

انجمن مجازی تعلیم و تربیت ایران

<http://peiran.blog.ir>

مجموعه مقالات اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران



دکتر بابک شمشری

دانشگاه شیراز

تهیه و تنظیم: علی تقی زاده

شماره ۵۰: بهمن ۱۳۹۳



بسم الله الرحمن الرحيم

انجمن مجازی فلسفه تعلیم و تربیت ایران، در راستای بالندگی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در کشور و برای دسترسی به آرای اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران در سری اول مقالات اساتید محترم این رشته را در مجموعه مقالات هر استاد جمع‌آوری کرده و در اختیار محققین این رشته قرار می‌دهد و در مرحله بعد مجموعه مقالات دانشجویان این رشته را منتشر خواهد نمود تا دانشجویان این رشته با اساتید دانشگاه‌های کشور و با نگرش‌ها و آراء تربیتی آنها آشنا شده و در راه تعالی سیستم تعلیم و تربیت کشورمان گامی بنیادین برداشته و در مسیر اعتلای جامعه اسلامی مان بکوشیم. امیدواریم اساتید بزرگوار و دانشجویان محترم باره‌نمایی و همکاری‌های خود ما را در این راه یاری نمایند.

اساتید و دانشجویان بزرگوار مطالب و پیشنهادهای و مقالات خود را از طریق سایت انجمن مجازی ایران <http://peiran.blog.ir> یا از طریق ایمیل ali54@chmail.ir ارسال کنند. پیشاپیش از همفکری و همکاری شما قدردانی می‌کنیم.

گروهی از دانشجویان دکترا کشور

بسمه تعالی

نام: بابک
محل تولد: شیراز
تاریخ تولد: ۱۳۴۷/۶/۲۸
نام پدر: محمدرضا

نام خانوادگی: شمشیری
شماره شناسنامه: ۲۷۶۷

الف- سوابق علمی

مقطع	رشته	محل تحصیل	سال اخذ مدرک	معدل
دیپلم	اقتصاد اجتماعی	شیراز	۱۳۶۶	۱۷/۸۰
کارشناسی	روانشناسی بالینی	دانشگاه شیراز	۱۳۷۱	۱۸/۱۲
کارشناسی ارشد	روانشناسی تربیتی	دانشگاه تهران	۱۳۷۴	۱۷/۰۶
دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه تربیت مدرس	۱۳۸۳	۱۸

سوابق اجرایی - آموزشی

- ۱- همکاری با بنیاد شهید به عنوان کارشناس مشاوره
- ۲- همکاری با سازمان بهزیستی استان تهران به عنوان مشاور از سال ۷۶ الی ۷۷
- ۳- همکاری با آموزش و پرورش شهر تهران به عنوان کارشناس مشاوره از سال ۷۷ الی ۷۹
- ۴- همکاری با سازمان تربیت بدنی جمهوری اسلامی ایران از سال ۷۲ الی ۷۸
- ۵- تدریس دوره های روانشناسی ورزشی در سازمان تربیت بدنی
- ۶- تدریس دوره های آموزش ضمن خدمت فرهنگیان
- ۷- تدریس دوره های آموزش خانواده
- ۸- همکاری با فدراسیون کوهنوردی به عنوان روانشناس تیم های ملی سنگ نوردی
- ۹- همکاری با تربیت بدنی دانشگاه تهران و تربیت مدرس به عنوان مربی کوهنوردی
- ۱۰- همکاری با نیروی انتظامی به عنوان کارشناس مشاوره مراکز مشاوره ناجا از سال ۷۹ الی ۸۱
- ۱۱- همکاری با فرهنگسرای جوان (خاوران) به عنوان کارشناس مشاوره
- ۱۲- عضویت در شورای پژوهشی گروه مدیریت و نیروی انسانی پژوهشکده تعلیم و تربیت از سال ۷۹ الی ۸۰
- ۱۳- همکاری با سازمان ملی پرورش استعداد های درخشان به عنوان مشاور و روانشناس
- ۱۴- تدریس پاره وقت در دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی تهران
- ۱۵- تدریس دوره های کارشناسی علوم تربیتی، کارشناسی ارشد و دکتری فلسفه تعلیم و تربیت با گرایش تعلیم و تربیت اسلامی در دانشگاه شیراز از سال ۸۳ (۲۰۰۴ میلادی)
- ۱۶- مدیر بخش (گروه) مبانی آموزش و پرورش در دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز سال از سال ۸۵ تا زمان حاضر
- ۱۷- مدیریت مرکز نشر دانشگاه شیراز مردادماه ۸۶ تا ۸۸
- ۱۸- دبیر علمی همایش مقاله ای کیفیت بخشی دوره ابتدایی تحصیلی، ۱۳۸۶
- ۱۹- عضو شورای تحصیلات تکمیلی دانشکده از سال ۸۶ تا ۸۸
- ۲۰- عضو شورای فرهنگی دانشکده از سال ۸۶ تا ۸۸

۲۱- عضو کمیته روان شناسی دین از سال ۸۷ تا زمان حاضر

تحقیقات و طرحهای پژوهشی

- ۱- پایان نامه دوره کارشناسی تحت عنوان «تأثیر تیپ شخصیتی A بر میزان سردردهای تنشی و میگرن کارکنان پالایشگاه شیراز. سال ۷۱
- ۲- پایان نامه دوره کارشناسی ارشد تحت عنوان «ارتباط بین جهت گیری هدف و اضطراب رقابتی حالتی در ورزشکاران پسر ۱۵ الی ۲۰ ساله شرکت کننده در سومین المپیاد دانش آموزی کشور» سال ۷۴
- ۳- همکاری در طرح پژوهشی «تهیه مقیاس اندازه گیری اعتقادات و نگرش مذهبی دانشجویان» زیر نظر دکتر محمدرضا خدایاری، سال ۷۸
- ۳- پایان نامه دوره دکتری تحت عنوان «بررسی مبانی معرفت شناسی عرفان اسلامی و اثرات آن بر آموزش و پرورش». در سال ۸۳.
- ۴- اجرای طرح «مطالعه مقدماتی نظام تعلیم و تربیت معلم در بخش جذب و گزینش» با اعتبار پژوهشکده تعلیم و تربیت در سال ۸۲
- ۵- همکاری در طرح «بررسی میزان اثر بخشی مشاورین مقطع متوسطه شهر تهران». با اعتبار کارشناسی تحقیقات سازمان آموزش و پرورش شهر تهران در سال ۸۲
- ۶- همکاری در طرح تحقیقی ارزشیابی از برنامه آموزش جهانی زیر نظر دکتر علیرضا کیامنش، سال ۸۳
- ۷- طرح ارزیابی درونی بخش مبانی آموزش و پرورش دانشگاه شیراز (مجری)، در دست انجام.
- ۸- طرح « میزان آگاهی معلمان استان بوشهر از مهارتهای مشاوره ای و عمل به آنها» در دست اجرا

تالیفات

- ۱- ترجمه کتاب «روانشناسی ارتباط و کنترل ذهن» نوشته ماکسول مالتز انتشارات چاپ پخش، ۱۳۷۳
- ۲- تألیف کتاب تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان، انتشارات طهوری، ۱۳۸۵.
- ۳- تألیف کتاب درآمدی بر هویت ملی و تعلیم و تربیت، انتشارات نوید شیراز، ۱۳۸۷.

مقالات علمی- پژوهشی و علمی- ترویجی

- ۱- «ارتباط بین اضطراب رقابتی حالتی و عملکرد ورزشی سنگنوردان در مسابقات قهرمانی کشور» فصلنامه علمی- ترویجی، المپیک، سال ۷۸
- ۲- «فرآیند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی» مجله علمی- پژوهشی دانشور رفتار. ۱۳۸۴
- ۳- «تبیین ارتباط منطقی فلسفه حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران با شیوه های ارزشیابی رایج در این نظام» مجله علمی- پژوهشی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۱۳۸۶.
- ۴- «جهانی شدن و تربیت دینی از منظر مدرنیسم، پست مدرنیسم و عرفان اسلامی» مجله علمی پژوهشی دانشور رفتار، ۱۳۸۷.

۵- «بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه های هویت ملی» مجله علمی- پژوهشی مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۳۸۶.

۶- «تبیین عناصر بنیادی پرورش تفکر»، مجله علمی - پژوهشی اندیشه های نوین تربیتی، ۱۳۸۶

۷- «ارائه الگوی نظری به منظور جهت دهی و سامان دهی فعالیتهای امور تربیتی در نظام آموزش و پرورش ایران با اقتباس از آموزه های عرفان اسلامی». مجله علمی - پژوهشی - علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۱۳۸۵

۸- «نقش و کارکرد کتابهای تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل گیری هویت ملی. پذیرش مقاله در مجله علمی - پژوهشی پژوهشهای برنامه درسی.

۹- «نقدی روش شناسانه بر مقیاسهای سنجش دینداری در ایران» مجله علمی - پژوهشی روش شناسی علوم انسانی. ۱۳۸۶.

11-Gender and Grade level differences in epistemological beliefs of Iranian undergraduate students 2008 Journal of Applied sciences (ISI)

12- Comparing achievement goal orientations of Iranian gifted and nongifted school children. Journal of Applied sciences (ISI). 2009

13- The effect of gender level differences of achievement goal orientations of Iranian undergraduatc students. Journal of Applied sciences (ISI). 2009

14-The relationship between epistemological belifs and goal orientations among Iraninan students. Pedagogical Technologies in socialization and Resocialization of society (ISI). 2010.

شرکت در کنفرانس های داخلی و بین المللی

۱- «معرفی الگویی برای بازشناسی آسیب پذیریهای نظام رایج ارزشیابی در آموزش و پرورش ایران» چاپ شده در کتاب مجموعه مقالات اولین همایش ارزشیابی تحصیلی در سال ۸۳

۲- «جهانی شدن و رویکرد تربیت دینی از منظر مدرنیسم، پست مدرنیسم و مکتب فلسفی ملاصدرا» چاپ شده در کتاب مجموعه مقالات همایش جهانی شدن (بیم ها و امیدها) در سال ۸۲.

۳- «فرآیند یاددهی - یادگیری با اقتباس از مبانی فلسفه تربیتی عرفان اسلامی» چاپ شده در کتاب مجموعه مقالات همایش آسیب شناسی فرآیند یاددهی - یادگیری در سال ۸۲

۴- «برنامه درسی تلفیقی پیش نیاز تحقق توسعه پایدار و همه جانبه در ایران» چاپ شده در کتاب مجموعه مقالات همایش رویکرد تلفیقی به برنامه درسی در سال ۸۳.

۵- «بررسی تحلیلی پیامدهای منفی ناشی از گرایش افراطی به آموزش مجازی و فن آوری اطلاعات و ارتباطات» در کتاب مجموعه مقالات همایش برنامه درسی در عصر فن آوری اطلاعات و ارتباطات در سال ۸۴.

۶- «بررسی رابطه جهت گیری هدفی و اضطراب رقابتی حالتی در ورزشکاران پسر شرکت کننده در مسابقات قهرمانی کشور» ارائه شده در اولین کنگره سراسری روانشناسی ایران در سال ۸۱.

۷- «بازنگری در نظام تربیت معلم با تأکید بر تجربه گرایی» ارائه شده در همایش مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش، سال ۸۱.

- ۸- «فرهنگ، هویت جمعی و توسعه فرهنگی» ارائه شده در همایش نقش و جایگاه دولت در توسعه فرهنگی، سال ۷۸.
- ۹- «تبیین ارتباط منطقی شیوه های ارزشیابی با مبانی فلسفی تعلیم و تربیت: نقش ارزشیابی در تحقق اهداف» ارائه شده در همایش ارزشیابی در هزاره سوم شیراز، سال ۸۲.
- ۱۰- «بررسی و نقد مطالعات ایرانی انجام شده در حوزه روانشناسی دین از بعد روش شناسی» ارائه شده در همایش مبانی نظری و روانسنجی مقیاسهای دینی، سال ۸۲.
- ۱۱- «تبیین امکان جهانی شدن و رویکرد دینی متناسب با آن از منظر مدرنیسم، پست مدرنیسم و عرفان اسلامی» ارائه شده در همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت، سال ۸۳.
- ۱۲- «ریشه یابی چالشها و بحرانهای جهان معاصر و نقش دین گرایی عرفانی در کاهش آنها» ارائه شده در همایش دین، معنویت و انسان امروز، دانشگاه بابل، سال ۸۳.
- ۱۳- «ماهیت تربیت، تحلیلی از چالشهای فرا روی امور تربیتی» ارائه شده در همایش تعلیم و تربیت در فرآیند حرکت، تهران. سال ۸۲.
- ۱۴- «عشق: بنیاد روان درمانی در روانشناسی برگرفته از عرفان اسلامی» ارائه شده در کنگره بین المللی روان درمانی در شرق، تهران، مهرماه ۸۳.
- ۱۵- «نقش رویکرد عرفانی در کاهش آسیب پذیریهای دینی، چاپ شده در مجموعه مقالات همایش سهروردی، عرفان و انسان معاصر توسط مؤسسه حکمت و فلسفه در سال ۸۶.
- ۱۶- «نقش تعارض سنت و مدرنیته در بالا رفتن سن ازدواج جوانان» چاپ شده در مجموعه مقالات تقویت بنیادهای خانواده توسط مؤسسه پژوهشی- آموزشی امام خمینی در سال ۸۶.
- ۱۷- «فرهنگ: بنیادی ترین رکن علوم تربیتی» چاپ شده در کتاب مجموعه مقالات کنگره علوم تربیتی، پژوهشگاه علوم انسانی. ۸۵.
- ۱۸- «آگاهی بخشی و نقادی بنیادی ترین کارکردهای علوم انسانی» چاپ شده در مجموعه مقالات در کنگره علوم انسانی، توسط پژوهشگاه علوم انسانی، ۸۷.
- ۱۹- «تبیین مؤلفه های بنیادی کتب درسی علوم انسانی» چاپ شده در مجموعه مقالات کتب درسی دانشگاهی» توسط انتشارات سمت در سال ۸۵.
- ۲۰- «چگونگی پرورش فرهنگ شهادت در نظام تعلیم و تربیت» چاپ شده در کتاب مجموعه مقالات همایش فرهنگ ایثار و شهادت توسط دانشگاه شیراز و بنیاد شهید فارس سال ۸۷.
- ۲۱- «بازگشت به تعلیم و تربیت طبیعت محور در مقطع ابتدایی»، چاپ شده در کتاب مجموعه مقالات همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. ۸۵.
- ۲۲- «مقدمه ای بر رویکرد درمانی و مشاوره ای عرفانی» ارائه شده در همایش بین المللی اصفهان در بخش روان درمانی و معنویت، اصفهان، ۱۳۸۵.
- ۲۳- «نقش اولیاء در ارزشیابی کیفی دانش آموزان»، چاپ شده در مجموعه مقالات همایش ملی ارزشیابی تحصیلی- تربیتی دوره عمومی، ۸۷.
- ۲۴- «تبیین ویژگیهای اساسی برنامه درسی دوره آموزش متوسطه»، ارائه شده در هفتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. ۸۶.

- ۲۵- «برنامه درسی مبتنی بر تفاهم بین الملل، رویکردی متناسب با شرایط جهانی شدن، چاپ شده در مجموعه مقالات هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۸۷.
- ۲۶- «نقش تربیت دینی در تحقق صلح جهانی» چاپ شده در مجموعه مقالات هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، ۸۷.
- ۲۷- « بررسی میزان برخورداری کتب فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی از مولفه های هویت ملی»، چاپ شده در مجموعه مقالات نقش آموزش و پرورش ابتدایی در احیاء و توسعه فرهنگ، ۱۳۸۷.
- ۲۸- « نقد و بررسی همایش دیدگاههای معاصر در باب نسبت علم و دین»، چاپ شده در مجموعه مقالات همایش علم و دین، ۸۷.
- ۲۹- « ویژگی های تربیت اخلاقی در سیره نبوی، چاپ شده در مجموعه مقالات همایش پیامبر اعظم و تعلیم و تربیت اسلامی، ۸۷.
- ۳۰- « شیوه مواجهه پیامبر با میراث فرهنگی گذشته و دلالت های تربیتی آن» چاپ شده در مجموعه مقالات همایش و پیامبر اعظم و تعلیم و تربیت اسلامی، ۸۷.
- ۳۱- «عدالت اجتماعی از نظر تعالیم نبی اکرم (ص) و دلالت های تربیتی آن» ارائه شده در همایش تاثیر بعثت نبوی بر فرهنگ و تمدن بشری، ۸۷.
- ۳۲- « بررسی تطبیقی کتاب تعلیمات دینی پیش از انقلاب با کتاب دین و زندگی سال اول دبیرستان. چاپ شده در مجموعه مقالات همایش شهید بهشتی و آموزش و پرورش، ۸۷.
- ۳۳- « معرفی الگوی پیشنهادی تحقیقات کاربردی با تاکید بر کاربرد یافته ها در حوزه علوم انسانی» چاپ شده در مجموعه مقالات همایش هفته پژوهش، ۱۳۸۶.
- ۳۴- «فعالیت های اردویی در طبیعت: حلقه مفقود تربیت در نظام آموزش و پرورش ایران» چاپ شده در مجموعه مقالات همایش آموزش و یادگیری غیررسمی، ۸۷.
- ۳۵- « تربیت سیاسی در سیره نبوی»، چاپ شده در مجموعه مقالات همایش پیامبر اعظم، تعلیم و تربیت اسلامی، ۸۷.
- ۳۶- « فلسفه تعلیم و تربیت از منظر خواجه نصیرالدین طوسی»، چاپ شده در مجموعه مقالات کنگره بین المللی خواجه نصیرالدین طوسی، تهران، ۸۷.
- ۳۷- « اخلاق از منظر خواجه نصیرالدین طوسی و دلالت های تربیتی آن» چاپ شده در مجموعه مقالات کنگره بین المللی خواجه نصیرالدین طوسی، تهران، ۸۷.
- ۳۸- «مفهوم پردازی تولید علم در عرصه علوم انسانی» چاپ شده در مجموعه مقالات همایش مشکلات علوم انسانی.
- ۳۹- « بررسی و تحلیل کتابهای درسی فلسفه دوره متوسطه و پیش دانشگاهی» ارائه شده در همایش تربیت فلسفی و فلسفه تربیت، تهران، ۸۸.
- ۴۰- « جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در نظام آموزش و پرورش ایران» ارائه شده در همایش تربیت فلسفی و فلسفه تربیت، تهران، ۸۸.
- ۴۱- « بررسی نگرش دانشجویان مقطع کارشناسی رشته های علوم تربیتی دانشگاه شیراز نسبت به فلسفه»، چاپ شده در مجموعه مقالات همایش تربیت فلسفی و فلسفه تربیت، تهران، ۸۸.

- ۴۲- «مقایسه مبانی انسان شناسی مکتب مراجع محوری راجرز با اسلام» ارائه شده در همایش فلسفه تعلیم و تربیت : چالشها و چشم اندازها، تهران، ۸۹.
- ۴۳- "Attitudes towards marriage in students of the university of shiraz" چاپ شده در مجموعه مقالات همایش تعلیم و تربیت کانادا، ۲۰۱۰.
- ۴۴- "women and education in ancient persia" چاپ شده در مجموعه مقالات همایش تعلیم و تربیت کانادا، ۲۰۱۰.
- ۴۵- "Advanced thinking as a social construct" ارائه شده در همایش تفکر، مالزی، ۲۰۰۹.

راهنمایی و مشاوره پایان نامه:

- ۱- راهنمایی ۱۱ پایان نامه در مقطع کارشناسی ارشد
- ۲- مشاوره ۱۳ پایان نامه در مقطع کارشناسی ارشد

دروسی تدریس شده

الف- سطح کارشناسی

- ۱- فلسفه آموزش و پرورش
- ۲- کلیات فلسفه
- ۳- جامعه شناسی آموزش و پرورش
- ۴- کلیات مشاوره و راهنمایی
- ۵- اصول و مبانی آموزش و پرورش
- ۶- انسان شناسی اسلامی

ب- کارشناسی ارشد

- ۱- تعلیم و تربیت اسلامی
- ۲- منطق
- ۳- تربیت در نهج البلاغه
- ۴- نظریات تربیتی ائمه اطهار

ج- دکتری

- ۱- فلسفه تربیتی اسلامی
- ۲- فلسفه دین

حوزه های مطالعاتی

- ۱- فلسفه تربیتی اسلامی
- ۲- عرفان اسلامی و تعلیم و تربیت
- ۳- تربیت اجتماعی
- ۴- تربیت دینی
- ۵- جهانی شدن و تعلیم و تربیت
- ۶- هویت ملی و تعلیم و تربیت
- ۷- سنت، مدرنیسم، پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت
- ۸- تولید علم و نظریه پردازی در حیطه علوم تربیتی
- ۹- تربیت معنوی و اخلاقی
- ۱۰- خانواده، فرهنگ و تعلیم و تربیت

۱. امکان ساخت نظریه ی مشاوره و روان درمانی مبتنی بر عرفان اسلامی
۲. امکان هم کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی
۳. آگاهی بخشی و نقادی بنیادی ترین کارکردهای علوم انسانی
۴. بازنگری در نظام تربیت معلم با تاکید بر تجربه گرایی
۵. بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی از مؤلفه های هویت ملی
۶. بررسی میزان برخورداری کتاب های دین و زندگی دوره های متوسطه و پیش دانشگاهی از مؤلفه های مربوط به مهارت های اجتماعی مبتنی بر آموزه های اسلامی
۷. تبیین دیدگاه های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت های تربیتی آن شمشیری
۸. تبیین ارتباط منطقی شیوه های ارزشیابی با مبانی فلسفه تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران نقش ارزشیابی در تحقق اهداف شمشیری
۹. تبیین عناصر بنیادی پرورش تفکر شمشیری
۱۰. تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی یک مطالعه کیفی
۱۱. تحلیل محتوای کتاب های دین و زندگی دوره دبیرستان بر اساس میزان برخورداری آنها از مؤلفه های وحدت اسلامی شمشیری شاسنی
۱۲. جهانی شدن و تربیت دینی از منظر مدرنیسم، پست مدرنیسم و عرفان اسلامی شمشیری
۱۳. خرده پیوست فرایند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی
۱۴. رابطه جهت گیری دینی، باورهای دینی و باور به عدالت اجتماعی
۱۵. بررسی مفهوم خودشناسی از نگاه اسلام و استنتاج اهداف و روش های تربیتی آن
۱۶. ساخت و اعتباریابی پرسشنامه مسئولیت پذیری چندبعدی بر مبنای متون اسلامی
۱۷. عرفان اسلامی و دلالت های آن در حیطه ی روانشناسی ازدواج و خانواده
۱۸. فرایند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی شمشیری
۱۹. مفهوم صبر در قرآن و دلالت های فلسفی و تربیتی آن

۲۰. نقد و بررسی مفهوم پردازی ارزش از منظر پراگماتیسم دیویی و دلالت های تربیتی آن
۲۱. نقدی روش شناسانه بر مقیاس های سنجش دینداری در ایران
۲۲. نقش فلسفه در ساخت و تولید روان شناسی اسلامی
۲۳. نقش و کارکرد کتاب های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل گیری هویت ملی
۲۴. نگاه حداکثری یا حداقلی به اخلاق و جایگاه آن در فرایند تربیت

امکان ساخت نظریه‌ی مشاوره و روان‌درمانی مبتنی بر عرفان اسلامی

بابک شمشیری^۱

چکیده

با مرور تاریخ نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی می‌توان چنین استنباط کرد که برای شکل‌گیری هر رویکرد مشاوره و روان‌درمانی پنج گام اساسی بایستی برداشته شود. گام نخست عبارت است از پی‌ریزی بنیادها یا به تعبیری مفروضه‌های فلسفی مشتمل بر هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی. گام دوم عبارت است از ریشه‌یابی اختلالات و نابسامانی‌های روانی، به تعبیر دیگر، مشخص‌سازی ریشه‌ی اصلی اختلالات روانی. در گام سوم، هدف از مشاوره و روان‌درمانی بایستی تعریف گردد. گام چهارم، روشن‌سازی چگونگی درمان یا به بیان دیگر، شیوه‌ی درمان است و در نهایت گام پنجم به پژوهش‌های بالینی از قبیل مطالعات موردی اختصاص دارد. هدف از این گام، ارزیابی نظریه، تأیید، اصلاح، شرح و بسط آن می‌باشد. بدین ترتیب، روشن است که سه گام نخست بیش‌تر جنبه‌ی نظری داشته (و یا می‌تواند داشته باشد) و گام چهارم و پنجم، بیش‌تر عملی است. با توجه به سه گام بر شمرده، این مقاله در صدد پاسخگویی به این پرسش است که آیا به نوعی می‌توان به رویکردی در مشاوره و روان‌درمانی بر مبنای عرفان اسلامی دست یافت؟ به بیان دیگر، آیا عرفان اسلامی قابلیت منجر شدن به رویکرد مشاوره‌ای و روان‌درمانی را دارد؟ برای پاسخگویی به پرسش بالا از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شده است. نتایج این بررسی نشان می‌دهد که با توجه به مبانی فلسفه‌ی عرفان اسلامی و هم‌چنین، الگو قرار دادن فرآیند سیر و سلوک و نیز اقتباس از نقش پیر و مرشد در این فرآیند، می‌توان به نظریه‌ای برای مشاوره و درمان مبتنی بر عرفان اسلامی دست یافت.

واژه‌های کلیدی: روان‌درمانی، مشاوره، عرفان اسلامی، نظریه‌ی مشاوره و روان‌درمانی.

۱- استاد یار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

مقدمه

هر چند بنظر می‌آید، نظریه‌ها و الگوهای مشاوره و روان‌درمانی در خلال تجربیات علمی بویژه مطالعات بالینی بوجود آمده‌اند، ولی نگاهی ژرف‌تر به این نظریه‌ها و چگونگی شکل‌گیری آن‌ها، حکایت از این امر دارد که این نظریه‌ها بیش از آن که صرفاً دستاورد عمل و تجربه‌ی بالینی باشند، مبتنی بر تلاش‌های نظری نظام‌دار هستند. همان گونه که می‌دانیم، از اواخر قرن نوزدهم میلادی، یعنی از آغاز روان‌شناسی علمی، کوشش روان‌شناسان بر این بوده تا روان‌شناسی را از حوزه‌ی فلسفه جدا نموده و آن را به صورت علمی مستقل که کاملاً بر اساس اصول تجربی و آزمایشی بنیان نهاده شده است، معرفی نمایند (شولتز و شولتز، ۱۹۸۷، ترجمه‌ی سیف و همکاران، ۱۳۷۰). هر چند این کوشش، پیشرفت‌های بسیاری را برای حوزه‌ی روان‌شناسی به بار آورد به گونه‌ای که توانست آن را به عنوان یک دانش تجربی و کاملاً مستقل که دارای هویت منحصر به فرد است، در آورد، ولی این رشد و توسعه به نوبه‌ی خود ارتباط تنگاتنگ دانش روان‌شناسی و فلسفه و یا حتی به تعبیری وابستگی روان‌شناسی و بویژه مشاوره و روان‌درمانی به فلسفه را بیش از پیش آشکار ساخت. رجوع به غالب نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی و چگونگی شکل‌گیری آن‌ها این واقعیت را آشکار می‌سازد. برای مثال، همان گونه که می‌دانیم مراجع محوری راجرز، ریشه در فلسفه‌ی پدیدارشناسی هوسرل دارد (لارنس، ترجمه‌ی محمد جعفر جوادی و پروین کدیور، ۱۳۷۲). رفتاردرمانی که برآمده از رفتارگرایی است، به صورت غیرمستقیم از مکتب فلسفی پوزیتیویسم، نشأت گرفته است (پترسون، هاسکر، رایشناخ، بازینجر، ترجمه‌ی احمد نراقی و ابراهیم سلطانی، ۱۳۷۹). معنی‌درمانی ویکتور فرانکل، به صراحت، رنگ و بوی اگزیستانسیالیستی دارد (فرانکل، ترجمه‌ی اکبر معارفی، ۱۳۵۴). روان‌کاوی فروید نیز از این امر مستثنا نیست. به گونه‌ای که برک^۱ (۱۹۹۶) و لانگمن^۲ (۱۹۹۷) نشان داده‌اند، روان‌کاوی فروید به شدت متأثر از مسلک عرفانی دین یهود یعنی آیین کبالا^۳ می‌باشد.

در واقع تحلیل عمیق‌تر نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی حکایت از آن دارد که این نظریه‌ها، مبتنی بر نوعی انسان‌شناسی، جهان‌شناسی و معرفت‌شناسی می‌باشند. تعریف هر یک از این رویکردها از جهان، انسان و ویژگی‌های وی، مشخصات کمال و رشد، هم‌چنین، سلامت، بیماری و یا نابهنجاری را آشکار می‌سازد. به دیگر سخن، توصیف هر یک از این حالات به گونه‌ی مستقل صورت نگرفته بلکه این توصیف‌ها کاملاً منطبق بر تعریف اولیه از انسان، جهان و تعامل آن دو با

^۱- Berke

^۲- Langman

^۳- Kabbalah

یکدیگر می‌باشد. برای مثال، هم‌چنان که راجرز باور دارد، انسان موجودی مختار، هشیار و فعال است، در این صورت رویکرد مراجع محوری معنا می‌یابد. از سوی دیگر، نوع باورهای معرفت‌شناسانه، شیوه‌ی درمان را مشخص می‌کند. برای نمونه، روش‌های رفتار درمانی، همگی ریشه در تعریف رفتار گرایی از یادگیری دارن. تعریفی که مبتنی بر شرطی‌سازی کلاسیک و یا فعال می‌باشد.

از دیگر مشخصه‌های نظری رویکردهای مشاوره و روان‌درمانی، تلاش آن‌ها برای ریشه‌یابی اختلالات و نابهنجاری‌های روانی انسان است. در واقع نظریه پردازان این قلمرو در صدد بوده‌اند تا علت العلل یا ریشه‌ی اصلی بروز انواع و اقسام اختلالات را ردیابی کرده و آن‌را شناسایی نمایند. برای نمونه، فروید ریشه‌ی تمامی مشکلات و اختلالات را در اضطراب ناشی از تعارض میان «خود» «من» و «من برتر»، یعنی لایه‌های شخصیتی انسان می‌داند (پروچاسکا و نور کراس، ترجمه‌ی یحیی سید محمدی، ۱۳۸۱). این در حالی است که ریشه‌یابی‌های آدلر، ما را به احساس حقارت می‌رساند (آدلر، ترجمه‌ی طاهره جواهرساز، ۱۳۷۹). الیس نیز که رویکردی شناختی دارد، در تحلیل‌های خود به این نتیجه می‌رسد که سر منشأ تمامی اختلالات را بایستی در باورهای غیر منطقی مشخص جستجو کرد (جورج و کریستیان، ترجمه‌ی رضا فلاحی و محسن حاجیلو، ۱۳۸۳). البته بایستی اذعان داشت، چنانچه پیشتر نیز گفته شد، این ریشه‌یابی‌ها بیش از آنکه مدیون تحقیقات بالینی و تجربی باشد، محصول استنتاجات عقلانی نظریه‌پردازان از باورهای انسان‌شناسی، جهان‌شناسی و معرفت‌شناسی شان است.

در واقع بر اساس دو مشخصه‌ی نامبرده، یعنی مفروضه‌های فلسفی و هم‌چنین، ریشه‌یابی علت اصلی اختلالات و نابهنجاری‌ها، مراحل بعدی شکل‌گیری نظریه‌ی مشاوره‌ای و روان‌درمانی، طی می‌شود. این مراحل عبارتند از: طراحی هدف درمان و چگونگی رسیدن به این هدف یا به بیان دیگر، شیوه‌ی روان‌درمانی و مشاوره. برای مثال در رفتار درمانی، هدف عبارت است از تغییر رفتار آماج که این هدف از روش‌هایی مثل حساسیت‌زدایی تدریجی، غرقه‌سازی و امثال آن پی‌گیری می‌شود (گلد فرید و دیویسون، ترجمه‌ی فرهاد ماهر، ۱۳۷۰).

بدین ترتیب پس از شکل‌گیری اولیه‌ی نظریه، نوبت به انجام پژوهش‌های تجربی و مطالعات بالینی می‌رسد. بدین منظور که نظریه مورد ارزیابی قرار گیرد. ما حاصل این ارزیابی عبارت خواهد بود از جرح و تعدیل، اصلاح و شرح و بسط نظریه، به گونه‌ای که نظریه در صحنه‌ی عمل و در خلال درمان نیز بتواند به موفقیت نایل آید.

مطالب گفته شده در بالا دلالت بر آن دارد که امکان طرح و ساخت رویکردها و نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی با اتکاء به مکاتب و رویکردهای فلسفی و حتی دینی که تاکنون چندان

توجهی به آن‌ها نشده است، هم‌چنان وجود دارد. در همین چارچوب، مقاله‌ی حاضر سعی دارد تا نشان دهد که بر مبنای عرفان اسلامی نیز می‌توان به نظریه‌ای در قلمرو مشاوره و روان‌درمانی دست یافت. به همین خاطر پرسش اصلی عبارت است از این‌که آیا بر مبنای عرفان اسلامی می‌توان به نظریه‌ای جدید و متمایز در حوزه‌ی مشاوره و روان‌درمانی دست یافت؟ همان‌گونه که الگوی مطرح شده در بالا نشان می‌دهد، برای این منظور از جنبه‌ی نظری، بایستی سه گام برداشته شود. نخست تبیین مفروضه‌های فلسفی عرفان اسلامی مبتنی بر هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی. دوم، شناسایی علت‌العلل مشکلات و ناهنجاری‌های روانی انسان با استنتاج از مفروضه‌های فلسفی بررسی شده. سوم مشخص نمودن هدف درمان و مشاوره بر اساس مبانی نظری مورد بحث. به دلیل آن‌که گام‌های بعدی، یعنی شیوه‌ی درمان و ارزیابی آن نیز بیش‌تر جنبه‌ی عملی و تجربی دارند و از حد مقاله و روش مطالعه‌ی حاضر خارج است. کاملاً روشن است که برای برداشتن گام‌های نامبرده و در نهایت پاسخگویی به پرسش اصلی مقاله، بهترین و مناسب‌ترین روش عبارت است از روش تحلیلی-استنتاجی (سجادی، ۱۳۸۰). بدین معنا که با تحلیل مبانی فلسفی عرفان اسلامی، سعی می‌شود تا رویکرد درمانی آن استنباط گردد.

بحث اصلی

اصولاً هر نظام فلسفی از گستردگی بسیار زیادی برخوردار است. به گونه‌ای که در آن، به مباحث و موضوع‌های زیادی پرداخته شده است. همین ویژگی، یعنی گستردگی و با این حال، عمیق بودن موجب می‌شود تا در بسیاری از موارد، فهم این نظام‌های فکری را دشوار سازد. با وجود این گستردگی، هر نظام فکری و فلسفی دارای یک یا چند عنصر بنیادین یا به تعبیر دیگر، هسته‌ی مرکزی است که شاه کلید فهم آن است. این عناصر بنیادین با هم ترکیب شده و ساختارهای نوین را بوجود می‌آورند. ساختارهایی که در ظاهر، جدید بوده، اما در باطن یکی هستند. در واقع این عناصر بنیادی هستند که موجب وحدت و انسجام نظام فکری می‌شوند. به دیگر سخن، وجود این عناصر واحد است که موضوع‌های گوناگون یک نظام فکری را به هم پیوند می‌دهد.

حال اگر به فلسفه‌ی عرفان اسلامی رجوع کنیم، متوجه می‌شویم که عشق یکی از این عناصر بنیادین و شاید مهم‌ترین آن‌هاست. اصولاً عشق در عرفان اسلامی مانند رشته‌ای سخت و محکم است که مباحث هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و حتی اخلاق و ارزش‌شناسی را به هم پیوند می‌دهد (شمشیری، ۱۳۸۳). افزون بر این، این عنصر بنیادین، مهم‌ترین عنصری است که با مباحث روان‌شناسی بویژه مشاوره و روان‌درمانی، ارتباط مستقیم پیدا می‌کند، از این رو، در این

بخش از نوشتار، به جای پراکنده گویی به طرح هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی عرفان اسلامی با التفات به عشق پرداخته می‌شود.

هستی‌شناسی عرفان اسلامی و عشق

عشق در عرفان اسلامی از جمله مباحث بنیادین هستی‌شناسی تلقی می‌شود. اصولاً سرمنشاء عشق از هستی است. به تعبیر دیگر، در این نوع جهان‌بینی عشق از صفات لاینفک هستی بشمار می‌آید. ابن عربی - از بزرگان عرفان اسلامی - عشق را تا بدان پایه بالا برده است که آن را برابر با اصل وجود و هستی می‌داند. وی در این باره چنین می‌گوید: ((این را هم بدان که مقام عشق شریف است و این را هم بدان که عشق اصل وجود است)) (ابن عربی، ترجمه ی محمد تحریرچی، ۱۳۷۸). شبستری - عارف مشهور ایرانی - بر این باور است که اگر پای عشق در میان نبود هیچ آفریده‌ای پدید نمی‌آمد و هیچ موجودی به سر منزل کمال نمی‌رسید (به نقل از موحد، ۱۳۷۶).

عشق و معرفت‌شناسی

بحث رابطه‌ی عشق و شناخت یکی از مشخصه‌های منحصر به فرد و بی نظیر عرفان اسلامی است. بنا به دیدگاه این مکتب بر خلاف غالب دیدگاه‌های رایج فلسفی و حتی علوم نوین رفتاری و شناختی، شناخت تنها در حیطه‌ی ذهن و عقل اتفاق نمی‌افتد بلکه عشق به عنوان تبلور جنبه‌ی عاطفی انسان که از نظر عرفان، جایگاه آن دل می‌باشد نیز با معرفت و شناسایی سر و کار دارد. به تعبیر دیگر، جنبه‌ی عاطفی انسان، جنبه‌ای کاملاً مستقل و جدا از حیطه‌ی شناختی وی نمی‌باشد. از این مطلب چنین برداشت می‌شود که عشق بنا به دیدگاه عرفان اسلامی اصیل‌ترین عاطفه‌ی انسانی است و راهی برای رسیدن به شناخت بشمار می‌آید. البته، شناختی که شهودی بوده و حاصل فعالیت عقلانی، یعنی از معلوم به مجهول رفتن و استدلال و یا تکیه بر داده‌های حسی نمی‌باشد. این نوع شناخت تعلق به عالم معنویات دارد (عین القضاة همدانی، تصحیح عقیف عسیران، ۱۳۷۳).

عشق و انسان‌شناسی

از منظر عرفان اسلامی، عشق که تجلی و تبلور هستی است، ذات انسان را نیز تشکیل می‌دهد. چرا که ذات انسان نیز تجلی وجود مطلق است. در نتیجه، روشن می‌شود که منبع عشق، درون انسان است. در حقیقت، عشق صفتی نیست که به انسان اضافه شود بلکه شعله‌ای است در درون وجود آدمی که هر زمان به گونه‌ای زبانه می‌کشد (غزالی، تصحیح هلموت ریتز، ۱۳۶۸).

در نگاه عرفان، عشق اصیل‌ترین و مرکزی‌ترین عاطفه‌ی انسان بشمار می‌آید. عاطفه‌ای که ریشه در هستی انسان داشته و به همین خاطر به عالم معنا تعلق دارد. عاطفه‌ای که مانند رشته‌ای باریک و ظریف، اما بسیار سخت و محکم، انسان را به اصل خویش وصل می‌سازد. در نتیجه، این عاطفه‌ی بنیادین، بسیاری عواطف دیگر را نیز با خود به همراه دارد. اصولاً نزدیک شدن به عشق و یا بر عکس دوری گزیدن از آن هر کدام با بروز عواطفی در انسان همراه است. ترک عشق و انکار آن موجب بروز احساساتی از قبیل احساس پوچی، بی‌هویتی، سرگستگی، افسردگی و نظایر آن خواهد شد. چرا که به تعبیر عزیزالدین نسفی - از عرفای بزرگ جهان اسلام - شعله‌های آتش عشق، دایم در حال زبانه کشیدن هستند و کسی را یارای خاموش کردن آن نیست. اجتناب، انکار و سرکوبی تنها باعث می‌شود که این شعله‌های بی‌هدف به جای آن که روشنی و گرمابخشی داشته باشند، به سوزاندن خود و یا دیگران سرگرم شوند (عزیزالدین نسفی، تصحیح ماژیران موله، ۱۳۶۲).

همان گونه که دیدیم، از نظر عرفان اسلامی عشق از جمله اصیل‌ترین صفاتی است که نه تنها ماهیت انسان بلکه ماهیت جهان هستی را نیز می‌سازد. بنابراین، بحث در مورد روان‌شناسی عرفانی و به تبع آن روان‌درمانی و مشاوره‌ی عرفانی بدون پرداختن به عشق ناممکن و کاملاً عبث و بیهوده است. اکنون، برای تبیین نقش عشق در روان‌درمانی و مشاوره، لازم است تا موضوع مراتب عشق از نظر عرفان اسلامی مورد کنکاش قرار گیرد. در واقع موضوع مراتب عشق کلید ورود به بحث عشق درمانی تلقی می‌گردد.

مراتب عشق

عرفای مسلمان، بنا به اصل وحدت وجود بر این باورند که عشق در اصل و ذات یکی بیش نیست، اما هم‌چون هستی در جات و مراتب گوناگون پیدا می‌کند (غزالی، تصحیح هلموت ریتز، ۱۳۶۸). در واقع عشق زمینی نیز رو به سوی کمال دارد. بدین ترتیب این سیر از نقصان یا به تعبیر روشن‌تر از عشق‌های پست‌تر آغاز شده و به سمت عشق‌های کامل‌تر پیش می‌رود تا سرانجام در صورت فیض الهی بتواند به عشق مطلق که همانا عشق الهی است، نایل گردد.

بنا به تعبیر غالب عرفا، مراحل ابتدایی و میانی سیر عشق به عنوان عشق مجازی تلقی شده و مرحله‌ی نهایی آن با عنوان عشق حقیقی مصطلح است. عشق‌های مجازی خود به دو نوع تقسیم می‌شوند: ۱- عشق‌های انسانی که در آن انسان به دلیل ویژگی‌های معنوی و روحی به معشوق که انسانی همانند خود او است، عشق می‌ورزد. ۲- عشق‌های حیوانی که منبع آن‌ها لذت‌جویی شهوانی و غریزی است. در این‌جا شیفتگی عاشق، بیش‌تر به چهره و اندام ظاهری معشوق است (بثربی، ۱۳۶۶).

از منظر مکتب عرفان اسلامی، عشق‌های مجازی پیش‌نیاز وصول عاشق به عشق حقیقی است. از این‌رو نمی‌توان آن‌ها را نادیده گرفت و یا انکار کرد و یا حتی بدون کامل شدن در آن‌ها به عشق الهی رسید. این نوع عشق‌ها واقعیتی انکارناپذیر و ضروری هستند که بایستی در طریق عشق پذیرای آن‌ها بود (زرین کوب، ۱۳۷۴).

در مجموع، روشن شد که عشق از دیدگاه عرفان اسلامی از درجات و مراتبی گوناگون تشکیل شده که از مراحل فرودین و پست آغاز و به مراحل متعالی‌تر صعود می‌کند. عرفان اسلامی زندگی حقیقی را حرکت در جاده‌ی عشق می‌بیند. حال اگر انسان از این جاده منحرف شود و به بیراهه رود و یا در منزلگاه‌های بین راه توقف نماید، در هر صورت از خود شکوفایی و رسیدن به سرمنزل مقصود باز خواهد ماند. در حقیقت، طریق عشق، حلقه‌ی اتصال انسان به ذات جهان هستی، یعنی خداوند است.

ریشه‌ی مشکلات و اختلالات روانی از منظر عرفان اسلامی

بدین ترتیب، عشق و سیر تکاملی آن (حرکت از عشق مجازی به حقیقی)، مهم‌ترین گم‌شده‌ی انسان در طول زندگی است که همواره در طلب و جستجویش می‌باشد. در اصل، عشق، خویشتن اصیل انسان است. در نتیجه، خودشناسی و خودیابی چیزی جز سیر عشق نمی‌باشد. بر این اساس، ملاک سلامت روان نیز در چارچوب روان‌شناسی عرفانی متفاوت است. اگر بر اساس روان‌شناسی غربی، هنجارهای اجتماعی و یا مؤلفه‌های زیستی، مهم‌ترین ملاک‌های سلامت روان بشمار می‌آیند (شاملو، ۱۳۷۳)، بر اساس دیدگاه عرفانی، دوری و نزدیکی به عشق، به تعبیر دیگر، میزان فاصله از طریق عشق، مهم‌ترین ملاک سلامت روان محسوب می‌شود؛ هر چند نزدیکی به عشق چندان با ملاک و معیارهای رایج در اجتماع سازگار نباشد.

از سوی دیگر، دوری و نزدیکی به عشق نه تنها در سلامت روانی فرد یا به تعبیر دیگر حیطة‌ی زندگی شخصی افراد بلکه در سلامت اجتماعی، یعنی محدوده‌ی زندگی اجتماعی افراد نیز موثر است. بسیاری از رفتارهای ضد اجتماعی و بزهکاری‌ها را می‌توان در رابطه با عشق تحلیل کرد. بنظر می‌آید که بسیاری از اعمال منافی عفت، تجاوز به عنف، روابط نامشروع و نظایر آن در اثر گم کردن هدف اصلی، یعنی عشق ایجاد شوند. در نتیجه، بنظر می‌رسد که زنده کردن نیروی عشق در افراد راه حلی مناسب برای کاهش این بزهکاری‌ها باشد.

هدف اصلی روان‌درمانی در چارچوب روان‌شناسی عرفانی

با توجه به نتایج بالا، هدف از روان‌درمانی و مشاوره در چارچوب روان‌شناسی عرفانی، عبارت است از کمک به خودشناسی و خویشتن‌یابی و نیز کمک به مراجع در جهت قرار گرفتن در مسیر

عشق. این دو هدف نیز در اصل یکی بوده و دو روی یک سکه می‌باشند زیرا همان گونه که روشن شد، خویشتن انسان همان عشق است و این نتیجه‌گیری پیامدهایی را در پی دارد:

نخست آن که به تبع هدف نامبرده، روان‌درمانی و مشاوره، اختصاصی به گروه معدودی از افراد ندارد بلکه هدفی عام است که تمامی انسان‌ها را به نوعی در بر می‌گیرد چرا که به هر حال، تمامی افراد در طول زندگی با عشق و سیر و سلوک آن سر و کار دارند. افزون بر این، با در نظر گرفتن مراتب و درجات متعالی عشق، یا به تعبیر دیگر، عشق حقیقی، نیاز به مشاوره و روان‌درمانی، در یک مقطع کوتاه‌مدت بر طرف نمی‌گردد. این در حالی است که بنا به دیدگاه غالب مکاتب و نظریه‌های روان‌درمانی و مشاوره، درمان تنها شامل حال افراد به ظاهر نابهنجار و یا به تعبیری مشکل‌دار می‌شود. حال اگر فردی از نظر ملاک و معیارهای رایج مربوط به اختلالات روانی، مشکلی نداشته باشد، بالطبع نیازی نیز به درمان نخواهد داشت. در صورت مشکل‌دار بودن نیز برنامه‌ی درمانی در یک محدوده‌ی زمانی خاص و محدود اجرا می‌گردد.

