

تاریخچه تحولات تعلیم و تربیت در کشورهای اسلامی (مصر-مراکش-اندونزی-افغانستان-پاکستان) جلد اول

نویسنده:

چارلین تان

مترجمین:

ثریا باقرشاهی

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

مریم بختیاروند

دانشجوی دکتری فلسفه آموزش و پرورش

جلال آرمیون

کارشناس مترجمی زبان انگلیسی

خدیجه مقدم

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی

حسن نوکاریزی

کارشناس ارشد مشاوره خانواده

منصور فروزان مهر

کارشناس ارشد تکنولوژی آموزشی

مرتضی بختیاروند

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی



انتشارات آوای نور

تهران - ۱۳۹۸

بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

عنوان و نام پدیدآور	: تاریخچه تحولات تعلیم و تربیت در کشورهای اسلامی / نویسنده [صحیح: ویراستار] چارلین تان؛ مترجمین خدیجه مقدم، و دیگران؛ ویراستار علمی مرتضی بختیاروند؛ ویراستار ادبی محسن خوشناموند.
مشخصات نشر	: تهران : آوای نور، ۱۳۹۷.
مشخصات ظاهری	: ج۲.
شابک	: دوره: ۱-۴۲۹-۳۰۹-۶۰۰-۹۷۸-۶۰۰-۳۰۹-۴۳۴-۲۰۲-۲، ج: ۲-۴۳۴-۳۰۹-۶۰۰-۹۷۸-۶۰۰-۳۰۹-۴۳۴-۲۰۲-۲
وضعیت فهرست نویسی	: فیبا
یادداشت	: عنوان اصلی: ۱۴-۲۰. Reforms in Islamic education : international perspectives
یادداشت	: مترجمین خدیجه مقدم، ثریا باقرشاهی، حسن نوکاربزی، مریم بختیاروند، منصور فروزانمهر، جلال آرمیون، مرتضی بختیاروند.
یادداشت	: مترجمین جلد دوم روح‌الله فتح‌آبادی، هدی فرامرزی، مرضیه قانع، سعیده سهیلی‌مهر، مهدیه گلستانپور.
یادداشت	: ویراستاران علمی جلد دوم مرتضی بختیاروند، روح‌الله فتح‌آبادی. ویراستار ادبی جلد دوم هدی فرامرزی.
یادداشت	: ج۲ (چاپ اول: ۱۳۹۷) (فیبا).
مندرجات	: ج۱. مصر-مراکش-اندونزی-افغانستان-پاکستان-ج۲. ترکیه، تایلند، سنگاپور، مالزی، بریتانیا، سوئد، ایران.
موضوع	: اسلام و آموزش و پرورش — تاریخ Islamic education -- History
موضوع	: اسلام و آموزش و پرورش — برنامه‌های درسی Islamic education -- Curricula
موضوع	: آموزش و پرورش — نوآوری Educational innovations مدرسه‌های اسلامی Madrasahs
موضوع	: آموزش و پرورش — هدف‌ها و نقش‌ها Education -- Aims and objectives
شناسه افزوده	: تان، چارلین، ویراستار Tan, Charlene
شناسه افزوده	: مقدم، خدیجه، ۱۳۵۰- مترجم / بختیاروند، مرتضی، ۱۳۶۰- ویراستار / خوشناموند، محسن، ۱۳۶۷- ویراستار
	: .



تهران، میدان انقلاب، خیابان ۱۲ فروردین، خیابان شهید وحید نظری،
پلاک ۹۹، طبقه دوم تلفن: ۶ و ۶۶۹۶۷۳۵۵ / شماره: ۶۶۴۸۰۸۸۲

تاریخچه تحولات تعلیم و تربیت در کشورهای اسلامی (مصر-مراکش-اندونزی-افغانستان-پاکستان) جلد اول

نویسنده: چارلین تان

مترجمان: خدیجه مقدم - ثریا باقرشاهی - حسن نوکاربزی - مریم بختیاروند
منصور فروزان مهر - جلال آرمیون - مرتضی بختیاروند

ویراستار علمی: مرتضی بختیاروند

ویراستار ادبی: محسن خوشناموند

ناشر: انتشارات آوای نور

صفحه‌آرا: منیر السادات حسینی

چاپ: اول ۱۳۹۸

شمارگان: ۵۰۰ نسخه

شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۳۰۹-۴۳۴-۲۰۲-۲

شابک دوره: ۹۷۸-۶۰۰-۳۰۹-۴۲۹-۱-۱

قیمت ۲۳۰۰۰ تومان

کلیه حقوق برای ناشر محفوظ است

فهرست مطالب

مقدمه	۵
بخش یک: دیدگاه‌های تاریخی آموزش و پرورش اسلامی	۲۴
فصل اول: اصلاحات آموزشی اسلامی در مصر قرن نوزدهم درس‌هایی برای امروز	۲۶
فصل دوم: استقلال سلطنتی و تحولات اجتماعی: اصلاحات قرن بیستم به آموزش و پرورش اسلامی در مراکش	۵۱
بخش دوم: اهداف و مدل‌های آموزش و پرورش اسلامی	۸۲
فصل سوم: اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی: دیدگاه (چشم انداز) جهانی دیده شده از نظر یک اندونزیایی	۸۴
فصل چهارم: اصلاح آموزش و پرورش مدرسه در افغانستان، ۱۳-۲۰۰۲: یک نقد	۱۰۸
فصل پنجم: اصلاحات در مدارس پاکستانی: صداهایی از داخل کشور	۱۳۳

مقدمه

چارلین تان

مسلمانان همواره آموزش و پرورش را در جایگاهی عالی قرار می‌دهند. آموزش و پرورش اسلامی از طریق آموزش و یادگیری قرآن کریم می‌تواند به زمان حضرت محمد (ص) باز گردد. در آینده آموزش غیررسمی مذهب در مکان‌هایی مانند: مساجد، کاخ‌ها و خانه های افراد باسواد برگزار شد و در مدارس و دانشگاه‌های سازمان یافته در قرن یازدهم به اوج خود رسید. آموزشی که از طریق اصلاحات اسلامی دریافت می‌شد با وجود آنکه در آن زمان دانش آموزان را برای انعکاس، تحقیق و همکاری با دیگران تقویت می‌کرد؛ لیکن برای ایجاد مفهوم معنویت ناشی شده از سنت‌های اسلامی شخصی نیز جستجو می‌شد. (اندرسن^۱، تان و سلیمان، ۲۰۱۱) موسسات آموزشی اسلامی در واکنش به تغییر نیازها، شرایط و گذشت زمان، استنتاج و اقتباس شده و به صورت کنونی آن تغییر شکل یافتند. نتیجه‌ی امروز، پرده‌برداری از موسسات آموزشی اسلامی در سراسر مناطق - هریک با منشا خود- مسیر و داستان‌های آرزوها، موفقیت‌ها و مبارزات می‌باشند. (برای خواندن مفید در مورد تاریخ و ویژگی‌های آموزش اسلامی، باه^۲، ۱۹۹۸؛ جنین^۳، ۲۰۰۵؛ مک دیسی^۴، ۱۹۸۱؛ و شلابی^۵، ۱۹۷۹)

اسلام و سنت‌های اسلامی

تنوع غنی در آموزش و پرورش اسلامی نباید ما را متعجب کند؛ زیرا اسلام تنها یک سیستم مذهبی نیست، بلکه در همان حال یک سیستم فرهنگی نیز هست. البته این دو حقیقت هر چند متضاد هستند و اگرچه بر جوانب متفاوت ایمان تاکید می‌کنند؛ اما بطور متناوب، منحصر به فرد نیستند. نخستین تاکید اسلام، شامل: آموزه‌های پایه‌ای مشترک می‌باشد که مسلمانان آنها را برگزار کرده‌اند؛ اما اصل واژه‌ی «اسلام» از کلمه‌ی

