

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



نشریه علمی پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی

سال سی یکم، شماره ۲ (شماره پیاپی ۵۹)، تابستان ۱۴۰۲

صاحب امتیاز: دانشگاه جامع امام حسین (علیه السلام)

مدیرمسئول: دکتر مهدی سیاوشی

سرمدیر: دکتر سعید بهشتی

دبیر تخصصی: دکتر محمد نبی زاده

مدیر اجرایی: امیر کوچکی

کارشناس مجله: کوثر زراعتی

تنظیم و صفحه آرایی: کوثر زراعتی

مترجم عربی: یدالله همتی

چاپ و صحافی: مرکز چاپ بلاغ

شمارگان: ۱۳ نسخه

قیمت: ۲/۹۳۱/۵۰۰ ریال

نشانی دفتر نشریات: تهران، انتهای بزرگراه شهید بابایی، دانشگاه جامع امام حسین (علیه السلام)، موقعیت مرکزی، دفتر

نشریات علمی دانشگاه

شماره دفتر نشریه: ۰۲۱-۷۴۱۸۸۲۳۰ | شماره دورنگار: ۰۲۱-۷۴۱۸۸۲۳۰

نشانی پست الکترونیکی نشریه: iej@ihu.ac.ir

نشانی وبگاه نشریه: <https://iej.ihu.ac.ir>

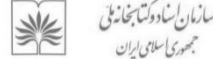
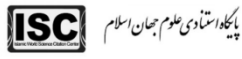
اعضاء گروه دبیران (هیئت تحریریه)

رتبه / دانشگاه	نام و نام خانوادگی
دانشگاه علامه طباطبایی (ره)	دکتر سعید بهشتی
دانشگاه جامع امام حسین (ع)	دکتر هاشم ندایی
دانشگاه جامع امام حسین (ع)	دکتر سید محمد کاظم واعظ موسوی
دانشگاه اصفهان	دکتر حسنعلی بختیار
دانشگاه اصفهان	نصرآبادی
دانشگاه جامع امام حسین (ع)	دکتر رضاعلی نوروزی
دانشگاه شاهد	دکتر سیاوش نصرت پناه
	دکتر محمدحسن میرزا محمدی

داوران این شماره از فصلنامه

مرضیه کهنوجی، رسول گلکار، شیرین رشیدی، محمد نبی زاده، مریم برهمن، مهدی مقدسی، اکبر رهنما، معصومه کیانی، سیاوش نصرت پناه، هاشم ندایی، علی شیری شیروانی، فرامرز پویا محمدی، محمدصادق نصرت پناه، محمد حسن میرزامحمدی، رضاعلی نوروزی.

پایگاه‌های نمایه‌سازی



بر اساس نامه شماره ۳/۴۴۳۰۸ مورخ ۹۱/۲/۳۰ وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی دارای درجه علمی - پژوهشی است.



آخرین رتبه علمی نشریه

این نشریه دارای پروانه انتشار به شماره ۷۲۱۱۰ مورخ ۱۳۹۶/۱۰/۴ از هیئت نظارت بر مطبوعات وزارت ارشاد اسلامی هست.



نشانی وبگاه نشریه



اهداف و چشم‌انداز نشریه



راهنمای ارسال مقاله به نشریه



نشانی پست الکترونیکی نشریه



ارتباط با دفتر نشریه

کلیه حقوق مادی و معنوی برای دانشکده و پژوهشکده فرهنگی و تولید قدرت نرم محفوظ است.
مطالب مندرج در نشریه، بیانگر دیدگاه‌های دانشکده نیست. نقل مطالب با ذکر مأخذ آزاد است

راهنمای نویسندگان

از نویسندگان محترم درخواست می‌شود از ارسال مقالاتی که مطابق شیوه‌نامه نیست جداً خودداری نمایند. تنها مقالاتی در نوبت ارزیابی قرار می‌گیرند که مطابق شیوه‌نامه، تدوین شده باشند.

۱. شرایط پذیرش مقاله:

- ۱- مقاله هم‌زمان به چند نشریه ارسال نشده باشد و در سایر نشریات داخلی و خارجی نیز به چاپ نرسیده باشد و تا هنگام پایان بررسی و داوری مقاله نویسنده متعهد گردد، مقاله را به نشریه دیگری ارسال نشود.
- ۲- پذیرش مقاله صرفاً از طریق سامانه نشریه امکان‌پذیر بوده و ارسال به صورت پستی یا مراجعه حضوری امکان‌پذیر نیست.
- ۳- مسئولیت مطالب مندرج در هر مقاله، بر عهده نویسندگان است.

۲. ضوابط تهیه مقاله:

- ۱- چکیده فارسی مقاله باید شامل حداکثر ۲۳۰ کلمه و دربردارنده عنوان و موضوع مقاله، سؤال، روش تحقیق، اجمالی از مهم‌ترین نتایج و دستاوردهای مقاله و فهرستی از کلیدواژه‌ها (بین ۳ تا ۵ کلیدواژه) باشد. همچنین چکیده انگلیسی نیز بایستی ترجمه چکیده فارسی و مطابق با آن باشد.
- ۲- مقاله بدون درج نام و نام خانوادگی نویسنده (گان) در محیط Microsoft Word و با قلم BZar 12 تهیه و به سامانه نشریه ارسال گردد. همچنین ساختار مقاله بایستی شامل موارد از قبیل: عنوان، چکیده، کلیدواژه، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه‌گیری، منابع، باشد و بیش از ۸۰۰۰ کلمه فراتر نرود.
- ۳- همه شکل‌ها، نمودارها با واژه «شکل» و همه جداول با واژه «جدول» نام‌گذاری و شماره‌گذاری شوند. عنوان شکل‌ها و نمودارها در زیر آن‌ها و جداول در بالای آن درج شود و عکس‌ها باید به وضوح با فرمت JPG یا 300 DPI و با کیفیت بالا در مقاله آورده شوند.
- ۴- توضیحات، معادل خارجی واژه‌ها و اصطلاحات علمی، به ترتیب استفاده در متن، با شماره‌گذاری در هر صفحه درج گردد.
- ۵- ملاک ارجاع دهی، شیوه‌نامه انجمن روانشناسی آمریکا (A.P.A) است.
- ۶- چنانچه مقاله برگرفته از طرح پژوهشی یا رساله است، عنوان طرح پژوهشی یا رساله در صفحه اول قید گردد.
- ۷- عبارات رایجی همچون (صلی‌الله علیه و آله)، (علیه‌السلام)، (مدظله‌العالی) و ... به شکل کامل در مقاله آورده شود.

۳. ملاحظات:

- ۱- گروه دبیران نشریه، در قبول و رد مقاله‌ها، آزاد است.
- ۲- نشریه در ویرایش، اصلاح و هماهنگ‌سازی اصلاحات و مطالب مقاله، آزاد است.
- ۳- ترتیب تنظیم و چاپ مقالات تأییدشده برای چاپ، بنا به نظر گروه دبیران نشریه خواهد بود.

فهرست مقالات

صفحه

نویسندگان / عنوان مقاله

۱۱	اثر بخشی طرح رشد و بالندگی تربیتی دانش آموزان مقطع متوسطه اول (طرح شهید بنام محمدی) رضا حسین پور محمد ستوده نیا سیاوش نصرت پناه
۳۹	اثر بخشی هوش معنوی تربیت محور بر سبک رهبری تحول آفرین مدیران و اساتید دانشگاه محمد نبی زاده اسدالله زنگویی
۵۹	بررسی تأثیر بازنمایی تمثیلات تربیتی قرآن کریم بر درک شبکه مفهومی «عمل» با تکیه بر تفسیر المیزان قدیرخواجه پور علی نصیری معصومه صمدی
۹۱	بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها علی اصغر دهقانی احمد رضا نصر اصفهانی عبدالرسول مشکات
۱۱۹	تبیین مبانی معرفت شناختی اخلاق باور در دیدگاه جوادی آملی به منظور طراحی الگوی مفهومی آموزش اخلاق باور علی آقایی اکبر صالحی علیرضا محمودنیا سعید بهشتی
۱۴۹	تحلیل شبکه مضامین اندیشه‌ورزی در آثار شهید مطهری (ره) سید محمدعلی میر جلیلی
۱۷۷	تحلیل مضمون فلسفه "تربیت عبادی" و تقویت قوای "پرستش" بر اساس متن صحیفه سجادیه حیدر اسماعیل پور میلاد شمشیری
۲۰۵	دلالت‌های تربیت زمامدار در اندیشه حکیم ابونصر فارابی حمیدرضا محمدی نجف آبادی مهدی خزاعی گسک
۲۴۱	دلالت‌های تربیتی ادوار سه‌گانه کودک در متون اسلامی، برای مقطع بندی تحصیلی در نظام رسمی آموزش و پرورش رخساره قصوری درگاهی طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی مجتبی الهی خراسانی
۲۷۳	چارچوب رویکرد تعلیم و تربیت ولایی در مکتب امام خمینی بر اساس استعاره قرآنی "شجره طیبه" و الگوی "حکمت - بنیان" لقمان حکیم سید یاسر حکیمی احمد سلحشوری ایران‌دخت فیاض
۳۳۳	شناسایی پیامدهای حفظ آیات قرآن کریم در عملکرد حافظان قرآنی معصومه صمدی
۳۶۱	کارکردهای معرفتی تخیل با نگاه صدرایی در تعلیم و تربیت حبیب‌الله دانش‌شهرکی مجید تقی نجات
۳۹۳	مؤلفه‌های تربیتی انسان با تأکید بر تربیت اخلاقی در خطبه‌های امام حسین (علیه السلام) در واقعه عاشورا سعیده باطنی حسین خنیفر زهره تقوی

اثربخشی طرح رشد و بالندگی تربیتی دانش آموزان مقطع متوسطه اول (طرح شهید بهنام محمدی)

رضا حسین پور^۱ | محمد ستوده نیا^۲ | سیاوش نصرت پناه^۳

چکیده

طرح شهید بهنام محمدی از جمله طرح‌های تربیتی سازمان بسیج بوده که از سال ۱۳۹۷ با چشم‌انداز شش ساله توسط سازمان بسیج دانش‌آموزی و با همکاری اداره آموزش و پرورش در برخی از مدارس متوسطه اول به اجرا درآمد. هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی بود. تحقیق بر مبنای هدف از نوع کاربردی و بر مبنای ماهیت و روش، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری تحقیق ۷۳۶ نفر و حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۷۷ نفر تعیین شد. برای نمونه‌گیری از روش تصادفی ساده استفاده شد. برای گردآوری اطلاعات و داده‌ها از هر دو روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. پرسش‌نامه‌ها توسط استاد راهنما و ۱۲ نفر از کارشناسان مجری طرح با روش صوری و محتوایی روایی سنجی و اشکالات آن برطرف شد. پایایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه دانش‌آموزان ۰/۹۷، پرسش‌نامه سرگروه‌ها و مربیان ۰/۹۹ و پرسش‌نامه والدین دانش‌آموزان ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب پرسش‌نامه‌ها داشت. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و جداول فراوانی و برای تحلیل داده‌ها از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS توصیف و تحلیل شد. باتوجه به مقادیر آماره t (دانش‌آموزان ۶/۴۶، والدین ۱۳/۶۷، مربیان ۳/۷۲ و در مجموع ۱۲/۵۸) و میانگین‌های (دانش‌آموزان ۳/۳۰، والدین ۳/۶۱، مربیان ۳/۴۹ و در مجموع ۳/۴۲) در سطح آلفای کمتر از ۰/۰۵ معنی‌دار بود که نشان داد اثربخشی طرح مذکور از دیدگاه دانش‌آموزان، والدین، مربیان و مجموع نمونه تحقیق دارای اثربخشی بالای متوسط و به میزان ۶۸ از ۱۰۰ (۶۸٪) است.

کلیدواژه‌ها: اثربخشی، طرح رشد و بالندگی، شهید بهنام محمدی.

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۰/۱۱/۱۷
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۲/۲۴
صص: ۳۸-۱۱

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.8.0

hosseinpour-reza@yahoo.com

۱. استادیار، مدیریت آموزشی دانشکده علوم اجتماعی و فرهنگی، دانشگاه جامع امام حسین علیه السلام، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشجو کارشناسی ارشد، مدیریت آموزشی دانشکده علوم اجتماعی و فرهنگی، دانشگاه جامع امام حسین علیه السلام، تهران، ایران

md.sotudehnia@gmail.com

siavadh-nopa@yahoo.com

۳. دانشیار دانشگاه جامع امام حسین علیه السلام، تهران، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

قطعاً نقش آفرینی سه رکن تربیتی خانواده، مسجد و مدرسه در جامعه اسلامی نقش تعیین‌کننده در تربیت نسل تمدن‌ساز و تراز انقلاب اسلامی در چهارچوب یک تشکیلات جوان، مؤمن و انقلابی پای کار دارد. در جامعه اسلامی مطلوب، تربیت و تعالی مادی و معنوی انسان از نهاد خانواده شروع می‌شود و در نهاد خانواده تداوم و رشد می‌یابد، به فرموده بنیان‌گذار انقلاب اسلامی حضرت امام خمینی (علیه‌الرحمه) «خانواده مبنای جامعه ماست. اگر خانواده‌ها - از نظر اخلاقی - متزلزل شوند، تمام جامعه ما متزلزل خواهد شد؛ بنابراین نهاد خانواده در هر اقدام و حرکت کوچک یا بزرگ تعالی جویانه باید نقش و جایگاه جدی و فعال داشته باشد.» (۱۳۴۰/۱۰/۰۱) در دوران معاصر از مهم‌ترین نهادهایی که می‌تواند نقش بسیار بنیادین و ماندگار در سرنوشت فرزندان و نسل‌های جامعه داشته باشند مدارس هستند. مدرسه خوب مدرسه‌ای است که در آماده‌سازی شایسته نظری و عملی فرزندان برای ورود آگاهانه و فعال به محیط واقعی جامعه و مقتضیات آن در کنار خانواده باشد. آنچه خانواده و مدرسه را سعادت و هدایتگر می‌نماید و هیچ جایگزینی در زندگی بشر ندارد دین الهی و آموزه‌های وحیانی است که از پیش از تولد تا پس از مرگ روشن‌کننده راه و تضمین‌کننده موفقیت است، دین مبین اسلام نماد و با نگاه همگانی و همیشگی زندگی الهی انسان را در مسجد قرار داده و به‌ویژه تربیت و تأدیب فردی و تشکیلاتی او را در این پایگاه مستقر کرده است.

رهبر معظم انقلاب فرمودند: "اگر هشت میلیون جوان پای کار مؤمن انقلابی به معنای واقعی کلمه و عازم داشته باشیم هیچ دغدغه‌ای نداریم... در بسیج می‌خواهید این را تربیت کنید که اولاً آن فعلیت لازم را پیدا کند و ثانیاً بماند و برنگردد، هشت میلیون جوان باثبات و پای کار را تحویل انقلاب و کشور بدهید خیلی کار بزرگی انجام داده‌اید و باید تلاش کنید این اتفاق بیفتد" (۱۳۹۶/۰۲/۲۴) بر همین اساس اکنون بیش از سه سال است که تعداد کثیری از دغدغه‌مندان و فعالان تربیتی لبیک گویان و آتش به اختیار در عرصه‌های تربیتی قدم نهاده و تحت بیرق مبارک شهید بهنام محمدی با حمایت سازمان بسیج دانش‌آموزی و همکاری اداره آموزش و پرورش به مدارس متوسطه اول ورود پیدا کرده و با فضل خداوند اثرات و ثمرات تربیتی

فراوانی را در سطح کشور ایجاد کرده‌اند که این امر امیدها را برای تربیت نسل تمدنی که بار عظیم تحقق تمدن نوین اسلامی را به دوش بکشند بیش از پیش زنده کرده است.

بگفته مسئولین سازمان بسیج در سال‌های اخیر طرح شهید بهنام محمدی یکی از مهم‌ترین طرح‌های اعتلای سازمان بسیج شناخته شده است که جهت نیل به اهداف پیش‌بینی شده برای سازمان هزینه‌هایی در پی داشته و همچنین برای مریبان طرح با صرف وقت و زحمات دیگر همراه بوده است. علاوه بر آن بعنوان یک نماینده در سازمان دیگری همچون آموزش و پرورش مطرح شده است؛ لذا ضروری است جهت ارتقا کیفی مورد بررسی قرار گرفته و آسیب‌شناسی شود تا در نهایت دوام و قوام آن ضمانت گردد. با توجه به این ضرورت و اهمیت تلاش شده است که اثربخشی طرح شهید بهنام محمدی طی سال‌های اجرایی مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته تا زمینه‌ای فراهم کند که تصمیم‌گیرندگان و دست‌اندرکاران فعالیت‌های تربیتی به مبنایی برای قضاوت در مورد این طرح رسیده و در صورت لزوم تجدیدنظرهای لازم را در ادامه سال‌های پیش رو اعمال نمایند؛ در نتیجه مسئله اصلی این تحقیق چنین مطرح می‌شود: طرح رشد و بالندگی تربیتی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول (طرح شهید بهنام محمدی) در طی سال‌های اجرا چه مقدار اثربخش بوده است؟

مبانی نظری

تربیت در لغت به معنی نشو و نما دادن، زیاد کردن، بر کشیدن و و مرغوب و قیمتی ساختن است. در معنی اخیر، تربیت از حد افراط و تفریط بیرون آوردن و به حد اعتدال سوق دادن است. تربیت عبارت است از اداره و هدایت جریان ارتقایی و رشد بشر به منظور جهت‌دانش به سوی کمال بی‌نهایت (شکوهی، ۱۳۸۲: ۱۲). با آنکه اهمیت و نقش انحصاری تربیت در تحقق فرهنگ و تمدن و رشد و تعالی آن دو بر مریبان و اندیشه‌وران بزرگ پوشیده نبوده است، از همین رو، غزالی تربیت را پس از پیامبری، شریف‌ترین کار آدمی دانسته است. (غزالی، ۱۳۴۰: ۵۴۰ ق؛ ترجمه فرشلاف رشیدی، ۱۳۵۸: ۳۵) و افلاطون بر آن بوده است که فنی عالی‌تر و مقدس‌تر از تربیت نیست. (کازم‌زاده ایرانشهر، ۱۳۵۷: ۱۰). رشد به تغییرات پی‌درپی و منظمی که از زمان تولد تا مرگ اتفاق

می‌افتد. این تغییرات در ابعاد گوناگون جسمانی، عاطفی، شناختی و اجتماعی به وجود می‌آید و دارای الگو و نظم خاصی است و دارای آثار بلندمدتی در زندگی فرد است. (هیلگارد^۱، ۱۳۶۲: ۴۴۸) بالندگی یک ویژگی فطری است. شاید این ویژگی به تدریج در وجود انسان به واسطه رشد ذهن سالم، ایجاد می‌شود اگر تربیت ذهن سالم نباشد و یا به خطا رشد کند، می‌تواند برای جامعه و فرد فاجعه‌آفرین باشد و حتی مسیر تاریخ بشر را منحرف نماید. (عابدینی، ۱۳۹۳: ۴۷) آموزش عبارت است از فراهم کردن زمینه‌ها و عوامل برای اینکه متعلم دانشی را واجد شود (مطهری، ۱۳۷۶: ۳۵). آموزش هرگونه فعالیت یا تدبیر از پیش طرح ریزی شده‌ای است که هدف آن آسان کردن یادگیری برای یادگیرندگان باشد (سیف، ۱۳۹۰: ۳۴). فرایندی نظام‌مند که به وسیله آن، کارکنان، مهارت و دانش می‌آموزند و به هدف‌های سازمان دست پیدا می‌کنند. (خراسانی، ۱۳۹۱: ۱۵) در زمینه تعریف اثربخشی، تعاریف گوناگونی توسط صاحب‌نظران و اندیشمندان این حوزه مطرح شده است. هوی و میسکل^۲ که از صاحب‌نظران این حوزه می‌باشند، معتقد هستند اثربخشی عبارت است از "درجه خوانی نتایج به دست آمده از عملکرد سازمان با نتایج موردنظر سازمان" (بهرنگی، ۱۳۸۸: ۷۱). اثربخشی به معنی "موفقیت در تحقق هدف و یا انجام دادن مأموریت‌های محوله موردنظر" نیز می‌باشد (میرسپاسی، ۱۳۶۶: ۸). ریچارد آل دفت^۳ اثربخشی را "درجه یا میزانی که سازمان به هدف‌های موردنظر خود نائل می‌آید" می‌داند (مقدم، ۱۳۹۰: ۳۲). آلوارز^۴ اثربخشی آموزش را مطالعه فرد، آموزش و ویژگی‌های سازمانی که فرایند آموزش را قبل، در طول و پس از آموزش تحت تأثیر قرار می‌دهد، تعریف نموده‌اند (ایلی و سبحانی نژاد، ۱۳۸۸: ۶۱). این تعریف متفاوت از دیگر تعاریف است و به نظر می‌رسد نویسنده رویکرد متفاوتی داشته‌است، زیرا به فرایند فعالیت‌ها بیشتر از نتایج آموزش و اهداف آن توجه کرده است.

در بررسی رویکردها به رویکرد نیل به هدف شامل روش اندازه‌گیری اثربخشی؛ رویکرد منبع - سیستم شامل روش استفاده بهینه از موقعیت‌ها برای حصول به منابع باارزش؛ رویکرد مبتنی بر

1. Ernest Hilgard
2. Hoy and Miskel
3. Richard L. Daft
4. Julián Álvarez

فرایند درونی شامل میزان سلامت و کارایی سازمان؛ رویکرد عوامل راهبردی شامل تأمین رضایت گروه‌های ذی‌نفع می‌توان اشاره نمود.

الگوی اثربخشی زمینه، درون داد، فرایند و محصول به چهارنوع ارزشیابی اشاره می‌کند. الگوی اثربخشی ارزشیابی محتوا، داده، فرایند و ستاده (سیپ)^۱ توسط وار^۲ ارائه شد. وی برای اجرا و ارزشیابی، یک برنامه آموزشی چهارمرحله‌ای را پیشنهاد می‌کند. در الگوی اثربخشی (تی، وی، اس) بیشترین توجه بر موقعیت آموزش، مداخله، تأثیر و ارزش برنامه آموزشی معطوف است. الگوی اثربخشی سیرو^۳ به طور گسترده‌ای مورد استفاده است و چهار عنصر اساسی زمینه، داده‌ها، واکنش‌ها و دست آورده‌ها را اندازه‌گیری می‌کند. این الگو، بر سنجش قبل و بعد از آموزش تمرکز می‌کند. قوت اصلی الگو این است که اهداف (زمینه) آموزش و تجهیزات (داده‌ها) را بررسی می‌کند؛ اما تغییر رفتاری را نمی‌سنجد. (ابطحی، ۱۳۸۸: ۳۱) الگوی اثربخشی کرک پاتریک^۴ به‌عنوان الگویی جامع، ساده و عملی برای بسیاری از موقعیت‌های آموزشی توصیف شده است و به‌وسیله بسیاری از متخصصان به‌عنوان معیاری در این حوزه شناخته می‌شود. وی ارزشیابی را به سان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزش تعریف کرده و فرایند ارزشیابی را به چهار گام واکنش، دانش، رفتار و نتایج تقسیم می‌کند (ابیلی، ۱۳۷۲: ۲۸) الگوی اثربخشی هامبلین^۵ که در آن پنج سطح ارزشیابی واکنش، یادگیری، رفتار شغلی، وظیفه و ارزش نهایی در نظر گرفته شده است. او بر این باور بود که برای به‌دست آوردن تصویر جامع و دقیق نتایج آموزش باید به این پنج سطح توجه جدی معطوف شود. الگوی اثربخشی لیدرمن^۶ که در این الگو ارزشیابی آموزشی در سه مرحله ارزشیابی ضمن دوره، ارزشیابی پایانی و ارزشیابی پس از آموزش مورد بررسی قرار می‌گیرد. الگوی اثربخشی هوگنز^۷ با عنوان مؤلفه‌های ارزشیابی توسعه منابع انسانی ارائه شده است. این الگو از سه عنصر اصلی ارزشیابی نیازها، ارزشیابی تکوینی و ارزشیابی پایانی تشکیل شده است (قهرمانی، ۱۳۸۸: ۵۵). الگوی اثربخشی ادیورنه^۸ که در این مدل بهترین راه برای ارزشیابی یک

1. cipp

2. war

3. CIRO (Context, Input, Reaction, Outcome)

4. Krikpatrick

5. Hamblin

6. Leaderman

7. hodge

8. Adiarne

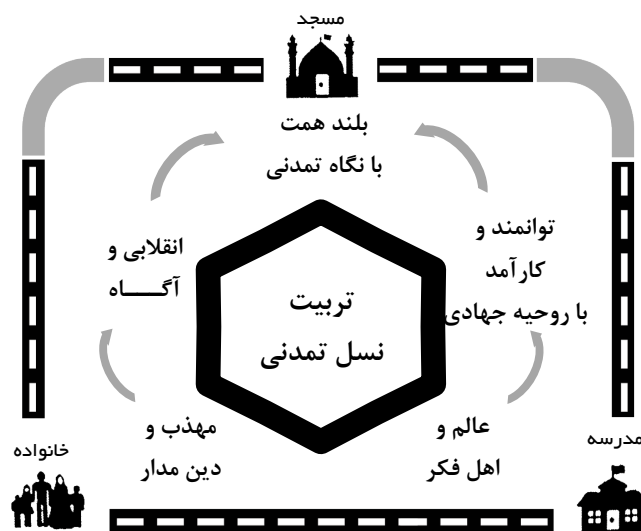
برنامه آموزشی، اندازه‌گیری میزان تغییراتی است که در رفتار، درجه مهارت و میزان کارایی شرکت‌کنندگان پس از شرکت در دوره آموزشی به وجود آمده است. الگوی اثربخشی سیپو^۱ توسط پیتروار^۲ ارائه شده است که شامل چهار مرحله ارزشیابی زمینه کار، ارزیابی داده‌ها، ارزیابی اثربخشی فرایند آموزش و ارزیابی عملکرد و نتایج آموزشی است (ابطحی، ۱۳۸۸: ۴۷). الگوی اثربخشی دوره‌های تربیتی و آموزشی سازمانی توسط دکتر حسین پور ارائه شده است که شامل چهار مرحله ورودی، فرایند، خروجی و پیامد است. (حسین پور، ۱۳۹۹: ۲۹)

طرح شهید بهنام محمدی: طرح شهید بهنام محمدی اقدامی است متعالی در راستای همراهی و ارتقاء دانش‌آموزان با نگاه رشد و بالندگی تربیتی و با مختصات اسلامی که در آن پیوند سه خاستگاه تربیتی "مدرسه، خانواده و مسجد" مورد توجه قرار می‌گیرد. طبق الگوی تربیت نسل تمدنی از عمده اهداف اصلی و اهداف تفصیلی که در این طرح شش ساله دنبال می‌شود می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

۱. عالم، عاقل و اهل فکر (تقویت روحیه علمی؛ شناخت توانایی‌ها و استعدادها؛ خویشتن؛ ایجاد و تقویت خصلت اندیشیدن با آموزش مهارت‌های تفکر؛ دارای قدرت تفکر و حل مسئله)
 ۲. مهذب و دین‌مدار (خودباور و دارای عزت و کرامت نفس؛ شناخت الگوهای دینی و اخلاقی؛ انجام واجبات و ترک محرمات؛ رعایت ادب و احترام در برخورد با دیگران؛ سبک زندگی اسلامی و انس با قرآن و اهل بیت عصمت و طهارت)
 ۳. کارآمد توانمند، بارو حیه جهادی و مسئولیت‌پذیر (سخت‌کوش و تلاشگر در مدیریت؛ سالم و بانشاط؛ اهل مشورت)
 ۴. انقلابی آگاه (انقلاب اسلامی را پذیرفته و قدرت تحلیل مسائل سیاسی و اجتماعی را داشته باشد)
 ۵. بلندهمت با نگاه تمدنی (جهانی‌اندیش و تمدن‌ساز و دغدمند برای آینده‌سازی بشریت)
- الگوی اهداف فوق در تعامل عرصه‌های مرتبط با طرح در شکل (۱) نمایان است:

1.Sipo

2.Peterwar



شکل ۱. الگوی تربیت نسل تمدنی (اعتلای بسیج، ۱۳۹۷: ۴)

پیشینه پژوهش

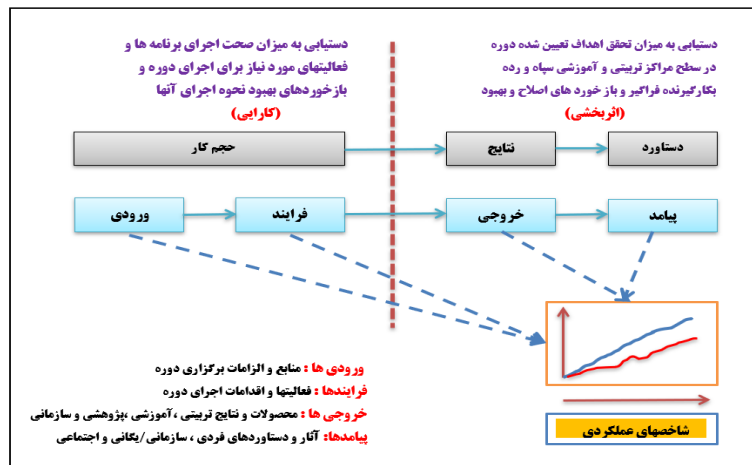
در زمینه بررسی اثربخشی طرح شهید بهنام محمدی هیچگونه تحقیقی انجام نشده اما پژوهش‌های مختلفی در رابطه با ارزیابی سایر نظام‌های تربیتی انجام شده که به برخی از آنها اشاره می‌شود: کزازی (۱۳۹۴) در بررسی میزان اثربخشی طرح صالحین بسیجیان ناحیه کربلا و ارائه شیوه‌های ارتقاء آن نشان می‌دهد که حلقه‌های صالحین طرحی مهم و اثرگذار در بسیج بوده و بر اساس نتایج به دست آمده این طرح موجب ارتقای تعالی معنوی، رشد ایمان آگاهانه و بصیرت بسیجیان گردیده و نسبتاً موفق ارزیابی می‌گردد. رحمانی گورجی (۱۳۹۹) در تحقیق مشابه با عنوان بررسی جایگاه فعالیت و کنشگری در نظام تربیتی صالحین بیان نمودند که برخی کارشناسان در سنوات گذشته اشکالاتی را به این طرح تربیتی وارد نموده‌اند که از جمله این اشکالات، فقدان برنامه‌ریزی لازم جهت کنشگری بسیجیان و انجام فرایند تربیت آحاد بسیجیان به صورت درون‌گرا

و بدون در نظر گرفتن عرصه عمل و فعالیت است. پهلوان شریف (۱۳۹۷) در پایان‌نامه ای با عنوان ساختاردهی اهداف کلان تعامل مسجد و کودک و نوجوان و دلالت‌های آن برای خط‌مشی‌گذاران حوزه فرهنگ بیان می‌دارد که تحقق نقش‌آفرینی محوری مسجد در محیط پیرامونی با تاکید بر محل محوری و خانواده محوری و نقش‌آفرینی مؤثر مدارس در استفاده از ظرفیت مساجد به‌عنوان نهاد مؤثر و محوری در امر تربیت بسیار حائز اهمیت می‌باشد. فرشپاف رشیدی (۱۳۹۵) در پایان‌نامه با عنوان نقش سازمان بسیج دانش‌آموزی در آموزش و پرورش و جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان نشان می‌دهد که بین جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان بر اساس عضویت بسیج و غیر عضویت، نوع عضویت (فعال و غیرفعال) و رشته تحصیلی تفاوت معناداری به دست آمد. زارعی (۱۴۰۰) در آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت دینی در دانش‌آموزان متوسطه (از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان) نشان داد که عوامل آسیب‌زا و موانع تربیت دینی را می‌توان به عوامل مربوط به مسئولان و برنامه ریزان درسی و آموزشی و عوامل مربوط به فرایند برنامه درسی (نیازسنجی، اهداف، محتوا، روش، معلم، فراگیر، زمان، مکان، ارزشیابی) تقسیم نمود. در نهایت با تجدیدنظر در تدوین همه مراحل برنامه‌ریزی درسی و هماهنگی بین بخشی همه نهادهای جامعه و توجه به برنامه درسی پنهان، بخشی از این آسیب‌ها قابل پیشگیری هستند. نیکومنش (۱۴۰۰) در تبیین روش تربیت اخلاقی کودک در هفت سال دوم بر اساس تعلیم اسلامی بیان می‌دارد که تربیت مهم‌ترین عامل تعالی است. دست‌اندرکاران تربیت ضمن اهمیت دادن به دوره کودکی باید از روش‌های اسلامی، متناسب با شرایط کودک در جهت الهی کردن او استفاده کنند. حسین پور (۱۳۹۹) در طراحی الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره‌های تربیتی و آموزشی سازمان نظامی نشان داد که الگوی ارائه شده شامل چهار بعد ارزشیابی درون داد، فرایندها، نتایج و پیامدها بوده و این الگو، همسو با مبانی نظری، پیشینه پژوهشی موضوع و با در نظر گرفتن دکترین کلان، طرح رشد و همچنین طرح تحول و تعالی سازمان، بومی سازی شده و برای اجرا در زیرنظام ارزشیابی آموزشی نظام تربیت و آموزش سازمان‌ها مناسب است. جدول ۱ به یافته‌های مشترک از نتایج حاصل از بررسی برخی از پیشینه‌های پژوهش‌های حوزه تعلیم و تربیت می‌پردازد:

جدول ۱. نتایج حاصل از بررسی پیشینه پژوهش

منابع	یافته های مشترک
رحمانی گورجی (۱۳۹۹)، پهلوان شریف (۱۳۹۷)، فرشباغ رشیدی (۱۳۹۷)، فرمهینی فراهانی (۱۳۹۸)، زارعی (۱۴۰۰)	فقدان برنامه‌ریزی؛ ساختاردهی اهداف کلان؛ مطلوبیت محتوا؛ دستیابی به اهداف؛ توجه به رشته تحصیلی؛ محتوای برنامه درسی؛ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛ اهداف غایی؛ عوامل مربوط به فرایند درسی و...
حسین پور (۱۳۹۹)، رحمانی گورجی (۱۳۹۹)، حافظی صفت (۱۳۹۳)، فرشباغ رشیدی (۱۳۹۷)، خنکدار طارسی (۱۳۹۵)	اهمیت به عرصه عمل و فعالیت؛ تأثیر بر عملکرد؛ تغییر و بهبود رفتار؛ کسب نتایج رفتاری؛ نقش آفرینی؛ توانایی فرزندان و...
کزازی (۱۳۹۴)، نبوی (۱۳۹۷)، مرزوقی (۱۳۹۸)، زارعی (۱۴۰۰)، نیکومنش (۱۴۰۰)	ارتقا تعالی معنوی؛ رشد ایمان آگاهانه؛ بصیرت؛ اخلاق اسلامی؛ قرآن آموزی؛ احکام اسلامی؛ احکام اخلاقی؛ رعایت شعائر دینی؛ ادب و احترام؛ حسن خلق؛ تربیت نسل منتظر؛ تعلیم و تربیت دینی
حسن زاده (۱۳۷۹)، فرشباغ رشیدی (۱۳۹۷)، فضائلی (۱۳۹۸)	رشد سطح آگاهی؛ دانش سیاسی و اجتماعی؛ سلامت روانی؛ یادگیری؛ جامعه پذیری سیاسی؛ توسعه اقتصاد مقاومتی و...
پهلوان شریف (۱۳۹۷)، سادات طوسی (۱۳۸۰)، فرمهینی فراهانی (۱۳۹۸)، دیگر (۲۰۱۹)	نقش آفرینی مساجد؛ توجه به حوزه های فرهنگی؛ هماهنگی نهاد ها؛ خدمات رفاهی؛ وسایل کمک آموزشی؛ شرایط محیطی و...
پهلوان شریف (۱۳۹۷)، فرمهینی فراهانی (۱۳۹۸)، خنکدار طارسی (۱۳۹۵)	خانواده محوری؛ نهاد خانواده؛ اهمیت به والدین؛ اصل تشویق و تنبیه و...
حسین پور (۱۳۹۹)، فرمهینی فراهانی (۱۳۹۸)، زارعی (۱۴۰۰)، باساراب (۲۰۱۸)	مطلوبیت مربیان؛ رضایت مربیان؛ کسب رضایت ذی نفعان؛ فعالیت مسئولین پرورشی؛ فعالیت مدیران آموزشی؛ مسئولان و برنامه ریزان درسی و...
بیات (۱۳۹۴)، ولجی (۲۰۲۰)	توجه به مولفه های یادگیری؛ واکنش؛ رفتار و نتیجه

با توجه به اینکه طرح بهنام محمدی یکی از طرح‌های سازمان بسیج دانش‌آموزی است الگوی اثربخشی دوره‌های تربیتی و آموزشی (حسین‌پور، ۱۳۹۹) که توسط سازمان ابلاغ شده است باید به عنوان الگو پایه ارزیابی مورد استفاده قرار گیرد.



شکل ۲. الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره‌های تربیتی و آموزشی سازمانی (حسین‌پور، ۱۳۹۹: ۳۵)

الگوی حسین‌پور (۱۳۹۹) دارای چهار بُعد درون‌داد، بُعد فرایند، بُعد برونداد و بُعد پیامد است که ۳۵ مؤلفه و ۱۵۰ شاخص یا زیر مؤلفه را شامل می‌شود. این الگوی یک الگوی عام ارزشیابی اثربخشی می‌باشد که برای دوره‌های مختلف باید بصورت اختصاصی بومی سازی شود، لذا محقق مؤلفه‌های مستخرج از پیشینه تحقیق جدول ۲ را با الگوی مذکور مطابقت داده و مؤلفه‌ها و شاخص‌ها الگوی نهایی تحقیق را با توجه به نوع طرح و نظر خبرگان بومی سازی کرد و در نهایت روایی سنجی نمود. در این تحقیق به علت اینکه طرح در اواسط دوره اجرا می‌باشد بررسی بُعد چهارم یعنی پیامد از پژوهش حذف شد. الگو این تحقیق شامل سه بُعد درون‌داد، فرایند و برونداد و ۲۶ مؤلفه است که ۱۴ مؤلفه در بُعد درون‌داد، ۸ مؤلفه در بُعد فرایند و ۴ مؤلفه در بُعد برونداد قرار دارند. این الگو شامل ۱۱۰ شاخص می‌باشد که به دلیل کثرت شاخص‌ها از ذکر آن‌ها خودداری شده است. مؤلفه‌های درون‌داد موارد مربوط به مسئولین طرح، دانش‌آموزان، والدین، مدیران آموزشی مدارس هدف، فضا و محیط، امکانات و تجهیزات، ضوابط و مقررات، سازمان اجرایی

طرح، فناوری اطلاعات و ارتباطات، تقویم اجرایی، متن و محتوا و خدمات حمایتی، معاونین پرورشی، متن و محتوا، بودجه و اعتبارات را شامل شد. همچنین بُعد فرایند شامل سازماندهی برنامه‌ها، اجرای طرح، طراحی آموزشی، مدیریت طرح، پشتیبانی، نظارت و کنترل، پیش‌بینی شرایط خاص، تولید محتوا و فرایندهای ارزشیابی بود. بُعد برون‌داد نیز نتایج تربیتی در پایان طرح، نتایج مرتبط با ارکان در پایان طرح و نتایج آموزشی و پژوهشی را مورد ارزیابی قرار داد.

روش پژوهش

این پژوهش بر مبنای هدف از نوع پژوهش‌های کاربردی به شمار می‌رود. روش آن کمی و از نوع توصیفی-پیمایشی است. در این تحقیق علاوه بر مطالعه کتابخانه‌ای از سه پرسش‌نامه محقق ساخته برای دانش‌آموزان، والدین و مسئولین دوره سه ساله طرح شهید بهنام محمدی در شش مدرسه جامعه هدف شهرستان کاشان استفاده شد. پرسش‌نامه مسئولین و مربیان تربیتی به تمامی ۲۶ مولفه پرداخته است در حالی که پرسش‌نامه‌های مربوط به دانش‌آموزان و والدین شامل ۱۹ مولفه می‌باشند. جامعه آماری این تحقیق شامل سه گروه مستقل ۵۰۰ نفر دانش‌آموزان، ۲۰۰ نفر والدین و ۳۶ نفر از مسئولین طرح است که با حجم نمونه‌های مستقل و برطبق جدول مورگان ۲۱۷ نفر دانش‌آموزان، ۱۲۷ نفر والدین و ۳۳ نفر از مسئولین طرح به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. برای ارزیابی پاسخ‌های داده شده در مورد هر سؤال از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از ۱ تا ۵) استفاده شد. برای تعیین روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه‌ها از نظرات استاد راهنما و ۱۲ نفر از افراد صاحب‌نظر (مجریان طرح، مدیر آموزشی آموزشگاه، فرمانده واحد بسیج دانش‌آموزی، کارشناسان تعلیم و تربیت ناحیه بسیج و...) استفاده شد و سؤالاتی که دارای اشکال بودند با راهنمایی استاد راهنما اصلاح شد. در این تحقیق برای تعیین میزان پایایی از طریق مطالعه مقدماتی پرسش‌نامه‌های موردنظر بر روی یک نمونه ۳۰ نفری در هر طیف از جامعه آماری اجرا و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ پایایی هر یک از پرسش‌نامه‌ها محاسبه شد که نتایج آن برای دانش‌آموزان ۰/۹۷، مربیان ۰/۹۹ و والدین ۰/۹۷ بدست آمد. برای طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل داده‌ها در این تحقیق، هم از شاخص‌های آمار توصیفی (درصد فراوانی، میانگین، انحراف معیار و نمودارهای فراوانی) و هم از آمار استنباطی (آزمون کولموگروف اسمیرنوف و آزمون t تک‌متغیره) استفاده

شد. همچنین برای تأثیر اطلاعات جمعیت‌شناختی بر روی یافته‌ها از تحلیل واریانس یک‌طرفه و آزمون شفه استفاده شد و در نهایت بر اساس تکنیک چراغ راهنما امتیاز تخصیص داده و مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

برای توصیف داده‌های تحقیق از میانگین و انحراف معیار به شرح جدول ۲ استفاده شد.

جدول ۲. نتایج میانگین مؤلفه‌ها و شاخص‌های ابعاد درون‌داد، فرایند و برونداد

بُعد درون‌داد					
مؤلفه	سؤال	میانگین سؤال	انحراف معیار سؤال	میانگین مؤلفه	انحراف معیار مؤلفه
مستولین طرح	۱	3/27	1/21	3/72	0/63
	۲	3/61	0/93		
	۳	4/67	0/82		
	۴	4/18	0/98		
	۵	3/91	0/88		
	۶	3/55	1/09		
	۷	2/91	1/26		
	۸	3/24	1/20		
	۹	3/21	1/11		
	۱۰	4/15	0/76		
	۱۱	3/94	0/75		
	۱۲	3/97	0/92		
	۱۳	3/70	0/95		
دانش‌آموزان	۱۴	4/06	0/86	3/72	0/76
	۱۵	3/91	0/98		
	۱۶	3/27	1/07		
	۱۷	3/64	0/99		
والدین	۱۸	3/15	1/42	3/25	1/11
	۱۹	3/39	1/22		
	۲۰	3/21	1/08		

بُعد درون‌داد					
مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه
0/86	3/33	1/08	3/79	۲۱	مدیران آموزشی مدارس هدف
		1/11	3/12	۲۲	
		0/98	3/30	۲۳	
		1/24	2/79	۲۴	
		1/00	3/76	۲۵	
		1/25	3/58	۲۶	
		1/16	3/30	۲۷	
		1/36	2/97	۲۸	
1/00	2/96	1/39	2/45	۲۹	معاونین پرورشی
		1/12	3/15	۳۰	
		1/23	3/27	۳۱	
1/04	3/61	1/14	3/64	۳۲	فضا و محیط
		1/20	3/58	۳۳	
1/16	3/36	1/19	3/30	۳۴	تجهیزات
		1/28	3/42	۳۵	
1/58	2/94	1/58	2/94	۳۶	بودجه
0/99	3/55	1/03	3/58	۳۷	ضوابط و مقررات
		1/03	3/52	۳۸	
0/90	3/88	1/01	3/91	۳۹	سازمان اجرایی
		0/97	3/85	۴۰	
1/18	3/36	1/34	3/67	۴۱	فناوری اطلاعات
		1/35	3/06	۴۲	
0/91	3/39	1/06	3/39	۴۳	تقویم اجرایی
		0/99	3/33	۴۴	
		1/00	3/55	۴۵	
		1/13	3/30	۴۶	
0/87	3/27	0/91	3/45	۴۷	متن و محتوا
		1/19	2/97	۴۸	
		1/17	3/06	۴۹	
		1/03	3/58	۵۰	

بُعد درون‌داد					
مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه	مؤلفه
0/96	3/44	1/25	3/64	۵۱	خدمات حمایتی
		1/22	3/39	۵۲	
		1/33	3/30	۵۳	
0/94	3/29	1/05	3/12	۵۴	سازماندهی برنامه‌ها
		1/00	3/45	۵۵	
0/90	3/53	1/14	3/61	۵۶	طراحی آموزشی
		1/00	3/45	۵۷	
		1/09	3/55	۵۸	
		1/12	3/52	۵۹	
0/99	3/09	1/30	3/24	۶۰	ارزشیابی پیشرفت
		1/27	3/00	۶۱	
		1/21	2/73	۶۲	
		1/30	3/00	۶۳	
		1/12	3/06	۶۴	
		1/18	3/27	۶۵	
0/90	3/66	1/03	3/94	۶۷	مدیریت طرح
		1/13	3/70	۶۸	
		1/07	3/70	۶۹	
		1/12	3/55	۷۰	
		1/10	3/73	۷۱	
		0/92	3/82	۷۲	
		1/22	3/21	۷۳	
1/04	3/31	1/46	3/48	۷۴	پشتیبانی
		1/36	3/18	۷۵	
		1/15	3/15	۷۶	
		1/14	3/36	۷۷	
		1/22	3/36	۷۸	

بُعد درون‌داد					
مؤلفه	سؤال	میانگین سؤال	انحراف معیار سؤال	میانگین مؤلفه	انحراف معیار مؤلفه
شرایط خاص طرح	۷۹	3/06	1/06	3/17	1/01
	۸۰	3/33	1/14		
	۸۱	3/12	1/19		
نظارت و کنترل	۸۲	3/18	1/16	3/24	1/06
	۸۳	3/33	1/24		
	۸۴	3/21	1/14		
تولید محتوای تربیتی	۸۵	3/55	1/06	3/41	0/91
	۸۶	3/30	1/19		
	۸۷	3/61	1/06		
	۸۸	3/18	1/13		
نتایج تربیتی پایان طرح	۸۹	3/58	0/94	3/58	0/86
	۹۰	3/52	1/00		
	۹۱	3/58	1/09		
	۹۲	3/67	1/24		
	۹۳	3/79	1/14		
	۹۴	3/52	1/15		
	۹۵	3/45	0/97		
نتایج آموزشی تربیتی پایان طرح	۹۶	3/21	1/27	3/27	1/04
	۹۷	3/24	1/20		
	۹۸	3/48	1/09		
	۹۹	3/15	1/35		
نتایج پژوهشی	۱۰۰	3/12	1/22	3/12	1/22
نتایج مرتبط با ارکان در پایان طرح	۱۰۱	3/52	1/30	3/41	0/84
	۱۰۲	3/24	1/25		
	۱۰۳	3/36	1/22		
	۱۰۴	3/67	1/08		
	۱۰۵	3/64	1/06		
	۱۰۶	3/70	0/95		
	۱۰۷	3/06	1/12		
	۱۰۸	3/12	1/36		
	۱۰۹	3/42	0/97		
	۱۱۰	3/36	1/17		

برای پاسخ به سوال های تحقیق از آزمون t تک نمونه ای استفاده شد زیرا با توجه به اینکه حجم نمونه تحقیق بزرگ تلقی شد طبق نظر دلاور (۱۳۸۳) و مطابق قانون حد مرکزی توزیع داده ها نرمال بوده و می توان از آزمون های پارامتریک استفاده کرد. باتوجه به اینکه در این تحقیق، میزان اثربخشی با استفاده از نظرات سه گروه مربیان، دانش‌آموزان و والدین سنجیده شده است، لذا ابتدا میزان اثربخشی به تفکیک سه گروه مذکور سنجیده شده و سپس نتیجه کلی آمده است.

سؤال فرعی اول: میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در بخش درون‌داد در طی سال‌های اجرایی چقدر بوده است؟ نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال فرعی تحقیق در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال تحقیق

آماره‌ها گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
دانش‌آموزان	3/32	0/57	8/33	216	کمتر از 0/01
والدین	3/68	0/55	13/92	126	کمتر از 0/01
مربیان	3/49	0/72	3/90	32	کمتر از 0/01
کل	3/46	0/60	12/58	376	کمتر از 0/01

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در بُعد درون‌داد، باتوجه به مقادیر آماره t و همچنین سطوح معناداری که همگی کمتر از ۰/۰۱ هستند، نتیجه گرفته می‌شود که میانگین‌های نمونه مورد بررسی، در بین دانش‌آموزان، والدین و مربیان و همچنین در کل، تفاوت معناداری با میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه (۳) دارد. از طرف دیگر، باتوجه به اینکه میانگین‌های نمونه مورد بررسی همگی بزرگ‌تر از میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه است، می‌توان میزان این تأثیر را مثبت و بیشتر از متوسط ارزیابی کرد؛ براین اساس در پاسخ سؤال فرعی اول تحقیق بر طبق ۱۴ مؤلفه مورد بررسی می‌توان گفت: از دید نمونه مورد بررسی، میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در بخش درون‌داد در طی سال‌های اجرایی بیشتر از متوسط (به میزان ۷۰٪) بوده است. باتوجه به تکنیک چراغ راهنما نمره ۷۰ از ۱۰۰ این سؤال وضعیت اخطار (احتیاط) را نتیجه می‌دهد یعنی این حوزه نیاز به تغییر یا اصلاح دارد. باید نسبت به بازنگری در برنامه‌های

آموزشی اقدام، نقاط ضعف شناسایی و برطرف شود. چنانچه این کار انجام نشود احتمال اینکه در دوره‌های بعدی اثربخشی در این حوزه‌ها به وضعیت قرمز تبدیل شود زیاد است. در تبیین یافته‌های مربوط به این مؤلفه می‌توان گفت موارد مربوط به حوزه مسئولیتی معاونین پرورشی مدارس همچون آماده‌سازی شرایط، محیط و ملزومات اجرایی طرح از دیدگاه دانش‌آموزان و مربیان طرح ضعیف ارزیابی شده و علاوه بر آن متن و محتوا طرح و سهولت در دسترسی به آنها نیز از نظر دانش‌آموزان و والدین آنها ضعیف تلقی شده همچنین از دیدگاه مربیان طرح میزان اعتبارات تخصیصی نیز با تقویم برنامه‌های ابلاغی تناسب ندارد. در بررسی این سؤال شاخص‌های مربوط به صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مربیان طرح از نظر کلیه گروه مخاطبین بالا ارزیابی شده و همچنین علاقه و رغبت دانش‌آموزان برای عضویت در این طرح از نظر والدین بسیار بالا ارزیابی شده و از دیدگاه مربیان طرح تناسب اهداف طرح با شرایط سنی گروه مخاطب سازگاری دارد و مدارس و پایگاه‌های معجری طرح به‌درستی انتخاب شده‌اند. لازم به ذکر است که این نتیجه با یافته‌های تحقیقات سادات طوسی (۱۳۸۰)، حافظی صفت (۱۳۹۳)، فرمehنی فراهانی (۱۳۹۸)، زارعی (۱۴۰۰)، باساراب^۱ (۲۰۱۸)، دیگز^۲ (۲۰۱۹) همخوانی دارد.

سؤال فرعی دوم: میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در بخش فرایند در طی سال‌های اجرایی چقدر بوده است؟ نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال فرعی تحقیق در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال تحقیق

آماره‌ها گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
دانش‌آموزان	3/23	0/81	4/25	216	کمتر از 0/01
والدین	3/73	0/59	13/93	126	کمتر از 0/01
مربیان	3/52	0/85	3/50	32	0/01
کل	3/43	0/78	10/60	376	کمتر از 0/01

1. Basarab

2. Diggs

براساس مدل مفهومی تحقیق یکی از مؤلفه‌های اثربخشی طرح مذکور فرایند بود. نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که در بُعد فرایند، باتوجه به مقادیر آماره t و همچنین سطوح معناداری که در سه مورد کمتر از $0/01$ و در مورد مربیان، برابر $0,01$ هستند، نتیجه گرفته می‌شود که در بُعد فرایند هم میانگین‌های نمونه مورد بررسی، در بین دانش‌آموزان، والدین و مربیان و همچنین در کل، تفاوت معناداری با میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه دارد. از طرف دیگر، باتوجه به اینکه میانگین‌های نمونه مورد بررسی همگی بزرگ‌تر از میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه است، می‌توان میزان این تأثیر را مثبت و بیشتر از متوسط ارزیابی کرد؛ لذا در پاسخ سؤال فرعی دوم تحقیق بر طبق ۸ مؤلفه مورد بررسی می‌توان گفت: از دید نمونه مورد بررسی، میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در بخش فرایند در طی سال‌های اجرایی بیشتر از متوسط (به میزان 69%) بوده است. باتوجه به تکنیک چراغ راهنما نمره 69 از 100 این سؤال وضعیت اخطار (احتیاط) را نتیجه می‌دهد یعنی این حوزه نیاز به تغییر یا اصلاح دارد. باید نسبت به بازنگری در برنامه‌های آموزشی اقدام، نقاط ضعف شناسایی و برطرف شود. چنانچه این کار انجام نشود احتمال اینکه در دوره‌های بعدی اثربخشی در این حوزه‌ها به وضعیت قرمز تبدیل شود زیاد است. در تبیین یافته‌های مربوط به این مؤلفه می‌توان گفت موارد همچون تولید محتوا فرهنگی تربیتی از دیدگاه دانش‌آموزان و والدین آنها ضعیف ارزیابی شده و از دیدگاه دانش‌آموزان این طرح روند برنامه‌ریزی طرح در شرایط خاص کرونا ضعیف ارزیابی شد علاوه بر آن از دیدگاه مربیان طرح، نظام ارزشیابی پیشرفت‌های تربیتی فرهنگی در سه محور ارزشیابی تشخیصی، تکوینی و پایانی پیش‌بینی نشده است. در بررسی این سؤال شاخص‌های مربوط به مدیریت طرح که مربوط به ویژگی‌های مدیران مدارس است از منظر والدین و دانش‌آموزان دارای امتیاز بالایی بود و همچنین از نظر مربیان طرح بین برنامه‌های اجرایی با اهداف طرح تناسب بالایی وجود دارد. لازم به ذکر است که این نتیجه با یافته‌های تحقیقات رحمانی گورجی (۱۳۹۹)، پهلوان شریف (۱۳۹۷)، فرشلاف رشیدی (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

سؤال فرعی سوم: میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در بخش پرونداد در طی سال‌های اجرایی چقدر بوده است؟ نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال فرعی تحقیق در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال فرعی سوم تحقیق

سطح معناداری	درجه آزادی	آماره t	انحراف معیار	میانگین	آماره‌ها / گروه
کمتر از 0/01	216	5/56	0/87	3/33	دانش‌آموزان
کمتر از 0/01	126	7/09	0/58	3/36	والدین
کمتر از 0/01	32	3/04	0/90	3/48	مربیان
کمتر از 0/01	376	8/73	0/79	3/35	کل

بر اساس مدل مفهومی تحقیق یکی از مؤلفه‌های اثربخشی طرح مذکور پرونداد بود. نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که در بُعد پرونداد، باتوجه به مقادیر آماره t و همچنین سطوح معناداری که همگی کمتر از ۰/۰۱ هستند، نتیجه گرفته می‌شود که در بُعد پرونداد هم میانگین‌های نمونه مورد بررسی، در بین دانش‌آموزان، والدین و مربیان و همچنین در کل، تفاوت معناداری با میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه دارد. از طرف دیگر، باتوجه به اینکه میانگین‌های نمونه مورد بررسی همگی بزرگ‌تر از میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه است، می‌توان میزان این تأثیر را مثبت و بیشتر از متوسط ارزیابی کرد؛ لذا در پاسخ سؤال فرعی سوم تحقیق بر طبق ۴ مؤلفه مورد بررسی می‌توان گفت: از دید نمونه مورد بررسی، میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در بخش پرونداد در طی سال‌های اجرایی بیشتر از متوسط (به میزان ۶۷٪) بوده است. باتوجه به تکنیک چراغ راهنما نمره ۶۷ از ۱۰۰ این سؤال وضعیت اخطار (احتیاط) را نتیجه می‌دهد یعنی این حوزه نیاز به تغییر یا اصلاح دارد. باید نسبت به بازنگری در برنامه‌های آموزشی اقدام، نقاط ضعف شناسایی و برطرف شود. چنانچه این کار انجام نشود احتمال اینکه در دوره‌های بعدی اثربخشی در این حوزه‌ها به وضعیت قرمز تبدیل شود زیاد است. در تبیین یافته‌های مربوط به این مؤلفه می‌توان گفت نتایج علمی آموزشی همچون اقدامات خلاقانه و نوآورانه دانش‌آموزان و همچنین دستاوردهای علمی پژوهشی آنها طی سال‌های اجرایی از دیدگاه دانش‌آموزان و والدین

آنها ضعیف ارزیابی شده و از دیدگاه مریان طرح نتایج پژوهشی و فعالیت‌های تحقیقاتی حاصل از این طرح ضعیف ارزیابی شده است. در بررسی این سؤال شاخص‌های مربوط به نتایج تربیتی حاصل از طرح همچون دین‌مداری و تربیت روحیه انقلابی‌گری و احساس رضایتمندی دانش‌آموزان از طرح از دیدگاه تمام مخاطبین طرح با عملکرد نسبتاً خوبی ارزیابی شد. لازم به ذکر است که این نتیجه با یافته‌های تحقیقات خنکدار طارسی (۱۳۹۵)، محمدی (۱۳۸۰)، پهلوان شریف (۱۳۹۷) و نبوی (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

سؤال اصلی تحقیق: میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در طی سال‌های اجرایی چقدر بوده است؟

نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال اصلی تحقیق در جدول (۶) ارائه شده است.

جدول ۶. نتایج حاصل از آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی سؤال اصلی تحقیق

آماره‌ها / گروه	میانگین	انحراف معیار	آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
دانش‌آموزان	3/30	0/68	6/46	216	کمتر از 0/01
والدین	3/61	0/50	13/67	126	کمتر از 0/01
مریان	3/49	0/76	3/72	32	کمتر از 0/01
کل	3/42	0/65	12/58	376	کمتر از 0/01

بر اساس مدل مفهومی تحقیق نتایج جدول (۶) نشان می‌دهد که در خصوص میزان اثربخشی طرح شهید بهنام محمدی، با توجه به مقادیر آماره t و همچنین سطوح معناداری که همگی کمتر از ۰/۰۱ هستند، نتیجه گرفته می‌شود که در میزان اثربخشی طرح، میانگین‌های نمونه مورد بررسی، در بین دانش‌آموزان، والدین و مریان و همچنین در کل، تفاوت معناداری با میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه دارد. از طرف دیگر، با توجه به اینکه میانگین‌های نمونه مورد بررسی همگی بزرگ‌تر از میانگین فرضی و مورد انتظار جامعه است، می‌توان میزان این تأثیر را مثبت و بیشتر از متوسط ارزیابی کرد؛ لذا در پاسخ سؤال اصلی تحقیق بر طبق ۲۶ مؤلفه مورد بررسی در هر سه بخش

درونداد، فرایند و برونداد می‌توان گفت: از دید نمونه مورد بررسی، میزان اثربخشی طرح رشد و بالندگی شهید بهنام محمدی در طی سال‌های اجرایی بیشتر از متوسط (به میزان ۶۸٪) بوده است. با توجه به تکنیک چراغ راهنما نمره ۶۸ از ۱۰۰ این سؤال وضعیت اختطار (احتیاط) را نتیجه می‌دهد یعنی این حوزه نیاز به تغییر یا اصلاح دارد. باید نسبت به بازنگری در برنامه‌های آموزشی اقدام، نقاط ضعف شناسایی و برطرف شود. چنانچه این کار انجام نشود احتمال اینکه در دوره‌های بعدی اثربخشی در این حوزه‌ها به وضعیت قرمز تبدیل شود زیاد است. در تبیین یافته‌های مربوط به این سؤال لازم بود ابتدا سؤال‌های فرعی پاسخ داده شود تا در نهایت این سؤال مورد ارزیابی قرار گیرد که این کار در قسمت‌های قبلی انجام شد. لازم به ذکر است که نتیجه سؤال اصلی تحقیق با یافته‌های تحقیقات حافظی صفت (۱۳۹۳)، فرمehنی فراهانی (۱۳۹۸)، رحمانی گورجی (۱۳۹۹) و پهلوان شریف (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این تحقیق حاکی از آن است که هر سه طیف دانش‌آموزان، مربیان و مسئولین و خانواده‌ها در حوزه‌های مربوط به ابعاد درونداد شامل ارزیابی موارد مربوط به مسئولین طرح، دانش‌آموزان، والدین، مدیران آموزشی مدارس هدف و موارد همچون فضا و محیط، امکانات و تجهیزات، ضوابط و مقررات، سازمان اجرایی طرح، فناوری اطلاعات و ارتباطات، تقویم اجرایی، متن و محتوا و خدمات حمایتی را اثربخش ارزیابی نموده و تنها مؤلفه‌های مربوط به معاونین پرورشی، متن و محتوا، بودجه و اعتبارات ضعیف ارزیابی شد.

در بررسی بُعد درونداد پیش‌بینی می‌شود علت ارزیابی ضعیف معاونین پرورشی مربوط به مشغله کاری زیاد جهت انجام ابلاغی‌های معاونت پرورشی مدارس می‌باشد که این امر منجر به شدت تا معاونین پرورشی زمان کمتری را برای پیشبرد اهداف طرح شهید بهنام محمدی تخصیص دهند. همچنین علت ارزیابی ضعیف متن و محتوا مربوط به عدم بومی سازی متون ابلاغی سازمان بسیج دانش‌آموزی متناسب با موقعیت جغرافیایی و وضعیت فرهنگی آن مدرسه بوده است. علت امتیاز پایین ارزیابی بودجه و اعتبارات به جهت عدم تخصیص اعتبارات لازم متناسب با تقویم ابلاغی و اهداف طرح می‌باشد. در مولفه درونداد شاخص‌های مربوط به مسئولین طرح که شامل

ویژگی های اخلاقی، صلاحیت های رفتاری، شایستگی های ارزشی و حرفه ای آنها بود امتیاز بالایی کسب کرد که نشان از شیوه‌های مناسب جذب و گزینش مربیان برای تصدی این مسئولیت در مدارس دارد علاوه بر آن از نظر جامعه مورد تحقیق، اهداف طرح با شرایط سنی، روحی و روانی دانش‌آموزان تناسب دارد که نشان از اشراف برنامه ریزان طرح دارد و همچنین پایگاه های مجری طرح و مساجد مرتبط با آن ها به درستی انتخاب شده‌اند که این امر نشان از اشراف خوب مسئولین شهرستان جهت انتخاب مدارس جامعه هدف طرح بود و در نتیجه مورد رضایت دانش‌آموزان نیز بوده است.

همچنین در بُعد فرایند سازماندهی برنامه‌ها، اجرای طرح، طراحی آموزشی، مدیریت طرح، پشتیبانی، نظارت و کنترل را نیز اثربخش دانسته شد و تنها مؤلفه‌های مربوط به پیش‌بینی شرایط خاص، تولید محتوا و فرایندهای ارزشیابی پیشرفت ضعیف ارزیابی شد. علت ارزیابی ضعیف پیشرفت های تربیتی و فرهنگی طرح شهید بهنام محمدی در این مولفه به جهت عدم برنامه ریزی صحیح در خصوص انجام ارزشیابی های سه مرحله‌ای تشخیصی، تکوینی و پایانی بود. همچنین در این مولفه شاخص های مربوط به پیش بینی شرایط خاص از امتیاز پایینی برخوردار بود که علت آن عدم پیش‌بینی شرایط و بسترهای ارتباطی جهت قرار گرفتن طرح در تعطیلات ناگهانی مدارس بود. تولید محتوای تربیتی و فرهنگی نیز از امتیاز پایینی برخوردار بود که علت آن عدم مشارکت دانش‌آموزان در تولید محتوا شناخته شد. همچنین در این مولفه موارد مربوط به ارزیابی مدیران مدارس نمره بالایی داشت که نشان از انتخاب مدارس با مدیران دارای روحیه جهادی و دغدمند دارد بعلاوه طراحی آموزشی و تطابق برنامه های اجرایی با اهداف و بازخوردهای فعالیت های دانش‌آموزان و ارتباط مستمر با آنها در طول طرح دارای امتیاز بالایی بود که این نشان از انجام صحیح فرایندهای تربیتی و فرهنگی مطابق اهداف طرح بود.

در بُعد برونداد نیز نتایج تربیتی در پایان طرح و همچنین نتایج مرتبط با ارکان در پایان طرح شهید بهنام محمدی در مدارس جامعه هدف در طی سال‌های اجرا اثربخش ارزیابی شد و تنها مؤلفه‌های مربوط به نتایج آموزشی و پژوهشی ضعیف ارزیابی شدند. علت ارزیابی ضعیف نتایج آموزشی و پژوهشی در این تحقیق حاکی از آن است که اقدامات خلاقانه و نوآورانه دانش‌آموزان در طرح ضعیف بوده است و همچنین فعالیت ها و پروژه های تحقیقاتی در خصوص طرح

صورت نگرفته است. همچنین نتایج تربیتی در این دوره سه ساله از امتیاز بالایی بهره مند بود که علت آن کشف نوجوانان مستعد و به کارگیری آنها در برنامه های پایگاه و مسجد بود و همچنین احساس خرسندی و رضایت مندی دانش آموزان از برنامه ها و فعالیت فرهنگی دلیل دیگری برای امتیاز بالای این مولفه پیش بینی شد. با توجه به موارد فوق در نهایت می توان نتیجه گرفت:

بر اساس مدل مفهومی بومی سازی شده حسین پور در طی سال های اجرایی اکثر مؤلفه های ابعاد درونداد، فرایند و برون داد از کیفیت لازم بهره مند بوده اند و از آنجایی که برخی موارد بر اساس تکنیک چراغ راهنما در وضعیت اخطار (احتیاط) قرار دارند ضروری است تا برای مؤلفه هایی که در بررسی اثربخشی از امتیاز پایینی برخوردار هستند پیشنهادهایی ارائه داده شود.

با توجه به نتایج حاصل شده از جمع بندی مدل مفهومی طرح شهید بهنام محمدی و نظر به اینکه محقق خود از سال اجرا تاکنون از مربیان و مجریان طرح شهید بهنام محمدی در یکی از مدارس جامعه هدف می باشد به تفکیک به ارائه پیشنهاداتی در خصوص مؤلفه هایی که در این تحقیق از امتیاز پایینی (زیر ۵۰) برخوردار بودند می پردازیم:

حوزه وظایف و اختیارات معاونین پرورشی مدارس (بعد درونداد): در بررسی نتایج

شاخص های مربوط به این مؤلفه متوجه شدیم که از دیدگاه عوامل مرتبط با طرح معاونین پرورشی در وظایف خود اعم از هماهنگی های لازم جهت اجرا برنامه های طرح در مدرسه و همچنین ارائه برنامه های آموزشی و برقراری تعامل بین برنامه های طرح و فعالیت های مدرسه و داشتن برنامه انضباطی برای طرح ضعیف عمل نموده اند که احتمالاً پیش بینی می شود حجم زیاد وظایف و ابلاغیات سازمانی موجب کوتاهی در ایفای نقش در طرح شهید بهنام محمدی شده باشد در این راستا پیشنهاد می شود تا مربیان طرح تعداد جلسات بیشتری با معاونین پرورشی داشته و باهمسو سازی ابلاغیات سازمانی با برنامه های طرح و کمک در اجرا آنها معاونان را همیاری داده و از طرفی با تعریف برخی از نقش های مدیریتی و تقسیم وظایف در اجرا برنامه ها میزان نقش آفرینی معاونین در طرح را بالا ببرند.

بودجه و اعتبارات طرح (بعد درونداد): در بررسی شاخص‌های مربوط به این مؤلفه می‌توان گفت که عدم تناسب میزان بودجه تخمین زده با برنامه معرفی شده علت امتیاز ضعیف این مؤلفه بوده است. در این خصوص پیشنهاد می‌گردد تا با واگذاری اعتبار کلی و تفویض اختیار این امر برعهده خود مجریان برنامه‌ها در مدارس بین بودجه در نظر گرفته با نوع برنامه ابلاغی تناسب برقرار سازند و همچنین میزان اعتبار تخصیصی کل را طبق نظر و پیشنهاد مربیان طرح برنامه‌ریزی کنند.

متن و محتوا (بعد درونداد): عدم وجود منابع علمی و عدم تصویب منابع بومی از جمله ایرادات در بعد درون داد بوده که پیشنهاد می‌شود قبل از برنامه‌ریزی فصلی در این طرح پیشنهاد سیر محتوایی و چشم‌انداز فصلی آن از خود مربیان طرح گرفته شود و در نهایت با لحاظ این پیشنهادات برنامه کلی را تصویب و ابلاغ نمایند.

نظام ارزشیابی (بعد فرایند): بر این اساس در خصوص ارزشیابی‌های سه‌گانه تشخیصی، تکوینی و پایانی در این طرح هیچ‌گونه پیش‌بینی نشده است و لذا این شاخص‌ها از امتیاز پایینی برخوردارند که پیشنهاد می‌گردد با شناسایی دقیق مؤلفه‌ها و معیارهای سنجش و ارزشیابی طرح انجام ارزشیابی‌ها مورد توجه مربیان و مسئولین قرار گیرد.

پیش‌بینی شرایط خاص (بعد فرایند): طبق نتایج حاصل شده از این طرح متوجه شدیم که هیچ برنامه‌ریزی جهت قرارگیری ناگهانی طرح در شرایط خاص تعطیلات مدارس در اثر حوادث و بیماری و... انجام نشده است که این امر موجب اختلال در روند پیشروی طرح می‌شود لذا لازم است که حتماً مواردی از جمله بسترهای ارتباط مجازی در این خصوص پیش‌بینی شود.

تولید محتوای فرهنگی و تربیتی (بعد فرایند): از دیگر موارد مربوط به کسب امتیاز پایین در بعد فرایند میزان مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان و مربیان در تولید محتوا فرهنگی تربیتی بود که ضروری است مربیان ابتدا از خود شروع کرده و تولید محتوا کنند و در ادامه با ایجاد ساختار تشکیلاتی و هیئت‌های اندیشه‌ورز به صورت گزینشی و با معیارهای سنجیده شده و در قالب مسابقات و جشنواره‌ها دانش‌آموزان را نیز در این حوزه با خود همراه سازند.

نتایج و دستاوردهای علمی (بعد برون‌داد): براین اساس در طی سال‌های اجرایی دستاوردهای علمی حاصل از طرح از امتیاز پایینی برخوردار بوده که نمایانگر این است که در اقدامات خلاقانه و نوآورانه علمی آموزشی در این طرح ضعیف بوده که جهت برطرف کردن آن پیشنهاد به برگزاری مسابقات و رویدادهای استارت‌آپ علمی در رده‌های مختلف سنی و حوزه‌های مختلف علمی است.

نتایج پژوهشی (بعد برون‌داد): بازخوردگیری و ارائه روش‌های اصلاحی نیز مورد دیگری بود که در این تحقیق ضعیف ارزیابی شد و کارهای پژوهشی مثل همین تحقیق حاضر که باهدف بررسی اثربخشی سه‌ساله طرح شکل گرفته است از جمله مواردی است که جهت برطرف سازی این مشکل پیشنهاد می‌شود.

همچنین در طول انجام فرایند بر اساس تحقیقات میدانی و گفتگو با عوامل مرتبط، مهم‌ترین ضعف این طرح عدم هماهنگی بین مربیان طرح با مسئولین مدارس دانسته شد که این امر سبب عدم شفافیت اهداف و مراحل اجرایی این طرح نزد فراگیران یعنی همان گروه دانش‌آموزان و والدین آنها می‌شود که لازم است مسئولین ذی‌ربط در ادامه فرایند اجرای این طرح به این مورد اهتمام ویژه داشته و با پیش‌بینی جلسات اندیشه‌ورزی و هماهنگی اصولی بین مجریان طرح و مسئولین مدرسه، کم‌وکاستی‌های موجود را برطرف سازند.

فهرست منابع

- ابطی، سید حسین (1388)، آموزش و بهسازی سرمایه‌های انسانی، تهران: مؤسسه فرهنگ کتاب لاینز، چاپ اول
- ابیلی خدایار، سبحانی نژاد مهدی (1388)، بررسی عوامل مؤثر بر اثربخشی دوره‌های آموزشی (مطالعات موردی) شرکت ملی نفت ایران، فصلنامه مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت، سال سوم، شماره ۹
- امام خمینی (ع) (1368)، صحیفه امام خمینی (ع)، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ع)، جلد ۱۷
- بهرنگی محمدرضا، طباطبایی بهار (1388)، بررسی رابطه ویژگی‌های کارآفرینانه مدیران با اثربخشی آنان در مدارس متوسطه دخترانه شهر کرمان (مسلسل ۸) شماره ۲، دوره ۳، تابستان ۱۳۸۸.

- بیات، مهدی (۱۳۹۴). بررسی میزان اثربخشی دوره‌های آموزش تربیت و تعالی کارکنان سازمان بسیج مستضعفین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده و پژوهشکده علوم اجتماعی و فرهنگی، دانشگاه جامع امام حسین (ع).
- پهلوان شریف، علیرضا؛ رازینی، روح اله؛ عباسی نوذری، حسین (۱۳۷۹). "ساختاردهی اهداف کلان تعامل مسجد و کودک و نوجوان و دلالت‌های آن برای خط‌مشی‌گذاران حوزه فرهنگ" مطالعات راهبردی بسیج، سال بیست و یکم، شماره ۷۹.
- حسین پور، رضا (۱۳۹۸). طراحی الگوی ارزشیابی اثربخشی دوره های تربیتی و آموزشی سازمان نظامی فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، پیاپی ۴۴
- خامنه‌ای سید علی (۱۳۹۸). دفتر مقام معظم رهبری، حدیث ولایت، انقلاب اسلامی خراسانی، اباصلت (۱۳۹۱). ارزیابی اثربخشی آموزش‌های سازمانی (راهنمای عملیاتی)؛ تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران. چاپ اول
- خنکدار طارسی، معصومه، سلحشوری، احمد، وکیلی، هادی (۱۳۹۵). بررسی انتقادی سبک فرزندپروری مقتدرانه بر اساس دیدگاه ائمه اطهار علیهم‌السلام دوره ۲۴، شماره ۳۳ - شماره پیاپی ۳۳
- دلاور، علی (۱۳۸۳). احتمالات و آمار کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: انتشارات رشد
- رحمانی گورجی، محمد؛ باقریان، محمدمهدی؛ مهدوی، وحید (۱۳۹۹). "بررسی جایگاه فعالیت و کنشگری در نظام تربیتی صالحین" پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و هشتم، شماره ۴۶
- زارعی، لیلا، شمشیری، بابک، شیروانی شیرینی، علی (۱۴۰۰). آسیب‌شناسی تعلیم و تربیت دینی در دانش‌آموزان متوسطه (از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان) دوره ۲۹، شماره ۵۱
- سازمان بسیج دانش‌آموزی، اعتلای بسیج، طرح شهید به نام محمدی، فروردین ۱۳۹۷
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۰). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران، چاپ نهم
- شکوهی، غلام حسین، (۱۳۸۲)، مبانی و اصول آموزش و پرورش، مشهد: آستان قدس رضوی، چاپ یازدهم.
- عابدینی، احمد. (۱۳۹۳). واژه‌نامه تخصصی (ترمینولوژی) آموزش و پرورش. تهران: سادس
- غزالی، ابوحماد محمد؛ احیاء العلوم، مصر، مکتبه مصطفی البابی الحلبي، ۱۳۵۸ق 540. فرشباغ رشیدی، وحید، جمشیدی راد، جعفر (۱۳۹۵). "نقش سازمان بسیج دانش‌آموزی در آموزش و پرورش و جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان" سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی فضائلی، احمد (۱۳۹۰). گامی برای تبیین مرزهای تربیت و تعلیم، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال نوزدهم، دوره جدید، شماره ۱۳، زمستان ۱۳۹۰، ۱۱۳-۱۳۵

- فرشباف رشیدی، وحید، جمشیدی راد، جعفر (۱۳۹۵). " نقش سازمان بسیج دانش‌آموزی در آموزش و پرورش و جامعه‌پذیری سیاسی دانش‌آموزان " سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی
- فرمهبینی فراهانی، محسن، حسینی، فاطمه، احمدآبادی آرانی، نجمه (۱۳۹۸) بررسی جایگاه حیات طیبه در سند تحول بنیادین و تبیین راهکارهای تحقق آن در آموزش و پرورش دوره ۲۷، شماره ۴۲ - شماره پیاپی ۴۲ کزازی، حسن، مرادپیری، هادی (۱۳۹۴) "بررسی میزان اثربخشی طرح صالحین بسیجیان ناحیه کربلا و ارائه شیوه‌های ارتقاء آن" فصلنامه مدیریت و پژوهش‌های دفاعی، دوره چهاردهم، شماره ۷۹
- کاظم‌زاده ایرانشهر، حسین؛ اصول اساسی فن تربیت، تهران، اقبال، ۱۳۵۷ش. ۱۱
- مرزوقی، رحمت اله، راضی، الهام (۱۳۹۸) فلسفه تربیتی انتظار: رویکردی به نقش مدارس در تربیت نسل منتظر، تابستان ۱۳۹۸، دوره ۲۷ (دوره جدید)، شماره ۴۳
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۶). سیری در سیره نبوی. تهران: انتشارات صدرا
- میرکمالی، سید محمد (۱۳۸۵). رهبری و مدیریت آموزشی. تهران: نشریسترون، چاپ ۱۴
- میرسپاسی، ناصر (۱۳۶۳). مدیریت منابع انسانی. تهران: نشر نقش جهان، چاپ دوم
- مقام معظم رهبری بیانات برگرفته از سایت khamenei.ir
- مقدم، مهدی (۱۳۹۰). بررسی میزان اثربخشی آموزش‌های دوره عالی رسته توپخانه برای افسران در جنگ آینده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد فرماندهی و ستاد، دانشکده دافوس
- نبوی، سید صادق، صمدی، معصومه (۱۳۹۷) میزان عمل به هنجارهای اسلامی بین دانش‌آموزان دوره متوسطه: مطالعه‌ای ترکیبی پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی سال بیست و ششم تابستان ۱۳۹۷ شماره ۳۹
- نیکومنش، اصغر، ایزدی، مهشید، حجت‌الله رفیعی شمس آبادی، وکیلی، نجمه (۱۴۰۰) تبیین روش تربیت اخلاقی کودک در هفت سال دوم بر اساس تعالیم اسلامی دوره ۲۹، شماره ۵۰
- هیلگارد، ارنست، روپیکوت، ترجمه حسن رفیعی (۱۳۶۲). زمینه روان‌شناسی. تهران: ارجمند
- Basarab, David (2018). "The training evaluation process: A practical approach to evaluation", Springer, Vol.13 , No.2.
- Diggs, B. K. (2019). The Perception of Transfer Climate Factors in the marco and micro organizational work Environment. Doctoral Dissertation. North Carolina:North Carolina State.
- Welch, D. (2020). Exploring the Transfer System. Validating a process Model with a Business Training Intervention. Montreal, Quebec: Concordia University.



اثر بخشی هوش معنوی تربیت محور بر سبک رهبری تحول آفرین مدیران و اساتید دانشگاه

محمد نبی زاده^۱ | اسدالله زنگویی^۲

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۰۲/۱۸
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۲/۰۵/۲۱
صص: ۵۸-۳۹

شابا چاپی: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.4.6

۱. نویسنده مسئول: مدرس و پژوهشگر، دانشکده فرهنگی اجتماعی و قدرت نرم، دانشگاه جامع امام حسین (ع)، تهران، ایران.
kpnabizd@ihu.ac.ir

۲. دانشیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

چکیده

این پژوهش به بررسی و تحلیل اثر بخشی ابعاد هوش معنوی و سبک رهبری تحول آفرین پرداخته است. این پژوهش با توجه به هدف آن کاربردی بوده و در زمره تحقیقات توصیفی، از نوع تحقیق همبستگی قرار دارد. جامعه آماری آن را مدیران و اساتید دانشگاه با تعداد ۱۰۶ نفر تشکیل داده‌اند. برای تعیین سطح ابعاد هوش معنوی از پرسشنامه هوش معنوی بدیع و همکاران (۱۳۸۹) و برای تعیین امتیاز سبک رهبری تحول آفرین از پرسشنامه چند عاملی رهبری بس و اولیو (۱۹۹۰) استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان داد که بین هوش معنوی و سبک رهبری تحول آفرین رابطه مثبت و معنا داری وجود دارد و از بین ابعاد هوش معنوی، بعدهای تفکر کلی و اعتقادی، سجایای اخلاقی و خود آگاهی و عشق از سطح متوسط بالاتر می باشند، به عبارتی در سطح مطلوب هستند. ولی بعد توانایی مقابله با مشکلات در سطح متوسط پایین تر است. همچنین سطح رهبری تحول آفرین و ابعاد آن از سطح متوسط بالاتر است. به عبارتی سطح رهبری تحول آفرین و ابعاد آن در بین مدیران و اساتید در سطح مطلوب می باشد. **کلیدواژه‌ها:** هوش معنوی، تربیت معنوی، مدیران دانشگاه، سبک رهبری.

مقدمه و بیان مسئله

معنویت و رشد معنوی در انسان، در چند دهه‌ی گذشته به صورتی روزافزون توجه مریبان و مدیران را به خود جلب کرده است. پیشرفت علم مدیریت از یک سو و ماهیت پویا، متغیر و پیچیده‌ی سازمان‌های نوین از سوی دیگر باعث شده است که نیازهای معنوی بشر در برابر خواسته‌ها و نیازهای مادی در سازمان‌ها قد علم کنند و اهمیت بیشتری یابند.

هوش معنوی نیز از مفاهیم نوینی است که سازمان‌ها در سایه چالش عصر سرعت و تکنولوژی به آن احساس نیاز می‌کنند. به طوری که به موازات گرایش رهبرانی با ویژگی‌های فوق در سازمانها، مطالعات علمی نیز به سوی ویژگی‌های مثبت انسانی گرایش و تحول یافته است؛ به طوری که گراهام رهبران تحول آفرین را رهبرانی بصیر و الهام بخش می‌داند که به بعد معنوی کارکنان اهمیت می‌دهند. این رهبران همواره تلاش زیادی به پرورش کارکنان و تاثیر بر رشد و پیشرفت سازمان نشان می‌دهند و از این طریق می‌توانند به حداکثر پتانسیل کارکنان دست یابند؛ بنابراین در عرصه رقابت سازمان‌ها، رهبرانی موفق خواهند بود که بتوانند با پیروان و منابع انسانی خود ارتباط پیدا کنند و در همین راستا هوش معنوی توانایی فهمیدن عمیق سوالات معنوی و بینش درونی است که سطح‌هایی چند گانه از هوش است. هوش معنوی آگاهی از معنویت به عنوان زمینه‌ای از وجود یا به عنوان نیروی زندگی خلاق از تکامل است (عبدالله زاده و همکاران، ۱۳۸۸). لذا به نظر می‌آید رهبران می‌بایست به دیدار خویشتن و جهان، ارتباطات انسانی و سازمان‌های خود با روشی نوین فایق آیند و این کار جز با داشتن هوش معنوی بالا به دست نمی‌آید.

پدیده تحول و رهبری تحول آفرین در عصر کنونی، سازمان‌ها را بر آن داشته است تا پاسخ‌ها، نگرش‌ها و رویکردهای گوناگونی به آن داشته باشند. با ورود به سازمان، با توجه به شدیدتر شدن نیاز به تغییر و تحول برای فعالیت در سازمان‌های جهان امروزی نیاز به معنویت و توسعه هوش معنوی در بین افراد افزایش می‌یابد. برای آنکه بتوانیم هوش معنوی را در محیط‌های مدیریتی و آموزشی عملیاتی شود، باید هوش معنوی را با توجه به رهبری بررسی کرد. لذا سوال پژوهش حاضر این است که اثر بخشی هوش معنوی تربیت محور بر سبک رهبری تحول آفرین مدیران و اساتید دانشگاه به چه نحو است؟

مبانی نظری

جهانی شدن به عنوان یک فرایند فراگیر و گسترده، مرزهای ملی کشورها را در نوردیده و با رسوخ پذیر کردن حاکمیت دولت‌ها زمینه را برای تغییر و تحولات عمده در سطوح سازمانی، اجتماعی و فرهنگی فراهم آورده است (زنگویی و نبی زاده، ۱۳۹۳).

در عصر حاضر سازمان‌ها به طور فزاینده‌ای با محیط‌های پویا و در حال تغییر مواجه‌اند، بنابراین به منظور بقاء و پویایی خود مجبورند که خود را با تغییرات محیطی سازگار سازند. در واقع سازمان‌هایی کارآمد محسوب می‌شوند که علاوه بر هماهنگی با تحولات جامعه، بتوانند مسیر تغییرات و دگرگونی‌ها را نیز در آینده پیدا کرده و قادر باشند این تغییرات را در جهت ایجاد تحولات مطلوب برای ساختن آینده‌ای بهتر هدایت کنند (ویل، ۱۹۹۶). لذا امروزه اکثر سازمان‌ها برای حفظ موقعیت رقابتی خود نیاز به تغییر دارند؛ تغییرات سریع مستلزم آن است که سازمان‌ها دارای رهبران و کارکنانی باشند که انطباق‌پذیر بوده و به صورت موثر کار کنند، به طور مداوم سیستم‌ها و فرآیندها را بهبود بخشند و محیط پیرامون خود را درک کنند.

محیط آشفته و متغیر است و رهبری یک عنصر کلیدی در هدایت و مدیریت این محیط است، با کمی دقت بر روی شرکت‌های مختلف می‌توان فهمید که رهبران بزرگ تفاوت‌های بزرگی ایجاد می‌کنند، رهبران مؤثر کسانی هستند که نتایج را در یک چارچوب زمانی معینی بدست می‌آورند تا برای سازمان و کار خود موثر واقع شوند (گلنن، ۲۰۰۲: ص ۷۸).

به گفته استاگلین (۱۹۴۸) تعریف‌هایی که از رهبری شده است، از نظر تعداد، معادل یا برابر تعداد کسانی است که در صدد ارائه تعریفی از آن برآمده‌اند (رابینز، ۱۹۸۷: ص ۲۳). از نظر تری رهبری عبارتست از: عمل تأثیرگذاری بر افراد، به طوری که از روی میل و علاقه برای دستیابی به هدف‌های گروهی تلاش کنند (سید جوادین، ۱۳۸۰). کونتز و ادانل می‌نویسد: «رهبری، تأثیرگذاری بر افراد است؛ تا تحقق هدف مشترکی را دنبال کنند» (هاندر، ۲۰۰۰: ص ۱۲).

تاننبوم و مازاریک رهبری را این گونه تعریف می‌کنند: «استفاده از فرآیند ارتباط در موقعیتی خاص، برای اعمال نفوذ در میان افراد و جهت دادن آن به سوی مقصد یا مقاصد خاص» (سید

جوادین، ۱۳۸۰). به طور کلی می توان رهبری را عبارت از فرآیند نفوذ بر فعالیت های یک گروه سازمان یافته برای تحقق اهداف خاص تعریف کرد.

رهبران باید در جهت هدایت رفتار فردی و گروهی و ارتباط موثر با همکاران، سرپرستان و مشتریان در جهت رسیدن به اهداف سازمان، به نحو مطلوب عمل کنند. تلفیق دانش مدیریتی و معناگرایی می تواند در سوق دادن افراد به سوی دست یابی به هدف مفید باشد (مهرام و دشتی، ۱۳۸۸).

رهبران به وسیله بیان واضح چشم انداز و جاری ساختن معنا در سازمان اعمال رهبری می کنند. انتشار معنا در سازمان از طریق مدیریت نمادین (استعاره ها، داستان ها و ...) و با پیوند میان مجموعه ای از باورها و ارزش ها صورت می پذیرد و سبب می شود پیروان به طور فوق العاده ای انگیزه و روحیه بیابند و خود به عواملان تغییر در سازمان مبدل گردند (فرهنگی و همکاران، ۱۳۸۸). این رهبران که رهبران تحول آفرین نامیده می شوند با جلب اعتماد و وفاداری دیگران و ترسیم چشم اندازی مهیج از فرصت های بالقوه و نیز با الهام بخشیدن به پیروان موجب ایجاد تعهد به تحول و خود کنترلی بالا آنها می شوند. رهبران تحول آفرین بدین ترتیب به تک تک کارکنان سازمان کمک می کنند که هر یک خود به یک عاملی تحول آفرین مبدل گردند و سازمان را به سمت آینده ترسیم شده حرکت دهند.

نقش رهبران تحریک و برانگیختن کارکنان با استفاده از چشم انداز معنوی و ایجاد زمینه های فرهنگی بر اساس ارزش های انسانی می باشد تا کارکنانی توانمند، دارای بهره وری بالا، متعهد و با انگیزه را تربیت و پرورش دهند (ضیائی و همکاران، ۱۳۸۷). معنویت در رهبری باعث می شود انرژی نهفته در پیروان برای هدایت سازمان به سوی اهداف متعالی که فراتر از اهداف کسب و کار است، فعال گردد (خانکا، ۲۰۱۰). رهبران تحول آفرین بینشی را به پیروان القاء می کنند که پیروان را الهام می بخشد و آنها را بر می انگیزد تا به چیزهایی فوق العاده یا فراتر از انتظار دست پیدا کنند و مهم تر اینکه آن را به عنوان دیدگاه و آرمان خودشان پذیرفته و درک کنند.

بنابراین رهبری تحول آفرین از جدیدترین سبک های رهبری است که بسیار مورد توجه قرار گرفته (بارلینگ، ۲۰۰۰) و نظر بسیاری از متخصصان و صاحب نظران علم رهبری را به خود جلب نموده است. رهبری تحول آفرین بر روابط عاطفی و شخصی بین رهبر و زیردستان استوار است و

به تحریک و انگیزش پیروان در جهت رهبری بیش از آن که مورد انتظار است توجه دارد. به اعتقاد بسیاری از محققان، رفتارهای رهبری جدید در افزایش انگیزش بر کار پیروان نقشی موثر را ایفا می کند (دوهرتی، ۱۹۹۶: ۲۰۲). نظریه پردازان با توجه به دیدگاه های متعدد، در مورد سبک رهبری به ارائه نظریه های پرداخته اند که دیدگاه های رهبری را در مراحل مختلف متحول کرده است. این تحول با مطالعه رهبری با رویکرد ویژگی و خصوصیات رهبری در دهه ۱۹۳۰ با این پیش فرض که رهبران ذاتاً رهبر به دنیا می آیند، آغاز شد؛ ولی ویژگی های ثابتی که بتوان در تمام زمان ها از آن استفاده کرد، شناسایی نشد. در دهه ۱۹۵۰ این مطالعه با رویکرد رفتاری ادامه یافت، ولی باز هم به نتیجه قطعی منتهی نشد.

تحقیقات در دهه ۱۹۷۰ به سمت نظریه رهبران اقتضایی سوق پیدا کرد که در آن، رهبر بر حسب شرایط، توانایی و گرایش های زیردستان تصمیم گیری می کند. اگرچه این نوع رهبری موفقیت هایی را در برداشت؛ اما باز هم گره از معما باز نکرد. مهمترین تحول مرحله اخیر بیان سبک رهبری تحول آفرین توسط برنز (۱۹۷۶) بود که برایمن (۱۹۹۲) از آن با عنوان «دیدگاه جدید رهبری» یاد کرده است (زرتشتیان، ۱۳۸۷: ۳۰). دوهرتی (۱۹۹۶) معتقد است در رهبری تحول آفرین (که رویکردی جدید در رهبری است) رابطه میان رهبر با پیروان، فراتر از تشریفات قراردادی بوده و باعث برانگیختن فکر الهام بخش به پیروان می شود تا برای رسیدن به اهداف با حداکثر پتانسیل، بیش از آن چه انتظار می رود تلاش کنند. رهبران تحول آفرین دارای نفوذ و جاذبه شخصی هستند و با رعایت ملاحظات فردی باعث ایجاد انگیزه در افراد می شوند (دوهرتی، ۱۹۹۶: ۲۷۵). بدون تردید، موفقیت و اثربخشی سازمان های آموزشی همانند سایر سازمان ها تا حدود زیادی بستگی به شایستگی مدیران آنها دارد. شایستگی مدیر تعیین کننده شایستگی سازمان خواهد بود. به عبارتی مدیریت پویا و اثربخش مشخصه اصلی سازمان های موفق می باشد که به وسیله آن از سازمان ها ناموفق مشخص می گردد (محرم زاده، ۱۳۸۱: ۳۶). دراکر اشاره می کند که رهبران اصلی ترین و نادرترین منبع هر نوع تشکیلات آموزشی هستند. در همه زمینه ها برای جست و جوی اشخاصی که توانایی لازم برای رهبری موثر داشته باشند، کوشش مستمری به عمل می آید (علاقه بند، ۱۳۸۸: ۴۴).

سبک رهبری تحول آفرین در نظریات جدید به عنوان یکی از سبک های رهبری اثربخش شناخته شده است (استوری، ۲۰۰۴). رهبران تحول آفرین در باورها، ارزش ها و اهداف پیروان نفوذ کرده و تأثیر فوق العاده ای در پیروان خود به جای می گذارند. آنها از طریق گفتار و کردارشان کل سازمان را دچار تحول می کنند. پیروان این رهبران نسبت به آنها احساس اعتماد و وفاداری می کنند. نفوذ رهبران تحول آفرین از طریق کلمات، گفتگو، بینش، معنا گرایی و الهام بخشی به دیگران است. از این رهگذر به نظر می آید معنویت بتواند در رهبری تحول آفرین دخیل باشد و به نوعی آنرا پیش بینی کند.

پیشینه پژوهش

با توجه به تحقیقات انجام شده در سال های اخیر در دنیا و با توجه به اهمیت رهبری تحول آفرین به عنوان سبک مدیریت موفق در سازمان های امروز و نیز بررسی هوش معنوی به عنوان یکی از عوامل مهم اثربخشی سازمان ها، تحقیقات اندکی در این رابطه در ایران انجام شده است. در پیشینه این پژوهش به چند مورد از پژوهش هایی که ارتباط نزدیک تری با موضوع تحقیق دارد، اشاره می کنیم.

آلبرت (۲۰۰۳) به آزمون نظریه رهبری تحول آفرین در محیط های کاری کشور پرداخت. بر اساس نتایج این پژوهش، بین ملاحظه فردی و پیامد رضایت رابطه همبستگی مشاهده شد. مرسی (۲۰۰۴) به مطالعه سبک های رهبری در موسسات آموزش عالی مالایا پرداخت. یافته های او نشان داد که اساتید سبک رهبری مدیران خود را تا حدودی تحول آفرین و مقدراری مروده ای شناسایی کرده اند. نیکولینا (۲۰۰۳) به بررسی میزان مناسب بودن سبک تحول آفرین در محیط ها و سازمان های آموزشی-علمی پرداخت. نتایج این پژوهش نشان داد که سبک تحول آفرین با پیامد اثر بخشی همبستگی مثبت دارد.

در تحقیقی بومر و بالدوین (۲۰۰۴) دریافتند که رهبرانی که گروه همگنان آنها از رفتار رهبری تحول آفرین بیشتری برخوردارند تمایل بیشتری به رفتار رهبری تحول آفرین نشان می دهند. وب (۲۰۰۳) میزان همراهی رفتارهای رهبری رؤسای دانشگاه را با رضایت شغلی پیروان و انگیزش به سمت تلاش بالاتر از حد انتظار و اثربخشی رهبری در کالج ها و دانشگاه های ایوانجلیکال مورد

بررسی قرار داد. یافته های این پژوهش نشان داد که ترکیب رفتار های تحول آفرین و مراوده ای پیش بینی کننده بهتری برای رضایت شغلی و اثر بخشی رهبری، در مقایسه با رفتارهای تحول آفرین به تنهایی می باشد.

در تحقیقی که جعفری و مرادی (۱۳۸۳) در رابطه با هوش عاطفی و رهبری تحول آفرین انجام دادند به این نتیجه رسیدند که سه متغیر هوش عاطفی (همدلی، خود آگاهی و انگیزش) در ایجاد رهبری تحول آفرین موثر هستند. موغلی (۱۳۸۱) در خصوص الگوی تحول آفرین در سازمان های اداری ایران، دریافت که بین رضایت مندی، تلاش و تعهد کارکنان و الگوی تحول آفرین در سازمان های موفق اداری ایران رابطه معناداری وجود دارد.

کریستون (۲۰۰۸) در رساله دکتری خود به مطالعه کیفی هوش معنوی در رهبران سازمانی پرداخت. نتایج نشان داد تجارب افراد از هوش معنوی بسیار متفاوت است، ضمن اینکه هوش معنوی در مسئولیت های روزمره مدیران کارکرد داشت این نوع هوش نقش برجسته ای اقدامات مدیران با هوش معنوی بالا ایفا می نمود. این تحقیق نشان داد که فرایند حل مسئله افزایش خلاقیت و نوآوری که از عوامل رهبری هستند با هوش معنوی ارتباط دارند (جوادی، ۱۳۹۰).

کیوانلو و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان رابطه هوش هیجانی با سبک رهبری به این نتیجه رسیدند که با افزایش هوش هیجانی در مربیان تمایل آنها به سبک رهبری تحول آفرین افزایش می یابد.

عابدی و جعفری (۱۳۸۴) در تحقیقی با عنوان بررسی رابطه هوش عاطفی با سبک رهبری تحول آفرین به این نتیجه رسیدند که از میان عناصر پنج گانه هوش عاطفی سه مولفه ی همدلی، خودآگاهی و انگیزش قادر به توضیح ۷۸ درصد تغییرات در رهبری تحول آفرین هستند.

یعقوبی (۱۳۸۶) در پایان نامه خود با عنوان بررسی رابطه بین هوش عاطفی مدیران و سبک رهبری تحول آفرین به این نتیجه رسید که بین تمامی مولفه های هوش عاطفی با سبک رهبری تحول آفرین رابطه معناداری وجود دارد.

جوادی (۱۳۸۸) به «بررسی رابطه رهبری تیمی با هوش معنوی در بین مدیران دبیرستان های مشهد» پرداخت و نتایج نشان داد که بین رهبری تیمی و هوش معنوی رابطه مثبتی وجود دارد، به

عبارتی مدیرانی که هوش معنوی بالایی دارند در زمینه رهبری تیمی موفق تر عمل می کنند (ساغروانی، ۱۳۸۸).

در تحقیقی که نورشاهی (۱۳۸۸) با عنوان بررسی رابطه پیامدهای رهبری و ابعاد سبک رهبری تحول آفرین در میان رؤسای دانشگاه ها و موسسات آموزش عالی شهر تهران انجام داد به این نتیجه رسید که سبک رهبری تحول آفرین نقش موثری در افزایش رضایت مندی و تلاش بالاتر از حد انتظار در میان همکاران رؤسا دارد.

با توجه به تحقیقات انجام شده پیرامون هوش در سال های اخیر و با توجه به اهمیت رهبری تحول آفرین به عنوان سبک مدیریت موفق در سازمان های امروز، هوش به عنوان یکی از عوامل مهم و اثربخش در رهبری سازمان ها به شمار می رود. در تحقیقات گذشته رابطه سایر ابعاد هوش به جز هوش معنوی با سبک رهبری تحول آفرین سنجیده شده، اما بعد معنوی هوش مغفول واقع شده است؛ به عبارت دیگر خلاء تحقیقات و پژوهش های گذشته این است که رابطه ابعاد هوش معنوی با سبک رهبری تحول آفرین را بررسی نکرده است؛ بنابراین هدف از انجام این تحقیق پیدا کردن دلایلی دال بر وجود رابطه بین هوش معنوی و سبک رهبری تحول آفرین مدیران و اساتید دانشگاه است. به عبارت دیگر، این پژوهش به دنبال پاسخ دادن به این سؤال است که آیا بین هوش معنوی و سبک رهبری مدیران و اساتید جامعه مورد مطالعه رابطه وجود دارد.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف آن کاربردی بوده و از نظر چگونگی به دست آوردن دادهای مورد نیاز در زمره تحقیقات توصیفی (غیر آزمایشی)، از نوع تحقیق همبستگی قرار دارد. توصیفی از این جهت که به توصیف وضعیت هوش معنوی و رهبری تحول آفرین در بین مدیران و اساتید دانشگاه می پردازد و از این حیث همبستگی نامیده می شود که رابطه بین این دو متغیر را می سنجد. در این تحقیق برای تعیین هوش معنوی مدیران و اساتید و تعیین سبک رهبری تحول آفرین از پرسشنامه استفاده خواهد شد. داده های مربوط به رهبری تحول آفرین با استفاده از پرسشنامه چند عاملی رهبری که توسط بس و اولیو (۱۹۹۰) طراحی شده است، به دست آمد. گویه های این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج ارزشی لیکرت، ارزش گذاری می شود. همچنین

ضریب پایایی این آزمون توسط مرادی چالشتری و همکاران با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بوده است (هیگنز به نقل از یعقوبی، ۱۳۸۸). برای اطمینان از روایی پرسشنامه از تحقیقات قبلی که از این پرسشنامه استفاده کرده اند، از جمله امیرکبیری و همکاران (۱۳۸۵) و مرادی چالشتری و همکاران (۱۳۸۸) و میرکمالی و همکاران (۱۳۹۲) استفاده شد.

پرسشنامه هوش معنوی توسط بدیع و همکاران (۱۳۸۹) طراحی شده که برای تعیین روایی آن از تحلیل عاملی با روش تحلیل مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. همچنین این پرسشنامه را ابراهیمی کوه بنانی (۱۳۹۰) در پایان نامه خود مورد استفاده قرار داده است. این پرسشنامه شامل ۴۲ گویه در ۴ خرده مقیاس تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه افراد در طیف ۵ درجه ای لیکرت می باشد.

بدیع و همکاران پایایی این پرسشنامه را با استفاده از دو روش آلفای کرونباخ و تصنیف برابر ۰/۸۵ و ۰/۷۸ به دست آوردند. همچنین برای تعیین اعتبار پرسشنامه یاد شده، نمره آن با نمره سوال ملاک همبسته شده و مشخص گردید که رابطه مثبت و معناداری بین آنها وجود دارد ($P=0/0001$ و $R=0/55$) که نشان می دهد پرسش نامه هوش معنوی از اعتبار لازم برخوردار است.

همچنین پایایی این آزمون در پژوهش اصفهانی و اعتمادی (۱۳۹۱) و عابدین و مشبکی (۱۳۹۰) با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۰ و در پژوهش ابراهیمی کوه بنانی (۱۳۹۰) با همین روش ۰/۶۹ برآورد شده است. بدیع و همکاران پایایی هر یک از مؤلفه های تفکر کلی و بعد اعتقادی، توانایی مقابله و تعامل با مشکلات، پرداختن به سجایای اخلاقی و خودآگاهی و عشق و علاقه افراد را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۸۰، ۰/۷۰ و ۰/۷۲ گزارش کرده اند.

اطلاعات پرسشنامه ها کد گذاری شده و وارد نرم افزار SPSS گردید. در ابتدا ضمن بررسی مقدماتی اطلاعات، پرسشنامه ها مورد بازبینی قرار گرفت تا اطلاعاتی که اشتباه وارد شده اند تصحیح گردد و سپس قبل از اجرای تحلیل اعتبار بخش های مختلف پرسشنامه و کل آن توسط شاخص آلفای کرونباخ محاسبه گردید. بعد از اطمینان از اعتبار پرسشنامه نتایج در دو بخش

توصیفی شاخص های مختلف و نمودارهای متناسب با نوع داده ها و بخش استنباطی شامل بررسی و برای آزمون فرضیه های تحقیق از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

فرضیه های پژوهش

- ۱- بین هوش معنوی و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد.
- ۲- بین « تفکر کلی و بعد اعتقادی » و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد.
- ۳- بین « توانایی مقابله و تعامل با مشکلات » و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد.
- ۴- بین « پرداختن به سجایای اخلاقی » و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد.
- ۵- بین « خودآگاهی و عشق » و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد.

یافته های پژوهش

در تحقیق حاضر متغیرهای مورد بحث برای همبستگی هوش معنوی، رهبری تحول آفرین و ابعاد آن مورد بررسی قرار گرفتند. از این رو با نرم افزار SPSS و در نظر گرفتن آزمون های پارامتریک به بررسی درستی فرضیات پرداخته شده است.

فرضیه ۱: بین هوش معنوی و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد. به منظور بررسی رابطه بین هوش معنوی و سبک رهبری مدیران و اساتید دانشگاه از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید و نتایج در جدول زیر ارائه شد.

جدول ۱. آزمون همبستگی پیرسون رابطه هوش معنوی و رهبری تحول آفرین

مؤلفه ها	ضریب همبستگی	p-value
ویژگی های آرمانی	۰/۴۹۲	۰/۰۰۰
رفتارهای آرمانی	۰/۲۵۶	۰/۰۰۸
ترغیب ذهنی	۰/۳۹۰	۰/۰۰۰
انگیزش الهام بخش	۰/۳۳۳	۰/۰۰۱
توجه و ملاحظه فردی	۰/۴۱۹	۰/۰۰۰
رهبری تحول آفرین	۰/۵۲۶	۰/۰۰۰

بر اساس جدول ۱ مقدار p-value آزمون همبستگی بین هوش معنوی و رهبری تحول آفرین تقریباً برابر با ۰/۰۰۰۵ است که از سطح خطای ۰/۰۵ کمتر می باشد، بنابراین فرض صفر رد می شود و ضریب همبستگی برابر با ۰/۵۲۶ می باشد، لذا بین هوش معنوی و رهبری تحول آفرین رابطه مستقیم و معنی دار در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد و شدت این همبستگی در سطح متوسط است. مقدار p-value ابعاد رهبری تحول آفرین با هوش معنوی نیز کمتر از ۰/۰۵ و با ضرایب همبستگی مثبت می باشد، لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد بین هوش معنوی و ابعاد رهبری تحول آفرین رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد و بیشترین همبستگی با بعد ویژگی های آرمانی دارد (۰/۴۹۲). فرضیه پژوهش قبول می شود.

فرضیه ۲: بین « تفکر کلی و بعد اعتقادی » و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد. در این قسمت به بررسی رابطه بین تفکر کلی و بعد اعتقادی و سبک رهبری مدیران و اساتید با استفاده ضریب همبستگی پیرسون استفاده می پردازیم و نتایج در جدول ۲ ارائه گردید.

جدول ۲. آزمون همبستگی پیرسون رابطه تفکر کلی و رهبری تحول آفرین

مؤلفه ها	ضریب همبستگی	p-value
ویژگی های آرمانی	۰/۲۹۳	۰/۰۰۲
رفتارهای آرمانی	۰/۵۱۰	۰/۰۰۰
ترغیب ذهنی	۰/۴۱۸	۰/۰۰۰
انگیزش الهام بخش	۰/۴۷۰	۰/۰۰۰
توجه و ملاحظه فردی	۰/۴۳۰	۰/۰۰۰
رهبری تحول آفرین	۰/۵۷۹	۰/۰۰۰

بر اساس جدول ۲ مقدار p-value آزمون همبستگی بین تفکر کلی - اعتقادی و رهبری تحول آفرین تقریباً برابر با ۰/۰۰۰۵ است که از سطح خطای ۰/۰۵ کمتر می باشد، بنابراین فرض صفر رد می شود و ضریب همبستگی برابر با ۰/۵۷۹ می باشد، لذا بین تفکر کلی - اعتقادی و رهبری تحول آفرین رابطه مستقیم و معنی دار در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد. مقدار p-value ابعاد رهبری تحول آفرین با تفکر کلی - اعتقادی کمتر از ۰/۰۵ می باشند و ضرایب همبستگی همه

ابعاد مثبت است، لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد بین تفکر کلی - اعتقادی و ابعاد رهبری تحول آفرین رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد و بیشترین همبستگی با بعد رفتارهای آرمانی (۰/۵۱۰) دارد. فرضیه پژوهش قبول می شود.

فرضیه ۳: بین « توانایی مقابله و تعامل با مشکلات » و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد. در این قسمت به بررسی رابطه بین توانایی مقابله و تعامل با مشکلات با سبک رهبری مدیران و اساتید می پردازیم و نتایج در جدول ۳ ارائه گردید.

جدول ۳. نتایج ضریب همبستگی پیرسون رابطه توانایی مقابله و تعامل با مشکلات با رهبری تحول آفرین

مؤلفه ها	ضریب همبستگی	p-value
ویژگی های آرمانی	۰/۰۳۶	۰/۷۱۳
رفتارهای آرمانی	-/۲۳۰*	۰/۰۱۸
ترغیب ذهنی	-/۱۶۵	۰/۰۹۳
انگیزش الهام بخش	-/۲۷۵	۰/۰۰۵
توجه و ملاحظه فردی	-/۱۳۰	۰/۱۸۶
رهبری تحول آفرین	-/۲۰۷*	۰/۰۳۵

بر اساس جدول ۳ مقدار p-value آزمون همبستگی بین توانایی مقابله و تعامل با مشکلات با رهبری تحول آفرین برابر با ۰/۰۳۵ است که از سطح خطای ۰/۰۵ کمتر می باشد، بنابراین فرض صفر رد می شود و ضریب همبستگی برابر با ۰/۲۰۷- می باشد، لذا بین توانایی مقابله و تعامل با مشکلات با رهبری تحول آفرین رابطه معکوس و معنی داری در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد. به عبارتی با افزایش توانایی مقابله و تعامل با مشکلات اساتید، رهبری تحول آفرین آنان نیز کاهش پیدا می کند؛ و شدت این همبستگی در سطح پایین است. در بین ابعاد رهبری تحول آفرین، بعد رفتارهای آرمانی و بعد انگیزش الهام بخش دارای مقدار p-value کمتر از ۰/۰۵ با ضرایب همبستگی منفی می باشند، لذا بعد رفتارهای آرمانی و بعد انگیزش الهام بخش با توانایی مقابله و تعامل با مشکلات دارای رابطه معکوس و معنی داری می باشد و لی ویژگی های آرمانی،

ترغیب ذهنی و توجه- ملاحظه فردی با بعد توانایی مقابله و تعامل با مشکلات رابطه معنی داری ندارند. در این بین بیشترین همبستگی معکوس با بعد انگیزش الهام بخش دارد (۰/۲۰۷-). فرضیه پژوهش قبول می شود.

فرضیه ۴: بین «پرداختن به سجایای اخلاقی» و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد. در این قسمت به بررسی رابطه بین پرداختن به سجایای اخلاقی با سبک رهبری مدیران دانشگاه با استفاده ضریب همبستگی پیرسون استفاده می پردازیم و نتایج در جدول ۴ ارائه گردید.

جدول ۴. آزمون همبستگی پیرسون رابطه پرداختن به سجایای اخلاقی با رهبری تحول آفرین

مؤلفه ها	ضریب همبستگی	p-value
ویژگی های آرمانی	۰/462	۰/000
رفتارهای آرمانی	0/425	۰/000
ترغیب ذهنی	0/582	۰/000
انگیزش الهام بخش	۰/577	۰/000
توجه و ملاحظه فردی	۰/535	۰/000
رهبری تحول آفرین	0/716	۰/000

بر اساس جدول ۴ مقدار p-value آزمون همبستگی بین پرداختن به سجایای اخلاقی با رهبری تحول آفرین تقریباً برابر با ۰/۰۰۰۵ است که از سطح خطای ۰/۰۵ کمتر می باشد، بنابراین فرض صفر رد می شود و ضریب همبستگی برابر با ۰/۷۱۶ می باشد، لذا بین پرداختن به سجایای اخلاقی با رهبری تحول آفرین رابطه مستقیم و معنی دار در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد. به عبارتی با افزایش پرداختن به سجایای اخلاقی اساتید، رهبری تحول آفرین آنان نیز افزایش پیدا می کند و شدت این همبستگی در سطح بالا می باشد. در این بین رابطه ابعاد رهبری تحول آفرین با بعد پرداختن به سجایای اخلاقی دارای مقدار p-value تقریباً کمتر از ۰/۰۰۰۵ با ضرایب همبستگی مثبت می باشد لذا ابعاد رهبری تحول آفرین با بعد پرداختن به سجایای اخلاقی دارای رابطه

مستقیم و معنی داری می باشد و در این بین بعد ترغیب ذهنی بیشترین همبستگی با بعد پرداختن به سجایای اخلاقی دارد (۰/۵۸۲). فرضیه پژوهش قبول می شود.

فرضیه ۵: بین «خود آگاهی و عشق» و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد. در این قسمت به بررسی رابطه بین خود آگاهی و عشق با سبک رهبری مدیران و اساتید با استفاده ضریب همبستگی پیرسون استفاده می پردازیم و نتایج در جدول ۵ ارائه گردید.

جدول ۵. آزمون همبستگی پیرسون رابطه خود آگاهی و عشق با رهبری تحول آفرین

مؤلفه ها	ضریب همبستگی	p-value
ویژگی های آرمانی	۰/498	۰/000
رفتارهای آرمانی	۰/260	۰/007
ترغیب ذهنی	۰/397	۰/000
انگیزش الهام بخش	۰/436	۰/000
توجه و ملاحظه فردی	۰/443	۰/000
رهبری تحول آفرین	۰/568	0/000

بر اساس جدول ۵ مقدار p-value آزمون همبستگی بین خود آگاهی و عشق با رهبری تحول آفرین تقریباً برابر با ۰/۰۰۰۵ است که از سطح خطای ۰/۰۵ کمتر می باشد، بنابراین فرض صفر رد می شود و ضریب همبستگی برابر با ۰/۵۶۸ می باشد، لذا بین خود آگاهی و عشق با رهبری تحول آفرین رابطه مستقیم و معنی دار در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد و شدت این همبستگی در سطح متوسط می باشد. مقدار p-value ابعاد رهبری تحول آفرین با خود-آگاهی و عشق نیز کمتر از ۰/۰۵ و با ضرایب همبستگی مثبت می باشند، لذا در سطح اطمینان ۹۵ درصد بین خود آگاهی و عشق با ابعاد رهبری تحول آفرین رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد بطوری که بیشتر همبستگی با بعد ویژگی های آرمانی دارد (۰/۴۹۸). فرضیه پژوهش تایید می شود.

در این قسمت به بررسی رابطه بین ابعاد هوش معنوی و ابعاد رهبری تحول آفرینی با استفاده ضریب همبستگی پیرسون می پردازیم و نتایج در جدول ۶ ارائه گردید.

جدول ۶. آزمون همبستگی پیرسون رابطه بین هوش معنوی تربیت محور و تحول آفرین

مولفه ها	ویژگی آرمانی	رفتار آرمانی	ترغیب ذهنی	انگیزش الهام بخش	توجه و ملاحظه فردی	تفکر کلی	مقابله با مشکلات	سجایای اخلاقی	خود آگاهی	هوش معنوی	رهبری تحول آفرین
ویژگی آرمانی	1										
رفتار آرمانی	۰/۱۹۷*	1									
ترغیب ذهنی	۰/۴۳۸**	۰/۴۳۶**	1								
انگیزش الهام بخش	۰/۳۰۸**	۰/۴۸۷**	۰/۴۵۷**	1							
توجه و ملاحظه فردی	۰/۳۸۶**	۰/۳۶۵**	۰/۵۲۸**	۰/۴۳۸**	1						
تفکر کلی	۰/۲۹۳**	۰/۵۱۰**	۰/۴۱۸**	۰/۴۷۰**	۰/۴۳۰**	1					
مقابله با مشکلات	۰/۰۳۶	-/۲۳۰*	-/۱۶۵	-/۲۷**	-/۱۳۰	-/۳۶**	1				
سجایای اخلاقی	۰/۴۶۲**	۰/۴۲۵**	۰/۵۸۲**	۰/۵۷۷**	۰/۵۳۵**	۰/۵۱۹**	-/۲۲۴*	1			
خود آگاهی	۰/۴۹۸**	۰/۲۶۰**	۰/۳۹۷**	۰/۴۳۶**	۰/۴۴۳**	۰/۵۱۷**	-/۳۱۸**	۰/۶۱۳**	1		
هوش معنوی	۰/۴۹۲**	۰/۲۵۶**	۰/۳۹۰**	۰/۳۳۳**	۰/۴۱۹**	۰/۴۸۶**	۰/۴۶۹**	۰/۶۰۷**	۰/۵۴۰**	1	
رهبری تحول آفرین	۰/۶۶۲**	۰/۶۶۳**	۰/۸۰۰**	۰/۷۳۵**	۰/۷۵۳**	۰/۵۷۹**	-/۲۰۷*	۰/۷۱۶**	۰/۵۶۸**	۰/۵۲۶**	1

همانگونه که در جدول ۶ ملاحظه می شود بین رهبری تحول آفرین و هوش معنوی و همه ابعاد این دو رابط معنی داری در سطح اطمینان ۹۵ درصد وجود دارد (به داشتن p-value کمتر از ۰/۰۵). به جز اینکه بعد توانایی مقابله با مشکلات از ابعاد هوش معنوی با ویژگی آرمانی، ترغیب ذهنی و توجه و ملاحظه فردی از ابعاد رهبری تحول آفرین رابطه معنی داری در سطح اطمینان ۹۵ درصد ندارد (به دلیل داشتن p-value بیشتر از ۰/۰۵).

بحث و نتیجه گیری

بر اساس نتایج تحقیق، از بین ۱۰۶ نفری که به پرسشنامه ها پاسخ دادند، ۹۵/۲۸ درصد مرد و ۴/۷۲ درصد زن جنسیت آنها زن بوده است. بر حسب دانشگاه، ۶۶ درصد پاسخگویان از اساتید و ۳۴ درصد از مدیران بودند.

نتایج نشان دادند که در بین ابعاد ویژگی هوش معنوی، بیشترین میانگین به بعد تفکر کلی و اعتقادی تعلق دارد و کمترین میانگین مربوط به توانایی مقابله با مشکلات می باشد. در بین ابعاد رهبری تحول آفرین، بیشترین میانگین مربوط به انگیزش الهام بخش و کمترین میانگین مربوط به ویژگی های آرمانی است که به صورت تفصیلی در ادامه به آن اشاره می شود.

در فرضیه اول پژوهش که عبارت است از " بین هوش معنوی و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد." نتایج همبستگی نشان داد هوش معنوی با رهبری تحول آفرین و ابعاد آن ارتباط مستقیم دارند و به لحاظ شدت همبستگی رهبری تحول آفرین و ویژگی های آرمانی همبستگی بالاتری نسبت به سایر ابعاد با هوش معنوی دارد.

در فرضیه دوم پژوهش که عبارت است از " بین «تفکر کلی و بعد اعتقادی» و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد." نتایج آزمون همبستگی نشان داد بین تفکر کلی - اعتقادی با رهبری تحول آفرین و ابعاد آن رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد و در این بین شدت همبستگی رهبری تحول آفرین و رفتارهای آرمانی بالاتر از سایر ابعاد بود.

در فرضیه سوم پژوهش که عبارت است از " بین «توانایی مقابله و تعامل با مشکلات» و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد." نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین توانایی مقابله و تعامل با مشکلات با رهبری تحول آفرین رابطه معکوس و معنی داری وجود دارد و در بین ابعاد رهبری تحول آفرین بعد رفتارهای آرمانی و بعد انگیزش الهام بخش با توانایی مقابله و تعامل با مشکلات رابطه معکوس و معنی داری داشت و با سایر ابعاد بی ارتباط بود و بیشترین همبستگی معکوس با بعد انگیزش الهام بخش داشت.

در فرضیه چهارم پژوهش که عبارت است از "بین «پرداختن به سجایای اخلاقی» و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد." نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین پرداختن به سجایای اخلاقی با رهبری تحول آفرین و ابعاد آن رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد و به لحاظ شدت همبستگی رهبری تحول آفرین و بعد ترغیب ذهنی بیشترین همبستگی نسبت به سایر ابعاد با بعد پرداختن به سجایای اخلاقی دارا بودند.

در فرضیه پنجم پژوهش که عبارت است از "بین «خود آگاهی و عشق» و سبک رهبری مدیران و اساتید رابطه معنا دار وجود دارد." نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد بین خود آگاهی و عشق با رهبری تحول آفرین و ابعاد آن رابطه مستقیم و معنی داری وجود دارد بطوری که بیشترین شدت همبستگی با رهبری تحول آفرین و ویژگی های آرمانی دارد.

بنابراین در بررسی سطح هوش معنوی و ابعاد آن، نتایج این پژوهش با توجه به آزمون t نشان داد، هوش معنوی و بعدها های تفکر کلی و اعتقادی، سجایای اخلاقی و خود آگاهی و عشق اساتید از سطح متوسط بالاتر می باشند، به عبارتی در سطح مطلوب هستند. ولی بعد توانایی مقابله با مشکلات در سطح متوسط پایین تر (سطح نامطلوب) می باشد. در بررسی سطح رهبری تحول آفرین و ابعاد آن، نتایج پژوهش نشان داد که سطح رهبری تحول آفرین و ابعاد آن از سطح متوسط بالاتر است. به عبارتی سطح رهبری تحول آفرین و ابعاد آن در بین مدیران و اساتید در سطح مطلوب می باشد.

پیشنهادها

- ۱- می توان با برجسته کردن ویژگی های تفکر کلی و اعتقادی، سجایای اخلاقی، خود آگاهی و عشق مدیران و اساتید، آنان را جهت افزایش سطح سبک رهبری تحول آفرین یاری رساند.
- ۲- مرکز مشاوره دانشگاه همکاری لازم جهت حل مشکلات مدیران و اساتید داشته باشند. چرا که توانایی مقابله با مشکلات در بین آنان بر اساس نتایج به دست آمده از این پژوهش در سطح پایینی بوده است.

فهرست منابع

- بدیع. علی؛ سواری، الهام؛ باقری دشت بزرگ، نجمه؛ و لطیفی زادگان، وحیده، (۱۳۸۹)، ساخت و اعتباریابی پرسشنامه هوش معنوی، تبریز: اولین همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور.
- جوادی، زینب، (۱۳۹۰)، رابطه هوش معنوی و رهبری تیمی در بین مدیران دبیرستان های مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بیرجند، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- رابینز، استیفن، (۱۳۷۸)، مدیریت رفتار سازمانی، ترجمه ی علی پارسایان و سید محمد اعرابی. تهران: انتشارات موسسه مطالعات و پژوهش های بازرگانی.
- زرتشتیان، مینو، (۱۳۸۸)، ارتباط بین سبک رهبری تحول گرا و عمل گرا مدیران با تعهد سازمانی کارکنان آموزش فنی و حرفه ای شهر کرمانشاه، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
- زنگویی، اسدالله؛ و نبی زاده، محمد، (۱۳۹۲)، بررسی جایگاه تربیت شهروند جهانی در نظام آموزش و پرورش، مشهد: چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.
- زنگویی، اسدالله؛ و نبی زاده، محمد، (۱۳۹۳)، بررسی چالش ها و فرصت های جهانی شدن برای تربیت دینی و اخلاقی، کرمان: پنجمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران.
- ساغروانی، سیما (۱۳۸۸)، هوش معنوی: بعد ناشناخته بشر. مشهد: نشر آهنگ قلم.
- سیدجوادین، سید رضا؛ و امیرکبیری، علیرضا، (۱۳۸۰)، مروری جامع بر نظریه های مدیریت وسازمان، تهران: انتشارات دانش.
- ضیائی، محمدصادق؛ نرگسیان، عباس؛ و آبیای اصفهانی، سعید، (۱۳۸۷)، نقش رهبری معنوی در توانمند سازی کارکنان دانشگاه تهران، مدیریت دولتی، ۱ (۱)، ۶۷-۸۶.
- عابدی جعفری، حسن؛ و مرادی، محمد، (۱۳۸۴)، بررسی رابطه هوش عاطفی با سبک رهبری تحول آفرین، دانش مدیریت، ۷۰، ۶۳-۸۰.
- عبدالله زاده، حسن؛ باقرپور، معصومه؛ بوژمهرانی، سمانه؛ و لطفی، محدثه، (۱۳۸۸)، هوش معنوی: مفاهیم، سنجش و کاربردهای آن، تهران: نشر روانسنجی.
- علاقه بند، علی، (۱۳۸۸)، مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. تهران: انتشارات بعثت.
- فرهنگی، علی اکبر؛ فتاحی، مهدی؛ واثق، عباسیان؛ و نرگسیان، عباس. (۱۳۸۸)، «هوش پیش بینی کننده سبک رهبری»، فصل نامه علوم مدیریت، ۴، ۳۱-۷۵.
- کیوانلو، فهیمه؛ کوشان، محسن؛ و سید احمدی، محمد، (۱۳۹۰)، رابطه هوش هیجانی با سبک رهبری، مجله دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی سبزوار، ۱۸، ۴۷-۵۴.
- گلمن، دانیل، (۱۳۸۲)، هوش هیجانی. نسرین پارسا، مترجم. تاریخ نشر به زبان اصلی (۱۹۹۵). تهران: انتشارات رشد.

- محرم زاده، مهرداد، (۱۳۸۱)، بررسی تاثیر عامل های بیوگرافی در اثر بخشی سبکهای مدیریتی مدیران دانشکده ها و گروههای تربیت بدنی دانشگاههای ایران، تهران: فصلنامه المپیک، سال دهم، شماره ۱ و ۲.
- مرادی چالشتی، محمد رضا؛ حمیدی، مهرزاد؛ سجادی، سید نصرالله؛ کاظم نژاد، انوشیروان؛ جعفری، اکرم؛ و مرادی چالشتی، جواد، (۱۳۸۸)، رابطه سبک های رهبری تحول آفرین _ تبادل با عدالت سازمانی و ارائه مدل در سازمان تربیت بدنی جمهوری اسلامی ایران، مدیریت ورزشی، ۲، ۷۳-۹۶.
- موغلی، علیرضا، (۱۳۸۲)، طراحی الگوی رهبری تحول آفرین در سازمان های اداری ایران، دانش مدیریت، ۶۲، ۷۷-۱۰۰.
- موغلی، علیرضا، (۱۳۸۱)، طراحی الگوی رهبری تحول آفرین در سازمان های اداری ایران، پایان نامه دکتری، دانشکده حسابداری و مدیریت دانشگاه علامه طباطبائی.
- مهرام، بهروز؛ و دشتی، مرضیه، (۱۳۸۸)، تاثیر سبک رهبری مدیران بر اساس رابری کارکنان دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مدیریت سلامت، ۱۲ (۳۸)، ۳۸-۱.
- میرجلیلی، مهدی؛ و شفیع، میثم، (۱۳۹۱)، تحلیلی بر هوش معنوی کارکنان سازمان بهزیستی شهرستان یزد، اخلاق، ۵، ۶۵-۹۴.
- نورشاهی، نسرين، (۱۳۸۸)، بررسی رابطه پیامدهای رهبری و ابعاد سبک رهبری تحول گرا در میان رؤسای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی شهر تهران، مطالعات تربیتی و روان شناسی ۱۰، ۱۶۳-۱۷۶.
- هاندر، ادوین و وی واودرمن، لین از، (۲۰۰۰)، قدرت و رهبری در سازمان، (ترجمه ی کمائی و علی اکبر فرهنگ)، تهران: مجله دانش مدیریت.
- یعقوبی، نور محمد، (۱۳۸۶)، بررسی رابطه بین هوش عاطفی مدیران و سبک رهبری تحول آفرین، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- یعقوبی، نور محمد (۱۳۸۸)، بررسی رابطه بین هوش عاطفی و سبک رهبری تحول آفرین، پژوهشنامه مدیریت اجرایی، ۱، ۱۴۴-۱۱۹.
- Albert, G.A. (2003). An Examination of Bass, Full range Leadership Model in Jamaican organization. Dissertation for the degree of doctora, Nova Southeastern University.
- Barling J, Slater F, Kelloway EK. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence: an exploratory study. Leadership and Organization Development Journal. 21(3):157-161.
- Bass, B. M. (1985). "Leadership and performance beyond expectations", New York: Free Press.
- Bass,B.M,Bernard, M. (2003). Prediction unit performance by assessing transformational and transformational leadership, journal of applied psychology, 64(2) 207-218.
- Bommer, W. & Baldwin, T. (2004). Setting the stage for Effective Leadership Antecedents of transformational Leadership behavior. The Leadership Quarterly, 15,195-210.
- Doherty.J And Karen,E.(1996).Transformation and transactional leader ship in Inter university Athletes management. Journal of sport management Human (12)236-241. 36.
- Golman DU, Boyatzis R, McKee A. (2002). Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence. Boston: Harvard Business School Publisher.

- Higgs, M. (2003). "How can we make sense of leadership in the 21st century", Leadership and Organization Development Journal, Vol.24, No.5, pp271-284.
- Humphreys, J. H., and Einstein, W. O. (2003). Noting "New under the sun: transformational leadership from a historical perspective", Management Decision, vol.41, No.1, pp 85-95.
- Khanka, S. (2010). Spirituality in Leadership: Its Rationale and Practice. Nationl Institute of Financial Management, 16, 406-411.
- Mercy, M.D. (2004). An Exploration of faculty and academic Leadsrs perception of Leadership styles in Malawian higher education institution. A Dissertation for degree of doctora of philosophy illionis state University.
- Moghali, A. (2004). "Transformational leadership and multifactor leadership questionnaire, management study", No. 43-44, Pp96-112. (in Persian).
- Nicolina, A. (2003). Faculty and chair perspectives on Leadership and its impacts on Departmental Outcomes. Thesis master of Arts Mcgill University.
- Spector, P., Borman, W., and Cimino, C. (2004). "Emotional intelligence and leadership styles", Department of Psychology College of Arts and Sciences, available at Shannon Webb.
- Storey, J. (2004). Leadership in Organization. Current Issues and key Trends.
- Vaill PB. (1996). By learning as a way of being: Strategies for survival in a world of permanent white water. San Francisco: Jossey -Bass publisher: 1996.
- Webb, K. (2003). Prsident Leadership Behaviors Associate With Followers, job Satisfaction Motivation toward Extra Effort and Presidential Effectiveness at Evangelical Colleges and Universities. University of North Texas Ph. D Dissertations, Available at: www.proquest.com.



بررسی تأثیر بازنمایی تمثیلات تربیتی قرآن کریم بر درک شبکه مفهومی «عمل» با تکیه بر تفسیر المیزان

قدیرخواجه پور^۱ | علی نصیری^۲ | معصومه صمدی^۳

چکیده

تمثیلات قرآنی یکی از شاخصه های بیان قرآنی است که تاکنون پژوهشگران با پرداختن به نکات ظریف ادبی و بلاغی، روش انتقال مفاهیم، جنبه های زیبا شناختی و پدیدارشناختی و جلوه های تربیتی آنها، ابعاد مختلفی از این روش تبیینی را استخراج نموده اند. این در حالی است که در یک نگاه و زمینه کل نگر می توان به وجود «ارتباط» معناداری بین این تمثیلات دست یافت به نحوی که این ارتباط، موجب توسعه معانی هر یک از تمثیلات در شبکه ارتباطی آنها خواهد شد. پژوهش حاضر با مبنا قرار دادن بازنمایی تمثیلات قرآنی ذیل مفهوم «عمل» در پی دستیابی به شبکه مفهومی در اینگونه تمثیلات می باشد. برای بررسی تغییرات بازنمایی این تمثیلات، روش تحلیل نشانه شناسی که بیشتر به عنوان رویکردی که به تحلیل های متنی می پردازد، مورد استفاده قرار گرفته است. از ویژگی های این روش توجه به تحلیل های ساختاری است. این نوع تحلیل ها شامل تشخیص اجزاء تشکیل دهنده یک نظام نشانه شناختی مانند یک متن و تعیین روابط ساختاری میان آنهاست. در پژوهش حاضر مشخص گردید تمثیلات مورد مطالعه در تغییر بازنمایی خود نشانه هایی از رشد و گسترش آثار عمل، در ابعاد مختلف و در سطوح متفاوت، در دو بخش مثبت و منفی، با طرح واره هایی از تثبیت، انسجام، ساختار، احاطه و اساس، بصورت تقابلی در تصویرهای مختلف بازنمایی نموده اند.

کلیدواژه ها: تمثیل، بازنمایی، ساختار، عمل.

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۰/۱۱/۲۷
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۰۷/۰۶
صص: ۵۹-۹۰

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.7.9

۱. دانشجوی دکترای تخصصی رشته فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

ghadirkhajepour@gmail.com

۲. استاد تمام، گروه معارف، دانشگاه علم و صنعت، تهران، ایران.

۳. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران

مقدمه و بیان مسئله

یکی از پرکاربردترین مفاهیم در قرآن کریم مفهوم «عمل» است که به سبب نقش بنیادینی که در تربیت انسان داشته در تبیین آن از روش های مختلفی از جمله تمثیلات و استعارات و سایر تشبیهات بهره جسته است. تنوع روش های باز نمایی از این مفهوم، گویای توجه نظام تربیتی اسلام به وجود لایه ها و ابعاد گوناگون این مفهوم است. همانطور که تمثیل بعنوان یک فن ادبی در تبیین وانتقال مفاهیم و حقایق قرآنی از جایگاه ویژه ای برخوردار می باشد. به جهت معرفت شناسی نیز فیلسوفانی همچون ملاصدرا، معتقدند «انبیاء (ع) را رخصت نیست که با خلق جز به صورت امثال سخن گویند، زیرا آنان مکلفند تا با مردم به اندازه عقولشان تکلم نمایند و همان گونه که عقول در حقیقت مثال عقول عالیه است پس در خطاب به آنان نیز سزاوار است که از امثله ی معارف حقیقیه استفاده شود». (پارسا ۱۳۷۴ ص ۳۴) همچنانکه به جهت هستی شناسی نیز ملاصدرا معتقد است تدبیر و روال ویژه ای در نزول قرآن وجود داشته و الفاظ و تمثیلات آن در جهت اشارت به حقیقت ذومراتب و معانی عالیه ای که واجد تنزلات مختلفی است، از عالم عقل و ملکوت به عالم ماده نازل گشته این نزول وجودی قرآن، توأم با حفظ همه ی حقایق والا و عظیم آن، جز از طریق نمادین بودن زبان قرآن امکان پذیر نبوده است. (امینی ۱۳۹۵ ص ۸۸) امروزه نقش شناختی تمثیل را می توان حتی در علوم تجربی نیز ملاحظه کرد بطورمثال یک دانشمند برای شناخت یک پدیده مجهول می کوشد آن را تحت «مدل» معینی در آورد و یکی از شیوه های رایج مدل پردازی، بهره وری از تمثیل است مانند، در نظر گرفتن مدل موج برای تبیین حرکت نور که کوششی است برای شناخت ویژگی های ساختاری نور با توسل به خصوصیات شناخته شده موج. همچنین به جهت تربیتی نیز بهره وری از تمثیل همواره رایج بوده چراکه بیشتر در ایجاد انس ذهنی نقش ایفا نموده و به سبب موجز بودن و ارتباط با پدیده های غالباً محسوس، توانایی آن را دارد که مطالب مفصل و گسترده را به نحو فشرده و همراه با تصاویر ماندگار، در ذهن ایجاد نماید. (باقری ۱۳۸۷ ص ۶۵).

تاکنون آنچه در پژوهش هایی که در خصوص تمثیلات قرآنی صورت گرفته بیشتر با پرداختن به نکات ظریف ادبی و بلاغی، روش انتقال مفاهیم، جنبه های زیبا شناختی و پدیدارشناختی و جلوه های تربیتی، آنها مورددقت، بررسی، تبیین و تحلیل قرار گرفته است. این در حالی است که

با درک وجود «ارتباط» بین آنددسته از تمثیلات قرآنی که با هدف و موضوعیت واحدی بیان شده اند با یک نگاه و زمینه کل نگر نه تنها می‌توان معانی وسیعتری را از مجموع آنها دریافت نمود بلکه دلالت‌های ضمنی بیشتری را در هر تمثیل از شبکه ارتباطی فوق بدست داد. پژوهش حاضر بدنبال این هدف باتأملی در علل تغییر بازنمایی تمثیلات از مفهوم عمل و نحوه شبکه شدن مفاهیم این تمثیلات، در جستجوی ساختار اصلی تغییر بازنمایی و هدف مبنایی آنها می‌باشد.

در مقابل این طرح وجود برخی از حقایق را نیز نمیتوان از نظر دور داشت. از جمله آن که ذکر هر مثل از تمثیلات تربیتی قرآن بدنبال تبیین شرایط عملی یا فکری فرد یا گروهی خاصی از افراد انسانی می‌باشد. افزون بر این، تفاوت تحولات روحی در انسانهای مختلف، این برداشت اولیه ایجاد می‌نماید که شبکه‌های مفهومی تمثیلات نتواند از یک مبنا یا شکل خاص برای طرح رفتار انسان تبعیت نمایند و مراجعه به متن قرآن نیز این نکته‌ی مبنایی تربیتی را در خصوص عمل انسان را مورد تاکید قرار می‌دهد که «قُلْ كُلُّ يَعْْمَلُ عَلٰى شَاكِلِهٖ - بگو هر کس بر پایه خلق و خوی و عادت‌های اکتسابی خود عمل می‌کند» (اسرا ۸۴) که این امر خود گویای وجود تفاوت در شکل رفتار متناسب با اختلافات روحی در انسان‌هاست. با در نظر داشتن شواهد فوق، فرض داشتن یک فضای کلی نسبت به ساختار «عمل» و تغییرات آن، تنها از طریق بررسی نحوه بازنمایی تمثیلات قرآنی امکان پذیر می‌باشد.

در بیان ضرورت و اهمیت دستیابی به هدف فوق، می‌توان اشاره ای به موارد چند داشت: نخست اینکه هرگاه از طریق تمثیلات قرآنی، بتوان به تبیین ساختارمندانه ای از مفهوم عمل دست یافت بطور منطقی تبیین نظامندی تربیت اخلاقی اسلام نیز از پشتوانه قوی تری برخوردار خواهد گردید. به جهت نخست، فهم و بصیرت جدیدی از پیوستگی نسبت به آیات قرآنی ایجاد خواهد گردید. همچنین با دستیابی به شبکه ای از تمثیلات قرآنی حول مفهوم عمل، توسعه این شبکه ارتباطی به سایر مفاهیم بنیادین همچون قلب، عقل و... تسهیل می‌گردد؛ و با تعیین ساختار فوق تبیین نحوه بازنمایی از طرح تمثیلات مورد نظر و امکان تغییر بازنمایی آنها جهت فهم دقیق تر امکان پذیر خواهد گردید. با این اهداف می‌بایست به سوال اساسی پاسخ گفت که، چگونه می‌توان شبکه ساختارمندی از مفهوم «عمل» براساس طرح واره‌های تصویری تمثیلات قرآنی با تکیه بر تفسیر المیزان بازنمایی نمود؟

تعاریف

نقش بازنمایی در انتقال مفاهیم

منظور از بازنمایی اشاره به چیزی است که جای چیز دیگری را می‌گیرد یا نماد آن بحساب می‌آید (سیف ۱۳۸۹ ص ۱۰۶). بازنمایی شمایی یا تصویری که در آن «شبهت» میان بازنمایی و هدف آن مورد توجه و اهمیت است، بازنما در وجوه مورد نظر نسخه اصلی (هدف) را دربر می‌گیرد. در این جهت تمثیل خود بخش یا مرحله ای از جریان بازنمایی حقایق و مفاهیم می‌باشد. بازنمایی یکی از روش‌های دستیابی به زوایای پنهان تمثیلات می‌باشد. بدین معنا که اگر فرد بخواهد معانی و مفاهیمی را که در تعامل با محیط به دست آورده، آشکار کرده و جنبه عمومی و همگانی بدان بخشد، باید از اشکال مختلف بازنمایی استفاده نماید. از سویی فرهنگ نیز مجموعه ای از اشکال بازنمایی را خلق و ایجاد می‌نماید که از طریق آنها آگاهی فردی تبدیل به معادل و هم‌ارزهای عمومی و همگانی آن می‌شود. ویژگیها و کیفیاتی که در اشکال مختلف بازنمایی خلق می‌شوند، موجب می‌گردد بعدها فرد بتواند بر آنها تأمل کرده و مورد بازبینی قرار داده و به ویرایش، اصلاح، تجدیدنظر و تغییر اندیشه‌ها پردازد. لذا خلق یک شکل بازنمایی نه تنها وسیله‌ای برای انتقال مفاهیم به دیگران است، بلکه امکان بازخورد نیز برای فرد فراهم می‌آورد. (مهرمحمدی ۱۳۸۶ به نقل از آیزنر). بنابر این اینگونه به نظر می‌رسد که درک صحیح از نحوه بازنمایی تمثیلات قرآنی از مفاهیم تربیتی، بتوان به چارچوب اصلی طرح تمثیلات از مفهوم عمل دست یافته، نظام ارتباطی حاکم بر آنها را مورد تحلیل قرار داد.

ساختار تمثیلات قرآنی

در تعریف عبارت مثل چنین گفته شده که کلمه مثل به معنای وصفی است که چیزی را در آن حالی که هست مجسم کند. چه اینکه آن وصف واقعیت خارجی داشته باشد و چه اینکه صرف فرض و خیال باشد؛ مانند مثل‌های که در قالب گفتگوی حیوانات یا جمادات بایکدیگر می‌آورند. و ضرب‌المثل به معنای این است که مثل در اختیار طرف بگذاری و کانه پیش رویش نصب کنی تا در آن تفکر و مطالعه کند؛ مانند زدن خیمه که معنایش نصب آن است برای سکونت. (طباطبایی ۱۳۷۷ ج ۱۴ ص ۶۰۵) همچنین در تقسیماتی تمثیل را در چهارقسم معرفی نموده‌اند.

ضرب المثل، تمثیل دینی، تمثیل، تمثیل رمزی. اگر تشبیه به صورت یک سخن کوتاه و پرمعنا که زبان زد خاص و عام است، در آید، ضرب المثل است و اگر بصورت مفصل در آید، اگر وقوع آن امکان پذیر بوده و از زبان ذوی العقول حکایت شود تمثیل دینی است و اگر وقوع آن محال بوده و از زبان غیر ذوی العقول حکایت شود تمثیل و اگر به صورت رمز و نماد حکایت شود تمثیل رمزی می‌باشد. (نصیری، ۱۳۷۹) در کتب لغت معانی مختلفی برای واژه مثل یادآور شده اند مانند:

- ۱- مانند و نظیر
- ۲- داستان قصه حکایت افسانه
- ۳- صفت و وصف
- ۴- عبرت و پندوانداز
- ۵- الگو و اسوه
- ۶- سخن حکیمانه در خورتامل و دقت
- ۷- سخن غریب و رمز گونه
- ۸- تصورات و پندارهای نادرست.

اما در معنای اصطلاحی مثل گفته اند: مثل جمله ایست مختصر. مشتمل بر تشبیه یا مضمون حکیمانه که به واسطه روانی لفظ، روشنی معنی و لطافت ترکیب. بین عامه مشهور شده و آن را بدون تغییر جزئی در محاورات خود بکار برند. (قاسمی ۱۳۸۶ ص ۲۰) تفاوت تعبیر مثال در قرآن با مثال های دیگر نیز در این است که مثال های قرآنی باریک واقع مشخص یا امر خیالی که بر اثر تکرار در میان مردم رواج یافته و آنگاه در وقایع مشابه آن به کار رود دلالت ندارد. بلکه مثال های قرآنی بدون پیروی از سخنان مردم و بی آنکه از موارد پیش از خود تبعیت نموده باشد خود طرحی نو در انداخت و تعابیری جدید و هنری ابتکار نموده به گونه ای که از هر جهت تعبیر و جمله بندی و دلالت، روشنی منحصر به فرد به شمار می رود. (قاسمی ۱۳۸۶ ص ۲۲) ساختار از دیگر ویژگی های مثال های قرآنی است که گاه از با استفاده از تصاویر چند جزئی به نظام یافته که هر جزء مشابه، مقابلی در شبهه به دارد و این اجزاء هر کدام جدا از نقش مستقلی که دارند، با اجزاء دیگر چنان عجینند که برداشتن هر کدام موجب تخریب تصویر ارائه شده می گردد (فرید ۱۳۸۷)

شبکه مفهومی

همچنانکه انسان را در ساده سازی و معنی دار ساختن تجربه های اکتسابی خود از طریق ایجاد مفهوم یا تجرید عناصر مشترک بین رویدادها و تجارب بهره جسته تا بدین وسیله مفهومی که شامل اطلاعات سازماندهی شده درباره یک یا چند پدیده است را بشناسند و با موجودات دیگر ربط دهند (شعبانی ۱۳۹۷ ص ۱۴۳) و از ترکیب چندین مفهوم نیز مفاهیم یا مقولاتی ایجاد گشته و از ترکیب مفاهیم قواعدی ایجاد می گردد که انسان را قادر می سازد جهان را بهتر و دقیق تر

بشناسد. به جهت آموزشی نیز وقتی ارتباط بخشی از مفاهیمی بصورت یک شبکه مورد بررسی می‌گیرد، یادگیری معنادار را آسان می‌سازد چرا که مفاهیم در این شبکه‌ها به صورت اجزای پراکنده از هم نبوده بلکه در قالب شبکه‌ای از روابط نسبت به هم قرار دارند. برای نمایش این شبکه‌ها روش‌های مختلفی بکار گرفته می‌شود. بطور نمونه نقشه مفهومی یکی از راهبرد یادگیری است که روابط میان مفاهیم به صورت دیداری نمایش داده و یاد گیرنده به کمک آن مطالب را در ذهن خود سازمان می‌دهد. (سیف ۱۳۸۹ ص ۵۷) در این نوع راهبرد ارتباط مفاهیم و معانی را در قالب یک سری نمودارها و کادرهای متصل به هم بنحوی نمایش می‌دهد که ارتباط منطقی بین مفاهیم به روشنی در آن‌ها قابل مشاهده بوده و به نوعی بازنمایی تجسمی روابط معنی دار بین مفاهیم باشد، محسوب می‌شود. یک نقشه مفهومی معمولاً به شیوه‌ی حرکت از کل به جزء تنظیم می‌شود و دارای بخش‌های هسته، گره و رابطه است؛ یعنی مطالب کلی تر و جامع تر در راس آن قرار می‌گیرند و هر چه به پایین نقشه نزدیک شویم مفاهیم و مطالب جزئی تری شوند. (خواججه ۱۳۹۵ ص ۳) بر این اساس چنانچه تمثیل را نیز بتوان بمعنای یک الگو پیش روی یا یک نقشه سازماندهی از مفاهیم قلمداد کرد آنگاه ساختار ارتباطی بسیاری از مفاهیم عقلی و تربیتی به فراگیران قابل درک و انتقال خواهد گردید.

ساختارشناسی مفهوم عمل

با عنایت به اینکه در قرآن کریم علاوه بر واژه عمل دو واژه به ظاهر هم معنای آن یعنی واژه «فعل» و «صنع» نیز مورد استفاده قرار گرفته شده است، لذا به جهت معناشناسی، به اختصار بحثی در خصوص تفاوت‌هایی بین واژه‌های مذکور، ارائه می‌گردد و در اغلب ترجمه‌های قرآنی و در بعضی متون تفسیری نیز به این اختلاف معنا توجه نگردیده است مولف المیزان معتقد است، عمل، بیشتر اوقات در فعلی استعمال می‌شود که با قصد و اراده انجام شود و به همین جهت کارهای حیوانات و جمادات را به ندرت عمل می‌گویند. چنانکه در خصوص واژه صنع نیز قرآن کریم از این عبارت در ساخت کشتی یا ساخت لباس نظامی و امور مشابه استفاده نموده است؛ اما در خطای قتل یکی از فرعونیان بدست حضرت موسی عبارت فعل را چندین مرتبه به طور مکرر استفاده نموده است از اینرو بنظر می‌رسد به لحاظ معناشناسی بین واژه‌های فعل، عمل و صنع یک رابطه

عموم و خصوص مطلق یا از ساده به پیچیده وجود داشته باشد، بدینگونه که واژه "عمل" نسبت "فعل" علاوه بر ویژگی فعل، همراه با اراده و تفکر بوده و صنع نیز، علاوه بر ویژگی های عمل، از پیوستگی، انسجام و ساختارمندی چیزی خبر میدهد. نمودار شماره ۷ این ارتباط این مفاهیم بصورت اندراجی سطح بندی کرده است.