از سوی دیگر، بایستی در نظر داشت که سیر و سلوک عشق نیز مانند بسیاری از پدیده‌های دیگر در معرض آسیب‌پذیری و اختلالات گوناگون قرار دارد. به گونه‌ای که پشت سر نهادن این آفت‌ها و آسیب‌پذیری‌ها کار چندان ساده‌ای نبوده و در بیش‌تر موارد، افراد به آن‌ها مبتلا می‌شوند. برخی از مهم‌ترین این آسیب‌پذیری‌ها عبارتند از تثبیت شدن در هر یک از منزلگاه‌های سیر و سلوک عشق. بدین معنی که فرد برای مثال در مرحله‌ی عشق به جنس مخالف باقی مانده و نتواند از آن فراتر رود. آسیب‌پذیری دیگر، عبارت است از پشت سر نهادن تصنعی مراحل رشد عشق، یعنی فرد هنوز در مراحل عشق مجازی کامل نشده، مدعی عشق الهی شود. هریک از این آفت‌ها موجب می‌شود که سالک راه عشق از خودشناسی و خودیابی حقیقی دور بماند. البته، بایستی متذکر شد که این آسیب‌پذیری‌ها گریبان بسیاری از رویکردهای روان‌شناسی و روان‌درمانی غربی را نیز گرفته است. برای مثال، مکتب روانکاوی فروید تنها به سطح نخست عشق مجازی، یعنی عشقی که در رابطه با غریزه‌ی جنسی و یا به تعبیر خودش، لیبیدو، شکل گرفته باشد، بسنده کرده و سعی می‌کند که تمام رفتارها و حتی شخصیت، هویت و زندگی انسان را بر این اساس تعبیر و تفسیر نماید. از نظر وی سلامت روان نیز چیزی جز پشت سر نهادن مراحل رشد جنسی نمی‌باشد (فروید، ترجمه‌ی حسن صفری، ۱۳۵۰). مازلو - روان‌شناس انسان‌گرا در عصر حاضر - با آن‌که در رویکرد خود از سطح عشق مرتبط با غریزه‌ی جنسی و نیروی شهوانی بالاتر رفته است، اما هم‌چنان در مرحله‌ی عشق بین دو جنس مخالف باقی می‌ماند. از نظر وی عشق در نزد افراد خود شکوفا تنها به شکل جنسی و شهوانی بروز نکرده بلکه صورت روحی و روانی ما بین زوجین پیدا می‌کند (مازلو، ترجمه‌ی احمد رضوانی، ۱۳۷۲).

وجود همین آفت‌ها و خطرات گوناگونی که بر سر راه عشق و مراحل رشد آن قرار دارد، دال بر ضرورت برنامه‌ی مشاوره و روان‌درمانی در طول زندگی است؛ البته، روان‌درمانی از نوع عرفانی زیرا همان گونه که مشخص شد، غالب رویکردهای رایج غربی، با وجود توانمندی‌ها و نقاط قوت خود از این جهت دچار ضعف و کمبود هستند.

دوم آن که مطابق با این برداشت، مفهوم روان‌درمانی و مشاوره به مفهوم تعلیم و تربیت بسیار نزدیک می‌شود. در حقیقت هر دو مفهوم، معنایی نزدیک و نسبتاً مشابه یکدیگر دارند چرا که هر دو دارای اهداف واحدی هستند، هر دو قصد دارند تا در جهت خودشناسی و خویش‌تن‌یابی به انسان کمک نمایند و از سوی دیگر، هر دو اختصاص به افرادی ویژه نداشته بلکه تمامی انسان‌ها را در بر می‌گیرند. افزون بر این، هر دو به طول دوره‌ی زمانی معینی مثلاً پانزده جلسه و یا دو سال محدود نمی‌شوند بلکه تمامی مراحل زندگی فرد را در بر می‌گیرند. همان‌گونه که می‌دانیم، این برداشتی است که امروزه درباره‌ی تعلیم و تربیت وجود دارد. بسیاری از اندیشمندان و متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت بر این باورند که تعلیم و تربیت، فرآیندی نیست که بتوان آن را مختص دوره‌ی محدودی قرار داد بلکه یادگیری مادام‌العمر بوده بنابراین، تعلیم و تربیت نیز باید همیشگی باشد. از نظر این صاحب‌نظران، یادگیری همیشگی نیاز بلا‌منازع دنیای نوین است که گریزی از آن نمی‌باشد.

سوم آن‌که با توجه به نتیجه‌گیری‌های فوق و برداشتی که از هدف روان‌درمانی و مشاوره در چارچوب عرفانی وجود دارد، کاملاً آشکار است که هر فردی نمی‌تواند به عنوان روان‌درمانگر و مشاور ایفای نقش نماید. روان‌درمانگری و مشاوره تنها مجموعه‌ای از دانستنی‌های علمی و مهارت‌های عملی نیست که هر فردی به صرف دانستن و تسلط بر آن‌ها بتواند به آن‌ها اقدام نماید. درمانگری و مشاوره بیش از آن که دانش نظری و عملی باشد، حاصل تجربه است. یعنی، شخصی که خود، طی طریق در سیر و سلوک عشق را تجربه کرده است. به گونه‌ای که با این سفر، الزامات، شرایط و دشواری‌های آن مواجه شده و در عمل آن‌ها را شناخته است. کاملاً آشکار است که چنین فردی شایستگی لازم را دارا بوده و می‌تواند در نقش هدایت‌گر، راهنما و تسهیل‌کننده به انجام وظیفه بپردازد.

این همان نقشی است که پیر یا به تعبیر دیگر مرشد در مکتب تربیتی عرفان اسلامی به آن می‌پرداخته است. تأمل در آموزه‌های عرفای مسلمان حکایت از آن دارد که پیر بیش از آن که به عنوان مدرس و تعلیم‌دهنده باشد، در مقام یک روان‌شناس و روان‌درمانگر به هدایت سالک می‌پردازد (باخرزی، تصحیح ایرج افشار، ۱۳۶۹).

نتیجه‌گیری

در مجموع، روشن شد که از منظر عرفان اسلامی، عشق اصلی‌ترین بخش هویت انسان را تشکیل می‌دهد. در واقع خودشناسی و خودیابی از راه حرکت در مسیر عشق و طی کردن مراحل رشد آن امکان‌پذیر است. بدون حضور عشق در زندگی، انسان دچار بی‌هویتی، خلاء معنایی، از خود بیگانگی و نوعی احساس گم‌گشتگی می‌شود. این حالات نیز به نوبه‌ی خود عوارض و اختلالات گوناگونی را به دنبال می‌آورند که افسردگی وجودی از مهم‌ترین آن‌هاست. این نوع افسردگی ناشی از خلاء معنایی در زندگی است که هر انسانی به راحتی به آن مبتلا می‌شود. در واقع به زعم دیدگاه عرفانی، رسیدن به مراتب و درجات متعالی‌تر عشق می‌تواند این افسردگی و حتی سایر اختلالات روحی و روانی را درمان کند. از این‌رو عشق و مراحل تحول و سیر و سلوک آن هسته‌ی مرکزی روان‌شناسی و روان‌درمانی عرفانی را تشکیل می‌دهد. بر اساس این دیدگاه، روان‌درمانی و مشاوره نیازی است که تعلق به گروه معدودی از افراد نداشته و شامل حال تمامی انسان‌ها می‌شود. از این جهت روان‌درمانی و مشاوره با تعلیم و تربیت مشابه است. هدف از روان‌درمانی عرفانی، بیداری نیروی عشق در مراجع، راهنمایی وی در سیر و سلوک عشق، یعنی گذر از مراحل پایین‌تر و رسیدن به مراحل متعالی‌تر عشق و در نهایت، کمک به مراجع برای پیشگیری و احیانا درمان اختلالات و آسیب‌پذیری‌های مربوط به سیر و سلوک عشق می‌باشد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

چنان‌که پیش‌تر نیز اشاره شد، این مقاله تنها در صدد معرفی کلیات مربوط به رویکرد روان‌درمانی عرفانی می‌باشد. کاملاً بدیهی است که آرایه‌ی جزییات مربوط به برنامه‌های درمان و هم‌چنین، بررسی میزان کارایی و موفقیت آن در عرصه‌های عملی نیاز به پژوهش‌های متعدد دارد. از سوی دیگر، بنظر می‌رسد برای تبیین بیش‌تر جزییات این رویکرد روان‌درمانی، به پژوهش‌های تاریخی برای بررسی عمیق‌تر عرفان اسلامی و رابطه‌ی آن با عشق و هم‌چنین، نقش درمانی پیر یا مرشد نیاز باشد. پژوهش‌های کیفی از نوع مطالعه‌ی موردی نیز می‌تواند به روشن‌تر شدن نقش پیر یا مرشد به عنوان درمانگر کمک کند. افزون بر این، انجام مطالعات بالینی نیز میزان کارایی، موفقیت و نیز ضعف‌ها و قوت‌های آن را آشکار خواهند ساخت.

منابع

- ابن عربی، محی‌الدین، مدرسه عشق: بخشهایی از فتوحات مکیه. ترجمه محمد تحریرچی (۱۳۷۸). تهران، انتشارات خانه اندیشه جوان.
- آدلر، آلفرد، شناخت طبیعت انسان. ترجمه طاهره جواهر ساز (۱۳۷۹). تهران: انتشارات رشد.
- باخرزی، یحیی، اوراد الاحباب و فصوص الآداب، تصحیح ایرج افشار (۱۳۴۵). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- پروچاسکا، جیمز و نورکراس، جان، نظریه‌های روان‌درمانی. ترجمه یحیی سید محمدی (۱۳۸۳). تهران: انتشارات رشد.
- پروین، ای، لارنس، روان‌شناسی شخصیت. ترجمه محمد جعفر جوادی و پروین کدیور (۱۳۷۲). تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- پترسون، مایکل، هاسکر، ویلیام، رایشنباخ، بروس و بازنجر، دیوید، عقل و اعتقاد دینی. ترجمه احمد نراقی و ابراهیم سلطانی (۱۳۷۹). تهران: انتشارات طرح نو.
- جورج، ریکی و کریستیان، ترز، مشاوره: نظریه و کاربرد. ترجمه رضا فلاحی و محسن حاجیلو (۱۳۸۳). تهران: انتشارات رشد.
- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۷۴). از کوچه زندان: در باره زندگی و اندیشه حافظ، تهران: انتشارات سخن.
- سجادی، سید مهدی (۱۳۸۰). تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- شاملو، سعید (۱۳۷۳). آسیب‌شناسی روانی. تهران: انتشارات رشد.
- شولتز، دوان، و شولتز، سیدنی (۱۹۸۷). تاریخ روان‌شناسی نوین (جلد اول). ترجمه علی اکبر سیف و همکاران (۱۳۷۰). تهران، انتشارات رشد.
- عین‌القضات همدانی، تمهیدات. تصحیح عقیق عسیران (۱۳۷۳). تهران: انتشارات منوچهری.
- غزالی، احمد، رساله سوانح. تصحیح هلموت رینتر (۱۳۶۸). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- فرانکل، ویکتور، انسان در جستجوی معنا. ترجمه اکبر معارفی (۱۳۵۴). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- فروید، زیگموند، روانکاوی. ترجمه حسن صفری (۱۳۵۰). تهران، دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی تهران.
- گلد فرید، ماروین و دیویسون، جرالد، رفتار درمانی بالینی. ترجمه فرهاد ماهر (۱۳۷۰). مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- مازلو، اچ، ابراهام، انگیزش و شخصیت، ترجمه احمد رضوانی (۱۳۷۲). مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
- موحد، صمد (۱۳۷۶). شیخ محمود شبستری. تهران: انتشارات طرح نو.
- نسفی، عزیزالدین، انسان الکامل. تصحیح مازیان موله (۱۳۶۲). تهران: انتشارات طهوری.
- Berke, F. Joseph. (1996). Psychoanalysis and Kabbalah, Psychoanalytic Review, Vol 83(6).PP.849-863
- Langman, F. Peter. (1997). White culture, Jewish Cultures and the origins of psychotherapy, Psychotherapy, Vol30(2).PP.207-217.



شمشیری، بابک؛ ایزدپناه، امین (۱۳۹۲). امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۸۸-۶۷.

امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی

بابک شمشیری^۱، امین ایزدپناه^۲

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش استنتاجی بهره گرفته شد. بر اساس نتایج این پژوهش به نظر می‌رسد که هم‌کناری پرورش عقل نقاد و توجه به تجربه‌های دینی در برنامه‌های تربیت دینی می‌تواند فرایند دین‌یابی را به نوعی دیالکتیک تبدیل سازد که در آن بین عقل و تجربه‌های دینی تعارضی نبوده و نوسان عقل و دل زمینه‌ساز رشد و کشف معنای دین می‌شود. این هم‌کناری می‌تواند به پژوهش‌مداری و عاملیت متربی، معناداری تربیت، یادگیری تعاملی، هویت دینی پایدار، خودشکوفایی، رواداری دینی، کاهش تأثیر تلقین و تبلیغات و حتی دوری از داروهای روان‌گردان بینجامد.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، تجربه دینی، تربیت دینی

^۱ عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

^۲ دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز

مقدمه

در نظام آموزش و پرورش کشور ما، معرفت دینی و اطلاعات و دانش دینی به طور کامل بر هم نهاده شده‌اند و چنین تصور می‌شود که شرط قطعی دین‌دار بودن و درک دینی داشتن تراکم اطلاعات و اندوخته‌های حفظی و صوری دانش دینی است (کریمی، ۱۳۷۳، ۲۲). در چنین وضعیتی فرایند تربیت دینی یک سویه و بر مبنای انتقال دانش و اطلاعات پیرامون گزاره‌ها و مسائل دینی به دانش‌آموزان است و مجالی برای پرسشگری، گفت‌وگو و اهمیت دادن به چالش‌های ذهنی دانش‌آموزان درباره دین نمی‌ماند. حجم سنگین و مطالب خشک و طولانی کتاب‌های تربیت دینی، به خصوص در دوره دبیرستان تأثیر لازم را در تربیت متریبان ندارد (همت بناری، ۱۳۸۰، ۱۸۴). پیرو چنین شیوه تربیتی، ملاک ارزشیابی نیز کمی است و میزان دین‌داری دانش‌آموزان به یک نمره کاهش می‌یابد. دین‌گریزی نسل جدید ناشی از تکرار روش‌های تربیتی است که از راه تقویت مثبت و منفی، پرورش عادت‌ها و پذیرش گزاره‌های دینی، بدون پرسشگری و نقادی سعی در دین‌دهی به جای دین‌یابی دارد. این دین‌داری که بر مبنای اصول و روش‌های رفتارگرایی استوار شده، جزء ذاتی و هویت فرد نشده و همواره حالت عاریتی دارد (کریمی، ۱۳۷۹، ۷۶-۶۳). چنین رویکردی به تربیت دینی می‌تواند زمینه‌ساز بروز تعصب، تنگ‌نظری، تحمل نکردن دیگری و افراطی‌گری در انسان‌هایی شود که تنها بر مبنای یک سری اطلاعات ورودی پردازش نشده و عادت‌هایشان عمل می‌کنند.

علاوه بر این، نظام تربیتی کشورمان از نقش و جایگاه شهود و ادراک‌های قلبی در این زمینه ناآگاه مانده و با وجود پشتوانه غنی فرهنگی و دینی در زمینه تجربه دینی و عرفانی اثر چندانی از چنین رویکردی به تربیت دینی در کتاب‌ها یا برنامه‌های تربیتی مدارس به چشم نمی‌خورد، یا این که راه درست برای این هدف را نیمووده و در پرورش و تقویت گرایش‌های دینی موفق نبوده است (کشاوری، ۱۳۸۷، ۱۱۴). آنچه زیر عنوان تربیت دینی انجام می‌شود، نتیجه معکوس دارد و از این رو باید شیوه‌های تربیت دینی را در مدارس بازسازی کنیم و در روش‌ها، نگرش‌ها و هدف‌ها تجدیدنظر کنیم (کریمی، ۱۳۸۰، ۷۰). تربیت دینی در بستر تجربه باطنی و دینی از یک آسیب اساسی رایج در تربیت دینی، که تظاهر به دین‌داری و ریاکاری است، می‌کاهد، آفتی که در روش‌های جاری تعلیم و تربیت رسمی به شکل گسترده‌ای عوامل درون‌زای تربیت دینی را تهدید می‌کند (کریمی، ۱۳۸۰، ۶۶). اولویت بخشیدن به انجام اعمال و عبادت‌های دینی به جای توجه اساسی به معرفت و بینش دینی، زمینه‌ساز ظاهرسازی است و مریبان نیز با مشاهده نتیجه فوری این الزام به این باور نادرست دچار می‌شوند که وضع دینی مریبان رضایت‌بخش است (باقری، ۱۳۸۰، ۳۸-۳۷). از دیگر مشکلات بحث تربیت دینی می‌توان به یکنواختی آموزش، غیرفعال بودن، تحکم

و تحمیل، غفلت از توجه به نظر مخالف، جانب‌داری افراطی، شیوه مستقیم آموزش، سطحی و غیرتدریجی بودن، فطرت ستیزی و غیره اشاره کرد (ساجدی، ۱۳۸۶).

شکل‌گیری یک هویت پایدار دینی بدون دست‌یابی به قدرت تجزیه و تحلیل مسائل و تنها با تکیه به پرورش عادت‌ها و تقویت یک سری رفتارهای دینی از جمله عبادت‌ها هرگز شکل نمی‌گیرد و اگر هم به یک ثبات ظاهری بینجامد، به طور قطع از عمق کافی برخوردار نیست. در این حالت، فرد دچار توقف در هویت دینی شده است؛ به این معنا که به هویت دینی ناشی از جستجو و تلاش نمی‌رسد، بلکه خود را به ارزش‌ها و هدف‌هایی متعهد می‌داند که هیچ‌گاه تلاشی آگاهانه برای انتخاب آنها نکرده و بدی‌ها و گزینه‌های مختلف را مورد بررسی و مقایسه قرار نداده است (فیاض، ۱۳۸۸، ۳۹).

با توجه به نگاه تحول‌گرای آموزش و پرورش از جمله توجه به معرفت گسترده، جامع، منسجم، و حیانی، عقلانی، نقلی و تجربی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱، فصل اول، بند ۶) و درک اهمیت ارتقا و تعمیق انواع و مراتب عقلانیت در همه ساحت‌ها (همان، بند ۱۱)، محوریت ارتباط با خالق در هدف‌های برنامه درسی ملی (برنامه درسی ملی، ۱۳۸۶، ۲/۳/۵) و همچنین رویکردهای تصریح شده در برنامه درسی ملی از جمله گرایش به ارزشیابی کیفی در کنار کمیت و توجه به عنصر ایمان، تفکر و عمل به عنوان ملاک‌های ارزشیابی (برنامه درسی ملی، ۱۳۸۶، ۵/۳/۲)، لزوم تلاش برای بررسی‌های نظری و فلسفی، با هدف فراهم آوردن روش‌های تربیت دینی نوین که هویت‌ساز باشند و ماندگاری تربیتی داشته باشند، آشکارتر شده است. بر این اساس، با توجه به نقدهایی که از نگاه برخی صاحب‌نظران و پژوهشگران تعلیم و تربیت به روش‌های جاری تربیت دینی مطرح شده است، در این مقاله تلاش می‌شود امکان و کارایی هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی، به عنوان روشی چندوجهی برای تربیت دینی، از لحاظ نظری مورد بحث قرار گیرد. از این رو، این سؤال مطرح می‌شود که (۱) از منظر تربیتی چه رابطه‌ای میان تفکر انتقادی و تجربه دینی در بحث تربیت دینی وجود دارد؟ و (۲) چه نتایجی را می‌توان از کاربست تفکر انتقادی و اهمیت دادن به تجربه دینی متریان در بحث تربیت دینی انتظار داشت؟ بنابر بررسی‌های انجام شده تاکنون پژوهشی که از این زاویه به مسئله تربیت دینی پرداخته باشد، یافت نشد. این پژوهش از نوع تحقیقات کیفی است و به شیوه کتاب‌خانه‌ای یا اسنادی صورت گرفته است. روش پژوهش استنتاجی است که با رویکردی توصیفی-تفسیری به تحلیل یافته‌ها می‌پردازد.

چیستی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی هرچند مفهومی جدید است، اما ریشه آن به سقراط و روش او، یعنی پرسش‌های ماهرانه‌ای که فرد را در تفکر و بیان افکار خود کمک می‌کند، برمی‌گردد (بنزلی، ۱۹۹۷، ۱۹). رابرت انیس^۱ و مایتو لیپمن^۲ از مهم‌ترین نظریه‌پردازان تفکر انتقادی به شمار می‌روند. از دیدگاه انیس، تفکر انتقادی، تفکر منطقی و مستدلی است که کانون توجه آن تصمیم‌گیری و قضاوت در مورد باورها و اعمال است. به باور او، وقتی فردی تلاش می‌کند تا بحث‌ها را به طور دقیق تحلیل کند و به جستجوی مدارک معتبر بپردازد و به نتیجه‌گیری‌های معتبر برسد، تفکرش انتقادی خواهد بود (انیس ۱۹۸۷، ۷۶). او برای تفکر انتقادی سه بعد منطقی^۳، معیاری^۴ و عملی^۵ در نظر می‌گیرد؛ بعد منطقی به معنی درک ارتباط میان معنای کلمه‌ها و گزاره‌ها در یک مجموعه و داشتن توانایی تفکیک، مقایسه و استفاده از واژه‌های منطقی می‌باشد. بعد معیاری عبارتست از شناخت نسبت به معیارهای اساسی مربوط به حوزه مطالعات، و بعد عملی ناظر بر جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شواهد مربوط به ارتباط میان گزاره‌ها و هدف برای رسیدن به داوری صحیح است (احمدی، ۱۳۸۷، ۸۸-۸۷).

لیپمن تفکر عادی را از تفکر انتقادی جدا می‌کند. به عقیده او، تفکر عادی ساده و تفکر انتقادی پیچیده است و نیازمند فرآیندهای ذهنی عالی و قضاوت بر اساس مدارک و شواهد است. بنابراین، فعالیت‌هایی که در تفکر انتقادی رخ می‌دهند، عبارتند از: مشخص کردن و بیان مسائل، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری و بررسی نتایج (لیپمن، ۱۹۹۷، ۹۸). نلسون^۶ (۲۰۰۱) نیز تفکر انتقادی را مجموعه تلاش‌های سازمان‌یافته و هدفمند برای فهم دنیای پیرامونی می‌داند. این فهم از راه ارزیابی دقیق ما از افکارمان و دیگران با هدف روشن کردن و بهبود درک‌مان صورت می‌گیرد (نلسون، ۲۰۰۱، ۸).

چیستی تجربه دینی

فردریک شلایرماخر^۷ برای برون رفت دین از تنگنای حمله‌های خردگرایان و احتمالاً با در نظر داشتن شرایط تاریخی و اجتماعی عصر خود، یعنی شرایطی که در آن به تدریج امور-تربیت، سیاست، و جز آن- از حوزه خصوصی وارد حوزه عمومی می‌شدند، کوشید تا دین‌داری را به شکلی جدید به میان

^۱ Ennis

^۲ Lipman

^۳ logical

^۴ criteria

^۵ pragmatic

^۶ Nelson

^۷ Schleiermacher

مردم آورد و از ورطه تجربه‌ای خاص برای افراد خاص رها سازد. از این نظر، شاید بتوان تجربه دینی را رقیق شده عرفان دانست که بر اساس آن راه ارتباط با امر قدسی به عده‌ای خاص با ویژگی‌هایی فراتر از انسان‌های عادی محدود نمی‌شود. شلایرماخر دین را از حوزه عقل و اراده خارج دانسته و به حوزه عواطف که جایگاه تجلی تجربه دینی است، مرتبط ساخت. از دیدگاه او، دین یک امر تأملی^۱ است و انسان گواه هستی خدا را باید درون خویش بجوید (سایکس، ۱۳۷۴، ۶۸-۶۶).

شلایر ماخر معنای تجربه از منظر تجربه‌گرایان را توسعه می‌دهد تا شامل همه محتوای آگاهی فرد و نه فقط حواس پنج‌گانه شود. او بر این عقیده است که خداوند برای یک انسان مؤمن فقط یک مفهوم یا تصور نیست، یک تجربه است، تجربه‌ای پویا و زنده که تمام زندگی شخصی دین‌دار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. او در دو کتاب «درباره دین»^۲ و «ایمان مسیحی»^۳ تلاش می‌کند تا نشان دهد که هسته دین و جوهر اصلی آن تجربه دینی است؛ تجربه‌ای مستقل از عقاید، تصورها و اعمال، نوعی احساس اتکا و وابستگی به امر مطلق که قائم به خود است و اعتبارش را از خود می‌گیرد (کشفی، زارع پور، ۱۳۸۷، ۱۵۴). ردولف اتو^۴ نیز با تأییدپذیری از شلایرماخر، دین را یک تجربه عاطفی و غیرعقلانی از امر مقدس معرفی کرده است (شجاعی زند، ۱۳۸۸، ۳۵).

ویلیام جیمز^۵ احساس دینی را نظیر دیگر عواطف انسان می‌داند که به موضوع‌های دینی تعلق گرفته است. او دین را دارای هر سه بعد عقلی، ارادی و عاطفی می‌داند، اما بر بعد عاطفی تأکید می‌کند و اولویت را به آن می‌دهد. حالت عرفانی یا همان تجربه دینی برای او مانند ماخر و اتو، جوهر دین و پایه دین‌داری است (شجاعی زند، ۱۳۸۸). او معتقد است کسی که تجربه دینی دارد، بر اثر آن تجربه نگرشی نو به جهان برایش حاصل می‌شود و باور دارد که نظامی نادیدنی در جهان وجود دارد و بهترین کار برای او این است که خود را با آن وفق دهد (جیمز به نقل از بلندهمتیان و نقیب زاده، ۱۳۸۸، ۲۳۰).

کارل یاسپرس^۶، فیلسوف وجودگرا، راه آشکار شدن و نیل به درک خدا یا متعالی را در تجربه وجودی انسان می‌داند و از دیدگاه او، دلایل فلسفی برای اثبات وجود خداوند فقط زمینه‌ساز ایمان به خدا است. به باور او، این برهان‌ها فقط از آن جهت مهم هستند که انسان را بر آن می‌دارد که از خود بیرون شود و به جست‌وجوی خدا پردازد (نصری، ۱۳۸۶). از این رو، هر چند او معتقد است که خدا را باید از راه

^۱. contemplative

^۲. *On Religion*

^۳. *Christian Faith*

^۴. Otto

^۵. James

^۶. Karl

تجربه درک و شهود کرد و نه دلایل عقلی، اما به سنت‌های دینی و فلسفی و پیش‌نیازهای این تجربه درونی نیز آگاه است.

وین پرادفوت^۱ تجربه دینی را متأثر از زمینه‌های اعتقادی و آموزه‌های ادیان و بستر فرهنگی و اجتماعی مؤمنان می‌داند (پرادفوت، ۱۳۷۷، ۲۱۱-۱۶۸). به عبارت دیگر، هم صورت و هم محتوای تجربه دینی تابع بستر دینی و اجتماعی است. تجربه دینی در یک رابطه تعاملی با دیگر مقوله‌های دینی قرار دارد و می‌تواند مقوم یا زمینه‌ساز آن مقوله‌ها باشد. درست به همین دلیل یک فرد مسیحی با یک مسلمان در صورت مواجهه با یک تجربه دینی از امور مقدس تفسیر متفاوتی از آن‌ها دارند و گزارش هر کدام از آن‌ها درباره تجربه‌اش به فرهنگ دینی او نزدیک است. «حضور در مکان و زمان و اجتماعی خاص به شکل قطعی در تجربه دینی اثر دارد. این که برخی متفکران دنیای امروز را مدرن دانسته و امکان وقوع تجربه دینی را سخت می‌دانند، ناظر به همین مسئله است.» (بلندهمتیان، نقیب زاده، ۱۳۸۸، ۲۴۷).

تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت دینی

بنابر تعریف‌هایی که از تفکر انتقادی ارائه شد و نیز ویژگی‌های این نوع تفکر، می‌توان گفت چه در قرآن و چه در کلام پیشوایان دینی به استفاده از تفکر انتقادی سفارش شده است. چنان که در آیه‌های ۱۷ و ۱۸ سوره‌ی زمر^۲ بر نقد گفته‌ها و دیدگاه‌ها و گزیدن برترین آن‌ها اشاره شده است. این سخن می‌تواند ناظر به خود دین هم باشد؛ یعنی در امور دین هم انسان در صورتی هدایت می‌شود که با قوه عقل و ترازوی نقد به انتخاب دست بزند. تاکید بر سنجش و نقد سخن و نیز توانایی اعتبارسنجی منبع آن در حدیث نبوی «خذوا الحق من اهل الباطل ولا تاخذوا الباطل من اهل الحق و کونوا نقاد الکلام» (بحار الانوار، جلد ۴، ۹۶) و نیز این سخن امام علی (ع) «علیکم بالدرایات لا بالروایات» (بحار الانوار، جلد ۲، ۱۶۰) به خوبی روشن است.

برخی متفکران حوزه تفکر انتقادی بر این باورند که تفکر انتقادی را نمی‌توان خارج از قلمرو موضوع مورد بحث آموزش داد. لذا، در تربیت دینی که از حوزه‌های مربوط به تفکر انتزاعی است، باید زمینه ورود تفکر انتقادی فراهم شود. البته از آنجا که معارف دینی از جمله مفهوم‌های پیچیده هستند، پذیرفتنی است که آشنایی متریبان با این مقوله‌ها از راه بررسی و تفکر انتقادی در سال‌های آغازین تعلیم و تربیت مشکل باشد و باعث سردرگمی آنان شود. بدیهی است که شکل‌گیری یک سری مقدمات و

^۱. Wayne

^۲. فبشر عبادی الذین یستمعون القول فیتبعون الاحسنه، اولئک الذین هدیم الله و اولئک هم اولواالاباب.

دانش پایه ای برای هرگونه نگاه انتقادی به مفهوم‌ها در هر زمینه‌ای ضروری است و همواره ساخت دانش جدید و فهم تازه از مسائل بر بنیان دانش قبلی شکل می‌گیرد، اما به تدریج و با ورود متریبان به دوره‌ها و سطوحی که تفکر انتزاعی در دانش‌آموزان شکل پیشرفته‌تری می‌گیرد، باید تفکر انتقادی را در حوزه‌های انتزاعی‌تر تعلیم و تربیت هم وارد ساخت. به همین جهت ضروری است برای ورود به مباحثه‌های انتقادی درباره مسائل مربوط به تربیت دینی، شکل انتزاعی‌تر و پیشرفته‌تری از تفکر انتقادی به متریبان آموزش داده شود. این مسئله از آن جهت اهمیت دارد که انتقاد به صرف انتقاد انجام نگیرد. به علاوه «تفکر انتقادی نباید فرد را به دام نسبی‌گرایی اخلاقی و ایمانی بیندازد.» (میسون، ۲۰۰۸، ۴).

اهمیت، پیچیدگی، چند بعدی و تخصصی بودن تفکر انتقادی منجر به ایجاد چندین رویکرد متفاوت برای آموزش تفکر انتقادی شده است. یک رویکرد به گسترش دوره‌های اختصاصی آموزشی تفکر انتقادی تاکید می‌ورزد و رویکرد دوم بر تلاش‌های منظم و اختصاصی برای افزایش توانایی‌های تفکر انتقادی تمرکز دارد و بر این اساس آموزش‌هایی برای افزایش مهارت تفکر انتقادی انجام می‌شود. راهبرد دیگر، برنامه یا الگوی خاصی ارائه نمی‌کند، اما بر گسترش محیط کلاسی مناسب برای آموزش آن تاکید می‌کند؛ محیطی که در آن به عمق موضوع‌ها پرداخته شود و بر استدلال و ارائه مدرک برای حمایت از بیانیه‌های شفاهی و کتبی تاکید شود (عسگری و سیف، ۱۳۸۶، ۳-۲). به نظر می‌رسد ترکیبی از هر دو رویکرد بالا در قالب برنامه‌ای مدون و دقیق بتواند در تربیت دینی نیز سودمند باشد. با در نظر داشتن آیه مورد اشاره - زمر ۱۷ و ۱۸- می‌توان گفت در تربیت دینی باید به دنبال فراهم آوردن شرایط و ایجاد محیط آموزشی مبتنی بر پرسشگری و نقد باشیم تا در جریان گفت‌وگو میان مربی و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر فهم و معرفت دینی به صورت پویا شکل گیرد. تفکر انتقادی مهارتی است که از ابتدا در عرصه عمل رشد و بالندگی پیدا می‌کند. آموزش تفکر انتقادی را نباید به دانستن یک سری مهارت‌ها و اطلاع از روش‌های تفکر کاهش داد. گرایشی که سعی به کمی کردن مؤلفه‌های آموزشی برای سنجش و ارزیابی میزان یادگیری دارد، با تفکر انتقادی هم‌خوان نیست، به همین دلیل باید مراقب بود تا به دام این فروگاهی نیفتیم.

تجربه دینی و تربیت دینی

به تعبیر عبدالعظیم کریمی تربیت دینی فراهم کردن «فرصت‌های طبیعی و درون‌یاب است» تا افراد با تجربه شخصی و الهام از فطرت خویش بارقه تعالی‌بخش دین را کشف نمایند. تربیت دینی با تجربه دینی ارتباط جدایی‌ناپذیر دارد و برخلاف آنچه که پاره‌ای مربیان و مبلغان به آن دامن می‌زنند، ایمان دینی به

منزله تعلق خاطر مطلق، فعلی است که برخاسته از تمام شخصیت آدمی و در کانون معرفت قلبی و شهودی او روی می‌دهد. اگر تربیت دینی را به معنای فراهم ساختن فرصت‌هایی بدانیم که فرد با تجربه شخصی و الهام از فطرت خویش، دین را در درون خود بیابد در این صورت تربیت دینی با تجربه دینی پیوند جدایی‌ناپذیر دارد. تربیت دینی واقعی زمانی رخ می‌دهد که کشف شهودی جای رفتارهای ظاهری و اکتسابی را بگیرد (کریمی، ۱۳۸۰، ۶۴-۶۳).

بر کسی پوشیده نیست که بسیاری برهان‌های عقلی تنها گوشه‌ای از حقیقت عالم را بر انسان می‌گشایند. عقل با وجود همه سودمندی‌هایش، در برخورد با مفهومی‌های متافیزیکی از ارائه تبیین عاجز است. در عصر پست‌مدرن اندیشه عقلانی مرجعیت خود را به عنوان وسیله مقابله با تصورها و ایده‌ها از دست می‌دهد و شهود اهمیت خود را باز می‌یابد. به نظر متفکران پست‌مدرن، شهود و عواطف به اندازه اندیشه عقلانی و مفهومی مجاز هستند و شاید حتی مهم‌تر از آن به شمار روند (حقیقی، ۱۳۸۱، ۵۱-۶۸).

در بحث تربیت دینی توجه به شهود و ادراک خداوند از راه تجربه‌های دینی هرچند دشوار به نظر می‌رسد و هدفی آرمانی قلمداد می‌شود، اما نباید مورد غفلت قرار گیرند. گرایش فطری و ازلی انسان به یکی شدن با مبدأ و رسیدن به جایی که به قول سعدی «به جز خدا نبیند» حکایت از نیازی ذاتی و فطری دارد که باید برایش چاره‌جویی کرد. گنجاندن مفهومی‌هایی چون تجربه دینی در برنامه‌های تعلیم و تربیت دینی و آشنایی متریان با نمونه‌های تاریخی آن‌ها در میان پیامبران، اولیاء و عارفان می‌تواند مقدمه‌ای برای حرکت به سوی کشف حقایق از سوی متریان بیرون از دایره تعقل باشد. با این حال، تجربه و آگاهی دینی امری قلبی است و نمی‌توان آن را به کسی تحمیل کرد، بلکه تنها می‌توان فضا را طوری طراحی کرد که دانش‌آموزان خود به سوی تجربه کردن برخی احساس‌های معنوی و دینی گرایش پیدا کنند. فراهم آوردن شرایطی که در آن متریبی به این درک و توان برسد که هر پدیده‌ای را با توجه به خدا ببیند و به بیان دیگر، دست او را در امور جهان مشاهده کند، موجب تسهیل تجربه دینی می‌شود. از این منظر، دین‌داری صرف انجام تکالیف دینی نیست، بلکه عبادت و انجام امور مذهبی مقدمه‌ای است برای رسیدن به مرتبه‌ای بالاتر از خودیابی و در نهایت خدایابی. با چنین نگاهی، بسیاری مراسم و آیین‌های مذهبی چون حج، روزه و نماز را می‌توان در واقع فرصت‌هایی برای تجربه دینی دانست. صرف ایجاد ظاهر مذهبی در محیط‌های آموزشی و توجه به برپایی مراسم مذهبی، مطابق آنچه در نظام آموزشی ما تشویق می‌شود، کافی نیست (شمشیری، ۱۳۸۵: ۲۳۷).

یک وظیفه تعلیم و تربیت دینی این است که به‌متربی‌یاموزد که به‌سادگی و با‌چشمان‌بسته از کنار تجربه‌ها و موقعیت‌های تجربه‌ای خویش نگذرد، بلکه با دقت و تأملی خاص آن‌ها را مورد توجه قرار دهد. برنامه‌هایی چون ریاضت، خلوت‌نشینی، ذکر، مراقبه، محاسبه، مواخذه و دوام طهارت همگی در راستای ایجاد بستر مناسبی جهت تسهیل معرفتی‌متربیان است (شمشیری، ۱۳۸۵، ۲۳۵). بر این اساس، نقش مربی در پیوند با تجربه دینی بسیار بیشتر از یک آموزش‌دهنده است. مربی لازم است در درجه اول روان‌شناس باشد به نحوی که از طریق روان‌تحلیل‌گری فرایند درون‌نگری و خودشناسی آنان را تسهیل و هدایت نماید (شمشیری، ۱۳۸۵، ۳۰۲).

هم‌کناری و دیالکتیک تفکر انتقادی و تجربه دینی در تربیت دینی

ارتباط تفکر انتقادی و تجربه دینی آن‌جا اهمیت پیدا می‌کند که بپذیریم تجربه‌های دینی در یک بستر فرهنگی و بر مبنای باورها، قواعد و مفهومی‌های یک دین شکل می‌گیرد. در این صورت، باورهای پایه، صحیح، اصیل و عمیق که حاصل کوشش‌های فردی و جست‌وجوی نقادانه بوده‌اند، می‌تواند منجر به تجربه‌های دینی اصیل شوند. از سوی دیگر، یکی از کارکردهای عقلانی تأکید بر نقش عقل به عنوان فرقان است؛ بدین معنی که قادر به تشخیص مرز بین دو عالم ثبات و نسبییت باشد. پیرو آن، عقلانیت توان تشخیص و درک حیطه‌های کارکردی خود را دارد (شمشیری، ۱۳۸۵، ۲۹۲). بعدی از تفکر انتقادی که ناظر به نقد درونی است این آگاهی را به فرد می‌دهد که هنگام رویارویی با امور خارج از حیطه شناخت عقل، آن امور را به دیگر راه‌های شناخت واگذارد. در تجربه دینی فاصله و سیری که در تفکر وجود دارد، یعنی از مبتداها یا معلوم‌ها به مجهول رسیدن، دیده نمی‌شود، بلکه ارتباطی مستقیم و به عبارت دیگر بی‌واسطه پیش می‌آید که عقل قادر به درک آن نیست، اما می‌تواند آن را تفسیر کند. هرچند برای عقل درک بی‌نهایت و نامتناهی دشوار و حتی ناممکن است^۱ و در قالب زمان و مکان است که اندیشه ممکن می‌شود، اما همین عقل به تعبیر ابن عربی به عنوان یک منبع شناخت در کنار حس، شهود و وحی، در مقام قبول حد و مرزی ندارد و می‌تواند از منابع دیگر معارف را دریافت نموده، بپذیرد و تجزیه تحلیل کند (رحیمیان، ۱۳۸۳، ۲۸).

^۱ در تاریخ فلسفه، حتی از زمان پیش‌سقراطیان این مسئله که انسان اندیشمند همواره با کوشش‌های عقلی در پی رسیدن به یکتایی و جمع امور در چیزی واحد است، سابقه دارد و از این‌رو است که از نظر افلاطون «بسیار بدون یک قابل درک نیست».

از نگاهی دقیق‌تر می‌توان رابطه بین باورهای دست‌یافته فرد و تجربه‌های دینی‌اش را دو طرفه دانست. همان‌طور که تجربه‌های دینی بر اساس باورهای دینی شکل می‌گیرند، تجربه‌های دینی نیز می‌توانند مقوم یا کامل‌کننده باورها باشند. این مسئله اهمیت توجه به شناساندن راه‌های مختلف معرفتی به متریان برای اجتناب از تک‌بعدی شدن را یادآوری می‌کند. یادگیری به معنای فهمیدن مستلزم استفاده از تمامی راه‌های معرفتی است. بدین ترتیب، آموزش و پرورش نباید تنها بر یکی از فرایندهای ذهنی تأکید کند، بلکه باید در جهت رشد و پرورش هماهنگ آنها کوشش کرده و از تک‌بعدی شدن متریان جلوگیری کند (شمشیری، ۱۳۸۵، ۲۹۶). هم‌کناری پرورش عقل نقاد و توجه به تجربه دینی، فرایند دین‌یابی را به نوعی دیالکتیک برای رسیدن به یک معنا تبدیل می‌سازد. این نوسان بین عقل و دل زمینه‌ساز رشد است. عقل نقاد این توان را دارد که کاستی‌های متن، دین، و حتی خود عقل را دریابد، تجربه‌های دینی را در بافت فرهنگی آن تفسیر کند و متوجه باشد آنچه با عنوان تجربه دینی در دین‌های مختلف بر افراد تجلی می‌یابد، نشان برتری آن دین نیست؛ چرا که معنایی واحد و رای همه این کثرت تجربه‌ها وجود دارد.

باید یادآور شد که بنا به تعریف‌ها و بحث‌های مطرح شده، به نظر می‌رسد تجربه دینی پیش و بیش از آن که نقطه شروع دین‌داری باشد، مقصد و هدف زندگی دین‌مدارانه است؛ چرا که هیچ تجربه‌ای در فضای خنثی و خلأ قابل شکل‌گیری نیست. به عبارت دیگر، زندگی دینی داشتن تسهیل‌کننده تجربه دینی است. «عارفان نیز ایمان خود را بر تجربه‌شان استوار نکرده‌اند و برعکس این ایمانشان است که نیل به چنین تجربه‌هایی را برایشان ممکن ساخته است و ارزش آن نیز بسیار شخصی است.» (لگنها وزن، ۱۳۷۱، ۳۴). حال اگر یکی از هدف‌های دین را افزایش ظرفیت انسان‌ها بدانیم و بخواهیم در تربیت دینی نیز به چنین هدفی دست یابیم، طبیعی است که ابتدا زمینه شناخت دین و ساخت دانش دینی از سوی متربی فراهم شود و از سویی گام به گام امکان رویارویی با تجربه‌های دینی که می‌توان آن را مقصد تربیت دینی دانست، فراهم شود.

در مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت به معنای هدایت فرایند بالقوه شدن تمامی استعدادهای آدمی و رشد و تعالی او در جهت قرب به خدا و به تعبیری خداگونه شدن است (اعرافی و دیگران، ۱۳۷۶، ۳۷-۳۴). توجه قرآن به شناخت قلبی و عقلی در کنار هم نشان از ضرورت دیالکتیک بین این دو راه شناخت دارد. این دو ابزار شناخت جدای از هم عمل نمی‌کنند و همواره بین آن دو ارتباط وجود دارد. هرچند به نظر می‌رسد که تجربه‌های دینی از حوزه عقلانیت خارج‌اند، اما توانایی تفکر انتقادی این امکان

را به فرد می‌دهد تا آن‌ها را به کمک درک درست از زمینه‌های بروز آن‌ها به درستی تفسیر کند و در عین حال به کاستی‌های عقل در شناخت همه‌جانبه جهان و آفریننده آن آگاه باشد. در چنین حالتی نه تنها بین عقل و تجربه‌های دینی یا فراعقلی هیچ تعارضی نیست، «بلکه چنان عقلی می‌تواند روشنگر تجربه‌های حسی، بیان‌گر تجربه‌های عرفانی و مفسر یافته‌های وحیانی پیامبران باشد.» (رحیمیان، ۱۳۸۳، ۲۴).

بر این اساس می‌توان گفت، برخلاف ادعای کسانی چون شلایرماخر و او تو که تجربه دینی را کاملاً فارغ از زمینه بروز آن‌ها می‌دانند و حجت بودن عقل را رد می‌کنند، دیدگاه کسانی چون یاسپرس و پرادفوت پذیرفتنی‌تر است و می‌تواند به این ادعا که بین تجربه دینی و تفکر انتقادی ارتباطی از نوع دیالکتیک هست، نزدیک باشد. البته باید در نظر داشت که برای پرادفوت و یاسپرس، برهان‌های عقلانی نقطه عزیمت و تجربه دینی مقصد است. اما دیدگاه پیشنهادی این نوشته ناظر بر پایان‌ناپذیری نوسان و رفت و برگشت میان عقل و دل است. هم‌کناری و توجه به این دو از یک سو، این توانایی را به فرد می‌دهد که هر پدیده و رویدادی را امری ماورایی نشمرد و با رجوع به توانایی خرد نقاد ابتدا بکوشد حیطه تجربه‌اش را بشناسد تا بداند آنچه در میدان آگاهی او روی داده با کدام ابزار شناسایی ادراک شدنی است. در سوی دیگر، این آگاهی برای فرد به دست می‌آید که در برخورد با تجربه دینی اصیل آن را بشناسد و ضمن باز بودن به روی آن تجربه در گام بعد به تفسیر تجربه‌اش بپردازد.

نتایج مورد انتظار از هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در تربیت دینی

کاربست تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی - هر یک به طور جداگانه و نیز در کنار یکدیگر - می‌تواند نتایج تربیتی مثبتی داشته باشد که اثر تربیت دینی را در متریان عمیق‌تر و ماندگارتر می‌سازد. در ادامه به برخی از این نتایج مورد انتظار اشاره می‌شود.

