

Submit Date: 20 February 2026  
Revise Date: 17 May 2026  
Accept Date: 24 May 2026  
Initial Publish: 16 June 2026  
Final Publish: 23 October 2027

# The Encyclopedia of Comparative Jurisprudence and Law

## Analysis of the Conflicts Between UNESCO's Education 2030 Framework and the Macro-Rules of Imami Jurisprudence in the Educational System of the Islamic Republic of Iran

Moslem Babaei<sup>1</sup>, Mehdi Mohammadian Amiri<sup>2\*</sup>, Rahman Valizadeh<sup>3</sup>, Seyed Mohammad Hosseini<sup>4</sup>

1. PhD Student, Department of Jurisprudence and Fundamentals of Islamic Law, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran
2. Department of Law Faculty, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran
3. Department of Jurisprudence and Fundamentals of Islamic, law, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran
4. Department of Law, Bab.C., Islamic Azad University, Babol, Iran

\* Corresponding Author's Email: 20650568307@iau.ir

### ABSTRACT

The educational system of the Islamic Republic of Iran, which is grounded in jurisprudential foundations and Islamic-Iranian values, stands in opposition to the secular and universalist approach of UNESCO's Education 2030 Framework. Using a descriptive-analytical method and drawing on library-based sources, this study examines the conflicts arising from the implementation of this framework from the perspective of macro-jurisprudential rules. The findings indicate that implementation of this framework conflicts with five major jurisprudential rules: the rule of "negation of domination," due to the creation of epistemic, managerial, and legislative domination; the rule of "preservation of the system," because of consequences such as identity crisis, generational rupture, and disruption of the family institution; the rule of "no harm," due to serious damage to religious-national identity and the independence of educational governance; the rule of "no hardship," because it creates value duality in the sphere of education; and the rule of "justice," due to the emergence of epistemological and cultural conflicts as well as the unjust allocation of resources. Consequently, the implementation of the Education 2030 Framework in Iran's educational system is considered to lack religious legitimacy because of its structural conflicts with jurisprudential standards, thereby revealing the necessity of designing indigenous models based on Islamic jurisprudence to achieve educational objectives within the framework of national and religious values. This study emphasizes the need to reconsider the acceptance of international documents without adapting them to the country's jurisprudential and cultural foundations.

**Keywords:** *educational system, UNESCO Education 2030 Framework, jurisprudential rules, rule of negation of domination, educational policymaking, Islamic jurisprudence.*

How to cite: Babaei, M., Mohammadian Amiri, M., Valizadeh, R., & Hosseini, S. M. (2027). Analysis of the Conflicts Between UNESCO's Education 2030 Framework and the Macro-Rules of Imami Jurisprudence in the Educational System of the Islamic Republic of Iran. *The Encyclopedia of Comparative Jurisprudence and Law*, 5(4), 1-20.



تاریخ ارسال: ۱ اسفند ۱۴۰۴  
 تاریخ بازنگری: ۲۷ اردیبهشت ۱۴۰۵  
 تاریخ پذیرش: ۳ خرداد ۱۴۰۵  
 تاریخ چاپ اولیه: ۲۶ خرداد ۱۴۰۵  
 تاریخ چاپ نهایی: ۱ آبان ۱۴۰۶

## دانشنامه فقه و حقوق تطبیقی

# تحلیل تعارضات سند آموزش ۲۰۳۰ یونسکو با قواعد کلان فقه امامیه در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران

مسلم بابایی<sup>۱</sup>، مهدی محمدیان امیری<sup>۲\*</sup>، رحمان ولی زاده<sup>۳</sup>، سید محمد حسینی<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری، گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

۲. گروه فقه و حقوق اسلامی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

۳. گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

۴. گروه حقوق، واحد بابل، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

\* پست الکترونیک نویسنده مسئول: 20650568307@iau.ir

### چکیده

نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران که بر مبانی فقهی و ارزش‌های اسلامی-ایرانی استوار است، با رویکرد سکولار و جهان‌شمول سند آموزش ۲۰۳۰ یونسکو در تقابل قرار دارد. این پژوهش با روش توصیفی-تحلیلی و استفاده از منابع کتابخانه‌ای، تعارضات اجرای این سند را از منظر قواعد کلان فقهی بررسی می‌کند. یافته‌ها نشان می‌دهد که اجرای این سند با پنج قاعده مهم فقهی در تعارض است: قاعده «نفی سبیل» به دلیل ایجاد سلطه‌ی معرفتی، مدیریتی و تقنینی؛ قاعده «حفظ نظام» به علت پیامدهایی مانند بحران هویتی، گسست نسلی و اختلال در نهاد خانواده؛ قاعده «لاضرر» به سبب ورود آسیب جدی به هویت دینی-ملی و استقلال حکمرانی آموزشی؛ قاعده «لا حرج» به دلیل ایجاد دوگانگی ارزشی در عرصه‌ی تربیت؛ و قاعده «عدالت» به علت بروز تعارضات معرفت‌شناختی، فرهنگی و تخصیص ناعادلانه‌ی منابع. در نتیجه، اجرای سند ۲۰۳۰ در نظام آموزشی ایران به دلیل تعارضات ساختاری با موازین فقهی، فاقد مشروعیت شرعی تلقی شده و ضرورت طراحی الگوهای بومی مبتنی بر فقه اسلامی را برای تحقق اهداف تربیتی در چارچوب ارزش‌های ملی و دینی آشکار می‌سازد. این بررسی بر لزوم بازنگری در پذیرش اسناد بین‌المللی بدون سازگاری‌سازی با مبانی فقهی و فرهنگی کشور تأکید می‌ورزد.

کلیدواژگان: نظام تعلیم و تربیت، سند آموزش ۲۰۳۰ یونسکو، قواعد فقهی، قاعده نفی سبیل، سیاست‌گذاری آموزشی، فقه اسلامی.

نحوه استناددهی: بابایی، مسلم، محمدیان امیری، مهدی، ولی زاده، رحمان، و حسینی، سید محمد. (۱۴۰۶). تحلیل تعارضات سند آموزش ۲۰۳۰ یونسکو با قواعد کلان فقه امامیه در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. *دانشنامه فقه و حقوق تطبیقی*، ۵(۴)، ۱-۲۰.



مقدمه

نظام تعلیم و تربیت، رکن بنیادین تمدن‌سازی و انتقال هویت فرهنگی است. در سطح جهانی، اسناد بین‌المللی نظیر «سند ۲۰۳۰» با محوریت یونسکو و با رویکردی جهانی‌ساز، در پی یکسان‌سازی رویه‌های آموزشی هستند. با این وجود، تحلیل‌ها نشان می‌دهد که این قبیل اسناد برآمده از مبانی معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی سکولاریسم و لیبرالیسم می‌باشند. از آنجا که نظام سیاست‌گذاری آموزشی در جمهوری اسلامی ایران و اسناد بالادستی آن، مانند سند تحول بنیادین، بر پایه جهان‌بینی توحیدی و شریعت اسلامی استوار است، مواجهه با سند ۲۰۳۰ صرفاً یک چالش بوروکراتیک نبوده، بلکه تقابل دو پارادایم متفاوت تربیتی است.

هنگامی که مفاد و الزامات آموزشی این سند در حوزه‌هایی چون مفهوم‌شناسی خانواده و برابری جنسیتی بر ترازوی فقه امامیه عرضه می‌گردد، تعارض‌های ساختاری و بنیادینی با قواعد مسلمی نظیر «نفی سبیل»، «عدالت»، «حفظ نظام»، «الاحرج» و «الاضرر» رخ می‌نماید. با وجود اهمیت این مسئله، واکاوی استدلالی این تعارضات اجرایی از منظر «قواعد عام فقهی»، به‌عنوان پشتوانه تقنین، کمتر مورد توجه نظام‌مند قرار گرفته است؛ غفلتی که می‌تواند به استحاله فرهنگی و نقض حاکمیت شریعت بینجامد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی توصیفی-تحلیلی، در پی پاسخگویی به این پرسش اصلی است که: اجرای الزامات آموزشی سند ۲۰۳۰ در نظام تعلیم و تربیت ایران، از منظر قواعد کلان فقهی با چه تعارض‌هایی مواجه است؟ ضرورت این پژوهش در آن است که با عبور از نقدهای صرفاً توصیفی، عدم مشروعیت اجرای بخش‌هایی از این سند را به لحاظ فقهی تبیین نموده و پشتوانه‌ای استدلالی و اجتهادی برای سیاست‌گذاران فراهم آورد تا صیانت از هویت اسلامی نهاد آموزش در مواجهه با اسناد بین‌المللی تضمین گردد. در راستای پاسخ به مسئله پژوهش، در ادامه مقاله حاضر، ابتدا مفاهیم کلیدی و مبانی سند مزبور مرور

می‌گردد؛ سپس با عرضه مفاد آن بر قواعد فقهی یادشده، تعارضات بنیادین استخراج شده و دلالت‌ها و پیامدهای تقنینی این تعارضات برای نظام سیاست‌گذاری آموزشی تبیین خواهد شد.

پیشینه پژوهش

نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، مبتنی بر معرفت‌شناسی اسلامی و اهداف توحیدی در قالب «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» تدوین شده است. با مطرح شدن سند ۲۰۳۰ یونسکو و بروز تعارضات مبانی آن با اسناد بالادستی ایران، پژوهشگران متعددی به نقد و بررسی این سند پرداخته‌اند. با مرور ادبیات تحقیق، می‌توان این پژوهش‌ها را در چند محور کلی بیان کرد. برخی پژوهشگران به بررسی کلی جایگاه و تعارضات سند ۲۰۳۰ با نظام تربیت دینی پرداخته‌اند. صلح‌میرزایی به جایگاه این سند در نظام تعلیم و تربیت ایران اشاره کرده و آبانگاه‌ازگمی ملازمات و تعارضات آن را با محوریت آیات قرآن و فقه عمومی مورد واکاوی قرار داده است (Abangah Azgami, 2022; Solhmirzaei, 2018). زارع دین‌آباد نیز از منظر فقه تربیتی اسلام، نقدهای بنیادینی بر اهداف این سند، از جمله در حوزه‌های حق آموزش، مسائل خانواده و کم‌رنگ شدن ارزش‌های دینی، وارد دانسته است (Zare Dinabad, 2023). همچنین جهانجوی شیخ‌احمد و زمانی، ابهامات و تعارض‌های فقهی-حقوقی این برنامه آموزشی را بررسی کرده و بر مغایرت مفاد آن با اصول قانون اساسی و مبانی فقهی تأکید داشته‌اند (Jahanjouy Sheikh, Ahmad, 2020; Zamani, 2025). برخی دیگر از پژوهش‌های انجام‌شده معطوف به مسئله برابری جنسیتی و آموزش جنسی است. حق‌طلب مسئله توانمندسازی زنان در این سند را از منظر فقهی و حقوقی نقد کرده است (Haghtalab, 2023). در همین راستا، پورمنوچهری و آبانگاه‌ازگمی با تفکیک میان «تربیت جنسی» و «آموزش جنسی»، رویکرد سند ۲۰۳۰ مبنی بر آزادی روابط و آموزش زود هنگام را در تقابل با فقه اسلامی و اصل

مقابله داده شد تا تعارضات بنیادین و تعارض‌های فقهی-تربیتی آن استخراج و تحلیل گردد.