نمودار ۷. سطوح پیچیدگی ساختار رفتار

در خصوص مفهوم عمل صالح، پیش از پرداختن به موضوع ساختارمند بودن آن، توجه به چند نکته ضرورت می یابد نخست اینکه مؤلف المیزان هنگامیکه به تفسیر تمثیل درخت پاک می پردازند، متعقدند که آنچه در این خصوص ساختارمندی ایمان گفته شد، عینا در خصوص عمل صالح نیز جاری است. شاهد دیگر برای مدعای فوق می توان به عبارت «قُلْ كُلٌّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ» بگو: هر کس بر پایه خلق و خوی و عادت های اکتسابی خود عمل می کند» (اسراء ۸۴) اشاره نمود که ساختار عمل را تابعی از ساختار قلب معرفی می نماید قلبی که قرآن به ساختارهای مختلف پرداخته است. نکته اساسی تر آنکه «شاکله» درعین حال که به عمل شکل می دهد، «مشکل» نیز هست یعنی باطن انسان خصوصا لایه های چون صفات باطنی متأثر از اعمال بوده و توسط آنها شکل می گیرند (باقری ۱۳۸۷ ص ۱۲۳) و این شکل پذیری درون توسط عمل را، در آیه دیگری اینگونه بیان می فرماید «بَلَىٰ مَنْ كَسَبَ سَيِّئَةً وَأَحَاطَتْ بِهِ خَطِيئَتُهُ» بلکه کسانی که مرتکب گناه شدند و آثار گناه، سراسر وجودشان را فرا گرفت» (بقره ۸۱). لذا با عنایت به نکات فوق در ادامه،

ویژگی‌های ساختارمندی مفهوم عمل را در قالب برخی از تمثیلات مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

از میان اندیشه‌های فلسفی آندسته از دیدگاه‌هایی که به جهت هستی‌شناسی به جایگاه و نقش تمثیل پرداخته‌اند می‌توان به اندیشه‌های ملاصدرا اشاره نمود که در این خصوص آقای امینی در تحقیق خود (۱۳۹۵ ص ۹۱) تحت عنوان «بررسی مبانی حکمی ر مز و نماد در اندیشه ملاصدرا» معتقد است نماد و رمز در فلسفه صدرا، صرفاً وصف عبارات و تعابیر نیست بلکه وصف «حقیقت» است و بر این اساس درک و دریافت مدلول رمز و نماد، ریشه در حقیقت و حقایق نفس‌الامری دارد. حقیقت در هستی‌شناسی ملاصدرا، اولاً بالذات با تأکید بر جنبه وجود شناختی آن مطرح شده و دوم اینکه حقیقت، امری واحد و ذومراتب قلمداد گردیده که منشأ و اصل تمام حقایق وجودی، به حق تعالی منتهی می‌شود و سوم اینکه نظریه حمل حقیقت و رقیقت، پاسخ‌گوی تکاثر انواع مادی و صور جسمانی است. بر همین مبنا، اوصاف معانی مجرد امکان‌ظهور در «نمادهای مادی» را نیز پیدا می‌کند و در این فرایند نفس به عنوان میانجی در دریافت و اتحاد با حقایق عقلی و قوه خیال در تشبیه و تجسیم آن‌ها، نقشی ذاتی و بی‌واسطه دارد؛ چرا که این «قوه خیال» است که با صورت بندی حقایق اشراق شده، در واقع نقش تنزل و حضور محسوس حقایق را به عهده دارد و گاهی نیز با اتصال مستقیم به «عالم خیال منفصل» مجرای دریافت صور مثالی می‌گردد. بر این پایه می‌توان گفت تمثیلات قرآنی به جهت وجود قوه ای بنام خیال در انسان از یک سو و هم به جهت ذو مراتب بودن حقایق از سوی دیگر امکان انتقال حقایق گسترده و متعالی را در بستر ذهن ایجاد و ساختار پیوسته‌ای از مفاهیم را به نمایش می‌گذارند. این در حالی است که قرآن کریم از جهتی ساختارمندی آیات خویش را بشکل‌های مختلف نشان داده است. ایازی (۱۳۸۰ ص ۷۶) در اثر خود تحت عنوان «چهره پیوسته قرآن» با توجه علم مناسبات در قرآن کریم نگرش نظام واره به مثل‌های قرآنی اشاره داشته و بحث رابطه مثل و ممثل را مطرح می‌نماید که منجر به بحث رابطه مثال با جمله‌های بعدی و نتیجه‌گیری‌های آن می‌گردد. همچنین ایشان به ارتباط مثال‌های قرآن در موضوعات مختلف مانند تقسیم انسان‌ها به مومن و کافر و مناقق توجه

داده و دو مسئله را قابل پیگیری می‌دانند یکی ربط یک مثال با مثال‌های دیگر و دیگری ارتباط مثال با موضوعات اصلی سوره و پیام قرآن نسبت به مسائل اعتقادی. فرید (۱۳۸۷ ص ۱۸۴) در تحقیقی تحت عنوان «مثل در قرآن» نتیجه گرفته که مثل قرآنی از تصاویر چندجزیی، استفاده می‌کند. هر جز مشبه، مقابلی در مشبه به دارد و این اجزاء هر کدام جدا از نقش مستقلی که دارند، با اجزاء دیگر چنان عجینند که برداشتن هر کدام باعث خراب شدن تصویر نقاشی شده در مثل می‌شود. بر این اساس تمثیلات قرآنی را می‌توان بازنمایی‌های مختلفی مجموعه حقایق متعالی تربیتی و اعتقادی دانست که چون نقشه‌ای مصور، ارتباط مفاهیم را تبیین می‌نمایند. در این در حالی است که به جهت مفهومی نظامی خاص بر آیات تربیتی قرآن حاکم است. بر این اساس جانپور و لطفی (۱۳۹۴ ص ۵۰) در پژوهشی تحت عنوان «نقش آیات اخلاقی قرآن کریم در تدوین نظام هدایت فردی و اجتماعی» نتیجه گرفته‌اند که گزاره‌های اخلاقی آیات قرآن کریم تلاش دارند تا به کمک همدیگر یک نظام اخلاقی جامع و کامل را تبیین و نهادینه کنند لذا هر کدام از گزاره‌ها چه فردی و چه اجتماعی دارای جایگاه خاصی در چارچوب هدایتی افراد و جوامع هستند و به صورت یک مدل لایه‌ای و حلقه‌ای همدیگر را تکمیل و تایید می‌کنند. همچنین قاسمی (۱۳۸۶ ص ۱۴) در مقدمه اثر خود تحت عنوان «تمثیلات قرآن و جلوه‌های تربیتی آن» بیان می‌دارد که روح قرآن و اهداف و اسلوب تربیتی آن در تمثیلات و تشبیهات گویا و شیوایش تجلی یافته است و شناخت دقیق و عمیق تمثیلات قرآنی و بی‌بردن ظرایف و لطایف آنها به خوبی ما را به روح حاکم بر قرآن واقف می‌سازد؛ بنابراین همچنانکه ساختارمندی را می‌توان در نظام اخلاقی قرآن کریم چه به جهت محتوا و چه به جهت هدف جستجو نمود، در روش بازنمایی تمثیلات قرآنی نسبت مفاهیم تربیتی نیز می‌توان این قابلیت مورد تحقیق قرار داد و از طریق کشف ارتباط این دو بخش به لایه‌های عمیقتری از معارف تمثیلات دست یافت.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از آن جهت به نحوه بازنمایی تمثیلات می‌پردازد تحلیل نشانه‌شناسی را بعنوان روش تحقیق داده‌های خود انتخاب و به جهتی که شبکه مفهومی «عمل» را مورد تحلیل قرار می‌دهد، از روش تحلیل مفهومی استفاده نموده است. روش نشانه‌شناسی مانند سایر روش‌های

تحقیقی دارای ابزار و کارکرد هایی است که آشنایی با آنها در مطالعات نشانه‌ای ضرورت می‌یابد. نکته ای که روش تحلیل نشانه شناسی بر آن تاکید دارد درک ارتباط نشانه‌هاست. پیرس می‌گوید تنها در پرتو نشانه است که می‌توان اندیشید. نشانه‌ها ممکن است منش کلامی - تصویری - آوایی به خود بگیرند اما آنچه بدیهی است اینکه این امور به تنهایی دارای معنا نیستند و معنا چیزی است که ما به آنها می‌افزاییم. نشانه شناسی می‌آموزد که در جهانی از نشانه زندگی می‌کنیم و هیچ راهی برای فهم چیزها جز از طریق نشانه‌ها و رمزگانی که این چیزها در آن سامان یافته اند نداریم (سمانیان و همکاران ۱۳۸۹ ش ۱ ص ۳۸) نشانه شناسی بیشتر به عنوان رویکردی که به تحلیل های (متنی می پردازد، ساخته شده است. یکی از ویژگی های آن توجه به تحلیل های ساختاری است. این نوع تحلیل ها شامل تشخیص اجزاء تشکیل دهنده یک نظام نشانه شناختی مانند یک متن و تعیین روابط ساختاری میان آنهاست (مهدی پارسا ۱۳۸۷ ص ۱۲۷) تحلیل های ویژه ای که نشانه شناسی از ساختار متن ارائه می‌دهد می‌تواند ابزار توانمندی برای فهم متن در اختیار بگذارد. تحلیل، ساختاری است که برای کشف منطق درونی متن به کار می‌رود و همانطور گفته شد، هر متنی یک نظام نشانه شناختی است. درون هر نظامی هم روابط خاصی وجود دارد، نظام یک کل به هم پیوسته است، عناصر و مولفه های آن ارتباطات پیچیده ای دارند و همه آنها به خاطر هدف ویژه ای در این نظام وارد شده اند. همان روابط خاصی که میان نشانه‌ها درون نظام متن وجود دارد، منطق درونی متن است. (قائمی نیا ۱۳۹۳ ص ۲۲۱) تشخیص ارزش هر نشانه نیز با حضور نشانه های دیگر در متن امکانپذیر است. به همین علت، نشانه در علم نشانه شناسی به تنهایی معنایی ندارد و در ارتباط و تقابل با نشانه های دیگر ارزش و معنا می‌یابد (اکبری ۱۳۹۵) همچنین نظام های نشانه ای از واحدهایی تشکیل شده اند که برای انتقال پیام، کاربرد می‌یابند و بهمین جهت نظام نشانه ای در انتقال پیام نوعی رسانه اند (صفوی ۱۳۹۶ ص ۱۵) بدین ترتیب نشانه‌ها هر یک حامل «پیام» یا پیام هایی بوده که «فرستنده» با هدف و «معنایی» خاص در قالب «محتوای» مشخص با «روش و ابزاری» معین به «گیرنده» پیام ارسال می‌دارد. در واقع هر چیزی که بعنوان «دالت گر» ارجاع دهنده، یا اشاره گر به چیزی غیر خودش تلقی شود می‌تواند نشانه باشد و هر نشانه ای دلالت بر مفهومی دارد که شامل دو بخش دال و مدلول می‌باشد؛ که در بیان ساده دال همان نشانه است که دلالتی بر مدلول خود که مفهوم باشد، دارد. دلالت های متنی نیز بر اساس دو گونه دلالت های درون متنی

وینامتنی شکل می‌گیرند. دلالت‌های بینامتنی دلالت‌هایی هستند که از ارتباط نص با متون بیرون از خودش پدید می‌آیند. به عنوان نمونه، دلالت‌های علمی که با در نظر گرفتن زمینه‌هایی از قبیل زمین‌شناسی، نجوم و فیزیک و... برای آیات پیدا می‌شوند از این دسته دلالت‌ها هستند. (قائم‌نیا ۱۳۹۳ ص ۸۸) روابط همنشینی به روابط درون‌متنی به دیگر دال‌ها که در متن وجود دارند مربوط است درحالی که جانشینی به روابط بینامتنی، به دال‌هایی ارجاع پیدا می‌کند که در متن پیش‌روی غایب هستند. دو بعد مذکور اغلب به عنوان «محور» معرفی می‌شوند به طوری که محورافقی، هم‌نشینی محورعمودی، جانشینی می‌باشد. عملکرد همنشینی به صورت ترکیب است و عملکرد جاشینی به صورت انتخاب می‌باشد. (مهدی پارسا ۱۳۸۷ ص ۱۲۸) در ادامه با بررسی دلالت‌های چند تمثیل قرآنی که به تبیین موضوع عمل پرداخته، روابط درونی و بیرونی آنها مورد تحلیل قرار می‌گیرد. تمثیلات در حوزه این مفهوم را می‌توان به سه بخش عمده تقسیم نمود. الف- ساختار اعمال صالح ب- ساختار اعمال بر اساس اعتقادات (نفاق، شرک، کفر) ج- ساختار اعمال غیر صالح که عامل غلفت زدگی است.

الف- ساختار اعمال صالح

در تبیین اعمال صالح، تمثیلات قرآن کریم از طریق نحوه بازنمایی‌های خود به ساختار و سازمان مشخصی پرداخته‌اند که در ادامه بدان پرداخته خواهد شد.

تمثیل دانه پربرت

مَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ كَمَثَلِ حَبَّةٍ أَنْبَتَتْ سَبْعَ سَنَابِلٍ فِي كُلِّ سَبِيلَةٍ مِائَةٌ حَبَّةٍ وَاللَّهُ يُضَاعِفُ لِمَنْ يَشَاءُ وَاللَّهُ وَاسِعٌ عَلِيمٌ

مثل آنان که اموالشان را در راه خدا انفاق می‌کنند، مانند دانه‌ای است که هفت خوشه برویاند، در هر خوشه صد دانه باشد؛ و خدا برای هر که بخواهد چند برابر می‌کند و خدا بسیار عطا کننده و داناست. (۲۶۱ بقره)

به جهت معناشناسی کلمه سنبل بمعنای خوشه گندم می‌باشد و بعضی گفته‌اند ماده سنبل در اصل به معنای پوشاندن معروف است. و اگر خوشه گندم را سنبل نامیده‌اند، به این جهت بوده است که سنبل، دانه‌های گندم را در غلافهایی که دارد می‌پوشاند. در این تمثیل متعلق شاخصه

رویش و رشد تنها انسان نیست بلکه عمل اونی که در واقع همان ثمره و میوه این رویش است قابلیت توسعه و رشد می‌یابد. در توضیح این مطلب، مؤلف المیزان در تفسیر این آیه شریفه معتقد است یک فرد از جامعه که عضوی از یک مجموعه است، اگر دچار فقر و احتیاج شد، و ما با انفاق خود وضع او را اصلاح کردیم، هم دل او را از رذائلی که فقر در او ایجاد می‌کند پاک کرده ایم، و هم چراغ محبت را در دلش ایجاد نموده ایم، و هم زبانش را به گفتن خوبیها به راه انداخته ایم، و هم او را در عملکردش نشاط بخشیده ایم، و این فوائد عاید همه جامعه می‌شود، چون همه افراد جامعه به هم مربوط هستند و انفاق یک نفر، اصلاح حال هزاران نفر از افراد جامعه است و مخصوصا اگر این انفاق در رفع حوائج نوعی از قبیل "تعلیم و تربیت" و امثال آن باشد و وقتی انفاق در راه خدا به انگیزه تحصیل رضای او باشد، نمو و زیاد شدن آن از لوازم تخلف ناپذیر آن خواهد بود. (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۵۹۴). براساس این تفسیر، تمثیل فوق عمل همراه با اخلاص انفاق و آثار آن را، بنحوی بازنمایی می‌کند که مخاطب خود را متوجه ابعاد و لایه های مختلف آثار آن عمل گرداند. آثاری که گستره آن از فرد، چه فرد گرینده و چه فرد انفاق کننده، آغاز و به کل اجتماع توسعه می‌یابد. اگر عمل صالح به جهت نوع نیز از قبیل تعلیم و تربیت باشد توسعه و بقای آن گاه به شمارش نمی‌آید و دیگر تمثیل فوق، همچنانکه مؤلف المیزان معتقد است، فقط تبیین کننده کثرت آثار آن خواهد بود.

علاوه بر نکات تفسیری فوق، این تمثیل براساس عناصر نشانه ای که از طبیعت برگرفته است، می‌تواند مبنای استخراج لایه های دلالتی دیگری نیز از عمل صالح باشد. نخستین نکته ای که در این تمثیل قابل تأمل می‌باشد نحو بازنمایی استکه با گیاه گندم شکل گرفته که متکی به طرح واره ای از ساختار کلی یک گیاه می‌باشد که این امر خود می‌تواند کدی برای ارتباط یافتن محتوای تمثیل مذکور با تمثیلاتی مشابه با طرح درخت باشد. همچنانکه براساس نظر مؤلف المیزان ذیل تمثیل شجره طیبه، هر عمل صالح نیز مشابه و مصداق شجره طیبه می‌باشد و مبنای این تشابه نیز نکاتی استکه در خصوص شاخه، در ابتدای این قسمت بدان اشاره رفت؛ بنابراین، تأمل در روش بازنمایی تمثیل فوق و در ارتباط آن با شبکه ای از تمثیلات قرآنی که مفهوم «عمل» را از طریق موضوع انفاق تبیین می‌نمایند، می‌تواند دلالت های گسترده تری از تمثیل ایجاد نماید. همچنین یکدیگر از لایه های دلالتی تمثیل فوق را می‌توان بر اساس قاعده بینامتنی از بیان امیرالمومنین علی

(ع) دریافت نمود. آنجا که با استفاده از همین شیوه بازنمایی، به جریان رویش «عمل» همچون گیاهی پرداخته می‌فرمایند: آگاه باش هر «عمل» رویشی دارد و هر روینده‌ای از آب بی‌نیاز نیست و آبها نیز گوناگون می‌باشند، پس هر درختی که آبیاریش به اندازه و نیکو باشد شاخ و برگش نیکو و میوه اش شیرین است و آنچه آبیاریش پاکیزه نباشد درختش عیب دار و میوه اش تلخ است.^۱ براساس تفسیر این خطبه، آنچه در این فرمایش حضرت مدلولی برای «آب» در نظر گرفته شده، تاثیر جریان تعلیم و تربیت بر عمل فرد می‌باشد (مکارم ۱۳۷۴ ج ۶ ص ۶۰۱) همچنانکه مؤلف المیزان نیز یکی از مصادیق تمثیل آیه مورد بحث را تعلیم و تربیت میدانند، بنابراین از مجموعه مباحث فوق، می‌توان به نتایج زیر دست یافت که: الف) با عنایت به بازنمایی صورت پذیرفته، آثار عمل صالح انفاق همچون گیاهی در ابعاد و سطوح مختلف و در طول زمان توسعه خواهد یافت و چنانچه این عمل از نوع تعلیم و تربیت باشد با توجه به تاثیر دراز مدت و توسعه بی‌شمار آن با چنین تشبیهی تناسب بیشتری خواهد داشت ب) براساس متن تفسیر، این آیه و چند آیه بعد آن، رشد آثار عمل را علاوه بر ابعاد در چند جهت مختلف نیز قابل گسترش نشان می‌دهد. بدینگونه که توسعه این جهات را نخست در نفس انفاق کننده، سپس در جهت نفس دریافت کننده و در مرحله سوم در فضای تربیتی اجتماع می‌توان باز یافت. همچون ریشه، ساق و شاخه های گیاه. ج) میزان بقا و گسترش آثار مثبت فوق الذکر، به نسبت حفاظت و مراقبت و سایر شرایط و ویژگی های عمل صالح، متفاوت خواهد بود. د) با بررسی تمثیلات مشابه بینامتنی این استنباط را می‌توان داشت که برخی تمثیلات قرآنی بحسب طبیعت خود دارای لایه های دلالتی عمیق تری باشند.

تمثیل باغ بابرکت

وَمَثَلُ الَّذِينَ يُنْفِقُونَ أَمْوَالَهُمْ ابْتِغَاءَ مَرْضَاتِ اللَّهِ وَتَشِيئًا مِّنْ أَنْفُسِهِمْ كَمَثَلِ جَنَّةٍ بَرْبُورَةٍ أَصَابَهَا وَابِلٌ فَآتَتْ أُكُلَهَا ضِعْفَيْنِ فَإِن لَّمْ يُصِيبْهَا وَابِلٌ فَطَلَّ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ

و مثل کسانی که اموالشان را برای طلب خشنودی خدا و استوار کردن نفوسشان [بر حقایق ایمانی و فضایل اخلاقی] انفاق می‌کنند، مانند بوستانی است در جایی بلند که بارانی تند به آن برسد، در نتیجه میوه اش را دو چندان بدهد، و اگر باران تندی به آن نرسد باران

۱. نهج البلاغه خطبه ۱۵۴

ملایمی می‌رسد [و آن برای شادابی و محصول دادنش کافی است] و خدا به آنچه انجام می‌دهید، بیناست. (۲۶۵ بقره)

مؤلف المیزان معتقد است غرض از این مثل این است که بفهماند انفاقی که صرفاً لوجه الله و بخاطر خدا است هرگز بی اثر نمی‌ماند، و بطور قطع روزی حسن اثرش نمودار می‌شود، برای اینکه مورد عنایت الهیه است، و از آنجا که جنبه خدایی دارد و متصل به خدا است (مانند خود خدا) باقی و محفوظ است، هر چند که این عنایت بر حسب اختلاف درجات خلوص مختلف می‌شود، و در نتیجه وزن و ارزش اعمال هم به همان جهت مختلف می‌گردد، هم چنان که باغی که در زمین حاصل خیز ایجاد شده، وقتی باران می‌آید بلادرنگ خوردنی‌هایش را به وجهی بهتر تحویل می‌دهد، هر چند که این تحویل دادنش و این خوردنی‌هایش بخاطر اختلاف باران (که یکی مطر است و دیگری طل)، از نظر خوبی درجاتی پیدا می‌کند. (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۶۰۱).

آنچه براساس قاعده همنشینی از بیان صاحب المیزان در مقدمه بحث از این تمثیل استفاده می‌گردد در بر دارنده چند نکته می‌باشد نخست ایشان از ارتباط مضمون آیات قبل و تمثیل به این نکته استناد می‌کنند که خدای سبحان انفاق در راه خدا را بطور مطلق مدح کرد، (و فرمود: به دانه ای می‌ماند که چنین و چنان شود) سپس بنایش بر این شد که دو قسم انفاق را که نمی‌پسندد و ثوابی بر آن مترتب نمی‌شود استثنا کند، یکی انفاق ریایی که از همان اول باطل انجام می‌شود و یکی هم انفاقی که بعد از انجام آن، به وسیله منت و اذیت اجرش باطل می‌گردد و بطلان این دو قسم انفاق به خاطر همین است که برای خدا و در طلب رضای او انجام نشده و یا اگر شده نفس نتوانسته نیت خود را محکم نگه دارد، در این آیه می‌خواهد حال عده خاصی از انفاق‌گران را بیان کند، که در حقیقت طائفه سوم هستند و اینان کسانی هستند که نخست برای خاطر خدا انفاق می‌کنند و سپس زمام نفس را در دست می‌گیرند و نمی‌گذارند آن نیت پاک و موثرشان دستخوش ناپاکی‌ها گردد و از تاثیر ساقط شود و منت و اذیت و هر منفی دیگری، آن را تباه سازد. و منظور از "تثیبتا من انفسهم" این است که آدمی زمام نفس را در دست داشته باشد، تا بتواند نیت خالصی را که داشته نگه‌دارد، و این تثبیت هم از ناحیه نفس است، و هم واقع بر نفس، ساده تر بگویم نفس هم فاعل تثبیت است، و هم مفعول آن، نفسشان زمام نفس را در دست می‌گیرد. (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۶۰۱) بنابراین، تثبیت نیت از عوامل ساختاری عمل است که توسط نفس

در نفس باید پدید آید. پس اولین نکته در ارزش «عمل» در رابطه با تثبیت و پایایی آن از طریق ثبات نیت عمل در «قلب» است؛ و چنانچه از بین عناصر نشانه ای مثل فوق، مفهوم تثبیت با ریشه گیاه منطبق گردد، آنگاه براساس ساختار درخت می‌بایست تناسبی بین رشد و توسعه شاخه‌ها با گسترش و نفوذ ریشه‌های آن در دل زمین وجود داشته باشد. در اینصورت هر عمل صالحی چون انفاق شبیه ریشه درختان به میزان توسعه شاخه‌ها و گاه در برخی گیاهان تا دو برابر آن در دل خاک می‌بایست در قلب نفوذ یابد. نکته دوم اینکه با تأمل در بکارگیری واژه «باغ» در این تمثیل و قناعت نکردن تنها به ذکر یک درخت، نهال یا دانه ای چون تمثیل قبل برای بازنمایی مدلول تمثیل، این نتیجه را می‌توان گرفت که هدف تمثیل، توجه دادن به مجموعه ای از اعمال همچون انفاق بوده تا روشن نماید که تثبیت در نفس نتیجه تدریج و مداومت بر اثر مجموعه‌ای از اعمال می‌باشد. نکته سوم، با تأمل در بکارگیری «طرح واره مکانی» که تمثیل برای رویش باغ، ایجاد نموده، می‌توان از این ارتفاع مکانی باغ به حالات معنوی مدلول آن پی برد. چراکه در عالم واقع همانطور که ارتفاع برای دال این مثل یعنی درختان به لحاظ آب و هوایی محیط مناسبی ایجاد می‌کند برای مثل آن که نفس انسان باشد نیز رفعت حیات انسانی باید فضای بهتری به جهت نیت برای رشد و ثمره دهی اعمال ایجاد خواهد کرد. بدین معنا که آن بستر و فضایی که براساس ارتباط متقابل عمل^۱ و علم^۲، پیوسته موجب رفعت یافتن ایمان در قلب مومن و نیت او می‌گردد، آثار پربرکت تری نیز برای اعمال بوجود خواهد آورد. نکته چهارم، گرچه در بین مدلولات تمثیل برای عبارت «تثبیت» بازنمایی صورت نگرفته، ولی اینگونه نشان داده شده که همان زمین بلندی که عامل رشد و تکثیر و تجمع درختان است، همان زمین نیز عامل تثبیت آنها شده است. یعنی نیت قلبی که توسط زمین بلند بازنمایی شده همان عامل نیز موجب تثبیت اعمال می‌گردد. لذا در اینجا بین عامل رفعت زمین و تثبیت درختان جمع شده و با این بازنمایی، مفهوم تأثیر ارتباط متقابل ایمان و عمل در ایجاد ثبات و استقامت در فرد را انتقال می‌دهد. و این حقیقت به سبب آنستکه اصل ایمان موجب یک سری اعمال و رفتار می‌شود و آن اعمال باعث افزایش ایمان خواهد شد و می‌توان گفت یک منحنی زیگراگی را تشکیل می‌دهد (مصباح ۱۳۸۰ ص ۱۵۳) بعبارت دیگر ایمانی که

۱. إِلَيْهِ يَصْعَدُ الْكَلِمُ الطَّيِّبُ وَالْعَمَلُ الصَّالِحُ يَرْفَعُهُ (فاطر ۱۰)

۲. يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ (مجادله ۱۱)

در نفس بر اثر عمل تقویت می‌شود، ضمن تثبیت ایمان اولیه، در صورت حفظ آن توسط نفس از طریق جلوگیری از هر عمل منافی آن، خود موجب عملی در مرتبه بالاتر می‌گردد. نکته پنجم با تأمل در نقش باران و شدت آن در رشد باغ تمثیلی، قابل طرح می‌گردد. به نحوی که بر اساس قاعده تقابل، به نظر می‌رسد که تمثیل به نحوی بین عنصر نشانه ای باران که دالی برای رحمت الهی است، در برابر عنصر ارتفاع زمین که درجات خلوص نیت قلبی است، رابطه متقابلی ایجاد و برانید آنرا محصول نیکوی باغ که مدلولی برای آثار عمل صالح است، بیان کند. بدین ترتیب تقابل فوق، رابطه سه جانبه یا چرخه ای از سه اثر نیکو برای عمل صالحی چون انفاق ایجاد خواهد نمود، اثری در میزان رشد و تثبیت خلوص در قلب فرد انفاق کننده، اثری در افزایش رحمت الهی، و نهایتاً اثری در آرامش فرد دریافت کننده و اجتماع که هر سه در ارتباط با یکدیگر دائماً توسعه و ارتقاء می‌یابند؛ بنابراین تمثیل از این جهت درصدد بازنمایی مفهوم ارتباط متقابل ایمان و عمل و رحمت الهی است.

ب- ساختار اعمال بر اساس اعتقادات (نفاق، شرک، کفر)

قرآن کریم از طریق برخی تمثیلات خود به تبیین ساختار اعمال سه گروه کافر، مشرک و منافق پرداخته و این امر را از طریق نحوه بازنمایی‌های متفاوت خود مشخص نموده است که در ادامه بدان پرداخته خواهد شد.

تمثیل ساختمان بر لب پر تگاه

أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ تَقْوَىٰ مِنَ اللَّهِ وَرِضْوَانٍ خَيْرٍ أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ فَانْهَارَ بِهِ فِي نَارِ جَهَنَّمَ وَاللَّهُ لَأَيُّهُدَى الْقَوْمِ الظَّالِمِينَ

آیا کسی که بنیاد [امورش] را بر پایه تقوای الهی و رضای او نهاده بهتر است یا کسی که بنیاد [امورش] را بر لب پر تگاهی سست و فروریختنی نهاده؟! و آن بنا با بناکننده اش در جهنم سقوط می‌کند؛ و خدا گروه ستمکاران را هدایت نمی‌کند. (توبه ۱۰۹)

مؤلف المیزان معتقد است که جمله "أَفَمَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ تَقْوَىٰ... و جمله "أَمْ مَنْ أَسَّسَ بُنْيَانَهُ عَلَىٰ شَفَا جُرُفٍ هَارٍ... هر یک مثلی است که یکی اساس زندگی مومنین، و دیگری پایه زندگی منافقین را مجسم می‌سازد، و آن اساس و پایه همان دین و روشی است که دنبال می‌کنند،

دین مومن تقوا و پرهیز از خدا و طلب خشنودی اوست با یقین و ایمان به او، و دین منافق مبنی بر شک و تزلزل است. " علی شفا جرف هار فانهار به فی نار جهنم " استعاره ای است تخیلی که حال منافقین مورد نظر را تشبیه می کند به حال کسی که بنائی بسازد که اساس و بنیانش بر لب آب رفته ای باشد که هیچ اطمینانی بر ثبات و استواری آن نباشد، و در نتیجه خودش و بنایش در آن وادی فرو ریزد، و ته وادی، جهنم باشد، و او و بنایش در قعر جهنم بیفتد. بخلاف کسی که بنای خود را بر اساس پرهیز از خدا و امید بخشودی او بنا کند یعنی زندگیش بر روی دو پایه و اساس استوار باشد، یکی ترس از عذاب خدا و یکی امید به خشنودی او (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۹ ص ۵۳۲) تمثیل فوق نیز وضعیت عملی و رفتاری منافقین را بازنمایی نموده است که بابررسی آیات همنشین با این آیه ابعاد این تمثیل بیشتر روشن می گردد. خصوصاً آیه بعد آن که میفرماید: «لَا يَزَالُ بُنْيَانُهُمُ الْأَدْرَىٰ بُنْيَانًا رِيءٌ فِي قُلُوبِهِمْ إِلَّا أَنْ تَقَطَّعَ قُلُوبُهُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ» همواره آن ساختمانی که بنا نهاده اند در دل هایشان مایه شک و تردید است تا دل هایشان [به سبب مرگ] پاره پاره شود ، و خدا دانا و حکیم است (توبه ۱۱۰) همانطور که مشهود است، این آیه ارتباط مفهوم قلب با عمل را به روشنی بیان فرموده ، اما به چند نکته از طریق تحلیل نشانه ای تمثیل فوق می توان دست یافت . نخست ارتباطی است که تصویرگری این تمثیل ، بین دنیا و آخرت منافقین ایجاد نموده تا بصورتی بین این دو را جمع نموده باشد ، بگونه ای که فرو ریختن بنا همراه با بنیان آن یعنی منافقین ، در دنیا بگونه ای ترسیم نموده که ذهن انسان بتواند در یک مرحله تمثیل آخرتی اعمال آنان را بصورت همزمان و هماهنگ به چاهی در جهنم متصل نموده ، ارتباط دقیق بین اعمال دنیوی و نتایج اخروی در قالب مثل روشن سازد. نکته دوم آنکه براساس متن تفسیر، تمثیل فوق بگونه ای تمام زندگی منافقین را در تقابل با روش زندگی مومنین قرار داده است تا بدین طریق اشاره به ساختاری بودن این نوع زندگی داشته باشد. چنانکه در آیات دیگر همین سوره ۱ نیز به این تقابل به نحوه دیگری اشاره دارد تا ساختاری بودن و سبب تفاوت این دو نوع ساختار را نیز تبیین نماید. نکته سوم، یکی از تفاوت هایی که در اجزا دو ساختار زندگی مومنین و منافقین مشاهده می گردد ، تفاوت در پایه ها و اساس اعمال است. اصلی که از آیه «مُذَبِّبِينَ بَيْنَ ذَلِكَ لَا إِلَىٰ هَؤُلَاءِ وَلَا إِلَىٰ هَؤُلَاءِ وَمَنْ يُضِلِلِ اللَّهُ فَلَنْ تَجِدَ لَهُ سَبِيلًا» -منافقان میان کفر و ایمان متحیر و سرگردانند ، نه با مؤمنانند و نا با

کافران . و هر که را خدا گمراه کند ، هرگز برای او راهی نخواهی یافت» (۱۴۳ انساء). می‌شود دریافت کرد که بر همین مبنا و اصل ، می‌توان سبب بازنمایی شرایط « قلبی » منافقین را با تمثیلی همچون « كَانَهُمْ خُشْبٌ مُّسْنَدَةٌ » گویی چوب های خشکی هستند که به دیواری تکیه دارند (منافقون ۴) تحلیل نمود . حال چنانچه این دو بازنمایی بصورت شبکه ای از معارف مورد بررسی قرار گیرد نتیجه دیگری بدست می‌آید. بدین معنا که تمثیل مورد بررسی با طرحواره حجمی که از پرتگاه ایجاد نموده و طرح واره مسیری چون خطی مستقیم مسیر سقوط منافقین از مبداء دنیا به مقصد آخرت در یک راستا و بهم متصل ، بازنمایی نموده، می‌توان با الهام از آن اتصالی بین تمثیل حالات دنیوی آنها که کارکردی چون چوب‌های خشک در امت اسلامی دارند را به کاربرد آخرتی آنها بعنوان آتش گیر جهنم مربوط نمود.

تمثیل برباد رفتن خاک بر روی سنگ

«يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَبْطُلُوا صَدَقَاتِكُمْ بِالْمَنِّ وَالْأَذَىٰ كَالَّذِي يُنْفِقُ مَالَهُ رِئَاءَ النَّاسِ وَلَا يُؤْمِنُ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ صَفْوَانَ عَلَيْهِ تُرَابٌ فَأَصَابَهُ وَابِلٌ فَتَرَكَهُ صَلْدًا لَّا يَقْدِرُونَ عَلَىٰ شَيْءٍ مِّمَّا كَسَبُوا وَاللَّهُ لَا يَهْدِي الْقَوْمَ الْكَافِرِينَ » ای اهل ایمان! صدقه هایتان را با منت و آزار باطل نکنید، مانند کسی که مالش را به ریا به مردم انفاق می‌کند و به خدا و روز قیامت ایمان ندارد، که وصفش مانند سنگ سخت و خرابی است که بر آن [پوششی نازک از] خاک قرار دارد و رگباری تند و درشت به آن برسد و آن سنگ را صاف [و بدون خاک] واگذارد [صدقه ریایی مانند آن خاک است و این ریاکاران] به چیزی از آنچه کسب کرده اند، دست نمی‌یابند و خدا مردم کافر را هدایت نمی‌کند. (بقره ۲۶۴)

از دیدگاه مؤلف المیزان معنای این مثل آن است که کسی که در انفاق خود مرتکب ریا می‌شود، در ریا کردنش و در ترتیب ثواب بر انفاقش حال سنگ صافی را دارد که مختصر خاکی روی آن باشد، همین که بارانی تند بر آن بیارد، همین بارانی که مایه حیات زمین و سرسبزی آن و آراستگی اش به گل و گیاه است، در این سنگ خاک آلود چنین اثری ندارد، و خاک نامبرده در برابر آن باران دوام نیاورده و بکلی شسته می‌شود، تنها سنگی سخت می‌ماند که نه آبی در آن فرو می‌رود، و نه گیاهی از آن می‌روید، پس وابل (باران پشت دار) هر چند از روشن ترین اسباب حیات و نمو است، و همچنین هر چند خاک هم سبب دیگری برای آن است، اما وقتی محل این

آب و خاک، سنگ سخت باشد عمل این دو سبب باطل می گردد، بدون اینکه نقصی و قصوری در ناحیه آب و خاک باشد، پس این حال سنگ سخت بود و عینا حال ریاکار نیز چنین است. برای اینکه وقتی ریاکار در عمل خود خدا را در نظر نمی گیرد، ثوابی بر عملش مترتب نمی شود، هر چند که نفس «عمل» هیچ نقصی و قصوری ندارد، چون انفاق سببی است روشن برای ترتیب ثواب، لیکن به خاطر اینکه «قلب» صاحبش چون سنگ است، استعداد پذیرفتن رحمت و کرامت را ندارد. و از همین آیه بر می آید که قبول شدن اعمال، احتیاج به نیتی خالص و قصدی به وجه الله دارد. (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۵۹۹)

قبل بیان دلالت های این تمثیل، لازم اشاره است که ریا در چه ای از درجات شرک است؛ و از رسول خدا (ص) است که فرمود: ترسناک ترین چیزی که من شما را از آن می ترسانم شرک کوچک است. گفتند شرک کوچک چیست؟ حضرت (ص) فرمود: ریا^۱

لذا نکته نخستی که در تمثیل فوق و بیان تفسیری آن از خصوصیات «عمل» ریا کارانه قابل دریافت است، فقدان ساختاری پیوسته و باثبات برای اعمال ریا کارانه یا شرک آلود است. چرا که، با طرح واره مکانی بکار رفته در تمثیل که خاک که دالی بر اعمال است روی سنگ دالی برای قلب است بازنمایی نموده که گویای ارتباطی لایه که بین قلب و عمل است به نحوی که عمل نسبت به قلب بعنوان لایه بیرونی شخصیت انسان قرار گرفته و بازنمایی قلب با سنگ سخت و صاف بعنوان لایه زیرین، نحوه ارتباط بنیادین قلب با اعمال را نشان می دهد. نکته دوم اینکه تمثیل بگونه ای مدلول خود را بازنمایی نموده که از دو جهت فاقد پیوستگی است. بدین معنا که اعمال به جهت نیت شرک آلود خود پیوستگی شان با زیر ساخت خود یعنی قلب به علت سختی آن از دست داده، و از سوی دیگر اعمال مذکور نسبت یکدیگر نیز بعلت عدم وجود یک هدف واحد، فاقد پیوستگی می باشند؛ و مانع این ارتباطات نیز در سختی و صافی سنگ است که دالی بر سختی قلب است باید جستجو کرد. نکته سوم، در وجه ارتباط این تمثیل با تمثیل قبل است که اعمال را از طریق بنایی بر پایه ای سست بازنمایی نموده بود می توان اینگونه بیان داشت که سستی بنا ی اعمال

۱. رسول خدا صلی الله علیه و آله وسلم: «إِنَّ أَخْوَفَ مَا أَخَافُ عَلَيْكُمُ الشُّرْكَ الْأَصْغَرَ، قَالُوا وَمَا الشُّرْكَ الْأَصْغَرُ؟ قَالَ (ص)

الرِّيَاء...» (جامع السعادات، ج ۲، ص ۲۹۰)

را این تمثیل از زاویه ای دیگری یعنی در عدم انسجامشان می‌بایست جستجو نمود. لذا تمثیل فوق با تغییر بازنمایی جهت دیگری از عدم استحکام ساختار اعمال را نمایش می‌دهد.

تمثیل خاکستری در مقابل تند باد

«مَثَلُ الَّذِينَ كَفَرُوا بِرَبِّهِمْ أَعْمَالُهُمْ كَرَمَادٍ اشْتَدَّتْ بِهِ الرِّيحُ فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ لَأَقْدِرُونَ مِمَّا كَسَبُوا عَلَىٰ شَيْءٍ ذَٰلِكَ هُوَ الضَّلَالُ الْبَعِيدُ» وصف حال کسانی که به پروردگارشان کافر شدند [این گونه است] اعمالشان مانند خاکستری است که در یک روز توفانی، تند بادی بر آن بوزد [و آن را به صورتی که هرگز نتوان جمع کرد، پراکنده کند] آنان نمی‌توانند از اعمال خیری که انجام داده‌اند، چیزی [برای ارائه به بازار قیامت جهت کسب ثواب و پاداش] به دست آورند؛ این است آن گمراهی دور (إبراهیم ۱۸)

روز عاصف " روزی را می‌گویند که: در آن بادهای تند بوزد، در این آیه، اعمال کفار را از این جهت که به نتیجه نمی‌رسد و اثر سعادت‌ی برای آنان ندارد به خاکستری مثل می‌زند که دچار بادهای تند گشته در یک لحظه نابود گردد، پس اعمال کفار، هر یک به منزله یک ذره خاکستری است که در برابر تندباد روزی طوفانی قرار گیرد و اثری از آن باقی نماند. (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۱۲ ص ۴۸)

نکته نخست در خصوص کدهای است که مشترک بین این تمثیل با تمثیل قبل می‌باشد، ازهم گسیختگی اعمال وجه اشتراک و وجه اختلاف عامل پراکندگی است که در تمثیل پیشین با باران تند بازنمایی شده بود و در این تمثیل توسط باد تند صورت پذیرفت است و این باد در یک روز کامل می‌وزد و معلول پراکندگی در تمثیل پیشین خاک و در این تمثیل خاکستری است. باعنایت به تشابه و تفاوت‌های دو تمثیل فوق، مدلول‌های آنها نیز دارای تفاوتها و تشابه‌هایی هستند. در تمثیل پیش معلوم شد عمل ریا کارانه مومنانی که دچار مرض سنگ دلی شده و بهمین جهت نه تنها بین عمل و نیت قلبی آنها ارتباطی نیست بلکه بین تک تک اعمال آنها نیز وحدتی وجود ندارد و همین عامل گسستگی و عدم تثبیت اعمال آنها می‌شد. در این تمثیل که مدلول آن اعمال انسان کافر است برای بازنمایی اعمال او بجای خاک از خاکستر استفاده شده است. حال آنکه بازنمایی اعمال با خاکستر ضمن اینکه همه خصوصیات منفی تمثیل پیشین را دارد، فاقد خواص خاک نیز می‌باشد چنانچه ذات آب باران نیز قابل مقایسه با باد نمی‌باشد. لذا مشخص می‌گردد این دو مثل متناسب

با مثل‌های خود تغییر شکل داده اند چراکه در تمثیل پیشین از دو عامل مهم در حیات یعنی خاک و آب استفاده شده که در تثبیت گیاه مؤثرند ولی بدلیل عدم تناسب بین باران شدید بر خاک کمی که بر سنگ قرار گرفته، موجب پراکندگی آن می‌شود؛ اما در تمثیل مورد بحث، خاکستراتا موجب حیات نیست و چیزی از در آن نمی‌روید چنانچه قلب کفار نیز بعنوان مرده ی معنوی در تمثیلات پیشین معرفی شده اند، یعنی بجای بحث از عدم تناسب عوامل حیات سخن از فقدان ذاتی این عوامل است. نکته دیگری که از میان دیدگاه دیگر مفسرین می‌توان بدان اشاره کرد، در خصوص تشبیه خاکستراست. با توجه به اینکه در میان ذرات خاکستر هیچ نوع چسبندگی و پیوند وجود ندارد و حتی با کمک آب نیز نمی‌توان آنها را به هم پیوند داد و هر ذره ای از خاکستربه سرعت دیگری را رها می‌سازد همچنین با عنایت به اینکه قرار گرفتن خاکستر در برابر تندباد، سبب پراکندگی آن می‌شود، اما آن را با جمله *فِي يَوْمٍ عَاصِفٍ* (در یک روز طوفانی) تاکید می‌کند، زیرا اگر تند باد محدود و موقت باشد ممکن است خاکستری را از نقطه ای بلند کرده و در منطقه ای نه چندان دور بریزد، اما اگر روز، روز طوفانی باشد که از صبح تا به شام بادهای از هر سو می‌وزند، بدیهی است خاکستر در چنین روزی آن چنان پراکنده می‌شود که هر ذره ای از ذراتش در نقطه دور دستی خواهد افتاد به طوری که با هیچ قدرتی نمی‌توان آن را جمع کرد (مکارم ۱۳۷۹ ج ۱۰ ص ۳۱۵)

بدین جهت به نحو تقابل می‌توان دریافت که همه اعمال مومنین باید رنگ توحیدی بخود گرفته در یک ساختار بهم متصل و پیوسته گردند چنانکه در کلام امیر المؤمنین علی (ع) از خداوند درخواست شده است *«بِخِدْمَتِكَ مَوْصُولَةٌ وَأَعْمَالِي عِنْدَكَ مَقْبُولَةٌ... حَتَّى تَكُونَ أَعْمَالِي وَأُورَادِي كُلُّهَا وَرِدًا وَاحِدًا»*^۱ به خدمتگزاری پیوسته بداری و اعمالم را در پیشگاهت قبول فرمایی... تا آنکه اعمال و اورادم هماهنگ، همسو و همواره باشد. لذا در یک تحلیل مفهومی در تقابل با این تمثیل با تمثیل گذشته نتیجه گرفته آنستکه تمثیل قبل متوجه مؤمنان است تا اعمالشان را منسجم و به هم پیوسته و هر عملی عمل دیگر را تکمیل کند. بین روح توحیدی در قلب و وحدت در اعمال آنها ارتباط برقرار نمایند همچنانکه میان اعمال یک فرد با ایمان نیز اینگونه باید باشد، ولی در مقابل اثری از این انسجام و توحید عمل در کار افراد بی ایمان نیست. (مکارم ۱۳۷۹ ج ۱۰ ص ۳۱۶)

۱. مفاتیح الجنان-دعای کمیل

اعمال غیر صالح، عامل غفلت زدگی

پس از مجموعه تمثیلات قرآنی که ساختار «عمل» را در طرح های متفاوتی بازنمایی می نمود، دسته دیگری تمثیلات به یکی از دو مسیری که عمل در نفس ایجاد نموده و سیمای انسان را به زمامداری هوی نفس رقم می زند پرداخته بنحوی که ساختاری از کثرت و گسترش شهوت و تمایلات، موجبات غفلت^۱ را ایجاد می کند. بدان معنا که اگر در تمثیلات قبل انتقال مفاهیمی با محتوای چون ثبات و استحکام و انسجام اعمال بصورت مستقیم یا تقابلی هدف بازنمایی تمثیلات به روش های مختلف بود، تمثیلات پیش روی آثاری که اعمال در مسیر شناخت و اعمال بعدی انسان ایجاد می نمایند مد نظر است. از اینرو سه تمثیل پیش روی بر اساس همین موضوع دسته بندی شده اند.

تمثیل سراب در بیابان صاف

وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمَانُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِنْدَهُ فَوَفَّاهُ حِسَابَهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ

و کافران اعمالشان مانند سرابی در بیابانی مسطح و صاف است که تشنه، آن را [از دور] آب می پندارد، تا وقتی که به آن رسد آن را چیزی نیابد، و خدا را نزد اعمالش می یابد که حسابش را کامل و تمام می دهد، و خدا حسابرسی سریع است. (نور: ۳۹)

در این آیه اعمال کفار را تشبیه کرده به سرابی در زمین هموار که انسان آن را آب می پندارد، ولی حقیقتی ندارد، و آثاری که بر آب مترتب است بر آن مترتب نیست، رفع عطش نمی کند، و آثار دیگر آب را ندارد، اعمال ایشان هم از قربانیها که پیشکش بتها می کنند، و اذکار و اورادی که می خوانند، و عبادتی که در برابر بتها می کنند، حقیقت ندارد، و آثار عبادت بر آن مترتب نیست و اگر فرمودتا نزد آن سراب بیاید، برای اشاره به این نکته است که گویا در آن جا کسی انتظار آمدن او را می کشد، و می خواهد که بیاید، و او خدای سبحان است. پس مردمان کفر پیشه از یاد پروردگارشان غافل شدند، و اعمال صالح را که رهنمای به سوی نور او است، و ثمره آن سعادت ایشان است، از یاد بردند و پنداشتند که سعادتشان در نزد غیر خدا، و آلهه ای است که به غیر خدا

۱. همان - وَ دَوَامَ تَقْرِبَتِي وَ جَهَائِي وَ كَثْرَةَ شَهَوَاتِي وَ غَفْلَتِي - از زشتی کردار و بدی رفتار و تداوم تقصیر و نادانی و بسیاری شهواتم و غفلتم،

می خوانند، و در سایه اعمالی است که خیال می کردند ایشان را به بت ها تقرب می بخشد، و به همین وسیله سعادت مند می گردند، و به خاطر همین پندار غلط سرگرم آن اعمال سرایی شدند. مولف المیزان، معتقد است اگرچه مخاطب این تمثیل کفار و مشرکین است ولی بیانی که دارد در مورد همه منکران صانع جریان دارد. (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۱۵ ص ۱۸۲)

علاوه بر نکات تفسیری فوق، چنانچه عنصر تشنگی را دالی برای مفهوم حرص نسبت به شهوات دنیوی در نظر گرفته شود و خطا دید فرد از سراب را دالی برای اختلال در تشخیص حق از باطل تحلیل نمود در آن صورت «کثرت» این حرص در پاسخگویی به شهوات، مجدداً بر شدت نیاز به آنها افزوده و متقابلاً بر میزان تشنگی و حرص انسان نیز می افزاید و همین عامل راه بصیرت و تعقل صحیح انسان را به تدریج سد نمود و موجب افزایش غفلت می گردد. و به استناد این بیان امیر المومنین که «كَثْرَةُ شَهَوَاتِي وَ غَفْلَتِي» رابطه ی متقابلی بین دو عامل غفلت و کثرت شهوات ایجاد می گردد که افزایش شهوات به رهبریت و تبعیت هوی نفس موجب پوشش زخیم تری از پرده غفلت خواهد گردید. این امر را از طریق قاعده همنشینی و تقابل نیز می توان تحلیل نمود هنگامیکه در چند آیه قبل از این آیه، از انسانهای یاد می شود که هیچ چیز آنها را از یاد خدا «غافل» نمی کند «رَجَالٌ لَّا تُلْهِهِمْ تِجَارَةٌ وَلَا بَيْعٌ عَن ذِكْرِ اللَّهِ .. مردانی که تجارت و داد و ستد آنان را از یاد خدا نمی دارد»^۱. همچنین اگر از طریق همنشینی آیه فوق با تمثیل یک آیه بعد آن، موضوع مورد بررسی قرار گیرد نکات دیگری در اثبات شبکه تمثیلات ذیل موضوع عمل قابل استخراج می گردد که در ادامه در تمثیل بعد بدان پرداخته خواهد شد.

تمثیل تاریکی امواج دریا

أَوْ كَظُلُمَاتٍ فِي بَحْرٍ لُّجِّيٍّ يَعْشَاهُ مَوْجٌ مِّنْ فَوْقِهِ مَوْجٌ مِّنْ فَوْقِهِ سَحَابٌ ظُلُمَاتٌ بَعْضُهَا فَوْقَ بَعْضٍ إِذَا أَخْرَجَ يَدَهُ لَمْ يَكِدْ يَرَاهَا وَمَنْ لَّمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ نُورًا فَمَا لَهُ مِن نُّورٍ

یا [اعمالشان] مانند تاریکی هایی است در دریایی بسیار عمیق که همواره موجی آن را می پوشاند، و بالای آن موجی دیگر است، و بر فراز آن ابری است، تاریکی هایی است برخی بالای برخی دیگر؛ [مبتلای این امواج و تاریکی ها] هرگاه دستش را بیرون آورد، بعید است آن را ببیند. و کسی که خدا نوری برای او قرار نداده است، برای او هیچ نور نوری نیست. (نور ۴۰)

۱. سوره نور آیه ۳۷

در این آیه اعمال کفار را تشبیه کرده به، حجابهایی متراکم و ظلمتهایی که بر روی دل‌هایشان گرفته و نمی‌گذارد نور معرفت به دل‌ها رخنه کند. و این مساله که کفار در ظلمتها قرار دارند در قرآن کریم مکرر آمده است کلمه " بحر لجی " به معنای دریای پر موجی است که امواجش همواره در آمد و شد است و لجی منسوب به لجه دریا است که همان تردد امواج آن است. و معنای جمله این است که اعمال کفار چون ظلمتهایی است که در دریای امواج قرار داشته باشد» یغشاه موج من فوقه موج من فوقه سحاب»- این جمله نیز صفت آن دریا است، و بدان منظور است که ظلمت دریای مفروض را بیان می‌کند، و بیانش این است که بالای آن ظلمت موجی و بالای آن موج، موج دیگری و بالای آن ابری تیره قرار دارد، که همه آنها دست به دست هم داده و نمی‌گذارند آن تیره روز از نور آفتاب و ماه و ستارگان استفاده کند. « ظلمات بعضها فوق بعض» - مراد از «ظلمات» ظلمت های روی هم قرار گرفته است، نه چند ظلمت از هم جدا. و برای تاکید همین مطلب فرموده: " اذا اخرج یده لم یکد یراها " آن قدر ظلمت ها روی هم متراکم است که اگر فرضاً دست خود را از ظلمت اولی در آورد آن را نمی بیند (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۱۵ ص ۱۸۴)

نخستین نکته ای که در قالب تمثیل فوق قابل تامل است، بکارگیری صیغه جمع برای تاریکی است. خصوصیتی که در بسیاری از موارد مشابه دیده می‌شود نکته ای که مولف المیزان در ذیل آیه ۲۵۷ سوره بقره بیان می‌دارند که: اگر در آیه شریفه کلمه نور را مفرد و کلمه ظلمت را جمع آورده، و فرموده: " یخرجهم من الظلمات الی النور " و " یخرجونهم من النور الی الظلمات " اشاره به این است که حق همیشه یکی است، و در آن اختلاف نیست، هم چنان که باطل متشتت و مختلف است و هیچ وقت وحدت ندارد. پس تمثیل در این بخش به بازنمایی حقیقت فوق پرداخته تا عدم وحدت ساختاری زندگی کفار بدین طریق تبیین نماید

نکته دوم، آنچه از تأمل در شدت تاریکی‌هایی که در مثل موجب می‌شود فرد حتی قادر به دیدن دست خود نیز نگردد، بنظر می‌رسد، یکی از اهداف تمثیل، تبیین سطوحی از فراموشی در انسان باشد که با این فرض، نزدیک ترین این سطوح، سطح خود فراموشی باشد. بعبارت دیگر، اگر منظور از دیدن همان تفکر کردن باشد هر یک از سطوح تاریکی در این تمثیل می‌تواند موجب ندیدن یک سطح یا لایه از آیات الهی بوده باشد به نحوی که ندیدن آیات انفسی در لایه نخست و در سطح دوم ندیدن آیات آفاقی و سطح سوم عدم درک و تفکر در خدا و آیات قرآنی

او ست. تفاسیر دیگر نیز این ظلمات سه گانه را به ظلمت اعتقادات غلط، گفتار و کردار یا ظلمت چشم و گوش و دل تعبیر کرده اند (رضایی اصفهانی ۱۳۸۷ ص ۴۱۷۴) آنچه از تمثیلات و استعارات دیگر قرآن بدست می آید تاریکی دلالت بر نا آگاهی، گمراهی و غفلت دارد که نحوه بازنمایی آن در این تمثیل گویای درجات و سطح بندی مدلول آن می باشد که شاید غفلت را بتوان اولین و عام ترین این سطوح در نظر گرفت.

نابودی اعمال

ویژگی دیگر اعمال در آن است که کفر و ارتداد باعث آن می شود که عمل از اثر و خاصیتی که در سعادت زندگی دخالتی داشته باشد می افتد، هم چنان که ایمان باعث می شود، به اعمال آدمی حیاتی و جانی دهد، که به خاطر داشتن آن اثر خود را در سعادت آدمی می دهد، حال اگر کسی باشد که بعد از کفر ایمان بیاورد، باعث شده که به اعمالش که تا کنون حبط بود حیاتی ببخشد، و در نتیجه اعمالش در سعادت او اثر بگذارند، و اگر کسی فرض شود که بعد از ایمان مرتد شده باشد، تمامی اعمالش می میرد، و حبط می شود، و دیگر در سعادت دنیا و آخرت وی اثر نمی گذارد، و لیکن هنوز امید آن هست که تا نمرده به اسلام برگردد، و اما اگر با حال ارتداد مرد، حبط او حتمی شده، و شقاوتش قطعی می گردد (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۲۵۳) بر همین اساس برخی تمثیلات قرآنی با موضوع عمل، به بازنمایی نابودی اعمال پردازد

تمثیل بادی سرد به کشتزار

مَثَلُ مَا يُنْفِقُونَ فِي هَذِهِ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا كَمَثَلِ رِيحٍ فِيهَا صِرٌّ أَصَابَتْ حَرْثَ قَوْمٍ ظَلَمُوا أَنفُسَهُمْ فَأَهْلَكَتْهُ وَمَا ظَلَمَهُمُ اللَّهُ وَلَكِنْ أَنفُسُهُمْ يَظْلِمُونَ

داستان آنچه [کافران] در این زندگی دنیا انفاق می کنند، مانند بادی آمیخته با سرمایی سخت است که [به عنوان مجازات] به کشتزار قومی که بر خود ستم کرده اند برسد و آن را نابود کند؛ و خدا به آنان ستم نکرده است، ولی آنان به خویشتن ستم می ورزند. (۱۱۷ آل عمران)

حاصل کلام در این آیه این است که انفاق و مخارجی که یهود در این زندگی دنیا می کند، با اینکه به این منظور می کند که وضع زندگی خود را اصلاح نموده و به مقاصدی که دارد برسد، لیکن به جز بدبختی و شقاوت، بهره ای از آن به دست نمی آورد، بلکه آنچه را می خواهد و دنبال

می‌کند، به تباهی می‌کشاند. پیش خود خیال می‌کند سعادتی به چنگ آورده ولی آنچه به دست آورده شقاوت است. و مثلش مثل بادی است که در آن سرمای شدیدی باشد و زراعت ستمگران را سیاه کند، و این نیست مگر به خاطر ظلمی که خودشان به خویشتن کرده اند، چون عمل فاسد به جز اثر فاسد، اثر دیگری نمی‌بخشد (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۳ ص ۵۹۸).^۱ از اینرو آیه ی فوق از طرفی تأثیر عقیده و انگیزه را بر نتایج اعمال را نشان می‌دهد و از طرف دیگر اشاره دارد به نتایج بد کارها و آثار وضعی اعمال، که به خاطر ستمکاری انسان‌ها و بازتاب عملکرد خود آنهاست، (رضایی اصفهانی ۱۳۸۷) با توجه به اینکه در آیه فوق، دو بار از عبارت ظلم به نفس بعنوان علت این واقعه استفاده شده است. بنابراین می‌توان بیان داشت که افراد بی‌ایمان و آلوده نیز چون انگیزه صحیحی در انفاق خود ندارند روح خودنمایی و ریاکاری همچون باد سوزان و خشک کننده‌ای بر مزرعه انفاق آنها می‌وزد و آن را بی‌اثر می‌سازد. یعنی مرکز وزش این باد سوزان و خشک کننده زراعت کسانی است که به خود ستم کردند، اشاره به اینکه این زراعت کنندگان در انتخاب زمان و مکان زراعت، دقت لازم را به عمل نیاورده و بذر خود را یا در سرزمینی پاشیده اند که در معرض وزش چنین طوفانهایی بوده است، یا از نظر زمان، وقتی را انتخاب کرده اند که فصل وزش باد سموم بوده است، و به این ترتیب بخود ستم کرده اند (مکارم شیرازی ۱۳۷۸ ج ۳ ص ۴۵).

آنچه از دیدگاه‌های فوق بدست می‌دهد بیان کننده تأثیر و تأثر متقابل نیت، عمل و اثر آنست. بدین معنا که اثر هر عمل، چنانچه عمل فاسد باشد همچون درختی فاسد، ثمره و میوه آن نیز فاسد خواهد بود از طرفی عمل فاسد نیز از نیت فاسد برمی‌خیزد. و آنچه نیت را فاسد میکند نتیجه و اثری که از ظلم به نفس از طریق اعمال فاسد، شکل گرفته است. بر این اساس می‌توان برای عمل فرایندی متصور شد که، سه اثر را در سه جهت و بصورتی پیوسته بجای می‌گذارد اثری که بر نفس دارد، دیگری بر اعمال و نهایتاً اثری که بر آثار اعمال می‌گذارد و از جمله اثرهای ظلم به نفس است که خود تاریکی نفس افزایش می‌دهد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدلول تمثیل یعنی نیت فرد بعنوان روح عمل، چون بادی سرد و سوزان بازنمایی شده که همواره ثمره و نتیجه عمل را به نابودی می‌کشاند و ازسویی نفس فرد را نیز شکلی ظلمانی می‌بخشد و این شکل ظلمانی نفس است که مجدد موجب اینگونه اعمال می‌گردد. و این روح چون باد در هر سه حوزه نیت، عمل و اثر عمل چرخیده و فرایند رشدی منفی را موجب می‌گردد که تمثیل بازنمایی آنرا با خشکی و

سوختگی محصولات نشان می‌دهد. همانطور که قبلاً بیان شد مبنای تربیتی این فرایند نیز براساس ظهور تدریجی شاکله صورت می‌پذیرد. مبنایی که براساس آن، آنچه موجب شاکله عمل می‌گردد خود مُشکل نیز بوده و متأثر از عمل، شکل می‌گیرد؛ که این امر بیانگر رابطه متقابل بین دو مفهوم بنیادین تربیتی قلب و عمل در قرآن کریم می‌باشد.

تمثیل گردبادی از آتش درباغ

أَيُّودٌ أَحَدُكُمْ أَنْ تَكُونَ لَهُ جَنَّةٌ مِّنْ نَّخِيلٍ وَأَعْنَابٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ لَهُ فِيهَا مِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ وَأَصَابَهُ الْكِبَرُ وَلَهُ ذُرِّيَةٌ ضُعْفَاءُ فَأَصَابَهَا إِعْصَارٌ فِيهِ نَارٌ فَاحْتَرَقَتْ كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ الْآيَاتِ لَعَلَّكُمْ تَتَفَكَّرُونَ

آیا یکی از شما دوست دارد که او را بوستانی از درختان خرما و انگور باشد که از زیر آن نهرها جاری است و برای وی در آن بوستان از هر گونه میوه و محصولی باشد، در حالی که پیری به او رسیده و دارای فرزندان ناتوان است، پس گردبادی^۱ که در آن آتش سوزانی است به آن بوستان برسد و یک پارچه بسوزد؟ این گونه خدا آیاتش را برای شما توضیح می‌دهد تا بیندیشید. (بقره ۲۶۶)

این مثلی است که خدای تعالی آن را برای کسانی زده که مال خود را در راه خدا انفاق می‌کنند، ولی با منت نهادن و اذیت کردن پاداش عمل خود را ضایع می‌نمایند و دیگر راهی به بازگرداندن آن عمل باطل شده به عمل صحیح ندارند، و انطباق مثل با ممثل بسیار روشن است، برای اینکه اینگونه رفتارها که اعمال آدمی را باطل می‌سازد بی‌جهت و بی‌منشا نیست، کسانی اینطور اجر خود را ضایع می‌کنند که در دل دچار بیماری‌های اخلاقی از قبیل "مال دوستی"، "جاه دوستی"، "تکبر"، "عجب"، "خودپسندی"، "بخل شدید" و ... هستند، بیماری‌هایی که نمی‌گذارد آدمی مالک نفس خود باشد، و مجالی برای تفکر و سنجش عمل خویش و تشخیص عمل نافع و مضر را بدهد، و اگر مجال می‌داد و آدمی تفکر می‌کرد هرگز به چنین اشتباه و خطی مرتکب نمی‌شد (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۶۰۳) علاوه بر بیان تفسیری تمثیل فوق، مؤلف المیزان به نکات دیگری نیز اشاره دارند. از جمله اینکه خدای تعالی در این مثل بین سالخوردگی و داشتن فرزندان ضعیف جمع کرده، با اینکه معمولاً سالخوردگان فرزندانشان بزرگسالند - و این به

۱. بادی که گرد و غباربرانگیزد و بصورت عمودی به آسمان رود (فرهنگ واژگان قرآن کریم، شیخ عباس قمی ص ۲۰۱)

آن جهت بوده که شدت احتیاج به باغ نامبرده را افاده کند، و بفهماند که چنین پیر مردی غیر از آن باغ هیچ ممر معیشتی و وسیله دیگری برای حفظ سعادت خود و فرزندانش ندارد، اگر زیادی سن و داشتن فرزندان خردسال در کسی جمع شود و باغش که تنها ممر زندگی او است از بین برود، او بسیار ناراحت می شود، زیرا نه می تواند نیروی جوانی خود را باز گرداند، و دوباره چنان باغی به عمل بیاورد، و نه کودکان خردسالش چنین نیروی دارند، و نه بعد از آتش گرفتن باغ امید برگشتن سبزی و خرمی آن را می تواند داشته باشد (طباطبایی ۱۳۸۶ ج ۲ ص ۶۰۲)

بررسی بخش اول نکات تفسیری فوق، نشان می دهد پروزاعمال فاسدی چون اذیت و منت گذاری از انسان، موجب از بین رفتن آثار اعمال خیری چون انفاق می گردد نحوه بازنمایی از این مفهوم توسط تمثیل فوق، چند نکته را می تواند دربر داشته باشد. بکارگیری باغ بعنوان مجموعه ای از درختان در این تمثیل، می تواند دلالتی بر مجموعه ای از اعمال داشته به نحوی که هر درخت و ثمرات آن دلالت بر یک عمل دارد، همچنانکه در تمثیل «بذر نیکو» نیز اثر یک عمل صالح تبدیل یک گیاه می شود. لذا بر این اساس می توان گفت عنصر درخت و مجموعه درختان و ثمره آنها را می توان بعنوان کدهایی تلقی کرد حقایق برخی از تمثیلات مشابه را بهم پیوند میزند. نکته دوم در خصوص قدرت و شدتی است که این تمثیل برای عمل منفی چون منت گذاری در از بین بردن اعمال خیر قائل است و اینرا می توان از نوع بازنمایی آن دریافت کرد که نه تنها آتش قادر است مجموعه ای چون باغ و ثمراتش که مدلولی برای اعمال است را، یکجا و بصورت «دفعی» نابود سازد بلکه آثار جانبی این واقعه را بگونه ای ترسیم شده که نهایت «نیازمندی» را در شرایط پیری صاحب باغ و خردسالی فرزندانش نشان داده است؛ که نمایش این سطح از خسران در تمثیلات از این دست، به نظر شدیدترین نوعی است که در تبیین آثار عملی چون منت گذاری ترسیم نموده است.

بحث و نتیجه گیری

با عنایت به نکات بررسی شده در این پژوهش از نحوه بازنمایی هر یک از تمثیلات قرآنی در حوزه مفهوم «عمل»، نتایجی را می توان بعنوان جنبه های مختلفی از ویژگی های عمل در سه بخش

اعمال صالح و بخش متقابل آن یعنی اعمال براساس شرک، کفر و نفاق و همچنین نحوه نابودی اعمال بصورت جمع بندی شده ذیلا ارائه نمود.

در بخشی که تمثیلات به عمل صالح پرداخته اند، از طریق پدیده های چون گیاه آثار هر عمل صالحی را به گونه ای بازنمایی می کنند که عمل مشابه یک گیاه، ابعاد و سطوح مختلفی داشته و آثار آن در طول زمان رشد یافته و تدریجاً توسعه می یابد تا جائیکه گاه در برخی مصادیقی آن، آثارش به شمارش نمی آیند. لذا عنصر گیاه در تمثیلات مورد مطالعه به جهت نشانه شناسی، حاوی پیام هایی متعددی از رشد و گسترش آثار عمل، در ابعاد مختلف و در سطوح متفاوت است بدین معنا که رشد این آثار از جهاتی که متوجه نفس فرد انفاق کننده شده، موجب تثبیت در نفس وی می گردد، و از جهتی که دیگر اثری عمیق در نفس دریافت کننده بجای می گذارد و در سومین جهت موجب توسعه آثار تربیتی آن، در فضای اجتماعی خواهد گردید. همچنین دلالت ضمنی تمثیل گیاه بیانگر این مطلب است که میزان بقا و گسترش آثار مثبت مدلول یعنی عمل صالح، به نسبت حفاظت و مراقبت و سایر شرایط و ویژگی های عمل صالح، متفاوت خواهد بود.

گروه دیگری از تمثیلات ارتباط متقابل قلب و عمل را بنحوی بازنمایی میکنند که اعمال متأثر از سطح ایمان در قلب فرد مؤمن بوده و مؤثر در افزایش ایمان وی می گردند به نحوی که می توان گفت در یک منحنی زیگراگی این رابطه دائماً موجب رفعت و رشد نفس میگردد.

تمثیلات فوق برای اعمال صالح با عناصری چون باران و ارتفاع محیط کشت، رابطه سه جانبه دیگری در یک چرخه به نمایش می گذارند بدین نحو که آثار عمل خالصانه ای چون انفاق در نفس فرد انفاق کننده نوعی آمادگی و ظرفیت قلبی مضاعفی را در ایجاد نموده و همین امر متقابلاً بر میزان رحمت الهی افزوده و بر همین اساس عمل دائماً توسعه یافته بصورت چرخه ای موجب رفعت نفس می گردند.

در بخش دوم پژوهش، به تمثیلاتی از قرآن کریم پرداخته شده که مفهوم عمل را در ساختاری منفی و از زاویه های مختلف بازنمایی می کند بگونه ای که از یک زاویه برای نمایش اعمال غیر صالح به بنای تشبیه شده که در عین بهره مندی از ساختار دارای زیر بنای متزلزل و مشرف به سقوط است تا از این طریق اولاً پایه ولایه زیرین اعمال را قلب معرفی نموده باشد و تزلزل قلبی را موجب عدم استحکام ساختار اینگونه اعمال نشان دهد و ثانیاً به نحو تقابل، نشان دهد که عدم

وجود ایمان توحیدی در قلب، موجب گسستگی و سپس تزلزل قلبی شده و نتیجتاً این عدم ثبات قلب را عامل عدم پایداری ساختار اعمال نشان دهد. در تمثیلات دیگر علاوه بر خصوصیت پیشین، به تبیین علت این گسستگی را، از طریق خاکی محدود بر سنگی سخت و صاف به بازنمایی و تا عدم ارتباط اعمال غیر صالح با قلب تبیین نمایند. همچنین تمثیلات در تصویرگری خود، ساختار اعمال غیر صالح مشرکین را چون لایه هایی از عوامل تاریکی بازنمایی نموده اند، که به نظر می‌رسد سطوحی غفلت و فراموشی در انسان نشان می‌دهد. سطوحی که می‌تواند در تقابل با آگاهی از طریق تفکر و شناخت در آیات انفسی، آیات آفاقی و آیات قرآنی قرار گیرد.

نابودی عمل غیر صالح را گروه دیگری از تمثیلات، با خشکی و سوختگی محصولات درختان بازنمایی کرده اند. بگونه ای که قرآن کریم نابودی دفعی اعمال را در مقابل فرایند ظهور و رشد تدریجی آثار آنها ترسیم می‌کند؛ و گاه در تمثیلات دیگر قدرت و شدت این خسران را در اثر رفتار زشتی چون منت گذاری در از بین بردن اعمال، بسیار شدید و زیاد بازنمایی کرده است، به نحوی که باغی که دلالت بر مجموعه ای از اعمال و آثار آن دارد را، نه تنها بصورت «دفعی» نابود میسازد، بلکه برای صاحب باغ نیز هیچ راه جبرانی باقی نیز نمی‌گذارد. با عنایت به موارد فوق می‌توان بیان داشت، تمثیلات در دو بخش مثبت و منفی، مفهوم «عمل» و آثار آن را با طرح واره هایی از تثبیت، انسجام، ساختار، احاطه و اساس، بصورت تقابلی در تصویرهای مختلف بازنمایی نموده اند.

فهرست منابع

- قرآن کریم، ترجمه حسین انصاریان، ۱۳۸۳، قم، انتشارات اسوه.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، (۱۳۸۶) تفسیرالمیزان، قم، دفترانتشارات اسلامی.
- ایازی، سیدمحمد (۱۳۸۰) چهره پیوسته قرآن، تهران، نشرهستی نما.
- قائمی‌نیا، علیرضا (۱۳۹۳) بیولوژی نص - نشانه‌شناسی و تفسیرقرآن، قم، سازمان انتشارات پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷) نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، انتشارات مدرسه.
- بندرریگی، محمد، (۱۳۶۶) فرهنگ عربی به فارسی، قم، انتشارات اسلامی.
- مکارم شیرازی، ناصر، مثال‌های زیبای قرآن امثال القرآن جلد: ۱، ۱۳۸۲، قم، انتشارات نسل جوان.
- سیف، علی اکبر، روانشناسی پرورشی، ۱۳۸۹، تهران، نشر دوران.

- قاسمی، حمید محمد، تمثیلات قرآن و جلوه‌های تربیتی آن، ۱۳۸۵، تهران، شرکت چاپ و نشر بین‌الملل امینی، مهدی (۱۳۹۵)، بررسی مبانی حکمی رمز و نماد در اندیشه ملاصدرا، فصلنامه علمی و پژوهشی کیمیای هنر شماره ۱۸.
- پارسا، حمید (۱۳۷۳)، نمادواسطوره در عرصه توحید و شرک، قم، نشر اسرا.
- صفوی، کورش، استعاره، ۱۳۹۶، تهران، انتشارات علمی.
- اکبری، سیده میترا، انسیه خزعلی، ۱۳۹۵، نشانه‌شناسی واژگانی نفاق در قرآن کریم، فصلنامه لسان مبین، سال ۸ ص ۲۵.
- مصباح یزدی، محمد تقی، ۱۳۷۶، اخلاق در قرآن، قم، انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- مهرمحمدی، محمود، وهمکاران، ۱۳۸۶، اشکال بازنمایی و شناخت ویرنامه درسی، بازکاوی نظریه کثرت‌گرایی شناختی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۹۵ ص ۳۰.
- نصیری، علی، ۱۳۷۹، قرآن و زبان نمادین، نشریه معرفت، شماره ۳۵ ص ۲۵.
- فرید، زهرا، ۱۳۸۷، مثل در قرآن، پژوهش‌های قرآنی، شماره ۵۶ ص ۱۵۶.
- خواججه، امیر، وهمکاران، ۱۳۹۵، بهبود روش‌های یاددهی-یادگیری به کمک نقشه مفهومی ذهنی.
- رضایی اصفهانی، محمدعلی، ۱۳۸۷، تفسیر قرآن مهر، قم، نشر پژوهش‌های تفسیر و علوم قرآن.
- شعبانی، حسن، ۱۳۹۷، روش تدریس پیشرفته، تهران، انتشارات سمت.
- جانپور، محمد، لطفی، سیدمهدی، ۱۳۹۴، نقش آیات اخلاقی قرآن کریم در تدوین نظام هدایت فردی و اجتماعی، نشریه تحقیقات علوم قرآن و حدیث، شماره ۲.



بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی دانشگاه‌ها

علی اصغر دهقانی^۱ | احمدرضا نصر اصفهانی^۲ | عبدالرسول مشکات^۳

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۰/۱۱/۱۵
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۰۲/۱۸
صص: ۹۱-۱۱۸

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



چکیده

هدف پژوهش، بررسی ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی در مقطع کارشناسی می‌باشد. یکی از عناصر اصلی برنامه ریزی درسی، تبیین منطق و ضرورت هر درسی می‌باشد. این مقاله ضمن بررسی ضرورت های ارائه دروس معارف اسلامی با رویکرد کیفی و روش توصیفی، طی مصاحبه نیمه باز با ۳۴ نفر از اساتید معارف و ۳۲ نفر از دانشجویان، به نتایج زیر دست یافت. اساتید معارف و دانشجویان در موارد زیر در خصوص ضرورت ارائه دروس معارف هم نظر هستند: ۱- معرفت افزایی، آموزش و استحکام بنیادهای فکری و اعتقادی. ۲- آموزش ارتقاء سبک و سطح زندگی برتر. ۳- ارتباط با اساتید معارف و عالمان دینی و الگو گیری از آنان. دو مقوله بعدی فقط مد نظر اساتید معارف بود. ۱- ضرورت هماهنگ بودن با نظام آموزشی جهانی. ۲- پیاده سازی اسناد بالا دستی و اسلامی سازی دانشگاه ها. پیشنهاد: نهاد و گروه معارف، جمعی را مرکب از نمایندگان نهاد، گروه معارف، دانشجویان و یکی از اساتید مرتبط با موضوع؛ تحت نظارت متخصص برنامه ریزی درسی تشکیل داده و دروس معارف را مورد بازنگری و برنامه ریزی مجدد بر مبنای یافته های پژوهش قرار دهند.

کلیدواژه‌ها: تربیت؛ تربیت زمامدار؛ کارگزار؛ فارابی؛ دلالت پژوهی.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.6.8

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی در آموزش عالی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ایران
۲. عضو هیأت علمی و استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ایران
۳. عضو هیأت علمی و استادیار گروه معارف اسلامی، دانشکده الهیات و معارف اهل البیت (ع) - گروه معارف اسلامی، دانشگاه اصفهان، ایران

مقدمه و بیان مسئله

رسالت تربیتی و اهداف مطلوب دانشگاه‌ها به پرورش بعد عقلانی و دانشی محدود نشده، بلکه ابعاد دینی- اجتماعی دانشجویان نیز مطرح است. لذا دانشگاه‌ها باید در راستای ایجاد زمینه تعالی فرد در جهت تکامل و رسیدن به مقام عبودیت گام‌های اساسی بردارند. امام خمینی-ره (۱۳۵۶) معتقدند، باید جوانان روحانی و دانشگاهی قسمتی از وقت خود را صرف شناخت اصول اساسی اسلام بکنند. در همین راستا یکی از تدابیر در نظر گرفته شده، ارائه دروس معارف اسلامی می‌باشد. قرار گرفتن این دروس در برنامه آموزشی مقطع کارشناسی کلیه رشته‌های تحصیلی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی از جمله اقدامات و مصوبات اساسی شورای عالی انقلاب فرهنگی می‌باشد.

از ابتدای انقلاب فرهنگی (۱۳۶۳) بخشی از مسئولیت تربیت دینی دانشجویان و اسلامی شدن دانشگاه‌ها به عهده گروه معارف اسلامی دانشگاه‌ها گذاشته شده است. به منظور هماهنگی بیشتر، این دروس با گرایشهای مبانی نظری اسلام، اخلاق اسلامی، انقلاب اسلامی، تاریخ و تمدن اسلامی و آشنایی با منابع اسلامی در ۱۶ عنوان و ۳۲ واحد درسی در جلسه (۵۴۲) شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۳/۴/۲۳) تصویب و برای اجراء به دانشگاه‌ها ابلاغ گردید.

آمار بالای دانشجویان مقطع کارشناسی در دانشگاه‌ها و تعداد واحد‌هایی که موظفند تحت عناوین دروس معارف بگذرانند، حساسیت نگاه مسئولانه به این دروس را افزایش داده است. به عنوان مثال، مقام معظم رهبری در دیدار با اعضای نهاد رهبری در دانشگاه‌ها (۱۳۸۹/۴/۲۰) فرمودند: «آنچه که به نظر بنده در درجه‌ی اول اهمیت قرار دارد، فکر و دل مخاطبان شماست؛ باید کلاس معارف بگذارید؛ معارف متقن با زبان روز، متناسب با فکر دانشجوی، متناسب با ادبیات دانشجوی».

در همین راستا شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوب نمود: «برای بهره مندی بیشتر از فرصتی که تحت عنوان دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها به تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی رسیده است، نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها موظف است، علاوه بر شیوه رایج

موجود، شیوه های نو و قالب های جدیدی را برای ارائه دروس معارف اسلامی طراحی و با تولید محتوای عمیق تر و در عین حال کاربردی تر در تعلیم و تربیت فکری و سیاسی دانشجویان تلاش نماید» (جلسه ۶۸۶، ۱۳۹۰/۱/۲۳).

از منویات رهبری در دیدار با اساتید دانشگاه ها (۱۳۹۳/۴/۱۱) خطاب به اساتید دروس معارف، برداشت می شود که به رغم تلاش های انجام شده باز هم جای کار بیشتری وجود دارد. ایشان فرمودند: «استادان دروس معارف، فرصت بسیار ارزشمندی را دارند در دانشگاه؛ این مجموعه ی عظیم دانشجویان، جماعت میلیونی دانشجو در ساعات فراوانی در اختیار استاد معارفند؛ این خیلی فرصت با ارزشی است.»

اهمیت و ارزش بررسی ضرورت و چرایی ارائه این دروس از چندین جهت قابل توجه است. اول اینکه دانشجویان درصد قابل توجهی از وقت خود را در کلاس های معارف می گذرانند. دوم اینکه آمار دانشجویان کارشناسی در سطح کشور آمار قابل ملاحظه ای است. سوم اینکه اهمیت آموزش درست، تأثیرگذار و ماندگار دروس معارف برای جوانان و رفع شبهاتی که در این زمینه می شود، اهمیت بسزایی دارد. چهارم نقش الگویی و تأثیر گذاری است که دروس معارف می تواند بر سایر دروس تخصصی به لحاظ دینی کردن آن ها داشته باشد. افزون بر اینها چنانچه این رسالت و مأموریت به درستی انجام گیرد، نه تنها خود دانشجویان و جوانان در زمینه معارف اسلامی تعالی می یابند، بلکه می توانند پیام این دروس را به خانواده، دوستان و سایر افراد جامعه نیز منتقل نمایند. بر همین اساس شاید یکی از اصلی ترین سوال های مطرح در این خصوص، منطقی و ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی باشد و این که چرا دانشجویان باید دروس معارف را بگذرانند؟ پاسخ دقیق و متقن به این سوال راه را برای نگاه مسئولانه به جایگاه واقعی این دروس هموار نموده و در نتیجه مراحل بعدی برنامه ریزی درسی هماهنگ و منسجم تر پیش خواهد رفت. همچنین دروس معارف از حاشیه خارج شده و دانشجویان با رغبت و آمادگی بیشتری در این کلاس ها حضور می یابند.

مبانی نظری

تربیت و آموزش دینی یکی از علوم مورد نیاز و ضروری بشر می‌باشد. "توجه جامعه اسلامی به علوم مورد نیاز و فراگیری آن‌ها، از ضرورت‌ها و موجب حفظ عزت و قدرت مسلمانان است. امیر مؤمنان (ع) می‌فرماید: علم و دانش قدرت است، هر کس به آن دست یابد، غلبه می‌یابد و هر کس به آن دست نیابد زیر سلطه قرار می‌گیرد" (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۷۶). ایشان برخی از علوم مورد نیاز را علوم دینی، عقاید، قرآن، حدیث، فقه، واجبات، حرفه و صنعت، شعر دینی و مهارت، مستند به آیات و روایت، معرفی می‌کند.

نقش دانشگاه و آموزش عالی در تربیت و آموزش معرفتی-دینی، به عنوان استمرار و تکمیل و تعالی آموزش‌های قبلی، بسیار مهم و تثبیت‌کننده است. این مهم در اسناد بالا دستی نظام تعلیم و تربیت کشور، بسیاری از مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی و از جمله، سند نقشه جامع علمی کشور (جلسه ۶۷۹، ۱۳۸۹) و سند دانشگاه اسلامی (جلسه ۷۳۵، ۱۳۹۲)، آمده است. امام خامنه‌ای -حفظه الله- (۱۳۹۳)، در دیدار با اساتید دانشگاه‌ها در همین زمینه می‌فرماید: "آنچه از استاد انتظار می‌رود فقط تغذیه علمی دانشجویان نیست، بلکه تقویت روحیه معنوی او و شخصیت معنوی او هم از استاد متوقع است. آموزش و دانشگاه در دین‌پذیری دانشجویان نقش مؤثری دارند (میرشاه جعفری و تقی زاده، ۱۳۹۵).

برای اینکه دانشگاه، نقش مهم تربیت دینی-اعتقادی جوانان و دانشجویان را به نحو مطلوب عملی سازد، نقش علوم روز به ویژه علوم تربیتی، بسیار مهم می‌باشد. یکی از فعالیت‌های محوری و زیربنایی در این زمینه برنامه ریزی درسی است. اصطلاح «برنامه درسی» ریشه در واژه لاتین «currere» دارد که به معنای میدان مسابقه یا میدانی برای دویدن است (مهر محمدی، ۱۳۹۱: ۱۱). فتحی (۱۳۹۳: ۲۲) به نقل از بیوشامب ۱ (۱۹۹۱) معتقد است که برنامه درسی سندی است که اولاً اهداف و محتوا و موقعیت یادگیری را توصیف می‌کند و ثانیاً به عنوان یک سیستم است که به زمینه‌های رفتاری انسانی و تصمیمات برنامه‌ای می‌پردازد و ثالثاً یک قلمرو فعالیت است. وی می‌گوید: "برنامه ریزی درسی از لحاظ مفهومی اشاره به یک فرایند دارد که نتیجه آن، برنامه درسی است" (همان: ۱۴). برنامه درسی نتیجه فرایند برنامه ریزی درسی است.

1. Beauchamp

دست کم چهار عنصری که همه اندیشمندان و نظریه پردازان برنامه ریزی درسی روی آن توافق دارند، هدف، محتوی، تدریس و ارزشیابی است. ملکی (۱۳۸۰: ۳۰) می گوید، صاحب نظران تعداد عناصر برنامه درسی را متفاوت دانسته اند. بعضی چهار عنصر و برخی نظیر کلاین^۱، ۹ عنصر را می پذیرند. تابا^۲ (۱۹۶۲) الگو و عناصر برنامه ریزی درسی را شامل: تعیین نیازها، صورت بندی هدف ها، انتخاب محتوا، سازماندهی محتوا، انتخاب تجربه های یادگیری، سازمان دهی تجربه های یادگیری، تعیین آنچه باید ارزشیابی شود و روش های ارزشیابی می داند. فتحی (۱۳۹۳) الگو و عناصر را اینگونه معرفی می کند: نیاز سنجی، تدوین هدف ها، انتخاب محتوا و فعالیت های یادگیری، تعیین روش های تدریس، اجرای برنامه درسی و ارزشیابی برنامه درسی. اکر^۳ (۲۰۱۰) در رابطه با ترکیب عناصر برنامه درسی، ده عامل را به عنوان اجزاء برنامه درسی می داند: ۱-منطق و چرایی یادگیری ۲-اهداف ۳-محتوا ۴-راهبردهای یاددهی- یادگیری (نقش معلم) ۵-فعالیت های یادگیری ۶-مواد و منابع ۷-گروه بندی فراگیران ۸-مکان ۹-زمان ۱۰-سنجش و ارزیابی.

برنامه درسی مطلوب و کامل، نتیجه برنامه ریزی دقیق با توجه به همه عناصر برنامه ریزی درسی می باشد. لکن باید توجه نمود که تبیین منطق و ضرورت برنامه های درسی است که می تواند راهنمای عملی تدوین سایر عناصر برنامه ریزی درسی باشد. کلاین (۱۹۸۵)، در خصوص هماهنگی بین عناصر برنامه ریزی درسی می گوید: "همخوانی درونی از بررسی و مطالعه دقیق عناصر و عوامل برنامه عاید می گردد. اگر تصمیم های گرفته شده در باره نوع منابع اطلاعات مورد استفاده و عناصر برنامه، با یکدیگر سازگاری داشته باشد، برنامه درسی همخوانی درونی خواهد داشت."

در همین خصوص فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹) می نویسند: منطق برنامه های درسی به صورت شبکه تار عنکبوتی است. هر برنامه ای باید دارای منطقی صریح و روشن باشد تا به وسیله آن، عناصر برنامه درسی قابل درک باشد و توجه لازم برای محتوای پیشنهادی، روش آموزشی و سازماندهی برنامه درسی فراهم شود. ... این منطق باید پاسخ دهد که: چرا دوره آموزشی مورد

1. Klein
2. Taba
3. Akker

نظر ضروری است؟ بر چه مبنایی اهداف، محتوا، روش آموزش و ارزشیابی دوره آموزشی مورد نظر فراهم شوند؟ بر چه مبنایی آموزش دهندگان برای دوره آموزشی مورد نظر انتخاب می‌شوند؟ چرا از یک روش خاص برای آموزش استفاده می‌شود؟

پیشینه پژوهش

تا کنون پژوهش‌های قابل ملاحظه‌ای در این زمینه انجام شده است؛ اما این پژوهش با تمرکز بر کار کیفی و مصاحبه نیمه ساختاریافته، ابعاد جدیدی از لایه‌های پنهان و نظر اساتید معارف و دانشجویان در خصوص چرایی و ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی را بیان می‌دارد. آسیب‌ها و همچنین پیشنهادهای کاربردی اساتید دروس معارف و بویژه دانشجویان را مکتوب ساخته و علاوه بر این‌ها با تمرکز بر دو دانشگاه پر دانشجو در سطح کشور، عمق بررسی را بیشتر نموده است. ضرورت بررسی مجدد و تازه در این زمینه نسبت به آنچه در گذشته رخ داده نیز این پژوهش را متمایز می‌سازد.

آنچه در بیشتر پژوهش‌های انجام شده در خصوص دروس معارف مشترک است، تلاش نهاد نمایندگی و گروه معارف در دانشگاه‌ها، اساتید فرهیخته و مدرسان دلسوز دروس معارف و متخصصان برنامه ریزی درسی در دانشگاه‌ها به منظور ارتقاء و اثربخشی بیشتر این دروس و آسیب‌زدایی از آن‌ها بوده است؛ لکن به منطبق و ضرورت^۱ ارائه دروس معارف بطور مستقل کمتر پرداخته شده است.

به عنوان نمونه حسینی کریمی و ضابط پور (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان "تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل)" بیان می‌دارند، دانشجویان به ضرورت آموزش‌های دینی، تربیتی و اخلاقی واقفند و گرایش دارند و مایلند آگاهی‌هایشان در این زمینه‌ها افزایش یابد. همچنین رویکردی که مبتنی بر کاربردی بودن آموزه‌های دینی در زندگی باشد در دروس معارف اسلامی باید تقویت شود.

۱. منطبق و ضرورت دروس یکی از عناصر مهم برنامه ریزی درسی بر مبنای الگوی Jan van den Akker می‌باشد.

قربانی و ابوالحسنی (۱۳۹۹) در مقاله خود با عنوان "الگوی مقایسه ای؛ راهکاری کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاه ها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه های اسلامی" آورده اند که جایگاه دروس معارف در عملکرد نگرشی دانشجویان حائز اهمیت است. اتخاذ راهبرد کلان آموزشی و بهره گیری از ابزارها و تاکتیک ها جهت توسعه این نگرش اهمیت دارد. ... ضرورت اخذ این شیوه، توسعه گستره دانش ها و آگاهی های فزاینده دانشجویان و مخاطبان از مسائل جدید و نیز وجود مکاتب و نحله های فکری متعدد و بروز و ظهور شبهات در دنیای اطلاعات و ارتباطات کنونی است.

قیوم زاده (۱۳۹۷) در مصاحبه با نشریه معارف با عنوان "حکمت ارائه دروس معارف اسلامی در دانشگاه" در خصوص منطق و ضرورت ارائه دروس معارف بیان می دارد، در دانشگاه ها نمی تواند آموزش صرف و انتقال مفاهیم خاص دینی باشد. چرا که جنبه پرورشی و تربیتی این دروس بسیار قوی تر از جنبه آموزشی است؛ اما پرورش و تربیت بدون علم و تحصیل مفاهیم و داشتن دانش و بنیان فکری، بی پایه و اساس است؛ پس باید گفت: اصل در هویت سازی دینی و شخصیت اسلامی و بستر سازی تربیت دین است.

در بیان اهمیت منطق و ضرورت دروس و عدم توجه به آن، نکته این است که باعث بروز آسیب های فراوانی می شود. چنانچه محمودی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "آسیب شناسی تربیت دینی دانشجویان از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه پیام نور" برخی از موانع و آسیب های تربیت دینی دانشجویان را تدریس دروس معارف به وسیله اساتید کم تجربه، به روز نبودن کتب معارف در دانشگاه، عدم وجود تعامل مناسب بین دانشگاه و حوزه علمیه، فعالیت ناکافی نهادهای مذهبی در دانشگاه، نمره گرایی و کاهش مشارکت دانشجویان در مباحث دینی معرفی می کند.

قدم اول رسیدن به منطق و ضرورت هر درسی نیاز سنجی درست می باشد. خوشی (۱۳۹۱) در رساله خود با عنوان "تبیین و شناسایی مسائل و نیازهای دانشجویان در برنامه درسی معارف اسلامی دانشگاه های شهر تهران به منظور ارائه الگوی مطلوب" آورده است که: «نیاز سنجی برنامه درسی دروس معارف با توجه به نیازهای اساسی دانشجویان در شرایط موجود و بررسی عناصر برنامه درسی دروس معارف این امکان را فراهم می سازد تا برنامه ریزان و سیاستگذاران این

درس، عناصر برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش تدریس، ارزشیابی) را آنطور که شایسته پاسخگویی به نیازهای روز دانشجویان می‌باشد سازماندهی نمایند.»
مشکات (۱۳۸۵) در مقاله ای با عنوان: "از اخلاق توصیه مدار تا اخلاق ولایی و اسوه مدار" روش های تربیت اخلاقی را با دو عنوان «روش توصیه مدار» و «روش اسوه مدار» از یکدیگر متمایز نموده است.

ضرورت توجه به دروس عمومی مربوط به مذهب و معنویت، در پژوهش های کشورهای دیگر نیز مورد توجه قرار گرفته است. برای مثال شنفیلد^۱ (۲۰۱۶) طی مقاله ای با عنوان "دیدگاه ها در مورد ابهام اخلاقی و آموزش شخصیت در کلاس درس" زمینه فرهنگی را در تلاش برای فهم و درک آموزش مسائل اخلاقی در کلاس درس، ضروری می‌داند. شاپیرا^۲ (۲۰۱۶) طی مقاله ای با عنوان "از استدلال اخلاقی به آموزش معلم برای عدالت اجتماعی" در خصوص آموزش اخلاقی معلمان، به عدالت اجتماعی توصیه می‌کند. وی (۲۰۱۳) همچنین طی پژوهش دیگری با عنوان "شبیه سازی مبتنی بر تیم: رفتار اخلاقی یادگیری در برنامه های آموزش معلمان" اصول اخلاقی تدریس و قابلیت های حرفه ای معلمان و استادان را شامل تدریس صادقانه، اداره کلاس هماهنگ با اصول دموکراتیک و بوجود آوردن محیطی که رشد دهنده باشد، می‌داند.

پانتیک^۳ و ووبلز^۴ (۲۰۱۲)، طی پژوهشی با عنوان "ارزشهای اخلاقی معلمان و روابط بین فردی آنها با دانشجویان و صلاحیت های فرهنگی" می‌نویسند، اعتقادات و ارزشهای اخلاقی معلمان در روابط بین فردی آنها با دانشجویان و صلاحیت و مهارت های فرهنگی معلمان تأثیر گذار است. سارگلو^۵ (۲۰۱۰) طی پژوهشی با عنوان "دینداری به عنوان یک انطباق فرهنگی از صفات اصلی: یک چشم انداز مدل پنج عامل" می‌نویسد، همه ابعاد دینداری و معنویت به طور مثبت با وجدانی بودن همبستگی داشته و وجدانی بودن نیز به عنوان ویژگی های عمده شخصیت دیندار ظاهر می‌شوند. راتکلیف^۶ (۱۹۹۲) در پژوهشی با عنوان "بهبود وضعیت کنونی برنامه درسی آموزش

1. Shenfield

2. Shapira

3. Pantic

4. Wubbels

5. Saroglou

6. Ratcliff

عمومی در دانشگاه‌ها" به اعلام صریح اهداف برنامه درسی عمومی؛ فراهم آوردن فرصت یادگیری تلفیقی؛ ایجاد وحدت و یکپارچگی بین آموزش و تجربیات زندگی؛ فراهم کردن زمینه تجربی یادگیری فعالانه و درگیر شدن بیشتر در جریان آموزش در کلاس‌های درس؛ و انجام ارزیابی‌های مداوم از یادگیری‌ها و ارائه سریع بازخوردها برای دانشجویان، توصیه می‌کند.

روش پژوهش

این پژوهش علوم تربیتی به لحاظ هدف، کاربردی-توسعه‌ای و به لحاظ ماهیت و روش، توصیفی با رویکرد کیفی است؛ و هدف آن بررسی منطق و ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها (مبانی نظری اسلام) می‌باشد. توصیفی از این جهت که محقق در صدد توصیف واقعیت عینی منطق، ضرورت و چرایی ارائه دروس معارف اسلامی است. هدف تحقیقات کاربردی، توسعه دانش کاربردی در یک زمینه خاص است. به عبارت دیگر تحقیقات کاربردی به سمت کاربرد عملی دانش هدایت می‌شود. نتایج این نوع تحقیقات در تعلیم و تربیت مثلاً در طراحی برنامه‌های درسی و کمک به اتخاذ تصمیم‌های مربوط به نظام آموزشی به کار می‌رود (بازرگان، ۱۳۹۵).

جامعه هدف: مطالعه تفسیری اساسی، گونه‌ای از پژوهش کیفی است که در آن شیوه‌های متفاوتی برای جمع‌آوری اطلاعات از قبیل مصاحبه، مشاهده و مرور و بررسی اسناد و مدارک به منظور توصیف پدیده‌ی مورد تحقیق به کار گرفته می‌شود (رضویه، ۱۳۹۳: ۲۸۳). جامعه هدف با توجه به اینکه رویکرد کیفی و مطالعه تفسیری اساسی است، شامل موارد زیر می‌باشد.

۱- اسناد مکتوب، مبانی نظری و پژوهش‌های مرتبط با موضوع؛ مخصوصاً برنامه درسی در آموزش عالی و دروس معارف دانشگاه‌ها.

۲- مدرسان و صاحب‌نظران دروس و گروه معارف و نهاد نمایندگی ولی فقیه در دانشگاه‌ها.

۳- دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه اصفهان و دانشگاه یزد (اعم از روزانه و نوبت دوم).

تعیین حجم نمونه: چون پژوهش کیفی است حجم نمونه در بخش مطالعه اسناد و مدارک تا حد ضرورت و اقتضاء و در بخش اساتید و مدرسان و سایر افراد مطلع و دانشجویان، مصاحبه‌ها تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت.

روش نمونه‌گیری و چگونگی جمع‌آوری داده‌ها: در این پژوهش نمونه‌گیری به صورت انتخابی، اقتضایی و هدفمند، انجام گرفت. در بخش اسناد و مدارک با روش جامع و با رجوع به سایت‌های معتبر و مرتبط، اسناد مرتبط و بالادستی جمع‌آوری گردید. همچنین رساله‌ها، مقالات، مصاحبه و سایر مکتوب‌های مرتبط جمع‌آوری و مورد بررسی قرار گرفت. در بخش مصاحبه نیمه ساختار یافته با روش هدفمند، به مسئولان نهاد نمایندگی ولی فقیه در دانشگاه‌ها و سپس گروه معارف دانشگاه اصفهان و یزد و چندین دانشگاه دیگر رجوع شد و با شناسایی اساتید و مدرسین خیره و با سابقه دروس معارف، نمونه‌های مورد نظر به تعداد ۳۸ نفر انتخاب گردیدند. طی مصاحبه نیمه ساختار یافته با ۲۸ نفر از نمونه‌ها، پس از کسب اطمینان از این که پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان تکراری شده، کفایت نمونه اثبات و اطلاعات جمع‌آوری شده به حد اشباع و کفایت لازم رسید. همچنین تعداد ۶ نفر از اساتید و خبرگان برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها که در زمینه دروس مذکور اطلاعات مفیدی داشتند نیز انتخاب و با آنها مصاحبه بعمل آمد. همانطور که از جدول مشخصات اساتید مصاحبه‌شونده پیدا است (جدول شماره یک)، در این پژوهش سعی شده نمونه‌ها به گونه‌ای انتخاب شوند که به لحاظ سابقه تدریس، پر سابقه باشند و از طرفی روحانی و غیر روحانی در نمونه وجود داشته باشد. توزیع منتخبین نیز از هر دو دانشگاه مذکور باشد.

جدول شماره ۱. نتایج جمعیت شناختی اساتید مصاحبه‌شونده (به نفر)

ردیف	مرتبۀ علمی	دانشگاه	دانشکده و گروه	روحانی	جنسیت
۱	استادیار ۲۳	اصفهان ۲۰	الهیات و معارف اسلامی ۲۲	روحانی ۱۰	آقا ۳۱
۲	دانشیار ۲	یزد ۱۰	علوم تربیتی و روانشناسی ۷	غیر روحانی ۲۴	خانم ۳
۳	استاد تمام ۵	پزشکی ارومیه ۱	علوم جغرافیایی، برنامه‌ریزی ۱	---	---
۴	سایر (مدرس) ۴	آزاد یزد ۳	علوم پزشکی ۱	---	---
۵	---	---	نهاد نمایندگی و سایر ۳	---	---
جمع	۳۴	۳۴	۳۴	۳۴	۳۴

در مورد انتخاب دانشجویان در دو دانشگاه اصفهان و یزد (روزانه و نوبت دوم)، آنهایی که عمده دروس معارف را گذرانده و توانایی نقد منصفانه دروس مذکور را داشتند توسط اساتید و مسئولان گروه های معارف معرفی و به تعداد ۴۸ نفر انتخاب شدند. علاوه بر این، در هنگام مشاهده کلاس ها، دانشجویانی با ویژگی های مذکور مورد شناسایی و برای مصاحبه انتخاب شدند. از بین نمونه های در نظر گرفته شده، پس از مصاحبه با ۳۲ نفر دانشجو و کسب اطمینان از این که پاسخ های مصاحبه شوندگان تکراری شده، کفایت نمونه اثبات و اطلاعات جمع آوری شده به حد اشباع و کفایت لازم رسید. در این پژوهش سعی شده تا نمونه ها به گونه ای انتخاب شوند که از بین بیشتر رشته ها و از هر دو دانشگاه یاد شده و همچنین دانشجویان آقا و خانم به نسبت مناسب وجود داشته باشد. این ویژگی ها از جدول زیر قابل برداشت است.

جدول ۲. نتایج جمعیت شناختی دانشجویان مصاحبه شونده (به نفر)

ردیف	ترم	دانشگاه	رشته تحصیلی	جنسیت
۱	دوم ۲	اصفهان ۱۲	تقشه برداری ۲	آقا ۱۷
۲	چهارم ۳	یزد ۱۳	برق و رایانه ۵	خانم ۱۵
۳	ششم ۶	میبد ۷	ماشین های ریلی، معدن و مکانیک ۴	---
۴	هفتم ۱	---	شیعه شناسی، فلسفه، قرآن، حدیث و نهج البلاغه ۹	---
۵	هشتم ۹	---	حسابداری و بازرگانی ۳	---
۶	ترم آخر ۳	---	روانشناسی و حقوق ۶	---
۷	فارغ التحصیل اخیر ۸	---	زیست شناسی، علوم ورزشی و مهندسی پزشکی ۳	---
جمع	۳۲	۳۲	۳۲	۳۲

اعتباریابی مصاحبه ها: برای دقت و اعتبار مصاحبه ها اعم از مصاحبه با اساتید و خبرگان برنامه ریزی درسی، یا مدرسین دروس معارف و مسئولان نهاد در دانشگاه و همچنین دانشجویان منتخب دروس معارف، سیر مصاحبه ها با ترتیب منطقی زیر انجام گرفت:

در مرحله اول مصاحبه مقدماتی با برخی از خبرگان برنامه ریزی درسی در آموزش عالی، مصاحبه با تعدادی از اساتید صاحب نظر دروس معارف و همچنین مصاحبه با مسئولان نهاد در چندین دانشگاه انجام گرفت و ضمن جمع آوری اطلاعات اولیه و مشاهده کیفی و میدانی، مقدمات کار فراهم گردید. برای مرحله دوم سوالات نیمه ساختار یافته در فرم مصاحبه اولیه تنظیم

و برای نمونه و استحکام مصاحبه، با چند نفر از خبرگان مرتبط با برنامه ریزی درسی و اساتید دروس معارف در دانشگاه‌ها مصاحبه بعمل آمد.

در مرحله سوم اشکالاتی که به نظر می‌رسید و طی مصاحبه آزمایشی به آن پی برده شده بود برطرف و سولات مصاحبه و سایر اقدامات مرتبط اصلاح گردید. برای مرحله چهارم با اساتید و مدرسین دروس معارف و همچنین خبرگان برنامه ریزی درسی و دانشجویان منتخب، با تعیین وقت قبلی مصاحبه جامع و دقیق نیمه ساختاریافته بعمل آمد و با کسب اجازه از ایشان و برای دقت در ثبت نظرات، مصاحبه‌ها ضبط گردید. در مرحله پنجم مصاحبه‌ها با دقت پیاده و تایپ گردید؛ و سپس متن پیاده شده برای مصاحبه شونده- به منظور تطبیق مطالب پیاده شده با آنچه مورد نظر ایشان در مصاحبه بوده و گرفتن نظر نهایی مصاحبه شونده- ارسال و تأیید نهایی ایشان گرفته شد.

برای مقوله بندی، ابتدا مصاحبه‌های پیاده شده، با عنایت به سولات مصاحبه و سولات اصلی پژوهش توسط محقق موضوع بندی گردید. در مرحله بعد کلیه پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان در هر دو بخش اعضای هیأت علمی و دانشجویان برای هر سوال اصلی پژوهش در فرم مخصوصی جمع بندی و مقوله بندی (نام گذاری اولیه مقوله‌ها) و طبقه بندی آن‌ها توسط محقق با روش مطالعه مکرر و موضوع بندی صورت گرفت.

برای دقت بیشتر، مقوله بندی‌ها در اختیار یکی از دانش‌آموختگان دوره دکتری رشته برنامه ریزی درسی قرار گرفت تا ضمن بررسی بیشتر چنانچه مقوله‌ها نیاز به اصلاح دارد، اصلاح شود. پس از اصلاحات لازم، مقوله‌ها مجدداً در اختیار یکی از اساتید برجسته برنامه ریزی درسی که عضو هیأت علمی و استاد تمام این رشته هستند قرار گرفت و ایشان نیز با دقت مقوله‌ها را بررسی و اصلاحات لازم را متذکر می‌شدند. هم‌زمان مقوله‌ها در اختیار استاد مشاور- متخصص و مدرس دروس معارف اسلامی قرار داده می‌شد تا نظرات ایشان نیز در مقوله بندی‌ها اعمال گردد. در مرحله نهایی مقوله‌ها اصلاح گردید و برای توضیح مورد استفاده قرار گرفت.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش که رویکرد کیفی است، تحلیل و تفسیر اطلاعات و داده‌ها پس از مقوله بندی، با روش تحلیل محتوی کیفی و تفسیر اساسی داده‌ها انجام شد. مطالعه تفسیری اساسی، رایج‌ترین نوع پژوهش کیفی است که در بسیاری از حوزه‌های علمی از جمله تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود (رضویه، ۱۳۹۳: ۲۸۳). بدین ترتیب که ابتدا مقوله‌ها

با شماره مصاحبه شونده در جدولی گردآوری و سپس فراوانی هریک از مقوله ها مشخص گردید. جمع بندی، رتبه بندی و نتیجه گیری نهایی نیز بر مبنای عناوین مقولات و فراوانی هر کدام توسط محقق انجام گرفت. برای درک بهتر خواننده و مستند سازی، عین اظهار نظر برخی از مصاحبه شندگان به عنوان نمونه در ذیل هر مقوله آورده شده است.

در نهایت با مقایسه بین نظرات اساتید معارف و دانشجویان مقایسه موضوع (مقوله) نیز بعمل آمد تا خواننده به هماهنگی یا تفاوت نظر اساتید و دانشجویان نیز واقف گردد. در مرحله آخر نتایج حاصله با پژوهش های قبلی که برخی از آن ها در این مقاله به آن ها استناد شده مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین از نرم افزارهای رایج بویژه Word و Maxqda برای دسته بندی و سازماندهی مصاحبه ها و مقوله ها استفاده گردید. لکن مقوله بندی ها همانگونه که توضیح داده شد، توسط محقق انجام شده است.

سؤال پژوهش

این پژوهش فقط یک سؤال دارد. دلایل و ضرورت های ارائه دروس معارف اسلامی (مبانی نظری اسلام) در دانشگاه ها چیست؟ به بیان دیگر، با چه منطق و ضرورتی لازم است دانشجویان دروس معارف اسلامی را بگذرانند؟

یافته های پژوهش

در پاسخ به سؤال پژوهش، یافته ها در دو بخش ارائه می شود؛ بخش اول مصاحبه با اعضای هیئت علمی و در بخش دوم یافته های مصاحبه با دانشجویان و در نهایت جمع بندی هر دو بخش گزارش می گردد.

بخش اول یافته های مصاحبه با اعضای هیئت علمی

در مصاحبه با اعضای هیئت علمی، مصاحبه شندگان در خصوص منطق و ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی دانشگاه ها به موارد متعددی اشاره کرده اند که در پنج مقوله به شرح زیر دسته بندی شده است:

۱- معرفت افزایی و استحکام بخشی بنیادهای فکری و اعتقادی دانشجویان

۲- ارتقاء سبک و سطح زندگی دانشجویان

۳- هماهنگی با نظام آموزشی جهانی

۴- ارتباط دانشجویان با عالمان دین

۵- پیاده سازی اسناد بالا دستی و اسلامی سازی دانشگاه ها

در ادامه، توضیحاتی در باره هر یک از مقوله های مذکور و زیر مقوله های مرتبط ارائه می گردد:

مقاله اول: معرفت افزایی و استحکام بخشی بنیادهای فکری و اعتقادی دانشجویان

مصاحبه شوندگان با تاکید بر اهمیت دروس معارف مهم ترین دلیل و ضرورت ارائه این دروس را معرفت افزایی؛ و استحکام بخشی بنیادهای فکری و اعتقادی می دانند. در ادامه نظرات مصاحبه شوندگان در سه زیر مقوله توضیح داده می شود.

۱. تثبیت، اصلاح و ارتقاء آموزش تربیت دینی و رفتاری در زمینه های فردی و شغلی دانشجویان

این موضوع با ۱۶ بار تکرار بیشترین فراوانی را داشته است. در پاسخ های مصاحبه شوندگان ابتدا تثبیت و اصلاح آنچه دانشجویان تا کنون و در مقاطع تحصیلی قبلی خوانده اند مد نظر بوده و سپس بر تداوم و ارتقاء آموزش تربیت دینی و رفتاری در زمینه های فردی و شغلی دانشجویان تأکید شده است. به عنوان نمونه، در زمینه شکل دهی به شخصیت حقیقی و حقوقی انسان، مصاحبه شونده شماره هشت اظهار داشت: "به دو دلیل بایستی (دروس معارف) باشد، یک خود فرد و یکی هم به خاطر تخصصی که دارد پیدا می کند."

مصاحبه شونده ۱۸ در خصوص ضرورت ارائه دروس معارف و اهمیت و کارکرد آن تأکید داشت، این دروس در راستای تربیت انسان های متخصص در تراز جمهوری اسلامی ارائه می شوند. مصاحبه شونده ۲۴ استاد تمام هیات علمی گروه معارف در همین زمینه اظهار داشت: "دو نوع آموزش در دانشگاه ها ضرورت پیدا می کند؛ آموزش فرد برای تقبل وظیفه خاصی در راستای رشته اختصاصی خودش به مثابه یک متخصص؛ دوم، تربیت فرد برای تقبل شان عمومی اجتماعی به مثابه یک انسان مسئول و ارزش محور."

۲. هدایت فکری، شبهه زدایی، مقابله با جنگ نرم و هویت بخشی

این زیر مقوله با شش بار تکرار نکته مهم دیگری است که مورد توجه مصاحبه شوندگان بوده است. در این خصوص مصاحبه شونده شماره پنج معتقد است: "خیلی از شبهات سر کلاس گروه‌های معارف داره جواب داده می‌شود." مصاحبه شونده شماره هفت از اعضای جوان گروه معارف نیز اظهار می‌دارد:

در عصر حاضر اهمیت این درس‌ها بیشتر است. آن شبهه افکنی‌ها و جنگ نرمی که صورت گرفته و حضرت آقا روی آن تأکید داشتند، خیلی نقش گروه‌های معارف را پررنگ تر می‌کند که ما اینجا بتوانیم حداقل دانشجویان را آگاه کنیم و آن مباحث را خنثی کنیم و دانشجویان را روشن بشوند که این مباحث چه جوری هست و به شبهاتشان در حد توان خودمان در کلاس پاسخ بدهیم. مصاحبه شونده شماره ۱۸ در خصوص انگیزه و ضرورت دروس معارف و اینکه دانشجویان باید کسب معرفت دینی، فلسفی، تاریخی و انقلابی داشته باشند بیان می‌کند: "خواستگاه اصلی دروس معارف دوتا انگیزه پشتش بود. یکی اینکه این بچه‌ها از تعالیم دینی به معنای واقعی همراه با استدلال، همراه با محتویات و فضاهای خاص قرآنی و عبادی آشنا بشوند و یکی هم در کنارش الگوهایی را از نزدیک مشاهده بکنند. در کنار اینها ... اساساً ما باید به نسل دانشگاهی‌مان ضرورت انقلاب را بیان کنیم."

۳. بینش سازی و درک فلسفه خلقت

این مورد آخرین زیر مقوله ای است که در بیان سه نفر از مصاحبه شوندگان آمده است. از جمله مصاحبه شونده شماره یک به این مسئله تأکید داشت، در دوره دانشگاه دروس معارف رسالت سنگینی بر عهده دارند و نباید به دنبال دانش افزایی صرف باشند؛ بلکه رسالت این دروس نگرش و بینش ساز بودن آنها می‌باشد. دروس معارف با این ضرورت ارائه می‌شوند که به دانشجویان و جوانان نگرش بدهد و خلاءهای اعتقادی و رفتاری آنها را جبران نماید. و بالاتر از آن بنیان‌های فکری-اعتقادی آنها را استحکام ببخشد.

مصاحبه شونده شماره هشت معتقد است، نیاز و ضرورت زندگی انسان‌ها این است که قبل از هر چیزی، هدف از آفرینش و خلقت خودشان را بدانند. اگر انسان هدف از خلقت را فهمید جور دیگری به زندگی نگاه می‌کند. رویکرد و مواجهه با مشکلات زندگی و تعاملات اجتماعی با

درک فلسفه خلقت معنی دیگری پیدا می‌کند و عالمانه تر حل و فصل می‌گردد؛ و این مهم از عهده دروس معارف بر می‌آید و از ضرورت‌های ارائه این دروس است.

مقوله دوم: ارتقاء سبک و سطح زندگی دانشجویان

مصاحبه شوندگان بعد از مقوله اول، ارتقاء سبک و سطح زندگی دانشجویان را مهم می‌دانند. نظرات مصاحبه شوندگان در این خصوص در سه بخش زیر توضیح داده می‌شود.

۱. برآورده کردن نیازهای عمومی، معنوی، رفتاری و دفع ضرر از تمام دوران

زندگی

این موضوع با یازده بار تکرار نکته قابل توجهی است که اهمیت و ضرورت ارائه دروس معارف را می‌رساند. مصاحبه شوندگان شماره یک در زمینه معنوی کردن رفتار و زندگی بیان می‌دارد:

بحث معنای زندگی، در ده، پانزده سال اخیر در جهان خیلی مطرح است. به عبارتی ما چگونگی زندگی داریم و چرایی زندگی؛ دانشگاه‌ها در دروس معمولیشان مثل فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی، ریاضیات و حتی بسیاری از علوم انسانی، چگونگی زندگی را می‌گویند. خوب حالا این چرایی زندگی را از کجا باید یاد بگیریم؟ اگر واقعا معنای زندگی را بدانیم، مشکلات دنیا امروز که جهان را تهدید می‌کند مثل پوچی و خودکشی و اینها، حالا می‌تواند اینجا دروس معارف این بحث چرایی زندگی را تبیین بکند.

مصاحبه شوندگان شماره ۲۴ استاد تمام گروه معارف اذعان داشت: "یک دانش‌آموخته دانشگاه در طول ۲۴ ساعت شبانه روز حداکثر هشت ساعت در ارتباط با دروس اختصاصی رشته خود درگیر است، اما بقیه ساعات زندگی‌اش مصروف روابط انسانی مبتنی بر باورها و نظام ارزشی است؛ مضافاً اینکه، جهت و مسیر آن هشت ساعت فعالیت علمی در رشته اختصاصی فرد نیز تحت تأثیر همین باورها و نظام ارزشی اوست."

۲. آموزش و مهیا کردن فرد برای پذیرش عالمانه مسئولیت های عمومی اجتماعی

این نکته نیز موضوع مهم دیگری است که مصاحبه شوندگان شماره های ۲۰ و ۲۴ به آن توجه داشته اند. به عنوان نمونه (شماره ۲۰)، عضو هیأت علمی خانم گروه معارف معتقد است، نهادهای اجتماعی هر کدام کارکرد خاص خودشان را دارند. دین و اعتقادات دینی نیز کارکردهایی دارند که اگر جامع و کامل بررسی شود کارکردهای وسیع تر و عمیق تری از آنها دیده می شود. مصاحبه شونده شماره ۲۴ معتقد است، اگر یکی از مأموریت های نظام آموزش عالی و دانشگاه ها را خدمت به جامعه بدانیم، پس باید آموزش عالی و دانشگاه بتوانند دانشجویان و مسئولان آینده جامعه را برای این مهم آماده کنند. دانشجویان با گذراندن دروس تخصصی برای موضوعی که در آن آموزش می بینند متخصص می شوند و با یاد گرفتن دروس عمومی بویژه معارف برای بعد دیگری از پذیرش مسئولیت های اجتماعی، مسئولیت پذیر می شوند. تعهد و تخصص دو بال پذیرش عالمانه مسئولیت های اجتماعی است.

۳. پیشگیری و درمان بحران های گوناگون انسان های معاصر

این موضوع نکته دیگری است که مصاحبه شونده شماره یک، عضو هیأت علمی گروه معارف به آن توجه داشته و در همین زمینه اذعان داشت:

امروزه یکی از مشکلات تمدن مدرن همین است که یک تمدن منهای حکمت، منهای مبانی فکری و نگرش ها وجود دارد. در این تمدن انسان ها راه را گم می کنند. راه که گم شد، جنگ جهانی درست می شود، طلاق بالا می رود، ناسازگاری زناشویی می شود، تخریب محیط زیست می شود، خودکشی می شود، مصرف داروهای روان گردان بالا می رود، هرج و مرج جنسی می شود، زیر بنای همه این ها چیست؟ همون گم شدن چرایی زندگی است، مبانی فکری و امروز جهان دارد به این سمت می رود که دانش بدون حکمت، بحران ساز است.

مقوله سوم: هماهنگی با نظام آموزشی جهانی

هشت نفر از مصاحبه شوندگان تأکید داشتند که دروس عمومی و معارف خاص کشور ما نیست و در بسیاری از کشورها بوده و هست. حتی ایشان بیان می داشتند دروس عمومی مهم تر از دروس اختصاصی است. به همین دلیل نباید نگاه ما به دروس معارف برداشتی خاص و ویژه- از

این جهت که فقط در کشور ما وجود دارد- باشد. مصاحبه شونده هفت یکی از اعضای جوان گروه معارف اظهار می‌دارد: "تا آنجایی که من یک بررسی اجمالی کردم، در کل دنیا آموزش دینی (religious education) مرسوم است و در دانشگاه‌ها وجود دارد، فقط حالا کیفیتش، کمیتش، ساز و کارش متفاوت هست و خاص کشور ما نیست."

در همین راستا مصاحبه شونده شماره ۱۵ روحانی مدیر گروه معارف بیان می‌کند: "اینکه دروس معارف و مباحث عقیدتی وجود داشته باشد هیچ شکی در آن نیست. این مطلب در سایر کشورها هم وجود دارد، این ضرورت این دروس را می‌رساند."

مقوله چهارم: ارتباط دانشجویان با عالمان دین

برخی مصاحبه شوندگان (با چهار بار فراوانی)، ضرورت ارائه این دروس را ارتباط دو سویه و عمیق بین دانشجویان و عالمان دینی می‌دانند. از مصاحبه با اعضای هیأت علمی گروه معارف اینگونه استفاده می‌شود که اصلاً فلسفه وجودی گروه و دروس معارف و به تبع آن حضور روحانیون در دانشگاه‌ها این بوده است که دانشجویان به روحانیون دسترسی و حشر و نشر داشته باشند. دانشجویان بتوانند از نزدیک رفتار روحانیون را دیده و الگو برداری کنند. مسایل و مشکلاتشان را مستقیم و از نزدیک مطرح و درس و پاسخ بگیرند.

مصاحبه شونده شماره پنج روحانی مسئول نهاد دانشگاه در این زمینه بیان می‌کند: "فلسفه گروه معارف این است که بچه‌های ما با روحانی با مبلغ دینی ارتباط داشته باشند و در واقع آنچه که نیاز دارند در باره معارف دینی از روحانی بگیرند." مصاحبه شونده شماره ۱۸ روحانی عضو هیأت علمی، با سابقه مدیر گروهی معارف، در این خصوص اظهار داشت: "در کنار آموزش، با اعزام انسان‌های فرهیخته، روحانیون جا افتاده و اخلاق مدار به دانشگاه‌ها یک الگویی از یک انسان اسلامی هم به دانشجویان ارائه بدهیم."

نکته دیگر ارتباط استاد، روحانی و مدرس دروس معارف در هر ترم به طور مستمر با دانشجویان است. مصاحبه شونده شماره ۲۳ از اعضای با سابقه هیأت علمی دانشگاه در امر تدریس و ارتباط با دانشجویان، در خصوص اهمیت و کارکرد ارتباط دلی با دانشجویان اظهار داشت: "معتقد بودم دانشجو، چهار سال تمام هفته‌ای دو ساعت با استاد معارفی همسو باشد." وی

همچنین معتقد بود که استاد و مدرس معارف حیطة عمل کلاسش فقط ساعات موظفی و مکان کلاس نیست.

مقوله پنجم: پیاده سازی اسناد بالادستی و اسلامی کردن دانشگاه ها

این موضوع آخرین مقوله ای است که با چهار بار فراوانی در پاسخ مصاحبه شوندگان آمده است. از بیان ایشان استفاده می شود که شورای عالی انقلاب فرهنگی با رسالت و مسئولیت هدایت فکری- فرهنگی جامعه، متشکل از فرهیختگانی است که بنا به ضرورت و نیازهای جامعه مصوباتی دارند که بعنوان قانون و اسناد بالادستی لازم الاجراء است. از جمله تدابیر و مصوبات این شورا، مباحث مرتبط با نظام آموزش عالی و دروس دانشگاه ها و مخصوصاً دروس معارف اسلامی است. با این نگاه که اسناد بالادستی نتیجه تجارب، ضرورت ها و برای رفع نیازهای جامعه تهیه می شوند و حاصل بررسی های عمیق و دقیق کارشناسان و خبرگان و متخصصین است؛ پس یکی از ضرورت های تأسیس و ارائه دروس معارف اسلامی عمل به قانون و اسناد بالادستی می باشد.

موضوع بعدی اسلامی شدن دانشگاه هاست. بعد از وقوع انقلاب اسلامی بسیاری از نگاه های دور اندیش و دلسوز جامعه به سمت دانشگاه معطوف گشت. دانشگاه ها تا قبل از پیروزی انقلاب منشأ بخشی از تحولات انقلابی بود و بعد از پیروزی انقلاب این نقش پررنگ تر می شد. اسلامی سازی دانشگاه ها بحث مهمی بود که بعد از انقلاب اسلامی بصورت پراکنده و با تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی بصورت برنامه ریزی شده در دستور کار جریان انقلابی کشور قرار داشت و هنوز هم ادامه دارد. از همین جا ضرورت تأسیس و ارائه دروس معارف اسلامی در راستای تحقق این رسالت مهم آشکار می گردد.

مصاحبه شونده شماره سه (عضو هیأت علمی گروه معارف)، در این زمینه اظهار می دارد: "اما اینکه دروس معارف چقدر ضرورت دارد، تاریخش را که نگاه بکنیم؛ بالاخره انقلاب اسلامی شده و دانشگاه هم باید اسلامی بشود. معارف دینی هم می خواهیم و کلاس معارف اسلامی باید بگذاریم."

بخش دوم یافته های مصاحبه با دانشجویان

در مصاحبه با دانشجویان مقطع کارشناسی که دروس معارف بویژه مبانی نظری اسلام شامل اندیشه یک و دو و همچنین انسان در اسلام را گذرانده بودند، پیرامون این سوال که دلایل و ضرورت های ارائه دروس معارف در دانشگاه‌ها چیست؟ دانشجویان به موضوعاتی اشاره داشته اند که این موارد در سه مقوله به شرح زیر تدوین گردید.

۱- آموزش شناخت دین و اعتقادات

۲- تربیت و آماده سازی دانشجویان برای خدمت و زندگی (آموزش سبک زندگی)

۳- شناخت و ارتباط با اساتید معارف و عالمان دینی والگوگیری از آنان و تربیت اخلاقی در ادامه این مقوله ها توضیح داده می شود.

مقوله اول: آموزش شناخت دین و اعتقادات

دانشجویان مصاحبه شونده با ۱۵ بار فراوانی به مقوله آموزش دین و اعتقادات توجه داشته اند. بعنوان نمونه دانشجوی نقشه برداری (شماره یک)، تقویت مبانی دینی و مرور اندوخته های قبلی را بعنوان ضرورت ارائه دروس معارف برای دانشجویان مقطع کارشناسی متذکر گردید. وی بیان داشت "معارف به نظر من آن بخشی که بیشتر راجع به دین است برایمان ضروری است". دانشجوی مهندسی برق (شماره هشت)؛ خدانشناسی را ضرورت و نیاز دانشجویان برای گذراندن دروس معارف بیان داشت. مصاحبه شونده ۱۰ دانشجوی خانم رشته حقوق در همین رابطه اظهار داشت: "قطعا برای فراموش نکردن اصول دینی و پایبندی به آنها، بحث و بررسی های مفید در زمینه های دینی و تقویت پایه های دینی و دانش دینی دانشجویان، گذراندن این دروس لازم است. دانشجوی مهندسی معدن (۱۲) در همین رابطه بیان داشت: "دروس معارف به نظر من باید برای شناخت دانشجو در زمینه معارف وجود داشته باشد."

در همین رابطه مصاحبه شونده شماره ۲۰ دانشجوی مهندسی مکانیک اذعان داشت: "مسئلاً آشنایی با معارف دینی و ارزش های فرهنگی، اجتماعی، تاریخی جزو ضرورت های هر جامعه ای است تا تمدن خود را حفظ کند." دانشجوی مهندسی (۲۱) هم "جهت دهی افکار نسل جوان به سمت مفاهیم اسلامی" را ضرورت گذراندن دروس معارف برای دانشجویان مقطع کارشناسی بیان نمود.

مقاله دوم: تربیت و آماده سازی دانشجویان برای خدمت و زندگی (آموزش سبک زندگی)

این موضوع دومین مقاله ای است که مورد نظر دانشجویان با یازده بار فراوانی قرار گرفت. ایشان به نکته هایی از جمله اینکه دروس معارف باید به درد زندگی روزمره و مراودات اجتماعی بخورد و باید بتواند روابط اجتماعی را برای خدمت و زندگی تنظیم کند؛ اشاره داشته و این دروس را ضرورتی برای تربیت و آموزش سبک زندگی می دانند. بعنوان نمونه، مصاحبه شونده شماره سه دانشجوی نقشه برداری در همین زمینه بیان داشت: "چه زمانی دانشجویان می توانند بهترین خدمت را به کشور بکنند، زمانی که برای زندگی آماده بشوند، و تربیت بشوند؛ و به نظر من ضرورت ارائه دروس معارف بر همین مبنا است.

مصاحبه شونده شماره ۱۰ خانم دانشجوی رشته حقوق، ضرورت ارائه دروس معارف را تغییر جهت ذهنی دانشجویان به سمت و سوی زندگی دینی اذعان نمود. همچنین دانشجوی مهندسی کامپیوتر (شماره ۱۴) در همین رابطه اظهار داشت: "شیوه درست زندگی کردن و سبک زندگی توی دروس معارف گفته میشود؛ و دانشجو در کنار دروس تخصصی برای کار- اگر سبک زندگی را یاد نگیرد- بعدا در ورود به جامعه با مشکل بر می خورد." دانشجوی خانم روانشناسی (۱۸) نیز در همین رابطه ضرورت ارائه دروس معارف را اینگونه بیان داشت: "دروس معارف اسلامی به منظور انتقال مفاهیم اعتقادی، دینی و مذهبی به شیوه صحیح است تا درک درست افراد نسبت به این مسائل درست شود؛ و همین عوامل سبب رشد روز افزون سبک زندگی افراد در کشور اسلامی گردد."

مقاله سوم: شناخت و ارتباط با اساتید معارف و عالمان دینی والگوگیری از آنان و تربیت اخلاقی

مقاله سوم، به عنوان آخرین مقاله، دانشجویان با هفت بار فراوانی به عنوان یکی از ضرورت های ارائه دروس معارف روی آن تأکید داشته اند. بعنوان نمونه دانشجوی نقشه برداری (شماره یک)، ضرورت دروس معارف را تقویت مبانی دینی و اخلاقی عنوان نمود. مصاحبه شونده شماره

۱۱ دانشجوی روانشناسی نیز تربیت اخلاقی و اصلاح دانشگاه و دانشجویان را ضرورت ارائه دروس معارف می دانست.

از بیان دانشجوی خانم علوم ورزشی (شماره ۱۵)، نیز تربیت اخلاقی بعنوان ضرورت دروس معارف برداشت می گردد. دانشجوی حسابداری (شماره های ۱۷) روی این موضوع توجه داشت که دروس معارف با ضرورت شناخت و ارتباط با مفاخر و بزرگان بعنوان الگوهای برتر ارائه می گردند. وی در همین زمینه اظهار داشت: "دروس معارف اسلامی با ضرورت ایجاد بستر مناسب برای ساختن هویت دینی و انقلابی از طریق الگو گرفتن از شخصیت های برجسته ارائه می گردند."

نتیجه گیری

در مبحث «منطق و چرایی دروس»، این پرسش بنیادین مطرح می شود که: هر درس چه ضرورتی دارد و چه نیازی را برطرف می کند؟ پاسخ به این پرسش، سنگ بنای سایر مراحل و عناصر برنامه ریزی درسی است. چنانچه این عنصر مهم، در خصوص هر درسی بخوبی، درک و سنجیده شود، آن گاه «اهداف، محتوا، روش، ارزشیابی» و سایر مراحل آموزش و یادگیری، هماهنگ با این اصل، پی ریزی خواهد شد^۱. تلاش محقق در این مقاله این بود تا لایه های پنهان نظر اساتید و دانشجویان را در باره این عنصر بنیادین استخراج و مدون نماید.

در ارتباط با اهمیت و جایگاه منطق و ضرورت ارائه دروس بویژه دروس عمومی و معارف اسلامی، به عنوان عنصر اولیه و مبنایی برای برنامه ریزی درسی، یافته های پژوهش با نتایج پژوهش های ذکر شده از جمله محمودی (۱۳۹۶)، خوشی (۱۳۹۲)، فتحی و اجارگاه (۱۳۸۹) و راتکلیف (۱۹۹۲)، همخوانی دارد.

۱. نکته مهم: در همین راستا، یعنی در باره چگونگی تأثیر این عنصر مبنایی بر سایر عناصر برنامه ریزی درسی (مثل: «تعیین اهداف»، «سازماندهی و انتخاب محتوای مناسب»، «راهبردها و روش های تدریس»، «مواد و منابع مناسب و هماهنگ»، «ویژگی های مدرسین دروس معارف»، «زمان و مکان مناسب آموزش دروس معارف»، «سنجش و ارزشیابی») توسط نگارنده، تحقیقات متعددی به عمل آمده که (ان شاء الله) برون دادها و مقالات آن به زودی ارائه خواهد شد.

با بررسی نظرات اساتید دروس معارف اسلامی و دانشجویانی که در این کلاس ها حضور داشته اند، مقوله های مورد نظر آنان به ترتیب اولویت در جدول شماره ۳ ارائه شده است:

جدول ۳. مقوله های مورد نظر اساتید و دانشجویان

نظر اساتید دروس معارف اسلامی	نظر دانشجویان کلاس های معارف اسلامی
۱- معرفت افزایی و استحکام بخشی بنیادهای فکری و اعتقادی دانشجویان	۱- آموزش شناخت دین و اعتقادات
۲- ارتقاء سطح زندگی دانشجویان	۲- تربیت و آماده سازی دانشجویان برای خدمت و زندگی (آموزش سبک زندگی)
۳- هماهنگی با نظام آموزشی جهان	۳- شناخت و ارتباط با اساتید معارف و عالمان دینی والگوگیری از آنان و تربیت اخلاقی
۴- ارتباط دانشجویان با عالمان دین	
۵- پیاده سازی اسناد بالا دستی و اسلامی سازی دانشگاه ها	

اساتید دروس معارف، «معرفت افزایی و استحکام بخشی بنیادهای فکری و اعتقادی» را بعنوان مهمترین ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی برگزیدند و در مقابل دانشجویان، «آموزش مبانی دینی، پیشی، اعتقادی و شناخت و تربیت دینی» را مهمترین ضرورت برای دریافت معارف اسلامی بیان داشتند. گرچه ادبیات این دو مقوله متفاوت است، اما با اندکی اغماض معنی و مفهوم مورد نظر هر دو گروه یکی می باشد. پس در مورد مقوله اول گرچه فراوانی و تأکید اساتید بیشتر از دانشجویان است، اما هر دو گروه، «معرفت افزایی و آموزش دینی- اعتقادی» را در صدر اولویت اهمیت ضرورت ارائه دروس معارف می دانند.

بر همین اساس، نگارنده در پژوهش ها و نوشتارهایی دیگر، نشان داده است که این اولویت (و اولویت های بعدی)، چگونه باید در «اهداف» و «محتوا»ی دروس و نیز در «راهبردها و روش ها»ی تدریس و ارزیابی، منعکس و متجلی گردد.

جالب آن که این یافته پژوهش با آموزه های قرآنی، سخنان امام خمینی (۱۳۵۶)، منویات رهبری (۱۳۸۹ و ۱۳۹۳)، مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۳ و ۱۳۹۰)، سند اسلامی سازی دانشگاهها (۱۳۹۲) و نتایج پژوهش قربانی و ابوالحسنی (۱۳۹۹)، قیومزاده (۱۳۹۷) و سارگلو (۲۰۱۰) که به عنوان نمونه در بخش پیشینه پژوهش ذکر شد، و تحقیقات بسیار دیگر همخوانی دارد.

دومین مقوله مورد تأکید اساتید دروس معارف، «ارتقاء سطح زندگی» است. دانشجویان نیز با ادبیات و بیانی متفاوت، «تربیت و آماده سازی دانشجویان برای خدمت و زندگی و آموزش سبک زندگی» را مهم و ضروری می دانند. در مورد این مقوله نیز گرچه ادبیات متفاوت است، اما نظر اساتید دروس معارف و دانشجویان در یک راستا قرار می گیرد.

توقع این است که وقتی دانشجویی ده درصد از وقت آموزشی دوران کارشناسی خود را در کلاس های معارف می گذرانند، به همین میزان، نیازهای معرفتی و معنوی و رفتاری او برآورده شود و به همان میزان برای پذیرش عالمانه مسئولیتهای اجتماعی آماده تر گردد. وگرنه می تواند این همه کوشش ها و آموزش ها، از مصادیق علوم بی ثمر و غیرنافع به حساب آید. همچنان که در ادعیه اسلامی آمده است: «اللهم انی اعودُ بکَ مِنْ عِلْمٍ لَا یَنْفَعُ». محمد طوسی، مصباح المتعجل. این یافته نیز با پژوهش های قبلی ذکر شده از جمله پژوهش حسینی کریمی و ضابط پور (۱۴۰۰)، قیوم زاده (۱۳۹۷) و شنفیلد (۲۰۱۶) هماهنگی دارد.

مقوله سوم مورد نظر اساتید دروس معارف، «ضرورت ارائه هماهنگ دروس دانشگاهی و معرفتی با نظام آموزشی جهانی» می باشد. این موضوع اصلاً مد نظر دانشجویان نبوده و به آن اشاره ای نداشته اند. می توان اینگونه برداشت نمود که اساتید، آگاهی گسترده تری به دروس معارف دارند. این موضوع وقتی اهمیت مضاعف پیدا می کند که بخواهیم فارغ التحصیلان را در مقیاس جهانی و در مقایسه با سایر کشورها رشد و آموزش دهیم.

مقوله دیگری که مورد نظر اساتید دروس معارف بود، «ارتباط دانشجویان با عالمان دینی» است. این موضوع با سومین مقوله مورد نظر دانشجویان که «شناخت و ارتباط با اساتید معارف عالمان دینی و الگوگیری از آنان و تربیت اخلاقی» است، همخوانی دارد. در این مقوله، هم اساتید مُصرِّند با دانشجویان در همه دوران کارشناسی ارتباط داشته باشند و هم دانشجویان ارتباط با اساتید را مفید می دانند. اساساً برخی فلسفه دروس معارف را ارتباط دانشجویان با عالمان فرهیخته و اخلاق مدار می دانند.

بسیاری محققان، به درستی بهترین روش تعلیم و تربیت دینی و اخلاقی را روش «الگومحوری» می دانند. از منظر آموزه های دینی، گاهی برتری عمل، برای تربیت و آموختن، از بیان و ارائه استدلال و منطقی حرف زدن، بالاتر و مؤثرتر است. سیره عملی پیامبر اسلام - صلی الله علیه و آله و

سلم- و ائمه بزرگوار- صلوات الله عليهم اجمعین- بیشتر بر مبنای ارتباط عمیق قلبی، عاطفی و برآوردن حوایج در جذب و تربیت افراد بوده است و وجود شریف ایشان کمتر جلسات یکطرفه و عطف، استدلال و بیان برهان داشتند. گاهی نشست و برخاست با یک عالم فرهیخته اخلاق مدار و صاحب نفس، از ده ها ساعت و عطف و برهان و استدلال، کارآمد تر است. از دیدگاه برنامه ریزان درسی و متخصصان تعلیم و تربیت نیز اثر آموزش پنهان، ناشی از آنچه استاد و مدرس بیان نمی کند ولی انجام می دهد، بیشتر است.

در این مورد بین نظر اساتید و دانشجویان مصاحبه شونده به عنوان ضرورت ارائه دروس معارف هماهنگی وجود دارد. به بیان دیگر اساتید دروس معارف و دانشجویان مصاحبه شونده روی ارتباط و شناخت عالمان و مفاخر دینی و الگو دهی و الگو گیری در این زمینه هم نظرند. این موضوع نیز با آموزه های دینی و سیره پیابر و ائمه- عليهم صلوات الله- و نتایج مرتبط و مورد بررسی پژوهش بویژه فرمایشات حضرت امام خمینی (ره) (۱۳۵۶) و رهبر معظم انقلاب (۱۳۹۳) هماهنگی داشته و با یافته پژوهش های قیوم زاده (۱۳۹۷)، مشکات (۱۳۸۵) و پانتیک و ووبلز (۲۰۱۲)، هماهنگ است.

آخرین مقوله ای که فقط مورد نظر اساتید دروس معارف اسلامی قرار گرفت، پیاده سازی اسناد بالادستی و اسلامی سازی دانشگاه ها بود. در این مورد دانشجویان نظری نداشتند. طبیعی است که اساتید دروس معارف توجه ویژه تری نسبت به این امور دارند. پر واضح است که وقتی اسناد بالادستی مرتبط با اسلامی سازی دانشگاه ها توسط افراد خبره و با کار کارشناسی دقیق و منطبق بر نیازهای واقعی تدوین شده باشد، باید هم یکی از ضرورت های ارائه دروس معارف اسلامی از دیدگاه اساتید دروس معارف باشد. اساساً فلسفه ارائه دروس معارف، تربیت دینی دانشجویان به عنوان مقدمه اسلامی سازی دانشگاه ها می باشد. البته نباید امر مهم اسلامی سازی دانشگاه ها را منحصر در فعالیت های نهاد، گروه معارف و دروس معارف اسلامی دانست. یافته های پژوهش در این موضوع نیز با اسناد بالادستی بویژه منویات امامین انقلاب (۱۳۵۶ و ۱۳۹۳) و مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی در خصوص ضرورت ارائه دروس معارف اسلامی (۱۳۸۳) و (۱۳۹۰) و سند اسلامی سازی دانشگاه ه ها (۱۳۹۲)، همخوانی دارد.

مهم ترین دستاورد این پژوهش، نگاه به دروس معارف اسلامی از منظر برنامه ریزان و دخالت دادن عناصر برنامه ریزی درسی در امر برنامه درسی می‌باشد^۱. همچنین مطالعه و مقایسه دیدگاه اساتید و دانشجویان این دروس، در باره به تک تک عناصر برنامه ریزی درسی، کاری نو و بدیع و بدون پیشینه است.

بر همین مبنا، در پایان پیشنهاد می‌گردد: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه و گروه معارف اسلامی، کمیته یا کارگروهی را مرکب از نماینده نهاد، نماینده گروه معارف (استاد متخصص)، نماینده دانشجویان، تحت نظارت متخصص برنامه ریزی درسی، تشکیل داده و دروس معارف اسلامی را با توجه به منطق، چرایی و ضرورت ارائه این دروس، مورد بازنگری و برنامه ریزی مجدد، قرار دهند. در این فرآیند، یافته‌های این پژوهش (که خلاصه آن در جدول شماره یک آمده است) می‌تواند به عنوان یکی از پله‌های نخستین در پیش‌گامهای کمیته مذکور قرار گیرد.

بدیهی است چنانچه عنصر «منطق و چرایی ارائه هر درس» بویژه دروس معارف اسلامی، به درستی در برنامه ریزی درسی دیده شود، ضمن جهت دهی به سایر عناصر و مراحل برنامه ریزی درسی، انگیزه و رغبت لازم را در اساتید درس و دانشجویان فزونی می‌بخشد.

فهرست منابع

- بازرگان، عباس (۱۳۹۵). مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته، چاپ ششم، تهران: دیدار.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۱). *مفاتیح الحیات*، قم: مرکز نشر اسراء.
- حسینی کریمی، سیدباقر و ضابطپور کاری، غلامرضا (۱۴۰۰). تأثیر آموزش دروس معارف اسلامی بر نگرش و انگیزش دینی دانشجویان (مطالعه موردی دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل). *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۲۴(۲)، ۲۵۵-۲۸۰.
- خامنه ای (حفظه الله)، سید علی (۱۳۸۹/۴/۲۰ و ۱۳۹۳/۴/۱۱). *بیانات مقام معظم رهبری*: <http://farsi.khamenei.ir/>
- خمینی (ره)، سید روح الله (۱۳۵۶). *صحیفه نور*، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (۱۳۸۵). جلد ۳.

۱. همان گونه که قبلاً ذکر شد در این مقاله فقط موضوع ضرورت و چرایی ارائه دروس معارف بررسی شده و سایر عناصر در مقاله های مستقل دیگری مورد بررسی قرار گرفته است.

خوشی، ابوالفضل (۱۳۹۱). تبیین و شناسایی مسائل و نیازهای دانشجویان در برنامه درسی دروس معارف اسلامی دانشگاههای شهر تهران به منظور ارائه الگوی مطلوب. رساله دکتری: برنامه ریزی درسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

رضویه، اصغر (۱۳۹۳). روش های پژوهش در علوم رفتاری و تربیتی، چاپ سوم، شیراز: دانشگاه شیراز. شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۳). سایت رسمی شورای عالی انقلاب فرهنگی، عناوین و سرفصل های جدید دروس معارف اسلامی، مصوبه جلسه ۵۴۲. <http://www.sccr.ir/pages/۵۴۲>
شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۹، ۱۳۹۰ و ۱۳۹۲) سایت رسمی شورای عالی انقلاب فرهنگی، ماده واحده، مصوبه جلسه ۶۷۹، ۶۸۶ و ۷۳۵. <http://www.sccr.ir/pages/۷۳۵>.

فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۹). برنامه ریزی آموزش ضمن خدمت کارکنان، چاپ ششم. تهران: سمت. فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۳). اصول برنامه ریزی درسی، چاپ دوم. تهران: ایران زمین. قربانی، هاشم و ابوالحسنی نیارکی، فرشته (۱۳۹۹). الگوی مقایسه ای؛ راهکاری کارآمد برای تدریس دروس معارف اسلامی در دانشگاه ها در ساحت تبیین و دفاع از آموزه های اسلامی. فصلنامه علمی تربیت اسلامی، ۳۱(۱)، ۱۴۸-۱۲۷.

قیوم زاده، محمود (۱۳۹۷). حکمت ارائه دروس معارف اسلامی در دانشگاه، نشریه آموزشی اطلاع رسانی معارف، ۱۱۵. (بدون صفحه).

کلاین، فرانسیس (۱۹۸۵). الگوهای طراحی برنامه درسی؛ ترجمه مهرمحمدی (۱۳۹۱). برنامه درسی: نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، چاپ ششم، تهران: انتشارات سمت.

محمد طوسی، مصباح المتعجد، ج ۱، ص ۷۵. به نقل از سایت <http://hadith.net>. محمودی، سیروس (۱۳۹۶). آسیب شناسی تربیت دینی دانشجویان از نظر اعضای هیأت علمی و دانشجویان دانشگاه پیام نور، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۷۰، ۲۱(۱)، ۶۲-۴۷.

مشکات، عبدالرسول (۱۳۸۵). از اخلاق توصیه مدار تا اخلاق ولایی و اسوه مدار، فصلنامه علمی - ترویجی اخلاق، ۵ و ۶(۲)، ۱۳۷-۱۰۵.

ملکی، حسن (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل)، چاپ سوم، مشهد: پیام اندیشه. مهر محمدی، محمود و همکاران (۱۳۹۱). برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها، (ویراست دوم)، چاپ ششم، تهران: سمت.

میرشاه جعفری، ابراهیم و تقی زاده، محسن (۱۳۹۵). واکاوی و اولویت بندی عوامل مؤثر بر دین پذیری دانشجویان، فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۶۸، ۲۰(۳)، ۳۵۸-۳۴۵.

Akker, J. van den, Fasoglio, Daniela, Mulder, Hetty. (2010). "A curriculum perspective on plurilingual education", SLO (Netherlands institute for curriculum development).

Pantic, N. & Wubbels T. (2012). Teachers moral values and their interpersonal relationships with students and cultural competence. **Teaching and Teacher Education**, 28: 451-460.

Ratcliff, J. L. (1992). Reconceptualizing the college curriculum. **Perspectives**, 22, 122-137.

- Saroglou, V. (2010). Religiousness as a cultural adaptation of basic traits: A five-factor model perspective. **Personality and Social Psychology Review**, 14(1): 108-125.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. **Teaching and Teacher Education**, 33: 1-12.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2016). from ethical reasoning to teacher education for social justice. **Teaching and Teacher Education**, 60: 245-255.
- Shenfield, R. (2016). Perspectives on moral ambiguity and character education in the drama classroom. **NJ**, 40(2): 95-104.



تبیین مبانی معرفت شناختی اخلاق باور در دیدگاه جوادی آملی به منظور طراحی الگوی مفهومی آموزش اخلاق باور

علی آقایی^۱ | اکبر صالحی^۲ | علیرضا محمودنیا^۳ | سعید بهشتی^۴

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۰/۰۹/۱۶
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۰/۱۱/۲۴
صص: ۱۴۸-۱۱۹

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.3.5

چکیده

پیوند اخلاق با فرایند باور تحت عنوان «اخلاق باور» اولین بار در فلسفه غرب توسط کلیفورد در قرن نوزدهم مطرح گردید و باعث پرسش های زیادی در این زمینه شد؛ اما پیشینه آن در فلسفه اسلامی نیز تحت مضامین خاص مثل اخلاق در تفکر و بیش در مرحله کسب اعتقاد قلبی و ایجاد باور وجود دارد. هدف اصلی این مقاله طراحی الگوی مفهومی آموزش اخلاق باور مبتنی بر مبانی معرفت شناختی جوادی آملی است. محقق با بررسی منابع مکتوب ایشان با روش تحلیل مفهومی و قیاس نظری موفق به احصاء پنج مبنای معرفت شناختی، تلازم (اراده و تکلیف معرفتی، قرینه و شهود، درونگرایی و برونگرایی، فضایل معرفتی و اخلاقی، شبکه باور باعمل فردی و اجتماعی) در زمینه اخلاق باور شد و بر اساس این مبانی با استفاده از الگوی قیاس عملی و مدل فرانکنا نیز بترتیب موفق به استخراج اصول تربیتی (تکلیف گرایی در فرایند تشکیل باورها، مسئولیت در برابر حقیقت) و (پاک سازی درون، خردورزی و همبستگی) و (یکپارچگی توجیه) و (وحدت حسن فاعلی و فعلی باور) و (شبکه باور و ایمان) و (حکمت) برای الگوی آموزش اخلاق باور شد.

کلیدواژه‌ها: باور، اخلاق باور، الگوی مفهومی، آموزش اخلاق باور، جوادی آملی.

۱. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، پردیس بین الملل دانشگاه خوارزمی تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران Alirezamahmudni@yahoo.com

۳. دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران، ایران

۴. استاد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران

مقدمه و بیان مسئله

« اخلاق باور^۱ » اصطلاحی رایج در معرفت‌شناسی چند دهه اخیر است که ویلیام کلیفورد^۲، آن را پیشنهاد کرد و در مقاله‌ای با همین نام، بایسته‌هایی را که باید برای باور‌گزینی به کار بست « اخلاقیات » نامید و با بیان تا حدی مستدل و علمی، اصل مدعا و برخی مصادیق این نظریه را تبیین کرد (وحید، ۲۰۰۹). اخلاق باور کلیفورد، مشتمل بر دو مدعای مستقل از هم است: یکی مدعای اخلاقی و دیگری؛ مدعایی معرفت‌شناختی. مدعای اخلاقی این است که باور پیدا کردن به چیزی برای شخصی که از حیث معرفتی مستحق آن نیست، امری خطاست. مدعای معرفت‌شناختی بر این فرض استوار است که این استحقاق معرفتی بایستی حاصل قراین و شواهد کافی مستدل باشد؛ یعنی برای اینکه کسی از حیث معرفتی مستحق باوری شود، لازم است برای آن باور، قرینه و دلیل کافی وجود داشته باشد (آمسبوری^۳، ۲۰۰۸: ۲۸-۲۷).