۱ Anderson

۲ Bah

۳ Janin

۴ Makdisi

۵ Shalaby

عربی «الاسلام» اتخاذ شده است که به معنای تسلیم و صلحی است که از تسلیم شخص در برابر خداوند نشأت می‌گیرد. (نصر^۱، ۲۰۰۲) به عبارت دیگر، اسلام بعنوان یک سیستم فرهنگی از طریق انواع متفاوت از گروه‌های اجتماعی مانند: طریقت (روش‌های زندگی) و اهل (افراد، روابط) بر کاربردهای عملی اسلام تاکید می‌کند. (آلاتاس^۲، ۲۰۰۵) اسلام، شامل شبکه‌های پیچیده، حالات شناختی و رفتاری می‌باشد که طبیعتا سیاسی، مذهبی، اخلاقی، معرفت شناختی و زیبا هستند. (حنان^۳، ۲۰۰۵) این امر همیشه در جریان است؛ بنابراین در شرایط تاریخی و اجتماعی قرار دارد. (تیبی^۴، ۲۰۰۹، ص ۷)

موقعیت تاریخی و اجتماعی اسلام، همانگونه که «تیبی» آن را برجسته کرده است، طبیعتا به سنت‌های اسلامی متعددی می‌رسد. برای اینکه پس از مواجه شدن با سنت (عمل هنجاری حضرت محمد (ص)) یا حدیث (گزارشی در مورد سخنان و اعمال حضرت محمد (ص)) سرگشته نشویم، اذعان می‌داریم که سنت اسلامی، فرایندی اجتماعی در بر دارنده‌ی ساختی مشخص جهت انتقال معانی مشترک به جامعه‌ی مسلمان در یک محل می‌باشد. (تان، ۲۰۱۱) بعنوان یک سنت، اسلام عمدتا شامل سخنانی است که با توجه به فرم صحیح و هدف عملکرد به دنبال تعلیم شاغلان داده شده است که دقیقا چون ایجاد شده‌اند پس تاریخ دارند. (اسد^۵، ۱۹۸۶، ص ۱۴؛ همچنین زمان را ببینید، ۲۰۰۲) این سخنان از طریق تعاملات پایا در میان متن (نوشته های مقدس) و موقعیت (آموزش و پرورش رسمی، غیررسمی) ایجاد می‌شوند. سنت و انتقال آن به لحاظ ریشه‌شناسی به هم مرتبطند نصر، آنها را برجسته می‌کند. (۱۹۸۹) و به این موضوع اشاره دارد که لغت سنت به انتقال شفاهی و مکتوب دانش، عملکرد، تکنیک‌ها، قوانین و دیگر اشکال مرتبط اشاره می‌کند.

سه ویژگی کلیدی که در سنت اسلامی وجود دارد عبارتند از: اول سنت اسلامی نه تنها از اعتقادات مذهبی متشکل شده، بلکه در عین حال از ارزش‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، اعتقادات، منطقی‌ها، فرضیات و عملکردهایی نیز تشکیل شده است که برای

۱ Nasr

۲ Alatas

۳ Hanan

۴ Tibi

۵ Asad

شکلگیری هویت اعضای آن بسیار مهم می‌باشند. پیوستن به یک سنت، مستلزم آن است که اعضا و مجموعه‌ی رایج، اعتقادات اصلی را به اشتراک بگذارند که هر دو را تعریف می‌کنند و آن سنت نیز آنها را تعریف می‌کند. باورهای اصلی شامل مفاهیمی مانند: دانش، مدرنیته، عقلانیت، تفکر انتقادی، شواهد و استقلال‌هایی هستند که در موقعیت سنتی خاص درک می‌شوند و به دست می‌آیند. از این جهت است که هیچ سنت اسلامی واحدی موجود نمی‌باشد؛ اما مجموعه‌ای از سنت‌های اسلامی در میان مسلمانان وجود دارد.

دوماً درحالی‌که جامعه با برنامه‌ی موثر فرهنگ‌آموزی احتمالاً اعضای را پرورش می‌دهد که با مجموعه‌ای از اعتقادات مشترک پیوند دارند؛ پس هریک از اعضای سنت اسلامی، اعتقادات مشابهی دارند که آنها را به درجه‌ی مشابه تعهد می‌رسانند. چنین تغییراتی در میان اعضا به علت روش‌های متفاوتی است که روش‌های آنها در اعتقادات کنترلی مشترکند. (تان، ۲۰۱۱؛ ولترسترف^۱، ۱۹۸۴)

اعتقاد کنترلی: همانگونه که از نامش مشخص است، آن چیزی را کنترل می‌کند که در سیستم اعتقادی ما می‌آید و باز می‌گوید که ما چگونه به اشیای پیرامون خود، دیگران و جهان نگاه می‌کنیم. اعتقادات کنترلی ایجاد می‌شوند و به دنبال خود، فرآیند، منطق، مشاهده، تجربه و تفکر شخص را ایجاد می‌کنند؛ در نتیجه از طریق همان فردی که تصور می‌کند، می‌تواند تفسیر بگذارد و جهان و معانی آن را بسازد، بنیادهای جهان بینی شخص را تشکیل می‌دهند. اعتقادات کنترلی نیز همانند اعتقادات روانشناختی قومی بعنوان عامل ایجادکننده‌ی یکپارچگی، به زندگی شخص و هویت شخصی وی گرایش دارند؛ لذا آنها بیچون و چرا پذیرفته می‌شوند و نسبت به تغییر بسیار مقاوم هستند. با این وجود، تسلط بر اعتقادات کنترلی بدین معنا نیست که آنها فاقد دگرگونی و ثابت هستند. اگرچه دسترسی به این اعتقادات، دشوار است؛ با این وجود، چنین اعتقاداتی ممکن است زمانی که با دیگر باورها -بویژه با آن باورهایی که مخالف سنت شخص می‌باشند- چالش‌زا بوده، اصلاح شده یا حتی رد شوند. پیوستن به سنت اسلامی مستلزم آن است که اعضای جامعه‌ی مسلمان در مجموعه‌ی مشابهی از اعتقادات کنترل شده که به علت عوامل مشروط مانند: پروفایل خانوادگی شخص و تربیت یا سابقه‌ی

^۱ Wolterstorff

آموزشی و هزاران تجربه‌ی دیگر در زندگی، متعلق به سنت آنها -ولو با وجود مراتب مختلف- متفاوت می‌باشند- قرار گیرند.

سوماً سنت اسلامی پایا و تغییرناپذیر نیست. این سنت از طریق تعاملات فعلی در میان حال و گذشته شکل گرفته و دوباره تشکیل می‌شود. «اسد» (۱۹۸۶) اثبات می‌کند که سخنان در سنت به لحاظ مفهومی از طریق حال (چطور این موضوع به دیگر اعمال، موسسات و شرایط اجتماعی مرتبط است) به گذشته (زمانی که عمل اجرا می‌شود و از آن عمل، دانش نقطه‌ی عملکرد درست منتقل می‌شود) و آینده‌ای (چطور نقطه‌ی آن عمل می‌تواند در کوتاه‌مدت یا بلندمدت حفظ شود یا چرا باید تغییر کند یا ترک شود) مرتبط می‌باشند. (ص ۱۴، در متن مبدا ایتالیک است) یک سنت دائماً از طریق مبادلات خارجی و تضادها ممکن است چندین بار تعریف شود. این تغییرات را یا منتقدان و دشمنان خارج از سنت ابداع کردند یا از تضادهای درونی در میان معتقدان پیرو آن نشأت گرفته‌اند. از طریق تاثیرات گذشته و حال، همچنین تضادهای بیرونی، اعتقادات کنترلی متعلق به سنت تقویت یا تضعیف شده، اضافه یا جایگزین شدند. در نتیجه‌ی آن، توافق‌های اساسی سنت در گذشت زمان به چالش کشیده شده، پس از مدتی اصلاح شدند.

اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی، جهانی‌سازی و تخیلات اجتماعی

مشارکت در تحول ماهیت سنت‌های اسلامی، اصلاح در آموزش و پرورش اسلامی می‌باشد. مفهوم «اصلاح» در اسلام، جدید نیست. لغت اصلاح به موارد تجدید و اصلاح اشاره دارد که در قرآن کریم، حدیث و آثار اسلامی معاصر نیز یافت می‌شود. همانگونه که «رمضان» توضیح داد (۲۰۰۹):

«ریشه‌ی فعلی این اسم [تجدید] می‌تواند در حدیث معروفی از پیامبر یافت شود: "خداوند این جامعه [مسلمان] را هر صد سال می‌فرستد، هر شخصی که مذهبش را تجدید می‌کند." این امر، معنای مفهومی اصلاح نیز می‌باشد که چندین بار در قرآن و برخی سنت‌های پیامبری (احادیث) آشکار است؛ لذا امر تجدید در واقع ایده‌ی بهبود، خلوص، سازش، تعمیر و اصلاح را منتقل می‌کند. همچنین این امر، معنایی است که شعیب پیامبر به مردمش منتقل می‌نماید؛ آنگاه که در قرآن می‌فرماید: "من در برابر

شما مخالفت نمی‌کنم که کاری را انجام دهم که شما را از انجام دادن آن منع می‌کنم. من تا جایی که بتوانم قادر به اصلاح [بهبود، پاکیزگی] (اصلاح) می‌باشم." پس می‌توان درک کرد که دو مفهوم تجدید و اصلاح، با هم ایده‌ای مشابه اصلاح را به ذهن متبادر می‌سازند و همزمان مکمل یکدیگرند؛ چون اولی اساساً (و نه ضرورتاً) به رابطه‌ی متون اشاره دارد؛ درحالی‌که دومی اساساً باید به اصلاح انسان، موقعیت معنوی، اجتماعی یا سیاسی بپردازد. (صفحات ۱۳-۱۲، در متن مبدا ایتالیک است)

مسلمانان، قرن‌هاست آموزش و پرورش اسلامی را بازبینی و اصلاح کرده، بهبود می‌بخشند. اصلاحات آنها از نظام موسسات آموزشی مذهبی بر اساس دو ایده‌ی مجزا پی‌ریزی می‌شود: کسب دانش هم باید مادام‌العمر تعقیب شود و هم وظیفه‌ای مذهبی برای مسلمانان بشمار می‌آید که باید برای رفاه جامعه‌ی مسلمان و در کل برای انسانیت رابطه‌ای مابین عمل و دانش وجود داشته‌باشد. (اندرسن و دیگران، ۲۰۱۱) اگرچه اصلاح در آموزش و پرورش اسلامی پدیده‌ی جدیدی نیست؛ اما در طول نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم - که همزمان با اواسط دوران استعمار اروپایی و سقوط جوامع مسلمان می‌باشد - به نقطه‌ی عطفی مبدل شد. پس از امضای پیمان کارلویتز^۱ (۱۶۹۹) توسط عثمانی‌ها - که به شانزده سال جنگ در میان امپراطوری عثمانی و لیگ مقدس انجامید - استرالیا، لهستان^۲، ونیز^۳ و روسیه^۴، به قدرتهای غربی پیوستند و این امر، سرعت استعمار غربی را بر بسیاری از کشورهای مسلمان تشدید کرد. (جنین، ۲۰۰۵، همچنین هاگ سن^۵، ۱۹۹۳ و راتون^۶، ۲۰۰۶ را ببینید) چه در هند (تحت استعمار بریتانیا) و اندونزی و چه در مجمع الجزایر مالزی^۷ (تحت استعمار هلند) و قفقاز^۸ و در ترکستان^۹ (تحت استعمار روسیه) یا مغرب^{۱۰} (زمانی که مستعمره‌ی فرانسه بود) اکثر کشورهای مسلمان پس از آن بطور مستقیم یا غیر مستقیم جزء مستعمرات حکومت‌های استعمارگر قرار گرفتند.

^۱ Treaty of Carlowitz

^۲ Poland

^۳ Venice

^۴ Russia

^۵ Hodgson

^۶ Ruthven

^۷ Malaysians archipelago

^۸ Caucasus

^۹ Turkestan

^{۱۰} Maghreb

استعمارگری، نه تنها وضعیت اسلام را در کشورهای مسلمان به چالش می‌کشد؛ بلکه دو تحول بزرگ را نیز بر این کشورها تحمیل می‌کرد که واکنش دور از دسترسی داشت. اولین تغییر، معرفی قوانین سکولار بود که دستگاه‌های دولتی خارجی به صورت اجرایی در موسسات قانونی و اجتماعی از آن حمایت می‌کردند. اینگونه به نظر می‌رسد که یکی از خطرناک‌ترین جوانب استعمار اروپایی به زوال کشاندن عمده‌ی هنجارهای فرهنگی بومی می‌باشد. «کوک» (۱۹۹۹) یادآور می‌شود که سکولاریسم با تکریم دلایل انسانیت بر افشاء الهی و احکام جدایی مسجد و دولت از یکدیگر، همچنین لعنت و تکفیر به اصول اسلامی از جمله توحید (یگانگی) مبتنی است؛ آنجا که تمام جوانب زندگی، چه معنوی چه مادی، بطور کل با هم متحد و درهم تنیده شده و استحکام یافته‌اند. (صفحه ۳۴۰)

دومین تحول بزرگ و مرتبط با استعمار، معرفی آموزش و پرورش متمایل به غرب (به اصطلاح مدرن) بود. نخستین مشخصه‌ی چنین آموزشی، ترویج زبان قدرت‌های استعمارگر (مانند: انگلیسی، فرانسوی و هلندی) بود که ثبت‌نام تعداد مکان‌های انتخابی در مدارس اروپایی محسوب می‌شد که طبیعت دوگانه‌ی سیستم مدرسه‌ی استعماری را محدود کرد. همراه با ترویج سکولاریزم، آموزش و پرورش سکولار در جایی معرفی شد که اساساً هدف آن، توسعه‌ی زندگی عقلانی انسان بود. در حقیقت می‌توان گفت که این مکتب، تنها به تجربه‌های شهوانی (جسمانی)، روند علمی و فرآیندهای منطقی محدود می‌شد. (هال استید^۱، ۱۹۹۵)

یکی دیگر از تأثیرات استعمار، خصوصی‌سازی بود که به تبع آن، آموزش و پرورش اسلامی اولاً جزء امور فرعی می‌شد، ثانیاً به آموزش و پرورش خصوصی واگذار گردیده و از مدیریت سازماندهی مسلمانان خارج شد.