### مبانی و چارچوب نظری پژوهش

#### ماهیت‌شناسی سند آموزش ۲۰۳۰ سازمان یونسکو

در مهرماه ۱۳۹۴، «دستورکار ۲۰۳۰ برای توسعه پایدار» به تصویب مجمع عمومی سازمان ملل متحد رسید که یک برنامه پانزده‌ساله را برای تحقق توسعه پایدار، توسعه‌ای که نیازهای نسل فعلی را بدون به مخاطره انداختن منابع نسل آینده برآورده سازد، ارائه نمود (Watanabe, 2014). از آنجا که آموزش، هدف چهارم این دستورکار، نقش محوری در تحقق اهداف دارد، اجرای آن به یونسکو سپرده شد. آموزش برای توسعه پایدار در این چارچوب، بر مبنای رهیافت انسان‌محور و سکولاری است که در تمامی اسناد، اعلامیه‌ها، بیانیه‌ها و تجویزهای سازمان ملل متحد و سایر سازمان‌های بین‌المللی مشاهده می‌شود. در این نگاه، ارزش‌های تعالی‌بخش دینی، از فضای زندگی عمومی و نیز از بدنه قوانین اجتماعی حذف شده‌اند و فضا برای عرفی‌گرایی عقلایی گشوده شده است؛ عرفی‌گرایی‌ای که همجنس‌گرایی نیز در آن جای می‌گیرد (Naderi, 2021). از منظر حقوق بین‌الملل، این دستورکار ایجادکننده تعهد حقوقی الزام‌آور برای کشورها نیست؛ اما در هر صورت، انتظار می‌رود که تأثیر عمیقی بر قوانین و سیاست‌های موجود در کشورهای دنیا بگذارد. در واقع، اجرای تعدادی از اهداف اصلی و فرعی، نیازمند تغییرات حقوقی و سیاسی در قوانین ملی است (Yadollahi et al., 2020). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که دستورکار ۲۰۳۰ برای توسعه پایدار ماهیتاً یک «موافقت‌نامه نزاکتی» یا «معاهده سیاسی» است که الزامات و تبعات سیاسی و اجتماعی خاص خود را به همراه دارد.

#### نظام تعلیم و تربیت اسلامی

نظام تعلیم و تربیت اسلامی بر پایه‌ای جامع از رشد متوازن شخصیت انسان، ابعاد عقلی، روحی، احساسی و جسمانی، در

خویش‌داری ارزیابی کرده‌اند (Pourmanouchehri & Abangah Azgami, 2022).

پژوهش‌های دیگری مانند اسماعیلی و قادری آرائی نیز نشان داده‌اند که تفاوت ماهوی میان رویکرد غرب مبنی بر «تشابه جنسیتی» و نگاه اسلام مبنی بر «عدالت جنسیتی»، با توجه به تناسب ساختار وجودی زن و مرد، وجود دارد که اجرای این سند را در ایران با تنش مواجه می‌سازد (Esmaili & Ayatollah, 2020).

با وجود ارزشمندی پژوهش‌های انجام‌شده، بررسی‌ها نشان می‌دهد که انتقادات وارده تاکنون غالباً از منظر «فقه عمومی»، «فقه تربیتی» و «حقوق» بوده است و جای خالی تحلیل این سند از منظر تخصصی «قواعد فقهی»، به‌عنوان اصول کلی و استنباطی حاکم بر احکام فردی و اجتماعی، کاملاً مشهود است. قواعد فقهی نقش تعیین‌کننده‌ای در حل مسائل مستحدثه و سیاست‌گذاری‌های کلان دارند؛ از این رو، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ علمی، در پی پاسخ به این پرسش است که اجرای ابعاد مختلف سند ۲۰۳۰، بر اساس قواعد مسلم فقهی، با چه تعارض‌هایی در نظام تعلیم و تربیت ایران مواجه خواهد شد.

#### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، در زمره تحقیقات بنیادی-نظری قرار دارد و از حیث ماهیت و روش انجام کار، پژوهشی کیفی از نوع توصیفی-تحلیلی است. با توجه به ماهیت موضوع، برای گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای و بررسی اسنادی بهره گرفته شده است؛ بدین منظور، اسناد بالادستی، نسخه اصلی سند ۲۰۳۰، و منابع معتبر فقهی و روایی مورد مطالعه قرار گرفتند. همچنین، روش تجزیه و تحلیل داده‌ها مبتنی بر تحلیل محتوای کیفی و استنباط فقهی است. در روند اجرای پژوهش، ابتدا قواعد کلان فقهی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت اسلامی استخراج و تبیین گردید و در گام بعد، مفاد و الزامات سند ۲۰۳۰ به‌صورت موردی و تطبیقی با این قواعد

بومی مبتنی بر فقه اسلامی بردارند. این مطالعه، مسیر را برای تدوین الگوی اسلامی-ایرانی پیشرفت هموار می‌سازد.

### قواعد فقهی

#### قاعده «نفی سبیل»

#### توسعه مفهومی قاعده «نفی سبیل»

قاعده فقهی «نفی سبیل» یکی از ارکان بنیادین در تنظیم روابط مسلمانان با غیرمسلمانان است که مفاد اصلی آن، نفی هرگونه راه نفوذ و جلوگیری از سلطه کفار، اعم از تکوینی و تشریحی، بر جوامع اسلامی است (Khomeini, 2013). این قاعده برگرفته از نص قرآن کریم در آیه ۱۴۱ سوره نساء، «وَلَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا»، و روایت نبوی «الْإِسْلَامُ يَعْلُو وَكَأَيُّعْلَى عَلَيْهِ» است (Ibn Babawayh, 1993). بر مبنای این مستندات متقن، حفظ برتری و علو اسلام الزامی بوده و هرگونه حکم شرعی یا معاهده‌ای که به غلبه کفر بر اسلام بینجامد، منتفی و باطل است (Bojnourdi, 1999).

در واقع، این قاعده ناظر به منع هر نوع رابطه‌ای است که به «سلطه و راه‌یابی تحقیرآمیز» بیگانگان بر جامعه اسلامی منجر شود. بر این اساس، هر نوع قرارداد، سیاست یا سازوکار همکاری که نهایتاً به نفوذ ساختاری و سلب اختیار مسلمانان بینجامد، از حیث شرعی فاقد اعتبار و قابل مناقشه خواهد بود (Alidoust, 2004; Hashemi, 2005).

از منظر قلمرو و گستره اجرایی، این قاعده عام بوده و محدود به ساحت خاصی نیست؛ بلکه هرگونه کنش فردی، گروهی یا حاکمیتی را که زمینه‌ساز تسلط بیگانگان شود، شامل می‌گردد. بر این اساس، در حوزه تعاملات اقتصادی و علمی، واگذاری نیروی کار، اموال، تجهیزات صنعتی و همچنین انتقال دانش‌های استراتژیک، نظیر فنون نظامی، امنیتی و اطلاعاتی، به گونه‌ای که موجب وابستگی و سلطه‌پذیری مسلمانان شود، فاقد مشروعیت شرعی است. بدیهی است در صورتی که این‌گونه تصمیمات از

چارچوبی یکپارچه استوار است (Ashraf, 1985). این نظام، تربیت را فرآیندی چندبعدی می‌داند که علاوه بر رشد فردی، شامل شکل‌گیری هویت اجتماعی نیز می‌شود؛ به گونه‌ای که هیچ‌یک از ساحت‌های حیات بشری از چارچوب آن خارج نمی‌ماند (Ghaemi, 1985). مبانی معرفتی این نظام مستقیماً بر جهان‌بینی توحیدی استوار است و منابع استنباط آن از کتاب، سنت، عقل و اجماع نشئت می‌گیرد (Hosseini, 1990). در این چارچوب نظری، فرآیند تربیت به مثابه بستری عمل می‌کند که در آن مفاهیمی چون خودشناسی، حرکت مستمر به سوی کمال، خدمت به بشریت و مسئولیت‌پذیری اخلاقی نهادینه شده و به راه‌حلهایی عملی، پایدار و هماهنگ با سرشت انسان منجر می‌گردد (Hosseini, 1990).

### بحث و نظر

این پژوهش با بهره‌گیری از پنج قاعده فقهی، نفی سبیل، حفظ نظام، لاضرر، لاحرج و عدالت، نشان می‌دهد تعارضات سند آموزش ۲۰۳۰ با مبانی جمهوری اسلامی، نه صرفاً اجرایی، بلکه ریشه‌ای و پارادایمی است. بر اساس قاعده «نفی سبیل»، نظارت‌های بین‌المللی این سند، استقلال تصمیم‌گیری ملی را نقض می‌کند. در پرتو «حفظ نظام»، ترویج شهروندی جهانی مندرج در سند، باعث تضعیف هویت دینی و ملی جامعه می‌شود. قواعد «لاضرر» و «لاخرج» نیز هشدار می‌دهند که اجرای بی‌قیدوشرط آن، به نهاد خانواده و استقلال فرهنگی آسیب زده و تنگنای ارزشی ایجاد می‌کند. همچنین قاعده «عدالت»، انحصار گفتمان غربی در آموزش و توزیع فرصت‌ها را نقد می‌نماید.