از منظر اکثر فلاسفه، چون باور و معرفت، متلازم اند؛ رسیدن به معرفت بدون حضور عنصر باور امکان‌پذیر نیست. لذا توجه به آموزش اخلاق باور در تبیین ساحت‌های مختلف تربیت، بسیار حائز اهمیت است؛ چرا که باورها بنیادی‌ترین رکن هر دانش در ساحت‌های تربیتی است و هر دانشی باید براساس هنجارها و دستورهای معرفت‌شناختی سیر کند تا از خطای در گزاره‌های خود مصون بماند (جوادپور، ۱۳۹۶: ۱). آنچه از بازخوانی تفسیرهای معرفت‌شناسی در فلسفه اسلامی، از دیدگاه اندیشمندان مسلمان نیز بر می‌آید، این موضوع تأیید می‌شود که عنصر باور رکن اساسی معرفت است (حسین‌زاده، ۱۳۸۵: ۸۵) که صدق و کذب آن، در معرفت‌شناسی معاصر منوط به رعایت اخلاق باور بوده و مضامین آن در معرفت‌شناسی اسلامی نیز مورد تأکید اکثر اندیشمندان مسلمان از جمله جوادى آملی بوده است، چرا که فیلسوفان و متفکران مسلمان از یک سو نسبت به چگونگی و کسب معرفت در عالم ذهن و تصدیق به صحت و درستی آن تحت مضامین باور و ایمان، اصولی را مطرح کرده‌اند و از طرفی «علاوه بر حس و عقل که از منابع درونی برای شناخت است؛ از منبع سومى به نام قلب و دل نیز سخن گفتند که مسلماً هیچ مکتب مادى این منبع را قبول نداشته و به رسمیت نمى شناسد» (مطهری، ۱۳۹۱: ۶۶). براین اساس و با نظر

1. Ethics of belief

2. Clifford. W. K

3. Amesbury. R

به دیدگاه جوادی آملی، داوری اخلاقی باورها علاوه بر ابتناء بر عقل و منطق، شهود و ایمان قلبی نیز لازم دارد. مسئله ای که این پژوهش بدنبال آنست این است که آیا تعلیم و تربیت فقط باید جانب پرورش استدلال مبتنی بر صرف خردمندی و عقل را بگیرد، چیزی که مد نظر فلسفه غرب است و بویژه گلیفورد است، یا نه در باورمند شدن افراد علاوه بر عقل، اسباب و عوامل معرفتی دیگری نیز لازمست؟ چنین ابهاماتی در تعمق بر اندیشه معرفت شناختی و ابزارهای کسب باور، در نگاه مفسران و اندیشمندان معاصر از جمله جوادی آملی میتواند تبیین دیگر و متفاوت با آنچه که در نگاه فلسفه غرب بویژه گلیفورد نسبت به این موضوع دارد پیدا کند؛ بنابراین متناسب با دو مفهوم باور و معرفت و تلازم این دو که مسئله ای بنام اخلاق باور را دامن میزند این پژوهش بدنبال واکاوی این مسئله است که از تبیین مبانی معرفت شناسی جوادی آملی بتواند الگویی را برای آموزش اخلاق باور استخراج نماید به همین منظور پژوهش در تعقیب پاسخگویی به دو سوال است: مبانی معرفت شناسی دیدگاه جوادی آملی کدامند؟ متناسب با مبانی معرفت شناسی تبیین شده چه الگویی را میتوان در حوزه آموزش اخلاق باور استخراج کرد؟

مبانی نظری

جوادی آملی در تبیین عوامل معرفتی در پیدایش (باور صحیح) و معرفت، قوای ادراکی انسان و ابزارهای معرفتی او را به حس، خیال، وهم، عقل و قلب تقسیم بندی می کند. براین اساس، انسان شیئی است که به ماده ارتباط دارد، به نحو جزئی می شناسد، این گونه معرفت، معرفت حسی است. با از بین رفتن صورت مادی یا غیبت آن، صورتی منهای ماده از همان شیء در ذهن باقی می ماند که به آن صورت خیالی می گویند. گاه انسان معانی کلی (مجرد) را که بر صورت خیالی یا حسی حمل می شوند، ادراک می کند، این گونه از معانی کلیه، همان معانی معقوله هستند که با عقل ادراک می شوند. اگر معانی عقلی مضاعف، به صورت جزئی ملاحظه شوند، آنها را معانی وهمیه می گویند که توسط واهمه ادراک می شوند. قوه ی متخیله یا متصرفه در واقع از قوای ادراکی تحریکی است و به تصرف در صور خیالیه ای می پردازد که در مخزن خیال موجود است. متخیله اگر تحت رهبری قوای برتر یعنی عقل حصولی و قلب شهودی قرار گیرد، وسیله ی خوبی برای تفکر (باور) است و از این جهت آنرا متفکره می نامند و اگر در اختیار واهمه قرار گیرد، متخیله

نامیده میشود (جوادی آملی، ۲۹۷، ۲۹۸، ۱۳۹۳ و ۲۹۹). آنچه ملاحظه شد، از دیدگاه ایشان هر یک از عناصر قوای ادراکی، وظیفه و رسالتی ویژه در کسب باور و معرفت برعهده دارد. در این میان بزعم ایشان، فرآیند «باورسازی و تنظیم باور» بیشتر توسط قوای نفس، بویژه قوه خیال، صورت می‌پذیرد. خیال در گستره ادراکات و افعال انسان، نقشی محوری و بی‌بدیل ایفا می‌کند. این قوه وظیفه حفظ، بازسازی و جعل (انشا) صور ذهنی را عهده دار است. صورت بخشی معقولات و معقول سازی محسوسات نیز از کارکردهای مهم این قوه است. خیال همچنین یکی از مبادی اساسی (مهارت‌های تفکر) برای افعال و رفتار انسانها است. نبودن خیال در نظام ادراکی انسان، معادل نبودن معرفت است. (جوادی آملی، ۱۳۸۲: ۱۲۰). با توجه به همین موضوع می‌توان اخلاق باور در نظر ایشان را این‌گونه تعریف کرد: «آنگاه می‌توان از نظر اخلاقی، باوری را درست یا روا دانست که صدق معرفتی آن توسط موازین، حس و عقل، خیال و شهود الهی و همچنین رسوخ ایمان و اعتقاد قلبی تایید شده باشد».

متناسب با مباحث فوق میتوان گفت هدف آموزش اخلاق باور چگونگی تنظیم دخالت عوامل مختلف معرفتی و غیر معرفتی، برای پیدایش باورهای صحیح نزد مترینان می‌باشد. در حیطه اخلاق باور اگر قصد اعتبارسنجی و تحلیل درست از باور را داشته باشیم، همیشه پای دو عامل اصلی «صدق» و «توجه» از عوامل معرفتی در میان است که پس از آزمودن باور با این عوامل، باور وارد عرصه «معرفت» می‌شود (حسین زاده، ۱۳۸۵: ۸۵).

از آنجا که یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت تقویت خردورزی و پروراندان اندیشه و استدلال در جریان تعلیم و تربیت است لذا میتوان گفت انتقال هر نوع معرفتی به فرد مبتنی بر پیشفرض تقویت خردورزی صحیح می‌باشد که هدف بنیادی نظام‌های آموزشی اعم از مدارس و دانشگاه‌هاست (یارمحمدزاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۷) و (دیناروند و ایمانی، ۱۳۸۷). از سویی تقویت مهارت‌های تفکر (فلسفی، منطقی، انتقادی، خلاق و شهودی...) در ذهن مترینان و مترینان شالوده تقویت خردورزی (آقایی، ۱۰۷: ۱۳۹۰-۱۱۲) به منظور ساخت باورهای درست انسانی برای کسب معرفت یقینی است و از آنجایی که اخلاق باور با فضایی چون صداقت، راستی و حقیقت جویی و انصاف و ایمان بویژه در تفکر مفسران و فیلسوفان مسلمان پیوند دارد می‌تواند از مهمترین اهداف تعلیم و تربیت جوامع مسلمان باشد، چون انسانها در نهایت براساس باورهایشان عمل

می‌کنند لذا آموزش اخلاق باور باعث ابهام زدایی، روشن بینی، افزایش توان استدلال و نقادی در جهت رشد انضباط ذهنی می‌شود.

پیشینه پژوهش

بررسی پیشینه‌های مرتبط با این پژوهش بیانگر انجام برخی پژوهش‌های است که بطور غیر مستقیم با این پژوهش در ارتباط هستند که به اجمال بررسی می‌گردد: ملایوسفی و همکاران (۱۳۹۱) در مقاله «مطهری و اخلاق باور» فقط به توصیه‌هایی در نحوه‌ی کسب معرفت می‌پردازند که عبارتند از: تأثیرناپذیری از قضاوت دیگران، پیروی نکردن از اکثریت، پرهیز از خوش باوری، استماع قول مخالف، تفکیک باور از صاحب باور و اجتناب از جمود و تعصب. عاشوری (۱۳۹۲) در پژوهش «اخلاق باور از نگاه خواجه نصیر» به این نتایج می‌رسد که فاعل شناسا نباید هر باوری را بدون دلایل کافی بپذیرد و هر تصدیقی باید واجد شروط (حکم قطعی، تطبیق باواقع، تصدیق ثابت) باشد تا به عنوان باور صادق موجه پذیرفته شود.

سیدی فضل‌اللهی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «اخلاق باور از منظر قرآن کریم و مقایسه آن با دیدگاه کلیفورد» باور را معادل با اعتقاد و ایمان‌گرایی می‌گیرد. او عقلانیت حداکثری کلیفورد را رد میکند و اینکه باورهای دینی باید به طور مستقیم برآمده از استدلال عقلی باشد را نیز امری بی‌مبنا و غیر عملی می‌داند. ساکی خالص (۱۳۹۵) نیز در پژوهش «بررسی نظریه اخلاق باور کلیفورد در معرفت‌شناسی دینی و نقد ویلیام جیمز برآن» با تبیین دیدگاه کلیفورد، به نقدهای بر سخن کلیفورد «باور الزاماً و باید مبتنی برقرائن کافی باشد» می‌پردازد و می‌گوید: باور می‌تواند در شرایطی شکل بگیرد که برای آن هیچ قرینه وجود ندارد. محمدی پویا (۱۳۹۶) در رساله دکتری خود «تبیین بایسته‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور و نقش تفکر انتقادی در آن به منظور ارائه الگوی نظری آموزش اخلاق باور» به تبیین شش بایسته‌ی اراده‌گرایی، ارتباط شبکه‌ای باورها، فعل متعاقب باور، وظیفه‌گرایی، قرینه‌گرایی و درون‌گرایی، پرداخته و آنرا با تفکر انتقادی با یک الگو پیوند داده است.

در حوزه پیشینه‌های خارجی هم برخی پژوهش‌ها وجود داشتند از جمله کلیفورد (۱۸۷۷) در پژوهش «اخلاق باور» به این نتیجه رسید: «همیشه، همه جا و برای همه کس، مطرح کردن ادعایی

بدون فراهم شدن قراین کافی، امری (اخلاقاً) خطاست». جیمز^۱ (۱۹۷۳) در رساله مشهور «اراده معطوف به باور می نویسد» باورهای ما رابطه‌ای بسیار تنگاتنگ با عمل دارند و در مواردی که شواهد کافی موجود نیست، گاهی می‌توانیم فرضیه‌ای را که با نیازهای طبیعت ارادی ما سازگار است، بپذیریم و سپس ثابت کنیم که آن فرضیه نتیجه‌بخش و از حقیقت برخوردار است». ویلیام چیگنل و دال^۲ (۲۰۰۵) ژوهشی با عنوان «اخلاق باور دینی» انجام داده و به این نتایج رسیدند که دکارت عقل و ارکان عقلی را مقدم بر دین و ارکان دینی می‌دانست و معتقد بود دریافت عقلی انسان، مقدم بر اراده و تصمیمهای اوست؛ بنابراین برای اکتساب دانشهای یقینی، وظایفی وجود دارد که انجام آنها از حضور گزاره‌های عقلاً اثبات نشده در ذهن جلوگیری خواهد کرد. بریسلاو ماروسیک^۳ (۲۰۱۱) در پژوهش «اخلاق باور» در مناقشه بین قرینه‌گرایی و عمل‌گرایی برای این نکته تاکید دارد که هرکسی باید چه حالات باور محورانه‌ای را بپذیرد و اینکه غایت باور، تنها نیل به صدق است به خاطر خودصدق، حتی اگر مابدون آن غنی‌تر باشیم. بررسی پیشینه‌های داخلی و خارجی نشان داد که هنوز هیچ پژوهشی با مضمون این پژوهش انجام نشده و این اولین و جدیدترین پژوهشی است که در حوزه آموزش اخلاق باور به نگارش در آمده است؛ بنابراین از نوآوری خاصی برخوردار است زیرا مفهوم آموزش اخلاق باور از منظر دو نگاه اسلامی و غربی و آنهم با ابتناء به دیدگاه یکی از مفسران مسلمان معاصر با نگاه جدید بررسی می‌شود و میتواند شکاف بین پژوهش‌های قبلی را پر کرده و باعث تکمیل نتایج این پژوهش‌ها شود.

روش‌شناسی پژوهش

برای پاسخ به دو سوال پژوهش از دو روش تحلیل مفهومی و قیاس عملی استفاده شده است: تحلیل مفهومی، تحلیلی است که ما به واسطه‌ی آن به فهم معتبری از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم. این نوع تحلیل به فراهم آوردن تبیینی روشن از معنای یک مفهوم ناظر است که به واسطه‌ی توضیح دقیق ارتباط‌های آن مفهوم با سایر مفاهیم مشخص می‌شود (کومبز و دینلز، در شورت، ۱۹۹۱). برای پاسخ به سوال اول از تحلیل مفهومی و قیاس نظری استفاده شده یعنی محقق با تبیین دیدگاه معرفت‌شناسی جوادی آملی چند مبنایی را

1. James
2. William Chignell and Dole
3. Bruce R. J. and Marsha. W

استنباط و طبقه بندی کرده است تا زمینه گزاره های توصیفی را برای بکارگیری روش قیاس عملی در مدل فرانکنا در پاسخ به سوال دوم به کمک گزاره های تجویزی اهداف واسطه ای فراهم کند و به کشف اصول تجویزی آموزش اخلاق باور نایل آید. قیاس، اولین حرکت قابل ملاحظه در پیدایش سیستم منظم و سیستماتیک برای کشف واقعیت است که از کنار هم گذاشتن واقعیات پذیرفته شده و استنتاج یک نتیجه از آن، حاصل می شود. «قیاس نظری در قلمرو حکمت نظری، مانند متافیزیک یا فیزیک و قیاس عملی در عرصه حکمت عملی، مانند اخلاق و سیاست، مورد توجه است» (باقری و همکاران، ۱۳۸۹: ۹۷).

در مورد مفهوم «الگو» در این مقاله نیز «گاه الگو به صورت نظام فلسفی کاملی در می آید و اگر ما به چنان نظامی باور داشته باشیم، تمامی تربیت ما توسط آن هدایت می شود، توانایی های ما توسط آن شکل می گیرد و اصل دیدگاه ما درباره ی واقعیت، توسط آن معین می شود» (براث^۱، ۲۰۱۵: ۱۰۵). همچنین گاهی الگو هدایت کننده ی برنامه های آموزشی و درسی است و سرانجام، در سطح پایین نیز الگو به روابط عملی میان مربی و متربی ناظر است (باقری، ۱۳۹۲: ۱۰-۹)؛ بنابراین الگوی مورد نظر در پژوهش حاضر، ترکیبی از الگو در معنای سطح اول و سطح میانی است که این الگو ناظر به استخراج برخی اصول و اهدافی در حوزه تعلیم و تربیت است که بنحوی روابط عمل تربیتی بین مربی و متربی را در جریان تعلیم و تربیت تحت تاثیر قرار خواهد داد.

سوالات پژوهش

مبانی معرفت شناختی آموزش اخلاق باور در دیدگاه جوادی آملی چگونه تبیین می شود؟
مبانی معرفت شناختی تبیین شده در حوزه آموزش اخلاق در دیدگاه جوادی آملی چه الگویی را میتوان برای آموزش اخلاق باور طراحی نمود؟

یافته ها

در این بخش برای پاسخ به دو سوال پژوهش یافته در دو بخش الف و ب به تفکیک بیان می گردد.

1. Bruce

الف- تبیین مبانی معرفت‌شناختی آموزش اخلاق باور در دیدگاه جوادی آملی

قبل از معرفی این مبانی لازمست توضیح داده شود که هر چند در دیدگاه جوادی آملی به بحث معرفت‌شناختی پرداخته شده لیکن آنچه در اینجا می‌آید تبیین و صورت‌بندی مبانی هستند که محقق از روش توسعه مفهوم و تحلیل آنها با اتکاء به مفهوم معرفت، منابع معرفت و ارکان باور در دیدگاه ایشان به تبیین جدیدی از موضوع پرداخته که از طرفی در فهم اندیشه معرفتی ایشان کارساز بوده و از طرف دیگر زمینه را برای استخراج اصول و گزاره‌های تجویزی در پاسخگویی به سوال دوم پژوهش فراهم می‌کند؛ بنابراین این پنج مبانی معرفت‌شناختی تبیین جدیدی از بحث‌های معرفت‌شناختی در اندیشه جوادی آملی است که مبانی گزاره‌های توصیفی در الگوی فرانکنا در پاسخ به سوال دوم خواهد بود.

مبنای اول: تلازم اراده و تکلیف در شکل‌گیری باور

حقیقت «اراده» جدای از علم به ضرورت عملی و جزم به «باید» نیست و نفس انسانی که علت فاعلی افعال صادر شده از انسان است، تنها یک مبدأ علمی است که صدور فعل از آن مبتنی بر این است که آن را کمال ثانی خود بداند، به این لحاظ در نفس انسان وصفی که حقیقتاً غیر از علم به «باید» باشد، وجود ندارد (جوادی آملی، ۱۳۹۸ الف: ۲۰۲). لذا از دیدگاه جوادی آملی انسان در برابر اراده و اختیاری که خداوند به او داده است مکلف می‌باشد؛ یعنی باورهای انسان که از مقدمات علم و قبول عصاره علم در فضای عمل می‌باشد، تحت اختیار و تکلیف انسان است. از طرفی چون معرفت و شناخت سرشتی معرفتی - اخلاقی دارد، در فرایند تکلیف به فاعل وابستگی تام دارد و اغلب شامل اصولی می‌باشد که ما را به مشاهده خود عمل رهنمون می‌کند. لذا در اینجا اصل بر درستی انجام فعل و تکلیفی است که شخص در برابر خدای خود دارد، نه نتایجی که از آن برمی‌آید یعنی اگر متربی تکلیف خود را در باورهایش در ارتباط با خدا، خود و دیگران براساس اراده و اختیاری که دارد درست انجام دهد، نتیجه هر چه باشد مورد رضایت الهی است؛ لذا باوری که به درستی شکل گرفته باشد، حتماً به نتایج گهرباری نیز منجر می‌گردد؛ بنابراین طبق این مبنا برای تشکیل باور مربی و متربی «تکلیف‌گرای معرفتی» اند که اراده و تکلیف معرفتی آنها در تشکیل باور به نوعی نظر به مقام شارع و دستور دهنده عالی دارد که در حوزه ارتباطی انسان با خدا

و در چارچوب «وجدان اخلاقی» معنا پیدا می کند و فعلیت آن نیز نیازمند قدرت عقل و آگاهی است.

مبنای دوم: تلازم حضور و حصول در شکل گیری باور

برای کسب باور صادق در مرتبه خداوند در نهاد مرتبه دو راه درونی متلازم به هم قرار داده است. راه دل (قلب) همگانی است، ولی راه عقل ویژه کسانی است که در علم آموزی و خردورزی بسیار بکوشند؛ بنابراین دونوع معرفتی که در باور متعلق ایمان است؛ معرفت حصولی (مفهومی) و معرفت حضوری است. این دو نوع معرفت در دریافت مفاهیم و واقعیات برای ایجاد باور در مرتبه باهمدیگر تلازم دارند. لذا این دو ترجمان و مکمل هم نیز هستند؛ مثلاً راه شهود خداوند در نهاد (فطرت) مرتبه هست و هر سالک شاهد (مرتبه) به مقدار سعه وجودی خود که متقوم به هستی بیکران الهی است، چیزی را می بیند که مصداق است نه مفهوم، عینی است نه ذهنی، شخصی است نه کلی، حاضر است نه غایب، ثابت است نه متغیر، خالق مطلق است و به هیچ وجه مخلوق و مولود نیست و چنین کاری از برهان ساخته نیست. زیرا برهان، از نوع صدیقین یا غیر آن، فقط ترجمه مشهود قلبی است، نه خود عین شهود (جوادی آملی، ۱۳۹۷: ۳۳۹). پس به اندازه ظرفیت سالک شاهد (مرتبه)، مشهود اوست؛ بنابراین شهود قدرت بی انتهای الهی است که در این صورت (در حد اعلائی خود)، انسان نه تنها می فهمد، بلکه می بیند که کارها به دست کیست و تدبیر هستی در حیطه علم و اراده و قدرت چه کسی است. حتی انسان می تواند با انتزاع در خود، مفهوم حصولی را نیز از معلوم حضوری بگیرد و در خود به شکل حضوری حتی آنرا تجربه کند (جوادی آملی، ۱۳۹۳). از این رو درقران حتی عنوان برهان به معنای شهود الهی و حضور قلبی و رویت دل نیز بکار رفته است؛ بنابراین می توان گفت دو منبع شهود و عقل در شکل دهی به باور آدمی موثراند با این توصیف که عقل و شهود در سایه تلاش مرتبه در خردورزی و تزکیه رشد می یابد.

مبنای سوم: تلازم درونگرایی با برونگرایی در توجیه باور

توجیه باور را اگر امری در درون فکر و ذهنی بدانیم و آگاهی فاعل شناسا به آن را باقراین و دلایل توجیه کننده ی باور لازم بدانیم، دیدگاه ما نسبت به توجیه دیدگاهی درونی یا شاهدگرایانه

است و اگر آن را امری خارج از ذهن بدانیم و آگاهی از آن برای ما ضرورتی نداشته باشد، در این صورت دیدگاهی برون گرا نسبت به توجیه داریم.

از دیدگاه جوادی آملی، اعتماد به شهود دیگران از بیرون (نقل معتبر) به دلیل مصونیت از خطا، معیاردرستی برای فهم فاهمان و توجیه باورها می باشد که مغایر با راههای درونی (عقل معتبر) نبوده بلکه صورت تمامیت یافته ی راه های درونی است. از اینرو نه تنها هیچگاه در تزامم با راه های درونی نیست بلکه همواره راهبر و راهنمای آنهاست (جوادی آملی، ۱۳۹۳: ۲۸۳). براین مبنا تشکیل معرفت (باورمتقن) نه تنها مستلزم توجیه یا انسجام عقلانیت درونی است بلکه مستلزم اعتماد به شایستگی های بیرونی نیز می باشد؛ یعنی ایجادیقین در باور از برهم نهی قراین و شواهد وهمچنین اعتماد به شایستگی ها و شهود اولیاء و وحی که مورد اعتماد است، بدست می آید. لذا باورنده برای ساخت باور متقن، هم باید دارای ارتباط درست با خود یعنی حالت درونی خوب (فضایل شهودی و فکری) باشد و هم در ارتباط مناسب با خدا و شایستگی های مورد اعتماد دیگران و هم در ارتباط با جهان خارج باشد.

مبنای چهارم: تلازم فضایل اخلاقی با فضایل معرفتی در باورنده و باور

برخی معرفت شناسان در قرن بیستم معتقدند باور در صورتی دارای «ارزش معرفتی» خواهد بود که در فرایند آن از «فضایل و رذایل اخلاقی» بهره برده شود. یعنی باور تنها در صورت ابتنا بر فعالیت فضایل اخلاقی می تواند از حقیقت پرده بردارد و عدم التزام و تلبس به اخلاقیات، منشا نقص در ارزش معرفتی باورهاست. در رویکردی مشابه و قویتر در دیدگاه جوادی آملی، این اثرگذاری تایید شده و منابع معرفتی در شیوه مواجهه عامل با واقع، ادراک حقایق و همچنین تحلیل حقایق دائما متأثر از فضایل اخلاقی می باشند. علم و شناخت نیز که عصاره معرفت است چون از جنس نور الهی است، فقط در آینه شفاف می درخشد نه در آینه زنگار گرفته پس رسیدن به قله های معرفت جز با تهذیب نفس بدست نمی آید. لذا انسان متخلق و با تقوا (حسن فاعلی) در نیل به همه علوم (حسن فعلی) موفق تر است.

از منظر قرآن کریم نیز کمال واقعی انسان در جمع سالم بین حسن فاعلی و حسن فعلی در اخلاق است (جوادی آملی، ۱۳۹۹: ۱۱۴). از نظر جوادی آملی نیز حسن فعلی و فاعلی، دو رکن

مهم پذیرش عمل است، یعنی هم اصل عمل باید نیکو بوده و قابلیت تقرب به خداوند را داشته باشد و هم از فاعل نیکو کار و روح و جان پاکیزه و با ایمان سر زده باشد. آنگاه خدای سبحان چنین عملی را پسندیده و می پذیرد (جوادی آملی و واعظی محمدی، ۱۳۸۴: ۳۷). بنابراین چون هم اخلاق و هم معرفت به ملکه شدن فضایل در نفس به دست می آیند. لذا در چنین نگاهی، هم فاعل و هم فعل باور باید علاوه بر فضیلت های فکری تابع فضیلت های اخلاقی نیز باشند.

مبنای پنجم: تلازم شبکه باور با عمل فردی و اجتماعی

باورها و اخلاق و اعمال در طول یکدیگرند نه در عرض هم زیرا زمام عمل، بدست اخلاق است (بعد از ملکه شدن) و زمام خلق، بدست عقیده است. اگر وصفی خلق و ملکه، نفسانی شد، عمل صالح، مستمر است؛ و گرنه عمل صالح گاهی هست و گاه نیست. بنابراین اگرچه تکرار عمل سبب رسوخ ملکه خلقی است؛ اما اساس و زمام عمل، بدست خلق است و چون خلق را نیز عقیده تامین می کند، قهرا ریشه همه آن مسائل، عقیده (باور) است (جوادی آملی، ۱۳۹۴: ۱۵۱). خلاصه اینکه از دیدگاه جوادی آملی اندیشه و معرفت حاصل از هر باوری، زمینه انگیزه و عقیده را فراهم می کند و عقیده، عامل پیدایی صفت نفسانی (ایمان) می شود و صفت نفسانی (ایمان)، عامل پیدایی عمل صالح (جوادی آملی، ۱۳۹۸ ب)؛ که در داوری و ارزیابی میان معرفت و خلق و عمل، اصالت از آن معرفت است (جوادی آملی، ۱۳۹۴: ۱۷۵).

بنابراین باور به نحو بارزی در ایمان و فعل متعاقب آن حضور و بروز چشمگیری دارد؛ ایمان شاکله باورهای منسجم و هماهنگی است که از آن می توان به عنوان «شبکه باور» یاد کرد. شبکه باور در فرد است که قوه محرکه برای عمل صالح فردی و اجتماعی است. همچنین اجتماع معرفتی باورنده (اجتماع مومنان) منظری قابل اعتماد برای ارزیابی باورها و الگوگیری است و هرچه نزدیکی موقعیت ها و شرایط اجتماعی مخصوصا با اشخاص حکیم که توان القای بازنگری و اصلاح باورها و اعمال را دارند، در جامعه بیشتر فراهم گردد؛ شبکه باور افراد غنی تر می گردد؛ لذا هرچه شبکه باور فردی و اجتماعی تکامل بیشتر پیدا کند، اعمال درست فردی و اجتماعی افزون تر خواهد شد.

ب- طراحی الگوی مفهومی آموزش اخلاق باور مبتنی بر مبانی معرفت شناختی جوادی آملی

برای طراحی الگوی مفهومی آموزش اخلاق باور، محقق از روش استنتاج عملی مدل بازسازی شده ی الگوی فرانکنا (باقری و همکاران، ۱۳۸۹) استفاده کرده است. برای استنتاج گزاره های هنجاری (دستوری) اصول تربیتی در این مدل معمولا از دو نوع گزاره هنجاری (هدف واسطه ای) و واقع نگر (مبانی) استفاده می شود با این توضیح که گزاره های توصیفی از مبانی معرفت شناسی جوادی آملی در سوال اول اتخاذ و گزاره های هنجاری از اهداف نظام آموزش که حاصل آنها استنتاج اصلی از اصول تربیتی در حوزه آموزش اخلاق باور خواهد بود که در جدول زیر چگونگی اجرای مدل فرانکنا را ملاحظه می کنید:

جدول ۱. اهداف، مبانی و اصول الگوی آموزش اخلاق باوراز دیدگاه جوادی آملی

هدف غایی	اهداف تعلیم و تربیت (گزاره های هنجاری)	مبانی (گزاره های توصیفی)	اصول تربیتی (گزاره های تجویزی)
رعایت اخلاق باور برای کسب باورهای متقن	نظام تعلیم و تربیت در آموزش اخلاق باور باید برای توجیه باورهای فردی و اجتماعی به تکالیف معرفتی و اخلاقی خود پردازد.	میزان اراده و اختیارات انسان با تکالیف او تلازم دارد.	۱. اصل تکلیف گرایی در مراحل تکوین باور ۲. اصل مسئولیت پذیری در برابر حقیقت
	نظام تعلیم و تربیت در آموزش اخلاق باور باید برای توجیه باورهای فردی و اجتماعی به قرینه گرایی و شهود گرایی پردازد.	دلیل گرایی حصولی و حضوری در باورهای انسانی با هم متلازمند.	۳. اصل پاک سازی درونی ۴. اصل خردورزی ۵. اصل همبستگی

جدول ۱. اهداف، مبانی و اصول الگوی آموزش اخلاق باورازدیدگاه جوادی آملی

هدف غایی	اهداف تعلیم و تربیت (گزاره‌های هنجاری)	مبانی (گزاره‌های توصیفی)	اصول تربیتی (گزاره‌های تجویزی)
	نظام تعلیم و تربیت در آموزش اخلاق باور باید در قالب شاهدگرایی و اعتمادگرایی به توجیه باورها پردازد.	سازوکار دلیل‌گرایی درونی انسان با سازوکار نقل معتبر بیرونی تلازم دارد.	۶. اصل یکپارچگی در توجیه
	نظام تعلیم و تربیت در آموزش اخلاق باور باید علاوه بر سرشت معرفتی به سرشت اخلاقی نیز در توجیه باورها پردازد.	فضایل معرفتی با فضایل اخلاقی در درون انسان تلازم دارند.	۷. اصل وحدت احسان فاعلی و فعلی باور
	نظام تعلیم و تربیت در آموزش اخلاق باور باید به تشکیل ایمان در باورهای فردی و اجتماعی پردازد.	بین شبکه باور با اعمال فردی و اجتماعی متعاقب آن در انسان تلازم وجود دارد.	۸. اصل شبکه باور و ایمان ۹. اصل حکمت

اصول تربیتی آموزش اخلاق باور از دیدگاه جوادی آملی

اصول تربیتی، اصول و ضوابطی است که مبنای عمل تربیتی برای سیاست‌گذاران، مربیان و مربیان تربیتی قرار می‌گیرند (باقری، ۱۳۸۷) لذا از قواعد کلی حاکم بر فرایند آموزش اخلاق باور پیروی می‌کنند چون از اهداف واسطه‌ای و مبانی معرفتی جوادی آملی در آن زمینه استنباط شده‌اند و می‌توان آنها را بعنوان قواعدی برای دست‌اندرکاران کسب معرفت اعم از مربی و مربی در نظر گرفت؛ بنابراین همانطوری که در روش پژوهش هم توضیح داده شد این اصول روابط بین مربی و مربی را در جریان انتقال معرفت و کسب معرفت تحت تاثیر قرار خواهد داد. و صاحب معرفت و انتقال دهنده آنرا بعنوان قواعدی راهنمایی و هدایت خواهد کرد.

اصل اول: تکلیف‌گرایی در فرایند تشکیل باورها

با توجه به کنترل ارادی و مختار بودن انسان در کسب باورها، تکلیف‌کنندو کاو و واریسی برای فراهم کردن شواهد و قراین بوسیله قوای نفس (حس، خیال، تعقل، شهود) اختصاص به فلسفه آفرینش تمامی انسانها دارد و هیچ عذری این تکلیف معرفتی را از دوش او بر نمی‌دارد زیرا قصور در این تکلیف باعث حاکمیت خوی زود باوری و آسیب معرفتی به تمامی جامعه انسانی می‌گردد لذا اولین اصل استنتاج شده ی آموزش اخلاق باور در راستای تحقق هدف واسطه ای و به تبع آن هدف غایی بر پایه ی مبنای اول باید، اصل تکلیف‌گرایی در تمامی مراحل تکوین باور باشد. امام علی (ع) نیز در تفسیر «لا حول ولا قوة الا بالله» می‌فرماید: خداوند مالک است و او ما را مالک کرده است، پس مادامی که مال او در اختیار ماست تکلیفی داریم و با بقای آن تملیک، این تکلیف باقی است (راوه ئی، ۱۳۹۲). مهمترین تکلیف که تمام تکالیف انسان را تحت شعاع قرار می‌دهد نیز تکلیف معرفتی در مراحل تکوین باورهای انسانی است چون همین باورها هستند که این جهان و آخرت انسان را برایش بهتر می‌کنند.

در نظام آموزش اخلاق باور از دیدگاه جوادی آملی حاکمیت تکلیف جای وظیفه را در دیدگاه کلیفورد در تمامی مراحل تشکیل باور فردی واجتماعی پر می‌کنند. در نظام معرفتی اسلام نسبت فرد و جامعه نسبت وحدت و کثرت است یعنی نمیتوانیم از تغییرات و تاثیرات اجتماعی بر باورها و اعمال افراد چشم‌پوشیم و در عین حال نمیتوانیم نقش محیط اجتماعی را بیش از حد در تشکیل باورها و اعمال برجسته کنیم، زیرا مسئولیت نهایی عملکرد هرکسی به عهده ی خود اوست. لذا تکلیف‌گرایی در تمامی مراحل معرفتی تا جایی که مرتبی از طرف خداوند مالک است و به چیزی که او از حیث معرفتی مستحق آن است، یکی از مهمترین و مرکزی ترین اصول نظام تعلیم و تربیت در مسیر پرورش روحیه ی مسئولیت‌پذیری در فرد و جامعه است؛ زیرا منشاء هر فعلی در فرد و جامعه باوری است که با آن تلازم دارد و تخلف فعل از باور پذیرفتنی نیست و با تحقیق و واریسی میتوان آن را تغییر داد و از عواقب سوء آن (زودباوری، منفعت معرفتی فردی بر مسئولیت اجتماعی و...) پیشگیری کرد.

براساس دیدگاه جوادی آملی به نظر می‌رسد تکلیف معرفتی برای سیاست‌گذاران، مربیان و مربیان تلاش برای نیل به حقیقت در جهت وضعیت خاصی است که می‌توان آنرا «یقین» نامید؛

هر چند توصیف این وضعیت سخت است، ولی اساساً می‌توان آنرا برقراری مناسب موقعیت با حقیقت نامید تا باورهای صادق بر باورهای کاذب غلبه کنند تا مربی و متربی به مرتبه‌ای از مراتب یقین دست پیدا کنند و به تکلیف معرفتی خود عمل نمایند؛ بنابراین در نظام تکلیف‌گرایی جوادى آملی مربی و متربی در شکل دهی، پذیرش و حفظ باورها تکالیفی دارند تا بتوانند یک نظام پاسخگو، هماهنگ و منسجم به نام «شبکه باور» در وجود خود ایجاد نمایند. با این اوصاف، اخلاق باور از دیدگاه جوادى آملی بر درستی انجام تکالیف معرفتی تأکید دارد و عمل به تکالیف معرفتی (تزکیه، خردورزی، جستجوی حقیقت و...) نسبت به نتیجه عمل، در اولویت قرار دارد؛ هر چند که رسیدن به نتیجه نیکو، خود وابسته به نیکو عمل کردن به تکالیف معرفتی است.

اصل دوم: مسئولیت پذیری در برابر حقیقت

یکی دیگر از اصول قابل استنتاج از هدف واسطه‌ای و مبنای اول، اصل مسئولیت‌پذیری برای نیل به حقیقت در باورهاست. زیرا معرفت محصول برآوردن متاملانه و وجدان‌مدارانه میل ارادی هر انسان متربی به حقیقت‌جویی است که ایشان در این باره می‌نویسد: «شناسایی علم و شناخت معرفت همواره بر دو محور عمده اصرار دارد، یکی تحلیل ماهیت علم و کاوش حقیقت در معرفت و دیگری پاسخگویی و ارائه راه حل در برابر شکاکیت فلسفی» (جوادى آملی، ۱۳۹۳: ۱۵). حقیقت‌جویی یعنی درک حقایق اشیاء براساس اینکه انسان می‌خواهد جهان هستی و محتویات آنرا آنگونه که هست دریافت کند (مطهری، ۱۳۷۵).

با توجه به اینکه قبلاً گفته شد که معرفت در دیدگاه جوادى آملی امری تشکیکی (دارای مراتبی) متعدد است. اولین مرتبه معرفت حس و تجربه و مرتبه بالای آن، کشف و شهود عرفانی است. با توجه به این مراتب و ابزارهای مختلف معرفتی، مربی و متربی باید حق و تکلیف و مسولیت در برابر کسب باورها و چگونگی رسیدن به حقیقت را در ارتباط با حقوق و شئون همه مراتب و ابزارهای معرفتی حفظ کند تا با هیچ حلقه‌ای از حلقات معارف مابین نباشد.

با این بیان اجمالی باید مربی برای متربی رابطه مسئله حق و حکم و تکلیف با معرفت را روشن کند، چنان که حدود این مسائل با توجه به معیار معرفتی معین گردد؛ یعنی کسی که ابزار معرفت شناسی را فقط در حس و تجربه می‌داند حق و تکلیف و همه مسائل اخلاقی و حقوقی را در قلمرو آن به اثبات رسانده و ماورای آن را نمی‌تواند ثابت کند. حقوق برای این گروه فقط در قلمرو

امور مادی معنا دارد و حقوق معنوی انسانها مصداقی نخواهد داشت و تکالیف، تنها عواملی برای تنظیم رفتارهای اخلاقی محسوب می‌شود و برای احترام به قانون، عمل به آن ضرورت پیدا می‌کند. بسیاری از متفکران غرب، عنوان حق و تکلیف را در همین حد تبیین کرده‌اند. (جوادی آملی، ۱۳۸۵: ۶۵).

بنابراین طبق اصل مسئولیت درباره حقیقت، در فرایند کسب معرفت یا طی سلسله مراتب معرفتی، مهمترین موضوع برای مربی و مربی باید کشف حقیقت و مسئولیت‌پذیری در برابر آن باشد. لذا دنباله روی از نظرات دیگران و پیرو نظرات جمع بودن نباید مربی را از حقیقت دور کند؛ به نحوی که پیگیری حقیقت و مسئولیت در این زمینه باید اولاً سرلوحه نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد و ثانیاً مربی نیز باید مربی را در فرایند کشف حقیقت مرحله به مرحله یاری رساند.

اصل سوم: پاک‌سازی درونی

اولین اصلی که از مبنای دوم استنتاج می‌گردد، اصل «پاک‌سازی درونی» است؛ زیرا قبل از هرگونه کاشتن بذری باید زمین وجود مربی از همه موانع و مشغولیت‌ها پاک‌سازی گردد تا بذری شهود و عقول در آن جوانه زند و شوق تحصیل و ایجاد باورهای متقن تر و همچنین متعالی تر وجودش را اشباع سازد. با توجه به این اصل، نظام تعلیم و تربیت نیز باید قبل از ساخت و تأکید بر تشکیل هر باوری به آموزش علمی و عملی چگونگی پاک‌سازی درون مربی پردازد؛ چون تهذیب مقدم بر تشکیل است و تا زمین مستعدی برای باروری باورها نباشد، کار تصدیق و توجیه باور، حقیقت‌یابی و... در ساخت باورها بی‌ثمر خواهد بود.

از مقدمات و مهمترین موضوع برای پاک‌سازی درون بویژه در مقوله «باورسازی و تنظیم باور» که در قرآن نیز به آن سفارش شده است این است که پس از شناخت تجرد روح، آنرا به چیزی جاودانه علاقمند کنیم و اصرار بر جاودانگی زندگی این دنیا نداشته باشیم زیرا روح جاوید است که آثار جاودانه را برجا می‌گذارد؛ بنابراین پاکی روح با تعلق به دنیا سازگاری ندارد. براین اساس حتی قرآن بعضی اوقات توصیه به زهد و دوری از دنیا حتی با تحلیل‌های عقلانی می‌کند که چکیده این تحلیل عقلی می‌تواند این باشد که: «ما عند الله خیر» یعنی آنچه نزد خداست، ماندنی و همان باقی و خیر است (جوادی آملی، ۱۳۹۶: ۱۷۴).

غبارروبی ضریح دل و گردگیری رواق جان مرتبی شرط لازم تابش نور حق در آینه دل اوست. لذا خداوند برای قلب، کعبه ای قرار داده که قلب فطرتا به آن متوجه است و تعلق به غیر خدا جلوی پیش و بصیرت قلبی را می گیرد (جوادی آملی، ۱۳۹۶: ۱۷۹). راه عملی تطهیر دل مرتبی جهاد اکبر و پرهیز از گناه با ریاضت و مراقبت و محاسبه است. ارزیابی ثبات و لغزش اندیشه یا گرایش (درباور) نیز باید با میزان حق باشد؛ بنابراین مربی و مرتبی باید از (عقل و وحی) که خداوند به همه ارزانی داشته و معیار پاک سازی در باورهاست استفاده کند و ناخالصی درون را بزداید تا صفا و شفافیت در دل ایجاد شود.

بنابراین آنچه از دیدگاه جوادی آملی گذشت؛ در بهترین حالت معرفتی یعنی «کمال معرفتی»، علم از سنخ نور دانسته شده است چنان که در حکمت اشراق نیز چنین تلقی ای وجود دارد و روشن است که نور و پاکی، در ظرف ناپاک و کدر جای نمی گیرد. از این رو، پاک سازی درون به عنوان مقدمه ای برای معرفت شناسی برای مربی و مرتبی بویژه در حوزه علوم حقیقی و شهودی، حیاتی تلقی شده است و به تعبیر کرکگور «گناه شناسی مقدم بر معرفت شناسی است» (جوادی پور، ۱۳۹۶). گذشته از مباحث نظری، در جوامع علمی و حیات عادی، در علم تعلیم و تربیت به عیان روشن است که مربی و مرتبی بی مبالا و بی پروا، به حقایق و امور باطنی دسترسی ندارد و نیل به معارف بلند، سوغات تهذیب نفس و التزام های فکری، تربیتی و اخلاقی شمرده می شده است و از دیدگاه جوادی آملی به صورت عام نیز، همه معارف متأثر از فضایل و رذایل معرفتی و اخلاقی هستند پس کشف چنین معارفی و نیل به آنها در گرو پیراستن درون از ناپاکی ها است و افزون بر دستورالعمل های رایج در علوم معرفتی، تنها در صورتی آن معارف والا بر انسان گشوده می شوند که وی پیش نیاز درون دینی دیگری را با عنوان «پارسایی درون» فراهم کند.

مهمترین ساز و کار قابل اجرا برای مربی و مرتبی، برای پالایش درونی که در هر لحظه مربی و مرتبی را میتواند در این مسیر یاری رساند، بکارگیری مکانیسم «تقوای حضور» در برابر تقوای پرهیز می باشد. براساس این مکانیسم با توجه به چالش های ساختارزدا و تقابلی تربیت در قرن اخیر، پاک سازی درون براساس معیارهای درون دینی با تحرک درونی و نقادی درباورهای فردی و اجتماعی مربی و مرتبی میسر خواهد شد.

اصل چهارم: خردورزی

چهارمین اصل از اصول تربیتی براساس مبانی دوم و همچنین هدف واسطه ای مربوط به آن از دیدگاه جوادی آملی خردورزی است؛ چون خداوند انسان را اندیشه ورز آفریده است لذا اراده متربی باید ملتزم به تکلیف درجهت اندیشه هدایت شده باشد. رعایت خردورزی متربی را در کسب استدلال های درست برای ساخت باورها کمک می کند که از دیدگاه کلیفورد نیز در فرایند باور کردن، رعایت خردمندی در ساخت باورها، متربی را به سوی اجرای ایده اخلاق باور و کسب قراین کافی برای ادعای معرفت شناختی آن در کسب باور، هدایت کرده و زمینه ی موجه نمودن باورها را فراهم می آورد.

اسلام که خود فرهنگ مدار و عقل محور است، برای خردورزی و علم پژوهی ارزش بزرگی قائل است و باور بی تحقیق را سراب بی اثر دانسته، ایمان پژوهنده را سر آب ثمربخش می شمارد. نمودار این مطلب سامی را، می توان از قرآن حکیم آموخت، زیرا دانش یا به سوی اثبات حق حرکت می کند، یا به جهت نفی باطل، یعنی آنچه در نهان یک دانشور مطرح است یا تصدیق چیزی است یا تکذیب چیزی. دستور صریح کتاب آسمانی قران نیز این است که هر کدام از این دو عنصر یاد شده، باید محققانه باشد و از انسان درباره آن ها پرسش و سؤال می شود (جوادی آملی و صادقی، ۲۴۴:۱۳۸۸). بر همین اساس «مقصود از «جهل» در جمله (أعوذ بالله أن أكون من الجاهلین)، نادانی در برابر علم و دانش نیست بلکه بی خردی در برابر عقل و خردورزی و حلم است، از این رو جهل با علم هم می تواند همراه و همراستا شده باشد؛ یعنی امکان دارد یک دانشمند نیز خردورزی نداشته باشد. خردورزی آن است که انسان را با عبودیت پروردگاره بهشت رهنمون کند (جوادی آملی و قدسی، ۱۳۸۲: ۱۸۹). بنابراین بین «عالمین» و بین (لِقَوْمٍ يَعْلَمُونَ) فرق است، زیرا برخی عالم اند و بعضی از قوم و نژاد خردورزی و پژوهش و تحقیق اند. گروه دوم اند که می توانند مصالح مستور احکام را با تبیین الهی بفهمند و آن را با بیان و بنان مناسب گسترش دهند (جوادی آملی، ۳۲۷:۱۳۸۶).

نظام تعلیم و تربیت که نسبت به نظام ارزشی حیات طیبه جهت گیری و التزام آشکار دارد؛ باید این ارزش ها را به نحو جذاب عقلانی و مستدل برای متربی توجیه کند به گونه ای که همه این ها در نهایت با فطرت پاک متربیان که در جهت خداجویی و خردورزی است هماهنگ شوند. (سند

تحول، ۱۳۹۰) چون عمل اخلاق باور، عملی خردورزانه و مستلزم آگاهی و براساس باورهای انسانی است؛ لذا نظام تعلیم و تربیت حتی برای برون رفت از چالش های پیشرو؛ مستلزم مواجهه خردمندانانه با مسائل تربیتی بویژه پرورش باورها در نهاد متریان است.

اصل خردورزی، بیانگر آن است که باید تفکر و اندیشه ی متربی را هدایت کرد (باقری، ۱۳۸۷). طبق این اصل، باید خرد ورزی در اولویت فرایند آموزش اخلاق باور برای متریان قرار گیرد. در این حالت است که در فرایند شکل گیری باور، به قول ابن سینا، اگر فرد ادعایی را بی دلیل پذیرفت و یا بی دلیل رد کرد، از حیثه خردورزی که از شئون آدمی است، خارج شده است (ابن سینا، ۲۰۰۵). همچنین براساس این اصل، باید مریبان به متریان روش های استدلال بویژه «برهان» که از قویترین و متقن ترین استدلال هاست را بیاموزند تا آنها برای توجیه باورها بکار اندازند و در نهایت اگر خرد ورزی در فرایند تعلیم و تربیت، موجب دعوت به عبودیت خداوند و سبب ورود به بهشت نشود، خردمندی و تعقل نیست؛ اگر چه از قبیل علم ودانایی باشد.

اصل پنجم: همبستگی قرینه و شهود

اصل تربیتی دیگری که از مبنای دوم در راستای تحقق هدف واسطه ای مربوطه میتوان استنتاج کرد، اصل همبستگی شهود و قرینه است. بر اساس این اصل در نظام آموزش اخلاق باور مربی و متربی باید به این نکته توجه کنند که باور گاهی در تور برهان عقلی یا برهان نقلی (وحی) توجیه پذیر شده و گاهی در تور شهود و حضور عرفانی توجیه پیدا میکند و همانطور که برای ارزیابی برهان عقلی یا نقلی معیار خاصی هست که صحت برهان مزبور با آن سنجیده می شود برای مشاهده و شهود نیز معیارهای ویژه ای هست که صحت کشف یاد شده با آن ارزیابی می شود؛ گرچه برهان حصولی، همتای عرفان صحیح حضوری نیست (جوادی آملی و اسلامی، ۱۳۹۴:۱۵۸). البته باید به این نکته توجه کرد که چه برهان تام و چه برهان نقلی حاصل از وحی و چه شهود شاهدان اولاد در مرکز مدیریت ساخت و تشکیل باور انسانی همبستگی تام با همدیگر دارند لذا تفکیک کامل قرینه و شهود بزعم محقق غیرممکن می باشد ثانیاً قرینه و شهود هیچکدام از آسیب مصون نیستند زیرا مفسران و حکیمان و متکلمان و فقیهان حتی معصوم نیستند.

باتوجه به اصل همبستگی قرینه و شهود، باورهای متربی باید بر اساس شهود و قراین معتبر با توجه به شئون وجودی متریان و همه ی ابعاد و لایه های باور مستدل و ساحت های مختلف تربیتی

بر اساس سازو کارهای منطقی مثل «برهان» صورت پذیرد نه بر اساس انتقال صرف دانش منقطع از واقعیت و بسنده کردن به تکرار مضمون علم آن هم فقط علوم مادی برای متریبان؛ بنابراین به کارگیری این اصل در آموزش اخلاق باور ایجاب میکند که فراگیری دانش، بطور همبسته با پشتوانه‌ی قراین عقلی و شهودات معتبر مثل «برهان» و تمامی استدالات معتبر، بدور از مغالطات صورت پذیرد. لذا مربی ای که در مقام تربیت متریبی است، اولاً خود باید با پاک سازی درون خود به مکنونات علم حضوری آراسته گردد تا آنرا با پشتوانه‌ی شواهد عقلی و نقلی برهان پذیر نماید؛ همچنین متریبی ای که در مقام گرفتن علم و معرفت است، نیز ابتدا باید از تزکیه با راهنمای مربی آغاز کند تا آن زمینه خوبی برای دریافت و همبستگی شواهد عقلی و نقلی در درون او در جهت برهان پذیری شود.

بر اساس اصل همبستگی قرینه و شهود میتواند از تمامی فرایندهای تفکر (تفکر خلاق، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، تفکر فلسفی و...) در محتوای درسی، برنامه درسی، روش آموزش و ارزشیابی آموزش اخلاق باور استفاده کرد زیرا این فرایندها نیز از طرفی همواره دارای موازین مستدلی بوده که شواهد و قراین طلب می کنند و میزان اعتبار هر سخنی را به اندازه‌ی شواهد پشتیبان آن ارزیابی می کنند و از طرف دیگر در جریان این فرایندها نیز نتایج بسیار مهمی از همبستگی قرینه و شهود دیده میشود.

اصل ششم: یکپارچگی در توجیه

توجیه باور در عین داشتن اجزاء و فرآیندهای مختلف بدلیل انسجام برای رسیدن به حقیقت واحد، امری واحد و یکپارچه است. لذا باید تمامی سازوکارهای توجیه چه در درون و چه در بیرون طبق اصل یکپارچگی در خدمت توجیه متقن تر قرار گیرند. براین اساس باید در آموزش اخلاق باور به تربیت متریبانی پرداخت که اولاً به وحدت عقل و شهود و وحی در درون و بیرون خود ایمان و اعتماد داشته باشند و ثانياً در توجیه باورهایشان هم از شاهدگرایی (براهین و قراین عقلانی) در درون فضای فکری خود و هم از اعتماد گرایی (وحی، برهان های نقلی و تضمین شده) در بیرون از خود بصورت یکپارچه استفاده کنند، تا حسن فعلی باور اتفاق بیفتد.

براین اساس جوادى آملی می نویسد: «رجوع دلیل نقلی به برهان عقلی برای آن است که، اعتبار خبر متواتر که مهم ترین روش نقلی است به پشتوانه عقل است؛ چنان که اصل حجیت و

اعتبار منقول عنه نیز به اعتماد بر عقل و استناد به آن است؛ یعنی دلیل سند بودن رأی کسی برای دیگری قیام برهان عقلی بر لزوم پیروی از آن مرجع دینی است. اما رجوع کشف و شهود عرفانی به برهان عقلی برای آن است که، گرچه عارف در حین مشاهده، احتمال خلاف نمی دهد و در چنین حالی موظف به توزین مطلب با میزان قسط و عدل نیست، لیکن بعد از زوال شهود و بازگشت به حال متعارف احتمال خلاف در ذهن انسان غیر معصوم منقذ می شود. در چنین وضعی یا باید به دلیل نقلی معتبر رجوع کرد که مرجع آن نیز عقل است؛ چنان که قبلاً اشاره شد، یا به دلیل معتبر عقلی که ضرورت آن مطلب مشهود و منکشف عرفانی را اثبات یا اصل امکان آن را تثبیت کند». بنابراین، مهم ترین عنصر محوری شناخت برای (متربی) غیر معصوم همانا برهان عقلی است. از این رو اهل معرفت براهین فلسفی را برای عرفان همانند قضایای منطقی برای حکمت می دانند؛ یعنی برهان عقلی برای ارزیابی صحت شهود غیر معصوم، صبغه مقدمی دارد (جوادی آملی، ۱۳۹۹:۴۰۹).

برخی از صاحب خردان خود را در معرض ادله معتبر نقلی قرار می دهند و با تعلیم کتاب و حکمت و تزکیه نفس از نعمت اثاره دفتان عقول برخوردار می شوند و با عقل اثاره شده به سراغ ادله نقلی می روند و متقابلاً اثاره دفتان نقول را به عهده می گیرند. آنچه محصول اجتهاد اصولیان و فقیهان است که بسیاری از مطالب نغز و دلپذیر را از نصوص دینی استنباط می کنند، اثاره دفتان نقول است. این تعامل متقابل عقل و نقل مانع هرگونه تفکیک و جداسازی میان این دو منبع معرفت دینی است. (جوادی آملی، ۱۳۹۰:۵۴).

باتوجه به اینکه در این دیدگاه نمی توان مرز مشخص و دقیقی در شواهد و قراین استدلالهای حضوری و حصولی در باورها قایل شد و از طرفی چون مربی و متربی برای ساخت باور صادق موجه هم از شواهد و قراین عقلانی و هم از قراین شهودی بدلیل تجرد روح استفاده میکنند. لذا طبق این اصل تربیتی متربی در توجیه و تایید باورها ملزم به استفاده بجا و درست شواهد و قراین از درون و بیرون برای برهان پذیر کردن استدلال ها است.

اصل هفتم: وحدت حسن فاعلی و فعلی باور

براساس اصل وحدت حسن فاعلی و فعلی باور که براساس هدف واسطه ای مربوطه و مبنای چهارم استنتاج شده است؛ باورهای محسن از مشارکت و وحدت فاعل شناسای احسن و همچنین

توصیف مستدل و نیکوی معرفتی باورها بدست می آیند که جوادی آملی برای مدعا تبیین ذیل را دارند:

«سلامت شناخت در این است که هم عارف سالم باشد و با تمام شئون ادراکی خود بنگرد و هم معروف تشکیل و تمثیل نشده باشد و با همه ابعاد ملحوظ گردد. اگر عارف اعمی، اعور، احوال و یا وهام و خیال باشد، هرگز معرفت او ناب نخواهد بود و اگر معروف مبتلا به ننگله و مثله شده باشد و برخی از جوارح یا جوانح او بریده و جدا گشته باشد، هیچ گاه شناخت آن شی کامل نمی باشد، چه رسد به اینکه هم شناسنده اعمی یا اعور باشد و هم شناخته شده مورد تمثیل قهاران بی رحم قرار گرفته باشد که در این حال، هیچ راهی برای شناخت آن شیء وجود ندارد و هرگونه داوری درباره آن خطا است» (جوادی آملی، ۱۳۸۱: ۶۲).

بنابراین طبق این اصل تربیتی، حسن فعلی باور به تنهایی موجب کمال نخواهد بود، بلکه به حسن فاعلی نیز محتاج است یعنی گرچه حسن فعلی باور فواید خویش را دارد؛ ولی تکامل باور در گرو حسن فاعلی متربی است و تبلور حسن فاعلی متربی در ملکه شدن فضایل فکری-اخلاقی است. ملکه شدن فضایل فکری-اخلاقی، نیز بصیرتهایی را در قوه تشخیص متربی به دنبال دارد. یکی از محورهای اصلی آموزش اخلاق باور که سیاست گزاران آموزشی در نظام تعلیم و تربیت برای مربی و متربی باید احیا کنند؛ فضایل فکری همبسته به فضایل اخلاقی است که از زمان ارسطو نیز مطرح بوده و در قرن اخیر نیز در تبیین های فضیلت گرایان معرفتی دیده میشود و جامع تر آن در نظریات و دیدگاههای اسلام و نظر جوادی آملی وجود داشت. لذا در این چارچوب مربی در آموزش اخلاق باور باید برای تشکیل باورهای متقن در متربی برای توجیه بخشی ادعاها، متربی را به صورت خودجوش به فعالیت وادار کند تا دغدغه صدق و حقیقت در باور را به کسب کاربرد فضایل معرفتی و اخلاقی در این راه پیوند زند که متربی به باورش علاوه بردرستی، اعتقاد نیز پیدا کند.

اصل هشتم: شبکه باور و ایمان

اولین اصلی که میتوان از مبنای پنجم استنتاج کرد اصل «ایمان» می باشد که باعث پیوستگی متقابل باور و عمل و همچنین ایجاد شبکه باور و ایمان در انسان می شود. این اصل در تبیین های کلیفورد از آن بعنوان «فعل متعاقب باور» یاد می شود اما از دیدگاه جوادی آملی باور به نحو

بارزی درایمان و فعل متعاقب آن حضور و بروز چشمگیری دارد و علاوه بر پیوستگی باور و عمل رابطه متقابل بین این دو نیز وجود دارد؛ بطوریکه اگر باورهای صادق باعث اعمال نیکو می شود از طرفی اعمال صالح نیز در ایجاد اعتماد به نفس و به هم پیوستگی آیین فکری در باورها برای ایجاد شبکه باور و ایمان «متناسب برای پاسخگویی در موقعیت های مشابه و جدید نقش بسزایی خواهد داشت؛ بطوریکه عمل براساس باورهای صادق باعث بارورتر شدن ایمان انسان می شود.

حیات انسان یک زندگی آمیخته از علم و عمل است؛ به طوری که معرفت او پایه عمل او بوده، عمل او از معرفت و علمش مایه می گیرد (جوادی آملی و رحیمیان، ۱۳۸۶ الف). یعنی انسان گذشته از آنکه یک موجود فعال و آگاه است، آگاهی و معرفت او در ترسیم خطوط فعالیت او مؤثر است. از دیدگاه علامه طباطبایی نیز موجود زنده عبارت از درآک فعالی است که رهبری علم و پیروی فعل در او محقق باشد (طباطبایی، ۱۳۶۳:۲۷۳). بنابراین هرچه باورهای او صادق تر، معرفت او عمیق تر و عمل او حکیمانه تر و پیوند بین معرفت و عمل ناگسستنی تر، حیات او معقول تر و زندگی او پربارتر خواهد بود. در نتیجه بهترین حیات که همان «حیات طیبه» در سند تحول نظام تعلیم و تربیت ما می باشد، در پرتو بهترین علم و سودمندترین عمل و هماهنگی خلل ناپذیر بین آن دانش و این کوشش است. یعنی اصل علم و اصل عمل و اصل رهبری علم نسبت به عمل و پیروی عمل از علم که هدف والای وحی بوده و تمامی انبیاء نیز نسبت به این اصول اهتمام فراوانی داشتند «حیات طیبه» انسان را شکل می دهند. این مسئله آن چنان مشهود است که گاهی قرآن کریم نیز با تعبیری بنام «حکمت» و تشویق به «عمل محکم» و درست و ترغیب به تحکیم پیوند بین علم و عمل و استواری رابطه بین دانش و کوشش (ایمان) سخن می گوید و گاهی با قدح جهل و تویخ و تقبیح بیکاری و تن پروری و تخطئه گسیختگی علم از عمل و بریدگی عمل از علم، مطالبی را مطرح می نماید (همان)

بنابراین طبق این اصل تربیتی در الگوی آموزش اخلاق باور در واقع نسبتی دو سویه بین عمل و معرفت مربی و متربی در ایجاد حیات طیبه وجود دارد؛ زیرا شکوفایی استعدادها و متربیان حتی در حین عمل نیز صورت می پذیرد و عمل خود از یک سو به شناخت و تثبیت باورها می انجامد و از سوی دیگر باورها به عمل معتبر منجر می شوند. در واقع یکی از راه های اساسی و مهم کسب باورها و ارتقای معرفت انجام عمل شایسته است، یعنی مربی باید درگیر ابداع موقعیت هایی از

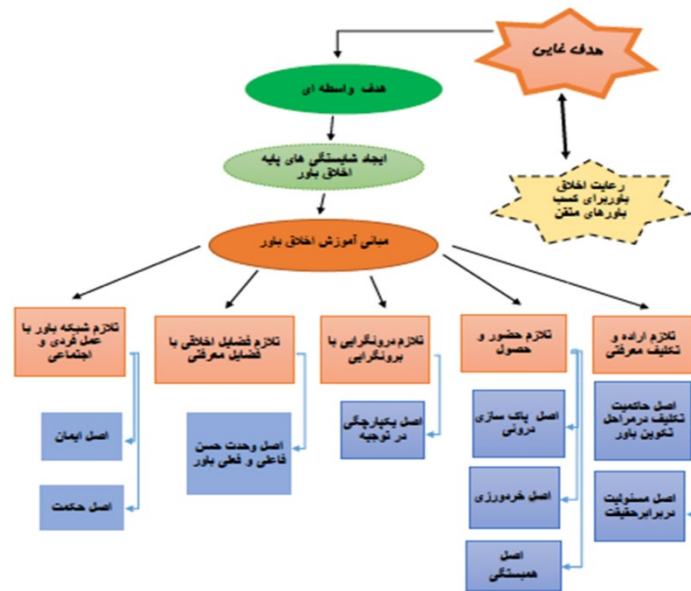
جنس پیوند باور و عمل یعنی «ایمان» باشد و همچنین متربی نیز باید درگیر موقعیت‌هایی در ایمان و باورهای خود باشد که او را به اقدام و عمل مناسب فراخواند تا قبل این درگیری و اقدام به معرفت حقیقی، نایل شده باشد و هویت معرفتی اش نیز تعالی یابد.

اصل نهم: حکمت

کاملترین و بهترین اصلی که میتوان از مبنای پنجم استنتاج کرد، اصل گمشده زمانه ما یعنی حکمت «می» باشد. بهترین اقدام هر نظام تعلیم و تربیت بویژه در حوزه آموزش اخلاق باور درباره تکوین و تشکیل باورها و تلازم آن باعمل فردی و اجتماعی انسانی، توجه و احیای اصل حکمت «در متربیان و پرورش متربیان یا «حکیمانی» است که بتوانند با توجه به هجوم اطلاعات در رشته‌های مختلف علوم در دنیای کنونی به باورهای متقن برای عمل کردن برسند. حکمت واژه‌ای با بارمعنایی و ارزشی است که از زمان فیلسوفان یونان بر اهمیت و کارکرد مهم آن تاکید شده است و شامل حکمت نظری و عملی است. حکمت نظری عبارت است عقل شهودی پیوسته با شناخت علمی عالی‌ترین و شریف‌ترین موضوعات و حکمت عملی در نگاه ارسطو یعنی «استعداد عمل کردن پیوسته با تفکر درست در حوزه ارزش‌هایی که برای آدمی دست‌یافتنی هستند» (جوادی‌پور، ۱۳۹۶). حکمت در فلسفه غرب حتی در متاخرین در تبیین‌های مختلف بویژه در استنباط‌های فضیلت‌گرایان معرفت در زمینه اخلاق باور به وضوح مطرح می‌شود که در زمینه حل تعارضات و اعوجاج بین موارد و مصادیق قوای شناختی و اخلاقی کاربرد دارد. در دیدگاه جوادی آملی نیز این نکته از بیشتر تالیفات ایشان استنباط می‌شود که «حکیم» احاطه و اشراف کامل بر صید جامع‌ترین و متقن‌ترین باورها در انسان را دارد. لذا از دیدگاه ایشان نیز نفس‌دارای دو رکن مهم عملی و علمی است که حاصل یکی انگیزه و محصول دیگری اندیشه است و «علم صائب = حکمت نظری» و «عمل صالح = حکمت عملی» مایه تکامل دو شان یاد شده است و «حکمت» مفهومی است که فلسفه نام خود را از آن گرفته است.

حکمت (علمی راست بین)، دانش نظری و عملی توأمانی است که متربی می‌تواند با آن بشکل متصل هم در حیطه اندیشه و هم در حیطه عمل، به واقع و حق نایل شود (باقری، ۱۳۸۷: ۱۴۲). یکی از اسمای حسناى الهی «حکیم» است؛ یعنی هم علم او صواب و یقینی است، هم کار او عدل و متقن است. انسان کامل نیز که مظهر اسم اعظم خداست و اسم اعظم او جامع همه کمال‌های علمی

و عملی اسمای حسناى ديگر است، هم از حکمت علمى رفيع برخوردار، هم از حکمت عملى منيع متمتع است (جوادى آملی و رحيميان، ۱۳۸۶ ب: ۱۰). در تبیین الگوی آموزش اخلاق باور در اين دیدگاه حکمت نظری برای مری و متری عهده دار تعلیل عقاید سره از ناسره است و حکمت عملى، متوکی فضایل اخلاق و احکام و حقوق داد از بیداد است. حکمت نظری با روش «فرقان» حق را از باطل در باورهای متری جدا و حکمت عملى با روش «میزان» عدل را از ظلم در گرایشات عملى متری متمایز می سازد. همان طور که متری با دلیل معتبر نقلی مانند قرآن و سنت قابل اعتماد می تواند حق را از باطل و عدل را از جور جدا کرد، با دلیل معتبر عقلی نیز می تواند چنین کند؛ براین اساس انزال کتاب با فرقان در جایی و با میزان (عدل) در جای دیگر، در قران کریم نیز شاید به همین معنا باشد. بنابراین طبق این اصل تربیتی؛ «حکمت» از ادراک و اندیشه شهودی یا حصولی متری ریشه می گیرد و با روشهای «فرقان» و «میزان» به شکل گیری باورهای محسن و گرایشهای عملى و در نهایت منتهی به «شبکه باور متلازم با عمل فردی و اجتماعى» می شود. اکنون با توجه به آنچه گفته شد، شمای کلی الگوی آموزش اخلاق باور مبتنی بر مبانی معرفت شناسی جوادی آملی را میتوان به شکل زیر ترسیم کرد:



«الگوی مفهومی آموزش اخلاق باور از دیدگاه جوادی آملی»

نتیجه‌گیری

مقاله حاضر به هدف تبیین دیدگاه معرفت‌شناسی اخلاق باور در دیدگاه جوادی آملی برای طراحی الگویی برای آموزش اخلاق باور با ساماندهی پنج مبانی معرفت‌شناسی همچون تلازم اراده و تکلیف در شکل‌گیری باور، تلازم حضور و حصول در شکل‌گیری باور، تلازم درونگرایی با برونگرایی در توجیه باور، تلازم شبکه باور با عمل فردی و اجتماعی و تلازم فضایل اخلاقی با فضایل معرفتی در باورنده و باور که زمینه گزاره‌های توصیفی را برای اجرای الگو فرانکنا فراهم نمود که نهایتاً در ادامه مقاله منجر به احصاء یک الگوی تربیتی برای آموزش اخلاق باور در سطح میانی تعلیم و تربیت گردید که در اصول تربیتی رهنمودهایی برای مربی و متربی در خصوص کسب معرفت یا انتقال معرفت ارایه شده است.

آنچه بعنوان نتایج بدست آمده از این پژوهش می‌توان بیان کرد اینست که دیدگاه معرفت‌شناختی جوادی آملی صرف توجیه به قراین و شواهد عقلی برای اخلاق باور را آنچنان که کلیفورد (۱۸۷۷) در پژوهش خود بدان تاکید داشت کافی نمیداند بلکه علاوه بر قراین و شواهد کافی باید شهود و ایمان هم در شکل‌دهی باور نقش داشته باشد نتیجه این پژوهش با نتایج پژوهش‌هایی همچون سیدی فضل‌اللهی (۱۳۹۳) که صرف عقلانیت حداکثری را برای اخلاقی بودن باور مردود اعلام می‌کند همراستا است. همچنین با توجه به اصول تربیتی استنتاج شده در دیدگاه جوادی آملی در فرایند کسب معرفت یا طی سلسله مراتب معرفتی، مهمترین موضوع برای مربی و متربی باید اصل کشف حقیقت و مسئولیت‌پذیری در برابر آن باشد. لذا دنباله روی از نظرات دیگران و پیرو نظرات جمع بودن نباید متربی را از حقیقت دور کند این نتیجه با نتایج پژوهش ملایوسفی و همکاران (۱۳۹۱) که حکایت از تأثیرناپذیری از قضاوت دیگران، پیروی نکردن از اکثریت بعنوان نتیجه‌ای از اخلاق باور در دیدگاه مطهری بود همراستا است. همچنین در دیدگاه جوادی آملی باور به نحو بارزی در ایمان و فعل متعاقب آن حضور و بروز چشمگیری دارد و علاوه بر پیوستگی باور و عمل رابطه متقابل بین این دو نیز وجود دارد؛ در حالیکه در پژوهش کلیفورد (۱۸۷۷) که از آن بعنوان فعل متعاقب باور یاد میشود ایمان نقش مهمی ندارد. بعلاوه نتایج پژوهش حاضر حکایت از یک شکاف عمیق بین پژوهش‌های خارجی انجام شده در فلسفه غرب

همچون بریسلو و ماروسیک (۲۰۱۱)، جیمز (۱۹۷۳) و ویلیام چیگنل و دال (۲۰۰۵) را نشان می‌دهند چرا در پژوهش ویلیام چیگنل و دال هر چند از اخلاق باور دینی سخن به میان آمده ولیکن در نهایت اصالت عقل برایمان ترجیح داده شده است کما اینکه در دیدگاه اخلاق باور جوادی آملی «ایمان» هست که قرینه و شهود و حسن فاعلی و فعلی عمل را بهم پیوند می‌دهد. در خصوص پژوهش‌های داخلی بویژه نتیجه پژوهش محمدی پویا (۱۳۹۶) بایسته‌ی اراده‌گرایی، ارتباط شبکه‌ای باورها، فعل متعاقب باور، وظیفه‌گرایی، قرینه‌گرایی و درون‌گرایی صرفاً تأکید بر قراین عقلی صرف است کما اینکه در نتیجه حاصل از این پژوهش سه حوزه عقل، شهود و ایمان بگونه‌ای یکپارچه در جهت شکل‌گیری باور در حرکت هستند.

در پایان باید بعنوان نتیجه‌گیری کلی اشاره کرد آخرین و کاملترین اصلی که به تجمیع تمام شایستگی‌های پایه در رعایت اخلاق باور می‌پردازد. اصل گمشده زمانه ما یعنی «حکمت» می‌باشد. «حکمت» از ادراک و اندیشه شهودی و حصولی متربی ریشه می‌گیرد و با روشهای «فرقان» و «میزان» که در قرآن نیز به آنها اشاره شده از یک طرف به شکل‌گیری باورهای محسن در متربی می‌گردد و از طرف دیگر باعث عمل صالح در متربی می‌شود. لذا حکمت هم جنبه نظری (خودباور) و هم جنبه عملی (فعل متعاقب باور) را در متربی بصورت هماهنگ و پیوسته در برمی‌گیرد. این اصل در هیچ کدام از پژوهشهای قبلی بدست نیامده است.

فهرست منابع

- آقایی، علی (۱۳۹۰)، آینده‌شناسی در آموزش و پرورش، مشهد: انتشارات به‌نشر.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، جلد اول، چاپ هیجدهم، تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۹۲)، الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، چاپ دوم، تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- باقری، خسرو؛ نرگس سجادی، طبیبه توسلی (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- جوادیپور، غلامحسین (۱۳۹۶)، سرشت اخلاقی معرفت، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۸۱)، سروش هدایت جلد ۲، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۸۲)، حیات حقیقی انسان در قرآن، قم: اسرا.
- جوادی آملی، عبدا...، حسن واعظی محمدی (۱۳۸۴)، تفسیرتسنیم ج ۷، قم: اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۸۵)، حق و تکلیف، قم: مرکز نشر اسرا.

- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۸۶)، تسنیم جلد ۱۱، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۰)، منزلت عقل در هندسه معرفت دینی، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۳)، معرفت‌شناسی در قرآن، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۹۴)، دانش و روش بندگی، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۹۶)، مراحل اخلاق در قرآن، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۹۷)، هدایت در قرآن، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۹۸ الف)، شمس‌الوحي تبریزی، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۹۸ ب)، تسنیم جلد ۹، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... (۱۳۹۹)، تسنیم جلد ۴، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... و علی اسلامی (۱۳۹۴)، تسنیم ج ۲، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... و سید محمود صادقی، (۱۳۸۸)، سروش هدایت جلد ۴، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا... احمد قدسی، (۱۳۸۲)، تسنیم، جلد ۵، قم: مرکز نشر اسرا.
- جوادی آملی، عبدا...؛ عباس رحیمیان (۱۳۸۶ الف)، سرچشمه اندیشه جلد ۳، قم: انتشارات اسرا.
- جوادی آملی، عبدا...؛ عباس رحیمیان (۱۳۸۶ ب)، سرچشمه اندیشه جلد ۴، قم: مرکز نشر اسرا.
- حسین‌زاده، محمد (۱۳۸۵). پژوهش تطبیقی در معرفت‌شناسی معاصر، قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- دیناروند، حسن؛ محسن ایمانی (۱۳۸۷)، «تبیین نظریه انتقادی، تعلیم و تربیت انتقادی و دلالت‌های آن از منظر فریره و ژیرو و نقد آن»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۳، صص ۱۷۶-۱۴۵.
- راوه ئی، کلثوم (۱۳۹۲)، تأثیرات امانت‌انگاری وجود انسان در اخلاق فردی و اجتماعی، دانشگاه معارف اسلامی ساکی خالص، فریماه (۱۳۹۵)، بررسی نظریه اخلاق باور ویلیام کلیفورد در معرفت‌شناسی دینی و نقد ویلیام جیمز برآن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته فلسفه دین، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- سیدی فضل الهی، صابر (۱۳۹۳)، اخلاق باور از منظر قرآن کریم و مقایسه آن با دیدگاه ویلیام کلیفورد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور تهران.
- سند تحول تربیت (۱۳۹۰)، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۶۳)، تفسیر المیزان ج ۵؛ ترجمه ناصر مکارم شیرازی... و دیگران، قم: بنیاد علمی و فکری علامه طباطبائی؛ تهران: مرکز نشر فرهنگی رجاء: امیرکبیر.
- عاشوری، زینب (۱۳۹۲)، اخلاق باور از دیدگاه خواجه نصیر طوسی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد الهیات گرایش فلسفه و حکمت اسلامی، دانشکده علوم و تحقیقات اسلامی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی.
- محمدی پویا، فرامرز (۱۳۹۶)، تبیین بایسته‌های معرفت‌شناختی اخلاق باور و نقش تفکر انتقادی در آن به منظور ارائه الگوی نظری آموزش اخلاق باور، دانشکده علوم تربیتی، رساله دکتری دانشگاه خوارزمی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۵)، مجموعه آثار، جلد سوم، تهران، انتشارات صدرا.
- مطهری، مرتضی، (۱۳۹۱)، مسئله شناخت، تهران: صدرا.
- ملایوسفی، مجید؛ احمد الهیاری؛ مریم اسکندری (۱۳۹۱)، مطهری و اخلاق باور، حکمت معاصر، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال ۳، شماره ۱، صص ۱۴۰-۱۱۹.

- یارمحمدزاده، پیمان وهمکاران (۱۳۸۹)، «تبیین متغیرهای ادراکی تفکر انتقادی و بعد شناختی پیشرفت تحصیلی»، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۶، شماره ۲، صص ۳۱-۱۵.
- Amesbury. R. (2008). The virtues of belief: toward a non-evidentialist Ethics of Belief-Formation. *Int J Philos Relig*, 63.
- Avicenna. (2005). *The metaphysics of the healing*. translated by Michael E. Marmura. brigham young university.
- Bruce R. J. and Marsha. W. and Emily C. (2015). *Models of teaching*. 9th ed, pearson.
- Chignell. A and Dole. A. (2005). *The ethics of religious belief: A Recent history in God and the Ethics of Belief*. cambridge university Press.
- Clifford. W. K. (1877). *The ethics of belief*. contemporary review, copyright(c) 2003 proquest information and leaning company Ltd.
- James, W. (1973). *The Will to Believe and other Essays in Popular Philosophy*, Longman, Green and co. New York.
- Jerrold R. Coombs. J. R. and Daniels. L. R. B. (1991). *Philosophical inquiry: conceptual analysis*. In: Edmund C. Short. E. C. (1991). *Forms of curriculum inquiry*. SUNY Press.
- Marusic, Berislav (2011). "The Ethics of Belief", *Philosophy Compass*, no.6:33-43. Beck. F. A. G. (1964). *Greek education*, New York: Barnes and noble inc .
- Vahid, Hamid. (2009). *The Epistemology of Belief*, palgtave macmillan , London.



تحلیل شبکه مضامین اندیشه‌ورزی در آثار شهید مطهری (ره)

سیدمحمدعلی میرجلیلی^۱

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۰/۰۹/۰۶
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۰/۱۲/۱۶
صص: ۱۷۶-۱۴۹

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



چکیده

اندیشه‌ورزی امروزه به‌مثابه یک ضرورت پایه در نظام‌های تربیتی و آموزشی مطرح می‌شود. حرکت در مسیر تمدن‌سازی مستلزم برخورداری از نظام آموزش و پرورشی است که تصویر روشنی از مفاهیم پایه و رایج داشته و الگوی برجسته‌ی خود را ارایه نماید. این پژوهش با هدف تدوین شبکه مضمونی اندیشه‌ورزی در آثار شهید مطهری صورت گرفته است. پس از بررسی اسنادی منابع مکتوب شهید مطهری، بر اساس اصول روش تحلیل مضمون (روش اترید-استرلینگ)، مفاهیم مرتبط با موضوع اندیشه‌ورزی در آرای ایشان دسته‌بندی شد. نتایج پژوهش در قالب ۵۹ مضمون پایه ظاهر شدند و در گام بعدی ۱۲ مضمون سازمان‌دهنده شناسایی گردید: استقلال فکری، توانایی تدبیر، تصمیم‌گیری منطقی، روشن‌اندیشی، خوداصلاحی، نقادی، تجزیه و تحلیل، استدلال، کل‌نگری، خلاقیت، شخصیت توسعه‌یافته و ارزیابی. تعامل مضمون‌های ظهوریافته در قالب شبکه مضمونی اندیشه‌ورزی (مضمون مرکزی) ارایه شده است و زمینه‌ی نظری مناسبی برای پژوهش‌های میدانی و محتوایی در نظام آموزش و پرورش محسوب می‌گردد. شکل‌گیری این زنجیره مطالعاتی می‌تواند جایگاه اندیشه‌ورزی را در تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش تصریح کند.

کلیدواژه‌ها: اندیشه‌ورزی؛ شهید مطهری (ره)؛ تحلیل مضمون؛ شبکه مضمونی.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.2.4

مقدمه و بیان مسئله

اندیشه‌ورزی مهم‌ترین نقطه‌مميزه‌ی انسان از سایر موجودات تلقی می‌شود و تمامی تغییرات شکل گرفته توسط انسان به‌نوعی درهم‌تنیده با این ویژگی محسوب می‌شوند. در عین حال، این توانمندی بار مسئولیت بشر را مضاعف ساخته است و انتظار می‌رود بشر مسیرهای خاصی از تعالی را طی کند. تفکر و اندیشه‌ورزی یکی از مهم‌ترین منابع تداوم حیات و رفع نیازهای مادی و معنوی بشر بوده (فتح‌الهی و صحرائی، ۱۳۹۲: ۱۳۷)، سرآغاز هرگونه تولید و ساخت‌وساز در عالم انسانی است (طهماسب‌زاده و نظری، ۱۳۹۸: ۹۴) و توسعه جوامع لزوم و ضرورت آن را بیش از پیش افزایش داده است.

با توجه به آموزش‌پذیری مهارت اندیشه‌ورزی، تحولات سریع، عمیق و گسترده در دنیای معاصر شرایط پیچیده‌ای را برای نظام تعلیم و تربیت ایجاد کرده است. جامعه کنونی به افرادی نیاز دارد که از قدرت تصمیم‌گیری کافی برخوردار باشند و بتوانند بر اساس توانایی خود در اندیشیدن، عمل و برقراری ارتباط با دیگران به اجرای تصمیمات بپردازند (معمدی، عظیمی و نوری، ۱۳۹۸: ۹۴).

درواقع، برخورداری افراد یک جامعه از مهارت‌های اولیه در قدرت تفکر و تشخیص منطقی امروزه به یکی از مهم‌ترین محورهای برنامه‌ریزی آموزش‌های رسمی و غیررسمی تبدیل شده است که ضرورت دارد نظام تعلیم و تربیت اهتمام ویژه‌ای به آن داشته باشد. این مهم را می‌توان در اسناد بالادستی آموزشی ردیابی کرد. به‌طوری که تقویت این نوع مهارت‌ها در دانش‌آموزان به عنوان یکی از اصول اساسی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مطرح شده است. در متن این سند، «رشد توانمندی‌های تفکر منطقی، خلاق، نقاد و حل مسئله» مورد تأکید قرار گرفته است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰: ۳۱۲). با توجه به عملیاتی‌شدن پیاده‌سازی سند، انتظار می‌رود طی دهه پیش‌رو ارزش‌های زیربنایی این سند به ملاک اصلی جهت‌یابی نظام آموزش و پرورش تبدیل شود.

با توجه به چشم‌انداز راهبردی سند در دستیابی به اهداف ارزش‌مدار انقلاب اسلامی در ساحت تعلیم و تربیت، تدوین‌کنندگان آن ادعا دارند در کنار منابع علمی رایج در دنیا در حوزه آموزش، از

منابع اصیل اسلامی بهره گرفته‌اند و این گستره برای بهره‌گیری مداوم از این منابع همچنان باز و فراهم خواهد بود. از این رو، به نظر می‌رسد رجوع به مبانی فکری و تئوریک انقلاب اسلامی ایران و استخراج مفاهیم پایه‌ای می‌تواند در بهبود و اصلاح مسیر تحول نظام آموزش رسمی نقش موثری ایفا کند.

بدون تردید شهید مطهری یکی از مهم‌ترین مفسران اندیشه‌های محوری انقلاب اسلامی ایران است که فعالیت‌های تبلیغی وی در تعمیق ایده‌های انقلاب و تربیت نیروهای انقلابی نقشی کلیدی داشته است. اکنون که نزدیک به نیم قرن از تلاش‌های ایشان - اکثراً در قالب سخنرانی - سپری می‌شود، با توجه به پیاده‌سازی اغلب این سخنرانی‌ها در قالب کتاب‌ها و مجموعه گفتارها و لزوم حرکت بر مبنای ساختاری منسجم، به نظر می‌رسد بازخوانی مجدد و چندباره‌ی آثار ایشان و تلاش نظری در صورت‌بندی اندیشه‌های ایشان یک ضرورت غیرقابل اجتناب برای حوزه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. این بازخوانی هم از جنبه‌ی استخراج محتواهای کاربردی و هم ترسیم نسبت این ایده‌ها با تفکرات رایج و مسلط اهمیت کلیدی دارند.

در این مقاله با توجه به مباحث مذکور، تلاش شده است با کاوش آثار شهید مطهری و استخراج و صورت‌بندی اندیشه‌های ایشان، شبکه مضمونی اندیشه‌ورزی تدوین گردد.

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

پرورش انسان‌های صاحب اندیشه و دارای ذهنی کاوشگر باید هدف اصلی تربیت قرار گیرد. ماهیت اکتسابی و آموزش‌پذیری اندیشه، زمینه خلق نظریات مختلف درباره چگونگی پرورش اندیشه در نظام‌های آموزشی بوده است. هر اندازه پرورش اندیشه‌ورزی در محور برنامه‌های یک نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد، انتظار بر آن است که کیفیت زندگی آموزش‌گیران و تولیدات آنها کیفیت مطلوب‌تری را بروز دهد. الدر و پائول^۱ (۲۰۱۳) بیان داشتند تفکر ضعیف، هم در بعد اقتصادی و هم در بعد زندگی اجتماعی باعث خسارت می‌شود. در واقع، برخورداری از افراد دارای قدرت اندیشه‌ورزی، پیش‌زمینه شرکت در فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و کلیه

1. Elder, L & Paul, R

تصمیم‌گیری‌های فردی در شرایط پیچیده و در حال تغییر عصر ارتباطات است (لو و ارتلیب^۱، ۲۰۰۹: ۴۵).

پژوهش در حوزه اندیشه‌ورزی و آموزش عمدتاً متمرکز بر شیوه‌های آموزش و پرورش مهارت‌های تفکر و ارزیابی اثربخشی و کارایی آنها بوده است. پژوهش دره‌زرشکی، برزگر و زندوانیان (۱۳۹۶) نشان داد آموزش فلسفه به شیوه حلقه‌کنند و کاو بر تقویت تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی اثرگذار است. دسته‌ای از پژوهش‌ها بر محتوای کتب درسی تمرکز داشتند و تلاش کرده‌اند به بررسی جایگاه تفکر و اندیشه‌ورزی در متن و ساختار کتب پردازند و نقاط ضعف و قوت کتاب‌ها را از این منظر واکاوی کنند. پژوهش‌های پروانی و مختاری (۱۳۹۱) درباره شناسایی جایگاه مفاهیم فلسفی در ادبیات داستانی کودکان ایران بوده است. سهرابی، البرزی و خوشبخت (۱۳۹۲) به مقایسه افسانه‌های ایرانی و خارجی بر مبنای مولفه‌های تفکر پرداخته‌اند. پژوهش مرعشی، هاشمی و مقیمی (۱۳۹۱)؛ افتخاری و همکاران (۱۴۰۰)؛ طهماسب‌زاده و نظری (۱۳۹۸)؛ خوشخویی و ازنب (۱۳۹۴) و میرزایی میرآبادی، اسلامی و آفانی (۱۳۹۵) بر بررسی محتوای کتب درسی دانش‌آموزان از لحاظ جایگاه ابعاد مختلف تفکر و اندیشه‌ورزی متمرکز بوده و به تبیین توجه به اندیشه‌ورزی در این کتاب‌ها پرداخته است.

آموزش تفکر در مبانی اسلامی در برخی پژوهش‌ها مورد توجه بوده است. صحرایی پاریزی و برهن (۱۳۹۹) تلاش کرده‌اند مبتنی بر متون آیات قرآنی به استخراج مضامین مرتبط با تفکر اقدام کنند. نور فدالله و تیجانی^۲ (۲۰۱۵)، در پژوهش خود تلاش کرده‌اند به صورت‌بندی مدلی برای آموزش تفکر انتقادی بر مبنای آموزه‌های اسلامی پردازند. میرجلیلی و همکاران (۱۳۹۶) با محوریت تحلیل جایگاه جامعه‌پذیری در کتب علوم اجتماعی دوره متوسطه بر اساس آرا تربیتی شهید مطهری، سنجش‌گرانه‌اندیشی را به عنوان مولفه‌ای از جامعه‌پذیری در نظر گرفته و به این نتیجه رسیده‌اند که توجه به سنجش‌گرانه‌اندیشی ذیل اندیشه‌های شهید مطهری در این کتاب‌ها پایین بوده است.

جمع‌بندی پژوهش‌های فوق حاکی از فقدان پژوهش در آرای شهید مطهری از نظر توجه به مفهوم اندیشه‌ورزی است. اغلب پژوهش‌ها اندیشه‌ورزی را در ساحت کتاب‌های آموزشی و

1. Lu, L. Y & Ortlieb, E. T

2. Norfadelah & Tijani

همچنین سنجش اثربخشی روش‌های آموزش تفکر بررسی کرده‌اند و صورت‌بندی منسجمی از ایده‌های شهید مطهری در این موضوع وجود ندارد و تلاش پژوهش حاضر این است که بخشی از این ضعف را پوشش دهد.

روش پژوهش

بر اساس هدف و با توجه به رویکرد کیفی به موضوع، در این پژوهش از راهبرد استقهامی^۱ و تفسیری^۲ استفاده شده است. هدف راهبرد استقهامی، کشف برداشت‌های کنشگران اجتماعی از واقعیت، شیوه‌های آنها در مفهوم‌سازی و معنا بخشیدن به جهان اجتماعی و معرفت‌زمنی آنها است. این راهبرد شامل کاربرد مفاهیم و معانی استفاده‌شده از سوی کنشگران اجتماعی و استفاده از فعالیت‌های روزمره آنها جهت ارائه تفسیرهای علمی است (بلیکی^۳، ۱۳۹۱: ۳۰۹). سخنرانی‌های شهید مطهری که در قالب کتاب منتشر شده‌اند، منبعی برای کشف تفسیر وی از دنیای اجتماعی محسوب می‌شود و در این پژوهش با رجوع به ۱۰۸ کتاب ایشان، اقدام به بررسی و تحلیل متون گردید. طبقه‌بندی و تحلیل داده‌های مرتبط با اندیشه‌ورزی در این آثار، بر اساس روش تحلیل تماتیک صورت گرفته است. در این مقاله، روش پیشنهادی مایلز و هابرمین^۴ (۱۹۹۴) به کار رفته است. این روش شامل سه مرحله و شش گام است (شکل ۱). با توجه به اینکه شهید مطهری رویکردی مستقیم و هدف‌دار در پرداختن به مفهوم اندیشه‌ورزی نداشته است، بنابراین متن و ادبیات نظری منسجمی در این خصوص در آرای وی وجود ندارد. فلذا، استخراج ایده و آرای وی درباره اندیشه‌ورزی مستلزم رویکرد تفسیری پژوهشگر در مواجهه با کتاب‌های شهید مطهری بوده است.

مقولات و مضامین برساننده‌ی اندیشه‌ورزی طی روش مذکور استخراج و در قالب یک شبکه تماتیک صورت‌بندی شده است. این شبکه شامل سه لایه تم (مضمون) است: ۱- تم‌های پایه؛ ۲- تم‌های سازمان‌دهنده، و ۳- تم مرکزی و اصلی (اترید-استرلینگ^۵، ۲۰۰۱: ۳۸۸). در نهایت اصلی‌ترین مفاهیم و مضامین مرتبط با اندیشه‌ورزی در آرای شهید مطهری استخراج گردیده است. مبتنی بر اصول پژوهش کیفی (کرسول^۶، ۲۰۱۶؛ ایمان، ۱۳۸۸؛ فلیک^۷، ۱۳۹۱)، در این پژوهش، از استراتژی‌های ممیزی خارجی^۸ و توصیفات عمیق و غنی^۱ جهت کسب قابلیت اطمینان استفاده گردید.

1. Abductive Strategy
2. Interpretative
3. Norman Blaikie
4. Miles & Huberman
5. Attride-Sterling
6. Creswell, John W
7. Flick, Uwe
8. External audits

جدول ۱. مراحل انجام تحلیل تماتیک (برگرفته از اترید-استرلینگ، ۲۰۰۱: ۳۹۱)

مرحله الف- تقلیل و تفکیک متن
گام ۱- کدبندی داده‌ها
۱-۱- تدوین یک چارچوب کدگذاری
۲-۱- تشریح و بخش‌بندی متن با استفاده از چارچوب کدگذاری
گام ۲- شناسایی تم‌ها
۱-۲- انزاع تم‌ها از بخش‌های کدگذاری شده در متن
۲-۲- پالایش تم‌ها
گام ۳- برساخت شبکه تم‌ها
۱-۳- مرتب‌سازی تم‌ها
۲-۳- انتخاب تم پایه
۳-۳- مرتب‌سازی مجدد در تم‌های سازمان‌دهنده
۴-۳- استنتاج تم اصلی و مرکزی
۵-۳- نمایش یافته‌ها در قالب شبکه تماتیک
۶-۳- بررسی و پالایش شبکه‌ها
مرحله ب- اکتشاف متن
گام ۴- توصیف و کاوش شبکه‌های تماتیک
۱-۴- توصیف شبکه
۲-۴- کاوش شبکه
گام ۵- تلخیص و جمع‌بندی شبکه‌های تماتیک
مرحله ج- ادغام اکتشافات
گام ۶- تفسیر الگوها

یافته‌های پژوهش

ایده‌های مرتبط با اندیشه‌ورزی به مثابه ضرورتی برای زندگی در ساحت حاکمیت قواعد اسلامی مستلزم برخورداری از مجموعه‌ای از رفتارها و مواضع و رویکردها است که شهید مطهری در آثار متعدد خود به گوشه‌های مختلفی از آن پرداخته است و در این پژوهش با استفاده از روش

1 Rich, thick description

تحلیل تماتیک تلاش گردیده است مضامین مرتبط صورت‌بندی شده و در قالب شبکه تم‌های بامعنا ارایه شوند. با اجرای مراحل روش اترید-استرلینگ (۲۰۰۱: ۳۹۰-۳۹۴)، تعداد ۵۹ مضمون (تم) پایه از متن آثار استخراج گردید و در گام بعدی، این تم‌ها در قالب ۱۲ تم سازمان‌دهنده ساختار یافت: استقلال فکری، توانایی تدبیر، تصمیم‌گیری منطقی، روشن‌اندیشی، خوداصلاحی، نقادی، تجزیه و تحلیل، استدلال، کل‌نگری، خلاقیت، شخصیت توسعه‌یافته و ارزشیابی.

تم سازمان‌دهنده اول: استقلال فکری

مجموعه‌ای از تم‌های پایه متضمن استقلال در اندیشه‌ورزی و عدم وابستگی به دیگران است. مطهری تقلید کورکورانه و بدون اندیشه را یکی از آفت‌های اندیشیدن، تصمیم و رفتار می‌داند و معتقد است فرد باید تا جای ممکن از تقلید بی‌منطق اجتناب ورزد. از سویی، آزاداندیشی که بر پایه منطق و انسانیت باشد و شهامت و شجاعت عقلی به معنای مبارزه با تقلید بی‌اساس و معتقدات رایج بی‌اصل، مورد تأکید می‌باشد. عقل هر اندازه که قوت بگیرد و روابط را درک کند، قوه پشت پا زدن به عقاید بی‌اساس زیادتر می‌شود.

جدول ۲. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «استقلال فکری» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
استقلال فکری	پرهیز از تقلید کورکورانه	«قرآن مرتباً تقلید کورکورانه از روش پدران و مادران را می‌گوید. انسان نه باید کورکورانه سنت‌گرا باشد و نه باید کورکورانه سنت‌شکن باشد. سنت‌شکنی بی‌منطق همان اندازه ضد انسانی است که سنت‌گرایی بی‌منطق.» (آشنایی با قرآن، ج ۱۳، ص ۱۲۹)
	آزاداندیشی	«یکی از انواع آزادی‌ها که از انواع آزادی اجتماعی شمرده می‌شود، به اصطلاح امروز آزادی عقیده و تفکر است. انسان در جمیع شئون حیاتی خود باید آزاد باشد، یعنی سدی برای پرورش هیچ یک از استعدادهای او در کار نباشد.» (آینده انقلاب اسلامی ایران، ص ۲۹۳)
	شهامت عقلی	«شک مقدس نوعی استقلال فکر و پاره کردن رشته‌های تقلید و نوعی عصیان و تمرد است نسبت به محیط و اسلاف و تقلید و نوعی قوت فکر است. هر مغز ضعیفی استعداد شک در مسلمات محیط را ندارد، جسارت و شجاعت و شهامت عقلی می‌خواهد.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۶، ص ۶۶)

تم سازمان‌دهنده دوم: توانایی تدبیر

در تم دوم ظهور یافته، بررسی سخنرانی‌های شهید مطهری این امر را عیان می‌سازد که وی به تقویت و تعمیق توانمندی و مهارت تدبیر، توجه زیادی داشته است. یکی از مهمترین ویژگی‌های یک متفکر، روحیه کاوشگری وی هست که در شرایط مختلف، ملاک اندیشه‌اش کشف حقیقت است. کاوشگری اشاره به فرآیند کسب اطلاعات از راه تحقیق و بررسی توسط شخصی را دارد که مشتاق شناختن پدیده نهفته در یک پرسش است. مطالعه و سیر در آثار تاریخی و تعمق در آفاق و انفس (عالم ظاهری و باطنی) بسیار سفارش شده و این تاکید نشان اهمیت این مساله و کسب کمال و معرفت است و موجب عبرت‌پذیری خواهد شد. روشن است که اگر قدرت تفکر و تعقل در انسان شکوفا نگردد، نمی‌تواند حقایق را آنطور که بایسته است درک کند؛ بنابراین لازم است که فرد به دنبال شکوفا کردن عقل و قدرت تفکر باشد تا بتواند به وسیله آن حقایق را بهتر درک کرده و آن را در خدمت کمال قرار دهد. تدبیر دارای تعریف و آثار مختلف و قابل توجهی است که هم در حوزه‌ی فکر و اندیشه و هم در مجال زندگی عملی انسان متدبیر ظهور می‌کند.

جدول ۳. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «توانایی تدبیر» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
تدبیر و تأمل	مطالعه آثار تاریخی	«قرآن برای مطالعه تاریخ، به خواندن کتابهای تاریخی توصیه نمی‌کند بلکه دعوت به مطالعه آثار تاریخی می‌کند که این صادق‌تر از مطالعه کتب تاریخ است، چون سفر است و فایده سفر را همراه خود دارد.» (آزادی معنوی، ص ۱۸۲)
	کاوشگری	«پیش از شما سنت‌ها و قانون‌هایی عملاً به وقوع پیوسته است. پس در زمین و آثار تاریخی گذشتگان گردش و کاوش کنید و ببینید پایان کار کسانی که حقایق را که از طریق وحی به آنها عرضه داشتیم دروغ پنداشتند به کجا انجامید.» (انسان و ایمان، ص ۷۳)
	پرورش استعداد عقلانی و فکری	«تربیت یعنی پرورش دادن استعدادهای واقعی انسان. او اگر استعداد عقلانی و فکری دارد و چون‌وچرا در مسائل دارد، این را باید پرورش داد نه اینکه این‌ها را کشت.» (فطرت، ص ۱۷)
	تدبیر و تأمل	«قرآن کریم در آخر همین ایه جمله‌ای ذکر می‌کند که نشان می‌دهد این ایه بسیار بسیار قابل تدبیر و تأمل است و هرکسی به اندازه ظرفیت خود چیزی از این آیه کریمه می‌فهمد.» (آشنایی با قرآن، ج ۴، ص ۱۰۱)
	نظم و دقت در امور	«این است که در اینجا قرآن تعبیرش این است، می‌گوید: فکر کنید، دقت کنید؛ هر چه بیشتر فکر کنید و دقت کنید تا به یک راز پی ببرید.» (آشنایی با قرآن، ج ۸، ص ۱۵۷)

تم سازمان دهنده سوم: تصمیم گیری منطقی

تصمیم گیری بر مبنای اصول منطقی یکی از مضامینی است که به شکل های گوناگون مورد تاکید مطهری بوده است. به زعم وی، افراد بجای تصمیم گیری بر اساس احساسات و عواطف، باید بر اساس منطقی و حساب شده تصمیم بگیرند. لذا افراد باید از عجله، شتاب و ظن و گمان خودداری کنند تا دچار پشیمانی نشوند. مشورت پذیری با افراد آگاه، متخصص و با تجربه کلید تصمیم گیری منطقی و کسب موفقیت، محسوب می شود.

جدول ۴. دسته بندی مضامین پایه ای تم سازمان دهنده «تصمیم گیری منطقی» در آرای شهید مطهری

مضامین	تم پایه	تم سازمان دهنده
«یکی از راه های تقویت نیروی عقل این است که فرد کاری کند که تعقل و تفکر در کارها برایش به صورت یک عادت درآید، از عجله در تصمیم بپرهیزد» (بیست گفتار، ص ۲۰۰)	پرهیز از عجله در تصمیم گیری	تصمیم گیری منطقی
«همه این ها را می دانیم؛ اما ما فعلاً به این منطقی عالی عقلی و انسانی کاری نداریم. می خواهیم با همان منطقی احساساتی که شایسته انسان های تکامل نیافته است وارد بحث شویم.» (خدمات متقابل اسلام و ایران، ص ۵۲)	احساساتی نبودن	
«در برخی موارد، نه به واسطه اینکه ظن و گمان را به جای یقین گرفته بلکه به واسطه اینکه شتاب دارد هرچه زودتر نظر خود را ابراز دارد، لهذا با وجودی که هنوز دلیل کافی موجود نیست اظهار نظر میکند و حال آنکه صبر و تأتی و آرام آرام گام برداشتن یکی از شرایط اولیه درست فکر کردن است.» (یادداشت های استاد مطهری، ج ۸، ص ۴۲۱)	صبر و تأتی و آرام آرام گام برداشتن	
«بدون شک در همه اینها نیازمند به تفکر و اندیشه و تدبیر است و هرچه بیشتر و بهتر بیندیشد موفقیت بیشتری کسب می کند و احیاناً نیازمند به استمداد از تفکر و تجربه دیگران می شود (اصل مشورت)، در همه این موارد جزئی، انسان طرح تهیه می کند و آن را به مرحله اجرا درمی آورد.» (انسان و ایمان، ص ۵)	اصل مشورت	

تم سازمان‌دهنده چهارم: روشن‌اندیشی

توجه شهید مطهری به روشن‌اندیشی یکی از مضامینی است که متضمن اندیشه‌ورزی محسوب می‌شود. به زعم وی، روشن‌اندیشی ارتباط وثیقی با حقیقت‌جویی، حق‌گویی و حق‌طلبی دارد. انسان بالفطره می‌خواهد حقایق جهان را درک کند و چنین گرایش در انسان برای رسیدن به حقایق جهان وجود دارد. دوران‌اندیشی و آینده‌نگری از نشانه‌های خردمندی است و خردمندترین انسان‌ها افرادی هستند که آینده‌نگری و عاقبت‌اندیشی بیشتری دارند. از نظر وی، برای رسیدن به روشن‌اندیشی نباید فقط به ظواهر مسائل توجه کرد بلکه عواقب امور را در نظر گرفت و از سطحی‌نگری پرهیز کرد. همچنین ضمن تبادل نظر و هم‌فکری با افراد خبره می‌توان از محدود‌نگری و تنگ‌نظری پرهیز نمود.

جدول ۵. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «روشن‌اندیشی» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
روشن‌اندیشی	حقیقت‌جویی	«مال انسان در انسانیت اوست، در عواطف عالی اوست، در احساسات بلند اوست، در احساس حقیقت‌جویی اوست، در حق‌گویی و حق‌طلبی اوست و در امثال این امور است» (آینده انقلاب اسلامی ایران، ص ۲۷۱)
	دوران‌اندیشی و عاقبت‌اندیشی	«انسان بعد از اینکه درباره کارها اندیشه و آنها را محاسبه می‌کند، دوران‌اندیشی و عاقبت‌اندیشی می‌کند.» (فلسفه اخلاق، ص ۵۵)
	پرهیز از سطحی‌نگری	«او واقعیات عینی را نادیده نگرفته است، بلکه از سطحی‌نگری در گذشته و به عمق رسیده و با تفکر فیلسوفانه خود به هدف‌داری طبیعت پی برده است و در نتیجه معتقد شده که روح زمان در نهایت امر اشتباه نمی‌کند.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۱۰، ص ۴۱۵)
	هم‌فکری و تبادل نظر	«از نظر اسلام هم‌فکری و تبادل نظر یکی از اصول زندگی اهل ایمان و پیروان اسلام است.» (ده گفتار، ص ۱۳۵)
	پرهیز از تنگ‌نظری	«شرح صدر یعنی عقده و کینه شخصی نداشتن و تحت تأثیر احساسات و کینه‌توزی قرار نگرفتن و همه مصلحت را رعایت کردن و بالاخره تنگ‌نظری و سخت‌گیری نداشتن.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۹، ص ۱۵۵)

تم سازمان‌دهنده پنجم: خوداصلاحی

در بعد پنجم ظهور یافته، شهید مطهری در واقع با توجه دادن به مضامین خوداصلاحی به این نکته تاکید دارد که نقطه اول در هر اصلاحی مربوط به خود انسان است و چنانچه خود انسان

تربیت نشود نمی تواند دیگران را تربیت کند. برای رسیدن به خوداصلاحی باید از خودمحوری و استبداد رأی پرهیز نمود. همچنین خودفریبی مانعی برای خوداصلاحی است. در خودفریبی شخص به عملی اقدام می کند که باعث ایجاد باور و شناخت خطا برای او می شود. همه گناهان و خلاف های انسان نوعی خودفریبی است. فرد هنگام خلاف، به خطا بودن آن آگاه است؛ اما تصور می کند با آن، دیگری را فریب می دهد و به نفع خود اوست. در حالیکه، به زیان خود فرد است. برای خوداصلاحی لازم است فرد به ارزیابی و سنجش خود یا درون اندیشی پردازد یعنی بررسی اندیشه ها و احساسات یک فرد توسط خودش. از موارد دیگر در خوداصلاحی دوری از تملق و چاپلوسی است یعنی اینکه نباید تملق کرد و هم اینکه نباید در معرض چاپلوسی دیگران قرار بگیریم. جهت حصول به خوداصلاحی باید از عناد و لجاجت اجتناب نمود بخصوص لجاجت و اصرار ورزیدن بر سخنان و عقاید باطل که بسیار مورد سرزنش قرار گرفته است.

جدول ۶. دسته بندی مضامین پایه ای تم سازمان دهنده «خوداصلاحی» در آرای شهید مطهری

تم پایه	تم سازمان دهنده	مضامین
پرهیز از خودمحوری	خوداصلاحی	«انسان تفاوت اساسی اش با حیوان و نبات و جماد به این است که موجودی است که درک می کند و آگاه است و دیگر اینکه نوعی گرایش ها نه بر اساس خودمحوری دارد.» (یادداشت های استاد مطهری، ج ۱۱، ص ۷۹)
دوری از خودفریبی		«قبلاً قرآن مجید درباره منافقین گفت که آنها خودشان را فریب داده و خویشتن را گول می زنند. از این آیه مسئله خودفریبی منافقین به خوبی آشکار می گردد.» (آشنایی با قرآن، ج ۲، ص ۸۷)
درون اندیشی		«در قوی ترین قسمت از خودهای اختیاری و عملی هر کس، خودی است، با وجود این، مصاحب کامل خویش را تنها در جهان اندیشه (درون اندیشی) می تواند پیدا کند ... اغلب مردم، خواه به صورت پیوسته و خواه به صورت تصادفی در دل خویش به آن رجوع می کنند.» (انسان در قرآن، ص ۲۳)
دوری از تملق و چاپلوسی		«نشان می دهد که میل به تملق شنیدن و حتی میل به القاب و عناوین مطمئن و بالاخره برای این گونه امور حساب باز کردن، نوعی مصلحت است و چنین کسانی توفیق نمی یابند.» (یادداشت های استاد مطهری، ج ۷، ص ۹۶)
اجتناب از عناد و لجاجت		«کفر دو نوع است: یکی کفر از روی لجبازی و عناد که کفر جحود نامیده و دیگر کفر از روی جهالت و نادانی. دلایل قطعی و عقل و نقل گویاست که شخص دانسته و شناخته، با حق، عناد می ورزد و در صد انکار، مستحق عقوبت است.» (عدل الهی، ص ۲۶۵)

تم سازمان‌دهنده ششم: نقادی

مطهری در توجه به تم نقادی، آن را مستلزم رویکردی معتدلانه و دور از افراط و تفریط برمی‌شمرد. به زعم وی، هر موضوعی که مورد تحلیل و بررسی و توجه قرار می‌گیرد، می‌تواند واجد جنبه‌های مثبت و منفی باشد و از این رو، در عین رویکردی پرسشگر به آن، باید از تقلید و تسلیم اجتناب کرد. به زعم وی، در اسلام تسلیم و اطاعت کورکورانه وجود ندارد و نباید اسیر سنت‌های گذشته گردید.

جدول ۷. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «نقادی» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
۳ ۷	نگرش انتقادی	«انسان نه باید کورکورانه سنت‌گرا باشد و نه باید کورکورانه سنت‌شکن باشد. سنت‌شکنی بی‌منطق همان اندازه ضد انسانی است که سنت‌گرایی بی‌منطق. آدمی که اسیر سنت‌های گذشته است نمی‌تواند منطق را در تفکرش دخالت دهد.» (آشنایی با قرآن، ج ۱۳، ص ۱۲۹)
	تذکر و یادآوری	«در قرآن دو مطلب نزدیک به یکدیگر ذکر شده است: یکی تفکر و دیگر تذکر. تذکر یعنی یادآوری. تذکار یعنی به یاد آوردن. خیلی مسائل در فطرت انسان و حتی گاهی در تعلیم انسان وجود دارد ولی انسان از آنها غافل است؛ احتیاج به تنبّه و بیداری دارد، احتیاج به تذکر و یادآوری دارد.» (سیری در سیره نبوی، ص ۱۹۴)
	دید روشنفکرانه	«مردی بود بسیار روشنفکر. این تمدن عظیم اسلامی که مورد افتخار ماست به دست او به وجود آمد، یعنی اینها یک سعه نظر و یک روشنفکری فوق‌العاده داشتند که بسیاری از کارها کردند امروز اسباب افتخار اسلام است.» (سیری در سیره ائمه اطهار، ص ۱۹۹)
	ذکر معایب و محاسن	«مثلاً انتقاد از یک کتاب معنایش این نیست که حتماً باید معایب آن کتاب نمودار بشود، بلکه باید هرچه از معایب و محاسن داشته باشد آشکار بشود. انسان باید در هر چیزی که از دیگران می‌شنود نقاد باشد.» (اسلام و نیازهای زمان، ص ۱۷۱)

تم سازمان‌دهنده هفتم: تجزیه و تحلیل

تم سازمان‌دهنده هفتم ظهور یافته از آثار شهید مطهری، بیشتر معطوف به تجزیه و تحلیل امور و تمیز دادن خطا از صواب می‌باشد. اطلاعات جمع‌آوری شده آمیخته‌ای از اطلاعات گمراه‌کننده و اطلاعات درست است، انسان باید این قوه تشخیص را داشته باشد تا بتواند اطلاعات صحیح را از نادرست تفکیک نماید. زمانیکه ما تشخیص غلطی می‌دهیم، بر اساس این تشخیص، اقدام‌های اشتباهی انجام می‌دهیم و به واسطه اقدام‌های اشتباه نه تنها مشکلمان رفع نمی‌شود بلکه وقت و انرژی و از همه مهم‌تر امیدمان از بین می‌رود و به همین دلیل بیشتر و بیشتر در مشکلات قبلی خود فرو می‌رویم. تجزیه و تحلیل صحیح در حقیقت یکی از گام‌های بسیار مهم در اندیشه ورزی است. منظور از این تم آن است که افراد بتوانند با استفاده از شواهد موجود و اطلاعات در دسترس، الگوها و روابطی میان یافته‌ها پیدا کرده و به عبارتی دلایل بروز پدیده‌ها را بیان کنند و به تجزیه و تحلیل درست پردازند.

جدول ۸. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «تجزیه و تحلیل» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
تجزیه و تحلیل موضوعات	تجزیه و تحلیل اطلاعات و موضوعات	«انسان باید در هر چیزی که از دیگران می‌شنود نقاد باشد، یعنی آن را بررسی و تجزیه و تحلیل کند. صرف اینکه یک حرفی در میان مردم شهرت پیدا می‌کند خصوصاً که با یک بیان زیبا و قشنگ باشد، دلیل بر این نیست که انسان حتماً باید آن را بپذیرد و قبول کند.» (اسلام و نیازهای زمان، ج ۱، ص ۱۷۱)
	درست فکر کردن و تمیز دادن خطا از صواب	«ارسطو به همین منظور قواعد منطق را که برای درست فکر کردن و تمیز دادن خطا از صواب است جمع و تدوین نمود.» (اصول فلسفه و روش رئالیسم، ج ۱، ص ۵۷)
	مهارت تفسیر کردن درست	«محتاج به توضیح نیست که این طرز تعلیم و این‌طور تفسیر کردن معنای خلقت برای یک دانش‌آموز که به هیچ وجه متوجه راه مغالطه آن نیست، چه اثری در فکرش باقی می‌گذارد.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۱۰، ص ۳۴۸)

تم سازمان‌دهنده هشتم: استدلال

قدرت دلیل‌آوری و ابتنا به دلایل در تصمیمات و رفتارها یکی از مهمترین زمینه‌ها و جوانب در اندیشه‌ورزی است و شهید مطهری، توجه به استدلال‌ورزی هم در منش تبلیغی خود و هم در توجه دادن دیگران به این موضوع در تعاملات و تفکرات خود را مورد تاکید قرار می‌داد. به زعم وی، نتیجه‌گیری صحیح مستلزم اندیشیدن و تفکر عقلانی است. وی با تاکید بر تفکیک بین استدلال مبتنی بر واقعیت و دلیل تراشی، تلاش کرده است دام‌ها و خطاهای این مسیر را روشن کند. دلیل تراشی یعنی پیدا کردن دلیل قانع‌کننده و خوش‌ظاهر برای توجیه انجام ندادن رفتار قابل قبول یا انجام دادن رفتار غیر قابل قبول است. همچنین از مُغالطه یا سَفْسَطَه به معنی آوردن دلیل اشتباه یا غیرمجاز برای استدلال باید دوری کرد و بر پایه مستندات عمل نمود.

جدول ۹. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «استدلال» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
استدلال	استدلال منطقی	«ابزار دوم شناخت، استدلال منطقی، استدلال عقلی، آنچه که منطق آن را «قیاس» یا «برهان» می‌نامد می‌باشد که یک نوع عمل است که ذهن انسان آن را انجام می‌دهد. ابزار دوم زمانی معتبر است که ما عقل را به عنوان یک منبع بشناسیم.» (مسئله شناخت، ص ۶۵)
	استدلال استقرائی	«نحوه پیدایش تئوری یا فرضیه گفتیم ذهن اول می‌رود سراغ بررسی جزئیات و یا به عبارت دیگر می‌رود سراغ استقراء. موارد جزئی را استقراء می‌کند. یک مورد و دو مورد و سه مورد و ده مورد و صد مورد و کمتر یا بیشتر را بررسی می‌کند و بعد یک تئوری و یک فرضیه برای ذهن پیدا می‌شود.» (شرح مبسوط منظومه، ج ۲، ص ۳۱۱)
	استدلال قیاسی	«این برهان حکمت، برهانی است مرکب از تجربه و عقل. درهر تجربه‌ای نوعی استدلال قیاسی نهفته است که این را مکرر در منطق گفته‌ایم.» (فلسفه ابن سینا، ج ۲، ص ۴۷۰)
	عدم قطعیت استدلال تمثیلی	«استدلال تمثیلی که در آن برهان به کار رفته است، به فرض اینکه وجود ناظمی را ثابت کند، به هیچ وجه مشعر بر صفات پسندیده‌ای که به آن ناظم نسبت می‌دهند نیست.» (علل گرایش به مادیگری، ص ۱۳۸)

تم	تم پایه	مضامین
سازمان دهنده	پرهیز از دلیل تراشی	«ولی نقطه مقابل این است که انسان از مدعا به دلیل می‌رود؛ یعنی اول مدعا را انتخاب می‌کند، بعد می‌رود برای آن دلیل پیدا کند. طبعاً آن دلیلهای پیداکردنی، دلیلهای ساختگی و تراشیدنی است و دلیل تراشیدنی دیگر دلیل واقعی نیست و منشأ گمراهی انسان می‌شود.» (تعلیم و تربیت در اسلام، ص ۴۱)
	تفکر بر پایه مستندات	«ولی ما باید مستند حرف بزیم، نه همین‌طور غیر مستند یک چیزی را بگوییم.» (انسان کامل، ص ۲۱۲)
	پرهیز از سفسطه و مغالطه	«اما جوابی که ارسطو داده است و مفسران و شارحان ارسطو آن را شرح داده‌اند واضح است که سفسطه و مغالطه است. مغالطه نیز بر دو قسم است: لفظی و معنوی.» (مقالات فلسفی، ص ۹۴)
	مباحثه و مناظره (بحث و گفتگو)	«مثلاً آدمی که هیچ وقت مطالعه نمی‌کند، فکر نمی‌کند و درس نمی‌خواند، مغزش خام می‌ماند، ولی وقتی که خودش را در معرض کار و فکر و مباحثه و مناظره و سؤال و جواب قرار داد، اصلاً خود مغز شروع می‌کند خود را آماده کردن برای این کار. واقعاً آن وقت مغز تکامل پیدا می‌کند.» (فلسفه تاریخ، ج ۳، ص ۳۴)
	تبیین و توجیه	«تا این مقدار بیان در مورد تبیین و توجیه نظریات متکلمین را [به آسانی] می‌شود به متکلمین جواب داد؛ ولی در اینجا بیانات قوی‌تری از طرف مدافعین از متکلمین آورده شده است که قوی‌ترین آنها همان است که غزالی آورده است.» (شرح مبسوط منظومه، ج ۲، ص ۴۲۶)

تم سازمان دهنده نهم: کل‌نگری

برخورداری از رویکرد سیستمی و کل‌نگر، یکی از ویژگی‌های انسان مطلوب از نظر شهید مطهری محسوب می‌شود و این ویژگی را واجد اجتناب از کج‌فهمی و دریافت ناقص می‌دانند. به زعم وی، برای رسیدن به تفکر سنجشگرانه و اندیشه ورزی، باید تمام جوانب موضوع را در نظر گرفت و نگاه کل‌نگر داشت. کل‌نگری یک روش تفکر خردمندانه و صحیح است که به افراد این امکان را می‌بخشد که به مسائل، دیدگاه وسیع‌تری داشته باشند. کسانی که تفکر کل‌نگر دارند دید بازتر و وسیع‌تری نسبت به مسائل دارند. آنها چیزهایی را می‌بینند که معمولاً افراد عادی از دیدن

آنها عاجز هستند. توانایی دید مسائل از بالا و برقراری ارتباط بین اجزای سیستم به علاوه توانایی دید مسائل از نگاه دیگران، بینشی همه جانبه به این افراد می‌بخشد. واقعیت این است که هر چیزی در دنیای اطراف ما به عوامل دیگر وابسته است و همه عوامل در ارتباط باهم عمل می‌کنند. اگر بتوانیم روابط بین اجزای سیستم را به طور کامل درک کنیم و آن را به نتیجه گیری مان از پدیده‌ها تعمیم دهیم، توانسته‌ایم به صورت کامل به تفکر کل نگر دست پیدا کنیم. تفکر کل نگر، به دنبال «ترکیب» و فهم رفتار کل سیستم است. تفکر کل نگر، با پیدا کردن شباهت‌ها، اجزای سیستم را در گروه‌های مختلفی دسته‌بندی می‌کند و به دنبال روابط بین گروه‌های مختلف و اثرات متقابل آنها بر سایر بخش‌های سیستم می‌گردد.

جدول ۱۰. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «کل‌نگری» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
روح نگری	در نظر گرفتن تمام جوانب موضوع	«اگر توانست تمام جوانب را در نظر بگیرد که هیچ چیزی از او فوت نشده باشد و هیچ چیز از او گم نشده باشد، فعل او صد در صد حکیمانه است.» (فلسفه ابن سینا، ج ۲، ص ۴۴۰)
	پیدا کردن روابط بین علت و معلول‌ها	«قرآن برای عقل اصالت قائل است این است که مسائل را در ارتباط علی و معلولی آنها بیان می‌کند. رابطه علت و معلول و اصل علیت پایه تفکرات عقلانی است و قرآن خود آن را محترم شمرده و به کار می‌برد.» (آشنایی با قرآن، ج ۱، ص ۵۳)
	ارتباط بین موضوعات	«اگر حافظه را تجزیه نماییم سه عنصر مهم در تشکیل آن ملاحظه خواهیم نمود: ۱. فکر گذشته (توجه به گذشته) ۲. ارتباط بین قضیه محفوظ و سایر قضایا ۳. نسبت دادن آن گذشته و آن قضایای فرعی به خود موجود زنده.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۱۲، ص ۳۶۸)
	دسته‌بندی اطلاعات	«انسان رشید کتابها و مطالبی را که برای خود لازم می‌داند، جمع می‌کند، آنها را مکرراً مطالعه و دسته‌بندی و سپس خلاصه می‌کند. خلاصه را یادداشت و به حافظه خود می‌سپارد؛ بعد به موضوع دیگر می‌پردازد.» (امدادهای غیبی در زندگی بشر، ص ۱۰۶)
	استنتاج	«خداوند به شما گوش داد که بشنوید، و چشم داد که ببینید و دل داد که بر روی این شنیده‌ها و دیده‌ها تفکر و تعمق و استنتاج کنید.» (آشنایی با قرآن، ج ۸، ص ۲۱۴)
	پرهیز از تعمیم نسنجیده	«وقتی که ما اصل تأثیر متقابل را حتی به افکار تعمیم بدهیم، نتیجه‌اش این است که اصالت را از فکر بگیریم.» (فلسفه تاریخ، ج ۱، ص ۱۰۰)

تم سازمان دهنده دهم: خلاقیت

مطهری با رویکردی نوین در تفسیر اصول و قواعد دینی، توانسته است در مواجهه با ایدئولوژی‌های رایج و مسلط هم‌عصر خود، خوانشی جذاب و مستدل از اندیشه خود ارائه دهد که مزیت‌های رقابتی قابل توجهی در برابر آنها داشته است. ترجمه و تفسیر مبتنی بر شرایط زمان و قابلیت استنباط راه حل جدید برای مسایل جدید در چارچوب ساختار فکری اسلامی ایده‌ای بوده است که مطهری هم در مقام عمل به کار گرفته است و هم به انحصار مختلف مخاطبانش را به کار بست آن دعوت کرده است. وی با تأکیدی که بر خودباوری و اعتماد به نفس داشت، تلاش کرده است اذهان را به سمت حل نوآورانه‌ی مسایل و گذر از راه‌حل‌های قدیمی سوق دهد. مطهری معتقد است خلاقیت و توانایی حل مسایل مستلزم انعطاف‌پذیری و توانایی گذار از ایده‌های جافاده‌ی پیشین است و در این صورت است که افراد می‌توانند خلاقانه در مسیر کمال قدم بردارند.

جدول ۱۱. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان دهنده «خلاقیت» در آرای شهید مطهری

تم سازمان دهنده	تم پایه	مضامین
د	قوه ابتکار	معلم و آموزگار نباید یک سلسله معلومات، اطلاعات و فرمول‌ها و... را در مغز متعلم یا مستمع خود بریزد و حافظه را «انباری» فرض کند (تأکید بر حافظه پروری)... هدف تعلیم باید بالاتر باشد. معلم باید قوه ابتکار او را زنده کند. (تعلیم و تربیت در اسلام، ص ۱۶)
	اعتماد به نفس	«از نظر علمای تعلیم و تربیت، انسان باید اعتماد به نفس داشته باشد. اعتماد به غیر و استعانت و استمداد از غیر، انسان را موجودی اتکالی و ضعیف می‌سازد؛ برخلاف اعتماد به نفس که قوا و نیروهای انسان را بیدار و زنده می‌کند.» (آشنایی با قرآن، ج ۲، ص ۴۴)
	انعطاف‌پذیری	«انعطافی از اجتماع و انعطافی از فرد لازم است. انعطاف و انطباق اجتماع به این است که اجتماع عادل و حافظ منافع جمع باشد، بر محور مصالح جمع بگردد نه بر محور منافع فرد. و انعطافی که می‌بایست در فرد نسبت به محیط اجتماعی باشد.» (بیست گفتار، ص ۱۶۳)
	مهارت حل مسئله	«اگر دانستیم که چگونه باید این مسئله را طرح کنیم می‌توانیم بفهمیم که با چه ابزاری درصدد حل مسئله طرح شده خود براییم.» (مقالات فلسفی، ص ۲۸۸)
	ارائه راه حل مشکل	«پس از مشاهدات فراوان، دانشمند می‌خواهد راه حل پیدا کند. اکنون وقت آن است که به مغز و فکر خود فشار آورد، برای اینکه می‌خواهد علت را پیدا کند.» (مسئله شناخت، ص ۹۵)

تم سازمان‌دهنده یازدهم: شخصیت توسعه‌یافته

در بعد یازدهم ظهور یافته، رویکرد شهید مطهری به سمت آشکار سازی اهمیت مفهوم شخصیت توسعه‌یافته و ارتباط آن با اندیشه‌ورزی است. شخصیت توسعه‌یافته در مقابل تفکر قالبی است. این مفهوم، تعبیری جامعه‌شناختی-روان‌شناختی است و به معنای رویکردی گسترده به ابعاد زندگی است. این نوع شخصیت، از قالب‌های حاکم و رایج فراتر می‌رود و با رویی گشوده به مواضع و رفتارهای دیگران نگاه می‌کند. در واقع، در مواجهه با دیگران، داده‌های تجربی را ملاک تصمیم قرار می‌دهد و از پیش‌داوری و تصمیم‌گیری پیشینی خودداری می‌کند. در حالی که افرادی که زندگی خود را مبتنی بر تفکرات قالبی و پیش‌داوری پیش می‌برند، نمی‌توانند مشکلات را به دقت ببینند و به تجزیه و تحلیل دقیق موضوعات بپردازند. بلکه با سوگیری و جانبداری صرف از یک ایده، راه را برای بهره‌گیری از فرصت‌های زندگی می‌بندند.

جدول ۱۲. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «شخصیت توسعه‌یافته» در آرای شهید مطهری

تم سازمان‌دهنده	تم پایه	مضامین
شخصیت توسعه‌یافته	پرهیز از پیش‌داوری	«اگر بنده می‌خواهم در زمینه‌ای کار کنم، نباید قبلاً یک طرز فکری را در این زمینه پذیرفته باشم و آن را حق بدانم، بعد اینکه آن را در قرآن پیدا کنم بروم در قرآن بگردم و به یک احتمال و یک اشاره فرضی و خیالی آیه‌ای را آن‌طور معنا کنم که قبلاً پیش‌داوری من مرا به آنجا رسانده است. این بسیار غلط است.» (گفتگوی چهارجانبه، ص ۳۳)
	پرهیز از تعصب و جمود فکری	«این دل‌بستگی‌هاست که در انسان تعصب و جمود و خمود و سکون به وجود می‌آورد و اساساً اغلب، عقیده دست و پای فکر را می‌بندد. عقیده که پیدا شد، اولین اثرش این است که جلو فعالیت فکر و آزادی تفکر انسان را می‌گیرد چون به آن دل بسته است.» (آینده انقلاب اسلامی ایران، ص ۲۹۸)
	پرهیز از ظن و تخمین	«اساساً غالب گمراهی‌های بشر از پیروی کردن ظن و تخمین است.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۱۳، ص ۳۴۵)
	پرهیز از زودباوری‌ها و انکارهای بی‌جا	«ابن سینا دو جمله معروف و حکیمانه دارد، یکی در مورد زودباوری‌های بی‌جا و یکی در مورد انکارهای بی‌جا.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۱۳، ص ۳۴۵)
	عدم سوگیری	«افراط در تعصب که در انسان حس جانبداری بی‌منطق و کور ایجاد می‌کند بد است. ما علاقه مندیم بدون تعصب و جانبداری و در کمال بی‌طرفی، این موضوع را رسیدگی کنیم.» (بررسی اجمالی نهضت‌های اسلامی در صدساله اخیر، ص ۳۰)

تم سازمان‌دهنده دوازدهم: ارزیابی

مطهری نگرش ارزیابانه به مسایل و سبک و سنگین کردن سناریوهای تصمیم‌گیری را بسیار بااهمیت دانسته و در ارزیابی امور مستحدثه بر رویکردی منصفانه به موضوع تاکید دارد. از نظر وی، ارزش‌گذاری درست و گردآوری داده‌های کافی و مرتبط، زمینه مناسبی است که کمک می‌کند تصمیمات و موضع‌گیری‌ها از قوام بیشتری برخوردار باشند. در واقع به زعم مطهری قضاوت مبتنی بر دانش صحیح و کافی و اجتناب از تعصب و پیش‌داوری لازمی انصاف و عدالت بوده و منجر به یک ارزیابی قابل اعتماد خواهد شد.

جدول ۱۳. دسته‌بندی مضامین پایه‌ای تم سازمان‌دهنده «ارزیابی» در آرای شهید مطهری

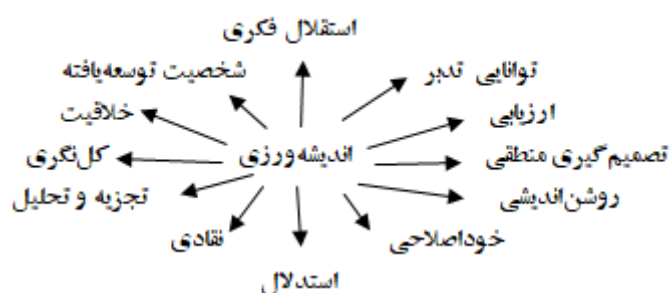
تم	تم پایه	مضامین
ارزیابی سازمان‌دهنده	ارزیابی امور	«فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ نَقَادَى مِي كُنْتُمْ، سَبِكِ سَنَكِينِ مِي كُنْتُمْ، اِرْزِيَابِي مِي كُنْتُمْ، اَن رَا كِه بَهْتَرِ اسْتِ اِنْخِتَابِ مِي كُنْتُمْ وَ اَن بَهْتَرِ اِنْخِتَابِ شُدِه رَا پِيروِي مِي نَمَايَنْد.» (تعلیم و تربیت در اسلام، ص ۳۰)
	انصاف و عدالت	«قلب سليم و صفات عالی انسانی مانند خداشناسی و محبت و انصاف و عدالت و راستی و درستی و ملکات فاضله علمی و عملی و اعمال صالحه که سرمایه‌های زندگی عالم آخرت می‌باشند موجب سعادت و خوشبختی انسان در همین زندگانی دنیا نیز می‌باشند.» (حکمت‌ها و اندرزها، ج ۱، ص ۱۷۳)
	قضاوت صحیح	«انتقاد اگر از روی احساسات و طغیان ناراحتی‌ها باشد یک شکل دارد و اگر منطقی و بر اساس قضاوت صحیح در واقعیات باشد شکلی دیگر.» (سیری در نهج البلاغه، ص ۱۵۹)
	ارزش‌گذاری درست	«علايم رشد و بی‌رشدی: علامت اول: ارزیابی صحیح: الف. ارزیابی صحیح، یعنی به هر چیزی در حد خود ارزش دادن، از ارزش یک چیز نکاستن و ارزش یک چیز را بی‌جهت بالا نبردن.» (یادداشت‌های استاد مطهری، ج ۴، ص ۴۷۴)
	داوری علمی	«از این رو طرز داوری علمی، تفکر فلسفی، ذوق و احساس زیبایی نقطه مقابل این نظریه، نظریه اصالت نیازهای معنوی است.» (جامعه و تاریخ، ص ۹۳)

تم مرکزی: اندیشه ورزی

جدول ۱۴ و شکل ۱ ساختار نظری مستخرج از آثار شهید مطهری را درباره اندیشه ورزی نشان می‌دهد. این مفهوم شامل ۱۲ تم سازمان‌دهنده و ۵۹ تم پایه است که از بررسی مجموع آثار ایشان استنباط شده است.

جدول ۱۴. تم‌های برساننده‌ی اندیشه‌ورزی در آثار شهید مطهری (ره)

مفهوم هسته‌ای	تم سازمان‌دهنده	تم پایه
اندیشه ورزی در آثار شهید مطهری (ره)	شکر و استقلال	پرهیز از تقلید کورکورانه، آزاد اندیشی، شهادت عقلی
	تدبیر توانایی	مطالعه آثار تاریخی، کاوش‌گری، پرورش استعداد عقلانی و فکری، تدبیر و تأمل، نظم و دقت در امور
	تصمیم‌گیری منطقی	پرهیز از عجله در تصمیم‌گیری، احساساتی نبودن، صبر و تأنی و آرام آرام گام برداشتن، اصل مشورت
	روشن‌اندیشی	حقیقت‌جویی، همفکری و تبادل نظر، دوراندیشی و عاقبت‌اندیشی، پرهیز از سطحی‌نگری، پرهیز از تنگ‌نظری
	خوداصلاحی	پرهیز از خودمحوری، دوری از خودفریبی، درون‌اندیشی، دوری از تملق و چابلوسی، اجتناب از عناد و لجاجت
	نقدی	نگرش انتقادی، تذکر و یادآوری، دید روشنفکرانه، ذکر معایب و محاسن
	تجزیه و تحلیل	تجزیه و تحلیل اطلاعات و موضوعات، درست فکر کردن و تمیز دادن خطا از صواب، مهارت تفسیر کردن درست
	استدلال	استدلال منطقی، استدلال استقرائی، استدلال قیاسی، عدم قطعیت استدلال تمثیلی، پرهیز از دلیل تراشی، تفکر بر پایه مستندات، پرهیز از سفسطه و مغالطه، مباحثه و مناظره (بحث و گفتگو)، تبیین و توجیه
	کل‌نگری	در نظر گرفتن تمام جوانب موضوع، پیدا کردن روابط بین علت و معلول‌ها، ارتباط بین موضوعات، دسته‌بندی اطلاعات، استنتاج، پرهیز از تعمیم نسنجیده
	خلاقیت	قوه ابتکار، اعتماد به نفس، انعطاف‌پذیری، مهارت حل مسئله، ارائه راه حل مشکل
	توسعه‌یافته شخصیت	پرهیز از پیش‌داوری، پرهیز از تعصب و جمود فکری، پرهیز از ظن و تخمین، پرهیز از زود باوریهای بیجا و انکارهای بیجا، عدم سوگیری
	ارزیابی	ارزیابی امور، انصاف و عدالت، قضاوت صحیح، ارزشگذاری درست، داوری علمی



شکل ۱. شبکه مضامین اندیشه‌ورزی در آثار شهید مطهری (مستخرج از پژوهش)

بحث و نتیجه‌گیری

وقوع انقلاب اسلامی ایران، به عنوان یکی از انقلاب‌های ارزش‌مدار در قرن بیستم، حاوی جهت‌گیری‌های ارزشی خاص و نوینی بوده است که تأثیرش را بر کلیه نهادهای حاکم بر این جغرافیا در پی داشته است. این انقلاب، منجر به تغییر گفتمانی گسترده‌ای در سطح جامعه ایران گردیده است که نیازمند حمایت از طریق تدوین متون مرتبط با این گفتمان بوده است. طی سال‌های اخیر تلاش‌هایی مانند تصویب سند تحول در آموزش و پرورش در این محور صورت گرفته و تدوین‌کنندگان بر آن بودند تا مبانی اسلامی تعلیم و تربیت را در بطن نظام آموزش و پرورش قرار دهند. تحقق چنین هدفی مستلزم تعیین نسبت آموزه‌های کنونی با اهداف اولیه تاسیس جمهوری اسلامی است و یکی از مهم‌ترین منابع در این حوزه رجوع به ایده‌های موسسان انقلاب اسلامی می‌باشد. از این رو، شهید مطهری به عنوان یکی از فعال‌ترین مبلغان انقلاب اسلامی که آثار گسترده‌ای از وی در تبیین ابعاد جامعه مطلوب و آرمانی انقلاب اسلامی باقی مانده است، به عنوان هدف بررسی انتخاب گردید تا شناخت دقیقی از تصویر ایشان از ابعاد اندیشه‌ورزی کسب گردد.

به‌زعم مطهری، انسان کامل مبتنی بر آموزه‌های اسلامی باید واجد ویژگی‌های خاصی باشد. یکی از جنبه‌هایی که وی در تربیت انسان کامل بهای ویژه‌ای به آن می‌دهد، توانایی تفکر و اندیشه‌ورزی در شهروندان است. در این پژوهش تلاش گردید زمینه‌های نظری این مفهوم در آثار

شهید مطهری ریشه‌یابی شده و در یک سامان و شبکه‌ی مفهومی ارایه گردد. با توجه به نقش بنیادی شهید مطهری به عنوان یکی از تبیین‌کنندگان و بر سازندگان گفتمان جدید انقلاب اسلامی، در این پژوهش تلاش شده است با استفاده از روش تحلیل مضمون، ابعاد و مولفه‌های اندیشه‌ورزی در کتب شهید مطهری واکاوی شده و در قالب مدلی تئوریک و منسجم تدوین گردد. در این پژوهش، پس از بررسی تفسیری آثار، به سامان‌دهی رویکرد شهید مطهری به اندیشه‌ورزی در قالب ۱۲ مضمون (تم) سازمان‌دهنده اقدام گردید: استقلال فکری، توانایی تدبیر، تصمیم‌گیری منطقی، روشن‌اندیشی، خوداصلاحی، نقادی، تجزیه و تحلیل، استدلال، کل‌نگری، خلاقیت، شخصیت توسعه‌یافته و ارزشیابی. این ۱۲ مضمون به نوبه خود و در یک سطح دیگر از انتزاع، برخاسته از ۵۹ مضمون پایه می‌باشد.

«استقلال فکری» یکی از مضامین اصلی قابل استخراج از متن کتابهای مطهری بوده است. شهید مطهری تأکید متعددی بر عدم وابستگی به دیگران و استقلال فکری، به عنوان یکی از مولفه‌های اندیشه‌ورزی داشته و در آموزه‌های خود نیز تلاش کرده این استقلال فکری را تقویت نمایند. در واقع استقلال فکری، برآمده از ۳ مولفه پرهیز از تقلید کورکورانه، آزاداندیشی و شهامت عقلی است.

یکی از مهمترین ویژگی‌های یک متفکر، «توانایی تدبیر» است که در شرایط مختلف، ملاک اندیشه‌اش کشف حقیقت است. توانایی تدبیر اشاره به فرآیند کسب اطلاعات از راه تحقیق و بررسی توسط شخصی را دارد که مشتاق شناختن پدیده نهفته در یک پرسش است. «توانایی تدبیر» یکی از مولفه‌های مورد تأکید شهید مطهری در آثارش بوده که این مولفه بر اساس انتزاع ۵ تم پایه مطالعه آثار تاریخی، کاوش‌گری، پرورش استعداد عقلانی و فکری، تدبیر و تأمل و نظم و دقت در امور حاصل شده است. این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش نور فدالله و تیجانی (۲۰۱۵)، همسویی دارد.

«تصمیم‌گیری منطقی» سومین مولفه‌ای است که در ارتباط با اندیشه‌ورزی از متن کتاب‌های شهید مطهری استخراج گردیده است. در واقع تصمیم‌گیری منطقی یاری می‌رساند وضعیت کنونی فرد به وضعیت آرمانی وی نزدیک شود. این مولفه از انتزاع مفهومی ۴ تم پایه پرهیز از عجله در

تصمیم‌گیری، احساساتی نبودن، صبر و تائی و آرام آرام گام برداشتن و اصل مشورت استخراج گردیده است.

یکی دیگر از مضامین اصلی قابل استخراج از متن کتابهای مطهری «روشن اندیشی» است از نشانه‌های خردمندی و اندیشه‌ورزی می‌باشد. در واقع روشن اندیشی، برآمده از ۵ مضمون پایه حقیقت‌جویی، همفکری و تبادل نظر، دوراندیشی و عاقبت اندیشی، پرهیز از سطحی‌نگری و پرهیز از تنگ‌نظری است. این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش صحرایی پاریزی و برهن (۱۳۹۹)، همسویی و قرابت دارد.

مطهری با ابتنا به آموزه‌های مختلف اسلامی، تاکید موجدی بر «خوداصلاحی» انسان داشته و معتقد است هر اصلاحی نقطه اولش خود انسان است و چنانچه خود انسان تربیت نشود، نمی‌تواند دیگران را تربیت کند. این مولفه از انتزاع مفهومی ۵ مضمون پایه پرهیز از خودمحوری، دوری از خودفریبی، درون اندیشی، دوری از تملق و چاپلوسی و اجتناب از عناد و لجاجت استخراج گردیده است. مولفه‌های این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش اخوان ملایری و همکاران (۱۳۹۸)، قرابت دارد.

«نقادی» یکی دیگر از مفاهیم مورد تاکید شهید مطهری در آثارش بوده که این مولفه بر اساس انتزاع ۴ مضمون پایه نگرش انتقادی، تذکر و یادآوری، دید روشن‌فکرانه و ذکر معایب و محاسن حاصل شده است. مولفه‌های این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش صحرایی پاریزی و برهن (۱۳۹۹)، باقری و همکاران (۱۳۹۶) و نور فداالله و تیجانی (۲۰۱۵)، همسویی و قرابت دارد.

«تجزیه و تحلیل» هفتمین مولفه‌ای است که در ارتباط با اندیشه‌ورزی از متن کتاب‌های شهید مطهری استخراج گردیده که به این نکته اشاره دارد که انسان باید این قوه تشخیص را داشته باشد تا بتواند اطلاعات درست را از نادرست تفکیک نماید. این مولفه از انتزاع مفهومی ۳ مضمون پایه تجزیه و تحلیل اطلاعات و موضوعات، درست فکر کردن و تمیز دادن خطا از صواب و مهارت تفسیر کردن درست استخراج گردیده است. مولفه‌های این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش زمانی و همکاران (۱۴۰۰)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳) و نور فداالله و تیجانی (۲۰۱۵)، همسویی و قرابت دارد.

از دیگر مضامین اصلی که در آموزه‌های اسلامی هم مورد تاکید بوده و شهید مطهری در آثارش بطور موکد به آن پرداخته، مولفه «استدلال» است. در استدلال، ذهن انسان بین چند قضیه ارتباط برقرار می‌کند تا از پیوند آنها نتیجه بدست آید. این مولفه بر اساس انتزاع ۹ مضمون پایه استدلال منطقی، استدلال استقرائی، استدلال قیاسی، عدم قطعیت استدلال تمثیلی، پرهیز از دلیل تراشی، تفکر بر پایه مستندات، پرهیز از سفسطه و مغالطه، مباحثه و مناظره (بحث و گفتگو) و تبیین و توجیه حاصل شده است. این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش زمانی و همکاران (۱۴۰۰)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، صحرایی پاریزی و برهمن (۱۳۹۹)، اخوان ملایری و همکاران (۱۳۹۸) و خلیفه و همکاران (۱۳۹۸)، همسویی و قرابت دارد.

برای رسیدن به اندیشه‌ورزی، باید تمام جوانب موضوع را در نظر گرفت و نگاه کل‌نگر داشت. «کل‌نگری» یکی از مولفه‌های مورد تاکید شهید مطهری در آثارش بوده در واقع کل‌نگری، برآمده از ۶ مقوله: در نظر گرفتن تمام جوانب موضوع، پیدا کردن روابط بین علت و معلول‌ها، ارتباط بین موضوعات، دسته‌بندی اطلاعات، استنتاج و پرهیز از تعمیم نسنجیده است. «اخلاقیت» یکی دیگر از مضامین اصلی قابل استخراج از متن کتاب‌های مطهری بوده است. شهید مطهری به اخلاقیت و قوه ابتکار، توجه زیادی داشته است. این مولفه از انتزاع مفهومی ۵ تم پایه قوه ابتکار، اعتماد به نفس، انعطاف‌پذیری، مهارت حل مسئله و ارائه راه حل مشکل استخراج گردیده است. این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش فرج‌الهی و مصطفوی (۱۳۹۱)، همسویی و قرابت دارد.

یکی از موانع اصلی برای حصول اندیشه‌ورزی مطلوب، تفکر قالبی است. یکی از مولفه‌های اصلی تفکر که در آثار شهید مطهری مورد تاکید می‌باشد مولفه «شخصیت توسعه یافته» است که بر اساس آن فرد از افتادن در دام تفکر قالبی اجتناب می‌کند. این مولفه بر اساس انتزاع ۵ مضمون پایه پرهیز از پیش‌داوری، پرهیز از تعصب و جمود فکری، پرهیز از ظن و تخمین، پرهیز از زودباوری‌ها و انکارهای بی‌جا و عدم سوگیری حاصل شده است. مولفه‌های این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش صحرایی پاریزی و برهمن (۱۳۹۹)، همسویی و قرابت دارد.

«ارزیابی» دوازدهمین مولفه‌ای است که در ارتباط با رویکرد مطهری به اندیشه‌ورزی از متن کتاب‌های استخراج گردیده است. این مضمون از ۵ مضمون پایه ارزیابی امور، انصاف و عدالت،

قضاوت صحیح، ارزش‌گذاری درست و داوری علمی انتزاع شده است. توانایی ارزیابی یکی از مهمترین تفاوت‌های بشر با دیگر موجودات است. مولفه‌های این بخش از تحقیق، با نتایج پژوهش‌های زمانی و همکاران (۱۴۰۰)، رضایی و همکاران (۱۳۹۳)، صحرایی پاریزی و برهمن (۱۳۹۹) و اخوان ملایری و همکاران (۱۳۹۸)، همسویی و قرابت دارد.

این شبکه مفهومی که با مطالعه آثار شهید مطهری تدوین شده است، می‌تواند در تدوین چارچوب نظری و پایه برای تحول بنیادی در آموزش و پرورش مورد استفاده قرار گیرد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی میزان حضور یا فقدان مولفه‌های مستخرج از این پژوهش در کتاب‌های درسی بپردازند و نقاط ضعف و نادیده گرفته شده در آنها روشن شده و راهبردهای روشنی جهت غلبه بر این کاستی‌ها تدوین گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود با تدوین پرسشنامه‌های استاندارد مبتنی بر این مولفه‌ها به سنجش این ابعاد در ساختار فکری دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته شود و در جنبه‌هایی که ضعف وجود دارد، منابع مناسب تدوین و ارائه گردد.

قدردانی

این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی شماره ۱۴۰۱/۱۱/۱۸-۵۳۲۰۰/۹۹۴/۱۰۰ می‌باشد که با حمایت مالی دانشگاه فرهنگیان ایران انجام گرفته است.

فهرست منابع

- اخوان ملایری، جمیله، سیفی، محمد، فقیهی، علیرضا، (۱۳۹۸)، تدوین بسته آموزشی تفکر انتقادی براساس‌ها و تمثیل داستان‌های قرآن کریم برای دوره کارشناسی، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و هفتم، دوره جدید، شماره ۴۵، زمستان، ص ۱۲۳-۱۵۱.
- افتخاری، جابر، افتخاری، حجت، مسلمی، فهیمه، سماوی، عبدالوهاب، (۱۴۰۰)، واکاوی مؤلفه‌های تفکر فلسفی در کتاب مدیریت خانواده و سبک زندگی دختران پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه، زن در فرهنگ و هنر، ۱۳ (۳)، ۴۹۱-۵۰۹.
- ایروانی، شهین، مختاری، خدیجه، (۱۳۹۱)، جایگاه مفاهیم فلسفی در ادبیات داستانی کودک ایران، مطالعات ادبیات کودک، ۲(۱): ۱-۳۱.
- ایمان، محمدتقی، (۱۳۸۸)، مبانی پارادایمی روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم انسانی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

- باقری، محمدباقر، بیرجندی، پرویز، مفتون، پرویز، (۱۳۹۶)، جایگاه تفکر نقادانه در نظام آموزشی ایران، پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، ۷(۲)، پاییز و زمستان، ۲۹۹-۳۲۳.
- بلیکی، نورمن، (۱۳۹۱)، پارادایم‌های تحقیق در علوم انسانی، سید محمدرضا حسینی، محمدتقی ایمان، مسعود ماجدی مترجم. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- خلیفه، قدرت‌اله، فردانش، هاشم، حاتمی، جواد، طلایی، ابراهیم، (۱۳۹۸)، طراحی و اعتباریابی الگوی تقویت مهارتهای تفکر انتقادی در محیط‌های یادگیری برخط، مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲)، ۱۰۹-۱۳۰.
- خوشخویی، منصور، ازنب، عطا، (۱۳۹۴)، بررسی میزان توجه به مولفه‌های تفکر فلسفی در سند برنامه درسی ملی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه تفکر و کودک، ۶(۲): ۳۷-۶۲.
- دره‌زرشکی، نسرین، برزگر بفرویی، کاظم، زندوانیان، احمد، (۱۳۹۶)، اثربخشی آموزش فلسفه به شیوه حلقه کند وکاو بر تفکر انتقادی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی، فصلنامه روانشناسی شناختی، ۵(۲): ۶۷-۷۶.
- رضایی، ریتا، مزارعی، الهام، مومنی دانایی، شهلا، میرزایی، سمیه، (۱۳۹۳)، بررسی سطح مهارت‌های تفکر نقادانه در دانشجویان دندانپزشکی شیراز، مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۵(۲)، ۳۵-۴۳.
- زمانی، بی بی عشرت، عظیمی، سیدامین، سلیمانی، نسیم؛ پریش، فریدون، (۱۴۰۰)، بررسی میزان توجه به مولفه‌های تفکر انتقادی با استفاده از فناوری‌های آموزشی در کتابهای درسی علوم تجربی پایه اول ایران و روسیه، فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، ۱۵(۳)، ۴۶۵-۴۷۸.
- سهرابی، راضیه، البرزی، محبوبه، خوشبخت، فریبا، (۱۳۹۲)، مقایسه افسانه‌های ایرانی، کتاب‌های داستانی-تصویری ایرانی و کتاب‌های داستانی-تصویری خارجی بر مبنای مولفه‌های تفکر فلسفی، مطالعات ادبیات کودک، ۴(۱)، ۹۱-۱۱۲.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، (۱۳۹۰)، مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران: شورای عالی وزارت آموزش و پرورش.
- صحرایی پاریزی، فاطمه، برهمن، مریم، (۱۳۹۹)، ارائه مؤلفه‌های تفکر انتقادی باتوجه به تربیت آیه‌ای مستخرج از سوره مبارکه بقره، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۷(۴۷)، تابستان، ۶۳-۸۵.
- طهماسب‌زاده، داود، نظری، محسن، (۱۳۹۸)، تحلیل محتوای کتاب تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی براساس فرایندهای تفکر، مطالعات روانشناسی تربیتی، ۳۴، ۹۳-۱۳۰.
- فتح‌اللهی، علی، صحرایی، قاسم، (۱۳۹۲)، بازجست تفکر خلاق و انتقادی از دیدگاه مولوی، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، ۵(۲۰)، ۱۶۰-۱۳۷.
- فرج‌اللهی، مهرا، مصطفوی، سیده مریم، (۱۳۹۱)، فلسفه برای کودکان رشد تفکر سنجشگرانه، پژوهش‌های معرفت‌شناختی (آفاق حکمت)، ۱(۳)، پاییز، ۸۹-۱۰۷.
- فلیک، اوه، (۱۳۹۱)، درآمدی بر تحقیق کیفی، هادی جلیلی مترجم، تهران: نشر نی، چاپ پنجم.