۱. پژوهش‌مداری و عاملیت‌مربی

تفکر اساس هر نوع یادگیری است و رشد هر مهارت یا دانش به آن بستگی دارد. تفکر انتقادی نیز به نوبه خود به عنوان یک ابزار پیش‌نیاز ورود متریان به هر یک از حوزه‌های تخصصی‌تر تعلیم و تربیت از جمله تربیت دینی است. در این جا، نظام تعلیم و تربیت باید زمینه و شرایط قرار گرفتن متربی در معرض دیدگاه‌های متنوع را فراهم آورد و او را ترغیب کند تا به صورتی روشمند به سنجش خردمندانه آن‌ها بپردازد و در جست‌وجوی حقیقت باشد. پژوهشی بودن فرآیند تربیت ضمن آن که می‌تواند راه را بر تلقین ببندد و به یادگیری آزادانه کمک کند، در پایدارتر ساختن تأثیر تربیت نیز موثر خواهد بود.

لیپمن تعلیم و تربیت را فرایند تبادل آرا و مشارکت فراگیران درباره یافتن معنا از طریق پژوهش به منظور پیشبرد فهم و داوری بهتر می‌داند (احمدی، ۱۳۸۷، ۳۹). یک ویژگی فرآیند پژوهش آن است که راه نقد همواره باز است و نتایج یک پژوهش می‌تواند خود در معرض نقد قرار بگیرد. اساس تفکر انتقادی دو نوع ضعیف و قوی است؛ «نوع ضعیف شامل توانایی نقادانه فکر کردن نسبت به موضع دیگران جدایی از موضع خود می‌باشد و نوع قوی ناظر بر توانایی تفکر انتقادی درباره موضع گیری‌ها، مفروضه‌ها و جهان‌بینی خود فرد است.» (پاول به نقل از میسون، ۲۰۰۸، ۳). به عبارت دیگر، فرد دارای قدرت نقد بیرونی و درونی است. در نقد درونی فرد قادر است جدایی از تعصب و تحجر به بازنگری در یافته‌ها و نگرش‌های خود پردازد و در جست‌وجوی کاوشگرانه برای یافتن جایگزین‌های صحیح‌تر برآید.

در تجربه دینی نیز عاملیت فرد مطرح است؛ چرا که تجربه‌های دینی تنها نزد صاحبان آن‌ها معتبر هستند و تجربه دینی هر فردی تنها پشتوانه باور خود اوست و نه کس دیگر. معرفت حاصل از طریق تجربه‌های دینی بی‌واسطه است و در آن‌ها حقایقی بر فاعل شناسا آشکار می‌شود. چنین معرفتی از سوی کسی به فرد صاحب تجربه انتقال نمی‌یابد، بلکه حاصل تلاش‌های فردی است. به عبارت دیگر، این خود فرد است که زمینه تجربه‌های دینی را به وسیله ریاضت، عبادت، تفکر، خلوت‌گزینی و دیگر محدودیت‌هایی که برای خود ایجاد می‌کند، فراهم می‌سازد. جدای از اینها مخاطبان معاصر دین باید دین را به منزله خطاب به خود تجربه کنند. «انسان جدید تا خود را مخاطب دین و شرکت‌کننده در تجربه دینی نبیند از در تسلیم و تفاهم در نمی‌آید، به ویژه اگر خود را در برابر دینی بی‌انعطاف ببیند.» با داشتن چنین نگاهی «سیر تکامل دین در طی زمان، حتی در دوران پس از وحی، منوط به تجربه‌های دینی دین‌داران می‌شود.» (سروش، ۱۳۷۶، ۱۱). بنا بر این برداشت، لازمه تکامل دین افراد تلاش برای رسیدن به تجربه دینی با بهره‌گیری از منابع اولیه الهام و وحی است. در این سیر معرفتی، اراده و اختیار فرد است که او را به مقصود می‌رساند.

۲. معناداری تربیت

به باور بییر^۱ موضوع اصلی یادگیری باید به جای دانش، چگونگی دانستن و شیوه‌های شناخت باشد (بییر، ۲۰۰۱، ۳۸). تمرکز بر روی چگونگی دانستن به جای چه دانستن، که اساس پژوهش‌مداری تربیت است، به تربیت و رشد معنا می‌بخشد. از آن‌جا که مرتبی فعالانه در فرآیند تربیت حضور داشته و بخش اصلی تربیت به عهده خود او بوده، یافته‌ها برایش معنادارتر و در آینده قابل دسترس هستند. دین‌دار

^۱. Beare

شدن در چنین شرایطی حالتی پویا پیدا می‌کند. متربی در برابر مسائل قرار می‌گیرد و در مسیر حل مسائل به خودیابی و دین‌یابی می‌رسد. در این حالت یادگیرندگان خود خلق‌کننده دانش هستند و از طریق ایجاد معنای جدید بر دانسته‌های قبلی به رشد می‌رسند. **در چنین حالتی**، معنای دین‌داری اساساً بسیار متفاوت از زمانی می‌شود که تلقین یا اجبار عامل اصلی تربیت باشد.

فرض بسیاری از کتاب‌های دینی نظام تعلیم و تربیتی ما این است که بسیاری از مفهوم‌های ارائه شده به عنوان مسائلی بدیهی از سوی دانش‌آموزان پذیرفته شده‌اند و آنان تنها نیاز دارند درباره آنها اطلاعات بیشتری کسب کنند. لذا، از توضیح و استدلال در مورد آنها غفلت شده است. این ساده‌سازی یا به عبارت بهتر، ساده‌انگاری مفهوم‌های دینی با یادگیری معنادار در تضاد است. دوم اینکه، صرف پرورش یافتن در خانواده‌های مسلمان به معنای اعتقاد راسخ به دین نیست، حتی در صورت اعتقاد معلوم نیست که باور آنان جنبه آگاهانه داشته باشد و فقط نتیجه عادت یا اجبار نباشد (شمشیری، ۱۳۸۷، ۲۵۷-۲۵۶).

چرخش به سوی مباحثه، جست‌وجوگری و نقد در امور و مفهوم‌های دینی زمینه‌ساز تعمیق دانش دینی دانش‌آموزان و نیز معناداری آن است. برای رسیدن به این منظور لازم است روش تدریس و نیز روش ارائه مطالب در کتاب‌های درسی مرتبط با تربیت دینی به شکلی تغییر کند تا امکان بحث، طرح پرسش‌های بنیادین، کشف مسئله^۱ و تحقیق فردی و گروهی فراهم شود. نکته مهم این است که فرد برای ورود به نقد و تحلیل نیازمند کسب اطلاعات کافی درباره محتوایی است که قصد بررسی آن را دارد. این همان بعد از تفکر انتقادی است که انیس آن را «معیاری» می‌نامد. از این رو، تفکر انتقادی بدون اطلاعات کافی غیرممکن و بی‌معناست؛ چرا که فاقد شناخت شفاف است. نقد نتیجه دانش عمیق درباره مفهوم‌ها و نظرات است. پس، ضروری است مریدان ضمن ارائه گستره وسیع و بدون سوگیرانه از اندیشه‌های گوناگون درباره هر یک از مفهوم‌های دینی، دانش‌آموزان را ترغیب کنند تا با تفکر در آنها و رجوع به منابع دیگر ضمن کسب دانش وسیع‌تر به نقد آنها پرداخته و یافته‌های خود را با دیگران به بحث بگذارند.

۳. یادگیری تعاملی

روش تفکر انتقادی در تربیت از جمله تربیت دینی فرصتی است برای مربی و متربی تا بر روی عقاید مفروضه‌ها و مفهوم‌های کنونی تأمل کنند و به بازنگری، اصلاح و سازمان‌دهی مجدد دانش دینی خود بپردازند. فرصت دادن به متربی برای ابراز عقاید و دانستن برداشت‌هایش از موضوع‌هایی که با آنها

^۱. problem finding

به عنوان مسئله درگیر می‌شود، در واقع به رسمیت شناختن عاملیت او در یادگیری است. امکان بحث و تبادل آرا بین متریبان با یکدیگر و نیز با مربی، فرایند یادگیری را از پاسخ‌مداری و پر کردن ذهن از پاسخ‌ها به سمت پرسش‌مداری تغییر می‌دهد. در چنین حالتی مربی منبع دانش تلقی نمی‌شود، بلکه تسهیل‌کننده فرایند یادگیری و رشد است. بر اساس دیدگاه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی «دیالوگ»، کاتالیزور کسب معرفت است. تبادل آرا که از طریق تعامل اجتماعی و از راه پرسش، ارائه پاسخ، به چالش کشیدن پاسخ‌ها و نیز بازخورد به موقع و مقتضی صورت می‌گیرد، تسهیل‌کننده ادراک است.» (اپلفیلد و همکاران، ۲۰۰۱، ۳۹).

۴. کسب هویت دینی پایدار

اریکسون^۱ روان‌کاو آمریکایی از هشت مرحله رشد روانی-اجتماعی انسان سخن می‌گوید که مرحله پنجم مربوط به دوره نوجوانی است و ویژگی اصلی آن جست‌وجوی هویت است (شولتز، ۱۳۸۳). نظرات اریکسون همواره مورد توجه دیگر روان‌شناسان نیز بوده است. به طور نمونه، جیمز ماریسیا^۲ (۱۹۶۶) چهار وضعیت هویتی را بر اساس اندیشه اریکسون مطرح کرد که عبارتند از: پراکندگی هویت^۳، ضبط هویت^۴، وقفه هویت^۵ و هویت‌یابی^۶. پراکندگی هویت وضعیتی است که فرد تلاشی برای کاوش درباره ارزش‌ها ندارد و نیز هیچ احساس تعهدی در او به وجود نمی‌آید. در وضعیت ضبط هویت فرد بدون بررسی و تحقیق در هدف‌ها و ارزش‌های جامعه به پذیرش آن‌ها روی می‌آورد. چنین هویتی را هویت پیش‌رس نیز نام‌گذاری کرده‌اند که پشتوانه آن مرجعیت افرادی چون والدین، معلمان، رهبران دینی و غیره است. در وضعیت وقفه هویت، فرد در جهت کسب هویت تلاش و کاوش می‌کند، اما نسبت به اعتقادات و ارزش‌ها تعهد خاصی ندارد. برای مثال، پرسش‌ها و ابهام‌هایی درباره مسائل دینی یا سیاسی دارد که نیازمند کاوش اساسی است، ولی این امر بدون احساس تعهد خاصی به آنها صورت می‌گیرد. اما فردی که در وضعیت هویت‌یابی قرار می‌گیرد، نسبت به ارزش‌ها عقاید و هدف‌های جامعه احساس تعهد دارد. لازمه و پیش‌شرط این احساس تعهد، تجربه یک دوره‌ی کاوش دقیق و منطقی است. در واقع فرد هنگامی وارد این

^۱ Erikson

^۲ Marcia

^۳ identity diffusion

^۴ identity foreclosure

^۵ identity moratorium

^۶ identity achievement

وضعیت می‌شود که گزینه‌های پیش روی او به دقت بررسی شوند و پس از بررسی و حصول اطمینان است که فرد تعهد خود را به آن‌ها ابراز می‌دارد.

بر اساس ویژگی‌های چهار وضعیت یادشده در ارتباط با تربیت دینی، چنان‌چه هدف از تربیت رسیدن به هویتی پایدار باشد، به طور مسلم وضعیت چهارم مطلوب است، اما چنین وضعیتی از راه تلقین یا اجبار کسب نمی‌شود. پایبندی به باورهای دینی زمانی استوار است که حاصل تلاش فردی با اتکا به کاوش عملی و نظری باشد. ویژگی تفکر انتقادی در پیگیری یک مسیر، که از سؤال آغاز و پس از طی مراحل مختلف بررسی و تحلیل به پاسخ و نتیجه‌گیری می‌رسد، می‌تواند روش مناسبی برای کسب پایداری در هویت دینی باشد. بخش بزرگی از نسل جدید دیگر به پذیرش باورها و سنت‌های نسل پیشین علاقه‌ای ندارد که هویتی ضبط شده داشته باشد و از طرف دیگر تلاش سامان یافته‌ای از سوی نهادهای آموزشی و تربیتی برای پیگیری راه‌های جدید تربیتی صورت نمی‌گیرد. وضعیت کنونی بخش بزرگی از نسل جدید کشور ما در بحث تربیت دینی را احتمالاً باید در وضعیت اول یا پراکندگی هویتی جای داد، وضعیتی که نه تنها نامطلوب بلکه خطرناک است.

تعهد به عقاید و ارزش‌ها ویژگی وضعیت کسب هویت است، اما چگونگی دست یافتن به ارزش‌های دینی و اعتقادی است که عامل کسب هویت دینی می‌شود و نه چه دانستن. تفکر انتقادی به فرد کمک می‌کند تا چنان‌چه عقیده یا ارزشی را در بررسی‌ها و تأمل‌های بعدی‌اش نادرست یافت یا عقیده و ارزش دیگری را به حقیقت نزدیک‌تر دید، بدون تعصب دست به انتخاب آن‌چه به حقیقت نزدیک‌تر می‌بیند، بزند. از آنجا که در تفکر انتقادی لازم است در فرد عدم تعادل ایجاد شود، بودن در وضعیت وقفه هویتی امری طبیعی است و باید به عنوان مرحله گذار به آن نگاه کرد. در این مرحله مربی باید شک‌ها و نقدهای دانش‌آموز را به مسیر درست هدایت کند، به نحوی که بتواند در یک فرایند پژوهشی گروهی و فردی به حل مسائل از راه استدلال صحیح دست یابد. اما فراتر از رسیدن به این یافته‌ها از مسیر عقل، یافته‌های قلبی و تجربه‌های دینی اصلی است که در بافت دینی انسان‌ها اتفاق می‌افتد و باورهای درست نظری فرد را نیز قوام می‌بخشد و حتی تردیدها و پرسش‌های بی‌پاسخی را که ذهن با آن‌ها درگیر است برطرف می‌کند. به همین دلیل هویت دینی به دست آمده از این مسیر باثبات و پایدار است.

۵. خودشکوفایی^۱

در سلسله مراتب نیازهای مازلو^۲ خودشکوفایی در رأس هرم قرار دارد. تصور او از خودشکوفایی به «عنوان هدف ضروری و غایی زندگی، بازتابی است از این باور او که اکثر مردم به شرط فراهم بودن موقعیت‌های مناسب قادر به رسیدن به سطح بالاتر عملکرد هستند.» (شولتز، ۱۳۸۳، ۳۷۸). مازلو خودشکوفایی را بیان‌گر رسیدن انسان به سطحی از رشد می‌داند که می‌تواند تمامی استعدادهای بالقوه خود را به کمال برساند، اما فقط عده کمی از افراد از این اراده خود بهره می‌برند، یعنی فقط عده کمی از مردم دنیا به مرحله شناخت هویت و خویشتن خویش و انسان کامل بودن می‌رسند (صدیقی، ۱۳۸۷، ۳۳). «تعالی در نظر مازلو به معنی وارheidن از خودآگاهی، خودهشیاری و خودشهودی فردی است که احساس مینت فرد را از او می‌ستاند. این تعالی همان خود را فراموش کردن است که حاصل مجذوب شدن، شیفته شدن یا تمرکز بر چیزی و رای روان آدمی است (صدیقی، ۱۳۸۷، ۳۴).

مازلو بین دو نوع افراد خودشکوفای تمایز می‌گذارد. افرادی که به اوج می‌رسند و افرادی که به اوج نمی‌رسند. از دیدگاه او، افرادی که به اوج می‌رسند تجربه‌های اوج بیشتری دارند و این تجربه‌های اوج نسبت به دسته دیگر بیشتر عرفانی و مذهبی است. او این افراد قادرند فرا نیازهای خود را برطرف کنند (شولتز، ۱۳۸۳، ۳۷۱-۳۷۳). هدف غایی دین رسیدن انسان به کمال است و از دید عرفانی هم رسیدن به حقیقت مطلق و یکی شدن با ذات جهان است. تجربه‌های دوران کودکی در بازداری یا رشد بعدی به سوی این گونه خودشکوفایی موثرند. با آشنا شدن و آگاهی یافتن متریبان از تجربه‌های دینی و تسهیل رسیدن به آنها، به عنوان بخشی از تربیت دینی، می‌توان به خودشکوفایی بخشی از متریبان در زمینه تربیت دینی امیدوار بود.

۶. کم‌رنگ شدن نقش تلقین

تمرکز قرآن و تعلیم‌های اسلامی بر خردورزی و دعوت به تفکر، به گونه‌ای که ساعتی تفکر را برتر از هفتاد سال عبادت می‌داند، شاهد خوبی بر بی‌معنا بودن تلقین در بحث تربیت دینی است. آنچه در اسلام بیشتر اهمیت دارد، سخن است نه گوینده‌ی آن، چنانکه حتی قرآن از زبان پیامبر می‌گوید که او همچون دیگران انسان است و تنها دلیلش برای تمایز او از دیگران کلامی است که از منبع وحی به او

^۱ . self-actualization

^۲ . Mazlo

رسیده است. پس، در دین‌داری شخصیت پرستی جایی ندارد و به دنبال آن نباید تحت القاهای افراد قرار گرفت. در حوزه تربیت دینی به کارگیری روش تلقین با هدف‌های شناختی آن تعارض دارد. در اسلام باور کردن اصول دین تنها با بهره‌گیری از شیوه‌های استدلالی و تحقیقی و نه تلقینی و تحمیلی مورد پذیرش است. شاهد این مدعا آیه «لا اکراه فی الدین» و آیه ۱۴ سوره حجرات است. در این آیه خداوند ملائک ایمان را اسلام آوردن و قبول یک سری آموزه‌های دینی نمی‌داند.

۷. کم‌رنگ شدن تأثیر تبلیغات

در جهان ما رسانه عامل قدرتمندی است و نهادهایی که در پی ترویج و تبلیغ ایدئولوژی و نگرش خود هستند و سعی در غالب ساختن آن دارند، همواره پیام‌های خود را از طریق رسانه‌ها عرضه می‌کنند و برای تأثیرگذاری بیشتر بر رنگ و لعاب آن می‌افزایند. چنین عقایدی را فرانسویس بیکن بت‌های تماشاخانه‌ای با بت‌های نمایش می‌نامد. «بت‌های نمایش، نظریه‌ها و عقایدی هستند که چون با آب و تاب بسیار و با حالتی تبلیغی بر صحنه آورده شده‌اند و تماشاگران شیفته آن‌ها شده‌اند، دیگر جایی برای شک کردن، سنجیدن و اندیشیدن باقی نمی‌گذارند.» (نقیب زاده، ۱۳۸۸، ۹۹).

بی تردید چنان‌چه روش تربیتی ما مبتنی بر دین‌یابی فعالانه از سوی متربی باشد و عاملیت او در مرکز تربیت دینی قرار گیرد، تبلیغات رسانه‌ای و غیر رسانه‌ای که در جهت گسترش تفکر مذهبی خاصی هستند و هدف‌های خیرخواهانه ندارند بر او تأثیرگذار نخواهد بود. این مهم است که نظام آموزشی در بحث تربیت دینی از توجه صرف به پرورش یک سری عقاید، تلقین و تلاش برای پرورش و ایجاد عادت پرهیزد و نقش متربی را در درک و دریافت دینی و حرکت به سمت رشد معنوی به رسمیت بشناسد. این مهم از راه آزاد گذاشتن دانش‌آموزان در پرسشگری، نقادی و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت ممکن است. در این صورت مواجهه با دیدگاهی که ظاهرش جذاب و باطنش ناآشکار است، در باورهای عمیق و اصیل فرد تأثیرگذار نیست و هویت دینی فرد را دچار بحران نمی‌کند.

۸. شکیبایی و رواداری دینی

نیاز به هم‌زیستی انسان‌ها چیز جدیدی نیست، اما در دنیای امروز با توجه به کثرت وسایل ارتباط جمعی و افزایش مهاجرت و تماس پیروان مذاهب و تمدن‌های گوناگون این نیاز شدت یافته است. از منظر تربیتی، انسان‌های اندیشمند و با سعه صدر در سال‌هایی پرورش می‌یابند که هویت آنان شکل می‌گیرد نه زمانی که باورهای آنان شکل گرفته است. اندیشه صحیح فرد را به سوی پذیرش آرای دیگران، از خود

بیرون آمدن و توجه به مسائل اجتماعی رهنمون می‌کند (قاسم پور و بختیار، ۱۳۸۸، ۱۳۸). متفکر انتقادی این توانایی را دارد که در برخورد با دیدگاه‌های گوناگون در قضاوتش محتاط و در برابر سوگیری‌های شخصی آگاهانه رفتار کند. تفکر انتقادی دانش عمیق فرد نسبت به خود است که در ضمن دربرگیرنده شجاعت و فروتنی عقلانی است. فرد صاحب تفکر انتقادی یک دید کل‌نگر دارد و به دیدگاه‌های مختلف نظر می‌کند و دیالوگ با صاحبان دیگر فرهنگ‌ها و دیدگاه‌ها جزء اساسی تفکر انتقادی برای او به شمار می‌آید که نتیجه مثبت آن مداراست. از این رو، تفکر انتقادی غلبه بر تفکر خودمحور^۱ است (پاول به نقل از میسون ۲۰۰۸، ۳).

رسوخ خود محوری به فرآیند تربیت دینی، عقلانی و انتقادی بودن آن را ضعیف می‌کند. در خودمحوری، متربی فکر می‌کند آنچه در اختیار اوست، حقیقت محض و مطلق است و هر چه غیر از اندیشه و فکر اوست، باطل است. چون این خودمحوری با رویکرد دینی سازگار نیست در افراد نیز تعصب به وجود می‌آورد و باب گفت‌وگو میان طرفداران ادیان گوناگون را می‌بندد (باقری، ۱۳۸۰، ۵۷). شناخت دیگر ادیان و درک این که پیروان آن‌ها نیز در بافت فرهنگی خود صاحب تجربه‌های دینی بوده‌اند که در همان بافت تفسیرپذیرند، این پیش را به متربی می‌دهد که هیچ تجربه‌ای بر تجربه دیگر برتری ندارد و همه آن‌ها از یک منبع سرچشمه می‌گیرند. به عبارت دیگر، به درک وحدتی که ورای این کثرت تجربه‌ها وجود دارد می‌رسند.

۹. پرهیز از داروهای روان‌گردان

در دوران جدید جایگزین‌های کاذبی برای نیاز فطری و جاودان بشر در شوق به وحدت و تجربه امور قدسی عرضه شده‌اند. هرچند دلایل گوناگون روانی و اجتماعی برای گرایش به سوءمصرف مواد مخدر ذکر شدند، اما می‌توان قسمتی از علت چنین گرایشی را با مسئله نیاز دینی هم مرتبط دانست. «کوشش‌های طالبان پرواز و کسانی که با مصرف مواد مخدر می‌خواهند سلطه اثرات و احساسات مادی را بشکنند، ثابت‌کننده تداوم نیاز آدمی به تجربه روحانی و ضرورت روی آوردن به طلب عرفانی است و مویذ این معناست که آدمی در هر عصری برای این که به اقتضای انسانیت خود باقی بماند، نیازمند وجود نامحدود و مطلق است.» (نصر، ۱۳۸۲، ۵۷). جدایی از این دلیل برای گرایش به مواد مخدر جدید، توجه به آن‌چه در دوران معاصر از آن با عنوان عرفان‌های نوظهور یاد می‌شود، نیز نشانه دیگری است بر تشنگی

^۱. self-centered

جان انسان‌های اسیر تمدن و زندگی‌های روزمره. «این نیاز به طلب ذات نامتناهی و غلبه بر محدودیت‌های هر چیز متناهی، در جوش و خروش دینی نوین در جهان غرب به وضوح قابل تشخیص است. بسیاری انسان‌های متجدد از تجربه‌های روانی و مادی زندگی روزانه به جان آمده‌اند [...] علاقه وافر به پدیده‌های نفسانی، حالت‌های ناشی از مواد روان‌گردان و توهم‌زا، سخت مربوط به همین اشتیاق باطنی به درهم شکستن دنیای محدود و خفقان‌آور زندگی روزانه است.» (نصر، ۱۳۸۳، ۱۲۶-۱۲۵). جایگزین کردن لذت معنوی تجربه‌های دینی و عرفانی به جای لذت تجربه‌های زودگذر مواد مخدر جدید جدایی از سودمندی اجتماعی بر غنا و عمق دین‌داری نسل جدید که فریبندگی دنیای مدرن او را از فطرت الهی‌اش بیش از پیش دور کرده می‌افزاید.

نتیجه‌گیری

درک شرایط دنیای نو همواره ما را نسبت به ضرورت بازنگری در روش‌های تربیتی و تلاش برای کارا تر ساختن آن‌ها هشدار می‌سازد. نگاهی به دیدگاه‌های بزرگان فلسفه تعلیم و تربیت کشورمان که دغدغه دینی دارند، نشان می‌دهد برنامه‌های تربیت دینی ما به هدف‌های خود دست نیافته و گاه به بیراهه رفته‌اند. تحقق آن‌چه در سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی در بحث تربیت دینی آمده است، از راه کوشش‌های اندیشه‌ورزانه برای تحلیل وضع موجود و یافتن راه‌هایی برای بهبود آن ممکن می‌شود. پرورش همه‌جانبه استعداد‌های متریان در بحث تربیت دینی یک ضرورت است. بسیاری اوقات، عقل و دل به عنوان دو منبع شناخت، جدایی از هم عمل نمی‌کنند و همواره یک دیالکتیک و نوسان میان آن دو برقرار است. پرورش تفکر انتقادی، به عنوان سطحی عالی از انواع تفکر، در برنامه‌های تربیت دینی می‌تواند هم به ساخت معرفت دینی معنادار بینجامد و هم این که به متربی بیاموزد همه شناخت انسان از یک محل و منبع حاصل شدنی نیست و دیگر منابع شناخت می‌توانند محدودیت‌های عقل را پوشش دهند. در این معنا نقاد بودن متوجه خود اندیشه و عقل نیز می‌شود و همچنین در برخورد با تجربه‌های شهودی و دینی توانایی تفسیر آن‌ها را نیز دارد.

چنان که بحث شد رابطه تفکر انتقادی و تجربه دینی دوسویه است و هر یک مقوم دیگری است. باوری که با خرد نقاد حاصل شده در برخورد با تجربه دینی صیقل می‌خورد و تجربه دینی نیز، جدایی از آن که خاصیت معرفت بخشی بی‌واسطه دارد، می‌تواند با مورد تفسیر قرار گرفتن در جریان تفکر انتقادی به یک جریان پیوسته و پویای رشد بینجامد. برای رسیدن به چنین هدفی، نخست باید برای آموزش تفکر انتقادی به متریان در مدارس و به خصوص کاربرد عملی آن در جریان آموزش محتوای برنامه‌های تربیت

دینی برنامه‌ریزی کرد تا به ساخت معرفت دینی پایدار بینجامد. در گام دوم باید برای عام شدن عرفان اسلامی تلاش کرد و تجربه‌های عرفانی و دینی را از حالت تجربه‌هایی خاص افراد خاص -چنان که همواره تصور می‌شود- بیرون آورد. بی‌شک خداوند خود را بر انسان ظاهر و متجلی می‌سازد و در تربیت دینی باید کوشید زمینه‌های درک این تجلی‌ها فراهم شود. نماز، حج، روزه و دیگر اعمال و عبادت‌هایی که در اسلام وجود دارد، در واقع زمینه‌هایی هستند که می‌توانند دستیابی به تجربه‌های دینی را ممکن سازند. حضور در طبیعت و دوری از دست ساخته‌های بشری دنیای مدرن که حجایی در برابر ارتباط انسان با نشانه‌های تجلی خداوند هستند، نیز می‌تواند بر امکان تجربه‌های دینی بیفزاید.

منابع:

- احمدی، محمود (۱۳۸۷). *مقایسه مؤلفه‌های تفکر انتقادی از دیدگاه غزالی و صاحب‌نظران برجسته حوزه تفکر انتقادی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- اعرافی، علیرضا؛ بهشتی، محمد؛ فقیهی، علی نقی؛ ابوجعفری، مهدی (۱۳۷۶). *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی: اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*. تهران: سمت.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). *آسیب و سلامت در تربیت دینی*. فصلنامه تربیت اسلامی. شماره ۶: ۶۰-۱۳.
- بلندهمتیان، کیوان؛ نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). *تجربه دینی از منظر ویلیام جمیز*. فصلنامه پژوهش‌های فلسفی کلامی، شماره ۲۴۹: ۲۲۳-۳۹.
- پرادفوت، وین (۱۳۷۷). *تجربه دینی*. ترجمه عباسی یزدانی. قم: نشر طه.
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۸۱). *گلدان از مدرنیته*. تهران: انتشارات آگه.
- رحیمیان، سعید (۱۳۸۳). *مبانی عرفان نظری*. تهران: سمت.
- ساجدی، ابوالفضل (۱۳۸۶). *ابزارها و روش‌های آسیب‌زا در تعلیم و تربیت دینی دانش‌آموزان*. کتاب نقد، شماره ۴۲: ۳۳۲-۴۲.
- سایکس، استون (۱۳۷۴). *فردریش شلایر مایر*. ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی. تهران: گروس.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۶). *بسط تجربه نبوی*. ماهنامه کیان، شماره ۳۹: ۱۱-۴.
- شجاعی زند، علیرضا (۱۳۸۸). *تبارشناسی تجربه دینی در مطالعات دین‌داری*. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، شماره ۲: ۳۱-۴۹.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان*. تهران: انتشارات طهوری.
- شولتز، دوان (۱۳۸۳). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یوسف کریمی و فرهاد جمهوری، سیامک نقشبندی و بهزاد گودرزی. تهران: نشر ارسباران.

- صدیقی، فریبرز (۱۳۸۷). تجربه های معنوی عرفانی از دیدگاه روانشناسی. *دوفصلنامه مطالعات عرفانی*، شماره ۸: ۲۵-۴۶.
- عسگری، محمد؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر تکالیف نوشتاری بر تفکر انتقادی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه. *فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی*. شماره ۱۰: ۱-۲۸.
- فیاض، ایراندخت (۱۳۸۸). پرسشگری راهبرد هویت پایدار دینی در قرآن کریم. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۹۸: ۳۷-۶۵.
- قاسم پور دهقانی، علی و بختیار، حسنعلی (۱۳۸۸). جایگاه اندیشه و اندیشیدن در نظام تربیتی اسلام. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، سال چهارم، شماره ۹: ۴۰-۱۲۵.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۳). *تربیت آسیب زا*. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۹). *از ناکجا به هر کجا*. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). دین دهی یا دین بایی. *فصلنامه تربیت اسلامی*. شماره ۶: ۶۱-۷۲.
- کشاورز، سوسن (۱۳۸۷). شاخص ها و آسیب های تربیت دینی. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*. سال سوم، شماره ۶: ۱۲۲-۹۳.
- کشفی، عبدالرسول؛ زارع پور، محمد صالح (۱۳۸۷). تقریری جدید از دیدگاه ویلیام آلستون در باب اعتبار و معرفت شناختی تجربه دینی. *فصلنامه فلسفه و کلام اسلامی*، شماره ۱۷: ۱۸۱-۱۵۱.
- لگنها وزن، محمد (۱۳۷۱). تبیین تجربه های دینی. ترجمه محمد رضا اثنی عشری. *ماهنامه کیان*، شماره ۹: ۳۵-۳۰.
- مجلسی، محمدباقر (۱۳۵۳). *بحار الانوار*. تهران: انتشارات علمیه اسلامی.
- نصر، سید حسین (۱۳۸۲). *جوان مسلمان و دنیای متجدد*. ترجمه مرتضی اسعدی. تهران: انتشارات طرح نو.
- نصری، عبدالله (۱۳۸۶). وحی یا تجربه وجودی در فلسفه یاسپرس. *دوفصلنامه پژوهشنامه فلسفه دین*، شماره ۱۰: ۵-۱۹.
- نصری، عبدالله (۱۳۸۳). *در غربت غربی*. ترجمه امیر مازیار و امیر نصری. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۸). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۶). *چهارمین نگاهت سند برنامه درسی ملی*.
- همت بناری، علی (۱۳۸۰). نگاهی به عوامل آسیب شناسی تربیت دینی نوجوانان و جوانان، با تأکید بر عوامل آسیب زا در نظام آموزش و پرورش. *فصلنامه تربیت اسلامی*، شماره ۶: ۱۸۶-۱۷۱.

Applefield, J., M., Huber, R. & Moallem, M. (2001). Constructivism in theory and practice : toward a better understanding. *The High School Journal* , 84(2): 35-53.

Beare, H. (2001). *Creating the future school*. London: Rutledge.

- Bensley, A. D. (1997). *Critical thinking in psychology*. International Thomson Publishing Company.
- Ennis, R. (1987). Integrating critical skills into the classroom. *College student journal*, 41: 326-353.
- Lipman, M. (1997). *Thinking in Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3: 551-558.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Oxford: Blackwell.
- Nelson, T. O. (2001). *Meaning of critical thinking: Critical thinking and education*. Cambridge: Cambridge University Press.



آگاهی بخشی و نقادی: بنیادی‌ترین کارکردهای علوم انسانی

بابک شمشیری

چکیده: در سده اخیر «فایده‌مندی علم» به صورت گوناگون مطرح شده است. اگر در گذشته های دور برای علم، فی نفسه یا به تعبیری «علم برای علم» ارزش و اهمیت قائل بودند، در دوران معاصر، این شعار تغییر کرده‌است؛ به طوری که فایده مندی و کاربرد است که شأن و جایگاه علوم مختلف در جامعه را تعیین می‌کند. اگر امروزه گفته می‌شود «دانش، توانایی است»، این گزاره خود حکایت از موضوعیت فایده‌مندی علوم دارد؛ به دیگر سخن، دانش باید به توانایی منجر شود در غیر این صورت شاید اطلاق «دانش» بر آن، اشتباه باشد. توانایی نیز مفهومی است که در بطن خود دلالت بر کارکرد و سودمندی دارد. به نظر می‌آید که رابطه علم و کاربرد آن در حیطه علوم تجربی بسیار شفاف و آشکار باشد. در این حیطه حتی دانشهایی که کاملاً جنبه نظری محض دارند، فایده مندی خود را در فناوری و سایر حیطه های کاربردی نظیر علوم پزشکی و فنی- مهندسی نشان می‌دهند. این در حالی است که پرسش درباره کارکردهای علوم انسانی در جامعه، همچنان به عنوان سوالی بنیادی به قوت خود باقی است؛ از این رو مقاله حاضر به تبیین کارکردهای علوم انسانی در جامعه پرداخته است. مرور دیدگاههای مختلف درباره این موضوع، نشان‌دهنده آن است که می‌توان کارکردهایی مثل موارد ذیل را برای علوم انسانی در نظر گرفت:

۱) ساخت میانی نظری علوم و فنون گوناگون، ۲) فهم عمیق علوم طبیعی در گرو علوم انسانی (۳) جهت دهی به علوم مختلف، ۴) هدفمند کردن فرد و جامعه، ۵) سالم سازی فرد و جامعه، ۶) برنامه‌ریزی‌های اجتماعی و سیاست‌گذاری اجتماعی، ۷) حفظ انسجام و یکپارچگی جامعه و ۸) رشد و تکامل فرد و جامعه.

تجزیه و تحلیل این کارکردها، حکایت از نادیده انگاری دو کارکرد مهم دارد. این کارکردها عبارتند از نقش آگاهی بخشی و نقادی علوم انسانی. نتیجه مقاله حاضر آن است که هشت کارکرد نامبرده بدون در نظر گرفتن این دو کارکرد (آگاهی بخشی و نقادی) یا ناقص هستند یا بی نتیجه؛ به دیگر سخن، نقش اصلی علوم انسانی را نه در کارکردهای ملموس و عینی، بلکه باید در رسالت آگاهی بخشی و نقادی آن جستجو کرد؛ نقشی که به تنهایی کافی است تا ضرورت توجه و سرمایه گذاری در آن را توجیه نماید.

توجه به این نقش، نکته بسیار مهمی را آشکار می‌سازد. نکته ای که هم در برنامه ریزی درسی علوم انسانی چه در سطح آموزش عمومی و چه در سطح آموزش عالی و هم در شیوه‌های آموزش آن باید مورد اهتمام قرار گیرد. این نکته مهم و اساسی عبارت است از درهم‌تنیدگی شاخه‌های مختلف علوم انسانی؛ به دیگر سخن علوم انسانی زمانی قادر به اجرای موفقیت‌آمیز کارکردهای خود به‌ویژه آگاهی بخشی و نقادی است که در درجه نخست، این علوم به‌خوبی فهم و درک شوند. فهم و درک این علوم نیز منوط و مشروط به آموزش مناسب آن است؛ بدین ترتیب نگارنده بر این باور است که فهم و درک شاخه‌های مختلف علوم انسانی، زمانی صورت می‌گیرد که علوم انسانی به‌صورت یک کل یکپارچه و درهم‌تنیده دیده شود. به نظر می‌آید بی‌توجهی به نکته فوق از جمله نارسایی‌های آموزش علوم انسانی در سطح جهان باشد. غفلتی که از تخصص‌گرایی بسیار شدید، کلیشه‌ای و بعضاً تقلیدی (از علوم تجربی) در سده اخیر ناشی شده است.

کلمه های کلیدی: علوم انسانی، کارکرد، برنامه‌ریزی درسی، آگاهی بخشی، شیوه آموزش، نقادی

مقدمه

وضعیت و جایگاه علوم انسانی در جامعه از جمله موضوعاتی است که در دوران معاصر به‌ویژه بعد از انقلاب اسلامی به شکل‌های مختلف مورد توجه مسئولین، سیاست‌گزاران، اندیشمندان و به طور کلی محافل علمی و دانشگاهی ایران قرار گرفته است. به نظر می‌آید این وضعیت، اختصاصی به ایران نداشته باشد، بلکه شامل حال دیگر کشورها به‌ویژه جوامع غربی نیز بشود. در خصوص علوم انسانی همواره سؤالات متعددی مطرح بوده و هست. ماهیت و چیستی علوم انسانی، مرز بین علوم انسانی و طبیعی، شباهتها و تفاوت‌های روش شناسی در علوم انسانی و طبیعی، نسبت میان علوم انسانی و علوم طبیعی، نسبت میان علوم انسانی و دین و ایدئولوژی، نسبت میان علوم انسانی و فرهنگ، به تعبیر دیگر وابستگی یا ناوابستگی یافته ها و نظریه های علوم انسانی به فرهنگ و چگونگی ارتباط علوم انسانی با یکدیگر، از جمله پرسشهای بنیادینی هستند که همواره محل بحث و مناقشه بوده اند.

از دیگر موضوعات مهم در خصوص علوم انسانی، مسأله کارکردهای آن است. کارکردها و فایده‌مندی علوم گوناگون، موضوع جدیدی نیست بلکه همواره در تاریخ علم مطرح بوده است. اگر به سراغ کتب قدیمی در قلمرو علوم گوناگون برویم، در همه آنها، مبحثی تحت عنوان فایده آن علم مشاهده خواهیم کرد که جزء رئوس ثمانیه به حساب می‌آمده است (خوانساری، ۱۳۶۳: ۲) فایده مندی علم به‌خصوص از زمانی بسیار مورد توجه محافل علمی قرار گرفت که طرز تلقی ها درباره دانش تغییر پیدا کرد. اگر در سده‌های گذشته، دانش فی نفسه اهمیت داشته و هدف از آن کشف حقایق جهان هستی بوده است (شفیلد، ترجمه غلامعلی سرمد، ۱۳۷۵: ۲۲)، این نگرش در قرن بیستم، به‌ویژه نیمه دوم آن به‌تدریج تغییر کرد؛ به طوری که جنبه کاربردی دانش روز به روز نقش محوری پیدا کرد (منبع پیشین، ۲۲۲).

ظهور مکتب پراگماتیسم علی‌الخصوص فلسفه جان دیویی که ارزش دانش را نه در توان حقیقت‌یابی آن بلکه در سودمندی و کارایی آن جستجو می‌کرد، نقش به‌سزایی در این تغییر نگرش داشته است (اوزمن و کراور، ترجمه گروه علوم تربیتی، ۱۳۷۹: ۲۲۵). به دنبال آن رشد و گسترش جنبش پست مدرنیسم که هر گونه حقیقت مطلق را منکر شده، آن را امری نسبی و متکثر تلقی کرد (رایش‌نباخ، ۱۹۹۹، ۲۴۳-۲۳۷)، باعث شد تا سودمندی و کارکرد علوم، بیش از پیش مورد توجه مجامع قرار گیرد. این امر نیز به نوبه خود باعث شد که علوم گوناگون روز به روز به سمت کاربردی شدن پیش بروند. این طرز تلقی نه تنها در محافل علمی بلکه در بین سازمانهای اجرایی نیز مورد عنایت قرار گرفت. از جمله این پیامدها به تغییر رویکرد تحقیقاتی از پژوهشهای بنیادی به سمت انواع کاربردی آن و بالتبع اختصاص سهم اعظم بودجه به این نوع تحقیقات و بالأخره تغییرات وسیع در رشته‌های دانشگاهی با هدف کاربردی کردن آنها، می‌توان اشاره کرد. در مجموع، تغییرات نامبرده موجب شد که در عصر جدید و به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه که به‌شدت به دنبال صنعتی شدن و مدرنیته هستند، علوم انسانی در درجه دوم اهمیت قرار گیرد؛ چرا که کارکرد و سودمندی آن در هاله‌ای از ابهام قرار دارد. وضعیت موجود باعث شده که اندیشمندان و صاحب نظران حوزه علوم انسانی به تکاپوافتاده، با جدیت هر چه تمام‌تر این موضوع یعنی کارکردهای علوم انسانی و به دنبال آن کاربردی کردن آن را بحث و بررسی کنند.

البته این موضوع جدیدی نیست بلکه از دهه‌های گذشته این روند آغاز شده و با جدیت بیشتری ادامه دارد. برای تأیید گفته بالا می‌توان، روند رشد و گسترش رشته‌های روانشناسی را مثال زد. نگاهی اجمالی به تاریخ روانشناسی و شاخه‌های گوناگون آن نشان می‌دهد که با گذشت زمان، علاوه بر ازدیاد فوق‌العاده شاخه‌های گوناگون روانشناسی، تعداد موارد کاربردی آن نیز در مقایسه با موارد نظری صرف، رشد و گسترش بیشتری پیدا کرده‌اند.

با توجه به مقدمه بالا، ضرورت و اهمیت پرداختن به این بحث کاملاً آشکار می‌شود؛ از این رو مقاله حاضر به دنبال تبیین کارکردهای علوم انسانی در جامعه است. در واقع مسأله اصلی این مطالعه عبارت است از اینکه کارکرد اصلی علوم انسانی در جامعه چه باید باشد؟

روش

به منظور پاسخگویی به سؤال فوق، از روش تحلیلی استفاده می‌شود؛ بدین معنی که کارکردهایی که تا کنون چه در عرصه نظر و چه در عمل برای علوم انسانی قائل شده‌اند، بحث و تجزیه و تحلیل شده، سپس با توجه به نتایجی که از آن استخراج می‌گردد، مهمترین و ریشه‌ای‌ترین کارکردهای علوم انسانی، تبیین می‌شود. با توجه به روش نامبرده، کاملاً روشن است که مطالعه حاضر در زمره مطالعات فلسفی قرار می‌گیرد.

بحث اصلی

با تجزیه و تحلیل رشته‌های گوناگون علوم انسانی و شاخه‌های مختلف آن می‌توان کارکردهای ذیل را برای آنها تشخیص داد. البته ممکن است هر یک از این کارکردها برای یک یا چند شاخه از علوم انسانی مصداق پیدا کند؛ بنابراین منظور از برشماری کارکردهای ذیل این نیست که هر یک از آنها درباره تمامی رشته‌های علوم انسانی معنا می‌یابد.

۱. ساخت مبانی نظری علوم و فنون گوناگون

ممکن است چنین به نظر آید که علوم طبیعی و تجربی یکسره از علوم انسانی جدا و مستقل هستند لیکن همان‌طور که پوپر نشان داده این جدایی امکان‌ناپذیر است؛ چرا که پیش‌فرضهای مربوط به علوم تجربی غالباً از باورهای متافیزیکی و فلسفی (پوپر، ترجمه احمد آرام، ۱۳۷۰: ۲۴۳) نشأت می‌گیرند. همان‌طور که روشن است، بنیادهای متافیزیکی نیز موضوعی است که تعلق به حوزه فلسفه دارد. علاوه بر خاستگاه فلسفی پیش‌فرضهای بنیادی علوم تجربی، این گونه علوم به لحاظ روش‌شناسی نیز مدیون فلسفه می‌باشند. این واقعیتی است که تاریخ علم، آن را به‌خوبی آشکار می‌سازد. در واقع روشهای تجربی و نیز روشهای عقلانی معتبر که در علوم گوناگون استفاده شود، مدیون تلاشهای فلسفی اندیشمندانی همچون ارسطو، دکارت، فرانسیس بیکن، دیوید هیوم و نظایر آن هستند؛ یعنی فیلسوفانی که به تبیین منطق قیاسی و استقرایی پرداختند.

۲. فهم عمیق علوم طبیعی در گرو علوم انسانی

فیلسوفانی همچون توماس کوهن بر این باورند که تحولات علمی در عرصه‌های گوناگون به دنبال انقلاب علمی و تغییر پارادایم‌های حاکم رخ می‌دهند (به نقل از چالرز، ترجمه سعید زیبا کلام، ۱۳۷۸: ۱۰۷)، پارادایم‌ها نیز به نوبه خود تحت تأثیر عوامل اجتماعی به وجود می‌آیند؛ به تعبیر دیگر، نوع باورها، اعتقادات و ارزشهای حاکم است که می‌تواند ذهنیت و دیدگاه غالب جامعه علمی را تحت تأثیر قرار دهد؛ بدین ترتیب برای آنکه بتوانیم نظریه‌ها و دیدگاههای مربوط به علوم مختلف را شناخته و آنها را به‌خوبی درک نماییم، در درجه اول باید پارادایم‌های حاکم بر آنها شناخته شوند. از طرف دیگر، شناخت این پارادایم‌ها بدون شناخت جنبه‌های تاریخی-جامعه‌شناختی حاکم بر جامعه علمی امکان‌پذیر نیست (منبع پیشین) بدین ترتیب کاملاً روشن است که شناخت و فهم عمیق هر شاخه علمی

و تحولات مربوط به آن در گرو فهم تاریخ و جامعه‌شناسی می باشد؛ به عبارت دیگر، برای شناخت تحولات رشته‌های گوناگون علوم طبیعی، بی نیاز از شناخت تاریخ و جامعه‌شناسی نمی باشیم. در واقع، تاریخ و جامعه، بستر و زمینه وقوع این تحولات علمی می باشند.

۳. جهت دهی به علوم مختلف

از دیگر کارکردهایی که می توان برای علوم انسانی در نظر گرفت، عبارت است از جهت دادن به علوم دیگر، در واقع این گزاره از کارکرد قبلی نتیجه می شود؛ به دیگر سخن، این وظیفه نظریه‌ها و یافته‌های علوم انسانی به‌ویژه فلسفه، تاریخ، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و اقتصاد است که علوم دیگر اعم از علوم طبیعی و علی‌الخصوص علوم فنی- مهندسی را هدایت کرده و سمت و سوی آنها را مشخص نماید؛ چرا که نتایج به دست آمده از مطالعات و تحقیقات تاریخی و جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، اقتصاد و نیز باورهای فلسفی پذیرفته شده در جامعه علمی کشور، مشخص می نمایند که تحقیقات و مطالعات علوم دیگر خصوصاً فناوری باید در چه جهتی حرکت نمایند تا از ارزشمندی لازم برخوردار بوده و بتوانند سودمندی لازم را به همراه داشته باشند؛ به عبارت ساده تر، این علوم انسانی است که می تواند مشخص نماید، جامعه به چه نوع فناوریها و تحقیقات علمی احتیاج دارد؛ برای مثال می توان به تأثیر علم اقتصاد و سیاست در سمت و سو دادن به تحقیقات مربوط به نانو تکنولوژی و پیشرفتهای آن در جامعه اشاره کرد.