در نتیجه، تعامل با سند ۲۰۳۰ نیازمند خوانش انتقادی و اقتباس‌گزینی با محوریت حفظ مصالح ملی است؛ چراکه مبانی آن با زیست‌بوم فرهنگی و اسلامی ایران همخوانی ندارد. سیاست‌گذاران باید به جای انفعال در برابر اسناد وارداتی، به طراحی الگوهای

شود (Hekmatnia, 2011). بنابراین، می‌توان تعارض‌های اجرای سند ۲۰۳۰ بر اساس قاعده نفی سبیل را در سه محور بیان کرد:

#### تعارض معرفت‌شناختی و هنجاری

اسناد بین‌المللی توسعه‌ای، از جمله دستورکار ۲۰۳۰، متونی خنثی و صرفاً فنی نیستند؛ بلکه برآمده از یک کلان‌روایت مشخص با ابتناء بر «اومانیسیم سکولار» و «لیبرالیسم» می‌باشند. از منظر قاعده نفی سبیل، پذیرش سندی که مبانی معرفت‌شناختی آن، در مفاهیمی نظیر انسان، سعادت، خانواده و جنسیت، با مبانی انسان‌شناسی اسلامی در تعارض ماهوی است، به منزله پذیرش مرجعیت فکری و هنجاری نظام سلطه است. این امر مصداق بارز «سبیل معرفتی» محسوب می‌شود؛ چراکه چارچوب‌های فکری و ارزشی نظام اسلامی را تابع استانداردهای نظام سرمایه‌داری جهانی می‌سازد (Behrouzi Nik, 2021). معتقد است مبنا قرار دادن یک تعهد بین‌المللی متعارض به‌عنوان محور اقدام و عمل آموزشی کشور، علاوه بر حاشیه‌راندن اسناد بومی پس از انقلاب اسلامی، خطایی راهبردی است که به استقلال فرهنگی و تمدنی جامعه اسلامی آسیب جدی وارد می‌کند. در این رویکرد، «آموزش برای توسعه پایدار»، در عمل به معنای ترویج سبک زندگی مبتنی بر رهیافت انسان‌محور و سکولار مورد نظر سازمان ملل است؛ رهیافتی که در آن، ارزش‌های تعالی‌بخش دینی از عرصه عمومی و قوانین اجتماعی حذف شده و مسیر برای پذیرش هنجارهای عرفی متعارض با شریعت، نظیر به رسمیت شناختن انحرافات جنسیتی، هموار می‌گردد (Naderi, 2021).

#### تعارض ساختاری و نظارتی

دومین تعارض اساسی، ایجاد سلطه از طریق مکانیسم‌های پایش، ارزیابی و گزارش‌دهی مستمر است. هرچند سند ۲۰۳۰ در ادبیات حقوق بین‌الملل ذیل مفهوم «قانون نرم» تعریف شده و فاقد الزام‌آوری سخت حقوقی است، اما مکانیسم‌های گزارش‌دهی

سوی کارگزاران و حاکمیت اسلامی اتخاذ گردد، به دلیل گستردگی پیامدها و اثرگذاری بر کلان‌جامعه، حرمت و قبح آن به مراتب شدیدتر خواهد بود (Seifi, 2005). بر این اساس، هر عملی در معاملات و روابط بین مسلمانان و کفار که منجر به تسلط کفار بر مسلمانان شود، از نظر شرعی جایز نیست؛ چه این عمل به صورت فردی و چه به صورت گروهی باشد (Mostafavi, 2001).

در بعد حقوقی و مدنی نیز، به استناد این قاعده، هیچ‌گونه ولایت و سرپرستی از جانب غیرمسلمانان بر مسلمانان، اعم از صغیر، کبیر، مجنون و سفیه، در اموری نظیر نکاح و تصرفات مالی پذیرفته نیست (Hosseini Maraghi, 1997). از حیث روش‌شناسی فقهی، نکته حائز اهمیت آن است که شارع مقدس هیچ حکمی را که مستلزم سلطه غیرمسلمانان باشد، تشریح نکرده است. از این رو، قاعده نفی سبیل، همانند قاعده «لا ضرر»، بر تمامی ظواهر و عموماً ادله اولیه حاکمیت، حکومت اصولی، دارد. به عبارت دیگر، هر دلیلی که در ظاهر، رابطه‌ای سلطه‌آمیز را مجاز بشمارد، به واسطه محتوای سلبی این قاعده، تقیید و محدود می‌گردد (Seifi, 2005).

#### تعارض‌های اجرای سند ۲۰۳۰ بر مبنای قاعده «نفی سبیل»

در معیارشناسی «سبیل»، دو سنجه برای حکمرانی آموزشی مهم است: نخست، شاخص‌های وابستگی و نفوذ، وابستگی داده‌ای، شاخص‌گذاری بیرونی، الزام به گزارش‌دهی و استانداردسازی محتوا؛ و دوم، نتیجه عملی آن بر عزت و استقلال. اگر سازوکارهای پایش و گزارش‌دهی، جهت‌گیری برنامه‌های داخلی را به تدریج تابع استانداردهای بیرونی سازد، این مسیر می‌تواند مصداق سبیل باشد (Feyz, 1994; Pourmanouchehri & Abangah).

(Azgami, 2022). قاعده علو و منع برتری غیرمسلمان بر مسلمان نیز پشتوانه‌ای برای حساسیت نسبت به «مرجعیت بیرونی» در سیاست‌گذاری آموزشی است؛ به‌ویژه جایی که معیارهای ارزشی و تربیتی جامعه اسلامی با نسخه‌های سکولار جایگزین

نقض آشکار استقلال تقنینی است که در فقه سیاسی اسلام با عنوان «حرمت ایجاد سبیل» از آن نهی شده است. اگرچه این دستورکار در ظاهر یک «موافقت‌نامه نزاکنی» یا «معاهده سیاسی» است و تعهد حقوقی مستقیمی ایجاد نمی‌کند، اما اجرای اهداف اصلی و فرعی آن نیازمند تغییرات حقوقی و سیاسی در قوانین ملی است (Yadollahi et al., 2020). این تغییر قوانین داخلی بر اساس فشارهای هنجاری بیرونی، دقیق‌ترین معنای تحقق سبیل تقنینی و نقض حاکمیت ملی-اسلامی به شمار می‌رود. از دیدگاه مقام معظم رهبری، مسئله سند ۲۰۳۰ پیش و بیش از آنکه صرفاً یک چالش محتوایی باشد، چالشی در حوزه «استقلال ملی» است. ایشان تأکید دارند: «نظام آموزشی کشور نباید بیرون کشور نوشته بشود؛ حرف من این است. شما می‌گویید این مثلاً فرض کنید خلاف اسلام ندارد؛ داشته باشد یا نداشته باشد، اینجا ایران است، اینجا جمهوری اسلامی است، اینجا یک ملت بزرگند. نظام آموزشی ما را چهار نفر در یونسکو یا سازمان ملل یا فلان‌جا بنشینند بنویسند؟ چرا؟ این همان مسئله استقلال است. استقلال ابعادش تا اینجاها است» (Vakili, 2020).

#### قاعده «حفظ نظام»

#### گستره‌شناسی قاعده فقهی «حفظ نظام»

قاعده «حفظ نظام» و حرمت اختلال در آن، از منظر فقهی، از واجبات مؤکد و ضرورت‌های عقلی، یکی از قواعد بنیادین و حاکم بر سایر تکالیف شرعی و اجتماعی محسوب می‌شود (Khomeini, 2013). محقق نائینی در تبیین «واجبات نظامیه»، تکالیفی که قوام جامعه به آن‌ها وابستگی دارد، می‌نویسد: «هو کَلْمَا کان وجوبه لأجل حفظ نظام العباد...»؛ یعنی هر عملی که استمرار و حفظ نظام زندگی مردم به آن متوقف باشد، در زمره واجبات قرار می‌گیرد، مانند تمامی صنوف و صنایعی که نظام جامعه نیازمند آن‌هاست (Naeni, 2003). محقق نائینی حفظ نظام را فراتر از امور معیشتی می‌داند و «حفظ بیضه اسلام»، موجودیت و کیان

دوره‌های آن نوعی «الزام‌آوری هنجاری و نهادی» تولید می‌کند. قرار دادن نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی در موضع «پاسخگویی» به نهادهای بین‌المللی و تن دادن به شاخص‌های سنجش آنان، از منظر فقهی مصداق ایجاد «سبیل ساختاری و نظارتی» بیگانگان بر مقدرات کشور است. این سند همچون شبکه‌ای عمل می‌کند که دولت‌ها را در چارچوب گفتمان توسعه غربی و تعهدات پشتیبان آن محصور می‌سازد. اعمال قدرت این شبکه نهادی در طول زمان، به شکل‌گیری الگوهای رفتاری مورد تجویز گفتمان غربی انجامیده و نوعی از «حکمرانی جهانی» را تحت پوشش توسعه پدید می‌آورد (Ghamami & Moghadami Khamami, 2019). در واقع، گرچه در متن بیانیه صراحتاً به الزامات حقوقی اشاره نشده است، اما نظام دقیق نظارت و پیگیری طراحی شده برای آن، موجب نوعی اجبار نهادی است (Yadollahi et al., 2020) که با روح قاعده نفی سبیل، حفظ استقلال و نفی هرگونه سلطه پنهان و آشکار، در تعارض است. مقام معظم رهبری نیز در تبیین این مسئله تصریح می‌کند: «اینکه می‌گویند الزام نیست، این سطحی‌نگری است؛ نخیر، در واقع، همه اینها الزام است، و هرکدام از اینها که تحقق پیدا نکند، بعد به‌عنوان یک نقطه منفی به حساب خواهد آمد که «در فلان جدول، ته جدول قرار می‌گیرید؛ فلان امتیاز از شما سلب می‌شود!» همه اینها این‌جوری است؛ در واقع همه اینها «باید» است، ولو در ظاهرش «باید» نباشد» (Vakili, 2020).

#### تعارض تغییر در اسناد بالادستی و سیاست‌گذاری ملی

اجرای اهداف سند ۲۰۳۰، به‌ویژه هدف چهارم و مفاهیمی چون شهروندی جهانی و برابری جنسیتی با تعاریف غربی، ذاتاً نیازمند همسوسازی قوانین داخلی، متون درسی و برنامه‌های کلان آموزشی کشور با این دستورکار است. انفعال سیاست‌گذار مسلمان در برابر اسناد وارداتی و تغییر اسناد بالادستی بومی، مانند سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، به نفع رویکردهای بین‌المللی،

قاعده «وجوب حفظ نظام و حرمت اختلال در آن» از اصول بنیادین فقهی است. حفظ نظام تنها به بقای ساختارهای حکومتی محدود نیست، بلکه صیانت از نظام فرهنگی و هویتی جامعه را نیز دربر می‌گیرد. از این منظر، آموزش و پرورش مهم‌ترین نهاد بازتولید فرهنگی جامعه است و اجرای دستورکار ۲۰۳۰، به دلیل تعارض با مبانی تربیت اسلامی، می‌تواند موجب اختلال در نظام اجتماعی و آموزشی شود؛ تعارض‌هایی که در سه محور قابل تبیین است.