در مقابله با یورش (حمله) استعمارگران - که مدرنیته شدن آموزش و پرورش اسلامی را در پی داشت - مسلمانان به شیوه‌های متنوعی واکنش نشان دادند. بطور کل، مسلمانان بسته به دیدگاه‌هایشان (اعتقادات کنترلی) موضعگیری متفاوتی داشتند. برای انتخاب موضوعات آکادمیک در مقابل موضوعات مذهبی در برنامه‌ی درسی آموزش و پرورش اسلامی یا به سنت‌گرایی روی می‌آوردند یا به ایجاد اصلاحات متنوعی تمایل نشان می‌دادند. (سیکاند^۲، ۲۰۰۵؛ تان، ۲۰۰۹) سنت‌گرایان یا با هر گونه تلاش برای معرفی موضوعات آکادمیک مدرن در مدارس اسلامی مخالفت می‌کردند یا اجازه می‌دادند این موضوعات با محدودیت و با

^۱ Halstead

^۲ Sikand

توجه به اولویت موضوعات مذهبی، آموزش داده شود. برخی از سنت‌گرایان چنین استدلال می‌کردند که دانش زبان انگلیسی مقدماتی، مسائل ریاضی پایه و علوم اجتماعی پایه برای دانش‌آموزان مدرسه مفیدتر از آنست که در جهان مدرن به آن عمل کنند؛ اما چنین آموزشی نباید شخصیت‌های مذهبی مدارس را تهدید کند یا انعطاف‌پذیر سازد. (سیکاند، ۲۰۰۵) به عبارت دیگر، اصلاح‌طلبان معتقدند که مدارس باید از طریق یادگیری موضوعات آکادمیک در چارچوب اسلام، مدرنیته شوند؛ به گونه‌ای که فارغ‌التحصیلان چه بعنوان رهبران مذهبی آینده و چه بعنوان متخصصان مشاغل وابسته به سکولار، بتوانند با پاسخگویی به سوالات موجود و مرتفع ساختن چالش‌های مدرن در جهان، جهانی شده، متعاقباً تقویت شوند. اصلاحات متنوع را اصلاح‌طلبان برجسته‌ای مانند: «جمال الدین الافغانی»^۱ و «محمد عبده»^۲ در مصر، «سید احمد خان»^۳ و «شاه ولی الله»^۴ در هند، «محمود یونس»^۵ و «شیخ طاهر جلال الدین»^۶ در مجمع الجزایر مالایی ابتدا پیشنهاد و سپس اجرا کردند.

تاثیر سکولاریسم - که پس از استعمار ادامه یافت - موضعی است که رهبران مسلمان کشورهای مستقل جدید - که خود ناگزیر از شیوه‌های رایج در آموزش و پرورش سکولار و مدرن استفاده می‌کنند - در جستجوی اصلاح و مدرنیته کردن کشور خود در امتداد خطوط نمودارهای توسعه‌ی غربی بر آمدند. (کوک^۷، ۱۹۹۹) چنین تلاشی در موفقیت کشورهای مسلمان طبیعتاً به توسعه‌ای ناهموار با مراتب مختلف منجر می‌شود. بعنوان نمونه: دو کشور ایران و ترکیه را در نظر بگیرید؛ درحالی‌که هر دو کشور سعی دارند دولت‌ها و سیستم آموزشی خود را سکولار کنند؛ اما در ایرانی متحول - که مجدداً تاثیر اسلام را در آموزش و پرورش خود پذیرفته‌است - این پیشرفت کاهش یافت. این در حالی است که کشور ترکیه پس از تلاش‌های مدرنیته‌ی «آتاتارک» - که در دهه‌ی ۱۹۲۰ در آموزش و پرورش، مجدداً و بتدریج اسلام را تجربه کرد - پیشرفت چشمگیری داشت. (دان^۸، ارجمند^۹ و والفورد^{۱۰}،

^۱ Jamaluddin al-Afghani

^۲ Muhammad Abduh

^۳ Sayyid Ahmad Khan

^۴ Shah Waliyullah

^۵ Mahmud Yunus

^۶ Sheikh Tahir Jalaluddin

^۷ Cook

^۸ Daun

^۹ Arjmand

^{۱۰} Walford

۲۰۰۴) آنچه پس از استعمار در برخی دیگر از کشورهای مسلمان رایج شده، نفوذ دوگانگی آموزشی است: دو سیستم اسلامی و سکولار بطور موازی در آموزش و پرورش اجرا می‌شود که هر یک انحصاری بوده و این احتمال می‌رود که در تقابل با یکدیگر از عملکردها و فلسفه‌ی آموزشی متناقضی حمایت کنند. (هاشم^۱، ۱۹۹۶)

تلاش‌های کنونی مسلمانان برای اصلاح مؤسسات آموزشی اسلامی در تقابل با سابقه‌ی جهانی شدن آنها قرار می‌گیرد. در اصطلاحی ساده‌تر، جهانی شدن ممکن است بعنوان شتابزدگی و سرعت در توسعه‌ی مقطعی مرزی یا افزایش سرمایه، کالا، خدمات، افراد و ایده‌هایی درک شود که برخی از نگرانی‌های ملی سابق را تا مرحله‌ی جغرافیایی سیاسی جهان تغییر دهد. (گرین^۲، ۲۰۰۷؛ موتان^۳، ۲۰۰۵) بیشترین تاثیرات جهانی‌سازی شامل: بین‌المللی یا انحصاری کردن اقتصاد، تضعیف دولت ملی، کم‌توجهی به مواد درسی و منابع مورد نیاز آموزش و پرورش می‌باشد. (گوپیناتان^۴، ۲۰۰۷؛ گرین^۵، ۱۹۹۷، ۲۰۰۷؛ اهمای^۵، ۱۹۹۵) دقت در این موضوع بسیار هائض اهمیت است که جهانی شدن، تنها یک فرآیند ساده در پی انتقال سکولار نیست که با پذیرش این مکتب، کامل شود و همگن با آن باشد، ثابت بماند، عمومی شود و متعالی باشد؛ بلکه بالعکس باید گفت: تفسیر خاص، تظاهرات و سایر تاثیراتی که جهانی شدن از خود بر جای می‌گذارد -با توجه به محل زندگی، نیز تعامل همه‌ی کشورها در این مورد و مسائل اجتماعی با یکدیگر دارند- فرهنگی مناسب با شرایط خود مانند: تاریخ محلی، سیاست، فرهنگ، روابط، منطق و اخلاقی متنوع دارند. (کالیر^۶ و اُنگ^۷، ۲۰۰۵؛ تان، ۲۰۱۲) در نتیجه، جهانی شدن، نه تنها تغییرات و راه‌حل‌های مثبتی ارائه نمی‌دهد؛ بلکه چالش، نگرانی، واکنش، مقاومت‌ها، درگیری‌ها و معطلاتی را نیز به همراه خواهد داشت. برای شناخت بیشتر ماهیت و تاثیر جهانی شدن، این شیوه‌سودمند خواهد بود که این موضوع را از طریق لنزهای جامعه‌ی جهانی -مجموعه‌ای از ایده‌ها و اعمالی که از تاثیرات متقابل بر یکدیگر در فرمی واحد و جهانی که با توجه به موارد اجتماعی از فرهنگی مناسب ناشی می‌شوند- ببینیم. فرم جهانی، پدیده‌ای است که به گونه‌ای گسترده در برگیرنده، قابل تحسین، سیار و پایا است و با توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی متنوع و حوزه‌های فرهنگی،