این کارکرد، همچون سکه روی دیگری نیز دارد و آن اینکه رشد و گسترش علوم و فناوریهای مختلف بدون در نظر گرفتن شرایط تاریخی، سیاسی، اجتماعی و اعتقادی جامعه یا به عبارت دیگر، بدون هماهنگی با مطالعات و تحقیقات علوم انسانی در این زمینه، نه تنها در دراز مدت منجر به رشد و توسعه پایدار جامعه نمی گردد، بلکه ممکن است چه در کوتاه مدت یا حتی دراز مدت پیامدهای منفی زیادی را نیز به همراه داشته باشد. عدم توجه به این نوع ارتباط، همکاری و هماهنگی بین علوم طبیعی، فناوری و علوم انسانی در بین کشورهای صنعتی، عواقب زاینباری از جمله بحران‌های زیست محیطی، از خود بیگانگی، معنویت و نظایر آن را برای جهان به ارمغان آورده است. این روندی است که متأسفانه نه فقط گریبان کشورهای پیشرفته، بلکه با سرعت و شدت بیشتری کشورهای در حال توسعه و جهان سوم را نیز گرفته است.

۴. هدفمند کردن فرد و جامعه

همان طور که می دانیم تعیین اهداف چه برای زندگی فردی و چه جمعی، چیزی نیست که از عهده علوم طبیعی و فنی- مهندسی بر آید. این رسالتی است که بر دوش علوم انسانی گذاشته شده است. ممکن است این شبهه پیش آید که علوم انسانی نیز قادر به تعیین اهداف نبوده و از این نظر به مانند دیگر علوم است؛ چرا که هدف علوم انسانی نیز توصیف و تبیین پدیده‌های انسانی و اجتماعی است و از باب توصیفی بودن تفاوتی با دیگر علوم ندارد. اساساً کار علم توصیف، تبیین و در نهایت پیش بینی و کنترل است (هومن، ۱۳۷۰: ۹-۸)، لذا تعیین باید‌ها و نباید‌ها یا به عبارت دقیقتر، تجویز، کار علم به معنای دقیق و صحیح آن نیست. اگر این تعریف درباره علم، به طور کلی صحیح به نظر آید، پذیرش آن منافاتی با نقش علم در ارائه نظریه‌های تجویزی و تعیین باید‌ها و نباید‌ها ندارد. مگر تجویز و تعیین اهداف بدون درک و آگاهی امکان‌پذیر و پسندیده است؟ به دیگر سخن، مبنای هر نوع تجویزی، آگاهی از واقعیت‌ها و حقایق موجود است. تا واقعیت‌ها و حقایق به‌خوبی روشن نشوند، طرح دیدگاههای تجویزی و تعیین اهداف، موضوعی بی‌معنا خواهد بود. زمانی می‌توان برای انسان و جامعه نسخه‌هایی را تجویز کرد که در ابتدا به‌خوبی یا حداقل در حد امکان شناخته شوند. شناخت انسان و جامعه نیز در محدوده علوم انسانی از قبیل تاریخ، جامعه‌شناسی، روانشناسی، علوم دینی و فلسفه امکان پذیر است. در واقع شناخت انسان وجه مشترک تمامی رشته‌های علوم انسانی است. مصباح (به نقل از شریعتمداری، ۱۳۶۱) در خصوص رابطه دین و علوم انسانی چنین می گوید:

«ما معتقدیم که پایه همه رشته‌های علوم انسانی، یک رشته مباحث انسان‌شناسی است که در تمام رشته‌های علوم انسانی، باید وجود داشته باشد. انسان باید شناسانده شود، ابعاد وجودیش، کیفیت رشد و تکاملش، عوامل انحطاطش و هدف نهایی از وجودش، همه اینها باید مشخص شود.» (ص ۱۶۷).

از سوی دیگر، تعمیم تعریف فوق یعنی توصیفی بودن صرف، هم به علوم طبیعی و هم به علوم انسانی، جای تأمل و بحث بیشتری دارد. اگر ماهیت رشته‌های مختلف علوم انسانی رابحث و بررسی کنیم، متوجه می شویم که برخی از این رشته‌ها که خواه ناخواه زیر مجموعه علوم انسانی قرار می گیرند، تنها با توصیف و تبیین سر و کار نداشته بلکه به قلمرو تجویز یعنی تعیین باید‌ها و نباید‌ها نیز وارد می شوند؛ مثال بسیار بارز آن فلسفه است. یعنی رشته‌ای که به نوعی تمامی شاخه‌های علوم انسانی را تحت تأثیر قرار داده و علاوه بر آن، بخشهای قابل توجهی از آن، مثل فلسفه اخلاق، فلسفه تعلیم و تربیت و فلسفه سیاسی به تجویز اختصاص دارند. این ویژگی یعنی تجویزی بودن در اکثر شاخه‌های علوم تربیتی به‌ویژه شاخه «برنامه درسی» (به آیزنر، ۱۹۹۴ رجوع شود) یا علوم دینی نیز مشاهده می‌شود. به نظر نگارنده، ایجاد مرزی تصنعی بین توصیف و تجویز از جمله اشکالاتی است که می توان به نخستین تلاشهای پیشگامان علوم انسانی غرب در دوره

مدرن به خصوص از اوایل قرن بیستم به بعد وارد ساخت. در حالی که ماهیت غالب این علوم ایجاب می کند که خواه ناخواه وارد قلمرو تجویز نیز شوند.

۵. برنامه ریزی و سیاست گذاری های اجتماعی

متعاقب کارکرد قبلی، برنامه ریزی و سیاست گذاری اجتماعی نیز مطرح می باشد. بدیهی است که هر جامعه ای به منظور دستیابی به اهداف خود، نیازمند برنامه ریزی و سیاست گذاری است. برنامه ریزی و سیاست گذاری به نوبه خود نیازمند دانش لازم و مدیریت منابع مادی و انسانی می باشد.

کاملاً روشن است که این نوع دانش برنامه ریزی و مدیریتی از علوم انسانی به ویژه رشته هایی مثل مدیریت، اقتصاد، علوم سیاسی، جامعه شناسی، جغرافیا، روان شناسی و حتی فلسفه و تاریخ نشأت می گیرد. این نوع برنامه ریزی ها و سیاست گذاری ها تنها شامل حال مراکز و نهادهای انسانی جامعه نشده بلکه سایر مراکز، از جمله مراکز صنعتی و تولیدی را نیز در بر می گیرد. به عبارت روشن تر، پیشرفت و توسعه صنعتی نیز خود در گرو برنامه ریزی و مدیریتی است که محصول علوم انسانی می باشد؛ به همین دلیل است که امروزه مراکز صنعتی و تولیدی بزرگ جهان خود را از دانشهایی مثل اقتصاد، مدیریت، جامعه شناسی و روان شناسی مدیریت و روان شناسی صنعتی و سازمانی بی نیاز نمی دانند.

۶. تداوم، انسجام و حفظ یکپارچگی جامعه

زمانی که درباره تداوم، انسجام و یکپارچگی جامعه بحث می شود، در واقع بحث اصلی درباره بقای جامعه است. بقای جامعه نیز موضوعی است که خواه ناخواه با هویت جامعه و به عبارت دقیقتر، «فرهنگ» جامعه سر و کار دارد. بر همگان روشن است که حفظ و تداوم هویت فرهنگی جامعه، در درجه نخست نیازمند شناخت فرهنگ و عناصر متعلق به آن است. شناختی که حیطة علوم انسانی و شاخه های گوناگون آن از جمله تاریخ، جامعه شناسی، روان شناسی، ادبیات و زبان شناسی، به حساب می آید. اصولاً هر یک از شاخه های علوم انسانی از منظری خاص به مطالعه فرهنگ می پردازد؛ بدین ترتیب، فرهنگ وجه مشترک تمامی رشته های علوم انسانی است؛ به همین علت می توان مدعی شد که علوم انسانی، «علوم فرهنگی» هستند.

از سوی دیگر، حفظ، بقا و تداوم جامعه نیازمند فرآیندی تحت عنوان «جامعه پذیری» است؛ یعنی فرآیندی که از طریق آن نسلهای جدید و جوان تر جامعه، باورها، ارزشها و به طور کلی فرهنگ جامعه را درونی ساخته و در نتیجه، خود را با جامعه هماهنگ نموده و بدین ترتیب کسب هویت می نمایند. جامعه پذیری همان طور که دورکیم می گوید، رسالتی است که عمدتاً بر عهده نهاد آموزش و پرورش گذاشته شده است (دورکیم، ترجمه علی محمد کاردان، ۱۳۷۶: ۴۸-۵۵). این نهاد نیز برای آنکه بتواند وظایف خود را به خوبی انجام دهد، ناگزیر باید به دانشهایی مثل علوم تربیتی و بنیادهای آن یعنی فلسفه، دین و علوم مربوط به آن، روان شناسی و جامعه شناسی اتکاء داشته باشد.

۷. سلامت فرد و جامعه

سلامت، مفهومی است که بر معناهای گوناگونی دلالت می کند. نخستین معنای آن، عبارت از سلامت جسمانی افراد و وضعیت بهداشتی جامعه است. از سوی دیگر این مفهوم دال بر سلامت روانی فرد و وضعیت بهداشت روانی جامعه است.

علاوه بر آن، مفهوم سلامت می تواند بر وضعیت اخلاقی فرد و نهادهای جامعه دلالت داشته باشد، در این معنا میزان شیوع انحرافات، بزهکاریها و انواع فسادهای اخلاقی، مالی و اداری نشان دهنده ناهنجاری و فاصله گرفتن از ملاک و معیارهای سلامت می باشد.

طبیعی است که هر جامعه ای برای حفظ انسجام و یکپارچگی خود به سلامت فرد و جامعه در هر سه معنای فوق احتیاج دارد؛ به همین علت هر جامعه ساز و کارها و شیوه های گوناگونی را برای حفظ سلامتی خود به وجود می آورد. تشکیلاتی مثل وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی با هدف تحقق بهداشت جسمی و روانی در جامعه شکل گرفته است. این در حالی است که وزارت آموزش و پرورش، مطبوعات، صدا و سیما، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، قوه قضاییه، وزارت دادگستری و دیگر موارد مشابه اهدافی را در راستای تحقق سلامت در معنای دوم و سوم، دنبال می کنند. این نوع نهادها و تشکیلات در صورتی به موفقیت دست می یابند که برنامه ها و روشهایشان مبتنی بر دانش و اطلاعات باشد. کاملاً روشن است که عمده این دانش ها و اطلاعات بر گرفته از علوم انسانی هستند. در واقع تحقق معنای دوم و سوم سلامت، بدون تکیه بر یافته های علوم انسانی از قبیل حقوق، علوم دینی، روان شناسی، اقتصاد، مدیریت، جامعه شناسی و علوم تربیتی امری غیر ممکن می نماید.

۸. رشد و تکامل فرد و جامعه

این کارکردی است که تحقق آن تا حد زیادی در گرو موارد قبلی است؛ به دیگر سخن، رشد و تکامل فرد و جامعه زمانی امکان پذیر است که کارکردهای پیشین به خوبی محقق شوند. بدین ترتیب در می یابیم که تحقق رشد و تکامل چه از جنبه فردی و چه اجتماعی، زمانی

اتفاق می افتد که به علوم انسانی و یافته ها و نتایج حاصل از آنها بها داده شود. در واقع علوم انسانی، اطلاعات و دانشی را در اختیار می نهند که به نوبه خود شرط لازم پیشرفت و تکامل را فراهم می آورند.

نتیجه گیری

همان طور که ملاحظه شد، هشت کارکرد گوناگون را برای علوم انسانی در جامعه می توان در نظر گرفت. به نظر می آید، دیگر کارکردهای احتمالی نیز به نوعی قابل خلاصه شدن به همین هشت کارکرد باشند. بسیاری از کارکردهای نامبرده، جنبه عینی و ملموس دارند به مانند برنامه ریزی اجتماعی و سیاست گذاری، سالم سازی و هدفمند کردن فرد و جامعه. در حالی که تمامی این کارکردها در جای خود، نقش و اهمیت به سزایی دارند، لیکن توجه بیش از حد به آنها موجب نادیده انگاری یک کارکرد مهم می شود؛ کارکردی که رد پای آن در سایر کارکردها دیده می شود. این کارکرد چیزی نیست جز روشننگری یا به عبارت دیگر آگاهی بخشی. تجزیه و تحلیل هر یک از کارکردهای هشت گانه، نشان می دهد که عنصر اصلی آنها روشننگری است؛ به تعبیر دیگر، هر یک از این کارکردها در صورتی می توانند با موفقیت همراه گردند که پیش از آنها آگاهی بخشی به خوبی حاصل شده باشد. منظور از آگاهی بخشی، فراهم آوردن شرایطی است که هم فرد و هم اجتماع بتوانند در جهت شناخت و درک هر چه عمیقتر خود، دیگران، جهان پیرامونی، شرایط و همچنین تعامل بین این مؤلفه ها گام بردارند.

روشننگری مستلزم تحلیل عمیق خود، دیگران و جهان است. در واقع، روشننگری به خود آگاهی، جهان آگاهی و در نتیجه به خدا آگاهی منجر می شود. شاید این سیر آگاهی تعبیری از حدیث پیامبر اکرم باشد که می فرماید «هر کس خود را بشناسد، خدای خویش را خواهد شناخت». زمانی که فرد و جامعه به این درجه از آگاهی دست یابند، تغییر و تحول مثبت (رشد و تکامل) نیز امکان پذیر می گردد؛ چرا که تغییر و تحول مستلزم حرکت فرا روندگی و متعاقب آن نقد خود است؛ بدین معنی که چه فرد و چه جامعه به درجه ای از خودآگاهی دست یابند که بتوانند از منظری انتقادی به خویش نگرسته و خود را ارزیابی نمایند. این گونه ارزیابی هاست که مقدمه و زمینه تغییر و تحول و به طور کلی رشد را فراهم می نماید. در اینجا علاوه بر روشننگری، دیگر کارکرد بنیادی علوم انسانی یعنی «نقادی» آشکار می گردد. بدین ترتیب متوجه می شویم که هر نوع رشد و تحول مثبتی نتیجه آگاهی و نقد است؛ دو مفهومی که توأمان معنا پیدا کرده و بدون یکدیگر ناقص می باشند. در واقع نقادی، شاخصی است که از نظر برخی اندیشمندان مثل فیلسوفان مکتب نقدی فرانکفورت (سروش، ۱۳۷۹: ۱۸۷-۱۸۶)، وجه تمایز علوم انسانی از طبیعی است؛ بدین معنا که وظیفه علوم انسانی تنها توصیف، تبیین و پیش بینی نبوده بلکه نقد وضع موجود به منظور ایجاد تغییرات بهینه است (منبع پیشین، ۱۸۹). پس می توان نتیجه گرفت که هر گونه رشد و تکاملی منوط و مشروط به نقد است و نقد نیز به نوبه خود تابعی از آگاهی و بینش می باشد. این فرآیندی است که نه از خلال علوم طبیعی و فنی- مهندسی بلکه از طریق علوم انسانی حاصل می آید. اگر این فرض را بپذیریم که علوم طبیعی و فنی- مهندسی نیز می توانند بخشی از آگاهی و بینش فرد و جامعه را تأمین نمایند، این امر در صورتی امکان پذیر است که از منظری انسانی و اجتماعی به یافته ها و نتایج علوم طبیعی و فنی- مهندسی نظر بیفکنیم؛ به عبارت روشن تر، زمانی که این گونه یافته ها را دست مایه مطالعات و بررسی های مربوط به حوزه علوم انسانی قرار دهیم. مثال بسیار بارز این گونه پردازشگری ها را می توان در حیطه ای مثل فلسفه علم، فلسفه تکنولوژی، روان شناسی و جامعه شناسی صنعتی مشاهده کرد؛ یعنی شاخه هایی از علوم انسانی که از اطلاعات و یافته های علوم طبیعی و فنی- مهندسی استفاده می نمایند یا حتی یافته های آنها را از منظری انتقادی بررسی و تجزیه و تحلیل می نمایند. برای نمونه، روان شناسی از یافته های علوم طبیعی مثل زیست شناسی بسیار بهره گرفته است. در حالی که در فلسفه علم به تجزیه و تحلیل یافته های علمی و حتی نقادی آنها پرداخته می شود. در مجموع با در نظر گرفتن نتیجه گیری های فوق، می توان گفت که نقش اصلی علوم انسانی را نه در کارکردهای ملموس و عینی، بلکه باید در رسالت روشننگری و نقادی آن جستجو کرد. نقشی که به تنهایی کافی است تا ضرورت توجه و سرمایه گذاری در آن را توجیه نماید.

پیشنهادها

توجه به نقش ها و کارکردهای بحث شده در این مقاله، نکات بسیار مهمی را آشکار می سازد؛ نکاتی که هم در سیاست گذاری ها و برنامه ریزی های کلان (مثل سند توسعه ملی و چشم انداز بیست ساله) و هم در برنامه ریزی درسی علوم انسانی و طبیعی چه در سطح آموزش عمومی و چه در سطح آموزش عالی و نیز در شیوه های آموزش این علوم، باید مورد اهتمام قرار گیرند. اهم این نکات عبارتند از:

۱. توسعه پایدار و همه جانبه زمانی محقق می شود که علوم فنی - مهندسی، پایه و علوم انسانی، به موازات یکدیگر، رشد و گسترش یافته و به آنها اقبال نشان داده شود. این نتیجه ای است که تاریخ گواه آن است. در عصر روشننگری (رنسانس)، شاهد چنین رشد هماهنگی می باشیم. در این دوران اگر در علوم پایه تحولاتی عظیم به وقوع می پیوندد، در فلسفه و عرصه های

علوم انسانی نیز انقلاب رخ می دهد (مثل انقلاب دکارت که به پدر فلسفه نو مشهور است). از سوی دیگر، نیازمندی علوم طبیعی و فنی- مهندسی به پیش فرضهای متافیزیکی و به تعبیر دیگر نیاز آنها به قلمرو فلسفه که پیش تر مورد بحث قرار گرفت، گواه بر این است که نمی توان به توسعه پایدار رسید در حالی که علوم انسانی مغفول واقع شده باشند.

۲. از نکته فوق، می توان چنین استنباط کرد که در برنامه های درسی به خصوص در دوران آموزش عمومی (از مقطع ابتدایی تا دبیرستان) باید علوم پایه، فنی- مهندسی و انسانی در ارتباط و تعامل با یکدیگر، ارائه شوند؛ به طوری که دانش آموزان با چگونگی شکل گیری این علوم در طول تاریخ و همچنین تأثیرات متقابل آنها بر یکدیگر و بالأخره ضرورت با هم نگرانی آنها، آشنا شوند. برای رسیدن به این مقصود، امروزه انواع برنامه های درسی در هم تنیده مطرح هستند (به پارسا، ۱۳۸۲، رجوع شود). به همین علت، به نظر می آید که برای دستیابی به توسعه پایدار و همه جانبه الگوی برنامه درسی تلفیقی یا در هم تنیده که در آن، موضوعات درسی وحدت پیدا کرده و تنها به عنوان شاخه های علمی مستقل از یکدیگر مطرح نیستند، بسیار مناسب باشد (شمشیری، ۱۳۸۲: ۲۱۱).

۳. همان طور که ملاحظه شد، فلسفه در تاریخ بنیاد مشترک تمامی علوم گوناگون اعم از طبیعی و پایه یانسانی بوده است. هم اکنون نیز اگر قرار بر این باشد که رشد و گسترش علوم گوناگون به موازات هم تحقق یافته و تعاملات متقابل بین حوزه های مختلف علمی صورت پذیرد، مجدداً باید به فلسفه بازگشت؛ چرا که فلسفه قابلیت نزدیک سازی، هماهنگی، همکاری، تلفیق و با هم نگرانی حوزه های علمی گوناگون را دارد. فلسفه همچون رشته ای است که دانه های تسبیح را به هم پیوند می زند؛ به همین دلیل، نگارنده بر این باور است که هیچ رشته علمی از فلسفه بی نیاز نبوده و از این رو محققین و اندیشمندان هر حوزه، باید کم و بیش با مباحث بنیادین آن آشنا شوند. این نتیجه، ضرورت بازنگری در برنامه های درسی دوره های دانشگاهی و حتی آموزش عمومی را آشکار می سازد. نقش فلسفه در رشد و توسعه به قدری مهم است که امروزه برخی از اندیشمندان به دنبال همگانی کردن آن و از جمله آموزش فلسفه به کودکان می باشند (به لیپمن، ۱۹۹۸ رجوع شود)؛ چرا که مبنای رشد و توسعه، پرورش تفکر به ویژه تفکر تحلیلی و انتقادی است و این هدفی است که از طریق آموزش فلسفه بهتر و راحت تر میسر می گردد.

۴. انتظاری که از علوم انسانی وجود دارد، تلاش در جهت روشنگری و نقد است. آگاهی بخشی و نقدی که در راستای بهسازی، نوسازی و در کل رشد و توسعه فرد و جامعه قرار دارد. علوم انسانی زمانی قادر به اجرای موفقیت آمیز کارکردهای خود است که در درجه نخست، این علوم به خوبی فهم و درک شوند. فهم و درک این علوم نیز منوط و مشروط به آموزش مناسب آن است؛ آن گونه که مشاهده شد، درک عمیق شاخه های مختلف علوم انسانی، زمانی تحقق می یابد که این علوم نه به صورت منفک از یکدیگر بلکه به شکلی یکپارچه و در هم تنیده دیده شود. به نظر می آید بی توجهی به نکته فوق از جمله نارسائیهای آموزش علوم انسانی در سطح جهان باشد. غفلتی که از تخصص گرایی بسیار شدید کلیشه ای و بعضاً تقلیدی (از علوم تجربی) و همچنین تمرکز بیش از حد بر کارکردهای ملموس و عینی در سده اخیر ناشی شده باشد.

منابع

- اوزمن، هوارد و کراور، ام. ساموئل (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت. ترجمه گروه علوم تربیتی. قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- پارسا، عبدالله (۱۳۸۲). برنامه درسی یک پارچه و میان رشته ای. در مجموعه رویکرد تلفیقی به برنامه درسی به کوشش حسن ملکی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- پوپر، ریموند، کارل (۱۳۷۰). منطق اکتشاف علمی. ترجمه احمد آرام. تهران. انتشارات سروش.
- خوانساری، محمد (۱۳۶۳). دوره مختصر منطق صوری. تهران. انتشارات تهران.
- چالمرز، آلن. اف (۱۳۷۸). چیستی علم. تهران. انتشارات سمت.
- دورکیم، امیل (۱۳۷۶). تربیت و جامعه شناسی. ترجمه علی محمد کاردان. تهران. انتشارات دانشگاه تهران.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۹). درسهایی در فلسفه علم الاجتماع. تهران. نشر نی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۱). علوم انسانی اسلام و انقلاب فرهنگی. تهران. دفتر مرکزی جهاد دانشگاهی.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۲). برنامه درسی تلفیقی پیش نیاز تحقق توسعه پایدار و همه جانبه در ایران. در مجموعه رویکرد تلفیقی به برنامه درسی به کوشش حسن ملکی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- شفیلد، هری (۱۳۷۵). کلیات فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه غلامعلی سرمد. تهران. نشر قطره.

هومن، حیدر علی (۱۳۷۰). پایه های پژوهش در علوم رفتاری. تهران. مرکز پخش پیک فرهنگ.

-Eisner, W. E. (1994). The educational imagination, NewYork, MacMillam Colledge Publishing Company.

-Lipman, M. (1998). Philosophy for children. Journal of philosophy for children. Vol. 7. NO. 4, P 31-46.

-Reichenbach, R. (1999). Postmodern knowledge, modern beliefs and the curriculum. Educational philosophy and theory, vol. 31, 2, P 237-244.

منبع: کنگره علوم انسانی ۱۳۸۷

دریافت از سایت پورتال جامع علوم انسانی <http://ensani.ir/fa/content/89118/default.aspx>

بازنگری در نظام تربیت معلم با تأکید بر تجربه گرایی

بابک شمشیری

دانش جوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت

و عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

بررسی اهداف تربیت معلم نشان دهنده تأکید این دوره‌ها بر آموزش نظری و کسب اطلاعات در حیطه‌های تخصصی و همچنین دانش مربوط به حوزه علوم تربیتی از قبیل روان‌شناسی، فنون تدریس، سنجش و ارزش‌یابی و فناوری آموزشی است. به علاوه اهداف مهارتی نیز با تکیه بر اکتساب و آموختن وضع شده‌اند. این امر به طور ضمنی دلالت بر جایگاه نقش معلم دارد؛ یعنی فردی که صاحب دانش و اطلاعات و دانسته‌های خود را به دانش‌آموزان انتقال دهد. به تعبیر دیگر این اهداف مدون نشان دهنده این است که تعلیم و تربیت به معنای "انتقال اطلاعات و دانش" قلمداد شده است.

این گونه اهداف و طرز تلقی حاصل از آنها موجب شده که به درسی کارورزی و دیگر برنامه‌های تربیت معلم نیز از منظر انتقال اطلاعات و دانش نگریسته شود. در نتیجه، از تجربه و ساخت دانش ناشی از آن که به قول دیویی اوپیروان ساخت‌گرای او هدف و فضای اصلی تعلیم و تربیت محسوب می‌شود، غفلت شود. طرز تلقی تجربه‌گرایی حاکم بر تربیت معلم موجب شده که دیدگاه‌های تربیتی نوین، بر نقش پژوهش‌گری معلم تأکید ورزند. از این دیدگاه‌ها، معلم نقش محقق را در محیط آموزشگاه و کلاس ایفا می‌کند. یعنی محقق‌گی که به پژوهش در عمل و یا به تعبیر دیگر "اقدام‌پژوهی" اهمیت می‌گمارد. (زیمیلیاس ۳، ۲۰۰۰). بنابراین همان طوری که مشخص است، مفهوم تجربه با تمرین عملی تفاوت بسیار زیادی دارد. در واقع تمرین عملی، به نوعی عبارت است از اجرای عملی آموخته‌های نظری به منظور مهارت‌اندوزی و کسب عادت عملی. در این فرآیند، کارورزی سعی می‌کند با مشاهده معلم راهنما، وی را الگوی خویش قرار دهد و آنچه را در کلاس‌های درس آموخته است در عرصه عمل اجرا کند.

از سوی دیگر تجربه، عملی است که از ویژگی منحصر به فرد بودن برخوردار است و بنا به گفته "دیویی" در برابر "موقعیت مسئله‌ساز و مبهم" و به منظور حل آن، صورت می‌گیرد. بنابراین هدف از تجربه، عبارت خواهد بود از تلفیق و ترکیب دانش حاصل از تجربیات گذشته با اطلاعات مربوط به ویژگی‌های موقعیت مورد نظر و عرضه ساخت دانشی جدید و نهایتاً دست‌یابی به راه‌حلی مناسب و با کفایت (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷). بنابراین، هم‌چنان که ملاحظه می‌شود مفهوم تجربه به نوعی با مفهوم تحقیق و پژوهش مترادف است. با کمی تأمل در می‌یابیم که تجربه‌گرایی به خلاقیت و نوآوری منجر خواهد شد. چرا که هر موقعیت از ویژگی منحصر به فرد بودن برخوردار و مستلزم پاسخی جدید و مبتکرانه است. در واقع محیط‌های آموزشگاهی و کلاسی و حتی دانش‌آموزان نیز از این ویژگی یعنی منحصر به فرد بودن برخوردارند. همین ویژگی ایجاب می‌کند که معلم مواجهه پژوهش‌گرانه با هر یک از این موقعیت‌ها و دادن پاسخی مبتکرانه آنها را کاملاً و به طرز عمیق یاد گرفته باشد. این یادگیری عمیق یعنی نوعی یادگیری که کاملاً درونی شده باشد برای معلم حاصل نخواهد شد مگر آن که در دوره‌های تربیت معلم تجدید نظری زیر بنایی صورت بگیرد. به دیگر سخن، هم‌چنان که پیش‌تر نیز اشاره شد، این اصلاحات باید از اهداف تربیت معلم آغاز شود و با تکیه بر تجربه‌گرایی به دیگر ساختارها و برنامه‌های آن تسری یابد.

نگارنده در مقاله حاضر ضمن تشریح اهداف تجربه گرایی قصد آن را دارد که بر مبنای این نوع اهداف، برداشت جدیدی از معلم راهنما مشاور، کارورزی و مدارس تجربی عرضه کند. مطابق با اهداف تجربه گرایانه، دوره تربیت معلم به نوعی دوره فراگیری پژوهش و پژوهش های تربیتی به ویژه از نوع تحقیقاتی کیفی ۲ از قبیل "مطالعه موردی" ۳ و "اقدام پژوهی" خواهد بود. دانش جو-معلمان در خلال فرایندهای تحقیقاتی ساختارهای دانشی مورد نیاز را در ذهن خویش می سازند و مهارت های لازم را به دست می آورند. در این ساختار جدید، مشاور و معلم راهنما، هدایت کنندگانی هستند که دانش جو-معلمان را با موقعیت های مسئله ای مواجه می سازند و آنها را در یافتن راه حل های نوآورانه و منحصر به فرد، کمک می کنند. در این نگاه جدید به تربیت معلم و با تأکید بر تجربه گرایی، ضرورت ایجاد مدارس تجربی وابسته به مراکز تربیت معلم محسوس است. یعنی مدارسی که زمینه پژوهش های تربیتی و تجربه گرایی را برای دانش جو-معلمان فراهم کنند.

ساختار مقاله

- ۱- مقدمه (اهمیت و ضرورت بحث)
- ۲- نقد و بررسی اهداف تربیت معلم
- ۳- دیدگاه تجربه گرایی در تدوین اهداف تربیت معلم
- ۴- بازنگری در برنامه درسی تربیت معلم مطابق با اهداف تجربه گرایانه
- ۵- نقش مشاور و معلم راهنما در تربیت معلم تجربه گرا
- ۶- نقش و اهمیت مدارس تجربی در حصول اهداف تجربه گرایانه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بررسی میزان برخورداری کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی از مؤلفه‌های هویت ملی

دکتر بابک شمشیری^۱، محمودرضا نوشادی^۲

چکیده

دقت و توجه کارشناسانه در انتخاب محتوای درسی و پیام‌های آشکار و مکنون آن‌ها می‌تواند، به صحت و سلامت فرایند شکل‌دهی هویت ملی و هم‌چنین رشد آن در دانش‌آموزان کمک نماید. به همین دلیل مسئله‌ی کلی پژوهش حاضر عبارت است از چگونگی پرداختن کتب تعلیمات اجتماعی، تاریخ و فارسی دوره‌ی راهنمایی به مقوله‌ی هویت ملی و نیز شناسایی کاستی‌ها و آسیب‌پذیری‌های هر کدام از آن‌ها در متون درسی. برای انجام پژوهش حاضر و پاسخ‌گویی به سؤالات آن، از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. در پژوهش حاضر، یازده مقوله شناسایی شدند. که عبارت‌اند از بُعد دینی، بُعد سیاسی، ارزش‌های ملی، هنجارهای ملی، میراث فرهنگی، اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی، ویژگی‌های جغرافیایی، خرده فرهنگ‌های قومی، افتخارات ملی و تعاملات بین‌المللی.

در مجموع، یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر دلالت بر آن دارد که در کتب نام‌برده، به برخی از مؤلفه‌های مربوط به پدیده‌ی هویت ملی در

۱. عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

۲. کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

حد نسبتاً مناسبی پرداخته شده است. که این مؤلفه‌ها عبارت‌اند از: بُعد دینی و بُعد سیاسی. این در حالی است که برخی دیگر از ابعاد هویت ملی شدیداً مورد غفلت قرار گرفته‌اند. ابعاد مذکور به ترتیب عبارت‌اند از: هنجارهای ملی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، نمادهای ملی و تعاملات بین المللی. با توجه به یافته‌های به‌دست آمده، بازنگری در هدف‌ها و محتوای برنامه‌های درسی دوره‌های گوناگون تحصیلی با تأکید بر پرورش هویت ملی (اسلامی - ایرانی) پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: هویت ملی، برنامه‌ی درسی، کتاب درسی، دوره‌ی راهنمایی

تحصیلی



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

مقدمه

مبحث «هویت»^۱، یعنی بحث و تلاش برای پاسخ‌گویی به پرسش «من که هستم»، قدمتی دیرینه دارد. به همین سیاق، هویت ملی مفهومی تاریخی است که از ابتدا به شکل‌های متفاوت وجود داشته است. لیکن در ابعاد اجتماعی به زعم بسیاری از صاحب نظران علوم انسانی، به ویژه اجتماعی و سیاسی، یکی از اساسی‌ترین و جدیدترین مباحث عصر مدرن و پسامدرن است که بعد از رسانس به وجود آمده است (میلر^۲، ۱۹۹۵: ۲۷). به گونه‌ای که باید آن را عبارت دانست از فرایند معناسازی براساس یک ویژگی فرهنگی یا مجموعه‌ای از ویژگی‌های فرهنگی به هم پیوسته که در دوره‌ی مدرن بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود. به همین دلیل، به جای «هویت ملی» از مفهوم «هویت فرهنگی» نیز استفاده شده است.

در قلمرو علوم انسانی، هویت فرهنگی امری سیال و چند معنایی است. این مفهوم برای نخستین بار در دهه‌ی ۵۰ میلادی بار معنایی و مفهومی خاص می‌یابد. امروزه در آغاز هزاره‌ی سوم میلادی، هویت ملی به یکی از چارچوب‌های وحدت بخش در مباحث علوم اجتماعی تبدیل شده است (توحید فام، ۱۳۸۰: ۲). امروزه این مفهوم به قدری اهمیت پیدا کرده است که برخی از اندیشمندان، هویت ملی را زیربنای تمامی انواع دیگر هویت‌ها می‌دانند (پول،^۳ ۳۰۰۲: ۱۷۲). بدین معنا که انواع هویت‌های دیگر، در چارچوب هویت ملی، شکل می‌گیرد و معنا پیدا می‌کند. برای مثال، «هویت فردی» پدیده‌ای است که کاملاً تحت تأثیر و نفوذ هویت ملی قرار دارد.

البته در دهه‌های اخیر، ویژگی وحدت بخشی مفهوم هویت ملی دچار آسیب‌پذیری شده است. یکی از دلایل این امر مربوط است به مقوله‌ی «جهانی شدن»^۴، یعنی پدیده‌ای که در دوران معاصر با آن مواجه هستیم. جهانی شدن موجب شکل‌گیری احساس چندپارگی و گمگشتگی در بسیاری از افراد به ویژه نسل جدید و جوان می‌شود (شولت، ۱۳۸۲: ۱۳۴).

در فرایند بین‌المللی شدن فرهنگ که از تبعات جهانی شدن است، همیشه این ترس و واکنش وجود دارد که در برابر قدرت‌های غالب جهانی و آن‌ها که سیستم تولید و پخش کالاهای فرهنگی را در اختیار دارند، فرهنگ‌های ملی روز به روز ضعیف‌تر شوند (محمدی، ۱۳۷۴: ۷۸). جهانی شدن موجب ترغیب به جابه‌جایی از ملیت‌گرایی دولت‌مدار یک بُعدی (که تا اواسط قرن بیستم رواج داشت)، به کثرت‌گرایی بیشتر شده است. جهانی شدن معاصر از برخی جنبه‌ها، امکان وسیع‌تری برای کشف و بیان هویت مطرح کرده است. جهانی شدن معاصر هم‌چنین گاهی از طریق تخریب فرهنگی، موجب تضعیف امنیت هویت شده است. تأثیر کلی جهانی شدن بر هویت، بیش از آن که شکل همگن داشته باشد، بی‌ثبات‌کننده است. به تعبیر دیگر ممکن است به پدیده‌ی بحران هویتی به ویژه بحران هویت ملی و فرهنگی منجر شود، یعنی پدیده‌ای که جهان معاصر کم و بیش با آن مواجه است.

برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که انواع گوناگونی از بحران هویت وجود دارد. یکی از این نوع بحران‌ها با تمایزات قومی در ارتباط است و هنگامی به وقوع می‌پیوندد که دولتی به دلیل تعلق خاطر بیشتر جمعیت خود به گروه‌بندی‌های مادون ملی، نتواند وحدت ملی کاملاً مؤثری به وجود آورد. به بیان دیگر، در این‌گونه کشورها، به دلیل شکل‌نگرفتن کامل احساس ملیت، دولت نمی‌تواند به صورت یک «دولت-ملت» عمل کند. نوع دیگری از بحران هویت، ویژه‌ی جهان معاصر است؛ چرا که با تحولات سریع اجتماعی و آگاهی شدید و روزافزون مردم از تفاوت‌هایی که میان آن‌ها از حیث قدرت ملی و رفاه وجود دارد، در ارتباط است. این شکل از بحران این سؤال را در ذهن رهبران و روشنفکران ایجاد می‌کند که چه مقدار از سنت‌ها را باید نگه‌داشت و تا چه میزان باید با تحولات همراه شد تا بتوان بخشی از دنیای مدرن و جدید به حساب آمد. رهبران و روشنفکران خودآگاه از قطع شدن ریشه‌های خود واکنش دارند و نیاز به هویت ملی را مطرح می‌سازند (پای، ۱۹۷۱: ۱۱۱-۱۱۰).

پای معتقد است، مردمی که در معرض تأثیرات غربی قرار گرفته‌اند، به سه شیوه هویت فردی خود را با تاریخ پیوند می‌زنند. اولین شیوه مختص کسانی است که در واکنش به این وضعیت، نگرش تاریخی خود را به سمت گذشته معطوف می‌سازند. دومین گروه کسانی هستند که سمت گیری به شدت آینده گرایانه دارند. آنان آینده ای را در نظر می‌آورند که ورای فرهنگ قدیمی و شکل‌های معاصر تمدن غربی قرار دارد. سومین شیوه نیز گرچه برآینده تمرکز دارد، ولی معتقد است که بسیاری از عناصر قدیم و جدید در محیط کنونی وجود دارند و در زندگی روزمره باید از هر دوی این عناصر استفاده کرد (پیشین).

در ایران نیز به تبع تغییر و تحولاتی که در دنیا روی داده، در طول یک صد سال گذشته مشکل بحران هویتی و هم‌چنین شیوه‌های متفاوت مواجهه با آن قابل شناسایی است. در واقع، هویت ایرانی در دوره‌ی نوین خود همواره اختلاط و پیوندی از سه فرهنگ ایران، اسلام و غرب بوده است (اشرفی، ۱۳۸۰: ۲۸؛ سریع القلم، ۱۳۸۳: ۳۳). اولین عاملان تغییر و تحول در جامعه‌ی ما، راهبرد یک گام به پیش (به سوی غرب) و دو گام به پس (به سوی ایران ماقبل اسلام) را در دستور کار خود قرار دادند (توحید فام، ۱۳۸۰: ۲). در آغاز قرن بیستم میلادی، بسیاری از نخبگان ایرانی میل وافر داشتند که سرمشق غربی را اقتباس کنند. تقی زاده یکی از معتبرترین نمایندگان این گروه، صریحاً اعلام کرده بود که باید «سرتا پا فرنگی شویم» ولی پنجاه سال بعد یعنی در سال‌های آخر حیاتش از عقیده‌ی خود برگشت و اهمیت وجود یک هویت ملی را پذیرفت. میرزا فتحعلی‌خان آخوندزاده نیز از دیگر روشن‌فکران عصر قاجار نیز، بین فرهنگ غربی و هویت اصیل ایرانی سردر گم بود (پورزکی، ۱۳۷۹: ۵۴-۵۱).

همان‌طور که روشن شد، روشن‌فکران عصر رضا شاه هم‌چون کسروی، در صدد برآمدند تا هویت ملی را بر مبنای ایرانیت تعریف کنند و همه‌ی اقوام و گروه‌های اجتماعی را زیر این مفهوم یکپارچه سازند. این گرایش به ایرانیت ناب، گذشته از ارائه‌ی تصویری اغراق آمیز از ایران پیش از اسلام، به دلیل نفی و طرد برخی از عناصر مهم فرهنگ ایران،

مبنای نظری استواری برای هویت ملی فراهم نکرد و در عمل نیز با موانع سیاسی و اجتماعی عمده‌ای مواجه شد (معظم‌پور، ۱۳۸۰: ۳۵). این روند در دوره‌ی پهلوی دوم نیز ادامه پیدا کرد، با این ویژگی که عنصر غربی در هویت‌سازی بیش از پیش مورد نظر قرار گرفت. به علاوه، در این الگو، گرایش به ایرانیت با تأکید بر پادشاهان و به طور کلی طبقات قدرتمند و حاکم جامعه، مشخص می‌شد. به طوری که در این الگو اثری از عامه‌ی مردم یا به تعبیری طبقات اجتماعی فرودست که اکثریت جامعه‌ی ایرانی را تشکیل می‌دادند و هم‌چنین ویژگی‌های فرهنگی آن‌ها دیده نمی‌شد. به تعبیر دیگر، به جای آن‌که هویت ملی، نشان‌گر ایرانیت تمام ایرانیان باشد، به صورت عنصری کاملاً طبقاتی معرفی می‌شد (رواسانی، ۱۳۸۰: ۱۵). همین ویژگی نیز به نوبه‌ی خود موجب شکست الگوی ارائه شده در دوره‌ی سلطنت پهلوی بود که در نهایت نیز به ظهور انقلاب اسلامی انجامید.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، عنصر دین اسلام یا به تعبیر دیگر هویت مذهبی بر دیگر ابعاد و انواع هویت‌های دیگر غلبه پیدا کرد. این استیلا تا حد زیادی به ماهیت انقلاب اسلامی بر می‌گردد. چرا که بنا به تعبیر خواجه سروی (۱۳۸۰: ۱۳۰)، مجموع شاخص‌ها نشان می‌دهد که انقلاب اسلامی دارای هویت فرهنگی و مبتنی بر مذهب شیعه‌ی دوازده امامی است که باعث غلبه‌ی هویت مذهبی بر دیگر ابعاد شد. به اعتقاد وی، عملی شدن مبانی هویت فرهنگی اسلامی - ایرانی در طول ۲۰ سال گذشته با مشکلاتی نظیر جنگ تحمیلی، بحران‌های سیاسی و اقتصادی داخلی و بین‌المللی و مهمتر از همه نبود راهبرد فرهنگی مواجه شده است. نبود راهبرد فرهنگی در نهادهای فرهنگ ساز (نظیر آموزش و پرورش)، نظام را با معضلاتی مثل روزمره‌گی فرهنگی و بروز بحران‌های هویتی مواجه ساخته است. این مشکلات موجب شده اند که تقویت هویت اسلامی - ایرانی به طور جدی پی‌گیری نشود (پیشین).

هر چند تحلیل پژوهشگر فوق از پاره‌ای جنبه‌ها قابل توجه است، اما از جنبه‌های دیگر نیز قابل نقد است. به عبارت روشن‌تر، تأکید بیش از حد برخی از جناح‌های قدرت

حاکمه در ایران، بر عنصر دینی به خصوص مذهب شیعه‌ی دوازده امامی به بهای غفلت و تخریب آگاهانه و ناآگاهانه‌ی سایر عناصر و مؤلفه‌های هویت ملی، یعنی عنصر ایرانی‌ت (پیش از اسلام) و عناصر فرهنگی غربی که به هر حال به دنیای معاصر تعلق دارد و گریزی از آن‌ها نیست، انجامید. هم‌چنین باعث نادیده گرفتن برخی از ویژگی‌های هویتی اقوام ایرانی به ویژه در حوزه‌ی دین و مذهب شد چرا که به هر حال برخی از اقوام ایرانی دارای ادیان و مذاهبی غیر از شیعه‌ی دوازده امامی هستند. بدین ترتیب این رویکرد غالب در سال‌های بعد از انقلاب اسلامی نه تنها نتوانست موجب تقویت هویت ملی در ایران شود بلکه، آن‌را دچار چالش‌های جدید کرد.

از سوی دیگر، در شرایطی که هنوز روند شکل دهی هویت ملی، مسیری سالم، منطقی، متناسب با واقعیت‌ها پیدا نکرده است، رشد و گسترش پدیده‌ی جهانی شدن در سراسر دنیا و نفوذ گسترده و سریع آن در تمامی لایه‌های جامعه‌ی ایرانی، و به تعبیر دیگر همه گیر شدن اثرات آن، این روند یعنی شکل‌گیری سالم هویت ملی با چالش‌های سنگین‌تری مواجه کرده است. به طوری که با برخوردی سطحی و ساده، امکان مقابله با اثرات این پدیده (جهانی شدن) و حفظ هویت اصیل ایرانی-اسلامی، وجود ندارد، بلکه نیازمند شناخت عمیق، خردورزی، رویکرد پژوهشگرانه، برنامه ریزی و تلاش‌های پیگیرانه و جدی است.

در این میان، انجام تحقیقات و مطالعات وسیع در خصوص ارتباط هویت ملی و نظام آموزش و پرورش از اهمیت و جایگاه خاصی برخوردار است. چرا که آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین و به تعبیری زیربنایی‌ترین نهادهای فرهنگی است که به طرح هویت‌سازی سالم کمک می‌کند. در واقع، آموزش و پرورش جزء اولین نهادهایی است که شکل‌دهی هویتی در آن رخ می‌دهد (پول، ۲۰۰۳: ۲۷۵). به دیگر سخن، آموزش و پرورش رسالت جامعه‌پذیری دانش‌آموزان از طریق شکل‌دهی هویت ملی، دینی و قومی آنان را بر عهده دارد.

بدیهی است، متن کتب درسی و پیام‌هایی که از طریق آنان به دانش‌آموزان انتقال می‌یابد، یکی از مهم‌ترین ابزار انجام این رسالت، یعنی جامعه‌پذیری دانش‌آموزان است؛ به طوری که این محتوا به صورت مستقیم و غیرمستقیم، بر هویت‌یابی فراگیران اثر می‌گذارد. به همین دلیل، مسئله‌ی کلی پژوهش حاضر عبارت است از چگونگی پرداختن کتب تعلیمات اجتماعی، تاریخ و فارسی دوره‌های راهنمایی تحصیلی به مقوله‌ی هویت ملی و نیز شناسایی کاستی‌ها و آسیب‌پذیری‌های هر کدام از آن‌ها در متون درسی.