### تعارض هویتی و گسست نسلی

مهم‌ترین کارکرد آموزش و پرورش در هر کشوری، انتقال ارزش‌ها و هنجارهای بومی به نسل جدید و حفظ انسجام اجتماعی است. سند ۲۰۳۰ در هدف چهارم خود، به‌ویژه در تارگت ۴.۷، به دنبال تربیت «شهروند جهانی» (Global Citizen) بر مبنای ارزش‌های جهان‌وطنی لیبرال و سکولار است. درحالی که در سند تحول بنیادین، «هدف نهایی تربیت» بر محور حیات طیبه و تقرب الی‌الله تعریف می‌شود و همین غایت‌شناسی، محتوا و روش‌های تربیتی را ذیل نظام معیار دینی سامان می‌دهد؛ بدین معنا که تعلیم و تربیت صرفاً انتقال مهارت یا دانش نیست، بلکه فرآیند شکل‌دهی انسان موحد و مسئول در برابر خدا، خود و جامعه است (Navidkia et al., 2021). در مقابل، در ادبیات غالب اسناد آموزشی یونسکو و چارچوب‌های همسو با دستورکار ۲۰۳۰، چشم‌انداز آموزش عمدتاً با مفاهیمی چون کرامت بشر، توسعه پایدار و تساوی جنسیتی تبیین می‌شود؛ بنابراین، محوریت «انسان‌محوری» در مبنای حق، جهت‌گیری‌های متفاوتی نسبت به غایت و کارکرد تربیت تولید می‌کند (Navidkia et al., 2021). ریشه این اختلاف، به تفاوت در «مبنای حق» بازمی‌گردد: در نگرش خدامحور، منشأ حق اراده تشریحی الهی است و در نگرش انسان‌محور، عرف و سازوکارهای بشری نقش تولیدکننده معیارها را دارند؛ نتیجه آنکه فاصله در مبانی، فاصله در اهداف و اصول آموزشی را نیز افزایش می‌دهد (Abedi Movahed et al.,

جامعه اسلامی، را از اهم تکالیف دانسته و تصریح می‌کند که این مفهوم شامل «تحفظ از مداخله اجانب و تحذر از حیل معموله در این باب و تهیه قوه دفاعیه...» می‌شود؛ مفهومی که در لسان مشرعین به حفظ بیضه اسلام و در میان سایر ملل به «حفظ وطن و استقلال ملی» تعبیر می‌گردد (Naeini, 2003).

باید توجه داشت که در خوانش نوین از این بیان فقهی، «مداخله اجانب» و «قوه دفاعیه» منحصر در ابعاد نظامی نیست، بلکه دفع حیل‌های بیگانگان در جنگ‌های شناختی و صیانت از نظام فرهنگی و تربیتی کشور نیز از روشن‌ترین مصادیق حفظ بیضه اسلام در عصر حاضر به شمار می‌رود. گستره کاربرد این قاعده در فقه امامیه به گونه‌ای است که فقها در ابواب گوناگونی همچون حرمت احتکار، عدم مشروعیت احتیاط در تمامی تکالیف، به دلیل لزوم عسر و حرج و اختلال نظام، اماره ید و حجیت سوق‌المسلمین به آن تمسک جسته‌اند (Seifi, 2005). این تنوع در کاربست فقهی، نشان‌دهنده جایگاه این قاعده به‌عنوان یکی از مسلمات فقهی است (Eftekhari & Sadeghi, 2012).

### تعارض‌های اجرای سند ۲۰۳۰ بر مبنای قاعده «حفظ نظام»

قاعده حفظ نظام از قواعد عام و رئیسه فقهی است که به‌واسطه آن، اقدامات لازم برای صیانت از ساختارهای حیاتی جامعه اسلامی، امنیت، عدالت، فرهنگ و آموزش، واجب یا لازم‌الرعا به تلقی می‌شود. در سیاست آموزشی، این قاعده به معنای آن است که هر سیاستی که کارکردهای حیاتی نظام تربیتی را تضعیف کند، مانند تضعیف خانواده یا تغییر تدریجی الگوی هویت دینی، با مانع فقهی مواجه است (Mousavi Bojnourdi, 2017; Mousavi Khomeini, 2009). در تحلیل تعهدات فراملی نیز، حفظ نظام اقتضا می‌کند که دولت اسلامی میان «همکاری مفید» و «الزام‌آفرینی پنهان» تفکیک قائل شود؛ یعنی همکاری تا جایی پذیرفتنی است که به تضعیف اقتدار تصمیم‌گیری و نظام ارزشی جامعه منجر نگردد (Behrouzi Nik, 2021).

فرآیند که در آن مفاهیم با تفسیر بیرونی جایگزین قوانین بومی می‌شوند، مصداق بارز «اختلال در نظام قانون‌گذاری و دیوان‌سالاری» است؛ زیرا استقلال حاکمیت در سیاست‌گذاری را مخدوش می‌سازد. در این بستر، فقه حکومتی با تکیه بر قواعدی مانند «نهی سبیل» و «حفظ مصالح عمومی»، مبنای مستحکمی برای سیاست «مقاومت قاعده‌مند» در برابر سلطه نرم نهادهای فراملی فراهم می‌آورد (Hashemi, 2005). قاعده حرمت اختلال نظام ایجاب می‌کند از هرگونه سیاست‌گذاری موازی که موجب تضعیف یکپارچگی نهادهای داخلی می‌گردد، جلوگیری به عمل آید.

#### تعارض مهندسی اجتماعی و نهاد خانواده

در فقه و جامعه‌شناسی اسلامی، «خانواده» سلول بنیادین و هسته مرکزی حفظ نظام اجتماعی است. مفاهیم پرتکرار در سند ۲۰۳۰، مانند برابری جنسیتی و آموزش‌های خودمراقبتی، مبتنی بر تفاسیری است که نهاد خانواده را تضعیف می‌کند. جهانی‌سازی و الگوهای توسعه غربی غالباً فرد را به واحد اصلی سیاست‌گذاری تقلیل داده و خانواده را به حاشیه می‌رانند (Allasvand, 2017). فقه حکومتی با تکیه بر حفظ نظام اجازه نمی‌دهد که تحت عنوان جهانی‌شدن، نقش تربیتی خانواده حذف شود (Montahaei, 2010; Mousavi Khomeini, 2009).

در نقطه مقابل الگوهای غربی، منطق «سند تحول بنیادین» خانواده را نه صرفاً یک نهاد حاشیه‌ای یا «ذی‌نفع» منفعل، بلکه «شریک راهبردی» و کانون اصلی تربیت می‌داند و بر طراحی سازوکارهای مشارکت فعال آن در تعمیق آداب اسلامی و ترویج فرهنگ حیا و عفاف تأکید جدی دارد (Vakili, 2020). بر این اساس، هر چارچوب آموزشی فراملی هنگامی با منطق سند تحول سازگار تلقی می‌شود که نقش خانواده را در سطح ساختاری و نه صرفاً شعاری به رسمیت بشناسد؛ زیرا در نگاه داخلی، تضعیف خانواده

(2022). از منظر اجرایی نیز، کاربرد واژگانی نظیر Gender در اسناد بین‌المللی ظرفیت توسعه معنایی دارد و در مقام اجرا می‌تواند به حوزه‌هایی فراتر از دوگانه بیولوژیک زن/مرد کشیده شود که با مبانی هویتی اسناد داخلی در تعارض است (Mohsenlou et al., 2023). از منظر قاعده حفظ نظام، تغییر ذائقه فرهنگی نسل آینده و جایگزینی الگوهای تربیتی اسلامی-ایرانی با الگوهای فردگرایانه، به تدریج به «استحاله فرهنگی» و «گسست نسلی» انجامیده و انسجام درونی نظام اسلامی را دچار فروپاشی نرم می‌کند.

#### تعارض سیاست‌گذاری و آشفتگی نهادی

جمهوری اسلامی ایران با اتکا به مبانی معرفتی خود، اسناد کلان و دقیقی همچون «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» را تدوین کرده است. ورود یک سند وارداتی موجب ایجاد دوگانگی و تعارض در نظام برنامه‌ریزی کشور می‌شود. واژه‌ها در عرف بین‌الملل معنا و قلمرو تثبیت‌شده‌ای دارند و در مقام ارزیابی تعهد کشورها، فهم رایج بین‌المللی معیار قرار می‌گیرد، نه تفاسیر داخلی دولت‌ها (Mohsenlou et al., 2023). بر همین مبنا، درج شروط تفسیری داخلی توان کنترل آثار الزامی این اسناد را ندارد؛ زیرا شاخص‌گذاری‌ها بر اساس استاندارد پذیرفته‌شده بین‌المللی انجام می‌گیرد. بر همین مبنا، درج توضیحاتی مانند «تنظیم خانواده» در برابر «آموزش‌های جامع جنسی»، اگر با تعریف و تفسیر رسمی نهادهای بین‌المللی فاصله داشته باشد، لزوماً توان کنترل آثار تفسیری و الزامی را ندارد؛ زیرا در عمل، گزارش‌دهی، پایش و شاخص‌گذاری می‌تواند بر همان معنا و استاندارد پذیرفته‌شده بین‌المللی تکیه کند (Mohsenlou et al., 2023).

از منظر حقوقی و فقهی، نقش نهادهای بین‌المللی در فرآیندهای پایش نشان می‌دهد که «تعهد نرم»، به واسطه مکانیسم‌های گزارش‌دهی مستمر، به تدریج به عرف الزام‌آور و برنامه‌ریزی داخلی تبدیل می‌شود (Bagherzadeh et al., 2022). این

و غضب، به‌عنوان یکی از اسباب مستقل «ضمان» شناخته شده و فاعل زیان‌رسان ملزم به تدارک آن است (Mohaghegh, 1986). علاوه بر رویکرد ضمان‌آور قاعده، مفهوم این حدیث شریف حاوی یک خط‌مشی کلان در دو ساحت «قانون‌گذاری» و «اجرای قانون» است. در ساحت نخست، این قاعده دلالت بر آن دارد که در شریعت اسلام، چه در احکام تکلیفی و چه در احکام وضعی، هیچ‌گونه حکم نوعاً ضرری، با لحاظ منافع عمومی، وضع نشده است. در ساحت دوم، چنانچه اجرای یک حکم الهی که ذاتاً ضرری نیست، در روابط اجتماعی و در مصداقی خاص منجر به اضرار شخصی یا نوعی گردد، به موجب این قاعده، حکم مزبور در آن مورد خاص مرتفع می‌گردد. بنابراین، با پذیرش نافیه بودن واژه «لا»، دلالت قاعده به ضرر شخصی تقلیل نمی‌یابد، بلکه دامنه آن، ضررهای نوعی و عمومی را نیز در بر می‌گیرد. در یک تحلیل جامع، قاعده لاضرر نه صرفاً یک نهی تکلیفی محض نسبت به اضرار متقابل، بلکه دلیلی است که با نفی احکام مستلزم ضرر، هم در مقام رفع احکام زیان‌بار موردی عمل می‌کند و هم مبنایی برای لزوم تدارک خسارات وارده در مناسبات اجتماعی و مدنی محسوب می‌شود (Mohaghegh Damad, 1986). از این رو، هرگونه ضرری که از دیدگاه عرف شامل نقص در اموال، آبرو، جان یا شؤنی از شأن انسان‌ها باشد، مشمول مفاد این حدیث شریف خواهد بود (Bojnourdi, 1999).