۱ Hashim

۲ Green

۳ Moten

۴ Gopinathan

۵ Ohmae

۶ Collier

۷ Ong

تغییر می‌یابد. (کالیر و انگ، ۲۰۰۵، ص ۱۱) یک مثال برای فرم جهانی، اصلاح در مضامین کتاب‌های موسسات آموزشی-مذهبی می‌باشد. مجموعه‌ی جهانی، جایگاهی است که کلیه فرم‌های جهانی در شرایط خاص در آن بیان می‌شوند. این فرم‌ها گاه به یک ناحیه محدود می‌باشند؛ بنابراین یا با تاثیرات متقابل، تنش‌ها و رقابت‌هایی را ایجاد می‌کنند یا با همکاری، سبب تغییراتی مناسب و نیز انتقال مواردی مشخص به فرم جهانی می‌شوند. نقش حیاتی در مجموعه‌ی جهانی با مجموعه‌ای است که در آن سهام‌داران متنوعی برای هماهنگ کردن ایده‌هایشان تلاش می‌کنند و تاکتیک‌ها و روش‌هایی را برای اجرای دستورالعمل‌های آتی بکار می‌گیرند. برای بکارگیری شرایط وابسته به اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی، می‌توانیم از مجموعه‌ی جهانی - که شامل یک یا چند مجموعه از سنت‌های اسلامی با اعتقادات کنترلی متنوع و رقابتی، تفاسیر، دیدگاه‌ها، منطق، اصول اخلاقی و واکنش‌هایی متفاوت می‌باشد- انتظار دگرگونی داشته‌باشیم. به عبارت دیگر، چندین مجموعه بطور همزمان، تصورات اجتماعی خود را ارائه می‌کنند که این تصورات شامل روش‌هایی هستند که در آن افراد، وجود خود را اجتماعی تصور می‌نمایند. برخی از این تصورات بدین قرار است: چگونه افراد با یکدیگر می‌آمیزند؟ چگونه مجموعه‌ای از امور میان آنها و همکارانشان تقسیم می‌شود تا به انجام رسد؟ انتظاراتی که معمولاً به آنها دست می‌یابند، اغلب مفاهیم و تصاویری بهنجار و عمیق‌تری هستند که این انتظارات را پایه‌ریزی می‌کنند. (تیلر^۱، ۲۰۰۴، ص ۲۳، همچنین در ریزوی^۲، ۲۰۱۱، ص ۲۲۹) ساخت و حفظ تصورات اجتماعی در نهایت به اعتقادات کنترلی بستگی دارد؛ از این رو استدلال‌کننده، از آنجا که چنین باورهایی، جهان‌بینی شخص را در زندگی تعیین می‌کند و شکل می‌دهد، تصور اجتماعی را تصویب می‌نماید؛ بنابراین، ترغیب تصورات اجتماعی خاص، تلاشی برای معرفی و تکثیر مجموعه‌ی خاص اعتقادات کنترلی به دیگران است.

برجستگی تصور اجتماعی در آثار بزرگان معاصر آن کشورها به چشم می‌خورد که از نظر آنها آموزش و پرورش اسلامی، مفاهیم غربی پیشرفت، مدرنیته، تمدن و ادغام جهانی را دچار مشکل ساخته و غیرقابل انکار می‌سازد. (ریزوی، ۲۰۱۱) مسلماً چنین پندار اجتماعی راجع به اعتقادات کنترلی، برخورد تمدن با جهان‌بینی را - که جهان را در مواردی مطلق می‌بیند- زیر پا می‌گذارد. (هانتینگتن^۳، ۱۹۹۶) شواهدی برای وجود چنین تصور اجتماعی،

۱ Taylor

۲ Rizvi

۳ Huntington

تصویری منفی از مدارس اسلامی بود که مکرراً از طریق رسانه‌های جمعی مشاهده می‌شد؛ گزارش‌های گسترده از مدارسی وجود داشت که مبانی آموزه‌های افراطی یا جهادی در آن تدریس می‌شد و اقدامات تروریستی، همچنین تلاش‌های اشتباه دولت (غالباً سکولار) برای کنترل در این مدارس و متحول ساختن آنها کاملاً مشهود بود؛ حتی زمانی که در مورد اصلاحات مؤثری - که در موسسات آموزشی اسلامی به کار می‌رفت - گزارشاتی منتشر شد، آنها همواره به جای اتخاذ، روش‌های منطقی، شیوه‌های ستیزه یا مقابله با مسلمانان را برای مواجه شدن با آنان در پیش می‌گرفتند و همزمان با تغییر عوامل به اندازه‌ای که تشخیص می‌دادند در میان مسلمانان واکنش‌هایی ایجاد می‌نمودند و در پی آن بر فشارها و انتظارات خود، تاکید می‌کردند. بطور کلی تصور غالب موسسات آموزشی اسلامی از دیدگاه آنها بعنوان روش‌هایی خشونت‌آمیز، خطرناک، منسوخ شده، واکنش پذیر، عقب مانده و موصوف به سایر توصیفات تحقیرآمیزی بود که به آن نسبت می‌دادند.

آنچه در این گزارشات به صورت مداوم دیده می‌شود این است که عدم تعادل مفاهیم در میان آموزش و پرورش اسلامی، داده‌های تجربی محدود بر اصلاحات در موسسات آموزشی اسلامی به کمبود تحقیقاتی مبتنی بر شواهد منجر می‌شود.

این کتاب بعنوان پروژه‌ای برای ارائه‌ی مباحثی آگاهانه و متعادل راجع به اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی و مفهوم‌سازی می‌باشد. بطور کلی محتوای فصول این اثر، تصور اجتماعی را - که ضرورت اسلام، سنت اسلامی و آموزش و پرورش اسلامی را بیان نموده و آن را با شرایط رایج در سایر کشورها هماهنگ و متعادل می‌سازد - به چالش می‌کشد. آن اسلام، یک سیستم فرهنگی مناسب در سنت‌های خاص است که باید ما را در برابر همگن‌سازی آموزش و پرورش اسلامی هوشیار نماید. باید از تحقیقات و پژوهش‌هایی که مسلمانان و پیروان سایر ادیان الهی انجام داده‌اند - که مطالب آنها رقابت، تنوع و اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی را شامل می‌شود - سپاسگزاری کرد. علیرغم اینکه سهام داران مختلفی آغازگر این دگرگونیها بودند؛ لیکن خود آنان با یکدیگر به ستیزه برخاستند. بر این اساس، مقالات در این کتاب، روش‌های متنوع اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی و تصورات اجتماعی را - که تشکیل‌دهنده‌ی اصلاحات می‌باشند - بطور انتقادی، مورد بحث قرار می‌دهد. نخستین نسخه‌های اکثر مقالات مورد استفاده‌ی این اثر پژوهشی را تیم محققان بین‌المللی در سال ۲۰۱۱ در کنفرانس بین‌المللی - که در دانشگاه کمبریج برگزار شد - ارائه دادند که بطور مشترک با مرکز مطالعات اسلامی پرینس الوالد ابن طلال (دانشگاه کمبریج) و مرکز مطالعه اسلام در جهان معاصر پرینس الوالد ابن طلال (دانشگاه ادینبرگ)^۱ سازماندهی شد.

^۱ University of Edinburgh

طرح کلی فصول

این جلد شامل ۱۲ مورد مطالعاتی اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی از کشورهای اکثریت مسلمان و اقلیت مسلمان می‌باشد. هر مورد مطالعه، سه ناحیه‌ی زیر را تحت پوشش قرار می‌دهد:

- موردی را که مبتنی بر اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی مطالعه می‌شود با توجه به توسعه‌ی تاریخی، سیاسی و اجتماعی- فرهنگی کشور و موقعیت آن ارائه می‌گردد.
 - موضوعات کلیدی، مشارکت‌ها و چالش‌هایی را توضیح می‌دهد که از اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی در زمینه‌های مطالعاتی ناشی می‌شوند.
 - مفاهیم و پیشنهاداتی را درباره‌ی اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی به سیاست‌گذاران، مربیان و متخصصان پیشنهاد می‌کند.
- این مورد مطالعه به صورت متنوع و مشترکی سوالات مرتبط زیر را راجع به اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی مطرح می‌سازند:
- *اهداف آموزشی:* آیا عمدتاً شیوه‌های آموزش و پرورش اسلامی برای آموزش محققان و معلمان مسلمان در کشورهای اسلامی وجود دارد یا به ندرت یافت می‌شود؟ آیا این هدف دارای مأموریت (اضافی) برای آماده‌سازی مسلمانان در جهت حرفه‌ای شدن در جهان مدرن است؟ گفتمان اسلامی - که اهداف آموزشی مؤسسات آموزشی اسلامی را پایه‌ریزی می‌کند - چیست؟ مؤسسات آموزشی اسلامی و رهبران آنها چگونه باید به جهانی شدن و مدرنیته واکنش نشان دهند؟
 - *مدل‌های آموزش و پرورش اسلامی:* آیا مؤسسات آموزشی اسلامی باید جهت تامین مالی خود در اختیار دولت باشند یا بطور اختصاصی اداره شوند؟ آیا مؤسسات آموزشی اسلامی بهتر است مختلط باشند یا تفکیک جنسیتی در آنها حاکم باشد؟ این مؤسسات، تخصصی باشند بهتر است یا جامع؟ از نظر گرایش‌ها، آیا اسلام‌گرا باشند یا چندفرهنگی؟
 - *برنامه‌ی درسی:* چه موضوعاتی باید در برنامه‌ی درسی مؤسسات آموزشی اسلامی گنجانده شود؟ چگونه باید آموزش و تدلیس اسلامی و پرورش و تربیت اسلامی بطور همزمان صورت گیرد؟ آیا آموزش و پرورش اسلامی باید در مدرسه‌ی اسلامی صورت گیرد یا در مدارس سکولار، خارج از زمان برنامه‌ی درسی؟ آیا زمان تدریس موضوعات اسلامی در برنامه‌ی درسی باید با سایر دروس یکسان باشند یا بیشتر از دروس غیر اسلامی (سکولار)؟ آیا آموزش و پرورش اسلامی باید بعنوان موضوع مستقلی در مدرسه‌ی سکولار تدریس شود؟