بر اساس این مسئله‌ی کلی، سؤال‌های اصلی این تحقیق حاضر عبارت‌اند از:

۱. محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی، تاریخ و فارسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی تا چه اندازه به ابعاد گوناگون هویت ملی پرداخته است؟
۲. به کدام‌یک از این ابعاد، اهمیت بیشتری داده شده است؟
۳. کاستی‌های مربوط به موضوع هویت ملی، در محتوای کتب درسی تعلیمات اجتماعی، تاریخ و فارسی دوره‌ی راهنمایی تحصیلی، کدام‌ها هستند؟

مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

چارچوب نظری

با در نظر گرفتن تعاریفی که در خصوص مقوله‌ی «هویت ملی» مطرح شد، می‌توان نتیجه گرفت که هویت ملی مقوله‌ی اجتماعی، عاطفی، تاریخی و در عین حال مفهومی میان رشته‌ای است که در برگیرنده‌ی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی و تاریخ است. نکته‌ی مهم دیگر در تعریف هویت، رابطه‌ی دو مفهوم «ما» (خودی) و «آن‌ها» (غیر خودی) است. در این معنا، هویت جمعی زمانی قابل تشخیص است که به مفهوم «دیگری» یا «آن‌ها» رجوع شود. به عبارت دیگر از این منظر، هویت ایرانی در مقابل غیر ایرانی معنا و مفهوم می‌یابد و قابل تعریف می‌شود (میر محمدی، ۱۳۸۳: ۸).

از سوی دیگر، هویت به معنای «چه کسی بودن»، از نیاز طبیعی انسان به شناخته شدن و معرفی شدن به کسی یا جایی نشئت می‌گیرد. هویت ملی در یک تعریف نهایی،

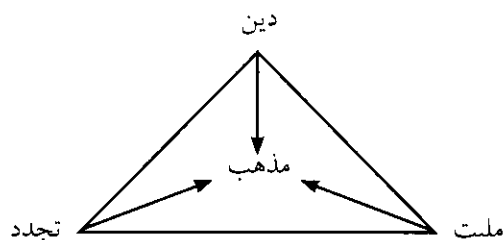
مجموعه‌ای از گرایش‌ها و نگرش‌های مثبت نسبت به عوامل، عناصر و الگوهای هویت‌بخش و یکپارچه‌کننده در سطح هر کشور به عنوان یک واحد سیاسی است. بر اساس این تعریف، هویت ملی به عنوان مفهومی مرکب و چند رکنی در نظر گرفته شده است که در سطح ذهنیت و رفتار یکایک شهروندان قابل بررسی و جست و جوست و ریشه در تجربیات و تصورات جمعی مردم جامعه دارد. بنابراین باید گفت: هویت محصول تعامل اجتماعی افراد است و بدون بستر تعاملی‌ای که در درون آن قرار می‌گیرند، نمی‌توان چگونگی شکل‌گیری و تحول هویتی آنان را تفسیر و تحلیل کرد (همان، ص ۴۴).

با توجه به جمع‌بندی تعاریف گوناگون هویت ملی، نکته‌ی اساسی این است که الگوی مناسب هویت ملی در ایران مشخص شود. در واقع پس از تعیین الگوی مورد نظر است که پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش حاضر امکان‌پذیر می‌شود. لیکن پیش از آن باید ابعاد متفاوت هویت ملی آشکار شود. پس از آشکار سازی ابعاد گوناگون هویت ملی، با سهولت بیشتری می‌توان به الگوی مناسب آن دست یافت.

با مرور تعاریفی که از هویت ملی ارائه شدند، به نظر می‌آید که مهم‌ترین ابعاد هویت ملی عبارت‌اند از: بعد تاریخی، بعد سیاسی و حکومتی، بعد اجتماعی، بعد جغرافیایی، بعد دینی، بعد فرهنگی و بالاخره، بعد ارتباطی، به معنای تبادلات فرهنگی، اجتماعی و سیاسی با دیگر ملت‌ها و کشورها. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، هر یک از این ابعاد بخشی از عناصر هویت‌بخش و یکپارچه‌کننده را در سطح هر کشور فراهم می‌کند.

اکنون، اگر بخواهیم هویت ایرانی را مورد بحث قرار دهیم، باید توجه داشته باشیم که هویت ایرانی، همواره از ساختمانی ترکیبی و به بیان دیگر اختلاطی برخوردار بوده است. در سطح عام آن، ترکیب‌هایی چون هویت ایرانی (ایران پیش از اسلام)، اسلامی و غربی را می‌بینیم. تجلی این سه عنصر، در دوران معاصر، هویت ایرانی معاصر را ساخته است. در نتیجه، همان‌طور که اسدی (۱۳۸۳: ۵۸-۵۷) نتیجه گرفته است، بهترین الگوی هویت ایرانی، ترکیبی متعادل از ملیت (ایران پیش از اسلام)، دین (اسلام) و تجدد (عناصر فرهنگ

غربی وارد شده به ایران و آمیخته شده با عناصر بومی) است. به دیگر سخن، بایستی، ملت، دین و تجدد در حالت تعادل در تعاملی منطقی با یکدیگر عمل کنند و سهم معقولانه‌ی خود را ادا نمایند. شکل زیر این الگو را به خوبی نشان می‌دهد.



پیشینه‌ی تحقیق

هویت از جمله مفاهیم میان رشته‌ای در علوم اجتماعی است که سه رشته‌ی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و سیاست را به یکدیگر پیوند می‌دهد. این مفهوم ابتدا در روان‌شناسی ظهور کرد و سپس به عالم اجتماع و سیاست نیز راه یافت. نقطه‌ی آغاز آشنایی با مفهوم هویت، مفهوم «خود انگاره»^۱ است. دیدگاه اجتماعی «خود» به کارهای جرج هربرت مید^۲ و چارلز هورتن کولی^۳ باز می‌گردد. در این دیدگاه، خود محصولی اجتماعی است. بنا بر برداشت مید، «خود» هر فردی از خلال اخذ دیدگاه «دیگری» شکل می‌گیرد. به این صورت که فرد آگاهی می‌یابد که «موضوعی» در حوزه‌ی ادراکی «دیگری» است و با درونی سازی آن به «خود» به عنوان «موضوعی» در حوزه‌ی ادراکی خویشتن، آگاه می‌شود (دوچ و کراوس، ۱۳۸۶: ۱۹۷). بدین ترتیب مفهوم هویت بر معانی تشکیل‌دهنده‌ی خود به مثابه یک سوژه تمرکز دارد. این مفهوم به خود شناسی، ساختار و محتوا می‌بخشد و خود را با نظام‌های اجتماعی پیوند می‌دهد (معظم پور، ۱۳۸۰: ۳۴). در خصوص مفهوم بنیادی «خود»، جنکینز^۴ (۱۹۹۶: ۲۰)، باور دارد، که وجود آدمی همان خود است که هویت شخصی

1- Self- Concept
3- C. H. Cooley

2- G. H. Mead
4- Jenkins

و اجتماعی را پایه می‌گذارد. در این راستا، هر چه به کمیت و کیفیت تجربه‌ها و تفسیرهای فرد اضافه می‌شود، «خود» به عنوان «خزانه‌ی معرفتی» گسترش بیشتری پیدا خواهد کرد. این خزانه‌ی معرفتی شامل تجربه‌های زندگی خصوصی فردی و خاطرات او می‌شود. به همین دلیل است که هیچ دو فردی دارای هویت‌های یکسان نیستند.

هویت ملی، به مثابه‌ی پدیده‌ی سیاسی- اجتماعی زاینده‌ی عصر جدید است که ابتدا در اروپا و آن‌گاه از اواخر قرن نوزدهم به مشرق زمین و سرزمین‌های دیگر راه یافت. اما هویت ملی به منزله‌ی مفهومی علمی از ساخته‌های تازه‌ی علوم اجتماعی است که از نیمه‌ی دوم قرن بیستم به جای مفهوم «منش ملی»^۱ که از مفاهیم عصر تفکر رمانتیک بوده در حال رواج یافتن است. نظر غالب آن است که عوامل اصلی ملیت، دین، زبان و سرزمین مشترک هستند. از نظر روان‌شناسان اجتماعی، احساسات مشترک و آگاهی جمعی شالوده‌ی هویت ملی و قومی است (معظم پور، ۱۳۸۰: ۳۹).

با توجه به توضیحات بالا، روشن شد که هویت ملی، در واقع از جمله انواع هویت جمعی بوده که در جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی تعاریف مختلفی برای آن آورده شده است. در بعضی از تعاریف بر جنبه‌ی شناختی و در بعضی دیگر بر جنبه‌ی عاطفی توجه شده است. هویت ملی تعریفی است که فرد از خود با رجوع به تابعیت ملی و گذشته‌ی تاریخی و فرهنگی خود ارائه می‌دهد (محسنی، ۱۳۷۵: ۴۵). جامعه‌شناسان هویت ملی را نوعی احساس خود بودن جمعی دانسته‌اند؛ یعنی با دیگران تفاوت داشتن و در عین پیوند یا حتی آمیختگی، جدایی و فاصله را نگه داشتن. نکته‌ی مهم در بررسی هویت ملی، پرداختن به عنصر خود آگاهی است (حق پناه، ۱۳۷۶: ۷).

بنابر پژوهش ملا صادقی (۱۳۷۸: ۸۵-۸۲)، ابعاد متفاوت هویت ملی نیز عبارت‌اند

از:

۱. ارزش‌های ملی مثل روحیه‌ی جوانمردی.
 ۲. باورهای مذهبی مثل عفت و پاکدامنی و حجاب.
 ۳. هنجارهای ملی مثل مهمان‌نوازی.
 ۴. میراث فرهنگی مثل ادبیات ایرانی، مشتمل بر شعر و شعرا و متون ادبی، و نیز هنرهای سنتی مثل فرش ایرانی و مینیاتور ایرانی.
 ۵. اسطوره‌های ملی مثل رستم، ابومسلم خراسانی و امیر کبیر
 ۶. نمادهای ملی مثل پرچم و سرود ملی
 ۷. ویژگی‌های جغرافیایی یا مرز و بومی مثل محدوده‌ی کشوری (مرزهای کشور).
- علاوه بر این ابعاد فوق، براساس جمع‌بندی و تجزیه و تحلیل ادبیات تحقیق، و هم‌چنین با توجه به چارچوب نظری پژوهش حاضر، می‌توان مؤلفه‌ی ویژگی‌های قومی یا به تعبیر دیگر، خرده فرهنگ‌ها را به آن اضافه کرد. چرا که هویت ملی در ایران با قومیت‌ها و خرده فرهنگ‌ها عجین شده است (احمدی، ۱۳۸۳: ۷۶-۷۵). این ویژگی مشتمل است بر مواردی همچون لهجه و گویش‌ها، آداب و رسوم محلی، ضرب‌المثل‌های محلی و نظایر آن. علاوه بر آن مؤلفه‌ی افتخارات ملی مثل قهرمانی‌های ورزشی و مانند آن نیز قابلیت اضافه شدن به این مؤلفه‌ها را دارد. این مؤلفه‌ی ای است که مورد توجه صاحب نظران این حوزه مثل میلر (۱۹۹۵: ۲۳) و پول (۲۰۰۳: ۲۷۳) نیز قرار گرفته است.
- از سوی دیگر، همان‌طور که در بخش چارچوب نظری تحقیق دیده شد، یکی از ابعاد مهم شکل‌گیری هویت ملی به شناخت افراد از دیگران و به طور کلی تمایزگذاری بین خود و دیگری مربوط است (انس‌لین^۱، ۱۹۹۹: ۱۰۱). در نتیجه، انواع و اقسام مبادلات و روابطی که بین ایران و کشورها و جوامع دیگر وجود داشته و دارد، به شکل‌گیری سالم هویت ملی در افراد کمک می‌کند. از این‌رو، ارتباطات ایران با سایر کشورها نیز مؤلفه‌ی ای است که باید به ابعاد متفاوت هویت ملی اضافه شود. در حقیقت گفت‌وگوی بین فرهنگ‌ها و تمدن‌ها

که در طول تاریخ به صورت‌های گوناگون انجام گرفته، نقش بسزایی در شکل‌گیری هویت ملی داشته است. در مجموع، ابعاد گوناگون هویت ملی که رد پای آن‌ها در متون درسی قابل بررسی هستند را می‌توان در چند مقوله‌ی کلی زیر دسته‌بندی کرد:

۱. بعد اجتماعی مثل هنجارها، سنت‌ها و آداب و رسوم زنده (که در حال حاضر هنوز به حیات خود ادامه می‌دهند) و همچنین افتخارات ملی.

۲. بعد تاریخی مثل سرگذشت تاریخی ایرانیان در قبل و بعد از اسلام.

۳. بعد جغرافیایی مثل مرزهای گوناگون کشور مشتمل بر سرزمین، مرزهای استانی و ویژگی‌های آب و هوایی و طبیعی.

۴. بعد سیاسی مثل نوع حکومت، قانون اساسی، ساختارهای سیاسی.

۵. بعد فرهنگی (میراث فرهنگی) مثل هنرهای سنتی، اختراعات و اکتشافات و در مجموع دستاوردهای تمدنی.

۶. بعد زبانی و ادبی مثل ادبیات منظوم و مثنوی، شعرا، حکایات و روایات و ضرب‌المثل‌ها

۷. بعد دینی مشتمل بر ارزش‌های بنیادین دینی، شعائر، مناسک و نهادهای دینی و هم‌چنین آیین‌های مذهبی

۸. بعد خرده فرهنگی و قومی مثل گویش‌ها و لهجه‌ها و فرقه‌های مذهبی

۹. بعد ارتباطی یعنی انواع مبادلات و ارتباطات با سایر جوامع و کشورها.

در مجموع با توجه به توصیف‌ها و تعاریف به عمل آمده توسط محققان و کارشناسان مربوطه، تعریف عملیاتی هویت ملی با رجوع به ابعاد یازده‌گانه‌ی زیر مشخص می‌شود:

۱. ارزش‌های ملی مثل روحیه‌ی جوانمردی

۲. هنجارهای ملی مهمان‌نوازی

۳. میراث فرهنگی مثل هنرهای سنتی و صنایع بومی

۴. اسطوره‌های ملی مثل رستم و آرش کمانگیر

۵. نمادهای ملی مثل پرچم و سرود ملی
۶. ویژگی‌های جغرافیایی یا مرز و بومی مثل مرزهای کشور
۷. بعد سیاسی مثل نوع حکومت و قانون اساسی
۸. بعد دینی مثل باورها، عقاید، مناسک و آیین‌های مذهبی
۹. خرده فرهنگ‌های قومی مثل گویش‌ها و لهجه‌ها و فرقه‌های مذهبی
۱۰. افتخارات ملی مثل قهرمانی ورزشی
۱۱. تعاملات بین‌المللی مثل مبادلات اقتصادی و فرهنگی

در خصوص مقوله‌ی هویت ملی و تعلیم و تربیت به ویژه برنامه‌ی درسی، تحقیقات بسیار اندکی صورت گرفته است. برای نمونه، یوسف زاده و فلاحی (۱۳۸۲: ۵۵۹) در مطالعه‌ی نظری، یک نمونه درسی مناسب برای پرورش هویت را تشریح کرده‌اند. این الگو که تحت عنوان «برنامه‌ی درسی آینه‌ها و پنجره‌ها» نام دارد، برای اولین بار در سال ۱۹۹۷ در یک مدرسه اجرا شد. در این برنامه که برای پایه‌ی هشتم طراحی شده است، «آینه‌ها» منعکس‌کننده هویت‌های گوناگون و متنوع دانش‌آموزان در کلاس، «پنجره‌ها» فرصت‌هایی برای جست‌جو و یادگیری درباره‌ی فرهنگ دیگران است. طبق این برنامه که بر اساس نظر سنجی از دانش‌آموزان ارائه شده است، ضرورت دارد آموزش و پرورش، دانش‌آموزان را برای نگاه کردن در میان چارچوب پنجره‌ها به منظور دیدن واقعیت‌های دیگران و درون آینه‌ها به منظور دیدن واقعیت‌های انعکاس یافته‌ی خود، ترغیب کند.

ربانی (۱۳۸۲: ۶۶۵) در مقاله‌ی خود تحت عنوان «برنامه‌ی درسی و شکل‌گیری هویت» به بررسی رابطه‌ی آموزش و پرورش و هویت ملی پرداخته است. این پژوهشگر با رویکردی انتقادی نظام آموزش و پرورش ایران را مورد بررسی قرار داده است. بنا بر باور وی، از برنامه‌های درسی آموزش و پرورش انتظار می‌رود که بتواند بین سه هویت دینی و اسلامی، هویت تاریخی-جغرافیایی (ایران پیش از اسلام) و هم‌چنین هویت جهانی، سازگاری و تعادل ایجاد کند، به طوری که دانش‌آموختگان این نظام به لحاظ شخصیتی

واجد هویتی واحد شوند.

ملایی نژاد و امام جمعه کاشان (۱۳۸۲: ۶۳۹) نیز به بررسی نقش فعالیت‌های فوق برنامه در شکل‌دهی به هویت ملی دانش‌آموزان پرداخته‌اند. این پژوهشگران نتیجه گرفته‌اند که فعالیت‌های فوق برنامه باید با هدف هویت بخشی به دانش‌آموزان طرح ریزی شوند. در این بین، تحقیقات معدودی هم با استفاده از روش تحلیل محتوا صورت گرفته‌اند. در اولین مورد از این نوع تحقیقات، ملاصادقی (۱۳۷۸: ۱۱۳) نقش فعالیت‌های فرهنگی در شکل‌دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان را با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های این پژوهشگر نشان می‌دهد که در بخش فعالیت‌های فرهنگی مدارس، به ابعاد دینی و مذهبی هویت ملی بسیار توجه شده است، در حالی که به برخی ابعاد دیگر بسیار بی‌توجهی شده است. در پژوهش دوم، هادی‌نژاد (۱۳۷۵)، به تحلیل محتوای کتب فارسی سال چهارم و پنجم ابتدایی پرداخته است. بخشی از این تحلیل محتوا به مؤلفه‌های ملی، میهنی و اجتماعی اختصاص دارد. اما موضوع اصلی تحقیق، مقایسه‌ی محتوای این کتب با هدف‌ها آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی است. در تحقیق سوم، یآوری (۱۳۷۳: ۱۴۵-۱۴۲) با روش تحلیل محتوا به بررسی وضعیت اقوام گوناگون ایرانی در برخی از کتب درسی مثل فارسی، تعلیمات اجتماعی و جغرافیا پرداخته است. این پژوهشگر نیز به این نتیجه دست یافت که در کتب درسی به ارزش‌های دینی اسلامی بسیار توجه شده است، در حالی که به مقوله‌های قومی و خرده فرهنگی مثل گویش‌های گوناگون و یا حتی زبان‌های قومی بی‌توجهی شده است. در چهارمین مورد، عشوری (۱۳۷۸)، داستان‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی را تحلیل کرده است. نتایج حاکی است که ماهیت داستان‌ها بیشتر اخلاقی بوده و بعد اعتقادات مذهبی و ارزش‌های اخلاقی، از سایر ابعاد قوی‌تر است. در واقع این داستان‌ها بیشتر به اطلاعات، معلومات و ارزش‌های دینی پرداخته‌اند. در پنجمین پژوهش که شاید بتوان آن را جزو جدیدترین مطالعات به حساب آورد، شاه سنی (۱۳۸۶: ۱۹۹-۱۹۲) کتاب‌های دینی، فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره‌ی ابتدایی

را مورد تحلیل انتقادی گفتمان قرار داد. بر اساس یافته‌های به دست آمده، این محقق نتیجه گرفت که ارزش‌های دینی و سیاسی دارای بیشترین فراوانی در کلیه کتاب‌ها هستند. از سوی دیگر، فراوانی ارزش‌های ملی مشتمل بر شناخت میراث فرهنگی و آثار باستانی ایران، شناخت شخصیت‌های ملی و احترام به میهن کمتر از حد انتظار بوده و به همین دلیل ضرورت بازنگری جدی احساس می‌شود.

در خصوص رابطه‌ی هویت ملی و تعلیم و تربیت، مطالعات خارجی چندان زیادی مشاهده نمی‌شود. یکی از این مطالعات توسط سیری واردنا^۱ (۲۰۰۲: ۴) در کشور سریلانکا صورت گرفته است. وی در این مطالعه نشان داده که کتب درسی این کشور به ویژه تاریخ، بر اساس تمایز قومی و در برخی موارد «برتری قومی» تهیه شده اند (منظور اقوامی مثل سین هالا و تامیل نادواست). در مطالعه‌ی دیگری، کلر^۲ و درور^۳ (۱۹۹۱: ۵۹۹۱) نشان داده اند که در کشور اسرائیل، هویت ملی بیشتر از طریق برنامه‌ی درسی غیررسمی و فعالیت‌های فوق برنامه، پرورش داده می‌شود. فرشته (۱۹۹۲) نیز در مقاله‌ی خود درباره‌ی نظام تعلیم و تربیت ژاپن، یکی از ویژگی‌های برجسته‌ی آن را تأکید بر جنبه‌های فرهنگی و هویت ملی معرفی می‌کند. این امر نشان می‌دهد که بحث هویت ملی و رابطه‌ی آن با آموزش و پرورش، از جمله موضوعاتی است که در عصر حاضر، مورد توجه محققان و صاحب نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت قرار گرفته است.

اکنون با توجه به اندک بودن پژوهش‌های انجام شده در حیطه‌ی هویت ملی و برنامه‌ی درسی و همچنین با در نظر گرفتن تغییراتی که در طول سالیان گذشته در تألیف و نگارش کتب درسی صورت گرفته، ضرورت انجام پژوهش حاضر روشن می‌شود. به ویژه آن‌که، در نظام تعلیم و تربیت ایران، کتاب‌های درسی، مهم‌ترین نقش را در طراحی و تعریف برنامه‌ی درسی ایفاء می‌کنند. بنابراین، انجام مطالعات عمیق و متعدد درباره‌ی آن‌ها ضروری است.

روش پژوهش

برای انجام پژوهش حاضر و پاسخ‌گویی به سؤالات آن از روش تحلیل محتوا استفاده می‌شود. در این روش که شیوه‌ای مناسب برای تحلیل پیام‌های متون درسی به حساب می‌آید ابتدا مقوله‌های متفاوت تعریف می‌شوند (هولستی، ۱۳۷۳: ۱۴۸) که در این پژوهش، مقوله‌ها همان ابعاد متفاوت هویت ملی هستند. سپس، با توجه به این مقوله‌ها، واحدهای تحلیل یعنی فراوانی‌های مربوط به موضوع درسی، عبارت‌ها، هدف‌ها، تصویرها، پرسش‌ها و تمرین‌ها، جدول‌ها و نمودارها، "آیا می‌دانید" و همچنین فرصت‌های یاددهی - یادگیری مربوط به متون درسی، جدول بندی می‌شوند و پس از آن با توجه به جدول‌های به دست آمده، تحلیل صورت می‌گیرد. با توجه به موضوع پژوهش حاضر یعنی هویت ملی، کتب مربوطه در دوره‌ی راهنمایی تحصیلی که برای تحلیل مناسب‌تر هستند، عبارت‌اند از: فارسی، تعلیمات اجتماعی و تاریخ. به منظور حصول اطمینان از پایایی تحلیل‌های به دست آمده، کد گذاری واحدهای تحلیل توسط دو پژوهشگر به طور هم‌زمان و به صورت مستقل انجام شد. سپس در مرحله‌ی بعد، سعی شد که درباره‌ی تمامی کدگذاری‌ها بین پژوهشگران توافق حاصل آید. این روش از جمله روش‌های رایج برای به دست آوردن پایایی در تحلیل محتوا است (هولستی، ۱۳۷۳: ۲۱۰). شایان ذکر است که در پژوهش حاضر بنا به سؤال‌های مذکور، شاخص‌های فراوانی و درصد آن‌ها کفایت می‌کند چرا که هدف، شناسایی مؤلفه‌هایی است که به آن‌ها توجه شده و یا اصلاً مورد توجه قرار نگرفته‌اند. از این رو در این مطالعه، تفاوت معنی داری و آزمون‌های مربوط به آن‌ها، کاربردی ندارند.

یافته‌ها

همان‌طور که اشاره شد برای انجام تحلیل محتوا، ابتدا ۱۱ مقوله‌ی اساسی که در واقع ابعاد و مؤلفه‌های گوناگون هویت ملی هستند، مورد شناسایی قرار گرفت. در گام بعدی، به جست‌جوی این مقوله‌ها در واحدهای تحلیل پرداخته شد که مجموع فراوانی نتایج به دست آمده و درصد‌های مربوط به آنها، در جدول ۱ آمده‌است.

جدول ۱- نتایج تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی

کل	فرصت‌های یادگیری-یادگیری		آیا می‌دانید؟		جدول و نمودارها		پرسشها		تصویرها		هدفها		عبارت‌ها		موضوع درسی		اهداد یازده‌گانه
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۷۸/۵	۸۷/۰	۰/۱۴	۰/۳۲	۳	۰/۱۲	۲	۰/۵۲	۹	۰/۶۳	۱۱	۱/۰۴	۷۱	۶/۲۸	۱۱۷	۰/۲۳	۴	افتخارات ملی
۶۸/۸	۱۳۷	۰/۱۷	۳	۰/۱۷	۵	۱/۳۷	۲۲	۰/۶۳	۱۱	۲/۳۶	۳۹	۱/۵۷	۳۲	۰/۶۹	۱۲	تعالقات بین‌المللی	
۳											۱	۶/۰۶	۲			خرده‌فرهنگ‌های قومی	
۳/۳/۳	۸۷/۰	۰/۱۴	۰/۳۲	۳	۰/۱۲	۲	۰/۵۲	۹	۰/۶۳	۱۱	۱/۰۴	۷۱	۶/۲۸	۱۱۷	۰/۲۳	۴	یمند دینی
۳/۳/۳	۵۷/۱	۰/۱۷	۳/۳۰	۱۱	۱/۲۷	۲۲	۳/۳۰	۱۱	۵/۹۱	۵۰	۳/۳۰	۶۰	۳۳/۴۱	۶۴۲	۳/۴۱	۶۰	یمند سیاسی
۳/۳/۱	۶۰/۰	۰/۱۴	۰/۳۲	۳	۰/۱۲	۲	۰/۵۲	۹	۰/۶۳	۱۱	۱/۰۴	۷۱	۶/۲۸	۱۱۷	۰/۲۳	۴	ویژگی‌های جغرافیایی
۳/۳/۰	۳۳/۰	۰/۱۴	۰/۳۲	۳	۰/۱۲	۲	۰/۵۲	۹	۰/۶۳	۱۱	۱/۰۴	۷۱	۶/۲۸	۱۱۷	۰/۲۳	۴	نمادهای ملی
۷/۰											۱	۶/۰۶	۲			۳	اسطوره‌های ملی
۶/۳	۳۸	۶/۰۰							۳۹	۲/۳۶	۴	۷/۱	۱۳				میراث فرهنگی
۳/۰									۴	۰/۲۳	۳						هنجارهای ملی
۱/۰۴	۷۸		۰/۳۲	۳			۰/۵۲	۹	۰/۶۳	۱۱	۰/۵۷	۱۰	۰/۱۲	۲	۰/۱۱	۲	ارزش‌های ملی
فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	اهداد یازده‌گانه

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، نتایج کلی که در جدول ۱ نیز آمده است، مؤید نتایج جدول‌های قبلی است به عبارت دیگر، وزن بُعد دینی و سیاسی بسیار بالاتر از سایر ابعاد است. این در حالی است که ابعاد خرده فرهنگ‌های قومی، هنجارهای ملی، اسطوره‌ها و نمادهای ملی بسیار کم‌رنگ هستند.

نتایج تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی نشان می‌دهد که، ۵۸ درصد از کل فراوانی‌های واحدهای تحلیل این کتاب مربوط به بُعد دینی و ۲۶/۷ درصد نیز مربوط به بُعد سیاسی است. این در حالی است که به ابعاد اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، تعاملات بین‌المللی و افتخارات ملی، به هیچ وجه پرداخته نشده است. از سوی دیگر، ارزش‌های ملی و میراث فرهنگی نیز بخش بسیار ناچیزی را (۳/۴۳ درصد) به خود اختصاص داده‌اند.

در کتاب تعلیمات اجتماعی دوم راهنمایی، بُعد دینی با ۷۰/۶ درصد بیشترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است. پس از آن بُعد سیاسی قرار دارد که ۱۱/۷۶ درصد است. از سوی دیگر، به ابعاد هنجارهای ملی، میراث فرهنگی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، تعاملات بین‌المللی و افتخارات ملی، به هیچ وجه پرداخته نشده است.

داده‌های به دست آمده از تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی سال سوم دال بر آن است که در این کتاب، تنها ابعاد سیاسی و دینی حضور دارند (۱۰۰ درصد) و از سایر مؤلفه‌های هویتی خبری نیست.

همان‌طور که نتایج تحلیل محتوای کتاب تاریخ اول راهنمایی نشان می‌دهد، به ابعاد دینی و سیاسی بیش از سایر ابعاد پرداخته شده است؛ به طوری که حجم این دو بُعد، معادل با ۸۲/۹۴ درصد است. از طرف دیگر، جای ابعاد ارزش‌های ملی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، و افتخارات ملی، خالی می‌باشند و بالاخره به ابعاد هنجارهای ملی، نمادهای ملی بسیار کم توجه شده است؛ به طوری که جمع این دو بُعد معادل ۰/۷۴ درصد است.

نتایج تحلیل محتوای کتاب تاریخ دوم راهنمایی حکایت از آن دارد که در این کتاب نیز هم‌چون کتب قبلی، به ابعاد دینی و سیاسی بیش از سایر ابعاد پرداخته شده است (در مجموع ۶۸/۷۷ درصد). در حالی که به ابعاد هنجارهای ملی، اسطوره‌های ملی و خرده فرهنگ‌های قومی، اصلاً توجهی نشده است. بُعد نمادهای ملی نیز در حد بسیار اندکی (۰/۴۷ درصد) مورد توجه قرار گرفته است.

یافته‌های به دست آمده حکایت از آن دارد که در کتاب تاریخ سوم راهنمایی، به ابعاد سیاسی و دینی هویت ملی، توجه مناسبی شده است. در حالی که ابعاد ارزش‌های ملی، هنجارهای ملی، نمادهای ملی، یکسره مورد غفلت قرار گرفته اند. به ابعاد خرده فرهنگ‌های ملی و اسطوره‌های ملی نیز تنها در حد بسیار اندکی (۱ درصد و ۲ درصد) توجه شده است.

همان‌طور که یافته‌های به دست آمده از تحلیل محتوای کتاب فارسی اول راهنمایی نشان می‌دهد، در این کتاب، ابعاد افتخارات ملی (۳۳ درصد)، دینی (۲۲ درصد)، سیاسی (۵۱ درصد) و ویژگی‌های جغرافیایی (۵۱ درصد) بیشترین میزان فراوانی‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. از طرف دیگر، ابعاد هنجارهای ملی و تعاملات بین‌المللی، به هیچ وجه در جدول نتایج دیده نمی‌شوند. به علاوه، دیگر ابعاد به ویژه خرده فرهنگ‌های قومی سهم بسیار ناچیزی (۱ درصد) در محتوای کتاب فارسی دارند.

یافته‌های حاصل از تحلیل محتوای کتاب درسی دوم راهنمایی نیز حکایت از آن دارد که ابعاد دینی (به میزان ۳۷/۴ درصد)، افتخارات ملی (۳۲/۱ درصد)، سیاسی (۴۱/۳ درصد) و اسطوره‌های ملی (۱۱ درصد) بیشترین میزان فراوانی مؤلفه‌های هویت ملی را به خود اختصاص داده‌اند، در حالی که به ابعاد هنجارهای ملی و تعاملات بین‌المللی اصلاً توجهی نشده است. علاوه بر آن، ابعاد خرده فرهنگ‌های قومی، نمادهای ملی و ارزش‌های ملی (هر کدام ۱ درصد) سهم اندکی را به خود اختصاص داده اند.

همان‌طور که از یافته‌های مربوط به تحلیل محتوای کتاب فارسی سوم راهنمایی بر

می‌آید، ابعاد دینی و افتخارات ملی و سیاسی به ترتیب با ۳۸/۲۴ درصد، ۲۴/۸۲ درصد و ۱۴/۰۶ درصد، بیش‌ترین سهم ابعاد گوناگون هویت ملی را به خود اختصاص داده‌اند. این در حالی است که ابعاد اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی و خرده فرهنگ‌های قومی، کاملاً مورد غفلت قرار گرفته‌اند. به علاوه، به ابعاد هنجارهای ملی (۶۳ درصد) و تعاملات بین‌المللی (۱/۱ درصد)، سهم بسیار ناچیزی داده شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش حاضر دلالت بر آن دارد که در کتب فارسی، تعلیمات اجتماعی و تاریخ دوره‌ی راهنمایی به برخی از مؤلفه‌های مربوط به پدیده‌ی هویت ملی در حد نسبتاً مناسبی پرداخته شده است. این مؤلفه‌ها به ترتیب عبارت‌اند از: بُعد دینی و بُعد سیاسی. این نتیجه با یافته‌های معدود پژوهش‌های مشابه یعنی پژوهش ملاصادقی (۱۳۷۸)، یاوری (۱۳۷۳) و شاه سنی (۱۳۸۶)، هم‌خوانی دارد. در واقع پژوهشگران مذکور نیز به این نتیجه دست یافتند که در کتب درسی و هم‌چنین فعالیت‌های فرهنگی مدارس، بُعد دینی و مذهبی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است که برخی دیگر از ابعاد هویت ملی شدیداً مورد غفلت قرار گرفته‌اند. ابعاد مذکور به ترتیب عبارت‌اند از: هنجارهای ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، اسطوره‌های ملی، روابط با دیگر جوامع و تمدن‌ها و بالاخره نمادهای ملی. از این نظر نیز نتیجه‌ی به‌دست آمده از پژوهش حاضر با تحقیقات قبلی (ملاصادقی، ۱۳۷۸ و یاوری، ۱۳۷۳) هم‌خوانی دارد. در مجموع، اکنون اگر قرار باشد، با در نظر گرفتن هدف‌ها خاص هر یک از این دروس (فارسی، تعلیمات اجتماعی و تاریخ) یافته‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند، چندان تغییری در نتایج به دست آمده حاصل نخواهد شد. چرا که اولاً به نظر می‌رسد، پرداختن به ابعاد هویت ملی، امری است که باید در تمامی کتب درسی مورد توجه قرار گیرد. به عبارت دیگر مؤلفه‌ای همچون خرده فرهنگ‌های قومی و یا هنجارهای اجتماعی اختصاص به یک درس و یا کتاب خاصی

ندارد. به‌ویژه آن که کتاب‌های فارسی، تعلیمات اجتماعی و تاریخ، هر یک از منظری خاص می‌توانند به ابعاد مذکور پردازند. دوم آن که رجوع به کتاب‌های راهنمای معلم این دروس، خود حکایت از آن دارد که مؤلفان محترم توجه چندانی به هویت ملی و شاخص‌های آن نشان نداده‌اند. برای مثال در کتاب راهنمای معلم فارسی سال دوم راهنمایی (قاسم پور مقدم و مظفریان، ۱۳۸۲: ۲۴) در بخش هدف‌های کلی کتاب‌های فارسی دوره‌ی راهنمایی، هیچ اشاره‌ای به نمادها، اسطوره‌ها، هنجارها و ارزش‌های ملی نشده است. در کتاب راهنمای معلم تعلیمات اجتماعی (ملکی و انتظاری، ۱۳۷۱: ۳۰-۲۷)، نیز با آن که در بخش هدف‌ها کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی درباره‌ی ارزش‌ها و هنجارها بحث شده است لیکن هیچ‌گونه تصریحی درباره‌ی ارزش‌ها و هنجارهای ملی نیست. بلکه ارزش‌ها و هنجارهای کلی است که در هر جامعه می‌تواند مصداق داشته باشد. سوم اینکه، بایستی اذعان داشت که حتی با وجود نقایصی که کتاب‌های راهنمای معلم دارند (البته بایستی اضافه کرد که در این مطالعه، مشخص شد که این کتب نه چندان در دسترس هستند و نه چندان مورد استفاده‌ی معلمان قرار می‌گیرند)، لیکن هدف‌های تعیین شده در آن، همخوانی زیادی با محتوای کتاب‌های درستی ندارند. به دیگر سخن هدف‌های مذکور، چندان مورد توجه قرار نگرفته‌اند. برای مثال در کتاب راهنمای معلم فارسی (قاسم پور مقدم و مظفریان ۱۳۸۲: ۲۴)، آشنایی با آداب و رسوم مردمان نواحی مختلف ایران یا همان خرده فرهنگ‌های قومی به عنوان یک هدف کلی برای دوره‌ی راهنمایی، به صراحت ذکر شده است، لیکن در کتاب‌های فارسی، به این مؤلفه، بسیار کم توجهی شده است. به طوری که در کتاب سال سوم اصلاً هیچ ردپایی از آن دیده نمی‌شود.

هماهنگی‌های به‌دست آمده از تحقیقات پیشین و پژوهش حاضر که به فاصله‌ی زمانی حداقل ۶ سال انجام شده‌اند، حکایت از آن دارد که در طول سالیان گذشته به ویژه در برنامه‌های مربوط به تغییر محتوای کتب درسی، به پدیده‌ی هویت ملی و ابعاد گوناگون آن، توجه چندانی نشان داده نشده است. به تعبیر دیگر، مسئولان و برنامه‌ریزان آگاهانه و

یا ناآگاهانه، این موضوع بسیار مهم را مورد غفلت قرار داده اند. همان طور که اشاره شد این غفلت به ویژه در خصوص برخی از ابعاد هویت ملی، بیشتر به چشم می‌خورد. این در حالی است که بنا بر دیدگاه برخی از صاحب نظران حوزه‌ی هویت ملی، مؤلفه‌هایی مثل افسانه‌ها و اسطوره‌های ملی، بخش مهمی از احساس هویت ملی را تشکیل می‌دهند؛ چرا که تاریخ هر ملتی خواه ناخواه تاحدی دربردارنده‌ی عناصری از اسطوره و افسانه است (میلر، ۱۹۹۵: ۳۳). به علاوه، فولکور یا فرهنگ عامه از قبیل داستان‌ها، ترانه‌ها و ضرب‌المثل‌ها نیز نقش بسیار زیادی در فرایند شکل‌گیری هویت ملی، ایفا می‌کند. به همین دلیل، پول (۲۰۰۳) اشاره می‌کند که فرایند شکل‌گیری هویت ملی از همان داستان‌های فولکوریک که مادران برای فرزندانشان هنگام خواب رفتن می‌گویند، هم‌چنین نخستین بازی‌های محلی و نیز شخصیت‌های اسطوره‌ای و افسانه‌ای که کودکان آن‌ها را دوست دارند یا حتی از آن‌ها می‌ترسند، آغاز می‌شود.

از سوی دیگر، همان طور که جدول‌های یافته‌های به دست آمده نشان می‌دهند، کتاب‌های تعلیمات اجتماعی در مقایسه با کتاب‌های فارسی و تاریخ، به ابعاد گوناگون هویت ملی به غیر از ابعاد سیاسی و دینی، کمتر اهتمام ورزیده اند. البته درست است که هدف عمده‌ی کتاب‌های تعلیمات اجتماعی، پرداختن به ابعاد سیاسی از قبیل حکومت، قانون اساسی، روابط متقابل دولت و ملت و نظایر آن است، اما این هدف نباید باعث غفلت از توجه به بعد ارزشی-هنجاری و حتی سایر ابعاد هویتی شود. چرا که اتفاقاً، تعلیمات اجتماعی جایگاه مهمی در جامعه‌پذیری با تمامی ویژگی‌هایش دارد.

مطابق با دانش جامعه‌شناسی، به خصوص جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتقال ارزش‌ها و هنجارهای هر جامعه، بخش مهمی از فعالیت نهاد آموزش و پرورش آن جامعه را تشکیل می‌دهد. به تعبیر دورکیم (به نقل از: علاقه بند، ۱۳۷۷: ۱۴۰)، آموزش و پرورش چیزی نیست جز جامعه‌پذیری و جامعه‌پذیری هم به معنی انتقال ارزش‌ها و هنجارهای ملی است. این درحالی است که متون درسی کتب فارسی، تاریخ و تعلیمات اجتماعی دوره‌ی

راهنمایی که در اصل جزو مهم‌ترین کتب درسی دانش‌آموزان این دوره هستند، از این نظر، یعنی پرداختن به ابعاد ارزشی و هنجاری هویت ملی، بسیار ضعیف است. در این صورت چگونه می‌توان انتظار داشت که نسل جوان جامعه، فرایند جامعه‌پذیری را به سلامت طی کند؟ چگونه جامعه‌پذیری بدون یادگیری و درونی‌سازی ارزش‌ها و هنجارها تحقق یابد؟ در واقع ارزش‌ها و هنجارها، از مهم‌ترین عوامل تداوم و پایداری ملت و جامعه در طول تاریخ به حساب می‌آیند. از سوی دیگر، عدم آگاهی صحیح از خرده-فرهنگ‌های قومی، ممکن است خطراتی از جمله تعصبات و تبعیضات قومیتی را برای جامعه به وجود آورد. در کل با توجه به یافته‌های به‌دست آمده در پژوهش حاضر، کاملاً آشکار است که در کتب تعلیمات اجتماعی، تاریخ و فارسی دوره‌ی راهنمایی، به ابعاد یازده‌گانه‌ی هویت ملی به صورتی متعادل و متوازن توجه نشده است. این در حالی است که بنا به تعبیر بسیاری از پژوهشگران و کارشناسان حوزه‌ی هویت ملی، هویت ملی ایرانی ترکیبی متعادل از ملیت (ایران پیش از اسلام)، دین (اسلام) و تجدد (عناصر فرهنگ غربی وارد شده به ایران) است (رجائی، ۱۳۸۳: ۴۲ و اسدی، ۱۳۸۳: ۷۸). به دیگر سخن، ملت، دین و تجدد در حالت تعادل در تعاملی منطقی با دیگری عمل کرده و سهم معقولانه‌ی خود را ادا نموده‌اند. مسلم است که بی‌توجهی به حالت تعادل و تعامل منطقی هویت ملی، اثرات منفی و مخربی را بر روند شکل‌گیری هویتی کودکان و نوجوانان بر جای خواهد گذاشت. بنا بر نظر پژوهشگران مطالعه‌ی حاضر به نظر می‌آید، بحران هویتی دوره‌ی معاصر و عوارض مربوط به آن که تا حدودی در پژوهش منادی (۱۳۸۳: ۵۴-۵۳)، به آن‌ها اشاره شده، تا حد زیادی به دلیل همین نقصان توجه متعادل و منطقی و پرورش آن به عنوان یک هدف عمده و کلی آموزش و پرورش است. علاوه بر این، هویت ملی، آن‌چنان که باید و شاید در هدف‌های نظام آموزش و پرورش به روشنی و مشروح مورد توجه قرار نگرفته است (به مصوبه‌ی شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۷۲ رجوع شود).

پیشنهادات

با توجه به یافته‌ها و نتایج حاصل از تحقیق حاضر پیشنهاد می‌شود، موارد زیر مورد توجه قرار گیرند:

۱. با وجود این‌که الگوی تعادلی در بحث هویت ملی مورد پذیرش بسیاری از متخصصان قرار دارد و در مطالعه‌ی حاضر نیز به عنوان چارچوب نظری، از آن استفاده شده است، اما به نظر می‌آید، برای رسیدن به الگویی جامع، مانع و منطقی، به مطالعات و تحقیقات نظری بیشتری نیاز باشد؛ الگویی که بتواند مورد توافق همگان قرار گیرد و علاوه بر آن، پاسخ‌گوی مشکلات و چالش‌های جامعه نیز باشد.

۲. همان‌طور که روشن شد، لازم است تا هدف‌های کلی نظام آموزش و پرورش و همچنین هدف‌های جزئی‌تر محتوای کتاب‌های درسی، با عنایت به ابعاد هویت ملی مورد تجدید نظر قرار گیرند. در این راستا، تلاش در جهت هماهنگ ساختن هدف‌های کتب درسی و کتب راهنمای معلم، ضرورت دارد.

۳. رجوع مجدد به جدول ۱، یافته‌ی فرعی مهمی را نشان می‌دهد. با دقت در این جدول، متوجه می‌شویم که تهیه‌کنندگان و مؤلفان کتاب‌های درسی مورد مطالعه، به برخی از جنبه‌های کتاب درسی توجه بیشتری نشان داده و بر عکس بعضی از آن‌ها را مورد غفلت قرار داده‌اند. به بیان روشن‌تر، به عبارت‌ها، هدف‌ها و تصویرها به عنوان بخشی از پیام عنایت نشان داده شده است، ولی پرسش‌ها، جدول‌ها و نمودارها، «آیا می‌دانید» و هم‌چون فرصت‌های یاددهی - یادگیری، مورد کم‌لطفی قرار گرفته‌اند. این در حالی است که می‌دانیم بخش‌هایی از کتاب درسی مثل پرسش‌ها، آیا می‌دانید و به طور کلی فرصت‌هایی که برای یاددهی - یادگیری فراهم آمده‌اند، نقش بیشتری در انتقال پیام دارند. اصولاً این قسمت‌ها موجب درگیری فعال‌تر مخاطب با متن می‌شوند و به تبع آن، اثرگذاری بیشتری خواهند داشت. از این رو پیشنهاد می‌شود، تهیه‌کنندگان و مؤلفان کتاب‌های درسی به این قسمت‌ها نیز توجه کافی مبذول نمایند.

۴. همان‌طور که روشن است، برخی اوقات تأثیر آموزش‌های غیر رسمی از جمله فعالیت‌های فوق برنامه، بسیار بیشتر از آموزش‌های رسمی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود، فعالیت‌های فوق برنامه، مثل بازدیدهای منظم و برنامه ریزی شده از موزه‌ها، اماکن تاریخی و طبیعی، مراکز علمی-صنعتی و هم‌چنین برگزاری برنامه‌های اردویی به منظور آشنایی با مناطق گوناگون ایران و قومیت‌ها و خرده فرهنگ‌های متعلق به آن، مورد توجه و حمایت جدی نظام آموزش و پرورش قرار گیرند.