#### تعارض‌های مبتنی بر قاعده لاضرر

قاعده لاضرر صرفاً ضررهای مادی و ملموس را در بر نمی‌گیرد، بلکه شامل اعتباری نیز می‌شود (Zarei Sabzevari, 2009) که به آسیب‌های حیثیتی، هویتی و فرهنگی اشاره دارد. همچنین، گستره این قاعده به ضررهای شخصی محدود نشده و «ضرر نوعی» (Mohaghegh Damad, 2018) و اعم از ضرر اختیاری و غیراختیاری را شامل می‌شود (Ehtemam, 2013)؛ یعنی زیان وارد بر کیان جامعه و ساختارهای بنیادین آن را نیز

مساوی با تضعیف یکی از ارکان تحقق اخلاق عمومی و تربیت دینی است (Allasvand, 2017).

بنابراین، چنانچه نقش بنیادین خانواده را در سطح ساختاری تقلیل دهد، با تضعیف یکی از ارکان تربیت دینی، به اختلال در کانون اصلی بازتولید نیروی انسانی جامعه اسلامی منجر شده و از منظر قاعده حفظ نظام، پذیرش و اجرای آن فاقد وجهت شرعی و حقوقی است. مقام معظم رهبری با تأکید بر ابتناء نظام حکمرانی کشور بر مبانی اسلامی و قرآنی معتقدند: «اینجا جمهوری اسلامی است؛ اینجا، مبنا اسلام است، مبنا قرآن است؛ اینجا جایی نیست که سبک زندگی معیوب ویرانگر فاسد غربی بتواند در اینجا این‌جور اعمال نفوذ کند» (Vakili, 2020). ایشان در بخش دیگری از بیانات خود، هدف پنهان این قبیل اسناد را تغییر پارادایم نظام آموزشی بر مبنای «فلسفه حیات غربی» قلمداد کرده و تأکید دارند: «دستورات و توصیه‌ها و نکات اصلی موجود در این سند برای آموزش و پرورش این است که آموزش و پرورش باید جویری مناسبات فکری شاگردان را تنظیم کند که فلسفه زندگی‌شان، مفهوم حیات در نظرشان، طبق تفکر غربی باشد؛ شما اینجا بنشینید سرباز درست کنید برای انگلیس و فرانسه و آمریکا و بقیه این وحشی‌های کراوات‌زده ادکلن‌زده ظاهر‌ساز؛ همین‌هایی که آدم می‌کشند بدون اینکه خم به ابرو بیاورند» (Vakili, 2020).

#### بررسی تعارض‌ها از منظر قاعده «لاضرر»

##### مفاد قاعده لاضرر

در تبیین مفاد قاعده لاضرر آرای متفاوتی در میان اصولیان مطرح شده است. یکی از رویکردها، نظریه «نفی ضرر غیرمتدارک» متعلق به محقق نراقی است. بر پایه این نظریه، شارع مقدس با نفی ضرر، در مقام بیان لزوم تدارک و جبران آن است؛ بدین معنا که در هندسه تشریح اسلامی، «ضرر جبران‌نشده» معدوم انگاشته می‌شود. در نتیجه، هرگونه اضرار به غیر، در کنار اسبابی چون اتلاف، تسبیب

در فقه تربیت، اصل حاکم بر سیاست‌گذاری آموزشی، «صیانت اخلاقی و عفاف» و تقویت ملکه حیا و مرزبندی‌های رفتاری در فرآیند رشد کودک و نوجوان است. بر این مبنا، ورود نظام آموزشی به حوزه آموزش‌های جنسی، امری استثنایی و مشروط است، نه رویکردی فراگیر و بی‌قید؛ به‌ویژه آنکه آموزش ناپهنگام یا محتوای نامتناسب می‌تواند موجب تحریک زودرس، عادی‌سازی رفتارهای پرخطر یا تضعیف مرزهای اخلاقی گردد و از این جهت، ذیل عنوان «ضرر نوعی» و «مفسده» قابل تحلیل است. بنابراین، معیار مشروعیت، صرف ادعای منفعت نیست، بلکه سنجش پیامدهای عرفاً قابل پیش‌بینی و غلبه احتمال زیان بر نوع مخاطبان نیز در تعیین حکم و سیاست دخیل است (Al-Hurr al-Amili, 1996). بر همین اساس، در سطح سیاست‌گذاری عمومی، رویکرد پیشگیرانه نسبت به «مقدمات فساد» اقتضا می‌کند نظام آموزشی به جای پذیرش الگوهای فراگیر و پرریسک آموزش جنسی، «تربیت جنسی» را در چارچوبی کم‌خطرتر و متناسب با مبانی اسلامی سامان دهد؛ چارچوبی که محور آن آموزش مهارت‌های حفاظت از خود، شناخت مرزهای حریم بدن، تقویت کرامت و مسئولیت‌پذیری، و آموزش‌های سلامت متناسب با سن باشد و هم‌زمان نقش خانواده به‌عنوان نهاد اصلی تربیت تضعیف نشود. در این صورت، امکان جمع میان «پیشگیری از آسیب» و «صیانت اخلاقی» فراهم می‌گردد و سیاست آموزشی از افتادن به ورطه عادی‌سازی یا تحریک، مصون می‌ماند.

#### ضرر به استقلال حکمرانی کشور

در ادبیات یونسکو، همکاری با سازمان‌های مردم‌نهاد به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های تحقق حق بر آموزش برجسته شده و حتی مبنای حقوقی آن در اساسنامه یونسکو پیش‌بینی شده است؛ به‌گونه‌ای که این همکاری می‌تواند شکل‌های دوجانبه و جمعی داشته باشد و از سازوکارهای مشورتی و مشارکتی استفاده کند (Lari, 2021). با وجود این، در نظامی که آموزش را ذاتاً «امری حاکمیتی» می‌داند،

شامل می‌شود. قاعده لاضرر مبنایی برای نفی سیاست‌هایی است که به‌طور نوعی زیان مهم و قابل‌اعتنا بر افراد یا خانواده‌ها تحمیل می‌کند؛ به‌ویژه در سیاست‌های حساس مانند آموزش‌های جنسی یا سیاست‌های جنسیتی که می‌تواند پیامدهای روانی، خانوادگی و اجتماعی داشته باشد. بر این مبنا، مهم‌ترین ضررهای مترتب بر اجرای سند ۲۰۳۰ عبارت‌اند از:

#### ضرر به هویت دینی و ملی

مفاهیمی مانند «شهروند جهانی» در سند ۲۰۳۰ می‌تواند با مؤلفه‌های هویت اسلامی-ایرانی در تعارض قرار گیرد. ترویج الگوی جهان‌شمول مبتنی بر انسان‌شناسی لیبرال ممکن است به تضعیف تعلقات دینی و ملی دانش‌آموزان و بروز چالش‌های هویتی در نظام آموزشی بینجامد و به سرمایه فرهنگی جامعه آسیب وارد کند.

برخی تفسیرهای ارائه‌شده پیرامون دستورکار ۲۰۳۰، کاربرد واژه Gender ظرفیت توسعه معنایی دارد و می‌تواند به حوزه‌هایی فراتر از دوگانه زن/مرد کشیده شود؛ از این رو، در مقام اجرا، «تساوی جنسیتی» ممکن است حامل الزامات و پیامدهای هویتی-آموزشی گسترده‌تری شود که نیازمند ارزیابی دقیق در چارچوب اسناد داخلی است (Mohsenlou et al., 2023).

#### ضرر به نهاد خانواده

مفاهیمی چون «برابری جنسیتی» و «آموزش جامع جنسی» در تفسیر برخی نهادهای بین‌المللی با ارزش‌ها و کارکرد نهاد خانواده در فرهنگ اسلامی-ایرانی ناسازگار دانسته می‌شوند. عادی‌سازی برخی الگوهای زیستی و کم‌رنگ شدن نقش والدین در تربیت می‌تواند به نهاد خانواده آسیب بزند و از این منظر، مشمول قاعده لاضرر تلقی شود. همچنین، طرح «آموزش جامع جنسی» صرفاً توصیه‌ای خنثی تلقی نمی‌شود؛ زیرا دامنه و شیوه ارائه آن می‌تواند بر حوزه‌های هویتی، اخلاقی و خانوادگی اثر گذاشته و بر صیانت اخلاقی، حریم خصوصی و نقش تربیتی خانواده تأثیر بگذارد.

(1991). از منظر اصولی، قانون‌گذار، شارع، در مقام جعل حکم، غالباً نوع مکلفین را در نظر می‌گیرد؛ از این رو، استناد به ادله و روایات باب «لا حرج» نشان می‌دهد که این قاعده علاوه بر حرج شخصی، در صورت وجود قرائن مشخص، رافع حرج نوعی نیز خواهد بود (Fazel Lankarani, 2021; Qazvini, 2002). بنابراین، هر نوع حکمی که مربوط به افعال مکلفین و موضوعات خارجی باشد و عسر و حرجی به دنبال بیاورد، به استناد قاعده لا حرج در آن مورد خاص منتفی تلقی می‌گردد (Bojnourdi, 1999).

### تعارض مبتنی بر قاعده «لا حرج»

#### حرج معرفتی و تربیتی

با کاربست این قاعده در فقه حکومتی و عرصه سیاست‌گذاری عمومی، می‌توان استنباط کرد که تدوین و اجرای قوانین نباید زمینه‌ساز آشفتگی نهادی و تحمیل فشارهای روانی و معرفتی بر جامعه هدف گردد. بر این اساس، می‌توان تعارض‌های ناشی از اجرای سیاست‌های متعارض نظیر سند ۲۰۳۰ را از منظر ایجاد «حرج معرفتی و تربیتی» مورد واکاوی قرار داد.