• **تعلیم:** آموزش را چگونه باید ارائه داد؟ چه مکانی برای تفکر انتقادی، خلاق، ابداعی و سایر مراحل عالی مناسب می‌باشد؟ چه مطالب و منابع آموزشی لازم است تا از رویکرد های آموزشی حمایت کند؟

• **ارزیابی:** یادگیری چگونه باید ارزیابی شود؟ چه کسی باید سیستم و روش های ارزیابی را تعیین و کنترل نماید؟ آیا باید ساختار و نیازهای ارزیابی مؤسسات آموزشی اسلامی خصوصی و دولتی در یکدیگر ادغام شوند؟ در صورت ادغام مؤسسات دولتی و خصوصی، این ارزیابی چگونه محقق می‌گردد؟

کتاب حاضر به سه بخش منقسم گردیده: دیدگاه‌های تاریخی آموزش و پرورش اسلامی، اهداف و مدل‌های آموزش و پرورش اسلامی، برنامه‌ی درسی و تعلیم آموزش و پرورش اسلامی. موضوع اصلی که از طریق کلیه فصول اجرا می‌شود، ساخت (مجدد) و تعاملی در میان تصورات اجتماعی (و اعتقادات کنترلی آنها) می‌باشد که برای مسلمانان و غیر مسلمانان ایجاد می‌شود. مجموعه‌ای از اهداف، مدل‌ها، برنامه‌های درسی، تعالیم و روش‌های ارزیابی آموزش و پرورش اسلامی متنوع، ممتاز یا انتقادی هستند؛ بسته به اینکه سهام‌داران چگونه بر سنت‌های اسلامی مرتبط، هویت اجتماعی همچنین عبارات، روابط، تاثیر بگذارند و از آنها چه انتظاری داشته‌باشند که زمینه‌ساز تصورات آنها شود.

نخستین بخش (دیدگاه‌های تاریخی آموزش و پرورش اسلامی) در دو فصل خوانندگان را در واپس‌گرایی ابتدا به مصر قرن نوزدهم و سپس به مراکش قرن بیستم می‌برد. هر دو فصل به رقابتی در تصورات اجتماعی - که مسلمانان در مورد موضوع اصلاحات آموزش و پرورش اسلامی ایجاد می‌کنند - اشاره دارند. «پندیرا فالک گسینک» توضیح می‌دهد که چگونه اصلاح‌طلبان و محافظه‌کاران مسلمان در مصر به اصلاح مدرسه‌ی الاژار - که در جهان مشهور است - می‌پردازند. عدم توافق آنها صرفاً به سوالات آموزشی مانند: آیا موضوعات مدرن مثل علم و ریاضی باید در برنامه‌ی درسی گنجانده شود؟ مرتبط نمی‌باشد؛ بلکه راجع به سوالات عمیق‌تری نیز در زمینه‌ی الهیات مانند: چگونه باید تفسیر و کاربرد اجتهاد در برنامه‌ی درسی گنجانده شوند می‌باشد. (استدلال قانونی مستقل)؟ همانگونه که در فصول بعدی مشاهده می‌شود، امروزه مسلمانان در برخی از بخش‌های جهان در مورد موضوعات پیچیده‌ی آموزش و پرورش اسلامی به بحث ادامه می‌دهند. (برای مثال، فصل‌های ۵ و ۹ را ببینید)

طنین واقعیت صداهای چندگانه و متناقض مسلمانان در مصر، موقعیتی در مراکش قرن بیستم بود، که تغییر اتحادیه‌های اجتماعی بطور مستقیم بر قدرت رژیم حاکم تاثیر داشت .

«آنا وین اسکات»، اهمیت تغییر مسلمان و غیر مسلمان را در تاثیر اصلاحات آموزش و پرورش اسلامی، مانند: سلطان، محققان مذهبی، دولت پروتستان فرانسه و طرفین سیاسی توضیح می‌دهد. با استدلال در مورد چهار دوره‌ی اصلاحات اساسی - به عبارتی تحت حاکمیت سال‌های بعد از دوره‌ی استقلال - در دهه‌ی ۱۹۷۰ و اولین دهه‌ی قرن بیست و یکم، وی روش‌های متنوعی را برجسته می‌کند که در آنها، اصلاحات در آموزش و پرورش اسلامی با عوامل متفاوتی مواجه می‌شود و با آنها مذاکره می‌کند.

بخش بعدی در مورد اهداف و مدل‌های آموزش و پرورش اسلامی، خوانندگان را تا قرن بیست و یکم، با پنج مورد مطالعاتی رایج در آن دوره به عقب بر می‌گرداند. این بخش با اصلاحات آموزش و پرورش اسلامی در اندونزی (بزرگترین کشور مسلمان در جهان) شروع می‌شود. «آزومردی آزرا»، تصور اجتماعی را ارائه می‌دهد که مسلمانان اندونزیایی آن را منعقد کردند. مانند آن تصویری که هم در درون و هم در خارج از مذهب اسلامی برای چندگانگی و ابداع مترقی و رایگان است. آنچه در موقعیت یک اندونزیایی جالب است، افزایش طبقه‌ی متوسط مسلمان می‌باشد که از بینش آموزش و پرورش اسلامی حمایت می‌کند. این سیستم، آموزش را در علوم و تکنولوژی با عملکردها و سنت‌های اسلامی ادغام می‌نماید. تصور اجتماعی که مابین اسلام، مدرنیته و تمدن نوعی سازگاری فرض می‌کند، در فصول ۸ و ۱۰ بازنگری شده با دقت شرح داده می‌شود.

در حالیکه اندونزی نمونه‌ای از کشورهای مسلمان است که تصور اجتماعی را در بر می‌گیرد و می‌کوشد در بکارگیری این تصورات با جهانی شدن و مدرنیته هماهنگ گردد، افغانستان، تصویری متضاد را از کشوری - که سعی دارد چنین تصورات اجتماعی را برگزیند و ترویج دهد - پیشنهاد می‌کند. وزارت آموزش و پرورش در افغانستان تلاش می‌کند تا آموزش و پرورش مدرسه را با توسعه‌ی سرمایه‌ی انسانی اصلاح نماید. می‌توان گفت اصلاح در چنین زمینه‌هایی به اصول اسلامی، تعهدات ملی و بین‌المللی در عین حال مرتبط با حقوق بشر بستگی دارد. «یحیی»، اصلاح کنونی را در آموزش و پرورش مدرسه با استدلالی ارزیابی می‌کند که در آن، مجموعه‌هایی از تضادها در سطح سیاست‌گذاران و در میان مجریان سیاست توأماً وجود دارند. ریشه‌ی این تضادها در ارتباطی کم‌رنگ، درک متقابل و مشورت در میان سیاست‌گذاران، قانون‌گذاران و سیاستمداران در سطوح متنوع است.