مرعشی، سیدمنصور، هاشمی، سیدجلال، مقیمی گسک، اعظم، (۱۳۹۱)، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی بر اساس معیارهای برنامه درسی «فلسفه برای کودکان»، فصلنامه تفکر و کودک، ۳ (۵)، ۶۹-۸۹.

معتمدی، مرضیه، عظیمی، الهام و نوروزی، رضاعلی، (۱۳۹۸)، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی فارسی خوانداری دوره ابتدایی بر اساس معیارهای تفکر فلسفی با تاکید بر نظریه لیمن، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶ (۳۶)، ۹۳-۱۰۷.

میرجلیلی، سیدمحمدعلی، فروغی ابری، احمدعلی، قلی‌زاده، آذر، یارمحمدیان، محمدحسین، (۱۳۹۶)، تحلیل جایگاه جامعه‌پذیری در کتب علوم اجتماعی دوره متوسطه بر اساس آراء تربیتی استاد شهید مرتضی مطهری، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴ (۵۴)، ۲۲-۳۴.

میرزایی میرآبادی، خسرو، اسلامی، ادريس، آفانی، کمال، (۱۳۹۵)، تحلیل محتوای کتب درسی تفکر و پژوهش پایه ششم ابتدایی و تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم و هشتم متوسطه اول از منظر برنامه آموزش تفکر به کودکان، فصلنامه تفکر و کودک، ۷ (۲)، ۴۷-۷۸.

Attride-Stirling, J, (2001), Thematic networks: an analytic tool for qualitative research, **Qualitative research**, 1(3), 385-405.

Creswell, J. & W, Poth, C. N, (2016), **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**, Sage publications.

Elder, L & Paul, R, (2013), **30 days to better thinking and better living through critical thinking**, New Jersey: Pearson Education.

Lu, L. Y & Ortlieb, E. T, (2009), Teacher candidates as innovative change agents, **Current Issues in Education**, 11(5), Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1577>.



تحلیل مضمون فلسفه "تربیت عبادی" و تقویت قوای "پرستش" بر اساس متن صحیفه‌ی سجادیه

حیدر اسماعیل پور^۱ | میلاد شمشیری^۲

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۱/۰۳/۰۲
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۱۱/۱۰
صص: ۲۰۴-۱۷۷

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



چکیده

عبادت، سپاس و اطاعت رب یگانه به وجود و شخصیت مومن آرامش می بخشد و از اصول ضروری در زندگی انسان مومن و مسلمان است. این پژوهش با الگو قرار دادن صحیفه سجادیه به عنوان راهنما و چراغ راه زندگی، به بررسی سخنان امام سجاد در زمینه "عبادت" و تقویت "قوای پرستش" پرداخته است. هدف پژوهش بررسی سه سؤال اساسی چیستی، چرایی و چگونگی تربیت عبادی و تقویت قوای ستایش از نگاه صحیفه سجادیه و پیشنهاد یک الگوی جامع در این زمینه است. در این تحقیق که پژوهشی بنیادی از نوع توصیفی - اکتشافی است، از روش تحلیل مضمون استفاده شد. برای گردآوری و شناسایی مضامین مرتبط با عبادت و بندگی، نخست مبانی نظری صاحب نظران بررسی شد. سپس با مطالعه کامل صحیفه سجادیه، مضمون های مرتبط استخراج و کد گذاری شدند. یافته ها نشان داد که تقویت قوای اطاعت و پرستش ارزشمند است که در جهت تقرب به خدای متعال و رضای الهی باشد و با خصصتهایی مانند امانت داری، علم و عقل و تقوا همراه باشد. الگوی به دست آمده دارای ۳ مضمون غالب ۱۷ مضمون فراگیر، ۲۳ مضمون سازمان دهنده و ۳۱ مضمون پایه می باشد. با توجه به نتایج پژوهش پیشنهاد می شود، علاوه بر توجه به ابعاد جنبه شناختی، با بهره گیری از جنبه عاطفی متریبان، از ابتدا تصویری زیبا از دین و تکالیف بندگی و اطاعت برای آنان ترسیم کرد تا شور و انگیزه گرایش و عمل به تکالیف و مناسک عبادی نماز، روزه در کودکان درونی شود.

کلیدواژه‌ها: صحیفه سجادیه؛ تربیت عبادی؛ تحلیل مضمون؛ قوای پرستش.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.13.5

haydar592001@pnu.ac.ir

۱. نویسنده مسئول: استادیار، گروه علوم تربیتی (فلسفه و تربیت اسلامی). دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. کارشناسی ارشد علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، اراک، ایران

مقدمه

پرستش در زندگی انسان نقش مهمی ایفا می‌کند؛ زیرا حیات مادی انسان را با افق متعالی ملکوت مرتبط می‌سازد. پرستش صرفاً انجام مناسک خاصی نیست؛ بلکه اساس آن، نگرش عابد در خصوص خود و جهان و پیرایش احساسات و عواطف خود است، به گونه‌ای که با خدا ارتباط برقرار کند. پرستش این است که عبد خودش را در مقام ملوکیه قرار می‌دهد و به همین علت پرستش منافی با استکبار است (طباطبایی، ۱۳۸۹، ص ۲۴). پرستش حالتی است که در آن انسان از ناحیه باطنی خود به آن حقیقتی که او را آفریده است توجه کند و خودش را در قبضه قدرت، نیازمند و محتاج به او ببیند (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۲۹۲-۲۹۳). پرستش عبارت است از اطاعت خداوند به صورت بی‌قید و شرط به گونه‌ای که انسان در سراسر زندگی خویش در انتخاب‌ها و تصمیم‌هایش معبود را در نظر بگیرد، حتی اگر چنین کاری به ضرر و زیان وی در حیات دنیوی بیانجامد (جوادی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۰۴).

قالب، قالب دعا و نیایش است ولی مضمون، تبیین دین و ارزش‌های اخلاقی و معارف قرآنی و وظایف عبادی و آداب بندگی است. شناخت «صحیفه سجادیه» را می‌توان گامی در جهت آشنایی با «معارف اسلام» دانست و در زمینه «عقاید» و «اخلاق» و «شناخت‌های دینی» به آن مراجعه کرد. دعاهایی که از زبان امام سجاد علیه السلام بیان شده به ما رسیده، حاوی ظریف‌ترین و عمیق‌ترین معارف است که باید قدر این مجموعه را دانست و با آن مانوس بود و لحظات شب و روز خویش را با این دعاها، پر معنویت ساخت. اهمیت صحیفه سجادیه از آنجاست که امام معصومی همچون حضرت سجاد علیه السلام با خدای خویش با این دعاها راز و نیاز و نیایش می‌کرده است. صحیفه که از آن به «زبور آل محمد» نیز یاد می‌کنند، هم از نظر گوینده و هم از نظر مخاطب (که پروردگار است) از ویژگی خاصی برخوردار است. صحیفه سجادیه علاوه بر محتوای عمیق و مضامین متعالی که در این دعاها نهفته است. از نظر سند نیز از استحکام خاصی برخوردار است. عبادت و پرستش خداوند متعال از جمله نیازهای فطری انسان است. بهره‌وری و رفع این نیاز معنوی که با توجه به آیه خلقت راز آفرینش و با خلقت انسان عجین است، در گروه تعلیم و تربیت صحیح اسلامی در ابعاد مختلف وجودی انسان است (زارعان، ۱۳۸۹).

در حقیقت در فرآیند آموزش و تربیت، اول باید معرفت و شناخت حاصل شود؛ زیرا شناخت منجر به گرایش می‌شود و در نهایت به رفتار و عمل منتهی می‌شود. خانواده‌ها نیز در تربیت عبادی معنوی بر اساس این ابعاد سه‌گانه، وظایف خاصی را بر عهده دارند؛ به عبارت دیگر باید در تربیت عبادی معنوی این ابعاد سه‌گانه تحقق پیدا کند تا رسیدن به هدف تربیتی یقینی شود.

یکی از مهم‌ترین ابعاد تربیت دینی در دوره کودکی، تربیت عبادی است. تربیت عبادی عبارت از: «آموزش عبادات به متربیان و متعهد کردن آنان به انجام آن‌ها» است. بر اساس این تعریف، تربیت عبادی پس از تربیت اعتقادی از جمله ابعاد مهم در تربیت دینی است. در اهمیت و ضرورت پرداختن به این بحث جای هیچ‌گونه تردیدی وجود ندارد؛ زیرا این بحث یکی از مهم‌ترین مباحثی است که پدران و مادران متعهد به دین مقدس اسلام دوست دارند دارای فرزندی مؤمن و متعهد و اهل عبادت و معنویت باشند. از طرفی نیز با توجه به فلسفه احکام و تکالیف عبادی برگرفته از آیات و روایات، این بحث خود زمینه‌ساز پیشگیری بسیاری از ناهنجاری‌ها و کج‌روها در فرد و جامعه خواهد بود (کشاورز، ۱۳۸۷).

در تربیت عبادی آنچه اهمیت دارد شناخت روش‌های اجرایی و عملیاتی آن است. به سخنی دیگر موفقیت در تربیت عبادی منوط به سرلوحه قرار دادن روش‌های درست و مناسب برگرفته از آیات و روایات است. در این تحقیق بر اساس ابعاد سه‌گانه شناختی، عاطفی و رفتاری به بخشی از آن روش‌هایی پرداخته می‌شود که ارتباط با آن‌ها دارد. در حقیقت روش‌هایی که خواهد آمد بر اساس ابعاد سه‌گانه تنظیم شده است. بر این اساس مراد ما از روش‌های شناختی، روش‌هایی است که در ایجاد شناخت و آگاهی متربی نسبت به وظایف و تکالیف عبادی معنوی مؤثر است و روش‌های عاطفی، روش‌هایی که در ایجاد انگیزه و احساس و گرایش نسبت به عبادات متربی کمک می‌کنند و در نهایت روش‌های رفتاری، روش‌هایی است که مربوط به حوزه عمل و رفتار عبادی است.

به طور کلی، تعریف تربیت دینی به منظور آشنا ساختن افراد با جریان کسب معرفت ایمانی و عقاید دینی است و همچنین پذیرش سنت‌ها و اعمال دینی، توجه به ملاحظات اخلاقی و رفتاری مورد تأیید دین و به عبارت دیگر ایجاد یا پرورش ایمان در افراد را در برمی‌گیرد (باقری، ۱۳۷۹). گرمیت در این زمینه می‌نویسد: «تعلیم و تربیت مذهبی به فعالیت‌هایی اشاره دارد که

موجب پرورش ایمان در افراد می‌شود، به‌ویژه فعالیت‌هایی که به آشنا کردن کودکان و نوجوانان به هسته اصلی معرفت، ایمان و عقاید ایمانی و ... منجر می‌شود (خاکپور، ۱۳۸۱، ص ۱۴۹). عده ای معتقدند: تربیت دینی عبارت است از مجموعه اعمال غیر عمدی و هدفدار، به نحوی که در آن افراد در عمل و نظر به آن آموزه‌ها پایبند گردند (حسین زاده، ۱۳۸۰، ص ۲۶). تربیت دینی فرایندی است هماهنگ با فطرت که به دور از جبر و فشار رو به منظور نیل به سعادت دنیوی و اخروی انجام می‌گیرد (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۱۹۷). داوودی (۱۳۸۴) معتقد است هر چند تربیت دینی فعالیتی هدفمند است، اما نه صرفاً به منظور ایجاد شناخت معارف دینی، بلکه به منظور آموزش هر گزاره معتبر یک دین به افراد. از نظر وی تربیت دینی یک فرایند هماهنگ و همساز با فطرت انسانی است.

گوناگونی تعاریف از تربیت عبادی موجب کج فهمی‌ها و تعارضاتی برای معلمان و مربیان شده است. بدین صورت که مفاهیمی که با تربیت عبادی موافق نیستند به جای تربیت عبادی استفاده می‌شود و همه این عوامل به خاطر روشن نبودن مفهوم تربیت اعتقادی در نزد اندیشمندان است. در میان منابع دینی، کتاب صحیفه سجادیه میراث گران بهای بر جای مانده از چهارمین پیشوای معصوم شیعیان امام علی بن الحسین (علیه السلام) است. این کتاب شریف، گنجینه‌ای بدیع و ثروتی تمام ناشدنی است. حقیقت آن تحفه‌ای است الهی که بر قلب عزیزترین انسان‌ها جاری شده است. جامع و کامل است و از منبعی سرچشمه می‌گیرد که مصون از هر گونه اشتباه و خطا است. زبان این کتاب شریف زبان نیایش است و به گونه‌ای عرضه شده است که هر خواننده به فراخور فهم و دانش خود از آن بهره می‌گیرد. دعا‌های ارزشمند امام سجاد (ع) یکی از منابع دینی است که در آن ابعاد مختلف وجودی انسان و راههای کسب درجات والای اعتقادی، اجتماعی، انسان‌شناختی و تربیتی مورد اشاره قرار می‌گیرد تا تصویر انسان کامل ترسیم و بیان گردد. با بررسی صحیفه‌ی سجادیه به عنوان یک منبع مهم در تربیت دینی و اخلاقی با یک زبان و شیوه‌ی جدید در امر تعلیم و تربیت آشنا می‌شویم و آن زبان دعا است. پژوهش‌های متعددی در مورد صحیفه‌ی سجادیه و ابعاد مختلف آن به رشته‌ی تحریر در آمده است که در ادامه چند مقاله و پژوهشی را نیز که در بعد تربیتی، اخلاقی صحیفه‌ی سجادیه نوشته شده است معرفی می‌شود:

علم الهدی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «ارائه الگویی برای شهروند تراز جامعه اسلامی بر اساس رهیافت‌هایی از رساله حقوق امام سجاد (ع)» پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان داد که

امام سجاد (ع) در کتاب صحیفه سجاده به همه حقوق و وظایف انسان نسبت به خود، خداوند و دیگران پرداخته است. سلیمانی در سال ۱۳۹۸ در مقاله خود با عنوان درآمدی بر نظام تربیتی و انسان‌شناسی از منظر صحیفه سجاده ابتدا به بررسی و تعریف نظام تربیتی در صحیفه سجاده می‌پردازد و نهایتاً "انسان آرمانی" را که هدف انبیاء و پیشوایان معصوم بوده مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. علی پور (۱۴۰۰) در مقاله خود با عنوان "واکاوی مولفه‌های زمینه‌ساز تمدن اسلامی به شیوه تحلیل مضمون، به مضامین سازمان‌دهنده معنویت و اخلاق، مبانی و ارزش‌های انقلاب، مولفه‌های فرهنگ انقلاب، آگاهی بخشی سیاسی، دستاوردهای انقلاب دست یافتند در اسلام، به عبادت و سپاس و انجام عبادت رب یگانه جهان توصیه شده است.

در نوشتار حاضر، مراحل انجام این روش بر ای استخراج مضمون عبادت و تقویت قوای پرستش در صحیفه سجاده گام به گام پیش برده می‌شود. این روش فرایندی است که ورودی آن متن صحیفه سجاده می‌باشد و پس از طی فرایند تحلیل، به مضامینی که دارای سطح بندی هستند می‌رسیم. سطح بندی مضامین به این معنا است که برخی مضامین مهم‌تر (که انتزاعی‌تر نیز هستند) در جایگاه مرکزی قرار می‌گیرند و سایر مضامین پیرامون این مضامین اصلی سازمان می‌یابند. با مطالعه صحیفه سجاده متوجه می‌شویم که همیشه پربار بودن در صحیفه به عنوان بک عامل مثبت و امتیاز ارزیابی شده است. (بحر العلوم و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۷۶). در دنیای امروز عبادت در زندگی آدمی فراگیر شده و افراد زیادی به آن می‌پردازند. هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی جیستی، چرایی و چگونگی عبادت و ارایه الگوی جامع اطاعت از منظر صحیفه سجاده است. این پژوهش تلاش می‌کند به این پرسش‌های اساسی در خصوص الگوی عبادت پاسخ دهد و الگویی برای بندگی، مبتنی بر صحیفه سجاده ارائه کند. پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخ بچ پرسش‌های زیر است:

الگوی عبادت از دیدگاه صحیفه سجاده چیست؟ فلسفه وجودی (چرایی) اطاعت و سپاس از دیدگاه صحیفه سجاده چیست؟ ماهیت و ویژگی‌های (چیستی) عبادت از دیدگاه صحیفه سجاده چیست؟ فرایند (چگونگی) عبادت از دیدگاه صحیفه سجاده چیست؟

از آنجایی که این مطالعه از نوع پژوهش‌های کیفی است و در مطالعات کیفی، در مورد نتایج و پاسخ‌ها پیش‌بینی نمی‌شود، سوال‌های کلی و عمومی مطرح می‌شوند و جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آن‌ها از طریق توصیف رویدادها و منتج از موضوع‌های اصلی است. گفتنی است این پژوهش فرضیه‌ای ندارد.

روش پژوهش

در پژوهش کنونی، برای پاسخ دادن به سؤال‌های پژوهش از روش تحلیل مضمون استفاده می‌شود. برای شناسایی و تشریح چیستی، چرایی و چگونگی یک پدیده می‌توان از تحلیل مضمون استفاده کرد. تحلیل مضمون به دنبال استخراج مضامین برجسته یک متن در سطوح مختلف است (آترید- استرلینگ، ۲۰۰۱، ص ۳۹۰). به دلیل اینکه پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی و بنیادی است، جامعه آماری برای آن همانند پژوهش‌های کمی وجود ندارد و روش نمونه‌گیری نیز نظری (تئوری) خواهد بود؛ بدین معنا که منبع صحیفه سجادیه انتخاب شد که بیشترین اطلاعات و داده را برای پاسخ به سؤال پرسش فراهم می‌کند. روش اعتبار سنجی این پژوهش روایی تفسیری است و با ارایه و بازخورد نتایج پژوهش به پنج تن از صاحب نظران صحیفه سجادیه که سابقه کار کیفی داشتند، تأیید نهایی صورت گرفت. همچنین علاوه بر انتخاب مضمون‌های فراگیر، سازمان دهنده، اصلی و فرعی با مطالعه نظری، پیشینه، اهداف بررسی شده و نظر متخصصان گرفته شد و قبل از کدگذاری تعدیل‌هایی صورت گرفت. روش کاربردی مناسب در تحلیل مضمون تحلیل قالب مضمون‌ها، شبکه مضمون‌ها و تحلیل مقایسه‌ای است. تحلیل مضمون فرایندی سه مرحله‌ای است که شامل به مرحله کدگذاری توصیفی، کدگذاری تفسیری و یکپارچه‌سازی از طریق مضامین فراگیر است. در مرحله کدگذاری توصیفی، حداقل یک بار قبل از شروع کدگذاری کل داده‌ها مطالعه شده‌اند. در این حالت، هنگام مطالعه متن برخی از ایده‌ها و الگوها شناخته شدند. این گام ستون فقرات مراحل بعدی است. کدگذاری تفسیری زمانی آغاز می‌شود که پژوهشگر داده‌ها را مطالعه کرده است و با آنها آشنا شده است. در این گام، از کدها برای تقسیم داده‌های متنی به قسمت‌های فهمیدنی مانند بند، عبارت، کلمه یا سایر معیارهایی که برای تحلیل خاص لازم هستند، استفاده می‌شود. در گام یا مرحله یکپارچه‌سازی، کدها، تجزیه و تحلیل می‌شوند و به تحوه ترکیب و تلفیق کدهای مختلف برای تشکیل مضمون پایه توجه می‌شود (لامارک، ۲۰۲۰).

یافته‌های پژوهش

تربیت عبادی در صحیفه سجاده

ابعاد اعتقادی، عبادی، اخلاقی، اجتماعی اقتصادی و ... در صحیفه امام سجاده بدان پرداخته شده است. بعد اعتقادی مواردی چون توحید، نبوت، امامت و معاد می باشد. وحدانیت خدا، ایمان به خدا، دوری از شرک و ماهیت ذات خداوند از جمله مواردی است که به خوبی در متن صحیفه سجاده بدان اشاره شده است. این متن گرانقدر به توحید محدود نیست. در باب نبوت کلام ارزشمند ایشان پیرامون وحی رسالت، خدمات و سیره نبی اکرم، اصحاب پیامبر و درود و دعا بر آنها به وفور دیده می شود. پیرامون امامت، امام سجاده (ع) از خلفا و جانشینان پیامبر، وظایف متقابل امام و امت، وجود حجت خدا در هر دوره به زیبایی در ادعیه خود یاد نموده است. یاد مرگ، بهشت و دوزخ، قبر و عالم برزخ نیز جلوه ای ویژه به میحث معاد وی بخشیده است.

از منظر امام سجاده (ع) بعد عبادی دارای سه باب قرآن و احکام، اطاعت و بندگی و ذکر و دعا می باشد. در باب اطاعت و بندگی، زمینه هایی چون تقوا، ذکر و دعا یاد خدا، نیاز خواهی از خدا و اشتیاق و تقرب به او را مهم می داند. امام سجاده عبادت و بندگی خداوند را بزرگترین مقام برای انسان می داند که رسیدن به آن توفیقی از خداوند متعال است: خدا یا در هر یک از ساعات این روز از عبادت و شکر برای مانصیبی ده و گواهی صادق از فرشتگان بر اعمال ما (صحیفه سجاده، ۱۳۹۲، دعای ششم). نیز می فرمایند تا مهلت باقی است مرا به انجام عبادت توفیق بده (همان، دعای بیستم) (سبحانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۸۰ تا ۸۳).

دوره حیات امام سجاده علیه السلام، یکی از سخت ترین و خفقان بارترین دوره ها برای اهلبیت و ائمه علیهم السلام بود و محدودیت های بسیاری از سوی امویان برای امامان و شیعه اعمال می شد، از این رو برای امام سجاده علیه السلام زمینه دایر کردن جلسات بحث و تفسیر و فقه و علوم دیگر میسر نبود. آن حضرت، بسیاری از معارف ناب اسلامی را در قالب دعاهای صحیفه بیان داشته است. از این رو می بینیم که در دعاهای این کتاب، ظریف ترین مباحث خداشناسی، هستی شناسی، عالم غیب و فرشتگان، رسالت انبیاء، جایگاه پیامبر و اهل بیت علیهم السلام، فضایل و رذایل اخلاقی، حالات انسان، شیوه های شیطان در گمراه ساختن مردم، گرامیداشت اعیاد و یوم الله های مختلف و مسائل اجتماعی و اقتصادی، اشارات تاریخی و سیره، توجه دادن به مظاهر

قدرت پروردگار، یادآوری نعمت‌های مختلف خداوند و وظیفه شکر و سپاس، آیات آفاقی و انفسی پروردگار، ادب و آداب دعا، تلاوت، ذکر، نماز و عبادت و ... ده‌ها موضوع مهم دیگر مطرح است.

امام سجاده(ع) در دعاهایش نخست حمد و ستایش خدا را به‌جا می‌آورد، سپس بر پیامبر(ص) و خاندانش درود می‌فرستد؛ به‌گونه‌ای که در این صحیفه کمتر دعایی است که در آن، از تعبیر صلوات استفاده نشده باشد. وی در نهایت حاجت خود را از خدا درخواست می‌کند. صحیفه سجادیه تنها شامل راز و نیاز با خدا و بیان حاجت در پیشگاه وی نیست، بلکه مجموعه‌ای مشتمل بر بسیاری از علوم و معارف اسلامی است که در آن مسائل عقیدتی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و پاره‌ای از قوانین طبیعی و احکام شرعی در قالب دعا بیان شده است. به‌طور مثال، مسئله امامت و نفی عقیده تشبیه در صحیفه سجادیه بیان شده است.

در بخش ارتباط با خداوند طبق مقتضای زمان‌های مختلف و احوال گوناگون دعاهایی بیان شده است، برخی دعاهای آن به صورت سالانه، همچون دعای عرفه و وداع ماه رمضان و برخی ماهانه، مانند دعای دیدن هلال و برخی هفتگی و برای هر شبانه روز قرار داده شده است. عناوین دعاهای صحیفه مختلف است و بسیاری از معارف اسلامی در ضمن دعاهای صحیفه بیان شده است؛ در این کتاب، مباحث خداشناسی، هستی‌شناسی، عالم غیب، فرشتگان، رسالت انبیا، جایگاه پیامبر(ص) (و اهل بیت(ع))، امامت، فضایل و رذایل اخلاقی، گرامیداشت اعیاد، مسائل اجتماعی و اقتصادی، اشارات تاریخی، یادآوری نعمت‌های مختلف خداوند، آداب دعا، تلاوت، ذکر، نماز، عبادت و ... در قالب دعا بیان شده است. معروف‌ترین دعای صحیفه دعای مکارم الاخلاق است.

دعاهای مرتبط با تربیت عبادی در صحیفه سجادیه

پیرامون تربیت عبادی در صحیفه سجادیه دعاهایی انتخاب شدند که ارتباط مستقیم با مضمون‌های اصلی تربیت عبادی داشتند. بدین نحو که به صورت مستقیم امام سجاده(ع) پیرامون تربیت عبادی نکاتی را ادعیه‌ها اشاره کرده‌اند که در قلمرو تعلیم و تربیت حائز نکات عمیق تربیتی است.

«اللَّهُمَّ إِنَّا نَعُوذُ بِكَ مِنْ نَزَعَاتِ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ وَ كَيْدِهِ وَ مَكَايِدِهِ، وَ مِنْ الثَّقَةِ بِأَمَانِيهِ وَ مَوَاعِيدِهِ وَ غُرُورِهِ وَ مَصَايِدِهِ. وَ أَنْ يُطْمِعَ نَفْسَهُ فِي إِضْلَالِنَا عَنْ طَاعَتِكَ، وَ امْتِهَانِنَا بِمَعْصِيَتِكَ، أَوْ أَنْ يَحْسُنَ عِنْدَنَا مَا حَسَنَ لَنَا، أَوْ أَنْ يَثْقُلَ عَلَيْنَا مَا كَرِهَ إِلَيْنَا» (صحیفه سجادیه (۱۳۹۳)، دعای هفدهم، ص ۱۰۴)؛ خدایا ما بتو پناه می‌بریم از وسوسه‌های شیطان رجیم و مکرهای او، و از اعتماد به هوسهای باطلش که در دل ما می‌افکند و وعده‌هایش و فریب و دام‌هایش و از آنکه در گمراه کردن ما از طریق طاعت تو و استخدام ما در معصیت تو، خود را به طمع اندازد، و یا چیزی که او پیش ما زیبا جلوه داده در نظرمان زیبا آید و یا چیزی را که بما ناپسند نشان داده بر ما گران آید.

«اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَ آلِهِ، وَ آمِنْنَا مِنَ الْهَدْيِ بِمِثْلِ ضَلَالَتِهِ، وَ زَوِّدْنَا مِنَ اتَّقْوَى ضِدِّ غَوَايَتِهِ، وَ اسْأَلْكَ بِنَا مِنَ اتَّقَى خِلَافِ سَبِيلِهِ مِنَ الرَّدَى. اللَّهُمَّ لَا تَجْعَلْ لَهُ فِي قُلُوبِنَا مَدْخَلًا وَ لَا تُوَطِّنْ لَهُ فِيمَا لَدَيْنَا مَنْرًا» (همان منبع، دعای هفدهم، ۱۳۹۳، ص ۱۰۴)؛ خدایا بر محمد و آلش رحمت فرست، و تسلط شیطان را از ما بگردان، و امیدش را از ما قطع کن، و او را از حرص به گمراه کردن ما دفع نمای. خدایا بر محمد و آلش رحمت فرست، و پدران و مادران و فرزندان و عشیره و خویشان و نزدیکان و همسایگان ما را از مردان مؤمن و زنان مؤمنه از شر او در سنگری محکم و قلعه‌ای رفیع و پناهگاهی منبع قرار ده، و ایشان را برای رفع شر او در زره‌های نگاهدارنده‌ای ببوشان و برای مبارزه او سلاح‌هایی بران عطا فرمای.

«اللَّهُمَّ لَكَ الْحَمْدُ عَلَى حُسْنِ قَضَائِكَ، وَ بِمَا صَرَفْتَ عَنِّي مِنْ بَلَائِكَ، فَلَا تَجْعَلْ حَظِّي مِنْ رَحْمَتِكَ مَا عَجَلْتَ لِي مِنْ عَافِيَتِكَ فَأَكُونَ قَدْ شَقِيتُ بِمَا أَحْبَبْتُ وَ سَعِدْتُ بِمَا كَرِهْتُ. وَ إِنْ يَكُنْ مَا ظَلَمْتُ فِيهِ أَوْ بَتَ فِيهِ مِنْ هَذِهِ الْعَافِيَةِ بَيْنَ يَدَيِ بَلَاءٍ لَا يَنْقَطِعُ وَ وَزِرٌ لَا يَرْتَفِعُ فَقَدِمْ لِي مَا أَخْرَتَ، وَ أَخَّرْ عَنِّي مَا قَدِمْتُ. فَغَيْرُ كَثِيرٍ مَا عَاقِبَتُهُ الْفَنَاءُ، وَ غَيْرُ قَلِيلٍ مَا عَاقِبَتُهُ الْبَقَاءُ، وَ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَ آلِهِ» (همان منبع، ۱۳۹۳، دعای ۱۸، ص ۱۱۰)؛ خدایا سپاس ترا بر نیکوئی قضایت، و بر آنچه از من بگرداندی از بلایت. پس نصیب مرا از رحمت خود، در این عافیت عاجل و نعمت دنیای زائل منحصر مساز که بوسیله آنچه دوست دارم بدبخت شوم، و دیگری به سبب آنچه من ناپسند دارم خوشبخت گردد و در صورتی که آن عافیت که روز را در آن به شب برده یا شب را در آن به روز آورده‌ام مقدمه بلایی دائم و وبالی مستمر باشد، پس آن بلا و وبال را که برایم به تأخیر افکنده‌ای

پیش انداز و آن نعمت و عافیت را که پیش انداخته‌ای به تأخیر افکن، زیرا چیزی که پایانش بقا است، کم نیست.

«اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَى مُحَمَّدٍ وَآلِهِ، وَبَلِّغْ بِيَاثِمَانِي أَكْمَلَ الْإِيمَانِ، وَاجْعَلْ يَقِينِي أَفْضَلَ الْيَقِينِ، وَأَنْتَهُ بِنَيْتِي إِلَى أَحْسَنِ النَّيَاتِ، وَبِعَمَلِي إِلَى أَحْسَنِ الْأَعْمَالِ. اللَّهُمَّ وَقِّرْ بِلُطْفِكَ نَيْتِي، وَصَحِّحْ بِمَا عِنْدَكَ يَقِينِي، وَاسْتَصْلِحْ بِقُدْرَتِكَ مَا فَسَدَ مِنِّي» (همان منبع، ۱۳۹۳، دعای نوزدهم، ص ۱۱۶)؛ دایا بر محمد و آلش رحمت فرست، و ایمان مرا به کاملترین مراتب ایمان برسان، و یقینم را فاضلترین درجات یقین ساز، و نیتم را به بهترین نیتها و عملم را به بهترین اعمال ترفیع ده. خدایا به لطف خود نیتم را کامل و خالص ساز. و یقینم را ثابت و پا برجای دار و به قدرت خود آنچه را که از من تباه شده اصلاح فرمای.

«اللَّهُمَّ يَا كَافِيَ الْفَرْدِ الضَّعِيفِ، وَوَاقِيَ الْأَمْرِ الْمُخَوِّفِ، أَفْرَدْتَنِي الْخَطَايَا فَلَا صَاحِبَ مَعِي، وَضَعَفْتُ عَنْ غَضَبِكَ فَلَا مُؤَيِّدَ لِي، وَأَشْرَفْتُ عَلَى خَوْفِ لِقَائِكَ فَلَا مُسَكِّنَ لِرَوْعَتِي وَ مَنْ يُؤْمِنُنِي مِنْكَ وَأَنْتَ أَخَفَّتَنِي، وَ مَنْ يُسَاعِدُنِي وَأَنْتَ أَفْرَدْتَنِي، وَ مَنْ يُقَوِّبُنِي وَأَنْتَ أَضَعَفْتَنِي لَا يُجِيرُ، يَا إِلَهِي، إِلَّا رَبَّ عَلَى مَرْبُوبٍ، وَلَا يُؤْمِنُ إِلَّا غَالِبٌ عَلَى مَغْلُوبٍ، وَلَا يُعِينُ إِلَّا طَالِبٌ عَلَى مَطْلُوبٍ» (همان منبع، ۱۳۹۳، دعای بیست و یکم)؛

خدایا ای بی‌نیاز کننده بنده تنها مانده ناتوان و ای نگاه دارنده از پیش آمد سهمگین و گزند حوادث زمان، خطاها مرا به بی‌کسی کشیده، پس یار و یاورم ندارم و از تحمل خشم تو فرو مانده‌ام، پس نیرو دهنده‌ای نمی‌یابم و به خوف برخورد یادآوری تو مشرف شده‌ام، پس تسکین دهنده‌ای برای وحشتم نمی‌بینم و کدام کس مرا از تو ایمن می‌سازد، در صورتی که تو مرا ترسانده باشی و کدام کس به یاری من می‌پردازد، در حالی که تو تنه‌ایم گذاشته باشی؟ و کدامین کس مرا نیرو می‌بخشد، آنجا که تو ناتوانم کرده باشی زنهار نمی‌تواند داد ای معبود من پرورده‌ای را مگر پروردگارش، و امان نمی‌تواند بخشید مغلوبی را مگر غالبش، و یاری نمی‌تواند داد فراری مورد تعقیبی را مگر تعقیب کننده مقتدرش، تنها پناهگاه حمایت تو گشوده است. پس بر محمد و آلش رحمت فرست و فرارم را زنهار بخش و مطلبم را برآر.

«اللَّهُمَّ إِنَّكَ كَلَفْتَنِي مِنْ نَفْسِي مَا أَنْتَ أَمْلِكُهُ بِي مِنِّي، وَقُدْرَتُكَ عَلَيْهِ وَ عَلَى أَغْلَبُ مِنْ قُدْرَتِي، فَأَعْطِنِي مِنْ نَفْسِي مَا يُرْضِيكَ عَنِّي، وَ خُذْ لِنَفْسِكَ رِضَاهَا مِنْ نَفْسِي فِي عَاقِبَتِهِ. اللَّهُمَّ لَا طَاقَةَ لِي

بِالْجَهْدِ، وَلَا صَبْرَ لِي عَلَى الْبَلَاءِ، وَلَا قُوَّةَ لِي عَلَى الْفَقْرِ، فَلَا تَخْضِرْ عَلَيَّ رِزْقِي، وَلَا تَكِلْنِي إِلَيَّ خَلْقِكَ، بَلْ تَفَرِّدْ بِحَاجَّتِي، وَتَوَلَّ كِفَاتِي» (همان منبع، ۱۳۹۳، دعای بیست و دوم، ص ۱۳۶)؛ خدایا تو درباره اصلاح و تهذیب نفس من مرا به کاری مکلف ساخته‌ای که خود بر انجام آن از من تواناتری؛ و قدرت تو بر آن کار و بر خود من غالبتر از قدرت من است، پس از نیروهای نفس من آنچه را که موجب خشنودی تو از من شود به من عطا کن، و برای نفس خود آنچه را که خوش دارد از نیروهای نفس من با حفظ عافیت و در حد طاقت بستان. خدایا مرا بر مشقت طاقت، و بر بلا صبر و بر فقر قدرت نیست، پس روزیم را باز مدار، و مرا به خلق خود وا مگذار. بلکه تو خود به تنهایی حاجتم را بر آور، و کار مرا بعهده گیر، و مرا منظور نظر خود ساز، و در همه کارهایم با چشم لطف بنگر.

«اللَّهُمَّ إِنِّي أَخْلَصْتُ بِانْقِطَاعِي إِلَيْكَ وَأَقْبَلْتُ بِكُلِّي عَلَيْكَ وَصَرَفْتُ وَجْهِي عَمَّنْ يَحْتَاجُ إِلَيَّ رَفْدِكَ. وَقَلْبْتُ مَسْأَلَتِي عَمَّنْ لَمْ يَسْتَعْنِ عَنْ فَضْلِكَ وَرَأَيْتُ أَنْ طَلَبَ الْمُحْتَاجُ إِلَيَّ الْمُحْتَاجَ سَفَهًا مِنْ رَأْيِهِ وَضَلَّهَ مِنْ عَقْلِهِ» (همان منبع، ۱۳۹۳، دعای بیست و هشتم، ص ۱۷۶)؛ خدایا همانا که من، به بریدنم از غیر و به پیوستنم به تو، دل را پیراسته‌ام، و سراپا بسوی تو رو آورده‌ام، و از کسی که خود به عطای تو محتاج است روی بر تافته‌ام؛ و دست مسئلت از جانب آنکه خود از فضل تو بی‌نیاز نیست، گردانده‌ام. و دانسته‌ام که خواهش محتاج از محتاج دیگر دلیل سفاهت رأی و گمراهی عقل او است.

«فَأَنْتَ يَا مَوْلَايَ دُونَ كُلِّ مَسْئُولٍ مَوْضِعُ مَسْأَلَتِي، وَدُونَ كُلِّ مَطْلُوبٍ إِلَيْهِ وَلِي حَاجَتِي أَنْتَ الْمَخْصُوصُ قَبْلَ كُلِّ مَدْعُوبٍ بِدُعْوَتِي، لَا يَشْرُكُكَ أَحَدٌ فِي رَجَائِي، وَلَا يَنْتَفِقُ أَحَدٌ مَعَكَ فِي دُعَائِي، وَلَا يَنْظِمُهُ وَإِيَّاكَ نِدَائِي لَكَ يَا إِلَهِي وَخِدَائِيهِ الْعَدَدِ، وَمَلَكَةُ الْقُدْرَةِ الصَّمَدِ، وَفَضِيلَةُ الْحَوْلِ وَالْقُوَّةِ، وَدَرَجَةُ الْعُلُوِّ وَالرَّفْعَةِ» (همان منبع، ۱۳۹۳، دعای بیست و هشتم، ص ۱۷۶)؛ پیش از هر مدعوی تو مخصوص به دعای منی، در حالتی که هیچکس در نظر امید من با تو شریک نیست، و هیچکس در دعای من با تو برابر نیست، و ندای من هیچکس را با تو در نمی‌پیوندد. ای معبود من، یگانگی ذات و صفات یا «وحدانیت عدد» و اداره نیروی نفوذناپذیر و افزون از حد و کمال توانائی بر هر گونه تصرف و نیرومندی بر هر کار دشوار و منزلت علو سلطان و رفعت شأن مخصوص تو است و ما

سواى تو در دوره عمر خود، به چشم شفقت منظور، و در امور خود مسخر و مجبور، و در کار خود مغلوب و مقهورند و از حالى به حالى متحول و از صفتى به صفتى منتقل مى‌شوند. جهت انجام پژوهش، تمام کلماتى را که معنا و مفهوم پرستش، نیایش، دعا، توکل به خدا، ایمان و... را توضیح می‌دهند، در متن صحیفه‌ی سجادیه بررسی شد و بعد از آن، تمامی کدهای مرتبط استخراج شد. معنا و مضمون کلمات مرتبط در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. کلمات مرتبط با تربیت عبادی در صحیفه سجادیه

ردیف	کلمه	منبع	معنا و مفهوم
۱	دعا	(صحیفه سجادیه، ۱۳۹۹)	دعا کردن
۲	عبد	(نوری، ۱۴۰۰)	بندگی کردن
۳	رتل	(طوسی، ۱۳۹۸)	سرآیدن، خواندن، مناجات کردن
۴	قداس	(مجلسی، ۱۳۹۵)	این نماز، اداب نماز، مناجات نامه
۵	مدیح	(القرشى، ۱۳۹۶)	ثنا گفتن خداوند
۶	ولاء	(مصباح یزدی، ۱۳۹۵)	دوستی و محبت نسبت به خداوند
۷	محبوب	(ریبانی، ۱۳۹۰)	شایان ستایش، قابل پرستش

در ادامه با توجه به کلمات کلیدی بیان شده، کدهای مربوطه استخراج گردیدند که مجموع کدهای مرتبط با تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش، ۲۱ مورد بوده است. مجموع کل کدگذاری‌ها از متن صحیفه سجادیه ۱۵۰ مورد است. ۴۱ درصد (۶۰ کد) از کدهای استخراج شده درباره چرایی، ۲۳ درصد (۳۰ کد) درباره چگونگی ۴۱۰ درصد (۶۰ کد) درباره چیستی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش هستند. این مطلب بیانگر آن است که در کتاب صحیفه سجادیه بیشتر بر چرایی و سپس، چگونگی تأکید شده است؛ همچنین بیشترین فراوانی متعلق به مضمون‌های ماهیت تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش، تربیت عبادی مطلوب اسلام ۳۵ (کد) و اصول تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش ۳۲ (کد) است که نشان می‌دهد با تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش به تنهایی ارزش نیست؛ بلکه باید جهت‌گیری اراده و میل توحیدی باشد.

ابعاد الگوی با تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش از دیدگاه صحیفه سجادیه

جدول ۲. کدگذاری اهداف تحقیق و مضمون های پایه تربیت عبادی در صحیفه سجادیه

اهداف تحقیق	مضمون های فراگیر	تعداد کد
چیستی	ماهیت تربیت عبادی	۲۰
	تربیت عبادی مطلوب در صحیفه سجادیه	۲۰
	لوازم تربیت عبادی	۲۰
چرایی	اهمیت تربیت عبادی	۱۰
	انگیزه تربیت عبادی	۱۰
	مبانی تربیت عبادی	۱۰
چگونگی	پیامدهای تربیتی تربیت عبادی	۲۰
	اصول تربیت عبادی	۲۰
	دعا خوانی و اثر تربیتی آن	۲۰
جمع کل کدگذاری ها		۱۵۰

بر اساس تحلیل مضمون‌ها در صحیفه سجادیه، یک الگوی سه بعدی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش طراحی شد که هر جنبه به یکی از سؤالات تحقیق جواب می‌دهد. این الگو دارای سه جنبه چرایی، چگونگی و چیستی با تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش از دید صحیفه سجادیه است. در ادامه، به تبیین هر یک از جنبه‌های این الگو و پاسخ به سؤالات تحقیق پرداخته می‌شود.

پیرامون تفاوت پیامدهای تربیتی و اثر تربیتی باید گفت که پیامد منوط به نتیجه عمل تربیتی است و عواقب بعد از اقدام تربیتی را در برمی‌گیرد، اما اثرات تربیتی یعنی همان بازخوردهای عینی که ممکن است طولانی مدت هم نباشد.

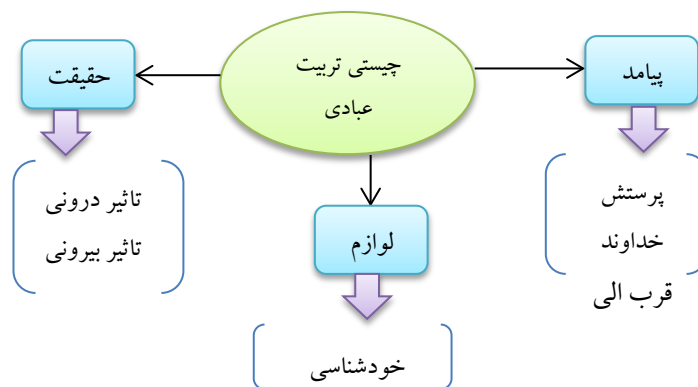
سوال اول پژوهش: چیستی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در صحیفه سجادیه

منظور از چیستی مجموعه ویژگی‌هایی است که تقویت قوای پرستش باید داشته باشد. نتیجه تحلیل مضمون‌های استخراج شده از صحیفه سجادیه درباره چیستی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در چهارچوب شبکه مضمون‌ها، در شکل شماره ۲ نشان داده شده است.

جدول ۳. کدگذاری مفاهیم سازمان دهنده، فراگیر و پایه تربیت عبادی در صحیفه سجادیه

مضمون های فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون های پایه	فراوانی کد
پیامد	پرستش خداوند	رستگاری	۵
		بندگی کردن	۵
		تواضع و فروتنی	۱۰
حقیقت	قرب الی الله	دیدار با معبود	۲
		آرمش قلبی	۵
		جای گرفتن در بهشت	۵
لوازم	تأثیر درونی	میل به پرستش	۵
		تأثیر بیرونی	۲
		پرہیز از غرور	۲
لوازم	خودشناسی	احترام به دیگران	۲
		پرہیز از گناہان	۳
		آگاهی نسبت به حالات درونی	۱
لوازم	مبارزه با هواہای نفس	مبارزه با هواہای نفس	۳
		پیروی نکردن از شیطان	۲

در ادامه، برای اینکه به نظریه اسلام درباره تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش پرداخته شود، در جدول شماره ۵، مضمونهای مرتبط با پیامدها و چیستی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش آمده‌اند.



شکل ۱: چیستی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در صحیفه سجادیه

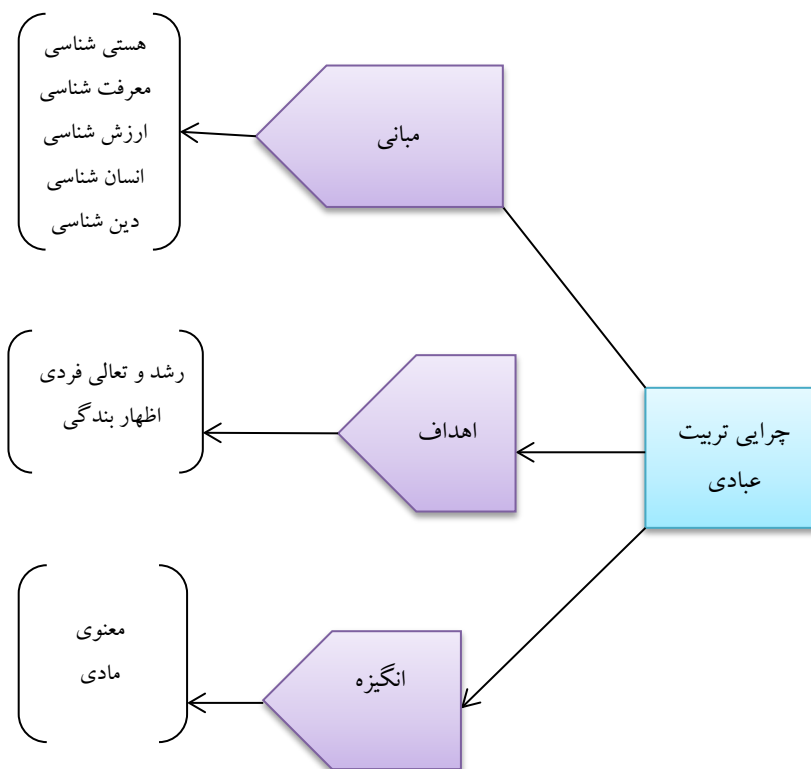
پاسخ به سوال دوم پژوهش: چرایی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در صحیفه سجادی

ابتدا به بررسی چرایی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در صحیفه سجاده پرداخته می‌شود. کد، یعنی حدود ۴۱ درصد از کدهای استخراج شده از قرآن کریم، به بعد چرایی و غایی چرایی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش اشاره دارند؛ همان‌طور که در تصویر شماره ۱ نشان داده شده است، به طور کلی ضرورت چرایی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش را میتوان در مبانی فلسفی، نگرشها، انگیزه و هدف تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش مورد بررسی قرار داد.

جدول ۴: کدگذاری مضمون‌های فراگیر، ضمنی و پایه‌ای در چرایی تربیت عبادی در صحیفه سجاده

مضمون‌های فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	فراوانی کد
مبانی تربیت عبادی	هستی‌شناسی	توجه به زیبایی‌های آفرینش	۲
	معرفت‌شناسی	معرفت‌شهودی	۳
	ارزش‌شناسی	مطلق بودن ارزش عبادت	۵
	انسان‌شناسی	جایگاه خلیفه الهی	۳
	دین‌شناسی	تعالی و تقرب	۵
اهمیت تربیت عبادی	رشد و تعالی فردی	ترکیه نفس	۲
	اظهار بندگی	تواضع و فروتنی	۲
انگیزه تربیت عبادی	انگیزه معنوی	رسیدن به سعادت و کمال	۷
	انگیزه مادی	رسیدن به آرزوهای دنیوی	۴

در ادامه، جهت پرداختن به دیدگاه اسلام پیرامون چرایی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش، مضمون‌های مرتبط با اصول تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش مطلوب در جدول شماره ۳ نشان داده شده‌اند.



شکل ۲: چرای تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در صحیفه سجاده

شبکه مضمون‌های مرتبط با بعد چرای تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش از منظر صحیفه سجاده

داشتن انگیزه و فعالیت ارادی از ملزومات زندگی بشر و از لوازم رشد و سلامتی است؛ چون انسان از زمانی که قدرت تصمیم‌گیری و فعالیت ارادی پیدا میکند، با شناخت تکوینی و تشریحی، فطری و آموزش محیطی توسط عناصر گوناگون پدر و مادر، معلم، دوستان و... اراده و تصمیم‌گیری و پرستش را آغاز می‌کند و تا پایان عمر هرچه فعالیت ارادی و جهادی هدف‌داری داشته باشد، از تربیت دینی و اعتقادی بهتری برخوردار بوده و به مرحله کمال خود می‌رسد و به فرموده امام علی علیه السلام، ایمان و تقوا از ستون دین است و هرچه فعالیت عبادی او کمتر شود، به همان اندازه از مسیر سعادت دورتر می‌شود و به گمراهی و ضلالت می‌رسد. همان‌طور

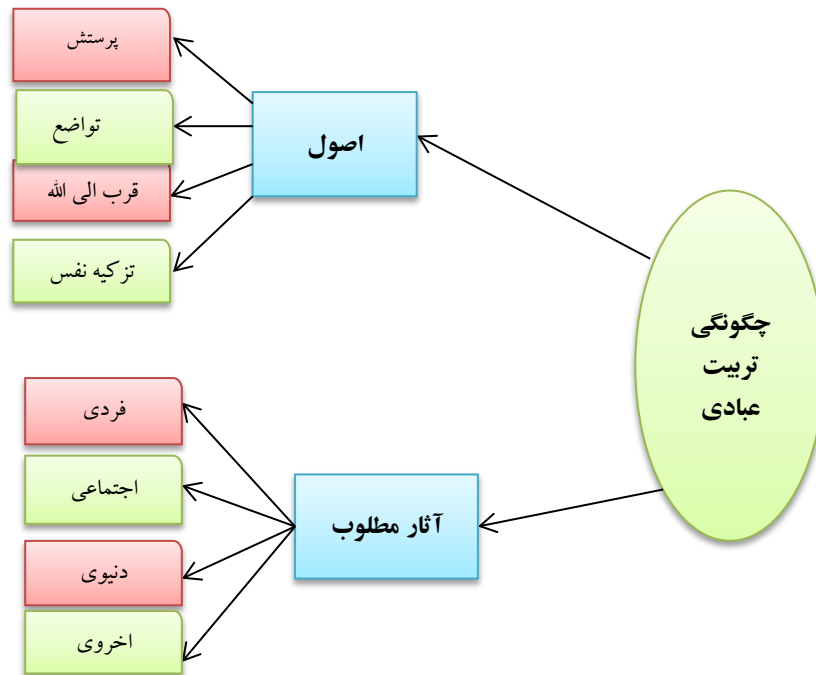
که در شکل شماره ۱ دیده می‌شود، در اسلام تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش به تنهایی ارزش نیست؛ بلکه تقویت اراده باید در جهت مساعدت نمودن به خود و دیگران، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی (اخلاق و زیبایی‌شناسی)، انجام تکالیف الهی و در نهایت، رسیدن به کمال و سعادت اخروی باشد. در ادامه جهت پرداختن به دیدگاه اسلام در تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش، مضمون‌های مرتبط با مبنای فلسفی، نگرش، انگیزه و هدف آن را در جدول شماره ۴ آورده‌ایم.

پاسخ به سوال سوم پژوهش: چگونگی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش از منظر صحیفه سجادیه

در شکل شماره نتیجه تحلیل مضمون‌های استخراج شده از صحیفه سجادیه درباره چگونگی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در قالب شبکه مضمون‌ها نشان داده شده است.

جدول ۵: فراوانی مضمون‌های فراگیر، سازمان دهنده و پایه چگونگی تربیت عبادی در صحیفه سجادیه

مضمون‌های فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	فراوانی کد
اصول تربیت عبادی	اصل پرستش	نیایش	۱۰
	اصل بندگی	استعانت از خداوند	۵
	اصل تواضع	پرهیز از غرور	۵
	اصل کمال	رسیدن به کمال	۶
	اصل احترام	پرهیز از هواهای نفسانی	۵
آثار مطلوب تربیت عبادی	آثار فردی	آرامش قلبی	۴
	آثار اجتماعی	جامعه صالحه	۳
	آثار دنیوی	دوری از گناهان	۳
	آثار اخروی	حیات طیبه	۵



شکل ۳: چگونگی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در صحیفه سجادیه

همان‌طور که دیده می‌شود، تقویت اراده هم خواسته ادیان الهی و هم جامعه است و برای به دست آوردن آن، حکمت و بینش نیز ضروری است؛ همان‌گونه که آدمی به پرورش جسم، غذا، تفریح و ورزش نیاز دارد، به جهاد و فعالیت اعتقادی و ارادی نیز نیازمند است. تقویت اراده و قدرت عبادی مورد تأکید اسلام است که بتواند تربی و انسان تربیت‌یافته‌ای را پرورش دهد که برای رضایت خداوند متعال گام بردارد، تلاش نماید و انسان را به کمال و سعادت برساند و در جهت مساعدت به دیگران تلاش کند.

پاسخ به سوال چهارم پژوهش: چه الگویی می‌توان از تحلیل مضمون تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش بر اساس متن صحیفه‌ی سجادیه در برنامه درسی ارائه نمود؟

آگاهی از هر چیزی، به ویژه اعمال عبادی، زمینه‌ساز علاقه مندی به انجام دادن آن عمل برای ایجاد آمادگی می‌شود. معصومان برای ایجاد آمادگی در مسلمانان، به بیان اهمیت این ماه و

فواید روزه داری می‌پرداختند. از آنجایی که از جمله فواید روزه و روزه داری تقویت اراده است، کودک نیز با تمرین به تدریج می‌تواند توانایی کافی برای گرفتن روزه کامل را به دست آورد. برای مثال، کودک را تشویق کنیم تا برخی از روزها را تا ظهر و برخی از روزها را از ظهر تا اذان مغرب، چیزی نخورد تا به تدریج به گرسنگی و تشنگی عادت کند. هر چه توانایی کودک در تحمل گرسنگی و تشنگی بیشتر می‌شود، وی می‌تواند مدت بیشتری را روزه بگیرد؛ تا اینکه پس از مدتی با تقویت اراده، می‌تواند بدان عادت کند و روزه را کامل بگیرد (ملکی، شاملی و شکرالهی، ۱۴۰۰).

عده ای معتقدند گاهی والدین با اینکه با اهتمام کامل به تکالیف و وظایف عبادی می‌پردازند، در عین حال مواردی یافت می‌شود که فرزندان این گونه خانواده‌ها نیز در انجام تکالیف دینی و عبادی، دچار تسامح و تساهل می‌شوند.

شاید بتوان در جواب گفت کودک در مرحله اول زندگی، فقط شکل ظاهری عبادت را بر اثر تقلید از والدین می‌آموزد؛ وقتی این دوره را پشت سر می‌گذارد، پرسش‌هایی در این زمینه به ذهن او می‌رسد؛ پرسش‌هایی مانند اینکه فلسفه و هدف این اعمال و عبادت چیست؟ چرا باید نماز بخوانیم؟ چرا باید به این شیوه نماز بخوانیم؟ فلسفه روزه چیست؟ و پرسش‌های دیگری که به دنبال پاسخ آنهاست. حال اگر نتوانیم پاسخ صحیح و درستی به سؤال‌های او بدهیم، ممکن است در کودک نسبت به آن اعمال حالت بی‌رغبتی حاصل شود و چه بسا به تدریج اصل عمل را کنار بگذارد (فضل الله، ۱۳۹۹).

به جرئت می‌توان گفت یکی از علل ترک یا استخفاف نماز، بی‌اطلاعی کودکان، نوجوانان و جوانان از فلسفه عبادات است؛ اما اگر انجام اعمال عبادی در دوره اول و دوم کودکی بر اساس شناخت صورت گیرد و با ایجاد بصیرت دینی، رفتار از حالت تقلیدی به حالت نگرش همراه با آگاهی عمیق تبدیل شود، کودک هرگز آن عمل را در مراحل بعدی ترک نخواهد کرد. برای ایجاد انگیزه، افزون بر فراگیری اعمال عبادی، کودک باید بداند که فلسفه این

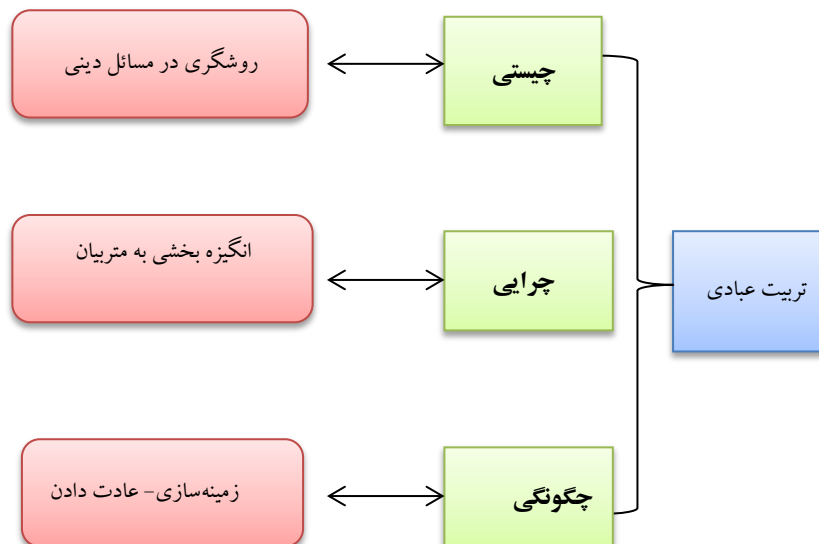
اعمال چیست و چه عاملی موجب می‌شود که مسلمانان هر روز در پنج وعده بر درگاه احدیت سجده، و با معبود خود راز و نیاز می‌کنند و در سال، یک ماه روزه می‌گیرند.

بنابراین، آگاهی از فلسفه، آثار و فواید، آداب و شرایط اعمال، یکی از عوامل مهم در ترغیب و تشویق کودکان به اعمال عبادی است. البته عامل دیگری که نقش بسزایی در سهل انگاری کودکان نسبت به اعمال و تکالیف دینی دارد، عدم تقید و اهتمام خود والدین نسبت به انجام به موقع تکالیف عبادی است.

پس ضروری است ضمن اینکه تکالیف عبادی را به طور ساده و با زبان کودکان به کودک انتقال دهیم، متناسب با رشد فکری و ظرفیت درک تربیتی، فلسفه اعمال و تعلیمات عبادی را نیز برای او بیان کنیم تا بر اساس شناخت و انس، به اعمال عبادی روی آورد. برای رسیدن به این مقصود، باید با آموزش‌های ساده، زمینه رشد معارف دینی را در کودک ان متبلور سازیم. به همین علت می‌توان «اصل آگاهی بخشی» و «بصیرت دهی» نسبت به فلسفه و آثار عبادات را به مثابه یک اصل از اصول اساسی در تعلیم و تربیت دینی در نظر گرفت.

تربیت دینی به مفهوم عام و تربیت عبادی به طور خاص، حاصل اقدامات برنامه ریزی شده‌ای است که با هدف ارتقای سطح دانش دینی و بینش معنوی دانش آموزان اجرا می‌شود. هدف در برنامه تربیت عبادی، صرفاً حفظ اذکار و اعمال عبادی نیست؛ بلکه مراد تربیت انسانی دارای بینش الهی و معنوی است. برای تحقق این هدف، ضرورت دارد از دوران خردسالی تکالیف و وظایف عبادی را به کودک تعلیم داد و از این طریق، قلب کودک را با خدا ارتباط داد. برای ایجاد بینش و بصیرت معنوی و عبادی، برنامه درسی و آموزشی نیز باید به سمتی پیش رود که افزون بر پابندی دانش آموزان به ارزش‌های عبادی، این امر به نحوه مطلوبی تحقق یابد؛ پر بار کردن کتب درسی در زمینه مسائل عبادی مانند زمینه سازی و تحریک عواطف کودکان با بیان فلسفه و فواید اعمال و تکالیف عبادی، هنر برقراری ارتباط با خدا، شیوه راز و نیاز از جمله این اقدامات است (انصاری، ۱۴۰۰).

شکل ۴: الگوی سه بعدی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش در برنامه درسی



نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بیان جایگاه و اهمیت تربیت "عبادی" و تقویت قوای "ستایش" از نظر صحیفه سجاده بود. تحلیل مضمون تربیت عبادی بر اساس صحیفه سجاده در سه محور چیستی، چرایی و چگونگی مورد بررسی قرار گرفت. که ۱۵۰ کد در هر سه مورد به دست آمد. در محور چیستی و پاسخ به سوال اول پژوهش، ۶۰ کد به دست آمد که مفاهیم پایه عبارت بودند از: ماهیت تربیت عبادی، پیامدهای تربیت عبادی و لوازم تربیت عبادی است که در ذیل هر یک از مفاهیم ضمنی، مفاهیم دیگری وجود داشت که با توجه به فراوانی آنها در جداول مربوطه آورده شد. در پاسخ به سوال دوم پژوهش، به محور چرایی تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش پرداخته شد و ۳۰ کد تربیت عبادی به دست آمد. در این قسمت سه مفهوم پایه ای عبارت بودند از: اهمیت تربیت عبادی، انگیزه تربیت عبادی و مبانی تربیت عبادی مشخص شد و در ذیل هر یک نیز مفاهیم پایه ای شناسایی شد. در پاسخ به سوال سوم پژوهش نیز محور چگونگی تربیت عبادی مورد بررسی قرار گرفت که ۶۰ کد تربیت عبادی به دست آمد. از جمله تربیت عبادی

مطلوب، اصول تربیت عبادی و جایگاه تربیت عبادی مورد بررسی قرار گرفت که در ذیل هر یک از مفاهیم، مفاهیم پایه‌ای وجود داشت.

بررسی‌ها در مورد چرایی نشان داد که بر اساس متن صحیفه سجادیه تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش ارزش و فضیلت است و علاوه بر یک ضرورت بودن برای تأمین سلامت روحی و روانی جامعه، خواسته ادیان الهی است و صحیفه سجادیه به موازات تقویت جنبه‌های شناختی و معرفتی به تقویت جنبه‌های عبادی نیز توجه کرده است. به صورتی که در صحیفه سجادیه بارها کلمه "دعاه" از ماده «دَعَوَ» و به معنی خواندن و حاجت خواستن و استمداد یاد شده است.^۱ "الحمد" به معنای شکر و سپاس. بیان شده‌اند (راغب اصفهانی و همکاران، ۱۴۱۲ ق). متأسفانه، با وجود اهمیت فوق‌العاده تربیت عبادی در سنین تحصیلی به عنوان واقعی‌ترین و کاربردی‌ترین نیاز، مسولان، اولیا و قوانین کمترین توجه به این حوزه کرده‌اند. افزون بر این، جامعه ما از انواع بیماری‌های روحی و روانی که مستقیم با نبود ارتباط با خالق یگانه و استغاثه و التماس و ستایش او هستند، رنج می‌برد؛ اما هنوز تربیت قوای ستایش و عبادی در ذهن و روان جامعه امری جانبی و کم‌اهمیت است، این در حالی است که خداوند می‌فرماید: "مرا بخوانید تا دعای شما را بپذیرم"^۱.

نتایج پژوهش نشان داد که انسان برای نزدیک شدن به خدای متعال به دعا و درخواست نیاز دارد و باید بداند که همه قدرت‌های شنونده درخواست و دعای انسان، نسبی و فناپذیر هستند و تنها قدرت اجابت و پاسخ به درخواست خداوند است که مافوق همه قدرت‌هاست و فناناپذیر است؛ بنابراین، متربی باید بداند که تنها خداوند متعال، توانایی پاسخ گفتن به نیاز آدمی را دارد؛^۲ و از گنجینه‌های رحمت او چیزهایی را درخواست کن که جز او کسی نمی‌تواند عطا کند مانند عمر بیشتر، تندرستی بدن و گشایش در روزی^۲ ("نهج البلاغه، نامه ۳۱، ص ۳۷۷). نتایج تحقیق کنونی حاکی از آن است که هدف غایی و نهایی تربیت عبادی و قوای پرستش، انجام تکلیف الهی و رسیدن به کمال و جلب رضایت خداوند متعال است. همچنین نتایج پژوهش در مورد

۱. وَ قَالَ رَبُّكُمْ ادْعُونِي اسْتَجِبْ لَكُمْ (غافر: ۶۰).

۲. سَأَلْتَهُ مِنْ خَزَائِنِ رَحْمَتِي مَا لَا يَقْدَرُ عَلَىٰ إِعْطَائِهِ غَيْرُهُ، مِنْ زِيَادَةِ الْأَعْمَارِ وَ صِحَّةِ الْأَبْدَانِ وَ سَعَةِ الْأَرْزَاقِ. (نهج البلاغه، نامه ۳۱، ص ۳۷۷).

چیستی تربیت عبادی و تقویت قوای ستایش حاکی از آن است که دعا، خواست و تقاضا می تواند هم آثار مثبت و هم آثار منفی داشته باشد. چنانچه دعا و خواست از افراد صالح باشد، باعث پاسخگویی توحیدی و رثوفانه می شود و مایه خیر و برکت برای همه است و چنانچه در دست افراد کافر باشد، مانع ایمان، مایه غفلت، ذلت دادن مومن و نپذیرفتن حق خواهد بود.

در مورد چگونگی نیز نتایج پژوهش نشان داد که تربیت عبادی و تقویت قوای ستایش و بندگی مورد نظر صحیفه سجادیه است که باایمان، عقل، کرامت نفس، دانش و خضوع همراه می باشد؛ بنابراین، امام سجاد بر دعا به شکل عمومی و همگانی برای تمام مومنین در نظام هستی تأکید دارد؛ بدین دلیل که هدف اصلی آن قرب به خدای متعال و شادی و لذت روحی و پاسخی به نیاز واقعی انسان است؛ با این توضیح که می فرمایند: "بار الها به همسایگان و دوستان توفیق بده به برپایی سنتت، به دست آوردن اداب پسندیده در کمک رساندن به ضعیفان، برآورده کردن نیازشان، عیادت بیمارانشان، راهنمایی راه جویانشان بخشیدن آن چیزی که برای آنها ضروری است" (صحیفه سجادیه، ۱۳۹۳، ص ۱۸۹). نیز بر بندگی، ستایش و اطاعت که با تکیه بر امر اخلاقی و منش رفتاری شایسته باشد، کاملاً مرتبط می باشد و چنانچه ستایشگر و بنده واقعی خداوند دارای فضایل اخلاقی باشد، برای اسلام و جامعه خود افتخار است؛ همچنان که فردی چون حاج قاسم سلیمانی در دل ها جای گرفته است و از محبوبیت زیاد جهانی برخوردار است که این نه تنها به خاطر نبردهای متعدد، بلکه به دلیل سجایای اخلاقی بندگی ایشان است؛ بنابراین، برنامه های دیگر باید چنان باشد که به سلامت روح، ستایش و سپاس و بندگی دایم پروردگار ضرر و زیانی نرسانند. خلاصه اینکه، روح و حقیقت اطاعت، بندگی، فقر و خواست انسان به خدای متعال اصل و کارها و امور دیگر فرع هستند؛ البته فرعی که پرورش آن برای به ثمر رسیدن اصل لازم است. اسلام ویژگی های یک بنده مومن و ستایشگر مسلمان را در داشتن ایمان، امین بودن، داشتن دانش و بینش وسیع، بخشش و پرهیز از غرور بیان می کند.

۱. اللَّهُمَّ صَلِّ عَلَيَّ مُحَمَّدٍ وَ آلِهِ، وَ تَوَلَّنِي فِي جِيرَانِي وَ مَوَالِي الْعَارِفِينَ بِحَقِّنَا، وَ الْمُنَابِذِينَ لِأَعْدَائِنَا بِأَفْضَلِ وَكَلَيْتِكَ. وَ وَقَّفْهُمْ لِإِقَامَةِ سُنَّتِكَ، وَ الْأَخْرَجِ بِمَخَاسِنِ أَدْبِكَ فِي إِرْفَاقِ ضَعْفِيهِمْ، وَ سَدِّ خَلَّتِيهِمْ، وَ عِيَادَةِ مَرِيضِيهِمْ، وَ هِدَايَةِ مُسْتَرْشِدِيهِمْ، وَ مُنَاصَحَةِ مُسْتَشِيرِيهِمْ، وَ تَعَهُّدِ قَادِمِيهِمْ، وَ كُتْمَانِ أَسْرَارِهِمْ، وَ سِتْرِ عَوْرَاتِهِمْ، وَ نُصْرَةِ مَظْلُومِيهِمْ، وَ حُسْنِ مُوَاسَاتِهِمْ بِالْمَاغُونِ، وَ الْعَوْدِ عَلَيْهِمْ بِالْجِدَّةِ وَ الْإِفْضَالِ، وَ إِعْطَاءِ مَا يَجِبُ لَهُمْ قَبْلَ السُّؤَالِ

بر اساس متن صحیفه سجادیه، فلسفه وجودی انسان رسیدن به سعادت و قرب الاهی است. بدین منظور، دین اسلام برنامه‌های جامع و کاملی در قالب تربیت عبادی دربردارد. از جمله این برنامه‌ها «عبادت و بندگی» است. در کتاب صحیفه سجادیه نیز که سرشار از ادعیه‌ها و مناجات‌های امام سجاد (ع) است به خوبی به تربیت عبادی و تقویت قوای پرستش اشاره شده است. عبادت یکی از نیازهای واقعی و اساسی است که ریشه در اعماق جان و فطرت بشر دارد و اسلام آن را به منزله یک برنامه جامع تربیتی برای پرورش و تکامل روح و روان انسان برنامه ریزی کرده است. البته باید کوشید حس و رغبت کودکان نسبت به تکالیف عبادی، به انگیزه و خواست درونی تبدیل شود و این علاقه از درون بجوشد، نه اینکه صرفاً در حد اطلاعات دینی باقی بماند؛ بنابراین، باید افزون بر بعد شناختی، با بهره‌گیری از بعد عاطفی کودکان، از ابتدا تصویری زیبا از دین و تکالیف دینی برای آنان ترسیم کرد، تا شور و انگیزه گرایش و عمل به تکالیف و مناسک عبادی در کودکان درونی شود. برای تحقق این هدف، ضرورت دارد در دوره کودکی، آمادگی‌های لازم، برای انجام یک مجموعه از اعمال عبادی (نماز، روزه) را در آنان ایجاد کرد؛ این مطلب به خوبی از روایات فهمیده می‌شود.

تربیت عبادی کودکان اهمیت خاصی در نظام آموزشی و تربیتی اسلام دارد. تحقیقات نشان می‌دهد بسیاری از افرادی که در بزرگسالی نسبت به عبادات سستی از خود نشان می‌دهند، بی اعتقاد به دین و تکالیف دینی نیستند، بلکه عواملی چون بی‌توجهی و یا عدم تقید والدین نسبت به انجام به موقع تکالیف عبادی، عدم ورزیدگی کودکان در انجام عبادات در کودکی و ناآگاهی آنان از فلسفه و اهمیت عبادات، در این زمینه نقش دارند. تاکنون نظام آموزشی ما عملاً نتوانسته است این آمادگی را در دانش آموزان برای رفع این مشکل ایجاد کند. برای رفع این مشکل، ضروری است پیش از سن تکلیف، کودکان با اعمال و تکالیف عبادی، فلسفه و فواید اعمال عبادی متناسب با دوره کودکی آشنا شوند. والدین و مربیان به عنوان مسئولان اصلی تربیت، باید زمینه فراگیری و انجام برخی از مسائل دینی را برای کودکان فراهم نمایند. بر همین اساس می‌توان گفت در تفکر اسلامی، انسان در مقام جانشین خدا، خلافت الاهی بر روی زمین به عهده دار است. برای کسب این مقام، باید از دوران خردسالی و چه بسا قبل از آن، اقدام‌های لازم را به عمل آورد، تا کودک آمادگی پذیرش تکالیف الاهی را در زمان بلوغ پیدا کند. بر اساس سنت و رهنمودهای صحیفه سجادیه، آموزش دینی و عبادی از هنگام تولد شروع می‌شود؛ زیرا تربیت در دوره معصومان (ع)، کودکی پایه و اساس رشد و بالندگی معنوی در دوره‌های بعدی خواهد بود.

عبادت و پرستش فواید فراوانی دارد که از جمله می توان به کسب توانمندی ارادی برای انجام کارهای دشوار و مشکل زندگی اشاره کرد؛ ولی فایده بندگی و عبادت منحصر به تیرومندی قدرت تواضع و خشوع الهی نیست؛ بلکه باعث پیشگیری از بیماری ها، تأمین سلامت روانی، اخلاقی، و انجام دادن بهتر و قوی تر تکالیف دینی می شود. آنچه اسلام به آن تأکید دارد، عبادت است که به روحیه ایمان افراد همراه با سجایای اخلاقی فرد افزوده می شود؛ یعنی همان طور که بندگی و پرستش انسان قوت می گیرد، به همان اندازه و بلکه بالاتر روح انسان نیز رشد و تعالی پیدا می کند.

در پایان، با توجه به نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می شوند:

۱- نسل نوجوان، جوان و بزرگسال و به طور کلی متربیان مؤمن را متناسب با وضعیت روحی و روانی شان به انجام فعالیت های عبادی و اطاعت خدای کریم تشویق کنیم تا افزایش سطح سلامت روحی و معنوی جامعه - که خواسته اسلام است - افزایش پیدا کند. این مهم از طریق آموزش و تبلیغ برنامه های رسمی و غیر رسمی دعا و نیایش در خانواده، مدارس و سایر نهادهای فرهنگی، بیان عواقب و ضرر و زیان غفلت از فراموشی اطاعت و بندگی، استفاده از تریبون های نماز جمعه و ایامه جماعات در جهت تشویق مردم به اطاعت و عبادت با توجه به احادیث و روایات دینی، امکان پذیر است

۲- برای اینکه دید جامعه به عبادت و بندگی تغییر کند و به آن ها به عنوان الگوهای ارزشمند نگاه کنند، بهتر است رسانه ها سجایای اخلاقی و ارزش های اسلامی بندگان را به عنوان الگو مطرح کنند و با پر رنگ کردن و بازتاب کارهای ارزشی عباد، در حد امکان موجب گرایش جوانان به ارزشهای اسلامی شوند.

۳- فراهم کردن محیطی سالم و امن برای ساعات اجرای مراسم عبادت و بندگی مدارس از طریق احداث فضاها. همچنین، بیان داستانهای عبادی آموزنده از زندگی ایامه (ع) برای دانش آموزان و نیز نصب عکس دانش آموزان با اخلاق مبتنی بر ارزش بندگی در تابلوی اعلانات مدرسه

۴- نصب احادیث عبادی و بندگی خداوند در دیوار مدارس با هدف فرهنگ سازی ارزشی

برای انجام فعالیت عبادی و اطاعت از ذات لایزال

فهرست منابع

- قرآن کریم (۱۳۹۲)، مترجم آیت الله مکارم شیرازی، ناصر، تهران، نشر عابد زاده
- نهج البلاغه (۱۳۹۷)، محمد بن حسین، شریف الرضی، مترجم محمد دشتی، تهران، نشر الهادی.
- صحیفه سجادیه (۱۳۹۳)، مترجم جواد فاضل، تهران، دنیای دانش
- باقری، خسرو (۱۳۷۹). «امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران». *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی*، دانشگاه تهران، سال پنجم، ش ۱. صص ۱۲-۱.
- بحر العلوم، حسن و همکاران (۱۳۹۷). تحلیل مضمون تربیت بدنی و تقویت قوای جسمانی مبتنی بر آیات قرآن کریم. *پژوهش در ورزش تربیتی*، شماره ۱۵، پاییز و زمستان ۱۳۹۷، صص ۹۴-۷۳.
- خاکپور، محمدجعفر (۱۳۸۱). *میسوط ترمینولوژی حقوق*، تهران: بینش.
- جوادی، محسن و همکاران (۱۳۸۹)، نقد برهان راجلز درباره ناسازگاری وحی و پرستش با عمل اخلاقی، *نشریه اندیشه نوین دینی*، دوره ۴، شماره ۱۳، ص ۱۰۹ تا ۱۳۱.
- حسین زاده، محمدحسین، نصرتی هشی، کمال و نریمانی، محمد (۱۳۸۰). اصول آموزش و پرورش بر پایه مبانی ارزشی تربیت شهروندی از منظر اسلام. *مجله مهندسی فرهنگی*، سال هشتم، شماره ۷۶، صص ۴۸-۲۵.
- راغب اصفهانی، حسن بن محمد (۱۴۱۲ ق). *مفردات الفاظ القرآن*، مترجم: عدنان داوودی. بیروت؛ دارالقلم.
- رساله حقوق امام سجاد (ع) (۱۳۹۲). ترجمه و شرح: علی محمد حیدری نراقی، قم: انتشارات مهدی نراقی.
- سبحانی نژاد، مهدی و همکاران (۱۳۹۵)، درآمدی بر ابعاد و رمینه های تربیت در صحیفه سجادیه، *مشکوه*، شماره ۹۱، ص ۷۷ یا ۹۳.
- داوودی، ملیحه (۱۳۸۴). تحلیلی جامعه‌شناختی از وضعیت شهروندی در لرستان، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره چهارم، ش ۳. صص ۲۴-۱۲.
- طباطبایی، سید محمد حسین، (۱۳۸۹)، *المیزان فی تفسیر القرآن*، مترجم ناصر مکارم شیرازی، ج ۵، ج ۱، قم. اسماعیلیان
- علم‌الهدی، جمیله (۱۳۹۹). «چشم‌اندازی به تربیت مدنی از دیدگاه اسلام». *مجموعه مقالات تربیت اسلامی*. تهران: عابد.
- علی پور، فاطمه (۱۴۰۰)، "واکاوی مولفه های تربیت انقلابی زمینه ساز تمدن اسلامی: پژوهشی مبتنی بر تحلیل مضمون بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی"، *نشریه پژوهش در معارف و تربیت اسلامی*، دوره ۲، شماره ۱. فتحی واجارگاه، کورش و واحد چوکده، سکینه (۱۳۸۸). *آموزش شهروندی در مدارس*. تهران: نشر آیین.
- فرهینی فراهانی، محسن (۱۳۸۹). *تربیت شهروندی*، تهران: آبیژ

سلیمانی، رضا علی (۱۳۹۸). «ابعاد و تحلیل حقوق شهروندی؛ راه‌کارهایی برای تربیت و آموزش حقوق شهروندی». فصلنامه مطالعات سیاسی، سال سوم، شماره ۱۰، صص ۱۱۷-۱۴۴.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). اسلام و مقتضیات زمان، تهران، صدرا.

موسوی، زهرا، کشتی‌آرای، نرگس، احمدی، غلامرضا (۱۳۹۲). «تدوین اهداف برنامه درسی در دوره متوسطه با تأکید بر تربیت شهروندی». فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، سال چهارم، شماره ۱، صص ۱۶۵-۱۴۷.

Attride-Stirling, J.(2001). Thematic networks: An analytic tool for Qualitative research
Qualitative Research, 1,385-405

lamark, F. O. & Meyer, J. W. (2020). Toward post-national societies and global citizenship.
Multicultural Education Review, Vol 4, No, 1, pp1-2.



دلالت‌های تربیت زمامدار در اندیشه حکیم ابونصر فارابی

حمیدرضا محمدی نجف آبادی^۱ | مهدی خزاعی گسک^۲

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۰/۱۰/۰۵
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۰۱/۲۲
صص: ۲۴۰-۲۰۵

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.5.7

چکیده

تأکیدات فراوان نسبت به زمامداری و نقش زمامداران در سعادت جامعه، چه در منابع دینی و چه در اندیشه‌های رهبران جمهوری اسلامی، نشان از ضرورت تدوین برنامه‌های جامع برای تربیت زمامداران دارد که تدوین آن علاوه بر نیاز به مبانی مبتنی بر قرآن و سیره معصومین (علیهم‌السلام)، به استفاده از اندیشه‌های متفکران مسلمانی که در راستای کاربست مبانی اسلامی در اندیشه خود تلاش نموده‌اند؛ نیز محتاج است. در این میان اندیشه‌های فارابی به‌عنوان مؤسس فلسفه اسلامی حائز اهمیت ویژه‌ای است. به‌خصوص آنکه زمامدار و تربیت وی، به تبعیت از افلاطون، دغدغه اصلی فارابی نیز بوده است. براین اساس تلاش این پژوهش بر این خواهد بود که با استفاده از آثار و تألیفات فارابی مروری بر اندیشه‌های او در رابطه با تربیت زمامدار داشته باشد و به عبارت دقیق‌تر این پژوهش به دنبال پاسخی برای این سؤال است که «اندیشه فارابی چه دلالت‌هایی برای تربیت زمامداران دارد؟» این پژوهش برای پاسخ به این سؤال با استفاده از روش دلالت پژوهی به استخراج و تحلیل سهم‌یاری‌ها و سپس دلالت‌های مرتبط با تربیت زمامداران از اندیشه فارابی پرداخته و در نهایت تلاش کرده است این دلالت‌ها را در قالب یک نمودار مفهومی ارائه کند.

کلیدواژه‌ها: تربیت؛ تربیت زمامدار؛ کارگزار؛ فارابی؛ دلالت پژوهی.

۱. دانشجوی دکتری اندیشه سیاسی دانشگاه امام صادق (علیه السلام)، پژوهشگر دانشگاه امام حسین (علیه السلام)، تهران، ایران. Hamidreza.hmn@gmail.com

۲. دکتری اندیشه سیاسی دانشگاه امام صادق (علیه السلام)، پژوهشگر دانشگاه امام حسین (علیه السلام)، تهران، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

در تعالیم اسلامی تأکید خاصی نسبت به زمامداران و مسئولان حکومت شده و برای زمامداران، نقش مهم و مؤثری در مسیر هدایت یا ضلالت مردم ترسیم گردیده است. اهمیت کارگزاران و تربیت ایشان را می‌توان در آیات قرآن کریم، مانند این آیه شریفه که می‌فرماید: «يَوْمَ نَدْعُوا كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمامِهِمْ»^۱ (الاسراء: ۷۱) و همچنین روایات اهل بیت (علیهم‌السلام) جستجو کرد؛ روایاتی مانند این دو روایت از امیرالمؤمنین (علیه‌السلام) که می‌فرمایند «النَّاسُ بِأَمْرَائِهِمْ أَشْبَهُ مِنْهُمْ بِأَبَائِهِمْ»^۲ (ابن شعبه، ۱۳۸۲: ۳۵۴) و «لَيْسَتْ تَصْلُحُ الرَّعِيَّةُ إِلَّا بِصَلَاحِ الْوَلَاءِ»^۳ (شریف الرضی، ۱۳۷۹: ۴۴۲) و به نقش زمامداران در صلاح جامعه و سعادت ایشان اشاره دارد.

همچنین می‌توان اهمیت و جایگاه تربیت زمامداران را در نسبت آن با تمدن‌سازی مورد توجه قرار داد، چنانچه در بیان رهبر معظم انقلاب یکی از عناصر و لوازم تمدن‌سازی، تربیت انسان است و مدیران و زمامداران نقش مهم و مؤثری در تمدن‌سازی به عهده دارند. (رهبر معظم انقلاب: ۱۳۷۹/۰۷/۱۴) این مهم در بیانیه گام دوم نیز مورد تأکید قرار گرفته و تحقق این گام، توسط کارگزاران جوان و شایسته امکان‌پذیر دانسته شده است. (رهبر معظم انقلاب، بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی)

این تأکیدات ضرورت تدوین برنامه‌ای جامع برای تربیت زمامداران را روشن می‌سازد که تدوین آن علاوه بر اینکه نیاز به مبانی محکم و استواری مبتنی بر قرآن کریم و سیره معصومین (علیهم‌السلام) دارد؛ به استفاده از اندیشه‌های متفکران مسلمانی که در راستای کاربری مبانی اسلامی در اندیشه خود، به‌خصوص در امر تربیت زمامداران سعی و تلاش نموده‌اند؛ نیز محتاج است. این اندیشه‌ها همچنین مملو از مسائل، پاسخ‌ها و تجربیاتی است که نه تنها می‌تواند پاسخگوی نیازهای امروز باشد؛ بلکه مهم‌تر از آن در شناخت و درک دقیق‌تر موضوع و ابعاد آن نیز نقش بسزایی دارند.

۱. در قیامت هر گروهی را به امام و رهبر آن‌ها دعوت می‌کنیم.

۲. مردم به زمامداران و رهبران خود شبیه‌تر هستند تا به پدران خود.

۳. رعیت اصلاح نمی‌شود جز آن‌که زمامداران اصلاح گردند.

در میان اندیشمندان و متفکران مسلمان، فارابی (۲۵۷ - ۳۳۰ ه.ق؛ ۸۷۰ - ۹۸۱ م) به‌عنوان مؤسس فلسفه اسلامی و معلم ثانی (زاید، ۲۰۰۱ مرعشی، ۱۳۴۱: ۱۶)، از نقش و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ به‌خصوص آن که در اندیشه‌های فارابی به تبعیت از افلاطون، نقش زمامدار و تربیت او برای به سعادت رساندن جامعه بسیار پررنگ است و بر همین اساس فارابی نیز نظریه‌ای شبیه به نظریه فیلسوف‌شاهی افلاطون دارد که البته مبتنی بر مبانی اسلامی چیده شده است. فارابی اولین فیلسوف بزرگ اسلامی است (غالب، ۱۹۹۵: ۱۶) و اگرچه شاگرد افلاطون و ارسطو دانسته می‌شود و به‌خوبی اندیشه‌های ایشان را فهم و بازتقریر نموده است؛ اما مقلد فلسفه ایشان نیست و بر اساس مبانی اسلامی خود توانسته است مبدع فلسفه اسلامی باشد. (میرزا محمدی، ۱۳۸۳: ۵۶) فارابی در تألیفات متعدد خود به موضوع تربیت زمامدار پرداخته است و در کتاب‌هایی چون فصول منتزعه، آراء اهل المدینه الفاضله، سیاست المدنیّه و تحصیل السّعاده به‌طور خاص این موضوع را موردتوجه قرار داده است؛ لذا تلاش این پژوهش بر این خواهد بود که با استفاده از منابع فوق، مروری بر اندیشه‌های فارابی در رابطه با تربیت زمامداران داشته باشد و به عبارت دقیق‌تر این پژوهش به دنبال پاسخی برای این سؤال است که «اندیشه فارابی چه دلالت‌هایی برای تربیت زمامداران دارد؟»

مبانی مفهومی و نظری

پیش از ورود به بحث، تبیین برخی واژگان به کارگرفته شده در عنوان پژوهش ضروری به نظر می‌رسد:

تربیت: این واژه از ریشه (ر ب و) به معنی نمو و زیادشدن است (مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۱: ۳۹۹) و از این رو گفته می‌شود این واژه بیشتر به رشد و نمو جسمانی تأکید دارد و با معنی اصطلاحی آن که شامل تهذیب و تزکیه هم می‌شود متفاوت است. (باقری، ۱۳۹۰: ۵۳)

خسرو باقری در تعریف تربیت اسلامی از ریشه (ر ب ب) بهره می‌گیرد و تربیت را «شناخت خدا به‌عنوان رب یگانه انسان و جهان و برگزیدن او به‌عنوان رب خویش و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر» می‌داند. (باقری، ۱۳۹۰: ۶۱) این تعریف جداکردن قید اسلامی از تربیت و اضافه کردن زمامداران را کمی سخت می‌کند.

کتاب فلسفه تعلیم و تربیت، تربیت را با توجه به همان ریشه (ر ب و) معادل پرورش در فارسی و خاص گیاه، حیوان و انسان می‌داند و از این رو تولیدات صنعتگران را از دایره تربیت خارج می‌کند. تاکید بر گیاه، حیوان و انسان از این جهت صورت گرفته است که تربیت و پرورش نوعی شکوفاسازی استعدادهای نهفته و به فعلیت رساندن آنهاست، در حالی که موجودات بی‌جان حداقل در فهم عرفی فاقد چنین استعدادی هستند. این کتاب همچنین تاکید می‌کند که تربیت انسان فرایندی پیچیده است که نهایتاً به اختیار فرد منتهی می‌شود و این خود فرد است که تصمیم می‌گیرد فعلی را انجام بدهد یا خیر. (گروه نویسندگان، ۱۳۹۴: ۲۵-۲۶)

تعریف فوق شامل سه عنصر اصلی می‌شود: ۱- ویژه جانداران ۲- شکوفاسازی استعدادهای درونی ۳- مختار بودن متربی در پذیرش یا عدم پذیرش تربیت. این تعریف با مفهومی که این پژوهش از تربیت مدنظر دارد، تقریباً مطابق است با این تفاوت که در پژوهش حاضر بر خلاف عنصر اول تعریف بالا، با توجه به اضافه شدن قید زمامدار پس از واژه تربیت، تربیت خاص انسان‌ها در نظر گرفته شده است.

زمامدار: این واژه را به معنای سیاستمدار، پیشوا (معین: ذیل مدخل زمامدار) و کسی که زمام امور کشور را در دست دارد (عمید: ذیل مدخل زمامدار) دانسته‌اند. در پژوهش حاضر با توجه به اندیشه فارابی زمامدار رئیس مدینه و جانشینان او و کسانی که از سوی او به رتق و فتق امور حکومت می‌پردازند، خواهند بود.

با توجه به تعاریف بالا، در مجموع می‌توان مقصود از تربیت زمامدار را پرورش و شکوفاسازی استعدادهای نهفته افراد، با اراده خودشان، برای در دست گرفتن مناصب عالی حکومتی دانست.

پیشینه پژوهش

در رابطه با موضوع این پژوهش تا کنون هیچ پژوهش مستقیمی در قالب‌های مختلف اعم از کتاب، مقاله و یا پایان‌نامه صورت نپذیرفته است؛ لکن برخی پژوهش‌ها بخشی از این موضوع را پوشش داده‌اند و برخی پژوهش‌های دیگر ارتباط غیرمستقیم با پژوهش حاضر دارند که در ادامه به مرور اجمالی آنها خواهیم پرداخت.

بررسی ویژگی های زمامدار و رئیس مدینه در اندیشه فارابی از موضوعاتی است که در برخی مقالات مورد توجه قرار گرفته است. مقاله «مقایسه ویژگی های شاه در شاهنامه فردوسی با رئیس مدینه فاضله فارابی» نوشته صادقلی و رویانی (۱۳۷۹)، ویژگی شاهان باستانی ایران را به عنوان الگوی قابل توجه و مدنظر فردوسی با ویژگی های رئیس اول فارابی مقایسه کرده و وجوه اشتراک و افتراق آن ها را معین نموده است. فدایی و اکبریان (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «مبانی فلسفی فارابی در شکل دهی به نظریه رئیس اول مدینه» مبانی ۶ گانه فطرت اجتماعی انسان، نظریه نفوس، مفهوم سعادت، جایگاه عقل فعال، اختیار و دین در سعادت انسان را نسبت به نظریه رئیس اول فارابی مورد بررسی قرار داده اند و در نهایت نتیجه گرفته اند که مبانی فوق نشان دهنده غیر تقلیدی بودن نظریه فارابی است. اکبریان (۱۳۸۶) همچنین در مقاله «مقایسه میان نظر ملاصدرا و فارابی درباره رئیس اول مدینه» در مقایسه نگاه فارابی و ملاصدرا این گونه نتیجه می گیرد که ملاصدرا در تبیین رئیس اول مدینه، نظر به اندیشه فارابی داشته و در مواردی عین عبارات وی را تکرار کرده است؛ اما نگرش فلسفی جامع و خاص او سبب شده تا ویژگی های دیگری چون شایستگی مقام خلافت الهی، و جامعیت در نشأت سه گانه عقلی، نفسی و حسی نیز به آن بیفزاید. بابازاده جودی، پولادی و صالحی (۱۳۹۷) نیز در مقاله «زمامدار آرمانی در اندیشه سیاسی فارابی» ضمن بررسی مبانی فارابی و بر شمردن ویژگی های حاکم و حکومت آرمانی فارابی معتقد است حاکم آرمانی موردنظر فارابی، بیشتر یادآور انسان آرمانی و کامل است. از دیدگاه فارابی، زمامدار آرمانی کسی است که ویژگی های شاه آرمانی ایرانی، فیلسوف افلاطونی، پیامبر اسلامی و امام شیعی را در خود جمع کرده باشد و چنین انسانی متصل به منبع فیض الهی است و با ارتباط با عقل فعال وحی دریافت می کند. همچنین حسینی (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان «جلوه نبوت، امامت، و ولایت فقیه در رؤسای مدینه فاضله فارابی» در نهایت نسبت نبوت، امامت و ولایت فقیه را این گونه تبیین می کند که هدف اصلی فلسفه سیاسی فارابی کسب سعادت از مسیر شریعت پیامبر است. پس از پیامبر (صلی الله علیه و آله)، رؤسای مماثل (ائمہ علیهم السلام) و سپس، رئیس سنت (ولایت فقیه) جانشین می شود و رئیس مدینه فاضله خواهد بود.

علاوه بر ویژگی های زمامدار در اندیشه فارابی پژوهش های دیگری نیز مرتبط با زمامداری در اندیشه فارابی صورت گرفته است؛ از جمله بحرانی (۱۳۹۵) در مقاله «سلسله مراتب استخدام و

استعداد در مدینه (در فلسفه سیاسی فارابی)» با تاکید بر رابطه دوستی بین اهل مدینه فاضله، سلسله مراتب استخدام در مدینه را مقوم این رابطه و موجب تعاون می‌داند و در مقابل معتقد است بر اساس اندیشه فارابی، استخدام در مدن غیر فاضله سست‌کننده این رابطه است. بحرانی و شکوری (۱۳۷۸) در پژوهش دیگری با عنوان «بررسی زبانی نسبت دوستی و ریاست در اندیشه سیاسی فارابی» معتقد اند که بر اساس اندیشه فارابی میان ریاست و محبت نسبت مستقیم و ارگانیک برقرار است و ریاست مدینه فاضله وقتی کارآمد و موفق خواهد بود که در بین اتباع، اعضاء و طبقات مدینه رابطه دوستی حاکم باشد؛ لذا رابطه دوستی رابطه‌ای دوطرفه میان رئیس و اتباع خواهد بود. پژوهش «مطالعه تطبیقی نظریه ولایت فقیه و اندیشه سیاسی فارابی» نوشته جوان پور هروی و اکبری بیرق (۱۳۸۹) نیز درصدد است با بررسی تطبیقی میان آرای فقهای شیعه درباره مقوله حکومت و اداره جامعه مسلمین در دوره غیبت و فلسفه سیاسی فارابی، نشان دهد که نظریه آن حکیم با تئوری ولایت فقیه تفاوت چندانی ندارد و این نظریه، نه فقط مبانی قابل قبول نقلی دارد، بلکه از پایه‌هایی عقلانی و فلسفی نیز برخوردار است. در مقاله «نظریه ابداعی فارابی در تربیت سیاسی و اهمیت آن در عصر حاضر» نوشته ایمانی و سروش (۱۳۸۸) نیز گرچه به اهداف، اصول و روش‌های تربیت سیاسی از منظر فارابی پرداخته شده است؛ لکن مخاطب تربیت سیاسی در این مقاله جامعه بوده و چندان زمامداران را در بر نمی‌گیرد. به عبارت دیگر در این پژوهش رئیس مدینه خود مربی است و نه متربی.

چنانچه مشاهده شد گرچه در پژوهش‌های فوق به تربیت سیاسی و یا زمامدار مدینه فاضله پرداخته شده است؛ لکن غالباً ویژگی‌های رئیس اول تبیین گردیده است و هیچ‌یک از این پژوهش‌ها مستقیماً به تربیت زمامدار در سیره فارابی نپرداخته است.

البته لازم به ذکر است که در رابطه با موضوعاتی از قبیل «اندیشه سیاسی فارابی» و یا «تربیت در اندیشه فارابی» پژوهش‌های فراوانی صورت پذیرفته که ذکر عناوین آن‌ها در این مقاله نمی‌گنجد. پژوهش‌هایی که به مطالعه «اندیشه سیاسی فارابی» پرداخته‌اند غالباً ساختار نظام سیاسی مدنظر فارابی را مورد مطالعه قرار داده‌اند و در پژوهش‌های مرتبط با «تربیت در اندیشه فارابی» موضوعات اخلاقی و پرورش و تربیت افراد جامعه هدف اصلی پژوهش قرار گرفته است.

غالب این پژوهش‌ها در هر دودسته فوق ارتباط مستقیمی با پژوهش حاضر ندارند. این پژوهش‌ها گرچه ممکن است به اقتضای موضوع خود در مواردی مختصراً به مباحث تربیتی فارابی و به‌خصوص چگونگی تربیت فیلسوف شاه از منظر او نیز اشاره نموده باشند؛ لکن هیچ‌یک از آن‌ها به‌صورت مستقیم و نظام‌مند و باهدف فهم الگوی فارابی برای تربیت زمامدار، این موضوع را مدنظر قرار نداده و بسیار محدود و جزئی بدان پرداخته‌اند.

روش‌شناسی تحقیق

این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از مطالعات اسنادی و کتابخانه‌ای بهره برده است و تحلیل و استنتاج از داده‌ها در این پژوهش با استفاده از روش «دلالیت پژوهی» صورت پذیرفته است. این روش در مواردی که پژوهشگران قصد دارند از سایر رشته‌ها، فلسفه‌های مختلف، از یک چارچوب، از یک نظریه، مدل و یا ایده ابتدایی مطرح در سایر رشته‌ها، رهنمودهایی استخراج کنند و آن را در حوزه تخصصی خود به کار گیرند، کاربرد می‌یابد. در این روش از رهنمودها و دلالت‌های دانش یا نظریه مبدأ برای استفاده در دانش مقصد، استفاده می‌شود. این استخراج می‌تواند به‌صورت نظام‌مند و با الگوی تحلیلی ازپیش تعیین شده باشد یا در فرآیند پژوهش این الگو تولید شود و یا تلفیقی از این دو صورت پذیرد. (دانایی فرد، ۱۳۹۵: ۴۷-۵۷)

در پژوهش حاضر اندیشه‌های فارابی به‌عنوان مبدأ؛ و مسئله تربیت زمامداران به‌عنوان مقصد دلالیت پژوهی در نظر گرفته شده است. به‌عبارت‌دیگر این پژوهش به دنبال استخراج رهنمودهایی از اندیشه‌های فارابی برای تربیت زمامداران به‌صورت غیر نظام‌مند خواهد بود.

براین اساس ابتدا سهم یاری‌ها و نکات کلیدی مرتبط در اندیشه فارابی مشخص شده و از آن‌ها دلالت‌ها و رهنمودهای مرتبط با تربیت زمامداران استخراج گردیده و سپس با توجه به دلالت‌ها و به‌صورت پسینی چارچوب بندی شده است. درنهایت نیز پس از نظم‌دهی دلالت‌ها، الگویی تحلیلی شکل گرفته است که در قالب نمودار در پایان پژوهش ارائه گردیده است.

امید است که این پژوهش و پژوهش‌های دیگری از این دست بتواند با استفاده از اندیشه‌های اسلامی، بخشی از مقدمات و مبانی نظری لازم را برای طراحی برنامه‌ای جامع به‌منظور تربیت زمامداران جمهوری اسلامی، فراهم سازد.

سوال‌ها

سؤال اصلی

اندیشه فارابی چه دلالت‌هایی در رابطه با تربیت زمامداران در بر دارد؟

سؤال‌های فرعی

زمامدار و تربیت او در اندیشه فارابی چه جایگاه و ضرورتی دارد؟

هدف و محور اصلی اندیشه فارابی در رابطه با تربیت کارگزاران چیست؟

فارابی چه مراتبی را برای زمامداری بر جامعه قائل است؟

فارابی برای هر مرتبه چه اهدافی را مد نظر دارد؟

روش‌ها و مراحل تربیت زمامدار در اندیشه فارابی چیست؟

یافته‌ها

با توجه به آنچه در روش‌شناسی پژوهش مورد بررسی قرار گرفت، در ادامه به ارائه خروجی چارچوب بندی شده دلالت‌ها و تبیین آن‌ها خواهیم پرداخت. لازم به ذکر است که جداول مربوط به سهم‌یاری‌ها و دلالت‌های مستخرج از آن‌ها به علت کثرت در متن نیامده است و به ذکر خروجی نظام‌مند دلالت‌ها، اشاره به برخی سهم‌یاری‌های مرتبط با آن و در نهایت ارائه نمودار مفهومی از اندیشه فارابی در رابطه با تربیت زمامداران، اکتفا گردیده است.

دلالات‌های اندیشه فارابی در رابطه با جایگاه زمامدار و ضرورت تربیت آن

برای فارابی نیز چون بسیاری از اندیشمندان اسلامی «سعادت» به مفهوم هر دو جهانی آن جایگاهی ویژه دارد؛ چنانچه پس از او ابن‌سینا نیز سعادت را نوعی لذت و شادکامی، غیر از لذت مادی و ریاست امور دنیوی می‌داند. (نوئی، ۱۳۸۶: ۱۷۶) البته فارابی به‌عنوان اولین فیلسوف اسلامی به‌صورت خاص به مفهوم سعادت پرداخته است. فارابی به دنبال ایجاد مدینه فاضله است و اساساً هدف مدینه فاضله را دستیابی به سعادت حقیقی و در مقابل هدف مدینه جاهله را سعادت پنداری می‌داند. (مجیدی، ۱۳۹۲: ۱۰۸) مدینه فاضله در واقع الگوی مطلوب فارابی از جهات مختلف است و لذا رئیس مدینه فاضله، همان زمامدار مطلوب اوست.

فارابی در کتاب تحصیل السعاده خود به طور خاص به موضوع سعادت مدینه پرداخته است و مطلع این کتاب را این گونه آغاز می کند که:

«چهار چیز است که اگر برای هر تمدن یا مردمانی حاصل شود سعادت دنیوی و اخروی برای آنان حاصل می شود که عبارت‌اند از فضایل نظری، فضایل فکری، فضایل خلقی و صناعات عملی.» (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۲۵)

از آنجا که داشتن این فضایل به خصوص فضایل نظری از ویژگی‌های زمامدار مطلوب فارابی است؛ لازم است مختصراً تفاوت فضایل نظری و فکری در اندیشه او را تبیین کنیم؛ منظور فارابی از فضایل نظری، قدرت جعل معقولات نظری است. فضایل نظری علوم نظری هستند که هدف نهایی آن‌ها شناخت موجودات است و از براهین یقینی مبتنی بر مقدمات یقینی به دست می آیند؛ (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۲۶) لکن میدان احاطه علوم نظری تنها معقولاتی است که هیچ گاه تغییر نمی کنند؛ لذا وقتی این معقولات می خواهند متناسب با شرایط زمان و مکان و اعراض آن محقق گردند، به نیرو و فضیلت دیگری برای شناخت اعراض موجودات نیاز است که فارابی آن را فضایل فکریه می نامد. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۵۵) البته او در جاهای دیگر از دو دسته فضایل نظری و عملی و یا عقل نظری و عملی نیز یاد می کند که با دسته بندی چهارگانه فوق قابل تطابق به نظر می رسد. در واقع فارابی مفهوم سعادت را ترکیبی از نظر و عمل می داند و کمال در اندیشه او به عنوان ترکیبی از فلسفه و حکومت مطرح می شود. (گالستون، ۲۰۱۴ م: ۹۳)

به هر حال فارابی ملک و پادشاه را مسئول رساندن جامعه و مدینه فاضله به چنین سعادت می داند. پادشاه^۱ در حقیقت کسی است که هدف او از تدبیر و سامان بخشی به مدینه این است که خود و سایر اعضای مدینه را به سعادت حقیقی برساند و اساساً هدف پادشاهی در اندیشه فارابی سعادت است. (فارابی، ۱۳۶۴: ۴۷) از همین رو پادشاه باید راه رسیدن امت‌ها به سعادت را بداند (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۷۹-۷۸) و یکی از ویژگی‌های رئیس اول این است که نیرویی قوی و کامل دارد تا به وسیله آن افراد را در کاری که شایسته آن هستند، به کارگیرد و آنان را به سوی سعادت سوق دهد. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۸-۹۰)

۱. الملک

آنچه برای فارابی بسیار اهمیت دارد اصلاح جامعه و رساندن آن به سعادت است؛ لکن مسیر این اصلاح را، اصلاح زمامدار می‌داند و از اینجا به تربیت زمامدار و لزوم زمامدار شایسته می‌رسد. فارابی برای تصویرسازی جامعه از استعاره بدن انسان استفاده می‌کند و گرچه در مواردی رئیس اول مدینه را به عضو رئیس و کامل‌ترین عضو بدن یا قلب نیز تشبیه می‌کند که شکل‌گیری مدینه منوط به اوست؛ (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۶۱-۲۶۰) اما در موارد بسیاری معتقد است که زمامدار در حکم طیب جامعه است و همان‌طور که بدن صحت و بیماری دارد، نفوس اهالی مدینه نیز سلامتی و بیماری دارد. فارابی می‌گوید:

«همان‌طور که صحت بدن در اعتدال مزاجش است؛ سلامتی شهر نیز در اعتدال اخلاق اهالی آن و بیماری شهر عدم اعتدال و تفاوت در اخلاق آن‌هاست؛ و چنانچه طیب کسی است که بدن را هرگاه از اعتدال خارج شود به اعتدال برمی‌گرداند و آن را حفظ می‌کند، اگر اخلاق اهل شهر نیز از اعتدال منحرف شود، کسی که ایشان را به اعتدال برگردانده و حفظشان می‌کند، مدیر شهر یا پادشاه خواهد بود.» (فارابی، ۱۳۶۴: ۲۴)

همان‌طور که طیب برای معالجه بدن باید اجزای آن را بشناسد، مدیر شهر و ملک هم برای معالجه نفس، باید نقایص و رذایل انسان‌ها، اینکه به واسطه کدام‌یک از هیئات نفسانی افعال خیر انجام می‌دهند، اینکه چگونه می‌توان رذایل را از مردم پاک کرد و اینکه چگونه می‌توان نفوس ایشان را حفظ نمود را بشناسد. (فارابی، ۱۳۶۴: ۲۶)

فارابی در تشبیه زمامدار به طیب نیز به سعادت بازمی‌گردد و می‌گوید کما اینکه طیب باید در تعیین دوا معتدل و معالجه بدن، سلامتی را نصب‌العین خود قرار دهد، کسی که می‌خواهد افعال معتدل را استخراج کند نیز باید رسیدن اهل مدینه به سعادت را نصب‌العین خود قرار دهد که چگونه این افعال را مقدر کند تا همه و تک‌تک اهل مدینه به سعادت برسند. (فارابی، ۱۳۶۴: ۴۷)

در مجموع در اندیشه فارابی چون هدف اصلی سعادت است و پادشاه عامل رساندن جامعه به سعادت، تربیت زمامدار اهمیت ویژه‌ای می‌یابد و لازم است پادشاه مدینه فاضله فارابی خود سعادتمندترین افراد این مدینه باشد؛ چراکه او سبب به سعادت رسیدن اهل شهر است (فارابی، ۱۳۶۴: ۴۷) و باید خود مسیر سعادت را پیموده باشد.

دلالت‌های اندیشه فارابی در رابطه با حکمت و فلسفه به‌عنوان هدف اصلی تربیت زمامداران

برنامه ریزی برای تعلیم و تربیت برای دستیابی به اهدافی است که از آن‌ها به‌عنوان اهداف تعلیم و تربیت یاد می‌شود، این اهداف برخی در عرض یکدیگرند و برخی با یکدیگر رابطه طولی دارند؛ به این معنا که برخی اهداف مقدمه هدف‌های دیگر قرار می‌گیرند. (گروه نویسندگان، ۱۳۹۴: ۶۷) می‌توان گفت فارابی هدف اصلی برای تربیت زمامداران که دیگر اهداف مقدمه‌ای برای دستیابی به آن هستند را حکمت می‌داند. چنانچه گفته شد فارابی سعادت را در اکتساب فضایل نظری، فکری، خلقی و درنهایت صناعات عملی می‌داند؛ لکن انتظار شناخت نظری عمیق از همه مردم شهر را ندارد و لذا معتقد است که رئیس اول مدینه که خاص‌الخواص است باید به درک نظری عمیق دست یافته و سایر مردم شهر از او تقلید کنند. در نگاه او خواص کسانی هستند که در معلومات نظری خود به رأی مشترک مردم اکتفا نمی‌کنند و لذا هرکسی و هر صاحب‌صناعتی خود را خاص می‌داند، چراکه در موضوعی فراتر از آنچه عوام عمیق می‌شوند، تعمق کرده است. پس خاص کسی است که برتری‌ای در شهر داشته باشد و خاص‌الخواص همان رئیس اول است که در هیچ‌چیزی به آنچه رأی مشترک عوام است اکتفا نمی‌کند. به تعبیر بهتر تنها رئیس اول است که خاص است و بقیه همه عوام هستند، چراکه بقیه افرادی که در مدینه برتری دارند نیز، نفس خود را اقناع به خدمت رئیس اول کرده‌اند و آراء ایشان از سر تبعیت است نه از سر براهین عقلیه. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۸۵-۸۳) از همین روست که ابونصر معتقد است رئیس اول باید حکیم و فیلسوف تام باشد و قدرت جعل معقولات نظری را به‌واسطه ارتباط با عقل فعال داشته و بتواند آن را به‌صورت اقناعی به مردم انتقال دهد. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۰-۲۶۹) البته برتری رئیس اول و زمامدار مطلوب فارابی محدود به فضایل نظری نیست و او باید در همه فضایل از دیگران برتر باشد چراکه قرار است فضایل همه مردم را در راه اهداف خود به‌کارگیرد و لازمه این امر این است که خود در آن فضایل از دیگران برتر باشد؛ به‌عنوان مثال فضیلت شجاعت یک فرمانده لشکر باید به حدی برتر باشد که بتواند فضیلت شجاعت در همه نیروهای زیرمجموعه خود را برای مقابله با دشمن بکارگیرد. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۶۳-۶۵)

از همین روست که در اندیشه فارابی، ملک، امام، قانون‌گذار و یا رئیس اول حتماً باید حکیم و فیلسوف کامل باشند و این امر شاید بیشتر از یک وجه هنجاری و بایدونباید، به یک واقعیت اشاره دارد. فارابی اساساً فیلسوف کامل را همان رئیس اول، قانون‌گذار، امام و ملک می‌داند که هر یک از جهتی نام‌گذاری شده‌اند. از نظر او فیلسوف کامل کسی است که علاوه بر تسلط بر علوم، بتواند آن علوم را به کار بگیرد، اگر چنین نباشد، فلسفه او ناقص است و با تأمل روشن است که فیلسوف کامل همان رئیس اول است؛ چون از طرفی کسی که قدرتش برای تحقق عملی علوم نظری بیشتر باشد، فلسفه‌اش کامل‌تر است و از سوی دیگر رئیس اول کسی است که فضایل برایش حاصل شده است و سپس فضایل عملی را به صورت یقینی به دست آورده باشد و دارای قدرت ایجاد آن در میان امت‌ها باشد؛ چون کسی قادر به ایجاد این موارد نیست مگر با به کار بردن براهین یقینی و راه‌های اقناعی و تحلیلی؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که فیلسوف علی‌الاطلاق همان رئیس اول است. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۸۷)

قانون‌گذار نیز کسی است که باید شرایط بالفعل نمودن قوانین و حرکت به سوی سعادت را استنباط و استخراج کند و این امر ممکن نیست مگر آنکه قبل از آن به فلسفه دست پیدا کرده باشد. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۱) همچنین امام کسی است که دیگران برتری او را پذیرفته باشند و او پیشروی دیگران باشد و چنین برتری تنها با علوم نظری و فضایل فکری و ... که در فلسفه یافت می‌شود امکان‌پذیر است. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۳) فارابی ملک را نیز همان فیلسوف می‌داند چراکه تحقق اقتدار ملک ممکن نیست مگر با عظمت نیروی معرفت، فکر، فضیلت و صناعت؛ و در غیر این صورت قدرت او ناقص خواهد شد؛ پس ملک علی‌الاطلاق نیز همان فیلسوف است. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۲)

تأکید فارابی بر فیلسوف بودن و ضرورت حکمت زمامدار، تا حدی است که معتقد است اگر در مدینه‌ای حکیم یافت نشود، گرچه کسی باشد که همه شرایط دیگر را داشته باشد، آن مدینه بدون پادشاه می‌ماند و زمانی نخواهد گذشت که آن مدینه تباه خواهد شد. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۷)

فارابی برای زمامدار مطلوب خود، هم از عبارت فیلسوف و هم از عبارت حکیم استفاده می‌کند؛ اندیشمندان حکمت را واژه‌ای اسلامی می‌دانند که اغلب با فلسفه یونانی به معنای تعقل در امور بنیادین هستی، تطابق می‌یابد؛ لکن تفاوت‌هایی نیز دارد؛ فلسفه بیشتر تعقل نظری است ولی

حکمت تعقلی است که در زندگی حکیم وارد شده و حکیم کسی است که به حکمتش عمل می‌کند. حکیم متعقلی است که با حق تعالی در ارتباط بوده و عمل او حکیمانه و دارای اتقان است.^۱ بر این اساس گرچه فارابی متأثر از نظریه فیلسوف‌شاهی افلاطون است؛ اما تأکید او بر فضایل عملی رئیس اول در کنار فضایل نظری، ارتباط او با وحی و ... تا حدودی او را متمایز می‌سازد و شاید تعبیر «حکیم شاهی» برای عنوان نظریه او شایسته‌تر باشد.

البته به نظر می‌رسد فلسفه حقیقی مدنظر فارابی نیز شامل جنبه‌های عملی می‌شود و او چندان چنین تمایزی میان فلسفه و حکمت قائل نیست و شاید از همین رو بیشتر از عبارت فیلسوف تام و کامل در کنار حکیم استفاده می‌کند و فیلسوف کامل را شایسته دریافت وحی می‌داند. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۰-۲۶۹) فارابی اساساً فیلسوف بدون عمل را فیلسوف باطل برمی‌شمرد که تنها علوم نظری، بدون تحقق کمال نهایی آن، برایش حاصل می‌شود. فیلسوف باطل علوم نظری را فراگرفته ولی خود را به افعال فاضله و جمیله مشهور در ملت عادت نمی‌دهد و تابع هوا و شهوات خود است. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۵-۹۶) با این توضیح می‌توان فارابی را در جستجوی زمامداری حکیم دانست که نه تنها فضایل نظری را کسب کرده بلکه آن را در عمل نیز به کار بسته است.

دلالت‌های اندیشه فارابی در رابطه با مراتب ریاست و زمامداری در جامعه

دسته بندی جامعه و طبقات آن و تعیین رؤسای هر طبقه نقش اساسی در تربیت زمامداران جامعه دارد؛ چرا که طراحی موقعیت‌های متناسب با زمامداری، مقدمه تعیین چگونگی تربیت افراد برای آن سمت هاست. علاوه بر این تعیین سلسله مراتب جامعه، چگونگی گزینش، روی کار آمدن و نحوه به کارگیری افراد برای مناصب حکومتی جامعه را نیز به عنوان یکی از ملزومات تربیت زمامداران نمایان می‌سازد.

فارابی معتقد است که مدینه فاضله پنج جزء دارد و به این ترتیب مردم را در پنج دسته تقسیم می‌کند: اول افاضل که حکماً و تعقل کنندگان و صاحب نظران در امور بزرگ هستند؛ دوم ذوو الالسنه و حاملان دین که خطبا، مبلغان، شعرا و ... هستند؛ سوم مقدرّون که شامل حسابداران، مهندسان، اطباء، منجمان و ... می‌شوند؛ چهارم مجاهدون که جنگجویان و ... می‌باشند و جزء پنجم مالیون هستند که مال کسب می‌کنند، مانند کشاورزان، فروشندگان و ... (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۵) این

۱. رک: دینانی، ابراهیم، برنامه تلویزیونی معرفت، شبکه چهارم سیما، ۱۳۸۹/۱۰/۳

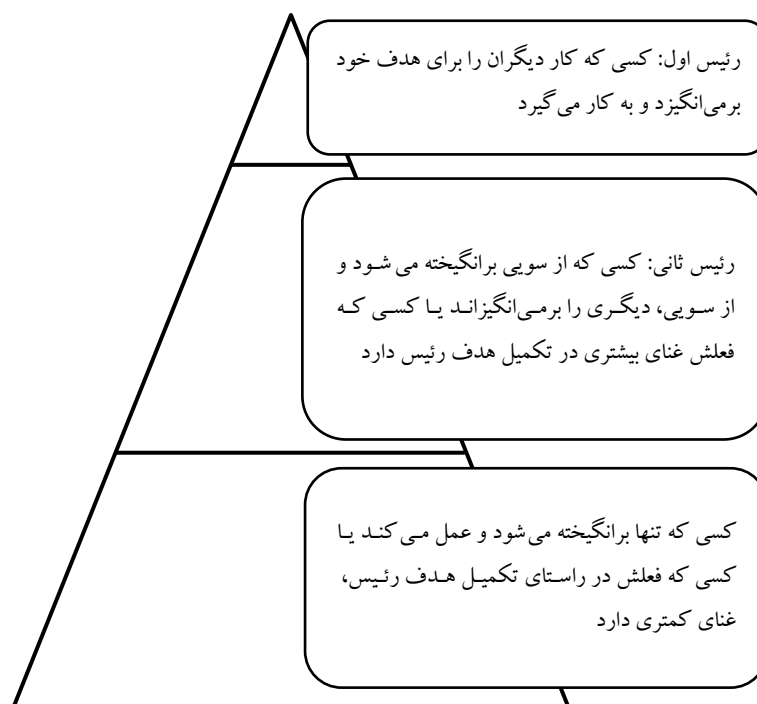
تقسیم‌بندی تقریباً عرضی است و این گروه‌ها نسبت به یکدیگر ریاستی ندارند، اما فارابی تلاش می‌کند با ارائه الگوهای جای رئیس و مرئوس را در هر یک از این دسته‌ها و اجزای آن‌ها مشخص کند و نشان دهد چه کسانی می‌توانند زمامداران جامعه باشند.

فارابی در مدینه فاضله به دنبال یک جامعه سلسله‌مراتبی و منظم است که در یک چنین هرمی هر طبقه رئیس طبقه پایین‌تر از خود است تا از یک سو برسد به قاعده هرم که فقط مرئوس و خدمتکار است و نباید هیچ‌گونه ریاستی به او سپرده شود (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۸-۷۰) و از سوی دیگر رأس حرم است که فقط ریاست دارد و رئیس اول است. این هرم در هر صنعت و حرفه‌ای شکل می‌گیرد و رئیس اول باید در همه علوم و معارف برتر باشد تا بتواند بر همه ایشان ریاست مطلق کند. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۵-۸۸) به باور ابونصر اگر رئیس مدینه به‌این ترتیب جامعه را مرتب سازد، کفایت وقتی اراده‌ای می‌کند به مرتبه پایین‌تر از خود ابلاغ کند تا به همین منوال به‌مراتب پایین جامعه انتقال یابد و این‌گونه اجزاء جامعه مانند طبیعت به یکدیگر مرتبط می‌شود. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۹۴) فارابی برای طبقه‌بندی این جامعه تلاش می‌کند نشان دهد چه کسانی حق ریاست بر دیگران را دارند و از نوشته‌هایش چندین الگو برای برتری افراد جامعه نسبت به یکدیگر قابل استخراج است. در کتاب فصول منتزعه سه الگو ارائه شده است و از آنجا که الگوی اول و سوم او در این کتاب به هم نزدیک هستند ما آن‌ها را ترکیب کرده، در قالب یک الگو تبیین می‌نماییم. از مطالب او در کتاب سیاست المدنیّه نیز علاوه بر تأکید بر الگوی اول کتاب فصول منتزعه، یک الگوی دیگر قابل استخراج است؛ از این رو در مجموع سه الگوی زیر را می‌توان به‌عنوان الگوهای طبقه‌بندی جامعه از نظر فارابی تبیین نمود.

در الگوی اول که در جاهای دیگر نیز مورد اشاره و تأکید فارابی قرار گرفته است، معیار برتری افراد جامعه بر یکدیگر، استفاده از کار و فعل دیگری در راستای اهداف خود است؛ به‌عنوان مثال از میان سه نفر، کسی که دو نفر دیگر و یا غایت فعل آن دو را برای رسیدن به اهدافش به کار می‌گیرد، بر آن دو نفر دیگر ریاست دارد و از رتبه بالاتری برخوردار است. این قاعده می‌تواند میان دو نفر باقیمانده نیز برقرار باشد و یکی بر دیگری ریاست و برتری داشته باشد. (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۸-۷۰) براین اساس کسی که بتواند دیگری را به چیزی ارشاد کرده، برانگیزاند و در آن به کارگیرد،

رئیسش خواهد بود و کسی که اگر به او آموخته شود و مورد ارشاد قرار گیرد می‌تواند دیگری را در آنچه آموخته است به کارگیرد، چنین کسی از جهتی رئیس است و از جهت دیگر مرئوس و کسی که قدرت برانگیختن دیگری به کاری را ندارد و تنها قدرتش این است که کاری را که بدان ارشاد شده انجام دهد، تنها مرئوس است. در نگاه فارابی، اولی رئیس اول و دومی رئیس ثانی است^۱ و سومی هرگز رئیس نمی‌شود. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۷-۸۸)

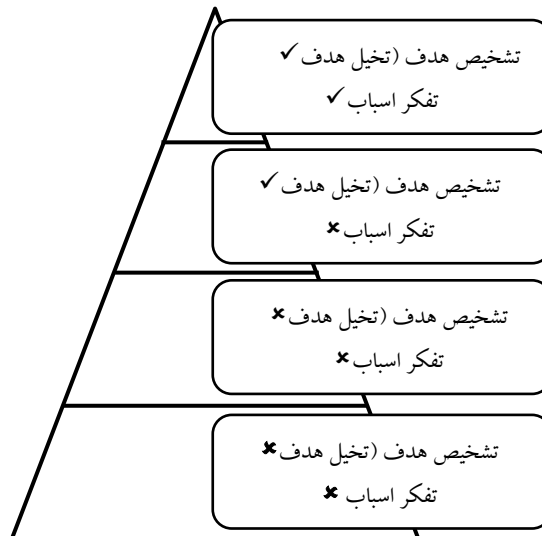
اما اگر بر مبنای این قاعده تنها رئیس اول مشخص شد و بقیه از این جهت بر یکدیگر برتری نیافتند از میان نفرات باقی مانده کسی که فعلش برتری و غنای بیشتری در تکمیل اهداف رئیس دارد، به ترتیب مرتبه بالاتری از سایرین خواهد داشت. (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۸-۷۰)



نمودار ۱. الگوی اول برتری و ریاست در اندیشه فارابی

۱. رئیس ثانی در زمان حضور رئیس اول ریاست دارد و با رئیس سنت که جانشین و جایگزین رئیس اول است و در مباحث بعدی بررسی خواهد شد، متفاوت است.

فارابی در الگوی دوم بر مبنای داشتن هدف، قدرت تخیل و تعقل اسباب و دستیابی به هدف، چهار مرتبه از مراتب افراد مدینه را ذکر می‌کند و اینجا نقش قوای نظری و فکری که پیش‌تر گفته شد بیشتر مشخص می‌شود. در این الگو کسی که غایت و هدف برایش مشخص است و می‌تواند آن را تخیل کرده و با قوه تفکر اسباب تحقق آن را فراهم ساخته و به هدف برسد در بالاترین مرتبه قرار می‌گیرد. در مرتبه بعدی کسی قرار می‌گیرد که غایت و هدف برایش مشخص است و می‌تواند آن را تخیل کند؛ لکن اندیشه و فکر کاملی که به وسیله آن همه اسباب رسیدن به غایت را فراهم سازد، ندارد؛ مگر اینکه مبدأ فکر برایش ترسیم شود و او به تبعیت از آن مابقی را استنباط کند. در مرتبه پایین‌تر فردی است که قدرت تخیل نیز ندارد و تنها اگر برایش هدف مشخص و سپس متخیل شود و مبدأ فکر نیز برایش مشخص شود، می‌تواند مابقی را بر مبنای آنچه برایش ترسیم شده تقلید کند و دیگران را نیز به کار گیرد. در نهایت در پایین‌ترین مرتبه کسی قرار می‌گیرد که نه غایت را تشخیص می‌دهد، نه قوه تخیل دارد و نه قوه تعقل و حتی اگر مبدأ فکر نیز برایش مشخص شود نمی‌تواند مابقی را به تقلید استنباط کند؛ لکن اگر به او گفته شود که باید چه عملی را انجام دهد تا به هدف برسد، آن را حفظ کرده و کاملاً انجام می‌دهد، حتی اگر نداند که عملش به چه غایتی منتهی می‌شود. چنین کسی هیچ ریاستی در مدینه نمی‌تواند داشته باشد و تنها می‌تواند عبد و خادم مدینه باشد. (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۸-۷۰)



نمودار ۲. الگوی دوم برتری و ریاست در اندیشه فارابی

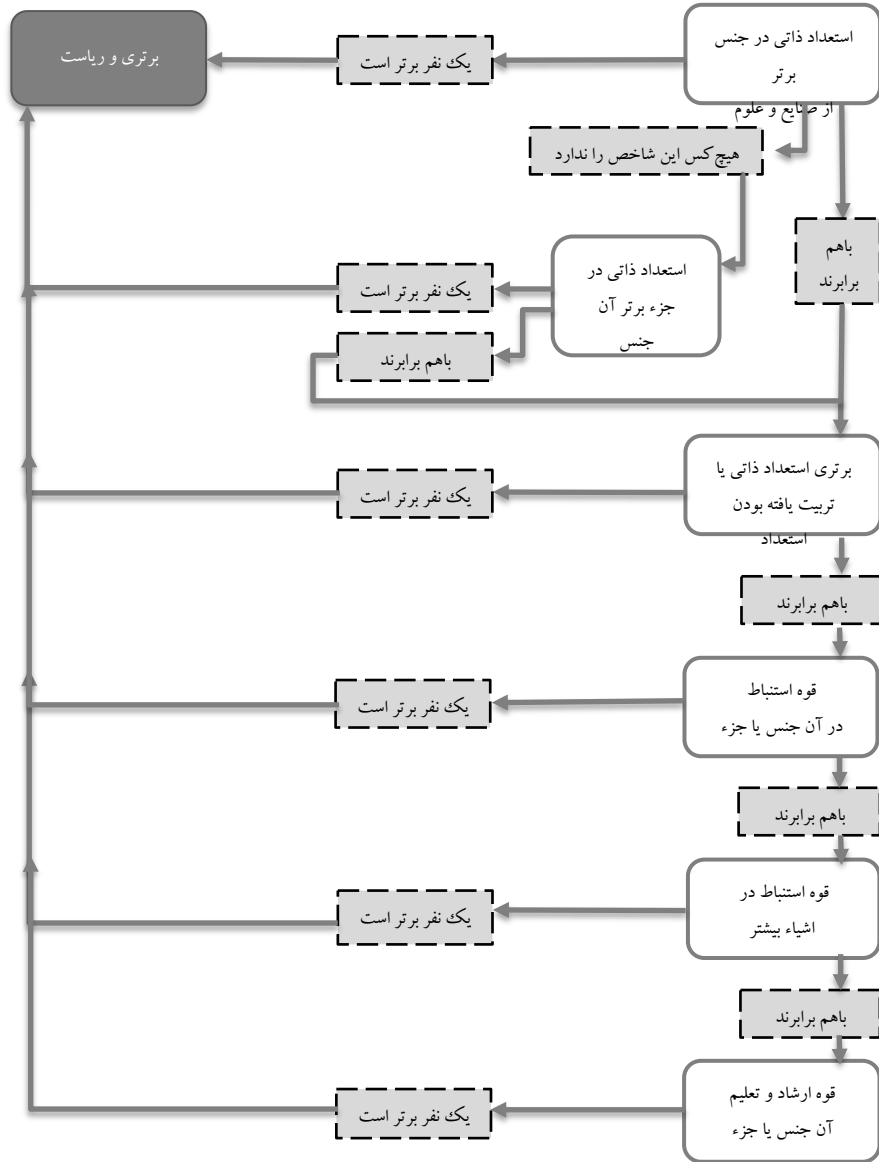
دو الگوی قبلی به خصوص الگوی اول بیشتر جنبه توصیفی از واقعیت رابطه بین رئیس و مرئوس دارند و آنچه در هر نوع ریاستی رخ می‌دهد را تبیین می‌کنند؛ مثلاً در الگوی اول حتی اگر کسی که شایستگی ریاست ندارد ولی دیگری را در راستای اهداف خود به کارگیرد، رئیس او خواهد بود. الگوی دوم نیز تا حدودی این‌گونه است، اما سومین الگوی مدنظر فارابی کاملاً تجویزی است و به دنبال آن است حق را به حق‌دار برساند.

این الگو بر مبنای استعداد های ذاتی و میزان تربیت افراد به رتبه‌بندی جامعه می‌پردازد. در این الگو افراد جامعه به نسبت اجناس صنایع و علوم می‌باشند، استعداد آن را دارند بر یکدیگر برتری می‌یابند؛ یعنی هر کس که استعداد صنایع یا علوم برتری دارد بر دیگری ریاست می‌یابد. در مرتبه بعد کسانی که در یک جنسی آمادگی ذاتی و استعداد بالطبع یکسانی دارند، به حسب برتری اجزای آن جنس بر یکدیگر برتری می‌یابند و هر کدام که برای جزء برتری از آن جنس استعداد داشته باشد برتر خواهد بود. همچنین کسانی که در جنس یا جزئی از یک جنس از صنایع و یا علوم استعداد ذاتی دارند به حسب کمال یا نقص استعدادشان نیز بر یکدیگر برتری می‌یابند. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۵)

حال اگر افراد طبیعت و استعداد برابر داشته باشند با توجه به تربیتشان در راستای آنچه استعدادش را دارند، رتبه‌بندی می‌شوند. اگر تربیتشان هم مساوی باشد بر اساس قدرت استنباطشان برتری می‌یابند و کسی که در یک جنس قدرت استنباط دارد یا اشیاء بیشتری را می‌تواند استنباط کند نسبت به کسی که قدرت استنباط ندارد یا اشیاء کمتری را می‌تواند استنباط کند ریاست خواهد داشت. وجه تفاضل بعدی که فارابی برای برتری و ریاست افراد نسبت به یکدیگر ذکر می‌کند قدرت آن‌ها بر ارشاد و تعلیم آن جنس از صنعت یا علم به دیگران است. در اینجا مجدداً ابونصر فارابی نقش تربیت را متذکر می‌شود و تأکید می‌کند:

«کسانی که طبیعتاً در جنسی استعداد ذاتی کمتری دارند اگر نسبت به آن جنس تربیت شوند، از کسانی که در آن جنس صاحب طبیعت و استعداد ذاتی ممتازتری بوده ولی تربیت نشده‌اند برتر خواهند بود.» (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۵-۸۶)

لذا گرچه فارابی استعداد ذاتی را ابتدا ذکر می‌کند؛ لکن در ادامه تربیت در راستای استعدادها اهمیت ویژه می‌یابد و حتی می‌تواند کسی که استعداد ذاتی کمتری دارد را به جایگاه بالاتر از افراد دارای استعداد ذاتی بیشتر برساند؛ البته کسی که هم استعداد ذاتی بالایی داشته باشد و هم همه استعدادهایش تربیت یافته باشند، بر همه کسانی که استعداد پایین‌تری دارند یا استعدادهایشان تربیت نشده است ریاست خواهد داشت.



نمودار ۳. الگوی سوم برتری و ریاست در اندیشه

از میان سه الگوی مطرح‌شده، فارابی الگوی اول را به‌دفعات بیشتری مورد تأکید قرار می‌دهد و معمولاً ریاست را با به کار گرفتن فضائل و کار دیگران در راستای اهداف خود تعریف می‌کند.

شاید بتوان دو الگوی دیگر را نیز ابعاد دیگری از همین تعریف دانست؛ به عبارت دیگر ثمره برتری فرد بر مبنای الگوی دوم و سوم نیز همین است که او می‌تواند دیگران را در راستای اهداف خود به کار گیرد. بر این اساس سه الگوی فوق‌گرفته جزئیاتشان با یکدیگر متفاوت است؛ اما تقریباً می‌توان گفت که نتیجه هر سه الگو یکی است و بر اساس هر سه الگو تقریباً افراد مشخص و یکسانی شایسته ریاست خواهند بود.

دلالت‌های اندیشه فارابی در رابطه با اهداف تربیت زمامدار با توجه به مراتب ریاست بر مدینه

از مهمترین عناصر یک الگوی تربیتی تعیین اهداف تربیتی است که در واقع به ویژگی‌های مطلوب برای مرتبی می‌پردازد که مدنظر مربی قرار گرفته است. الگوهای سه‌گانه فوق‌گرفته برای رتبه‌بندی کل جامعه است و رتبه افراد در یک صنعت یا علم و همچنین نسبت آن‌ها با صاحبان سایر صنایع و علوم را مشخص می‌کند؛ اما زمامداران چنین جامعه‌ای که در رأس این هرم قرار می‌گیرند باید در همه علوم و معارف برتر باشند تا بتوانند تمام جامعه را در راستای اهداف خود به کار گیرند و هدایت کنند. رئیس اول، امام، قانون‌گذار و یا فیلسوف تام در رأس این هرم قرار می‌گیرد که چنانچه پیش‌از این تبیین شد فارابی هر چهار واژه را معادل فیلسوف تام می‌داند که هر یک از جهتی به آن اسم نامیده شده‌اند؛ رئیس اول کسی است که در سلسله مراتب مدینه و جامعه بر همه ریاست دارد و مطلقاً کسی رئیس او نیست (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۵-۸۸) و البته هم‌اوست که باید ملک و پادشاه باشد و نیاز به رهبری و هدایت هیچ‌کس ندارد. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۸-۹۰) امام کسی است که پیشرو بوده و دیگران برتری و کمال او را پذیرفته باشند، کسی که صنعتش، فضیلتش، فکر و علمش برتر از همه صناعات و فضائل و افکار و علوم باشد و نیروی دیگران را برای رسیدن به اغراض خود به کار می‌گیرد. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۳) قانون‌گذار کسی است که می‌تواند با قدرت فکر خود شرایطی را استنباط و استخراج کند که با آن بتوان قوانین را بالفعل نمود و به سوی سعادت حرکت نمود. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۱) پادشاه، ملک و مدبر‌المدن را از جهت اقتدار و قدرت بدین نام می‌نامند. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۷۴) و پیشه و کار او کشورداری و تدبیر مدن است. (فارابی، ۱۳۶۴: ۴۹)

علاوه بر ملک یا رئیس اول فارابی از جایگاه دیگری با عنوان مدنی یا مدیر شهر یاد می‌کند که مدیریت شهر را به عهده دارد و شاید بتوان آن را معادل شهردار امروزی قلمداد نمود. فارابی مدنی را خادم مدینه و جایگاهش را پایین‌تر از ملک و پادشاه می‌داند؛ چنانچه به‌عنوان مثال اگر کسی استعداد همه فضایل را داشته باشد و بتواند آن‌ها را محقق کند، او به بالاترین مراتب انسانی می‌رسد و او را انسان الهی می‌دانند که اگر چنین کسی یافت شود شایسته نیست به‌عنوان مدیر شهر خدمت مدینه را کند؛ بلکه او باید تدبیر همه شهرها را بکند و او ملک حقیقی است. (فارابی، ۱۳۶۴: ۳۰-۳۳)

تفاوت دیگر ملک و مدنی در اندیشه فارابی - که جایگاه پایین‌تر مدنی نسبت به ملک را نشان می‌دهد - این است که ملک حقیقی و مدبر همه شهرها^۱، بهتر است فاضل باشد که صفات نیکو در او به‌صورت ملکات جایگزین شده باشد و اساساً علاقه و میلی به رذایل نداشته باشد؛ اما مدیر شهر و کسی که به عمران شهر می‌پردازد، بهتر است خویشان دار - یعنی کسی که گرچه هوای نفسش او را به رذایل دعوت می‌کند؛ ولی او با صبر با آن مخالفت کرده و فعل خیر انجام می‌دهد - بوده و کارهای او با شریعت هماهنگ باشد؛ چون خویشان دار به‌واسطه تلاش و کوشش خود صاحب فضیلت است و فضیلت اجتهاد نیز دارد، اگر هم خطایی انجام دهد، رئیسان او را ننگه می‌دارند و مانع می‌شوند که خطای او به دیگران سرایت کند ولی اگر رئیس و سرپرست دچار خطایی شود، به دیگر مردم هم سرایت می‌کند. (فارابی، ۱۳۶۴: ۳۵)

با این توضیح فارابی رئیس اول را شایسته حکومت بر همه شهرها و پادشاهی می‌داند و به تبیین ویژگی‌های او می‌پردازد. از آن جا که فارابی به‌جای زمامدار در مواردی از لفظ ملک یا پادشاه، گاهی از عنوان رئیس اول یا حتی رئیس مدینه و گاهی از لفظ امام و فیلسوف استفاده می‌کند و ویژگی‌ها و وظایف ایشان را برمی‌شمرد؛ ما نیز در توصیف ویژگی زمامدار مطلوب فارابی سعی خواهیم کرد این نکته را مورد توجه قرار دهیم.

معلم ثانی برای ریاست بر مدینه فاضله چهار مرتبه ریاست را ذکر می‌کند که به ترتیب شرایط تحقق آن‌ها تسهیل می‌شود و در صورت یافت نشدن هریک از آن‌ها نوبت به بعدی می‌رسد و جانشین یکدیگر می‌گردند. لازم به ذکر است که مدینه در اینجا منظور یک شهر نیست و به

۱. مدیر المدین

عبارتی جامعه فاضله مدنظر فارابی است و رئیس مدینه را نباید معادل مدنی دانست، بلکه او ملک و پادشاه است.

اول: رئیس اول

مرتبه اول «ملک» و پادشاه یا همان رئیس اول است. رئیس اول کسی است که اهل مدینه را بر اساس شایستگی‌های فطری و تربیتی آنها، مرتب می‌سازد و مراتب چنین شهری شبیه مراتب موجودات طبیعی خواهد شد که از سبب اول آغاز و تا ماده ادامه پیدا می‌کند و ملک و مدبر این مدینه شبیه سبب اول خواهد بود که باید مراتب و روابط مدینه را طوری قرار دهد که اهل مدینه را در ازین بردن شرور و کسب خیرات یکدیگر یاری دهد. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۹۵)

توصیف رئیس اول تا حدودی در بخش‌های قبلی گذشت اما در رابطه با ویژگی‌های رئیس اول فارابی مواردی را در کتب مختلف خود ذکر می‌کند.

فارابی در کتاب «اندیشه‌های اهل مدینه فاضله» ابتدا چند شرط کلی فطری و اکتسابی را ذکر می‌کند و معتقد است که رئیس اول باید از نظر مراتب انسانی در کامل‌ترین مرتبه باشد که به واسطه ارتباط و اتصال عقلی با عقل فعال، حکیم و فیلسوف تام؛ و به واسطه ارتباط قوه تخیلش با عقل فعال، دریافت‌کننده وحی و نبی می‌شود. همچنین باید نفس او کامل و به کلیه افعالی که به واسطه آن می‌توان به سعادت رسید، واقف باشد که این اولین شرط از شرایط رئیس اول است. شرط دیگر او این است که باید از قدرت بیانی برخوردار باشد که بتواند آنچه را می‌داند به خوبی مجسم کند. قدرت رهبری و ارشاد مردم به سعادت و اموری که به واسطه آن به سعادت و خوشبختی می‌توان رسید، از دیگر شرایط اوست. همچنین بدن و جسمش نیز باید استواری خاص برای امور جنگی را دارا باشد. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۰-۲۶۹)

فارابی پس از تبیین فوق، شروط دوازده‌گانه زیر را به‌عنوان شروط فطری و غیراکتسابی رئیس اول ذکر می‌کند:

۱. تام‌الاعضاء ۲. قوت در ادراک ۳. قوت حافظه ۴. فطن و هوشمند ۵. خوش‌بیان ۶. دوستدار
- تعلیم (سختی مسیر رنجش ندهد) ۷. عدم آزر نسبت به خوردن و نوشیدن و دوری از لهو و لعب ۸
- دوستدار راستی و راست‌گویان و دشمن دروغ و دروغ‌گویان ۹. نفس بزرگ و دوستدار کرامت
۱۰. بی‌ارزش بودن درهم و دینار نزد او ۱۱. بالطبع دوستدار داد و دادگری و دشمن ستم و

ستمگران باشد - از خود و اهل خویش داد بگیرد و مردم را به عدالت و انصاف تشویق کند و ستمدیده را بهترین روش پاداش دهد. ۱۲. دارای اراده سخت در انجام کاری که آن را لازم می‌داند. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۴-۲۷۱)

او چون می‌داند که جمع این دوازده شرط در یک نفر بعید است، داشتن شش شرط از دوازده مورد فوق را کافی می‌داند (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۴) و شاید از همین جهت است که در فصول متنزعه تنها شش شرط اصلی برای رئیس اول ذکر می‌کند که عبارت‌اند از: حکمت، تعقل تام، قدرت اقلان، قدرت تخیل، قدرت جهاد و اینکه در بدنش چیزی - نقصی - که مانع جهاد شود، نباشد. از نظر او حکمت برترین علم‌هاست که علم به سبب اول - که وجود سایر موجودات از آن است - و نحوه تدبیر از جانب سبب اول و نفوذ آن در سایر اسباب تا آخرین موجودات است. (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۱)

معلم ثانی همچنین در «سیاست مدنی» ضمن تأکید بر این سه ویژگی رئیس اول که همه علوم و معارف را بالفعل داشته و نیروی ادراک امور و وقایع تدریجی الوقوع و قدرت ارشاد دیگران را دارد؛ اضافه می‌کند که رئیس اول نیرویی قوی و کامل دارد تا به وسیله آن وظایف هر کس را به درستی مشخص نموده و افراد را در کاری که شایسته آن هستند، به کارگیرد و آنان را به سوی سعادت سوق دهد. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۸-۹۰)

همان‌گونه که گفته شد فارابی فیلسوف و رئیس اول را یکی می‌داند، لذا ویژگی‌هایی که برای فیلسوف ذکر می‌کند همپوشانی و شباهت زیادی با ویژگی‌های گفته شده برای رئیس اول دارد. از نظر او فلسفه واقعی صرف تعلیم علوم نظری نیست بلکه فیلسوف باید بالفطره دارای استعداد برای علوم نظری باشد و شرایطی که افلاطون در کتاب سیاست گفته است را دارا باشد که عبارت‌اند از: ۱. خوش فهم و دارای قدرت تصور اشیاء ۲. صبور نسبت به رنج تعلم ۳. اهل راستی و دوستدار آن و اهل عدل و دوستدار آن ۴. نداشتن میل افراطی به خوردنی‌ها و نوشیدنی‌ها و پست دانستن لذات جنسی و درهم و دینار و ... به نحو فطری و از روی طبیعت ۵. داری بزرگی نفس نسبت به چیزهایی که نزد مردم زشت است ۶. داشتن ورع و مطیع بودن نسبت به خیر به آسانی و نسبت به شر به سختی ۷. داشتن اراده قوی نسبت به کارهای درست ۸. تربیت شده بر اساس قوانین و

عادات مبتنی بر فطرت ۹. متمسک به افعال فاضله ملت خویش که محل به تمام آن‌ها یا مهم‌ترین آن‌ها نباشد ۱۰. متمسک به آنچه نزد مشهور فضائل محسوب می‌شود. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۶-۹۵)

به جز این ویژگی‌ها که مستقیماً فارابی ذیل عنوان ویژگی‌های رئیس اول برمی‌شمرد در جاهای دیگر نیز به برخی ویژگی‌ها اشاره می‌کند که البته ممکن است در غالب‌های فوق نیز قرار بگیرند؛ مانند اینکه فارابی پادشاه را سعادتمندترین افراد جامعه می‌داند که در مباحث قبلی بدان پرداختیم؛ (فارابی، ۱۳۶۴: ۴۷) یا اینکه معتقد است پادشاه باید انسان‌شناس و دارای قدرت تربیت انسان‌ها باشد؛ چنانچه قبلاً گفتیم فارابی مدیر شهر و پادشاه را پزشک جان‌ها و درمانگر جان‌ها می‌داند که باید از روان و جان انسان‌ها آگاهی داشته باشد و بیماری‌ها و علت آن‌ها را بداند، آگاه باشد که چگونه می‌توان خوی ناپسند و بیماری‌های جان را درمان نمود و ویژگی‌های نفسانی که به وسیله آن خوبی‌ها پدید می‌آید کدام است. (فارابی، ۱۳۶۴: ۹۳) در واقع فارابی پادشاه را مربی جامعه می‌داند و البته در این ویژگی با مدیر شهر یا همان مدنی مشترک است.

فارابی مجموع این ویژگی‌ها را خاص ارباب طبایع عالیه می‌داند که به عقل فعال پیوسته باشند و معتقد است در این رتبه، انسان مورد وحی الهی قرار می‌گیرد. ریاست این‌گونه افراد ریاست نخستین است که سایر ریاست‌ها از او ناشی می‌شود. مردمی که تحت ریاست چنین رئیسی باشند، مردم فاضله و مدینه آنان، مدینه فاضله خواهد بود. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۸-۹۰) و اگر این ویژگی‌ها در کسی جمع شود در سیره و افعال باید به او اقتدا شده و سخن و توصیه‌هایش مقبول واقع شود (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۶-۶۷) و همه افراد در مدینه فاضله نیز باید با رعایت ترتیب از هدف و غرض او پیروی نمایند. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۶۴)

فردی با این ویژگی‌ها از نظر فارابی پادشاه است، حال چه در این زمینه گمنام باشد یا بنام؛ ابزار و وسایل شاهی برای او فراهم باشد یا خیر؛ گروهی فرمان‌بردار و پذیرای او باشند یا نه. همان‌طور که پزشک نیز چنین است. او پزشک است چه اینکه گمنام باشد یا بنام، کسی طبابت او را قبول کند یا پذیرا نباشد و چه اینکه ابزار آن موجود باشد یا خیر. مواردی چون فرمان‌پذیری مردم و مورداحترام بودن، مغلوب کردن سایرین و ... شرایط پادشاهی نیست بلکه این‌ها سبب‌هایی است که به دنبال پادشاهی می‌آید. (فارابی، ۱۳۶۴: ۴۹) در نهایت فارابی معتقد است:

«اگر چنین ملوکی در زمان واحد باشند چه این که در یک شهر باشند یا در یک امت باشند و یا در امت‌های متفاوتی باشند؛ همه آن‌ها در حکم یک ملک هستند چراکه همت، غرض، اراده و حرکشان یکی است و اگر در زمان‌های متفاوت یکی پس از دیگری باشند نیز مانند یک نفس واحد هستند.» (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۹۰)

و هر کدام از ایشان می‌توانند هر گاه صلاح‌دیدند شریعتی که ملک قبل گذاشته است را تغییر دهند، چراکه ملک ماضی نیز اگر در زمان حال بود، آن تغییر را ایجاد می‌کرد. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۹۰)

همان‌طور که مشاهده شد، آنچه فارابی در مورد رئیس اول می‌گوید در مواردی بسیار به ائمه معصوم و پیامبران (علیهم‌السلام) نزدیک می‌شود؛ لکن نباید اندیشه‌های او در مورد رئیس اول را صرفاً منحصر در ائمه و انبیاء (علیهم‌السلام) دانست؛ زیرا به نظر می‌رسد انبیاء و ائمه الگوهای متعالی برای حکومت هستند و فارابی سعی دارد نسخه قابل تحقق این الگوها را در زمان غیبت معصومین (علیهم‌السلام) ارائه دهد.