اجرای چنین اسنادی می‌تواند نظام آموزشی را با نوعی «دوگانگی ارزشی» مواجه سازد؛ به نحوی که کنشگران آموزشی، معلمان، دانش‌آموزان و والدین، در تقاطع دو نظام هنجاری ناهمگون، نظام ارزشی بومی-اسلامی و نظام ارزشی سند یادشده، قرار گیرند. پیامد محتمل این تعارض، بروز سردرگمی تربیتی و دشواری مضاعف در فرایند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان است. بنابراین، بر مبنای قاعده نفی حرج، سیاست‌گذار مجاز نیست خانواده‌ها را در موقعیت‌های دشوار تربیتی قرار دهد؛ همان‌گونه که در مبانی فقهی نیز الزام به اموری که موجب تعارض‌های پایدار در محیط خانه و خانواده گردد، نفی شده است (Mousavi Bojnourdi, 2017).

۵.۳. قاعده عدالت

مشارکت نهادهای غیردولتی باید با سنج‌های امنیت ملی، حاکمیت داخلی و استقلال فرهنگی تنظیم شود؛ یعنی میان «مشارکت مدنی کنترل‌شده» و «نفوذ سیاسی-فرهنگی» مرزبندی روشن لازم است تا نقش‌آفرینی بیرونی به هدایت غیرمستقیم سیاست‌های آموزشی منجر نشود (Hashemi, 2005). در سطح فقه حکومتی نیز، هنگامی که مشارکت نهادهای بیرونی یا شبکه‌های وابسته به آنها ظرفیت اثرگذاری بر محتوا، استانداردها یا سازوکارهای تصمیم‌سازی پیدا کند، قواعدی مانند نفی سبیل و حفظ مصالح عمومی می‌تواند مبنای تحدید و شرط‌گذاری تلقی شود؛ زیرا مسئله اصلی «اثر حکمرانی» و امکان شکل‌گیری سلطه نرم است (Alidoust, 2004). زیرا در این صورت، بیم آن می‌رود که تصمیمات کلان آموزشی، به جای تبعیت از اسناد بالادستی داخلی، تابع استانداردهای اسنادی نظیر سند ۲۰۳۰ یونسکو گردد. این مسئله در سیاست‌های کلان نظام و دیدگاه‌های رهبر معظم انقلاب نیز مورد تأکید قرار گرفته است. ایشان تأکید می‌کنند: «او [دشمن] با این نفوذ می‌خواهد مقاصد خودش را، اهداف پلید خودش را عملیاتی کند و آدم‌هایی درست کند که مثل او فکر کنند؛ بنابراین، فرض کنید او که می‌خواهد یک کشوری را غارت کند، وقتی در داخل کشور کسانی بودند که با این غارت موافق بودند، با او هم‌فکر بودند، این غارت به‌راحتی و آسانی انجام می‌گیرد» (Vakili, 2020).

### بررسی تعارض از منظر قاعده «لا حرج»

#### قاعده لا حرج

«حرج» در اصطلاح فقهی به معنای هر نوع مشقت و تنگنای غیرقابل‌تحملی است که شارع مقدس در راستای تسهیل امور، آن را از دوش مکلفین برداشته است (Najafi, 1983; Rabbani, 2017). در این راستا، استمرار یا تکرار این تنگی در بازه زمانی خاص شرط نیست؛ بلکه صرف تحقق همان تنگنا و محدودیت، برای صدق عنوان «حرج» کفایت می‌کند (Makarem Shirazi, 2017).

هم‌راستا با «مصلحت طفل» است. با این وجود، تغییر جهت سیاست‌ها به گونه‌ای که کودک را به پذیرش یک چارچوب هویتی خاص ملزم سازد یا عاملیت تربیتی خانواده را به حاشیه براند، از دایره «حمایت از کودک» خارج شده و ماهیتی مداخله‌جویانه در ساحت هویت می‌یابد (Kaveh, 2015).

در همین راستا، «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، با گذر از مفهوم تقلیل‌گرایانه «تساوی جنسیتی»، بر مفاهیمی چون «تفاوت‌های جنسیتی» و «رعایت اقتضائات هویت جنسیتی» تأکید ورزیده و این رویکرد را در تمامی ارکان آموزشی و پرورشی جاری می‌سازد (Vakili, 2020). از منظر اجرایی، این سند لزوم متناسب‌سازی فضاهای کالبدی و تربیتی با نیازهای متمایز دختران و پسران را محور قرار داده و آن را با نهادینه‌سازی فرهنگ عفاف، حجاب و الزامات محرمیت پیوند می‌زند. بدین ترتیب، «جنسیت» از یک متغیر صرفاً آماری یا حقوقی فراتر رفته و در پیوند با تربیت اخلاقی و سبک زندگی بازتعریف می‌شود (Vakili, 2020).

در نقطه مقابل، واژه «Gender» در ادبیات و دستورکار ۲۰۳۰، واجد ظرفیت توسعه معنایی سیالی است که می‌تواند مرزهای دوگانه طبیعی زن/مرد را درنوردد. در نتیجه، کاربست مفهوم «تساوی جنسیتی» در مقام اجرا، پیامدهای هویتی و آموزشی گسترده‌ای به همراه خواهد داشت که پذیرش آن نیازمند تطبیق و ارزیابی انتقادی در چارچوب اسناد بالادستی داخلی است (Mohsenlou et al., 2023).

### تعارض فرهنگی و بومی

اقتضای عدالت آن است که سیاست‌های آموزشی متناسب با زیست‌بوم فرهنگی، پیشینه تاریخی، باورهای اعتقادی و نیازهای بومی هر جامعه تدوین شود. سند ۲۰۳۰ با رویکردی جهان‌شمول، الگوی واحدی را بر نظام‌های آموزشی متنوع تحمیل می‌کند که می‌تواند عدالت زمینه‌ای را نقض کرده و منابع را از نیازهای بومی منحرف سازد.

قاعده «عدالت» یکی از قواعد بنیادین و عام اجتماعی است. اگرچه در تراث فقهی کمتر در قالب یک قاعده مستقل فقهی از آن یاد شده و غالباً در مباحث مرتبط با تقسیم حقوق، تحت عنوان «قاعده عدل و انصاف» مورد بحث قرار گرفته است، اما گستره شمول آن از عدالت مبتنی بر حکم عقل تا عدالت اجتماعی و سیره عقلا را در بر می‌گیرد؛ از این رو، شایسته واکاوی عمیق است. بر مبنای این قاعده، تمامی احکام شرعی بر مدار عدل استوار بوده و از ظلم مبرا هستند (Arafi, 2016). در ساحت تعلیم و تربیت، عدالت هرگز به معنای تقلیل‌گرایی و تساوی صوری نیست؛ بلکه دلالت بر رفع تبعیض‌های ناروا و تمهید شرایط برای شکوفایی متناسب با استعدادها و واقعیت‌های عینی افراد دارد (Gorji, 1997). در ساحت عدالت اجتماعی، شاخص بنیادین، رعایت مساوات در تقنین، اجرا و ممانعت از اعطای امتیازات ناموجه است. بر این اساس، در سیاست‌گذاری‌های آموزشی، تحمیل هرگونه استاندارد بیرونی که بدون التفات به بافت فرهنگی و نهاد خانواده، به یکسان‌سازی اجباری رویه‌ها بینجامد، در تضاد ماهوی با عدالت حقیقی قرار می‌گیرد (Gorji, 1997; Navidkia et al., 2021).

### تعارض‌های مبتنی بر قاعده لاضرر

مشروعیت سیاست‌گذاری آموزشی در گرو تحقق عدالتی مبتنی بر فطرت و نیازهای اصیل انسانی است. بر این اساس، تعارض‌های اساسی میان نظام تعلیم و تربیت اسلامی و سند توسعه پایدار ۲۰۳۰ را می‌توان در سه محور مفهومی، تقنینی و ساختاری صورت‌بندی کرد.

### تعارض معرفت‌شناختی

در فقه و حقوق، عدالت لزوماً مترادف با یکسان‌سازی نیست، بلکه ناظر بر نفی تبعیض غیرموجه و توزیع منصفانه فرصت‌هاست. به‌عنوان نمونه، برابری در دسترسی به امکانات آموزشی، تأمین امنیت محیط مدرسه و صیانت از منزلت دختران و پسران، کاملاً

می‌یابد (Vakili, 2020). تقلیل عدالت آموزشی به شاخص‌های صرفاً کمی، نظیر توسعه فیزیکی مدارس، از منظر حقوقی-ارزشی، به معنای مسلخ بردن روح عدالت تربیتی است؛ چراکه عدالت حقیقی، علاوه بر دسترسی، با شاخص‌های کیفی تربیت، تطابق فرهنگی و زمینه‌سازی برای رشد متوازن گره خورده است (Gorji, 1997). در نتیجه، خوانش‌های تقلیل‌گرایانه نهادهای بین‌المللی از حق بر آموزش، مانند تأکید صرف بر کفایت و دسترسی فیزیکی مؤسسات، اگرچه شرط لازم‌اند، اما به هیچ‌وجه تأمین‌کننده شرط کافی برای تحقق مؤلفه‌های جامع عدالت تربیتی مندرج در اسناد داخلی نخواهند بود (Navidkia et al., 2021).

#### نتیجه‌گیری

بررسی و واکاوی سند آموزش ۲۰۳۰ یونسکو از منظر قواعد فقهی نشان می‌دهد که این سند، به دلیل تعارضات بنیادین در مبانی معرفت‌شناختی و ارزشی با نظام تعلیم و تربیت اسلامی-ایرانی، در مقام اجرا با موانع جدی و غیرقابل اغماضی مواجه است. تقابل این سند با قواعد کلان فقهی، صرفاً یک تعارض نظری نیست، بلکه پیامدهای عملی گسترده‌ای برای ساختار حکمرانی کشور به همراه دارد. پذیرش این سند بر مبنای «قاعده نفی سبیل»، زمینه‌ساز تسلط بیگانگان بر نظام معرفتی، مدیریتی و تقنینی کشور شده و استقلال در سیاست‌گذاری‌های بالادستی را مخدوش می‌سازد. دوم آنکه، از منظر «قاعده حفظ نظام»، اجرای الگوهای توسعه‌ای بیگانه، انسجام و نظم ارکان جامعه را مختل کرده و پیامدهایی نظیر بحران هویت، گسست نسلی و فروپاشی سلول بنیادین جامعه، نهاد خانواده، را در پی خواهد داشت. افزون بر این، کاربست «قواعد لاضرر و لاجرح» اثبات می‌کند که تحمیل ارزش‌های سکولار مندرج در این سند، علاوه بر ورود خسارت‌های جبران‌ناپذیر به استقلال و هویت دینی جامعه، موجب شکل‌گیری دوگانگی‌های ارزشی و تحمیل حرج بر نظام اجتماعی می‌گردد. در نهایت، با عنایت به «قاعده عدالت» به‌عنوان غایت نظام اسلامی، اجرای این

همچنین، در دوره کودکی که هویت در حال شکل‌گیری است، یکسان‌سازی هویتی و طرح مفاهیم مناقشه‌برانگیز جنسیتی ممکن است به جای تقویت برابری آموزشی، موجب القای الگوهای تحمیلی، افزایش شکاف نسلی و تضعیف ثبات اخلاقی شود؛ امری که با مصلحت کودک سازگار نیست (Pourmanouchehri & Abangah Azgami, 2022). در مواجهه فقهی با محوریت «برابری جنسیتی» در برنامه‌های یونسکو (Fouladi, 2017)، نیازمند تفکیکی ظریف هستیم: تمایز میان «رفع تبعیض ناروا»، که سازگار با عدالت اجتماعی است، و «یکسان‌سازی هویتی و نقشی» که می‌تواند انسجام نهاد خانواده، تفاوت‌های تکوینی و نقش‌های مکمل جنسیتی را مخدوش سازد (Gorji, 1997). در جامعه ایران، ارتقای سطح تحصیلات و مشارکت اجتماعی زنان، مادامی که با صیانت از کارکردهای بنیادین خانواده و نقش‌های تربیتی آن همراه باشد، در پارادایم عدالت و کرامت انسانی قابل دفاع است؛ در غیر این صورت، تضعیف نهاد خانواده، هزینه‌های جبران‌ناپذیر اجتماعی در پی خواهد داشت (Allasvand, 2017; Bahrami & Etemadi, 2012).