فهرست منابع

۱. احمدی، حمید (۱۳۸۳). قومیت و قوم گرایی در ایران. نشر نی، تهران.
۲. اسدی، مهوش (۱۳۸۳). راه‌های شناسایی وطن دوستی در دانش‌آموزان متوسطه استان قزوین. کارشناسی تحقیقات آموزش و پرورش استان قزوین.
۳. اشرفی، اکبر (۱۳۸۰). هویت فرهنگی در عصر مشروطه. نامه پژوهش. شماره ۲۲ و ۲۳.
۴. امام جمعه کاشان، طیبه (۱۳۸۲). نقش سامان‌دهی فعالیت‌های فوق برنامه در شکل‌دهی به هویت ملی دانش‌آموزان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه مشهد. جلد چهارم. شماره اول.
۵. پورزکی، گیتی (۱۳۷۹). مدرنیته و میرزا فتحعلی خان آخوندزاده. نامه پژوهش. شماره ۱۸ و ۱۹.
۶. توحید فام، محمد (۱۳۸۰). معماری هویت. نامه پژوهش، شماره ۲۲ و ۲۳.
۷. حق پناه، جعفر (۱۳۷۶). هویت ایرانی: چند برداشت. مجله کیهان فرهنگی. سال چهاردهم. شماره ۱۳۵.
۸. خواجه سروی، غلامرضا (۱۳۸۰). انقلاب اسلامی و هویت فرهنگی، نامه پژوهش، شماره ۲۲ و ۲۳.
۹. دوچ، مورتون و کراوس، م؛ روبرت (۱۳۸۶). نظریه‌ها در روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه مرتضی کتبی. انتشارات دانشگاه تهران. تهران.
۱۰. ربانی، جعفر (۱۳۸۲). برنامه‌های درسی و شکل‌گیری هویت. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه مشهد. جلد چهارم. شماره اول.
۱۱. رجائی، فرهنگ (۱۳۸۳). مشکله‌ی هویت ایرانیان امروز. نشر نی. تهران.
۱۲. رواسانی، شاپور (۱۳۸۰). زمینه‌های اجتماعی هویت ملی. مرکز باز شناسی اسلام و ایران. تهران.
۱۳. سریع القلم، محمود (۱۳۸۳). متدولوژی فهم هویت ملی. در مجموعه‌ی هویت ملی در ایران به کوشش داود میر محمدی، انتشارات تمدن ایرانی. تهران.

۱۴. شاه سنی، شهرزاد (۱۳۸۶). تبیین ساز و کارهای مؤلفه‌های جامعه پذیری کتاب‌های علوم انسانی دوره ابتدایی در چارچوب تحلیل انتقادی گفتمان. پایان نامه دکترای دانشگاه شیراز.
۱۵. شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۷۲). هدف‌ها پرورشی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. انتشارات تربیت. تهران.
۱۶. شولت، ین، آرت (۱۳۸۲). نگاهی موشکافانه بر پدیده جهانی شدن، ترجمه مسعود کرباسیان. انتشارات علمی و فرهنگی. تهران.
۱۷. عشوری، زهرا (۱۳۷۸). تحلیل محتوای داستان‌ها و روایی‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۷۶-۷۷ و مقایسه آن با هدف‌های آموزش و پرورش دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۸. علاقه بند، علی (۱۳۷۷). جامعه شناسی آموزش و پرورش. نشر روان. تهران.
۱۹. قاسم‌پور مقدم، حسین و مظفریان، منوچهر (۱۳۸۲). کتاب راهنمای معلم فارسی سال دوم راهنمایی. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۲۰. محسنی، نیک‌چهره (۱۳۷۵). ادراک خود: از کودکی تا بزرگسالی: دیدگاه‌ها، نظریه‌ها و کاربردهای تربیتی و درمانی. مؤسسه انتشارات بعثت. تهران.
۲۱. محمدی، محمد (۱۳۷۴). فرهنگ ایرانی پیش از اسلام و آثار آن در تمدن اسلامی و ادبیات عربی. انتشارات توس. تهران.
۲۲. معظم‌پور، اسماعیل (۱۳۸۰). هویت فرهنگی در عصر رضاشاه، نامه پژوهش، شماره ۲۲ و ۲۳.
۲۳. ملا صادقی، منیره (۱۳۷۸). نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات. تهران.
۲۴. منادی، مرتضی (۱۳۸۳). جهانی شدن: دستگاه‌های فرهنگی و جوانان ایرانی. در کتاب آموزش و پرورش و گفتمان‌های نوین. گردآوری توسط محمد علی محمدی و حسین دهقان. انتشارات پژوهشکده تعلیم و تربیت. تهران.
۲۵. ملکی، حسن و انتظاری، علی (۱۳۷۱). کتاب راهنمای معلم تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی. شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران. تهران.
۲۶. میر محمدی، داود (۱۳۸۳). مقدمه. در مجموعه هویت ملی در ایران. به کوشش داود میر محمدی. انتشارات تمدن ایرانی. تهران.
۲۷. هادی نژاد، سید هادی (۱۳۷۴). تحلیل محتوای کتب فارسی سال چهارم و پنجم ابتدایی و مقایسه آن با هدف‌های آموزش و پرورش دوره ابتدایی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.
۲۸. هولستی، آر. آل (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه نادر سالارزاده امیری. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی. تهران.

۲۹. یاوری، نوشین (۱۳۷۳). اقوام و قومیت در کتاب‌های درسی. فصل‌نامه گفتگو. شماره ۳.
۳۰. یوسف زاده، محمد رضا و فلاحتی، ویدا (۱۳۸۲). برنامه‌ریزی درسی و تشکیل هویت. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه مشهد. جلد چهارم. شماره اول.
- 31- Enslin, penny (1999). The place of national identity in the aims of education. In the: Aims of education, by Roger Marples (ed) . UK. Routledge press.
- 32-Fereshteh, M. Hussein (1992). The U. S. and Japanese education: should they be compared? Paper presented at Lehigh university's conference on education and economics in technologically advacing countries. Bethlehem, P. A.
- 33-Jenkins, R. (1996). Social identity. U. K. Routledge press.
- 34- Keller, D. and Dror, I. (1995). Planning non- formal education curricula: the case of Israel. Paper presented at the annual meeting of the American educational Research Association, San Francisco.
- 35- Miller, David (1995). On Nationality. U. K. Clarendon Press.
- 36- Poole, Ross (2003). National Identity and citizenship. In the: Identities, by Linda Martin, Alcoff and Eduardo Mendieta (Eds). U. K. Black well publishing.
- 37- Pye, W. L. (1971). Identity and the political culture. In the: Crisis and sequences in political development by Seinārod Binder (ed). U.S. A. princeton university press.
- 38- Siriwardena, R. (2002). National identity, content of education and ethnic perceptions. [http://www. Sangam. Org/ Analaysisial national- identity Htm](http://www.Sangam.Org/Analaysisial-national-identityHtm).

مطالعات اسلامی در تعلیم و تربیت

سال دوم، شماره سوم، بهار ۱۳۹۰

ص ۷۳-۱۰۸

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی از مؤلفه‌های

مربوط به مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی

داراب سبزی‌زاده: کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش

بابک شمشیری: عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

چکیده

در این پژوهش به تحلیل کتاب‌های درسی دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی سال ۱۳۸۸، از لحاظ آموزش مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی که از ابعاد مهم مهارت‌های زندگی است، پرداخته شده است. تمرکز تحلیل فوق، بر مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی به ویژه فرمایشات پیامبر اعظم (نهج الفصاحه) می‌باشد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: «روابط خانوادگی»، «اداره‌ی زندگی»، «ارتباط»، «روابط بین فردی»، «مشارکت و همکاری در گروه» و «شهروندی». این پژوهش با استفاده از روش تحلیل محتوای کمی انجام شده است یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد: که کتاب‌های درسی مورد نظر که در مدارس تدریس می‌گردد، با شکل کمی و محتوای متون موجود کارایی لازم برای آشنا کردن دانش‌آموزان با مهارت‌های اجتماعی را ندارند و در این زمینه ضعیف عمل کرده‌اند. به علاوه، کتاب‌های درسی فوق، با نوع و میزان پرسش‌های موجود نمی‌توانند دانش‌آموزان را در حد قابل قبولی با مهارت‌های اجتماعی آشنا کنند و در این زمینه با توجه به کمیت و کیفیت پرسش‌ها ضعیف عمل کرده‌اند. در پایان مقاله با توجه به نتایج بدست آمده، پیشنهادهایی برای بهبود وضعیت ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: مهارت‌های زندگی، مهارت‌های اجتماعی، آموزه‌های اسلامی، کتاب‌های دین و زندگی،

دوره‌ی آموزشی متوسطه

مقدمه

در عصر کنونی، به رغم ایجاد تغییرات زیاد در شیوه‌های زندگی بشر، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل زندگی از فقدان توانایی‌های لازم در این خصوص رنج می‌برند. از آن‌جا که بهداشت روانی جامعه تحت تأثیر مستقیم بهداشت روانی فرد فرد اعضای آن است، اگر فردی گرفتار اعتیاد، بیماری روانی، مشکلات فردی، شغلی، خانوادگی، تحصیلی و مواردی مانند آن شود، به طوری که سلامت روانی او به مخاطره بیفتد، سطح بهداشت روانی کل جامعه کاهش می‌یابد. هرگونه اقدام درمانی برای این افراد هم به بهبود فرد کمک می‌کند و هم سلامت روانی جامعه را در برمی‌گیرد. در واقع، راه حل مناسب‌تر این است که قبل از این که افراد به این‌گونه مشکلات و به تبع آن کاهش سطح بهداشت روانی فرد و جامعه دچار آیند، از آن پیشگیری شود. از آن‌جا که بسیاری از مشکلات و دشواری‌های زندگی امروزه اجتناب‌ناپذیر هستند و افراد جامعه همواره با آن‌ها دست به‌گریبان هستند، لذا ایجاد و تقویت توانایی‌ها و مهارت‌هایی که در شرایط دشوار ضامن سلامت روانی فرد باشد، ضروری است (کردنوقایی و پاشا شریفی، ۱۳۸۴: ۱۲).

به‌علاوه این‌طور استنباط می‌شود که اولین قدم در این مسیر تدوین و برنامه‌ریزی مهارت‌های زندگی در برنامه‌های آموزشی آموزش و پرورش است که هدف از این برنامه، افزایش توانایی‌های روانی-اجتماعی کودکان و نوجوانان است.

سازمان بهداشت جهانی^۱ ده مهارت اصلی و اساسی را در برنامه‌ی مهارت‌های زندگی قرار داده است که عبارتند از: ۱- توانایی تصمیم‌گیری ۲- توانایی حل مسئله ۳- توانایی تفکر

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۷۵

خلاق ۴- توانایی تفکر نقادانه ۵- توانایی برقراری رابطه‌ی مؤثر ۶- توانایی برقراری روابط بین فردی سازگارانه ۷- توانایی آگاهی از خود ۸- توانایی همدلی با دیگران ۹- توانایی مقابله با هیجان‌ها ۱۰- توانایی مقابله با استرس (سازمان جهانی بهداشت، ۱۳۷۹: ۱۸-۱۷).

برنامه‌ی مهارت‌های زندگی بر این اصل استوار است که کودکان و نوجوانان نیاز و حق دارند که بتوانند از خودشان و خواسته‌هایشان در برابر موقعیت‌های سخت زندگی دفاع کنند (کردنوقابی و پاشا شریفی، ۱۳۸۴: ۱۲).

اصطلاح مهارت‌های زندگی یعنی آن نوع توانایی‌های شناختی، عاطفی و عملی که برای موفقیت و احساس شادکامی در زندگی روزمره مورد نیاز است و فرد را برای غلبه بر تنش‌ها و مشکلات پیش رو آماده می‌کند (استنتن^۱، ۱۹۸۰ به نقل از قاسمی زرگر، ۱۳۸۵: ۲-۱)؛ اما هنگامی که انسان در برابر یأس و ناامیدی حاصل از رنج‌ها و تنش‌های روانی در شرف نابودی قرار می‌گیرد، دین، ترس و وحشت را از او برطرف کرده و حیاتی دوباره به وی می‌بخشد و وی را تحریک می‌کند تا متناسب با خاستگاه قابل قبول اجتماعی عمل نماید (چائوب^۲، ۱۳۸۰: ۳۰).

قرآن کریم با صراحت و از طریق نوعی ادبیات استفهامی معطوف به انکار می‌فرماید: «افغیر الله ابتغی حکما و هو الذی انزل الیکم الکتاب مفصلا» (انعام/ ۱۱۴). در حالی که گنجینه‌ی با عظمت آموزه‌های وحیانی به رایگان در دسترس شماست، آیا باز هم در چالش-

1- Stanton

2- Choube

های زندگی اجتماعی و مجادلات نظری و کشمکش‌های عملی، کسی غیر از خداوند را به حکمیت برمی‌گزینید و از غیر خداوند راهنمایی و چاره‌جویی می‌طلبید؛ در حالی که خداوند کتاب مفصلی را برای شما فرو فرستاده است.

بنابراین در حال حاضر، برای رویارویی با مشکلات روبه افزایش، نیاز به تربیت انسان‌های متعهد به اصول و ارزش‌های اسلامی و آرمان‌های جامعه، بیش از پیش ضرورت یافته و پیش‌بینی‌ها و برنامه‌های خاصی را می‌طلبد (آمار، ۱۳۸۶: ۹).

بدین ترتیب، شاید مهم‌ترین تکلیف کارشناسان، برنامه‌ریزان، معلمان و همه‌ی کارپردازان تعلیم و تربیت در شرایط فعلی، استنباط آموزه‌های تربیتی دینی و به کار بستن آن‌ها در برنامه‌های تربیتی است.

در این پژوهش سعی می‌گردد تا کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی بر اساس دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای بهتر زیستن با رویکردی متفاوت و با توجه به آموزه‌های اسلامی مورد تحلیل قرار گیرد.

هدف پژوهش

به طور کلی، هدف این پژوهش عبارت است از تعیین میزان طرح مؤلفه‌های مربوط به مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی، در کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی.

براساس هدف فوق‌سئوال‌های این مطالعه عبارتند از:

۱- آیا متون کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی از مؤلفه‌های

مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برخوردار می‌باشد؟

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۷۷

۲- آیا پرسش‌های کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی از مؤلفه-

های مهارت‌های اجتماعی- ارتباطی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برخوردار می‌باشد؟

۳- آیا ضریب درگیری دانش‌آموزان با کتاب‌های درسی دین و زندگی دوره‌های متوسطه و

پیش‌دانشگاهی از لحاظ برخورداری از مؤلفه‌های اجتماعی- ارتباطی دارای بار مثبت بالایی

است؟

پیشینه پژوهش

بررسی و تحقیق در خصوص منابع آموزشی مدارس ایران از قدمت زیادی برخوردار نیست. سابقه‌ی اولین مطلب در این خصوص به سال ۱۳۶۰ و انتشار آن در کتابنامه‌ی استاندارد، در مورد انتشارات مربوط به اسلام و جهان اسلام بر می‌گردد. با آغاز دهه‌ی ۹۰ قرن بیستم، بر حجم تحقیقاتی که محوریت موضوع خود را بر بررسی منابع آموزشی در ایران قرار دادند، به میزان زیاد افزوده شده است. اساس این تحقیقات به طور کلی یا بر مقایسه‌ی منابع آموزشی مورد استفاده در دوران قبل و پس از انقلاب بوده و یا صرفاً به بررسی منابع آموزشی پس از انقلاب اسلامی پرداخته است (آمار، ۱۳۸۶: ۱۲).

در مورد رابطه موضوع مهارت‌های اجتماعی و نظام آموزشی و برنامه درسی، پژوهش‌های علیپور (۱۳۸۲) و تهرانی متین (۱۳۸۷) از جمله معدود پژوهش‌های انجام شده هستند. در همین راستا حمیدی (۱۳۸۴)، در پژوهشی تحت عنوان تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر دختران نوجوان مناطق محروم کشور در اردوهای تابستانی، به این مقوله پرداخته است. در خصوص

تهیه و تدوین مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش آموزان می‌توان به پژوهش‌های فرم‌پینی فراهانی و سیدی (۱۳۸۶) و کرد نو قابی و پاشا شریفی (۱۳۸۴) اشاره کرد. در مورد تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی در دانشگاه می‌توان به، پژوهش‌های نیک پور (۱۳۸۳) و رامشت و فرشاد (۱۳۸۳) رجوع کرد.

اما در زمینه تحقیقات مرتبط با موضوع پژوهش به نتایج و یافته‌های چند مورد از تحقیقات نسبتاً همسو با پژوهش حاضر، اشاره می‌شود:

۱- بررسی سیره‌ی پیامبر اعظم (ص) درباره‌ی مهارت‌های زندگی در کتاب‌های دوره ابتدایی (تهرانی متین، ۱۳۸۷).

تحلیل نتایج نشان داد آنچه در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی ارائه شده است، ناظر بر کسب مهارت از تعالیم پیامبر (ص) نمی‌باشد و تنها در تعداد محدودی از آن‌ها آن هم به صورت غیر مستقیم می‌توان نکاتی یافت.

۲- تبیین دلالت‌های سیره‌ی پیامبر در برنامه‌ی درسی با توجه به زمینه مهارت‌های زندگی و الگوی رفتاری (تهرانی متین، ۱۳۸۶).

این مقاله با محوریت سه موضوع اصلی خود یعنی مهارت‌های زندگی، اهمیت توجه به سیره‌ی نبوی (ص)، مهارت‌های زندگی و جایگاه سیره‌ی نبوی (ص) در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی، سعی دارد ضمن بررسی اقدامات انجام شده، این مطلب را به صورتی گسترده تر و واضح تر مطرح گرداند.

۳- محمدی (حسنی نژاد و عطا شنه، ۱۳۸۶ به نقل از تهرانی متین ۱۳۸۷) در مقاله‌ای با تفحص و تامل در قضاوت‌های حضرت علی (ع) که دانش آموخته‌ی مکتب نبوی و دروازه‌ی

شهر دانش محمدی است، قطره ای از دریای معرفت تجربی را نشان داده است که می‌توان از آن‌ها در عمل و در کتاب‌های درسی استفاده کرد.

۴- تبیین و طبقه بندی مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش آموزان بر اساس سیره‌ی پیامبر اعظم «ص» (فرمهبینی فرامانی و سیدی، ۱۳۸۶)؛ این مقاله تلاش کرده است با توجه به فرهنگ غنی اسلامی به ویژه فرموده‌های پیامبر اعظم (ارائه شده در نهج الفصاحه) مهارت‌های زندگی را استخراج نماید.

۵- بررسی دلالت‌های سیره‌ی نبوی در برنامه‌های درسی در زمینه مهارت‌های زندگی والگوی رفتاری (یوسفی، ۱۳۸۶ به نقل از تهرانی متین، ۱۳۸۷).

در خصوص مطالعات خارجی درباره مهارت‌های اجتماعی می‌توان به چند گروه از مطالعات اشاره داشت. نخست مطالعاتی که بیشتر تبیین کننده مهارت‌های اجتماعی لازم برای آموزش به کودکان و نوجوانان هستند. برای مثال دولت اسکاتلند (اسکاتیش گاورنمنت^۱ ۲۰۰۹)، در مطالعه ای برنامه درسی مشتمل بر مجموعه ای از مهارت‌های اجتماعی مناسب را پیشنهاد کرده است. اهم این مهارت‌ها عبارتند از: توانایی برقراری ارتباط با دیگران، مدیریت دیگران، همکاری با دیگران به ویژه در گروه و کار گروهی، احترام به دیگران، مشارکت جویی در امور سیاسی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، توانایی زندگی مستقل و نظایر آن. از دیگر مطالعات مشابه در این زمینه، می‌توان به کتاب گاریسون^۲ و

1-Scottish Government

2- Garrison

هوارد^۱ (۲۰۰۲)، اشاره کرد که در این کتاب به معرفی و توصیف مهارت‌های اجتماعی بنیادی پرداخته‌اند. در مطالعه ای دیگر، فازیو^۲ - گریفیث و روج^۳ (۲۰۱۰)، مهارت‌های اجتماعی مناسب برای دانش آموزان دوره ابتدایی را توصیف کرده‌اند. در این مطالعه برنامه ای آموزشی و عملی را برای مدت دو هفته پیشنهاد کرده‌اند. در این دو هفته، دانش آموزان به صورت گروهی به فعالیت می‌پردازند. هدف عمده این است که دانش آموزان یادگیرند که بین احساسات مختلف تمایز قایل شوند.

دوم، مطالعاتی که عمدتاً بر موضوعات چند فرهنگی متمرکز هستند؛ در واقع هدف عمده‌ی این گروه از مطالعات، بررسی وضعیت دانش آموزان اقلیت فرهنگی به لحاظ مهارت‌های اجتماعی است. هدف دیگر این گروه از مطالعات، آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش آموزانی است که از نظر فرهنگی اقلیت محسوب می‌شوند، مثل مهاجرین. از جمله این مطالعات می‌توان به مطالعه ماک^۴ اشاره کرد. در این مطالعه، محقق نامبرده، برنامه ای را برای موفقیت در آموزش و پرورش بین‌المللی ارائه کرده است.

گروه سوم مطالعات، مشتمل بر پژوهش در خصوص نیاز دانش آموزان خاص مثل دانش آموزان دارای اختلالات یادگیری (سارجنت^۵، ۱۹۹۶) و یا کودکانی که دارای اختلالات رفتاری ((الکسنین والکسنین^۶، ۱۹۹۶) هستند، متمرکز شده‌اند. در واقع هدف این گروه از

1- Howard
 2- Fazio Griffith
 3 - Rouge
 4 - Mak
 5 - Sargent
 6 - Elksnin

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۸۱

مطالعات آموزش مهارت‌های اجتماعی مناسب و ضروری برای این گروه از کودکان می‌باشد.

در مجموع مرور مطالعات خارجی که به برخی از نمونه‌های آن اشاره شد، نشان می‌دهد که ضرورت و اهمیت پرداختن به موضوع مهارت‌های اجتماعی، در گستره وسیعی قابل طرح است. به ویژه آن که در نظام آموزش و پرورش ایران، کمتر به برنامه ریزی در خصوص مهارت‌های اجتماعی توجه شده است. از این رو مطالعه حاضر و سایر موارد مشابه می‌تواند آغازی برای توجه بیشتر به قلمرو مهارت‌های اجتماعی در نظام آموزش و پرورش باشد.

روش پژوهش

در پژوهش حاضر، با توجه به این که محققین قصد دارند مفهوم مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی را در کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی بررسی کنند، از روش تحلیل محتوا استفاده کرده‌اند. استفاده از روش تحلیل محتوا در زمینه‌ی آموزش و پرورش مبتنی بر این فرض است که هر وسیله‌ی ارتباطی مانند کتاب، دارای پیام‌های نهان و آشکاری است که خواننده را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ایمانی و مظفر، ۱۳۸۳).

در این پژوهش از تحلیل محتوای کمی استفاده شد که در آن ضمن تعیین بسامد هر کدام از واحدهای تحلیل، به توصیف داده‌های اولیه پژوهش پرداخته شده و پس از آن به محاسبه‌ی ضرایب درگیری محتوای متون و پرسش‌های هر کدام از کتاب‌های دین و زندگی دوره-

های متوسطه و پیش‌دانشگاهی، بر اساس مؤلفه‌های تعریف شده‌ی مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی اقدام شده است.

همچنین در پژوهش حاضر از تکنیک ویلیام رومی^۱ (۱۹۸۶) جهت تشخیص واحدهای تحلیل دارای ویژگی‌های مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی و غیر آن و تخصیص واحدهای تحلیل به مقولات معرفی شده و نیز محاسبه‌ی ضرایب درگیری هر کدام از کتاب‌ها نسبت به مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی استفاده به عمل خواهد آمد. در روش ویلیام رومی، برای تجزیه و تحلیل محتوای یک کتاب، متن، پرسش‌ها و تصاویر آن جهت تحلیل مورد استفاده قرار می‌گیرند. در پژوهش حاضر، واحد تحلیل، پاراگراف و پرسش در نظر گرفته شده است.

در این پژوهش محتوای کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی، به عنوان نمونه‌ی مورد مطالعه در نظر گرفته شده‌اند. جامعه‌ی آماری تحقیق، همان نمونه‌ی آماری است که در بالا ذکر شده است. روش جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش، از بین چهار روشی که مارشال و راسمن برای جمع‌آوری داده‌ها نام برده‌اند، روش اسنادی است. شیوه اسنادی^۲، نوعی استراتژی تحلیلی است و از سایر روش‌ها عمیق‌تر است (مارشال^۳ و راسمن^۴، ۱۳۸۱: ۱۹).

در این پژوهش برای سنجش روایی صوری روش پژوهش، ابتدا جدولی از مؤلفه‌ها و نشانگرهای مربوط به مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی برگرفته شده از مقاله‌ی فرمینی فراهانی و سیدی (۱۳۸۶) با عنوان «تبیین و طبقه‌بندی مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش آموزان

1- William Romey
2- Documentary
3- Marshall
4- Rossman

براساس سیره پیامبر اعظم (نهج الفصاحه)، تهیه شد و چون تا به حال تحقیقی با استناد به این مؤلفه‌ها انجام نشده بود و اولین باری بود که به مؤلفه‌های مورد نظر استناد می‌شد؛ لذا این جدول به پیوست مؤلفه‌ها و نشانگرهای مربوط به مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی در اختیار دو تن از اساتید دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی و سه تن از اساتید دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه شیراز قرار داده شد و از آنان خواسته شد که ارتباط بین نشانگرها و مؤلفه‌ها را تعیین نمایند. نظرات پیشنهادی اساتید مذکور مورد توجه قرار گرفت و با مقایسه-ی این نظرات، روایی صورتی پژوهش محرز گردید.

برای سنجش پایایی روش پژوهش نیز از همان گروه از اساتید بدین شرح کسب نظر گردید: ابتدا تعدادی از واحدهای تحلیل مربوط به متن کتاب‌های دین و زندگی انتخاب و هر کدام با توجه به دارا بودن ویژگی‌های مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی در ذیل مقوله‌ی مربوطه جای داده می‌شدند. لازم به ذکر است که برای انجام این کار، محقق فرمی که شامل شش ستون است و هر ستون به یک مقوله تعلق داشت تنظیم و در اختیار اساتید مذکور قرار داد و از آن‌ها خواسته شد تا همان واحدهای تحلیل منتخب را با توجه به مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی مهارت اجتماعی-ارتباطی تشخیص و در ستون مربوطه علامت‌گذاری نمایند.

پس از جمع‌آوری فرم‌ها و مقایسه و سنجش مقوله‌های انتخابی گروه منتخب با مقوله‌های تعیین شده توسط محققین، ضریب همبستگی حاصل گردید.

برای افزایش میزان پایایی ابزار پژوهش مجدداً با صاحب‌نظران حاضر مشورت‌های حضوری و شفاهی صورت گرفت و آخرین پیشنهاد‌های اصلاحی جهت تشخیص هرچه بهتر واحدهای تحلیل و ارتباط دقیق آن‌ها با مقوله‌های مربوطه در دستور کار قرار گرفت. در این

مرحله پژوهشگران به تجزیه‌ی تمام دروس موجود در کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی پرداخته و تعداد پاراگراف‌های هر درس را به عنوان واحد تحلیل تعیین کردند. همین کار در رابطه با سؤال‌های موجود در پایان دروس نیز انجام گرفت. بدین ترتیب تعداد کل واحدهای تحلیل برای بررسی و تخصیص هر کدام به مؤلفه‌های شش‌گانه مشخص شد. پس از اتمام مراحل اولیه‌ی تحلیل محتوای کمی کتاب‌ها و تعیین ضریب درگیری آن‌ها با استفاده از شاخص‌های آماری ساده چون فراوانی و درصد، به توصیف آماری داده‌ها پرداخته شد و پس از آن به بحث پیرامون نتایج و یافته‌های تحقیق در ارتباط با چگونگی سازمان‌بندی محتوا و ساختار کلی کتاب‌های مذکور پرداخته شد.

در تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده، از رویکرد توصیفی استفاده شده است؛ ضمن این‌که، تحلیل محتوای کتاب‌های مورد مطالعه بر مبنای مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی بعد ارتباط با دیگران (مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی) ارائه شده توسط فرمینی فراهانی و سیدی (۱۳۸۶) خواهد بود و از آن جایی که این مؤلفه‌ها از پیش تعیین شده‌ی می‌باشند؛ بنابراین، تحلیل محتوا از نوع جهت‌دار می‌باشد.

یافته‌ها

طبق جدول شماره ۱، نتایج تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی اول متوسطه نشان می‌دهد که در مجموع، این کتاب دارای ۳۱ واحد تحلیل بوده که ۳۷۰ واحد تحلیل فاقد مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی و ۶۱ واحد تحلیل دارای مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی بوده است؛ از این تعداد ۴۵ مورد مربوط به مؤلفه‌ی بین فردی، ۸ مورد مربوط به مؤلفه‌ی شهروندی و ۵ مورد مربوط به مؤلفه‌ی مشارکت و همکاری در گروه می‌باشد.

همان‌طور که در روش تحقیق عنوان شد، یکی از هدف‌های این پژوهش، تعیین میزان

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۸۵

درگیری دانش‌آموزان با محتوای کتاب دین و زندگی، از لحاظ وجود یا عدم وجود مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در واحدهای تحلیل متن هر یک از دروس بوده است؛ که نتیجه‌ی به دست آمده عدد ۰/۱۶ را نشان می‌دهد.

مؤلفه شماره درس	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	جمع واحدهای دارای مؤلفه ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای فاقد مؤلفه‌ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	۱	-	۱	۱۷	
۲	۱	-	-	-	۱	-	۲	۱۹	
۳	-	-	-	-	-	-	۰	۱۸	
۴	-	-	-	-	-	-	۰	۱۸	
۵	-	-	-	-	-	-	۰	۲۶	
۶	-	-	-	-	-	-	۰	۱۴	
۷	-	-	-	-	-	-	۰	۱۶	
۸	-	-	-	-	۱	-	۱	۲۴	
۹	-	-	-	-	-	-	۰	۲۵	
۱۰	-	-	-	-	-	-	۰	۳۵	
۱۱	-	-	-	-	۱	-	۱	۲۱	
۱۲	-	-	-	-	-	-	۰	۳۱	
۱۳	۲	-	-	۱	-	۵	۸	۴۴	
۱۴	-	-	-	-	-	-	۰	۲۴	
۱۵	-	-	-	-	-	-	۰	۱۶	
۱۶	-	-	-	-	-	-	۰	۳۴	
۱۷	-	-	-	۲۵	۱	-	۲۶	۲۷	
۱۸	-	-	-	۱۹	-	۳	۲۲	۲۲	
جمع	۳	۰	۰	۴۵	۵	۸	۶۱	۴۳۱	

جدول ۱- تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی اول متوسطه

طبق جدول شماره ۲، نتایج تحلیل محتوای پرسش‌های کتاب دین و زندگی اول متوسطه نشان

می‌دهد که در مجموع، این کتاب دارای ۵۶ واحد تحلیل بوده که ۵۳ واحد تحلیل فاقد مولفه‌های اجتماعی-ارتباطی و ۳ واحد تحلیل دارای مولفه‌ی اجتماعی-ارتباطی بوده که هر ۳ مورد مربوط به مولفه‌ی روابط بین فردی می‌باشد.

همان‌طور که از توصیف فوق بر می‌آید، اکثر واحدهای تحلیل یا پرسش‌های دروس کتاب دین و زندگی اول متوسطه فاقد مولفه‌های اجتماعی-ارتباطی می‌باشند. با توجه به این-که یکی از اهداف این پژوهش، تعیین میزان درگیری دانش آموزان با محتوای پرسش‌های این کتاب بوده است؛ لذا نتیجه‌ی به دست آمده عدد ۰/۰۶ را نشان می‌دهد.

مؤلفه شماره درس	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	ارتباطی	مؤلفه‌ی اجتماعی- اجتماعی- ارتباطی	جمع واحدهای دارای مؤلفه‌ی اجتماعی- اجتماعی- ارتباطی	جمع واحدهای فاقد مؤلفه‌ی اجتماعی- اجتماعی- ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	-	-	-	۰	۰	۰	
۲	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵	
۳	-	-	-	-	-	-	-	۰	۳	۳	
۴	-	-	-	-	-	-	-	۰	۴	۴	
۵	-	-	-	-	-	-	-	۰	۴	۴	
۶	-	-	-	-	-	-	-	۰	۰	۰	
۷	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵	
۸	-	-	-	-	-	-	-	۰	۳	۳	
۹	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵	
۱۰	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵	
۱۱	-	-	-	۱	-	-	-	۱	۲	۳	
۱۲	-	-	-	-	-	-	-	۰	۶	۶	
۱۳	-	-	-	-	-	-	-	۰	۴	۴	
۱۴	-	-	-	-	-	-	-	۰	۲	۲	
۱۵	-	-	-	-	-	-	-	۰	۰	۰	
۱۶	-	-	-	-	-	-	-	۰	۵	۵	
۱۷	-	-	-	۱	-	-	-	۱	۰	۱	
۱۸	-	-	-	۱	-	-	-	۱	۰	۱	
جمع	۰	۰	۰	۳	۰	۰	۰	۳	۵۳	۵۶	

جدول ۲- تحلیل محتوای پرسش‌های کتاب دین و زندگی اول متوسطه

همان‌طور که در جدول شماره ۳ دیده می‌شود، درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن (۱۴/۱۵) نسبت به بخش پرسش‌ها (۵/۳۶) بیشتر است. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های روابط بین فردی (۱۰/۴۴) درصد، شهروندی (۱/۸۶) درصد، مشارکت و همکاری در گروه (۱/۱۶) درصد و روابط خانوادگی (۰/۷۰) درصد است و مؤلفه‌های اداره‌ی زندگی و ارتباط هیچ درصدی را به خود اختصاص نداده‌اند. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش پرسش‌ها متعلق به مؤلفه‌ی روابط بین فردی (۵/۳۶) درصد است و مؤلفه‌های روابط خانوادگی، اداره‌ی زندگی، ارتباط، مشارکت و همکاری در گروه و شهروندی هیچ درصدی را به خود اختصاص نداده‌اند. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در کل کتاب دین و زندگی اول متوسطه به ترتیب متعلق به روابط بین فردی (۷۵) درصد، شهروندی (۱۲/۵۰) درصد، مشارکت و همکاری در گروه (۷/۸۱) درصد و روابط خانوادگی (۴/۶۹) درصد است و مؤلفه‌های اداره‌ی زندگی و ارتباط هیچ درصدی را به خود اختصاص نداده‌اند.

مؤلفه درس	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهر وندی	مؤلفه‌ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای دارای	جمع واحدهای تحلیل
پرسش	۰	۰	۰	۳	۰	۰	۳	۵۶	
درصد پرسش	۰	۰	۰	۵/۳۶	۰	۰	۵/۳۶		
متن	۳	۰	۰	۴۵	۵	۸	۶۱	۴۳۱	
درصد متن	۰/۷۰	۰	۰	۱۰/۴۴	۱/۱۶	۱/۸۶	۱۴/۱۵		
مجموع	۳	۰	۰	۴۸	۵	۸	۶۴	۴۸۷	
درصد	۴/۶۹	۰	۰	۷۵	۷/۸۱	۱۲/۵۰	۱۳/۱۴		

جدول ۳- مقایسه‌ی تعداد تکرار مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی اجتماعی - ارتباطی در بخش‌های مختلف کتاب دین

و زندگی اول متوسطه

طبق جدول شماره ۴، نتایج تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی دوم متوسطه نشان می‌دهد که در مجموع این کتاب دارای ۵۸۶ واحد تحلیل بوده که ۵۰۲ واحد تحلیل فاقد مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی و ۴۸ واحد تحلیل دارای مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی بوده است؛ از این تعداد ۴۸ مورد مربوط به مؤلفه‌ی شهر وندی، ۲۳ مورد مربوط به مؤلفه‌ی اداره‌ی زندگی، ۶۰ مورد مربوط به مؤلفه‌ی روابط بین فردی، ۵ مورد مربوط به مؤلفه‌ی ارتباط، ۱ مورد مربوط به مؤلفه‌ی مشارکت و همکاری در گروه و ۱ مورد مربوط به مؤلفه‌ی روابط خانوادگی می‌باشد.

همان‌طور که از توصیف فوق بر می‌آید، اکثر واحدهای تحلیل (پاراگراف‌های درس) کتاب دوم متوسطه فاقد مؤلفه‌های اجتماعی ارتباطی هستند و با توجه به این که از اهداف این پژوهش، تعیین میزان درگیری دانش‌آموزان با محتوای متن این کتاب بوده است؛ نتیجه‌ی به دست آمده، عدد ۰/۱۷ را نشان می‌دهد.

مؤلفه شماره درس	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	جمع واحدهای دارای مؤلفه‌ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای فاقد مؤلفه‌ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	-	-	۰	۳۵	۳۵
۲	-	-	-	-	-	-	۰	۴۹	۴۹
۳	-	-	-	-	-	-	۰	۲۳	۲۳
۴	-	-	-	-	-	-	۰	۳۸	۳۸
۵	-	-	-	۱	-	۱	۲	۲۳	۲۵
۶	-	-	-	-	-	۲	۲	۳۲	۳۴
۷	۱	-	-	۱	-	-	۲	۲۶	۲۸
۸	-	-	-	-	-	۴	۴	۲۳	۲۷
۹	-	-	-	۱	-	۷	۸	۴۲	۵۰
۱۰	-	-	-	-	۱	۳	۴	۲۵	۲۹
۱۱	-	-	۱	۲	-	۱	۴	۴۴	۴۸
۱۲	-	-	-	-	-	۱	۱	۲۸	۲۹
۱۳	-	-	۱	-	-	۱	۳	۲۶	۲۹
۱۴	-	-	۳	-	-	۲۲	۲۵	۳۶	۶۱
۱۵	-	۱۸	-	-	-	-	۱۸	۱۱	۲۹
۱۶	-	۵	-	-	-	۶	۱۱	۴۱	۵۲
جمع	۱	۲۳	۵	۶	۱	۴۸	۸۴	۵۰۲	۵۸۶

جدول ۴- تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی دوم متوسطه

طبق جدول شماره ۵، نتایج تحلیل محتوای پرسش‌های کتاب دین و زندگی دوم متوسطه نشان می‌دهد که در مجموع این کتاب دارای ۴۳ واحد تحلیل بوده که ۳۸ واحد تحلیل فاقد مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی و ۵ واحد تحلیل دارای مؤلفه‌ی اجتماعی-ارتباطی بوده است؛ از این تعداد ۲ مورد مربوط به مؤلفه‌ی اداره‌ی زندگی، ۲ مورد مربوط به مؤلفه‌ی شهروندی و ۱ مورد مربوط به مؤلفه‌ی روابط بین فردی می‌باشد.

همان‌طور که از توصیف فوق بر می‌آید، اکثر واحدهای تحلیل یا پرسش‌های دروس کتاب دین و زندگی دوم متوسطه فاقد مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی می‌باشد و با توجه به این که از اهداف این پژوهش، تعیین میزان درگیری دانش‌آموزان با محتوای پرسش‌های این کتاب بوده است؛ نتیجه‌ی به دست آمده عدد ۰/۱۳ را نشان می‌دهد.

مؤلفه شماره درس	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	جمع واحدهای دارای مؤلفه ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای فاقد مؤلفه‌ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۲	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۳	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۴	-	-	-	-	-	-	-	۱	
۵	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۶	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۷	-	-	-	-	-	-	-	۰	
۸	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۹	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۱۰	-	-	-	-	-	-	-	۳	
۱۱	-	-	-	-	-	-	-	۲	
۱۲	-	-	-	-	-	-	-	۴	
۱۳	-	-	-	-	-	-	-	۲	
۱۴	-	-	-	-	-	۲	۲	۵	
۱۵	-	-	-	-	-	-	۲	۳	
۱۶	-	-	-	۱	-	-	۱	۲	
جمع	۰	۲	۰	۱	۰	۲	۵	۳۸	

جدول ۵- تحلیل محتوای پرسش‌های کتاب دین و زندگی دوم متوسطه

همان‌طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن (۱۴/۳۳ درصد) نسبت به بخش پرسش‌ها (۱۱/۶۳ درصد) بیشتر است. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۹۱

شهروندی (۸/۱۹ درصد)، اداره‌ی زندگی (۳/۹۲ درصد)، روابط بین فردی (۱/۰۲ درصد)، ارتباط (۰/۸۵ درصد)، روابط خانوادگی (۰/۱۷ درصد) و مشارکت و همکاری در گروه (۰/۱۷ درصد) است. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش پرسش‌ها به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های شهروندی (۴/۶۶ درصد)، اداره‌ی زندگی (۴/۶۵ درصد) و روابط بین فردی (۲/۳۳ درصد) است و مؤلفه‌های روابط خانوادگی، ارتباط و مشارکت و همکاری در گروه هیچ درصدی را به خود اختصاص نداده‌اند. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در کل کتاب دین و زندگی دوم متوسطه به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های شهروندی (۵۶/۱۸ درصد)، اداره‌ی زندگی (۲۸/۰۹ درصد)، روابط بین فردی (۷/۸۷ درصد)، ارتباط (۵/۶۲ درصد)، روابط خانوادگی (۱/۱۲ درصد) و مشارکت و همکاری در گروه (۱/۱۲ درصد) است.

مؤلفه درجی	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	ارتباطی - اجتماع و احدهای دارای مؤلفه‌ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
پرسش	۰	۲	۰	۱	۰	۲	۵	۴۳
درصد پرسش	۰	۴/۶۵	۰	۲/۳۳	۰	۴/۶۴	۱۱/۶۳	
متن	۱	۲۳	۵	۶	۱	۴۸	۸۴	۵۸۶
درصد متن	۰/۱۷	۳/۹۲	۰/۸۵	۱/۰۲	۰/۱۷	۸/۱۹	۱۴/۳۳	
مجموع	۱	۲۵	۵	۷	۱	۵۰	۸۹	۶۲۹
درصد	۱/۱۲	۲۸/۰۹	۵/۶۲	۷/۸۷	۱/۱۲	۵۶/۱۸	۱۴/۱۵	

جدول ۶- مقایسه‌ی تعداد تکرار مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی اجتماعی - ارتباطی در بخش‌های مختلف کتاب دین

و زندگی دوم متوسطه

طبق جدول شماره ۷، نتایج تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی سوم متوسطه نشان می‌دهد که در مجموع این کتاب دارای ۶۹۶ واحد تحلیل بوده که ۵۵۸ واحد تحلیل فاقد مولفه‌های اجتماعی-ارتباطی و ۱۳۸ واحد تحلیل دارای مولفه‌های اجتماعی-ارتباطی بوده است؛ از این تعداد ۵۹ مورد مربوط به مولفه‌ی روابط خانوادگی، ۴۳ مورد مربوط به مولفه‌ی شهروندی، ۲۴ مورد مربوط به مولفه‌ی روابط بین فردی، ۶ مورد مربوط به مولفه‌ی مشارکت و همکاری در گروه؛ ۵ مورد مربوط به مولفه‌ی ارتباط و ۱ مورد مربوط به مولفه‌ی اداره‌ی زندگی می‌باشد.

همان‌طور که از توصیف فوق بر می‌آید، اکثر واحدهای تحلیل یا پاراگراف‌های دروس کتاب دین و زندگی سوم متوسطه فاقد مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی هستند و با توجه به این که از اهداف این پژوهش، تعیین میزان درگیری دانش آموزان با محتوای متن این کتاب بوده است؛ نتیجه‌ی به دست آمده عدد ۰/۲۵ را نشان می‌دهد.

مؤلفه شماره درس	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	مؤلفه‌ی اجتماعی-ارتباطی	جمع واحدهای دارای	ی اجتماعی-ارتباطی	جمع واحدهای فاقد مؤلفه	جمع واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	-	۲	۲	۲	۱۹	۲۱	
۲	-	-	-	-	-	-	۰	۰	۲۷	۲۷	
۳	-	-	-	۱	-	۴	۵	۵	۶۳	۶۸	
۴	۱	-	-	۱	-	۴	۶	۶	۳۷	۴۳	
۵	-	-	-	-	-	۲	۲	۲	۳۷	۳۹	
۶	۲	-	۱	۱	۱	۶	۱۱	۱۱	۷۲	۸۴	
۷	-	-	۱	-	-	۱	۲	۲	۲۷	۲۹	
۸	-	-	-	۳	۵	-	۸	۸	۴۷	۵۵	
۹	-	-	-	-	-	-	۰	۰	۳۲	۳۲	
۱۰	-	-	-	-	-	۶	۶	۶	۴۳	۴۹	
۱۱	-	-	-	-	-	-	۰	۰	۲۷	۲۷	
۱۲	-	-	-	۲	-	۷	۹	۹	۳۴	۴۳	
۱۳	-	۱	۲	۵	-	۲	۱۰	۱۰	۳۶	۴۶	
۱۴	۶	-	-	-	-	۱	۷	۷	۲۷	۳۴	
۱۵	۲۰	-	-	۳	-	۲	۲۵	۲۵	۸	۳۳	
۱۶	۳۰	-	۱	۸	-	۶	۴۵	۴۵	۲۲	۶۷	
جمع	۵۹	۱	۵	۲۴	۶	۴۳	۱۳۸	۱۳۸	۵۵۸	۶۹۶	

جدول ۷- تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی سوم متوسطه

طبق جدول شماره ۸، نتایج تحلیل محتوای پرسش‌های کتاب دین و زندگی سوم متوسطه نشان می‌دهد که در مجموع، این کتاب دارای ۴۱ واحد تحلیل بوده که ۴۰ واحد تحلیل فاقد مولفه‌های اجتماعی-ارتباطی و ۱ واحد تحلیل دارای مولفه‌ی اجتماعی-ارتباطی بوده که مربوط به مولفه‌ی روابط خانوادگی می‌باشد.

همان‌طور که از توصیف فوق بر می‌آید، تمام واحدهای تحلیل یا پرسش‌های دروس

کتاب دین و زندگی سوم متوسطه به جز یک پرسش، فاقد مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی می باشد و با توجه به این که از اهداف این پژوهش، تعیین میزان درگیری دانش آموزان با محتوای پرسش‌های این کتاب بوده است؛ نتیجه‌ی به دست آمده عدد ۰/۰۳ را نشان می دهد.

مؤلفه شماره درس	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهر وندی	جمع واحدهای دارای مؤلفه یا اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای فاقد مؤلفه‌ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	-	-	۰	۴	
۲	-	-	-	-	-	-	۰	۲	
۳	-	-	-	-	-	-	۰	۱	
۴	-	-	-	-	-	-	۰	۴	
۵	-	-	-	-	-	-	۰	۲	
۶	-	-	-	-	-	-	۰	۴	
۷	-	-	-	-	-	-	۰	۴	
۸	-	-	-	-	-	-	۰	۲	
۹	-	-	-	-	-	-	۰	۲	
۱۰	-	-	-	-	-	-	۰	۳	
۱۱	-	-	-	-	-	-	۰	۴	
۱۲	-	-	-	-	-	-	۰	۳	
۱۳	-	-	-	-	-	-	۰	۴	
۱۴	-	-	-	-	-	-	۰	۳	
۱۵	۱	-	-	-	-	-	۱	۲	
۱۶	-	-	-	-	-	-	۰	۰	
جمع	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۴۱	

جدول ۸- تحلیل محتوای پرسش‌های کتاب دین و زندگی سوم متوسطه

همان‌طور که در جدول شماره‌ی ۹ دیده می‌شود، درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن (۱۹/۸۳ درصد)، نسبت به بخش پرسش‌ها (۲/۴۴ درصد)، بیش‌تر است و درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های روابط

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی ... / ۹۵

خانوادگی (۸/۴۸ درصد)، شهروندی (۶/۱۸ درصد)، روابط بین فردی (۳/۴۵ درصد)، مشارکت و همکاری در گروه (۰/۸۶ درصد)، ارتباط (۰/۷۲ درصد) و اداره‌ی زندگی (۰/۱۴ درصد) است. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی در بخش پرسش‌ها به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های روابط خانوادگی (۲/۴۴ درصد) است و مؤلفه‌های اداره‌ی زندگی، ارتباط، روابط بین فردی، مشارکت و همکاری در گروه و شهروندی هیچ درصدی را به خود اختصاص نداده‌اند. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی در کل کتاب دین و زندگی سوم متوسطه به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های روابط خانوادگی (۴۳/۱۷ درصد)، شهروندی (۳۰/۹۴ درصد)، روابط بین فردی (۱۷/۲۷ درصد)، مشارکت و همکاری در گروه (۴/۳۲ درصد)، ارتباط (۳/۶۰ درصد) و اداره‌ی زندگی (۰/۷۲ درصد) است.