پیچیدگی و ماهیت متضاد اصلاحات در افغانستان راجع ب مطالعات پاکستان مکرر بود. «مصباح رحمان» برای تاکید بیش از حد بر عامل اقتصاد به رویکردهای برجسته‌ی اصلاحات در پاکستان انتقاد دارد؛ آنجا که موضوعات سکولار به برنامه‌ی درسی مدرسه

اضافه می‌شوند تا فارغ التحصیلان مدرسه را برای بازار کار آماده کنند. این امر متأسفانه به انکار نیازهای اجتماعی- مذهبی این موسسات منجر می‌شود و به مقاومت علما دامن می‌زند. رحمان بعدها پیشنهادات اصلاحی جایگزین خویش را -که دو عالم برجسته‌ی پاکستانی به نام‌های «محمد یوسف بنوری» (۷۷-۱۹۰۸) و «محمد تقی عثمانی» (تاریخ ۱۹۴۳) آنها را مطرح می‌سازند- مورد بحث قرار می‌دهد. این دو محقق بطور یکسان با جایگزین کردن مطالعات مذهبی بجای مطالعات سکولار از آموزش و یادگیری علوم اجتماعی و موضوعات مدرن در چارچوب اسلامی حمایت می‌نمایند.

پس از اشاره به اهداف برای پرداختن به مدل‌های آموزش و پرورش اسلامی در دو فصل پایانی همین بخش بعنوان نمونه، موسسات آموزشی اسلامی خصوصی در دو کشور ترکیه و تایلند به ترتیب مورد بررسی قرار می‌گیرند. نگهبان هالیوگلو، آکادمی استانبول، موسسه‌ی خصوصی آموزش عالی را بعنوان جایگزین در استانبول بررسی می‌نماید. از ویژگی‌های این مؤسسه، تفکیک جنسیتی است و فقط دانش‌آموزان زن را می‌پذیرد؛ همچنین از پوشش روسری -بعنوان نوعی حجاب برای دانش‌آموزان (که در مدارس دولتی ممنوع شده‌بود)- حمایت می‌کند. وی گذراندن دوره‌های مطالعات اسلامی و غیر اسلامی را پیشنهاد می‌نماید. همچنین براساس تحلیل محتوایی برنامه‌ی درسی آکادمی استانبول و مصاحبه با دانش‌آموزان و اعضای دانشکده، ارزش موسسات جایگزین، مانند: آکادمی استانبول را تضمین و برجسته می‌سازد؛ چراکه در آنها آموزش و پرورش برای کلیه اقشار جامعه در دسترس می‌باشد.

اسروات آری نیز به همین ترتیب بر نقشی که یک مدرسه‌ی خصوصی اسلامی (مدرسه‌ی اسلامی سنیچان) برای اقلیت مسلمانان در تایلند ایفا کرد، تاکید دارد. در واقع می‌توان گفت، وی مشکلات رایجی را که مدارس خصوصی اسلامی در کشور با آنها مواجه می‌شوند، ترسیم می‌نماید. بعنوان نمونه، می‌توان به برخی از مشکلات مانند: نداشتن توانایی کافی جهت آماده‌سازی دانش‌آموزان به معنای پرورش آنها برای حضور در رقابت‌های بازار کار یا ورود به دانشگاه، مواجه شدن با بودجه‌ی محدود دولتی و نهایتاً رنج بردن از کیفیت پایین آموزش اشاره کرد. وی توضیح می‌دهد که چگونه مدرسه‌ی اسلامی سنیچان از طریق بکارگیری رهبری صحیح، ساختار و اجرای سازمانی مدرسه، برنامه‌ی درسی، استراتژی‌های آموزشی و گستردگی همکاری معلم با جامعه برای آموزش و پرورش اسلامی مدلی منتهی به موفقیت می‌باشد. در موسسات آموزشی اسلامی کشور ترکیه و تایلند، بخشی از

مسلمانان را می‌بینیم که به جای تصویب صرف مدل‌های ممتاز دولتی بر اساس باورهای مذهبی خود سیستمی جایگزین ساخته، تصورات اجتماعی را ترویج می‌دهند. بخش پایانی، شامل: پنج فصل در مورد برنامه‌ی درسی و تعلیم آموزش و پرورش اسلامی است. این بخش با «چارلین تان» و «هارون صالح» آغاز می‌شود که یافته‌های پژوهشی خود را راجع به اصلاح برنامه‌ی درسی در مدرسه‌ای واقع در کشور سنگاپور ارائه می‌دهند. این مقیاس‌های ویژه‌ی اصلاح برنامه‌ی درسی، اتخاذ رئیس مطالب وزارت آموزش و پرورش برای موضوعات آکادمیک مانند: ریاضیات و علوم، با گزینش زبان انگلیسی بعنوان ابزار آموزش برای موضوعات مذهبی و معرفی تعلیم بیشتری به اکثر دانش‌آموزان را شامل می‌شود. تان و صالح نتیجه می‌گیرند که اساساً مدرسه در اصلاحاتش موفق بوده؛ چون رهبران آن مراحل را طی کرده‌اند تا اهداف آموزشی مدرسه را با توجه به اولویت‌بندی مسلمانان سنگاپوری - که در جامعه‌ی مدرن و جهانی تحت حاکمیت دولت سکولار زندگی می‌کنند - هماهنگ سازند.

مقاله‌ی بعدی بر شیوه و عملکرد آموزش تاکید ندارد؛ تا آنجا که «رزنانی هاشم» استدلال می‌کند، امتیاز تعلیم آموزش و پرورش اسلامی از برخی کاستی‌های عمده رنج می‌برد. وی به جای انعکاس اخلاقی، استدلال، احساس و عمل بر موضوعاتی مانند: آماده‌سازی دانش‌آموزان برای آزمون‌های عمومی و گرایش به سابقه‌ی اخلاقی روشن، بیش از حد تاکید می‌کند. همچنین وی با ترسیم مشاهدات تدریس خود در کلاس‌های درس در مالزی از اتخاذ شرایط متحول حاکم بر تعلیم - که ذهن و روح مسلمانان را بیدار کرده‌است - حمایت می‌نماید.

دو فصل بعدی بر برنامه‌ی درسی اقلیت‌های مسلمان در شرایط حاکم بر کشورهای اروپایی تمرکز دارند. «کریستوفر باگلی» و «نادر الرفیع» آموزش و پرورش شهروندی را در پنج مدرسه‌ی مسلمان و پنج مدرسه‌ی دولتی در انگلستان شمالی مورد بررسی قرار می‌دهند. آنها شیوه‌های متضاد دستیابی به آموزش شهروندی را در مدارس ویژه‌ی مسلمانان و مدارس دولتی تبیین نموده و نقش مدارس مسلمان را در آماده‌سازی دانش‌آموزان خود بعنوان شهروند در جامعه‌ی انگلستان بررسی می‌نمایند. یافته‌های پژوهشی آنها نشان می‌دهد که آموزش اسلامی به دانش‌آموزان مسلمان، تصویری اجتماعی از یک شهروند خوب را برای آنان شکوفا می‌سازد. این نوع آموزش بطور کلی سبب می‌شود، دانش‌آنان قانون‌گذار، خوب، مفید، بردبار و قابل احترامی نسبت به سایر دانش‌آموزان با فرهنگ‌ها و مذاهب مختلف پرورش یابند.