#### تعارض در تخصیص منابع

در نظام سیاست‌گذاری، تحقق اهداف اسناد بالادستی بومی مانند «سند تحول بنیادین» حق جامعه برای دستیابی به حیات طیبه است. در مقابل، الزام به اجرای شاخص‌های سند ۲۰۳۰ و تعهد به گزارش‌دهی بین‌المللی، بخش قابل‌توجهی از بودجه و ظرفیت اداری را به استناداردهای وارداتی معطوف می‌کند؛ امری که تمرکز سیاست‌گذاری را از رفع محرومیت‌های مناطق کم‌برخوردار منحرف کرده و عدالت توزیعی و اولویت‌های بومی را دچار اختلال می‌سازد. سند تحول بنیادین، عدالت تربیتی را مشروط به «رعایت تفاوت‌های فردی، جنسیتی، فرهنگی و جغرافیایی» می‌داند؛ بدین معنا که عدالت نه در یکسان‌سازی صوری، بلکه در توزیع فرصت‌ها بر مبنای اقتضائات متمایز محیطی و فردی تجلی

نظیر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، مبتنی بر فقه تربیتی اسلام معطوف دارند.

#### مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

#### تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

### EXTENDED ABSTRACT

The educational system of the Islamic Republic of Iran is fundamentally grounded in Islamic jurisprudential principles, a monotheistic worldview, and the preservation of indigenous cultural identity; consequently, any international educational framework that attempts to redefine the goals, methods, and normative foundations of education inevitably enters into a field of ideological and jurisprudential contestation. UNESCO's Education 2030 Framework, introduced as part of the global sustainable development agenda, is presented as a universal educational roadmap aimed at promoting inclusive education, global citizenship, gender equality, and sustainable development. Nevertheless, many Muslim scholars and Iranian policymakers argue that the framework is not ideologically neutral, but rather rooted in secular humanism and liberal epistemology that prioritize anthropocentric values over divine revelation and religious norms (Fouladi, 2017; Ghamami & Moghadami Khamami, 2019). From the perspective of Islamic educational jurisprudence, education is not merely a technical or administrative process for skill acquisition; rather, it is a comprehensive mechanism for cultivating moral virtue, spiritual perfection, social responsibility, and devotion to God within the framework of Islamic civilization (Arafi, 2016; Ashraf, 1985). Therefore, the confrontation between the Education 2030 Framework and the Iranian educational system is not simply a

سند به دلیل نادیده گرفتن اقتضائات بومی و فرهنگی، منجر به توزیع ناعادلانه منابع و بروز تعارض‌های عمیق فرهنگی خواهد شد. بنابراین، می‌توان استنتاج نمود که اجرای سند ۲۰۳۰ در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، نه تنها فاقد وجهت شرعی و فقهی است، بلکه حرکت تکاملی جامعه را دچار اختلال راهبردی می‌نماید؛ از این رو، ضرورت دارد سیاست‌گذاران آموزشی کشور، تمرکز خود را بر تدوین، ارتقا و اجرای دقیق اسناد تحولی بومی،

bureaucratic disagreement over educational policy but represents a deeper conflict between two distinct paradigms of human development, identity formation, and social order. Scholars have emphasized that the implementation of the framework may gradually weaken the Islamic foundations of national education by introducing concepts such as global citizenship, gender mainstreaming, and universal educational norms detached from local religious values (Behrouzi Nik, 2021; Zare Dinabad, 2023). Accordingly, this study seeks to analyze the conflicts between UNESCO's Education 2030 Framework and the macro-rules of Imami jurisprudence, particularly the rules of negation of domination, preservation of the Islamic order, no harm, no hardship, and justice, in order to determine whether the implementation of the framework is compatible with the jurisprudential foundations governing the educational system of the Islamic Republic of Iran.

The present study was conducted using a qualitative descriptive-analytical approach grounded in library-based research and jurisprudential analysis. Primary data were collected through the examination of UNESCO's Education 2030 documents, the Sustainable Development Goals, and major Iranian upstream educational documents, especially the Fundamental Transformation Document of Education. In addition, authoritative jurisprudential, legal, and educational sources in the field of Imami

jurisprudence were reviewed in order to identify the governing macro-rules relevant to educational policymaking. The analytical framework of the study was based on the extraction and interpretation of key jurisprudential principles applicable to social governance and educational administration, followed by a comparative assessment of the substantive content of the Education 2030 Framework against those principles. In this regard, the study relied on jurisprudential discussions concerning the rule of negation of domination (Nafy-e Sabil), preservation of the Islamic social order (Hefz-e Nezam), the rule of no harm (La-Zarar), the rule of no hardship (La-Haraj), and the principle of justice as articulated in Shi'a jurisprudential literature (Alidoust, 2004; Mohaghegh Damad, 1986; Mousavi Bojnourdi, 2017). Furthermore, previous scholarly works examining the jurisprudential and legal critique of the 2030 Framework were systematically reviewed to identify major areas of controversy, including gender equality, sexual education, global citizenship, and educational sovereignty (Esmaili & Ayatollah, 2020; Haghtalab, 2023; Pourmanouchehri & Abangah Azgami, 2022). Through qualitative content analysis and jurisprudential inference, the study evaluated whether the implementation of the framework would lead to structural, normative, or cultural contradictions within the Islamic educational order of Iran. The research therefore aimed not merely to describe policy differences but to provide a jurisprudential explanation for why the implementation of certain dimensions of the framework may be considered religiously illegitimate within the Islamic legal order.

The findings of the study demonstrate that the Education 2030 Framework fundamentally conflicts with the rule of negation of domination, which constitutes one of the most important jurisprudential principles governing the relationship between Islamic societies and external powers. This rule,

derived from Qur'anic teachings and jurisprudential traditions, rejects every form of political, cultural, epistemological, and institutional domination of non-Islamic powers over Muslim societies (Alidoust, 2004; Khomeini, 2013). From this perspective, the Education 2030 Framework is not merely a voluntary educational guideline but a mechanism capable of producing soft forms of international governance through monitoring systems, reporting obligations, standardized indicators, and normative pressure. Although the framework lacks formal legal enforceability under international law, scholars argue that its institutional structure gradually transforms "soft obligations" into practical commitments capable of reshaping domestic laws and educational policies (Vakili, 2020; Yadollahi et al., 2020). The requirement for states to align educational content, statistical indicators, and gender-related policies with globally defined standards creates a form of epistemological and structural dependence that conflicts with the independence of Islamic policymaking. In addition, the framework's secular anthropological foundations redefine concepts such as family, human rights, sexuality, and gender according to liberal international norms rather than Islamic jurisprudential principles (Behrouzi Nik, 2021; Mohsenlou et al., 2023). This process potentially marginalizes indigenous Islamic educational documents and weakens the authority of domestic institutions in determining educational values and objectives. The study therefore concludes that, according to the rule of negation of domination, the implementation of the Education 2030 Framework may create forms of foreign normative authority over the Islamic educational system, thereby undermining educational sovereignty and cultural independence.

The analysis further reveals that the framework conflicts with the jurisprudential rule of preservation of the Islamic social order, which obligates the protection of the moral, cultural, and institutional foundations of Muslim society (Eftekhari & Sadeghi, 2012; Naeini, 2003). In Islamic jurisprudence, the educational system is not merely an administrative institution but the primary mechanism for transmitting collective identity, religious values, and civilizational continuity to future generations (Arafi, 2016; Hosseini, 1990). However, UNESCO's educational discourse emphasizes global citizenship, individual autonomy, and secular universalism as the core objectives of education. The study indicates that such an orientation may gradually weaken the religious-national identity of students and contribute to cultural transformation and generational discontinuity (Abedi Movahed et al., 2022; Navidkia et al., 2021). Furthermore, the framework's approach toward gender equality and comprehensive sexual education creates tensions with the Islamic conception of family, modesty, and differentiated gender roles. While Islamic educational policy seeks to preserve moral boundaries and reinforce the family as the central institution of socialization, the globalized educational discourse often prioritizes individual rights detached from traditional family structures (Allasvand, 2017; Hekmatnia, 2011). The study also demonstrates that the implementation of externally designed educational standards can generate institutional duality within the Iranian educational system by creating contradictions between the Fundamental Transformation Document and international developmental obligations (Ghorbanzadeh et al., 2022; Mohsenlou et al., 2023). Such contradictions may lead to confusion in policymaking, weakening of national educational coherence, and disruption in the moral and cultural functions of educational

institutions. Consequently, from the perspective of preserving the Islamic social order, the Education 2030 Framework is considered incompatible with the long-term cultural stability and ideological continuity of the Islamic Republic of Iran.