مؤلفه	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	جمع واحدهای دارای مؤلفه یا اجتماعی-ارتباطی	جمع واحدهای تعبیل
پرسش	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۴۱
درصد پرسش	۲/۴۴	۰	۰	۰	۰	۰	۲/۴۴	
متن	۵۹	۱	۵	۲۴	۶	۴۳	۱۳۸	۶۹۶
درصد متن	۸/۴۸	۰/۱۴	۰/۷۲	۳/۴۵	۰/۸۶	۶/۱۸	۱۹/۸۳	
مجموع	۶۰	۱	۵	۲۴	۶	۴۳	۱۳۹	۷۳۷
درصد	۴۳/۱۷	۰/۷۲	۳/۶۰	۱۷/۲۷	۴/۳۲	۳۰/۹۴	۱۸/۸۶	

جدول ۹- مقایسه‌ی تعداد تکرار مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی اجتماعی-ارتباطی در بخش‌های مختلف کتاب دین

و زندگی سوم متوسطه

طبق جدول شماره ۱۰، نتایج تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی دوره ی پیش دانشگاهی نشان می دهد که در مجموع این کتاب دارای ۵۷۴ واحد تحلیل بوده که ۵۴۶ واحد تحلیل فاقد مولفه های اجتماعی ارتباطی و ۲۸ واحد تحلیل دارای مولفه های اجتماعی - ارتباطی بوده است؛ از این تعداد ۱۵ مورد مربوط به مولفه ی شهروندی، ۶ مورد مربوط به مولفه ی روابط خانوادگی، ۳ مورد مربوط به مولفه ی مشارکت و همکاری در گروه، ۳ مورد مربوط به مولفه ی ارتباط بین فردی و ۱ مورد مربوط به مولفه ی ارتباط می باشد. همان طور که از توصیف فوق بر می آید، اکثر واحدهای تحلیل یا پاراگراف های دروس کتاب دین و زندگی دوره ی پیش دانشگاهی فاقد مؤلفه های اجتماعی ارتباطی هستند و با توجه به این که از اهداف این پژوهش، تعیین میزان درگیری دانش آموزان با محتوای متن این کتاب بوده است؛ نتیجه ی دست آمده عدد ۰/۰۵ را نشان می دهد.

مؤلفه شماره درس	روابط خانوادگی	اداره ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	مشارکت و همکاری در گروه	شهروندی	جمع واحدهای دارای مؤلفه ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای فاقد مؤلفه ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
۱	-	-	-	-	-	-	۰	۳۳	۳۳
۲	-	-	-	-	-	-	۰	۳۵	۳۵
۳	-	-	-	-	-	۱	۱	۳۱	۳۲
۴	-	-	-	-	-	-	۰	۴۰	۴۰
۵	۱	-	-	-	-	-	۱	۴۶	۴۷
۶	-	-	-	-	-	-	۰	۸۹	۸۹
۷	۴	-	۱	۱	۲	۶	۱۴	۶۹	۸۳
۸	-	-	-	-	-	۱	۱	۷۷	۷۸
۹	۱	-	-	-	-	-	۱	۵۴	۵۵
۱۰	-	-	-	۲	۱	۷	۱۰	۷۲	۸۲
جمع	۶	۰	۱	۳	۳	۱۵	۲۸	۵۴۶	۵۷۴

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۹۷

جدول ۱۰- تحلیل محتوای متن کتاب دین و زندگی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی

کتاب دین و زندگی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی فاقد پرسش‌هایی تحت عنوان «اندیشه و تحقیق» می‌باشد.

مقایسه‌ی تعداد تکرار و درصد تکرار مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی اجتماعی - ارتباطی در بخش‌های مختلف کتاب دین و زندگی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی

همان‌طور که در جدول شماره‌ی ۱۱ دیده می‌شود، درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن (۴/۹۶ درصد)، نسبت به بخش پرسش‌ها (۰ درصد)، بیشتر است و درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش متن به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های شهروندی (۲/۶۶ درصد)، روابط خانوادگی (۱/۰۶ درصد)، روابط بین فردی (۰/۵۳ درصد)، مشارکت و همکاری در گروه (۰/۵۳ درصد)، ارتباط (۰/۱۸ درصد) و اداره‌ی زندگی (۰ درصد) است. درصد تکرار مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در کل کتاب دین و زندگی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی به ترتیب متعلق به مؤلفه‌های شهروندی (۵۳/۲۷ درصد)، روابط خانوادگی (۲۱/۴۳ درصد)، روابط بین فردی (۱۸/۷۱ درصد)، مشارکت و همکاری در گروه (۱۰/۷۱ درصد)، ارتباط (۳/۵۷ درصد) و اداره‌ی زندگی (۰ درصد) است.

مؤلفه	روابط خانوادگی	اداره‌ی زندگی	ارتباط	روابط بین فردی	گروه	مشارکت و همکاری در	شهر و نندی	جمع واحدهای دارای مؤلفه ی اجتماعی - ارتباطی	جمع واحدهای تحلیل
پرسش	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
درصد پرسش	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
متن	۶	۰	۱	۳	۳	۳	۱۵	۲۸	۵۶۴
درصد متن	۱/۰۶	۰	۰/۱۸	۰/۵۳	۰/۵۳	۰/۵۳	۲/۶۶	۴/۹۶	
مجموع	۶	۰	۱	۳	۳	۳	۱۵	۲۸	۵۶۴
درصد	۲۱/۴۳	۰	۳/۵۷	۱۸/۷۱	۱۸/۷۱	۱۰/۷۱	۵۳/۲۷	۴/۹۶	

جدول ۱۱- مقایسه‌ی تعداد تکرار مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی اجتماعی - ارتباطی در بخش‌های مختلف کتاب

دین و زندگی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی

همان‌طور که در جدول شماره‌ی ۱۲ ملاحظه می‌شود درصد واحدهای تحلیل دارای مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در بخش‌های مختلف کتاب دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی به ترتیب عبارتند از: (۱) بخش پرسش‌ها، (۲) بخش متن. در بخش پرسش‌ها درصد مجموع واحدهای تحلیل مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در سه دوره‌ی متوسطه و دوره‌ی پیش‌دانشگاهی به ترتیب عبارتند از:

(۱) دوره‌ی دوم با (۱۱/۶۳ درصد)، (۲) دوره‌ی اول با (۵/۳۶ درصد)، (۳) دوره‌ی سوم با (۲/۴۴ درصد)، (۴) دوره‌ی پیش‌دانشگاهی با (۰ درصد).

در بخش متن درصد مجموع واحدهای تحلیل مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی در سه دوره متوسطه و دوره‌ی پیش‌دانشگاهی به ترتیب عبارتند از: (۱) دوره‌ی سوم با (۱۹/۸۳ درصد)، (۲)

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۹۹

دوره‌ی دوم با (۱۴/۳۳ درصد)، دوره‌ی اول با (۱۴/۱۵ درصد)، دوره‌ی پیش‌دانشگاهی با (۴/۹۶ درصد).

پایه	درصد مجموع واحدهای دارای مؤلفه‌ی اجتماعی-ارتباطی در متن	درصد مجموع واحدهای دارای مؤلفه‌ی اجتماعی-ارتباطی در پرسش
اول متوسطه	۱۴/۱۵	۵/۳۶
دوم متوسطه	۱۴/۳۳	۱۱/۶۳
سوم متوسطه	۱۹/۸۳	۲/۴۴
دوره‌ی پیش‌دانشگاهی	۴/۹۶	۰

جدول ۱۲- مقایسه‌ی درصد مجموع واحدهای دارای مؤلفه‌ی اجتماعی-ارتباطی در بخش‌های مختلف

کتاب دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی

پایه	ضریب درگیری با متن	ضریب درگیری با پرسش	مجموع	میانگین
اول متوسطه	۰/۱۶	۰/۰۶	۰/۲۲	۰/۱۱
دوم متوسطه	۰/۱۷	۰/۱۳	۰/۳۰	۰/۱۵
سوم متوسطه	۰/۲۵	۰/۰۳	۰/۲۸	۰/۱۴
دوره‌ی پیش‌دانشگاهی	۰/۰۵	۰	۰/۰۵	۰/۰۳

جدول ۱۳- ضریب درگیری دانش‌آموزان با محتوای کتاب دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی

دانشگاهی

جدول شماره‌ی ۱۳، ضریب درگیری دانش‌آموزان با کل کتاب‌های دین و زندگی دوره

های متوسطه و پیش‌دانشگاهی را نشان می‌دهد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، ضریب

درگیری دانش‌آموزان در تمام پایه‌ها در بخش متن، عددی بزرگ‌تر از ضریب درگیری در بخش پرسش‌ها است و هم‌چنین ضریب درگیری دانش‌آموزان با متن کتاب سوم متوسطه عددی بزرگ‌تر از بقیه دوره‌ها است. علاوه بر این، ضریب درگیری دانش‌آموزان با پرسش‌ها در دوره‌ی دوم متوسطه عددی بزرگ‌تر از بقیه دوره‌هاست و به طور کلی میانگین ضریب درگیری با تمام بخش‌های کتاب در دوره‌ی دوم متوسطه بیش‌تر از سه دوره‌ی دیگر است و بعد از آن دوره‌های سوم، اول و پیش‌دانشگاهی قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

کمبود یا فقدان مهارت‌های اجتماعی یکی از جدی‌ترین مشکلات نوجوانان دانش‌آموز می‌باشد. کمبود پذیرش آن‌ها از سوی جامعه و خانواده، احساس خود ارزشمندی آن‌ها را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد. نوجوانان به دلیل برخی از رفتارهای نامناسب از سوی خانواده و مدرسه مورد طرد قرار می‌گیرند. در نتیجه جایگاه ویژه‌ای را که باید به تدریج در اجتماع و خانواده کسب کنند از دست می‌دهند یا به عبارتی جامعه‌گریز می‌شوند (همان).

با توجه به این که دانش‌آموزان بیشترین ساعات را در خانواده و مدرسه به سر می‌برند، نقش این دو نهاد در آموزش مهارت‌های اجتماعی، مهم‌تر قلمداد می‌شود. از آن‌جا که به دلیل پیچیدگی‌های جامعه‌ی امروز، خانواده قادر به آموزش همه‌ی مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان نمی‌باشد؛ بنابراین، نقش مدرسه در این نوع آموزش چشمگیرتر است (نیکل به نقل از رضایی قادی، ۱۳۸۸: ۹)؛ بنابراین، در این مطالعه، محققین سعی نمودند تا به تحلیل محتوای کتاب‌های دین و زندگی دوره‌هایی متوسطه و پیش‌دانشگاهی بر اساس روش ویلیام رومی، با در نظر گرفتن مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی مورد نیاز دانش‌آموزان منبعث از تعالیم دینی به ویژه سیره‌ی پیامبر اکرم (فرمهبینی فراهانی و سیدی، ۱۳۸۶)، پردازند و نتایج حاصله از این تحلیل در قالب پاسخ به سؤال‌های اصلی تحقیق به شرح ذیل می‌باشند:

۱- آیا متون کتاب دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی از مؤلفه‌های مهارت

های اجتماعی - ارتباطی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برخوردار می‌باشد؟

با توجه به تحلیل محتوا که در جداول شماره ۱، ۴، ۷ و ۱۰ آمده است و با عنایت به نتیجه -
ی حاصل از تعیین میزان ضرایب درگیری (دین و زندگی اول متوسطه ۰/۱۶، دین و زندگی
دوم متوسطه ۰/۱۷، دین و زندگی سوم متوسطه ۰/۲۵ و دین و زندگی دوره‌ی پیش
دانشگاهی ۰/۰۵) دانش‌آموزان با متون کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش
دانشگاهی، می‌توان نتیجه‌گیری کرد که کتاب‌های فوق که در مدارس تدریس می‌گردد، با
شکل کمی و محتوای متون موجود، کارآیی لازم برای آشنا کردن دانش‌آموزان با مهارت
های اجتماعی - ارتباطی را ندارند و در این زمینه ضعیف عمل کرده‌اند.

۲- آیا پرسش‌های کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی از مؤلفه

های اجتماعی - ارتباطی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برخوردار می‌باشد؟

با توجه به تحلیل محتوا که در جداول شماره ۲، ۵ و ۸ آمده است و با مراجعه به نتیجه‌ی
حاصل از تعیین میزان ضرایب درگیری (دین و زندگی اول متوسطه ۰/۰۶، دین و زندگی
دوم متوسطه ۰/۱۳، دین و زندگی سوم متوسطه ۰/۰۳ و دوره‌ی پیش‌دانشگاهی ۰/۰) دانش
آموزان با پرسش‌های کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی، می‌توان
نتیجه‌گیری کرد که کتاب‌های فوق که در مدارس تدریس می‌شود، با نوع و میزان پرسش
های موجود، نمی‌تواند دانش‌آموزان را در حد قابل قبولی با مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی
آشنا کند و در این زمینه با توجه به کمیت و کیفیت پرسش‌ها ضعیف عمل کرده‌اند.

۳- آیا ضریب درگیری دانش‌آموزان با کتاب‌های درسی دین و زندگی دوره‌های متوسطه

و پیش‌دانشگاهی از لحاظ برخورداری از مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی دارای بار مثبت

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۱۰۳

بالایی است؟

با توجه به جدول شماره‌ی ۱۳، نتیجه‌ی حاصل از تعیین مجموع میزان ضرایب درگیری (دین و زندگی اول متوسطه ۰/۲۲، دین و زندگی دوم متوسطه ۰/۳۰، دین و زندگی سوم متوسطه ۰/۲۸ و دین و زندگی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی ۰/۰۵) دانش‌آموزان با تمام بخش‌های کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی، ملاحظه می‌گردد که ضرایب درگیری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی هر یک جداگانه عددی کوچک‌تر از ۰/۵ است؛ عدد مذکور نشان دهنده‌ی این واقعیت است که کتاب‌های فوق، از لحاظ آشنا کردن دانش‌آموزان با مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی در حد پایینی هستند و در این زمینه ضعیف عمل کرده‌اند.

به طور کلی می‌توان گفت میزان برخورداری از مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی در متون و پرسش‌های کتابهای دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی اصلاً رضایت بخش نیست. از سوی دیگر، از موارد بالا می‌توان استنباط نمود که این تفاوت‌ها (تفاوت در ضریب درگیری‌ها) در هیچ کدام از موارد (ضریب درگیری با متن و پرسش‌ها) و در هیچ کدام از دوره‌ها (اول، دوم و سوم متوسطه و دوره‌ی پیش‌دانشگاهی) روالی منطقی ندارند؛ بدین معنی که مؤلفان کتاب‌های مذکور، توجه ویژه‌ای به امر مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی چه از لحاظ مفهوم پردازی و چه از لحاظ شناخت مؤلفه‌های اجتماعی-ارتباطی مورد نظر در این مطالعه نداشتند؛ چرا که این مؤلفه‌ها به صورت یکنواخت در کتاب‌ها پراکنده نشده

اند و هر کتاب بیشتر تأکید بر یک مؤلفه می‌نماید؛ در حالی که باید کتاب‌های دین و زندگی مذکور همان‌طور که از عنوان آن‌ها استنباط می‌شود، بتوانند بر اساس آموزه‌های دینی، مهارت‌های خوب زندگی کردن از جمله مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی را به نحو احسن به دانش‌آموزان یاد بدهند.

پیشنهادها

بر اساس یافته‌های این پژوهش و در نظر داشتن نتایج تحقیقات پیشین که در بخش ادبیات تحقیق به آن‌ها اشاره گردید، پیشنهادات ذیل برای کارآمد کردن محتوای کتاب‌های درسی دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی که در راستای آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم و مؤلفه‌های اجتماعی - ارتباطی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی برای بهتر زندگی کردن است، در این زمینه ارائه می‌گردد:

پیشنادهای کاربردی

- ۱- بازنگری در برنامه‌های درسی جاری، تدوین مواد آموزشی و متون درسی مهارت‌های زندگی منبعث از تعالیم اسلامی.
- ۲- استفاده از مهارت‌های مبتنی بر آموزه‌های اسلامی به خصوص سیره‌ی پیامبر اکرم (ص) که در این تحقیق به آن‌ها اشاره شد.
- ۳- رشد شخصیت و تحکیم ارتباطات انسانی مبتنی بر تعالیم دینی دانش‌آموزان، باید جزء اولویت‌های آموزش و پرورش در بعد وظایف و اهداف قرار گیرد.
- ۴- تدوین برنامه‌ای جهت آموزش معلمان در زمینه‌ی مهارت‌های اجتماعی - ارتباطی و آشنا کردن آن‌ها با این مهارت‌ها.

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۱۰۵

۵- استفاده از رویکردهای تلفیقی، به عنوان مناسب‌ترین بستر برای استفاده از آموزه‌های دینی در برنامه‌های درسی.

پیشنادهای پژوهشی

۱- بررسی تحلیل محتوای سایر کتاب‌های درسی که می‌تواند در جهت تکمیل و تأیید نتایج تحقیق حاضر مؤثر باشد.

۲- تدوین چارچوبی هدفمند که بتواند در نوشتن کتاب‌های درسی با مضامین اجتماعی - ارتباطی مورد استفاده قرار گیرد.

۳- طراحی مطالعات و پژوهش‌هایی در زمینه‌ی تربیت شهروندی محلی، ملی و جهانی از طریق آموزش مهارت‌های زندگی مبتنی بر آموزه‌های دینی با رویکرد آزاداندیشی در قالب درست اندیشی، باید به عنوان بخشی جداناپذیر از برنامه‌های درسی مدارس در نظر گرفته شود.

۴ - انجام مطالعاتی در زمینه‌ی آموزش و پرورش ایران در تعامل با جهانی شدن و عصر انفجار اطلاعات و ارتباطات.

منابع و مأخذ

- _____ (۱۳۸۷). بررسی سیره‌ی پیامبر اعظم (ص) درباره‌ی مهارت‌های زندگی در کتاب‌های دوره‌ی ابتدایی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد مرکزی تهران.
- آمار، فریال (۱۳۸۶). بررسی سیمای پیامبر اعظم (ع) در کتاب‌های درسی دوره‌های تحصیلی، چاپ شده در مجموعه مقالات نخستین همایش بین‌المللی سیمای پیامبر اعظم (ص) و برنامه‌های درسی، تهران: انتشارات مدرسه.
- اسد پور، کبری (۱۳۸۷). تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی بر اساس مؤلفه‌های دموکراسی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی.
- ایمانی، محسن و مظفر، محمد (۱۳۸۳). تحلیل محتوای کتاب‌های هدیه‌های آسمانی و کتاب کار پایه‌ی دوم دبستان سال ۱۳۸۱ در مقایسه با کتاب تعلیمات دینی چاپ سال ۱۳۸۰، فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره‌ی ۷، سال سوم.
- تهرانی‌متین، ناهید (۱۳۸۶). چکیده‌ی مقاله‌ی تبیین دلالت‌های سیره‌ی پیامبر اعظم (ص) در برنامه‌ی درسی با توجه به مهارت‌های زندگی و الگوی رفتاری، آورده در خلاصه‌ی مقاله‌های همایش بین‌المللی سیمای پیامبر اعظم (ص) و برنامه‌ی درسی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- چائوب، اس‌پی (۱۳۸۰). دین و تعلیم و تربیت، مجموعه مقالات تعلیم و تربیت دینی، مترجم: شهاب‌الدین مشایخی راد، قم: انتشارات پژوهشکده‌ی حوزه و دانشگاه.
- رضایی‌قادی، خدیجه (۱۳۸۸). ضرورت آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان،

بررسی میزان برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره‌های متوسطه و پیش‌دانشگاهی... / ۱۰۷

روزنامه‌ی نگاه به رویدادهای آموزش و پرورش، هفته‌ی چهارم، شماره‌ی ۴۰۸، ص ۹.
سازمان جهانی بهداشت (۱۳۷۹). **برنامه‌ی آموزشی مهارت‌های زندگی**، واحد بهداشت روان و پیشگیری از سوء مصرف مواد سازمان جهانی بهداشت، ترجمه و اقتباس: ربابه نوری قاسم آبادی و پروانه محمدخانی. تهران: انتشارات معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.

فرمehنی فراهانی، محسن و سیدی، ملاحظت السادات (۱۳۸۶). **تبیین و طبقه بندی مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش آموزان بر اساس سیره‌ی پیامبر اعظم (نهج الفصاحه)**، گزارش مجموعه مستندات همایش بین المللی سیمای پیامبر اعظم (ص) و برنامه‌ی درسی، مؤسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.

قاسمی زرگر، فهیمه (۱۳۸۵). **تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره‌ی متوسطه بر اساس مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی**، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س)، تهران.

کردنوقایی، رسول و پاشا تشریفی، حسن (۱۳۸۴). **تهیه و تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی برای دانش آموزان دوره‌ی تحصیلی متوسطه**، فصل‌نامه‌ی علمی-پژوهش، نوآوری‌های آموزشی، شماره‌ی ۱۲، سال چهارم، تابستان، مؤسسه‌ی پژوهش برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.

مارشال، کاترین و گرچن ب. راس من (۱۳۸۱). **روش تحقیق کیفی**، مترجم: علی پارسائیان و

محمد اعرابی، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.

Elksnin, N, and Elksnin, L.K. (1996).Teacing Social Skills to students with learning and behavior problems.**Intervention in school and clinic, 3(3):131-140**

Fazio-Griffith and Rouge, Baton (2010).**Social skills for elementary school children: Hot frogs Activity.**Lussiana.

Garrison, M., Howard, L.(2002).**Targeted and intensive social skill instruction.**

Mac.A.S. (2000).**Extending social skills for success in international education.the excell program.**<http://www.canberra.edu.Au/education/crie/2000-2001/ieej4>.

Oregan. Pacific Northwest publishing.

Sargent,L. R. (1998).**Social Skills for school and community-systematic instruction for children and youth with cognitive delays.** Colorado.Colorado Springs Press.

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن

بابک شمشیری: عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

اعظم دوستداری: کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت

چکیده

هدف کلی این مقاله بیان دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن می‌باشد. به این منظور با استفاده از رویکرد توصیفی-تفسیری، ابتدا دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری در ارتباط با کلیات اخلاقی، فضایل و رذایل اخلاقی و عوامل به وجود آورنده آن‌ها بیان شده و سپس دلالت‌های تربیتی اخلاقی که شامل مفهوم، اهداف، معلّم، متعلّم و ارزشیابی تربیت اخلاقی است، استخراج گردیده است. بیان دلالت‌های تربیت اخلاقی به نوبه‌ی خود خواهد توانست دست‌اندرکاران سطوح مختلف نظام تعلیم و تربیت کنونی را بر نقاط قوت و ضعف خود آگاه نموده و مسیر اصلاح و پیشرفت در نظام آموزشی را هموار سازد.

واژه‌های کلیدی: تربیت اخلاقی، دلالت‌های تربیتی، شهید مطهری، فضایل اخلاقی، رذایل

اخلاقی .

مقدمه

یکی از دانش‌های ضروری که در دنیای امروز مورد غفلت واقع شده و لازم است نسبت به آن توجه بیشتری مبذول شود، دانش اخلاق است. اخلاق می‌تواند با شناسایی نیروها و استعدادها و وجودی انسان راه تربیت و روش تزکیه نفس را میسر نماید تا جایی که انسان به کمال لایق خویش برسد. پس علم اخلاق از ضروری‌ترین و کامل‌ترین علوم مقدمی است که انسان‌ها به آن نیاز مبرمی دارند؛ چرا که موضوع دانش اخلاق نفس انسان و سازندگی درونی اوست. زیرا اگر انسان نفس خویش را شناخت، اعانت بر شناختن آفریدگار خود می‌نماید (میناگر، ۱۳۸۱: ۱۲)

از سوی دیگر، پیشرفت بشر در زمینه‌های علم، فلسفه، عرفان و به‌طور کلی در همه‌ی زمینه‌های فرهنگی و معنوی مرهون تلاش‌ها و پژوهش‌های خستگی‌ناپذیر شخصیت‌هایی است که به دور از انگیزه‌های خودپرستانه و جاه‌طلبانه و بدون علاقه به شهرت و آوازه، عمر پربرکت خود را وقف کشف رازهای هستی نموده‌اند و هرگز ارزش والای حق و حقیقت و گوهر گرانبهای تقوی و فضیلت را به زر و زیور دنیا نفروخته و دل پاک و تابناک خود را به جاه و مقام زودگذر دنیا نفروخته‌اند (ابوالحسنی، ۱۳۶۲: ۹). شهید مرتضی مطهری، متفکر بزرگ ایرانی در عصر حاضر، نیز دارای چنین شخصیتی است. وی توانسته با استفاده از منابع عظیم اسلامی در زمینه‌های مختلفی چون فلسفه، منطق، کلام، اصول، فقه، تاریخ و غیره و با تعمق خاص خود به‌خصوص در مسائل فلسفی، علاوه بر به‌یادگار گذاشتن آثار جاوید و ماندگار در زمینه‌های مختلف، به ایجاد افقی تازه و روشن در جهت شناخت همه‌جانبه‌ی اسلام در همه‌ی ابعاد و سطوح اقدام نماید (بانثی، ۱۳۸۱: ۴).

به این ترتیب این پژوهش در پی پاسخگویی به دو پرسش عمده می‌باشد:

۱- دیدگاه‌های اخلاقی مطهری چیست؟

۲- دلالت‌های تربیتی آراء این متفکر در خصوص مفهوم، اهداف، معلم، متعلم و ارزشیابی تربیت

اخلاقی چیست؟

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن/ ۱۵

هدف کلی این مقاله بیان دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن است. بیان دلالت‌های تربیت اخلاقی به نوبه‌ی خود خواهد توانست دست‌اندرکاران سطوح مختلف نظام تعلیم و تربیت کنونی را بر نقاط قوت و ضعف خود آگاه نموده و مسیر اصلاح و پیشرفت در نظام آموزشی را هموار سازد. به این ترتیب با استفاده از روش توصیفی - تفسیری ابتدا دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری را بیان و سپس دلالت‌های تربیت اخلاقی را از نظر وی استخراج می‌نماییم.

دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری

به عقیده‌ی مطهری تربیت صحیح و همه‌جانبه، زمانی محقق خواهد شد که اولاً به رشد و پرورش استعداد‌های انسانی توجه شود، ثانیاً هماهنگی و تعادل میان استعداد‌های انسانی به وجود آید و به این ترتیب در درون انسان نظامی واحد و منسجم حکمفرما شود و ثالثاً استعدادها در حد عالی از فعلیت به ثمر رسند (بانسی، ۱۳۸۱: ۲۶۹). فایده‌ی تربیت این است که پایه‌های اخلاقی را به گونه‌ای در روح افراد شکل می‌دهد که هیچ‌گاه اراده‌ی انسان متوجه کارهای زشت و پست نمی‌شود و همیشه اعمال خیر و شایسته و به تعبیر قرآن «عمل صالح» غایت و هدف انسان قرار می‌گیرد (مطهری، ۱۳۸۵: ۳۲).

به رابطه‌ی انسان با خودش (نفس خودش) اخلاق گفته می‌شود که درصد عمده‌ی سعادت بشر در گرو این رابطه است (مطهری، ۱۳۷۴: ۲۶). مطهری در تعریف اخلاق چنین می‌گوید:

اخلاق عبارت است از یک سلسله خصلت‌ها و سجایا و ملکات اکتسابی که بشر آن‌ها را به عنوان اصل اخلاقی می‌پذیرد؛ یا به عبارت دیگر، قالبی روحی برای انسان که روح انسان در آن قالب و در آن کادر و طبق آن طرح و نقشه ساخته می‌شود. در واقع اخلاق چگونگی روح انسان است (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۵۹-۱۵۸).

به عقیده‌ی مطهری، باید همه‌ی قوای بدنی و روحی و مخصوصاً قوای عالی انسانی از قبیل قوه‌ی اراده، فکر و تمرکز فکر را پرورش داد. پایه‌ی اخلاق نیز همین است که انسان اراده‌ای قوی و نیرومند داشته باشد؛ یعنی اراده‌ی انسان بر شهوت و عادتش حکومت کند، هم‌چنین بر طبیعتش

غالب باشد؛ یعنی شخص آن‌چنان با اراده باشد که اگر تشخیص داد که باید این کار را کرد، تصمیم بگیرد و هیچ طبیعی نتواند جلو او را بگیرد (مطهری، ۱۳۸۴: ۲۱۰).

مطهری، ایمان و مذهب را پشتوانه‌ی محکمی برای اخلاق می‌داند؛ یعنی اخلاق که خود یک سرمایه‌ی بزرگ زندگی است؛ بدون ایمان اساس و پایه درستی ندارد؛ زیر بنای همه اصول اخلاقی و منطق همه آن‌ها، بلکه سرسلسله همه معنویات، ایمان مذهبی یعنی ایمان و اعتقاد به خداست (حسینی، ۱۳۶۰: ۳۷).

اخلاق و تربیت و ایجاد عادت‌ها، طبیعت ثانوی و ملکات مصنوعی در روح انسان که «خُلُق» نامیده شده، چه ضرورتی در زندگی وی دارد و چگونه ضرورت پیدا کرده است؟ استاد با توجه به سه عامل نیاز به اخلاق را تشریح می‌کند:

۱- اخلاق شرط کمال انسان: به عقیده‌ی استاد مطهری این فصلی است که مربوط به ساختمان انسان می‌باشد و این که انسان از لحاظ غریزه ناقص آفریده شده است. در خلقت که چیزی ناقص آفریده نشده است؛ پس «ناقص آفریده شدن انسان» یعنی چه؟ مقصود چنین است: هر حیوانی از لحاظ غریزه و صفات طبیعی، متناسب با زندگی خودش در طبیعت مجهز شده است ولی خداوند تبارک و تعالی بشر را طوری آفریده است که با این که استعداد او از لحاظ ترقی و تکامل از هر حیوانی بیشتر است ولی از لحاظ غریزه و صفات اولیه طبیعی که برایش لازم و ضروری است، بسیار ضعیف و ناقص می‌باشد^۱ و در خود طبیعت بشر این استعداد را قرار داده است که بشر برای خود آن روش تربیتی و آن خُلُق را که لازم است انتخاب کند و معلمان و مربیان را وسیله‌ای قرار داده تا این نقص را که به نظر می‌رسد در طبیعت است تکمیل و تتمیم کنند (مطهری، ۱۳۸۵: ۲۳۰).

اخلاق استعدادی است که در وجود انسان نهفته است و برای این که انسان به کمال لایق خود برسد

^۱ - وَ خُلُقَ الْإِنْسَانِ ضَعِيفًا . نساء: ۲۸

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن/ ۱۷

باید این جنبه از وجود خود را نیز شکوفا سازد و این نوع کمال توسط یک سیستم اخلاقی به دست می‌آید (امید، ۱۳۸۱: ۱۴).

۲- اخلاق یکی از غایات بعثت: یکی از اهداف و غایات مهم بعثت که پیامبر اکرم (ص) آن را بیان فرموده همانا تتمیم و تکمیل خلق‌های فاضل و مکارم و صفات اخلاقی است^۱ (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۷).

۳- اخلاق و سرنوشت اخروی انسان: ملکات، خلیات و اعمال ما دو وجه دارد: یکی صورتی ملکی که فانی و موقت است؛ یعنی همان چیزی که در این جهان به صورت خلیات خاص و یا اعمال، تحقق می‌یابد، دوام اعمالی که صورت و وجهه ای ملکوتی دارد که پس از صدور از ما هرگز فانی نمی‌شود و از توابع و لوازم جدا نشدنی ما است. ملکات و اعمال و خلیات ما از وجهی ملکوتی و چهره غیبی باقی است و زمانی خواهد رسید که ما به آنها واصل خواهیم شد و آنها را با همان وجهه و چهره مشاهده خواهیم کرد و زمینه و موجبات نعیم و لذت یا جحیم و عذاب ما همین امور خواهند بود (امید، ۱۳۸۱: ۱۵).

اعتقاد بر روی اخلاق و عمل تأثیر می‌گذارد و اخلاق و عمل نیز به نوبه خود بر روی اعتقاد، اثر می‌گذارند. معنویت یا مادیت اخلاقی و عملی کاملاً در اعتقاد مؤثر است و بالعکس، اعتقاد مادی یا غیرمادی نیز در اخلاق و عمل مؤثر واقع می‌شود. برای اعتقاد محکم و استوار داشتن باید فضای مساعد و مطلوب اخلاقی و عملی فراهم آورد (مطهری، ۱۳۵۷: ۲۳۳-۲۲۵).
استاد مطهری به سه نوع اخلاق در جوامع اسلامی اشاره می‌کند:

۱- اخلاق فیلسوفانه یا اخلاق سقراطی که به دلیل این که خیلی خشک و علمی بوده، از محیط علما و فلاسفه تجاوز نکرده و میان عموم مردم نرفته است ولی دو نوع اخلاق دیگر، میان مردم رفته است.

۱ - اَللّٰی بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْاِخْلَاقِ

۲- اخلاق عارفانه؛ یعنی اخلاقی که عرفا و متصوفه مروج آن بوده‌اند، که البته با مقیاس وسیعی مبتنی بر کتاب و سنت است.

۳- اخلاق حدیثی؛ یعنی اخلاقی که محدثین با نقل و نشر اخبار و احادیث در میان مردم به وجود آورده‌اند (مطهری، ۱۳۶: ۱۳۸۵-۱۳۵).

فضایل اخلاقی

به نظر مطهری در میان قوا و غرایزی که در انسان وجود دارد؛ قوه‌ای مقدس و روحانی وجود دارد که حق و باطل و خیر و شر را می‌سنجد و درباره‌ی آن‌ها قضاوت می‌کند، فضیلت را هر چند در دیگری ببیند و با منافع شخصی او ارتباط نداشته باشد، تقدیس و تحسین می‌کند و از کارهای پلید هر چند در وجود خود ببیند، اظهار تنفر می‌کند، این غریزه، غریزه‌ی فضیلت‌دوستی و کمال پرستی نام دارد. این قوه‌ی بشر را پایبند یک سلسله مسائل معنوی و اصول اخلاقی و دینی نموده و اگر این قوه وجود نداشت، اخلاق، فضیلت، دین و آیین نیز وجود نداشت (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۶-۱۵). از این رو با توجه به وجود چنین غریزه‌ای در وجود انسان چه باید کرد که بشر به فضایل اخلاقی در برابر منافع شخصی پایبند و معتقد شود و ایمان پیدا کند که به خاطر راستی، حق و عدالت از منافع شخصی خودش بگذرد؟ رمز این که هرچه دنیا عالم‌تر می‌شود، انسان بی‌عقیده‌تر می‌گردد و پایبندی‌اش به اصول اخلاقی کمتر می‌شود این است که غالباً اصول اخلاقی‌ای که به بشر تعلیم داده‌اند، منطقی، پشتوانه، اعتبار و پایه نداشته و صرفاً بر اساس یک سری تلقینات بوده است (مطهری، ۱۳۸۵: ۲۳۲).

به نظر ایشان باید فرد را به گونه‌ای تربیت کرد که فضیلت را به خاطر خود فضیلت و نه برای چیز دیگر، دوست داشته باشد (مطهری، ۱۳۷: ۱۳۸۵).

بدون رنج و سختی نیز نمی‌توان به فضایل دست یافت. از این رو، همه‌ی فضایل اخلاقی نیاز به تمرین و ممارست و مجاهدت دارد (مطهری، ۱۳۷۹: ۲۹۰). فضایل اخلاقی از نظر شهید مطهری عبارتند از: حکمت، شجاعت، عدالت، اراده و اختیار و ایثار.

فضایل اخلاقی تحت تأثیر عوامل بی شماری می‌باشند. در صورتی که فردی با چنین عواملی مواجه شود، موفقیت بیشتری در دستیابی به فضایل اخلاقی کسب می‌کند؛ البته نمی‌توان گفت که یک عامل به تنهایی آدمی را به سوی خیر و فضیلت سوق می‌دهد؛ بلکه مجموعه‌ای از این عوامل انسان را در داشتن اخلاق نیک و حسنه یاری می‌دهند. این عوامل نیز به این ترتیب می‌باشند: تزکیه و تهذیب نفس، خودآگاهی و خودشناسی، مالکیت بر نفس و تسلط بر خویشتن، وجدان، توبه، درد خداجویی، ازدواج، قلب سلیم و روحیه‌ی سالم، جهاد، مراقبه و محاسبه، کار، ایمان به خدا، اغتنام فرصت‌ها، نماز، روزه، تقویت حس اعتماد به نفس.

از سوی دیگر فضایی وجود دارند که علاوه بر این که خود نوعی فضیلت اخلاقی می‌باشند، به عنوان یکی از عوامل موثر در ایجاد فضایل اخلاقی نیز محسوب می‌شوند. این فضایل عبارتند از: خدمت به خلق، تقوا، غبطه، عبادت، زهد، تفکر و تعقل، محبت، عشق، آزادی، کرامت و عزت نفس، صبر، توکل و پرورش جسم (دوستداری، ۱۳۸۷).

رذایل اخلاقی

مطهری در بین آثار خود، از رذایل بی شماری نام برده که گاهی فقط به ذکر نام آن رذیلت و مثالی برای فهم آن اکتفا کرده است. به عقیده‌ی استاد مطهری ممکن است انسان از نظر جسم، از نظر تعداد گلبول‌های سفید و قرمز خون، ویتامین‌ها و از نظر متابولیسم بدن و... سالم باشد ولی در عین حال از نظر روانی بیمار باشد. یا مثلاً «عقده روانی» داشته باشد. راه معالجه این بیماران روانی، داروهای مادی نیست؛ مثل کسی که دارای عقده روانی «تکبر» است. مطهری بر این باور است که «تکبر» واقعاً بیماری است، واقعاً اختلال روحی و روانی است؛ ولی آیا می‌شود یک دارو برای تکبر در داروخانه پیدا کرد؟ نه، امکان معالجه برای او هست ولی معالجه او راه دیگر دارد (مطهری، ۱۳۷۱: ۲۳-۲۴).

انواع رذایل اخلاقی از نظر مطهری عبارتند از: بغض، حسد، تن‌پروری، دروغ، تهمت، از خودبیگانگی، استثمار و ظلم. علاوه بر این برخی از فاکتورها و عوامل وجود دارند که منحصراً

دربه وجود آوردن رذایل اخلاقی تأثیر مستقیم یا غیرمستقیم دارند. اگر انسانی به این عوامل برخورد کند، رذایل و صفات ناپسند و مذموم، زودتر از دیگران در وجود او رشد پیدا می‌کند. این عوامل عبارتند از: غرور، علم ناقص، تبعیض، بحران معنوی، آرزوهای دراز، افراط و تفریط در کار، به هم خوردن تعادل در اجتماع و فقدان عدالت اجتماعی (دوستداری، ۱۳۸۷).

عوامل مؤثر در ایجاد فضایل و رذایل اخلاقی

اخلاق خوب و بد مثل همه چیزهای دنیا سبب و علت دارد؛ بی‌جهت پیدا نمی‌شود. سرشت و طینت مؤثر است، اوضاع محیط و تلقینات محیط مؤثر است، هم‌چنین محرومیت‌ها و احساس مغبوتیت‌ها در فساد اخلاق تأثیر دارد، روحیه را مسموم می‌کند و عاملی برای پیدایش حسادت، کینه، عداوت، و بدخواهی می‌شود (مطهری، ۱۳۷۹: ۱۰۱). تعدادی از عوامل، سهم مشترک در ایجاد فضایل و رذایل دارند، از قبیل: محیط، همنشینی و... ولی برخی از عوامل منحصراً به ایجاد فضایل و یا بالعکس به ایجاد رذایل منجر می‌شود. عواملی که به صورت مجزا در ایجاد فضایل یا رذایل مؤثرند، در صفحات گذشته در ارتباط با آن‌ها بحث شد، در این جا به معرفی عواملی می‌پردازیم که سهمی یکسان در سوق دادن افراد به سوی فضایل یا رذایل دارند.

طبیعت، غریزه و فطرت

به اعتقاد مطهری، اصطلاح «طبیعت» یا «طبع» معمولاً در مورد بی‌جان‌ها به کار برده می‌شود. مثلاً می‌گوییم طبع یا طبیعت اکسیژن قابل احتراق است. به این ترتیب برای اشیاء به اعتبار خواص گوناگونی که دارند، ویژگی‌های ذاتی قابل می‌شویم و این خصوصیات را طبیعت اشیاء می‌نامیم؛ البته لغت طبیعت را در مورد جاندارانی مثل گیاه و حیوان و حتی انسان‌ها نیز به کار می‌برند ولی در آن جنبه‌هایی که با بی‌جان‌ها مشترکند (مطهری، ۱۳۷۹: ۳۱).

لغت غریزه در مورد حیوانات بیشتر از انسان به کار می‌رود و برای جماد و نبات به هیچ وجه به کار نمی‌رود. غریزه یک حالت نیمه‌آگاهانه در حیوانات است که به موجب این حالت مسیر خود را

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن / ۲۱

تشخیص می‌دهد. گزینه اکتسابی نیست؛ بلکه یک حالت غیراکتسابی و سرشتی در حیوانات است (مطهری، ۱۳۷۹: ۳۹).

در مورد انسان فطرت به کار برده می‌شود. فطرت نیز مانند گزینه و طبیعت یک امر تکوینی است، یعنی جزء سرشت انسان است و اکتسابی نیست. امری که از گزینه آگاهانه‌تر است، یعنی انسان از فطریات خود آگاهی دارد (مطهری، ۱۳۷۹: ۳۳).

بحث فطرت یک شاخه‌اش به انسان و یک شاخه‌اش به خدا برمی‌گردد. چون انسان دارای یک سلسله فطریات می‌باشد، قطعاً تربیت با در نظر گرفتن همان فطریات صورت می‌گیرد (مطهری، ۱۳۷۹: ۱۴-۱۳). به این ترتیب، از نظر استاد انسان می‌تواند به حکم فطرت انسانی خود علیه محیط طبیعی و اجتماعی، علیه عوامل تاریخی و اجتماعی خود قیام کند و خود را از اسارت همه این‌ها رها سازد (حسینی، ۱۳۶۰: ۲۱). فطرت یکی از عواملی است که به طور غیرمستقیم و غیرارادی در ایجاد صفات حمیده و رذیله نقش دارد. به نظر شهید مطهری اخلاق خوب به طبیعت و فطرت نزدیک‌تر است؛ به عبارت دیگر طبیعت و فطرت روحی بشر به راستی، درستی، تقوا، عدالت، آزادی و کرامت است (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۹۰). از این رو شخصیت انسانی انسان به همان فطرت‌های انسانی اوست و چون فطرت به صورت یک استعداد در انسان است، مانند هر استعداد دیگری قابل رشد دادن و محو کردن و از بین بردن است (مطهری، ۱۳۷۸: ۱۶۲).

محیط

محیط یعنی مجموعه‌ای از انسان‌ها و آثار آن‌ها که هر فردی خواه ناخواه با آن‌ها مواجه است. محیط اگر فاسد و منافی اخلاق پسندیده باشد، اخلاق افراد را فاسد می‌گرداند. طبیعت روحی و اخلاقی انسان مانند آب است؛ تحت تأثیر اشیاء مجاور قرار می‌گیرد. بستر آلوده یعنی محیط اجتماعی آلوده وی را آلوده می‌کند و او را به شکل و طبیعت خود درمی‌آورد (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۹۱). برای یک موجود زنده آسایش و خوشی آن‌گاه فراهم است که با محیط و مجموع عواملی

که او را احاطه کرده است، هماهنگ و سازگار باشد. در ارتباط با انسان باید دو محیط مدنظر قرار بگیرد: محیط طبیعی و جغرافیایی و محیط اجتماعی.

محیط طبیعی و جغرافیایی انسان و مکان و منطقه‌ای که در آن رشد و نما می‌کند، خواه ناخواه یک سلسله آثار قهری بر روی اندام و روحیه‌ی انسان می‌گذارد. مناطق سردسیر، گرمسیر و معتدله و هم‌چنین مناطق کوهستانی یا صحرایی و نظایر آن هر کدام نوعی روحیه و اخلاق را ایجاد می‌کند (مطهری، ۱۳۷۷: ۳۷). علاوه بر این محیط اجتماعی انسان عامل مهمی در تکوین خصوصیات روحی و اخلاقی او به شمار می‌رود. محیط اجتماعی غالباً چیزهایی از قبیل: آداب عرفی و اجتماعی، زبان و دین و مذهب را به انسان تحمیل (مطهری، ۱۳۸۴: ۲۳). تأثیر جو اجتماعی مستقیم نیست؛ بلکه غیرمستقیم است. محیط اجتماعی باید مساعد باشد. جو فاسد اجتماعی، جو روحی را فاسد می‌کند و جو فاسد روحی، زمینه‌ی رشد اندیشه‌های متعالی را ضعیف و زمینه‌ی رشد اندیشه‌های پست را تقویت می‌کند. از این رو باید توجه بیشتری به اصلاح محیط اجتماعی شود (مطهری، ۱۳۵۷: ۲۲۶)

مطهری در جایی دیگر فساد موجود در محیط را مانع تکامل انسان نمی‌داند:

« اتفاقاً در جامعه‌هایی که فساد هست و احیاناً فساد بیشتر است، زمینه برای تکامل روحی و اخلاقی انسان بیشتر است. اشتباه نشود؛ چون تکامل روحی، اخلاقی و معنوی انسان نتیجه‌ی مقاومت کردن در برابر جریان‌های مخالف است. در محیط‌هایی که جریان مخالف زیاد است، همان‌طور که قربانی زیاد است، افراد تکامل یافته هم به وجود می‌آیند...» (مطهری، ۱۳۷۴: ۳۳)

همنشین

به نظر مطهری تأثیر معاشرت و همنشینی چه در جهت نیکی و چه در جهت بدی واضح و آشکار است. انسان روح بسیار حساسی دارد و زود از دیگران تأثیر می‌پذیرد. ممکن است برخی اشخاص خود را فریب دهند و خیال کنند محیط و معاشرت در آن‌ها تأثیری ندارد ولی این فکر اشتباه است، چون انسان با روحی بسیار حساس و قابل تغییر آفریده شده است (مطهری، ۱۳۸۴: ۲۸۰). به

همین دلیل معاشرت با صالحان و نیکان از جمله عواملی است که برای اصلاح و تربیت به آن توجه شده است.