دوم: رؤسای افاضل

از آنجا که فارابی خود می‌داند یافتن فردی با ویژگی‌های رئیس اول در همه اعصار کمی دور از انتظار است؛ الگوی «رؤسای افاضل» را معرفی می‌کند. اگر فردی با ۶ شرط حکمت، تعقل تام، قدرت اقتاع، قدرت تخیل، قدرت جهاد و اینکه در بدنش چیزی - نقصی - که مانع جهاد شود، یافت نشود ولی در افراد متعدد به صورت جداگانه بتوان این ویژگی‌ها را پیدا کرد، آن جمع به جای پادشاه قرار خواهند گرفت که به آن‌ها رؤسای اخیار یا ذوی‌الفضل گفته می‌شود. (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۶-۶۷) فارابی در جای دیگر تعداد رؤسای افاضل را حداقل دو نفر می‌داند که یکی از آن‌ها حکمت و دیگری باقی شرایط را داشته باشد و یا اگر قرار است جمع بیشتری این ویژگی‌ها را دارا باشند، باید با یکدیگر هماهنگ باشند. (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۷-۲۷۵)

سوم: رئیس سنت

اگر در عصری انسانی با شرایط رئیس اول یافت نشد، شریعی که او تدبیر و ترسیم کرده مکتوب و حفظ می‌شود و بر اساس آن مدینه اداره می‌شود و رئیسی که با این شرایع و قوانین

مکتوب و مأخوذ از ائمه گذشته شهر را مدیریت می کند را رئیس سنت می نامند. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۸-۹۰)

ابونصر در برخی موارد بعد از رئیس اول، به رؤسای افاضل اشاره نکرده است و در صورت یافت نشدن رئیس اول، رئیس سنت را پیشنهاد می دهد که این امر می تواند به این دلیل باشد که فارابی رئیس اول و رؤسای افاضل را یکی می بیند؛ زیرا ویژگی های آنان نیز یکسان بوده و تنها تفاوت در تعداد است. در واقع رؤسای افاضل نیز مانند رئیس اول می توانند شرایع و قوانین را ترسیم نمایند و لازم نیست مانند رئیس سنت تابع شرایع رؤسای پیشین باشند. به هر حال اگر رئیس اول و رؤسای افاضل یافت نشدند نوبت به رئیس سنت می رسد که باید شش ویژگی زیر را دارا باشد:

۱. شرایع و سنت های گذشته که امامان اول - رؤسای اول - به وسیله آن تدبیر مدن می کردند را بشناسد.
۲. قدرت تمیز نسبت به مکان ها و حالاتی که باید آن سنت ها را متناسب با هدف امامان اول، به کار گرفت داشته باشد.
۳. قدرت استنباط داشته باشد تا بتواند آنچه در سنن گذشته تصریح نشده است را با تبعیت از آن سنت ها استنباط کند.
۴. قدرت رأی و تعقل در حوادث جدیدی که شهر با آن ها حفظ می شود و در سیره گذشتگان رخ نداده است، را داشته باشد.
۵. قدرت تخیل و ابداع داشته باشد.
۶. توانایی جهاد کردن داشته باشد. (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۶-۶۷)

در کتاب آراء اهل مدینه فاضله، فارابی معتقد است که جانشین رئیس اول کسی است که از بدو تولد شرایط فطری دوازده گانه گفته شده برای رئیس اول را دارا باشد - که البته به نظر می رسد در حد پایین تری از آنچه برای رئیس اول گفته بود، مورد انتظار فارابی باشد - و در بزرگ سالی شش شرط اکتسابی زیر برای او به وجود آید:

۱. حکیم و آگاه و نگهبان شرایع و سنت های رؤسای اول و انجام کارهای خود منطبق با آن.
۳. توان استنباط مسائلی که در شریعت نیست با تبعیت از روح شریعت گذشتگان.
۴. توان استنباط مسائل جدیدی که برای پیشینیان رخ نداده با رعایت مسائل مدینه
۵. قوت بیان برای ارشاد و هدایت مردم.
۶. قوت جسمی برای مقاومت و ثبات در جنگ

(فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۷-۲۷۵)

در مجموع می‌توان گفت تأکید معلم ثانی در تبیین ویژگی‌های رئیس سنت، بر قوه اجتهاد و توان استنباط مسائل جدید بر اساس شرایع مشخص شده از سوی رؤسای پیشین است و از همین رو آن را رئیس سنت می‌نامد که قرار است بر اساس سنت پیشینیان حکم کند.

چهارم: رؤسای سنت

در پایان اگر بازهم فردی با ویژگی‌های رئیس سنت یافت نشد فارابی پیشنهاد ریاست گروهی را می‌دهد که اگر ویژگی‌های رئیس سنت در جماعتی از افراد بود، این جماعت قائم‌مقام رئیس سنت خواهند شد و آن‌ها را «رؤسای سنت» می‌نامد. (فارابی، ۱۳۶۴: ۶۶-۶۷)



نمودار ۴. اولویت‌های ریاست بر مدینه

دلالات‌های اندیشه فارابی در رابطه با چگونگی و مراحل تربیت زمامدار

اغلب اندیشمندانی که در رابطه با زمامداری اندیشیده‌اند، بیشتر از ویژگی‌های زمامداران سخن گفته‌اند و کمتر به چگونگی تربیت ایشان پرداخته‌اند؛ اما از آنجا که فارابی به تبعیت از افلاطون، زمامدار را محور جامعه و تربیت او را لازمه تربیت جامعه می‌داند، تلاش کرده است به چگونگی و فرایند تربیت زمامدار نیز بپردازد.

الف) نسبت تربیت و فطرت در شکل‌گیری شخصیت زمامدار

تربیت به معنای خاص آن و فطرت را می‌توان به‌عنوان دو مورد از عوامل تربیت زمامداران به معنای عام آن^۱ در اندیشه فارابی دانست. فارابی در تبیین خود، این دو را جدای از هم تبیین کرده و به‌نوعی برخی ویژگی‌ها را فطری و ذاتی افراد و برخی ویژگی‌ها را اکتسابی، تربیتی - به معنای خاص - و قابل ایجاد کردن دانسته است.

۱. تربیت به معنای عام شامل هر آن چیزی می‌شود که سبب شکل‌گیری شخصیت فرد می‌شود و مواردی چون استعدادها، ذاتی و فطری را نیز شامل می‌شود؛ لکن منظور از تربیت به معنای خاص صرفاً اعمالی از سوی خود فرد یا دیگری به‌منظور شکوفاسازی استعدادها یا ایجاد ملکاتی در فرد است.

همان‌طور که در بخش ویژگی‌های زمامداران مشاهده شد فارابی نقش مهمی برای ویژگی‌های فطری زمامدار قائل است و حتی ویژگی‌هایی چون عدالت دوستی را فطری و ذاتی افراد می‌داند؛ در مورد ویژگی‌های فیلسوف نیز معتقد است فیلسوف باید بالفطره دارای استعداد برای علوم نظری و البته تربیت شده بر اساس قوانین و عادات مبتنی بر فطرت، باشد؛ (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۹۶-۹۵) و یا در سومین الگوی برتری و ریاست در مدینه که پیش‌تر بررسی شد، معیار برتری داشتن و ریاست، استعدادهای فطری یا طبیعی برتر در کنار تربیت است و اگرچه ابتدا به ویژگی‌های طبیعی و فطری می‌پردازد؛ لکن از تربیت نیز غافل نمی‌شود و حتی اثر آن را بالاتر از برتری استعداد ذاتی برمی‌شمرد. (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۵-۸۶)

او معتقد است که ممکن نیست فردی به‌صورت اتفاقی رئیس اول مدینه شود، برای فردی این امر تحقق می‌یابد که اولاً فطرتاً و بالطبع مهیا برای ریاست باشد و دوماً صاحب هیئت و ملکه خاص ارادی مربوط به ریاست باشد که آن نیز برای کسی حاصل می‌شود که بالطبع مفطور و مهیای ریاست باشد. (فارابی، ۱۳۶۱، ۲۶۴)

فارابی با تأیید ضمنی این مقدمه که هر انسانی جدای از سایر انسان‌ها از روی فطرت، با فضیلتی آفریده شده است، نتیجه می‌گیرد که پادشاهان صرفاً با اراده خود پادشاه نیستند، بلکه طبیعت نیز در این امور نقش دارد، همان‌طور نیز خدمتکاران آنان اولاً از روی طبیعت خدمتکارند و ثانیاً از روی اراده. در واقع هر کسی آنچه را که با طبیعت خود برای آن آماده شده است را کامل می‌کند و اگر مطلب از این قرار باشد، باید فضیلت نظری برتر، فضیلت فکری برتر، فضیلت خلقی برتر و صناعت عملی برتر را در کسانی جستجو کرد که این امور در آن‌ها به‌طور طبیعی اعداد شده‌اند و آن‌ها صاحبان طبیعت‌هایی هستند که به‌طور جدی از سایر طبایع، برتر و قوی‌ترند. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۶۹-۷۰)

البته معلم ثانی همه فضایل را اکتسابی و غیر فطری می‌داند و بر این باور است که داشتن استعداد به معنای داشتن فضائل یا رذایل نیست، چنانچه داشتن استعداد در یک حرفه به معنی داشتن آن حرفه نیست مگر اینکه با تکرار و عادت به آن دست یابد. از این‌رو طبیعیات جزء فضایل یا رذایل نیستند و افراد برای آن‌ها برخلاف فضایل و رذایل، مدح یا ذم نمی‌شوند، گرچه از باب

اشتراک لفظ ممکن است بعضی از آن‌ها به‌عنوان فضیلت یا نقص نیز دانسته شود. (فارابی، ۱۳۶۴: ۳۰-۳۲)

براین اساس داشتن استعداد فطری یک عامل و تربیت و حرکت به سمت کمال آن و تبدیل آن به فضایل، عاملی دیگر است که در اندیشه فارابی شخصیت زمامدار را شکل می‌دهد و می‌توان گفت در مرحله انتخاب افراد برای تربیت، ویژگی‌های فطری موضوعیت می‌یابند و اگر کسی استعداد و ویژگی‌های فطری را ندارد، گزینه مناسبی برای سرمایه‌گذاری به‌منظور تربیت زمامدار نخواهد بود. البته فارابی خود بر این باور است که افراد داری استعداد کمتر در یک جنس، اگر نسبت به آن جنس تربیت شوند، از کسانی که در آن جنس طبیعت ممتازتری داشته‌اند ولی تربیت نشده‌اند نیز، برتر می‌شوند؛ (فارابی، ۱۹۹۶ م: ۸۵-۸۶) لذا می‌توان گفت وجود حداقلی استعدادها و ویژگی‌های فطری لازمه رسیدن به مراحل بعدی تربیت زمامدار است و باوجود اهمیت تربیت، نمی‌توان ویژگی‌های فطری را نادیده گرفت.

فارابی از جمله عوامل اثرگذار بر ویژگی‌های فطری و طبیعت افراد و به‌تبع تربیتشان را محل سکونت و آب‌وهوا می‌داند و بر این نظر است که در محل‌های سکونت مختلف، افرادی با اخلاق متفاوت متولد می‌شوند، در صحراها افرادی با ملکه خشونت و دوراندیشی و شاید شجاعت و در مساکن محصور افرادی با ملکه ترس و وحشت متولد می‌شوند. (فارابی، ۱۳۶۴: ۴۰) همچنین وراثت را عامل دیگری در شکل‌گیری ذاتیات فرد برمی‌شمرد؛ (فارابی، ۱۴۲۷ ق: ۴۸) البته در موضوع تربیت زمامدار اشاره‌ای به وراثت یا محل تولد و آب‌وهوا نمی‌کند و تنها به زمامداران توصیه می‌کند که به آب‌وهوای محل تولد، در ارتباط با مردم اقلیم‌های مختلف توجه داشته باشند. به‌رغم اهمیت تربیت در کنار ویژگی‌های ذاتی و فطری زمامداران، معلم ثانی چندان به‌صراحت در مورد متولی تربیت زمامداران سخن نمی‌گوید؛ لکن از سویی خانواده و تربیت خانوادگی را علاوه بر انتقال ویژگی‌های ارثی در تربیت فرد نیز مؤثر و صاحب نقش می‌داند؛ (فارابی، ۱۴۲۷ ق: ۴۸) و از سوی دیگر یکی از ویژگی‌های برجسته رئیس مدینه را قدرت ارشاد و تعلیم افراد برمی‌شمرد (فارابی، ۱۳۶۱: ۲۷۰-۲۶۹) که متولی اصلی اداره جامعه و تربیت افراد و هدایت ایشان به سمت سعادت است و به‌تبع تربیت زمامداران و آماده‌سازی ایشان برای اداره جامعه نیز بر عهده او خواهد بود.

ب) تربیت نظری و عملی زمامدار

آنچه از ویژگی‌های فطری گفته شد در واقع مواردی است که باید در گزینش اولیه، برای مراحل بعدی تربیت مدنظر قرار داد، اما فارابی چنانچه گفته شد فضایی را نیز برای زمامداران ذکر می‌کند که نیاز به تربیت دارند.

به‌طور کلی در نگاه فارابی فضائل و رذایل انسان دو دسته‌اند، نظری یا نطقی (حکمت، عقل، کیاست، فهم و...) و عملی یا خلقی (عفت، شجاعت، سخا و...) (فارابی، ۱۳۶۴: ۳۰-۳۲) و زمامدار به هر دو دسته این فضایل نظری و عملی نیازمند است. (فارابی، ۱۹۹۵: ۷۶-۷۸)

در اندیشه فارابی فضایل نظری پیش‌زمینه‌های ضروری فطری دارند و آنجا که ویژگی‌های فیلسوف را برمی‌شمرد می‌گوید اگر جوان این ویژگی‌ها را داشته باشد و سپس به تعلم فلسفه پردازد ممکن است به فیلسوف باطل و دروغین مبدل نشود. منظور او از فیلسوف دروغین کسی است که بدون آمادگی طبعش علوم نظری را یاد گرفته است. چنین کسی چون طبع اولیه و عادات ثانویه‌اش با علوم فراگرفته مطابقت ندارد و در جنگ است به‌مرور تا سن کمال علوم فراگرفته را نیز از دست می‌دهد. فیلسوف باطل به غرض یادگیری فلسفه پی نبرده است و فقط به علوم نظری یا جزئی از آن دست یافته است. (فارابی، ۱۹۹۵: ۹۵-۹۶)

در مقابل فضایل نظری، فضایل خلقی تنها با تکرار زیاد افعال و عادت به آن به وجود می‌آیند و هیچ‌یک فطری نیستند، گرچه ممکن است با داشتن استعداد برخی فضائل و رذایل، انجام فعلی که عادت به آن منجر به فضیله یا رذیله می‌شود، راحت‌تر باشد. (فارابی، ۱۳۶۴: ۳۰-۳۲)

در اندیشه مؤسس فلسفه اسلامی، عقل نظری با بحث و قیاس به دست نمی‌آید؛ بلکه بالطبع حاصل می‌شود. علم یقینی از مقدمات یقینی -مانند اینکه کل بزرگ‌تر از جزء است- شروع می‌شود و از آن سایر علوم نظری حاصل می‌شود و عقل نظری تا وقتی که این مقدمات برای فرد حاصل نشده است، بالقوه و در صورتی که برایش حاصل شود بالفعل می‌شود و در این صورت او می‌تواند سایر علوم نظری را نیز استنباط کند. چنین قوه‌ای ممکن نیست خطا کند و تنها به علوم صادق یقینی خواهد رسید. (فارابی، ۱۳۶۴: ۵۱)

فضایل نظری با آموختن علوم نظری کامل می‌شود و برای فراگیری علوم نظری به پادشاهان، فارابی مقدماتی را لازم می‌داند که آن‌ها باید در ابتدا مقدمات اولیه و سپس احوال و ترتیب

مقدمات را بیاموزند. نفوس این افراد قبل از درگیر شدن با آموزش‌های نظری، باید قوی شود. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۷۲) آن‌ها بسیاری از مطالب نظری را از راه تخیل و بدون نیاز به استدلال و تعقل می‌فهمند که تنها در صورتی امکان‌پذیر است که قبل از آن معلومات بسیاری - که مبادی بعید و غیر جسمانی است - را تعقل نموده باشند و این معلومات را سزاوار است با راه‌های اقناعی و با استدلال فراگیرند و لازم است که با مثال‌های مرتبط و قابل فهم برای همه، در نفس متعلمین به‌طور اقناعی جا بگیرد. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۷۳) معلم ثانی معتقد است:

«این افراد را باید به همان ترتیبی که افلاطون گفته است و سایر آداب از کودکی تربیت نمود تا به بزرگسالی برسند و از بین آن‌ها افرادی را برای ریاست جزئی برگزینند و به‌مرور و مرتبه مرتبه ارتقاء دهند تا در سن هفتادسالگی به ریاست عظمی برسانند.» (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۷۲)

اما عقل عملی برای انسان با کثرت تجربه و مشاهده محسوسات به دست می‌آید و تا قبل از آن بالقوه است. (فارابی، ۱۳۶۴: ۵۴) فضایل عملیه و صناعت‌های عملی به‌این ترتیب تعلیم داده می‌شوند که افعال آن‌ها به‌صورت عادت درآید و این به دو طریق رخ می‌دهد؛ راه اول استفاده از گفتارهای اقناعی است، گفتارهایی که باعث انفعال نفس مخاطب شود و سایر گفتارهایی که این افعال و ملکات را در نفس تمکین بخشد، تا جایی که اراده آن‌ها بدون اکراه به سمت انجام این افعال سوق پیدا کند و این امر با استفاده از صنایع منطقی امکان‌پذیر است. راه دیگر برای تربیت و تعلیم فضایل و صنایع عملی از طریق اکراه است، این راه برای کسانی استفاده می‌شود که بدون اکراه، برای فعل خوب اقدام نمی‌کنند و سخن نیز در ایشان اثر ندارد. (فارابی، ۱۹۹۵ م: ۷۳)

شاید با توجه به همین ضرورت تکرار و عادت برای آموزش صنایع عملی است؛ که ابونصر معتقد است انسان عاقل قوه تجربه را با نظارت رئیس اول به کار می‌بندد و آن را در سیاست فاضله تمرین می‌کند و در نتیجه از آن قوه برتر و نافع برای سیاست فاضله به وجود می‌آید و او در نهایت به ریاست می‌رسد و کسی که بالقوه ریاست فاضله داشته باشد بدین وسیله ریاست او بالفعل می‌شود. (فارابی، ۱۳۶۴: ۹۳-۹۴) همچنین بر این باور است که هر یک از افراد شهر باید تنها یک حرفه و عمل داشته باشند، چه در مرتبه ریاست باشند و چه در مرتبه خدمت؛ چراکه اولاً هر انسانی مناسب کاری است و نه کارهای دیگر، ثانیاً اگر هر فردی تنها مشغول یک کار شود و از جوانی آن را شروع کند، آن عمل را محکم‌تر، بهتر و کامل‌تر می‌تواند انجام دهد و ثالثاً اینکه بسیاری از

کارها وقت مشخص دارند و اگر کسی به دو کار مشغول باشد، ممکن است عمل به یکی باعث از دست رفتن وقت عمل دیگر شود. (فارابی، ۱۳۶۴: ۷۵)

بحث و نتیجه گیری

فارابی می‌خواهد آرمان‌شهر خود را بسازد و تحقق آن را در گرو رئیس مدینه می‌داند و از همین رو در اندیشه او رئیس مدینه بر مدینه مقدم است؛ لذا مانند افلاطون تمرکز ویژه‌ای بر موضوع تربیت زمامدار و رئیس مدینه داشته است. از همین رو تربیت زمامدار در اندیشه فارابی بر خلاف بسیاری اندیشمندان دیگر محدود به تبیین ویژگی‌های فرد حاکم نشده و او برای تربیت چنین فردی از دوران کودکی و آموزش‌های مربوط به آن تا جوانی، میان‌سال‌ی و پیری ایده‌های تربیتی دارد.

همان‌طور که در بحث جایگاه تربیت زمامدار در اندیشه فارابی بحث گردید، هدف غایی ابونصر از تربیت زمامدار، ایجاد مدینه فاضله است، مدینه‌ای که به سمت سعادت حرکت می‌کند. در واقع هدف نهایی او از تربیت زمامداران، سعادت مدینه فاضله است. سعادت بالاترین جایگاه را در اندیشه او دارد و از برای تحقق سعادت است که موضوع تربیت زمامدار برای او اهمیت می‌یابد. تصویری که فارابی از انسان ارائه می‌دهد اولاً دارای استعدادهایی فطری و ذاتی از بدو تولد است و ثانیاً قابلیت و امکان تربیت و رشد دارد؛ لذا برای تربیت زمامدار مطلوب خود اولاً استعدادیابی بر مبنای ویژگی‌های فطری و ذاتی را لازم می‌داند و سپس برای تربیت افراد به‌منظور به دست آوردن سایر ویژگی‌های اکتسابی ضرورت قائل می‌شود؛ بنابراین ذیل عناوین رئیس اول، حکیم و فیلسوف تام و پادشاه، هم ویژگی‌هایی فطری و ذاتی و همچنین ویژگی‌هایی اکتسابی را برمی‌شمرد و در سطحی پایین‌تر نیز ویژگی‌های رئیس سنت را مورد اشاره قرار می‌دهد که مفصلاً به آن پرداختیم.

مهم‌ترین و جامع‌ترین ویژگی مدنظر فارابی برای رئیس اول حکمت است. او در جستجوی زمامداری حکیم است که نه تنها فضایل نظری را کسب کرده بلکه آن را در عمل نیز به کار بسته است. ویژگی‌های زمامدار مطلوب فارابی در موارد قابل توجهی ذاتی و فطری هستند و در مواردی نیز اکتسابی و تربیت‌پذیر؛ از همین رو برخی از این ویژگی‌ها را جهت شناسایی، استعدادیابی و

گزینش ذکر می‌کند و برای برخی دیگر روش‌های تربیتی، به‌منظور ایجاد آم و ویژگی‌ها در افرادی که استعداد اولیه را دارا هستند، ذکر می‌کند.

حکیم مدنظر فارابی در رأس هرم جامعه قرار می‌گیرد؛ جامعه‌ای که به‌صورت سلسله‌مراتبی از رئیس اول در رأس آغاز و تا افرادی که توانمندی هیچ‌گونه استعدادی را ندارند، در قاعده هرم نظم می‌یابد. او برای شکل‌گیری و طبقه‌بندی این جامعه نیز قواعد نسبتاً دقیقی را ذکر می‌کند.

گر چه فارابی به نسبت ایدئال‌گراست و طرح جامع و کلانی برای مدینه فاضله مطلوب خود ارائه می‌دهد؛ اما می‌داند که حکیم مدنظر او لزوماً در همه زمان‌ها دست‌یافتنی نیست؛ لذا الگوهای جایگزین ارائه می‌دهد. ریاست سنت در اندیشه ابونصر، مبتنی بر اجتهاد از اندیشه‌ها و دستورات حکیم و رئیس پیشین است. با توجه به عقاید شیعی فارابی، قطعاً در زمانی حکیم و زمامدار مطلوب او حکومت کرده است؛ حال در سایر زمان‌ها یا چنین حکیمی به‌صورت فردی و یا شورایی یافت می‌شود و یا فرد یا شورایی که می‌تواند از سیره و دستورات آن رئیس پیشین، اجتهاد کند و بر اساس مقتضیات زمانه خود دستورات را تطبیق دهد، حکومت را به دست می‌گیرد. فارابی تلاش می‌کند از این طریق، فقدان زمامدار مطلوب خود در اکثر زمان‌ها را جبران کند.

درواقع گرچه فارابی از ایده حکیم شاهی، به‌عنوان آرمان‌شهر کوتاه نمی‌آید اما با طرح نوعی از حکومت که به‌جای حکیم، جمعی از افاضل یا رئیس و یا رؤسای سنت بر مسند شاهی تکه زده‌اند، می‌خواهد قدری به واقعیت نزدیک شده و به‌نوعی برای حکومت در زمان نبودن معصوم (علیه‌السلام) ایده پردازی کند. از همین رو تفاوت اصلی رئیس سنت با رئیس اول، اجتهاد است. رئیس اول خود قانون وضع می‌کند؛ اما رئیس سنت مجتهدی است که قوانین وضع شده توسط رئیس اول و مصادیق متناسب با نیاز روز آن را استنباط می‌کند و در غیبت رئیس اول، ریاست مدینه را بر عهده می‌گیرد.

ابونصر تربیت زمامدار را در دو بُعد نظری و عملی پی می‌گیرد و برای هر بُعد، مراحل ذکر می‌کند. در بعد عملی، گرچه استعداد می‌تواند کمک‌کننده باشد؛ لکن تربیت عملی چندان وابسته به پیش‌زمینه‌های فطری نیست و با تکرار از روش اقناع یا اکراه تبدیل به عادت و فضیلت می‌شود؛ اما در بعد نظری برای تربیت پادشاهان و زمامداران، توجه به ویژگی‌های فطری، گام اول و تعیین‌کننده است به‌نحوی که بدون تحقق آن فارابی امیدی به عدم انحراف مسیر تربیت ندارد.

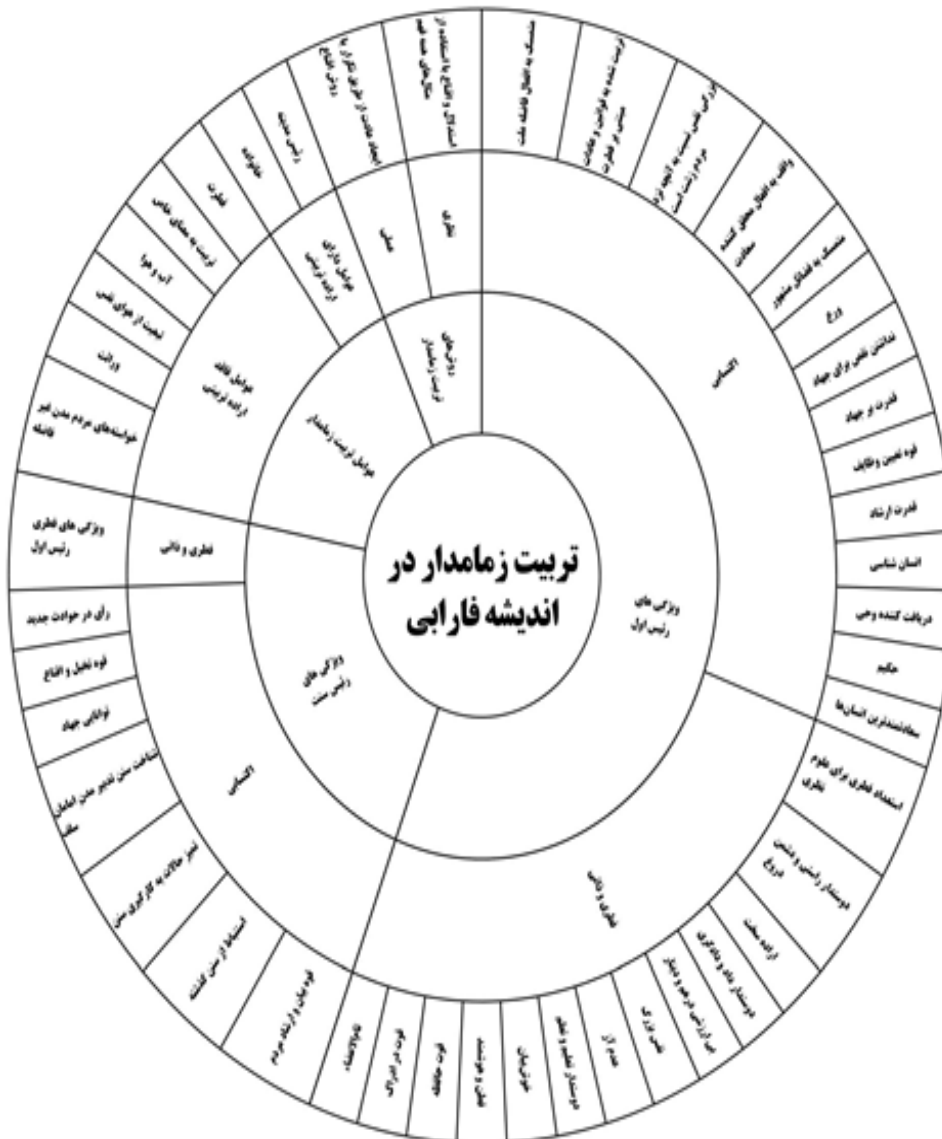
بعد از این مرحله نوبت به آموزش می‌رسد و نفوس افراد با درگیری با این آموزش‌های نظری قوت یافته و در نهایت از بین آن‌ها افرادی برای ریاست انتخاب می‌شوند. پس از این مراحل، از میان افراد آموزش دیده، افرادی برای ریاست جزئی انتخاب می‌شوند و به مرور تا سن هفتادسالگی به ریاست عظمی می‌رسند.

ابونصر در تربیت نظری زمامدار، آموزش با روش اقتناع و استدلال و در تربیت عملی، ایجاد عادات عملی از طریق تکرار با روش اقتناع و اگر جواب نداد استفاده از زور و اکراه را پیشنهاد می‌کند و در جای دیگر تمرین و تجربه سیاست، در حضور رئیس اول را برای بالفعل نمودن استعداد بالقوه ریاست مورد توجه قرار می‌دهد. فارابی عواملی چون فطرت، تربیت به معنای خاص آن، آب و هوا و محل سکونت، خواست و اراده مردم در مدن غیر فاضله، وراثت و ... را از عوامل اثرگذار و فاقد اراده تربیتی بر تربیت زمامدار می‌داند.

در مجموع با توجه به دغدغه فارابی برای ایجاد و به سعادت رساندن مدینه فاضله، او از تربیت زمامدار و چگونگی آن بسیار سخن گفته است، اما شاید نقطه ضعف اندیشه‌اش مشخص نمودن متولی تربیت زمامدار است؛ فارابی گرچه به خانواده به‌عنوان نهادی مؤثر در تربیت افراد اشاره می‌کند؛ اما آن را متولی تربیت زمامداران نمی‌داند. شاید بتوان گفت پس از تشکیل مدینه فاضله، متولی تربیت زمامداران بعدی، رئیس مدینه باشد که وظیفه دارد هر کس را در مسئولیت م تناسب بگمارد؛ اما این سؤال قبل از تشکیل مدینه فاضله پررنگ‌تر می‌شود، چراکه معلم ثانی تشکیل مدینه فاضله را منوط به حضور رئیس اول و زمامدار مطلوب خود می‌داند و معلوم نیست در نبود چنین مدینه‌ای، زمامدار مطلوب فارابی چگونه باید پرورش یابد.

پژوهش حاضر در جستجوی دلالت‌هایی برای تربیت زمامداران در اندیشه فارابی بود و قطعاً پژوهش‌های بیشتری برای بررسی اندیشه‌های اندیشمندان دیگری چون غزالی، خواجه نظام‌الملک، خواجه نصیر و ... که در رابطه با تربیت کارگزاران و زمامداران اندیشیده‌اند، لازم است. علاوه بر این تطبیق این یافته‌ها با شرایط و اقتضات زمان حاضر و بهره‌گیری از آن‌ها برای ساماندهی الگوهای حکمرانی، نیاز به پژوهش‌هایی دیگر خواهد داشت که می‌توانند پیشنهادهایی برای پژوهش‌های بعدی در این حوزه باشند.

نمودار شماره ۵ تلاش کرده است تا شمایی از تربیت زمامدار در اندیشه فارابی را متناسب با آنچه در این مقاله بحث شد، نمایش دهد:



نمودار ۵. تربیت زمامدار در اندیشه فارابی فارابی

فهرست منابع

- قرآن کریم
- ابن شعبه، حسن بن علی (۱۳۸۲)، *تحف العقول*، ترجمه: صادق حسن زاده. قم: آل علی (علیه السلام).
- اکبریان، رضا (۱۳۸۶)، مقایسه میان نظر ملاصدرا و فارابی درباره «رئیس اول مدینه»، *خردنامه صدرا*، شماره ۴۷.
- ایمانی، محسن؛ صدیقه، سروش (۱۳۸۸)، نظریه ابداعی فارابی در تربیت سیاسی و اهمیت آن در عصر حاضر، *روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، شماره ۱.
- بابازاده جودی، امیرسعید؛ پولادی، کمال؛ دیلم صالحی، بهروز (۱۳۹۷)، *زامدار آرمانی در اندیشه سیاسی فارابی، سیاست متعالیه*، شماره ۹۷.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- بحرانی، مرتضی (۱۳۹۵)، سلسله مراتب استخدام و استبعاد در مدینه (در فلسفه سیاسی فارابی)، *پژوهش نامه علوم سیاسی*، شماره ۴۲.
- بحرانی، مرتضی؛ شکوری، ابوالفضل (۱۳۸۷)، بررسی زبانی نسبت دوستی و ریاست در اندیشه سیاسی فارابی، *تحقیقات فرهنگی ایران*، شماره ۴.
- جوان پور هروی، عزیز؛ اکبری بیرق، حسن (۱۳۸۹)، مطالعه تطبیقی نظریه ولایت فقیه و اندیشه سیاسی فارابی، *مطالعات انقلاب اسلامی*، شماره ۲۱.
- حسینی، محمدحسین (۱۳۸۸)، *جلوه نبوت، امامت و ولایت فقیه در رؤسای مدینه فاضله فارابی، ماهنامه معرفت*، شماره ۱۴۵.
- دانایی فرد، حسن (۱۳۹۵)، روش شناسی مطالعات دلالت پژوهی در علوم اجتماعی و انسانی: بنیان‌ها، تعاریف، اهمیت، رویکردها و مراحل اجرا، *فصلنامه روش شناسی علوم انسانی*، شماره ۸۶.
- رهبر معظم انقلاب، بیانات در تاریخ ۱۳۷۹/۰۷/۱۴.
- رهبر معظم انقلاب، بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی.
- زاید، سعید (۲۰۰۱)، *الفارابی*، قاهره: دارالمعارف.
- شریف الرضی، محمد بن حسین (۱۳۷۹)، *نهج البلاغه*، ترجمه: محمد دشتی. قم: مشهور.
- صادق لی، فاطمه؛ رویانی، وحید (۱۳۹۹)، مقایسه ویژگی های شاه در شاهنامه فردوسی با رئیس مدینه فاضله فارابی، *کهن نامه ادب پارسی*، شماره ۲.
- غالب، مصطفی (۱۹۹۵)، *الفارابی*، بیروت: دار و مکتبه الهلال.
- فارابی، ابونصر (۱۳۶۱)، *اندیشه های اهل مدینه فاضله*، ترجمه: سید جعفر سجادی. تهران: طهوری.
- فارابی، ابونصر (۱۳۶۴)، *فصول منتزعه*، تهران: مکتبه الزهراء (س).

- فارابی، ابونصر (۱۴۲۷ ق)، الحروف، بیروت: دارالکتب العلمیه.
- فارابی، ابونصر (۱۹۹۵ م)، تحصیل السعاده، بیروت: مکتبه الهلال.
- فارابی، ابونصر (۱۹۹۶ م)، السياسه المدنیه، بیروت: مکتبه الهلال.
- فدایی، روح‌الله؛ اکبریان، رضا (۱۳۹۸)، مقایسه ویژگی‌های شاه در شاهنامه فردوسی با رئیس مدینه فاضله فارابی، آینه معرفت، شماره ۵۹.
- گروه نویسندگان زیر نظر آیت الله مصباح (۱۳۹۴). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: مدرسه برهان.
- مجیدی، حسن (۱۳۹۲)، سعادت در اندیشه فارابی و توماس آکویناس، دوفصلنامه دانش سیاسی، شماره دوم، صص ۹۵-۱۱۴.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۸). التحقیق فی کلمات القرآن الکریم. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی
- میرزا محمدی، محمدحسن (۱۳۸۳)، بررسی مقایسه‌ای اندیشه‌های فلسفی افلاطون و فارابی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تبریز، شماره ۴۷.
- نونئی، ابراهیم (۱۳۸۶)، روایت سینوی نظریه سعادت در مقایسه با دیگر روایت‌ها، فصلنامه اخلاق. شماره ۹ و ۱۰، صص ۱۷۴-۲۰۳.
- Galston, Miriam (2014), **Politics and Excellence: The Political Philosophy of Alfarabi**, New Jersey: Princeton University Press.



دلالت‌های تربیتی ادوار سه‌گانه کودک در متون اسلامی، برای مقطع‌بندی

تحصیلی در نظام رسمی آموزش و پرورش

رخساره قصوری درگاهی^۱ | طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی
|^۲ مجتبی الهی خراسانی^۲

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۱/۰۲/۲۸
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۰۸/۰۳
صص: ۲۷۲-۲۴۱

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.12.4

چکیده

هدف این مقاله روشن ساختن ابعاد روشی برای بهره برداری از تقسیم دوره های هفت ساله در جایگاه مقاطع تحصیلی است برای این منظور با استفاده از روش تحلیلی سه دسته روش از یکدیگر متمایز و معرفی شدند که شامل روش های متن محور (اشارات تکمیلی تقسیم مراحل و سایر شواهد دینی)، روش های زاینده (مقایسه ساحت های دو طرف تشابه، روش استنطاق و روش تعیین کلیات و آزادی در جزئیات) و روش های تطبیقی (انطباق جویی و مقایسه با اندیشه های متفکران مسلمان و غیرمسلمان و استفاده از آن) هستند. هر گروه از این روش ها به ترتیب به نیاز به اطمینان از اصالت دینی تقسیم مراحل آموزشی، نیاز به پاسخگویی در ابهامات و اقتضائات مربوط به شرایط و نیاز به گفت‌وگو و تعامل با اندیشه های نوپدید پاسخ می دهند. بررسی این روش ها نشان می دهد گزاره های تقسیم هفت ساله دارای قابلیت و ظرفیت قرار گرفتن در جایگاه مقاطع تحصیلی را داشته و مواضع دین اسلام درباره سن استعدادیابی، زمان آموزش احکام فراسنی، جایگاه قرآن و شیوه آموزش همراه با عمل و غیرانتزاعی دوره دبیرستان را پشتیبانی می کنند.

کلیدواژه‌ها: تقسیم مراحل تربیتی؛ مقاطع تحصیلی، ادوار کودکی.

۱. دکترای رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

tjavid@um.ac.ir

۳. استاد فقه و اصول حوزه علمیه مشهد، استادیار گروه فقه و مبانی اجتهاد، مرکز تخصصی آخوند خراسانی (وابسته به دانشگاه باقرالعلوم علیه السلام)، مشهد، ایران

مقدمه و بیان مسئله

یکی از مهمترین ارکان نظام تعلیم و تربیت اسلامی تقسیم مراحل آن است؛ زیرا، تقسیم مراحل آموزشی است که مدیریت و توزیع امور را در ادوار زمانی ممکن می‌سازد. هر تقسیمی همراه با مفروضاتی است که آن را پشتیبانی می‌کند و این ملاک‌ها و مفروضات بر ترتیب و اولویت امور مختلف تأثیر فراوانی خواهد داشت. افزون بر آن پیامدهای مثبت و منفی این مرزبندی‌ها در آینده در جزئی‌ترین زنجیره‌های تقسیم‌بندی ادامه می‌یابد. پس از اعمال یک تقسیم‌بندی ذهن‌ها آنقدر با آن مانوس می‌شود که مقاومت عجیبی را در تغییر آن نشان می‌دهد (ما رکلوند^۱، ۱۹۸۰: ۲۶۸).

در متون دینی، آموزه‌های فراوانی دربارهٔ مراحل رشد یافت می‌شود (آیه ۲۰ سوره حدید، ۱۲- ۱۴ مؤمنون، نهج‌البلاغه، حدیث مربوط به نفوس چهارگانه، دعای عرفه) که از آن میان، تقسیم سه دوره هفت ساله از تأکید قابل توجهی برخوردار است و توسط امامان مختلف و به‌صورت‌های متنوع مطرح شده است (جامع‌أحادیث‌الشیعه، ج ۲۶، ص ۸۶۸؛ مکارم‌الأخلاق، الطبرسی، ص ۲۲۳؛ سفینه‌البحار، محدث‌قمی، ج ۲، ص ۶۸۴؛ وسائل‌الشیعه، ج ۱۵، ص ۱۹۵؛ کتاب‌من‌لایحضره‌الفقیه، ج ۳، ص ۴۹۳؛ کافی، ج ۶، ص ۴۶ و ۴۷). ماهیت کلان‌نگر این تقسیم، توجه به سایر مراحل تربیت اسلامی را در سایه تقسیم‌های هفت ساله امکان‌پذیر ساخته است (به‌عنوان مثال بنگرید به سلحشوری، ۱۳۹۲).

بحث از تناسب دوره‌های هفت ساله با اقتضائات رشد روان‌شناختی نیز در میان اندیشمندان تربیتی مشاهده می‌شود (موسوی و دیگران، ۱۳۹۷)؛ بااین‌حال این دوره‌ها کمتر به‌عنوان مراحل آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند و از آنجا که مرحله‌بندی آموزشی بر ساختار تربیتی نیز بسیار مؤثر است، تقسیم هفت ساله و بالتبع بار عظیم تربیتی که پشتوانه این تقسیم است، مغفول واقع می‌شود. با این‌که رسالت عمده تعلیم و تربیت عمومی مخصوصاً در جامعه اسلامی، علاوه بر آماده‌سازی افراد برای مشاغل و نقش‌های حرفه‌ای، رشد و تعالی افراد در زمینه‌های مختلف اعم از معنوی، عاطفی، اجتماعی، فرهنگی با صبغه دینی است، میزان اثربخشی نظام آموزش و پرورش کنونی بر تربیت اجتماعی و سیاسی مطلوب ارزیابی نمی‌شود (جوکار، مولایی، اناری نژاد و

1. Marklund

جوکار، ۱۳۹۶)، و برخی مسئولین، ضعف برنامه‌های پرورشی در برنامه درسی ملی را از چالش‌های حوزه تربیتی می‌دانند (کاظمی، ۱۳۹۸). به نظر می‌رسد در سایه قرار گرفتن احادیث حاوی تقسیم‌های هفت ساله تربیتی در تقسیم‌های آموزشی فعلی میزان اثربخشی، هماهنگی و تطابق با برنامه تربیتی و پرورشی مبتنی بر تعلیم و تربیت اسلامی را کاهش داده است. اتحاد مقاطع آموزشی و مراحل تربیتی می‌تواند به مثابه راهی برای برون‌رفت از این ضعفها و توجه و دستیابی همزمان به اهداف آموزشی و پرورشی، مورد توجه قرار گیرد.

در این مقاله تلاش شده تا ضمن ارائه تصویری کلی از دورنمای تقسیم‌های تربیت دینی، به ظرفیت‌ها و راه‌های استفاده از مراحل هفت ساله به‌عنوان مراحل و مقاطع آموزشی پرداخته شود.

مبانی نظری

از آنجا که دین اسلام منبعی گسترده از مبانی در حوزه‌های مختلف را ارائه می‌دهد، می‌توان در نگاهی مبسوط‌تر به علم همین مبانی را به‌عنوان مبانی نظری لحاظ نمود. برغم اینکه مبانی دینی از فیلتر نظریه پرداز خاص یا آزمایش‌های تجربی عبور نکرده‌اند، در صورتی که با مبانی عقلی سازگاری داشته و از نظر نقلی مورد تأیید و دارای اعتبار باشند می‌توانند شالوده پژوهش‌های علمی را مخصوصاً در حوزه علوم انسانی پشتیبانی کنند. مبانی این پژوهش در واقع روایت‌هایی هستند که تقسیم دوره‌های تربیتی را در واحد هفت سال شامل می‌شوند.

دلایل انتخاب تقسیم‌های هفت ساله را به‌عنوان مقاطع تحصیلی از میان همه احادیث و آیاتی که پیرامون این موضوع است می‌توان به نحو ذیل برشمرد:

- ۱- تنوع احادیث بیانگر سه دوره هفت ساله و اعتبار بسیاری از آنها (الهی خراسانی، ۱۳۹۹)؛
- ۲- جامعیت محتوا؛ هم ظرفیت بسط معنا با توجه به بعد تمثیلی برخی از این احادیث در بیان ویژگی حاکم بر مرتبه در آن دوره وجود دارد (تمثیل پادشاهی، عبودیت و وزارت) و تمثیل در قالب همگونی دو سویه تشبیه می‌تواند ابعاد واضح‌تری از موضوع را آشکار سازد و هم به صراحت، شیوه مواجهه با مرتبه با مرتبه همچون بازی، آموزش کتابت، آموزش زندگی اسلامی در هر دوره بیان شده است.

۳- ارائه مرز سنی دقیق برای ادوار، به جای اکتفا به بیان ویژگی‌ها؛ در حالی که احادیث دیگری بیانگر انواع نفس‌های نباتی، حیوانی، ناطقه و قدسی (شرح غررالحکم و در الکلم، ج ۴، ص ۲۲۰)، یا آیات بیانگر مراحل لعب، لهو، تفاخر و تکاثر (حدید، ۲۰)، و احادیثی نیز گویای مرحله‌بندی اسلام و ایمان و تقوا و یقین هستند (بحار، ج ۷۰ ص ۱۳۸ ح ۴) هیچ کدام از این آیات و روایات، تصویر واضحی از سنین این ادوار، به دست نداده‌اند.

۴- انطباق سن پایان تربیت با سن اتمام تحصیلات رسمی متداول در ایران؛ یکی از مریبان بزرگ مینوسد: «ما از تصور بلندپروازانه کسانی که چون استوارت میل فکر می‌کنند که تربیت به سراسر زندگی گسترده می‌شود و با تأثیر دائم محیط در فرد درمی‌آمیزد، صرف نظر می‌کنیم و فقط به دوره رشد می‌پردازیم؛ یعنی ما انسان را از هنگام تولد یا اندکی پیش از آن در نظر می‌گیریم و در حدود بیست سالگی رهاش می‌کنیم زیرا در این دوره شاگرد انسان شده است» (دبس / کاردان، ۱۳۹۶: ص ۶).

مشخص شدن مرز خودتربیتی و دیگر تربیتی. چه این که در ادبیات تقسیم‌های هفت ساله (مخصوصاً مواردی که مراحل پس از هفت سال سوم را نیز برمی‌شمارند) تفاوت و مرز دقیق سه هفت سال اول با دوران پس از آن مشخص می‌شود: «کودک باید تا هفت سالگی، به حال خود رها شود. از آن پس تا هفت سال باید به تربیت او پرداخت و سپس تا هفت سال به کار و خدمت گرفته شود. قد کشیدنش در بیست و سه سالگی به پایان می‌رسد و رشد عقلی او در سی و پنج سالگی و از آن به بعد با تجربه‌ها بر عقل او افزوده می‌شود». (بحار الأنوار، جلد ۱۰۱، صفحه ۹۶) تمایز دیگر تربیتی و خودتربیتی در ادبیات این حدیث از آن جهت مشهود است که در سه هفت سال اول درباره کودک از صیغه مجهول استفاده شده و پیرامون اینکه چه عملی باید از سوی مربی با او صورت پذیرد سخن می‌گوید؛ در حالی پس از این دوره از سال پایان یافتن نوع خاصی از رشد سخن به میان می‌آید و خبری از دستورالعمل‌های رفتاری از سوی مربی نیست.

پیشینه: مروری بر آثار مرتبط با مراحل تربیت اسلامی

آثاری را که به تقسیم‌های تربیت دینی می‌پردازند، می‌توان به طور کلی در چهار دسته عمده طبقه بندی نمود: (۱) آثار مبتنی بر آیات قرآن؛ (۲) آثار متکی به احادیث؛ (۳) آثاری که دوره‌های

آموزشی را در کشورهای اسلامی مورد توجه قرار داده اند؛ ۴) آثاری پیرامون مراحل آموزش معنوی جهانی.

مراحل رشد در قرآن مستند به یکی از این دو دسته آیات هستند: الف) آیه ای که گرایش های اصلی انسان در مراحل گوناگون زندگی را برمی شمرد: لعب، لهو، زینت، تفاخر و تکاثر در اموال و اولاد (حدید، ۲۰؛ تفسیر المیزان، ج ۲۰، ص ۴۰۲)؛ ب) آیاتی که به صورت پراکنده ضمن معرفی مراحل از قبیل تحول جنین (مؤمنون، ۱۱)، شیر دادن (بقره، ۲۳۳؛ لقمان، ۱۴؛ احقاف، ۱۵)، مراحل اذن خواهی (نور، ۵۹)، بلوغ اشد، دوران قوت، ضعف نهایی (غافر، ۶۷) و ... به مراحل تحول انسان اشاره دارند. (شعبانی و رکی، ۱۳۷۷؛ فتاحی نیا و همکاران، ۱۳۹۳) چالش اتکا به مورد اول، این است که این مراحل، دوره های گرایش غالب انسانی است، نه ادوار تربیت او؛ و هرچند در تعیین مراحل تربیت مؤثر است، اما لزوماً با آن انطباق کامل ندارد. به علاوه، رده سنی دقیقی نیز در این مراحل ذکر نشده است؛ درحالی که در نظام تربیتی نیاز به مرزبندی دقیق سنی وجود دارد. اشارات پراکنده درباره تحول انسانی نیز گاهی حتی سنین مشخصی را اراده می کنند- اما اگر تربیت را به معنایی فراتر از همراهی با مراحل تحول در نظر بگیریم، باز هم نقش داده هایی مکمل را ایفا کرده و به عنوان مراحل تحول حیات انسان بکار می روند که الزامی با اینهمانی با مراحل تربیت ندارد.

همچنین پراکندگی این شواهد یک نقطه چالش برای هماهنگ سازی و منسجم ساختن مراحل مختلف است. در تقسیم مراحل بر مبنای احادیث نیز تقسیم مبتنی بر مراحل اسلام، ایمان، تقوا و یقین مطرح می شود (باقری، ۱۳۸۸) که در آن تمایز میان نظام تربیتی (اجباری، از سوی نظام تعلیم و تربیت) از تربیت به معنای عام آن (اختیاری، با محوریت فرد) متمایز نمی شود. مراحل مبتنی بر تحول نفس نیز شامل نامیه نباتیه و حسیه حیوانیه و ناطقه قدسیه و کلیه الهیه (سلحشوری، ۱۳۹۱)، هرچند می توانند در تکمیل و توضیح اقتضانات تربیتی مؤثر باشند؛ باز هم با موضوع تربیتی هم پوشانی کامل ندارند و علاوه بر آن حاوی مراحل دقیق سنی نیستند.

سایر پژوهشگران نیز تقسیم های هفت ساله را در پیوند با سایر احادیث قرار داده یا با مراحل رشد روانشناختی تطبیق داده اند (فرزند وحی و حیدر نژاد، ۱۳۹۲؛ جوشن و خسروی، ۱۳۹۴؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۷؛ اسلامی مهر و همکاران، ۱۳۹۹) که اشکال عمده این دست از

نگارش‌ها عمدتاً نبود روشی در انسجام بخشی میان احادیث و تقسیم‌های هفت ساله بوده است. به عنوان مثال در پژوهش اسلامی مهر، اسماعیلی، سرمدی و صفایی، گاه از شواهد جزئی برای ادعاهای کلی استفاده می‌شود و آیه مربوط به تأثیر دوست بر ضلالت به طور کلی و بدون اطلاق به دوره ای خاص، برای پشتیبانی و تأیید تمایل انسان به دوست در دوره هفت سال دوم ذکر می‌شود. در مقاله جوشن و خسروی لزوم حدیث‌گویی برای کودکان در مرحله هفت سال اول مطرح می‌شود؛ بدون اینکه شواهد زمانی کافی از تعلق این امر به این دوره در دست باشد و یا در پژوهش موسوی و همکاران جستجوی مراحل تربیتی در بیانات حضرت علی علیه السلام در نهج البلاغه صورت می‌پذیرد؛ در حالیکه فاقد زمان بندی خاص و همچنین فاقد جزئیات تفصیلی درباره هردوره است. مسئله دیگر در این مقاله پراکندگی اشارات حضرت است که موجب می‌شود مؤلفان بیانات مختلف ایشان را در کنار هم قرار دهند و برای پر کردن فاصله میان دوره‌ها و پیوند میان آن‌ها ورود کنند. در مقاله سلحشوری نیز انطباق چهارمرحله بیان شده از سوی حضرت علی علیه السلام با مراحل زندگی بدون شواهد زمانی در خود حدیث صورت می‌پذیرد. البته تمام این مقالات به دلیل ارتباط شبکه‌واری که میان آیات و روایات پیرامون مراحل رشد ایجاد کرده‌اند، منبعی غنی برای شناخت بهتر مراحل هفت ساله محسوب می‌شوند؛ اما جا دارد تا با توجه به امتیازات ویژه مراحل هفت ساله و شناسایی و استفاده از حد اکثر ظرفیت‌هایی که در این تقسیم‌ها وجود دارد زمینه به رسمیت شناختن این دوره‌ها به عنوان مقاطع تحصیلی فراهم آید. پژوهش احمدی نیز درباره مراحل و سطوح تحصیلی در ایران گویای این امر است که چهار دیدگاه فلسفی متفاوت در زیرساخت برنامه درسی بکار رفته که جمع میان آن‌ها چالش‌ها و ابهاماتی را موجب گردیده است (احمدی، ۱۳۸۹) و همین موضوع خلأ یک دیدگاه تربیتی واحد را که بتواند پشتیبان مبنایی و فلسفی دوره بندی آموزشی باشد نشان می‌دهد. پژوهش زندوانیان که درباره مراحل رشد معنوی در مراحل آموزشی و در سطح جهانی مطرح شده است (زندوانیان و دیگران، ۱۳۹۴) با وجود اینکه در برنامه‌ریزی تربیتی بسیار مؤثر واقع می‌شود؛ از آنجاکه تنها تربیت بعد معنوی را پی می‌گیرد، نیاز به وجود یک مرحله بندی از اساس تربیتی را مرتفع نمی‌سازد؛ چرا که تربیت امری فراتر از این زمینه بوده و ابعاد اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، زیستی و ... را به صورت توأمان مد نظر دارد. تحقیق حاضر با معرفی روش‌های متنوع پردازش احادیث مربوط به دوره‌های

هفت ساله، دقت لازم در پرداختن به این مراحل تربیتی را به مثابه مقطع تحصیلی افزایش داده و زمینه نگاه علمی به این مقوله را فراهم می‌سازد.

روش پژوهش

به طور کلی می‌توان روش‌های برداشت و استنتاج دلالت‌های تربیتی و آموزشی از گزاره‌های تقسیم هفت ساله را به سه دسته متن محور، زاینده و تطبیقی تقسیم نمود. اطلاق عنوان روش بر این شیوه‌ها همراه با مسامحه بوده و در برخی از آن‌ها ناظر بر سنخ خاصی از منابع دریافتی است؛ اما از آنجا که نوع منابعی که به رسیدن به دلالت‌های تقسیم‌های هفت ساله یاری می‌رسانند، جایگاه و شکل متفاوتی دارد بر هر شاخه از آن‌ها نام یک روش اطلاق شده است. دسته اول روش‌ها متن محور هستند که متن احادیث و آیات در آن محوریت دارد (رحمان ستایش، ۱۳۸۷)؛ روش‌های زاینده با یاری گرفتن از نیروی تخیل و سیلان اندیشه به پیشروی مفهومی تقسیم هفت ساله منجر می‌شود که شامل مقابله دوره‌های تمثیلی، روش استنتاج (حکیم، ۱۳۹۱؛ خسروپناه، ۱۳۹۹؛ کشوری، ۱۳۹۹) و روش تعیین کلیات و آزادی در جزئیات است. دسته سوم روش‌ها تطبیقی هستند (غفاری، ۱۳۸۸) که روش تطبیق و استفاده از اندیشه فیلسوفان و متفکران اسلامی در این دسته قرار می‌گیرد. روش‌های تطبیقی زمینه مواجهه، بهره‌برداری و تنوع بخشی با سایر حوزه‌های فکری را فراهم می‌سازند. تفاوت این دسته از روش‌ها با مواردی که پیش از این ذکر شد در آن است که پایه روش‌های متن محور در خود حدیث وجود دارد، درحالی‌که روش‌های زاینده در فضای بینابینی میان متن و موقعیت ایجاد می‌شوند. در روش‌های تطبیقی این موقعیت فضای کاربردی و اقتضائی نظام نیست که منجر به دلالت‌های خاص می‌شود؛ بلکه اندیشه‌های انسانی است که به‌عنوان یک منبع موجود و غیرقابل انکار در دسترس است.

یافته‌های تحقیق

این پژوهش، شامل بررسی سه دسته روش متن محور، زاینده و تطبیقی است که در ادامه به هر یک از آنها پرداخته شده است:

الف - یافته‌ها بر اساس روش‌های متن محور: استفاده از اشارات تکمیلی که در روایت‌های مربوط به تقسیم‌های هفت ساله ذکر شده است، و نیز سایر احادیثی که مربوط به دوره‌های تربیتی هستند و به نحوی می‌توانند در تقسیم هفت ساله ادغام شوند، از جمله روش‌های متن محور محسوب می‌شوند. در فقه این روش را با عنوان بررسی خانواده احادیث مطرح می‌کنند، به این ترتیب که با جمع آوری، مطالعه و مقایسه احادیثی که محورهای مشترک دارند، به دلالت‌های معنایی دقیق تری از احادیث مربوطه می‌رسند. (رحمان ستایش، ۱۳۸۷)

روش اول: پردازش اشارات تکمیلی: اشارت‌های ظریفی در احادیث تقسیم وجود دارد که ما را در درک روشن تر آنها یاری می‌رساند و هر یک از اطلاعات افزوده‌ای که همراه با تقسیم‌ها ارائه می‌شود، ما را به مطلبی رهنمون می‌سازد. این اشارات تکمیلی را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: محور تقسیم‌های هفت ساله، واکنش مورد توصیه برای پایان هر دوره، و معرفی مسیر رشد متربی پس از مرحله سوم.

یک. محور تقسیم‌های سه هفت سال: دسته‌ای از این اشارات مربوط به محور تقسیم‌های سه هفت سال هستند که هر کدام به یکی از جنبه‌های دوره‌ها تأکید می‌ورزند. این اشارات بیشترین اهمیت را در روشن کردن ماهیت دوره‌ها دارند. هر چند تعداد روایت‌های مربوط به مراحل هفت ساله محدود به موارد ذیل نیست؛ تلاش شد تا یک حدیث به‌عنوان نماینده هر کدام از مضامین انتخاب شود.

هفت سال اول: آزادی، تحمل، بازی، سروری، پرورش، تربیت جسمانی، احسان و خشنودی (عمدتاً سلامت و تربیت جسمانی)

هفت سال دوم: تأدیب، بندگی، سوادآموزی، تأدیب بر اساس قرآن (تربیت اخلاقی و مهارتی)
هفت سال سوم: استخدام، همراهی با بزرگسالان، وزارت، تعلیم حلال و حرام، تأدیب به ادب بزرگسالان (تربیت اجتماعی و مسئولیت‌پذیری)

یکی از روایات، ادب کتاب را از ادب مربی یا والد جدا می‌سازد و هفت سال دوم را به تأدیب بر مبنای کتاب و هفت سال سوم را به ادب والدین اختصاص می‌دهد. موضوعی که به پیچیدگی این حدیث منجر میشود ابهام در کلمه «الکتاب» است که در زمان صدور روایت به دو معنای نوشتن و قرآن کریم قابل برداشت است (اعرافی، ۱۳۸۸). به نظر می‌رسد این ابهام با تعدی از

سوی شارع همراه بوده است. مشخص است که در آن دوره بندی که مرحله سوم را به آموزش حلال و حرام اختصاص می‌دهد، مقصود از کتاب نیز می‌بایست قرآن بوده باشد، چنانکه اعرافی حتی این تقسیم بندی را به تربیت دینی تعبیر می‌کند (همان) اما در نمونه‌ها و شواهد دیگر این معنا از کتاب، تا این حد صریح قابل برداشت نیست.

اگر کتاب را به معنای نوشتن در نظر بگیریم یعنی در هفت سال دوم کودک را با محتوای موجود در کتب نوشته شده آشنا کن اما در هفت سال سوم او را از مفاهیم کتبی و انتزاعی خارج ساخته و با دنیای عملی و ملموس بزرگسالان آشنا ساز. یکی از خطرهایی که دبس در اخلاق مرحله نوجوانی به آن اشاره می‌کند اخلاق رویایی است. یعنی فرد در این مرحله با این خطر مواجه است که ممکن است بدون الزام عملی به اخلاق، خود را مدافع اخلاق و اخلاقی فرض کند که دبس برای رفع چنین حالتی فراهم ساختن شرایط عملی برای اخلاق ورزی را پیشنهاد می‌کند (دبس، ۱۳۹۶). در اینجا هم بیرون آمدن از مفاهیم شعاری و نوشتاری توصیه می‌شود؛ اما در صورت تلقی قرآن کریم از کلمه الکتاب (اعرافی، ۱۳۸۸) یعنی در هفت سال دوم، کودک بر اساس ادب قرآنی تربیت شود و در هفت سال سوم، بر مبنای ادب عرفی والدین. از این برداشت، تقدم تربیت قرآنی بر تربیت عرفی مشخص می‌شود. از آنجا که طی احادیثی، وجود کودک به زمینی حاصلخیز تشبیه می‌شود (نهج البلاغه؛ عبده، ج ۳، ص ۴۰)، اولین بذری که در وجود او کاشته شود از اهمیت بالایی برخوردار خواهد بود. علاوه بر آن طی احادیثی تصریح شده که شایسته است اولین محتوای آموزشی کودک قرآن کریم باشد^۱. اگر کودک ابتدا با ارزش‌های مرسوم و عرفی تربیت شود و بعد با قرآن آشنا گردد، به دلیل تأثیر و ریشه‌ای که تربیت اول بر فرد دارد، او معانی قرآن را با تربیت عرفی خود محک خواهد زد و شاخص او برای رد و قبول ارزش‌ها و آداب قرآنی، ارزش‌هایی است که در تربیت عرفی به او منتقل شده است. چرا که در سنین اولیه به دلیل عدم تکامل قدرت استدلال و روحیه انتقادی، زمینه تلقین پذیری و درگیر شدن ناخودآگاه او با موضوع قوی تر عمل می‌کند و بدون اینکه خود واقف باشد، آنگاه که مجهز به تفکر استدلالی شد به جانب داری از آنچه عمق درون و زمینه روحی او به سمت آن کشش دارد،

۱. عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، أَنَّهُ قَالَ: "عَلِّمُوا أَوْلَادَكُمْ الْقُرْآنَ فَإِنَّهُ أَوْلَىٰ مَا يُتَّبَعُ أَنْ يُتَّعَلَّمَ مِنْ عِلْمِ اللَّهِ هُوَ." (مسند حبيب الربيع، باب في ذكر القرآن، حديث ۴)

که شاید مقرون به همان آموزش اولی باشد سوق می‌یابد. درحالی‌که اگر در سنین اولیه روح و فکر او با باید و نبایدهای قرآنی مانوس و عجین شود، در سنینی که به تفکر انتقادی و تحلیلی دست یافت می‌تواند، در هنگام مواجهه با باید و نبایدهای تربیت عرفی با اتکا به معیارهای قرآنی دست به گزینش و انتخاب درست بزند. چه بسا والدین در تربیت خود دچار نقصان‌ها و محدودیت‌هایی باشند که در اینجا خود نوجوان از آنجا که با قرآن آشناست می‌تواند همه آموزه‌های والدین را یکسره نپذیرفته و خود به اصلاح روند تربیت بپردازد. البته تأدیبات بر اساس قرآن غیر از قرائت سطحی یا حفظ طوطی وار قرآن بوده و مستلزم تغییر در عادت‌ها و منش فرد بر اساس قرآن است و به‌رحال وقتی نام تأدیبات به میان می‌آید یک پای آن در عمل قرار دارد؛ اما با توجه به سایر معانی الکتاب می‌توان گفت این عمل هنوز وارد میدان‌های تجربی واقعی زندگی بزرگسالی نمی‌شود. با تأمل در هر دو معنای برداشت شده مشخص می‌شود که تعارضی میان آنها وجود ندارد و یا به عبارتی ملاحظه و مراعات هر دو معنا به طور هم‌زمان غیر ممکن نیست. تربیت در هفت سال دوم می‌تواند هم معطوف به آموزش ذهنی و مبتنی بر مفاهیم و محفوظات بوده، به نحو غالب به محتوای زبان و ادبیات و تاریخ و دانش مکتوب بپردازد، و هم با تمرکز بر محوریت قرآن باشد.

نکته دیگری که در تکمیل معانی الکتاب قابل توجه است در حدیث دیگری است که دوره دوم را به آموزش قرآن و دوره سوم را به آموزش حلال و حرام اختصاص می‌دهد. در اینجا این سؤال مطرح می‌شود که مگر خود قرآن حاوی مفاهیمی دال بر حلال و حرام نیست و مگر میان این دو جدایی وجود دارد که آموزش حلال و حرام به مرحله بعد موکول می‌شود. با توجه به روح کلی مرحله سوم که در احادیث مشهود بود، دوره سوم دوره ورود به دنیای بزرگسالان، کار و شغل و درگیر شدن با اقتضائات عملی است؛ درحالی‌که دوره دوم بیشتر معطوف به آموزه‌های کتبی و تا حد زیادی محفوظاتی تلقی می‌شود. وقتی آموزش حلال و حرام به دوره سوم موکول می‌شود هم به این معناست که آموزش حلال و حرام یک مقوله عملی و موقعیتی است. چرا که پیچیدگی شرایط، انعطاف و تغییر احکام را در مواقع خاص موجب می‌شود که اگر به‌صورت کتابی آموزش داده شود سنگین، دیریاب و غیرجذاب جلوه می‌کند؛ درحالی‌که همین آموزش در موقعیت عملی می‌تواند پایداری و پذیرش بیشتری را موجب گردد. به علاوه قرآن، بیشتر کارکرد

انگیزی در تربیت دارد و تمایل فرد را به اهداف اخلاقی، معنوی و اجتماعی متعالی، هدایت می‌کند، او را از اعتماد و اتکابی صرف به غرایز و طبع انسانی باز می‌دارد و متوجه حیات برین و ارزشهای اخلاقی و دنیای مسئولیت و تعهد در برابر خود، خدا و سایر انسانها و جویای تکالیف الهی می‌سازد، و اغلب تفصیل احکام و حلال و حرام، در بیانات اولیای دینی (اعم از سنت نبوی و رهنمودهای امامان) یافت می‌شود. بنابراین مقدم دانستن آموزش قرآن در هفت سال دوم گویای تقدم آموزش بنیادهای شناختی، انگیزه‌های حرکت و رشد انسانی و جهان‌بینی مبتنی بر خودشناسی، خداشناسی و هستی‌شناسی بر وظایف عملی، راهنمایی‌های تفصیلی و هنجارهای جزئی و سبک زندگی است.

ابهام دیگر در تفاوت سن تکلیف و شروع هفت سال دوم است. علاوه بر اینکه تفاوت سن بلوغ در میان دختران و پسران از اساس، هماهنگی کامل میان سن آموزش حلال و حرام با سن تکلیف را به صورت همزمان در دو جنس ممتنع می‌سازد، و حتی فراتر از آن، امر به انجام برخی از فرائض حتی در سنین پیش از بلوغ توصیه می‌شود و در تمام سالیان عمر انسان به نحوه‌ها و سطوح مختلف جاری است. بنابراین منظور از آموزش حلال و حرام، شامل تکالیف و فرائض مربوط به سن افراد نیست و در هفت سال سوم آموزش احکامی را شامل می‌شود که فراتر از موقعیت و اقتضائات سنی دانش آموز است. اقتضائاتی که در آینده بزرگسالی او با آن روبرو خواهد بود، اما در آن دوره دیگر فرصت و امکان یادگیری از وی سلب شده و مهمتر آنکه سنین واقعی تربیت‌پذیری او به پایان رسیده است. آنچه امکان سیر به آینده را برای وی فراهم می‌سازد تکامل سطح انتزاعی ذهن نوجوان است که به او امکان می‌دهد فراتر از زمان و مکان حرکت نماید. البته جهش پیش از موعد به دوره بزرگسالی امکان‌پذیر و مطلوب نیست. این سیر به آینده در چارچوب وزارت فرزند صورت می‌پذیرد؛ جایی که نقش شاگرد در مشارکت با نقش بزرگسال با تفویض مسئولیت به او در عین نظارت و بازپرسی تعیین می‌شود.^۱

۱. مهمترین نقش‌های دوران بزرگسالی که می‌تواند مورد تأکید باشد مربوط به احکام اقتصادی و جنسی است. تا یک انسان صاحب درآمد نباشد احکام خمس و زکات برای او معنا نخواهد داشت. بنابراین لازم است در این دوران دانش آموز به کسب درآمد هرچند در سطح محدود بپردازد. همچنین نقش مرجع تقلید با دریافت وجوهات مالی مورد تأکید قرار می‌گیرد. ملاک‌های انتخاب مرجع تقلید در این دوران که سن انتخاب‌گری است مطرح می‌شود. حتی انجام کسب و کارهای کوچک نیازمند وام می‌تواند دانش آموز را با مفهوم ربا آشنا سازد. احکام جنسی نیز یکی از مهمترین ابعاد صدور احکام هستند که در

دو. واکنش پیشنهادی در پایان دوره سوم: دسته دوم اطلاعاتی که در تقسیم دوره‌های هفت ساله برداشت می‌شود مربوط به واکنش و موضع‌گیری پس از مشاهده نتیجه است که در پایان هفت سال سوم صورت می‌پذیرد و از تنوع خاصی برخوردار نیست؛ اما در عین حال می‌تواند حاوی نکاتی باشد. سه نوع حدیثی که در این باره وارد شده به نحو ذیل است:

ثُمَّ ضَمَّهُ إِلَيْكَ سَبْعَ سِنِينَ فَأَذَبَهُ بِأَدَبِكَ فَإِنْ قَبِلَ وَصَلِحَ وَإِلَّا فَخَلَّ عَنْهُ
وَأَلْزَمَهُ نَفْسَكَ سَبْعَ سِنِينَ فَإِنْ فَلَاحَ وَإِلَّا فَلَا خَيْرَ فِيهِ
وَوَزِيرٌ سَبْعَ سِنِينَ فَإِنْ رَضِيَتْ أَخْلَاقَهُ لِأَخْدَى وَعَشْرِينَ وَإِلَّا فَاضْرِبْ عَلَى جَنْبِهِ فَقَدْ أَعْدَرْتَ
إِلَى اللَّهِ تَعَالَى

هر سه این روایت‌ها به صورت مشترک این معنا را می‌رسانند که:

- ۱) در پایان هفت سال سوم مسئولیت از گردن مربی برداشته می‌شود.
- ۲) سرنوشت تربیتی فرزند به نحو کلی اما قاطع در پایان دوره سوم تعیین می‌شود.
- ۳) در صورتی که مربی واقعا به شروط تربیتی سه هفت سال مقید بوده باشد؛ حتی اگر نتیجه مطلوب حاصل نشود در پیشگاه خدا مسئول نخواهد بود.
- ۴) در صورت مشاهده نتیجه منفی در پایان دوره سوم باید از اصرار بر تربیت فرد دست کشید.

اما اطلاعات اختصاصی که هر کدام از روایت‌ها حاوی آن هستند مشخص شدن صلاح، فلاح و رستگاری و اخلاق مورد رضایت در پایان دوره سوم است. صراحت این بیان در اینکه اگر تا این سن اخلاق مورد رضایت بدست نیامد، پس هیچ خیری در فرد نیست، ممکن است این تصور

دوران بزرگسالی مغفول واقع می‌شوند. شاگرد در این دوران در محیط جدا از جنس مخالف بسر می‌برد. بنابراین به صورت عملی نمی‌آموزد که در محیط مختلط چه احکامی بر رفتار او جاری خواهد بود. معمولاً این خامی رفتاری در دانشگاه‌ها با برچسب دانشجوی ترم یکی مشخص می‌شود. افرادی که حتی از داشتن یک رودرویی ساده و معمول با جنس مخالف ناتوان هستند و آنها که با روابط صمیمانه و خارج از حریم دینی و عرفی راه افراط را می‌پیمایند. قرار گرفتن نوجوان در این دوران در فضاهای مختلط موقت مانند نمایشگاه یا گردش علمی، آموزش پیش از مواجهه، پایش و آسیب‌شناسی و ارزشیابی بر اساس رفتار عملی او می‌تواند نوجوان را تا حد زیادی برای چالشهایی که در آینده با آن مواجه خواهد بود مهیا نماید.

را ایجاد کند که با این فرض امکان هدایت و نجات تا پایان عمر سلب می‌شود و این با نقش پیامبران مصلحی که قشر بزرگسال را به اصلاح فرامی‌خوانند تعارض دارد. اما نکته در اینجاست که روایت در صورتی این بیان مطلق و قطعی را مطرح می‌سازد که مربی تمام شروط تربیت سه هفت سال را بجا آورده باشد. از اینجا اهمیت و نقش کلیدی رعایت اقتضائات دوره ای آشکار می‌شود. به این معنا که نقش این تربیت آنقدر نیرومند و تاثیرگذار است که تمام روزه‌های امکان هدایت انسان را پر می‌کند و چنانکه با وجود چنین تربیتی باز نتیجه رضایت بخش نبود، به هیچ اقدامی فوق آن نیز نمی‌توان امید بست.

سه. سیر رشد پس از دوره سوم: دسته سوم اطلاعاتی که از روایات تقسیم سه هفت سال بدست می‌آید مربوط به مراحل پس از سه دوره هفت ساله است که خط سیر رشد انسان را تا پایان زندگی به تصویر می‌کشد. این روایت‌ها این معنا را می‌رسانند که وضعیت تربیتی فرزند در پایان دوره سوم پایان می‌پذیرد؛ اما رشد و تکامل انسان همچنان ادامه دارد؛ با این حال زمینه این رشد دیگر از جنس رشد همه جانبه پیش از آن نیست. روایاتی که درباره پس از هفت سال سخن می‌گویند، درباره سه نوع رشد متفاوت سخن می‌گویند و آن رشد جسمی، عقلانی و تجربی است که رشد جسمی تا ۲۳ سال، رشد عقلانی تا ۳۵ سال و رشد تجربی تا پایان عمر ادامه می‌یابد. اعرافی (۱۳۸۸) این احادیث را تقسیم تربیت پنج مرحله ای تلقی کرده است اما مسئله ای که باید در ساختار این روایات مورد توجه قرار گیرد آن است که مراحل رشد و مراحل تربیت در ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر قرار دارند، اما باهم یکی نیستند. مراحل رشد صرفاً مشخص کننده میزان ظرفیت تربیتی افراد است. با تأمل در ساختار روایت‌هایی که به پس از دوره سوم اشاره می‌کنند می‌توانیم این موضوع را به نحو ملموس تری درک کنیم:

يُرْخِي / يَرْبِي الصَّبِيَّ سَبْعًا يُرْخِي الصَّبِيَّ سَبْعًا يُؤَدَّبُ سَبْعًا وَ يُسْتَعْدَمُ سَبْعًا وَ يَنْتَهِي طَوْلُهُ فِي ثَلَاثٍ وَعِشْرِينَ وَ عَقْلُهُ فِي خَمْسَةٍ وَ ثَلَاثِينَ وَ مَا كَانَ بَعْدَ ذَلِكَ فَبِالتَّجَارِبِ

در این روایت‌ها که گاه «یرخی» و گاه «یربی» بکار رفته است تفاوت فاحشی میان سه مرحله نخست و دو مرحله پس از آن مشاهده می‌شود. توضیح آنکه در سه مرحله اول از فعل مجهول پیرامون اینکه چگونه باید با فرزند رفتار شده و تربیت با چه کیفیتی صورت گیرد استفاده می‌شود؛ درحالی که دو مرحله نهایی ناظر بر اتفاقی است که به صورت طبیعی در سیر تکامل او پدید می‌آید.

به عبارت دیگر سه مرحله نخست درباره آنچه باید عمل شود و دو مرحله آخر از آنچه که هست و ظرفیتی که وجود دارد، سخن می‌گویند و این تفاوت ساختاری در کلام مرز قاطعی را میان مرحله سوم و بعد از آن مشخص می‌کند که می‌تواند همان مرز دیگر تربیتی و خودتربیتی باشد. چرا که پس از سن ۲۱ سالگی دیگر امر به اینکه چگونه باید با فرد رفتار شود صورت نمی‌پذیرد. همچنین سکوت درباره مراحل رشد در سه دوره نخست قابل توجه است؛ جنبه‌های رشد تا سه دوره اول معرفی نمی‌شود و فقط به چگونگی رفتار با مرتبی اشاره می‌شود. پس از سن ۲۱ سالگی از رشد قدی و عقلی و تجربی سخن می‌گوید و در سه هفت سال اول که اوج تنوع و سرعت جنبه‌های مختلف رشدی است، سخنی از این جنبه‌ها به میان نمی‌آید. شاید بتوان همان پیچیدگی و ظرفیت عمیق و چندجانبه رشد را دلیل این ابهام دانست که امکان بیان آن را به صورت اجمالی و مختصر سلب می‌کند.

موضوع دیگری که باید به آن توجه شود این است که مراحلی که بعد از هفت سال سوم معرفی می‌شوند نشان دهنده پایان و نه آغاز سیر رشد هستند. یعنی مشخص می‌کنند که در سن خاصی رشد قدی و رشد عقلی پایان می‌پذیرد. نقطه آغاز رشد جسمی و عقلی نامعین باقی مانده و به مراحل پیش از آن - شاید لحظه آغازین حیات انسان، بازمی‌گردد. از این موضوع می‌توان برداشت نمود که آنچه سرنوشت تربیتی فرد را رقم می‌زند؛ در سن ۲۱ سالگی مشخص می‌شود و بسیار مهم و تعیین کننده است چیزی غیر از رشد عقلی و قدی است؛ چرا که این دو در سن ۲۱ سالگی متوقف نمی‌شود. بنابراین سرمایه گذاری صرف در رشد عقلی در آموزش و پرورش نیز نمی‌تواند همان عاملی باشد که تربیت مورد نظر اسلام را محقق می‌سازد. همچنین با توجه به هدایت پذیری نوع بشر تا پایان حیات خود این نکته قابل برداشت است که انسان‌ها در صورت نقص در سیر تربیتی خود و رعایت نشدن اقتضائات دوره‌های تربیتی، در صورتی که زمینه هدایت داشته باشند، از طریق رشد عقلی تا سن ۳۵ سالگی و از طریق تجربه تا پایان عمر این فرصت را خواهند داشت که به اصلاح و تربیت خود پردازند.

روش دوم: پردازش سایر شواهد دینی مرتبط: محوریت تقسیم سه هفت سال به

معنای کنار نهادن و در نظر نگرفتن سایر شواهد دینی اعم از آیات و روایات نیست. چنانکه در پژوهش‌هایی که تاکنون صورت گرفته است، ترکیب این دوره‌ها با سایر شواهد دینی به کرات

صورت گرفته است. از آنجا که دین اسلام و تمام آموزه های آن از یک مبدأ واحد برخوردارند، بنابراین میان بخش های مختلف آن تناسب و سازگاری وجود دارد. این سازگاری این امکان را فراهم می سازد تا بتوانیم از اطلاعاتی که در سایر شواهد درباره دوره ها بدست می آید در تکمیل و شرح یا دست کم تأیید تقسیم های هفت ساله استفاده کنیم.

شواهدی که می توانند در این زمینه بکار گرفته شوند دو دسته هستند:

الف) دسته ای از آن ها سایر تقسیم های مراحل اعم از مراحل رشد و تربیت است که می تواند به شناخت زیرمرحله های دسته بندی هفت ساله کمک کند و یا برخی ابعاد جزئی تر از آن را مشخص سازد.

ب) دسته دوم آن دسته از آموزه هایی هستند که ویژگی یا توصیه ای را نسبت به گروه سنی خاصی مطرح می سازند. این دسته از آیات و روایات به دلیل محدوده سنی، اطلاعات دقیق تری را درباره هر دوره به دست می دهند و حتی می توانند فرضیه های مخدوش درباره مراحل را اصلاح کنند. از جمله کسانی که به نگارش آثاری با این زمینه پرداختند می توان به موحدی پارسا (۱۳۹۵)، فتاحی و همکاران (۱۳۹۱)، فرزند وحی و حیدر نژاد (۱۳۹۲) جوشن و خسروی (۱۳۹۴)، سلحشوری و اسلامی مهر، اسماعیلی، سرمدی و صفایی (۱۳۹۹) اشاره کرد. با بررسی این آیات و روایات و رابطه آن با اقتضائات مراحل هفت گانه می توان سه دسته را با توجه به کارکرد آن ها متمایز کرد؛ هر چند بسیاری می توانند همزمان در چند دسته قرار بگیرند. دسته ای از این گزاره ها به تأیید و تقویت همان محورهایی که در تقسیم های هفت ساله بیان شده می پردازند. اغلب پژوهش هایی که مربوط به مراحل هفت ساله است از این گروه احادیث بیشترین استناد را نشان می دهد. به عنوان مثال حدیثی که میان بازیگوشی کودک با حلم در بزرگسالی رابطه برقرار می کند^۱، روایتی حاوی توصیه به عدم سخت گیری^۲ و یا معرفی خاک به عنوان تفریحگاه

۱. عرامة الصبی فی صغره زیاده فی عقله فی کبره: بازیگوشی کودک در دوران کودکی نشانه فزونی عقل او در بزرگسالی است. (کنز العمال فی سنن الاعمال و الافعال، ج ۱۱، ص ۴۲، حدیث ۳۰۷۴۷)

۲. رحم الله من اغان ولده علی بره قال: قلت: کیف یعینه علی بره قال: یقبل میسوره و یتجاوز عن معسوره و لا یرهقه (أی لا یحمله ما لا یطیق)... خداوند رحمت پدر و مادری را که فرزندشان را بر نیکی یاری دهند. پرسیدند: چگونه بر نیکی یاری کنند؟ فرمود: آنچه بر آن توان دارد از وی بپذیرند و از کارهایی که بر او دشوار است بگذرند و بر او کارهای سخت را تحمیل نکنند. (مجلسی، محمدتقی بن مقصدعلی؛ ۱۴۰۶ ق، ج ۸، ص ۵۹۳)

کودکان^۱ است، تا حدی با محور آزادی در هفت سال اول منطبق است. همانطور که احادیثی دال بر وفای وعده به کودک^۲، مهرورزی به او^۳ (أمالی، شیخ مفید، ص ۱۸)، عدالت درباره فرزندان^۴، صحبت با کودک^۵ و نوازش کودک^۶ با محور احسان و خشنودی در هفت سال اول هماهنگی است. نیز احادیثی درباره تأثیر تغذیه شیر مادر^۷ و خرید گوشت برای یادآوری روز جمعه به او^۸ با محور پرورش در این دوران سازگاری دارد.

کارکرد دسته دوم - که معمولاً از نظر کسانی که به بحث درباره مراحل هفت ساله پرداخته اند، پنهان مانده است - روایاتی است که به تصحیح برخی فرض‌های محتمل اما خطا از اقتضائات دوره‌ها و به عبارت دیگر مرزگذاری گستره معنایی تشبیه دوره‌ها به پادشاهی، عبودیت و وزارت اختصاص دارد. وقتی تشبیهی صورت می‌گیرد (تشبیه دوره‌های تربیتی به دوره‌های پادشاهی، عبودیت و وزارت) اولین و ساده‌ترین شیوه مواجهه برشمردن ویژگی‌های مشابه به و نسبت دادن همان ویژگی‌ها به طرف اول تشبیه است. به عنوان مثال با مشاهدده ویژگی آزادی پادشاه، آزادی

۱. رسول الله صلی الله علیه و آله و سلم: إِنَّ الرَّابَّ رَبِيعُ الصَّبِيَانِ. همانا خاک تفرجگاه کودکان است. (المعجم الکبیر: ج ۶ ص ۱۴۰ ح ۵۷۷۵، کنز العمال ج ۱۶ ص ۴۵۸ ح ۴۵۴۳)

۲. الإمام الکاظم علیه السلام: إِذَا وَعَدْتُمْ الصَّبِيَانَ فَعُوا لَهُمْ... هنگامی که به کودکان وعده می‌دهید به آن عمل کنید. (الکافی: ج ۶ ص ۵۰ ح ۸؛ بحار الأنوار، ج ۱۰۱، ص: ۷۳).

۳. رسول الله صلی الله علیه و آله و سلم: أَحِبُّوا الصَّبِيَانَ وَارْحَمُوهُمْ... کودکان را دوست بدارید و بر آنان رحمت آورید. (الکافی: ج ۶ ص ۴۹ ح)

۴. پیامبر خدا صلوات الله علیه و آله فرمودند: إِنَّ اللَّهَ تَعَالَى يُحِبُّ أَنْ تَعْدِلُوا بَيْنَ أَوْلَادِكُمْ حَتَّى فِي الْقَبْلِ؛ خداوند متعال، دوست دارد که میان فرزندانان عدالت ورزید، حتی در بوسیدن (کنز العمال: ج ۱۶ ص ۴۴۵ ح ۴۵۳۵۰)

۵. یا بنی لاتفصص رؤیایک علی اخوتک فیکیدوا لک کیداً أَنْ الشَّيْطَانِ لِلْإِنْسَانِ عَدُوٌّ مَبِينٌ فَرَزْنَدَم رُوْيَايَت رَا بَرَاي بَرَادِرَانَت رُوَايَت مَكْن كَه بَر عَلِيَه تُوَا نَدِيْشَه مِي كَنَنْد هَمَانَا شَيْطَان بَرَاي اِنْسَان دَشْمَنِي اَشْكَار اَسْت. (يوسف، ۵)

۶. وَ كَانَ النَّبِيُّ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَ آله وَ سَلَمَ إِذَا أَصْبَحَ مَسَحَ عَلَي رُؤْسِ وَلَدِهِ. پیامبر (ص) هر صبح فرزندان را نوازش می‌کرد. (سنن النبی، ترجمه، ج ۱ ص ۱۵۵)

۷. الإمام علی علیه السلام: أَنْظَرُوا مَنْ تُرَضِعُ أَوْلَادَكُمْ؛ فَإِنَّ الْوَلَدَ يَشِبُّ عَلَيْهِ فِي انْتِخَابِ دَابِهٍ دَقْتِ بِهْ عَمَلِ أَوْرِيْد كَه فَرَزْنَدِ اَز تَأْثِيْر مِي پَذِيْرِد. (الکافی: ج ۶ ص ۴۴ ح ۱۰)

۸. عَنْهُ صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَ آله وَ سَلَمَ: إِشْتَرُوا لِصَبِيَانِكُمُ اللَّحْمَ، وَ ذَكَّرُوهُمْ يَوْمَ الْجُمُعَةِ. با خریدن گوشت روز جمعه را به فرزندانان یادآوری کنید. (مستدرک الوسائل: ج ۶ ص ۹۹ ح ۶۵۲۵)

کودک در هفت سال اول، با مشاهده ویژگی تابعیت و حرف شنوی در بنده، اطاعت در دوره دوم و ویژگی مشارکت و مسئولیت پذیری وزیر همین ویژگی ها به دوره سوم شاگرد نسبت داده می شود. تشبیه های دینی - هم به دلیل ذات ادبی و هم به خاطر منشأ فرابشری - معنای خطی نداشته و می توانند هم زمان دلالت های متعددی را نشان دهند. باین حال این احتمال وجود دارد که ذهن در انتقال این همانندی ها راه افراط پیموده و در فهم جوانب و تفاسیر آن دچار انحراف شود. شواهد دسته دوم که می توان آن ها را شواهد یا گزاره های تعدیلی نامید در بن مایه و زیرساخت خود فرض های قابل برداشت اما اشتباه را از تشبیه دوره ها به ما معرفی می کنند و به این وسیله مرزگذاری گستره معنایی تشبیه ها را انجام می دهند. به عنوان مثال یکی از برداشت های محتمل از محور آزادی و تشبیه پادشاهی می تواند این مفروض باشد که تعبیر پادشاهی، گویای رهاسازی کودک در تربیت و ترک فعالیت های لازم برای تقویت صفات مورد نظر در او ست. شعری که حضرت زهرا سلام الله علیها برای کودکان خود با مضمونی حاوی تشویق آنان به شجاعت می خواند^۱ چنان برداشتی را رد کرده و آن را به این نحو اصلاح می کند که در این دوره باید از ظرفیت های بالقوه شعر (و بالتبع بازی و رسانه) برای تربیت غیرمستقیم کودکان بهره مند شد. یکی دیگر از برداشت های محتمل از محور آزادی و تأکید بر رها ساختن می تواند این باشد که در این دوره هیچ گونه آموزش مستقیم، دقیق و منظمی وجود ندارد. در رد این برداشت هم شاهد قرآنی و هم روایی موجود است. چرا که در قرآن تصریح شده کودک کی که به سن تمیز نرسیده هم باید بیاموزد که در سه زمان مشخص با اجازه بر پدر و مادر وارد شود (نور: آیه ۵) و روایتی صراحتاً زمان های دقیق و دستورالعمل مشخصی را برای تربیت دینی کودک تجویز می کند^۲. اما هم آیه و

۱. و كانت فاطمة (عليها السلام) ترقص ابنا حسنا و تقول: اشبه اباك يا حسن / و اخلع عن الحق الرسن / و اعبد الها دامنن / و لا توال ذا الاحسن؛ حضرت زهرا (عليها السلام) چون حسن (عليه السلام) را به جست و خیز و امی داشتند چنین می فرمود: ای حسن! شباهت به پدرت داری. طناب و ریسمان را از حق بر کن / پروردگارت را بندگی کن و با دشمنان و کینه توزان دوستی مکن. (مناقب شهر آشوب، ج ۳، ص ۳۸۹)

۲. چون کودک سه ساله شود هفت بار به او بگو بخوان «لا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ» بعد، و اگذارش تا به سن سه سال و هفت ماه و بیست روز رسد، هفت بار باو بگویند: بگو «مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ»، و دیگر تا چهار سالگی او را واگذار، و چون چهار سالش تمام شد هفت بار بگویند: «صلى الله على محمد و آل محمد» و ولس کنیند تا پنج سالگی باو گفته شود دست راست و چپ کدامست؟ وقتی فهمید، رو بقبله واداشته شود، و سجده کند، و باز واگذارش کنیند تا ۶ سالگی چون شش ساله شد رکوع و سجود آموزد تا هفت ساله شود، در این سن دستور دهند تا دست و صورت را بشوید وضو بگیرد، بعد بنمازش وادارند، و چون نه ساله گردد، وضو یابدش

هم روایت تصریح می‌کنند که این آموزش دقیق منظم با چه میزان بالایی از تساهل و آسان‌گیری همراه است. چرا که کودک به تمیز نرسیده ملزم به اجازه همیشگی از والدین نیست و آموزش دینی هم به تکرار محدود یک عبارت کوتاه بسنده می‌کند. بنابراین می‌تواند آن برداشت خطا را به این نحو اصلاح کنند: در این دوره آموزش دقیق و مشخص الزامی است اما توأم با آزادی، بسیار محدود و همراه با تساهل است. برداشت اشتباه دیگر از تشبیه دوره اول به پادشاهی می‌تواند وانهادن کودک به روال جاری و عدم تغییر در عادات زیستی او باشد. در حالی که بیدار نگه داشتن کودکان در لیالی قدر توسط حضرت زهرا سلام الله^۱ این برداشت را به این نحو اصلاح می‌کند: ممنوعیت برخی نیازها در شرایط و زمان‌های خاص جهت تقویت جنبه‌های ناخودآگاه دین‌داری در دوره اول می‌تواند صورت پذیرد.

ب- یافته‌ها بر اساس روش‌های زاینده: مقصود از روش‌های زاینده، آن دسته از فعالیت‌هایی است که در جهت پر کردن نقاط خالی در آموزه‌های دینی با توجه به تغییرات و اقتضات زمانه صورت می‌پذیرد. عنوان زاینده از آن جهت به این روش‌ها اطلاق شده که ابعاد تازه‌ای از دامنه‌های مورد تأیید اندیشه دینی را با توجه به رشد و پیشرفت جامعه می‌گشاید. روش‌های زاینده که تخیل در آن نقش برجسته‌ای ایفا می‌کند، شامل سه روش مقابله‌ساحت‌های دو طرف تشبیه، روش استنتاجی و روش تعیین کلیات و آزادی در جزئیات هستند:

روش اول (زاینده): مقابله دوره‌ها و مقام‌ها به صورت ساحت‌های جداگانه:

این تشبیه به سه مقام و جایگاه که یکی بر صدر و دلخواه و مورد فرمان است، دیگری مطیع و خاشع و پرکار و مورد دیگر ملازم و مشاور و تدبیرگر، در سطح بالای انتزاعی است؛ چرا که مفهوم مجرد تربیت یک دوره را به مفهوم مجرد یک جایگاه اجتماعی تشبیه می‌کند. پیچیدگی هر دو سویه این همانندی مشهود است - دوره‌های تربیتی که با اقتضات روانی، فکری، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی همراه هستند و مقام‌های پادشاهی، بندگی و وزارت که ابعاد فراوان

دهند و اگر ترک کرد تنبیه گردد و به صلاة فرمانش دهند، و بر ترک آن تنبیهش کنند. و چون نماز و وضوء فرا گیرد، و والدینش آمرزیده

شوند ان شاء الله (مکارم الأخلاق، ص ۲۲۲)

۱. عیون، ۱۳۸۵، جلد ۱، ص ۲۸۲

روانی، اجتماعی، اقتصادی، عملی و فکری را شامل می‌شوند. بنابراین شاید بتوان گفت یکی از راه‌های کشف پیام‌های این تشبیه قرار گرفتن این ابعاد در مقابل یکدیگر است.

دوره تربیتی هفت سال اول (دوره پادشاهی):

بعد اقتصادی: پادشاه فردی مرفه و کامرواست؛ بنابراین کودک تا هفت سال نباید طعم فقر و مفهوم نداری را درک کند، و باید همه نیازها و رفاه او تأمین گردد، حتی المقدور تغذیه ای کامل داشته باشد و لباس‌های زیبا و آراسته به تن کند.

بعد اجتماعی: پادشاه مورد بیشترین توجه و احترام، اطاعت و حرف شنوی دیگران است؛ بنابراین کودک باید بیشترین توجه، احترام و اطاعت را در این دوره دریافت کند.

بعد روانی: پادشاه عموماً خود را محور همه چیز می‌داند و به شدت توجه می‌طلبد؛ بنابراین کودک خودمحور، اهل تفریح و بازی، کام طلب، با عزت نفس بالا و قدرت طلب است. از محدودیت‌های این روش آن است که تخیل در آن نقش فعالی را ایفا می‌کند و نمی‌توان به همه تشبیه‌ها اعتنا کرد و به صرف شباهت‌های ظاهری آن‌ها را یقینی دانست؛ اما در استفاده از هر مدل تمثیلی و تشبیهی اولین قدم مقایسه دو طرف تشبیه و انتساب ویژگی‌های آن‌ها به یکدیگر است. بنابراین این روش نه به‌عنوان یک راه نهایی بلکه زمینه‌ساز فرض‌های اولیه ای که باید به آزمون نهاده شده یا بواسطه سایر اطلاعات مورد بررسی قرار گیرند، مفید واقع می‌شود.

روش دوم (زاینده): استنطاق: «استنطاق به معنای پرسش و مطالبه بیان است و در دانش فقه از استنطاق به عنوان روشی تخصصی یاد می‌شود که علاوه بر مباحث مطرح در استظهار و استنباط، مستلزم تجمیع متون برای تبیین حکم یک موضوع کلان است که جوانب متعددی را داراست» (حکیم، ۱۳۹۱) و برخی از فقه استنطاقی به عنوان یک گونه خاص از فقه یاد می‌کنند که «با استفاده از پرسش‌های بیرونی، پرسش‌های برگرفته از نیازهای زمانه، مکاتب معاصر و ... و عرضه آنان به نصوص دینی و استنطاق نصوص دینی» بدست می‌آید و مرحوم شهید لاری و شهید صدر از نمایندگان آن محسوب می‌شوند (خسروپناه، ۱۳۹۹). استنطاق در نگاه برخی چندان اهمیت یافته که اساساً تفقه را استنطاق از وحی یعنی پرسش از وحی تعریف کرده اند که به احکام شرعی محدود نیست، نقش امام در آن مطرح است و طلب در آن مورد توجه قرار می‌گیرد (کشوری، ۱۳۹۹).

برای در نظر گرفتن مراحل سه هفت ساله به‌عنوان مقاطع آموزشی، ضروری است تا کیفیت مواجهه با اموری که مقتضی این مقاطع است در آن مشخص شود. سه نمونه از مهم‌ترین کارکردهایی که شکوهی به آن اشاره می‌کند مشخص ساختن جایگاه تعلیمات عمومی، پرورش استعدادها و مدیریت معلومات مترکّم بشری است (شکوهی، ۱۳۶۸). حال می‌توان با توجه به این نیاز و ضرورت هر کدام از این موضوعات را به‌صورت سؤال در برابر این روایات قرار داد و پاسخ متناسب با ساختار موجود در این مراحل را دریافت کرد.

سؤال اول: آیا تقسیم سه هفت سال نیز در معیارها و مرزبندی سالیان تربیتی جایگاه و موضعی نسبت به آموزش‌های عمومی^۱ را نشان می‌دهد؟ یکی از روایت‌های تقسیم هفت ساله که به نحوی می‌تواند جایگاه آموزش‌های عمومی را نشان دهد، آن است که هفت سال دوم را توصیه به ادب بر مبنای قرآن و هفت سال سوم را توصیه به ادب بر مبنای فرهنگ والدین (ادبک: ادب متعلق به خودت) می‌نماید. بر مبنای این روایت اگر ادب فرهنگ عرفی والدین را همان آموزش‌های عمومی در نظر بگیریم، در نتیجه تقسیم هفت ساله آموزش‌های عمومی را به هفت سال سوم موقوف می‌کند. با این حال روایات دیگری وجود دارد که تعلیم بالکتاب را در هفت سال دوم توصیه می‌کند (کتاب اعم از قرآن، سواد نوشتن و آموزش کتابی). از چندگانگی موضع احادیث هفت ساله می‌توان این نتیجه را برداشت نمود که آموزش‌های عمومی به چند دسته تقسیم می‌شود:

- قرآن به‌عنوان یک منبع عمومی با برداشت معنی قرآن از واژه الکتاب
- مهارت نوشتن (با برداشت معنای نوشتن از الکتاب) و تسری آن به سایر مهارت‌های اساسی (مانند محاسبه و خواندن)
- مهارت‌های زندگی عرفی (با برداشت معنای مهارت‌های عرفی از ادبک، زیرا ضمیر متصل ک به تو یعنی والد تعلق دارد و ادب پدر یا والدین به طور کلی می‌تواند نشان‌دهنده جایگاه مخصوص آدابی باشد که هر فرد در بافت فرهنگی دارد)

۱. «کشورهای مختلف با این دو نوع آموزش (عمومی و تخصصی) به شیوه‌های متفاوتی برخورد کرده‌اند. در برخی کشورها مثل انگلیس و آلمان این دو نوع اساساً در آموزشگاه‌های متفاوتی ارائه می‌شوند. برخی مانند ژاپن و شوروی اندازه مطلوبی از ترکیب این دو را بدست آورده‌اند، در برخی کشورها مانند سوئد و فرانسه جایگاه برتر را به آموزش‌های فنی و حرفه‌ای می‌دهند» (اسپولتون، ۱۹۶۷: ۱۳).

درواقع طبق احادیث سه هفت سال می‌توان مهارت‌های اساسی و آموزه‌های عمومی درباره جهان که به زندگی عملی مربوط نمی‌شود در دوره دوم و آن بخش از آموزه‌های عمومی که مربوط به مهارت‌های زندگی است در دوره سوم قرار داد.

سؤال دوم: آیا تقسیم سه هفت سال می‌تواند نقشی صریح و روشن در مشخص ساختن جایگاه استعدادیابی و تقسیم افراد به شاخه‌های مورد علاقه و توان خود ایفا نماید؟ در بررسی تقسیم هفت ساله اگر از نقش آزادانه و بازی گونه هفت سال اول عبور کنیم که با هرگونه تحمیل و تقسیم گروهی بیگانه است، هفت سال دوم نیز شناخت و تقسیم استعدادها را به نحو بارزی نشان نمی‌دهد. چرا که تقسیم استعداد هم از سویی ریشه در گرایش، میل و استعداد فرد دارد که مستلزم آزادی و اختیار و انتخاب اوست که در هفت سال عبودیت با این مسیر سازگار به نظر نمی‌رسد و هم مستلزم هدایت و تحمیل برخی اقتضائات و ساختارهای جهت بخش، که با آزادی و فرمانروایی هفت سال اول همخوانی چندانی ندارد. اگر استعدادیابی را مستلزم عملی دوسویه از جانب نظام تربیتی و خود فرد در نظر بگیریم، تنها هفت سال سوم که نقش وزارت را به شاگرد محول می‌کند چنین خصیصه ای را نشان می‌دهد. در نقش وزارت هم انتخاب و گرایش و توان فرد مورد نظر است و هم مسیرهای این انتخاب از سوی نهادی فرادست مشخص و هدایت می‌شود.

سؤال سوم: تقسیم سه هفت سال چه موضعی نسبت به برنامه‌ریزی برای انتقال معلومات متراکم بشری پیشنهاد می‌دهد؟ و آیا می‌توان با اتکا به معیار تقسیم در این سه هفت سال به پاسخ روشنی برای مدیریت انتقال و آموزش علوم رسید؟ باز هم هفت سال اول که مبتنی بر آزادی و فرمانروایی است از هرگونه آموزش مستقیمی امتناع می‌ورزد. بنابراین بحث بیشتر معطوف بر دو دوره عبودیت و وزارت است. به نظر می‌رسد در وسعت اختیار نظام آموزشی در انتخاب محتوا، معیار عبودیت اختیاری تام به نهاد فرادست می‌دهد تا هرآنچه بایسته و ضروری می‌داند به دانش آموز انتقال دهد؛ اما در هفت سال سوم این اختیار کاملاً دو طرفه و از سوی نظام و همچنین خود شاگرد خواهد بود تا در تشخیص مشارکتی و با آزادی نسبی به انتخاب آموزه‌های ضروری نائل آیند.

روش سوم (زاینده): تعیین کلیات و آزادی در جزئیات: می‌توان در روش

استنطاق که پیش از این ذکر شد با طرح پرسش‌های دقیق و بررسی جوانب همانندی در بسیاری از موارد به دلالت‌های روشن رسید؛ اما معیار سه دوره در بسیاری از مواضع نیز خنثی و ساکت

هستند. این معیار به روشنی به ما نشان نمی‌دهد که در هر دوره چه دروسی آموزش داده شده یا حذف شود. با توجه به تعدد منابع درسی و زمینه‌های فعالیت با این اشارات محدود حتی طی استنطاق نیز نمی‌توان به پاسخ مشخصی رسید. در حالی که در معیارهای تقسیم آموزشی مانند دوره آموزش عمومی، راهنمایی و متوسطه و آموزش عالی خود این عناوین تا حد زیادی مشخص‌کننده منابع درسی نیز هستند. به‌عنوان مثال آموزش عمومی نشان می‌دهد که مهارت‌های اصلی و دروسی که نگاه کلی و منس دانش آموز را پشتیبانی می‌کنند مانند تاریخ و جغرافیا و ادبیات باید در این دوره آموزش داده شود. یا دوره راهنمایی دوره استعدادیابی است بنابراین باید مقداری از هر درس بر دانش آموز عرضه شود تا مسیر مطابق با استعداد و توان خود را پیدا کند. متوسطه نشان می‌دهد که حد واسطی میان دوره عمومی و دانشگاه است؛ بنابراین افراد را در مسیری که برگزیده اند زبده تر می‌سازد و آموزش عالی نیز همان طور که نام آن مشخص می‌کند سطح عالی‌تر برای کسانی است که علاقه مند به کسب مدارج بالاتر هستند. در حالی که در تقسیم دوره‌ها به پادشاهی، عبودیت و وزارت نشانه برجسته‌ای از محتوای درسی دیده نمی‌شود و همان اشارات محدود در برخی احادیث هم تکلیف این گستره وسیع از علوم را روشن نمی‌سازد.

در اینجا دو سؤال مطرح می‌شود. اول آنکه به چه دلیل دوره‌هایی که از آن انتظار داریم مرزهای دوره‌های آموزش و پرورش را به صورت توأمان مشخص سازد به نحوی مطرح شده که شاخص‌های محتوایی را نشان ندهد؟ و دوم آنکه با مبنا قرار دادن این دوره‌ها چگونه راه به منابع محتوایی ببریم؟ در پاسخ به این پرسش‌ها و دلیل مطرح نشدن محتوا می‌توان این توجیه را مطرح کرد که مسکوت نهادن این بخش و تأکید بر مقام‌ها به این دلیل است که نحوه انتقال و آموزش را مهم تر از محتوا و ماده آموزشی تلقی می‌کند. محتوای آموزشی می‌تواند با توجه به سایر عوامل مانند اهداف، امکانات و بودجه، شرایط بومی، مصالح ملی و یا دوره تاریخی تعیین گردد اما مهم آن است که شیوه ارائه آن روح فرمانروایی، بندگی و وزارت را در دوره‌های آن خدشه دار نسازد. به‌عنوان مثال هنگامی که یک کودک در هفت سال نخست نقاشی می‌کشد کسی او را ملزم نمی‌سازد که چگونه و چه موضوعی را تصویر کند؛ اما همین درس هنگامی که در دوره عبودیت قرار بگیرد به صورت آموزش قواعد و اصول و ارائه سوژه‌ها و تقلید درمی‌آید؛ همانطور که در دوره وزارت، باید با اعطای مسئولیت به دانش آموز- به‌عنوان مثال جایگاه کاربردی یک نقاشی

در قالب یک طرح تبلیغی، طرح جلد، نگاره دیوار و کتابهای مصور- مشارکت عملی او را در امری جدی و انتخابی برانگیزد. این سکوت حتی می تواند نشانه انعطاف و پویایی ساختار دوره ها باشد که همه چیز را تمام شده و مشخص تلقی نکرده و محتوا را برعهده نظام تربیتی می گذارد با این شرط که روح عملی این سه دوره را رعایت نماید.

ج - یافته ها بر اساس روش های تطبیقی: روش های تطبیقی که پیوند آموزه های تقسیم هفت ساله را با سایر اطلاعات درباره دوره های تربیتی نشان می دهند، شامل دو روش استفاده از اندیشه فیلسوفان و متفکران مسلمان و استفاده از یافته های علمی و فلسفی برون دینی است. مک کی و مارش به دو علت تحلیل تطبیقی را ضروری می دانند. اول، برای اجتناب از قوم مداری در تحلیل و دوم، برای ایجاد، آزمون و شکل دهی مجدد نظریه ها، مفاهیم و فرضیه ها. (غفاری، ۱۳۸۸؛ مک کی و مارش، ۱۳۷۸) تحلیل تطبیقی به معنای توصیف و تبیین مشابَهت ها و تفاوت های شرایط یا پیامدها در بین واحدهای اجتماعی بزرگ مقیاس مانند مناطق، ملت ها، جوامع و فرهنگ هاست. (همان)

روش اول (تطبیقی): استفاده از اندیشه فیلسوفان و متفکران مسلمان: آیات و

احادیث منابعی دست اول و غنی در شناخت مراحل تربیتی محسوب می شوند؛ اما نقش اندیشه متفکران اسلامی نیز البته در جایگاه خود و بدون غلبه و احاطه بر منابع دینی اصیل برای پر کردن برخی نقاط مبهم مفید واقع می شود. می توان اشارات این متفکران را در جای خود بدون ارجاع به خود دین و در قالب نظر متفکران مطرح نموده و به ساحت گسترده تری از تفسیر اندیشه های دینی دست یافته از آن بهره مند گردید. به عنوان مثال در بررسی شواهد دینی مربوط به تقسیم مراحل با روایتی از حضرت علی علیه السلام شامل مراحل نباتی، حیوانی، نفس ناطقه و نفس ملکوتی مواجه می شویم. درباره انطباق سنی برخی از این مراحل با دوره هفت ساله اول روشنی و وضوح کافی وجود دارد اما هماهنگی آن با سایر مراحل هفت ساله مبهم بنظر می رسد. ملاصدرا در تقسیم مشابَهی که از مراحل تکامل نفس دارد (مراحل نباتی، حیوانی، انسانی و ملکوتی) آن ها را با مراتب رشد عقلانی هماهنگ می سازد. به این صورت که نفس نباتی را با پیش از تولد، نفس حیوانی را با تولد تا بلوغ صوری و جسمانی - تولد تا ۱۵ سالگی منطبق ساخته و مرحله تربیت انسان بالقوه را بلوغ صوری تا بلوغ معنوی - ۱۵ تا ۴۰ سالگی و مرحله تربیت انسان بالفعل را بلوغ معنوی تا مجرد

عقلانی - ۴۰ سال به بعد می‌داند (موحدی پارسا، ۱۳۹۵؛ صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳). صرف نظر از تفاسیر فلسفی که ملاصدرا خود ذیل این مراحل مطرح می‌کند، اگر طبق این تقسیم‌بندی مراحل هفت ساله را مورد مقایسه قرار دهیم، دو هفت سال اول در مرحله نفس حیوانی و هفت سال سوم در مرحله نفس انسان بالقوه قرار خواهد گرفت و از آنجا که حضرت علی علیه السلام مراتب نفس حیوانی را دارای پنج قوهٔ سمع، بصر، شم، ذائقه، لامسه دو خاصیت خوشی، غضب و مرحله نفس ناطقه قدسیه را دارای پنج صفت: فکر، ذکر، علم، حلم، نباهت معرفی می‌کند دلالت آن برای مراحل هفت ساله این گونه است که در زمینه تربیت نفس هفت سال اول و دوم باید به تقویت حواس و خودآگاهی نسبت به حالات درونی پرداخت و در دوره سوم رشد، بر فکر و ذکر و علم و حلم و نباهت اهتمام ورزید.

روش دوم (تطبیقی): تطبیق با اندیشه های کاملاً برون دینی اعم از فلسفی، علمی و تجربیات شخصی: «پرورش باید حتی الامکان بر طبق مراحل روانی رشد صورت گیرد. و تنها در این صورت می‌تواند همه قوای شاگرد را به ظهور برساند» (دبس، ۱۳۴۱، ص ۱). با توجه به محدودیت فهم و علم انسانی و سیر تدریجی پیشرفت علوم در هر دوره امکان فهم یکباره همه دلالت‌های تربیتی از گزاره‌های دینی فراهم نیست. بلکه چه بسا با تحقیقات و یافته‌های تازه تر جزئیات بیشتری از شباهت‌های مربوط به سه دوره هفت ساله و مراحل رشد کشف شود. چنانکه تا امروز نیز بسیاری از وجوه تشابهی که ظاهراً به ذهن متفکران دینی متبادر می‌شود - به عنوان مثال اهمیت بازی و آزادی در هفت سال اول تا حدی الهام گرفته و متأثر از یافته‌های علمی درباره ویژگی‌های رشد انسان است. بنابراین مطالعه تطبیقی در بررسی وجوه شباهتی که می‌تواند متصور باشد و ویژگی‌هایی که درباره مراحل رشد از سوی محققان گزارش می‌شود، همواره می‌تواند مفید و تأثیرگذار باشد. اما متفکر دینی در این مرحله در معرض این خطر قرار دارد که با نگاه یک سوپیه تنها وجوه هماهنگ میان اقتضانات دوره‌ها و یافته‌های انسانی را دریافته و از وجوه اختلاف اغماض نماید. درحالی که ذکر وجوه اختلاف در کنار ابعاد مشابه، استقلال رویکرد دینی را نسبت به اندیشه‌های انسانی مشخص ساخته و فضای تازه‌ای را برای تولید نظریات جدید و بازنگری در اندیشه‌ها می‌گشاید. به عنوان مثال می‌توان اقتضانات تربیت در مراحل هفت ساله را با مشاهدات و یافته‌های موریس دبس در کتاب مراحل تربیت مورد مقایسه قرار داد. این کتاب این حسن را نشان

می دهد که بر اصول روانشناسی و تربیت تکوینی نظر دارد و کودک مد نظر نویسنده حاصل تصویر انتزاعی نیست. دبس تلاش کرده تا تربیت را از ابعاد سه گانه روانشناسی، جامعه شناسانه و فلسفی بنگرد هرچند در زمینه اجتماعی و فلسفی توفیق چندانی را نشان نداده است. او خود اذعان می کند که تجربیات کودکی، تجربه خود به عنوان یک مربی و نیز آموخته های روانشناختی خود را در کلینیک در این اثر بکاربرده است. ایده اصلی این کتاب تطبیق مراحل تربیت با مراحل رشد روانی است. دوره بندی تربیتی دبس شامل کودکی اول (دوره پرستاری)، کودکی دوم (دوره کودستانی)، کودکی سوم (دوره دبستانی)، دوره بلوغ (نوجوانی) و دوره جوانی است که با انطباق سالیان آن نسبت به مراحل هفت ساله به این نحو توصیف می شود:

مراحل تربیتی اسلامی	مراحل تربیتی دبس
هفت سال اول: پادشاهی	میل به بازی / بحران نافرمانی در سن سه سالگی / خودنمایی و جلب تحسین و تمجید دیگران / احساس شدید و انحصاری محبت / آموزش کودک منحصرآ همراه با علایق او
	مخالف
	حالت بهم ریخته از جهان / کنجکاوای کودک / علاقه او به داستان / نبود تفکر مجرد در کودک / اهمیت استفاده از حواس در تفکر او (دبس، ۱۳۷۴: ۳۶-۶۳)
هفت سال دوم: بندگی	حافظه قوی (پذیرش بار اطلاعاتی بالا)، گرایش به کار، کمون جنسی، سازگاری با محیط و فرمانبرداری، دقت و مهارت در حرکات و سکناات، انگیختگی با پاداش یا همچشمی اجتماعی
	مخالف
	میل به زندگی اجتماعی، محوریت مفاهیم زمان، مکان، عدد، علت، حرکت و نظایر آن در ذهن شاگرد، حالت میانی بین تفکر انتزاعی و تجربه حسی، تخفیف تخیل، میل به ماجراجویی و یادگیری زبانها. (همان: ۶۶-۹۰)
میانه هفت سال دوم و سوم (سالیان بلوغ)	همهانگ با مقام وزارت: نیاز به معلمی که مسائل نوجوان را بفهمد، بجا از او انتقاد کند و در عین حال در دشواری ها پشتیبان او باشد، تشخیص طلبی، جذابیت اموری که مستلزم کوشش و عشق ند

مراحل تربیتی دبس	مراحل تربیتی اسلامی
همهانگ با مقام بندگی: علاقه به شخص بیگانه مانند معلم، تجلی اصول اخلاقی در سرمشق‌های انسانی، بنیان احساس افتخار برای کسب فضایل، ضرورت ایجاد موقعیت‌های نیکوکاری، نقص‌های احتمالی گستاخی، پررویی و بی ادبی، ناتوانی در مسئولیت‌های بیش از حد سنگین	(حالت میان بندگی و وزارت)
خطر اخلاق رویایی (اخلاقی که تنها در خیال متجلی می‌شود و در عمل تحقق نمی‌یابد) و خودپسندی و خودپرستی متناسب با مقام پادشاه	مخالف
-	خنثی
سه اصل تربیتی دوره جوانی استفاده از جاذبه ارزش‌ها برای تحصیل معلومات عمیق و یقینی، شور و التهاب لازم برای درگذشتن از حدود شخصیت خود و پرورش هوش و اراده برای روشن بینی و خویش‌داری، توصیه به فراهم کردن پیش‌زمینه برای تربیت به دست خود و تربیت حاصل از معاشرت، روشنایی بخشیدن به تعقل و اعتدال جهت جلوگیری از فریب تبلیغات و سودجویان، ایجاد موقعیت‌هایی برای تقویت اراده جوانان در زندگی روزانه و تشخیص حدود قدرت خود/هدف تربیت شامل یاری جوان برای بروز شخصیت خود/وظیفه علوم انسانی و طبیعی در این دوره پرورش عشق به حقیقت، تربیت روح انتقاد به دلیل تحقیر حقیقت‌های کوچک و علاقه جوان به منظومه‌سازی‌های سست و لرزان و احکام سفسطه آمیز و همهانگ ساختن آرزوهای جوان با امکانات و جرأت در سپردن وظایف اجتماعی به طوری که خودشان احساس مسئولیت کنند/ دخالت افراد بالغ تنها گاهی به عنوان مشاوره زبردست و رازدار و حمایت از جوان در ابتکارهای خود (همان: ۱۱۵-۱۲۶)	هفت سال سوم: وهانگ وزارت
	مخالف
	خنثی

اندیشه‌های برون دینی نسبت به بایسته‌های مراحل هفت گانه سه وضعیت هماهنگی، حالت خنثی و گاه متعارض را نشان می‌دهند. شیوه مواجهه با وضعیت هماهنگی کاملاً مشخص است چرا که تقویت و شناخت عمیق تر لایه‌های تربیت دینی را به همراه خواهد داشت؛ اما وضعیت‌های خنثی و به ندرت مخالفی نیز در این میان وجود دارند. وضعیت‌های خنثی نشان می‌دهند که مرحله بندی دینی در آن زمینه خاص هیچ دلالتی را نشان نمی‌دهد. دلیل این سکوت می‌تواند همان ظرفیتی باشد که دین در پذیرش ساحت‌های برون دینی از جمله علم و تجربه به همراه دارد. با این حال نباید اولویت بخش‌هایی را که حاوی دلالت‌های دینی هستند بر آموزه‌هایی که این مزیت را ندارند از یاد برد. بخش سوم نیز وجود دارد که تعارض دلالت دوره‌ها را با آموزه‌های برون دینی نشان می‌دهد. در این حالت چهار راه پیش روی اندیشمند دینی قرار دارد. اول آنکه اهمیت این یافته‌های مخالف را ارزیابی کند و اگر میزان این اهمیت در خور اعتنا نبود از آن صرف نظر نماید. راه دوم آن است که در صورت امکان به تفسیر مجدد یافته‌های علمی یا آزمون مجدد و تلاش برای بازنگری در آن پردازد. راه سوم آن است که در صورت مشخص شدن صحت و سقم یافته‌های علمی به تفسیر مجدد مرحله بندی تربیتی به نحوی که با یافته‌های علمی سازگار باشد اقدام نماید. و در صورت میسر نبودن چنین تفسیری راه چهارم آن است که از آنجا که تا حال میزان این اختلافات بسیار نادر و ناچیز بوده است از میان دو آموزه دینی و علمی به آموزه‌های دینی اکتفا کرده و کشف نقاط تعارض انگیز میان این تعالیم را به پژوهش‌های آینده واگذار نماید.

نتیجه‌گیری و پیشنهادها

در استنتاج دلالت‌های تربیتی و آموزشی از تقسیم دوره‌های هفت ساله می‌توان از سه دسته روش متفاوت بهره برد. دسته ای از این استنتاج‌ها، با پردازش احادیث و آیات صورت می‌پذیرد، دسته ای از آنها از تخیل و تفکر آزاد برای رسیدن به این نتایج بهره می‌برد و دسته دیگر نیز در صدد پیوند جویی آموزه‌های موجود با اندیشه‌های برون دینی است. روش‌های متن محور حاوی دو نوع مختلف شواهد تکمیلی و کاربرد سایر احادیث هستند. استفاده از شواهد تکمیلی در تقسیم‌های هفت ساله نشان داد دوره اول عمدتاً مربوط به تربیت

جسمانی، دوره دوم آموزش مهارت‌ها و تربیت اخلاقی و دوره سوم معطوف بر تربیت اجتماعی است، آموزش قرآن در هفت سال دوم و احکام در هفت سال سوم صورت می‌پذیرد، سنین اصلی تربیت در ۲۱ سالگی به پایان می‌رسد و تربیت عقلانی مهمترین بعد تربیت در سه هفت سال اول نیست. زیرا چنانکه پیش از این ذکر شد رشد عقلانی تا سن ۳۵ سالگی ادامه می‌یابد و قاعدتاً آنچه در این سن (۲۱ سالگی) پایان می‌پذیرد و سرنوشت تربیتی فرد را تعیین می‌کند از جنس دیگر است. بهره‌گیری از سایر احادیث و آیات ذیل سنین و دوره‌های مختلف غیر از تقسیم‌های هفت ساله برخی جنبه‌های مبهم یا مشتبه تقسیم‌های هفت ساله را آشکار نمود.

روش‌های زاینده به سه دسته مقابله‌ساختها، استنطاق، تعیین کلیات و آزادی در جزئیات تقسیم شدند. روش مقابله‌ساخت‌ها ابعاد کلی تربیت را در دوره‌های سه‌گانه مشخص ساخت، روش استنطاق به ابهام درباره زمان استعدادیابی، مدیریت دانش‌متراکم و زمان و نوع آموزش عمومی و اختصاصی پاسخ‌گفت و روش تعیین کلیات و آزادی در جزئیات شیوه‌هدایت‌اندیشه‌های برون‌دینی در ذیل محورهای موجود در تقسیم‌های هفت ساله را نشان داد.

روش‌های تطبیقی در جستجوی پیوند آموزه‌های دینی با ساخت‌های برون‌دینی مربوط به اندیشمندان مسلمان یا غیرمسلمان است. بررسی این پیوند با اندیشه‌های مسلمانان پر کردن برخی ابهام‌ها در جزئیات مربوط به دوره‌های هفت ساله را نشان داد و در پیوند با اندیشه‌های علمای غیرمسلمان صورت‌های مختلف، پیش‌بینی و راهبردهای مواجهه با آن مشخص گردید.

دامنه و تنوع روش‌هایی که می‌توان برای استنتاج دلالت‌ها از تقسیم‌دوره‌های هفت ساله استفاده کرد، نشان می‌دهد که ظرفیت تأمین نیازهای یک نظام آموزشی در این تقسیم‌ها و در نظر گرفتن آنها به عنوان مقاطع تحصیلی امکان‌پذیر است. به این دلیل که مقاطع تحصیلی در نظام تعلیم و تربیت دینی نیازمند آن هستند تا از سه جانب اعتبارسنجی شوند. اول آنکه اطمینان‌یابیم این بخش‌بندی‌ها منطبق با آموزه‌های اسلامی هستند و دست‌کم با آن تعارضی ندارند. دوم آنکه اطمینان حاصل‌نماییم نیازها و اقتضائاتی که در نظام علمی و تربیتی وجود دارد از طریق این تقسیم‌بندی‌ها تأمین شده و دچار سرگردانی و ابهام نباشد و سوم آنکه بدانیم چگونه می‌توانیم دستورالعمل‌های موجود در این مقاطع را با یافته‌های علمی و نظریه‌های جدید و یا از پیش موجود هماهنگ‌سازیم. معرفی این روش‌های سه‌گانه در واقع راهی برای تأمین این سه نیاز مهم بوده

است تا با روش‌های متن محور از دینی بودن آنچه به عنوان دلالت‌های این تقسیم‌ها معرفی شود، اطمینان حاصل شود، با روش‌های زاینده بتوانیم از محدوده مفاهیم در زمانی خارج شده و پاسخی برای نیازهای امروز نظام آموزش و پرورش بیابیم و با روش‌های تطبیقی زمینه داد و ستد، هماهنگی، غنابخشی و یا در صورت لزوم تقابل با اندیشه‌های برون دینی را فراهم سازیم.

پیشنادهای کاربردی

- طرح تعیین مقاطع تحصیلی بر اساس هفت سال در برخی مدارس به صورت آزمایشی اجرا شود.
 - تنوع و تکثر مقاطع تحصیلی در کشورهای مختلف مخصوصاً کشورهای پیشرو مقایسه شده و علت یابی شود.
 - سهم مقاطع تحصیلی در ایجاد و تشدید برخی بحران‌ها مانند کنکور، ازدواج، اشتغال و اقتصاد جامعه با نگاهی انتقادی مورد بررسی قرار گیرد.
 - آموزش قرآن کریم به صورت جدی تر و فراگیرتر در مقطع ابتدایی مورد توجه باشد.
 - در دوره دبیرستان تنوع دروس و واحدها و امکان آزمون و خطا در تعیین رشته تحصیلی وجود داشته باشد.
 - سن استعدادیابی به هفت سال سوم موکول شود.
 - آموزش احکام فراسنی در هفت سال سوم همراه با زمینه سازی تحقق و عمل به آن احکام و در فضایی تا حد امکان عملیاتی صورت پذیرد.
- از تمرکز دانش آموز در هفت سال سوم بر دروس انتزاعی، خواندنی و حافظه محور پرهیز شود و این دروس به صورت متمرکز در هفت سال دوم آموزش داده شود.

فهرست منابع

- ابن شهر آشوب، محمد بن علی. المناقب (ویرایش هاشم رسولی، رسولی و محمد حسین. آشتیانی. جلد ۳. قم - ایران: علامه.
- احمدی، آمنه (۱۳۸۹). بررسی سطوح و مقاطع کلیدی در برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی از منظر یافته‌های علم روان‌شناسی. *مطالعات برنامه درسی*، ۵ (۱۸).
- اسلامی مه‌ری، یعقوب، اسماعیلی، زهره، سرمدی، محمدرضا و صفایی، طیبه (۱۳۹۹). طراحی مدل مفهومی "مراحل تربیت مبتنی بر دیدگاه اسلام" و دلالت‌های تربیتی آن. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۸ (۴۶)، ۱۹۵-۲۱۶.
- اسماعیلی یزدی، عباس. ینابیع الحکمه (جلد ۵). قم: مسجد مقدس جمکران.
- اعرافی، علیرضا (۱۳۸۸). درس خارج فقه تربیتی. موضوع: تربیت خانوادگی / مراحل سنی در تربیت فرزند. ارتباط شیعی. مدرسه فقاہت. <https://3.eshia.ir/feqh/archive/text/arafi/tarbiat/87/880215>
- الهی خراسانی، مجتبی (۱۳۹۹). فقه التریب / تربیت عبادی، وجوب تربیت عبادی فرزندان. جلسه خارج فقه. موضوع: استدلال به ادله عام و وجوب تربیت فرزندان (روایات طائفه دوم: امر به تربیت اولاد / روایات سبع سنین). سال ششم: جلسه ۳۸.
- طباطبایی بروجردی، حسین (۱۳۸۰ ق=۱۳۴۰). جامع احادیث الشیعه فی احکام الشریعه (جلد ۲۶). تهران: مطبعه المساحه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد دوم). تهران: مدرسه.
- جاویدان، فاطمه، دهقان، محمد صادق، شمسی گوشکی، احسان، عباسی، محمود. (۱۳۹۱). تحلیل نظریه رشد اخلاقی کولبرگ با رویکرد قرآنی. *اخلاق زیستی*، ۲ (۶)، ۴۸-۱۱.
- جوشن، آمنه، و خسروی، کریم (۱۳۹۴). تحلیل و بررسی مراحل تربیت در منابع اسلامی با رویکردی بر سیره امام رضا (علیه السلام). کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی. تهران. ایران.
- جوکار، اسماعیل، مولایی، سیده نجمه، اناری نژاد، عباس و جوکار، علی (۱۳۹۶). بررسی میزان اثربخشی نظام آموزش و پرورش در تربیت سیاسی و اجتماعی دانش‌آموزان از دید دانشجویان دانشگاه فرهنگیان. *آموزش پژوهی*، ۳ (۹)، ۱۰-۲۳.
- حکیم، سید منذر (۱۳۹۱). درس خارج فقه: منهج استنباطی و جایگاه آن در دانش اصول فقه و نظام استنباط. مدرسه فقاہت. <https://www.eshia.ir>
- خوانساری، محمد جمال‌الدین (۱۳۶۰). شرح غرر الحکم و درر الکلم. جلد چهارم. انتشارات دانشگاه تهران. تهران.

- خسروپناه، عبدالحسین (۱۳۹۹). شکل گیری نظامات اجتماعی با فقه استکشافی. نشست: جایگاه دانش فقه در شکل گیری نظامات اجتماعی، حلقه فقه نظام اجتماعی دانشگاه امام صادق(ع) برگرفته از روش شناسی اجتهاد. روشنا
- دبس، موریس (۱۳۹۶). مراحل تربیت (ترجمه ع، کاردان). تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- رحمان ستایش، محمد کاظم (۱۳۸۷). روش فقه الحدیث. مؤسسه فرهنگی فهیم. شماره ۳۶
- زندوانیان، احمد، طیبی، راضیه، رسولی، رؤیا (۱۳۹۴). نظریه رشد ایمانی فالور به عنوان چارچوبی برای تربیت دینی. *مجله ادیان و عرفان*، ۴۸(۱)، ۶۷-۷۹.
- سلحشوری، احمد (۱۳۹۲). مراحل رشد تربیت اخلاقی از دیدگاه امام علی(ع). *فصلنامه پژوهشنامه نهج البلاغه*، ۳۱(۳)، ۱۵-۳۲.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۷۷). درآمدی بر مراحل تربیت در قرآن کریم. *دانشکده الهیات و معارف مشهد*، ۳۹ و ۴۰. ۷۹-۱۰۳.
- شکوهی، غلام حسین (۱۳۶۸). ماهیت مراحل رشد و فلسفه دوره های تحصیلی. *تعلیم و تربیت*، دوره ۵. شماره ۲، ۱۱-۳۲.
- طوسی، محمد بن حسن، و غفاری، علی اکبر (۱۴۱۷). تهذیب الاحکام (تحقیق غفاری) (جلد ۳). تهران - ایران: نشر صدوق.
- فتاحی، امیر، فرامرزی نیا، ضرغام، زارعی کردشولی، حسین، و حیدر نژاد، طاهره (1393). *بررسی تطبیقی مراحل تربیت از دیدگاه آموزه های اسلامی و علم روانشناسی*. کنگره بین المللی فرهنگ و اندیشه دینی . فرزند وحی، جمال، و حیدر نژاد، طاهره. (۱۳۹۲). مراحل تربیت از دیدگاه قرآن، سنت و علم روانشناسی. *حسنا*، سال پنجم (۱۷)، ۱۰۱-۱۲۲.
- کاظمی، علیرضا. (۱۳۹۸). کنکور و نداشتن جایگاه برنامه های پرورشی چالش های حوزه تربیتی است. روزنامه کیهان. <https://kayhan.ir/fa/news/178607>
- کشوری، علی (۱۳۹۹). *الفقه هو الاستنطاق عن الوحی/تبیین سه ویژگی مهم تعریف تکاملی از فقه. فقه نظام؛ مباحث مدرسه هدایت*. قم
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی، مسترحمی، هدایت الله، غفاری، علی اکبر، بهبودی، محمدباقر، مصباح یزدی، محمد تقی، محمودی، محمدباقر، خراسان، محمد مهدی، و دیگران. ۱۳۶۸-۱۴۰۳. *بحار الأنوار*. ۷۰ ج. بیروت
- لبنان: دار إحياء التراث العربی.
- موحدی پارسا، فاطمه (۱۳۹۵). *تربیت اخلاقی کودکان سرور بر اساس آموزه های اسلام (آیات و روایات)*. دولتی
- وزارت علوم، تحقیقات، و فناوری - دانشگاه فردوسی مشهد - دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

موسوی، الناز، الهی، طاهره، مسجدی آرانی، عباس، سالک ابراهیمی، لیلا، جلیل پور، مینا، و شهسواری، زهرا (۱۳۹۷). تطبیق مراحل رشد انسان در روان‌شناسی و نهج البلاغه (مقاله مروری). پژوهش در دین و سلامت، ۴(۵)، ۱۲۹-۱۴۰.

Marklund, Sixten (1980). New Stages in Education: a Swedish viewpoint. *Comparative Education*, 16 (3), 267-274

Spolton, Lewis (1967). Chapter 1 - Stages in Educational Development. The Upper Secondary School. Pergamon. Pages 1-31





DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.11.3

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران
۲. نویسنده مسئول: دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران
ah.salahshoor@atu.ac.ir
۳. دانشیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران

چارچوب رویکرد تعلیم و تربیت ولایی در مکتب امام خمینی بر اساس استعاره قرآنی "شجره طیبه" و الگوی "حکمت - بنیان" لقمان حکیم

سید یاسر حکیمی^۱ | احمد سلحشوری^۲ | ایراندخت فیاض^۳

چکیده

هدف از تحقیق حاضر ارائه چارچوبی از تربیت ولایی به عنوان یک رویکرد تربیت اسلامی است. این تحقیق با روش تحلیل محتوا انجام شده است. از آن جا که امام خمینی به عنوان نظریه پرداز اسلامی ولایت در دوران معاصر مطرح است؛ تحقیق حاضر با جامعه آماری مکتب امام خمینی در تالیفات و بیانات امام، استاد امام و شاگردان امام به گردآوری داده ها پرداخته است و اساس این رویکرد تربیتی را با محتوای تمثیل تربیتی قرآنی شجره طیبه و الگوی تربیتی لقمان حکیم تطبیق نموده است. سوال تحقیق این است که اولاً تعریف تربیت ولایی در دیدگاه مکتب امام خمینی و بر اساس تفاسیر از شجره طیبه و لقمان حکیم چیست؟ دوم این که چارچوب این رویکرد با نظام تربیتی در پاسخ به سوالات ذیل چه خواهد بود؟ ۱- هدف آموزش، ۲- مبنای آموزشی، ۳- محتوای آموزشی، ۴- مدیریت و عوامل آموزشی، ۵- سازماندهی آموزش، ۶- فضای آموزشی، ۷- عرصه فعالیت آموزش. بر اساس یافته های تحقیق، تربیت ولایی نوعی تربیت فطری مبتنی بر مسئولیت خود و دیگران در ارتباط و اتصال با اولیاء خدا است؛ که از سرپرستی (ولایت) انسان بر خویشتن شروع شده و نهایتاً در مقام ولایت الله (قرب و یا اتصاف به اوصاف خدا) اوج می گیرد. تربیت ولایی در ابعاد اجتماعی خود، در دو بعد عرضی و طولی شامل اخوت و امامت، تجلی اجتماعی پیدا می کند؛ که هدف آن ساختن امت اسلامی است. ایمان و حکمت تشکیل دهنده هدف و محتوای تربیت ولایی هستند. ایمان تجلی عقل به قلب است. حکمت نیز حاصل جوشش دوباره ایمان از قلب متربی به زبان و رفتار و فکرش. امامت و اخوت تشکیل دهنده مدیریت و ساختار این رویکرد هستند؛ که مانند تار و پود تشکیل دهنده مسجد و امت اسلامی می باشند. مسجد و امت در ارتباطی جزء به مثابه کل، به منزله محیط و عرصه آموزش تربیت ولایی می شوند.

کلیدواژه ها: تربیت ولایی، ایمان و حکمت، امامت و اخوت، مسجد و امت.

مقدمه و بیان مسئله

بر اساس آموزه های اسلامی، ولایت به عنوان یکی از ارکان پنج گانه اسلام است که هیچ رکنی به مانند آن و یارای آن نیست. در روایت مشهوری آمده است: "بُنِيَ الْإِسْلَامُ عَلَى خَمْسٍ: عَلَى الصَّلَاةِ، وَالزَّكَاةِ، وَالصَّوْمِ، وَالْحَجِّ، وَالْوَلَايَةِ، وَكَمْ يُنَادِ بِشَيْءٍ كَمَا نُوَدِّي بِالْوَلَايَةِ" (کلینی، ۱۳۶۳: ۱۸) از این روایت استفاده می شود که ولایت، رکن رکن اسلام است؛ بنابراین انتظار می رود که در نظام تعلیم و تربیت اسلامی نیز دارای جایگاهی خاص باشد. از سوی دیگر طی قرن گذشته؛ تئوری های اخوت و امامت مسلمین، از سوی مکتب امام خمینی با عناوین مختلف خصوصا تئوری ولایت فقیه مطرح شده است؛ و توانسته است منجر به موفقیت هایی در عرصه های سیاسی و دفاعی خصوصا در انقلاب اسلامی و دفاع مقدس باشد. بنابراین این انتظار می رود؛ مساله ولایت در تعلیم و تربیت نیز به مثابه امور سیاسی و دفاعی تداوم یافته و در ادبیات علمی دنیای اسلام و دنیای علم رایج مطرح شود. دغدغه محققین از این تحقیق تبیین چارچوبی برای رویکرد تربیت ولایتی بر اساس قرائت مکتب امام خمینی از اسلام است؛ چرا که همان طور که عرض شد نظریه ولایت که خود برخاسته از قرآن، حدیث و عقل است؛ نیازمند تداوم در علوم انسانی اسلامی است. بر اساس تفاسیر قرآن و روایات فراوان، ولایت دارای مفهومی شبکه ای و شجره ای و در سایه توحید است، که طبق تحقیقات انجام شده که خواهد آمد؛ تفاسیر متعدد نیز ارتباط آن را بر شجره طیبه در قرآن کریم و الگوهای تربیتی مانند لقمان حکیم تصدیق می کنند در حال حاضر، این مفهوم مهم و اساسی که به عنوان محور و مرکزی در تعالیم ناب اسلامی تلقی می شود؛ چندان در دانش و رشته تعلیم و تربیت اسلامی مورد توجه قشر علمی و نظریه پردازان دانشگاهی و حتی حوزوی نبوده است. همان طور که در پیشینه خواهد آمد؛ موضوع "تربیت ولایتی" تا لحظه تنظیم مقاله حاضر، فقط یک مقاله علمی پژوهشی به ثبت رسیده است؛ (رجوع به میرزامحمدی و رسولی، ۱۳۸۹) که در بخش پیشینه ذکر خواهد شد و سایر تحقیقات ثبت شده بسیار اندک و محدود است و از درگاه های رسمی و بانک های اطلاعاتی قابل رصد نیست. در حال حاضر تعلیم و تربیت به آموزش و پرورش رایج تقلیل داده شده و نظامی مفهومی و به تبع آن سندی برای نظام تعلیم و تربیت کلان کشور که شامل هماهنگی حوزه های علمیه، دانشگاه ها، مدارس، مساجد و

رسانه‌ها باشد ارائه نمی‌شود؛ در حالی که در صورت دقت و تتبع کافی در مبانی غنی اسلامی، چنین نظام دقیق و کلان تربیتی قطعاً مورد انتظار و ممکن است؛ و در غیر این صورت تشتت و افتراق جامعه اسلامی را پراکنده خواهد کرد و خروجی هر یک از این نهادها هیچ هم‌زبانی، هم‌فکری و همکاری با دیگری نخواهد داشت و مانند جهان‌های موازی همواره در شکاف و درگیری و یا بی‌تفاوتی خواهند بود در حالی حاضر سند تعلیم و تربیت کشور تنها سند تحول آموزش و پرورش است؛ (رجوع به: شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰) که مساله آن آموزش و پرورش رسمی کشور است. مساله دیگر نگاه کلان و اصیل به تعلیم و تربیت است؛ که کمتر در کنار همدیگر یافت می‌شود؛ و با توجه به موقعیت جمهوری اسلامی و سرمایه‌گذاری‌های دشمن، هم‌اکنون هم برای کشف و تحقق آن بسیار دیر است. آن چه در این تحقیق دنبال می‌شود؛ تعلیم و تربیت رسمی و غیررسمی کشور است که بتواند همه فضاها، همه سنین و همه اقشار را در یک چارچوب اصیل در نظر بگیرد. هر چند این الگوها و طرح‌های کلان می‌تواند راه حلی برای نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور هم تلقی شود؛ چرا که برخی مشکلات ممکن است اساساً از حصار کشی دور خود و بسنده نمودن به امکانات حداقلی ریشه گرفته باشد؛ و یا با تقلید از نظامات اجتماعی دیگر باشد که لوازم آن در کشور نیست و ظرفیتهای دیگری به جای آن‌ها وجود دارد؛ بعید نیست با کنار هم آمدن ظرفیتهای نهادهای تربیتی در کنار یکدیگر بر اساس یک راهبرد اصیل دینی و ملی، بسیاری از معضلات نظام آموزش و پرورش رسمی کشور نیز منحل و یا حل شود. سوال اصلی در تحقیق حاضر این است که تعریف تربیت ولایی در مکتب امام خمینی چیست؟ آیا این تعریف با تمثیل شجره طیبه و الگوی تربیتی لقمان در قرآن کریم تطبیق دارد و تایید می‌شود؟ و چارچوب طرح ریزی آموزشی این رویکرد چیست؟

مبانی نظری

۱. ولایت به عنوان مبناى تربیت

درباره لغت ولایت در «صحاح اللغه» آمده است: الولی به معنای قرب و نزدیک شدن است؛ همچنین می‌گوید: ولیّ ضدّ دشمن است، و از همین معنی تولّی استعمال شده است. مولی به آزاد کننده (معتق)، آزاد شده (عتیق)، یاری کننده (ناصر) و همسایه گویند. هر کس امر کسی را متکفّل

گردد و از عهده انجام آن برآید؛ ولیّ او خواهد بود. ولایت با کسره واو به معنای حاکم است؛ و ولایت با کسره و با فتحه به معنای نصرت است. در «اقرّب الموارد» آمده است: ولی عبارت است از پیدایش دو چیز به دنبال هم و بدون فاصله. (حسینی طهرانی، ۱۴۲۶: ۱۰) در «مصباح» آمده است که: «ولیّ بر وزن فعیل به معنای فاعل است از ماده ولیه، یعنی قیام به آن امر نمود و از همین قبیل است: "الله ولیّ الدّین آمنوا" بنابر این گفته می‌شود: "المؤمن ولیّ الله" (همان: ۱۱) و در «مجمع البحرین» گوید: «أولی النّاس یابراهیم "یعنی أحقّهم به و أقربهم منه، من الولی و هو القرب، یعنی أولی النّاس یابراهیم معنایش احقیّت اوست به او، و نزدیکتر بودن اوست از سایر مردم به آن حضرت، زیرا از ماده ولی است؛ که به معنای قرب است. گفتار خداوند تعالی: هُنَالِكَ الْوَلَايَةُ لِلَّهِ (با فتحه است، به معنای ربوبیت، یعنی در آن روز همگی در تحت ولایت خدا درمی‌آیند و به او ایمان می‌آورند و از آنچه در دنیا پرستیده‌اند بیزاری می‌جویند؛ ولیّ و والی هر کسی را گویند که زمام امر دیگری را به دست خود گیرد، و عهده‌دار آن گردد. (همان: ۱۲) امام خمینی در مقام ولیّ جامعه در سال ۱۳۵۸ نقش آزادی بخشی ولایت در مبارزه با سلطه از طریق اخوت اسلامی را روشن می‌کند. "شما ای جنبشهای آزادیبخش؛ و ای گروههای در خط به دست آوردن استقلال و آزادی! پاخیزید و ملت‌های خود و ملل اسلامی را هشدار دهید که زیر بار ستم رفتن بدتر و قبیحتر از ستمکاری است. و به دولتها اخطار کنید که از زبونی و ذلت، خود را نجات دهند. و به همه تذکر دهید که به اسلام باز آید و به اخوت اسلامی بگرایید". (امام خمینی، ج ۱۲، ۱۳۸۹: ۳۲) عرفای مسلمان (اعم از شیعه و سنی) بیش از همه به جایگاه ولایت (صرف نظر از مصادیق آن) توجه ویژه داشته‌اند؛ و مربیان خود را به عنوان اولیاء می‌شناخته‌اند. عناوینی مانند پوریای ولیّ، شاه نعمت الله ولیّ و غیره در تاریخ تربیت اجتماعی صوفیه به کار می‌رفته است. (شفیعی سروستانی، ۱۳۸۵: ۹۹-۱۱۰)؛ و یا مثلاً عطار نیشابوری در تذکره الاولیاء، امام صادق (ع) را در زمره اولیاء نام برده و ایشان را در صدر کتاب خود نام می‌برد. (عطار نیشابوری، ۲۰۰۶: ۲۶)؛ دکتر اعوانی درباره مولانا جلال الدین رومی معتقدند کتاب مثنوی مولوی، "منطق منظوم ولایت" بوده و ولایت را در سه عنصر عشق، جذب و مرشد می‌دانند. (جلالی، ۱۳۹۷: ۱۳۶) (اعوانی، ۱۳۸۹: ۱) شهید مطهری رابطه استاد شاگردی بین عرفا را ستوده است: "یکی از علل عدم موفقیت در تزکیه نفس این است که تعلیم اخلاقی در میان ما به صورت تعلیم و تدریس وجود دارد؛ اما به صورت علاج و پزشکی وجود ندارد و گفتیم که تنها در میان

متصوفه احتیاج به مرشد و مربی رسمیت یافته". (مطهری، ج ۲، ۱۳۷۹: ۱۳۲) در علم فقه اسلامی نیز از ولایت پدر و مسئولیتهای تربیتی سخن به میان آمده است. (شهید ثانی، ۱۴۱۳: ۱۱۸) آیت الله انصاری شیرازی در صورت کوتاهی والدین در تربیت دینی فرزندان، ولایت آن ها ساقط می شود. (انصاری شیرازی به نقل از سجادی و همکاران، ۱۳۹۹: ۸) در جامعه اسلامی، ولایت طولی و عرضی وجود دارد؛ از ولایت عرضی به ولایت عامه و عمومی نام برده شده و از ولایت طولی به عنوان ولایت خاصه شامل ولایت خدا، پیامبر، ائمه و حاکم نام برده شده است. (اعرافی، ۱۳۹۵: ۸۷، ج ۳۰) و بیشتر مباحث و تجزیه تحلیل ها بر پداگوژی خصوصاً مساله ولایت و حضانت استوار شده است. (همان، ج ۱۷: ۸۳-۸۵) در پداگوژی عناوینی مانند ولایت تنفیذیه به چشم می خورد که مربوط به اجازه ای است که حاکم پس از وفات پدر طفل، جهت حضانت او به مادر اعطا می کند. (همان: ۸۲) در علم کلام یا عقاید اسلامی نیز امام به عنوان ولی امر مطرح است و در جای جای متون اسلامی دیگر نیز یافت می شود که امام دارای وظایف تربیتی مهمی است؛ به طور مثال امیرالمومنین از چهار وظیفه اصلی امام نسبت به مردم سه مورد را به تعلیم و تربیت به معنای خاص آن اختصاص داده است که در سه کلمه نصیحت، تعلیم و تادیب خلاصه شده است. (خطبه ۳۴ نج البلاغه). در اندیشه فارابی، تربیت "آمادگی ای است که حکیم در افراد ایجاد می کند تا صلاحیت ورود به مدینه را پیدا کنند". (مهاجرنیا محسن، ۱۳۸۰: ۱۴۸) به نظر برخی فارابی شناسان، شرایط رئیس مدینه مدنظر او تداعی گر نظریه امامت در شیعه است. (حسینی، ۱۳۸۹: ۲۱۳) در روایت "المومن ولی الله" امام معصوم بر اهمیت مساوات تکیه دارد "حَقُّ الْمُسْلِمِ عَلَى الْمُسْلِمِ أَنْ لَا يَشْبَعُ وَيَجُوعُ... إِنَّ الْمُؤْمِنَ وَوَلِيُّ اللَّهِ...". (کلینی، ج ۲، ۱۳۶۵: ۱۷۰). اگر تربیت را از منظر ارتباط و اتصال ببینیم طیف معانی ولایت شامل انواع ارتباطات و تعاملات انسانی می شود؛ مانند این که در قرآن کریم تصریح شده است که بعضی از مومنین ولی بعضی دیگر هستند و حتی این طور ترجمه شده است که مومنین ولی همدیگر هستند چرا که دستور دارند یکدیگر را به معروفها امر نموده و از مناهای بازدارند. "وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ... (توبه: ۲۱)

۲. شجره طیبه به عنوان یک تمثیل قرآنی تربیت ولایی

شجره طیبه یکی از کلیدی ترین تمثیلات قرآنی در فهم معارف اسلامی است؛ که معنا و محتوای آن نیاز مند تحقیقات حدیثی و تفسیری است؛ روایتی که مکررا توسط مفسرین درباره این تمثیل شده است؛ درباره ولایت اهل بیت است که در ادامه ذکر خواهد شد. در ابتدای بحث بر سر شجره طیبه، مفسرین به دو گروه تقسیم می شوند. اول کسانی که به دنبال این هستند که بفهمند این درخت خرما است یا انگور و یا زیتون است و یا چیز دیگری است و لذا بحثهای کشاورزی و طبیعی را مطرح می کنند. البته نمی توان منکر بطون مختلف قرآن شد ولی گروه دوم این بحثها را بیهوده دانسته و به دنبال معنای نااشکار و تاویلی آن هستند. از گروه دوم مفسرین، بانو مجتهده نصرت بیگم امین (۱۳۸۶) صاحب تفسیر مخزن العرفان می گوید: اشتغال به سخنان مفسرین (گروه اول) درباره نوع این شجره طیبه، ما را از مقصود معارف قرآنی دور می کند. (بانو امین، ج ۷، بیتا: ۸۴)، علامه شعرانی یکی از مفسرین گروه دوم معتقد است عده ای دنبال این هستند که مجردات و کلیات را با مادیات و جزئیات و تشخصات درک کنند؛ در حالی که چنین چیزی نمی تواند در این باره رهنمون باشد. (شعرانی، ج ۲، ۱۳۸۶: ۷۲۴). دایره المعارف قرآنی (۱۳۸۲) نیز بحثی روش شناختی مطرح نموده و راز حذف "وجه شبه ها" در تمثیلات قرآن را این می داند که زمینه برای توسعه و تعدد در وجود شباهت و تعمیم کارکرد تشبیه برای اهل معنا فراهم شود. (مرکز فرهنگ و معارف قرآن، ج ۷، ۱۳۸۲: ۵۴۹) بالاخره عبارت "شجره طیبه" در تفاسیر قرآنی حامی تاویل و تفسیر آن به یک امر معنوی و نااشکار هم نظرات یکسانی ندارند ولی چنانچه خواهد آمد؛ بسیاری از آن تاویل ها، در زیر سایه معنایی کلمه "ولایت" قابل جمع هستند. صاحب تفسیر الواضح و تفسیر ابن قیم، هر دو مومن را شجره طیبه می دانند. (حجازی، ج ۱، ۱۴۱۳: ۴۳)؛ (ابن قیم حوزیه، ۱۴۱۰: ۳۴۳)؛ صاحب تفسیر تاویلات اهل السنه، شجره طیبه را ایمان و حق می داند. (ماتریدی، ج ۶، ۱۴۱۶: ۳۳۷)؛ صاحب تفسیر شواهد التنزیل، بر اساس روایتی از امام باقر (ع) که بسیاری از تفاسیر خصوصا شیعیان در ذیل همین آیه نقل نموده اند؛ این شجره را پنج تن آل عبا (علیهم السلام) می داند و برگهای آن را شیعیان ذکر می کند. (حسکانی، ۱۴۱۱: ۱۵۷)، صاحب دقاتق التاویل، صاحب تفسیر خسروی و صاحب تفسیر جامع نیز همین معنا را ذکر می کنند. (حسنی واعظ، ۱۳۸۱: ۳۴۴)؛ (خسروانی، ج ۵، ۱۳۹۰: ۸۵)؛ (بروجردی، ج ۳، ۱۳۶۶: ۴۳۷)؛ صاحب تفسیر

جلاء الاذهان و جلاء الحزان کلمه طیبه را دعوت رسول خدا به ایمان و عمل صالح می‌داند. (جرجانی، ج ۵، ۱۳۷۸: ۱۰۹)؛ صاحب عیون التفاسیر مواردی چون تسبیح، تحمید، استغفار، توبه، اذان و دعوت به حق را مصداق کلمه طیبه می‌داند و برای شجره طیبه معنای مستقلی ذکر نمی‌کند. (سیداسی، ج ۲، ۱۴۲۷: ۲۷۸)، صاحب منهج الصادقین، "دین" را مصداق شجره طیبه می‌داند. (کاشانی، ج ۱۰، بیتا: ۶۳)؛ صاحب تفسیر حسینی؛ تحولات قلب عارف از انابه، صفوت، محبت و مودت را شجره طیبه می‌داند. (کاشفی، بیتا: ۱۱۴۳)؛ صاحب تفسیر شریف، علمای آل محمد را مصداق شجره طیبه می‌داند. (اشکوری، ج ۴، ۱۳۷۳: ۸۴۰)؛ صاحب تفسیر القرآن الکریم، حکمت ربانی و علوم الهی را شجره طیبه می‌داند. (شحاته، ج ۵، ۱۴۲۱: ۲۳۲). صاحب روح البیان، ثمره شجره طیبه را معرفت، محبت، کشف، شهود، وصول و وصال و کمال می‌داند و درباره اصل آن بیانی ندارد. (حقی برسوی، ج ۳، بیتا: ۱۲۴) صاحب گنجینه روایی بحار الانوار، ذیل این آیه به روایاتی اشاره می‌کند؛ که نشان می‌دهد اهل بیت از شجره طیبه و از طینت واحده هستند، فضل و علمشان از خدا است، خلقشان واحد است، علمشان واحد است: کلنا واحد: اولنا محمد، اوسطنا محمد و آخرنا محمد. (مجلسی، ج ۲۵، بیتا: ۳۶۵)؛ صاحب تفسیر الصراط المستقیم، شجره نبوت و امامت را شجره طیبه می‌داند. (بروجردی، ج ۳، ۱۴۱۶: ۱۳۸)، صاحب دایره المعارف قرآن، اسلام را که در شرق و غرب عالم منتشر خواهد شد؛ شجره طیبه می‌داند. (مرکز فرهنگ قرآن، ج ۴، ۱۳۸۳: ۲۹۱)؛ فرهنگ موضوعی تفاسیر، سه معنا را برای شجره طیبه محتمل دانسته است: پیامبر و اهل بیت، کلمه توحید و فرد مومن. (مرکز فرهنگ و معارف قرآن کریم، ج ۲، ۱۳۸۸: ۱۱۰۹)؛ صاحب تفسیر المیزان، ریشه‌های شجره را توحید می‌داند و شاخه‌های آن را عمل صالح می‌داند؛ چرا که عمل صالح ریشه در اعتقادات ناب دارد. (طباطبایی، ج ۱۲، بیتا: ۷۲)؛ صاحب المیزان درباره ادامه آیه که به "قول ثابت" اشاره رفته است؛ پایداری بر پیروی و حب اهل بیت را مصداق می‌داند. (طباطبایی: ۹۲) ایشان بر روایت امام باقر (ع) که اهل بیت را شاخه‌ها، و مومنین را برگهای درخت طیبه ذکر نموده نیز صحه گذاشته است. (طباطبایی: ۹۰)؛ ایشان تاکید می‌کند که اهل بیت از مصادیق شجره طیبه اند؛ چرا که عیسی (ع) هم در قرآن به عنوان "کلمه" ذکر شده است. (همان: ۹۰)؛ صاحب تفسیر نمونه، ذیل شجره طیبه بحث مفصلی دارد. مفسر در این کتاب، ابتدا احتمالات معنایی شجره طیبه را برشمرده است: کلمه توحید، اوامر الهی، ایمان، شخص مومن،

روشها و برنامه های سازنده. (مکارم شیرازی، ج ۱۰، بیتا: ۳۳۱) سپس ویژگی هایی را برای این درخت برشمرده است: پویا، در حال رشد و بدون توقف، در تمام ساحتها پاک، بر اساس سنن و قواعد الهی، هرچه شاخه ها بیشتر باشد نیازمند ریشه ای محکم تر، عدم محدودیت شاخه ها، دائمی مولد و مثمر. (همان، ج ۱۰: ۳۳۴) در ادامه می گوید: مردان بزرگ و با ایمان حیاتشان، مماتشان، مزارشان، کلماتشان، شاگردانشان، کتابهایشان و تاریخشان الهام بخش و تربیت کننده است. لذا منافاتی ندارد که شجره طیبه، اولیاء، حکما و عالمان اهل عمل باشند. (ج ۱۰: ۳۳۴) صاحب تفسیر حکیم، شجره طیبه را رشد و تکامل انسان در آغوش نور عقل، فطرت، وجدان، نبوت، امامت و قرآن می داند. (انصاریان، ج ۵، بیتا: ۱۹۲)، تبدیل انسان به شجره در اثر اتصال به ایمان به خدا و معاد، طهارت فطرت و عقل، میوه های صدق، مهر، محبت، راستی، کرامت، اصالت، شرافت، حقیقت، عدالت و... (ج ۳: ۲۵۱)، صاحب فرهنگ قرآن به نقل از مجمع البیان طبرسی، "کلمه توحید" را شجره طیبه ذکر می کند. (هاشمی رفسنجانی، ج ۵، ۱۳۸۳: ۴۸۰)، صاحب نسیم رحمت، حق و باطل را مصداق شجره طیبه و خبیثه می داند. (دهقان، ج ۱، ۱۳۸۷: ۳۸۱)، صاحب تفسیر ام الکتاب، معتقد است شجره طیبه نزدیکترین فرد به ولایت مطلقه و مظهریت ربانیه و شجره طیبه ولویه است. (منظور: امام علی علیه السلام) (میرجهانی طباطبایی، ۱۳۹۸: ۳۵۱)، صاحب تفسیر الامثل، ایمان مومنین را شجره طیبه ذکر می کند. (مکارم شیرازی، ج ۷، ۱۴۲: ۵۰۳)؛ صاحب تفسیر الفرقان فی تفسیر القرآن، معتقد است شجره طیبه از عالم مادی تا معنوی، از طول تاریخ تا عرض جغرافیا بدون نسخ و تحریف و تزییف، بر آسمان دعاوی است. (صادقی تهرانی، ۱۶، ۱۴۰۶: ۶۹)، صاحب التفسیر القرآنی للقرآن، فرد قائم به خیر و حق را مصداق شجره طیبه می داند. (خطیب، ج ۷، ۱۴۲۴: ۱۸۰)؛ صاحب من هدی القرآن، اعمال صالح مومنین را شجره طیبه می داند؛ که خداوند آن ها را حفظ می کند. (مدرسی، ج ۵، ۱۴۱۹: ۳۱۸)؛ صاحب اطیب البیان، ایمان و وجود پیامبر را شجره طیبه می داند. (طیب، ج ۱، ۱۳۶۹: ۲۶۵)، صاحب تفسیر شعراوی ایمان در قلب مومن را مصداق آن می داند. (شعراوی، ج ۱۲، ۷۴۹۹)؛ صاحب روح توکل نیز ایمان را مصداق آن می داند (مکارم شیرازی، ج ۲، ۱۳۷۷: ۲۸۰)؛ صاحب انوار درخشان می گوید اعتقاد به توحید و فضایل اخلاقی که آثار نیک آن است؛ و نظام بشری بر آن استوار می شود؛ شجره طیبه است. (همدانی، ج ۹، ۱۴۰۴: ۲۹۴). صاحب التفسیر الوسیط به جنبه های زیبایی شناختی توجه کرده

و طیبه بودن شجره را به معنای راحتی، طعم، منظر، شکل، منفعت و لذت همه جانبه آن می‌داند. به نظر وی، نافع بودن از ویژگی های شجره طیبه است. (طنطاوی، ج ۲، ۱۹۹۷: ۱۱۹۴) همان طور که مشاهده می‌شود ایمان و توحید را می‌توان ریشه این شجره و امامت و ولایت را شاخه های آن دانست. میوه های آن نیز شامل عمل صالح، حکمت و علوم الهی خواهد بود.