Another major finding concerns the incompatibility of the framework with the jurisprudential principles of no harm and no hardship. In Imami jurisprudence, the rule of no harm rejects policies and regulations that inflict significant individual or collective damage upon society, while the rule of no hardship seeks to eliminate unbearable psychological, moral, and social pressures imposed upon individuals and communities (Fazel Lankarani, 2021; Mohaghegh Damad, 2018). The study demonstrates that the implementation of educational concepts derived from secular liberal frameworks may produce substantial cultural and moral harms within Iranian society. For example, the normalization of certain interpretations of gender identity and sexuality may undermine the ethical structure of the family and weaken parental authority in educational processes (Esmaili & Ayatollah, 2020; Pourmanouchehri & Abangah Azgami, 2022). Similarly, educational programs promoting forms of sexual education inconsistent with Islamic norms may create moral confusion, premature behavioral exposure, and psychological tension among children and adolescents. From the perspective of no hardship, the coexistence of contradictory value systems within schools and families may impose severe cognitive and emotional burdens upon students, teachers, and parents, resulting in educational disorientation and social tension (Fazel Lankarani, 2021; Mousavi Bojnourdi, 2017). The study also emphasizes that these harms are not limited to individual cases but may extend to broader social and cultural structures, thereby threatening collective identity and national cohesion. Moreover, the

principle of justice reveals another dimension of conflict, since educational justice in Islamic thought is not equivalent to formal equality or standardized uniformity; rather, it requires attention to cultural diversity, natural distinctions, social needs, and indigenous moral frameworks (Gorji, 1997; Kaveh, 2015). The universalistic assumptions embedded within the Education 2030 Framework may therefore impose culturally homogeneous models upon societies with distinct religious and civilizational identities, leading to forms of epistemological and distributive injustice within educational systems.

In conclusion, the findings of this study demonstrate that the conflicts between UNESCO's Education 2030 Framework and the jurisprudential foundations of the Islamic Republic of Iran are structural, paradigmatic, and deeply rooted in divergent conceptions of humanity, society, education, and governance. The framework's secular and universalist orientation conflicts with the Islamic educational philosophy governing Iran's educational system and creates serious tensions with the jurisprudential principles of negation of domination, preservation of the Islamic social order, no harm, no hardship, and justice. Consequently, the implementation of the framework without substantial localization and jurisprudential adaptation may undermine educational sovereignty, weaken religious and cultural identity, destabilize the family institution, and generate ideological duality within society. The study therefore argues that educational policymaking in the Islamic Republic of Iran must prioritize indigenous Islamic-Iranian educational models grounded in Islamic jurisprudence, national identity, and cultural authenticity rather than adopting externally generated frameworks lacking compatibility with domestic religious and civilizational foundations.

## References

- Abangah Azgami, H. (2022). *Religious Education: Requirements and Conflicts of the Quran and Jurisprudence with the 2030 Document*. Ketab-e Mobin.
- Abedi Movahed, M., Fazlollahi Qomshi, S., & Sharifi Rad, G. (2022). Primary Education and Values in a Qualitative-Comparative Approach with the National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran. *Marifat*, 31(4), 23-35.
- Al-Hurr al-Amili, M. i. H. (1996). *Tafsil Wasa'il al-Shi'ah ila Tahsil Masa'il al-Shari'ah*. Al al-Bayt Institute for the Revival of Heritage.
- Alidoust, A. (2004). The Rule of Negation of Domination. *Articles and Reviews*(76), 231-253.
- Allasvand, F. (2017). *Interaction between Family and State* (1st ed.). Payam-e Edalat.
- Arafi, A. (2016). *Educational Jurisprudence*. Eshraq and Erfan Cultural and Artistic Institute.
- Ashraf, S. A. (1985). *New Horizons in Muslim Education*. Hodder and Stoughton.
- Bagherzadeh, S., Abbasi, M., & Sharifi Tarazkouhi, H. (2022). Protection of Transgender Persons in Light of the National Document on the Rights of Children and Adolescents. *Bioethics*, 12(37), 47-59.
- Bahrami, F., & Etemadi. (2012). *The Growth of Women's Education in Iran as a Model of Muslim Women*. Payam-e Edalat.
- Behrouzi Nik, S. N. (2021). Threats of the 2030 Document to Islam-Based Education. *Research and Studies in Islamic Sciences*, 3(25), 143-150.
- Bojnourdi, H. (1999). *Al-Qawaid al-Fiqhiyyah*. Al-Hadi Publishing.
- Eftekhari, A., & Sadeghi, M. (2012). Examining the Rule of Preserving the System and Its Dimensions in the Legal-Political System of the Islamic Republic of Iran. *Law, Faculty of Law and Political Science*, 42(4), 21-40.
- Ehtemam, A. (2013). *Wasa'il al-Ibad fi Yawm al-Tanad*. Researches in Quranic Interpretation and Sciences.
- Esmaili, Q. A., & Ayatollah, S. M. S. (2020). Examining Gender Equality or Gender Justice from the Perspective of Islam and the 2030 Document. *Jurisprudence, Law and Criminal Sciences*, 1(16), 14-27.
- Fazel Lankarani, M. J. (2021). *The Rule of No Hardship*. Jurisprudential Center of the Pure Imams.
- Feyz, A. (1994). *Comparison and Adaptation in Islamic General Criminal Law*. Ministry of Culture and Islamic Guidance.
- Fouladi, M. (2017). A Critical Review of UNESCO's 2030 Sustainable Development Document: Its Effects and Consequences. *Social-Cultural Marifat*, 3(31), 73-98.
- Ghaemi, A. (1985). *Religious and Moral Education of Children*. Amiri Publishing.
- Ghamami, S. M. M., & Moghadami Khamami, N. (2019). Fundamental Challenges of the Islamic

- Republic of Iran in Confronting the Sustainable Development Document (2030 Document). *Islamic Government*, 24(1), 5-32.
- Ghorbanzadeh, R., Dolatnejad, A., & Abdollah, P. S. (2022). Comparison of the Fundamental Transformation Document of Education with the 2030 Document. First National Conference on New Findings in Educational and Developmental Psychology, University of Hormozgan.
- Gorji, A. (1997). *Islamic Law*. University of Tehran
- Haghtalab, Z. (2023). *A Jurisprudential and Legal Study of the UNESCO 2030 Document on Women's Empowerment and Gender Equality*. Mojak Publications.
- Hashemi, S. M. (2005). *Human Rights and Fundamental Freedoms*. Mizan Publishing.
- Hekmatnia, M. (2011). *Women's and Family Law*. Research Institute of Islamic Culture and Thought.
- Hosseini, A. A. (1990). *Several Discussions on Islamic Education*. Islamic Culture Publishing Office.
- Hosseini Maraghi, A. a.-F. i. A. (1997). *Al-Anawin al-Fiqhiyyah*. Islamic Publishing Institute.
- Ibn Babawayh, M. i. A. (1993). *Man La Yahduruhu al-Faqih*. Islamic Publishing Institute.
- Jahanjouy Sheikh Ahmad, M. J. (2020). *Jurisprudential Conflicts of the 2030 Document in the Field of Education* Razavi University of Islamic Sciences]. Mashhad.
- Kaveh, S. (2015). Justice in Education and Its Necessity. First Conference on Development and Educational Justice, Tehran.
- Khomeini, R. (2013). *Kitab al-Bay'*. Institute for Compilation and Publication of Imam Khomeini's Works.
- Lari, S. (2021). Introduction to the Strategic Document for the Development of Quranic Research and Higher Education in the Health System. *Culture and Health Promotion*, 5(1), 125-128.
- Makarem Shirazi, N. (1991). *Jurisprudential Rules*. Imam Ali ibn Abi Talib School.
- Mohaghegh Damad, M. (1986). *Jurisprudential Rules*. Islamic Sciences Publishing Center.
- Mohaghegh Damad, M. (2018). *Jurisprudential Rules: Civil Section (Ownership and Liability)*. Islamic Sciences Publishing Center.
- Mohsenlou, A., Rezaei, A., & Ghasemi Torki, M. A. (2023). A Comparative-Analytical Study of the Components of the Desired Human and the Developed Human in the Fundamental Transformation Document of the Education System and the 2030 Document. *Political Sociology of the Islamic Revolution*, 4(2), 183-210.
- Montahaei, A. (2010). Negation of Domination as a Fundamental Rule in the Islamic Legal System. *Kanoun Monthly*(108), 12-48.
- Mostafavi, M. K. (2001). *Jurisprudential Rules 1*. Islamic Publishing Institute.
- Mousavi Bojnourdi, M. (2017). *Jurisprudential Rules*. Orouj Institute.
- Mousavi Khomeini, S. R. (2009). *Sahifeh Noor*. Ministry of Culture and Islamic Guidance.
- Naderi, S. (2021). Explaining the Dimensions of Implementing Environmental Indicators in the Persian Gulf Region with Emphasis on the 2030 Document. *Sustainable Development of Geographical Environment*, 3(4), 16-25.
- Naeini, M. M. H. G. (2003). *Tanbih al-Ummah wa Tanzih al-Millah*. Islamic Propagation Office of the Qom Seminary.
- Najafi, M. H. (1983). *Jawahir al-Kalam fi Sharh Shara'i al-Islam*. Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Navidkia, A., Vaezi, R., & Ghorbanizadeh, V. (2021). Analyzing the Implementation of the Fundamental Transformation Document of Education. *Public Policy in Management*, 12(43), 13-30.
- Pourmanouchehri, S. A., & Abangah Azgami, H. (2022). Jurisprudential Reconsideration of Sexual Education and Its Compatibility with the 2030 Document. *Islamic Jurisprudence and Law Research*, 18(68), 11-34.
- Qazvini, A. i. I. (2002). *Commentary on Ma'alim al-Usul*. Islamic Publishing Institute.
- Rabbani, M. B. (2017). *Jurisprudence and Society*. Jurisprudential Center of the Pure Imams.
- Seifi, A. A. (2005). *Foundations of Active Jurisprudence in Basic Jurisprudential Rules*. Islamic Publishing Institute.
- Solhmirzaei, F. (2018). *The Position of the UNESCO 2030 Document in the Education System of the Islamic Republic* Payame Noor University, Hamedan Center].
- Vakili, K. (2020). Soft Threats of the 2030 Document and Presentation of an Indigenous Iranian-Islamic Model in Education. *Soft Power Studies*, 10(23), 65-94.
- Watanabe, C. (2014). Japanese Judicial Education: Working toward Gender Equality in the Judiciary. *International Journal of the Legal Profession*, 21(3).
- Yadollahi, A., Zarei, M. H., & Yavari, A. (2020). A Comparative Study of the Approach of the 2030 Document and the Fundamental Transformation Document in Iranian Education toward Gender Educational Justice. *Public Law Research*, 21(65), 171-198.
- Zamani, A. (2025). *A Jurisprudential-Legal Critique and Review of the 2030 Document: Educational Issues* University of Mazandaran, Faculty of Theology and Islamic Studies].
- Zare Dinabad, J. (2023). *Critique of the 2030 Document from the Perspective of Islamic Educational Jurisprudence* Shahid Rajaei Campus]. Urmia.

Zarei Sabzevari, A. (2009). *Al-Qawaid al-Fiqhiyyah fi Fiqh al-Imamiyyah*. Islamic Publishing Institute.