فصل بعد در مورد کشور سوئد - که بر آموزش و پرورش مذهبی اسلامی تاکید دارد - نگاشته شده است. «جنی برگ لند» به تفاسیر متفاوتی در دین اسلام دست می‌یابد و به تبع آن نظرات مختلفی از معلمین آموزش و پرورش مذهبی اسلامی را مبنی بر الزام یا عدم الزام پخش موسیقی یا آهنگ در کلاس‌های درس یا بررسی روش‌های مناسب استفاده از موسیقی در صورت لزوم ارزیابی می‌نماید. براساس چارچوب مصاحبه‌هایی که در نه مدرسه ی مسلمان در سوئد انجام شد، برگ لند به گونه‌ای منتقدانه با استفاده از انواع منابع و درک متنوعی که راجع به بکارگیری موسیقی درون سنت‌های اسلامی وجود دارد به استدلالی نایل می‌گردد و نتیجتاً در همین زمینه به چندین تصور اجتماعی اشاره می‌نماید.

فصل پایانی، با توجه به شیوه‌های آموزش و پرورش اسلامی، آنجا که «مریم سراجیان تهرانی»، رویکرد و محتوایی را - که در ادبیات کشور ایران برای آموزش ارزش‌های اسلامی به کودکان به کار رفته است، تحلیل می‌نماید - موضوع تعلیم مطالب را به دست می‌دهد. سراجیان تهرانی بر اساس پژوهش موردی در شهر تهران بر روی مجموعه‌ای متشکل از ۱۴۰ کودک، عامل بالقوه‌ی چاپ و ادبیات الکترونیکی را برای آموزش و پرورش اسلامی در جهان امروز برجسته می‌کند.

به طور کلی، همه‌ی فصل‌ها با توجه به گستردگی شرایط تاریخی، سیاسی و اجتماعی - فرهنگی، نیاز به درک و نقد اصلاحات را در موسسات آموزشی اسلامی اثبات می‌کنند. با دستیابی به همکاری‌ها، مذاکرات، تنش‌ها، اختلافات و مقاومت‌هایی مرتبط با اصلاحات - که در میان جمعیت مسلمان و غیر مسلمان، همچنین صرفاً در میان اقشار مختلف مسلمان وجود دارد - این اثر به پیچیدگی و تنوع در طبیعت آموزش و پرورش اسلامی - که با توجه به مکان و زمان‌های متعدد همچنان پایاست - گواهی می‌دهد.

منابع

- Alatas, S. F. (۲۰۰۵). Islam and modernization. In K. S. Nathan & Mohammad Hashim Kamali (Eds), *Islam in Southeast Asia: Political, Social and Strategic Challenges for the ۲۱st Century* (pp. ۲۰۹-۳۰). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Anderson, P., Tan, C. & Suleiman, Y. (۲۰۱۱). Reforms in Islamic education: Report of a conference held at the Prince Alwaleed Bin Talal Centre of Islamic Studies, University of Cambridge, ۹-۱۰ April ۲۰۱۱. Retrieved from

- <http://www.cis.cam.ac.uk/Report/%20-%20Reforms/%20in/%20Islamic/%20Education.pdf>
- Asad, T. (١٩٨٦). *The Idea of an Anthropology of Islam*. Washington, DC: Centre for Contemporary Arab Studies, Georgetown University.
- Bah, M. E. O. (١٩٩٨). *Islamic Education between Tradition and Modernity*. Morocco: Islamic Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved from <http://www.isesco.org.ma/english/publications/ISLAMIC/%20EDUCATION/Menu.php>
- Collier, J. S. & Ong, A. (٢٠٠٥). Global assemblages, anthropological problems. In A. Ong & S. J. Collier (Eds), *Global Assemblages: Technology, Politics and Ethics as Anthropological Problems* (pp. ٣-٢١). Malden, MA: Blackwell.
- Cook, B. J. (١٩٩٩). Islamic versus Western conceptions of education: Reflections on Egypt. *International Review of Education*, ٤٥(٣/٤), ٣٣٩-٥٧.
- Daun, H., Arjmand, R. & Walford, G. (٢٠٠٤). Muslims and education in a global context. In H. Daun & G. Walford (Eds), *Educational Strategies among Muslims in the Context of Globalization: Some National Case Studies* (pp. ٥-٣٦). Leiden: Brill.
- Gopinathan, S. (٢٠٠٧). Globalization, the Singapore developmental state and education policy: A thesis revisited. *Globalization, Societies and Education*, ٥, ٥٣-٧٠.
- Green, A. (١٩٩٧). *Education, Globalization and the Nation State*. Basingstoke, England: Macmillan.
- (٢٠٠٧). Globalization and the changing nature of the state in East Asia. *Globalization, Societies and Education*, ٥, ٢٣-٣٨.
- Halstead, J. M. (١٩٩٥). Towards a unified View of Islamic education. *Islam and Christian-Muslim Relations*, ٦(١), ٢٥-٤٣.
- Hanan, A. A. (٢٠٠٥). Education in ideology. *Journal of Moral Education*, ٣٤(١), ١-١٨.

- Hashim, R. (۱۹۹۶). *Educational Dualism in Malaysia: Implications for Theory and Practice*. Kuala Lumpur: Oxford University Press.
- Hodgson, M. G. S. (۱۹۹۳). *Rethinking World History: Essays on Europe, Islam, and World History*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huntington, S. (۱۹۹۶). *The Clash of Civilizations and the Remaking of the World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Janin, H. (۲۰۰۵). *The Pursuit of Learning in the Islamic World*, ۶۱۰-۲۰۰۳. Jefferson, NC: McFarland.
- Makdisi, G. (۱۹۸۱). *The Rise of Colleges: Institutions of Learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Moten, A. R. (۲۰۰۵). Modernization and the process of globalization: The Muslim experience and responses. In K. S. Nathan & K. Mohammad Hashim (Eds), *Islam in Southeast Asia: Political, Social and Strategic Challenges for the ۲۱st Century* (pp. ۲۳۱-۵۵). Singapore: Institute of Southeast Asian Studies.
- Nasr, S. H. (۱۹۸۹). *Knowledge and the Sacred*. Albany: State University of New York Press.
- (۲۰۰۲). *The Heart of Islam: Enduring Values for Humanity*. New York: Harper One.
- Ohmae, K. (۱۹۹۵). *The End of the Nation-State: The Rise of Regional Economies*. New York: Free Press.
- Ramadan, T. (۲۰۰۹). *Radical Reform: Islamic Ethics and Liberation*. Oxford: Oxford University Press.
- Rizvi, F. (۲۰۱۱). Beyond the social imaginary of 'clash of civilizations'? *Educational Philosophy and Theory*, ۴۳(۳), ۲۲۵-۳۵.
- Ruthven, M. (۲۰۰۶). *Islam in the World* (New edn). London: Granta Books.
- Shalaby, A. (۱۹۷۹). *History of Muslim Education*. Karachi: Indus Publications.
- Sikand, Y. (۲۰۰۵). The Indian *madrasahs* and the agenda of reform. *Journal of Muslim Minority Affairs*, ۲۵(۲), ۲۱۹-۴۸.
- Tan, C. (۲۰۰۹). The reform agenda for madrasah education in Singapore. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, ۳(۲), ۶۷-۸۰.
- (۲۰۱۱). *Islamic Education and Indoctrination: The Case in Indonesia*. New York: Routledge.

- (٢٠١٢). The culture of education policy making: Curriculum reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, ٥٣(٢), ١٥٣-٦٧.
- Taylor, C. (٢٠٠٤). *Modern Social Imaginaries*. Durham, NC: Duke University Press.
- Tibi, B. (٢٠٠٩). *Islam's Predicament with Modernity*. Oxon: Routledge.
- Wolterstorff, N. (١٩٨٤). *Reason within the Bounds of Religion* (٢nd edn). Grand Rapids: Wm B. Eerdmans.
- Zaman, M. Q. (٢٠٠٢). *The Ulama in Contemporary Islam*. Princeton, NJ: Princeton University Press.