۳. لقمان حکیم به عنوان یک الگوی قرآنی در تربیت ولایی

لقمان به دلایل مختلف می‌تواند به عنوان یک الگوی "تربیت ولایی و حکمت بنیان" شناخته شود: ۱- معرفت امام: در برخی منابع آمده است امام صادق فرمودند: به لقمان معرفت امام زمانش داده شده بود. (محمدی ری شهری، ۱۳۸۸: ۱۸) ۲- مسئولیت پذیری در تربیت دیگران: فرزند خود را با خطاب بنیّ مورد خطاب قرار می‌دهد و به توصیه های اخلاقی می‌پردازد. (همان: ۳۱) ۳- از اولیاء الهی است و بسیاری از مردم به او مراجعه می‌کنند. وقتی از او پرسیدند سرّ این همه مرید داشتن چیست؟ گفت: فروستن چشم، نگهداری زبان، پاکی خوراک، پاکدامنی، صدق وعده، مهمان نوازی و... (همان: ۲۸) ۴- چندین پیامبر خدا را درک نموده و از آن‌ها بهره برده است به انبیاء نیز اکتفا نکرده و همنشینی با اهل معرفت و عالمان را نیز وظیفه خود می‌داند. (ولاء اثباتی خاص) (همان: ۲۵) ۵- بدون این که مقام نبوت داشته باشد در قرآن کریم به عنوان یک حکیم نام برده می‌شود و تصریح می‌شود که خداوند به او حکمت داده است. (ری شهری، ۱۳۸۸: ۲۱) مضامین اصلی یک روایت دیگر دربار لقمان از این قرار است: ۱- ولایت لقمان بر نفس خود: ژرفی نگاه، احتیاط در کار، شاد نشدن از نعمات دنیوی، غمگین نشدن از لطمات دنیوی، برقرار کردن صلح بین دشمنان، مبارزه با هوس خود، خود درمانی با اندیشه و خطورات قلبی نیک ۲- اتصال لقمان به اولیاء: ارتباط با انبیاء و همنشینی با علما و دانشمندان ۳- حُسن ولایت لقمان نسبت به دیگران: به دنبال نجات مردم بودن و حتی دلسوزی و نجات کسانی که از یاد خدا عموماً غافل می‌شوند مثل پادشاهان و امراء. (همان: ۳۱) همچنین قضاوت صحیح بین مردم به طور خاص از دلایل اعطای حمت به او بوده است. (اشتهاردی، ۱۳۸۰) با توجه به معانی ولایت، اعم از حب، سرپرستی، نصرت، قرب، امامت، اخوت و ایمان، لقمان را می‌توان از مصادیق بارز تربیت ولایی دانست.

برخی معانی اساسی موجود در شجره طیبه و لقمان حکیم، به نص روایات اهل بیت (ع) و به صورت اجمالی و اشاره ای، به عنوان نظامات اجتماعی، حکومتی، دینی و انسانی نام برده شده اند. برخی از این موارد مانند "الإمامة نظام الأمة" (ری شهری، ۱۳۸۹، ۲۲۹)؛ نشان می دهند امامت یک نظام برای جامعه است؛ و یا نقل شده است که: "حُبْنَا أَهْلَ الْبَيْتِ نِظَامَ الدِّينِ" (ری شهری، ج ۱، ۱۳۷۵: ۲۳۷) و نشان می دهد که حب اولیاء دین نظام دین است و یا نقلی دیگر با مضمون نظام وارگی وجود دارد که به امامت اشاره دارد: "اسْمَعُوا و أَطِيعُوا لِمَنْ وَاوَلَاهُ اللَّهُ الْأَمْرَ، فَإِنَّهُ نِظَامُ الْإِسْلَامِ" (همان: ۲۳۵). همچنین خودسازی و اخوت؛ به عنوان نظام دین نام برده شده اند: "نِظَامُ الدِّينِ خَصَلَتَانِ: إِنْصَافُكَ مِنْ نَفْسِكَ و مُوَاسَاةُ إِخْوَانِكَ" (ری شهری ۱۳۹۱، ۲۹۶). درباره ایمان گفته شده است: "الإيمان بالقدر، نظام التوحيد" (همان: ۱۴۰) ایمان به تقدیر الهی نظام توحید است؛ و در نهایت، عقل که منبع اصلی حکمت و معادل آن است؛ به عنوان نظام خودسازی فردی نام برده شده است. "عقل المرء نظامه" (ری شهری، ۱۳۸۹، ۹۸).

پیشینه تحقیق

۱. حکمت و لقمان حکیم

برخی زبان شناسان به طور خاص جان آستین از "کنش گفتار" سخن می گویند به این معنا که بر خلاف نظر پوزیتیویستها، معتقدند زبان فقط کارکرد بیان گزاره های صادق و کاذب را ندارد؛ بلکه گاه زبان، محرک یک عمل است. (بیان عملی و هنجاری). (صیادی نژاد و حسینی باصری، ۱۳۹۶) در همین راستا برخی محققین با در نظر گرفتن این نظریه زبانی به حکمتهای لقمان در قرآن کریم نظر داشته اند مانند: ملاابراهیمی و تاند (۱۴۰۰) که در تحقیقی با زبان عربی، موضوع تعاملات بین مومنین را بر اساس سوره لقمان با توجه به دیدگاه های پراگماتیسم بررسی نموده اند. ایشان به نظر فیلسوفانی مانند جان دیویی درباره زبان توجه داشته اند که زبان را با فایده عملی اش می نگرند. این فایده عملی از نظر دیویی همانا برانگیختن و حرکت دادن مخاطب برای انجام کاری است. در همین راستا، ایشان نصایح لقمان حکیم را در چهار بخش تقریرات زبانی (اخبار و تشجیع)، التزامات (وعده ها و بشارتها)، طلبها (اوامر و نواهی) و تعبیرات (بیان احساسات و دردها و رنجها) دسته بندی نموده اند و بدست آورده اند که ۵۲ درصد این حکمتهای در قالب طلب

انجام شده است. (ملاابراهیمی و تاند، ۱۴۰۰: ۵۷). همچنین نیک بخش (۱۳۸۹) در تحلیل حکمت‌های سوره لقمان چند اصل را در تربیت اسلامی ذکر نموده است از جمله تاثیر‌گذاری بر شرایط، دلبستگی، اندیشه ورزی، تاثیر متقابل ظاهر و باطن بر یکدیگر است. (نیک بخش، ۱۳۸۹: ۱۳۵). همچنین دانش (۱۳۸۹) مهمترین آموزه های تربیتی لقمان در تفکر را توحید و معاد و مهمترین آن ها در روابط اجتماعی را تواضع دانسته است. همچنین از اصول تربیتی اجتماعی مثل امر به معروف و نهی از منکر نام برده است. (دانش، ۱۳۸۹: ۹۱). حیدری (۱۳۸۹) تربیت دینی در آموزه های لقمان را ارتباط با خدا و شناخت معاد دانسته و تربیت اجتماعی را شامل احترام به والدین، امر به معروف و نهی از منکر، صبر و پایداری، مردم داری، فروتنی و اعتدال در بیان و راه رفتن دانسته است. (حیدری، ۱۳۸۹: ۱۶۳) صرفی (۱۳۹۷) با روش تحلیل محتوای کیفی به تبیین انسجام محتوایی سوره لقمان پرداخته است و محور این سوره را "مدح حکمت و چگونگی حصول آن" می‌داند. (صرفی زهرا، ۱۳۹۷: ۸۳). بابائی (۱۳۹۰) در تحقیقی با روش توصیفی و تحلیلی به ارزش حکمت در مقابل سکولاریسم غربی می‌پردازد و آن را بهترین روش علمی برای مقابله با سکولاریسم و ایجاد کارآمدی دنیوی علوم دینی مانند الهیات و اخلاق در عرصه های کلان اجتماعی می‌داند. (بابائی، ۱۳۹۰: ۳۵) بسیاری از محققین سوره لقمان خصوصا فرازهای پندهای لقمان را از مهمترین مضامین تربیتی قرآن کریم دانسته و مقالات مختلفی درباره آن نوشته اند. محمدی اشتهاردی (۱۳۸۰) حکمت‌های لقمان را در ۱۰ عنوان آورده است؛ که می‌توان در ۳ سرفصل خلاصه نمود: ۱- اصول دین: توحید و معاد، ۲- اخلاق اجتماعی: امر به معروف و نهی از منکر ۳- اخلاق فردی: صبر، تواضع، دوری از خودخواهی و اعتدال در راه رفتن و سخن گفتن. (اشتهاردی، ۱۳۸۰: ۵). سجادی و همکاران (۱۳۹۹) توجه به شیوه ها و اصول ولایت الهی را عامل تعادل بخش بین دو نهاد خانواده و نهاد رسمی آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت می‌داند. (سجادی و همکاران، ۱۳۹۹: ۱۹) صرفی (۱۳۹۸) حکمت را در مقابل لهُو و قول زور دانسته است. لهُو الحدیث محتوایی است که مورد علاقه ظالمین است یعنی کسانی که خود گمراه بوده و دیگران را هم به گمراهی می‌برند. (صرفی زهرا، ۱۳۹۸: ۹۳) مفاهیمی همچون بازداشتن از امری مهم، فساد و سستی، سست کردن اراده جزمی و... مفاهیم در مقابل حکمت هستند. (همان: ۸۹)

۲. امامت، امت و مسجد

افروز غلامعلی (۱۳۷۵) معتقد است تشکیل مثلث تربیتی مسجد، مدرسه و خانواده ضروری است. وی لزوم ایجاد مولفه های تربیتی مسجد در مدرسه را از قبیل امام محوری و تقدس علم و معلم ضروری دانسته و مسئولیت سنگین معلم را همانند امام جماعت می‌داند. خاتمی سیداحمد (۱۳۷۶) معتقد است القای جدایی سیاست و دیانت در طول تاریخ از طرف دشمن به صورت ناآگاهانه بر برخی فتاوی ناظر به اداره مسجد تاثیر داشته است. محراب بیگی (۱۳۷۶) مسجد از طریق امام محوری سبب متحدالشکل سازی ظاهری و محتوایی جامعه و وحدت بخشی است. رهبری حسن (۱۳۷۶) لزوم ایجاد جذابیت در مسجد را به عنوان مقدمه واجب ذکر می‌کند. مبلغی (۱۳۷۶) امام محوری را بر اساس فقه المسجد مهم می‌داند. میرزایی اصفهانی (۱۳۷۹) مسئول رغبت و عدم رغبت مردم به مسجد را امام جماعت می‌داند. ضربایی رضا (۱۳۷۹) مسجد را یک واحد اجتماعی کوچک و نماد یک جامعه اسلامی و نمونه عینی حاکمیت ارزش‌های اسلامی می‌داند. بنیانیان (۱۳۸۲) پیوند امام و امت را قوی ترین منشا تولید قدرت دانسته و در صورت تحقق شروطی آن را غیر قابل شکست می‌داند. مسجد (۱۳۸۲) از قول رهبر انقلاب وظیفه امام جماعت را زنده نگه داشتن امید در دل مردم ذکر می‌کند. نقی زاده (۱۳۸۶) بر اساس اصل مبنایی پیش فرض مشاع بودن تربیت در همه موضوعات، مسجد تمام ساحتی را یک مسجد تربیتی می‌داند. المسلمی (۲۰۱۰) نقش امام و روابط برادرانه بین مردم را در مسجد مهم می‌داند. مهدوی کتی و فرخی (۱۳۹۱) الگو بودن رهبر مسجد و اداره مشارکتی را دو رکن رکن موفقیت مسجد در تعلیم و تربیت ذکر می‌کند. فقیهی حامد (۱۳۹۳) مسجد را به عنوان جامعه اسلامی کوچک نام می‌برد. علائی (۱۳۹۵) از آن جا شهرهای بزرگ نقش رهبری شهرهای کوچک را ایفا می‌کنند پیشنهاد می‌دهد که مساجد نقش رهبری در شهرها را عهده دار شوند. یوسفی و همکاران (۱۳۹۶) به عوامل تربیتی ولایت پذیری اشاره نموده و آن‌ها را به دو عامل درونی و بیرونی تقسیم نموده است. عوامل درونی مانند معرفت، حب، ایمان، صبر، تبری و عوامل بیرونی عبارتند از عفو الهی، مربی، خانواده، حکومت و حاکمان. مرزوقی (۱۳۹۷) تعامل مسجد، خانواده و امام جماعت با محویت امام جماعت را برای تعلیم و تربیت جامعه مفید می‌داند. خیرآبادی و همکاران (۱۳۹۸)

مسجد از طریق وجود امام و قوت روابط مومنین سبب ایجاد امت اسلامی است. نقش امام مهمترین نقش است که ویژگی های خاصی را اقتضا می کند.

۳. تربیت ولایی

میرزاحمدی و رسولی (۱۳۸۹) در تحقیقی با عنوان "تربیت ولایی؛ اصلی ترین مبنای تربیت دینی" با استفاده از روش استنباطی چنین برداشت نموده اند که انسان به عنوان یکی از مراتب وجود در جهان و با همه موجودات در ارتباط است. برخی از این ارتباطات یک جانبه هستند مانند ولایت خداوند بر او و برخی از آن ها یک جانبه اند مانند ولایت انسان بر خود (تصرفات انسان در نفس خود مانند اراده، تفکر، عزم و...)، ولایت انسان بر طبیعت (تصرفات انسان در طبیعت)، ولایت خدا بر طبیعت و انسان (ولایت تکوینی)، دوم ولایت دوجانبه شامل ولایت تدبیر و سرپرستی و ولایت محبت و نصرت، ولایت خداوند بر انسان هم از نوع تدبیر و سرپرستی است و هم از نوع دوستی و محبت و نصرت. خداوند ناصر مومنین است و مومنین ناصر دین خدا هستند. (میرزاحمدی و رسولی، ۱۳۸۹: ۱۵) نکته قابل توجه در تحقیق میرزاحمدی و رسولی توجه به هستی شناسی ولایت است. آن جا که اشاره می کنند: وجود ولایت یک امر قطعی است و آن چه مهم است این است که افراد در انتخاب ولی دقت لازم را داشته باشند. بر این مبنا هر کس در ایمان به خدا صادق باشد ولی الله است. (همان: ۱۶) در این تحقیق عنوان شده است که خداوند به دلیل غنای وجودی همیشه نزدیک انسان هست ولی این انسان است که برای قرب به او باید تلاش کند چون دارای فقر وجودی است و این تلاش او وی را به عزت می رساند. در ادامه لازمه کسب مقام ولایت (اوج مقام توحیدی) را معرفت الله در عمل می دانند. (همان: ۱۷) برای مقام ولایی در انسان مراتبی قائل می شوند که از معرفت و تصدیق شروع شده و اوج آن تسلیم محض به اراده الهی است. (همان: ۱۸-۱۹) در پایان جایگاه مهم امام در جهان هستی و تعلیم و تربیت انسان را یادآور می شود. (همان: ۲۰-۳۵) پناهیان علیرضا (۱۳۹۲) طی یک سلسله جلسات سخنرانی به ارائه تربیت ولایی از دیدگاه خود پرداخته است. ایشان در تعریف تربیت ولایی می گوید "تربیتی که در آن هستی شناسی و بایدها و نبایدها از اهل بیت (ع) گرفته می شود" روش این تربیت را این گونه بر می شمارد که "در تربیت ولایی، رابطه ای حقیقی و همراهی با اولیاء خدا ایجاد می گردد". ایشان

اصول تربیت ولایی را متفاوت با اصول تربیت غربی می‌داند و در نقد تربیت غربی این اشکالات را ذکر می‌کند: " بهره برداری غرب از قانون و نیازهای جنسی برای اجبار انسان به انجام کار، سیستم‌های آموزشی نمره‌محور و تخریب شخصیت انسان، در روش تربیتی غرب، افراد مجبور به تبعیت و عمل می‌شوند" در ادامه بیان می‌دارد: "اگر آیین‌نامه‌ها و ضوابط افراد را مجبور به عمل کنند، اثر تربیتی از بین می‌رود و عمل طبق اجبارهای زندگی و جبرهای فیزیولوژیک، ارزش تربیتی ندارد". ایشان تربیت ولایی را تربیتی بدون اجبار می‌داند که افراد از روی آگاهی با انگیزه حرکت می‌کنند. نمونه آن حرکت‌های داوطلبانه مردمی که از عشق و علاقه مردم نشأت می‌گیرد. در این نوع فعالیتها فرد نه تنها تشویق نمی‌شود که ممکن است مورد ملامت هم قرار بگیرد. این نوع کارها را اگر فرد ترک کند تحقیر نمی‌شود. به نظر ایشان در تعلیم و تربیت اهل بیت تشوق و تنبیه فوری وجود ندارد". وی معتقد است محبت اهل بیت ریشه و اساس زشتی‌ها را می‌تواند بسوزاند مثلاً کسی که به اهل بیت محبت واقعی پیدا کند از حسد دور می‌شود. در پایان علم نافع را مهمترین هدیه اهل بیت به بشر می‌داند. ایشان درباره گستره تربیت ولایی معتقد است " کل جهان را در نظر بگیریم؛ نه فقط محیط محدود خود را". (پناهیان، ۱۳۹۲/۷/۷) رهنمایی سید احمد (۱۳۹۶) تربیت ولایی-جهادی را این گونه تعریف می‌کند: " آن سنخ از تربیت که بر محور ولایت ولی امر به مفهوم خاص کلمه مشتمل بر پذیرش ولایت الله، ولایت معصومان و ولایت فقیه استوار گردد و مرتبی را در راستای تحقق منویات و مقاصد الهی صاحبان ولایت به مجاهدتهای پیگرانه مبتنی بر ولایت محبت و ولایت تبعیت فراخواند. بدین ترتیب ولایتمداری یعنی ابراز محبت و وفاداری نسبت به فرمان و رهنمود ولی امر به صورت طولی از بارگاه الهی تا جایگاه صاحب ولایت در عصر غیبت و ظهور، در راستای تحقق مقاصد و آرمان‌های الهی". (رهنمایی، ۱۳۹۶: ۹۸) زاهدی و همکاران (۱۴۰۰) در مقاله ای تربیت ولایی را معادل تربیت مهدوی دانسته‌اند. ایشان عامل اصلی تربیت ولایی را مادران دانسته‌اند. به نظر آن‌ها عشق و محبت اولیاء خصوصاً امام عصر باید از قبل از تولد فرزند آغاز گردد. (زاهدی و همکاران، ۱۴۰۰: ۱۳-۱۵) فرهادی (۱۴۰۰) در کتابی با عنوان تربیت ولایی که بر اساس پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده تدوین شده است؛ تربیت ولایی را مجموعه ای از مبانی، اصول و روش‌هایی می‌داند که توجه به منابع اصیل دینی و با تاکید بر ولایت مطلق الهی و ولایت ائمه اطهار به طور هماهنگ و منسجم برای نیل به سعادت

دنیوی و اخروی گردآوری شده است. در این کتاب از اصول و روش های تعلیم و تربیت اسلامی با محتوای ناظر به ولایت ائمه معصومین استفاده شده است. (فرهادی، ۱۴۰۰: ۱۴) حسینی (۱۳۹۹) ولایت را از لوازم اصلی تربیت انسان می‌داند. وی پس از ولایت معصومین و ولایت فقیه، ولایت مومن عادل را نیز بر اساس آیه "المؤمنون و المؤمنات بعضهم اولیاء بعض" لازم می‌داند. (حسینی، ۱۳۹۹: ۱۷)

روش‌شناسی

در رویکردهای تربیت اسلامی، از آن جا که انتساب یک دیدگاه به دین مطرح می‌شود؛ اصالت آن اهمیت می‌یابد. اصیل بودن به این معنا است که رویکرد تربیتی از حیث صدور و دلالت منبع دارای حجیت باشد. صاحب معالم معتقد است قرآن کریم قطعی الصدور و ظنی الدلاله است و حدیث قطعی الدلاله و ظنی الصدور است. (شهید ثانی، ج ۱، بی‌تا: ۲۷۴) بر همین اساس، استناد به قرآن کریم که مهمترین و بدون خدشه ترین منبع اجتهاد دینی از حیث صدور است؛ و همچنین احادیث و سنت معصومین که در درجه دوم اهمیت دارند؛ نقش برجسته ای در طراحی نظامات و رویکردهای همه علوم خصوصا تعلیم و تربیت اسلامی باید داشته باشند. یکی از راه حل های ظنی الدلاله بودن قرآن رجوع به تفاسیر قرآن کریم است که در این تحقیق به آن اهتمام شده است؛ و یکی از راه های حل مشکل ظنی الصدور بودن روایات، مراجعه به اجتهاد علمای تراز اول است خصوصا آن ها که دیدگاه های آن ها در مقام عمل توانسته است گره گشای جهان اسلام باشد؛ لذا در این تحقیق با استفاده از قرائت مکتب امام خمینی از مساله ولایت، این مشکل نیز مرتفع شده است. تحلیل های عقلانی دقیق و کشف ارتباطات مفاهیم نیز از همان ابتدای تحقیق قطعا جایگاه ویژه خود را دارد چرا که عقل نیز در کنار قرآن و حدیث از منابع اربعه کشف دیدگاه های دین است. (علامه حلی، ج ۲، ۱۴۲۵: ۲۰) در تبیین رویکردها و چارچوبهای تربیتی، اهمیت تربیتی تمثیلات قرآنی مانند تمثیل شجره طیبه اهمیت دارد. (قاسمی، ۱۳۸۲: ۵۹) اهمیت تربیتی شخصیت‌های قرآنی الگو نیز برای کشف عناصر تربیتی بسیار تعیین کننده هستند. (رضایی اصفهانی، ج ۴، ۱۳۹۴: ۳۳۶). روش مورد نظر برای تحقیق حاضر، روش تحلیل محتوای کیفی از جامعه آماری ذکر شده است. بنا بر کتاب مبانی و اصول روشهای تحقیق کیفی، اثر خنifer و

مسلمی (۱۳۹۸)، روش تحلیل محتوا از تکنیک های روش اسنادی در پژوهشهای علوم اجتماعی می باشد. روش اسنادی به کلیه تحقیقاتی گفته می شود که بر پایه تحلیل و بررسی متون و اسناد هستند. (خنیفر و مسلمی، ۱۳۹۸: ۷۹) به عقیده برلسون، تجزیه و تحلیل محتوا برای تشریح عینی، منظم و کمی محتوای آشکار پیام های ارتباطی به کار می رود. (همان: ۷۹). این تحلیل در دو نوع استنتاجی و یا استقرایی به کار می رود و هر دو نوع آن دارای دو نوع کیفی و کمی است. بر خلاف دیدگاه های کمی، در تحقیقات کیفی این فرض زیر سوال می رود که لزوماً فراوانی یک مفهوم نشانه اهمیت آن است. (همان: ۸۰) یکی از انواع تحلیل محتواهای کیفی تحلیل مقوله ای است. بر اساس این دیدگاه، منتخب هایی از متون مرتبط با مقوله مورد نظر استخراج شده و بر اساس مشابَهت ها بازنویسی می شوند. (همان: ۸۲) در این روش تحقیق واحد تحلیل به فضایی گفته می شود که یک موضوع یا عمل مورد مطالعه اختصاصی قرار گرفته است. واحد معنا نیز مجموعه ای واژگان و عبارات است که بتوان ارتباطی با مشابَهت در آن ها یافت. واحد معنا، مبنا و پایه ی ساخت رمز گزاری است. (همان: ۸۳) در تحقیق حاضر نیز بر همین منوال پس از بررسی های کافی در پیشینه تحقیق، منابع اصلی و منابع فرعی دینی، تلاش شد ارتباط ولایت و تربیت در نظام اجتماعی اسلامی مورد بررسی، انتخاب، کدگذاری، مشابَهت یابی و دسته بندی قرار بگیرد. نمونه گیری در تحقیقات کیفی تحلیل محتوا می تواند هدفمند باشد. (همان: ۸۵) همان طور که ذکر شد؛ از آن جا که در طول دوران تشیع، امام خمینی بیش از سایرین به مساله ولایت پرداخته اند و تئوری احیاء شده و مدرن ولایت فقیه از سوی ایشان مطرح شده است؛ لذا تمرکز کشف تعریف اولیه برای تربیت ولایتی به تالیفات ایشان، استاد برجسته ایشان، آیت الله شاه آبادی و شاگردان برجسته ایشان، آیت الله خامنه ای، شهید مطهری و نیز همراهان فکری ایشان، علامه طباطبایی، آیت الله جوادی آملی و آیت الله مصباح یزدی تعلق گرفت. پس از تعیین تقریبی تعریف تربیت ولایتی به روش استنباطی در آراء این اساتید، مضامین نزدیک به ولایت در جامعه آماری تفاسیر قرآن کریم جستجو شد و تمثیل شجره طیبه در قرآن کریم به عنوان یک عنوان دارای بار معنایی نظام مند و سیستمی، انتخاب گردید و با مدل نمونه گیری گلوله برفی، از طریق بررسی های تفسیری آن، مفاهیمی چون ایمان و حکمت در سایه معنایی ولایت کشف شد. سپس جهت مصداق یابی تربیتی مشاهده شد در قرآن کریم لقمان به عنوان یک حکیم نام برده شده و شرح حال وی نیز تایید

کننده مفاهیم ولایت، حکمت و ایمان بود. پس از تعیین هدف، برنامه و روش تربیت نیاز به کشف محیط آموزشی مناسب با این رویکرد بود لذا به نظر رسید که شواهد مختلف قرآنی و روایی، مسجد را به عنوان محیط تربیتی سازگار با رویکرد تربیت ولایی برجسته نموده اند. سوالات اصلی تحقیق حاضر این است که اولاً تعریف تربیت ولایی چیست و از مکتب فکری امام خمینی (امام، استاد برجسته امام، شاگردان برجسته امام) چه تعاریفی برای این رویکرد تربیتی قابل استنباط و اقتباس است؟ دوم این که چارچوب این رویکرد تربیتی چه خواهد بود؟ ۱- هدف آموزش، ۲- مبنای آموزشی، ۲- محتوای آموزشی، ۳- مدیریت و عوامل آموزشی، ۳- سازماندهی آموزش، ۴- فضای آموزشی، ۵- عرصه عمل آموزش.

یافته‌های تحقیق

۱. تعریف تربیت ولایی

شئون ولایت و تربیت در الفاظ مختلف و با طیفی از معانی دارای یک اشتراک معنوی در سراسر متون اسلامی به چشم می‌خورند؛ مثلاً می‌توان تربیت از ریشه "ر ب و" و تربیت از ریشه "ر ب ب" را در تقابل ندید؛ بلکه این طور مورد نظر قرار داد که می‌توانند با هم جمع شده و در یک طیف معنایی از "ر ب و" تا "ر ب ب" و در دو سر طیف تعریف شوند. این تعاریف می‌تواند رشد و نموی اعم از مادی و معنوی را در بر بگیرد. این شیوه اقرب به صواب نیز هست چنانچه علما گفته اند: "الجمع مهما امکن اولی من الطرح" (مشکینی، ۱۳۷۴: ۱۹۳) همچنین درباره ولایت عده ای قائل به طیف معانی و یا همان اشتراک معنوی شده اند؛ (حسینی طهرانی، ج ۱، ۱۴۲۷: ۲۵) همچنین ولایت در طیفی از معانی دیده شود که شروع آن حب، سپس سرپرستی، سپس نصرت و در نهایت اتحاد می‌باشد و وجه مشترک همه آن‌ها قرب است. (همان) در این صورت است که می‌توان هر معنایی از تربیت و ولایت را در بخش مشخصی از نظریه تربیتی جایگزاری نموده و از همه عناوین اصطلاحی به کار رفته در متون علمی و دینی استفاده برد. همان طور که نفس، در دیدگاه صدرایی «جسمانیه الحدوث و روحانیه البقا» است؛ (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۶۳۰) تربیت نیز در ابتدا نشو و نمای مادی و به معنای ریشه "ر ب و" بوده و در نهایت به ربوبیت و خداوندگاری می‌رسد که از ریشه "ر ب ب" است. در غرب نیز شبیه چنین سیر تعالی در تربیت دیده می‌شود

مانند مراحل: پداگوژی، آندراگوژی و هیوتاگوژی. (طرفی و همکاران، ۱۳۹۹: ۷۰-۹۰). ولایت نیز مانند تربیت از ضروریات انسان است؛ چنان که نیاز به سرپرست در انسان یک اصل خدشه ناپذیر است. (هاشمی رفسنجانی، ج ۱۶، ۱۳۸۶: ۴۱۰) مفهوم ولایت نیز همچون تربیت از نیاز کودک انسان به سرپرست آغاز می شود. (انصاری، ج ۲، ۱۳۹۲: ۱۳۱) رفته رفته شامل حب و بغض ها و گرایش ها می شود. (جمعی از نویسندگان، بی تا: ۱۱۵) و رفته رفته یاری ها و نصرت های اجتماعی را شامل می شود و ولایت نصرت و ولایت تعاون را شامل می شود (حسینی طهرانی، ج ۳، ۱۴۲۷: ۱۳۲) و تا سرپرستی جامعه به پیش می رود (طاهر زاده، بی تا: ۱۰)، ارتباط عرفانی با حب اهل بیت پیدا می کند چنان که حرکت از حب ازلی و استعدادی تا حب کمالی را سیر حبی می نامند و با وساطت و ولایت حقیقت محمدی و ارواح مقدسه اهل بیت انجام می پذیرد. (منصوری لاریجانی، ، ۱۳۷۸: ۳۸) بغض ولایت طواغیت را هم در بر می گیرد. (حق جو، ۱۳۸۹: ۴۴) و نهایتا در مقام ولایت الله (قرب الهی) به اوج روحانیت خود می رسد. (حسینی طهرانی، ج ۱، ۱۴۲۷: ۲۶) همچنان که علامه طباطبایی ولایت را چنین تعریف می کنند: الولایة و أنها هی الکمال الآخر الحقیقی للإنسان و أنها الغرض الآخر من تشریح الشریعة الحققة الإلهیة علی ما یتستفاد من صریح البرهان و یدلّ علیه ظواهر البیانات الدینیة و الکلام موضوع فی فصول و الله سبحانه المستعان. (همان: ۲۷) بنا بر این، دیدگاه تحقیق حاضر مبتنی بر مشترک معنوی بودن تربیت و ولایت است نه مشترک لفظی بودن معانی آن ها. لذا ولایت، تربیت و حکمت از لحاظ لغوی و اصطلاحی همراهی بسیاری دارند. صاحب تفسیر قرآن بیان السعادة (۱۳۶۷): ولیّ همان مربی است که به جذب منفعت به مرتبی خود همت می دارد. ولیّ همان امام و رسول است. مربی نیز کسی است که به مرتبی کمک می کند؛ تا بتواند بر قوه شهویه و غضبیه خود مسلط باشد. (سلطان علی شاه، ج ۱، ۱۴۰۸: ۱۳۴) خزائلی در شرح گلستان سعدی می گوید: صوفیان معتقد بودند تربیت بدون ولیّ مرشد ممکن نیست. (خزائلی، ج ۱، ۱۳۶۳: ۳۳) گفته می شود مردم از ولایت اهل بیت بازخواست خواهند شد چرا که اخلاق، آداب و تربیت آنان برعهده ائمه است. (کامل سلیمان، ۱۳۸۶: ۳۱۲) صاحب تفسیر تمهیدالمبانی درباره رابطه تربیت و ولایت می گوید: در قرآن کریم خداوند اهل حقیقت را به اسم الله از ولایت خود بهره مند کرده و می فرماید "الله ولیّ الذین آمنوا" و ارباب طریقت را به اسم رحمان خود با محبت خود تربیت می کند. اصحاب شریعت نیز از اسم رحیم

بهره مند هست چنانچه فرمود: "وکان بالمومنین رحیما" (رضانژاد، ۱۳۸۳: ۵۹۹) صاحب تفسیر روان یکی از معانی حکم را که خداوند به انبیاء می دهد حکمت و مستقلات عقلیه می داند که در مقام ولایت بر ملت و تربیت آن ها لازم و ضروری است. (مشکینی، ج ۶، بیتا: ۲۱) مدرسی یکی از معانی محتمل ولایت مرد در خانواده را از جهت تربیت فرزندان و حفاظت ایشان و اهتمام به رشد و آموزش آن ها می داند. (مدرسی، ج ۶، ۱۳۸۶: ۴۱۵) برخی معتقدند انسان ها وقتی به کمال شایسته خود می توانند برسند که تحت اشراف و ولایت قرار گرفته و از اولیاء مدد بجویند. (همایش مهدویت، ۱۳۸۶: ۱۳۶) همان طور که در روش شناسی پژوهش ذکر شد؛ در قرون اخیر و در بین کسانی که بر اساس اصالت قرآن و سنت و با رویکردی اصولی، فلسفی و حکمت آمیز به ارائه نظریه ولایت پرداخته اند؛ امام خمینی با نظریه ولایت فقیه کاملاً برجسته و روشن است. مسلماً با بررسی دیدگاه های استاد ایشان و شاگردان و همفکران او که خود ریشه و شاخه های اندیشه ولایی ایشان هستند می شود نسبت به دیدگاه جامعی از ولایت و تقریبی از معنای تربیت ولایی دست یافت. امام خمینی، اخوت ایمانی مردم مومن را به صورت منسجم و سازمان یافته "بسپج" نام گذاری نموده و از آن به "شجره طیبه" یاد می کند. (پرتال امام خمینی، ۱۳۹۷/۰۷/۱۲) چنان که در عرف، بسپجیان همدیگر را به برادر خطاب می کنند. (سایت رادیو زمانه، ۱۳ اسفند ۱۳۹۵) بنابر این، اخوت و ایمان از معیارهای اصلی "شجره طیبه" از دیدگاه امام خمینی است. رهبر انقلاب نیز بسپج را مجموعه ای به پایه گزاری امام و در رهروی او تعریف می کند. (رهبر انقلاب، 1394/03/14) بنابر این پیروی از امامت نیز ویژگی دیگر این شجره طیبه است. بنابر این ولایت در یک طیف معنایی است که از تسلط تا سرپرستی و از آن جا به حب و دوستی را شامل می شود. ولایت نقش موثر و دائمی در فرایند تربیت دارد. حتی این رابطه عمیق تر از همراهی در طی فرایند است و با بررسی معاشناسانه متوجه قرابت مفهومی آن دو نیز می تواند شد. مثل مفهوم تسلط بر خود که یک مفهوم ولایی است و مفهوم خودسازی که یک مفهوم تربیتی است. بین مفهوم سرپرستی غیر که یک مفهوم ولایی است با رشد دادن دیگران که یک مفهوم تربیتی است. تربیت و ولایت علاوه بر این که خودشان به صورت جداگانه دارای معنای طیفی و اشتراک معنوی هستند؛ همراهی معنایی زیادی نیز با هم دارند. مربی و ولی نیز به همین تناسب بسیار به هم نزدیکند و مربی و مولی علیه نیز چنین رابطه نزدیکی دارند. آن کس که مسئولیت و تکفل و شان سرپرستی

دارد همان مربی است؛ آن کس که تحت سرپرستی و رشد است؛ همان متربی است و اصل ولایت و تربیت یک نوع عمل محسوب می‌شوند. پس از مشخص شدن مشترک معنوی بودن ولایت و تربیت، بخشهای مهم منتخب از دیدگاه های مکتب امام خمینی جهت استخراج و اقتباس تعریف تربیت ولایی ذکر می‌شود:

الف) دیدگاه امام خمینی

با بررسی آثار و بیانات امام خمینی و تحلیل محتوای آن ها بر پایه مفهوم ولایت و تربیت، تعریفی قابل حصول است؛ که پس از آوردن برخی از مهمترین شواهد یافت شده؛ ذکر خواهد شد. امام خمینی ولایت را به یک ریسمان و اتصال تشبیه می‌کند و آن را معادل نجات و رحمت الهی می‌داند که دوری از آن و انقطاع از آن را انقطاع از خداوند می‌داند: "کسی که خارج شد از ولایت حق و بیرونش کردند از زیر پرچم رحمت ارحم الراحمین، دیگر امید نجات برای او نیست، شفاعت شافعان نصیب او نخواهد شد: من ذا الذی یشفع عنده إلیا یاذنه. کی شفاعت می‌کند کسی را سخطناک به خدا است و از حرز ولایت او خارج است و ریسمان مودت ما بین او و مالک رقابش پاره شده؟" (امام خمینی، ۱۳۹۴: ۱۰۹) همچنین ایشان مریبان جامعه را ملتزم به احراز رفتار متناسب با اولیاء می‌دانند: "یکی از عصبیتهای جاهلیت ایستادگی در مطالب علمیه است و حمایت کردن از حرفی است که از خودش یا معلمش یا شیخش صادر شده، نه برای اظهار حق و ابطال باطل. زیرا که اهل علم، که باید مربی بنی نوع بشر باشد و شاخه شجره نبوت و ولایت است". (امام خمینی، ۱۳۹۴: ۱۵۲) در تاکید دیگری مدعیان ولایت جامعه را ملتزم به تربیت نفس می‌داند: "و ای مدعی ولایت از جانب ولی الله و خلافت از جانب رسول الله، صلی الله علیه و آله، اگر مطابق حدیث شریف احتجاج هستی (صائنا لنفسه، حافظا لدینه، مخالفا علی هواه، مطیعا لأمر مولاه). و اگر برگ شاخه ولایت و رسالتی و مایل به دنیا نیستی و مایل به قرب سلاطین و اشراف و منزجر از مجالست با فقرا نیستی، اسمت مطابق با مسمی و از حجج الهیه در بین مردم هستی و الا در زمره علماء سوء و در زمره منافقان و از طوایف دیگر که ذکر شد حالت بدتر و عملت زشت‌تر و روزگارت تباهتر است، زیرا که حجت بر علما تمامتر است". (امام خمینی، ۱۳۹۴: ۱۶۲) ایشان مقام تربیتی تقوا را به عنوان یک مقام ولایی نام می‌برند: "پس تقوا از محبت نفس نماید و متقی خالی از توجه به خود و خود خواهی شود؛ و این مقامی است بس شامخ و رفیع و اول مرتبه

حصول روایح ولایت است؛ و حق تعالی او را در کنف لطف خود جای دهد و از او دستگیری فرماید و مورد الطاف خاصه حق شود". (امام خمینی، ۱۳۹۴: ۲۱۳) ایشان برخی گناهان را به عنوان خروج از ولایت الله و در نتیجه خروج از ایمان می دانند: "کسی که غیبت کند او را (کسی را که اهل ستر و عدالت است در ظاهر، گرچه مذنب باشد پیش خودش) خارج شود از ولایت خدای تعالی و در ولایت شیطان وارد شود". (امام خمینی، ۱۳۹۴: ۳۰۸) ایشان ولایت را همچون توحید از فطریات بشر می دانند: "و چون فطرت فنای در کمال مطلق را خواهد، حصول آن حقیقت - که حقیقت ولایت است - حصول فنای در کمال مطلق است، پس حقیقت ولایت نیز از فطریات [است] و از این جهت است که در روایات شریفه: «فَطَرَتَ اللَّهُ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» را گاهی تفسیر فرموده به «فطرت معرفت» و گاهی به «فطرت توحید» و گاهی به «فطرت ولایت» و گاهی به «اسلام»؛ و در بعضی از روایات است که از حضرت باقر - علیه السلام - روایت شده که فرمود: «فَطَرَتَ اللَّهُ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَ مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَ عَلِيُّ أَمِيرُ الْمُؤْمِنِينَ وَ لِيُّ اللَّهِ است؛ و تا این جا توحید است؛ و این حدیث شریف شاهد مقاله ماست که ولایت از شعبه توحید است؛ زیرا که حقیقت ولایت فیض مطلق است و فیض مطلق ظلّ وحدت مطلقه است؛ و فطرت، بالذات متوجه کمال اصلی و بالتبع متوجه کمال ظلّی است. و این کلام را بیانی دیگر است که از آن ناچار صرف نظر کنیم. پس معلوم شد معرفت و توحید و ولایت از امور فطریه است". (امام خمینی، ۱۳۹۲: ۱۰۱) در نتیجه پس از یافتن کتاب شرح حدیث جنود عقل و جهل و کتاب شرح چهل حدیث امام خمینی به عنوان دو کتاب دارای بیشترین مضامین تربیت ولایی و نیز ذکر مهمترین آن ها اکنون می توان تعریف ذیل را استنباط و اقتباس نمود: تربیت ولایی نوعی تربیت فطری است که برای اتصال به ولایت الله و اجتناب از ولایت طاغوت، در انسان شکل می گیرد؛ و به موجب آن، انسان در عقیده، قلب و رفتار خود متصف به صفات الهی و اولیاء او شده و از جنود جهل دوری می کند؛ تا عقل بر قوای طبیعی او امکان تسلط یابد. بنا بر این امام خمینی در کنار نظریه سیاسی ولایت فقیه، دیدگاه تربیت ولایی نیز داشته و در تداوم دیدگاه ایشان به مساله ولایت است. در دیدگاه ایشان تربیت نفس معادل تربیت نفس است و مربی معادل ولی است. در این دیدگاه همان طور که اتصاف به اولیاء الهی نیاز مند احراز شرایطی است؛ مربی بودن نیز همان شرایط را به عنوان شروط لازم دارد.

ب) دیدگاه استاد امام خمینی (محمد علی شاه آبادی)

مهدی حائری یزدی معتقد است؛ امام خمینی عارف به تمام معنا بود و آنچه در این راه کسب کرد، از مرحوم آیت الله شاه آبادی است و نمی توان این را انکار کرد. (پرتال امام خمینی، ۲۸/۰۶/۱۴۰۰) از دیدگاه آیت الله شاه آبادی، حفظ اختصاص به ولایت مطلقه امام معصوم پس از اتصال به قرآن کریم، یکی از عوامل نجات است. (شاه آبادی، ۱۳۸۶: ۵۲) یکی از امراض جامعه اسلامی، افتراق مسلمین از رشته ی اخوت است که موجب اضمحلال معاش و معاد شده است. هرچه افراد و افتراق بیشتر می شود "اختلال و انحلال" شدت می یابد. (همان: ۴۷) دو رشته ی ولایت عرضی و طولی را برای نجات جامعه اسلامی توصیه نموده اند: رشته طولی که ارتباط ولایی با معصوم است و رشته عرضی که رشته ولایی اخوت و برادری است. (همان: ۵۴) متعهدین به این مرامنامه مکلف هستند برای نجات جامعه اسلامی حداقل یک نفر دیگر را هدایت کنند. (همان: ۶۱) (با تلخیص و تصرف جزئی) بنابر این، دیدگاه آیت الله شاه آبادی دیدگاهی اجتماعی است و می تواند در تکمیل دیدگاه های تربیتی فردی مفید واقع شود. بر همین اساس، با بررسی کتاب شذرات المعارف، این تعریف برای تربیت ولایی را می توان استنباط و اقتباس نمود: تربیت ولایی، نوعی تربیت اسلامی اجتماعی در ایجاد رشته اخوت بین مومنین و اتصال آن ها به امام است که از این رهگذر بین قلوب مومنین و امام اتحاد برقرار شده و نتیجه آن تحقق وعده های الهی به مومنین است. ایشان امامت و اخوت را به عنوان دو رشته اجتماعی اسلام می داند و هر مسمان عضو جامعه اسلامی را نسبت به این امت واحده از طریق خودسازی و دیگر سازی مسئول می داند.

ج) دیدگاه های شاگرد برجسته امام خمینی (مرتضی مطهری)

شهید مطهری انواع ولاء ها و ولایتها را به عنوان ارتباطات انسان با خود، پیرامون و جامعه مطرح نموده است. برخی از این ارتباطات سلبی و برخی ایجابی هستند. "دو نوع ولاء در قرآن سخن از «ولاء» و «موالات» و «توکی» زیاد رفته است. در این کتاب بزرگ آسمانی مسائلی تحت این عناوین مطرح است." (مطهری، ۱۳۹۰: ۱۶) ۱- ولاء منفی قرآن کریم، مسلمانان را از اینکه دوستی و سرپرستی غیر مسلمانان را بپذیرند سخت بر حذر داشته است، نه از باب اینکه دوست داشتن انسان های دیگر را بد بداند و طرفدار بغض مسلم نسبت به غیر مسلم در هر حال و مخالف

نیکی با آنها باشد؛ قرآن صریحاً می‌گوید خداوند باز نمی‌دارد شما را از کسانی که با شما در دین مقاتله و جنگ نکرده‌اند و شما را از خانه‌ها تان بیرون نرانده‌اند که نیکی کنید نسبت به آنان و دادگری کنید. (همان، ۲۰) ۲- ولاء اثباتی: الف. ولاء اثباتی عام: اسلام خواسته است مسلمانان به صورت واحد مستقلی زندگی کنند، نظامی مرتبط و اجتماعی پیوسته داشته باشند، هر فردی خود را عضو یک پیکر که همان جامعه اسلامی است بداند. ایمان، ملاک برتری قرار گرفته است؟ ایمان ملاک وحدت و رکن شخصیت و تکیه‌گاه استقلال و موتور حرکت جامعه اسلامی است. (همان: ۳۰) ب. ولاء اثباتی خاص ولاء اثباتی خاص، ولاء اهل البیت (علیهم السلام) است. در اینکه پیغمبر اکرم مسلمانان را به نوعی ولاء نسبت به خاندان پاک خود خوانده و توصیه نموده است جای بحث نیست؛ یعنی حتی علمای اهل تسنن در آن بحثی ندارند". (همان: ۳۹) توجه به مفهوم محبت در کنار سرپرستی که از معانی ولایت است؛ در نقش تربیتی اولیاء به عنوان مربیان بشر دیده می‌شود. بنابر این دو مفهوم ولایت و تربیت در مصادیق به ظاهر متعدد ولیّ و مربی، یک دستور کار واحد را ایجاب می‌کنند: "ب-۱) به عنوان مفاهیم ولایت و ولاء محبت یا ولاء قرابت و ولاء محبت یا ولاء قرابت به این معنی است که اهل البیت، ذوی القربای پیغمبر اکرم‌اند و مردم توصیه شده‌اند که نسبت به آنها به طور خاص، زائد بر آنچه ولاء اثباتی عام اقتضا می‌کند، محبت بورزند و آنها را دوست بدارند." (همان: ۴۸) ارتباط ایمان و ولایت و نیز مفهوم نگه‌داری و صیانت که از نتایج ولایت است یکی از دیگر از این ویژگی‌ها است که تربیت و ولایت را در یک راستا قرار می‌دهد: معنای "الله و لى الذین آمنوا یخرجهم من الظلمات الی النور" این نیست که خدا دوست اهل ایمان است، بلکه این است که خداوند با عنایت خاص خود متصرف در شؤون اهل ایمان است و اهل ایمان در حفظ و صیانت خاص پروردگارانند؛ و همچنین معنای "ان اولیاء الله لا خوف علیهم ولا هم یخزنون؛ این نیست که بر دوستان خدا ترسی نیست. در اینجا کلمه «ولی» از قبیل فعلیل به معنای مفعول است. پس معنی چنین می‌شود: کسانی که خداوند ولی امر آنها و متصرف در شؤون آنهاست مورد ترس و نگرانی نمی‌باشند؛ و همچنین معنای آیه المؤمنون و المؤمنات بعضهم اولیاء بعضهم این نیست که مؤمنین دوستان یکدیگرند؛ بلکه این است که مؤمنین نسبت به یکدیگر متعهد و در شؤون یکدیگر متصرف و در سرنوشت یکدیگر مؤثرند و لهذا بعد می‌فرماید: یا مرون بالمعروف و ینهون عن المنکر. (همان: ۵۹) نقش تربیتی اولیاء الهی در

جامعه انسانی یکی دیگر از مویدات ارتباط مفهومی تربیت و ولایت است. در این بیان تصریح می‌شود که معلمی و مربی بودن شانی از شئون ولایت است: ب-۲) "ولاء امامت و لاء امامت و پیشوایی و به عبارت دیگر مقام مرجعیت دینی یعنی مقامی که دیگران باید از وی پیروی کنند، او را الگوی اعمال و رفتار خویش قرار دهند و دستورات دینی را از او بیاموزند و به عبارت دیگر زعامت دینی. چنین مقامی مستلزم عصمت است و چنین کسی قول و عملش سند و حجّت است برای دیگران (همان: ۶۱) امامت و پیشوایی و مقتدایی دینی، به طوری که آنچه پیشوا می‌گوید و هر طور عمل می‌کند سند و حجّت الهی تلقی شود، نوعی ولایت است، زیرا نوعی حقّ تسلّط و تدبیر و تصرف در شئون مردم است. به طور کلی هر معلّم و مربّی از آن جهت که معلّم و مربّی است، ولی و حاکم و متصرف در شئون متعلّم و مربّاست، چه رسد به معلّم و مربّی‌ای که از جانب خدا این حق به او داده شده است. (همان: ۶۵) ب-۳) ولاء زعامت: ولایت زعامت یعنی حقّ رهبری اجتماعی و سیاسی. اجتماع نیازمند به رهبر است. آن کس که باید زمام امور اجتماع را به دست گیرد و شئون اجتماعی مردم را اداره کند و مسلّط بر مقلّدرات مردم است «ولی امر مسلمین» است. (همان: ۶۷) ب-۵) ولایت تصرف یا ولایت معنوی، نوعی اقتدار و تسلّط فوق العاده تکوینی است". (همان: ۷۵) "به اعتباری «امامت» و به اعتبار دیگری «ولایت» نامیده می‌شود. کلمه «امامت» در بسیاری از تعبیرات اسلامی در مورد همین ولایت معنوی به کار رفته است. مفهوم امامت مفهوم وسیعی است. امامت یعنی پیشوایی. یک مرجع احکام دینی پیشواست، همچنانکه یک زعیم سیاسی و اجتماعی نیز پیشواست و همچنانکه یک مربّی باطنی و راهنمای معنوی از باطن ضمیر نیز پیشواست. (همان: ۷۷) مقصود از «ربوبیت» خداوندگاری است نه خدایی. هر صاحب قدرتی خداوندگار آن چیزهایی است که تحت نفوذ و تصرف اوست العبودیه جوهره کنهها الربوبیه" یعنی همانا بندگی خدا و پیمودن صراط قرب به حق گوهری است که نهایت آن خداوندگاری یعنی قدرت و توانایی است. بشر همواره در تلاش بوده و هست که راهی پیدا کند که بر خود و بر جهان تسلّط یابد". (همان: ۱۰۱)، شهید مطهری مراحل تربیت ولایتی را که شامل مراحل ولایت انسان بر خویشتن و پرامون است این گونه شرح می‌دهد: اولین مرحله این است که الهام بخش و تسلّط بخش انسان بر نفس خویشتن است؛ به عبارت دیگر، کمترین نشانه قبولی عمل انسان در نزد پروردگار این است که اولاً بینشی نافذ پیدامی‌کند، روشن و بینای خود می‌گردد؛ قرآن کریم

می فرماید: *ان تَتَّقُوا اللَّهَ يَجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا*. اگر تقوای الهی را داشته باشید، خداوند مایه تمیزی برای شما قرار می دهد. ثانیاً آدمی بر نفس و قوای نفسانی خویش غالب و قاهر می گردد، اراده انسان در برابر خواهش های نفسانی و حیوانی نیرومند می گردد، آدمی حاکم وجود خویش می شود لایقی نسبت به دایره وجود خودش کسب می کند. قرآن کریم درباره نماز می فرماید: *ان الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ*. اولین اثر عبودیت، ربوبیت و ولایت بر نفس اماره است. (همان: ۱۰۵) مرحله دوم، تسلط و ولایت بر اندیشه های پراکنده، یعنی تسلط بر نیروی متخیله است. از عجیب ترین نیروهای ما قوه متخیله است. مرحله سوم این است که روح در مراحل قوت و قدرت و ربوبیت و ولایت خود به مرحله ای می رسد که در بسیاری از چیزها از بدن بی نیاز می گردد در حالی که بدن صد در صد نیازمند به روح است. (همان: ۱۱۳)، امام صادق (علیه السلام) فرمود: ما ضعف بدن عما قویت علیه النیة. مرحله پنجم که بالاترین مراحل است این است که حتی طبیعت خارجی نیز تحت نفوذ اراده انسان قرار می گیرد و مطیع انسان می شود. معجزات و کرامات انبیاء و اولیاء حق از این مقوله است. (همان: ۱۱۵) ارتباط ربوبیت و ولایت، همسانی مقام مربی و ولی، ارتباط مفهوم تربیت با نگه داری و صیانت که از ویژگی های ولایت است؛ در اندیشه شهید مطهری تاکید دیگری بر هماهنگی و ارتباط معنایی نزدیک تربیت و ولایت است. با توجه به آن چه ذکر شد؛ می توان چنین استنباط نمود که از دیدگاه شهید مطهری، تربیت ولایی یک نوع عبودیت پروردگار بر پایه تنظیم روابط سه گانه ذیل است؛ که انسان را به ربوبیت می رساند: ولاء اثباتی خاص: یعنی قبول سرپرستی خداوند و اولیاء او، ولاء اثباتی عام یعنی تلاش برای محبت و دوستی بین مومنین؛ ولاء منفی: یعنی نفی ولایت طاغوت. بنابر این شهید مطهری به عنوان شاگرد امام خمینی، نگاهی جامعی را نسبت به مساله ولایت مطرح نموده است. ایشان از خودسازی که یک مقوله ولایی فردی است؛ تا اجتناب از تسلط طاغوت که از مقولات تربیت جهانی است را مورد بحث قرار داده است. بیشترین تصریحات ارتباط ولایت و تربیت در آثار شهید مطهری و خصوصاً در کتاب ولاء ها و ولایتها بدست می آید؛ چرا که ایشان در این کتاب اساس ارتباطات را با ناظر به تربیت انسان ذکر نموده اند.

(د) دیدگاه جانشین امام خمینی (آیت الله خامنه ای)

آن چه از رهبر انقلاب برای تربیت ولایی قابل استنباط و اقتباس است؛ دیدگاه های نوآورانه، جامعه شناسانه و قرآن محور ایشان در خصوص ولایت است. ایشان ولایت را یک نوع ارتباط مستحکم و به هم پیوسته می دانند که خمیرمایه آن را ایمان تشکیل می دهد. "در اصطلاح اولی قرآنی، ولایت یعنی به هم پیوستگی و هم جبهه گی و اتصال شدید یک عده انسانی که دارای یک فکر واحد و جویای یک هدف واحدند، در یک راه دارند قدم برمی دارند، برای یک مقصود دارند تلاش و حرکت می کنند، یک فکر را و یک عقیده را پذیرفته اند. هر چه بیشتر این جبهه باید افرادی به همدیگر متصل باشند و از جبهه های دیگر و قطب های دیگر و قسمت های دیگر خودشان را جدا و کنار بگیرند، چرا؟ برای اینکه از بین نروند، هضم نشوند. این را در قرآن می گویند ولایت" (سایت اطلاع رسانی رهبر انقلاب، ۲۹/۰۲/۱۳۹۹) همچنین: (خامنه ای سیدعلی، ۱۳۹۶: ۵۲۰) "پیغمبر جمع مسلمان آغاز کار را، با این پیوستگی و جوشندگی به وجود می آورد، اینها را به همدیگر متصل می کند، اینها را با هم برادر می کند، اینها را به صورت یک پیکر واحد در می آورد، به وسیله اینها امت اسلامی را تشکیل میدهد، جامعه ای اسلامی را به وجود می آورد. از پیوند اینها با دشمن ها، با مخالفین، با معاندین، با جبهه های دیگر... جلوگیری می کند. مابین اینها و جبهه های دیگر جدایی می اندازد، از پیوستن به جبهه ی یهود، از پیوستن به جبهه ی نصارا، از پیوستن به جبهه ی مشرکین، اینها را بازمی دارد و هر چه بیشتر سعی می کند صفوف اینها را فشرده و به هم جوشیده بکند. برای چه؟ برای اینکه اگر اینها به این حالت نباشند، اگر ولایت نداشته باشند، اگر بهم پیوسته ی صد در صد نباشند، میان آنها اختلاف به وجود بیاید، از برداشتن بار امانتی که بر دوش آنهاست، عاجز خواهند ماند. نمی توانند این بار را به سر منزل برسانند". (همان) بر اساس شواهد ذکر شده از دیدگاه های ولایی رهبر انقلاب؛ می توان این تعریف را برای تربیت ولایی استنباط نمود که تربیت ولایی ایجاد پیوند و اتصال قلبی در روابط انسان ها با همدیگر است؛ طوری که نتوان در این پیوستگی خللی ایجاد نمود و وحدت و یکپارچگی را بر هم زد. این تعریف بیشتر از کتاب طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن اثر رهبر انقلاب اقبال استنباط است که در سایت اطلاع رسانی ایشان نیز قرار دارد. نگاه رهبر انقلاب به مساله ولایت یک نگاه نو و در تکمیل دیدگاه های امام خمینی است و چیزی بیشتر از تبیین آن ها است. دیدگاه ولایی ایشان نه

فقط بر فقیه عادل و نه فقط بر روابط ولایی مومنین استوار شده است؛ که ولایت را یک مساله ناظر به نتیجه و پیامد می دانند؛ بر اساس این دیدگاه، هرگاه نوعی انسجام و یکپارچگی و وحدت حقیقی و برحق بین امت شکل بگیرد؛ در واقع ولایت محقق شده است.

ه) دیدگاه همراهان امام (آیت الله جوادی آملی)

دیدگاه های تربیت ولایی آیت الله جوادی آملی بیشتر در کتاب شمیم ولایت که جمع آوری تحقیقات ایشان در خصوص ولایت اجتماعی است؛ بیشتر مطرح شده است. "اثبات ولایت یک جانبه برای همه انسان ها آسان است، زیرا هر انسانی با ولایت تکوینی بر خویش زندگی می کند. توضیح مطلب آن که انسان هر وقت بخواهد بدن خود را حرکت می دهد و هر زمان اراده کند، آن را به بستر می کشاند و سپس رابطه خود را با آن تا حد حیات گیاهی و یا تا حد ضعیفی از حیات حیوانی پایین می آورد و سپس به عالم رؤیا سفر می کند و با توجه به مرتبه قابلیت و صلاحیت خود، ره آوردهایی از عالم رؤیا به صورت رؤیاهای حسنه یا اضغاث احلام و خواب های پریشان و پراکنده به ارمغان می آورد. یا تصرفاتی که انسان هر روز در بدن خود انجام می دهد، همه بر اثر ولایت است" (جوادی آملی، ۵۰: ۱۳۹۲) "انس ما به این مقدار از ولایت مانند انس ماهی به آب است. از این رو، همان گونه که ماهی از وابستگی حیات خود به آب غافل است، انسان نیز از ولایت تکوینی روح و اندیشه نسبت به بدن غافل است. مسأله تدبیر نفس نسبت به قوا و شئون درونی نفس، بیانگر ولایت نفس نسبت به بدن است؛ یعنی نفس ولی است و قوا و شئون نفس موکلی علیه او هستند. نسبت خدا با جهان آفرینش از جمله انسان نیز ولایت و تدبیر یک جانبه خدا بر انسان و جهان را اثبات می کند، زیرا انسان خود را در بسیاری از امور عاجز و ناتوان می بیند و چون عاجز می بیند، لازم می داند که خود را تحت تدبیر و ولایت ولی حقیقی قرار دهد تا او را سرپرستی کرده و تدبیر او را به عهده بگیرد و این ولایت را نیز، همانند ولایت نفس بر شئون و قوای انسان می یابد." (همان: ۴۱) "از این روایت (قرب نوافل) استفاده می شود که عبد سالک باید محبوب خدا شود تا بتواند بهره ببرد. بسیاری از سالکان هستند که محب خدا هستند، اما محبوب خدا نیستند. قرآن می فرماید: (إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ)؛ به دنبال حبیب خدا رفتن انسان را حبیب خدا می کند و وصول به این مرتبه طلعه مقام ولایت است. [همان: ۷۲] شرط ورود در این حزب، پذیرش ولایت خدا، رسول خدا (صلی الله علیه و آله و سلم) و امامان معصوم

(علیهم‌السلام) است.) کسی که از باطل دور باشد، باطل را به عنوان سرپرست اتخاذ نمی‌کند. چنان که درباره ولایت شیطان فرمود: (إِنَّمَا سُلْطَانُهُ عَلِيُّ الْكَذِبِيِّ يَتَوَكَّلُ عَلَيْهِ) سلطنت او بر کسانی است که ولایت او را بپذیرند. (همان: ۲۳۵) جمع بندی این که اولاً ولایت وجود دارد. ثانیاً، انسان باید هوشیار باشد که ولایت چه کسی را بپذیرد و از ولایت چه کسی پرهیز کند تا در روز قیامت که روز ظهور حق و ولایت حق است، بدون ولی و سرپرست نماند. (همان: ۴۹) با بررسی دیدگاه‌های ایشان در ولایت اجتماعی، می‌توان این تعریف را برای تربیت ولایی استنباط و اقتباس نمود: تربیت ولایی، تربیتی است بر پایه سنت الهی سرپرستی و محبت که تکویناً در انسان نهادینه شده؛ و انسان فقط در این مسیر تکوینی، بین ولایت الله و ولایت طاغوت مخیر است؛ نه در اصل حضور ولایت در زندگی خود. بنابر این دیدگاه آیت الله جوادی املی مبنی بر تکوینی بودن ولایت برای همه بشریت است به این معنا که بشریت همواره نه تنها در هدایت دینی که در همه زمینه‌ها به سرپرست نیاز دارد حتی امور مادی؛ همه بشریت احساس می‌کنند که می‌توانند بر خودشان مسلط باشند و این همان معنای ولایت تکوینی به معنای عام آن است. بع از این مرحله، ولایت یک معنای ارزشی پیدا می‌کنند به طوری که بر اساس اهداف، وسایل و قصدها و نیتها، متصف به ولایت حق یا ولایت باطل می‌شود.

(و دیدگاه همراهان امام (آیت الله مصباح یزدی)

آیت الله مصباح یزدی دیدگاه‌هایی فلسفی و روان‌شناختی نسبت به ولایت اجتماعی دارند. ولایت از نظر ایشان شامل همه ابعاد وجودی انسان می‌شود. اساسی‌ترین مفهوم مورد نظر ایشان، اتصال و پیوند است: "اساساً ولایت معادلی در فارسی ندارد و گاه به دوستی و گاه به سرپرستی و گاه نصرت و ... معنا شده است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۴: ۲۸۶) "ولایت" از ماده «ول ی» بوده و آن در هنگامی است که دو چیز در کنار هم یا پشت سر هم به گونه‌ای قرار گیرند که مانعی بین آنها نباشد؛ برای مثال گفته می‌شود: هذا العدد يلي عدداً آخر؛ یعنی: این عدد دنبال عدد دیگر است؛ مانند عدد سه که دنبال عدد دو است. برای توضیح آن می‌توان از واژه‌های «ارتباط»، «پیوند» و «اتصال» استفاده کرد که البته هیچ کدام معادل دقیقی برای این کلمه نیستند. هر گاه این واژه در مورد دو موجود ذی‌شعور، مانند دو انسان، به کار رود، بدان معنا است که یک رابطه قوی بین آن دو وجود دارد که تمام شوون وجودی ایشان را فرا گرفته است. (مصباح یزدی، ۱۳۹۴: ۲۸۸) ایشان

درباره ولایت، از یک نوع رابطه خاص سخن می‌گویند که با رابطه انسان با اشیاء کاملاً متفاوت است: "رابطه ای که در این حالت بین دو انسان وجود دارد با رابطه‌ای که بین دو جسم وجود دارد متفاوت است. به دیگر سخن، ماده «ول‌ی» معنای عامی دارد که هر گاه در مورد انسان به عنوان یک موجود ذی شعور به کار رود، باید شئون انسانی را در پیوند دو انسان مدنظر قرار داد. پیوند مورد نظر پیوندی است که دو انسان را چنان به هم نزدیک می‌کند که هیچ مانعی بین آن دو باقی نمی‌ماند. شوون اصلی انسان را می‌توان سه چیز دانست: ۱. شناخت (بینش) ۲. عواطف و میل‌ها (گرایش) ۳. کنش که حاصل جمع و برآیند دو مورد قبل، یعنی بینش و گرایش است. هرگاه ماده «ول‌ی» در مورد دو انسان به کار رود بدان معنی است که آنها تا بدان حد به یکدیگر نزدیک شده‌اند که در امور سه گانه فوق یکی گشته‌اند؛ یعنی شناخت‌ها و معرفت‌های ایشان شبیه هم است، عواطف و احساسات آنها به هم آمیخته و همدیگر را دوست دارند و در نهایت رفتارشان نیز مشابه هم است. مفهوم حقیقی ولایت بیان گر چنین رابطه‌ای است". (همان: ۲۹۰) در دیدگاه ایشان، ولایت یک ارتباط دو طرفه بین انسان‌ها است و مومنین نسبت هم رابطه ولایی دارند: "بنابراین رابطه ولایت، رابطه‌ای طرفینی است و دو طرف نسبت به یکدیگر دارای تاثیر و تاثر هستند. طبیعی است وقتی دو دوست فکشان یکی و عواطف آنها مشترک شد، در عمل و رفتار یکدیگر اثر می‌گذارند. هم این در او اثر می‌گذارد و هم او در این موثر است: و المومنون و المومنات بعضهم اولیاء بعض؛ و مردان و زنان با ایمان، اولیای یکدیگرند. هم این مومن ولی آن مومن است و هم آن مومن، ولی این مومن است و هر دو در یکدیگر اثر می‌گذارند. البته موجود ذی شعور تنها به انسان اختصاص ندارد و گاه ممکن است این رابطه بین «انسان» و «خدا» به وجود بیاید. تبیین رابطه ولایت بین «خدا» و «انسان» در مواردی که رابطه «ولایت» بین «انسان» و «خدا» برقرار می‌شود، آیا این رابطه بدان معنا است که خدا در ما اثر می‌گذارد و ما نیز در خدا اثرگذار هستیم؟! پاسخ روشن است: مسلماً در این حالت، تعامل و تفاعل در میان نیست، بلکه تاثیرگذاری تنها از جانب خدا است. رابطه ولایت بین انسان و خدا بدین معنی است که شناخت انسان، شناخت خدایی، محبتش محبت خدایی و رفتارش رفتار خدایی می‌شود. چنین انسانی خدا را بیش از همه دوست دارد: و الّذین آمنوا اشدّ حبّاً لله؛ کسانی که ایمان آورده‌اند به خدا محبت بیشتری دارند؛ بنابراین در رابطه ولایت بین خدا و انسان، خدا از انسان تاثیر نمی‌پذیرد و اساساً خداوند تحت تاثیر هیچ موجودی

واقع نمی‌شود. البته در این جا نیز ولایت طرفینی است". (همان: ۲۹۱) بنابراین در این دیدگاه حتی رابطه ولایی انسان با خدا هم دوطرفه است با این تفاوت که ولایت خدا با انسان رابطه حب است. "هم گفته می‌شود: الله ولی الذین آمنوا؛ و هم گفته می‌شود: اشهد ان علیا ولی الله و یا: الان اولیاء الله لاخوف علیهم و لاهم یحزنون؛ آگاه باشید که بر اولیای خدا نه بیمی است و نه آنان اندوهگین می‌شوند؛ اما با وجودی که در این جا نیز ولایت، طرفینی است، تاثیر تنها از یک طرف است. به دیگر سخن، رابطه اتصال و پیوند دو طرفی است، هم انسان به خدا و هم خدا به انسان نزدیک است؛ ولی تاثیر و تاثر، طرفینی نیست. علاوه بر دو فرد انسان، یا خدا و انسان، رابطه ولایت گاهی نیز بین «فرد» و «جامعه» برقرار می‌شود: النبى اولی بالمومنین من انفسهم؛ پیامبر به مومنان از خودشان سزاوارتر (و نزدیک تر) است. در این جا یک طرف رابطه ولایت، شخص «پیامبر» و طرف دیگر آن «امت اسلامی» است. گاهی از این ولایت به «ولایه النبى علی الامه» تعبیر می‌شود. به طور کلی هر گاه «ولایت امر» گفته می‌شود، ارتباط مجموعه‌ای از انسان‌ها با «ولی امر» منظور است؛ بنابراین «ولی امر مسلمین» کسی است که دارای ارتباط نزدیک و محکم با مردمی است که در امور اجتماعی و سیاسی، بدون هیچ فاصله‌ای پشت سر او حرکت می‌کنند و از او اثر می‌پذیرند". (همان: ۲۹۲) طبق آن چه ذکر شده؛ بر اساس دیدگاه‌های آیت الله مصباح می‌توان برای تربیت ولایی تعریفی استنباط و اقتباس نمود: تربیت ولایی نوعی تلاش برای اتصال و پیوند با اولیاء الهی است که طی آن، انسان در سه شان بینش، گرایش و کنش با اولیاء الله به وحدت می‌رسد. دقت در معنای رابطه مستحکم با مردم از طرف ولی جامعه، دیدگاهی مشابه پیوند و انسجامی است که از نگاه رهبر انقلاب ذکر شد. در این دیدگاه‌ها: اولاً ولایت دوطرفه است؛ دوماً یک اتصال و ارتباط حقیقی است؛ و سوماً ناظر به پیامد و خروجی اتحاد و انسجام است.

(ز) برآیند تعریف تربیت ولایی در مکتب امام خمینی

بر اساس تحلیل محتوای تالیفات و بیانات امام خمینی، استاد و شاگردان ایشان و آن چه به عنوان منتخب برخی واحدهای تحلیلی آن ارائه شد؛ می‌توان این جمع بندی از تعریف تربیت ولایی را به صورت یک استنباط و اقتباس ارائه داد: تربیت ولایی رویکردی تربیت است شامل عناصر ذیل: ایمان، سرپرستی، حب و دوستی، انسجام و یکپارچگی، فطری، دارای شئون خاص و عام، دارای شئون اثباتی و سلبی، دارای ابعاد طولی و عرضی، در ارتباط تنگاتنگ با ایمان و عمل

صالح، در معنای نگه داری و صیانت، در معنای نجات و دستگیری، در معنای نزدیک بودن و نزدیک شدن، در معنای اتصال و پیوند، در معنای اتصاف و تشبه. حال با در نظر گرفتن این عناصر ولایی می توان به ترکیب این عناصر پرداخته و به تعریف یا تعاریفی از تربیت ولایی دست یافت. تربیت ولایی نوعی تربیت فطری مبتنی بر مسئولیت خود و دیگران در ارتباط و اتصال با اولیاء خدا است؛ که از سرپرستی انسان بر خویشتن و حب ذات شروع شده و در نهایت به مقام ولایت الله و اتصاف به اوصاف او ختم می شود. این نوع تربیت در این میانه، در دو بعد عرضی و طولی اخوت و امامت، تجلی اجتماعی پیدا می کند که هدف آن ساختن امت اسلامی است.

۲- چارچوب تربیت ولایی

الف) ایمان به عنوان هدف تربیت ولایی

بر اساس تعریفی که امام خمینی از ایمان دارد روشن می شود که ایمان یک هدف برای تعلیم و تربیت است. از نظر امام: ایمان، تنزل علم عقلانی به مرتبه قلب است و قلب، آن مرتبه تجرد خیالی است که در آن مرتبه، معقول را به صورت جزئی می یابد و این مرتبه لوح نفس است که اگر در لوح نفس چیزی منتقش گردید، یعنی نفس در مرتبه خیال با آن معقولی که در مرتبه عقلانی تعقل کرده اتحاد پیدا نماید، همان ایمان است؛ چون ایمان، به محض درک و علم حاصل نمی شود. (امام خمینی، ۱۳۸۶: ۲۰۵) در واقع ایشان ایمان را یک معرفت جزئی تنزل یافته از علم عقلانی (که کلی است) می داند که در نفس انسان منشا اثر می شود و موجب اتحاد نظریه و عمل انسان می شود. از اندیشه های امام خمینی چنین استنباط شده است که نخستین ویژگی شجره طیبه؛ با ثبات بودن ریشه و مستحکم بودن اصل آن است و در واقع همه پدیده هایی که مخلوق خداوند هستند، طیبه است همچنین ایمان و عقیده در پرتو دانش و علم با تکیه بر عبودیت ویژگی دوم شجره طیبه است. (پرتال امام خمینی، ۱۳۹۳/۰۵/۱۳) همچنین از نظر آیت الله سبحانی شاگرد امام خمینی؛ در رابطه ولایی انسان با خودِ عالی خویشتن، نخستین اثر عبودیت، تسلط انسان بر خواهش های نفسانی خود است؛ که به عنوان ولایت انسان بر نفس نامیده می شود و این اثر ایمان است. در این رابطه حدیث معروفی است که: "العبودیه جوهرة کنهها الربوبیه" (سبحانی تبریزی، ۱۳۸۵: ۱۳۸۵) و رابطه او با خود دانی اش (نفس سفلی) با عنوان تعبد نسبت به هوای نفس: "أَرَأَيْتَ مَنْ

أَتَّخَذَ إِلَهَهُ هَوَاهُ" (فرقان ۴۳) رابطه ولایی انسان با خداوند رابطه انسان با خداوند و مقام معنوی انسان نزد او به عنوان ولایه الله و یا قرب الی الله نامیده می‌شود که غایت تربیت اسلامی هست؛ لازم به ذکر است که در کتابهای لغت، معنای محوری ولایت، قرب و قرابت و تقرب است. (حق جو، ۱۳۸۹: ۳۵). در این نوع رابطه دو معضل اساسی روان شناختی انسان یعنی امکان عارضه ترس و حزن از نفس انسان ممتنع می‌شود. "أَلَا إِنَّ أَوْلِيَاءَ اللَّهِ لَا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ" (۶۲ یونس) رابطه ولایی انسان با الگوهای مثبت (انسان های شایسته) مانند آیه شریفه "إِنَّمَا وَلِيُّكُمُ اللَّهُ وَرَسُولُهُ وَالَّذِينَ آمَنُوا الَّذِينَ يُقِيمُونَ الصَّلَاةَ وَيُؤْتُونَ الزَّكَاةَ وَهُمْ رَاكِعُونَ" (مائده، ۵۵) رابطه ولایی انسان و الگوهای منفی (انسان های ناشایست) "يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَتَّخِذُوا عَدُوِّي وَعَدُوَّكُمْ أَوْلِيَاءَ" (ممتحنه، ۱) این نوع ولایت منفی با عنوان طاغوت مطرح است: "وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَوْلِيَاءُ هُمُ الطَّاغُوتُ" (بقره ۲۵۷) "الْمُنَافِقُونَ وَالْمُنَافِقَاتُ بَعْضُهُمْ مِنْ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمُنْكَرِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمَعْرُوفِ" (توبه، ۶۷) نتیجه تربیتی این نوع ولایت این است که افراد همدیگر را به بدی ها امر نموده و از خوبی ها باز می‌دارند؛ و در رابطه با انسان های ناشایست به عنوان ولایت طاغوت مطرح است. رابطه ولایی انسان با مومنین که در آیه شریفه "وَالْمُؤْمِنُونَ وَالْمُؤْمِنَاتُ بَعْضُهُمْ أَوْلِيَاءُ بَعْضٍ يَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ" (توبه، ۷۱) عنوان شده است و نتیجه این ولایت طرفینی امر به خوبی ها و نهی از بدی ها است؛ و یا آیه "إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ فَأَصْلِحُوا بَيْنَ أَخَوَيْكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ" (حجرات، ۱۰) که از آن به اخوت تعبیر می‌شود. ولایت در رابطه انسان با انسان کامل و جانشینان او با الگوی رابطه ماموم و امام ظاهر می‌شود. حتی رابطه ولایی جامعه مومنانه با ماوراء الطبیعه که به استخدام عوامل ماوراء طبیعی منجر می‌شود: "بَلَىٰ إِنْ تَصْبِرُوا وَتَتَّقُوا وَيَأْتُوكُم مِّن فَوْرِهِمْ هَذَا يُمْدِدْكُمْ رَبُّكُمْ بِخَمْسَةِ آلَافٍ مِّنَ الْمَلَائِكَةِ مُسَوِّمِينَ" (آل عمران، ۱۲۵) رابطه ولایی عام انسان مومن و غیرمومن با طبیعت و لَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْكِبَرِ وَالْبُحْرِ (اسراء، ۷۰) "أَلَمْ تَرَ أَنَّ اللَّهَ سَخَّرَ لَكُمْ مَّا فِي الْأَرْضِ" (حج، ۶۵) "هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا" (هود، ۶۱) رابطه انسان با طبیعت نیز تحت عناوین متعددی مثل تسخیر و استعمار (آبادانی) برای عموم و ولایت تکوینی برای خواص عنوان شده است که همگی از شقوق ولایت (تسلط و سرپرستی و تسخیر) هستند. همان طور که مشاهده می‌شود علی رغم این که گستره مفهومی ولایت طوری است که می‌تواند تمام معارف دینی را در خود جانمایی کرده و مانند نخ

تسیحی همه آن‌ها را به همدیگر متصل کند؛ از جایگاه لازم در محافل علمی برخوردار نیست؛ مثلا وظایف تبعدی در فقه همگی بایستی با نیت قرب الی الله انجام شود و الا مورد قبول قرار نمی‌گیرد. ولایت با بسیاری از مفاهیم مهم تربیت دینی ارتباط وثیق دارد مثلا ایمان، محوری ترین مفهوم ملتزم با ولایت است طوری که خدای متعال ولایت خود را شامل حال مومنین نموده است "اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا" (بقره، ۲۵۷) با کمک سایر آیات و روایات به دست می‌آید که مومن به تناسب ایمان خود از اولیاء الله است و به همان میزان از خواص، آثار، ثمرات، لوازم و مقدمات آن برخوردار بوده و یا باید باشد. بنابر این اگر ایمان درست تبیین شود و انسان‌ها در مدار صحیح ایمان قرار بگیرند خود به خود وارد جریان ولایت الله شده‌اند و مشمول ثمرات آن خواهند شد. "وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ" (اعراف ۹۶) ولایت از طرفی با ابتلاء همبستگی مستقیم دارد؛ "وَإِذِ ابْتَلَىٰ إِبْرَاهِيمَ رَبُّهُ بِكَلِمَاتٍ فَأَتَمَّهُنَّ قَالَ إِنِّي جَاعِلُكَ لِلنَّاسِ إِمَامًا" (بقره ۱۲۴) طوری که هر میزان ولاء اثباتی انسان اشتداد پیدا می‌کند بلا یابی او نیز افزایش پیدا می‌کند. "إِنَّ أَشَدَّ النَّاسِ بِلَاءَ الْأَنْبِيَاءِ ثُمَّ الَّذِينَ يُؤْمِنُ بِهِمْ ثُمَّ الْأَمْثَلُ فَأَلْأَمْثَلُ" (کافی، ج ۲، ص ۲۵۳). یکی از ظرفیتهای دیگر بحث ولایت که کمتر به آن توجه شده است؛ مقام امامت و خصوصا امامت غیر معصوم است که در زندگی اجتماعی عادی جامعه جریان دارد و عناوین منصوصی مانند امام جماعت و امام جمعه و یا کسی که خود را مربی دیگران قرار می‌دهد نیز شامل آن هستند و از همه آن‌ها به امام تعبیر شده است. مَنْ نَصَبَ نَفْسَهُ لِلنَّاسِ إِمَامًا فَعَلَيْهِ أَنْ يُبَدَأَ تَعْلِيمَ نَفْسِهِ قَبْلَ تَعْلِيمِ غَيْرِهِ وَ لَيْكُنْ تَأْدِيبُهُ سَبِيرَتَهُ قَبْلَ تَأْدِيبِهِ بِلِسَانِهِ وَ مُعَلِّمُ نَفْسِهِ وَ مُؤَدِّبُهَا أَحَقُّ بِالْإِجْلَالِ مِنَ مُعَلِّمِ النَّاسِ وَ مُؤَدِّبِهِمْ (نهج البلاغه) به قول شمس تبریزی، مرشد مولوی: ولایت آن را باشد که او را بر خویش ولایت باشد. (اعوانی، ۱۳۹۷: ۲۸۱) یکی دیگر از مسائل مهمی که در تربیت اسلامی با نگاه ولایی بسیار جلوه دارد ولی متاسفانه کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد زیبایی شناسی است. به طور مثال ابتلاء که قبل از این ذکر شد؛ در اهل ولاء نه تنها موجب رنجش که موجب خشنودی است و نه تنها زشت نیست که زیبا است. عبارات اعجاب برانگیزی مانند "ما رایت الا جمیلا" (قمی عباس، ج ۱، ۳۷۱: ۱۴۱۲) بعد از سخت ترین مشکلات و مصائب نشان می‌دهد که در میدان ولایت زیبایی ها طور دیگری جلوه گر می‌شوند. همان طور که ذکر شد لقمان از کسانی است که به واسطه ایمان توانسته است مالک نفس خود باشد. بنابر این، ایمان به عنوان یک قله برای خودسازی و مقام

ولایی برای امامت به معنای عام یا همان مربی‌گری دیگران، اهمیت ویژه‌ای دارد و می‌تواند به عنوان هدف تربیت ولایی باشد که همه عناصر دیگر این چارچوب تربیتی، همگی بر آن استوار شوند؛ مثلاً حکمت که محتوای تربیت ولایی را تشکیل می‌دهد از ایمان می‌جوشد، امامت و اخوت تجلیات اجتماعی ایمان هستند و مسجد و امت اسلامی به عنوان عرصه‌های تربیت ولایی، بر ایمان استوار شده‌اند. جهان بینی ایمانی که در نتیجه یک جهان بینی عقلانی نهادینه شده در قلب است؛ ویژگی‌های خاصی به انسان عطا می‌کند که بهترین آن‌ها تسلط انسان بر نفس خویش یا همن ولایت بر نفس است. به عبارت دقیق‌تر، نفس انسانی معرفتی و مقامی پیدا می‌کند که می‌تواند قوای طبیعی انسان را به خدمت تعالی و رشد انسان قرار دهد.

ب) حکمت به عنوان محتوای تربیت ولایی

امام خمینی، انبیاء را با هدف آموزش و پرورش و حکمت را درون مایه تعالیم آن‌ها می‌داند. " (امام خمینی، ج ۱۲، ۱۳۸۹: ۴۹۲) رهبر انقلاب، معلم خوب را معلم حکیم می‌داند یعنی کسی که آن چه را دیگران به راحتی درک نمی‌کنند درک کند. معلم حکیم را معلمی می‌سازد؛ یعنی معلمی که مسیر را بر دیگران آسان کند و آن چه را به حالت عادی درک نمی‌شود به دیگران راهنما گردد. " (رهبر انقلاب، ۱۳۸۷/۰۲/۱۲). از بیان استاد مطهری و مقایسه آن با ولایت الهی به دست می‌آید که حکمت الهی ذیل صفت ولایی او است چنان که "حکمت خداوند و اینکه ذات اقدس الهی مخلوقات را برای غایت و هدفی آفریده است، حکمت الهی ایجاب می‌کند که موجودات را به کمال لایق و غایت ممکنشان سوق دهد. " (مطهری، ۱۳۸۹: ۵۶) این معنا در ولایت نیز هست که مهمترین معادل آن قرب الی الله و خداوند هدایت مومنین از ظلمات به سوی نور را ویژگی ولایت خود ذکر می‌کند. "الله ولی الذین آمنوا یخرجهم... " حکمت یک ویژگی خاص دارد و آن این است که علیرغم این که خدای متعال همواره دنیا و متاع آن را را کوچک و قلیل دانسته است ولی از حکمت به عنوان خیر کثیر نام می‌برد. " و مَنْ يُؤْتِ الْحِكْمَةَ فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا " امام باقر (ع) این نوع حکمت را معادل معرفت می‌داند. (ری شهری، ج ۳، ۱۳۸۹: ۱۸۰) رسول الله صلی الله علیه و آله فی لیلَةِ المعراج: یا رَبِّ، وما میراثُ الصَّوْمِ؟ قال: الصَّوْمُ یورِثُ الحِکْمَةَ، والحِکْمَةُ تورِثُ المَعْرِفَةَ، والمَعْرِفَةُ تورِثُ الیقینَ. پیامبر خدا صلی الله علیه و آله در شب معراج: پروردگارا! امتیازهای روزه چیست؟ خداوند فرمود: روزه حکمت می‌آورد و حکمت، شناخت و شناخت،

یقین. (ری شهری، ۱۳۸۲: ۲۰۶)، حکمت با لذت جویی های بی رویه همراه نمی شود در این معنا از حکمت نوعی ولایت بر خود و تسلط بر نفس دیده می شود: رسول الله صلی الله علیه و آله: الْقَلْبُ يَتَحَمَلُ الْحِكْمَةَ عِنْدَ خُلُوقِ الْبَطْنِ؛ الْقَلْبُ يَمُجُّ الْحِكْمَةَ عِنْدَ امْتِلَاءِ الْبَطْنِ. پیامبر خدا صلی الله علیه و آله: وقتی شکم خالی باشد، قلب، بار حکمت می کشد و آن گاه که پر باشد، قلب، حکمت را برمی گرداند. (ری شهری، ۱۳۸۶: ۶۸). عنه صلی الله علیه و آله: مَنْ أَكَلَ الْخَلَالَ أَرْبَعِينَ يَوْمًا، نَوَّرَ اللَّهُ قَلْبَهُ وَأَجْرِي يَتَابِعُ الْحِكْمَةَ مِنْ قَلْبِهِ عَلَى لِسَانِهِ. پیامبر خدا صلی الله علیه و آله: هر کس چهل روز حلال خورد، خداوند، دلش را نورانی می گرداند و چشمه های حکمت را از دل او بر زبانش جاری می سازد. الإمام الرضا عن آبائِهِ عَلَيْهِمُ السَّلَامُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَآلِهِ: مَا أَخْلَصَ عَبْدٌ لِلَّهِ عَزَّ وَجَلَّ أَرْبَعِينَ صَبَاحًا، إِلَّا جَرَّتْ يَتَابِعُ الْحِكْمَةَ مِنْ قَلْبِهِ عَلَى لِسَانِهِ. امام رضا علیه السلام - به نقل از پدرانش علیهم السلام -: پیامبر خدا صلی الله علیه و آله فرمود: «هیچ بنده ای، چهل روز برای خدا اخلاص نوزید، مگر آن که چشمه های حکمت از دلش بر زبانش جاری شد» حکمت نوعی ارتقای درجات و جود و اشتداد حیات انسانی است: الإمام علیّ علیه السلام فِي الْحِكْمِ الْمَنْسُوبَةِ إِلَيْهِ: - إِذَا كَانَ الْأَبَاءُ هُمُ السَّبَبُ فِي الْحَيَاةِ، فَمُعَلِّمُو الْحِكْمَةِ وَالذَّيْنِ هُمُ السَّبَبُ فِي جَوْدَتِهَا. امام علی علیه السلام - در حکمت های منسوب به ایشان -: اگر پدران سبب حیات باشند، آموزگاران حکمت و دین، سبب نیکویی آن هستند. (ری شهری، ۱۳۸۲: ۶۰۸)، حکمت ارتباط وثیقی با ولایت (به معنای نبوت و امامت) دارد از این جهت که از ماموریت های اصلی اولیاء است: ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ (نحل: ۱۲۵)، علما واسطه حکمت هستند: الإمام الصادق علیه السلام: بَيْنَ الْمَرْءِ وَالْحِكْمَةِ نِعْمَةُ الْعَالِمِ، وَالْجَاهِلُ شَقِيٌّ بَيْنَهُمَا. (همان: ۶۱۰) امام صادق علیه السلام: [حلقه وصل] میان انسان و حکمت، نعمت [وجود] عالم است؛ و شخص نابخرد میان این دو (حکمت و عالم)، [بی بهره و] بدبخت است. الإمام الصادق علیه السلام: مَنْ أَحَبَّنَا أَهْلَ الْبَيْتِ وَحَقَّقَ حُبَّنَا فِي قَلْبِهِ، جَرَى يَتَابِعُ الْحِكْمَةَ عَلَى لِسَانِهِ، وَجُدَّدَ الْإِيمَانُ فِي قَلْبِهِ. (همان: ۶۱۵) هر که ما اهل بیت را دوست بدارد و مهر ما را در قلبش جای دهد، چشمه های حکمت بر زبانش جاری می گردند و ایمان در دلش نو می شود نباید از خاطر دور داشت که یکی از معانی ولایت، حب و محبت است. حکمت ارتباط وثیقی نیز با ایمان دارد از این جهت که گمشده مومن است: عنه علیه السلام: خُذِ الْحِكْمَةَ أَنِّي كَأَنَّكَ فَانَّ الْحِكْمَةَ ضَالَّةٌ كُلُّ مُؤْمِنٍ

(همان: ۶۲۰). امام علی علیه السلام: حکمت را هر کجا یافتی فراگیر. به درستی که حکمت، گمشده هر مؤمن است. با توجه به تعریف تربیت ولایی و معنای حکمت می توان برخی ویژگی ها را برای محتوای تربیت ولایی از منابع دینی استخراج نمود:

۱. وحدت آفرینی: حرکت به سمت یکپارچه سازی، ادغام، وحدت آفرین، جهت گیری فرآیندی و تعاملی در سطح کشور و جهان اسلام نسبت به نهادهای نرم افزاری علم و دین و نهادهای سخت افزاری مدرسه، دانشگاه و حوزه علمیه. "العلم و الایمان اخوان توامان" (ری شهری، ج ۱۴، ۱۳۹۱: ۳۵۳)

۲. تربیت تمام ساحتی: همان طور که در مبانی نظری ذکر شد، شجره طیبه در قرآن اقتضای یک تربیت تمام ساحتی است. (مکارم شیرازی، ج ۱۰، بیتا: ۳۳۱) بازگشت به اصالت دینی از طریق مطرح ساختن "حکمت برای کودکان" به جای فلسفه برای کودکان (فبک) چرا که حکمت تمام ابعاد وجودی کودک را در بر گرفته و شامل تغذیه، خواب، سخن گفتن، اندیشیدن و همه چیز مورد نیاز او می شود ولی فلسفه برای کودکان صرفاً شامل پرورش ذهن است. خدای متعال درباره اعطای حکمت و اعطای منصب نبوت هم به کودکان ابایی نداشته است؛ و درباره یحیی (ع) در سن کودکی فرموده است: "يُحْيِي خُذِ الْكِتَابَ بِقُوَّةٍ وَ ءَاتَيْنَاهُ الْحُكْمَ صَبِيًّا" (مریم: ۱۲)

۳. آزادسازی: مولی از ریشه ولایت، معادل ملّا در اصطلاح عامیانه است؛ که قرن های متمادی در فرهنگ ایرانی به فعالان تعلیم و تربیت دینی اطلاق می شده است. (ابن دهبش و مکی، ج ۲، ۱۴۳۰: ۱۰۴)؛ همان طور که در مبانی نظری ذکر شد؛ یکی از معانی مولی، معتق یا آزادی بخش است. (حسینی طهرانی، ۱۴۲۶: ۱۰) بنابر این اگر نتوانسته باشد معلم خود را از قید و بندهای مادی و تنگ نظری های آن، رها کند؛ نمی تواند به رهاسازی متعلمین کمک کند. چرا که معطی الشیء لیس فاقد له. (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۴۷۹)

۴. خلاقیت: یکی از دستاوردهای مهم "حکمت"، خلاقیت است. چرا که حکمت مانند فلسفه، معارف اسلامی، دانش های نظری و... نیست که فقط جنبه ذهنی داشته باشد. حکمت نوعی جوشش معرفت از درون مرتبی است که بر اثر خودسازی، عمل صالح و تحقیق و تلاش و مجاهدت حاصل می شود (محمدی ری شهری، ج ۱، ۱۳۸۲: ۱۱۶) و در نتیجه به نفس انسان

خلافت اعطا می گردد. (طالقانی، ج ۲، ۱۳۷۳: ۵۷۱) خلافت یک امر حقیقی و منحصر به فرد شخصی است که نمی تواند صرفاً محصول پرورش ذهنیات دانش آموز، طلبه، دانشجو، پامنبری و یا هر متعلم دیگری باشد. بنا بر این توجه به دو بعد نظری و عملی برای دستیابی به حکمت ضروری است.

۵. همیاری: یکی از معانی ولایت، نصرت است که در قرآن کریم بارها مشتقات ولایت و نصرت با هم ذکر شده اند. (حسینی طهرانی، ۱۴۲۶: ۱۰) یکی از نتایج تربیت ولایی نگاه به تربیت به عنوان یاری گری و نصرت انسان ها است. هیچ یاری ای نمی تواند به اندازه رشد فکری و اصلاح گرایشی و رفتاری انسان ها برای آن ها مفید باشد. وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا. (مانده: ۳۲)

تمثیل قرآن کریم از لقمان که فردی غیر معصوم است، به عنوان یک حکیم، نشان می دهد؛ اولاً حکمت از توحید و ایمان می جوشد چرا که اولین موعظه لقمان همین است؛ دوماً این دستاورد برای هرکسی قابل دسترس است و ثالثاً حکمت خود از ایمان بر می خیزد و برای دستیابی به آن نیاز به وحی به معنای خاص آن نیست. بنابر این حکمت یک نوع معرفت درونی باشد که انسان در اثر عمل به دست می آورد. این معرفت، نوعی معرفت دینی - تجربی است. روشن است که بسته به جایگاه اولیاء الهی، این حکمت پرنگ تر و قابل اعتمادتر خواهد بود. عقلانیت که مقدمه ایمان است ممکن است قابل انتقال باشد ولی ایمان قابل انتقال نیست چرا که یک رسوخ درونی معرفت از عقل به قلب است که فقط خود فرد از آن آگاه است و بر مریبان غیرمعصوم پوشیده است. نه ایمان و نه حکمت هیچ کدام اجباری و تحمیلی نیستند ولی دستیابی به آن ها انسان ها در یک مسیر کلی وحدت بخش می برد چرا که حکمتهای برخاسته از ایمان در تایید و تکمیل همدیگر خواهد بود و وحدت (توحید) خواهد رسید که مضمون اصلی ایمان است.

ج) شبکه امامت به عنوان مدیریت تربیت ولایی

مطرح شدن لقمان به عنوان یک اسوه حکیم در قرآن کریم و تاکید بر مواعظ او در قرآن کریم، زمینه ساز افق جدیدی در تعلیم و تربیت پیش وی امت اسلامی قرار می دهد که در ادوار دسترسی محدود به انبیاء و ائمه معصوم خصوصاً در عصر غیبت، امامت عام را در نظر داشته باشند؛ مثلاً سلمان و ابوذر به عنوان دو الگوی تربیت ولایی بعد از پیامبر به عنوان لقمان امت معرفی شده

اند. (انصاریان، ج ۱۱، ۱۳۸۶: ۲۱۵) (مطهری، ۱۳۸۴: ۱۹۴) ولایت عام در دوران جدید توسط امام خمینی ارائه و تنظیم شد. انسان مومن در اتصال طولی امامت و اتصال عرضی اخوت، مختصات هویتی خود را پیدا می‌کند. "بِحَبْلِ مِنَ اللَّهِ وَحَبْلِ مِنَ النَّاسِ" (آل عمران: ۱۱۲). به نظر می‌آید تفاوت ولایت امام و عناوین خاص تربیتی دیگر مانند پیام رسان، هادی، معلم و ... این باشد که امام مسئولیت ایصال الی المطلوب دارد ولی سایرین به ارائه الطریق بسنده می‌کنند. (سبحانی تبریزی، ۱۳۴۱: ۴۰۳) سایر مکاتب تربیتی خصوصاً غربی‌ها تربیت را محدود به دوران کودکی می‌دانند ولی در تربیت ولایی، تربیت واقعی پس از بلوغ و اختیار و آگاهی آغاز می‌شود. برای این هدف نیز سه نوع رهبری پیش‌بینی شده است که به صورت طولی و به ترتیب عبارتند از امامت انبیاء، امامت معصومان و امامت جانشینان آن‌ها که مریبان تربیتی ذی صلاح می‌باشند. (عمید زنجانی، عباسعلی، ۱۳۹۱، ۷۰) از اهمیت سلسله مراتب ولایت و امامت طولی همین بس که بدون شناخت توحید نمی‌توان به معرفت نبوت رسید و بدون معرفت نبوت نمی‌توان به معرفت امام رسید و بالعکس. (اللهم عرفنی نفسک...) (اسماعیل تبار، ۱۳۸۸، ۸۷) اتصال امام مسجد به شبکه امامت جامعه، بسیار اهمیت دارد. داشتن امام جماعتی که دارای دانش دینی و علوم روز و دارای سابقه تربیتی و آموزشی باشد؛ نکته کلیدی همه مساجد تربیتی موفق در طول تاریخ است. بر اساس مستندات تاریخ تعلیم و تربیت اسلامی، امام محوری اساس تشکیلات تربیتی مسجدی بوده است؛ مثلاً مدارس مسجد محور چین در شهر جینگ تانگ که در تاریخ مدارس مسجد محور ذکر شده است؛ از استاد الاساتید یا معلم معلمان به عنوان امام مدرسه نام برده شده است. (رجی استایت^۱، ۱۹۹۹: ۸۱) محدود ندیدن مسئولیت مسجد به فضای فیزیکی مسجد و تسری مسئولیت آن در سطح محله و جامعه نیز از لوازم تربیت ولایی محسوب می‌شود؛ چرا که بدون مسئولیت‌پذیری تربیتی نسبت به اطراف، از آن جا که فلسفه وجودی شبکه امامت نجات است؛ صلاحیت ائمه جامعه دچار خدشه می‌شود. در همین راستا، شهید قاسم سلیمانی (شهید راه مسجدالاقصی، پیرو امام جامعه و اخ صدیق امت اسلامی) (۱۳۹۶) در اجلاس جهانی مسجد می‌گوید: "محیط هر مسجد ۱۰ کیلومتر مربع است نه ۲۰۰ متر" (سلیمانی قاسم، ۱۳۹۶) ارتباط با جامعه خصوصاً مراکز آموزشی مثل مدارس، دانشگاه‌ها و حوزه‌های علمیه (تجربه مساجد تربیتی امروزه) و دغدغه مندی نسبت

1.Regie stites

به مسائل روز مردم و پیگیری مشکلات آن‌ها، از جمله نکات کلیدی نهفته در معنای ولایت، امامت و اخوت است که در فلسفه مسجد نهفته است. مساجد در سطوح مختلف محل استقرار امام هستند؛ چه امام جماعت، چه امام جمعه، چه امام امت و چه امام معصوم و نبی که وظیفه جهانی دارند. از آن‌جا که امامت مسئولیت هدایت و راهبری معنوی همه آحاد جامعه را عهده دار است؛ برای مسجد نیز حریم تعیین شده است یعنی هیچ نقطه‌ای از جغرافیای جامعه اسلامی نمی‌تواند از تحت پوشش تربیتی مسجد خالی باشد. (همان: ۵۲) "حُسن ولایت" یکی از مفاهیم مهمی است که در ارتباط تنگاتنگ با مفهوم مسئولیت و سرپرستی تربیتی در منابع دینی وجود دارد. امام سجاد علیه السلام در صحیح سجاده از خداوند می‌خواهد به او حسن ولایت عطا کند. "و سمنی حسن الولایه" (علی بن الحسین (ع)، ۱۳۹۲: ۱۴۸). در روایتی از رسول خدا نقل شده است که: أَتَصْلُحُ الْإِمَامَةَ إِلَّا لِرَجُلٍ فِيهِ ثَلَاثُ خِصَالٍ وَرَعٌ يَحْجِزُهُ عَنْ مَعَاصِي اللَّهِ وَحِلْمٌ يَمْلِكُ بِهِ غَضَبَهُ وَحُسْنُ الْوَلَايَةِ عَلَى مَنْ يَلِي حَتَّى يَكُونَ لَهُمْ كَالْوَالِدِ الرَّحِيمِ. وَفِي رِوَايَةٍ أُخْرَى حَتَّى يَكُونَ لِلرَّعِيَّةِ كَالْأَبِ الرَّحِيمِ. امامت در کسی تحقق نمی‌یابد مگر این که سه خصلت داشته باشد: ورع، حلم و حُسن ولایت نسبت به کسانی که مسئولیت آن‌ها را عهده دار است طوری که مانند یک پدر مهربان با آن‌ها برخورد کند. (کلینی، ج ۲، ۱۳۸۷: ۲۹۶) مساله تعلیم و تربیت معلمان و مربیان در تربیت ولایی اهمیت ویژه‌ای دارد طوری که هیچ کس در هیچ مقامی بدون مربی و معلم نیست. چنان که در روایات است که "هلک من لیس له حکیم یرشده" (بحر العلوم، ۱۴۱۸: ۱۲۳) مسئولیت‌پذیری همگانی در تعلیم و تربیت، ذیل این روایت مشهور نیز تأیید و تکمیل می‌شود طوری که در این روایت نیز از مسئولیتهای ولایی سخن به میان می‌آید: "کلکم راع و کلکم مسئول عن رعیتة". (پاینده، ۱۳۸۲: ۶۱۱) مساله امامت امام زمان و میراث فکری امام خمینی در سند تحول بنیادین اشاره شده است. (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰: ۱۵ و ۱۶) بر اساس روایت: "من نصب نفسه للناس اماما فليبدأ بتعليم نفسه قبل تعليم غيره" (ابن میثم، ج ۵، ۱۴۰۴: ۲۷۵)؛ امامت، به معنای عام و عرفی آن در تعلیم و تربیت جامعه مطرح بوده و معلم مذهب در هر موقعیتی، نقش امامت عام آن موقعیت را دارد و طبیعتا بایستی شرایط امامت را در خود ایجاد کند که بر اساس حدیث نبوی یکی از آن‌ها حسن ولایت است و به موجب آن باید با همه متعلمین مانند پدری مهربان برخورد نمود. (کلینی، ج ۲، ۱۳۸۷: ۲۹۶) امامت به معنای از بالا به پایین نگاه کردن به

دیگران و سلطنت نیست؛ بلکه پیامبران الهی از در برادری با مردم تعامل می کردند: *وَإِلَىٰ عَادِ أَخَاهُمُ هُودًا* (اعراف: ۶۵)، *وَإِلَىٰ ثَمُودَ أَخَاهُمُ صَالِحًا* (هود: ۶۱) در واقع، امامت که متکلمین آن را بر قاعده لطف الهی بر بندگانش استوار کرده اند. (علامه حلی، ۱۳۸۲: ۱۰۶) در امت اسلامی به عنوان یک مدرسه بزرگ (قاعده: عالم مدرسه است)، هرکسی می تواند در حیطه تحت تاثیر خود برای علم آموختن و علم آموزی به دیگران نقش داشته باشد و همزمان امام و ماموم باشد. در این صورت شبکه تربیتی امامت، امت اسلامی تبدیل به یک سازمان یاددهنده و یادگیرنده خواهد نمود. مسئولیت راهنمایی و هدایت همه افراد نسبت به همدیگر ذیل اصل امر به معروف و نهی از منکر است؛ چنانچه خداوند متعال پس از ذکر ولایت مومنین و مومنات بر یکدیگر، وظیفه امر به معروف و نهی از منکر را ذکر می فرماید.

د) اخوت به عنوان سازمان آموزشی در تربیت ولایی

نیروی انسانی مهمترین ثمره شجره طیبه تربیت ولایی است. رهبر انقلاب حوزه های علمیه را به عنوان شجره طیبه نام برده و نیروهای جوان و فاضل تربیت شده را به عنوان ثمرات آن دانسته اند. (رهبر انقلاب، ۱۳۹۱/۱۱/۲۶) ارتباط و انسجام نیروهای تربیت شده هم بخشی از فرایند تربیت است و هم یک هدف میانی برای آن؛ چنانچه امام خمینی با توصیف بسیج مردمی به عنوان یک شجره طیبه و یک مرکز تربیت انسانهای مومن، اخوت و برادری بین نیروها را مهمترین عامل موفقیت در عرصه های اجتماعی و سیاسی می داند. (امام خمینی، ج ۱۵، ۱۳۸۹: ۳۸۶) "بسیج شجره طیبه و درخت تناور و پرثمری است که شکوفه های آن بوی بهار وصل و طراوت یقین و حدیث عشق می دهد. بسیج مدرسه عشق و مکتب شاهدان و شهیدان گمنامی است که پیروانش بر گلدسته های رفیع آن، اذان شهادت و رشادت سر داده اند" امام خمینی، ج ۲۱، ۱۳۸۹: ۱۹۴) از نظر امام خمینی تربیت شجره طیبه بسیج، مبتنی بر اتصال بین اعضا و اخوت و برادری است. آیت الله شاه آبادی استاد امام در تفسیر روایت "لا عِدَّةَ إِلَّا بِالْأَخُوَّة" بیان می دارد هر چند عده فوق نهایت بوده باشد ولی مادامی که رشته اخوت نباشد در حکم غیریت و مباینت خواهد بود. پیامبر با مقام مقدس ایمانی خود ممکن نشد از وجود همه آن ها استفاده نماید مگر به احداث خیط عرضی

اخوت که آن کثرت را به وحدت آورد چنانچه از خیط طولی نساجی نمی توان استفاده نمود که لباس عزت یا ساتر عورت بوده باد مگر به احداث خیط عرضیه. (شاه آبادی محمد علی، ۱۳۸۶، ۷۲) در نظام امامت، با مسئولیت پذیری همه اقشار طرح پیشرفته گسترش امامت شکل می گیرد و امامت نه تنها به صورت طولی بلکه به صورت عرضی هم اعمال می شود. (عمید زنجانی، ۱۳۹۱، ۷۵) اسلام اهمیت زیادی به شبکه روابط انسانی می دهد؛ چرا که پیوند های ناسالم انسان، سبب شقاوت او و پیوندهای سالم او زمینه ساز سعادت او است. این خط طولی ولایت است. خط دیگری هم هست که خط ولایت عرضی است و در ارتباط مومنان با همدیگر در قالب تعاون، همدلی، تفاهم و... ظاهر می شود. بنابر این دو آیه شریفه "و المومنین و المومنات بعضهم اولیاء بعض" (توبه ۷۱) و آیه "والذین آووا و نصروا اولئک بعضهم اولیاء بعض" (انفال ۷۲) در حکم تار و پود بافت امت هستند. اجمال این دو خط در شبکه مناسبات انسانی ولاء است که همه ارتباطات و پیوندهای انسان با دیگران را تقریباً به صورت فراگیر در بر می گیرد. (آصفی محمد مهدی، ۱۳۸۵، ۳۸۰) امامت و اخوت از همدیگر جدا ناشدنی هستند در نتیجه ولایت و مشارکت مردم، اسلامیت و جمهوریت نیز جدایی ناپذیرند. روایات نهی از قیام مردم تا قبل از ظهور امام عصر نیز به معنای نهی قیام در عرض امام است نه در طول امامت او. (حسینی طهرانی سیدمحمد حسین، ۱۴۲۵، ۱۹۷) در روایات تاریخی ذکر شده است که پیامبر علاوه بر اخوت عمومی که به صورت شفاهی و مکتوب بین همه مردم مدینه ایجاد کردند، مومنین را دو به دو به عقد اخوت همدیگر در آوردند. امیرالمومنین تنها ماند و بابت این قضیه شکایت برد. پیامبر فرمودند شما برادر من هستی. (مغنیه محمد جواد، ۱۳۷۹، ۳۷) پیوند مفهوم جماعت و مسجد نیز پیوندی ناگسستنی است. در برخی روایات نماز فرادی در مسجد و نماز جماعت در خانه همسان انگاری شده اند. (همان: ۹۲) تاکید شده است که تنها به مسجد نروید و قوم خود را با خود همراه سازید. (همان: ۴۴). هشت فایده اجتماعی ویژه برای اهل مسجد عنوان شده است که نشان از لزوم برقراری سایر نهادهای اجتماعی در نظام تربیتی مسجد دارد. (ری شهری، بی تا: ۱۵) یکی از آن ها "اخ مستفاد" به معنای برادری است که از او بهره معرفتی ببرد؛ علمی که او را به هدایت بکشاند؛ گناهی که از شرم یا

ترس، ترک گوید؛ و رحمتی که به چشم انتظار آن باشد. با دقت در مساجد ضرار که در قرآن ذکر شده است و مساجد ملعونه و خبیثه که در روایات آمده است؛ متوجه می شویم یکی از سه عامل بنیان گرار، امام و جماعت در آن تاثیر داشته اند؛ مثلا بنیان گزار طاغوتی به جای بنیان گذاری ایمانی، امام طاغوت به جای امام هدایت، و جماعت نفاق به جای جماعت مومنین در آن ها بوده اند. خداوند به پیامبر دستور می دهد که در مسجد ضرار که بر پایه نفاق بنا شده است شرکت نکند؛ و در مسجد قبا شرکت جوید که بر پایه تقوا استوار گشته و جماعت آن اهل ایمان هستند. (توبه، ۱۰۷ و ۱۰۸) در روایاتی آمده است اگر تعداد کمی مومن اهل مسجد در منطقه ای باشند که بر اخوت با همدیگر بر اساس حب الهی باقی بمانند؛ (تحابون فی الله)؛ عذابهای عمومی از اهل آن جا برداشته می شود. (محمدری شهری، ۱۳۸۷، ۲۳) یک نویسنده عرب معاصر در تعریف حلقه تربیتی می گوید: "القوم الذین یجتمعون متراصمین و ذلک لاستفاده ما یلقیه شیخ الحلقه و بیته من احکام الشریعه و تعلیم الامه ما ینفعهم فی الدارین". (مقبل مجیدی عبدالسلام، ۲۰۰۴، ۹۷) قالب اصلی که در آن آموزش در مسجد صورت می گرفت، حلقه مطالعه بود که در جهان اسلام با نام "حلقات العلم" یا به اختصار "حلقه" شناخته می شود. حلقه به معنای واقعی کلمه به عنوان "اجتماع افراد نشسته در یک دایره" یا "اجتماع دانش آموزان در اطراف یک معلم" تعریف می شود. اگرچه معلمان مسئولیت حلقه ها را بر عهده داشتند اما توسط معلم به سمت به چالش کشیدن بحث ها هم دعوت می شدند (زایمچ، ۲۰۰۲: ۱) سیستم یا شبکه، مجموعه ای از عناصر است که با یکدیگر ارتباط برقرار می کنند و برای تحقق یک هدف در تلاش هستند. سیستم مجموعه ای از عناصر فعالی است که در زمان و مکانی خاص، با نوعی کنترل و تصمیم گیرندگی و ارزیابی به هم مربوط هستند. سیستم متضمن همکاری و تضاعف نیروها بوده و به معنی یک کل است. (نویسندگان، همایش بین المللی دکترین مهدویت، ۱۳۹۴، ۳۲۶) از آن جا که شبکه ائمه جامعه از امام جماعت تا امام امت و امام جهانی همگی به هم پیوسته و سلسله وار بوده و مشروعیت آن ها به اعتبار تاییدات الهی و محبوبیت و اعتماد مردمی امت اسلامی شکل

می‌گیرد قاعدتا حلقه‌ها و شبکه‌هایی به هم پیوسته از ائمه و امم کوچک و بزرگ در ارتباط با همدیگر شکل می‌گیرد که شبکه عصبی جامعه اسلامی و نظام پیامدهی و پیام‌گیری، یاددهندگی و یادگیرندگی جامعه خواهد بود. نظام تعلیم و تربیت مسجدمحور نظامی است که از سطح خرد یعنی مسجد یک محله تا سطح کلان یعنی امت اسلامی دارای روابط طولی (امامت) و عرض (اخوت) و عمقی (ایمان) امتداد دارد. این سه بعد اجتماعی به طور کامل می‌تواند ارزشهای دین را محقق نموده و به نفی طاغوت‌ها و مفسد در همه عرصه‌های اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی منجر شود. این نظام تربیتی به معنای واقعی یک نظام است و در خود سیستم خودترمیمی و خود کششی دارد. این نظام می‌تواند با تربیت سیستمی و محیطی بدون جبرهای آشکار و پنهان و با رسمیت شناختن اختیار و آزادی و بر پایه فطرت به تربیت انبوه انسان‌ها منجر شود. خلاصه ادوار نظام تعلیم و تربیت مسجد محور در جدول ذیل ارائه شده است. همان‌طور که ذکر شد لقمان حکیم در مواسات با مردم و حقوق آن‌ها و نیز رفع حوائج آن‌ها اهتمام ویژه‌ای داشته است. اخوت بر اساس آیات شریف قرآن معادل ولایت عرضی مومنین با همدیگر است. عرضی مومنین با همدیگر است و به اعتبار ایمان در جامعه ایجاد می‌شود؛ مبانی جامعه شناختی دقیقی دارد.

۵) مسجد: میقات و فضای آموزشی تربیت ولایی

امام خمینی در خصوص تربیت انسان‌های نترس که از خصوصیات تربیتی اولیاء در قرآن کریم است؛ نقش مساجد و ائمه جمعه و جماعات را مهم می‌داند. (امام خمینی، ۱۳۹۲: ۳۹۰) در تعریف میقات آمده است: "مواضع و أزمئه معینة لعبادة مخصوصه" "مکان‌ها و زمان‌های معین برای عبادات مخصوص". (حوزه نمایندگی، ۱۳۹۴: ۲۶۴) بنابر تحقیقات اخیر یک گروه خاورمیانه‌شناس آمریکایی که در شانگهای مستقر است؛ و طی چندسال اخیر که مباحث قدرت اتمی شدن جمهوری اسلامی مطرح شده است؛ ارتباط زیادی بین قدرت فناوری ایران و نظام مساجد به عنوان پایگاه‌های مردمی دریافته است. این گروه تحقیقاتی معتقدند: مسجد به عنوان مرکز تجمع مردم و عرصه اثرگذاری رهبر جامعه، قدرت معنوی بلامنازعی در پشتیبانی از فعالیتهای هسته‌ای و

پیشرفتهای علمی ایران و نترسیدن از فشارها و تهدیدات ایجاد کرده است. (مالیروننگ، ۱، ۲۰۱۸: ۴۳) در منابع دینی، پیوند معنایی ایمان با مسجد پیوند مستحکمی است. آبادانی معنوی و مادی مسجد به مومنین نسبت داده می‌شود. (توبه، ۱۸) مسجد، مجلس مومن نامیده می‌شود. (ری شهری، ۱۳۷۸: ۸۲) در بیانات ائمه اطهار، مساجد مختلفی به عنوان مبارکه و مساجد مختلفی به عنوان خبیثه و ملعونه نام برده شده‌اند. یک از این مساجد مبارکه دلیل مبارک بودنش این است که مرد مومنی آن را بنا گذاشته است. وَلَقَدْ وَضَعَهُ رَجُلٌ مُّؤْمِنٌ. (همان، ۴۲۶) و برخی از آن‌ها ملعونه هستند چون در مسیر طاغوت‌ها قرار گرفته‌اند (مانند مساجدی که در جشن بنی امیه در شهادت امام حسین (ع) تعمیر شدند. (همان: ۲۴۰) و یا مسجدی که بر قبر یکی از فراعنه ساخته شده است. (همان: ۱۳۲) بنابر این مسجد با کفر و نفاق به هیچ شکلی جمع نمی‌شود و علاوه بر حسن فعلی نیازمند حسن فاعلی مجریان و دست‌اندرکاران آن است. مسجد همواره دارای شرایط و ضوابط خاصی بوده است مثلاً تنبیه‌هایی مثل حدود و تعزیرات که برای زناکار و سارق و مجرمین دیگر در نظر گرفته شده بود اجازه اجرا در مسجد نداشت (ری شهری، ۱۳۸۷، ۱۸۴) از طرف دیگر جاری نمودن عقد ازدواج بین دختر و پسر از رسوم تأکید شده رسول خدا در مساجد بود. (ری شهری، ۱۳۸۷، ۳۵۰) رسول خدا و اهل بیت همواره مسجد را به عنوان یک مرکز دارای فضای تربیتی مناسب ذکر می‌کردند. از رسول خدا روایت شده است که کسی که اهل مسجد باشد چند فایده به او می‌رسد: دوستی که در راه خدای عز و جل از او بهره‌بردار، یا دانشی لطیف و نغز، یا سخنی که او را به هدایت رهنمون شود، یا از هلاکت برهاند، یا رحمتی که چشم به راهش باشد، یا آن که زشتی‌ای را از روی شرم یا ترس [از خدا] ترک گوید. (تسخیری، ۱۴۲۸: ۲۰۰) قرآن کریم به آبادانی مسجد تأکید دارد و آن را عملی می‌داند که از مومنین فقط سر می‌زند؛ مفسرین گفته‌اند منظور فقط آبادانی عمرانی و ساخت و ساز و معماری نیست؛ بلکه حضور در مسجد و برنامه‌های مسجد و زنده نگه داشتن اجتماعی مسجد از مصادیق اصلی آبادانی مسجد است. (قراحتی، ۱۳۸۸: ۳۹۲-۳۹۳). چه برنامه‌ای می‌تواند مهمتر از تربیت باشد که اساساً در راس مقاصد شریعت است؟ چرا که بر اساس روایات، مومن در مسجد مانند ماهی در آب است بنا بر این اگر این زیستگاه ایمانی با تعلیم و تربیت مومنین فعال شود مسلماً مصداق بارز آبادانی خواهد بود. در این روایت به

طور ضمنی ایمان به آب تشبیه شده است و مومن به ماهی که تشنه دائمی آب است و مسجد به حوض آب که مرکز ایمان است. بنابر این گفتمان غالب مسجد یک گفتمان ایمانی خواهد بود. به علاوه بر اساس روایات آنچه از حضور مومن در مسجد انتظار می‌رود آمادگی او در رزم جهاد اکبر، کبیر و جهاد اصغر است. (ری شهری، ۱۳۸۷: ۶۴) بنابر این باز هم تعلیم و تربیت مساله اول مسجد بوده و مکان اول تعلیم و تربیت هم مسجد خواهد بود. چنان که از تواریخ بر می‌آید لقمان در عین مشاغل سختی که داشت؛ (مدتها به صورت خادم و مدتها خیاط) معارف خود را به مدد همنشینی با اولیاء، خودسازی و ارتباط با مسجد و محراب به دست آورده بود چنان که در معاشرت با انبیاء و در مسجد به شهادت رسید. ابراهیم ادهم می‌گوید: لقمان در مسجدی در شهر رمله در فلسطین ۱ در میان مسجدی به همراه تعدادی از انبیاء دفن است. علت دفن او این است که بنی اسرائیل او و تعدادی از پیامبران را در مسجد حبس کرده بودند تا از دنیا بروند. (شهرورزی، ۱۹۸۷: ۳۲۶) بنابر این مسجد به عنوان جایگاهی که می‌تواند جانب یاددهنده و یادگیرنده را به صورت پویا و برای همه سنین در خود جمع کند و همه اقشار را در عین تکثر، به وحدت برساند؛ قابل توجه است. آبادانی مسجد که در وهله اول به معنای رونق تربیتی و انسان سازی مسجد است؛ به تصریح قرآن فقط از انسان های مومن انتظار می‌رود. لذا ایمان از همان ابتدا با مسجد عجین است. امام مسجد نیز به عنوان رکن رکن مسجد مطرح بوده و جماعت مومنین هنگامی که بر پایه ایمان شکل گرفته باشد؛ به اخوت حقیقی خواهد انجامید. مسجد یک تالی و یک جزء به مثابه کل، برای امت اسلامی است؛ چرا که همه مولفه های امت ایده ال اسلامی را در ابعاد کوچکتر دارد و به مثابه یک تمرین و آماده سازی و حتی شبیه سازی آن مطرح می‌شود.

(و) امت: عرصه عمل تربیت ولایی

آیت الله جوادی آملی تاریخ تحول زعامت شیعه را سه دوره ذکر می‌کند: دوره اول رابطه محدث و شنونده (عصر اخباری گری)، دوره دوم رابطه مرجع و مقلد (عصر اصولیون)، دوره سوم دوره امام و امت. (عصر امام خمینی) در این عصر جدید مسئولیت علما شامل همه عرصه های فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و... می‌شود. (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۵) امام خمینی جهان را یک

۱. امروزه در اشغال رژیم اشغالگر قدس می‌باشد. (ویکی پدیا: ذیل عنوان شهرهای فلسطین قبل از ۱۹۴۸)

مدرسه بزرگ می‌داند و مربیان این مدرسه بزرگ را اولیاء و انبیاء می‌داند. (امام خمینی، ج ۱۳، ۱۳۸۹: ۵۰۳) "مساجد، بهترین سنگرها و جمعه و جماعات، مناسب ترین میدان تشکل و بیان مصالح مسلمین می‌باشند" (همان) رهبر انقلاب ضمن تاکید بر شجره طیبه بودن بسیج (امت) بیان می‌دارند که "مساجد که نیروهای بسیج از آن تغذیه می‌کنند باید همچنان بصورت پایگاه بسیج باقی بماند. نیروی مساجد در بسیج مردم نیرویی منحصر و معنی دار است. بسیج تنها تا آن روز پیروز است که در یک دست بسیجی قرآن و در دست دیگرش «سلاح» باشد. راز پیروزی مسلمین و وحشت و هراس دشمنان و معاندین از مسلمین در برافراختن پرچم قرآن است. بسیج باید مطیع مسجد، حامی مسجد، عامل به قرآن و حافظ قرآن باشد." (رهبر انقلاب: ۱۳۶۲/۰۹/۰۴) بنابر این امام خمینی و رهبر انقلاب رابطه تربیتی امام و امت را در سه عرصه می‌بینند: ۱- عرصه امور جامعه ۲- در قلمرو عبادی - سیاسی. مسلماً بدون عرصه فعالیت و عمل، هیچ تعلیم و تربیتی نمی‌تواند محقق شود و به ثمر بنشیند. بنابراین امت اسلامی، عرصه عمل و جایگاه پیشرفت تربیت ولایی است؛ به طوری که مومن تربیت شده در نظام ولایی، یک عرصه فعالیت عملی برای خود خواهد داشت که موجبات تحقق عملی ایمان و حکمت او است. همچنان که مسجد از دو تار و پود امامت و اخوت در ابعاد کوچک تشکیل شده است؛ امت اسلامی نیز ساخته شده از امامت و اخوت در ابعاد بزرگتر است. لذا انسان مومن در مسجد با عناصر تربیتی ذکر شده یک زندگی واقعی امتواره را تمرین می‌کند.

ز) چارچوب تربیت ولایی در نگاه جامع

جدول ذیل نگاهی به کلیت تربیت ولایی بر اساس چارچوب استخراج شده دارد که در آن عناصر، آثار و مبانی تربیت ولایی بر اساس مکتب امام خمینی، تمثیل قرآنی شجره طیبه و الگوی عملی لقمان حکیم ذکر شده است.

جدول ۱. چارچوب تربیت ولایی در یک نگاه

چارچوب نظامات آموزشی	عناصر نظام تربیت ولایی	آثار	مبنا	تمثیل شجره طیبه	الگوی عملی لقمان حکیم در قرآن و روایات	مکتب امام خمینی
	ایمان	تولید عمل صالح (رهبرانقلاب، ۱۴۰۱.۳.۱۴)	یک سرمایه درونی که وحدت بخش گفتار، پندار و کردار متربی است. / تعریف امام خمینی: ایمان، تنزل علم عقلانی به مرتبه قلب است (امام خمینی، ۱۳۸۶: ۲۰۵)	اصل ثابت	لقمان علیه السلام فی موعظته لابنه: يا بُنَيَّ، السَّفِينَةُ اِيْمَانٌ، وَشِرَاعُهَا التَّوَكُّلُ، وَسُكَّانُهَا الصَّبْرُ، وَمَجَاذِيْقُهَا الصَّوْمُ وَالصَّلَاةُ وَالزَّكَاةُ. (مفید، ج ۱۲، ۱۴۱۴: ۳۳۶)	امام خمینی درباره آبادانی و سازندگی کشور: "اگر جنبه ایمان مردم تقویت شد، همه امور به راحتی انجام می شود." (امام خمینی، ج ۱۷، ۱۳۸۹: ۱۳۰)
هدف و محتوای آموزشی	حکمت	حکمت منجر به خلاقیت در نفس انسان است به دلیل اتصال قوه عقل با عقل فعال (طالقانی، ج ۲، ۱۳۷۳: ۵۷۱)	حالتی است در اولیای الهی که معرفت همراه با بصیرتی به قلب آن ها وارد می شود که منجر به یقین می شود و از آن کارهایی که لذت گرایان و جاهلان دشوار می دانند ابایی ندارند. (مطهری، بی تا: ۱۴۴)	کلمه طیبه	قرآن کریم: "لقد آتینا لقمان الحکمه" (لقمان: ۱۲) در روایات معصومین است که به لقمان گفتند این مقام چگونه به دست آمد گفت در اثر کنترل دیدار، شنیدار، گفتار، پندار و رفتار. (محمدی ری شهری، ۱۳۸۸: ۲۸)	"حکیم یعنی آن کسی که حقایقی را مشاهده میکند که از چشمهای دیگران مغفول عنه است؛ پوشیده است. کلمات او، کلماتی ممکن است ساده به نظر بیاید، اما هر چه میشکافید، مبینند لایه ها و عمقهای بیشتری دارد" (رهبر انقلاب،

جدول ۱. چارچوب تربیت ولایی در یک نگاه

چارچوب نظامات آموزشی	عناصر نظام تربیت ولایی	آثار	مبنا	تمثیل شجره طیبه	الگوی عملی لقمان حکیم در قرآن و روایات	مکتب امام خمینی
						(۱۲/۰۲/۱۳۸۷)
	امامت	ارائه طریق و ایصال الی المطلوب (مطالعه هری حسین، ۱۳۷۷: ۱۰۳)	یک نوع مسئولیت پذیری اجتماعی در تربیت خود و دیگران: "اذ ابتلی ابراهیم بکلمات فاطمه قال انی جاعلک للناس اماما" امام کسی که در سختی ها، مسئولیت پذیر است.		در روایاتی از امام صادق علیه السلام لقمان به عنوان همنشین انبیاء و اولیاء، دارای معرفت نسبت به امام زمان خود، دارای ارتباط موثر با مومنین و تلاش برای رفع حوائج آن	امام که یک حکیم بود، گفتند: «معلمی شغل انبیاست». این، خیلی حرف بزرگی است. (رهبر انقلاب، ۱۲/۰۲/۱۳۸۷)
مدیریت و ساختار آموزشی	اخوت	همه مردم همزمان مری و متربی یکدیگر هستند: المومنین و المومنات بعضهم اولیاء بعض یا مرون بالمعروف (توبه: ۷۱) ... امر	یک نوع مسئولیت اجتماعی در دوستی و محبت و یاری دیگران: "انما المومنون اخوه" بر اثر ایمان، سنخیتی بین افراد حاصل می شود که سبب اتصال قلوب آن	شجره طیبه	ها معرفی شده است. (محمدی ری شهری، ۱۳۸۸: ۲۱) حسن معاشرت نسبت به برادران دینی و دوستان (همان: ۳۱)	هم روحانی باید با دانشگاهی دوست و برادر باشد، و هم دانشگاهی با روحانی، تا این دو قدرت، دو قدرت مفکره متفکر بتوانند مملکت خودشان را حفظ

جدول ۱. چارچوب تربیت ولایی در یک نگاه

چارچوب نظامات آموزشی	عناصر نظام تربیت ولایی	آثار	مبنا	تمثیل شجره طیبه	الگوی عملی لقمان حکیم در قرآن و روایات	مکتب امام خمینی
		به معروف و نهی از منکر اجتماعی	ها می گردد. "السنخیه عله الانضمام". "مکارم شیرازی، ج ۱، ۳۱۴: ۱۳۸۵			کنند. (امام خمینی، ج ۹، ۱۳۸۹، ۵۴۰ :)
محیط آموزشی و عرصه فعالیت	مسجد	مساله تقدس علم، معلم و معلم (افروز، ۱۳۷۵)، میقات امام و امت، اساتید و شاگردان، معلمان و دانش آموزان، اولیاء و مربیان، صاحبان تجارب فنی و هنرجویان / مسجد تالی تلو امت اسلامی در ابعاد کوچکتر. (شریفی، ۱۳۸۸)	فضای تربیت عمومی یاددهنده و یادگیرنده: "المسجد اسس علی التقوی من اول یوم فیه رجال یریدون ان یتطهروا" (توبه: ۱۰۸) قرآن کریم برای تعلیم و تربیت طراحی شده است.	و فرعها فی السماء، توتی اکله کل حین باذن ربها	به گواهی تاریخ لقمان همواره همنشین انبیاء، علما و اهل معرفت بوده است. ابراهیم ادهم می گوید: لقمان در مسجدی در شهر رمله در فلسطین در میان مسجدی به همراه تعدادی از انبیاء دفن است. علت دفن او این است که بنی اسرائیل او و تعدادی از پیامبران را در مسجد حبس کرده بودند تا از دنیا بروند. (شهرورزی، ۱۹۸۷: ۳۲۶)	این مساجد باید مرکز تربیت صحیح باشد، و مساجد بحمدالله اکثراً اینظوری است. اشخاصی که در مسجد می روند باید تربیت بشوند به تربیتهای اسلامی. مساجد را خالی نگذارید. آنها را می خواهند نقشه بکشند و شما را دور کنند از مساجد، دور کنند از مراکز تعلیم و تربیت، آنها دشمنهای شما هستند. (امام خمینی، ج ۱۲،

جدول ۱. چارچوب تربیت ولایتی در یک نگاه

چارچوب نظامات آموزشی	عناصر نظام تربیت ولایتی	آثار	مبنا	تمثیل شجره طیبه	الگوی عملی لقمان حکیم در قرآن و روایات	مکتب امام خمینی
						(۵۰۰: ۱۳۸۹)
	امت	"عالم، مدرسه است و معلمین این مدرسه، انبیا و اولیا هستند. و مرئی این معلمین، خدای تبارک و تعالی است." (امام خمینی، ج ۱۳، ۵۰۳: ۱۳۸۹)	صدرا در باره انسان، هستی و جامعه: یک کل دارای وحدت در عین کثرت ها و تفاوتها (ملاصدرا، ج ۱، ۱۳۶۴: ۴۵۷) "حکمت متعالیه صدرا، امام خمینی: طرح مفاهیمی همچون «امت اسلام»، «بسیج جهانی مستضعفین»، «ید واحده» و «اخوت» بین مسلمانان... همه و همه حاکی از نگرش امت‌مدارانه به		سلمان و ابوذر به عنوان دو اسوه تربیت ولایتی، در روایات به عنوان حکیم امت و "لقمان امت اسلامی" خوانده شده اند. (انصاریان، ج ۱، ۲۱۵: ۱۳۸۶) (مظهری، ۱۳۸۴: ۱۹۴)	اخباریها روی کار آمدند، آنها گفتند رابطه فقها با توده مردم رابطه محدث است و مستمع! ... آقا وحید بهبهانی با هم فکری اصولیون معتدل رابطه فقها با مردم را رابطه مرجع و مقلد کردند. اینها شدند مجتهد و مردم شدند مقلد. اما امام راحل آمد رابطه توده مردم با فقیه را رابطه امامت و امت کرد! این کجا و آنها کجا؟ ... رابطه امامت است

جدول ۱. چارچوب تربیت ولایی در یک نگاه

چارچوب نظامات آموزشی	عناصر نظام تربیت ولایی	آثار	مبنا	تمثیل شجره طیبه	الگوی عملی لقمان حکیم در قرآن و روایات	مکتب امام خمینی
			مسائل جهان اسلام است." (پرتال امام خمینی، ۰۲/۰۹/۱۳۹۲)			و امت یعنی در آن مسائل معنوی هست، مسائل اخلاقی هست، مسائل اجتماعی هست، مسائل سیاسی هست (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۵)

بحث و نتیجه گیری

۱. چارچوب مفهومی دیدگاه مکتب امام خمینی درباره تربیت ولایی با تفاسیر موجود از شجره طیبه و لقمان حکیم در قرآن مطابقت محتوایی دارد. مکتب امام خمینی با طرح مساله ایمان و اهمیت آن در ساخت دو نوع ولایت عرضی و طولی یعنی اخوت و امامت و نیز حکمت که از ایمان می جوشد؛ چارچوب روشنی برای رویکرد تربیت ولایی فراهم نموده است؛ از سوی دیگر شجره طیبه در قرآن کریم که با اکثر تفاسیر شیعه و اهل سنت تطبیق داده شد؛ مفهوم ایمان، ولایت، حکمت و... را به عنوان تفسیر شجره طیبه مطرح نموده بودند. مطرح شدن "بسیج" به عنوان شجره طیبه در گفتمان مکتب امام خمینی و وجود عناصر ایمان (ولایت عمقی)، ولایت طولی و عرضی (امامت و اخوت) و حکمت در آن، تایید دیگری بر چارچوبهای رویکرد ولایی در تعلیم و تربیت بود. بررسی تفاسیر و روایات درباره لقمان حکیم به عنوان یک الگوی تربیتی قرآنی نیز عناصر ایمان، امامت، اخوت و حکمت را تایید نمود.

۲. چارچوب مفهومی ولایت در شمول حوزه های فردی و اجتماعی دارای جامعیت است. ولایت از مفهوم خودسازی تا جامعه سازی و امت سازی را می تواند شامل شده و برای نقش معلم، محیط آموزشی و محتوای آموزشی پاسخ داشته باشد. اگر تربیت را شامل عرصه های خودسازی، دیگرسازی و تربیت عمومی بدانیم؛ خود سازی معادل با ولایت بر خود است که حکمت، به منزله خروجی فردی آن و ایمان، به منزله ورودی آن است؛ دیگر سازی که مسئولیت و سرپرستی غیر و یا امامت است معادل ولایت طولی است؛ مسئولیت عمومی نسبت به سرنوشت همدیگر معادل اخوت یا ولایت عرضی است. جهان بینی پس از تحلیل توسط عقل و منطق، وارد مرحله جایگزینی در قلب انسان می شود که این مرحله ایمان نام دارد؛ در این مرحله انسان بر فکر و قلب خود مستولی می شود؛ سپس معرفت از درون متربی و مبتنی بر تجارب شخصی او می جوشد و بازگشت می کند؛ که حکمت نامیده می شود. ایمان هنگامی که در ساختارهای اجتماعی ظهور و بروز می یابد؛ در ساختارهایی مثل مسجد، امامت و اخوت ظاهر می شود. همان طور که مسجد از تار و پود امامت و جماعت ساخته شده است که همان ولایت طولی و عرضی است؛ امت اسلامی نیز از امامت و اخوت ساخته می شود. این شباهت ساختاری به این دلیل است که مسجد و امت، به مثابه عرصه آموزش و عرصه عمل تربیت ولایتی شناخته می شوند. در این دو نهاد، جزء به مثابه کل و کل به مثابه جزء به روشنی دیده می شود. از همین جهت، ارتباط مسجد، مدرسه، حوزه علمیه، دانشگاه و رسانه ها در تحقق اهداف تربیت ولایتی، تعیین کننده هستند چرا که اگر امت اسلامی و مسجد بخواهند تالی تلوی، الگو و آینه همدیگر باشند؛ لازم است عناصر اصلی تربیت ولایتی در هر دوی آن ها به نحو مشابه و با مقیاس متفاوت وجود داشته باشد.

۳. چارچوب مفهومی ولایت دارای ظرفیت نوسازی و وحدت آفرینی در تربیت اسلامی است. تربیت ولایتی در دیدگاه مکتب امام خمینی می تواند الهام بخش نظامات تربیت اسلامی با رویکردهای نو و در عین حال اصیل و کاربردی باشد. دیدگاه کلان به تعلیم و تربیت و اجتناب از بخشی نگری در تعلیم و تربیت می تواند از خواص مهم این رویکرد تلقی شود. بر اساس آن چه از چارچوب رویکرد تربیت ولایتی عرضه شد؛ نتیجه می شود گرفت که نقش معلمی یک نقش امامت گونه است؛ بنا بر این شایستگی ها و نقش های امامت همان شایستگی

ها و نقش های معلمی خواهد بود؛ از همان جنس و در همان راستا و متصل به همان مبدا؛ و البته به تناسب مسئولیت تربیتی. از آن چه ذکر شد می توان نتیجه گرفت که در این دیدگاه است که مربی، معلم، استاد، مبلغ، واعظ، مروج، تسهیلگر و ...، با احراز شرایطی، عضو شبکه امامت جامعه به معنای عام آن هستند؛ و از این جهت مسئولیتی امام گونه در حیطه امت های کوچک خود دارند. نبود این شبکه متصل، سبب نبود یکپارچگی در تعلیم و تربیت خواهد بود. از آن چه درباره امامت و اخوت ذکر شد نتیجه می شود که یکپارچگی به معنای وحدت مطلق نیست بلکه وحدتی در عین تکثر و تفاوت است و الا مسئولیت تربیتی و امر به معروف و نهی از منکر همگانی معنا نداشت. بر این اساس، پیامبرانه بودن شغل معلمی، صرفاً یک تعبیر نیست؛ بلکه ساز و کار آن در متن دین تعریف شده است.

پیشهادات

۱. با توجه به ظرفیت نظام سازی ای که در نظریه ولایت در مکتب امام خمینی وجود دارد؛ می توان از آن در نظریه پردازی در علوم انسانی اسلامی خصوصاً تعلیم و تربیت بهره برد. از آن جا که نظریه ولایت در مبانی دینی و کاربردهای فردی و اجتماعی آن حضور دارد؛ یکی از معانی ای است که می تواند در طراحی یک نظام تمام ساحتی و یکپارچه دینی با حفظ تفاوت ها و تکثرها رهنمون باشد.
۲. ابتدای اسناد بالادستی تعلیم و تربیت کشور بر نظریه ولایت، می تواند سنخیت بیشتری بین این اسناد با اصالت دینی و انقلابی برقرار کند. این ابتدا می تواند در راستا و امتداد نگرش اخوت اسلامی آیت الله شاه آبادی، ولایت فقیه امام خمینی، ولاء ها ولایتهای استاد مطهری و سایر دیدگاه های بزرگان مطرح گردد. آن چه تا کنون در محیطهای تربیتی رسمی و غیر رسمی مورد تاکید قرار گرفته است؛ آموزش های نظری ناظر به تئوری ولایت فقیه بوده است؛ نه ساز و کاری تربیتی از ولایت که یک مبنا، محیط، ساختار و برنامه تربیتی مبتنی بر نظریه ولایت را ارائه دهد. چنین ساز و کاری بر اساس آن چه ذکر شد؛ شامل امامت، اخوت، ایمان، حکمت، مسجد و عرصه امت اسلامی خواهد بود.

۳. یکی از تحقیقاتی که می‌تواند در راستای تداوم تحقیقات تربیت ولایتی به محققین پیشنهاد شود؛ مطالعه تطبیقی تربیت ولایتی با مکاتب غربی و باستانی است. به طور مثال آزادسازی در معنای مولا و آزادسازی در تربیت پست مدرن که گفتمان‌های اصلی دو پارادایم تربیت ولایتی و پست مدرن را تشکیل می‌دهند؛ می‌توانند مورد بررسی تطبیقی قرار بگیرند. همچنین حکمت که از درون مرتبی می‌جوشد و بر اساس عقلانیت و تنزل آن به قلب (ایمان) اتفاق می‌افتد؛ با مکاتب طبیعت‌گرا و پیشرفت‌گرا که معتقدند دانش بایستی از درون مرتبی بیرون بیاید نه این که از بیرون تحمیل شود؛ قابلیت مطالعه تطبیقی دارند. خصوصاً این که ایمان کاملاً امری درونی بوده و با قاطعیت قابل تشخیص بیرونی نیست. همچنین مفهوم همیاری و مراقبت و نگه‌داری که از معانی ولایت است؛ قابل بررسی تطبیقی با دیدگاه‌های جدید از تربیت به عنوان مراقبت و صیانت است.

فهرست منابع

- قرآن الکریم
 آصفی محمد مهدی (۱۳۸۵)، بررسی فقهی تطبیقی مبانی نظری حکومت اسلامی، تهران: مجمع تقریب مذاهب اسلامی
- ابن دهیش، عبد الملک و مکی، عبد الله غازی (۱۴۳۰-۲۰۰۹)، إفادة الأنام بذكر أخبار بلد الله الحرام، مکه مکرمه - عربستان: مکتبه الأسدی.
- ابن قیم جوزیه محمد، ۱۴۱۰، التفسیر القيم، بیروت: مکتب الدراسات
- ابن میثم، میثم بن علی، شریف الرضی، محمد بن حسین و علی بن ابی طالب (ع)، امام اول، ۱۴۰۴، شرح نهج البلاغه (ابن میثم)، تهران - ایران: دفتر نشر کتاب
- اسماعیل تبار احمد، ۱۳۸۸، آخرین منجی، تهران، فرهنگ سبز
- اشکوری لاهیجی محمد، ۱۳۷۳، تفسیر لاهیجی، تهران: نشر داد
- اعرافی علیرضا، (۱۳۹۵)، فقه تربیتی، قم: اشراق و عرفان
- اعوانی غلامرضا، (۱۳۹۷)، مولانا و دین، تهران: موسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران
- افروز، غلامعلی، (۱۳۷۵)، مسجد، مدرسه و خانه، پیوند، ش ۱۹۹
- امام خمینی (۱۳۸۶)، انسان شناسی در اندیشه امام، تهران: موسسه نشر آثار امام
- امام خمینی روح الله، (۱۳۸۹) صحیفه امام، تهران - ایران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)

- امام خمینی روح الله، (۱۳۹۴)، شرح چهل حدیث، تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی
- امام خمینی روح الله، (۱۳۹۲)، دفاع مقدس در اندیشه های امام خمینی، تهران: موسسه تنظیم نشر آثار امام خمینی
- امام خمینی روح الله، (۱۳۹۲)، شرح حدیث جنود عقل و جهل، تهران: موسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی
- امام خمینی، روح الله، (۱۳۸۰)، شرح چهل حدیث (اربعین حدیث)، قم ایران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)
- امین نصرت بیگم (بانو مجتهده امین)، (بیتا)، تفسیر مخزن العرفان در علوم قرآن، قم: بینا
- انصاری، قدرت الله و فاضل لنگرانی، محمدجواد، (۱۳۹۲)، احکام و حقوق کودکان در اسلام، قم - ایران: مرکز فقهی ائمه اطهار (ع)
- انصاریان حسین، (بیتا)، تفسیر حکیم، قم: دارالعرفان
- انصاریان حسین، فیض پور، محسن و صابریان، محمدجواد (۱۳۸۶)، عرفان اسلامی (شرح مصالح الشریعه)، قم - ایران: دارالعرفان
- بحرالعلوم محمد مهدی، حسینی طهرانی، محمدحسین (۱۴۱۸)، رساله سیر و سلوک منسوب به بحر العلوم، مشهد مقدس - ایران: علامه طباطبایی.
- بروجردی سیدحسین، (۱۴۱۶)، تفسیر الصراط، قم: انصاریان
- بنیانیان حسن، (۱۳۸۲)، مسجد و جوانان، مسجد، سال ۱۲، مرداد و شهریور، ۱۳۸۲، ش ۶۹
- پاینده ابوالقاسم، (۱۳۸۲)، نهج الفصاحه، تهران - ایران: دنیای دانش
- تسخیری محمد علی، (۱۴۲۸)، الامامان حسن و حسین فی احادیث المشترکه بین السنه و الشیعه، مصطفی حسینی رودباری، تهران: مجمع العالمی لتقریب
- جرجانی حسین، (۱۳۷۸)، جلاء الازهان و جلاء الاحزان، تهران: دانشگاه تهران
- جمعی از نویسندگان (بیتا)، ولایت در قرآن، قم - ایران: [بی نا]
- جوادی آملی عبدالله، شمیم ولایت، اسراء، ۱۳۹۲
- جوادی آملی عبدالله، (۱۳۸۶)، امام و امت، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (س)، تهران: موسسه چاپ و نشر عروج
- حجازی محمد محمود، (۱۴۱۳) التفسیر الواضح، بیروت: دارالجیل
- حسکانی عبیدالله، (۱۴۱۱)، شواهد التنزیل حسکانی، تهران: وزاره الثقافه
- حسینی واعظ محمد، (۱۳۸۱)، دقائق التاویل و حقائق التنزیل، تهران: مرکز پژوهشی میراث مکتوب
- حسینی سیدمهدی، (۱۳۹۹)، حقیقت ولایت و جایگاه آن در تربیت انسان، معرفت، سال ۲۹، مهر، ش ۷

- حسینی طهرانی محمد حسین، (۱۴۲۵)، امام شناسی، موسسه ترجمه نشر علوم و معارف، مشهد مقدس: نشر علامه طباطبایی
- حسینی طهرانی، محمدحسین، (۱۴۲۱)، ولایت فقیه در حکومت اسلام، مشهد مقدس - ایران: علامه طباطبایی
- حسینی طهرانی، محمدحسین، (۱۴۲۶)، امام شناسی، موسسه ترجمه و نشر دوره علوم و معارف اسلام، مشهد مقدس - ایران: علامه طباطبایی.
- حق جو عبدالله، (۱۳۸۹)، ولایت در قرآن، قم: زائر
- حقی برسوی اسماعیل، (بی‌تا)، تفسیر روح البیان، بیروت: دارالفکر
- حوزه نمایندگی ولی فقیه در امور حج و زیارت، (۱۳۹۴)، حج در آینه فقه، پژوهشکده حج و زیارت، تهران - ایران: نشر مشعر.
- حیدری گلشاد، (۱۳۸۹)، نکات تربیتی سوره لقمان، راه تربیت، زمستان، ش ۱۳
- خاتمی سید احمد، (۱۳۷۵)، مسجد و حکومت، سال پنجم، آذر، ش ۲۹
- خامنه ای سیدعلی، (۱۳۹۲)، طرح کلی اندیشه اسلامی در قرآن، تهران: صهبا
- خزائی محمد، (۱۳۶۳)، شرح گلستان سعدی، تهران: جاویدان
- خسروانی علیرضا، (۱۳۹۰)، تفسیر خسروی، تهران، اسلامیه
- خطیب عبدالکریم، (۱۴۲۴)، التفسیر القرآنی للقرآن، بیروت، دارالفکر العربی
- خیرآبادی حمید، لطیفی میثم، ناظمی اردکانی مهدی، (۱۳۸۹)، واکاوی عوامل موثر بر موفقیت امام جماعت در نظام فرهنگی مسجدمحور، دو فصلنامه علمی پژوهشی دین و سیاست فرهنگی، پاییز و زمستان، ش ۱۳
- دانش اسماعیل، (۱۳۸۹)، اصول و روشهای تربیتی سوره لقمان، راه تربیت، زمستان، ش ۱۳
- دهقان اکبر، (۱۳۸۷)، تفسیر نسیم رحمت، قم: حرم
- رضانزاد غلامحسین، تمهید المبانی، الزهراء، تهران، ۱۳۸۳
- رضایی اصفهانی، محمدعلی، (۱۳۹۴)، قرآن و تربیت (تفسیر موضوعی میان رشته ای قرآن و علوم)، قم - ایران: پژوهشهای تفسیر و علوم قرآن
- رهبری حسن، (۱۳۸۱)، کودک و مسجد، مسجد، سال ۱۱، مرداد و شهریور، مرداد و شهریور، ش ۶۳
- رهنمایی سید احمد، (۱۳۹۶)، ظرفیتهای تربیت ولایی جهادی؛ زمینه ساز برپایی تمدن اسلامی، معرفت سیاسی، پاییز و زمستان، ش ۲
- زاهدی مریم؛ کریمی نیا محمدمهدی؛ انصاری مقدم مجتبی، (۱۴۰۰)، مطالعه تاثیر تربیت ولایی بر تحقق جامعه مهدوی، نشریه پژوهش و مطالعات اسلامی: آبان، سال سوم - شماره ۲۸
- زحیلی وهبه، (۱۴۲۲)، التفسیر الوسیط (زحیلی)، سوریه-دمشق: دارالفکر

- زهادت عبدالمجید، (۱۳۹۹)، معارف و عقاید، قم: مرکز مدیریت حوزه علمیه قم، دفتر متون رسمی
- سبحانی تبریزی، (۱۳۸۵)، مفاهیم قرآن، ج ۵، قم: موسسه امام صادق (ع)
- سجادی مرضیه، زارعان محمدجواد، زارعان منصوره، (۱۳۹۹)، اصول هم افزایی نهاد خانواده و نظام تربیت رسمی بر مبنای ولایت الهی، اسلام و پژوهشهای تربیتی، سال ۱۲، پاییز و زمستان، ش ۲۰
- سلطان علی شاه، سلطان محمد بن حیدر، (۱۴۰۸)، بیان السعادة فی مقامات العبادة، لبنان- بیروت: مؤسسه الأعلمی للمطبوعات
- سیداسی احمد، (۱۴۲۷)، عیون التفاسیر، بیروت: دارصادر
- شاه آبادی محمد علی، (۱۳۸۷)، شذرات المعارف، تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی
- شحاته عبدالله محمود، (۱۴۲۱)، تفسیر القرآن الکریم، مصر- قاهره: دارغریب
- شریفی محمود، (۱۳۸۸)، مسجد در فرهنگ اسلامی، فرهنگ کوثر، شماره ۷۷
- شعرانی ابوالحسن، (۱۳۸۶)، پژوهشهای قرآنی، قم: بوستان کتاب
- شعراوی محمدمتولی، (۱۹۹۱)، تفسیر شعراوی، بیروت: اخبار الیوم
- شفیعی سروستانی ابراهیم، (۱۳۸۵)، تربیت پهلوانی، تهران: هلال
- شهرورزی محمد، (۱۹۸۷)، نزهه الارواح و روضه الافلاح، ایالات متحده: دانشگاه کالیفرنیا
- شهید ثانی، زین الدین بن علی (بیتا)، رسائل الشهد السعید الفقیه زین الدین علی الجبعی العاملی، قم ایران: مکتبه بصیرتی.
- صادقی تهرانی محمد، (۱۴۰۶)، الفرقان فی تفسیر القرآن، قم: فرهنگ اسلامی
- صرفی زهرا، (۱۳۹۸)، تبیین انسجام محتوایی سوره لقمان با روش تحلیل محتوای کیفی، فصلنامه تحقیقات علوم قرآن و حدیث، دانشگاه الزهراء، سال ۱۶، بهار، ش ۱
- صیادی نژاد روح الله، حسینی باصری سید کاظم، (۱۳۹۶)، شیعه شناسی، سال ۶، ش ۶۱
- ضرابی رضا، (۱۳۷۹)، نقش و عملکرد مسجد در تربیت، معرفت، شماره ۳۳
- طالقانی، نظرعلی و طیب، مهدی (۱۳۷۳)، کاشف الاسرار، تهران - ایران: رسا
- طاهر زاده اصغر، (بیتا)، ولایت فقیه موافقتها و مخالفتها، اصفهان: گروه فرهنگی المیزان
- طباطبایی محمدحسین، (۱۳۷۲)، ترجمه المیزان، قم: جامعه مدرسین
- طنطاوی محمد سید، (۱۹۹۷)، التفسیر الوسیط للقران الکریم، مصر- قاهره: نهضه
- طیب عبدالحسین، (۱۳۶۹)، اطیب البیان فی تفسیر القرآن، تهران: نشر اسلام
- عاملی ابراهیم، (۱۳۶۰)، تفسیر عاملی، تهران: صدوق
- عطار نیشابوری فریدالدین، (۲۰۰۶)، تذکره الاولیاء، تصحیح منال الیمنی، قاهره: الهیئه المصریه
- علامه حلی حسن بن یوسف، (۱۴۲۵-۱۴۲۶)، نهایه الوصول إلی علم الأصول، سبحانی جعفر و بهادری ابراهیم، قم - ایران: مؤسسه الإمام الصادق علیه السلام

- علامه حلّی حسن، (۱۳۸۲)، *کشف المراد فی شرح تجرید الاعتقاد (قسم الإلهیات)*، سبحانی جعفر، نصیر الدین طوسی، قم: مؤسسه الإمام الصادق علیه السلام
- علائی صمد (۱۳۹۵)، لزوم آینده پژوهی در بازآفرینی نقش مسجد در شهرهای پیرامونی تهران مطالعه موردی اسلامشهر، اولین سمینار آینده پژوهی توسعه ملی ایران در بستر جغرافیا، تهران
- علی بن حسین (ع) امام چهارم، (۱۳۹۲) *صحیفه سجادیه امام علی بن الحسین علیهما السلام* با ترجمه فارسی، ممدوحی حسن، قم - ایران: بوستان کتاب قم
- عمید زنجانی عباسعلی، (۱۳۹۱)، *انقلاب اسلامی ایران، علل و مسائل سیاسی، نهاد نمایندگی رهبری در دانشگاه ها*، قم: دفتر نشر معارف
- فرهادی راضیه، (۱۴۰۰)، *تربیت ولایی (مبانی، اصول و روشها)*، کنکاش، اصفهان
- فقیهی حامد، (۱۳۹۳)، *عفاف حسن الحسینی، میقات حج*، دوره ۲۳، زمستان، شماره ۹۰
- قزائتی محسن (۱۳۸۸)، *تفسیر نور*، تهران: مرکز فرهنگی درسهایی از قرآن
- قمی عباس (۱۴۱۲)، *نفس المهموم*، قم: بینا
- کاشانی فتح الله، (بیتا)، *منهج الصادقین*، تهران: اسلامیه
- کاشفی حسین، (بیتا)، *تفسیر حسینی (مواهب علیّه)*، ایران - سراوان: نشر نور
- کامل سلیمان، (۱۳۶۳)، *مهدی پور علی اکبر، روزگار رهایی*، نشر آفاق، تهران، ۱۳۶۳
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۸۷)، *ترجمه اصول کافی*، حسن زاده، صادق، قم - ایران: قائم آل محمد (عج)
- ماتریدی محمد، *تاویلات اهل السنه*، بیضون، بیروت، ۱۴۱۶
- مبلغی احمد، (۱۳۷۵)، *فقه مسجد، فرهنگ کوثر*، سال پنجم، آذر، ش ۱۱
- مجلسی محمدباقر، *بحار الانوار*، احیاء التراث العربی، بیروت، بیتا
- محراب بیگی محمد علی، (۱۳۷۶)، *مسجد و فرهنگ مردم*، هنر، تابستان و پاییز، ش ۳۳
- محمدقاسمی حمید، (۱۳۸۲)، *تمثیلات قرآن*، قم - ایران: سازمان اوقاف و امور خیریه، انتشارات اسوه
- محمدی اشتیاردی محمد، (۱۳۸۰)، *حکمت‌های ده گانه لقمان در قرآن*، پاسدار اسلام، ش ۲۳۷
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۸۲)، *علم و حکمت*، قم: دارالحدیث
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۸۶)، *دانشنامه عقاید اسلامی*، ج ۴، ترجمه مهدی مهریزی، قم: دارالحدیث، قم
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۸۷)، *حکمت نامه پیامبر اعظم*، قم: دارالحدیث
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۸۷)، *فرهنگنامه مسجد*، ترجمه مرتضی خوش نصیب، قم: موسسه دارالحدیث
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۸۹)، *میزان الحکمه*، ترجمه عیرضا شیخی، قم: دارالحدیث

- محمدی ری شهری محمد، (۱۴۲۱)، رساله المسجد، ترجمه مرتضی خوش نصیب، قم: دارالحديث
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۸۲)، علم و حکمت در قرآن و حدیث، مسعودی عبدالهادی و برنجکار رضا، قم - ایران: مؤسسه علمی فرهنگی دار الحدیث
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۸۸)، حکمت نامه لقمان، قم: دارالحديث
- محمدی ری شهری محمد، (۱۳۹۱)، دانشنامه قرآن و حدیث، آژیر حمیدرضا، شیخی حمیدرضا و جمعی از پژوهشگران، قم: مؤسسه علمی فرهنگی دار الحدیث
- مدرسی محمدتقی، قزوینی حائری یاسر، (۱۳۷۶)، احکام شریعت پیرامون حیات طیبه یا زندگانی پاک، تهران: محبان الحسین (علیه السلام)
- مدرسی محمدتقی، (۱۴۱۹)، من هدی القرآن، تهران: دار محبی الحسین
- مرکز فرهنگ و معارف قرآن، (۱۳۸۲)، فرهنگ موضوعی قرآن، قم: بوستان کتاب
- المسلمی محمد کمال، (۱۴۲۲)، الوظیفه التربویه فی ظل المتغیرات الاجتماعیه المعاصره، مجله کلیه التربیه بیور سعید، بیتام، معجم فقه الجواهر، بیروت: مؤسسه دایره المعارف الفقه الاسلامی، الغدیر
- مشکینی اردبیلی، علی، (۱۳۷۴)، اصطلاحات الأصول و معظم أبحاثها، قم - ایران: نشر الهادی
- مطهری مرتضی، (۱۳۸۹)، زندگی جاوید یا حیات اخروی، تهران: صدرا
- مطهری مرتضی، (۱۳۷۹)، یادداشت ها، تهران: صدرا
- مطهری مرتضی، (۱۳۸۴)، جامعه و تاریخ، تهران - ایران: صدرا
- مطهری مرتضی، (۱۳۹۰)، ولاء ها و ولایتها، تهران: صدرا
- مطهری مرتضی، (بدون تاریخ کلام)، عرفان، حکمت عملی، تهران - ایران: صدرا
- مظاهری، حسین، (۱۳۷۷)، در ساحل سپیده اخلاص، مشهد مقدس - ایران: دانشگاه علوم رضوی
- مغنیه محمد جواد، (۱۳۷۹)، امامت علی (ع) در آینه قرآن و عقل، ترجمه اکبر ایرانی، تهران: سازمان تبلیغات اسلامی
- مفید محمد بن محمد، (۱۴۱۴)، سلسله مؤلفات الشیخ المفید، بیروت - لبنان: دار المفید
- مقبل مجیدی عبدالسلام، (۲۰۰۴)، اذهاب الحزن و شفاء الصدر السقیم فی تعلیم النبی، دار القمه، اسکندریه، مصر، طبع اولی
- مکارم شیرازی ناصر، (۱۳۷۷)، اخلاق در قرآن، قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب
- مکارم شیرازی ناصر، (۱۳۸۵)، اخلاق اسلامی در نهج البلاغه (خطبه متقین)، خادمی اصفهانی، قم: نسل جوان
- مکارم شیرازی ناصر، (۱۳۸۶)، آیات ولایت در قرآن، قم: نسل جوان
- مکارم شیرازی ناصر، (۱۴۲۱)، الامثال فی تفسیر القرآن، قم: مدرسه الامام علی بن ابی طالب

- ملاابراهیمی عزت، تاند بایزید، (۱۴۲۲)، الافعال الکلامیه لتعامل المومنین فی القرآن الکریم فی ضوء نظریه تداولیه سوره لقمان نمودجا، بحوث فی اللغه العربیه، جامعه اصفهان، العدد ۲۴
- ملاصدرا صدر الدین شیرازی، (۱۳۶۶)، تفسیر القرآن الکریم، (صدرا)، قم - ایران: بیدار
- ملاصدرا صدرالدین شیرازی، سبزواری هادی بن مهدی، آشتیانی، جلال الدین، (۱۳۶۰)، الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه، تهران - ایران: مرکز نشر دانشگاهی
- منصوری لاریجانی اسماعیل، (۱۳۷۸)، جلوه های ولایت در آثار امام خمینی (ره)، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره)، تهران: مؤسسه چاپ و نشر عروج
- مهاجرنیا محسن، (۱۳۸۰)، اندیشه سیاسی فارابی، قم: بوستان کتاب
- میرجهانی طباطبایی محمدحسن، (۱۳۹۸)، تفسیر ام الکتاب، تهران: کتابخانه صدر
- میرزاحمدی محمد حسن و رسولی رحیمه، (۱۳۸۹)، تربیت ولایتی؛ اصلیتین مبنای تربیت دینی، اسلام و پژوهش های تربیتی، سال دوم بهار و تابستان، شماره ۱
- میرزایی اصفهانی، (۱۳۷۹)، محمد رضا، مسجد و مردم، فرهنگ کوثر، ش ۴۷
- نقی زاده حسین، (۱۳۸۶)، کارکردهای سیاسی و اجتماعی مسجد، مبلغان، ش ۹۶
- نیک بخش فاطمه، (۱۳۸۹)، برداشتهای تربیتی از سوره لقمان، راه تربیت، زمستان، سال ۵
- هاشمی رفسنجانی اکبر، (۱۳۸۳)، فرهنگ قرآن، قم: بوستان کتاب
- هاشمی رفسنجانی اکبر، (۱۳۸۶)، تفسیر راهنما، قم: مرکز فرهنگ و معارف قرآن، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه قم، بوستان کتاب
- همایش بین المللی دکترین مهدویت، (۱۳۸۸)، تهران: موسسه آینده روشن
- همدانی محمدحسین، (۱۴۰۴)، انوار درخشان در تفسیر قرآن، تهران: لطفی
- رهبر انقلاب، سایت اطلاع رسانی Khamenei.ir
- پرتال جامع امام خمینی imam-khomeini.ir
- Regie stites, China's National Minority Education: Culture, Schooling, and Developmen,
Library of congress cataloging-in-publication, china, Falmer press, Newyork, USA, 1999
- MA Lirong, Middle east studies institute, Journal of middle eastern and Islamic studies (in
Asia) shanghai international university, volum5, 2018



شناسایی پیامدهای حفظ آیات قرآن کریم در عملکرد حافظان قرآنی

معصومه صمدی^۱

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۰/۱۲/۱۳

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۰۱/۲۹

صص: ۳۳۳-۳۶۰

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



چکیده

هدف از این مطالعه واکاوی پیامدهای حفظ آیات قرآن بر عملکرد حافظان قرآنی است. روش پژوهش کیفی از نوع فراترکیب است. جامعه تحقیق یافته‌های پژوهشی دو دهه یعنی از سال ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۰ می‌باشد که تعداد ۲۵ مقاله به طور هدفمند بر مبنای اهداف پژوهش انتخاب شدند. ابزار جمع آوری داده‌ها فیش برداری است که همزمان با فرایند جمع آوری اطلاعات، یافته‌های حاصله دسته بندی، کدگذاری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌های حاصله حاکی از این است که پیامدهای حفظ آیات قرآنی بر حافظان قرآن کریم را بر اساس مطالعات منتشر شده می‌توان به سه دسته پیامدهای شناختی، فراشناختی و روان شناختی تقسیم کرد. پیامدهای شناختی با سه مضمون اصلی با نام‌های ارتقاء هوش شناختی (با دو مولفه فرعی)، ارتقاء راهبردهای شناختی (با سه مولفه فرعی) و ارتقاء سواد قرآنی (با سه مولفه فرعی)، پیامدهای فراشناختی با سه مضمون اصلی با نام‌های ارتقاء دانش فراشناختی (با یک مولفه)، ارتقاء تجربه فراشناختی (با سه مولفه فرعی) و ارتقاء راهبردهای فراشناختی (با دو مولفه فرعی) و پیامدهای روان شناختی با سه مضمون اصلی با نام‌های ارتقاء سلامت روان (با دو مولفه فرعی)، کاهش رفتارهای خشونت آمیز با سه مولفه فرعی و ارتقاء کیفیت زندگی (با دو مولفه فرعی) همراه است. نتیجه این که حفظ قرآن دارای پیامدهای قابل توجهی در زندگی است که لازم است مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: واکاوی، حفظ، آیات قرآن، حافظان قرآنی، پیامدها.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.9.1

مقدمه و بیان مسئله

تحقق آرمان‌های نظام مقدس جمهوری اسلامی ایران در گرو فراگیر شدن فرهنگ قرآنی در سطوح مختلف نظام و جامعه اسلامی است. توسعه این فرهنگ به معنای تعمیم و تعمیق ایمان، شناخت و ارتباط و انس با قرآن و عمل به آموزه‌های قرآن توسط مسوولان و آحاد جامعه است. این مهم مستلزم تعلیم قرآن به همه افراد جامعه است و ترویج فرهنگ حفظ قرآن و افزایش تعداد حافظان کلام وحی در کشور به عنوان یکی از مهم‌ترین راهبردها است (طرح ملی حفظ قرآن کریم، ۱۳۹۴). بعد از انقلاب شکوهمند اسلامی اقبال عمومی به سمت روخوانی، روان خوانی، فصیح خوانی (قرائت قرآن) و به دنبال آن جفظ قرآن در جامعه ایجاد شد که این علاقه در دوران‌های مختلف افت و خیزهای فراوانی داشته است.

حفظ آیات الهی یکی از اهداف آموزش عمومی قرآن کریم است. حفظ قرآن سایقه‌ای دیرینه در جهان اسلام دارد به این معنی که از زمان نزول وحی عده‌ای جهت به خاطر سپردن قرآن و مصون ماندن قرآن از خطرات به این مهم اقدام نموده‌اند... حفظ قرآن یکی از راهکارهای نشر و گسترش و نهادینه کردن فرهنگ اسلامی در بین شهروندان یک جامعه است. انس با قرآن کریم به واسطه حفظ آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. البته حفظ قرآن دلایل دیگری از قبیل عشق و علاقه شدید به پروردگار متعال، عمل به قرآن، بهره‌مندی از عبادت، ایجاد زمینه مناسب جهت آموزش مفاهیم قرآن و... دارد. اینک سوال اساسی این است که حفظ قرآن به چه معنی است؟ اعرافی و کاظمی (۱۳۹۷) با تتبع در منابع روایی دست کم سه معنا برای حفظ قرآن مطرح نموده‌اند که عبارتند از: از بر کردن و به یاد سپردن قرآن. صیانت از ظاهر و وجود خارجی قرآن و صیانت از انحراف معارف و مفاهیم قرآنی است. طبق این معنا حفظ قرآن به معنی محافظت از محتوا و معارف قرآن به گونه‌ای است که حقایق قرآنی، همان‌گونه که نازل شده است و به وسیله پیامبر و معصومین تبیین و تشریح شده و به آیندگان منتقل و از انحراف و آن‌جلوگیری شود که آیه (حجر، ۹) بر این معنا دلالت دارد.

در طرح ملی حفظ قرآن کریم (۱۳۹۰) حفظ قرآن به یاد سپاری آیات قرآن و نگاهداشت و جلوگیری از فراموشی آیات، تعریف شده است. حافظ قرآن نیز به فردی که توانایی دارد همه یا

بخش قابل توجهی از آیات قرآن را به صورت صحیح و روان با تلفظ عربی حروف و حرکات در حد تمایز همراه با درک معنای ظاهری آیات از بر بخواند اطلاق میشود. طرح ملی حفظ قرآن با نگاه سلسله مراتبی ذیل سند راهبردی توسعه آموزش عمومی قرآن تعریف شده است. اگر چه این طرح ارتباط وثیقی با حوزه های تبلیغ و ترویج، پژوهش و آموزش عالی و مدیریت کلان توسعه فرهنگ قرآنی دارد.

ارزش و اهمیت حفظ قرآن و جایگاه والای حافظ قرآن چیزی نیست که بر کسی پنهان باشد. در آیات بسیاری توصیه به تکریم و تعظیم حافظ قرآن شده است: *إِذَا قُرِئَ الْقُرْآنُ فَاسْتَمِعُوا لَهُ وَأَنْصِتُوا لَعَلَّكُمْ تُرْحَمُونَ* (ع) می فرماید: *الْحَافِظُ لِلْقُرْآنِ الْعَامِلُ بِهِ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ* حافظ قرآن که به آن عمل کند، همراه فرشتگان پیغام آور ارجمند و نیکوکار است (کلینی، ۱۳۷۰، ج ۴: ۴۰۴). این جایگاه والا و رفیع فارغ از اهمیت و فضیلت ذاتی قرآن کریم، ناشی از سودمندی حفظ قرآن کریم و تاثیردرونی و بیرونی آن بر شخصیت، اخلاق و رفتار فرد و جامعه است. اگر چه حفظ قرآن کریم به عنوان یک دستور واجب دینی مورد تاکید نبوده اما قرائت قرآن کریم در منابع و حیاتی به عنوان منبع ذکر تربیت و شفا مورد توجه قرار گرفته و دستورها و تاکیدهای فراوانی مبنی بر قرائت و تدبر در قرآن کریم هم در آیات آن هم در توصیه های معصومین علیهم السلام وجود دارد. امام علی (ع) فرموده اند: *اقْرؤوا القرآنَ و استظهِروهُ، فَإِنَّ اللَّهَ تَعَالَى لَا يُعَذِّبُ قَلْبًا وَعَاءَ الْقُرْآنِ* قرآن را بخوانید و آن را به قلب خود بسپارید، زیرا خداوند متعال قلبی که قرآن را در خود جای داده عذاب نمی کند (مجلسی، ۱۴۰۱، ح ۸۹: ۱۹). بر این اساس، جهت تربیت حافظان کل قرآن کریم، تحرکات ویژه ای در نظامات قرآنی کشور ایجاد شد که فرهنگ قرآنی در جامعه و در بین جوانان و نوجوانان و کودکان تسری یابد و قرآن جزء زندگی عموم جامعه قرآنی شود. این موضوع در اسناد توسعه فرهنگ قرآنی از جمله "سند ملی حفظ قرآن کریم کشور" نیز به صراحت مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به اهمیت حفظ قرآن کریم مطالعاتی از قبیل ذوقی و همکاران (۱۴۰۰)، مبشری و همکاران (۱۴۰۰)، الف، مبشری و همکاران (۱۴۰۰ ب)، عارفیان و کجیاف (۱۴۰۰)، هاشم لو و صبحی (۱۴۰۰)، شعاعی و قاسم پور (۱۳۹۹)، تاج آبادی (۱۳۹۸)، خسروی مراد و همکاران (۱۳۹۸)، اعرافی و کاظمی (۱۳۹۷)، لک زایی و همکاران (۱۳۹۷)، عباسی مقدم و همکاران (۱۳۹۷)، کریم زادگان و همکاران (۱۳۹۶)، نویدی و محمدی (۱۳۹۶)، سهرابی و همکاران (۱۳۹۶)،

عارفیان و همکاران (۱۳۹۵) معصومی‌راد (۱۳۹۴)، پاسالاری و ذاکری (۱۳۹۴)، نصرتی (۱۳۹۳)، عطادخت و همکاران (۱۳۹۴)، شکرانی و همکاران (۱۳۹۱)، کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰)، مفاخری و معتمدی (۱۳۹۰)، حسین خانی (۱۳۸۹)، مداحی و جواهری (۱۳۹۸)، زادشیر و همکاران (۱۳۸۸) نصرتی و کرمی (۱۳۸۱) انجام شده است. عمده مطالعات انجام شده در این زمینه محدود به مقایسه عملکرد حافظان قرآنی (مقایسه عملکرد حافظان کل، نیمه حافظان و حافظان جزء با هم) و مقایسه عملکرد حافظان با غیر حافظان است که بیشتر به شیوه نیمه آزمایشی و توصیفی انجام شده است. حالا جهت گسترش حافظان قرآنی در جامعه سوالی که مطرح است این است که بر اساس یافته های پژوهش های منتشر شده پیامدهای حفظ آیات قرآن کریم برای حافظان چیست؟

مبانی نظری

حفظ در کنار روخوانی، درک معنا و انس با قرآن به معنی از برداشتن و از بر خواندن می‌باشد. فراهیدی (۱۴۰۹) حفظ را مخالف نسیان و فراموشی، غفلت و بی توجهی و به معنی مراقبت دانسته شده است. با بهره گیری از آیات قرآن و متون دیگر، همین معنی اولیه از جمله مراقبت، مواظبت، ممانعت و حمایت قابل استنباط است. حفظ در معانی دیگری به معنای نگهداری نیز آمده است. بنا بر این حفظ و مشتقات آن در اصل به معنی از بر کردن بوده و بعداً در این معنی استعمال شده است. در واقع "از برداشتن" یکی از مصادیق مراقبت و مواظبت است. در قرآن کریم حفظ و مشتقات آن در همان معنای اصلی به کار رفته است. از جمله در نزدیک ترین کاربرد این کلمه در باره قرآن و در آیه "إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (حجر، ۹) همانا ما خود قرآن را نازل کردیم و قطعاً ما خود آن را نگاه داریم. این آیه نمی تواند به معنی از بر کردن باشد. مفسران در این آیه حفظ را به معنای محافظت، مواظبت یا حمایت کردن آورده اند. همچنین در عبارت "..... وَ رَبِّكَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ حَفِيفٌ (سباء، ۲۱) حفظ به معنی نگهبان و نگهدارنده است. در آیه وَهُوَ الْقَاهِرُ فَوْقَ عِبَادِهِ ۗ وَيُرْسِلُ عَلَيْكُمْ حَفَظَةً (انعام، ۶۱). حفظه جمع حافظ به معنی نگهبان است. در آیه حَافِظُوا عَلَى الصَّلَوَاتِ وَالصَّلَاةِ الْوُسْطَىٰ وَقُومُوا لِلَّهِ قَانِتِينَ (بقره، ۲۳۸) بقره) بر انجام همه‌ی نمازها و (خصوصاً) نماز وسطی (ظهر)، مواظبت کنید و برای خدا خاضعانه بپاییزید. محافظت به معنی مواظبت هم آمده است. چنان که فراهیدی (۱۴۰۹) محافظت را مواظبت بر امور از جمله نماز می‌داند. گاه

منظور محافظت از متن قرآن در مصاحف و کتب با محافظت از مصاحف است. چنان که قرآن نوشتن چیزی را در کتاب، حفظ آن نامیده است و *إِنَّ عَلَيْكُمْ لِحَافِظِينَ كِرَامًا كَاتِبِينَ* (انفطار، ۱۰، ۱۱). گاه منظور از حفظ الفاظ قرآن، حفاظت از تلاوت صحیح و مراقبت از آن است. در واقع این حفاظت همان روش اقرء است که پیامبر اسلام آن را برای آموزش قرآن برگزید. دستور قرآن به خواندن مکرر آن " *فَأَقْرؤْا مَا تيسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ* (مزمّل، ۲۰) و تشویقات پیامبر و اهل بیت نشان از آن دارد که حتی خواندن سوره ای، آیه ای و حرفی از قرآن دارای اهمیت است.

در روایات، حفظ به معنای سپردن آن به ذهن یا اعم از آن است که عمل به دستورات و تلاوت نیکو و مودب شدن به آداب و پند پذیری از مثل ها و داستان های آن و اندیشه در آیات و اسرار آن است (کلینی، ۱۳۷۰، ج ۱۰، ۳۸۲). در آیات بسیاری توصیه به تکریم و تعظیم حافظ قرآن شده است. *إِمَامُ الصَّادِقِ (ع)* می فرماید: *الْحَافِظُ لِلْقُرْآنِ الْعَامِلُ بِهٖ مَعَ السَّفَرَةِ الْكِرَامِ الْبَرَّةِ* حافظ قرآن که به آن عمل کند، همراه فرشتگان پیغام آور ارجمند و نیکوکار است (کلینی، ۱۳۷۰، ج ۴: ۴۰۴). این جایگاه والا و رفیع فارغ از اهمیت و فضیلت ذاتی قرآن کریم، ناشی از سودمندی حفظ قرآن کریم و تاثیردرونی و بیرونی آن بر شخصیت، اخلاق و رفتار فرد و جامعه است. اگر چه حفظ قرآن کریم به عنوان یک دستور واجب دینی مورد تاکید نبوده اما قرائت قرآن کریم در منابع و حیاتی به عنوان منبع ذکر تربیت و شفا مورد توجه قرار گرفته و دستورها و تاکیدهای فراوانی مبنی بر قرائت و تدبر در قرآن کریم هم در آیات آن هم در توصیه های معصومین *عليهم السلام* وجود دارد. امام علی (ع) فرموده اند: *اقْرؤُوا الْقُرْآنَ وَ اسْتَظْهِرُوهُ، فَإِنَّ اللَّهَ تَعَالَى لَا يُعَذِّبُ قَلْبًا وَعِءَاءَ الْقُرْآنِ* قرآن را بخوانید و آن را به قلب خود بسپارید، زیرا خداوند متعال قلبی که قرآن را در خود جای داده عذاب نمی کند (مجلسی، ۱۴۰۱، ح ۱۹: ۸۹). با مراجعه به قرآن و روایات روشن می شود که حفظ قرآن کریم محدود به الفاظ قرآنی نبوده و دربر گیرنده فهم معانی، عمل به دستورات، تعقل و تدبر در آیات می باشد.

پدیده حفظ ذو مراتب بوده و دارای مراتبی است. سطحی ترین و نازل ترین برداشت از حفظ قرآن کریم حفظ الفاظ یا از بر کردن قرآن است (کلینی، ۱۳۷۰، ج ۲: ۶۱۰). البته حفظ الفاظ به تنهایی آثار و برکات خود را دارد (محمدی ری شهری، ۱۳۹۴: ۳۰). مرتبه بالاتر از حفظ الفاظ، حفظ معانی آن یا به عبارت دیگر فهم و به یادداشتن مفاهیم قرآن است؛ یعنی حافظ قرآن آن چه

که قرآن بیان کرده است را بداند و آن را فهم کرده باشد در این قرائت از حفظ، فهم معانی و توجه به مراد آیات و عبارات قرآن مد نظر است. در روایتی از امام علی (ع) آمده است که فهم کتاب آسمانی در ۴ چیز خلاصه می شود که عبارت است از: عبارت، اشارت، لطائف و حقایق. عبارت برای عوام است. اشارت برای خواص است لطائف برای اولیاء و حقایق برای انبیاء (محمدی ری شهری، ۱۳۹۴: ۳۲). بعد از حفظ الفاظ و فهم معانی قرآن مرتبه ای بالاتری وجود دارد و آن حفظ حدود مورد نظر قرآن و عمل به دستورات آن است (طباطبایی، ۱۳۹۰، ۱۹، ص ۴۴۸). اعرافی و کاظمی (۱۳۹۷) با تتبع در منابع روایی دست کم سه معنا برای حفظ قرآن مطرح نموده اند که عبارتند از: از بر کردن و به یاد سپردن قرآن. صیانت از ظاهر و وجود خارجی قرآن و صیانت از انحراف معارف و مفاهیم قرآنی است. طبق این معنا حفظ قرآن به معنی محافظت از محتوا و معارف قرآن به گونه ای است که حقایق قرآنی، همان گونه که نازل شده است و به وسیله پیامبر و معصومین تبیین و تشریح شده و به آیندگان منتقل و از انحراف و آن جلوگیری شود که آیه (حجر، ۹) بر این معنا دلالت دارد. این معنا از حفظ معنای مورد نظر این پژوهش است. در طرح ملی حفظ قرآن کریم (۱۳۹۰) حفظ قرآن به یاد سپاری آیات قرآن و نگاهداشت و جلوگیری از فراموشی آیات، تعریف شده است. حافظ قرآن نیز به فردی که توانایی دارد همه یا بخش قابل توجهی از آیات قرآن را به صورت صحیح و روان با تلفظ عربی حروف و حرکات در حد تمایز همراه با درک معنای ظاهری آیات از بر بخواند اطلاق میشود. طرح ملی حفظ قرآن با نگاه سلسله مراتبی ذیل سند راهبردی توسعه آموزش عمومی قرآن تعریف شده است.

حفظ آیات قرآنی سه گونه است که عبارتند از: حفظ موضوعی و حفظ ترتیبی، حفظ جزء سی ام. حفظ موضوعی حفظ آیات قرآنی بر اساس موضوعات مختلف است که به دلیل برخورداری از مزایای فراوان، بسیار مورد توجه مشتاقان قرآن قرار گرفته است. توجه به کاربرد قرآن در زندگی، توجه به مفاهیم مستقیم و مصادیق روز آیات، اصلاح سبک زندگی جامعه، پاسخ به سؤالات و شبهات دینی، ارتقاء فن تبلیغ دینی، تنوع و جذابیت و... موجب شده تا این رشته بیش از پیش مورد توجه جامعه دینی قرار گیرد (مبشری، ۱۴۰۰ الف و ب). حافظ موضوعی، کسی است که نیازهای اصلی جامعه خود را شناخته و بر اساس آیات راهگشای قرآن، با بیان نیکو و اثرگذار به این نیازها پاسخ می دهد. حفظ موضوعی این فرصت را به علاقه مندان خواهد داد که

بتوانند درباره موضوعات خاص، آیات مشخص و تفکیک شده‌ای در حافظه خود داشته باشند تا هر زمان که نیاز شد از آن آیات استفاده کنند. از دیگر مزایای حفظ موضوعی توجه و تأکید بیشتر بر روی مفاهیم و معانی آیات است (طباطبایی شهرآباد، ۱۳۹۵: ۵۳ به نقل از مبشری، ۱۴۰۰ ب). اما در مقابل این شیوه از حفظ از آیات قرآنی، حفظ مطلق و یا حفظ ترتیبی است که وقتی موضوع و یا پدیده‌ای پیش می‌آید، حافظ به سختی می‌تواند آیاتی درباره آن استشهاد و استخراج کند. نوع سوم حفظ حفظ جزء سی قرآن کریم است که بیشترین کاربرد را در نظام آموزشی دارد.

پیشینه پژوهش

علی رغم اهمیت حفظ و مطالبه نظام حاکمیتی پیرامون حفظ آیات قرآن کریم، پژوهش‌هایی که پیرامون حفظ انجام شده است محدود بوده است. عمده پژوهش‌های انجام شده معطوف به پیامدهای حفظ آیات قرآنی بر عملکرد حافظان قرآنی است. از جمله پژوهش‌های انجام شده در این زمینه می‌توان از مبشری و همکاران (۱۴۰۰ الف) یاد کرد. وی در مطالعه خود تاثیر حفظ موضوعی قرآن کریم بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول پایه‌ی هفتم شهرستان فراهان (سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰) به روش نیمه آزمایشی با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد مطالعه قرار داد. یافته‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌دار در پس‌آزمون میان دو گروه بود وجود دارد. بدین معنی که گروه آزمایش از میزان خودکارآمدی بالاتری نسبت به گروه کنترل برخوردار بودند. شاخص اندازه اثر (ضریب اتا) به دست آمده حاکی از این است که ۴۲/۸ درصد افزایش میزان خودکارآمدی آزمودنی‌های شرکت‌کننده در گروه آزمایش را می‌توان به آموزش حفظ موضوعی قرآن کریم نسبت داد. مبشری و همکاران (۱۴۰۰ ب) در مطالعه دیگری به بررسی بررسی تاثیر حفظ موضوعی قرآن کریم بر خودتنظیمی دانش‌آموزان با استفاده از روش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون بر روی دانش‌آموزان دختر پایه هفتم شهرستان فراهان پرداخت. یافته‌های این مطالعه نیز نشان داد که حفظ موضوعی قرآن کریم خودتنظیمی دانش‌آموزان را ارتقاء می‌دهد. از این رو پیشنهاد روش حفظ موضوعی در برنامه درسی قرآن مدارس از یافته‌های این پژوهش است. عارفیان و کجباف (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای به بررسی تاثیر حفظ قرآن کریم بر سلامت روان، کیفیت زندگی و عاطفه مثبت و منفی قرآن پژوهان موسسه

حفظ الهادی (ع) و دانشجویان دانشگاه جهرم در سال ۱۳۹۶-۱۳۹۷ به روش نیمه آزمایشی با استفاده از پیش آزمون _ پس آزمون پرداختند یافته های حاصله نشان داد که تفاوت معنی داری در پس آزمون میان دو گروه حافظان و غیر حافظان وجود دارد. بدین معنی که گروه حافظان از سلامت روانی بیشتر، کیفیت زندگی بهتر و عاطفه مثبت بیشتر برخوردارند. هاشم لو و صبحی (۱۴۰۰) در مطالعه ای به بررسی و مقایسه سبک های دفاعی، سبک های اسنادی و تنظیم شناختی هیجان زنان حافظ و غیر حافظ قرآن در شهر زنجان به روش توصیفی پرداخت. یافته های این مطالعه نشان داد که از نظر سن، وضعیت تاهل، تحصیلات و شغل تفاوت معنی داری بین زنان حافظ قرآنی و زنان غیر حافظ وجود ندارد. اما تفاوتی که بین این دو گروه مشاهده شد این بود که زنان حافظان قرآنی در مولفه هایی از قبلی تمرکز مجدد بر برنامه ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه پذیری عملکرد بهتری در مقایسه با غیر حافظان داشتند. این مطالعه شرکت در کلاس های قرائت و حفظ قرآن را جهت بهبود وضعیت سبک های دفاعی، سبک های اسنادی و تنظیم شناختی هیجان پیشنهاد می کنند. فیاض و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه ای به بررسی روش درمان قرآنی برای درمان بیماران افسرده با استفاده از مطالعه تجربی تک موردی با استفاده از خطوط پایه چندگانه پرداخت. یافته این مطالعه نشان داد که بسته درمانی مبتنی بر قرآن می تواند موجب کاهش قابل توجه نشانه های اختلال افسردگی شود. این بسته درمانی توانست اثرات مثبت درمان را حداقل تا سه ماه پس از اتمام مداخله حفظ کند. کوتاه مدت بودن، اختصاصی بودن و اثر بخش بودن این بسته درمانی برای درمان اختلال افسردگی از نقاط مثبت این بسته درمانی محسوب می شود. نتیجه این مطالعه این است که حفظ قرآن می تواند انسان را در ابتلا به بیماری افسردگی واکسینه نماید. خسروی مراد و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه ای به بررسی راهبردهای ارتقاء بهره وری آموزش عمومی قرآن (روخوانی، حفظ، درک معنا و انس) به روش کیفی با استفاده از ابزار مصاحبه پرداختند. یافته های این مطالعه نشان داد که محور قرار دادن سند راهبردی آموزش عمومی قرآن توسط آموزش و پرورش و تلاش در راستای ایجاد تمهیدات لازم جهت عملیاتی نمودن هر چه بهتر اقدام های مرتبط با سند می تواند گام جدی در راستای ارتقای بهره وری آموزش قرآن و در ادامه حفظ آیات قرآنی باشد. بحرالعلوم و پهلوان (۱۳۹۷) در مطالعه خود که پیرامون نقش حفظ قرآن بر سبک زندگی انجام شده بود، دریافت که حفظ دارای ابعادی است

که عبارتند از: حفظ الفاظ قرآن، حفظ مفاهیم قرآن، حفظ حدود قرآن و حفظ قلبی قرآن می‌باشد و هر مرتبه مقدمه یا برای مرحله بعدی است و تاثیر هر مرتبه از حفظ بر سبک زندگی متفاوت است. حفظ الفاظ تامین کننده همه مزایای نیست و تنها بعضی از مولفه های رفتاری فرد را تغییر می دهد. در مرتبه بالاتر حفظ مفاهیم قرآن است که در حیطه دانشی تاثیر گذار است و زمینه دست یابی به تغییر رفتار و انطباق آن بر سبک زندگی انسان را فراهم می آورد. حفظ حدود قرآن همان عمل به دستورات قرآن است که تبلور عینی سبک زندگی قرآنی است و نهایتاً حفظ قلبی قرآن است که به عنوان بالاترین مرتبه حفظ قرآن باعث می شود علاوه بر تطبیق علایق، نظرات و گرایش های انسان با مبانی قرآنی، اعمال و رفتارهای وی نیز بر این اساس شکل گرفته و سعادت دنیا و عقبی نصیب او شود. عباسی مقدم و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه ای که پیرامون مقایسه سلامت روان و مولفه های آن در حافظان قرآنی و غیر حافظان شهر اصفهان به روش علی - مقایسه ای انجام دادند، دریافتند که بین حافظان و غیر حافظان قرآنی در سلامت روانی تفاوت معنی داری وجود دارد که این تفاوت و برتری به نفع حافظان قرآنی خواهد بود. ضمن این که از نظر جسمانی تفاوتی بین این دو گروه مشاهده نشد. این مطالعه نشان داد که کارکرد اجتماعی حافظان برتر از کارکرد اجتماعی غیر حافظان قرآنی است. لک زایی و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه ای به بررسی و مقایسه سلامت عمومی کل حافظان با غیر حافظان پرداختند و دریافتند که حافظان از سلامت عمومی بالاتری در مقایسه با غیر حافظان برخوردار بودند. زرافشانی و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه ای به مقایسه بین سلامت عمومی زنان حافظ و غیر حافظ در حوزه هایی از قبیل اضطراب، اختلال خواب، افسردگی، علائم جسمانی و کارکردهای اجتماعی پرداختند. نتیجه این مقایسه نشان داد که زنان حافظ در حوزه های فوق الذکر از عملکرد بهتری نسبت به زنان غیر حافظ برخوردار می باشند. نویدی و محمدی (۱۳۹۶) در مطالعه ای به بررسی سبک زندگی مادران حافظ قرآن و هم‌تایان آنان در شهر تهران به روش توصیفی از نوع همبستگی پرداختند. یافته های این مطالعه نشان داد که سبک زندگی این دو گروه از نظر برخی از مولفه های مختلف سبک زندگی متفاوت است. حافظان قرآنی در خرده مقیاس های سلامت معنوی، سلامت اجتماعی، سبک زندگی اسلامی، اجتناب از دارو، مواد مخدر، الکل نمره بالاتری کسب نمودند. از این رو این پژوهشگران نتیجه گیری نموده اند که شرکت در کلاس های حفظ قرآن کریم

می‌تواند در اصلاح سبک زندگی موثر واقع شود. عارفیان و موسوی نسب (۱۳۹۵) در مطالعه‌ای به بررسی مقایسه حافظه رویدادی و معنایی در حافظان قرآن کریم موسسه بیت الاحزان و غیر حافظان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی شهرستان جهرم با استفاده از روش علی - مقایسه‌ای پرداختند، نتیجه این مطالعه نشان داد که حافظان کل و حافظان ۱۵ جزء در هر دو حافظه رویدادی و معنایی تفاوت معناداری نسبت به غیر حافظان داشتند؛ اما تفاوت معناداری در حافظه رویدادی و معنایی حافظان کل و حافظان ۱۵ جزء دیده نشد. نتیجه این که حفظ نیم و یا حفظ کل قرآن کریم موجب بهبود عملکرد حافظه رویدادی و معنایی می‌شود. البته عمده تغییرات سطح عملکرد این دو نوع حافظه در طول حفظ ۱۵ جزء صورت می‌گیرد. این یافته بیانگر ارتباط تنگاتنگ حافظه رویدادی و معنایی با یکدیگر است. سهرابی و همکاران (۱۳۹۶) در مطالعه‌ای که پیرامون اثر بخشی طرح سراسری حفظ قرآن کریم در سازمان ناجا انجام دادند دریافتند که اجرای طرح سراسری قرآن کریم باعث ارتقای سطح سواد قرآنی (ترجمه مفاهیم قرآنی، ترجمه پایداری و اجزای محفوظه) کارکنان ناجا شده است. نصرتی (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای که پیرامون مطالعه عملکرد حافظه حافظان انجام داد دریافت که دانش آموزان حافظ قرآن در هر دو نوع حافظه معنایی و رویدادی از دو گروه مبتدی و غیر حافظ قرآن عملکرد بهتری در یاد آوری داشتند. خادیمان (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای به بررسی تاثیر قرائت قرآن کریم بر تنیدگی‌های روانی پرداخت. از یافته این مطالعه این بود که تنیدگی روانی با هیجانات مثبت و منفی در ارتباط است؛ و فردی که قرائت قرآن به صورت مداوم دارند از تنیدگی روانی کمتری برخوردار می‌باشند. مروری بر مطالعات انجام شده نشان می‌دهد که عمده مطالعات انجام شده محدود به مقایسه عملکرد حافظان قرآنی (مقایسه عملکرد حافظان کل، نیمه حافظان و حافظان جزء با هم) و مقایسه عملکرد حافظان با غیر حافظان است که بیشتر به شیوه نیمه آزمایشی و توصیفی انجام شده است. کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای با بررسی تاثیر حفظ قرآن بر مولفه‌های سلامت روان زنان حافظ قرآن کریم از مرکز "جامعه‌ی القرآن خواهران مشهد" و زنان غیر حافظ پرداختند نتایج نشان داد که در مقیاس‌های اضطراب و اختلال خواب، افسردگی و کارکرد اجتماعی، حافظان قرآن از سلامت روان بیش تری برخوردار بودند، اما از نظر نشانه‌های جسمانی بین دو گروه تفاوتی معنادار وجود نداشت. از سوی دیگر، نتایج نشان دادند که در بین حافظان نیز کسانی که تعداد جزء‌های

بیش تری از قرآن را حفظ بودند، از سلامت روان بالاتری برخوردار بودند؛ بنابراین، با توجه به این که سلامت روان دارای ماهیت برون‌زا (محیط خانواده، مدرسه، همسالان و جامعه) و درون‌زا (جسمانی، عاطفی، انگیزشی، رفتاری و شناختی) است، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که حفظ قرآن می‌تواند با تاثیر بر عوامل درون‌زا به ارتقای سلامت روان افراد کمک نموده و منبعی موثر در مقابله با استرس‌ها و چالش‌های زندگی عصر حاضر باشد.

روش پژوهش

روش این پژوهش کیفی از نوع فراترکیب^۱ است. از این روش برای یکپارچه سازی یافته‌های پژوهشی و ایجاد یافته‌های جامع و تفسیری استفاده می‌شود. فراترکیب صرفاً مرور یکپارچه ادبیات موضوع مورد نظر نیست بلکه تحلیل یکپارچه و منسجم یافته‌های این مطالعات است. مراحل این روش حالت دورانی دارد و دارای ۷ مرحله است که عبارت است از: تنظیم سوالات تحقیق، مرور سیستماتیک ادبیات، جستجو و انتخاب متون مناسب، استخراج اطلاعات متون، تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته‌های کیفی، کنترل کیفیت و ارائه یافته‌ها (سندلوسکی و باراسو^۲، ۲۰۰۷).

مرحله اول: تنظیم سوال تحقیق

برای تنظیم سوال پژوهش از چه چیز^۳ استفاده شده است... سوال این پژوهش این است که بر اساس پژوهش‌های انجام شده حفظ قرآن دارای چه پیامدهایی برای حافظان قرآن می‌باشد؟

مرحله دوم: مرور ادبیات به شکل نظام مند

در این مرحله جستجوی نظام مند بر روی مقالات منتشر شده در ژورنال‌های مختلف علمی-پژوهشی با واژگان کلیدی مرتبط از قبیل حفظ قرآن، حافظان قرآن در بانک‌های اطلاعاتی نظیر پرتال جامع علوم انسانی؛ پایگاه جهاد دانشگاهی، پایگاه اطلاعات نشریات کشور، مرکز منطقه‌ای اطلاع‌رسانی علوم و فن‌آوری، پایگاه مرجع دانش که به زبان فارسی منتشر می‌شود انجام شد. این مطالعات با کلید واژه‌های جستجو و در قالب ۲۰ پوشه به طور نظام یافته

1. Meta-combination
2. Sandelowski, &Barroso
3. What things

دسته‌بندی شدند. معیارهای ورود مقالات به بررسی عبارت بود از: برخورداری از کلید واژه‌های تعیین شده و مرتبط بودن محتوا با متغیرهای مورد مطالعه، معیارهای خروج نپرداختن به پدیده حفظ قرآن بود.

مرحله سوم: جستجو و انتخاب متون مناسب

در این مرحله جهت رسیدن به مجموعه نهایی مقالات، در دو دهه ۱۳۸۰ و ۱۳۹۰ مقالات منتخب چندین بار مورد بازبینی قرار گرفتند و در هر مرحله مقالات و متونی که با موضوع همخوانی نداشتند حذف شدند که در نهایت به تعداد مقالات محدودی اکتفا شد که پس از بررسی کیفیت روش شناختی آن‌ها نیز مورد بررسی قرار گرفت بدین معنی مقالات که از نظم و هماهنگی درونی برخوردار نبودند حذف شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌های تحقیق برگه‌های کد گذاری است. برگه‌های کد گذاری شبیه چک لیست است که برای آن دستورالعملی وجود دارد. گویه‌های این برگه بر اساس واحد‌های تحلیل مورد بررسی در سوالات تحقیق است که بر اساس دستورالعمل کد گذاری برای هر پاسخ احتمالی معین یک کد اختصاصی در نظر گرفته شده و بر این اساس برای هر نوع سند پژوهشی یک برگه کد گذاری پر می‌شود. این برگه کد گذاری شامل ۱۵ سوال در مورد مولفه‌های مختلف تحقیق (نام فصلنامه، نام خانوادگی مجری، سال انتشار، قلمرو موضوعی، هدف پژوهش، روش پژوهش جامعه تحقیق، نمونه تحقیق، ابزار جمع‌آوری داده‌ها، بود که هر کدام از این سوالات دارای کدهای مربوط به خود بود. برای اطمینان از صحت اطلاعات ثبت شده و جلوگیری از هر نوع سوگیری، از سه کدگذار برای تعیین ضریب توافق بین کدگذاران استفاده شد. از این رو در مطالعه‌ای مقدماتی ۵ نمونه از اسناد به طور تصادفی توسط سه کدگذار حرفه‌ای بررسی شد و با استفاده از آزمون اسکات ضریب توافق بین کدگذاران ۰/۸۵ محاسبه شد. با توجه به این که ضریب توافق بین کدگذاران بالاتر از ۷۰ درصد بود، پس هر یک از آن کدگذاران می‌توانند، تمام نمونه‌های مورد مطالعه تحقیق را کد گذاری کنند. به

همین دلیل یکی از کدگذاران مسئولیت کدگذاری تمام اسناد پژوهشی را به عهده گرفت. از این رو روند انتخاب مقالات در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. روند انتخاب مقالات برای مطالعه

مقالات بررسی شده	مقالات رد شده
تعداد مقالات دریافت شده بر اساس عنوان = ۷۰	تعداد مقالات رد شده از نظر عنوان = ۱۰
تعداد مقالات دریافت شده بر اساس کلید واژه = ۶۰ مقاله	تعداد مقالات رد شده بر اساس کلید واژه = ۱۰ مقاله
تعداد مقالات بررسی شده بر اساس چکیده = ۵۰ مقاله	تعداد مقالات رد شده بر اساس چکیده = ۱۵ مقاله
تعداد مقالات بررسی شده بر اساس محتوا = ۳۵ مقاله	تعداد مقالات رد شده بر اساس محتوا = ۱۰ مقاله
تعداد کل مقالات نهایی = ۲۵ مقاله	

مرحله چهارم و پنجم: استخراج اطلاعات و تجزیه و تحلیل و ترکیب یافته های کیفی

بر اساس دیدگاه (سندلوسکی و باراسو، ۲۰۰۷) پس از انتخاب مقالات، به طور پیوسته مقالات منتخب مطالعه و چندین بار مرور، یافته های مربوط استخراج و دسته بندی شد؛ و این کار به صورت رفت و برگشتی انجام شد تا نهایتاً مقالات جواز حضور در تحلیل عمیق و ترکیب یافته ها کسب نمودند. واحد تحلیل در این مطالعه، گزاره های مستخرج از یافته های پژوهشی است که بیانگر پیامدهای حفظ در حافظان قرآن کریم بودند، فیش برداری و در ادامه قیش ها، کدگذاری و بر این اساس، مفاهیم، اصطلاحات و تم ها استخراج و وارد یک چرخه درک هم افزایانه شدند که در آن این عناصر در ترجمه، مقایسه ارتباط با یکدیگر به ظهور مفاهیم و طبقه های جدیدی منجر گردیدند. این مرحله تا رسیدن به حد اشباع ادامه یافت. لازم به ذکر است که دسته

بندی های فوق محصول فرایند کدگذاری این مطالعه بوده است. تجزیه و تحلیل یافته های حاصله به ترتیب در جداول زیر آمده است.

یافته‌ها

مرحله اول استخراج کدها

با توجه به اهداف پژوهش، گزاره های استخراج شده از مقالات علمی در زمینه پیامدهای حفظ در حافظان قرآن کریم در جدول ۲، ۳، ۴ و ۵ گزارش شده است.

جدول ۲. گزاره های مستخرج از مقاله های منتشر شده پیرامون پیامدهای حفظ قرآن کریم در حافظان قرآن کریم

سند	گزاره های مستخرج از سند	مفاهیم استخراج شده
هاشم‌لو و صبحی (۱۴۰۰)	حافظان در مقایسه با غیر حافظان در برنامه ریزی در وضعیت بهتری قرار دارند.	ارتقاء برنامه ریزی
	حافظان در ارزیابی مثبت از عملکرد خود در مقایسه با غیر حافظان برتری دارند	ارزیابی مثبت از عملکرد خود
	حافظان در دیدگاه پذیری دیگران در مقایسه با غیر حافظان برتری دارند	دیدگاه پذیری
	سبک های اسنادی حافظان کنترل داخلی (مثبت) نسبت به غیر حافظان درونی است	سبک اسنادی درونی
	سبک های اسناد ثبات (مثبت) در زنان حافظ بیشتر از زنان غیر حافظ قرآن بود.	سبک اسنادی باثبات
	سبک اسناد کلیت (مثبت) بین حافظان و غیرحافظان قرآن معنی دار بود	سبک اسنادی مثبت
مبشری و همکاران (۱۴۰۰ الف)	حفظ موضوعی قرآن (موضوعات مرتبط با زندگی اجتماعی) تاثیر به سزایی در خودتنظیمی دانش آموزان پایه هفتم شهرستان فراهان	ارتقاء خودتنظیمی

مفاهیم استخراج شده	گزاره های مستخرج از سند	سند
حافظان	دارد	
ارتقاء خودکارآمدی	حفظ موضوعی قرآن (موضوعات مرتبط با زندگی اجتماعی) تاثیر به سزایی در خودتنظیمی دانش آموزان پایه هفتم شهرستان فراهان دارد	مبشری و همکاران (۱۴۰۰ ب)
ارتقاء شادکامی	حافظان در شادکامی در مقایسه با غیر حافظان نمره بیشتری کسب نمودند.	ذوقی و همکاران (۱۴۰۰)
ارتقاء رشد اجتماعی	دانش آموزان حافظ قرآن در مقایسه با دانش آموزان غیر حافظ ار لحاظ رشد اجتماعی در مرحله بالاتری قرار دارند	
ارتقاء کیفیت زندگی	حفظ قرآن کریم با کیفیت زندگی ارتباط مثبت دارد	عارفیان و کجباف (۱۴۰۰)
کاهش خشم	حفظ قرآن کریم با کاهش هیجان های منفی مثل خشم ارتباط معنی دارد	
کاهش پرخاشگری	آموزش حفظ قرآن باعث کاهش پرخاشگری در حافظان قرآن می شود	
ایجاد خشیت، ازدیاد ایمان، باز داشتن انسان از گناه، برون رفتن از فتنه ها	حفظ از مزاحل انس با قرآن است. پیامدهای اخلاقی فراوانی با خود به همراه دارد.. از پیامد آن است	شهیدی پورورستم نژاد (۱۴۰۰)
هدایت مندی	حفظ قرآن از راهکارهای جدی انس با قرآن است که در عمل به قرآن دارای نقش کلیدی است.	فراهی بخشایش و رضایی اصفهانی (۱۴۰۰)

مفاهیم استخراج شده	گزاره های مستخرج از سند	سند
کنترل اضطراب	قرائت قرآن بر کنترل موقعیت های متعدد استرس زا و اضطراب آفرین موثر است	تقی پور گلسفیدی و میرانی (۱۳۹۹)، عرب و همکاران (۱۳۹۹)
کاهش اختلالات خواب	حافظان در مقایسه با غیر حافظان اختلالات خواب کمتری گزارش دادند	لکزایی و همکاران (۱۳۹۷)، رضایی و همکاران (۱۳۹۷)
ارتقاء سلامت روان	حافظان قرآن در مقایسه با غیر حافظان از سلامت روانی بالاتری برخوردارند	
ارتقاء سلامت عمومی	حافظان قرآن در مقایسه با غیر حافظان از سلامت عمومی بالاتری برخوردارند	
کاهش اضطراب	حافظان در مقیاس اضطراب نمره کمتری را کسب نمودند	عباسی مقدم و همکاران (۱۳۹۷)
کاهش افسردگی	حافظان در مقیاس افسردگی نمره کمتری را کسب نمودند	
ارتقاء سلامت روان	حافظان قرآن در مقایسه با غیر حافظان از سلامت روانی بالاتری برخوردارند	
ارتقاء سبک زندگی	حفظ در معنای واقعی (یعنی حفظ الفاظ، حفظ مفاهیم، عمل به حفظ و تدبیر در حفظ) موثر در نگرش، گرایش و شخصیت انسان است	بحرالعلوم و پهلوان (۱۳۹۷)
ارتقاء رشد اجتماعی	مادران حافظ قرآن در رشد اجتماعی نمره بالاتری از غیر حافظان کسب نمودند	نویدی و محمدی (۱۳۹۶)
ارتقاء سلامت روان	مادران حافظ قرآن در خرده مقیاس های سلامت روان نمره بالاتری را کسب نمودند	
ارتقاء	زنان حافظ شهر کرمانشاه در شاخص سلامت عمومی برتر از زنان	زرافشانی -

مفاهیم استخراج شده	گزاره های مستخرج از سند	سند
سلامت عمومی	غیر حافظ بودند	وهمکاران (۱۳۹۶)
ارتقاء حافظه رویدادی	حفظ قرآن، حافظه رویدادی را تقویت می کند	عارفیان- وهمکاران (۱۳۹۵)
ارتقاء حافظه معنایی	حفظ قرآن، حافظه معنایی را تقویت می کند	
ارتقاء سواد قرآنی	حفظ قرآن، سواد قرآنی حافظان را افزایش می دهد	سهرابی و همکاران (۱۳۹۶)
ارتقاء عزت نفس	آموزش حفظ قرآن باعث افزایش عزت نفس در حافظان قرآن می شود	
کاهش پرخاشگری	آموزش حفظ قرآن باعث کاهش پرخاشگری در حافظان قرآن می شود	
افزایش احساس مسئولیت فردی	آموزش حفظ قرآن باعث افزایش احساس مسئولیت فردی در حافظان قرآن می شود	پاسالاری و ذاکری (۱۳۹۴)
افزایش اعتماد به نفس	آموزش حفظ قرآن باعث افزایش اعتماد به نفس در حافظان قرآن می شود	
مثبت اندیشی	مثبت اندیشی حافظان قرآن در مقایسه با افراد عادی در سطح بالاتری قرار دارد	عطادخت و همکاران (۱۳۹۴)
حافظه رویدادی	حفظ قرآن، حافظه رویدادی را تقویت می کند	
حافظه معنایی	حفظ قرآن، حافظه معنایی را تقویت می کند	نصرتی (۱۳۹۳)
ارتقاء سلامت روان	پسران جوان (۱۷-۲۷) سال حافظ قرآن در پرسشنامه سلامت روان نمره بالاتر (معنی دار) از غیر حافظان کسب کردند	

مفاهیم استخراج شده	گزاره های مستخرج از سند	سند
برتری عملکرد	حفظ قرآن به برتری عملکرد حافظان دانش آموز دختر در حافظه رویدادی منجر شده است	نصرتی (۱۳۹۳)
ارتقاء خودتنظیمی	حافظان کل در مقایسه با نیم حافظان و غیر حافظان (در سه سطح راهنمایی، دبیرستان و دانشگاه) در خودتنظیمی نمره بالاتر (در سطح معنی داری) کسب کردند	مفاخری و معتمدی (۱۳۹۰)
ارتقاء سلامت روان	زنان حافظ کل قرآن (۳۰ جزء) در مقایسه با زنان نیم (۲۰ جزء) و زنان جزء (۱۰ جزء) حافظ از سلامت روان بیشتری برخوردار بودند	کیمیایی و همکاران (۱۳۹۰)
ارتقاء عملکرد اجتماعی	حافظان قرآن کریم از عملکرد اجتماعی بالاتری نسبت به غیر حافظان برخوردار هستند	
ارتقاء رشد اجتماعی	دانش آموزان حافظ قرآن در مقایسه با دانش آموزان غیر حافظ ار لحاظ رشد اجتماعی در مرحله بالاتری قرار دارند	زادشیر و استکی (۱۳۸۸)
ارتقاء سلامت روان	پسران جوان (۱۷-۲۷) سال حافظ قرآن در پرسشنامه سلامت روان نمره بالاتر (معنی دار) از غیر حافظان کسب کردند	مداحی و جواهری (۱۳۸۸)
ارتقاء حافظه رویدادی	حفظ قرآن به برتری عملکرد حافظان دانش آموز دختر در حافظه رویدادی منجر شده است	نصرتی و کرمی (۱۳۸۱)

مرحله دوم: تجمیع کدها - استخراج شبکه مفهومی

در این بخش برای ترکیب نتایج ابتدا یا تحلیل کیفی کدهای باز در کنار هم قرار گرفتند و با کد گذاری محدودموارد همپوش و دارای قرابت معنایی با هم ترکیب شدند و کدهای محوری استخراج گردیدند که در قالب جداول ۳، ۴ و ۵ گزارش شده است.

پیامدهای شناختی

یکی از پیامدهای حفظ در حافظان قرآن کریم، پیامدهای شناختی است. مراد از پیامدهای شناختی، پیامدهایی است که ناظر بر ارتقاء عملکرد ذهنی حافظان قرآن کریم است. ابزار نقش آفرین در این بخش ذهن است که پدیده حفظ به ارتقاء عملکرد آن (ذهن) منجر می شود. یافته های حاصل از این بخش در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. پیامدهای شناختی حفظ قرآن کریم در حافظان قرآن کریم

مضمون فرعی	مضمون اصلی	مضمون فراگیر
ارتقاء عملکرد حافظه معنایی	ارتقاء هوش شناختی	پیامدهای شناختی
ارتقاء عملکرد حافظه رویدادی		
ارتقاء تکرار و مرور	ارتقاء راهبردهای شناختی	
ارتقاء بسط و گسترش		
ارتقاء سازماندهی		
ارتقاء ترجمه قرآنی	ارتقاء سواد قرآنی	
ارتقاء پایداری آموخته های قرآنی		
ارتقاء پایداری اجزای محفوظه		

یافته های حاصل از جدول ۳ حاکی از این است که یکی از پیامدهای حفظ قرآن کریم در حافظان قرآن کریم پیامدهای شناختی است. این مضمون فراگیر با سه مضمون اصلی با نام های ارتقاء هوش شناختی (با دو مولفه فرعی)، ارتقاء راهبردهای شناختی (با سه مولفه فرعی) و ارتقاء سواد قرآنی (با سه مولفه فرعی) نقش کلیدی را در پیامدهای شناختی حافظان قرآن کریم ایفا می کند.

پیامدهای فراشناختی

یکی دیگر از پیامدهای حفظ در حافظان قرآن کریم، پیامدهای فراشناختی است. پیامدهای فراشناختی یک سطح بالای شناختی است که به آگاهی حافظان قرآن از وضعیت خود در حفظ قرآن مربوط می شود. یافته های حاصل از این بخش در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. پیامدهای فراشناختی حفظ قرآن کریم در حافظان قرآن کریم

مضمون فرعی	مضمون اصلی	مضمون فراگیر
ارزیابی واقعی از توانایی حفظ خود	ارتقاء دانش فراشناختی	پیامدهای فراشناختی
برنامه ریزی	ارتقاء تجربه فراشناختی	
ارزیابی تنظیم		
خودکارآمدی	ارتقاء راهبردهای فراشناختی	
خودتنظیمی		

یافته‌های حاصل از جدول ۴ حاکی از این است که یکی از پیامدهای حفظ قرآن کریم در حافظان قرآن کریم پیامدهای فراشناختی است. این مضمون فراگیر با سه مضمون اصلی با نام‌های دانش فراشناختی (با یک مولفه)، تجربه فراشناختی (با سه مولفه فرعی) و راهبردهای فراشناختی (با دو مولفه فرعی) نقش کلیدی را در پیامدهای شناختی حافظان قرآن کریم ایفا می‌کند.

پیامدهای روان شناختی

یکی دیگر از پیامدهای حفظ در حافظان قرآن کریم، پیامدهای روان شناختی است. پیامدهای روان شناختی ناظر بر اثرات مثبت روانی جفط در حافظان قرآن کریم است... یافته‌های حاصل از این بخش در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵. پیامدهای روان شناختی حفظ قرآن کریم در حافظان قرآن کریم

مضمون فرعی	مضمون اصلی	مضمون فراگیر
ارتقاء عزت نفس	ارتقاء سلامت روان	پیامدهای روان شناختی
ارتقاء اعتماد به نفس		
ارتقاء خودکارآمدی		
ارتقاء سازگاری		
کاهش اختلالات خواب		
کاهش خشم و پرخاشگری	کاهش رفتارهای خشونت آمیز	
کاهش اضطراب		
کاهش افسردگی		
ارتقاء شادکامی	ارتقاء کیفیت زندگی	
مثبت اندیشی		
ارتقاء سبک‌های اسنادی (مثبت و درونی)		
ارتقاء سبک زندگی		
ارتقاء کارکردهای اجتماعی (خوبیاری عمومی، خودرهبی، همدلی، نوع دوستی)		

یافته‌های حاصل از جدول ۵ حاکی از این است که یکی دیگر از پیامدهای حفظ قرآن کریم

در حافظان قرآن کریم پیامدهای روان شناختی است. این مضمون فراگیر با سه مضمون اصلی با نام های ارتقاء سلامت روان با ۵ مولفه فرعی، کاهش رفتارهای خشونت آمیز با سه مولفه فرعی و ارتقاء کیفیت زندگی با ۴ مولفه فرعی نقش کلیدی را در پیامدهای روان شناختی حافظان قرآن کریم ایفا می کند. نهایتا چارچوب مفهومی پیامدهای حفظ در حافظان قرآن در نمودار زیر به تصویر کشیده شده است.

پیامدهای حفظ در حافظان قرآن کریم



نمودار ۱. چارچوب مفهومی پیامدهای حفظ در حافظان قرآن کریم

بحث و نتیجه گیری

هدف از این مطالعه بررسی پیامدهای حفظ در قرآن کریم در حافظان قرآن کریم است. روش این مطالعه کیفی از نوع فراتحلیل است که یافته های دو دهه از ۱۳۸۰ تا ۱۴۰۰ مورد بررسی قرار گرفتند. یافته های حاصله حاکی از این است که حفظ قرآن در حافظان قرآنی دارای پیامدهایی است که عبارتند از: پیامدهای شناختی، فراشناختی و روان شناختی.

پیامدهای شناختی در این مطالعه ناظر بر عملکرد حافظه، حافظان قرآنی است. این مضمون فراگیر با سه مضمون اصلی با نام های ارتقاء هوش شناختی (با دو مولفه فرعی)، ارتقاء راهبردهای شناختی (با سه مولفه فرعی) و ارتقاء سواد قرآنی (با سه مولفه فرعی) نقش کلیدی را در پیامدهای شناختی حافظان قرآن کریم ایفا می کند. این یافته همسو با نصرتی و کرمی (۱۳۸۱)، نصرتی (۱۳۹۳)، عارفیان و همکاران (۱۳۹۵)، سهرابی و همکاران (۱۳۹۵) است. این مطالعات همگی نشان دادند که حافظان قرآن در فعالیت های حافظه ای از جمله حافظه رویدادی، معنایی، هر دو حافظه در مقایسه با افراد مبتدی در سطح بالاتری قرار دارند. تبیین این یافته این است که حفظ یک فعالیت شناختی است که باعث بهبود و ارتقاء کارکردهای شناختی مثل حافظه، سرعت پردازش شده که خود به خود این کارکرد با بهبودی سایر کارکردهای ذهنی همراه است. بازیابی اطلاعات جزء اصلی ترین فعالیت های حافظان قرآن کریم است که حافظان قرآنی در فرایند حفظ و مرور آیات قرآن کریم بدان می پردازند. از این رو حافظه معنایی به علت وجود ارتباط تنگاتنگ با حافظه رویدادی در مرحله بازیابی، فعال شده و این فعال شدن به مرور زمان موجب افزایش سطح عملکرد حافظه معنایی و رویدادی می شود.

دیگر یافته ها این مطالعه، پیامدهای فراشناختی حفظ برای حافظان قرآنی است. این مضمون فراگیر با سه مضمون اصلی با نام های دانش فراشناختی (با یک مولفه)، تجربه فراشناختی (با سه مولفه فرعی) و راهبردهای فراشناختی (با دو مولفه فرعی) نقش کلیدی را در عملکرد حافظان قرآن کریم ایفا می کند. این یافته همسو با مفاخری و معتمدی (۱۳۹۰)، عطادخت و همکاران (۱۳۹۳)، هاشم لو و صبحی (۱۴۰۰)، مبشری و همکاران (۱۴۰۰ الف و ب) می باشد. تبیین این یافته این است که کسب موفقیت و افزایش عملکرد حافظان قرآنی در حفظ قرآن منبع اصلی خودتنظیمی و خودکارآمدی است. قرآن حامی و پشتیبان فرایند خودکنترلی است. دین در بر انگیزتن احساسات، عواطف آدمی و کنترل آن ها، تثبیت ارزش های دینی، دیدگاه پذیری، ارزیابی و نگرش مثبت از رخدادها نقش کلیدی ایفا می کند.

نهایتا پیامدهای روان شناختی حفظ برای حافظان قرآن کریم از دیگر پیامدهای احصاء شده است. این مضمون فراگیر با سه مضمون اصلی با نام های ارتقاء سلامت روان با ۵ مولفه فرعی، کاهش رفتارهای خشونت آمیز با سه مولفه فرعی و ارتقاء کیفیت زندگی با ۴ مولفه فرعی همراه

است. این یافته همسو با ذوقی و همکاران (۱۴۰۰)، لک زایی و همکاران (۱۳۹۷)، زرافشانی و همکاران (۱۳۹۶)، نویدی و محمدی (۱۳۹۶)، عارفیان و کجیاف (۱۴۰۰)، پاسالاری و ذاکری (۱۳۹۴)، مداحی و جواهری (۱۳۸۸)، عباسی مقدم و همکاران (۱۳۹۷)، کیمیایی و همکاران (۱۳۹۷)، زاد شیر و استکی (۱۳۸۸) است.

تبیین این یافته این است که حفظ همراه بافهم و عمل باعث اتصال به منبع لایزال شده به انسان احساس کنترل و تسلط بر شرایط موجود داده امیدواری، آرامش، تعادل، مقاومت در برابر استرس، ثبات فکری و رفتاری، فعال شدن سیستم ایمنی بدن شده و در نهایت سلامت جسمی و روانی افراد و افزایش بهزیستی روان شناختی را برای حافظ قرآن به ارمغان خواهد داشت. چنین فردی پذیرش بهتری نسبت به مسائل زندگی دارد، سختی‌ها را با نگاهی متفاوت می‌بیند و به تبع آن کنترل بهتری بر عواطف خود دارد. خداوند در آیات قرآن کریم انسان‌ها را در برخورد با سختی‌ها و مشکلات به صبر فراخوانده است. صبر انسان را تسلیم حوادث نخواهد کرد. علاوه بر صبر، توکل باعث اعتماد و اطمینان انسان در تمامی امور به خداوند می‌شود که آثار آن رهایی از اضطراب، افزایش امیدواری، ارتقاء کیفیت زندگی، عاطفه مثبت و احساس برخوردارگی از پشتوانه محکم و قدرتمند است. از زاویه دیگری نیز می‌توان به تبیین این پدیده پرداخت. به این معنی که فهم آیات قرآنی درک انسان را نسبت به یک سری مسائل اساسی از قبیل حیات، مرگ، زندگی پس از مرگ گسترش داده و فهم عمیق‌تری از زندگی را در اختیار حافظ قرار می‌دهد.

از پیشنهادهای این پژوهش این است که به دلیل پیامدهای مثبت حفظ بر عملکرد حافظان لازم است، پدیده حفظ در نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی گسترش یابد. علاوه بر این در حال حاضر بر اساس نمونه‌های مطالعات انجام شده بر روی حافظان، عمدتاً حافظان مورد مطالعه دختران دانش آموز، دانشجویان دختر و یا زنان خانه دار می‌باشند. از این رو پیشنهاد می‌شود که زمینه و تمهیدات لازم برای جذب مردان و دانش آموزان یا دانشجویان پسر جهت حفظ قرآن فراهم شود. برای دست‌یابی به این مهم باید برنامه ریزی وسیعی جهت جذب پسران و مردان به سوی حفظ صورت گیرد. از محدودیت‌های این مطالعه این است که پیامدهای گزارش شده معطوف به پژوهش‌های منتشر شده است. ممکن است پیامدهای دیگری هم بر عملکرد حافظان داشته باشد که در پژوهش‌های منتشر شده به آن توجه نشده باشد، از این رو به پژوهشگران

علاقه‌مند این حوزه می‌شود که با استفاده از پژوهش کیفی با استفاده از مصاحبه با حافظان قرآنی پیامدهای حفظ در زندگی حافظان به طور دقیق مورد مطالعه قرار گیرد.

فهرست منابع

- قرآن کریم
- اعرافی، علیرضا، کاظمیان (۱۳۹۷). آموزش حفظ قرآن در مهدهای کودک از منظر فقه تربیتی، مجله مطالعات فقه تربیتی، ۱۵(۱)، ۲۹-۵۲.
- بحرالعلوم، محمد مهدی، پهلوان منصور. (۱۳۹۷). مفهوم شناسی حفظ قرآن و تاثیر آن بر سبک زندگی، سبک زندگی با محوریت سلامت، ۳(۱): ۴۵-۵۰.
- پاسالاری، اعظم و ذاکری، حمیدرضا (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش حفظ قرآن بر عزت نفس و پرخاشگری نوجوانان شهر شیراز، دومین کنگره‌ی سراسری روانشناسی کودک و نوجوان، دانشگاه شهیدبهشتی، تهران.
- تاج آبادی، فرزانه. (۱۳۹۸). ررسی میزان دشواری حفظ دیداری آیات قرآن بر اساس مفهوم اثر طول کلمه و طول فهرست در مدل حافظه فعال: رویکرد روان شناسی زبان، مجله جستار های زبانی، ۱۰(۲)، ۵۰: ۲۵۱-۲۶۹
- تقی پور گلسفیدی، مجید، میرانی، ارسطو. (۱۳۹۹). حفظ آرامش و مدیریت اضطراب در قصه های قرآنی، فصلنامه قرآن و طب، ۵(۲): ۸۸-۹۸.
- حسین خانی، هادی. (۱۳۸۹). راهبردهای روان شناختی حفظ قرآن، نشریه اسلام و پژوهش های تربیتی، ۱۲(۱)، ۳: ۱۴۷
- خادمیان، حسین (۱۳۹۱). تاثیر قرائت قرآن بر تئیدگی های روانی و راهبردهای مقابله ای در بین دانشجویان، مطالعات اسلام و روان شناسی، ۶(۱۰)، ۸۴-۶۳.
- خسروی مراد، لیلا، فیضی، زهرا، نقی زاده، موعاری زهرا، فیض، مهدی. (۱۳۹۸). عیین راهبردهای ارتقاء بهره وری آموزش عمومی قرآن (روخوانی، حفظ، درک معنا و انس)، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۴(۲): ۷-۳۶
- ذوقی، لیلا، وطن خواه حمید رضا، جودکی، زهرا، آجیل چی، بیتا (۱۴۰۰). پیش بینی سلامت روانی بر اساس سازگاری اجتماعی و شادکامی در حافظان قرآن، فصلنامه بصیرت و تربیت اسلامی، ۱۷(۵۶): ۱۳۸-۱۱۳.
- رضایی، محمد، فرعی، نورعلی، دارابی، فردین و محمدی، جواد. (۱۳۹۷). تاثیر تلاوت قرآن کریم بر میزان خطر پذیری نوجوانان در مقابل رفتارهای پرخطر، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۹(۵)، ۳۵: ۹۸-۹۷.

- زادشیر، فرزانه، مهناز استکی، مهناز، امامی پور. سوزان. (۱۳۸۸). مقایسه قضاوت اخلاقی و رشد اجتماعی دانش آموزان دبستان های غیر انتفاعی تحت تعلیم آموزش قرآن به شیوه حفظ با معانی با غیر انتفاعی عادی، فصلنامه روان شناسی کاربردی، ۳(۲)، پیاپی ۱۰: ۲۵
- زرافشانی، محمدکیان؛ رضایی، آذرمیدخت و زرافشانی، غزل (۱۳۹۶). مقایسه‌ی شاخص های سلامت عمومی زنان حافظ قرآن و زنان غیر حافظ شهر کرمانشاه، مجله‌ی پژوهش در دین و سلامت، (۳) ۲: ۴۳-۵۲.
- سهرابی، حیدر، رضایی، علی محمد، عبادی، محسن عمادی. (۱۳۹۶). میزان اثر بخشی طرح سراسری حفظ قرآن کریم در ارتقای سواد قرآنی کارکنان ناجا، فصلنامه بصیرت و تربیت اسلامی، پیاپی ۳۹: ۱۳۳-۱۵۶
- شعاعی، علی اصغر، قاسم پور، مهدی. (۱۳۹۹). بررسی عوامل ارتقای سطح آموزشی معلمان قرآن، دو فصلنامه علمی قرائت قرآن، ۸(۱)، پیاپی ۱۵: ۲۸۶-۲۶۵.
- شکرانی، رضا، علامه، سید محسن، انجمنی، سمیه. (۱۳۹۱). مطالعه تطبیقی مهارت شنود موثر از منظر قرآن و حدیث و دانش مدیریت، مدیریت اسلامی، ۲۰(۲): ۱۴۶-۱۳۱.
- شهیدی پور و رستم نژاد (۱۴۰۰) ترویج فرهنگ انس با قرآن بر اساس فرمایشات مقام معظم رهبری (دامت برکاته)، دو فصلنامه مطالعات قرائت قرآن، ۹(۲) پیاپی ۱۷: ۱۴۶-۱۱۶.
- طباطبایی، سید محمد حسین. (۱۳۹۰). المیزان فی تفسیر القرآن، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طرح ملی حفظ قرآن کریم. (۱۳۹۴). شورای عالی انقلاب فرهنگی، تهران: مرکز پژوهش های مجلس شورای اسلامی شماره ۹۵/۶۰۲۸/دش
- عارفیان، محسن و کجباف، محمدباقر (۱۴۰۰). بررسی تاثیر حفظ قرآن کریم بر سلامت روان، کیفیت زندگی و عاطفه مثبت و منفی. اسلام و سلامت، ۱۶(۱)، ۱۷-۷.
- عارفیان، محسن؛ موسوی نسب، سیده محمدحسین (۱۳۹۵). مقایسه حافظه رویدادی و معنایی در حافظان قرآن کریم و غیر حافظان. فصلنامه روان شناسی تحلیلی شناختی، ۷(۲۶): ۶۲-۵۵.
- عباسی مقدم، مصطفی، تمنایی، محمد رضا، کاشی، عصمت. (۱۳۹۷). مقایسه سلامت روان و مولفه های آن در حافظان قرآن و غیر حافظان سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۲(۲): پیاپی ۶: ۱۰۵-۱۱۲
- عطادخت، اکبر، پرزوره، پرویز، بشرپور، سجاده، معاضدی، کاظم. (۱۳۹۴). مقایسه نقش باورهای فراشناختی در پیش بینی سلامت عمومی حافظان قرآن و افراد عادی. مجله سلامت و بهداشت، ۵(۴): ۳۰۰-۳۰۹
- فراهیدی، خلیل بن احمد، (۱۴۰۹ ق) العین، قم: نشر هجرت
- فراهی بخشایش، علی اکبر، رضایی اصفهانی، محمد علی. (۱۴۰۰). راهکارهای انس با قرآن کریم در اندیشه مقام معظم رهبری، دو فصلنامه مطالعات قرآن، ۹(۲): ۸۶-۶۴.
- فیاض، فاطمه، نبوی، زهره السادات. (۱۳۹۹). پیشنهاد درمان قرآنی برای اختلال افسردگی، یک مطالعه موردی، قرآن و طب، ۱۱، ۱۹-۱۲.

کریم زادگان مقدم، داوود، طالبان، داوود، وحدت، داود. (۱۳۹۶). ارزیابی اثربخشی آموزش الکترونیکی حفظ و روخوانی قرآن بر دانش آموزان با استفاده از نرم افزار محقق، فصلنامه فناوری آموزش، ۱۱(۴): ۳۷۰-۳۵۹

کلینی، محمد بن یعقوب. (۱۳۷۰). اصول کافی، ترجمه و شرح فارسی محمد باقر کمره ای، تهران: نشر اسوه. کیمیایی، سید علی، خادمیان، حسین، فرهادی، حسن. (۱۳۹۰). حفظ قرآن و تاثیر آن بر مولفه های سلامت روان، فصلنامه زن و جامعه، ۲(۴)، پیاپی ۸: ۲۰-۱.

لکزایی، جواد، ثناگو، اکرم؛ کاوسی، علی؛ جویباری، لیلا؛ کاوسی، ابوالفضل؛ حقدوست، زینب و نصیری، حسین (۱۳۹۷). بررسی مقایسه‌ای سلامت روان در بین حافظان قرآن و غیرحافظان شهر گرگان، مجله پژوهش در دین و سلامت، ۴(۵): ۵۷-۶۶.

مبشری، محمدتقی، صفری، محمو، مهدیه اسفینی فراهانی، مهدیه (۱۴۰۰ ب). تاثیر حفظ موضوعی قرآن بر خودتکلیف کارآمدی دانش آموزان دختر شهرستان فراهان، مسائل کاربردی در تعلیم و تربیت اسلامی، ۶(۴): ۱۲۲-۱۰۳. مبشری، محمدتقی؛ صفری، محمو؛ اسفینی فراهانی، مهدیه (۱۴۰۰). تاثیر حفظ موضوعی قرآن بر خودتکلیفی دانش آموزان دختر شهرستان فراهان، مسائل کاربردی در تعلیم و تربیت اسلامی، ۶(۱): ۱۳۷-۱۲۳.

مجلسی، محمد باقر بن محمد تقی. (۱۴۰۱) بحار الانوار، بیروت، دارالحیاء التراث العربی.

محمدی ری شهری، محمد. (۱۳۹۴). کلید حفظ قرآن، چاپ و نشر دارالحدیث.

مداحی، حجت، محمدحسین جواهری. (۱۳۸۸). مقایسه سلامت عمومی حافظان قرآن و غیر حافظان، فصلنامه روان شناسی و دین، ۲(۱)، پیاپی ۵: ۱۰۹

معصومی راد، رضا. (۱۳۹۴). سنجش نگرش، موانع و راهکارهای فراگیرشدن حفظ قرآن میان خانواده های شهدا و ایثارگران، فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، پیاپی ۲۷: ۳۱
مفاخری، عبدالله و معتمدی، عبدالله (۱۳۹۰). بررسی میزان یادگیری خود تنظیمی در بین حافظان قرآن و غیرحافظان قرآن، مجله روانشناسی و دین، دوره چهارم، شماره ۲، ص ۹۹-۱۱۲.

موسوی نسب، سید محمد صادق. (۱۳۹۰). تبیین الگوی عمومی تربیت دینی بزرگسالان در قرآن با تاکید بر وظایف مربی، اسلام و پژوهش های تربیتی، ۳(۲): ۳۶-۵.

میرعرب رضی، رضا؛ طالبی، مریم و بادلعلیرضا (۱۳۹۹). موسیقی قرآن: راهبردی اثربخش در کاهش علائم افسردگی و افزایش خودکارآمدی تحصیلی، فصلنامه فرهنگ مشاور و روان درمانی، سال ۱۱، شماره ۴۲، ص ۹۶-۷۳

نصرتی، کبری (۱۳۹۳). نقش حفظ قرآن درحافظه رویدادی ومعنایی دانش آموزان دخترشهر تهران، تحقیقات علوم رفتاری. ۱۲ (۲) ص: ۲۴۴-۲۵۳.

نصرتی، کبری، کرمی نوری، رضا. (۱۳۸۱). بررسی انواع حافظه در دانش آموزان دختر حافظ قرآن و غیر حافظ قرآن، تازه های علوم شناختی، ۴(۳)، پیاپی ۱۵: ۲۶-۱۲.

نویدی، احد، محمدی، سریه. (۱۳۹۶). مقایسه سبک زندگی مادران حافظ قرآن و همتایان آن در شهر تهران، فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ۲(۲)، پیاپی ۳: ۱۱۳-۱۳۰.

هاشم لو، سمیه، صبحی، افسانه. (۱۴۰۰). مقایسه سبک های دفاعی، سبک های اسنادی و تنظیم شناختی هیجان در زنان حافظ و غیرحافظ قرآن در شهر زنجان، نشریه مدیریت ارتقای سلامت، ۱۰(۶)، پیاپی ۵۲: ۹۹-۱۱۰.

Sandelowski, M & Barroso, J.(2007). Handbook for Synthesizing Qualitative research, New York, NKK: Springer.



کارکردهای معرفتی تخیل با نگاه صدراپی در تعلیم و تربیت

حبیب‌الله دانش‌شهرکی^۱ | مجید تقی‌نجات^۲

۵۹

سال سی یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۱/۰۸/۰۳

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۱/۰۹/۳۰

صص: ۳۶۱-۳۹۲

شابا چاپی: ۶۹۷۲-۲۲۵۱

الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



چکیده

پژوهش حاضر با هدف برشماری اهم کارکردهای معرفتی تخیل در حوزه تعلیم و تربیت با تکیه بر نظرات صدراپیان صورت گرفته است. در این پژوهش که از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد، گردآوری داده‌ها به روش کتابخانه‌ای و هدف آن از نوع کاربردی است، همچنین روش آن تحلیل محتوای کیفی می‌باشد. در پی پژوهش حاضر مشخص شد که تخیل شامل قوای خیال و متصرفه است که محل ذخیره و دخل و تصرف در صور هستند. در نگاه صدراپی، صور خیالی صادر از نفس انسانی بوده و مجرد هستند. همچنین بنابر قاعده اتحاد عالم، علم و معلوم، هرآنچه که انسان تعلیم می‌گیرد، با آن متحد شده و شکل‌دهنده حرکت جوهری اوست که از آن جمله، دریافت‌های او در حوزه خیال است. از همینجا، ارتباط حرکت جوهری، تخیل و تعلیم و تربیت مشخص می‌گردد. تعلیم و تربیت در معنای حقیقی‌اش همان تعالی و قرب به خداست و در این راستا کارکردهای معرفتی تخیل متعدد بوده و بازشماری همه آنها امری دشوار، بلکه نشدنی است. اهم آنها عبارت‌اند از: محاکات، روایتگری، زمینه‌ساز علم حضوری، هویت‌سازی، خواطر الهی و شیطانی، تزکیه تخیل. از این موارد، برخی کاملاً بدیع و برخی در عین تکراری بودن اما با نگاهی نو مطرح شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: تخیل؛ تعلیم و تربیت؛ محاکات؛ روایتگری؛ تزکیه.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.1.3

۱. دانشیار و عضو هیأت علمی گروه فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات، دانشگاه قم، قم، ایران.

۲. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری فلسفه و کلام اسلامی، دانشکده الهیات، دانشگاه قم، قم، ایران.

مقدمه و بیان مسئله

تخیل عنصری است که وسعت تأثیراتش از دایره تأثیر محسوس و معقول گسترده است. انسان تا چشم گشوده است، با ادراکات حسی آغاز نموده است و سپس به ادراکات خیالی و عقلی راه پیدا نموده است اما همچنان این ادراکات خیالی اوست که بیشترین حجم از ادراکات انسان را به خود اختصاص داده است و در نتیجه عمده توجهات انسان معطوف به همین ادراکات است. عموم انسان ها در این دنیا ادراک عقلی خالص را تجربه نمی کنند و همان طور که ملاصدرا معتقد است، آنچه که عموم گمان می کنند ادراک عقلی است، همان ادراکات خیالی است که تحت عنوان خیال منتشر از آن نام برده می شود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۸: ۲۸۴).

در دنیای امروز، قوه تخیل نقش پررنگی در زمینه های مختلف زندگی انسان دارد تا جایی که می توان این دنیا را دنیای خیالی نامید. بسیاری از اهداف و همچنین انگیزه ها و عواملی که انسان را به سمت این اهداف تحریک می کند، خیالی است یعنی مبتنی بر درک انسان بر اساس قوای خیال و متخیله اوست و حظی از عقل به معنای متعالی آن ندارد. نقش تخیل در حیطه تعلیم و تربیت نیز مبتنی بر همین گستردگی است. تخیل هم در حیطه علوم حصولی و هم در حیطه علوم حضوری نقش جدی دارد تا جاییکه علامه طباطبایی که یکی از فیلسوفان صدرایی معاصر است، علم حصولی را همان فعالیت و صورت گیری قوه خیال می داند (طباطبایی، ۱۳۶۴، ج ۲: ۳۶-۴۲).

مقصود از تخیل، قوای خیال و متصرفه است که محل ذخیره و دخل و تصرف در صور هستند. تخیل در فلسفه صدرایی با تخیل مطرح در سنت غربی تفاوت های جدی دارد. در فلسفه غربی با غلبه اومانیسیم (انسان محوری) که انسان را منحصر در بعد مادی و نهایتاً ابعاد روانی فروکاهش یافته به ویژگی های مادی می داند، تخیل نیز امری مادی بوده و در عرض دیگر مادیات بررسی می شود. در نگاه ایشان حقیقتی به نام عوالم علوی و از آن جمله عالم خیال منفصل تعریف نشده است تا به ارتباط بین خیال انسان و خیال منفصل بپردازند. این در حالی است که در نگاه صدرایی با نگاه نویی که به صور خیالی ارائه نموده است، قوه خیال و قوه متصرفه و همچنین صور خیالی، مجرد از

ماده بوده و در نتیجه ویژگی های متفاوتی از خیال مادی دارند. در نگاه صدرای عوالم هستی در طول یکدیگرند و نه در عرض یکدیگر. خیالی که فقط در حیطه عرضی وسعت می یابد از تعالی بی بهره بوده و منبع عظیمی به نام عالم خیال منفصل و عوالم بالاتر را که منشا الهامات زیادی در عالم خیال هستند نادیده می انگارد.

اکنون سوال این است که با توجه به رویکرد جدید صدرای نسبت به تخیل و وجه مجردی که برای آن قائل شده است و همچنین نظرات خاص او در خصوص خیال منتشر، جایگاه تخیل در حوزه تعلیم و تربیت چیست؟ تعلیم و تربیت که مستقیماً با تخیل در ارتباط است چه بهره ای از این قوه برایش متصور است؟ همچنین با توجه به نظریه حرکت جوهری صدرای، نسبت تعلیم و تربیت با این نظریه چیست؟ نسبت بین تعلیم و تربیت و تخیل دو سویه بوده یا یک سویه است؟ سوالاتی از این دست ما را برآن داشت تا به سوال اصلی که این سوالات را نیز پوشش می دهد یعنی کارکردهای معرفتی تخیل با نگاه صدرایی در حوزه تعلیم و تربیت بپردازیم.

مبانی نظری

کارکردهای معرفتی تخیل با نگاه صدرایی در تعلیم و تربیت، مبتنی بر مبانی حکمت صدرایی است. در اینجا به آن دسته از مبانی که که ارتباط مستقیم داشته و جزء مبانی قریب به حساب می آیند پرداخته شده است.

اولین مبنا، نگاه صدرای به قوای انسانی و به خصوص قوه خیال و قوه متصرفه است. در فلسفه اسلامی سه مرتبه نفس مطرح می شود که عبارت اند از: نفس نباتی، نفس حیوانی و نفس انسانی. برای نفس حیوانی دو نوع قوه محرکه و مدرکه بیان می شود که قوه مدرکه خود، شامل دو قوه ظاهری (خارجی) و باطنی (داخلی) می شود. به طور کلی قوای مدرکه باطنی شامل حس مشترک (محل حضور اولیه احساسات حواس ظاهری)، خیال (حافظ صور)، واهمه (مدرک معانی جزئی)، حافظه (حافظ معانی جزئی) و متخیله (تصرف کننده در صور و معانی جزئی) می شود. ملاصدرا وهم را همان عقل نازل می داند و قوه مستقلی در نظر نمی گیرد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۳:

۵۱۷). او همچنین به عالم خیال منفصل سهروردی قائل می‌شود. ملاصدرا برخلاف ابن سینا که تخیل را مادی می‌پنداشت (ابن سینا، ۱۴۰۴، ج ۲: ۱۷۰)، تخیل را مجرد می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۹: ۱۹۱). ملاصدرا برخلاف پیشینیان صور خیالی را صادر از نفس می‌داند و نه حال در نفس (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۹: ۱۹۱). قوه متصرفه به جهت اینکه اعم از قوه متخیله است در ذیل قوای حیوانی ذکر نشد. متصرفه را متفکره یا متخیله نیز می‌نامند با این وجه که اگر نفس به واسطه وهم در حیطه محسوسات آن را به کار گیرد متخیله نامیده می‌شود و اگر نفس به واسطه قوه عاقله در معقولات آن را به کار گیرد متفکره نامیده می‌شود. قوه متصرفه کاربردهای بسیاری دارد و همه صناعات و خلاقیت‌های انسان ناشی از به کارگیری همین قوه بوده است.

دومین مبنای مهم این پژوهش، نگاه صدرا به علم است. ملاصدرا علم را امری وجودی می‌داند و از طرف دیگر غیرقابل تعریف، و تنها التفات و تنبه برای وجدان علم را کافی می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۳: ۲۷۸). ملاصدرا حضور را شرط علم، بلکه همان حقیقت علم می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۵۴: ۱۳۵). علم و معرفت، به دو دسته حضوری و حصولی تقسیم می‌شود. علم حضوری، معرفتی است که بدون واسطه شدن صور و مفاهیم ذهنی رخ می‌دهد، حال آنکه علم حصولی، معرفتی است که با واسطه شدن مفاهیم و صور ذهنی رخ می‌دهد. در علم حصولی، آنچه که مدرک ما واقع می‌شود، تصویر شیء خارجی است، که در نفس ما حاضر است و نه خود شیء خارجی. ملاصدرا پس از این توضیحات می‌گوید: «بنابراین علم حضوری اتم دو نوع علم (یعنی علم حضوری و علم حصولی) می‌باشد، بلکه علم در حقیقت همان علم حضوری است» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۵۴: ۸۳).

مبنای سوم، قاعده اتحاد علم و عالم و معلوم است. نگاه صدرا به حقیقت معرفت این است که علم همان احاطه وجودی بر معلوم است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۳: ۳۱۲-۳۲۱). این اتحاد، اتحاد وجودی است و نه ماهوی. در نظام صدرایی، حقیقت هر چیزی به وجود آن است و علم نیز از سنخ وجود است بنابراین زمانی که علم به چیزی پیدا می‌شود، در حقیقت اتحاد وجودی عالم با معلوم پدید آمده است یا به عبارت دیگر احاطه وجودی عالم به معلوم رخ داده است. حقیقت

معرفت حصولی به معرفت حضوری برمیگردد و حقیقت هر نوع معرفتی منتهی به معرفت حضوری می‌شود، و از طرف دیگر حقیقت معرفت حضوری همان احاطه وجودی عالم بر معلوم و اتحاد علم و عالم و معلوم است، بنابراین در همه مراتب معرفت این اتحاد برقرار است حتی در مرتبه ادراک حسی (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳: ۵۸۲). نفس انسان در مرتبه کنه ذاتش، خودش است اما در مراتب پایین تر می‌تواند در قالب مفاهیم مختلف تجلی کند. همه این مفاهیم به یک وجود موجوداند یعنی تکثر مفهومی در عین وحدت وجودی.

مبنای چهارم، قاعده وحدت تشکیکی است. مبنای وحدت تشکیکی دو اصل است: «اصالت وجود» و «تشکیک وجود». اصالت وجود یعنی آنچه که حقیقت دارد وجود است و ماهیت به تبع آن موجود است. در این نگاه حقایق ممکن، اشعه و سایه نور حق هستند و عین فقر و نیازمندی به عین الحقیقه. همچنین میزان بروز و ظهور ایشان بستگی به شدت وجودی ایشان دارد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۱: ۴۷-۴۹). مبتنی بر اصل اصالت وجود، هرچه غیر از وجود است، حقیقتی بالعرض دارد. بنابراین اختلاف موجودات نیز نمی‌تواند به چیزی غیر از وجود برگردد و از همینجاست که تشکیک در وجود مطرح می‌شود. تفاوت و تمایز موجودات به همان چیزی است که بین آنها مشترک است یعنی وجود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۱: ۱۲۰). اگر به نگاه نهایی صدرا یعنی وحدت شخصی وجود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۲: ۲۸۶-۲۹۴) مراجعه نماییم، آنگاه تشکیک در نمودها را نیز می‌توان مطرح نمود. مبتنی بر این نگاه عوالم در عرض یکدیگر قرار ندارند بلکه در طول یکدیگر هستند و عوالم بالاتر شدت وجودی بیشتری دارند و آنچه که از کمالات در عوالم پایین تر قرار دارد در عوالم بالاتر به نحو کامل تر قرار دارد چرا که منشا هر خیر و کمال در هستی، وجود است؛ بنابراین تشکیک طولی در سیر انسان و در هستی، نهایتاً منتهی به نظریه حرکت جوهری صدرا می‌شود که ارتباط جدی و مستقیمی با تعلیم و تربیت دارد تا جایی که می‌توان تعلیم و تربیت را همان حرکت جوهری متربی دانست.

آخرین مبنای مورد بحث، حرکت جوهری است. صدرا با اشاره به نظرات پیشینیان که حرکت را در عوارض می‌دانستند، به نقد آنها پرداخته و در نهایت حرکت را منتسب به اصل وجود شیء

می‌داند. عرض آن چیزی است که برای موجود شدن در خارج نیازمند موضوع است، برخلاف جوهر که برای موجود شدن در خارج نیازمند موضوع نیست و مستقلاً موجود می‌شود. ملاصدرا حرکت در عوارض را فرع بر حرکت در جوهر می‌داند چرا که اعراض وجودی غیر از وجود جوهر ندارند، و این که تغییری در آنها پدید آمده نشان از تغییر در حقیقت آنها یعنی جوهر است. حقیقت جوهر هم همان وجود است بنابراین حرکت اصلی در وجود رخ می‌دهد و همه اشیاء حرکت در وجود و جوهر دارند. هرچه انسان در حرکت جوهری خود به مراتب عالی تری دست یابد می‌تواند کمالات بیشتری را بروز دهد. در حرکت جوهری، شی هر لحظه صورت جدیدی را می‌پذیرد و اصطلاحاً لیس بعد از لیس اتفاق می‌افتد و این فیضان وجود دائمی است و هیچ آنی متوقف نمی‌شود. (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۳: ۹۳-۱۰۸)

پیشینه پژوهش

تحقیقاتی که در خصوص ارتباط تخیل و تعلیم و تربیت انجام شده‌اند زیاد بوده اما برخی از آنها ارتباط بیشتری با موضوع این پژوهش دارند که در اینجا به اهم آنها اشاره می‌شود: حسین پور صباغ (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان "تبیین مفهوم تربیت مبتنی بر تخیل ایگن و بازسازی آن با توجه به آرای صدرالمتهلین" به برخی از ویژگی‌ها و کارکردها تخیل اشاره می‌نماید از جمله تخیل مقید (در مقابل تخیل رها به معنی اینکه تخیل در فلسفه صدرایی مابین دو عالم حس و عالم عقل است و یک ساحت در عرض و رها نیست)، عقل غایت‌نگر (در حکم جهت‌دهنده به تخیل)، تخیل به مثابه گریز از واقعیت یا گذار از واقعیت، تخیل مولد و تخیل مصرفی (اشاره به حیثیت انفعالی و فعالی تخیل)، محاکات و هنر اسلامی. میرهادی، بختیار نصرآبادی و نجفی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "نسبت خیال با هویت در فلسفه ملاصدرا" به موضوع ارتباط خیال با هویت پرداخته و نتیجه می‌گیرد که خیال با دخالت و حضوری سه وجهی، عامل ساخت، منشا بقا و واسطه آگاهی از هویت است و هویت نیز پس از شکل‌گیری در فرآیندهای خیال‌دخالتی تام دارد.

میرهادی، بختیار نصرآبادی و نجفی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان "نقش خیال در تربیت انسان (از منظر آیت الله جوادی آملی)" چنین نتیجه گرفته‌اند که اگر خیال تحت سیطره عقل باشد منتهی به سعادت و در غیر این صورت شقاوت انسان می‌شود. همچنین مهم‌ترین راه‌های تربیت خیال، تعدیل، تهذیب و تطهیر خیال، ریاضت عقلی، تقوای علمی، و کاهش پراکندگی‌های درونی برشمرده شده است.

حسینی و محمودی (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان "خلاقیت از منظر معرفت‌شناسی ملاصدرا و دلالت‌های تربیتی آن (با تأکید بر حوزه اصول و روش)" چنین نتیجه گرفته‌اند که اصول روش خلاقیت به این شرح است: آفرینشگری، تفاوت‌های فردی، نوکردن مدام شناخت، شکوفایی نیروهای آدمی، استعلا، توجه به عوالم انسان و تهذیب خیال از نابسامانی‌ها. روش‌ها نیز شامل رویاپردازی، الهام‌گیری از طبیعت، تحریک عواطف مریبان، خیالی، پذیرا بودن تجربیات نو، پالایش نفس، غور در باطن، پرورش ذوق هنری تعالی یافته و تجسم یک جسم خیالی می‌شوند.

میرهادی (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان "کاربرد خیال در تربیت بر اساس مبانی صدرایی" به پیشنهاد استفاده از خیال در تربیت پرداخته‌اند. در این پژوهش به چیستی خیال، ماهیت تربیت، رابطه این دو با یکدیگر، و اصول کاربرد خیال در تربیت پرداخته شده است. برخی از اصولی که پیشنهاد شده‌اند عبارت‌اند از: اهمیت خیال، مدیریت خیال، مدیریت عواطف، نقد صور خیالی، گشودگی برای افق‌های جدید، الگودهی هویتی، زمینه‌سازی، ارتباط با واقعیت و ساده‌سازی.

کارکردهای معرفتی تخیل در حوزه تعلیم و تربیت، موضوعی است که مستقلاً در هیچ پژوهشی به آن پرداخته نشده است. در پژوهش حاضر تلاش شده است تا این خلا پر شده و به صورت جامع به اهم کارکردهای تخیل در حوزه تعلیم و تربیت با نگاه صدرایی اشاره شود. کارکردهای جدیدی که به آنها اشاره شده و در پژوهش‌های دیگر مورد توجه قرار نگرفته است عبارت‌اند از: محاکات، ترکیب خیال و تخیل، زیباسازی ظاهری و باطنی. همچنین برخی کارکردهای دیگر اگرچه مورد توجه برخی آثار دیگران بوده است اما در این پژوهش با نگاهی نو و از زاویه‌ای جدید به آن نگریسته شده است نظیر کارکرد روایت‌گری که به ارتباط آن با علم حضوری در حوزه خیال نیز توجه شده است.

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر گردآوری داده‌ها به روش کتابخانه‌ای انجام شده است، همچنین این پژوهش از نظر هدف، از نوع کاربردی شمرده می‌شود و از نظر نوع، توصیفی-تحلیلی و نهایتاً روش آن نیز روش تحلیل محتوای کیفی است. روش تحلیل محتوای کیفی ناظر بر تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم است که این کار را به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم انجام می‌دهد. همچنین در این روش امکان بررسی عمیق داده‌های جمع‌آوری شده فراهم شده و در نتیجه می‌توان رابطه متغیرها و شبکه ارتباطات آنها را، به صورت عمیق مشاهده نمود (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹).

با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی به جستجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و همچنین بازشناسی روابط مفهومی پرداخته شده است. در این راستا با مراجعه به آثار صدراییان و مطالعه نظرات ایشان به تبیین کامل تخیل و ویژگی‌های آن پرداخته‌ایم. سپس با ورود به حوزه‌ی تعلیم و تربیت مجدداً به مباحث مرتبط با تخیل مراجعه نموده و در هر موضوعی با محک «شیوه عملکرد تخیل» که همان ورود قوه متصرفه و خیال در موضوعی می‌باشد به تحلیل موضوعات پرداخته‌ایم. در صورتی که در مکانیسم پاسخ‌دهی به آن مسئله از قوه تخیل استفاده شده باشد آن را مشخص نموده و نقش دقیق قوه تخیل را نشان داده‌ایم.

سؤالات پژوهش

- ۱- تخیل در نگاه صدرا به چه قوایی اشاره دارد و چه ویژگی‌هایی دارد؟
- ۲- مقصود از تعلیم و تربیت چیست؟
- ۳- کارکردهای معرفتی تخیل در تعلیم و تربیت چه هستند؟

یافته‌های پژوهش

سوال اول: تخیل در نگاه صدرا به چه قوایی اشاره دارد و چه ویژگی‌هایی دارد؟

مقصود از تخیل، قوای خیال و متصرفه است که محل ذخیره و دخل و تصرف در صور هستند. ملاصدرا در مقایسه با پیشینیانش نگاه متفاوتی نسبت به این قوا داشته است که در ادامه به شرح نظر او پرداخته می‌شود.

قوه خیال یکی از قوای باطنی حیوانی انسان است که وظیفه حفظ صور محسوس را دارد. زمانی که یک صورت ادراکی محسوس توسط حواس ظاهری و حس مشترک دریافت می‌شود، توسط قوه خیال نگه داری می‌شود لذا آن را خزانه حس هم می‌گویند. خیال، مرز بین محسوس و معقول است و ملاصدرا بسیاری از مسائل پیچیده همچون معاد جسمانی را به کمک قوه خیال حل می‌نماید. ملاصدرا قوه خیال را بر خلاف پیشینیان خود، مادی نمی‌داند و دانست و قائل به تجرد آن و همچنین تجرد صور خیالی بود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۸: ۲۲۶-۲۲۷؛ صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۳: ۴۷۵-۴۸۷). از نکات مهم دیگر در نگاه صدرا، قیام صدور صور خیالی بر قوه خیال انسان است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۱: ۳۰۳). ملاصدرا معتقد است که نفس با مشاهده محسوس خارجی، تصویری مثالی را مطابق با آن محسوس در صقع خود ایجاد نموده و مشاهده محسوس خارجی صرفاً حکم علت معده صور خیالی را دارند و نه علت موجوده. نفس با صورتی خیالی که ساخته خودش است در مرتبه خیال اتحاد وجودی دارد بنابراین این صور نسبت به نفس قیام صدور دارند برخلاف نظر دیگران که عموماً قائل به قیام حلولی بودند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: ۷۰۷). به همین جهت در نگاه صدرا، نفس انسانی در نسبت با مدرکات حسی و خیالی در حکم یک فاعل مخترع است و نه قابل متصف (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۸: ۱۷۹-۱۸۱) و نظریه او را می‌توان نظریه انکشاف نفس نامید (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۶: ۱۹۱-۱۹۲).

قوه متصرفه نیز که از آن نام برده شد، وظیفه دخل و تصرف در صور، معانی یا صور و معانی با یکدیگر را برعهده دارد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰: ۱۹۴). متصرفه را متفکره یا متخیله نیز می‌نامند. «حکما استعداد مخصوص ذهن را برای تجزیه و ترکیب ذهنی «قوه متصرفه» می‌خوانند و قوه متصرفه را هنگامی که آزادانه در میان محسوسات جزئی یا صور خیالیه عمل می‌کند به نام مخصوص «قوه متخیله» و هنگامی که به منظور تحقیق واقع و نفس الامر در میان معانی معقوله عمل می‌کند به نام مخصوص «قوه مفکره» می‌خوانند. همان طوری که گفته شد «قوه متخیله» در عمل خود آزاد است و هر صورتی را به هر نحو که بخواهد و تمایلات نفسانی ایجاد کند فصل و وصل می‌کند ولی «قوه مفکره» آن آزادی را ندارد بلکه همواره از قانون معین پیروی می‌کند یعنی می‌بایست طوری در معقولات تصرف کند که با واقع و نفس الامر مطابقت داشته باشد» (مطهری، ۱۳۷۶، ج ۶: ۳۲۹).

خیال علاوه بر اینکه به یک قوه در انسان اشاره دارد به یک عالم در نظام عوالم هستی نیز اشاره دارد. قوه خیال از جمله قوایی است که انسان جهت بهره گیری از عالم خیال در اختیار دارد. عالم خیال یا عالم مثال، عالم برزخ هم نامیده می شود چرا که مابین عالم ماده و عالم عقل قرار دارد. عالم خیال را خیال منفصل و قوه خیال را خیال متصل نامیده اند. صور خیالی موجود در نفس، معلول نفس هستند و در خیال متصل قرار دارند لذا انسان در این دنیا و در عالم آخرت هر چه را که می بیند در ذات خود می بیند یعنی همواره صورت ادراکی متحدشده با یکی از مراتب نفسش را می بیند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۰، ۲۴۴-۲۴۵). صدرا اثبات می کند که عالم مثال در قوس صعود، حاصل حرکت جوهری است و ملکات اخلاقی انسان در این عالم تجسم می یابند و نفس او بدن مثالی اش را ایجاد می نماید (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۹: ۲۹-۳۱).

سوال دوم: مقصود از تعلیم و تربیت چیست؟

تعلیم و تربیت را در فارسی به آموزش و پرورش معنی نموده اند. تعلیم واژه ای عربی است که از ماده علم به معنای آموزش آمده است. در معنای تعلیم، مفهوم تکرار کردن و تدریجی بودن نهفته است: «أَعْلَمْتُهُ و عَلَّمْتُهُ» در اصل به یک معنای واحد بر می گردند با این تفاوت که اعلام مختص به جایی است که غرض، خبردادن سریع باشد و تعلیم مختص به جایی است غرض، آگاهی دادنی است که همراه با تکرار باشد تا در نفس تعلیم گیرنده موثر واقع شود» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۵۸۰).

تربیت به معنای پرورش آمده است و ریشه آن را به «ربو» برگردانده اند که به معنای برآمدگی و زیادی است. برخی نیز به ربب برگردانده اند که شباهت معنای زیادی با ربو دارد. تربیت به معنای هر نوع زیاد کردنی نیست بلکه غالباً به معنای رسیدگی به امور موجود زنده دیگری است که به این طریق به رشد و نمو ظاهری دست پیدا می کند. (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۳۴۰)

مقصود از تربیت، در آیات قرآنی عموماً به معنای پرورش جسمی آمده است و به معنای عام امروزی که پرورش فکری و روحی نیز مدنظر است نمی باشد. قرآن کریم به جای واژه تربیت از واژه تزکیه استفاده نموده که به معنای پاک کردن نفس از رذایل می باشد و در آیاتی نیز آن را در کنار تعلیم آورده است نظیر آیه «نفوسشان را از هر نقص و آلائش پاک گرداند و به آنها احکام شریعت و حقایق حکمت بیاموزد» (سوره مبارکه آل عمران، آیه ۱۶۴). ملاصدرا نیز در نگاه به

تعلیم و تربیت، علاوه بر وجه روحی و باطنی، به وجه مادی هم توجه داشته است. در نگاه او بی توجهی به بدن و به طور کلی تریبی توجهی به امور اجتماعی مطلوب نیست و نسبت به سالکان و عارفانی که عرفان را در عزلت خلاصه نموده‌اند، منتقد است. او همچنین نسبت به بی توجهی به قوای ظاهری همچون حواس ظاهری تذکر داده و این قوا را زمینه ساز کسب معرفت و در مسیر معرفت الله می‌داند. (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶ ب، ج ۱: ۳۹۳-۳۹۴)

افعال اختیاری انسان، بر سه پایه بینش‌ها، گرایش‌ها و توانایی‌ها استوار است. تعلیم عموماً به معنای یاری رساندن به دیگران است برای افزایش بینش ایشان، در حالی که تربیت، غالباً برای تقویت و جهت دهی به گرایش‌ها و افزایش توانمندی‌ها به کار می‌رود. این ترکیب اشاره به همان ترکیب قرآن نیز دارد که تزکیه و تعلیم را در کنار یکدیگر آورده است؛ بنابراین «تعلیم و تربیت در کاربردی عام به معنای فرایند انتقال و تعمیق دانش‌ها و بینش‌ها، هدایت و تقویت گرایش‌ها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و توانایی‌های انسان در ابعاد روحی و بدنی برای رسیدن به کمال مطلوب است» (گروهی از نویسندگان زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی، ۱۳۹۰: ۳۰).

شکوفایی هماهنگ استعدادها و قوای انسانی لازمه حفظ اعتدال درونی انسان است. در این راستا همه قوا و استعدادها مرتب با آنها باید مورد توجه قرار گیرد به عنوان مثال خلاقیت که در ذیل تخیل تعریف می‌شود، اگر نادیده گرفته شود، سبب می‌شود تا تعلیم و تربیت در دایره‌ای از تکرار مکررات گرفتار آمده و مخصوصاً تعلیم، به صرف انباشت اطلاعات فروکاسته شود. همچنین توجه به هدف تعلیم و تربیت در شیوه آن تاثیر به سزایی دارد. در نگاه صدر، حرکت جوهری انسان و سیر در عوالم علوی و رسیدن به مرتبه تجلی تامه، نتیجه اش قرب الهی است که هدف از تربیت انسان هم چیزی جز این نبوده است و در این راستا می‌توان نوعی انطباق را بین این دو لحاظ کرد.

سوال سوم: کارکردهای معرفتی تخیل در تعلیم و تربیت چه هستند؟

خیال که خود یکی از ابزارهای شناخت است، در راستای تدریس و یادگیری نقش بسزایی دارد. نقش آنها را به ویژه در دوران کودکی و نوجوانی می‌توان جستجو نمود. تربیت اگرچه

نیازمند دانش و آموزش است اما از اهمیت بیشتری نسبت به آموزش برخوردار است و اثری عمیق تر و مهم تر از آموزش در مخاطب می‌گذارد. در ادامه به تعدادی از کارکردها اشاره می‌شود.

الف. محاکات

خیال، که در دسترس قوه متصرفه است، در سیر نزولی معقول به محسوس و در سیر صعودی محسوس به معقول به کار می‌رود. اگر نقش خیال را از این میان حذف کنیم آنگاه هیچ محسوسی، معقول و هیچ معقولی، محسوس نخواهد شد و رابطه این دو با هم قطع خواهد شد. ملاصدرا حتی استنباط معانی مجرد را هم از مجرای خیال می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۵۴: ۳۶۱). نظریه صدرا در این خصوص به جای تجرید (نظریه پیشینیان که صور خیالی را تجرید شده صور محسوس می‌پنداشتند)، تعالی است. مطابق با نظریه صدرا، مرتبه خیال، مرتبه ای است که زمینه ساز نیل انسان به مرتبه عقل است. در حقیقت اگر معرفت خیالی حاصل نشود، هیچگاه معرفت عقلی نیز حاصل نمی‌شود. سیر از ماده به عقل به صورت تدریجی و با عبور از خیال صورت می‌گیرد و طفره و پرش از ماده به عقل محال است.

علاوه بر تاثیر تخیل بر سیر ادراکی از محسوس به معقول، این قوه در سیر معکوس یعنی برگردان مفاهیم معقول به محسوس نیز نقش اساسی دارند. معقولات و مفاهیم عقلی ای که توسط نفس انسانی درک و دریافت می‌شوند مخصوصا مفاهیم و معقولاتی که از معقولات صرف به دست آمده‌اند یعنی سیر محسوس به معقول را طی نکرده‌اند، برای انتقال به غیر، از وادی خیال عبور می‌کنند. یکی از کارهایی که قوه متخیله انجام می‌دهد، تصویرگری است. معانی جزئی و یا معانی معقول اگر بخواهند وارد حیطه خیال شوند باید در قالب صورت های خیالی قرار بگیرند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۹: ۱۲۶-۱۲۷).

بنابراین تخیل دو نقش جدی و عمده در این حوزه دارد: ۱. حکایت از امور محسوس و ۲. حکایت از امور معقول. این دو کارکرد، ریشه و اساس خیلی دیگر از کارکردهای تخیل هستند. به عنوان نمونه با استفاده از همین کارکرد، هر علم حضوری را به علم حصولی تبدیل می‌کند به این شکل که از هر چیزی صورتی ساخته و آن را نزد خود نگه می‌دارد (مطهری، ۱۳۷۶، ج ۶: ۲۷۳ و ۲۸۵)؛ بنابراین آموزش که متکی به علوم حصولی است اساسا متوقف بر خیال است و اگر تخیل را از آموزش بگیریم، آموزشی باقی نخواهد ماند.

ب. روایت‌گری

از دیگر کارکردهای مهم تخیل در این حوزه، موضوع روایت‌گری است. مقصود از روایت‌گری این است که برای آموزش و تفهیم یک موضوع، با کمک یک داستان یا سناریو، متربی را در فضای مورد نظر قرار داده تا بتواند متناسب با آن فضا به مفهوم مورد نظر دست یابد. از این موضوع با عنوان شهود فلسفی هم نام برده شده است که در دایره المعارف فلسفه به قلم «پاست» به آن اشاره شده است: «در شهود فلسفی، توسط مستدل سناریویی ترتیب داده می‌شود تا با قرار گرفتن در متن آن بتوان عقل را از حجاب‌ها فارغ کرد و حکم و اذعان را کشف کرد» (پاست، ۱۳۹۴: ۱۳-۱۴). روایت‌ها به کمک تخیل، برای نزدیک کردن اذهان به یکدیگر و زمینه سازی جهت فهم و درک حضوری معانی بسیار راهگشا هستند. بخشی از شناخت انسان‌ها از دنیای اطراف خود نیز با کمک روایت‌ها و به وسیله تخیل ایشان و رابطه برقرار کردن بین تجربیات شخصی و اطلاعاتی است که به دست آورده‌اند.

از جمله مزیت‌های روایت، سادگی و همه‌فهم بودن آن است. روایت‌ها بر خلاف زبان منطقی و فلسفی و حتی زبان علمی رایج، مخاطب عام دارند. تخیل با استعاره ارتباطی وثیق دارد تا جایی که برخی آن را زبان تخیل دانسته‌اند. استعاره به معنای ارجاع‌های منعطف یک متن یا معنایی که از آن به ذهن می‌رسد معنی شده است. استعاره کمک می‌کند تا مفاهیم انتزاعی برای کسانی که هنوز به رشد عقلی لازم نرسیده‌اند همچون کودکان، قابل فهم شود. داستان‌ها و افسانه‌های رایج در افواه مردم نمونه‌هایی از روایت‌گری‌های همراه با استعاره هستند. (حسین‌پور صباغ، ۱۳۹۲: ۶۱-۶۳)

مبتنی بر روش روایت‌گری، تکنیک «آزمایش‌های فکری» مطرح می‌شود. آزمایش‌های فکری یا همان آزمایش‌های تخیلی، همان چیزی است که شالوده‌های علم مدرن نیز بر آن بنا شده است. تعاریف متعددی برای آزمایش فکری ارائه شده است که در یکی از این تعاریف، آزمایش فکری شامل سه بخش یا سه مرحله معرفی می‌شود: ۱. قصه و سناریویی تخیلی تعریف می‌شود. ۲. استدلال یا برهانی پیشنهاد می‌شود که می‌کوشد ارزیابی صحیحی از آن قصه یا سناریو به دست دهد. ۳. این ارزیابی از قصه تخیلی محملی می‌گردد برای آشکار ساختن چیزی در باب مصادیق و

مواردی فراتر از آن قصه. به طور خلاصه می‌توان آزمایش فکری را استدلال در مورد یک داستان خیالی با هدف تایید یا ابطال یک فرضیه یا نظریه دانست. (صادقی، ۱۳۹۵: ۳۴)

برخی معتقدند که هر آزمایش عملی مسبوق به یک آزمایش فکری است یا به عبارت دیگر، قبل از انجام هر آزمایشی، در ذهن آن را طرح ریزی و انجام می‌دهند. با این نگاه، تخیل پایه انجام هر آزمایشی است، چه نظری و چه عملی. نقش تخیل در آزمایش‌های فکری تا آنجاست که آزمایش‌های فکری معمولاً با این عبارات شروع می‌شوند: «تصور کنید یا تخیل کنید که...» (صادقی، ۱۳۹۵: ۲۹-۳۱). یکی از نمونه کاربردهای آزمایش فکری در تعلیم اخلاقی که مبتنی بر روایت‌گری است، قاعده طلایی است. قاعده طلایی اخلاق می‌گوید: «با دیگران به نوعی رفتار کن که می‌خواهی با تو در موقعیتی مشابه به همان شکل برخورد کنند». برای به کار بستن این قاعده ناگزیر از آزمایش فکری هستیم چرا که تصور کردن شرایطی که دیگران در آن قرار دارند و سپس قرار دادن خود در آن شرایط، جز با کمک تخیل و آزمایش فکری ممکن نیست.

یکی دیگر از عملکردهای روایت‌گری، معنابخشی است. ارتباط انسان با جهان پیرامونی خود، براساس معنابخشی و تصویرسازی درونی اوست. روایت‌هایی از ارتباط با جهان بیرون در درون نفس انسان شکل گرفته است که مبتنی بر تخیلات اوست. این روایتها تاثیر بسزایی در چگونگی و کیفیت کنش انسان در مواجهه با عالم خارج دارد. این انسان است که معنای وقایع را برای خود خلق می‌کند که این خلق نیز به کمک تخیل خواهد بود. در همین راستا هرگونه ارتباط بین مربی و متربی و تعلیم و تربیت مبتنی بر همین معنابخشی بوده و تکیه گاهش تخیل است. تعلیم و تربیتی که فارغ از خیال و تخیل باشد یعنی عقلانیت فارغ از تخیل، نتیجه اش مفاهیم خشک و بی روح و یا حتی مضر و خسارت بار است به جهت اینکه ارتباط زنده و معناداری بین متربی و آن اطلاعات و مفاهیم شکل نمی‌گیرد. این تخیل است که کمک می‌کند تا آنچه فراگرفته می‌شود، درونی شود. توجه شود که مقصود، افزودن بر محتوای تخیلی برنامه درسی نیست بلکه بازسازی برنامه درسی و تربیتی در پرتوی تصویری غنی تر از متربی به عنوان فردی خلاق و خیال پرداز و در عین حال متفکری منطقی و عقلانی مدنظر است (حسین‌پور صباغ، ۱۳۹۲: ۶۰-۶۱).

کودک پیش از حضور در فضای آموزشی رسمی، با استفاده از روایت‌ها و داستان‌ها و خیالات خود بسیاری از مفاهیم را می‌آموزد، این در حالی است که در غالب نظام‌های آموزشی

رسمی، نسبت به خیال بدبینی بوده و به آن بهایی نمی دهند. انسان ها بسیاری از زندگی خود را با خیالات خود و داستان ها و معنادهی های خیالی خود می گذرانند. استفاده از خیال و تخیل در تربیت، به معنای انسانی تر شدن تربیت است. روایت ها با کمک تخیل به مخاطب کمک می کند تا امکان های متنوع برای عمل را بیاموزد. روایت ها دو کاربرد جدی دارند: یکی توسعه شخصیتی فرد است که سبب تعادل فرد می شود و دیگری قرار دادن انتخاب های بیشتر برای انسان، در موضع کنش و واکنش های اجتماعی. (حسین پور صباغ، ۱۳۹۲: ۶۱-۶۹)

روش های معمول آموزش که به شکل یک خطِ مونتاژ عمل می کند، اطلاعاتی را در یک سیر مشخص در اختیار دانش آموز قرار می دهد و دانش آموز نیز آنها را در ذهن خود انباشته نموده و در نهایت پس از چندین سال آموزش، برخی مفاهیم و مهارت ها را آموزش دیده است؛ اما مشکل جدی اینجاست که در این روش دانش یک امر بی روح و بی ارتباط با دانش آموز است و معمولاً دانش آموزان نمی توانند این مطالب را به صورت حضوری در درون خود همراه نموده در نتیجه این مطالب با زندگی روزمره او که در جریان است بیگانه می گردد. بنظر می رسد که درگیر کردن متری با مفاهیم مورد نظر از طریق به کارگیری تخیل، تاثیر و عمق بیشتری دارد. یکی از راه های به کارگیری تخیل متری، استفاده از داستان و روایت است. در شیوه روایت گری علاوه بر ایجاد شناخت، ابعاد عاطفی مخاطب نیز معمولاً درگیر می شود. ویژگی های قهرمانانه، عاشقانه، تعجب و ترس، در دل یک داستان وجود دارد که از جمله عناصر عاطفی داستان است و سبب ارتباط عمیق تر مخاطب با محتوا و مفاهیم آموزشی گنجانده شده در داستان می شود. روایت اجازه می دهد که محتوای آموزشی مدنظر، از طریق اشتغال توامان یادگیرنده به مواد درسی و خودش به تجربه بشری متصل شود. مجدداً تاکید می شود که هدف از به کارگیری تخیل در تربیت، تعطیلی عقل نیست بلکه باید تخیل در دل عقلانیت باشد. (حسین پور صباغ، ۱۳۹۲: ۶۹-۷۲)

نکته بسیار مهم در حوزه تربیتی، توجه به انتخاب درست روایتها و همچنین در صورت نیاز نقادی صحیح آنهاست. این موضوع در عصر حاضر معمولاً با غفلت والدین همراه بوده و نسبت به خوراکی خیال فرزندانشان توجه لازم را ندارند. روایت هایی که اکنون در قالب بازی های دیجیتال و یا در انیمیشن ها و فیلم ها در اختیار کودکان و حتی بزرگسالان قرار می گیرد بخش زیادی از

خیال ایشان را به خود درگیر نموده و مفاهیم مدنظر خود را با کمک تکنیک های مختلف در خیال مخاطب جای می دهد.

ج. پرورش خلاقیت

مفهوم تخیل با مفهوم خلاقیت عجین بوده و تصور تخیل بدون خلاقیت ممکن نیست. وسعت بی نظیر عالم خیال و قدرت تصرف متخیله در این عالم که توانایی تجزیه و ترکیب صور و خلق صور جدید را دارد سبب شده است تا نمونه ای از تجلی خلاقیت الهی را به نمایش بگذارد. خلاقیت یکی از وجوه مهمی است که امروزه مورد توجه جدی قرار گرفته است. خلاقیت هم راهکاری است برای تعلیم و تربیت موثر و کارا و هم خودش استعدادی است که باید مورد پرورش قرار گیرد.

اگر خلاقیت انسان رشد کند می تواند پدیده ها را به نحوی ببیند که دیگران نمی بینند و به مسائلی در آن پدیده ها پی ببرد که مورد غفلت دیگران است. در نگاه انسان خلاق، ظرافت ها و جزئیات پنهان در پدیده دیده می شود که این خود ظرفیتی بزرگ در اختیار انسان خلاق قرار می دهد و او را نسبت به انسان های دیگر که خلاقیت کمتری دارند متمایز می کند چرا که ایشان صرفاً به بازنمایی آنچه که دیده اند بسنده نمی کنند. بسیاری از اکتشافات و پیشرفت های علمی، تاریخی، فرهنگی و تمدنی مرهون خلاقیت انسان های خلاق است. این تربیت تخیل است که نتیجه اش، تفکر خلاق و ابداعات و نوآوری های متعدد است. اصول و روش هایی در تعلیم و تربیت وجود دارد که به پرورش خلاقیت در مرتبه کمک می کند. «آفرینشگری، تفاوت های فردی، نو کردن مدام شناخت، شکوفایی نیروهای آدمی، استعلا، توجه به عوالم انسان، تهذیب خیال از نابسامانی ها به عنوان اصول و قواعد راهنمای عمل... و به تبع آنها روش های رویاپردازی، الهام گیری از طبیعت، تحریک عواطف متریان، روش خیالی، پذیرا بودن تجربیات نو، پالایش نفس، غور در باطن، پرورش ذوق هنری تعالی یافته، تجسم یک صورت خیالی استنباط شد» (حسینی و محمودی، ۱۳۸۹: ۹۱).

یکی از راه های پرورش خلاقیت، جایگزین کردن کتاب به جای فیلم و انیمیشن است. در زمان مطالعه کتاب، خیال و تخیل فرد به کار افتاده و متناسب با آنچه می خواند تصویرسازی می نماید در این حالت فرد در حالت تخیل خلاق و زاینده قرار دارد یعنی براساس محتوای دریافتی

خودش تصاویری را می‌سازد. در مقابل در حالت مشاهده فیلم این اتفاق نمی‌افتد و فرد در حالت تخیل منفعل و مصرف‌کننده قرار دارد. در این حالت به جهت اینکه تصاویر مشخصی در مقابل فرد قرار می‌گیرد تنها کاری که صورت می‌گیرد تصویرسازی خیالی این صورت‌ها در خیال فرد است اما دیگر خلاقیتی در کار نیست و صرفاً کپی برداری است.

د. هویت‌سازی

یکی دیگر از کارکردهای جدی تخیل در حوزه تربیتی، موضوع هویت‌سازی است که بخصوص در دوره نوجوانی مورد توجه است. نسبت تخیل و هویت نیز، نسبت دوطرفه است به این معنی که تخیل در شکل‌گیری هویت، نقش جدی دارد و پس از آن، هویت نیز بر کیفیت و سمت و سوی تخیلات اثرگذار است.

در حکمت صدرایی، هویت هر چیزی به صورت آن است به عبارت دیگر هر چیزی ماده‌ای دارد و صورتی و آن چیزی که در هر چیزی اصل بوده و حقیقت شی را شکل می‌دهد صورت شی است. تا زمانی که صورت نباشد، شی فعلیتی ندارد و این صورت است که تقوم و حقیقت هر چیزی است. در عین حال هویت اولیه و ذاتی هر انسانی، به نفس اوست یعنی نفس، صورت انسانیت انسان است و بدن او ماده اوست و به همین جهت حقیقت انسان به نفسش است و نه به بدن مادی او. (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۹: ۱۹۰)

نکته دیگر در خصوص صورت‌هایی است که انسان درک می‌کند. ادراکات انسان چه حسی، چه خیالی و چه عقلی، چون از سنخ علم و ادراک است، از سنخ وجود بوده و طبق مبانی صدرای اتحاد بین آنها و نفس برقرار است. لذا نفس با آنچه که درک می‌کند متحد می‌شود و صورت نفسانی به آن شکل در می‌آید؛ بنابراین این علوم و دریافت‌های انسان است که صورت او را شکل می‌دهد و این علوم و دریافت‌ها نیز متناسب با علم و عمل قبلی او خواهد بود. این صورت‌ها دائماً در حال تغییر است چرا که انسان دریافت‌ها و حالات متفاوتی را تجربه می‌کند. ابتدا صورت‌هایی که نفس به دست می‌آورد هویت‌های موقتی را برای او شکل می‌دهند، در ادامه اگر این صورت و صورت‌های همسو با آن تکرار شد، کم‌کم برای او ملکه و به صورت نفسانی تبدیل شده و هویت دائمی او را شکل می‌دهند که البته آن هم به طور مطلق غیرقابل تغییر نیست اما تغییر آن به سادگی تغییر هویت موقت نخواهد بود. هر فعلیتی که رخ می‌دهد یعنی هر صورت جدیدی که به دست

می‌آید تغییری در هویت انسان ایجاد می‌نماید. اگر این صورت‌ها متفرق و مشتت و احیاناً متضاد بود، انسان هویت خاصی نداشته و دچار بحران‌های جدی هویتی می‌گردد.

حقیقت انسان همین «شدن» و «صیوروت» است که در نظام صدرایی تحت عنوان حرکت جوهری مطرح شده است. هویت انسان نیز تحت تاثیر این صیوروت شکل می‌گیرد. انسانی که دریافت‌ها و اعمال او در مسیر غضب و خشونت است، تندخویی هویت غالب او می‌گردد و مابقی صفات و قوای او نیز تحت تاثیر همان هویت قرار گرفته و خادم آن خواهند بود. «آن‌گونه که در حکمت متعالیه ثابت شده انسان نوع متوسط است؛ نه نوع الأنواع. تحت حقیقت انسان که نوع متوسط است انواع فراوانی وجود دارد؛ برخی انسانها در جهت فرشته شدن، بعضی در سمت بهیمة شدن، برخی در جهت سبُع شدن و بعضی در سمت شیطان شدن حرکت می‌کنند. توضیح اینکه در نشئه تکلیف چهار راه پیش روی انسان است: ۱. راه ایمان و عمل صالح که راه فرشته شدن است... ۲. راه شهوترانی که پویندگان این راه... به سمت بهیمة شدن حرکت می‌کنند... ۳. راه درندگی و خونریزی که کسانی که این راه را پیمایند درنده خوبی خواهند بود. ۴. راه شیطنت که آنان که در امور سیاسی، اجتماعی و مانند آن مکر، حيله، دسیسه و خیانت می‌ورزند و در سیاستهای غلط شرکت می‌کنند این راه را می‌پیمایند و واقعاً جزو شیاطین خواهند شد، همان‌گونه که دو گروه قبل، یعنی گروه‌های دوم و سوم، واقعاً جزو حیوانات می‌شوند... حاصل اینکه انسان در حرکت‌های یاد شده فطرت و خاصیت اولیه انسانیت را از دست نمی‌دهد تا این نوع به طور کون و فساد تبدیل به نوع هم‌عرض شود، بلکه با حفظ صورت نوعی انسان به سمت نوعی جدید حرکت می‌کند. این نوع جدید، صورت نوعی جدیدی روی صورت نوعی اولی است، پس آن نوع نخست اکنون مستور شده است. کسی که به سمت بهیمة و سبُعیت حرکت می‌کند انسانیتی را که می‌توانست شکوفا شود زنده به گور کرده و روی قبر این زنده ایستاده است... انسان دارای شهوت، غضب، عقل و قوای فراوان دیگر است. اگر انسان در یک سمت کامل شود آن قوه تکامل یافته، صورت نوعیه او شده سایر قوا به اسارت این قوه تکامل درمی‌آیند» (جوادی آملی، ۱۳۸۸، ج ۸: ۴۳۴-۴۳۷).

بنابراین صورت اولیه که صورت نوعیه هم گفته می‌شود، در میان همه انسان‌ها مشترک است و غیرارادی است اما کیفیت آن در اختیار انسان است و همان هم هست که هویت او را شکل

می‌دهد. این علم و عمل اوست که شکل دهنده هویت او خواهند بود که البته ریشه عمل هم در علم است.

مهمترین تاثیر تخیل بر هویت، مربوط به حاضر کردن مکرر صور و یا تصرف و خلق صور جدید است که تکرار این اتفاقات و تصاویر سبب می‌شود که نفس با آنها انس گرفته و در نتیجه از آنها هویت بگیرد. تکرار مواجهات نفس با آنها ملکات و فعلیت‌هایی را در نفس محقق می‌کند که فرایند شکل‌گیری هویت را رقم می‌زند. مفاهیم عقلی نیز اگرچه مصداق هویت انسان هستند اما سهم کمتری در حقیقت و هویت عموم مردم دارند. تخیل علاوه بر ایجاد هویت بر استمرار آن نیز تاثیر دارد. تکرار صورت‌ها و خلاقیت تخیل که کمک می‌کند صور جدید همسو با هویت فرد ایجاد شود، زمینه استمرار هویت را فراهم می‌آورد. در عین حال به جهت حضور همیشگی قوه تخیل و خیال نزد انسان، هویت انسان نیز نزد او حاضر است چرا که او از صورت‌های خیالی خود تغذیه می‌نماید تا همانی که هست بماند. (میرهادی، بختیار نصرآبادی و نجفی، ۱۳۹۶: ۸۸-۹۰)

از دیگر تاثیرات تخیل بر هویت در حوزه خودآگاهی هویتی و تشخیص است. انسان از طریق خیال خود، ادراکات و آگاهی‌هایش را در نفسش حاضر می‌کند، و به آنها آگاهی پیدا می‌کند و همین آگاهی به آگاهی سبب می‌شود تا تمایز خود از دیگری را مورد توجه قرار دهد. انسان به همین طریق با دیگران مواجهه می‌کند یعنی پیش‌زمینه مواجهه با دیگران، خودآگاهی انسان از خودش و هویتش است. هر مراجعه‌ای به این صور در حقیقت مراجعه به صادر صور یعنی نفس خودمان است. (میرهادی، بختیار نصرآبادی و نجفی، ۱۳۹۶: ۹۱-۹۲)

بنابراین انسان چند صورت دارد، یکی صورت نوعیه انسان است که مشترک میان همه انسان‌هاست. این صورت اولیه بوده و ذاتی همه است. دیگری صورت سیال یا همان صورت‌هایی است که در طول زمان و در شرایط مختلف به خود می‌گیرد که متناسب با علم و عمل اوست. نهایتاً صورت‌نهایی او که ساخته ملکات اوست که همان برآیند مجموعه صور خیالی متراکم و جهت‌مند است.

در طرف مقابل، هویت پس از شکل‌گیری _ که همان برآیند مجموعه صور خیالی متراکم و جهت‌مند در درون فرد است _ بر فرآیند فعالیت‌های خیالی فرد اثر می‌گذارد. هویت انسان است که تعیین می‌کند چه صورت‌هایی نزد نفس حاضر شوند، چه تصرفاتی صورت‌گیر و کدام‌ها

همچنان در محل توجه باقی بمانند (میرهادی، بختیار نصرآبادی و نجفی، ۱۳۹۶: ۹۲-۹۳). صدرا به تاثیر هويت بر تخیل اشاره نموده است آنجا که از تاثیر ملکات کسب شده انسان بر صدور صورت های دنیایی و اخروی او سخن می گوید. در نگاه صدرا، آنچه که نفوس در آخرت بروز می دهند از اهل یمین و اهل شمال، متناسب با آن ملکات و اخلاقی است که پیش از آن در دنیا کسب نموده اند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۵۴: ۳۹۲ و ۳۹۴).

۵. زمینه سازی سعادت یا شقاوت (تخیل الهی و شیطانی)

این کارکرد متأثر از کارکرد قبلی بوده، بلکه نتیجه کارکرد قبلی است به این صورت که تخیل با نقشی که در هويت سازی ایفا می نماید، زمینه را برای سعادت یا شقاوت فرد فراهم می نماید. به عنوان مثال انسانی که غالب ملکات او از سنخ رذایل است، طبیعتاً منشا رذایل خواهد بود و نتیجه چنین زندگی ای هلاکت و شقاوت است.

انسان در این دنیا به وسیله قوای ادراکی و قوای تحریکی نسبت به رسیدن به اهداف خود اقدام می نماید. خیال که خود یکی از اساسی ترین قوای ادراکی است و نقش واسطه گری بین دو قوه دیگر را نیز ایفا می کند، در حوزه قوای تحریکی نیز بسیار اثرگذار است. قوای تحریکی که شهوت و غضب را دربر می گیرد، متأثر از خیال و تخیل و خواطر آنها است. این خطورات که تصویر خیالی فعل هستند، انسان را نسبت به انجام فعل یا ترک آن ترغیب می کنند و زمینه انجام آن را فراهم می کنند. این که چگونه خطوراتی در ذهن نقش می بندد متأثر از میزان طهارت خیال فرد و مخصوصاً هویتی است که برای خود شکل داده است. خیال در این مسیر می تواند سعادت فرد را رقم بزند یا اینکه او را از مسیر اصلی خودش دور نموده و گرفتار سیاه چاله های خیالی نماید تا جاییکه حتی فرد خودش را نیز دشمن خود پنداشته و در مسیر از بین بردن خودش قدم بردارد. یک مولفه مهم در این مسیر، التفات و توجه انسان است.

التفات، تصمیم نفس انسانی برای ترک ذات و توجه به غیرذات است مگر اینکه التفات به خود ذات باشد. خیال ظرفی است که این التفات در آن رخ می دهد و ضامن بقای آن نیز می باشد. خیال مقدمه و عامل هر التفاتی است. نفس با کمک صورت های خیالی است که امکان رویارو

شدن با هر امری را برای خود مهیا می‌نماید. از آنجا که خیال مبدا مواجهاات ما با هر امری است، مبدا اراده و رفتار ما نیز هست. همین است که نقش پررنگ خیال را در سعادت یا شقاوت انسان تعیین می‌نماید. (میرهادی، بختیار نصرآبادی و نجفی، ۱۳۹۳: ۸۷)

خیال الهی از اراده که از عقل برآمده پیروی می‌کند در حالی که خیال شیطانی از امیال و هوا و هوس ها تبعیت می‌کند. خیالی که از سلطه عقل بیرون باشد، تحت تاثیر حس یا به تعبیر دقیق تر وهم است به این معنی که هر چه را که ببیند می‌خواهد و در نتیجه در پی آن می‌رود نظیر آنچه که در کودکان رخ می‌دهد. ایشان همچون حیوان، عملشان در محدوده اغراض وهمی و خیالی است و از جذب و دفع، شهوت و غضب و مراتب نازله ارادت و کراهت جلوتر نمی‌روند. خیال رها، انسان را نسبت به هر میلی ترغیب می‌کند و به هیچ اندازه ای هم بسنده نمی‌کند. (میرهادی، بختیار نصرآبادی و نجفی، ۱۳۹۳: ۹۰-۹۱)

خیال الهی راه سعادت را به انسان نشان می‌دهد و خیال شیطانی راه شقاوت را. ملاک الهی یا شیطانی بودن خیال، سیطره عقل یا عدم سیطره عقل بر خیال است. اگر چشم وحدت‌بین عقل بر کثرات خیال حاکم باشد، راه انحراف را بر انسان می‌بندد اما اگر خیال متکثر به حال خود رها شد نتیجه ای جز این ندارد که انسان را به هر سویی کشانده و دائما او را از حالی به حال دیگر منتقل می‌کند. خیال تحت سیطره عقل، خطورات نورانی و الهی دارد و محل الهام ملائک است اما در مقابل خیال رها و بی‌قید، خطورات ظلمانی و شیطانی دارد و محل وساوس شیطانی است. خیالی که مقید باشد به عقل، در راستای طولی رشد نموده و به محاکات معقولات و حقایق هستی می‌پردازد اما خیالی که رهاست و با عقل میانه ای ندارد، از عالم عقل بریده شده و در عالم عرضی خیال خود را فربه می‌کند و در خیالات پوچ و بی حاصل غرق می‌گردد. تمایز تخیل تحت سیطره عقل و تخیل تحت سیطره وهم در دو چیز است: اولاً در ورودی ها و خواطری که در خیال حضور می‌یابند و ثانیاً در هدف تخیل از تصرفات در این صور. موضوع تزکیه خیال و تخیل به همین جهت مورد توجه است.

و. تزکیه خیال و تخیل

تخیل و خیال به جهت وسعت عالم خیال و از طرف دیگر قدرت خیال در تصویرسازی ها و آزادی بیشتری که نسبت به عقل و حس دارد، زمینه طغیان و عصیانگری اش فراهم است. یکی از مهمترین آسیب های تخیل در حوزه تربیتی، موضوع خواطر و نفی آن است.

تداعی معانی و تسلسل خواطر به جهت قوه متخیله رخ می دهد و عموماً به جهت ضعف و رهاشدگی نفس انسانی است. به جای این که قوه متخیله در اختیار انسان باشد، انسان در اختیار این قوه قرار دارد و عموماً به جهت عدم مراقبت، مجلای ظهور خطورات شیطانی می گردد. عدم تمرکز و عدم حضور قلب، ناشی از عصیان و تمرد همین قوه است. خطر وادادگی و رهاشدگی این قوه تا آنجاست که می تواند همه استعدادها را سوزانده و فدای هوسبازی های خود نماید. به سبب همین قوه است که ترس ها و امیدهای خیالی در نفس انسان شکل می گیرد: «جان همه روز از لگد کوب خیال / وز زیان و سود وز خوف زوال / نی صفا می ماندش نی لطف و فر / نی به سوی آسمان راه سفر / خفته آن باشد که او از هر خیال / دارد او مید و کند با او مقال» (بلخی، ۱۳۷۸: ۲۲).

با تسلط انسان بر این قوه، زمینه شکوفایی بسیاری از استعدادها فراهم می شود چرا که بسیاری از اهداف خیالی غیر واقعی و بسیاری از توجهات کاذب از انسان دور شده، در نتیجه انسان فرصت و انرژی کافی برای پرداختن به اهداف اصلی خود را پیدا می نماید. در خصوص نقش خواطر در مسیر تعالی انسان آمده است: «این خیالات مانع از سفر او می شوند و آرامش او را می گیرند، و چون سالک، ساعتی بخواهد در ذکر خدا بیارمد ناگهان چون سیل بر او هجوم آورده و قصد هلاک او را می کنند... بدیهی است که صدمه و آزار کثرات انفسیه قوی تر و نیرومندتر از کثرات خارجیّه می باشد، چه انسان می تواند با اختیار خود با عزلت و انزوا از مزاحمت و تصادم با کثرات خارجیّه دوری جوید ولی البتّه نتواند بدین وسیله از صدمه و آزار و خیالات نفسانیّه رهائی یابد، چه این ها با او قرین و همجواریند» (تهرانی، ۱۴۱۹: ۲۵-۲۶).

خیال رها شده خطرات زیادی به دنبال دارد، از جمله اینکه زمینه جولان شیطان در نفس انسان به وسیله وسوسه ها را فراهم می آورد و زمانی که شیطان در دل انسان نفوذ نمود، کم کم وسوسه های او کارساز شده و انسان را نسبت به انواع اعمال قبیح و زشت راضی می نماید. نتیجه آن رغبت

انسان به گناهان، حب دنیا، بت پرستی (چه به شکل قدیم آن و چه بت پرستی های مدرن) و... خواهد بود. با تسلط وهم بر تخیل، آرزوهای دائمی که از ویژگی های وهم است تمام وجود انسان را می گیرد. آرزوهای دور و دراز دنیایی که همه عمر انسان را به خود اختصاص داده و غفلت از اهداف حقیقی و پروردگار را به دنبال دارد. علاوه بر این ترسهای وهمی از امور مختلف همچون ترس از صدقه و انفاق به خاطر فقر و امثال آن در انسان رشد می کند. برطرف کردن این امور و خلاصی خیال از قید وهم، نیازمند تربیت صحیح است.

تزکیه و تطهیر نفس به طور عام، و خیال به طور خاص یکی از اهداف و بلکه خاصیت ذاتی تربیت است. تربیت با آموزش متفاوت بوده و تربیت بیشتر به معنای پرورش استعدادها موجود است و این یعنی مربی باید تلاش نماید تا موانع رشد استعدادها متربی برطرف شود. یکی از این موانع تشمت و بی قید و بندی تخیل متربی است. برای تسلط بر این خواطر و به طور کلی تسلط بر قوه خیال و متخیله، راه های مختلفی وجود دارد که به برخی از آنها اشاره می شود.

۱. ایمان و برهان

برای تسلط بر وهم، ایمان و برهان با یکدیگر باید باشند، و هر کدام از آنها به تنهایی کافی نیست. ایمان بدون یقین قوتی نداشته و احتمال از دست رفتنش زیاد است. مقصود از ایمان، باور باطنی است و نه صرف گزاره ای در ذهن انسان. علت اینکه برهان یا همان عقل به تنهایی نمی تواند بر وهم مسلط شود این است که اولاً عقل از ادراک برخی امور ناتوان است نظیر معرفت دنیا و آخرت و بهشت و دوزخ و ملائکه و جن و روح و سیر معراج و طی سماوات و نظایر آن که از علوم مکاشفه است و عقل ارباب فکر و اهل نظر از ادراک آن عاجز است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۴۰: ۴۲). ثانیاً عقل به تنهایی با خطرات زیادی مواجه است و لغزشگاه های زیادی دارد. عقل با نور ایمان و علم است که می تواند قوای تسخیر کننده باشد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۹: ۹۳). تکیه بر عقل صرف، و استفاده از آلات فکر و توسل به وهم و خیال و اشتغال به مباحثه و مجادله و امثال آن، روش و راهی است که مخالفان انبیا طی نموده اند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۷۸: ۱۹). مقصود از ایمان هم ایمان تخیلی و ظنی نیست، چرا که چنین ایمانی که تقلیدی باشد سبب انقطاع قلب از دنیا و شهوات نمی شود و در نتیجه در مشکلات و موانع، مجدداً چنین انسانی به دنیا و

شهوات بر میگردد. ایمان حقیقی، به سبب اتصال به حقیقت و مبادی عالیه حاصل می‌شود و به همین جهت هم اثرات خاص خود را دارد بر خلاف ایمان خیالی که اثری بسیار ضعیف دارد. (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶ الف، ج ۷: ۲۸۰)

۲. عبادت، ذکر، استعاذه

از نتایج ایمان و یقین، عبادت و ذکر است. رابطه ایمان و عبادت دوسویه است یعنی ایمان سبب عبادت و عبادت سبب ایمان می‌شود. عبادت یکی از مهمترین روش‌ها و بلکه موثرترین روش در حوزه کنترل خیال است. اساس عبادت توجه به خداست، که همین توجه سبب زایل شدن خطورات غافل‌کننده می‌شوند. عبادت سبب می‌شود تا تعادل قوا رعایت شود چرا که نوعی تادیب قواست. عبادت اگر حقیقی باشد یعنی همراه با معرفت و حضور قلب، آنگاه آثار خود را که یکی از آنها کنترل قوه خیال است، به همراه خواهد داشت. «عبادت از نظر اهل معرفت، ریاضتِ همت‌ها و قوای وهمیه و خیالیه است که در اثر تکرار و عادت دادن به حضور در محضر حق، همواره آنها را از توجه به مسائل مربوط به طبیعت و ماده به سوی حضرت حق بکشاند و در نتیجه، این قوا تسلیم «سرّ ضمیر» و فطرت خداجویی انسان گردند و مطیع او شوند، به حدی که هر وقت اراده کند که در پی جلب جلوه حق برآید، این قوا در جهت فعالیت نکنند و به نزاع با او برنخیزند و «سرّ باطن» بدون مزاحمت اینها از باطن کسب اشراق نمایند» (الطوسی، ۱۳۷۵، ج ۳: ۳۷۰). در ذیل عبادت امور زیادی قرار می‌گیرند همچون استعاذه و ذکر.

استعاذه از این جهت لازم است که انسان جهات نقص زیادی داشته و اینکه خودش بتواند بر همه این‌ها فایق آید و همه راه‌های شیطان را ببندد کاری بس دشوار است لذا در تمام احوال نیازمند به استعاذه است. صدرا معتقد است انسان ۱۹ روزه و شعور دارد که شامل ۵ حس ظاهری، ۵ حس باطنی، شهوت و غضب، و قوای هفتگانه طبیعی می‌شود. همه اینها بر قلب انسان اثرگذار هستند و در نتیجه آثار کثیری بر قلب انسان وارد می‌شود و کنترل و مدیریت همه آنها کاری بس دشوار است مگر به کمک خداوند و به همین جهت هم گفته‌اند که جذبات الهی بسیار ارزشمند است (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۶ الف، ج ۱: ۷). نتیجه استعاذه حقیقی، تأیید الهی خواهد بود.

بدون تأیید الهی نمی توان به طور کامل بر وهم و خیال مسلط شد. صدرا می گوید: «ان الوهم له شیطنة بحسب الفطرة يقبل اغواء الشيطان فيعارض العقل في مقاصده البرهانية الایمانية فيحتاج الى تأیید جدید اخروی من جانب الله ليقهره و يغلب عليه و يطرد ظلماته» (صدرالدین شیرازی، ۱۳۰۲: ۲۹۰).

ذکر به معنای یاد خدا کردن و به یاد او بودن است. تا زمانی که توجه انسان معطوف به امر خاصی است، امور دیگر فرصت ظهور جدی پیدا نمی کنند، حال اگر آن چیز مورد توجه حق متعال باشد، با خود آثار متوجه الیه را نیز که یکی از آنها نور حقیقت است به همراه دارد. این نور سبب می شود تا خیالات ظلمانی از بین بروند. ترتیل قرآن و یا صدای اذان با صوت نیکو، اذکار پسندیده و استماع سخنانی که انسان را به معارف الهی مشتاق می کند در کنترل و تسکین قوه خیال تأثیر جدی دارند (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ج ۳: ۲۴۸). این اذکار و اصوات و تصاویر که مرتبط با قرآن یا امور نیکوست به نفس انسان کمک می کنند تا نسبت به صدور صور نورانی و پاک در خیال مهیا شود. چنین انسانی به جهت نوری که در خیالش دارد، فرصت حضور و ساوس ظلمانی شیاطین را نمی دهد.

انسانی که ذاکر به اسماء الله است، دائما در حال بستن راه نفوذ شیطان است چرا که اصلی ترین راه نفوذ شیطان، غفلت است. غفلت انسان از خدا، غفلت از خودش را به دنبال دارد و در نتیجه مسیر برای حضور شیطان فراهم می شود. مقصود از ذکر صرفا ذکر لفظی و زبانی نیست اگرچه این نیز خود مرتبه ای از ذکر است اما مقصود اصلی همان ذکر قلبی و باطنی است به نحوی که آثار آن در وجود شخص پیدا شود. ذکر در حقیقت حضور معنا در نفس است که این همان ذکر باطنی است که خودش مراتب مختلفی دارد.

۳. ریاضت شرعی

برخی از نهله ها و فرقه ها دست به برخی ریاضت های غیر شرعی و احیانا غیر انسانی می زنند تا بتوانند خیال خود را تحت کنترل بگیرند. این کارها علاوه بر آسیبی که معمولا به بدن ایشان وارد می کند، زندگی ایشان را نیز مختل می کند. در مقابل این کارها، دستورات شرعی وجود دارند که

ریاضت شرعی نامیده می‌شوند. عمل به دستورات شرع، با توجه به اینکه متناسب با هدف اصلی انسان یعنی بندگی و سعادت او توصیه شده است، سبب می‌شود تا خیال نیز در مسیر سعادتش که همان رهایی از تشنگی و تشویش است قدم بردارد. ریاضت در راستای حاکمیت عقل آدمی بر خیال موثر است و سبب می‌شود که تخیلات و توهمات متناسب با حقایق علوی بروز پیدا کرده و از تخیلات و توهمات متناسب با امور دانی جلوگیری می‌نماید. ریاضت شرعی به قدری مهم است که نه تنها در راستای تطهیر خیال، بلکه حتی در راستای جلوگیری از لغزش عقل نیز موثر است. این موضوع در آثار اندیشمندان اسلامی مشاهده می‌شود تا جایی که به عنوان نمونه صدرالمتالهین انجام ریاضات شرعی، پیش از پرداختن به حکمت را لازم می‌داند (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۱: ۵۳). صدرا تاکید می‌کند که ریاضت باید همراه با اعتقاد و ایمان به حق باشد در غیر اینصورت چنین ریاضتی نجات‌بخش نخواهد بود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۱: ۹۵). در عین تاکید صدرا بر ریاضت‌های مشروع، بر معرفت نیز تاکید دارد. او معتقد است که ریاضت بدون پشتوانه علم و معرفت می‌تواند منجر به گمراهی گردد (صدرالدین شیرازی، ۱۳۸۱: ۳۵).

صدرا ریاضت را مشتمل بر دو نوع جسمانی و روحانی می‌داند. ریاضت جسمانی را دو نوع می‌داند که عبارت است از ریاضت جسمانی خارجی و ریاضت جسمانی داخلی. ریاضت جسمانی خارجی همان جهاد فی سبیل الله با دشمنان خداست. ریاضت جسمانی داخلی شامل دو صفت اماطه و اتیان می‌شود. اماطه به معنای تطهیر بدن از نجاسات حسی بوده و اتیان به معنای انجام واجبات و ترک محرمات است. ریاضت روحانی را نیز دو نوع می‌داند که عبارت‌اند از تزکیه و تحلیه. تزکیه را زدودن رذایل قوی می‌داند که ریشه آنها همان حب الدنیاست و به طور کلی شامل سه رذیلت اصلی می‌شوند: حرص، کبر و حسد. تحلیه نیز به معنای کسب فضائل و معارف نظری است. (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۳: ۶۸۷-۶۹۲)

۴. توجه به اعتباری بودن اعتباریات

یکی از راهکارهای موثر در کنترل خیال و وهم، توجه به اعتباریاتی است که ساخته خود وهم است. گرچه برخی اعتباریات به جهت مصالحی که برای زندگی انسان لازم و ضروری‌اند معتبر

شمرده می شوند، نظیر اعتبار مالکیت در اجتماع، اما همین اعتباریات اگر وجه اعتباری بودنشان فراموش شده و حقیقی پنداشته شوند، مفسد زیادی به بار می آورند. انسانی که مالکیت یا ریاست را امری حقیقی می پندارد و به دنبال افزایش مالکیت یا ریاست خود بر امور دنیایی است، زمینه بسیار خوبی برای آرزوهای وهمی دارد. وهم همه آنچه از امور اعتباری را که خود ساخته است، به عنوان آرزوهای نهایی انسان دنبال می کند. همین آرزوها زمینه تشمت خیال را نیز به دنبال دارد یعنی خیال به جای اینکه محل صور مرتبط با هدف حقیقی انسان باشد، محل صور مرتبط با آرزوهای وهم می گردد و انسان را بیش از پیش در این اهداف گمراه کننده فرو می برد.

ز. دیگر کارکردهای تخیل در آموزش همراه با توجه خاص به آموزش کودکان

در نظام آموزشی رایج فعلی، عمده توجه نظام آموزشی و آموزگاران به عملیات عقلانی ذهن همچون حل مسئله از طریق تفکر فرضیه‌ای-قیاسی است. آنچه که در این نظام آموزشی مهم است، تاکید بر محسوسات، واقعیات و همچنین حاکمیت منطق علمی است در حالی که نقش تخیل و خیال به مقدار قابل توجهی نادیده گرفته می شود. باید تلاش شود تا همزمان از این ظرفیت آموزشی کودک نیز به نحو احسن استفاده شده و در کنار آن به تربیت این قوه از تخیل خام به تخیل پخته و هدفمند همت گماشت. نمونه های زیادی از آموزش های غلط در مدارس وجود دارد نظیر این انگاره های آموزشی: «تاکید بر نگاه کاربردی به امور و واقعیت ها»، «اشتباه کردن به منزله ارتکاب خلاف است»، «بازی فعالیتی فاقد ارزش و اهمیت است» و... این آموزش ها سبب می شود تا بسیاری از استعدادها منحرف شده و در مسیر رشد خود قرار نگیرند نظیر استعدادهای مربوط به حوزه تخیل و خیال. (مهرمحمدی، ۱۳۸۹: ۱۶-۱۸)

از دیگر تاثیرات تخیل در حوزه آموزش، تاثیر در انگیزه مخاطب است. اینکه چه چیزی و چه انگیزه ای سبب می شود تا فرد نسبت به کسب علمی خاص اقدام نماید، ریشه در شناخت شکل گرفته در فرد دارد که قوه باعثه او را به حرکت واداشته است. شناخت را نمی توان صرفا محصول فرآیندهای ذهنی، مغزی و یا حسی-تجربی دانست بلکه شناخت حاصل درگیر شدن فرد با موضوع شناسایی در تمامی ابعاد یعنی ذهنی، عاطفی و عملی (رفتاری) است. نوع و میزان ارتباط

فاعل شناسا و متعلق شناخت، بر عمق و وسعت فرایند شناخت و جریان دانش تاثیر جدی دارد. با این بیان، علم و انگیزه رابطه ای دوسویه دارند، به این شکل که انگیزه نقطه شروع فرایند شناخت و کسب علم است و در مقابل هر چه علم افزایش یابد، انگیزه شناخت در سطوح بالاتر نیز افزایش می‌یابد. نتیجه اینکه فعالیت های شناختی و فعالیت های عاطفی مسبوق به یکدیگر بوده و در رشد یکدیگر اثر متقابل دارند (بختیار نصرآبادی و دیگران، ۱۳۹۷: ۱۲۷).

از دیگر کارکردهای آموزشی تخیل، کارکرد زیباسازی است. هرچه زیبایی بصری و ظاهری دانش ارائه شده و ابزار متناسب با آن بیشتر باشد، گیرایی بیشتری برای مخاطب دارد چرا که خداوند جمیل است و عین الجمال است و تجلی آن در انسان نیز به صورت زیبایی دوستی بروز دارد لذا هر چیزی که زیباتر باشد برای انسان جذاب تر است. زیبایی نوعی ملایمت و همراهی و سازگاری با نفس است و چون این امر مورد ادراک نفس قرار می‌گیرد لذت حاصل می‌شود (صدرالدین شیرازی، ۱۳۶۸، ج ۴: ۱۱۷). این زیبایی می‌تواند ظاهری یا باطنی باشد و همچنین این زیبایی موثر بر بعد عاطفی است که در انگیزش کسب علم تاثیر به سزایی دارد. یکی از مهمترین محرک های انسان برای هر امری اعم از علم آموزی، عشق به جمال و جلال است حال چه جمال و جلال مطلق یعنی حضرت حق و چه جلوات آن.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر ابتدا به مبانی فلسفی صدرایی نظیر، کیفیت قوای خیال و متصرفه، وجودی بودن علم، اتحاد علم و عالم و معلوم، اتحاد وجودی، اصالت وجود، تشکیک وجود، وحدت تشکیکی و نهایتا حرکت جوهری اشاره شد و سپس به حقیقت تخیل و تعلیم و تربیت و کارکردهای تخیل در تعلیم و تربیت پرداخته شد.

قوه خیال و صور خیالی اموری مجرد بوده و صور خیالی صادر از نفس هستند و نه حال در نفس. در کنار آن، قوه متصرفه وظیفه دخل و تصرف در صور را برعهده دارد. تعلیم و تربیت نیز که به آموزش و پرورش در زبان فارسی ترجمه شده است به سه حوزه بینش ها، گرایش ها و توانایی ها می‌پردازد. تربیت در معنای اصیل آن به تزکیه بر می‌گردد که صفای روحانی فرد را به دنبال دارد. در تربیت، رذایل اخلاقی از فرد زایل شده و به فضایل اخلاقی آراسته می‌گردد.

کارکردهای معرفتی تخیل در تعلیم و تربیت موارد زیادی را شامل می‌شود که برخی از آنها عبارت‌اند از محاکات، روایتگری، پرورش خلاقیت، هویت‌سازی، زمینه‌سازی برای سعادت یا شقاوت و تزکیه خیال و تخیل. تزکیه خیال و تخیل نیز روش‌های مختلفی دارد که برخی از آنها عبارت‌اند از: ایمان و برهان، عبادت و ذکر و استعاذه، ریاضت شرعی و نهایتاً توجه به اعتباری بودن اعتباریات.

تمایز جدی این پژوهش با پژوهش‌های پیشین در این است که اولاً در این پژوهش تلاش شد تا اهم کارکردها را در یک مقاله جمع نموده و در کنار یکدیگر به مخاطب عرضه نماید که در هیچ‌کدام از آثار قبلی چنین چیزی وجود نداشت. ثانیاً برخی از کارکردهای ذکر شده نظیر محاکات، تزکیه خیال و تخیل (بخشی از آن) و تزئین ظاهری و باطنی در هیچ کدام از پژوهش‌های پیشین ذکر نشده است. ثالثاً توجه و تأکید بر مبانی صدرایی باعث شده است تا تعریف و نگاهی نو نسبت به موضوعاتی که در پژوهش‌های پیشین مورد توجه بوده است ارائه شود نظیر اینکه در بحث روایت‌گری به زمینه علم حضوری بودن و بحث فهم حضوری آن نیز توجه شده است. رابعاً در بحث تعلیم و تربیت اشاره شد که تربیت و رشد ارتباط جدی با بحث حرکت جوهری صدری دارد و آنها را می‌توان منطبق بر یکدیگر دانست.

در این پژوهش به نقش ویژه سناریوها و داستانکها در زمینه‌سازی فهم حضوری مطالب اشاره شد و توجه شد که با این روش می‌توان پیوندی بین مطالب و تجربه شخصی شخص فراگیر ایجاد نمود. یکی از زمینه‌هایی که این پژوهش ایجاد می‌نماید، پرداختن به فلسفه برای کودکان (فبک) است. تخیل در سنین کودکی مهمترین ابزار آموزشی است و با استفاده از این قوه می‌توان مفاهیم سخت و عمیقی همچون مفاهیم فلسفی را با روکشی خیالی در اختیار کودکان قرار داد تا آنها را به این معانی نزدیک نمود. امری که در جامعه کنونی ما بسیار کم‌رنگ است و عموماً در حال ارتزاق از محصولات با رویکرد فلسفه مادی گرایانه غربی هستیم. در همین راستا می‌توان روایت‌های زیبایی را با مفاهیم ناب اسلامی طراحی نمود یا اینکه به بازطراحی و به روز نمودن روایت‌های ناب گذشتگان پرداخت همچون مثنوی معنوی. علاوه بر این پرداختن به درسنامه‌ها و سیرهای آموزشی متناسب با تکیه بر ظرفیت خیالی مخاطبان به خصوص کودکان بسیار ضروری است.

فهرست منابع

قرآن کریم

- ابن سینا، حسین بن عبدالله، (۱۴۰۴)، الشفاء (الطبیعیات)، ج ۲، قم: مکتبه آیه الله المرعشی.
- باقری، خسرو و سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه، (۱۳۸۹)، رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بختیارنصرآبادی، حسنعلی و متقی، زهره و نجفی، محمد و امامجمعه، سید مهدی، (۱۳۹۷)، بررسی مبانی معرفت شناختی حکمت متعالیه و استخراج کارکردهای آن در تربیت زیبایی شناختی (حوزه یادگیری فرهنگ و هنر)، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، (۶)، ۱۲۱-۱۴۸.
- بلخی، جلالالدین محمد، (۱۳۷۸)، مثنوی معنوی، تهران: انتشارات پژوهش.
- پاست، جونل، (۱۳۹۴)، شهود، (ترجمه یاسر پوراسماعیل)، تهران: ققنوس.
- تهرانی، محمدحسین، (۱۴۱۹)، لبالباب در سیروسلوک، مشهد: انتشارات علامه طباطبایی.
- جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۸۷)، عین نضاح (تحریر تمهید القواعد)، ج ۳، قم: اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۸۸)، تسنیم، ج ۸، قم: اسراء.
- حسین پور صباغ، داود، (۱۳۹۲)، تبیین مفهوم «تربیت مبتنی بر تخیل» ایگن و بازسازی آن با توجه به آرای صدرالمتالهین، به راهنمایی: علی رضا صادقزاده قمصری، دانشگاه تربیت مدرس، کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش.
- حسینی، افضل السادات و محمودی، نورالدین، (۱۳۸۹)، خلاقیت از منظر معرفت شناسی ملاصدرا و دلالت های تربیتی آن (با تاکید بر حوزه اصول و روش)، اندیشه های نوین تربیتی، (۶)، ۹۱-۱۲۶.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، (۱۴۱۲)، مفردات ألفاظ القرآن، بیروت: دارالقلم.
- سبزواری، هادی بن مهدی، (۱۳۶۹)، شرح المنظومه، ج ۳، تهران: نشر ناب.
- صادقی، مسعود، (۱۳۹۵)، نقش تخیل در حکم و انگیزش اخلاقی، به راهنمایی: عسکر دیرباز، دانشگاه قم، دکتری فلسفه اخلاق.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۰۲)، مجموعه الرسائل التسعة، قم: مکتبه المصطفوی.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۴۰)، رساله سه اصل، تهران: دانشگاه تهران.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۵۴)، المبدأ و المعاد، تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۶۰)، الشواهد الربوبية فی المناهج السلوکية، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۶۳)، مفاتیح الغیب، تهران: انجمن حکمت و فلسفه ایران.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۶۶ الف)، تفسیر القرآن الکریم، ج ۱ و ۷، قم: بیدار.

- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۶۶ ب)، شرح أصول الكافي، ج ۱، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی. موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه).
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۶۸)، الحكمة المتعالية في الأسفار العقلية الأربعة، ج ۱-۴ و ۶ و ۸ و ۹، قم: مکتبه المصطفوی.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۷۸)، رسالة في الحدوث (حدوث العالم)، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم، (۱۳۸۱)، کسر أصنام الجاهلية، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
- طباطبایی، محمدحسین، (۱۳۶۴)، اصول فلسفه و روش رئالیسم، ج ۲، تهران: صدرا.
- الطوسی، الخواجه نصیرالدین، (۱۳۷۵)، شرح الاشارات و التنبیها مع المحاکمات، ج ۳، قم: نشر البلاغ.
- گروهی از نویسندگان زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی، (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- مطهری، مرتضی، (۱۳۷۶)، مجموعه آثار استاد شهید مطهری، ج ۶، تهران: صدرا.
- مهرمحمدی، محمود، (۱۳۸۹)، بازشناسی مفهوم و تبیین جایگاه تخیل در برنامه های درسی و آموزش با تاکید بر دوره ابتدایی، مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۱۱(۱)، ۵-۲۰.
- میرهادی، سیدمهدی و بختیارنصرآبادی، حسنعلی و نجفی، محمد، (۱۳۹۶)، نسبت خیال با هویت در فلسفه ملاصدرا، پژوهش های فلسفی کلامی، ۲(۱۹)، ۷۹-۹۶.
- میرهادی، سیدمهدی و بختیارنصرآبادی، حسنعلی و نجفی، محمد، (۱۳۹۳)، نقش خیال در تربیت انسان (از منظر آیت الله جوادی آملی)، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۳(۲۲)، ۷۹-۱۰۱.



مؤلفه های تربیتی انسان با تأکید بر تربیت اخلاقی در خطبه های امام حسین (علیه السلام) در واقعه عاشورا

سعیده باطنی^۱ | حسین خنیفر^۲ | زهره تقوی^۳

چکیده

این پژوهش، یافتن مؤلفه ها و عناصر تربیتی انسان در پرتو مفهوم «تربیت اخلاقی» با مطالعه عمیق و دقیق خطبه های امام حسین (علیه السلام) و تحلیل آن در واقعه عاشورا را در دستور کار خویش قرار داده است. هدف اصلی این مقاله استخراج مؤلفه ها و عناصر تربیتی انسان از خطبه های امام حسین (علیه السلام) در واقعه عاشورا و کاربری آن در نظام تعلیم و تربیت است. روش انجام این پژوهش «کیفی» با رویکرد «گراندد تئوری» است. منابع گردآوری داده های پژوهش (خطبه ها)، کتب مقاتل و حدیث چون «مقتل ابی مخنف»، «نفس المهموم»، «مقتل ابن مقرم»، «مقتل شیخ مفید»، «لہوف» و ... است. آنچه پس از سه مرحله کدگذاری باز، کدگذاری محوری و انتخابی به عنوان الگوی تربیتی استخراج می گردد بر این اساس است که سطر به سطر خطبه های امام حسین علیه السلام سرشار از درس های جامع و متقن آموزشی و پرورشی است که هر کدام می تواند موضوع جداگانه ای برای پژوهش باشد. در مدل نهایی، نمودار کاربردی یا به عبارت دیگر نقشه کاربری مدون و مؤثر الگوی تربیتی امام حسین علیه السلام در نظام تعلیم و تربیت، آغازش رستگاری و سعادت است و پایانش؛ یعنی رسیدن به کمال انسانی؛ یعنی وصال به قرب و رضوان الهی است. با توجه به یافته های استخراج شده در این مقاله، امید است که بدین وسیله بتوان گام مهمی در حوزه علوم تربیتی کشور عزیزمان ایران برداشت.

کلیدواژه ها: امام حسین (ع)، عاشورای ۶۱ هجری، تربیت، تربیت اخلاقی، خطبه ها

۵۹

سال سی و یکم
تابستان ۱۴۰۲

مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۱/۰۲/۰۴
تاریخ پذیرش:
۱۴۰۱/۰۶/۲۹
صص: ۴۱۸-۳۹۳

شاپا چاپ: ۶۹۷۲-۲۲۵۱
الکترونیکی: ۵۱۹۶-۲۶۴۵



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.10.2

۱. نویسنده مسئول: دکتری تخصصی فلسفه تعلیم و تربیت، واحد علوم و تحقیقات تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

sb_mollasadra@yahoo.com

۲. استاد مدیریت و حسابداری، دانشگاه تهران، ایران

۳. عضو هیات علمی گروه الهیات و معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

مقدمه

با مروری بر تاریخ اسلام و بررسی اجمالی آیات قرآن کریم و مطالعه احادیث برجای مانده از ائمه معصومین، درمی یابیم که اسلام علاوه بر جنبه های معنوی و روحانی، مسائل اخلاقی، فضائل فردی و روابط خالق، تأکید زیادی بر جنبه های رشد و تعالی انسان، تربیت و مسائل اخلاقی نموده است. (جوادی آملی، ۱۳۹۸، ۱۵۲) از این رو انسان می تواند در سایه عوامل تربیتی، راه رشد و تربیت صحیح را بیاماید و به بالاترین درجه فضایل و کمالات انسانی برسد. آموزه های دینی، متناسب با واقعیت وجودی آدمی است و نیازهای مختلف انسان را به رسمیت می شناسد و نسبت به تغییر و تحولات زمانی و مکانی بی تفاوت نیست. با نظر به این واقعیت و با توجه به چالش های مختلف انسان معاصر، انقلاب ارتباطات، از بین رفتن فاصله های زمانی و مکانی، لازم است در نظام تعلیم و تربیت بر ارزش هایی تأکید شود که بتواند دانش آموزان و دانشجویان را متناسب با عصر و زمان خود پرورش دهد که به عنوان نمونه می توان به امام حسین علیه السلام به اعتبار انتساب آن به امام معصوم علیه السلام و عاشورا که یک جریان اثربخش و نقش آفرین در تمامی اعصار به حساب می آید و به عنوان یک مربی تربیتی بزرگ و نمونه کامل انسانیت به شمار می آید، اشاره نمود (دشتی، ۱۳۷۹).

از آنجایی که کشور ایران، جامعه ای اسلامی است که باورهای دینی دارد و جامعه ای است که آموزه های اهل بیت علیهم السلام در عمق فرهنگ آن نمایان می باشد؛ در این جامعه نظام تعلیم و تربیت و به خصوص نظام تعلیم و تربیت اسلامی از اهمیت ویژه ای برخوردار است؛ (شریعتمداری، ۱۳۹۵) نظام تعلیم و تربیتی که مشتمل بر مجموعه ای از اصول و دستورالعمل هایی است که به کارگیری روش های متخذ از آن مربی را در نیل به اهداف تربیت، یاری می کند، زیرا لزوم تحقق نظام تعلیم و تربیت اسلامی مطلوب، مستلزم اعتقاد جدی به رابطه ی دین و معنویت با نظام تعلیم و تربیت است. (باقری، ۱۳۸۹). شاهد بر این مدعا آن است که مهم ترین گزاره ارزشی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مندرج در بیانیه ارزش ها، بر اساس آموزه های قرآن کریم، نقش معنوی، اسوه ای، هدایتی و تربیتی پیامبر اکرم صلی الله علیه السلام و حضرت فاطمه زهرا

سلام الله علیه ائمه معصومین علیهم السلام به ویژه امام زمان عجل الله می باشد (حاجی ده آبادی، ۱۳۹۴).

به عبارتی نظام تعلیم و تربیت کشور - به رغم فعالیت های اصلاحی و تلاشی که برای بهبود اجزاء و عناصر آن در طول سه دهه بعد از انقلاب اسلامی در آن انجام داده است، نتوانسته است کارکرد مورد انتظار را داشته باشد، به گونه ای که بتواند تربیت یافتگانی متعالی در تراز جمهوری اسلامی پرورش دهد که از شایستگی ها و توانمندی های اجتماعی، رفتاری و هماهنگ با نیازهای جامعه برخوردار باشند (خنیفر، ۱۳۹۱).

به عبارت دیگر، در صورتی که وظیفه مدرسه را تربیت نسل نواخته دانسته شود و هم چنین اگر جامعیت اصطلاح تربیت را بپذیریم که فراتر از توجه به توسعه علمی شخصیت کودکان است، کارکرد نهاد مدرسه فراتر از توزیع دانش خواهد بود. بر همین اساس تربیت اخلاقی همیشه یکی از اهداف اصلی و پایدار در نظام های آموزشی در سطح دنیا بوده است (بیشاف^۱، ۲۰۱۶، سندپ^۲، ۲۰۱۵)؛ و آموزش اخلاقیات و ارزش ها به عنوان یک مسئولیت مهم و سنگین بر دوش نظام های آموزشی و تربیتی جهان احساس می شود (کریسجانسون^۳، ۲۰۱۶)؛ و مدارس نمی توانند و نباید در برابر موضوع اخلاق ساکت باشند.

سیستم های تربیتی تنها در صورتی قادرند متریبانشان را در نیل به اهداف عالی انسانی رهنمون باشند که از برترین و جامع ترین الگوهای تربیتی برخوردار باشند. (شکوهی، ۱۳۹۰) پیام های عالی تربیتی تنها از این طریق برای مخاطبانشان قابل درک بوده و زمینه های رشد و تکامل را در آنها فراهم خواهد ساخت. حضرت امام حسین علیه السلام نمونه بارز یک مربی تربیتی است و نهضت عاشورا بزرگ ترین و جامع ترین دانشگاه تربیتی است که قادر است بشریت را در تمام مراحل حیاتش در نیل به اهداف عالی انسانیت ارتقا بخشد. با درک صحیح از مجموعه حرکات و سکنات حضرت اباعبدالله علیه السلام در قیام حسینی، انسان ها می توانند به اسرار هستی نائل آمده و اهداف خویش را بر اساس اصول و مبانی آن پایه گذاری کنند، (سنگری، ۱۳۹۲) لذا عاشورا در نظام تعلیم و تربیت کشور ما دارای جایگاهی خاص و پررنگ است؛ تا جایی که فرهنگ عاشورا و اربعین در

1. Bischoff
2. Sandeep
3. Kristjánsson

نظام تعلیم و تربیت دارای جایگاهی خاص و پررنگ است و دلیل آن را می توان مانایی، ماندگاری و نامیرایی این میراث عظیم و ارزشمند دانست، (خنیفر، ۱۳۸۴) زیرا تعلیم و تربیتی که تحقق بخش حیات طیبه، جامعه عدل جهانی و تمدن اسلامی ایرانی باشد، در پرتو سرمایه انسانی متعالی است که جامعه بشری آمادگی تحقق حکومت جهانی انسان کامل را یافته و در سایه آن ظرفیت و استعداد های بشر به شکوفایی و کمال خواهد رسید. (رستم نژاد، ۱۳۹۲)؛

مبانی نظری

۱. ضرورت تربیت و جاذبه های تربیتی واقعه عاشورا

انسان موجودی است مشحون از قابلیت ها و توانایی های نهفته درونی که باید در جریان تربیت آشکار گشته و به ظهور برسد. از سوی دیگر بسیاری از خلیات و صفات نیکو باید از طرق مختلف در وجود وی ایجاد شده و به کمالش برساند. به فرموده شهید مطهری: تربیت عبارت است از پرورش دادن؛ (محمدی مقدم، ۱۳۹۶) یعنی استعدادهای درونی را که بالقوه در یک شیء موجود است به فعلیت در آوردن و پروردن و لهذا تربیت فقط در مورد جاندارها یعنی گیاه، حیوان و انسان صادق است (صادق زاده، ۱۳۸۴) و اگر در مورد غیر جاندار این کلمه را به کار ببریم مجازاً به کار برده ایم نه این که به مفهوم واقعی آن شیء را پرورش داده ایم، این پرورش دادن ها به معنی شکوفا کردن استعدادهای درونی آن موجود است و از همین جا معلوم می شود که تربیت باید تابع و پیرو فطرت؛ یعنی تابع و پیرو طبیعت و سرشت شیء باشد (شعاری نژاد، ۱۳۸۸).

از نظر شهید مطهری تربیت عبارت است از: «پرورش دادن؛ یعنی استعدادهای درونی را که بالقوه در یک شیء موجود است، به فعلیت در آوردن و پروراندن». در تعریفی که شهید مطهری از تربیت عرضه کرده، فرایند تربیت نادیده گرفته شده و فقط به نتیجه و پیامد این فرایند توجه گردیده است؛ (مطهری، ۱۳۸۳) در حالی که یکی از کلیدی ترین مباحث در امر تربیت، فرایند این عمل است و غزالی تربیت را این گونه تعریف می کند: فن تربیت، کنش و گاه کنش و واکنشی است مهرآمیز، بخردانه، با روندی آهسته و پیوسته و بالنده و با دیرندی دست کم از گهواره تا گور که در طی آن، کسی که فرهیخته است (مربی) رسالت دارد برای فرهیزش و نیک بختی و روی هم رفته سود معنوی و مادی کسی دیگر (مربی) در پی برانگیختن و پروراندن هماهنگ و همه سویه همه نهاده

های خدا آفرید او برآید. این فرایند مقدس، حق و نیاز فطری و طبیعی همگان است و اعمال درست آن، همراهی با آفرینش آدمی است و درنهایت، به سود جمع نیز می‌باشد (کاظمی، ۱۳۹۳). از طرفی در نظام تربیت اسلامی، یکی از عوامل مؤثر در شکل‌گیری شخصیت مذهبی افراد، الگوپذیری از اسوه‌های دینی است. تاریخ اجتماعی بشر نشان داده است که در صورت عدم وجود الگو در یک جامعه انسانی، افراد در زندگی ظاهری، عقلی و ایمانی خویش سرگردان و حیران می‌مانند. جامعه‌ای که می‌خواهد نسلی توانمند، پویا، مؤثر و پربصلابت، تربیت کند، احتیاج به الگوهای جاویدان دارد. (علم الهدی، ۱۳۹۲)

امام حسین علیه‌السلام در کربلا مکتبی را بنیان نهاد که انسان‌ها را به سوی انسانی زیستن، نجات و تربیت فرامی‌خواند، مکتب سرخ ابا عبدالله علیه‌السلام و قیام حیات‌بخش عاشورا، یکی از بهترین الگوها برای همگان به خصوص شیعیان است (بهشتی، ۱۳۹۰) که همواره در بستر تاریخ، شیعه را به ستیز با ظلم و طغیان واداشته و می‌دارد، از این رو قیام خونین عاشورا، آثار و پیامدهای فراوان تربیتی و اخلاقی دارد و هر کس که در این راه، قدم بگذارد و الگوی خویش را قیام عاشورا قرار دهد، همواره زنده و متعالی زندگی خواهد کرد، زیرا آرمان ابا عبدالله علیه‌السلام بلند و خدایی و مکتبش بر محور ارزش‌ها بوده است و هر مکتبی که بنیانش بر ارزش‌ها استوار باشد، همواره شاگردانی تربیت خواهد کرد که سرآمد روزگار باشد؛ بنابراین واقعه کربلا، سخنان امام حسین علیه‌السلام روحیات و خلق‌وخویی که از حماسه‌سازان عاشورا به ثبت رسیده است؛ منبع ارزشمندی برای آموزش اخلاق و الگوگیری در زمینه خودسازی و تربیت دینی است. (باقری، ۱۳۸۰)

یکی از جلوه‌های تربیتی و انسان‌ساز حادثه کربلا، «الگودهی» آن است. این خصیصه چنان عیان است که حتی بزرگان غیرمسلمان را نیز به اعجاب و تأثیرپذیری واداشته است. (سنگری، ۱۳۹۲)

حادثه کربلا از معدود جریاناتی است که موجب ایجاد مکتبی تربیتی و انسان‌ساز در جامعه بشری شده است؛ مکتبی شورآفرین که به مردم درس «اسلام راستین» را می‌دهد و آن‌ها را به راه خدا می‌برد و از بندهای مادی آزاد می‌کند و ضد حکومت‌های «اموی گونه» به حرکت درمی‌آورد و تعارض دین و دنیا را حل می‌کند. (باقری، ۱۳۹۵)

لحظه لحظه های عاشورا، مکتب است که به انسان ها این درس را می دهد. فاجعه آفرینان کوفه و شام، فکر می کردند که با قتل عام اصحاب حق، خود را جاودانه می سازند، ولی در نگاه پیروان واقعی مکتب عاشورا، گور خویش را گندند و کربلا، یک مکتب نمونه و کامل شد و نشان داد که سقف تعالی انسان، آستانه رفعت روحی، تصعید وجودی، ظرفیت کمال جویی و کمال یابی او تا کجاست. (ملکی، ۱۳۸۶)

این که انسان تا کجا می تواند اوج بگیرد، زلال شود و تربیت شود، در میدان عمل روشن می شود، پرونده آن حماسه نشان داد که در بعد تهذیب و تربیت «تا چه حد است مقام آدمیت!» این نکته برای جویندگان ارزش های تربیتی، بسیار زیباست. (حجتی، ۱۳۷۸)

مکتب اخلاقی و تربیتی امام حسین علیه السلام، برخاسته از نهضت تربیتی پیامبر اکرم صلی الله و امیر مؤمنان علی علیه السلام بود. امام حسین با برافراشتن پرچم حماسه کربلا و عاشورا مکتبی را بنیان گذاشت که مردمان در همه اعصار، به نیکوترین و والاترین تربیت (تربیت اخلاقی نبوی و علوی) دست یابند و بدین ترتیب، امام حسین علیه السلام همگان را به مکتب اخلاقی و تربیتی خود که مکتب یافتن زندگی حقیقی است فرامی خواند. درس های حماسه حسینی؛ درس عبودیت، حریت، بصیرت، عدالت، عزت، ایثار و استقامت است که تربیت یافتگان این مکتب، آن ها را در قرون متمادی به منصف ظهور رسانده اند. (سنگری، ۱۳۹۲)

۲. ضرورت ها و رویکردهای تربیت اخلاقی در تعلیم تربیت امروز

در حالی که در باب ضرورت و اهمیت تربیت اخلاقی همناوایی محسوسی بین نظریه پردازان وجود دارد ولی در باب چیستی و چگونگی آن این همناوایی جای خود را به تشتت آرا می دهد و تنوعی از نظریات را ایجاد کرده است (کارن، ۲۰۱۴، ۱). در واقع در باب ضرورت و نیاز به تربیت اخلاقی اتفاق نظر زیادی وجود دارد ولی در باب چیستی و چگونگی تربیت اخلاقی اختلاف نظرها بسیار زیاد است (تن و همکاران، ۲۰۱۷، ۲). بر این اساس با توجه به جهت گیری هایی که در خصوص تعریف اخلاق و تعیین ابعاد و حدود و ثغور آن وجود دارد رویکردهای مختلفی برای تربیت اخلاقی ایجاد می گردد (بارو، ۲۰۱۰، ۳). بعضی از این رویکردها بر یک بعد از ابعاد

1. Curren,
2. Tan and et al
3. Barrow

رشد اخلاقی تمرکز کرده‌اند و هدف خود را از تربیت اخلاقی تقویت بعد به خصوصی از اخلاق دانسته‌اند.

در این گروه از رویکردها می‌توان رویکرد «رشدی-شناختی»^۱ را نام برد که بر اساس دیدگاه‌های روان‌شناسان رشدی مانند پیاژه و «کلبرگ»^۲ شکل گرفته‌اند و هدف نهایی خود را تقویت فضایل عقلانی یا تغییر در سطح «قضاوت اخلاقی»^۳ دانسته‌اند (کار،^۴ ۲۰۱۲).

رویکرد عاطفه‌محور «گیلیگان-نودینگر»^۵ که بر اساس انتقادات به محور عقلانی-مردانه دیدگاه کانتی-کلبرگی ایجاد شده است را می‌توان در این گروه جای داد که بر رشد عواطف اخلاقی با مرکزیت تقویت ارزش‌های اخلاقی همدلی و «شفقت»^۶ تأکید دارند. گروه دیگری از رویکردهای تربیت اخلاقی با مبنا قرار دادن چهره‌ای چندوجهی از رشد اخلاقی ابعاد مختلف رشد اخلاقی را به عنوان هدف تربیت اخلاقی در نظر گرفته‌اند. این نحله که در ادبیات روان‌شناسی اخلاق به نئوکلبرگی‌ها مشهور هستند رویکردهای ترکیبی در تربیت اخلاقی مانند رویکرد «شناختی-اجتماعی»^۷ را کلید زده‌اند (هسلپ^۸، ۲۰۱۵). علاوه بر نئوکلبرگی‌ها رویکرد «تربیت منش»^۹ که بر اساس دیدگاه اخلاق فضیلت شکل گرفته‌اند نیز از یک چهره چندبعدی در اخلاق حمایت می‌کند.

رویکرد «تربیت منش آمریکایی»^{۱۰} که با شعار هماهنگی عقل، احساس و دست با رهبری «لیکونا» در اواخر سده بیستم ایجاد گردید و رویکرد تربیت فضیلت‌گرا که در سال‌های اخیر با هدایت و راهبری دیوید کار، رندال کارن و از همه مهم‌تر کریستجان کریستجانسون در مرکز جوبیلی ستر دانشگاه بیرمنگام مورد توجه قرار گرفته است و بر تقویت دانش اخلاقی، عواطف اخلاقی، انگیزش اخلاقی و عمل و مهارت اخلاقی به صورت سازوار تأکید دارد را نیز می‌توان در این گروه جای داد (کریسجانسون، ۲۰۱۶).

1. Cognitive development

2. Kohlberg

3. Moral judgment

4. Carr

5. Gilligan- Noddings

6. Compassion

7. Cognitive-social

8. Heslep

9. Character education

10. American Character education

به عبارت دیگر تربیت اخلاقی اصطلاح عامی است که در ذیل آن می توان رویکردها^۱ تعاریف^۲، اصول^۳ اهداف^۴ و روش های^۵ مختلفی را متصور شد (کریسجانسون، ۲۰۱۶). اما؛ وجود این تفاوت در جهت گیری ها، همه نظام های آموزشی برای عینیت بخشیدن به رویکرد خود در تربیت اخلاقی محتاج هستند که از چارچوب مشخصی پیروی نموده و نقشه راه صریحی را تعقیب نمایند. این نقشه راه و برنامه عمل در امر تربیت اخلاقی به عنوان برنامه درسی تربیت اخلاقی شناخته می شود که به اشکال مختلف توسط متخصصین تعریف شده است.

برنامه های درسی تربیت اخلاقی در عمل با توجه به جهت گیری های کلان نظام های آموزشی و مفروضات آن نسبت به منابع یا عوامل جهت دهنده رویکردهای مختلفی به خود می گیرد و به پیروی از این رویکردها اشکال مختلف و متنوعی از برنامه های درسی شکل می گیرد (نادینگر^۶، ۲۰۱۳). به تعبیر دیگر همان طور که در تعریف عام برنامه درسی اختلاف نظرهای زیادی دیده می شود و دسته ای از نظریه پردازان آن را محدود و در حد فعالیت های یک روز کلاسی تعریف و تحدید می کنند و دسته ای دیگر آن را به همه فعالیت های مدرسه ای گسترش می دهند.

برنامه درسی تربیت اخلاقی نیز دارای وضعیت مشابهی است و به لحاظ رویکردی و قلمرویی به صورت حداقلی و حداکثری^۷ قابلیت تعریف دارد. در سطح حداقلی و در عین حال معمول و متداول ترین حالت، برنامه درسی تربیت اخلاقی یک دیسیپلین یا «موضوع درسی»^۸ مستقل محسوب می گردد و ترتیبات برنامه ریزی درسی ویژه ای برای آن در نظر گرفته می شود (شوئیتما و همکاران^۹، ۲۰۰۷). کشورهای چین، کره، ژاپن و ... در عناوین برنامه های درسی خود از عنوان تربیت اخلاقی استفاده کرده اند و این عناوین جز موضوعات درسی بوده و در جدول زمانی برنامه درسی ساعاتی به آن اختصاص داده شده است (حسینی، ۲۰۱۱). در این وضعیت یک درس یا دیسیپلین خاص مسئولیت تربیت اخلاقی را به طور خاص بر عهده خواهد داشت (افکاری، ۲۰۱۴).

1. Approaches
2. Definitions
3. Principles
4. Objectives
5. Methods
6. Noddings
7. Minimalistic and Maximalist
8. Subject Matter
9. Schwitma et al

در رویکرد بین‌برنامه‌ای یا «تلفیقی»^۱ همه برنامه‌های درسی و دیسپلین‌ها به‌نوعی دارای ظرفیت تربیت اخلاقی می‌شوند. این رویکرد فهرستی از مضامین اخلاقی را از طریق دروس مختلف به‌صورت صریح و ضمنی به فراگیران منتقل می‌سازد. در واقع در این وضعیت اخلاق به عنوان کارکرد ثانویه همه دروس مدنظر قرار می‌گیرد. این رویکرد در برخی از کشورها مانند انگلستان، امریکا، استرالیا مورد توجه قرار دارد. در نهایت در الگوی کل مدرسه از همه ظرفیت‌های مدرسه اعم از برنامه‌های درسی، جو مدرسه و روابط انسانی برای انتقال و نهادینه‌سازی ارزش‌های اخلاقی استفاده می‌گردد (آرتور و همکاران^۲، ۲۰۱۷).

واقعه کربلا و سخنانی که امام حسین علیه‌السلام و خانواده او بیان فرمودند و روحیات و خلق و خویی که از حماسه‌سازان عاشورا به ثبت رسیده است، منبع ارزشمندی برای آموزش اخلاق و الگوگیری در زمینه خودسازی و تربیتی دینی است. خصلت‌هایی همچون جوانمردی، وفا، عزت، شجاعت، و ارستگی از تعلقات، همدردی و بزرگواری، نمونه‌های دیگری از درس‌های اخلاقی و تربیتی عاشورا است. (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۹). در گوشه گوشه‌ی این رخداد جاویدان، می‌توان جلوه‌های اخلاق و تربیت را مشاهده کرد. از این رو، باید همیشه زمزمه زبان دل این باشد که: «انی سلم لمن سالمکم و حرب لمن حاربکم و ولی لمن والاکم و عدو لمن عاداکم.» (شیخ عباس قمی، ۱۳۹۸).

این ضرورتها، برنامه آموزشی و تعلیمی مدارس در باب تعلیم و تربیت اخلاقی، ضرورت آموزش شاخصه‌های تربیت اخلاقی واقعه عاشورا را توجیه نماید زیرا اهمیت زمینه‌سازی تربیت اخلاقی حتی در نظام تعلیم و تربیت سراسر جهان احساس شده و چنانچه ذکر شد، تئوری‌ها و راهکارهای آن در مدارس گوناگون مشاهده می‌شود.

پیشینه پژوهش

میکائیلو و سلطان القرائی (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی اهداف و روش‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه اسلام پرداخت. در این مقاله که به روش مطالعه اسنادی صورت گرفته، سعی شده تا اهداف تعلیم و تربیت اسلامی در سطوح مختلف و راهکارهای لازم برای رسیدن به آن‌ها بیان

1. Integrative
2. Arthur, G

گردد. با توجه به نتایج پژوهش، اهداف تعلیم و تربیت در اسلام دارای مراتب مختلف شامل اهداف غایی (عبودیت، قرب و رضوان الهی و حیات طیبه) و اهداف واسطه‌ای (محوریت توجه به خدا، فرد، دیگران و طبیعت) هستند که در نهایت تمامی آن‌ها برای حصول به اهداف غایی تنظیم شده‌اند. در ضمن روش‌های تربیت اسلامی (زمینه‌سازی تربیتی، تلفیق علم و عمل، الگودهی، مباحثه‌ای، توجه به تفاوت‌های فردی، عقلانی، مشاهده، امر به معروف و نهی از منکر، پاداش و تنبیه، عادت، مرحله‌ای و تجدیدنظر در تکالیف) وابسته به شرایط زمانی، مکانی و تفاوت‌های فردی، متنوع است.

عابدی و نیلی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی تحلیلی اهداف تربیت اجتماعی آموزش و پرورش ایران و مقایسه آن با دیدگاه‌های علامه طباطبایی پرداختند. در این راستا مقاله حاضر به بررسی تحلیلی و مقایسه‌ای اهداف تربیت اجتماعی در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران با اهداف تربیت اجتماعی از منظر علامه طباطبایی پرداخته است. نتایج مقاله بدین شرح است: از میان دوازده هدف تربیت اجتماعی نظام آموزشی ایران، هفت هدف تقریباً مانند دیدگاه علامه طباطبایی است. این اهداف عبارت‌اند از: روابط خانوادگی سالم، نظم، تولی و تبری، ایثار، تعاون ملی و همبستگی فراملی، احترام و مراعات حقوق و مسئولیت‌پذیری.

یار احمدی (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی تبیین پیامدهای تربیتی واقعه‌ی عاشورا پرداخت. این پژوهش، باهدف تبیین پیامدهای تربیتی قیام عاشورا با شیوه‌ی توصیفی، تحلیلی صورت گرفته است. در این تحقیق رویکرد تربیتی بر مبنای کرامت انسانی، خردورزی، بدعت ستیزی، آزادمنشی، احسان، تأثیرگذاری بر محیط، عزت، حقیقت‌طلبی، تقوی، توانایی‌های انسانی باهدف کشف اصول تربیتی مانند؛ کرامت انسانی، تعقل، حفظ سنت پیامبر، آزادگی، فضل، مسئولیت، تکریم، حق‌طلبی، تذکر، عدل و روش‌های تربیتی مانند؛ عدم یادآوری بخشش، عبرت‌آمیزی، آزادی انتخاب و عمل، افشای بدعت‌ها، خودباوری توبه، تبشیر، ابتلا، تحریک ... معرفی شده‌اند.

بدیعان گورتی (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی ابعاد تربیتی واقعه عاشورا پرداخت. این پژوهش که از نوع پژوهش‌های کیفی است با استفاده از تفسیر متن و تحلیل گفتار ضمن بررسی سیره امام حسین (علیه‌السلام) رهبر بزرگ نهضت عاشورا، ابعاد تربیتی این واقعه عظیم را تبیین نموده به این نتایج دست یافته است: هدایت و رشد، حیات طیبه و عبودیت، از جمله اهداف تربیتی امام حسین در

جریان واقعه عاشورا محسوب می‌شود. توحید، عدالت، اثرپذیری ظاهر از باطن، اثرپذیری باطن از ظاهر، پرهیز از انفعال، کرامت، خردورزی... از جمله مبانی تربیتی رویکرد تربیتی امام حسین (علیه‌السلام) است که اصول توحید نظری، توحید در پرستش، تحول باطن، بهسازی محیط اجتماعی، هدایت فردی، مسئولیت‌پذیری، عزتمداری در سیره فردی و در تعاملات اجتماعی و تعقل از این مبانی نشأت گرفته‌اند. مربی بزرگ عاشورا در راستای تحقق اهداف تربیتی خود و متناسب با اصول تربیتی از شیوه‌های تربیتی متناسب بهره می‌بردند نیایش، عبادت پیشگی، مبارزه با تبعیض نژادی، ادای حقوق دیگران، ظلم‌ستیزی، اعطای بینش، اصلاح ساختار جامعه و... از جمله این روش‌های تربیتی است.

سؤال تحقیق

مولفه‌ها و عناصر تربیت انسان با تاکید بر مفهوم «تربیت اخلاقی» از دیدگاه امام حسین (ع) بر اساس خطبه‌های ایشان در واقعه عاشورا چگونه است؟

روش‌شناسی تحقیق

روش انجام این پژوهش «کیفی» با رویکرد «گراندد تئوری»^۱ است. علت انتخاب رویکرد کیفی اکتشافی این پژوهش و تلاش برای دستیابی بدون «پیش‌داوری»^۲ به جوابی برای سوالات تحقیق است. به عبارت دقیق‌تر، در این پژوهش از دل داده‌های به دست آمده به نتیجه‌گیری نهایی رسیده و از تحمیل ایده، فرضیه و نظریه‌ای به تحقیق خودداری می‌شود. در این تحقیق سعی شده است تا شاخصه‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه امام حسین (ع) بر اساس خطبه‌های ایشان در واقعه عاشورا شناسایی گردد. جهت اجرای روش گراندد تئوری در این پژوهش، در مرحله نخست با مراجعه به نسخ تاریخی مربوط به عاشورا و مقاتل قدیمی و دست‌اول و مجموعه مباحث مربوط به خطبه‌های امام حسین علیه‌السلام در واقعه عاشورا به پایه‌گذاری مدل پیشنهادی تحقیق پرداخته شد. سپس با مبنا قرار دادن مدل به دست آمده مبتنی بر رویکرد گراندد تئوری، با مراجعه به اندیشمندان و خبرگان (به تعداد ۱۵ نفر) موضوع و پیگیری مراحل سه‌گانه کدگذاری؛ مدل نهایی ارائه شده است. همچنین از طریق تست خبرگان، مؤلفه‌ها، مورد اعتبار سنجی مجدد قرار گرفت و تربیت از دیدگاه امام حسین علیه‌السلام در واقعه عاشورا؛ مورد تائید قرار گرفت؛ بنابراین در بالاترین سطح،

1. Grounded Theory

2. Prejudice

مؤلفه ها و عناصر تربیتی انسان برگرفته از خطبه امام حسین علیه السلام در واقعه عاشورا به دست آمد.

قلمرو موضوعی این تحقیق مربوط به مباحث تربیتی و مبانی و احصای اصول و روش تربیت و در نهایت به دست آمدن یک مدل تربیتی از خطبه های امام حسین (ع) است که موضوع تحقیق پیش روست، از عناوین پربحث در منابع رفتار سازمانی است. قلمرو مکانی این تحقیق مربوط به مکان هایی است که حضرت امام حسین علیه السلام در طول قیام خود از آن ها عبور کرده اند یعنی: مدینه، مکه، کربلا و منزلگاه هایی که در بین این شهرها بوده است. قلمرو زمانی این تحقیق، بازه زمانی مربوط به آغاز حرکت امام حسین علیه السلام از مدینه و از ۲۸ رجب سال ۶۰ هجری تا شهادت ایشان یعنی ۱۰ محرم ۶۱ هجری می باشد که در حدود ۵ ماه و ۱۲ روز است.

به منظور تجزیه و تحلیل متون منتخب و با هدف افزایش دقت و درستی تجزیه و تحلیل ها، تمام آن ها واژه به واژه تایپ شد. (استراوس، ۱۳۸۷) پژوهشگر همه را با دقت و سطر به سطر مطالعه کرد و مفاهیمی که به ذهن می رسید را یادداشت نمود. این مرحله از نخستین مراحل تجزیه و تحلیل داده ها در گراند تئوری است که در اصطلاح به آن «کد گذاری» می گویند و سپس با استفاده از روش تحلیل داده ها که در گراند تئوری تجویز شده است، اطلاعات گردآوری شده مورد تجزیه و تحلیل قرار می گیرد. روش تحلیل داده ها که در گراند تئوری تجویز شده است، شامل سه مرحله کد گذاری باز، محوری و انتخابی می باشد. در کد گذاری باز متن بارها و بارها، سطر به سطر خوانده و برای بخش های مهم، هر مفهومی که به ذهن می رسد در نظر گرفته می شود. (پرویزی، ۱۳۸۹) سپس بخش های مرتبط علامت گذاری می گردد و به آن ها کد و یادداشت تحلیلی، اختصاص می یابد. به گفته صاحب نظران در کد گذاری باز، پژوهشگر آزادانه و با توجه به دانش ضمنی در زمینه موجود به نام گذاری مفاهیم (همان کدها) می پردازد و محدودیتی برای کدها در نظر نمی گیرد. (خنیفر، ۱۳۹۶) به همین دلیل در پژوهش حاضر و در مرحله کد گذاری باز تعداد ۳۳ کد استخراج گردید. در مرحله بعد به جفت کردن کدها و یادداشت های تحلیلی و هم خانواده کردن آن ها پرداخته شد و مفاهیم کدهایی که از نظر مفهومی شبیه یکدیگر بودند، در یک طبقه جای گرفتند در این تحقیق ۱۳ مقوله از این مرحله استخراج شد.

در آخرین مرحله کد گذاری به دلیل اینکه جزء اصلی تئوری به تدریج خود را نشان می دهد، پژوهشگر بر اساس این اجزای نوظهور در کار کد گذاری گزیده تر عمل می کند. از این رو آخرین فصل کد گذاری را «انتخابی» می نامند.

متون مورد تاکید این پژوهش

در پژوهش حاضر مقاتل مورد بررسی قرار گرفت و از بین آنها پژوهش روی ۵ مقتل اصلی که بر اساس قدمت تاریخی و معتبر بودن اسناد آن کار پژوهش صورت گرفت که عبارتند از: مقتل ابی مخنف، نفس المهموم، مقتل ابن مقرم، مقتل شیخ مفید، مقتل لهوف.. همچنین در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از روش سند کاوی استفاده شده است. بر این اساس، کلیه کتاب‌ها، مدارک، اسناد، پایگاه‌ها، مقاله‌ها و پژوهش‌های در دسترس پژوهشگر که به بررسی این مفاهیم پرداخته‌اند، مورد مطالعه قرار گرفته و از آن‌ها فیش برداری شده است. ابتدا مقاتل قدیمی و نسخ اصلی و همچنین کتب و مقالات کلیدی در زمینه موضوع شناسایی و به صورت داده در نظر گرفته شد. سپس با مطالعه این متون، مؤلفه‌ها و عناصر تربیتی امام حسین علیه‌السلام در واقعه عاشورا استنتاج گردید نحوه استخراج الگوی تربیتی از خطبه‌های حضرت امام حسین علیه‌السلام را شرح داده است:



شکل ۱. مدل مفهومی روش تحقیق

یافته‌ها

شرح و بسط شرایط علی در پژوهش حاضر بر مبنای داده‌های مصاحبه‌ها بود که ابتدا استخراج مفاهیم انجام شد.

سؤال تحقیق: مؤلفه ها و عناصر تربیتی بانسان بر اساس خطبه‌های امام حسین (ع) در واقعه عاشورا چگونه است؟

هرچقدر که یک عامل زمینه‌ای (طبقه به‌دست آمده) کدهای بیشتری داشته، به همان اندازه سایر جنبه‌های فرعی آن نیز با وضوح بیشتری شناسایی و مشخص شده است در این بخش خطبه‌ها از پنج مقتل منتخب و همچنین مقاتل دیگر مورد بررسی قرار گرفت و روی متون آن تحلیل مضمون و تحلیل محتوا انجام و کدگذاری‌ها به صورت دقیق انجام شد که به شرح ذیل است. برای هر خطبه ابتدا شناسنامه تهیه و بعد مراحل کدگذاری صورت گرفت.

شناسنامه خطبه‌ها

خطبه شماره ۱. سخنان امام حسین علیه‌السلام و شماتت کوفیان

شناسنامه	
عنوان خطبه	سخنان امام حسین علیه‌السلام و شماتت کوفیان
مخاطبین	شمر و سپاهیان
اهداف و ساختار خطبه	نکوهش لشکر دشمن به خاطر دورویی و نفاق؛ ۲. برشمردن صفات پست و خوار کننده دشمن؛ ۳. براثت امام حسین علیه‌السلام و خاندانش از خواری و ذلت؛ ۴. پیشگویی عاقبت بد دشمنان بعد از واقعه کربلا؛ ۵. عدم پایداری پادشاهی در دنیا.
تعداد کلمات	۶۳۷
منابع	مقتل لهوف، مقتل نفس المهموم، مقتل ابی‌مخنف، ابن شهر آشوب، الامام حسین و مقتله

خطبه شماره ۲. سخنان امام حسین علیه‌السلام با لشکر دشمن درباره پستی و ناپایداری دنیا

شناسنامه	
عنوان خطبه	سخنان امام حسین علیه‌السلام با لشکر دشمن درباره پستی و ناپایداری دنیا
مخاطبین	شمر و سپاهیان
اهداف و ساختار خطبه	پست شمردن دنیا؛ ۲. برتری مرگ سعادت‌مندانه به پذیرش زندگی با ستمگران.
تعداد کلمات	۶۳۷
منابع	مقتل لهوف، مقتل نفس المهموم، مقتل ابی‌مخنف. مناقب آل ابی طالب، مقتل شیخ مفید

خطبه شماره ۳. سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها

شناسنامه	
عنوان خطبه	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها
مخاطبین	عمر سعد و سپاهیان
اهداف و ساختار خطبه	توصیه‌هایی به دشمنان درباره دنیا و فانی بودن آن؛ ۲. یادآوری سلاله امام حسین علیه السلام؛ ۳. اعلام عدم همراهی و پذیرش تحمیل دشمنان به امام حسین علیه السلام.
تعداد کلمات	۶۳۷
منابع	مقتل لهوف، مقتل نفس المهموم، مقتل ابی مخنف. کشف الغمه، مقتل الحسین، مقرم

خطبه شماره ۴. سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور

شناسنامه	
عنوان خطبه	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور
مخاطبین	عمر سعد و سپاهیان
اهداف و ساختار خطبه	تشریح رفتارهای دوگانه کوفیان و دشمنان؛ ۲. یادآوری سلاله امام حسین علیه السلام؛ ۳. توکل امام حسین علیه السلام به خداوند و عدم پذیرش ذلت و جهاد با دشمن با وجود یاران محدود؛ ۴. یادآوری معاد؛ ۵. پیشگویی ظهور حضرت مهدی (عج) و تحقق همه اهداف و آرزوها در حکومت ایشان.
تعداد کلمات	۶۳۷
منابع	مقتل لهوف، مقتل نفس المهموم، مقتل ابی مخنف. مقاتل الطالبین

مراحل کدگذاری خطبه‌ها:

جدول ۱. کدگذاری باز

ردیف	شماره خطبه	عنوان خطبه	کدهای باز
۱	خطبه شماره ۱	سخنان امام حسین علیه السلام و شماتت کوفیان	نکوهش دورویی و نفاق
۲	خطبه شماره ۱	سخنان امام حسین علیه السلام و شماتت کوفیان	صفات ریشه‌ای منافقان
۳	خطبه شماره ۱	سخنان امام حسین علیه السلام و شماتت کوفیان	برائت از منافقان
۴	خطبه شماره ۱	سخنان امام حسین علیه السلام و شماتت کوفیان	پذیرش ولایت الهی
۵	خطبه شماره ۱	سخنان امام حسین علیه السلام و شماتت کوفیان	پیشگویی عاقبت بد برای منافقان و دشمنان اولیای خدا
۶	خطبه شماره ۱	سخنان امام حسین علیه السلام و شماتت کوفیان	توکل بر خدا در سختی‌ها
۷	خطبه شماره ۱	سخنان امام حسین علیه السلام و شماتت کوفیان	خداوند مبدأ و مقصد همه انسانها
۸	خطبه شماره ۲	سخنان امام حسین علیه السلام با لشکر دشمن درباره پستی و ناپایداری دنیا	عدم دلبستگی به دنیا
۹	خطبه شماره ۲	سخنان امام حسین علیه السلام با لشکر دشمن درباره پستی و ناپایداری دنیا	مرگ با عزت
۱۰	خطبه شماره ۲	سخنان امام حسین علیه السلام با لشکر دشمن درباره پستی و ناپایداری دنیا	نه به زندگی با ذلت
۱۱	خطبه شماره ۳	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	تأمل در سخنان حق

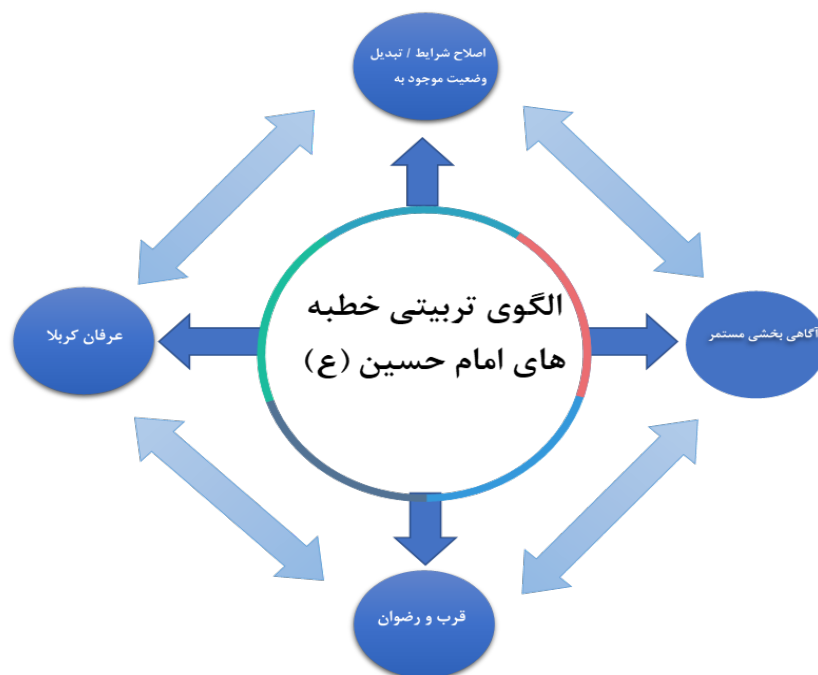
شماره خطبه	عنوان خطبه	کدهای باز
۱۲	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	نصرت الهی بر نیکوکاران
۱۳	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	فناپذیری دنیا
۱۴	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	غرور و شقاوت نتیجه دنیاخواهی
۱۵	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	دوستی یکطرفه با دنیا
۱۶	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	خداوند مبدأ و مقصد انسانها
۱۷	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	مودت اهل بیت علیهم السلام
۱۸	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	عدم بیعت با دشمنان
۱۹	سخنان امام حسین علیه السلام با سپاه دشمن و توصیه‌هایی به آنها	شجاعت در نبرد با دشمنان
۲۰	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم، معاد و ظهور	قرآن و سنت فصل الخطاب امور
۲۱	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم، معاد و ظهور	ثبات قدم در مسیر حق
۲۲	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم، معاد و ظهور	نیرنگ دیرینه دشمنان
۲۳	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم، معاد و ظهور	برائت از دشمنان

شماره خطبه	شماره خطبه	عنوان خطبه	کدهای باز
۲۴	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	حق طلبی در دنیا
۲۵	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	ایستادگی و نبرد با باطل
۲۶	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	غلبه نهایی با گروه حق
۲۷	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	شجاعت در برابر استیصال حق
۲۸	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	مقدمات حکومت جهانی
۲۹	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	فرجام بد دشمنان حق
۳۰	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	ادامه مسیر حق
۳۱	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	خداوند قدرت محض جهان هستی
۳۲	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	واگذاری نتیجه امور به خداوند
۳۳	خطبه شماره ۴	سخنان امام حسین و یادآوری سلاله پیامبر صلی الله علیه و آله وسلم، معاد و ظهور	عدالت محض الهی در انتظار دشمنان

جدول ۲. کدگذاری محوری و انتخابی

کد انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز	ردیف
آگاهی بخشی مستمر	معرفی نفاق و منافق؛ دشمن شناسی.	نکوهش دورویی و نفاق؛ صفات ریشه‌ای منافقان؛ برائت از منافقان؛ پیشگویی عاقبت بد برای منافقان و دشمنان اولیای خدا؛ نیرنگ دیرینه دشمنان؛ عدالت محض الهی در انتظار دشمنان.	۱
اصلاح شرایط/تبدیل وضعیت موجود به وضعیت مطلوب	عدم توجه به ظاهر؛ برخورد، اصلاح و تغییر نگرش.	عدم دل بستگی به دنیا؛ فنا و ناپایداری دنیا؛ غرور و شقاوت نتیجه دنیاخواهی؛ دوستی یک طرفه با دنیا؛ تأمل در سخنان حق؛ ثبات قدم در مسیر حق؛ حق طلبی در دنیا؛ ایستادگی و نبرد با باطل؛ غلبه نهایی با گروه حق؛ شجاعت در برابر استیصال حق؛ فرجام بد دشمنان حق؛ ادامه مسیر حق.	۲
قرب و رضوان	مقام تسلیت و رضایت؛ تبعیت؛ اقتدار خداوند و تحقق حیات طیبه؛ مسیر رستگاری.	توکل بر خدا؛ واگذاری نتیجه امور به خداوند؛ خداوند قدرت محض جهان هستی؛ مقدمات حکومت جهانی؛ پذیرش ولایت الهی قرآن و سنت، فصل الخطاب امور؛ نصرت الهی بر نیکوکاران.	۳
عرفان کربلا	چگونگی زندگی و مرگ شایسته؛ غایتمندی	مرگ با عزت؛ نه به زندگی با ذلت؛ خداوند مبدأ و مقصد همه انسان‌ها؛ خداوند مبدأ و مقصد انسان‌ها.	۴

در نهایت ابعاد تربیت از دیدگاه امام حسین (ع) بر اساس خطبه های ایشان در واقعه عاشورا در شکل زیر ارائه گردیده است:



شکل ۲. مدل مفهومی تحقیق

نتیجه گیری

تعلیم و تربیت از سالیان بسیار پیشین، مورد توجه سیاست گذاران هر کشوری بوده، هست و خواهد بود؛ چراکه همه دولتمردان، سیاست گذاران و فعالان در زمینه های متنوع اداره حکومت هر کشوری به خوبی می دانند که تعلیم و تربیت در وجه مثبت و منفی خود، چه تأثیرات عمیقی در فرایند آموزش و پرورش و به تبع آن در تمامی فرایندهای جامعه بشری می گذارد. (میالاره، ۱۳۷۵)

از این رو محققان هر فرهنگی، تعلیم و تربیت را از جنبه های مختلفی بررسی کرده اند و این پژوهش ها کماکان ادامه دارد، همچنین تأثیر مؤلفه های مختلف را بر چگونگی خروجی این مهم، همواره مورد نقد، بررسی و پژوهش قرار داده اند.

از آنجا که متأسفانه بیشتر مؤلفه‌های مؤثر بر مدیریت نظام تعلیم و تربیت کشورمان، غیربومی و غیر اسلامی می‌باشد، با وجود تمام تلاش‌های فعالان در این زمینه، نتایج خوبی به دست نیامده است، از این رو ضرورت تحقیق و پژوهش و استخراج مؤلفه‌های دینی و ارزشی بیش‌ازپیش احساس می‌شود (نیکزاد، ۱۳۷۵). در پژوهش حاضر از آنجا که در کشوری اسلامی زندگی می‌کنیم، به تأثیر مؤلفه‌های اسلامی بر کیفیت و اثربخشی تعلیم و تربیت صحیح خواهیم پرداخت که از میان مؤلفه‌های دینی، حادثه بزرگ عاشورا و از میان شخصیت‌ها، امام حسین علیه‌السلام را برگزیدیم.

آنچه از بررسی خطبه‌های امام حسین علیه‌السلام در عاشورا و مسیر حادثه کربلا به دست آمد، به شرح ذیل است:

عاشورا و انقلاب کربلا یک فرایند کامل تعلیم و تربیت است که ورودی آن تمام بشریت است و اگر واژه به واژه این انقلاب را عمیق بنگریم، تمام ابعاد زندگی بشری می‌تواند دستخوش تغییرات مثبت و سازنده باشد و خروجی که خواهد داشت، بی‌شک یک انسان کمال‌یافته و یک زندگی فاضله مترقی است. (پیشوایی، ۱۳۸۹)

در فرایند تعلیم و تربیت برای احصای بهترین نتیجه، می‌بایست برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران این حوزه، به‌دقت به بررسی همه زوایای تربیتی انسان بپردازند و به‌صورت همگام و همسو به پرورش همه استعدادهای بالقوه دقت نظر داشته باشند؛

مسئله حریت در واقعه عاشورا به‌شدت احساس می‌شود، از این موضوع می‌توان چنین برداشت کرد که برای پروراندن استعدادهای بالقوه در مسیر صحیح و سازنده نیازی به اجبار، تحمیل و محدودسازی نیست؛ چراکه حریت و احترام موجب شکوفایی نهاد پاک انسان می‌گردد. لازم به ذکر است که حریت با زمینه‌سازی برای گسترش بی‌بندوباری تفاوت دارد. (اسفندیاری، ۱۳۹۸)

آگاه‌سازی مداوم، باعث ایجاد و برونی‌سازی ارزش‌های والای انسانی می‌شود و به‌کارگیری این مؤلفه در فرایند تعلیم و تربیت دانش‌آموزان می‌تواند بسیار مفید و سازنده باشد.

برنامه‌ریزی، اجرا، مشاوره، کار گروهی، کنترل و بازخورد، صبر و شکیبایی، ارزیابی مداوم، امر به معروف و نهی از منکر، بشارت و انداز، حق‌طلبی، شفاف‌سازی، امید و توکل، تقلا و تسلیم نشدن، آینده‌نگری، اجرای مؤلفه‌های ترقی و بسیاری مؤلفه دیگر همه و همه از گفتمان‌های فردی

و گروهی امام حسین علیه السلام با خاندان و یارانش در مسیر و واقعه عاشورا استخراج شده است که می تواند تمامی بشریت به ویژه نوجوانان و جوانان را در مسیر رستگاری و سعادت حقیقی قرار دهد یعنی همان هدفی که نظام تعلیم و تربیت در همه فرهنگ ها، ادیان و مذاهب در جستجوی آن است.

آنچه در این پژوهش بیان گردیده، قطره بسیار ناچیزی از دریای بیکران اهل بیت علیهم السلام است که به ارائه مدل تربیتی امام حسین علیه السلام از واقعه عاشورا متمرکز گشته است و از آنجایی که در بسیاری از نسخ و مقاتل دست اول چه به صورت خطبه یا نامه یا گفتگو به مؤلفه های هدایت اشاره دارد؛ جا دارد تا پژوهش های بیشتری در این دریای بیکران انجام پذیرد تا با اجماع با آن بتوان یک نظام تربیت اسلامی بر پایه قرآن کریم و معارف اهل بیت علیهم السلام بنا نمود.

می توان گفت نتایج پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات میکائیلو و سلطان القرائی (۱۳۹۴) همسو است آن ها نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که اهداف تعلیم و تربیت در اسلام دارای مراتب مختلف شامل اهداف غایی (عبودیت، قرب و رضوان الهی و حیات طیبه) و اهداف واسطه ای (محوریت توجه به خدا، فرد، دیگران و طبیعت) هستند که در نهایت تمامی آن ها برای حصول به اهداف غایی تنظیم شده اند. یاراحمدی ۱۳۹۲ نیز در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که رویکرد تربیتی بر مبنای؛ کرامت انسانی، خردورزی، بدعت ستیزی، آزادمنشی، احسان، تأثیر گذاری بر محیط، عزت، حقیقت طلبی، تقوی، توانایی های انسانی می باشد در پژوهش حاضر نیز نتایج نشان داد که آگاهی بخشی مستمر و عرفان کربلا به عنوان عوامل تربیتی امام حسین شناسایی شده اند بنابراین از این لحاظ می توان گفت نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش یار احمدی (۱۳۹۱) و بدیعیان گورتی (۱۳۸۸) همسو می باشد.

در زمینه پژوهش کار شده باید اذعان داشت که زمینه های زیادی برای پژوهش در این زمینه ها و یا زمینه های نزدیک به آن وجود دارد و پیشنهادهایی در این زمینه ارائه می شود:

در پژوهش حاضر به ارائه مدل تربیتی امام حسین علیه السلام در یکی از مقاطع زندگی ایشان پرداخته شده است که پرداختن در بقیه مقاطع زندگی ارزشمند ایشان، بسیار خالی می باشد.

علاوه بر مورد بالا می توان این مدل تربیتی را در مقاطع مختلف زندگی ائمه معصومین علیهم السلام نیز به دست آورد که هر کدام پژوهش های بزرگ و خاص را می طلبد.

در این پژوهش به خطبه‌ها و نامه‌ها و گفتگوهای جمعی امام حسین علیه‌السلام پرداخته شده است که جای پرداختن به گفتگوهای دونفره یا دیالکتیک امام علیه‌السلام در عاشورا جای پژوهش دارد.

در این پژوهش فقط به ارائه مدل تربیتی پرداخته شده است و به ارائه الگوهای اقتصادی، سیاسی و ... امام علیه‌السلام پرداخته نشده است که جای تحقیق و پژوهش در این زمینه‌ها را دارد. توصیه می‌شود الگوی تربیتی در قلمرو موضوعی و زمانی وسیع‌تر و با استفاده از روش‌های میان‌رشته‌ای مورد مطالعه و تحقیق قرار گیرد.

با توجه به محدودیت موضوعی و زمانی در این پژوهش و گستردگی مباحث تربیتی و نیز گستره وسیع منابع، تبیین تمام زوایای موضوع تربیت در یک مجموعه امکان‌پذیر نیست، لذا پیشنهاد می‌شود پژوهشگران حوزه و دانشگاه در این عرصه به پژوهش پرداخته و موضوعات تربیتی را در قالب پایان‌نامه‌ها و کتب علمی مورد بررسی نمایند.

در زمینه مقایسه مدل تربیتی با تاکید بر تربیت اخلاقی اسلامی با بعضی از مدل‌های تربیتی، خلأ پژوهشی وجود دارد. توصیه می‌شود که محققان حوزه تربیت، در این زمینه به کاوش پرداخته و به نقد نظریات مذکور بپردازند.

فهرست منابع

- قرآن کریم، ترجمه محمد مهدی فولادوند، چاپ اول، مشهد: نشر هفتم، ۱۳۸۶.
- ابن سعد، محمد. (۱۴۱۵ق). الامام الحسين عليه السلام و مقتله. ترجمه و تحقیق سیدعبدالعزیز طباطبایی. قم: موسسه اهل البيت لإحياء التراث.
- ابن شهر آشوب. (۱۳۷۹). ابوجعفر محمد بن علی، مناقب آل ابی طالب، تحقیق یوسف بقاعی، [بی‌جا]، انتشارات: ذوالقربی (افست دار الاصواء).
- ابوالفرج اصفهانی، علی بن حسین بن محمد. (۱۳۸۵). مقاتل الطالبیین، با مقدمه کاظم مظفر، قم: موسسه دار الکتب.
- اربلی، علی بن عیسی. (۱۴۲۴). کشف الغمه فی معرفه الائمه، تحقیق علی فاضلی. [بی‌جا]. مرکز الطباعه و النشر للمجمع العالمی لاهل البيت علیهم السلام.
- استراوس، آنسلم؛ کوربین، جولیت (۱۳۸۷)؛ «اصول روش تحقیق کیفی نظریه مبنایی: رویه‌ها و روش‌ها»، مترجم: بیوک محمدی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، چاپ دوم.

- اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۸). عاشورا شناسی؛ پژوهشی درباره هدف امام حسین علیه السلام. نشر نی.
- باقری، خسرو. (۱۳۹۵). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. دو جلد تهران: انتشارات سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
- باقری، خسرو. (۱۳۸۰). چستی تربیت دینی. تهران: انتشارات تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. دو جلد. انتشارات علمی و فرهنگی
- بدیعیان، راضیه؛ و نوروزی، رضاعلی. (۱۳۸۸) تربیت دینی در سیره امام حسین علیه السلام در واقعه عاشورا. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.
- بلعی، ابوعلی محمد. (۱۳۷۷). تاریخ طبری، تصحیح محمد روشن، چاپ اول: تهران، سروش.
- بهشتی، سعید؛ نیکویی، رضا. (۱۳۹۰). کاوش هایی در باب فلسفه تربیت دینی از دیدگاه اسلام. تهران: مرکز تحقیقات کامپیوتری علوم انسانی.
- پرویزی، سرور؛ صلصالی، مهوش و ادیب حاج باقری، محسن. (۱۳۸۹). روش های تحقیق کیفی، تهران: مرکز نشر علوم پزشکی، انتشارات بشری، چاپ دوم.
- جمعی از تاریخ پژوهان، زیر نظر حجه الاسلام و المسلمین استاد مهدی پیشوایی. (۱۳۸۹). مقتل جامع سید الشهداء علیه السلام، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ره.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۸). کوثر کربلا. قم: اسرا
- حاجی ده آبادی، محمد علی. (۱۳۹۴). درآمدی بر نظام تربیتی اسلام. قم: نشر المصطفی (ص)
- حجتی، محمدباقر. (۱۳۷۸). اسلام و تعلیم و تربیت. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- خنیفر، حسین و همکاران. (۱۳۹۱). مبانی "تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش" مبتنی بر دیدگاه حضرت امام خمینی (ره)، مقام معظم رهبری حضرت آیه الله خامنه ای و صاحب نظران تعلیم و تربیت. قم: انتشارات نورالثقلین
- خنیفر، حسین. (۱۳۸۴). تحلیل محتوای ادبیات مدیریت اسلامی با تأکید بر آثار منتخب. مدیریت فرهنگ سازمانی.
- خنیفر، حسین؛ و مسلمی، ناهید. (۱۳۹۶). اصول و مبانی روش های پژوهش کیفی رویکردی نو و کاربردی. جلد ۱ و ۲. تهران: انتشارات نگاه دانش.
- دشتی، محمد. (۱۳۷۹). ترجمه نهج البلاغه حضرت علی علیه السلام. قم: انتشارات مشهور.
- دلشاد تهرانی، مصطفی. (۱۳۷۹). مدرسه حسینی. تهران: نشر دریا.
- دلشاد تهرانی، مصطفی. (۱۳۸۳). سیری در تربیت اسلامی. تهران: انتشارات دریا.
- رستم نژاد، مهدی؛ و داودی، سعید. (۱۳۹۲). عاشورا، ریشه ها، انگیزه ها، رویدادها و پیامدها با تجدید نظر و اضافات. زیر نظر آیه الله العظمی مکارم شیرازی. انتشارات امام علی بن ابیطالب علیه السلام.
- سماوی، محمد. (۱۳۸۹). مقتل الحسین علیه السلام. قم: دار انوار الهدی.

- سنگری، محمدرضا. (۱۳۹۲). آینه داران آفتاب؛ دو جلد، تهران انتشارات بیتن الملل.
- سید ابن طاووس، رضی‌الدین ابوالقاسم علی بن موسی بن جعفر. (۱۳۸۳). الملهوف علی قتلی الطفوف. تحقیق و تقدیم فارس تبریزیان (حسنون)، [بی‌جا]، دار الاسوه.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۹۵). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۸۸). فلسفه جدید تربیت و یا فلسفه جدید در آموزش و پرورش. تهران: انتشارات اطلاعات، چاپ دهم.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، چاپ پانزدهم.
- صادق زاده قمصری، علیرضا. (۱۳۸۴). تربیت اسلامی. تهران: نشر تربیت اسلامی.
- عابدی و نیلی (۱۳۹۲). اهداف تربیت اجتماعی آموزش و پرورش ایران و مقایسه آن با دیدگاه های علامه طباطبایی. تهران: پژوهشهای اسلامی
- علم الهدی، جمیله. (۱۳۹۲). مبانی تربیت اسلامی و برنامه‌ریزی درسی براساس فلسفه صدرا. تهران: انتشارات مدرسه.
- قمی، شیخ عباس (۱۳۹۸). مفاتیح الجناح: قم: اسوه
- کاظمی، حسین. (۱۳۹۳). برنامه درسی تربیت اخلاقی. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)، چاپ اول.
- محمدی مقدم، علی. (۱۳۹۶). تعلیم و تربیت از دیدگاه امام خمینی (س) و مقایسه آن با نظر دیگر دانشمندان، مشهد: مرکز تربیت معلم شهید بهشتی.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۳). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: صدرا، چاپ چهل و یکم.
- ملکی، حسن؛ و ویسی، غلامرضا؛ و حمیدزاده، محمدصادق؛ و باقی نصرآبادی، علی. (۱۳۸۶). تربیت حسینی. نشر زمر هدایت؛ وابسته به پژوهشکده علوم اسلامی امام صادق علیه‌السلام.
- موسوی مقرر، عبدالرزاق. (۱۳۹۱ ق). مقتل الحسین علیه‌السلام؛ معروف به مقتل مقرر. ترجمه فهیم کرمانی. انتشارات سیدالشهداء.
- میلازه، گاستون. (۱۳۷۵). معنی و حدود تربیتی. ترجمه کاردان، علی محمد. تهران: دانشگاه تهران
- نیکزاد، محمود. (۱۳۷۵). کلیات فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات کیهان.
- یاراحمدی، عبدالله. (۱۳۹۱). تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت؛ تبیین پیامدهای تربیتی واقعه عاشورا.
- Bischoff, K. (2016). The Civic Effects of Schools: Theory and Empirics. *Theory and Research in Education*, 14(1): 91-106.
- Barrow, R. (2010). *An introduction to moral philosophy and moral education*. London and New York: Routledge.
- Carr, D. (2012) *Educating the Virtues: Essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- Curren, R. (2014). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31(1): 2-11
- Kristjánsson, K. (2016). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.

- Heslep, R. D. (2015). *Moral Education for Americans*. Westport, CT: Praegar.
- Sandeep, K. (2015). Moral Values Education. *Journal of Humanities and Social Science*, 20 (3): 18-36.
- Tan, B. Naidu, C. Jamil, A. (2017). Moral values and good citizens in a multi-ethnic society: A content analysis of moral education textbooks in Malaysia. *The Journal of Social Studies Research*, 22(81): 41-55.



فاعلية خطة النمو و التعالى التربوى لدى تلاميذ الثانوية الاولى (خطة

الشهيد بهنام المحمدى)

رضا الحسين بور^١ | محمد الستوده نيا^٢ | سياوش النصرت بناه^٣

الملخص

ويعد مشروع الشهيد بهنام محمدي أحد الخطط التربوية لمنظمة التبئة، و الذى تم تنفيذه فى بعض المدارس الثانوية الأولى منذ عام ١٣٩٧ برؤية ست سنوات من قبل منظمة التبئة التلميذية و بالتعاون مع ادارة التعليم و التربية. كان الغرض من هذه الدراسة هو تحديد مدى فعالية خطة النمو و التعالى الشهيد بهنام محمدي. ان هذا البحث من حيث الغرض يكون من نوع العلمى و من حيث ماهيته و منهجه يكون وصفا مسحيا. بلغ عدد مجموعة الإحصائيين للبحث ٧٣٤ شخصا و تم تحديد حجم العينة ٣٧٧ شخصا بناءً على جدول المورغان. و تم استخدام الطريقة العشوائية الساذجة لأخذ العينات. تم استخدام كل من الأساليب المكتبية و الميدانية لجمع المعلومات و البيانات. تم استخدام ثلاث استبانات من إعداد الباحث بمقياس الليكرت الخماسى الدرجات لجمع البيانات. تم تقييم روائيات الاستبانات و حل مشاكلها من قبل الاستاذ المشرف و ١٢ خبيراً مجرباً للمشروع بطريق الصورى و المحتوى. تم الحصول على ثبات الاستبانات باستخدام معامل الألفا كرونباخ البالغ ٠.٩٧ لاستبيان التلاميذ، و ٠.٩٩ لاستبيان قادة المجموعات و المربين، و ٠.٩٧ لاستبيان أولياء التلاميذ، مما يدل على موثوقية الاستبانات بشكل كافٍ. تم استخدام مؤشرات المتوسطات و الانحراف المعيارى و الجداول الوفور لوصف البيانات، كما تم استخدام اختبار t لعينة واحدة لتحليل البيانات. و قد تم وصف البيانات و تحليلها باستخدام برنامج SPSS. و بحسب قيم إحصائية t (التلاميذ ٦.٤٦، الأولياء ١٣.٦٧، المدربون ٣.٧٢ و فى المجموع ١٢.٥٨) و المتوسطات (التلاميذ ٣.٣٠، الأولياء ٣.٦١، المدربون ٣.٤٩ و المجموع ٣.٤٢) كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الألفا أقل من ٠.٠٥ مما أظهر أن فعالية الخطة المذكورة من وجهة نظر التلاميذ و الأولياء و المدربون و مجموع عينة البحث تتمتع بفعالية أكثر من متوسط بمعدل ٦٨ من ١٠٠ (٦٨٪).

الكلمات الرئيسية: الفعالية، خطة النمو و الرشد، شهيد بهنام المحمدى.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.8.0

١. أستاذ مساعد، الادارة التعليمية لكلية العلوم الاجتماعية و الثقافية، الجامعة العامة الإمام الحسين عليه السلام، طهران، الإيران.

٢. الكاتب المسول، طالب ماجستير، الإدارة التعليمية، كلية العلوم الاجتماعية و الثقافية، الجامعة العامة الإمام الحسين عليه السلام، طهران، الإيران.

٣. أستاذ مشارك جامعة العامة الإمام الحسين عليه السلام، طهران، الإيران.

٥٩

المجلد ٣١
الصيف ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:
٦ رجب ١٤٤٣
المقبولة:
١٤ شوال ١٤٤٣
صص: ٣٨-١١

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196





فاعلية الذكاء الروحى المتمركز حول التربية على أسلوب القيادة التحويلية لدى مديرى و أساتذة الجامعة

محمد النبى زاده^١ | أسد الله الزنكوبى^٢

الملخص

و قد قام هذا البحث بدراسة و تحليل تأثير أبعاد الذكاء الروحى و أسلوب القيادة التحويلية. هذه الدراسة وفقا لفرضه، يكون عمليا و هى فى فئة البحوث الوصفى من نوع البحث الارتباطى. تتكون مجموعتها الإحصائيون من مديرى الجامعات و الأساتذة و يبلغ عددهم ١٠٦ شخصا. لتحديد مستوى الذكاء الروحى، تم استخدام استبيان الذكاء الروحى "البديع و الزملاء" (٢٠٠٨)، و لتحديد درجة أسلوب القيادة التحويلية، تم استخدام استبيان القيادة متعدد العوامل "بس و أوليو" (١٩٩٠). و أظهرت نتائج البحث أن هناك علاقة إيجابية و ذات معنى بين الذكاء الروحى و أسلوب القيادة التحويلية، و من بين أبعاد الذكاء الروحى، كانت أبعاد: التفكير العام و العقائدى، و سجييات الأخلاقية، و الوعى الذاتى، و العشق، أعلى من مستوى المتوسط، بعبارة اخرى، كانت فى المستوى المطلوب. و لكن بعد قدرة المقابلة مع المشكلات يكون بمستوى اقل من متوسط. كما أن مستوى القيادة التحويلية و أبعادها أعلى من المستوى المتوسط. بعبارة اخرى: أن مستوى القيادة التحويلية و أبعادها لدى المديرين و الأساتذة فى المستوى المنشود..
الكلمات الرئيسية: الذكاء الروحى، التربية الروحانية، مديرى الجامعات، أسلوب القيادة.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.4.6

١. مدرس و محقق، كلية الثقافة الاجتماعية و القوة الناعمة، الجامعة العامة الإمام الحسين عليه السلام، طهران، إيران.
٢. أستاذ مشارك، كلية علم النفس و العلوم التربوية، جامعة البريجند، البريجند، إيران.

البحث عن تأثير تمثيل الأمثال التربوية للقرآن الكريم في فهم الشبكة
المفاهيمية لـ "العمل" استناداً إلى تفسير الميزان

قدير الخواجه بور^١ | على النصيري^٢ | معصومة الصمدى^٣

٥٩

المجلد ٣١
الضيف ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:
١٤٤٣ رجب ١٦
المقبولة:
٤ شعبان ١٤٤٤
صص: ٨٩-٥٩

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



الملخص

تعد التمثيلات القرآنية أحد مؤشرات البيان القرآني، وقد استخرج الباحثون حتى الآن جوانب مختلفة من هذا الأسلوب التبييني من خلال تناول النكات الأدبية والبلاغية الظرفية، وطريقة إيصال المفاهيم، والجوانب الجمالية و الظواهرية، و جلواتها التربوية. وفي الوقت نفسه، و من خلال نظرة و سياق شموليين، من الممكن تحقيق "ارتباط" ذي معنى بين هذه التمثيلات بطريقة يؤدي هذا الارتباط إلى تطوير معاني كل من التمثيلات في شبكة الاتصال الخاصة بها. انطلاقاً من تمثيل الأمثال القرآنية تحت مفهوم "العمل"، يهدف البحث الحالي إلى تحقيق شبكة مفاهيمية في مثل هذه التمثيلات. و لدراسة التغيرات التي طرأت على تمثيل هذه التمثيلات، تم استخدام منهج التحليل السيميائي، الذي يستخدم في الغالب كمنهج يتناول التحليل النصي. و من مميزات هذه الطريقة الاهتمام بالتحليلات الهيكلية. يتضمن هذا النوع من التحليلات، تحديد الاجزاء المكونة لنظام معرفتي مثل نص و تحديد العلاقات الهيكلية بينها. و في البحث الحالي تبين أن التمثيلات المدروسة في تغيير تمثيلها، تمثل دلائل على النمو و توسع آثار العمل، في الأبعاد المختلفة و على مستويات مختلفة، في جزئين، إيجابي و سلبي، مع مخططات من التثبيت و التماسك و البنية و الاحاطة و الأساس، بطريقة متقابلة في الصور المختلفة. الكلمات الرئيسية: التمثيل، إعادة الارائة، البنية، العمل.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.7.9

١. الكاتب المسؤول، طالب دكتوراه اختصاصية، فرع فلسفة التعليم و التربية، وحدة العلوم و البحوث، الجامعة الحرة الإسلامية، طهران، إيران.
ghadirkhajepour@gmail.com

٢. أستاذ تام، قسم المعارف، جامعة العلم و الصناعة، طهران، إيران.

٣. أستاذة مشاركة، قسم فلسفة التعليم و التربية، معهد الدراسات لدائرة التعليم و التربية، طهران، إيران.

دراسة ضرورة تقديم دروس المعارف الإسلامية في المرحلة الاخصائية
بالجامعات

على أصغر الدهقاني^١ | أحمدرضا النصرافهاني^٢ | عبد الرسول المشكاة^٣

٥٩

المجلد ٣١
الصيف ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:
٤ رجب ١٤٤٣

المقبولة:
١٨ شعبان ١٤٤٤

صص: ٩١-١١٨

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.6.8

الملخص

هدف البحث هو معرفة ضرورة تقديم دروس معارف الإسلامية في المرحلة الاخصائية بالجامعة. أحد العناصر الرئيسية لتخطيط الدرسي هو تبيين منطق و ضرورة كل درس. و قد توصل هذه المقالة، أثناء تناولها لضرورات تقديم دروس معارف الإسلامية بالمنهج النوعي و المنهج الوصفي، إلى النتائج التالية خلال مقابلات شبه مفتوحة مع ٣٤ من أساتذة المعارف و ٣٢ من الطلاب الجامعية. يتفق أساتذة المعارف و الطلاب الجامعية في مبحث ضرورة تقديم دروس المعارف في الموضوعات التالية: ١- تعزيز المعرفة، التعليم و تعزيز الأسس الفكرية و العقائدية. ٢- تعليم تحسين أسلوب و مستوى الحياة الراقية. ٣- التواصل مع أساتذة المعارف و العلماء الدينية و اتخاذهم قدوة. تم النظر في الفئتين التاليتين فقط من قبل أساتذة المعارف: ١- ضرورة الانسجام مع نظام التعليمي العالمي. ٢- تنفيذ الوثائق الاولية و ايجاد الحالة الاسلامية في الجامعات. الاقتراح: يلزم ان تكون المؤسسة و قسم المعارف، مجموعة مكونة من ممثلين عن المؤسسة و قسم المعارف و الطلاب و أحد الأساتذة ذوى العلاقة بالموضوع؛ تحت إشراف خبير تخطيط الدروس، و يقوم بإعادة النظر و تخطيط مجدد لدروس المعارف بناءً على نتائج البحث. الكلمات الرئيسية: التربية، تربية الحاكم، العامل، الفارابي، البحث عن الدلالة.

١. الكاتب المسؤول، طالب دكتوراه في تخطيط المناهج الدراسية في الدراسات العالية، كلية العلوم التربوية و علم النفس، قسم العلوم التربوية، جامعة الاصفهان، الاصفهان، الايران.
٢. عضو الهيئة العلمية و أستاذ قسم العلوم التربوية، كلية العلوم التربوية و علم النفس، قسم العلوم التربوية، جامعة الاصفهان، الايران.
٣. عضو الهيئة العلمية و الأستاذ المساعد في قسم المعارف الإسلامية، كلية الاهليات و معارف أهل البيت (ع) - قسم المعارف الإسلامية، جامعة الاصفهان، الايران.

تبيين الأسس المعرفية المعتقدة بالأخلاق من وجهة نظر آية الله الجوادى الآملى لتخطيط

نموذج مفاهيمي للتعليم المعتقد بالأخلاق

على الآقاي^١ | أكبر الصالحى^٢ | على رضا المحمود نيا^٣ | سعيد البهشتى^٤

الملخص

إن ربط الأخلاق بعملية الاعتقاد تحت عنوان "المعتقد بالأخلاق" تم اقتراحه لأول مرة في الفلسفة الغربية من قبل "كليفورد" في القرن التاسع عشر و أثار العديد من الأسئلة في هذا المجال؛ لكن خلفيتها في الفلسفة الإسلامية موجودة أيضاً تحت موضوعات خاصة مثل الأخلاق في التفكير والبصيرة في مرحلة اكتساب الاعتقاد القلبي و خلق الاعتقاد. الهدف الرئيسى من هذه المقالة هو تخطيط نموذج مفاهيمي لتعليم المعتقد بالأخلاق بناءً على الأسس المعرفية لسماحة الشيخ الجوادى الآملى. و من خلال دراسة مصادره المكتوبة بأسلوب التحليل المفاهيمي والقياس النظرى، نجح الباحث خلال دراسة مصادره المكتوبة مع طريقة تحليل المفاهيمي و القياس النظرى الى احصاء خمس اسس معرفية لتلازم (الإرادة و التكليف المعرفية، القرينة و الشهود، الانطواء و الانبساط، الفضائل المعرفية و الأخلاقية، شبكة الاعتقاد مع العمل الفردى و المجتمعي) في مجال الأخلاق. استناداً إلى هذه الاسس، و باستخدام نموذج القياس العملى و نموذج الفرائد، نجح على الترتيب في استخلاص المبادئ التربوية (التوجه الى المهم في عملية تكوين المعتقدات، المسؤولية تجاه الحقيقة) و (تظهير الداخل و الحكمة و التضامن) و (اتحاد التوجيه) و (وحدة حسن الفاعلى و الفعلى للاعتقاد) و (شبكة الاعتقاد و الايمان) و (الحكمة) لنموذج تعليم المعتقد بالأخلاق. الكلمات الرئيسية: الاعتقاد، المعتقد بالأخلاق، النموذج المفاهيمي، التعليم المعتقد بالأخلاق، سماحة الشيخ الجوادى الآملى.

٥٩

المجلد ٣١
الصفحة ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:

٤ جمادى الاول ١٤٤٣

المقبولة:

١٣ رجب ١٤٤٣

صن: ١٤٧-١١٩

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.3.5

١. دكتوراه في فلسفة التعليم و التربية، كلية علم النفس و العلوم التربوية، مركز الدولى لجامعة الخوارزمى، طهران، الإيران.

٢. الكاتب المسؤل، أستاذ مشارك فى قسم فلسفة التعليم و التربية، كلية علم النفس و العلوم التربوية، جامعة الخوارزمى، طهران، الإيران.

Alirezamahmudni@yahoo.com

٣. أستاذ مشارك، قسم فلسفة التعليم و التربية، كلية علم النفس و العلوم التربوية، جامعة الخوارزمى، طهران، الإيران.

٤. أستاذ فلسفة التعليم و التربية، كلية علم النفس و العلوم التربوية، جامعة العلامة الطباطبائى، طهران، الإيران.



تحليل شبكة مضامين تفكيرية في تراث الشهيد المطهري (ره)

السيد محمد علي الميرجليلي^١

الملخص

يعتبر التفكير اليوم ضرورة أساسية في الأنظمة التربوية والتعليمية. إن السير في منهج تكوين الحضارة يتطلب وجود نظام تعليمي و تربوي يمتلك صورة واضحة للمفاهيم الأساسية و الراجعة و يقدم نموذج المتميز. تم إجراء هذا البحث بهدف تدوين شبكة التفكير المضمونية في تراث الشهيد المطهري(ره). بعد الدراسة الاسنادية لمصادر المكتوبة للشهيد المطهري، استناداً إلى مبادئ منهج تحليل المضمون (طريقة إتريد-استرلينك)، تم تصنيف المفاهيم المتعلقة بموضوع التفكير في آرائه. ظهرت نتائج البحث على شكل ٥٩ مضموناً أساسياً، و في الخطوة التالية تم تحديد ١٢ موضوعاً تنظيمياً: الاستقلال الفكري، القدرة على التدبر، اتخاذ القرار المنطقي، التفكير الواضح، تصحيح الذات، النقد، التجزئة و التحليل، الاستدلال، النظرة الشمولية، الإبداع، الشخصية المتطورة و التقييم. قد تم عرض التعامل بين المضامين الناشئة في شكل شبكة تفكير مضمونية (المضمون المركزي) و تعتبر خلفية نظرية مناسبة للأبحاث الميدانية و المحتوى في نظام التعليم و التربية. إن تشكيل هذه السلسلة من الدراسات يمكن أن يصرح مكان التفكير في التحول الأساسي لنظام التعليم و التربية.

الكلمات الرئيسية: التفكير؛ الشهيد المطهري (ره)؛ تحليل المضمون، الشبكة المضمونية.

تحليل مضمون فلسفة "التربية التعبدية" و تعزيز قوى "العبادة" على اساس
نص الصحيفة السجادية

حيدر الإسماعيل بور^١ | ميلاد الشمشيرى^٢

الملخص

إن عبادة الرب الوحيد و شكره و طاعته تضفي السكينة الى وجود المؤمن و شخصيته، و هي من المبادئ الأساسية في حياة انسان المؤمن و المسلم. و قد تناول هذا البحث كلام الإمام السجاد في مجال "العبادة" و تعزيز "قوى العبادة" باتخاذ الصحيفة السجادية اسوة بأنه دليل و منارة لطريقة الحياة. هدف البحث إلى دراسة الأسئلة الأساسية الثلاثة ماذا و لماذا و كيفية التربية العبادية و تقوية قوى التسبيح من وجهة نظر الصحيفة السجادية و اقتراح نموذج شامل في هذا المجال. في هذا البحث، و هو بحث اساسي من صنف الوصفي-الاكتشافي، تم استخدام طريقة تحليل المضمون. و من أجل جمع و تحديد المضامين المتعلقة بالعبادة و العبودية، تم فحص الأسس النظرية للخبراء اولاً. ثم، من خلال الدراسة الكاملة للصحيفة السجادية، تم استخراج المضامين ذات الصلة و ترميزها. و أظهرت النتائج أهمية تقوية قوى الطاعة و العبادة التي هي في اتجاه التقرب إلى الله عز و جل و رضی الالهی، و تكون مصحوبة بصفات مثل الأمانة و العلم و العقل و التقوى. يحتوى النمط الذى تم الحصول عليه على ٣ مضامين غالبية و ١٧ مضموناً شاملاً و ٢٣ مضمون تنظيمياً و ٣١ مضموناً أساسياً. مع النظر الى نتائج البحث يقترح : بالإضافة إلى الاهتمام بأبعاد الجانب المعرفي، من خلال الاستفادة من الجانب العاطفي لدى المترجمين، منذ البداية، رسم صورة جميلة عن الدين و المهمات العبودية و الطاعة لهم، حتى يغرس في الأطفال حماسة و دافعية الاتجاه و العمل بالتكاليف و المناسك التعبدية من صلاة و صوم....

الكلمات الرئيسية : الصحيفة السجادية، التربية التعبدية؛ تحليل المضمون، قوى العبادة.

٥٩

المجلد ٣١
الصيف ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:
٢٣ جمادى الاول ١٤٤٣
المقبولة:
١٠ رجب ١٤٤٤
صص: ٢٠٣-١٧٧

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.13.5

١. الكاتب المسول، أستاذ مساعد، قسم العلوم التربوية (الفلسفة و التربية الإسلامية). جامعة البيام نور، طهران، ایران.

haydar592001@pnu.ac.ir

٢. ماجستير في العلوم التربوية، جامعة البيام نور، الاراك، ایران.



دلالات تربية القادة في فكر الحكيم أبو نصر الفارابي

حميدرضا المحمدي النجف آبادي^١ | مهدي الخزاعي جسك^٢

الملخص

إن التركيز الكبير على القيادة و دور القادة في سعادة المجتمع، سواء في المصادر الدينية أو في أفكار قادة الجمهورية الإسلامية، يظهر ضرورة تدوين برنامج شامل لتدريب القادة، الذي تدوينها - بالإضافة الى الحاجة بالانس المبنتنة على القرآن و سيرة المعصومين (عليهم السلام)- يحتاج الى أفكار المفكرين المسلمين الذين حاولوا تطبيق المبادئ الإسلامية في فكرهم. و من بين هذه الأفكار، فإن أفكار الفارابي كمؤسس للفلسفة الإسلامية لها أهمية خاصة، خاصة و أن القائد و تربيته، تبعاً لأفلاطون، كانا الاهتمامين الرئيسيين للفارابي. و لذلك فإن جهد هذا البحث سوف يكون -مع الاستعانة بترات و مؤلفات الفارابي- بصدد الحصول على لمحة عامة عن أفكاره فيما يتعلق بتعليم القادة، و بتعبير أدق، يسعى هذا البحث إلى إجابة سؤال: "ما هي المضامين التي يحملها فكر الفارابي لتعليم القادة؟" و للإجابة على هذا السؤال قام هذا البحث، باستخدام منهج البحث الدلالي، باستخراج و تحليل المساهمات ثم الدلالات المتعلقة بتعليم القادة من افكار الفارابي، و في النهاية حاول عرض هذه الدلالات في شكل رسم بياني مفاهيمي .

الكلمات الرئيسية: التربية، تربية القائد، العامل، الفارابي، دراسة الدلالة.

١. طالب دكتوراه في الفكر السياسي في جامعة الامام الصادق (عليه السلام)، باحث في جامعة الامام الحسين (عليه السلام)، طهران، إيران.

Hamidreza.hmn@gmail.com

٢. دكتوراه في الفكر السياسي في جامعة الامام الصادق (عليه السلام)، باحث في جامعة الإمام الحسين (عليه السلام)، طهران، إيران.

الدلالات التربوية للمراحل الثلاث للطفل في النصوص الإسلامية للتجزء التعليمي في نظام التعليم و التربية الرسمي.

رخساره القصورى الدرکاهى^١ | طاهرة الجاويدى کلانه جعفر آبادى^٢ | مجتبى الإلهى الخراسانى^٣

الملخص

يهدف هذا المقال إلى توضيح الأبعاد المنهجية للاستغلال من تقسيم المراحل السبع سنوات في مكان المستويات التعليمية، و لهذا الغرض و باستخدام المنهج التحليلي تم تمييز ثلاث فئات من الأساليب بعضها عن البعض و تعريفها، و التي تشمل الأساليب النصية (المحاث التكميلية لتقسيم المراحل و غيرها من الأدلة الدينية)، و الطرق التوليدية (مقارنة مناطق جانبي التشابه، و طريقة الاستنتاج و طريقة تحديد الكليات و الحرية في التفاصيل) و الطرق المقارنة (البحث عن التطابق و المقارنة مع أفكار المفكرين المسلمين و غير المسلمين و الاستفادة منها). و تستجيب كل مجموعة من هذه الأساليب على التوالي لضرورة التأكد من الأصالة الدينية لتقسيم المراحل التعليمية، و ضرورة الاجابة في الغموض و المتطلبات المتعلقة بالظروف، و ضرورة الحوار و التعامل مع الأفكار الناشئة الحديثة. دراسة هذه الأساليب تبين أن مقترحات تقسيم السبع سنوات لها القابلية و القدرة على أن تكون في موقف المستويات التعليمية و تدعم مواقف الإسلام فيما يتعلق بسن اكتشاف المواهب، و زمن تعليم الاحكام الخارجة عن السن، و مكانة القرآن، و طريقة التعليم مع العمل و غير الانتزاعية للمرحلة الثانوية.

الكلمات الرئيسية: تقسيم المراحل التربوية، المستويات التعليمية، فترات الطفولة.

٥٨

المجلد ٣١
الصفحة ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:

١٨ شوال ١٤٤٣

المقبولة:

١ ربيع الثاني ١٤٤٤

صص: ٢٧٢-٢٤١

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.12.4

١. دكتوراه في فرع فلسفة التعليم و التربية، جامعة الفردوسى في المشهد، المشهد، إيران.

٢. الكاتبة المسؤولة، أستاذة مشاركة في قسم أصول التعليم و التربية، جامعة الفردوسى فب المشهد، المشهد، إيران. tjavidi@um.ac.ir

٣. أستاذ الفقه و الأصول، الحوزة العلمية في المشهد، أستاذ مساعد في قسم الفقه و أصول الاجتهاد، المركز الاختصاصية الآخوند الخراسانى (التابع

لجامعة باقر العلوم عليه السلام)، المشهد، إيران.

إطار منهج التعليم و التربية الولائية في مدرسة الإمام الخميني استنادا إلى الاستعارة القرآنية
"الشجرة الطيبة" و نموذج " الحكمة - الاساس " عند لقمان الحكيم.

سيد ياسر الحكيمى^١ | أحمد السلحشورى^٢ | إيراندخت القياض^٣

الملخص

الغرض من هذا البحث هو تقديم إطار للتربية الولائية كمنهج للتربية الإسلامية. و قد تم هذا البحث بطريقة تحليل المحتوى. و بما أن الإمام الخميني يُعرف كخالق النظريات الإسلامية للولاية في العصر المعاصر؛ لقد جمع البحث الحالي بيانات مع الجمعية الإحصائية لمدرسة الإمام الخميني في كتابات و أقوال الإمام و معلم الإمام و تلاميذ الإمام، و قد تم تطبيق أساس هذا المنهج التربوي مع محتوى التمثيل التربوي القرآني الشجرة الطيبة، و النموذج التربوي عند لقمان الحكيم. و سؤال البحث أولاً ما هو تعريف التعليم الولائي من منظر مدرسة الامام الخميني و بناء على تفاسير شجرة طيبة و لقمان الحكيم؟ ثانياً، ما هو إطار هذا المنهج أو النظام التعليمي رداً على الأسئلة التالية؟

- ١- هدف التعليم، ٢- الأساس التعليمي، ٣- المحتوى التعليمي، ٤- الإدارة و العوامل التعليمية، ٥- تنظيم التعليم، ٦- الفضاء التعليمي، ٧- مجال نشاط التعليم. و بحسب نتائج البحث فإن التربية الولائية هي نوع من التربية الفطرية القائمة على مسؤولية النفس و الآخرين في التعلق و الاتصال بأولياء الله؛ و التي تبدأ من ولاية الإنسان على نفسه، و ترتقى بمكانة ولاية الله (القرب او الاتصاف باوصاف الله). تجد تربية الولائية في أبعادها الاجتماعية مظهرها اجتماعياً في بعدين عرضي و طولي، هما الأخوة و الإمامة؛ و هدفه بناء الأمة الإسلامية. الإيمان و الحكمة هما يولفان هدف التربية الولائية و مضمونها. والإيمان هو ظهور العقل للقلب. و الحكمة أيضاً هي نتيجة إعادة غليان الإيمان من قلب المتربي في لسانه و سلوكه و أفكاره. و تشكل الإمامة و الأخوة إدارة هذا المنهج و بنيته؛ التي هي بمثابة نسيج المسجد و الأمة الإسلامية. و يصبح المسجد و الأمة في العلاقة الجزء بمثابة الكل، كالبينة و مجال التربية الولائية.

الكلمات الرئيسية: التربية الولائية، الإيمان و الحكمة، الإمامة و الأخوة، المسجد و الأمة.

ورقة البحث

الواردة:
٩ شوال ١٤٤٣
المقبولة:
٢ ربيع الاول ١٤٤٤
صص: ٣٣٢-٣٧٣

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.11.3

١. طالب دكتوراه في فلسفة التعليم و التربية الإسلامية، كلية علم النفس و العلوم التربوية، جامعة العلامة الطباطبائي (ره)، طهران، إيران.

٢. الكاتب المسول: أستاذ مشارك، قسم فلسفة التعليم و التربية، كلية علم النفس و العلوم التربوية، جامعة العلامة الطباطبائي (ره)، طهران، إيران.
ah.salahshoor@atu.ac.ir

٣. أستاذة مشاركة، قسم فلسفة التعليم و التربية كلية علم النفس و العلوم التربوية، جامعة العلامة الطباطبائي (ره)، طهران، إيران.

تحديد آثار حفظ آيات القرآن الكريم في أداء حفظة القرآن

معصومة الصمدى^١

٥٩

المجلد ٣١
الصيف ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:
٢ شعبان ١٤٤٣
المقبولة:
١٨ رمضان ١٤٤٣
ص: ٣٣٣-٣٥٩

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تحليل أثر حفظ الآيات القرآنية على أداء حفظة القرآن. تكون طريقة البحث نوعياً من صنف الخارج من حد التركيب. يتكون مجتمع البحث من نتائج البحث على مدى عقدين من الزمن، أى من عام ١٣٨٠ إلى عام ١٤٠٠، وتم اختيار ٢٥ مقالاً بشكل قصدي بناءً على أهداف البحث. أداة جمع البيانات هي اخذ البطاقات، التي تم تصنيفها و ترميزها و تجزئتها تحليلها في نفس الوقت الذي تتم فيه عملية جمع المعلومات. تشير النتائج إلى أن تأثيرات حفظ الآيات القرآنية على حفظة القرآن - بناءً على الدراسات المنشورة - يمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات: الآثار المعرفية و ما وراء المعرفية و علم النفسية. الآثار المعرفية بثلاثة مكونات فرعية، تحسين المعرفة القرآنية الذكاء المعرفي (بمكونين فرعيين)، تحسين الاستراتيجيات المعرفية (بثلاثة مكونات فرعية)، تحسين المعرفة القرآنية (بثلاثة مكونات فرعية)، النتائج ما وراء المعرفية بثلاثة مضامين رئيسية مع أسماء تعزيز المعرفة ما وراء المعرفية (بمكون واحد) و تعزيز الخبرة ما وراء المعرفية (بثلاثة مكونات فرعية) و تعزيز الاستراتيجيات ما وراء المعرفية (بمكونين فرعيين) و الآثار العلم النفسية بثلاثة مضامين رئيسية بأسماء: تحسين صحة النفس مع ٥ مكونات فرعية، تقليل السلوكيات العنيفة بثلاثة مكونات فرعية و تحسين نوعية الحياة مع ٥ مكونات فرعية. و النتيجة أن لحفظ القرآن تأثيرات كثيرة في الحياة يجب أخذها بعين الاعتبار.

الكلمات الرئيسية : إعادة النظر، الحفظ، الآيات القرآنية، حفظة القرآن، الآثار.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.9.1

١. الكاتبة المسؤولة، أستاذة مشاركة، قسم التعليم و التربية الإسلامية، معهد بحوث التعليم و التربية، معهد بحوث دراسات دائرة التعليم و التربية،

fsamadi30@yahoo.com

الطهران، إيران.



الملخص

يهدف البحث الحالي إلى عدّ أهم الوظائف المعرفية للخيال في مجال التعليم و التربية اعتماداً على آراء صدرايين. في هذا البحث، و هو بحث وصفي-تحليلي، يتم جمع البيانات بالطريقة المكتبية و الغرض منه عملي، و طريفته هي تحليل المحتوى النوعي. عبر هذا البحث الحالي تبين أن التخيل يشمل قوتي الخيال و المتصرف، و هي محل ذخيرة الصور و الدخل و التصرف فيها. من وجهة النظر الصدرائي فإن الصور الخيالية تصدر عن النفس الانسانية و هي مجردة. أيضاً وفقاً لقاعدة "اتحاد العالم و العلم و المعلوم" فإن كل ما يتعلمه الإنسان يتحد معه و يشكل حركته الجوهرية، بما في ذلك تصوراته في مجال الخيال. و من هنا يتم تحديد العلاقة بين الحركة الجوهرية و الخيال و التعليم و التربية. التعليم و التربية في معناه الحقيقي هو التقرب الى الله، و في هذا الصدد فإن الوظائف المعرفية للخيال عديدة، و من الصعب، بل من المستحيل، إحصاء جميعها. و أهمها: المحاكاة، السرد، بناء خلفية العلم الحضوري، بناء الهوية، الخطورات الإلهية و الشيطانية، تزكية الخيال. و من هذه الحالات بعضها بديعة تماماً و بعضها مكرر و لكن تم عرضها بمنظور جديد.

الكلمات الرئيسية : الخيال، التعليم و التربية، المحاكاة، السرد، التزكية.

١. أستاذ مشارك و عضو الهيئة العلمية في قسم الفلسفة و الكلام الإسلامي، كلية الاهليات، جامعة القم، القم، إيران.

٢. الكاتب المسؤول، طالب دكتوراه في قسم الفلسفة و الكلام الإسلامي، كلية الاهليات، جامعة القم، القم، إيران.

مكونات الانسان التربوية مع التوكيد على التربية الأخلاقية في خطب
الإمام الحسين (عليه السلام) في حادثة عاشوراء

سعيدة الباطني^١ | حسين خنيفر^٢ | زهرة تقوى^٣

٥٩

المجلد ٣١
الصيف ١٤٤٤

ورقة البحث

الواردة:
٢٤ رمضان ١٤٤٣
المقبولة:
٢٥ صفر ١٤٤٤
ص: ٤١٨-٣٩٣

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



الملخص

وقد وضع هذا البحث في جدول أعماله الحصول على مقومات و عناصر الانسان التربوية في ضوء مفهوم "التربية الأخلاقية" مع دراسة عميقة و دقيقة لخطب الإمام الحسين (عليه السلام) و تحليلها في حادثة عاشوراء . الهدف الأساسي من هذا المقال هو استخراج مقومات و عناصر الانسان التربوية من خطب الإمام الحسين (عليه السلام) في حادثة عاشوراء و تطبيقها في نظام التعليم و التربية. طريقة إجراء هذا البحث هي طريقة "نوعية" مع اتجاه "الكراند النظرى". مصادر جمع بيانات البحث (الخطب) و كتب المقتل و الحديث مثل: "مقتل أبي مخنف"، "نفس المهوم"، "مقتل ابن مكرم"، "مقتل الشيخ المفيد"، "اللهوف" و... إن ما يتم استخلاصه كنموذج تربوي بعد المراحل الثلاث للترميز المفتوح و المركزي و الانتخابي يعتمد على أن سطرًا بعد سطر من خطب الإمام الحسين عليه السلام ملئ بالدروس التعليمية و التربوية الشاملة و المتينة، و التي يمكن أن يكون كل منها موضوعًا منفصلًا للبحث. في النموذج النهائي، المخطط العملي أو بمعنى آخر خريطة التطبيق المقتن و الفعال لنموذج الإمام الحسين التربوي في نظام التعليم و التربية، بدايته الفلاح و السعادة و نهايته، بمعنى الوصول إلى الكمال الإنساني؛ أى الوصول بقرب الله و رضوانه. و وفقاً للنتائج المستخلصة في هذا المقال، من المؤمل أن يتم تحقيق خطوة مهمة في مجال العلوم التربوية في بلدنا العزيزة إيران.

الكلمات الرئيسية : الإمام الحسين (ع)، عاشوراء سنة ٦١ هجرية، التربية، التربية الأخلاقية، الخطب.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.10.2

١. الكاتبة المسؤولة، دكتوراه اختصاصية في فلسفة التعليم و التربية، وحدة الطهران للعلوم و البحوث، جامعة الحرة الإسلامية، الطهران، إيران.
sb_mollasadra@yahoo.com

٢. أستاذ الإدارة و المحاسبة، جامعة الطهران، إيران.

٣. من أعضاء الهيئة العلمية في قسم الالهيات بجامعة الفرهنجيان بمحافظة القم و طالبة الدكتوراه في قسم الالهيات بجامعة القم، رئيسة جامعة فرهنجيان الحضرة المعصومة(س)، القم.

Components of human education with emphasis on moral education in the sermons of Imam Hussein (as) in the event of Ashura Community Verified icon

Saeedeh bateni¹ | Hossein khanifar² | zohre taghavi³

Research Paper

Received:
24 April 2022
Accepted:
20 September 2023
P.P: 393-418

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



Abstract

This research has put finding the components and elements of human education by studying the sermons of Imam Hussein (PBUH) in depth and accurately and analyzing it in the event of Ashura on its agenda. The main purpose of this article is to extract the components and elements of human education from the sermons of Imam Hussein (as) in the event of Ashura and its application in the education system. The method of this research is "qualitative" with "grounded theory" approach. The sources for collecting research data (sermons) are the books of the opponent and hadith such as "The murder of Abi Makhnaf", "Nafs al-Mahmum", "The murder of Ibn Muqarram", "The murder of Sheikh Mufid", "Lohuf" ... and ... What is extracted after the three stages of open coding, axial coding and selective as an educational model is based on the fact that line by line the sermons of Imam Hussein (as) are full of comprehensive and thorough educational lessons, each of which can be a separate subject for Be research. In the final model, the practical diagram, or in other words, the written and effective application of Imam Hussein (as) educational model in the education system, is the beginning of salvation and happiness and the end; It means reaching human perfection; That is, Vesal is close to and pleasing to God. According to the findings of this article, it is hoped that this can be an important step in the field of educational sciences in our beloved country of Iran.

Keywords: Imam Hussein (AS), Ashura 61 AH, component, training, sermon.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.10.2

1. PhD student in Philosophy of Education, Tehran Branch of Science and Research, Islamic Azad University, Tehran, Iran. sb_mollasadra@yahoo.com
2. Full Professor of Management and Accounting, University of Tehran, Iran. khanifar@ut.ac.ir
3. Faculty member of theology department of Farhangian University of Qom province and doctoral student of theology department of Qom University. zohrehtaghavi40@yahoo.com

Epistemological functions of imagination based on Sadra's approach in the field of education

Majid taghinejat¹ | Habibollahe Danesh shahraki²

Abstract

The current research was carried out with the aim of enumerating the most important epistemological functions of imagination in the field of education, relying on Sadraian's opinions. In this research, which is descriptive-analytical, data collection is by library method and its purpose is practical, and its method is qualitative content analysis. As a result of the present research, it was found that imagination, includes the faculties of manipulation and imagining which is storage of and act of manipulating the particular mental images. in Sadra's view, imaginary forms are emanation of the humanity soul and immaterial. Also on the Identity of the Knower and the Known, the human Identity with Everything human learns and It is the shaper of his change in substance, which is one of his findings in the field of imagining. From here, the connection between essential movement, imagination and education is determined. Education in its true meaning is exaltation and closeness to God, and in this regard, the Epistemological functions of imagination are numerous, and it is difficult, if not impossible, to count them all. Some of them are: mimesis, narration, foundation of present knowledge, identity creation, divine and evil thoughts, cultivation of imagination. Of these cases, some are completely original and some are repeated but with a new perspective.

Keywords: imagination, education, mimesis, narration, Cultivation.

59

Vol. 31
summer 2023

Research Paper

Received:
25 October 2022
Accepted:
20 September 2023
P.P: 361-392

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.1.3

1. Islamic philosophy and theology, Theology faculty, qom university, qom, iran.

emamsadeghy@gmail.com

2. Islamic Philosophy and Theology , Faculty of Islamic Studies and theology,qom university,iran.
hdaneshshahraki@gmail.com



Identifying the consequences of memorizing the verses of the Holy Quran on the performance of Quranic memorizers

Masomeh Samadi¹

Abstract

The purpose of this study was Identifying the consequences of memorizing the verses of the Holy Quran on the performance of Quranic memorizers. The qualitative research method is meta-combined. The research population is two decades of research findings, ie from 1380 to 1400, when 25 articles were purposefully selected based on the objectives of the research. The data collection tool is a receipt that was categorized, coded and analyzed at the same time as the data collection process. The findings indicate that the consequences of memorizing Quranic verses on the memorizers of the Holy Quran can be divided into three categories of cognitive, metacognitive and psychological consequences based on published studies. Cognitive consequences with three main themes called promotion of cognitive intelligence (with two sub-components), promotion of cognitive strategies (with three sub-components) and promotion of Quranic literacy with (three sub-components, Metacognitive implications with three main themes namely metacognitive knowledge (with one component), metacognitive experience (with three sub-components) and metacognitive strategies (with two sub-components) And psychological consequences with three main themes are called mental health promotion with 5 sub-components, reducing violent behaviors with three sub-components and improving quality of life with 4 sub-components. The result is that memorizing the Qur'an has significant consequences in life that need to be considered.

Keywords: analysis, memorization, Quranic verses, Quranic memorizers, consequences.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.9.1

1. Associate Professor, Department of Islamic Education, Research Institute of Education, Research Institute of Education Studies, Tehran, Iran. fsamadi30@yahoo.com

The approach of education in Islamic education centered on the metaphor of the family tree: goals, principles and methods

Seyyediyaser Hakimi ¹ | Ahmad Salahshoori ² | Irandokht Fayyaz

59

Vol. 31
summer 2023

Research Paper

Received:
9 May 2021
Accepted:
20 September 2023
P.P: 273-332

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



Abstract

The purpose of the current research is to present a framework of education as an Islamic education approach; The present research was conducted with the qualitative method of content analysis. In short, guardian education is education that is based on divine guidance and the guidance of divine saints. The main problem of the research is to be able to establish the basis of an Islamic education system based on the Holy Quran and hadiths; which is based on Wilayat because it is the main pillar of Islam. The parable of the family tree in the Holy Qur'an refers to the network of faithful people centered on divine saints, so it seems to be a significant parable for the education of nobles. The research questions are, first of all, what is the definition of guardian education in the Holy Qur'an with the focus of the Shajra Tayyaba verse? Secondly, what are the goals, principles and methods of Islamic education and training based on the meanings of the provincial education system? According to the findings of the research, the education of a noble in the parable of the family tree is a network education that through the connection and heart connection of people to the saints of God as people with two characteristics of vitality and courage; and the acceptance of their leadership has been done; And the negation of the arrogant guardianship will free people from the cultural, economic and political systems of lords and serfs". , the need to be networked and hierarchical in the educational structure and the need for constant education and learning of the general public. The methods of provincial education include dynamism and flexibility, liberating people from material and mental bonds, teaching wisdom and finally cooperation and empathy.

Keywords: Islamic education, shajare tayebe, walayi education.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.11.3

1. Doctoral student of the philosophy of Islamic education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University (RA), Tehran, Iran. yaserhakimi@gmail.com

2 Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University (RA), Tehran, Iran. ah.salahshoor@gmail.com.

3. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University (RA), Tehran, Iran. iranfayyaz@yahoo.com

Implications of the three stages of education in Islamic texts, for classification of education in the formal system

Rokhsareh Ghosoori Dargahi¹ Tahereh Javidi kalatehjavarabadi²

|Mojtaba Elahi Khorasani³

Research Paper

Received:
18 May 2022

Accepted:
20 September 2023

P.P: 241-272

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



Abstract

The purpose of this article is to clarify the dimensions of a method for exploiting the division of seven-year courses in the position of degrees. For this purpose, three categories of methods were distinguished and introduced, including citation methods (supplementary allusions of division of steps and other religious evidence), generative methods (comparison of areas of similarity, interrogation method and method of determining generalities and freedom in Details) and methods of connection (adaptation and comparison with the ideas of Muslim and non-Muslim thinkers and its use). Each group of these methods responds to the need to ensure the religious authenticity of the educational process, the need to respond to ambiguities and requirements related to the situation, and the need to update and coordinate with emerging ideas, respectively. Examination of these methods shows that the seven-year division propositions have the ability and capacity to be in the position of educational levels.

Keywords: Division of educational stages; Seven-year period; Degrees.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.12.4

1. PhD in philosophy of education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. Iran.
r.ghosuri94@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Basic Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. Iran.
tjavidi@um.ac.ir
3. Professor of Jurisprudence and Principles of Mashhad Seminary, Assistant Professor of Jurisprudence and Fundamentals of Ijtihad Department, Akhund Khorasani Specialized Center (affiliated to Bagheral Uloom University, peace be upon him), Mashhad, Iran.
mojtaba.elahi.khorasani@gmail.com

signs for training a ruler in the thought of the Abu Nasr al-Farabi

Hamidreza Mohammadi Najafabadi ¹| Mahdi khazaie Gask ²

59

Vol. 31
summer 2023

Research Paper

Received:
26 December 2021
Accepted:
20 September 2023
P.P: 205-240

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



Abstract

Many emphasis on leadership and the role of leaders in the welfare of the society, both in religious sources and in the thoughts of the leaders of the Islamic Republic, show the necessity of developing a comprehensive program for the training of leaders.), to use the thoughts of Muslim thinkers who have tried to apply Islamic principles in their thought; is also needed. Among these, Farabi's thoughts as the founder of Islamic philosophy are of special importance, especially since Zamamdar and his education, following Plato, were Farabi's main concerns. Therefore, the effort of this research will be based on using Farabi's works and writings to have an overview of his thoughts in relation to leadership education and more precisely This research seeks an answer to the question, "What implications does Farabi's thought have for the training of rulers?" In order to answer this question, using the method of research on implications, this research has extracted and analyzed the contributions and then the implications related to the training of leaders from Farabi's thought and finally tried to present these implications in the form of a conceptual diagram.

Keywords: education; education of the ruler; Broker; Farabi; Meaning of research.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.5.7

1. Doctoral student of political thought of Imam Sadiq University (peace be upon him), researcher of Imam Hossein University (peace be upon him), Tehran, Iran. hamidreza.hmn@gmail.com
2. Ph.D. in political thought of Imam Sadiq University (peace be upon him), researcher of Imam Hossein University (peace be upon him), Tehran, Iran. mahdi110khazaie@gmail.com



Analyzing the theme of "worship education" and strengthening the forces of "worship" based on the text of Sajjadih

haydar esmaeelpor¹ | milad shamshiri²

Abstract

Worshiping, thanking and obeying the only Lord gives peace to the existence and personality of a believer and is one of the essential principles in the life of a believer and a Muslim. This research has studied the words of Imam Sajjad in the field of "worship" and strengthening the "powers of worship" by using the Sajjadiyyah as a guide and light of life. The purpose of the research is to examine the three basic questions of what, why and how to cultivate worship and strengthen the powers of praise from the point of view of Sahifa Sajjadiyeh and to propose a comprehensive model in this field. In this research, which is a basic descriptive-exploratory research, thematic analysis method was used to examine the model of religious education and strengthen the powers of praise and obedience. In order to collect and identify the themes related to worship and service, the theoretical bases of the experts were examined. Then, by fully studying Safiha Sajjadiyeh, related themes were extracted and coded. The findings showed that it is valuable to strengthen the powers of obedience and worship, which is in the direction of getting closer to God Almighty and God's pleasure, and is accompanied by qualities such as trustworthiness, knowledge, reason, and piety. The model obtained has 3 dominant themes, 17 inclusive themes, 23 organizing themes and 31 basic themes. According to the results of the research, it is suggested, in addition to paying attention to the dimensions of the cognitive aspect, by taking advantage of the emotional aspect of the teachers, from the beginning He drew a beautiful picture of religion and the duties of servitude and obedience for them, so that the passion and motivation of tending the duties and devotional rites of prayer, fasting... will be internalized in the children.

Keywords: Sahifa Sajjadih, Tarbiat Ebadi, strengthening the voluntary forces.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.13.5

1. Corresponding author: Assistant Professor, Department of Educational Sciences (Philosophy and Islamic Education). Payam Nour University, Tehran, Iran. haydar592011@pnu.ic.ir
2. Master of Educational Sciences, Payam Nour University, Arak, Iran. kh7325523877@gmail.com

**Analysis of the Thematic Network of Reflective Thinking in
Shahid Motahari's Works**

Seyyed mohammad ali Mirjalili¹

Abstract

Reflective thinking is taken into consideration as a basis in educational systems. Moving towards civilization requires an education system that has a clear picture of basic and common concepts and presents its outstanding model. The present research aimed to provide a thematic network of reflective thinking in Shahid Motahari's works. After reviewing documents of Shahid Motahari's written references, concepts related to reflective thinking in his opinions were classified based on the principles of thematic analysis (Attride-Stirling method). The research results emerged in 59 basic themes, and then 12 organizing themes were detected: intellectual independence, ability to think, rational decision making, enlightenment, self-correction, critique, analysis, reasoning, holism, creativity, developmental personality, and evaluation. The interaction of the emerging themes is presented in a thematic network of reflective thinking (central theme) and is a suitable theoretical field for field and content research in the education system. The creation of this study chain can determine the place of reflective thinking in the fundamental development of the education system.

Keywords: Reflective thinking; Shahid Motahari; Content analysis; Thematic network

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.2.4

1. Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University, Shahid Paknejad Campus, Yazd, Iran.
miryazdi20@gmail.com

59

Vol. 31
summer 2023

Research Paper

Received:
27 November 2021
Accepted:
20 September 2023
P.P: 149-175

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



Explaining the epistemological foundations of belief ethics in Javadi Amoli's view in order to design a conceptual model of belief ethics education

Aliaghaei¹| Akbar salehi²| Alireza mahhmodnia³| Saeed beheshti⁴

Research Paper

Received:
7 Decembe 2022
Accepted:
20 September 2023
P.P: 119-147

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



Abstract

The connection between ethics and the belief process, called the "ethics of belief," was first introduced in Western philosophy by Clifford in the nineteenth century and raised many questions. But its background in Islamic philosophy also exists under special themes such as ethics in thinking and insight in the stage of gaining heart belief and creating belief. The main purpose of this article is to design a conceptual model for teaching ethics of belief based on the epistemological foundations of Javadi Amoli. By examining his written sources with the method of conceptual analysis and theoretical analogy, the researcher succeeded in enumerating five epistemological bases, coherence (epistemological will and task, symmetry and intuition, introversion and extroversion, epistemological and moral virtues, belief network with individual and social action) in the field of ethics. Based on these principles, using the model of practical analogy and Frankenna model, he succeeded in extracting the educational principles (task orientation in the process of forming beliefs, responsibility for the truth), and (internal purification, rationality and solidarity) and (justification integrity) and (The unity of Hassan Fa'eli and the current belief) and (The network of belief, faith and wisdom) for the model teaching ethics of belief.

Keywords: Belief, belief ethics, conceptual model, belief ethics education, Javadi Amoli.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.3.5

1. Ph.D. in Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, International Campus of Khwarazmi University, Tehran Iran. aghaey49@gmail.com
2. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Khwarazmi University, Tehran, Iran. salehidji2@yahoo.com
3. Associate Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Khwarazmi University, Tehran, Iran. alirezamahmudnia@yahoo.com
4. Professor of Philosophy of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. beheshti@atu.ac.ir

Investigating the rationale of offering Islamic thought courses at the undergraduate of universities

Mohammad Javdani ¹ | Alireza Bakhshayesh ² | Mohammad hossein Mahmoodi³

Abstract

The purpose of this paper is to investigate the rationale of offering Islamic thought courses at the undergraduate. One of the main elements of curriculum planning is explaining the logic and necessity of each lesson. This article, while examining the necessities of presenting Islamic thought courses with a qualitative approach and descriptive method, achieved the following results during a semi-open interview with 34 instructors of education and 32 students. Teachers and students agree on the need to provide education courses in the following cases: 1- Enhancing insights, education and strengthening of intellectual and doctrinal foundations. 2- Training to improve the superior style and standard of living. 3- Communicating with teachers and religious scholars and following their example. The next two categories were considered only by instructors of thought. 1- The need to be in harmony with the world education system. 2- Implementation of upstream documents and Islamization of universities. Proposal: The institution and the department of education, a group composed of representatives of the institution, the department of education, students and one of the professors related to the subject; Under the supervision of a curriculum specialist, review and re-plan education courses based on research findings.

Keywords: Higher Education, Curriculum Planning, Islamic thought lessons.

59

Vol. 31
summer 2023

Research Paper

Received:
4 February 2022
Accepted:
20 September 2023
P.P: 91-118

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.6.8

1. PhD student in Curriculum Planning in Higher Education, University of Isfahan, Department of Educational Sciences. abanznz@yahoo.com
2. Faculty member and professor of the Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Isfahan. arnasr@edu.ui.ac.ir
3. Faculty Member and Assistant Professor, Department of Education - Faculty of Theology and Ahl al-Bayt - University of Isfahan. a.meshkat@ltr.ui.ac.ir

Investigating the Conceptual Network of Educational Allegories of the Holy Quran by Understanding the Representations of the Concept of Action Based on the Interpretation of the Scale

Ghadir khajepour¹

Research Paper

Received:
16 February 2022
Accepted:
20 September 2023
P.P: 59-90

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196



Abstract

Quranic allegories are one of the characteristics of Quranic expression that so far, researchers have extracted various dimensions of this explanatory method by addressing the subtle points of literary and rhetorical methods, methods of conveying concepts, aesthetic and phenomenological aspects and their educational manifestations. However, in a holistic view, a significant "connection" can be achieved between these allegories, so that this connection will develop the meanings of each allegory in their communication network. The present study seeks to achieve a conceptual network in such allegories by basing the representation of Quranic allegories under the concept of "action". To examine the changes in the representation of these allegories, the method of semiotic analysis, which is mostly used as an approach to textual analysis, has been used. A feature of this method is attention to structural analysis. This type of analysis involves identifying the components of a semiotic system, such as a text, and determining the structural relationships between them. In the present study, it was found that the studied allegories in changing their representation show signs of growth and expansion of the effects of action, in different dimensions and at different levels, in both positive and negative parts, with schemas of consolidation, coherence, structure, enclosure and basis. Different images are represented.

Keywords: Action, Allegory, Representation, Structure.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.7.9

1. Faculty member of Islamic Azad University Bushehr Branch.

ghadirkhajepour@gmail.com

The effectiveness of spiritual intelligence on the transformational leadership style of university managers and professors

Mohammad nabizadeh¹| Asadullah Zengoui²

Abstract

This research has investigated and analyzed the effectiveness of dimensions of spiritual intelligence and transformational leadership style. According to its purpose, this research is applied and it is in the category of descriptive research, correlation research type. Its statistical population is made up of university managers and professors with a number of 106 people. To determine the level of spiritual intelligence, Badie et al.'s spiritual intelligence questionnaire (2008) was used, and to determine the transformational leadership style score, Bess and Avlio's multi-factor leadership questionnaire (1990) was used. The results of the research showed that there is a positive and meaningful relationship between spiritual intelligence and transformational leadership style, and among the dimensions of spiritual intelligence, dimensions of general and religious thinking, moral integrity, self-awareness, and love are above the average level, in other words, in The level is favorable. But then the ability to deal with problems at an average level is lower. Also, the level of transformational leadership and its dimensions are higher than the average level. In other words, the level of transformational leadership and its dimensions among managers and professors is at a desirable level.

Keywords: Spiritual intelligence, spiritual education, university administrators, leadership style.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.4.6

1. Lecturer and Researcher, Faculty of Social Culture and Soft Power, Imam Hossein University (AS), Tehran, Iran. kpnabizd@ihu.ac.ir
2. Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences. nabizadehbabaki@yahoo.com

59

Vol. 31
summer 2023

Research Paper

Received:
28 May 2023
Accepted:
20 September 2023
P.P: 39-58

ISSN: 2251-6972
E-ISSN: 2645-5196





Analysis of the Thematic Network of Reflective Thinking in Shahid Motahari's Works

Mohammad Sotudehnia¹ | Reza Hosseinpur² | Mohammad Sotudehnia³ | Siavash Nusrat Panah⁴

Abstract

Reflective thinking is taken into consideration as a basis in educational systems. Moving towards civilization requires an education system that has a clear picture of basic and common concepts and presents its outstanding model. The present research aimed to provide a thematic network of reflective thinking in Shahid Motahari's works. After reviewing documents of Shahid Motahari's written references, concepts related to reflective thinking in his opinions were classified based on the principles of thematic analysis (Attride-Stirling method). The research results emerged in 59 basic themes, and then 12 organizing themes were detected: intellectual independence, ability to think, rational decision making, enlightenment, self-correction, critique, analysis, reasoning, holism, creativity, developmental personality, and evaluation. The interaction of the emerging themes is presented in a thematic network of reflective thinking (central theme) and is a suitable theoretical field for field and content research in the education system. The creation of this study chain can determine the place of reflective thinking in the fundamental development of the education system.

Keywords: Reflective thinking; Shahid Motahari; Content analysis; Thematic network.

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.59.8.0

1. Master student of educational management of Imam Hussein University. md.sotudehnia@gmail.com

2. Head of the Department of Educational Management at Imam Hussein University.

hosseinpour-reza@yahoo.com

3. Imam Hossein University.

md.sotudenia@gmail.com

4. Associate Professor of Imam Hussein University.

siavadh-nopa@yahoo.com

Abstract Contents

Article Title Author	Page
Analysis of the Thematic Network of Reflective Thinking in Shahid Motahari's Works	11
Mohammad Sotudehnia Reza Hosseinpur Siavash Nusrat Panah	
The effectiveness of spiritual intelligence on the transformational leadership style of university managers and professors	39
Mohammad nabizadeh Asadullah Zengoui	
Investigating the Conceptual Network of Educational Allegories of the Holy Quran by Understanding the Representations of the Concept of Action Based on the Interpretation of the Scale	59
Ghadir khajepour	
Developing and Validating a Curriculum Framework of Resistance Economy Education in Elementary Education	91
Mohammad Javdani Alireza Bakhshayesh Mohammad hossein Mahmoodi	
Explaining the epistemological foundations of belief ethics in Javadi Amoli's view in order to design a conceptual model of belief ethics education	119
Ali aghaei Akbar salehi Alireza mahhmodnia Saeed beheshti	
Analysis of the Thematic Network of Reflective Thinking in Shahid Motahari's Works	149
Seyyed mohammad ali Mirjalili	
Analyzing the theme of "worship education" and strengthening the forces of "worship" based on the text of Sajjadih	177
Reza vafaei Hassan Malaki Alireza Sadeghi Mahdi Sobhaninejad	
signs for training a ruler in the thought of the Abu Nasr al-Farabi	205
Hamidreza Mohammadi Najafabadi Mahdi khazaie Gask	
Implications of the three stages of education in Islamic texts, for classification of education in the formal system	241
Rokhsareh Ghosoori Dargahi Tahereh Javidi kalatehjavaraabadi Mojtaba Elahi Khorasani	
The approach of education in Islamic education centered on the metaphor of the family tree: goals, principles and methods	273
Seyyediyaser Hakimi Ahmad Salahshoori Irandokht Fayyaz	
Identifying the consequences of memorizing the verses of the Holy Quran on the performance of Quranic memorizers	333
Masomeh Samadi	
Epistemological functions of imagination based on Sadra's approach in the field of education	361
Majid taghinejat Habibollahe Danesh shahraki	
Components of human education with emphasis on moral education in the sermons of Imam Hussein (as) in the event of Ashura Community Verified icon	393
Saeedeh bateni Hossein khanifar zohre taghavi	

Authors Guide

Dear authors, please refrain from submitting articles that do not comply with the journal guidelines. Only articles that have been compiled in accordance with the journal guidelines will be considered.

1. Article acceptance conditions:

- 1-1. The article has not been sent to several journals simultaneously and has not been published in other Iranian and non-Iranian journals.
- 1-2. Acceptance of the article is possible only through the publication website and it is not possible to accept articles by mail or in person.
- 1-3. The responsibility for the content of each article lies with the author.

2. Article preparation:

- 2-1. The Persian abstract of the article should include a maximum of 230 words and include title and subject of the article, questions, research methods, a summary of the most important results and achievements of the article and a list of keywords (between 3 and 5 keywords). Also, The English abstract must be a complete translation of the Persian abstract and in accordance with it.
- 2-2. The article should be prepared in Microsoft Word environment without entering the name and surname of the author(s) in BZar 12 font and sent to the publication website. Also, the structure of the article should include: title, abstract, keyword, introduction, main body, conclusion, references, and should not exceed 8000 words.
- 2-3. All figures and graphs should be named and numbered with the word "figure" and all tables with the word "table". Figure captions should be placed below the figures, while table captions must be placed above the tables. Graphs in the article must be clear and high quality in JPG or DPI 300 format.
- 2-4. Descriptions, English equivalents of scientific words and terms should be inserted in order of use in the text by numbering on each page.
- 2-5. The criterion for referral is the American Psychological Association (A.P.A) Code.
- 2-6. If the article is taken from a research project or dissertation, the title of the research project or dissertation should be mentioned on the first page.

3. considerations:

- 3-1. The editorial board is free to accept or reject articles.
- 3-2. The publication is free to edit, modify and synchronize the contents of the article.
- 3-3. The order of arranging and publishing the accepted articles will be according to the opinion of the Editorial board.



Journal Website Address

Objectives and vision of the publication



Guide for submitting an article to the journal



E-mail address of the journal



Contact the publication office



All material and intellectual rights are reserved for the Faculty and Research Institute of culture and production of soft power. The contents of this publication do not necessarily reflect the views of the faculty. Quotation is free with reference to the source.

Indexing Databases



The latest Scientific Rank of the Journal

According to the letter No. 3/44308 dated 2012/5/19 of the Ministry of Science, Research and Technology, Scientific Journal of Islamic Education has a scientific- research degree.

This publication has a publication license No. 72110 dated 2017/12/25 from the Press Supervisory Board of the Ministry of Islamic Guidance.

Editorial Board

First Name and Last Name	Academic rank / university	
Dr.Saeed Beheshti	Professor	Allameh Tabatabai University
Dr.Hashem Nedaei	Associate Professor	University of Imam Hossein
Dr.Seyed Mohammadkazem Vaez Moosavi	Professor	University of Imam Hossein
Dr.Hasanali Bakhtiar Nasrabadi	Professor	University of Isfahan
Dr.Reza Ali Norouzi	Associate Professor	University of Isfahan
Dr.Siavash Nosratpanah	Associate Professor	University of Imam Hossein
Dr.Mohammad Hasan Mirzamohammadi	Associate Professor	Shahed University

The Reviewers of this Issue

Marzieh Kohnoji, Rasul Golkar, Shirin Rashidi, Mohammad Nabizadeh, Maryam Brahman, Mehdi Moghdisi, Akbar Rahnama, Masoumeh Kiani, Siavash Nusrat Panah, Hashem Nadai, Ali Shiri Shirwani, Faramarz Puya Mohammadi, Mohammad Sadiq Nusrat Panah, Mohammad Hassan Mirzamohammadi, Reza Ali Nowrozi.



Scientific Journal of Islamic Education
summer 2023, Volume 31, issue 2 (Serial No. 59)

Publisher: University of Imam Hosein (PBUH)
Director-in-Charge: Dr. Mahdi Siavoshi
Editor-in-Chief: Dr. Saeed Beheshti
Associate Editor: Dr. Mohammad Nabizadeh
Executive Manager: Amir Koochaki

Magazine expert: kowther zeraati
Setting and layout: kowther zeraati
Arabic translator: Yadolah Hemati
Printing and binding: Balagh Printing Center
Print circulation: 13 copies
Price: 2/931/500 Rials

Journal Office Address: Office of Scientific journals of Imam Hussein University, Imam Hussein University, Shahid Babaee EXP Way, Tehran, Islamic Republic of Iran.

Journal Office Number: 021-74188230 | Fax number: 021-74188230

Contact E-Mail: iej@ihu.ac.ir

WebSite: <http://iej.ihu.ac.ir/>