مجالست و همنشینی با صالحان، آثار نیک فوق‌العاده‌ای دارد و بالعکس مجالست با بدان نیز آثار سوء فوق‌العاده‌ای دارد و این امری اجتناب‌ناپذیر است؛ یعنی انسان وقتی با کسی معاشرت می‌کند، هر چه بخواهد خود را کنترل و ضبط کند که از طرف مقابل تأثیر نپذیرد باز کم و بیش تأثیرپذیر است. انسان در معاشرت باید انتخاب داشته باشد. معاشرت اخلاقی غیر از معاشرت معلّم با متعلّم و یا مربّی با زیردست است؛ مقصود انیس گرفتن است. هر کس در دنیا دوست یا دوستانی دارد، دوستی که با او انس دارد و معاشر است. انسان برای تربیت و اخلاق خودش در معاشر و انیس و دوست هم باید انتخاب درستی داشته باشد. انسان دو نوع معاشرت دارد: در یک نوع معاشرت‌ها انسان به اصطلاح دروازه‌ی روح خود را می‌بندد و خود را مخفی می‌کند، نه خودش را آن‌گونه که هست به طرف مقابل نشان می‌دهد و نه آمادگی پذیرش طرف مقابل را دارد. مثل زمانی که انسان اولین بار با کسی برخورد می‌کند، هم او زود حالتی پیدا می‌کند که خودش را در مقابل انسان می‌گیرد و هم انسان قیافه‌ای مصنوعی به خودش می‌گیرد؛ یعنی همه‌ی آنچه هست را به او نشان نمی‌دهد ولی به محض این که با یکدیگر صمیمی شدند، دیگر درددل‌ها شروع می‌شود، دو طرف هر چه دارند به هم می‌گویند و یا لااقل پنهان نمی‌کنند. این معاشرت‌های صمیمانه است که فوق‌العاده اثر دارد و ممکن است حالت ارادت در انسان پیدا شود. مسئله‌ی ارادت و شیفتگی به شخصی معین، بالاترین و بزرگ‌ترین عامل در تغییر انسان است و اگر این ارادت که در انسان به وجود می‌آید، درست باشد فوق‌العاده او را خوب می‌کند و اخلاق و روحیاتش را تغییر می‌دهد و اگر نابجا و نادرست باشد، آتشی است که آدمی را آتش می‌زند (مطهری، ۱۳۸۵: ۲۶۱-۲۵۹).

عادت

بنا به اعتقاد مطهری انسان نباید کاری کند که چیزی برایش به صورت عادت درآید و به آن انس گیرد؛ به نحوی که ترک کردن آن کار برایش دشوار باشد و کار را نه به حکم عقل و اراده بلکه

به حکم عادت انجام دهد؛ اما عادات مطلقاً بد نیستند (مطهری، ۱۳۸۵: ۶۰). مطهری عادات را به دو دسته‌ی فعلی و انفعالی تقسیم می‌کند:

«عادت فعلی آن است که انسان تحت تأثیر یک عامل خارجی قرار نمی‌گیرد؛ بلکه کاری را در اثر تکرار و ممارست، بهتر انجام می‌دهد. هنرها و فنون، عادت هستند. همین نوشتن ما عادت است نه علم... اولاً خاصیت این عادات این نیست که انسان خوی و انس می‌گیرد؛ بلکه خاصیت آن‌ها فقط این است که انسان تا وقتی که عادت نکرده است اراده‌اش در مقابل محرکات ضعیف است ولی وقتی که عادت کرد قدرت مقاومت پیدا می‌کند... ثانیاً علمای اخلاق که به عادت خیلی اهمیت می‌دادند؛ می‌گفتند: عادت، کاری را که بر حسب طبیعت برای انسان دشوار است، آسان می‌کند. گاهی انسان می‌خواهد کاری را انجام دهد که بر خلاف طبیعت اوست. طبعاً وقتی «سخت» برای انسان عادت شد و به صورت ملکه درآمد، آن دشواری در مبارزه با طبیعت از میان می‌رود (مانند سحر خیزی...). ثالثاً... اراده‌ی اخلاقی انسان باید تابع عقل و ایمانش باشد... برای این که ما نیروی عقل و اراده را در خود تقویت کنیم دو راه وجود دارد: یکی این که جسم و طبیعت را ضعیف نگه داریم تا عقل در ما قوی شود. این مثل این است که یک آقابلی می‌خواهد قهرمان شود، برای قهرمان شدن و فاتح شدن بگوید طرف مقابل را لاغر و ضعیف نگه دارید تا من بر او فاتح شوم. فاتح شدن بر ضعیف کاری نیست؛ هنر این است که او قوی باشد و تو قوی را مغلوب کنی... راه دوم این است که ببینیم از نیروی عادت کاری ساخته هست یا نه؟ می‌بینیم ساخته است؛ چون کارها را بر ما آسان می‌کند. ولی در عین حال باید عقل و اراده - و یا عقل و ایمان - را آن‌چنان قوی نگه داریم که همان طور که اسیر طبیعت نیست، اسیر عادت هم نباشد. واقعاً وقتی که چیزی برای انسان به صورت عادت درآمد، به آن خو و انس می‌گیرد و آن را به طور خودکار و ماشین‌وار انجام می‌دهد و گاهی اساساً کاری به عقل و ایمان ندارد، یعنی اگر عقل یا ایمان بگوید برخلاف آن عمل کن، نمی‌کند... گاهی عادت به صورتی در می‌آید که ارزش

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن / ۲۵

کار خوب را از میان می‌برد... در عادات انفعالی است که ایجاد انس می‌شود و انسان اسیر آن می‌گردد. عادات انفعالی عاداتی است که انسان تحت تأثیر یک عامل خارجی، عملی را انجام می‌دهد... (مطهری، ۱۳۸۵: ۶۳-۶۱).

مطهری سپس توضیح می‌دهد که عادات انفعالی در هر موردی بد است ولی عادات فعلی را نمی‌توان صرفاً چون عادت است بد دانست؛ اما به دلایل دیگری ممکن است بد باشند.

تربیت در کودکی

به نظر مطهری، تربیت فن تشکیل عادت است. روحیه‌ی انسان در ابتدا حکم ماده‌ی شل و قابل انعقادی مثل گچ را دارد که ابتدا که آن را در آب می‌ریزند شل است و بعد سفت می‌شود. وقتی این ماده شل است آن را در هر قالبی بریزیم به همان شکل در می‌آید. می‌توان آن را به صورت انسان در آورد و یا به صورت حیوان. روح انسان نیز در زمان کودکی حالت قابل انعطافی دارد و مانند همان ماده‌ی شل است و هر چه انسان بزرگ‌تر می‌شود انعطاف‌پذیری او کمتر می‌شود؛ البته، انسان موجودی قابل تغییر و قابل توبه و بازگشت است و ممکن است در سن صد سالگی هم خود را تغییر دهد ولی بدون شك حالات روحی کم‌کم ملکه ذهن می‌شود و بازگشت آن‌ها کار دشواری است (مطهری، ۱۳۸۵: ۵۶).

به عقیده‌ی استاد، برای رشد کودک، باید او را آزاد گذاشت. برخی از والدین از روی علاقه‌ی زیادی که به فرزندان دارند، در تمام کارها، از او سرپرستی می‌کنند؛ یعنی مرتب به او یاد می‌دهند و فرمان می‌دهند. کودک که به این شیوه بزرگ شود، محال است که آدم رشد یافته‌ای شود باید کودک را هم هدایت کرد و هم آزاد گذاشت (مطهری، ۱۳۸۳: ۱۲۳). در تربیت فرزند، نوعی کشمکش بین عقل و احساس وجود دارد؛ به این ترتیب که، هر کس به حکم غریزه به فرزند خود علاقه‌مند است و طبق همین علاقه آسایش و راحتی فرزند خود را می‌خواهد. از طرف دیگر، اگر بخواهد مطابق با عقل رفتار کند، تربیت کودک، خواه ناخواه ناراحتی‌هایی را برای او فراهم می‌آورد؛ مثلاً گاهی پدر و مادر باید رنج و فراق دوری فرزند را تحمل کنند. اگر انسان بخواهد

فرمان دل خود را بپذیرد باید از تربیت فرزند خود که یگانه وسیله‌ی سعادت آمیز اوست، صرف نظر کند و اگر بخواهد فرمان عقل را بپذیرد، ناچار باید بر خلاف رضای دل خود رفتار کند (مطهری، ۱۳۷۹: ۲۳۴).

از این رو، پدر و مادران نادان که فرزندشان را دوست دارند و می‌خواهند به او محبت کنند، مطابق با خواسته‌ها و تمایلات کودک رفتار می‌کنند و کارهای دیگری از قبیل نوازش‌های بی‌حساب، مانع شدن از برخورد با سختی و نازپروردگی را در مورد کودکان به کار می‌گیرند. این‌ها کودک را ناتوان بار می‌آورد، او را در صحنه‌ی زندگی خلع سلاح می‌کند، کوچک‌ترین ناملایمی او را از پا در می‌آورد و کمترین تغییر وضعی سبب نابودی او می‌گردد؛ اما پدر و مادرانی که به تربیت کودک اهمیت می‌دهند، مطابق با عقل و مصلحت رفتار می‌کنند و کودک را از ابتدا با کار و زحمت و سختی آشنا می‌کنند (مطهری، ۱۳۸۵: ۲۲۷-۲۲۶؛ مطهری، ۱۳۷۹: ۲۱۱).

هم‌چنین پدر و مادر نباید بین فرزندانشان تبعیض گذارند؛ پدر و مادرانی که علاقه‌مند به سعادت فرزندانشان هستند و میل دارند که فرزندانشان از کودکی روحیه‌ی سالم داشته باشند، نباید از ابتدا هیچ تبعیضی بین آن‌ها قائل شوند (مطهری، ۱۳۷۹: ۸۵). مطهری، نیز بازی را برای کودکان لازم می‌داند:

«بچه احتیاج به بازی دارد و خود این احتیاج به بازی یکی از حکمت‌های پروردگار است، یک مقدار انرژی در وجود کودک ذخیره است که او فقط به وسیله‌ی بازی می‌تواند این انرژی را دفع بکند، بچه‌ها غریزه‌ای دارند برای بازی کردن. حالا انسان اشخاصی را می‌بیند که می‌گویند می‌خواهم بچه‌ام را تربیت کنم. خوب چطور می‌خواهی تربیت کنی؟ نمی‌گذارد بچه‌ی پنج شش ساله برود با بچه‌ها بازی کند، هر مجلسی که خودش می‌رود بچه را هم می‌برد برای این که تربیت بشود، جلوی خنده‌ی او را می‌گیرد ... بچه‌ای که شما می‌دیدید در اثر تلقین در دوازده سالگی نمازش بیست دقیقه طول می‌کشد، نماز شب می‌خواند، دعا می‌خواند، یک مرتبه می‌بیند در بیست

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن / ۲۷

و پنج سالگی یک فاسق و فاجر [می‌شود]... چرا؟ برای این که شما به بهانه‌ی مقامات عالیه، روح و سایر غرایز او را سرکوب کرده‌اید... سایر غرایز او را حبس کرده‌اید... همان کافی است که این نیروهای ذخیره شده‌ی سرکوب‌شده، یک مرتبه زنجیرها را پاره بکنند و به کلی تمام آن ساختمانی را که پدر [و مادر] در وجود او به غلط ساخته [اند] را ویران سازد...» (رجالی تهرانی، ۱۳۷۹: ۳۳-۳۴).

مطهری از هفت سالگی تا سی سالگی را دوره‌ی شکوفایی روح از نظر استعدادهای علمی، دینی و اخلاقی می‌داند (مطهری، ۱۳۸۵: ۴۷).

تشویق و تنبیه

مطهری به اهمیت تشویق و تنبیه نیز اشاره می‌کند و می‌گوید: در مراحل اولیه‌ی زندگی تنها وسیله‌ی نشر و توسعه فضایل و کمالات آدمیت تشویق است (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۳۶). وی تنبیه را به عنوان یکی از «شرایط» تربیت می‌شناسد و آن را عامل «تربیت» نمی‌داند.

از سوی دیگر، کودک باید از علت تشویق و تنبیه یا تهدید آگاه باشد. اگر کودک نفهمد به چه دلیل تنبیه می‌شود، روحش به کلی مشوّش می‌گردد. بسیاری از بیماری‌های روانی در اثر ترس و تنبیه بدنی در کودک پیدا می‌شود؛ بنابراین تنبیه عامل پرورش و شکوفا کردن نیست ولی عامل لازمی است. مطهری در کنار تنبیه، به مسأله‌ی ترس نیز توجه دارد. به اعتقاد ایشان، باید از عامل ترس استفاده کرد ولی نه به عنوان عامل رشد و پرورش استعدادهای عالی؛ بلکه از آن باید به عنوان عامل جلوگیری از رشد استعدادهای پست و پایین، عامل فرو نشانیدن و عامل جلوگیری از طغیان‌ها استفاده کرد (مطهری، ۱۳۸۵: ۴۶-۴۷).

استعدادهای طبیعی

به اعتقاد مطهری شکوفا شدن استعدادهای طبیعی عاملی در ایجاد فضایل اخلاقی می‌باشد و علاوه بر این که موجب مسرّت خاطر و نشاط کامل فرد می‌گردد، تعادل روحی او را حفظ می‌کند و او را آرام نگه می‌دارد و در نتیجه اجتماع نیز، از او آسایش می‌بیند؛ اما، جلوگیری و تحت فشار قرار

دادن استعدادهای طبیعی، علاوه بر این که عاملی در به وجود آمدن رذایل اخلاقی، می باشد، موجب هزاران ناراحتی و اضطراب و جنایت و انحراف می شود (مطهری، ۱۳۷۶:۳۷) به اعتقاد ایشان راه صحیح پرورش طبیعی استعدادهای بشری که به هیچ نوع آشفتگی و بی نظمی و اختلال منجر نشود، تنها با رعایت مقررات اسلامی میسر است (مطهری، ۱۳۷۶:۳۹).

معلم

یکی از عواملی که انسان را به سوی فضایل و رذایل اخلاقی سوق می دهد، معلم است. مطهری در این باره چنین می گوید:

«مربی یعنی کسی که متصدی بهداشت روحی جامعه است. ما در بهداشت جسمی که بیشتر مربوط به محسوسات است، می بینیم چه اندازه تحصیل و مطالعه و تجربه لازم است تا یک نفر، آن هم در یک قسمت مخصوص، متخصص شمرده شود. قطعاً در بهداشت روحی، بیشتر فکر و تحصیل و مطالعه در رشته های مختلف علوم و تجربه، لازم است تا یک نفر صلاحیت عهده داری این وظیفه خطیر را پیدا کند. همان طوری که کوچک ترین اشتباه برای یک طبیب گاهی زیان های جبران ناپذیری برای یک فرد به بار می آورد و گاهی منجر به هلاکت مریض می شود؛ اشتباهات تربیتی و روحی نیز گاهی زیان های عظیم و غیرقابل جبرانی را در جامعه ایجاد می کند که یک ملت را تا پرتگاه فنا و اضمحلال سوق می دهد» (مطهری، ۱۳۸۵:۳۳).

پس معلم شایسته، یکی از شرایط تحصیل اخلاق نیک و دستیابی به فضایل اخلاقی به شمار می رود (مطهری، ۱۳۸۵:۱۹۳) و بالعکس معلمی که اخلاق ناشایسته داشته باشد، عاملی در جهت سقوط اخلاقی دانش آموز به شمار می رود.

سلامت و بیماری

به نظر شهید مطهری بیماری تن و محرومیت از سلامت به نوبه ی خود در بر هم زدن تعادل روحی و ایجاد رذایل سهم بسزایی دارد. در مقابل، سلامت، علاوه بر اینکه یکی از نعمت های بزرگ خداوند است، شرط اخلاق خوب به شمار می رود (مطهری، ۱۳۸۵:۱۹۳).

حسن تفاهم و سوء تفاهم

به عقیده‌ی استاد مطهری، حسن تفاهم یعنی یکدیگر را خوب فهمیدن و بالعکس، سوء تفاهم یعنی یکدیگر را بد فهمیدن.

خوب فهمیدن به این معنی است که افراد یکدیگر را آن گونه که هستند بفهمند و بد فهمیدن به این معنی است که یکدیگر را آن طور که هستند نفهمند، بلکه درباره‌ی یکدیگر دچار نوعی توهمات نیز باشند. البته کلمه «سوء تفاهم» در جایی گفته می‌شود که توهمات‌هایی که افراد درباره‌ی یکدیگر دارند، از نوع سوءظن باشد، یعنی در زمینه‌ی «بدی» بوده باشد. اما اگر در زمینه‌ی خوبی‌ها و از نوع حسن ظن‌های غلط بوده باشد، سوء تفاهم نامیده نمی‌شود؛ یعنی اگر دو نفر به غلط درباره‌ی یکدیگر حسن عقیده پیدا کنند گفته نمی‌شود که این دو نفر نسبت به یکدیگر سوء تفاهم پیدا کرده‌اند. به عقیده‌ی استاد، سوء تفاهم در هر موردی و نسبت به هر شخصی بد است، زیرا یکی از عوامل به وجودآورنده‌ی رذایل اخلاقی از جمله گمراهی و ضلالت می‌باشد (مطهری، ۱۳۸۴: ۹).

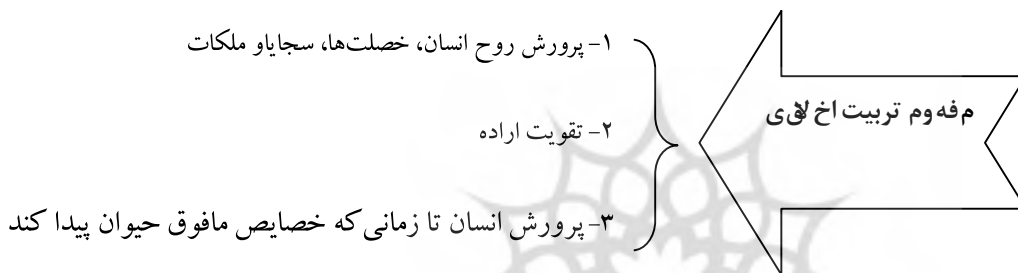
دلالت‌های تربیت اخلاقی با استناد به دیدگاه‌های مطهری

مفهوم تربیت اخلاقی

تربیت به نظر مطهری به معنی پرورش دادن یعنی به فعلیت درآوردن استعداد‌های درونی شی می‌باشد. فایده‌ی تربیت این است که پایه‌های اخلاقی را به گونه‌ای در روح افراد شکل می‌دهد که هیچ‌گاه اراده‌ی انسان متوجه کارهای زشت و پست نمی‌شود. اخلاق نیز دانش زیستن است و می‌خواهد به انسان‌ها پاسخ دهد که زندگی نیک برایشان کدام است و چگونه باید عمل کنند.

با وجود این که اخلاق خود نوعی تربیت است؛ اما تربیت با اخلاق تفاوت دارد. اخلاق به معنی کسب نوعی خلق، حالت و عادت است و تربیت به معنی پرورش و ساختن می‌باشد. از نظر تربیت تفاوتی ندارد که تربیت چگونه و برای چه هدفی باشد؛ به عبارت دیگر تربیت در مورد حیوانات نیز به کار می‌رود و در مفهوم تربیت قداست نهفته نیست؛ اما کلمه‌ی اخلاق را در مورد حیوانات به

کار نمی‌برند، اخلاق مختص به انسان است. در مفهوم اخلاق قداست نهاده شده است. فنّ تربیت و فنّ اخلاق دو فن است؛ یک فن نیست. وقتی فنّ تربیت گفته می‌شود، منظور پرورش مطلق به هر شکلی است و بستگی به هدف ما دارد که فرد را چگونه، به چه منظوری و برای چه هدفی پرورش دهیم؛ اما اخلاق تابع غرض ما نیست. با توجه به آن چه گفته شد، تربیت اخلاقی به مفهوم پرورش روح انسان، خصلت‌ها، سجایا و ملکات و همچنین تقویت اراده می‌باشد؛ علاوه بر این پرورش انسان تا زمانی که خصایص مافوق حیوان پیدا کند، مفهوم تربیت اخلاقی می‌باشد. مفهوم تربیت اخلاقی از نظر مطهری در نمودار شماره ۱ آمده است:



نمودار شماره ۱: مفهوم تربیت اخلاقی از نظر شهید مطهری

اهداف تربیت اخلاقی

به عقیده‌ی مطهری هدف همان حقیقت است که باید به آن ایمان داشته باشیم. هدف اصلی ایمان به خدا است و هدف‌های دیگر در درجه‌ی دوم اهمیت قرار دارند. هدف از خلقت انسان نیز نیرومند شدن در علم و اراده است.

اهداف تربیت اخلاقی دستیابی به سعادت، کمال، لذت، ارزش‌های انسانی، فضیلت‌دوستی و دوری از رذایل می‌باشد. سعادت خوشی هر چه بیشتر است که در آن هیچ‌گونه رنج و آلمی (اعم از روحی، جسمی، دنیوی و اخروی) وجود نداشته باشد. سعادت منحصر به خوشی‌های حسی نیست

و تشخیص آن با عقل است. سعادت مفهومی کلی، انتزاعی و همه‌جانبه است و هیچ نوع ندامت و پشیمانی به دنبال ندارد. منتهای سعادت نیز در محکم‌ترین اطمینان عقلی، پاک‌ترین نیت قلبی و نیکوترین عمل می‌باشد. تربیت اخلاقی باعث به کمال رسیدن انسان نیز می‌شود. سعادت و کمال غیرقابل انفکاک هستند؛ هر کمالی خود نوعی سعادت است. لذت به دنبال سعادت و کمال می‌آید و به دو دسته‌ی حسی و غیرحسی (معنوی) تقسیم می‌شود. تربیت اخلاقی بیشتر به دنبال لذت معنوی است؛ مثل لذتی که یک عالم از کشف حقیقت احساس می‌کند. لذت و کمال از یک‌دیگر جداناپذیرند؛ هر کمالی خواه‌ناخواه نوعی لذت به دنبال خود می‌آورد. از دیگر اهداف تربیت اخلاقی دست‌یابی به فضایل اخلاقی و ارزش‌های انسانی است. تربیت اخلاقی باید به گونه‌ای باشد که افراد فضیلت را به خاطر خود فضیلت و نه برای چیز دیگر دوست داشته باشند. هر کار اختیاری که انسان انجام می‌دهد، به خاطر یک هدف است. هدفی را که انسان دنبال می‌کند، برایش ارزش قائل است. این ارزش‌ها ممکن است مادی و یا معنوی باشند؛ یعنی اهداف جاذبه‌ای برای انسان دارند و الاً محال است که چیزی برای انسان جاذبه نداشته باشد و انسان به دنبال آن برود. دست‌یابی به فضایی از قبیل حکمت، شجاعت، عدالت و ایثار از اهداف تربیت اخلاقی می‌باشد. حکیم بودن انسان به این معنی است که در هر کاری غایتی معقول دارد و در کارهای خود عالی‌ترین و فاضل‌ترین هدف‌ها و بهترین وسیله‌ها را برای رسیدن به آن هدف‌ها انتخاب می‌کند. خودشناسی نیز هدف تربیت اخلاقی است. خودشناسی یک نوع درون‌نگری است که باعث می‌شود انسان «خود عقلانی» و حقیقت وجودی خود را کشف کند و در پرتو این کشف شرافت خود را دریافته و به اخلاق حسنه و ارزش‌های عالی انسانی گرایش پیدا کند. خودشناسی دو هدف دارد؛ اولین هدف پی بردن به اخلاق و عمل است یعنی انسان بداند که در زندگی و در جهان چه باید کند و چگونه باید رفتار کند و هدف دوم آگاهی از راز اصلی جهان هستی یعنی خدا است.

عالی‌ترین هدف تعلیمات مریبان اخلاق مالکیت و تسلط بر نفس است. هر کاری انسان با اختیار خود انجام می‌دهد، ابتدا فکر و اندیشه‌ی آن کار در ضمیر او پیدا می‌شود و سپس فواید و مضراتش در نظر وی مجسم می‌شود و بعد میل غریزی تحریک می‌شود و پس از آن به مرحله عزم و تصمیم و اراده می‌رسد و منجر به عمل می‌شود. پس اراده عنصری مهم در مالکیت بر نفس و تسلط بر خویشتن است، زمانی که شهوات و هواهای نفسانی طغیان می‌کنند و عقل و اراده‌ی اخلاقی فرد را مغلوب می‌نمایند، واقعاً خود انسان یعنی شخصیت حقیقی و انسانی انسان شکست خورده و خودش مغلوب طفیلی‌های وجود خویش شده و هر زمانی که عقل و اراده بر هواهای نفسانی غالب شود، خود انسان یعنی جوهر شخصیت انسانی انسان بر طفیلی‌های وجود خویش غالب شده و فایق آمده است. حس اعتماد به نفس یکی دیگر از هدف‌هایی است که علمای تعلیم و تربیت تلاش خود را در جهت بیدار کردن این حس در انسان به کار می‌گیرند. منظور از پیدا کردن حس اعتماد به نفس در انسان از نظر اسلام این است که امید انسان از هر چه غیر از عمل خودش است از بین برود.

رسیدن به تقوا نیز از دیگر اهداف تربیت اخلاقی می‌باشد. تقوا به معنی تسلط عقلانی بر احساسات و خواهش‌های نفس می‌باشد؛ تقوا یک ارزش انسانی و فضیلت اخلاقی است و لازمه انسانیت است. انسان اگر بخواهد از طرز زندگی حیوانی و جنگلی خارج شود، ناچار است که تقوا داشته باشد.

پرورش قوه تفکر و تعقل نیز هدف تربیت اخلاقی است. انسان برای این که از چنگال تسلط شهوات تباه کننده‌ی جسم و جان، عقل و ایمان و دنیا و آخرت نجات پیدا کند، راهی جز تقویت نیروی عقل ندارد. این تفکر اخلاقی شبیه محاسبه‌النفس می‌باشد؛ یعنی انسان باید در شبانه روز فرصتی قرار دهد و در آن فرصت، خود را از همه چیز قطع کند و به اصطلاح درون‌نگری نماید. دستیابی به کرامت و عزت نفس از دیگر اهداف تربیت اخلاقی می‌باشد. کرامت و عزت و بزرگواری جزئی از سرشت انسان است. اگر انسان خود را آن چنان که هست بیابد، کرامت و

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن/ ۳۳

عزت می‌یابد: برای انسان نیز موهبتی بزرگ‌تر از احساس عزّت و شرافت نیست. دوری از رذایل مانند حسد، تن‌پروری، دروغ، تهمت، استعمار و ظلم از دیگر اهداف تربیت اخلاقی است. اگر چه شهید مطهری به طور جزئی وارد مسأله اهداف نگردیده‌است اما یک چهارچوب و اصول کلی مناسب را در زمینه اهداف تعلیم و تربیت ترسیم نموده‌است که می‌تواند دستمایه‌ای روشن برای برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت محسوب گردد. اهداف تربیت اخلاقی از نظر شهید مطهری در نمودار شماره ۲ آمده است:

- ۱- دستیابی به سعادت، کمال، ارزش‌های انسانی و تقوا
- ۲- فضیلت دوستی
- ۳- خودشناسی
- ۴- مالکیت و تسلط بر نفس
- ۵- پرورش تفکر و تعقل
- ۶- کرامت و عزّت نفس
- ۷- دوری از رذایل
- ۸- تزکیه و تهذیب نفس

اهداف تربیت اخلاقی

نمودار شماره ۲: اهداف تربیت اخلاقی از نظر شهید مطهری

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

معلم

مربی یعنی کسی که متصدی بهداشت روحی جامعه است. ما در بهداشت جسمی که بیشتر مربوط به محسوسات است، می‌بینیم چه اندازه تحصیل و مطالعه و تجربه لازم است تا یک نفر بتواند عهده‌دار این وظیفه‌ی خطیر شود. همان‌گونه که کوچک‌ترین اشتباه یک پزشک گاهی زیان جبران ناپذیری برای یک فرد به بار می‌آورد و گاهی منجر به هلاکت بیمار می‌گردد، اشتباهات تربیتی و روحی نیز گاهی زیان‌های عظیم و غیر قابل جبرانی را در جامعه ایجاد می‌کند که یک ملت را تا پرتگاه فنا و اضمحلال سوق می‌دهد. معلم شایسته یکی از شرایط تحصیل اخلاق نیک و دست‌یابی به فضایل اخلاقی به شمار می‌رود؛ اما معلمی که اخلاق ناشایسته داشته باشد، عاملی برای سقوط اخلاقی دانش‌آموزان می‌شود. معلم باید برای رشد دانش‌آموز او را آزاد گذارد؛ به عبارت دیگر هم باید او را هدایت کند و هم آزاد گذارد. وی باید هم به علایق مادی و هم به علایق معنوی کودک توجه کند و به آن‌ها نیز اجازه‌ی بازی دهد. مربی باید در تربیت کودک هدف داشته باشد؛ یعنی زمانی که مربی کودک را از کاری نهی می‌کند او باید بفهمد که چرا نباید این کار را بکند و الاً گیج می‌شود و حتی بیماری روانی پیدا می‌کند. کودک اگر مسیر راه برایش روشن باشد، پرورش توأم با شوق و رغبت خواهد داشت. وی باید از عامل تشویق و تنبیه استفاده کند اما کودک باید از علت تشویق و تنبیه آگاه باشد. از تنبیه بدنی نیز نباید استفاده کند. معلم باید سعی در شکوفا کردن استعدادهای طبیعی دانش‌آموزان داشته باشد. وی باید تلاش خود را در جهت بیدار کردن حس اعتماد به نفس در دانش‌آموزان به کار گیرد. هم‌چنین وی باید در توسعه فکر متعلم بکوشد و نیروی عقل او را تقویت کند.

معلم باید به دانش‌آموزان محبت حقیقی و منطقی داشته باشد، به آن‌ها آزادی بدهد، آن‌ها را گرامی‌دارد و به عبارت دیگر در آن‌ها احساس کرامت و عزت به وجود آورد. علاوه بر این وی باید در تربیت دانش‌آموزان صبر و حوصله به خرج دهد؛ چون صبر عاملی است که اگر از آن

استفاده شود، بی‌استعدادترین افراد هم، شاید در یک زمان طولانی به هدف و هم‌چنین به فضایل اخلاقی دست خواهند یافت.

شهید مطهری معتقد است که معلم باید قبل از نصیحت کردن به دانش‌آموزان، خود عامل به تربیت اخلاقی باشد. به نظر وی دلیل این‌که از انبیاء و اولیاء زیاد پیروی می‌کنند و بالعکس از فلاسفه و حکما آنقدرها که از انبیاء و اولیاء پیروی می‌شود، پیروی نمی‌کنند، این مسأله است که فلاسفه فقط می‌گویند و می‌نویسند و تئوری و نظریه می‌دهند، ولی انبیاء و اولیاء علاوه بر دادن تئوری و نظریه، عمل هم دارند، پیامبران و اولیاء اول عمل می‌کنند و بعد می‌گویند. وقتی انسان بعد از آن‌که خود عمل کرد، گفت؛ آن گفته اثرش چندین برابر خواهد بود.

از جمله صفاتی که مطهری با توجه به آیات قرآنی برای معلم و هر مبلغ و هر کسی که حامل پیام است و می‌خواهد پیام یا کلامی را به دیگران منتقل نماید، بیان می‌دارد، مسأله‌ی تواضع و فروتنی است که نقطه مقابل کبر و خود بزرگ‌بینی است. هم‌چنین وی باید در سخن گفتن نرمی و ملایمت داشته باشد و از به کار بردن الفاظ درشت و خشن و همراه با گوشه و کنایه پرهیز کند.

با توجه به آیات قرآن کریم یکی از عوامل اصلی تأثیرگذار در هر پیام و کلام، سادگی، بی‌پیرایگی و روان بودن کلام است و آن‌چه که قرآن کریم از آن به عنوان بلاغ‌المبین یاد کرده و بر آن تأکید ورزیده، در واقع همان بیان و ابلاغ واضح، آشکار و روشن است و مقصود از روشن و آشکار همان مطلوب بودن، سادگی و بی‌پیرایگی کلام و پیام است، به طوری که طرف مقابل در کمال سهولت و سادگی، آن را فهم و درک نماید. بنابراین لازم است که معلم ضمن رعایت سادگی و بی‌پیرایگی کلام از به کار بردن لغات و جملاتی که ممکن است متعلم را نسبت به درک مطلب مورد نظر دچار مشکل و سردرگمی نماید، پرهیز نماید.

اعتراف به ندانستن از جمله صفات و خصوصیات است که لازم است معلم و مبلغ خود را به آن متخلّق نمایند. اعتراف به ندانستن جزء صفات پسندیده‌ای است که در زبان دین زیاد بر آن تأکید

شده است و چه بسیارند بزرگان و اولیاء دین که وقتی با مسأله یا سؤالی از سوی شاگردان خود مواجه می‌شدند که توان پاسخ‌گویی به آن سؤال یا مسأله را نداشته‌اند، به صراحت اعتراف به ندانستن می‌کرده‌اند. معلّم باید هم‌چنین در انتقال پیام، شهامت و شجاعت داشته باشد، به این معنا که نسبت به بیان حقایق و واقعیت‌ها از کسی یا چیزی هیچ‌گونه ترس و هراسی به خود راه ندهد و حقیقت پیام را کم و زیاد ننماید و در بیان حقایق هیچ‌گونه انعطافی از خود نشان ندهد. مربی و معلّم خوب باید تلاش خود را در جهت از بین بردن رذایل اخلاقی از قبیل بغض، حسد، تهمت، تن‌پروری، دروغ، از خود بیگانگی، استعمار و ظلم به کار گیرد. او نباید بین دانش‌آموزان تبعیض قایل شود، چون تبعیض و تفاوت بین افراد، روح‌کسانی را که محروم شده‌اند، فشرده، آزرده، کینه‌جو و انتقام‌کش می‌کند و روح افرادی را که بی‌جهت به صورت عزیز و محبوب درآمده‌اند، لوس، بیکاره، کم‌حوصله، زودرنج، مسرف و مبذّر می‌کند. ویژگی‌های معلّم از نظر شهید مطهری در نمودار شماره ۳ آمده است:

-
- ۱- به وجود آوردن شرایط مناسب برای تربیت کودکان
 - ۲- تواضع، فروتنی، صبر
 - ۳- محبّت حقیقی به دانش‌آموزان
 - ۴- عامل به تربیت اخلاقی
 - ۵- نرمی و ملایمت در سخن و سادگی، بی‌پیرایگی و روانی کلام
 - ۶- اعتراف به ندانستن و شهامت و شجاعت در بیان حقایق

نمودار شماره ۳: ویژگی‌های معلّم از نظر شهید مطهری

متعلم

به عقیده‌ی مطهری، دانش آموز خود نیز باید در جهت تربیت اخلاقی خود تلاش کند. برای این منظور ابتدا باید اراده‌ی خود را تقویت کند، به طوری که اراده حاکم بر عادات و طبایع باشد. او باید برای دستیابی به کمال تلاش خود را به کار گیرد. از این رو باید خود را به فضایل اخلاقی از قبیل حکمت، شجاعت و عدالت آراسته سازد، پایبند ارزش‌های معنوی شود، در رشد همه‌جانبه و هماهنگ ارزش‌ها تلاش کند، در هر کاری عالی‌ترین و فاضل‌ترین اهداف و بهترین وسیله‌ها را برای رسیدن به آن هدف‌ها برای خود انتخاب کند.

چون انسان از نظر اجتماعی آزاد است، از نظر اخلاق و معنویت باید آزادی خود را حفظ کند؛ برای این منظور متعلم باید در پی تزکیه و تهذیب نفس باشد. تهذیب نفس که برای هماهنگ ساختن دو کانون عقل و دل می‌باشد، مستلزم ضبط و کنترل خواهش‌های دل است. هم‌چنین باید در پی خودشناسی و خودآگاهی برآید. زمانی که باطن ذات و شرافت و کرامت خود را کشف کند، دیگر احتیاج به آموختن ندارد و این خود برای او الهام می‌شود که پستی و دنائت با این جوهر عالی سازگار نیست و به این ترتیب با نوعی معرفه‌النفس الهامات اخلاقی را دریافت می‌کند. برای رسیدن به این هدف باید در پی انواع خودآگاهی‌ها از قبیل فطری، جهانی، انسانی، طبقاتی و عارفانه باشد. علاوه بر این باید بر نفس خود مسلط باشد و بر طفیلی‌های وجود خویش غالب شود. مطهری عقیده دارد متعلم باید مدام از خود مراقبه و محاسبه کند. مراقبه به معنی بازرسی و مراقبت از خود و محاسبه به معنی حسابرسی از نفس می‌باشد. بعد از حسابرسی از خود، نیز باید اگر کم تخلف کرده بود خود را معاتبه کند؛ یعنی خود را ملامت کند؛ اما اگر زیاد تخلف کرده بود مسأله معاقبه به میان می‌آید، یعنی باید خود را عقوبت کند. وی باید در کنار تعلیم به کار کردن نیز اهمیت بدهد؛ زیرا کار دارای فواید زیادی می‌باشد. کار باعث تمرکز قوه خیال، جلوگیری از گناه، آزمودن خود، منطقی شدن فکر، خضوع و خشوع قلب و حفظ شخصیت و حیثیت و استقلال

می‌شود. کار منشأ علم است و عقل و فکر انسان را اصلاح و تربیت می‌کند؛ اما باید از افراط و تفریط در کار پرهیز کرد.

دانش‌آموز باید فرصت‌هایی را که به دست می‌آورد غنیمت شمارد؛ چون سعادت‌ها و موفقیت‌هایی که نصیب بسیاری از افراد شده، بیش از آن مقدار که مربوط به استعداد و لیاقت آن‌ها باشد، مربوط به هوشیاری و بیداری و استفاده کردن از فرصت‌ها است وی باید سعی در به دست آوردن حس اعتماد به نفس کند؛ یعنی امید خود را از هر چه غیر عمل خود است قطع کند و باید خدمتگزار خلق باشد. علاوه بر این باید تقوا داشته باشد؛ یعنی بر احساسات و خواهش‌های نفسانی به واسطه عقل خود مسلط شود. کسی که به دنبال کسب علم و دانش است باید به حال دانش‌آموزانی که برتر از او هستند، غبطه خورد؛ چون در این صورت در پی این آرزو تلاش می‌کند و بعد از آن پیشرفت می‌کند. وی برای این که از چنگال تسلط شهوات تباه کننده جسم و جان، عقل و ایمان و دنیا و آخرت نجات پیدا کند، باید نیروی عقل خود را تقویت کند. یکی از راه‌های تقویت نیروی عقل، این است که کاری کند که تعقل و تفکر برایش به صورت یک عادت در آید و از عجله در تصمیم‌گیری پرهیزد. او باید در شبانه‌روز فرصتی برای خود قرار دهد که در آن فرصت، خودش را از همه چیز قطع کند و به اصطلاح نوعی درون‌نگری نماید، به خود فرو رود و درباره‌ی خود و اوضاع خود تصمیماتی که باید بگیرد و کارهایی که باید انجام دهد، فکر کند. دانش‌آموز باید در تمام شئون حیاتی خود آزاد باشد و با موانعی که مانع رشد و تکاملش می‌شود، مبارزه کند هم‌چنین باید عزت نفس داشته باشد. داشتن صبر نیز از دیگر صفات دانش‌آموز می‌باشد؛ اشخاصی که دارای صبر و ثبات و استقامت باشند، دارای شخصیت بزرگ اخلاقی و عظمت روحی خواهند بود.

متربی باید در طی نمودن راه علم و دانش به خدا توکل کند، چون هدف صحیح و خداپسندانه‌ای دارد، باید مطمئن باشد که خداوند او را تحت حمایت خود قرار می‌دهد. او باید در پرورش جسم

تبیین دیدگاه‌های اخلاقی شهید مطهری و استنتاج دلالت‌های تربیتی آن / ۳۹

و روح خود تلاش کند و رذایلی مانند بغض، حسد، تن‌پروری، دروغ، تهمت، از خود بیگانگی، استعمار و ظلم دوری جوید.

متعلم نباید از علمی که به دست آورده مغرور شود؛ چون باعث جنون می‌شود و جنون علم ناشی از علم اندک و ادراک ضعیف است. او هم‌چنین باید با افراد نیک و صالح هم‌نشین شود و نسبت به آن‌ها ارادت و شیفتگی پیدا کند.

ویژگی‌های متعلم از نظر شهید مطهری در نمودار شماره ۴ آمده است:

- ۱- آراستگی به فضایل اخلاقی و تقوا، تقویت اراده
- ۲- تزکیه و تهذیب نفس، هم‌نشینی با صالحان
- ۳- خودشناسی، مراقبه و محاسبه و تقویت نیروی عقل
- ۴- کار کردن در کنار درس خواندن و اغتنام فرصت‌ها
- ۵- صبر، توکل و غبطه
- ۶- دوری از رذایل و مغرور نشدن به علم خود

متعلم

نمودار شماره ۴: ویژگی‌های متعلم از نظر شهید مطهری

ارزشیابی

مطهری در ارتباط با ارزشیابی به صورت آشکار صحبتی نکرده است. یکی از مواردی که می‌توان از گفته‌های ایشان به آن پی برد تأکیدی است که برارزیاب بودن عقل دارد. وی بر این عقیده است که یکی از بارزترین صفات عقل در انسان با توجه به آیات و روایات اسلامی، نقش ارزشیاب بودن عقل در برخورد با مسائل مختلف است و عقل باید حکم غربالی داشته باشد که دست به گزینش و انتخاب می‌زند (مطهری، ۱۳۸۵: ۳۹-۳۷).

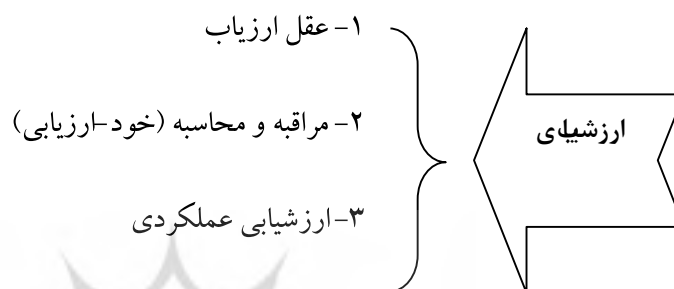
از سوی دیگر، به نظر می‌آید که مفهوم مراقبه و محاسبه با خود-ارزیابی ارتباط نزدیک و بلافصلی داشته باشد. مطهری مراقبه را مادر همه‌ی مسائل اخلاقی می‌شناسد و آن را چیزی می‌داند که همیشه باید همراه انسان باشد، یعنی انسان باید همیشه حالت مراقبه داشته باشد. محاسبه نیز از نظر مطهری در معنای حساسی از نفس به کار می‌رود (مطهری، ۱۳۸۵: ۲۵۰-۲۴۹). خود ارزیابی در واقع توسعه و پرورش توانایی قضاوت و اظهار نظر در دانش آموزان می‌باشد تا بتوانند در مورد کیفیت و مطلوبیت فعالیت‌ها و کارها تصمیم‌گیری نمایند (میرزایی و پورمحمدی، ۱۳۸۷: ۱۵۹). به عقیده آنجلو^۱ و کراس^۲، خود-ارزیابی مورد غفلت واقع شده است، در صورتی که فرایند خود-ارزیابی باید به طور منطقی و ایده‌آل ارتقا پیدا کند. به نظر آن‌ها خود-ارزیابی در موارد زیر می‌تواند مفید باشد:

- ۱- بهبود تجارب آموزشی که برای دانش آموزان فراهم شده است.
 - ۲- تشخیص آموزش حرفه‌ای که برای توسعه استعدادها در جهت تدریس بهتر نیاز است.
 - ۳- آماده کردن افراد برای سرپرستی در دوره‌های اجرایی.
 - ۴- ارزیابی استعدادهای افراد برای پیشرفت و ترقی بیشتر (آنجلو و کراس، ۱۹۹۳).
- به علاوه، مطهری در تربیت اخلاقی به «عمل» تأکید دارد. به عقیده وی اخلاق خوب و تربیت خوب را باید به دست آورد و همه دستورها و توصیه‌ها در پرتو عمل جنبه اخلاقی به خود می‌گیرند (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۳۵-۱۳۴). به نظر مطهری صفات نیک و بد در اثر عمل، تکرار و تلقین در روح انسان جایگزین می‌شوند و به صورت ملکه فاضله یا رذیله درمی‌آیند (مطهری، ۱۳۸۴: ۳۶). به این ترتیب تأکید مطهری به عمل در تربیت اخلاقی با ارزشیابی عملکردی ارتباط نزدیکی دارد. ارزشیابی از دیدگاه اسلام نیز بیشتر جنبه عملکردی است؛ به عنوان مثال چنانچه فردی همه‌ی احکام حج را بداند؛ اما در عمل با وجود شرایط استطاعت حج به جا نیاورد، از

¹ - Angelo

² - Cross

دیدگاه دین، او هیچ بهره‌ای از آموخته‌های خود ندارد؛ به عبارت دیگر در ارزشیابی عملکردی فرد باید با اعمال خویش دانسته‌های خود را نشان دهد و به زبان و گفتار اکتفا نکند (رحیمی، ۱۳۸۷: ۱۴۰-۱۳۸). در ارزشیابی عملکردی از دانش آموزان خواسته می‌شود که درگیر تکالیف پیچیده شوند یا چیزی را تولید نمایند. بسیاری از این نوع ارزشیابی‌ها در محیط‌های واقعی رخ می‌دهد و یا این که به سطح بالای مهارت‌های مورد نیاز زندگی توجه می‌نمایند.



نمودار شماره ۵: انواع ارزشیابی از نظر شهید مطهری

نتیجه‌گیری

در مجموع به عقیده مطهری، تربیت به معنی پرورش دادن و به فعلیت درآوردن استعداد‌های درونی موجود در شی می‌باشد. به ارتباط انسان با خود و چگونگی روح انسان؛ یعنی صفاتی که در روح انسان بر اثر عمل، تکرار و تلقین ملکه شده است، اخلاق گفته می‌شود. با توجه به این که اخلاق شرط کمال انسان و یکی از اهداف نهایی بعثت است و در سرنوشت اخروی انسان تأثیر دارد، ضرورت اخلاق و تربیت اخلاقی پی می‌بریم.

هدف تربیت اخلاقی از نظر شهید مطهری عبارت است از: دستیابی به سعادت، کمال، ارزش‌های انسانی و تقوا، فضیلت‌دوستی، خودشناسی، مالکیت و تسلط بر نفس، پرورش تفکر و تعقل، کرامت و عزت نفس، دوری از رذایل و تزکیه و تهذیب نفس. معلم باید شرایط مناسبی برای تربیت کودکان فراهم سازد و به آن‌ها عشق و محبت داشته باشد. وی باید متواضع، فروتن، صبور و

عامل به تربیت اخلاقی باشد. همچنین در گفتار و سخن نرمی و ملایمت داشته و در بیان حقایق شهامت و شجاعت داشته باشد. دانش آموز نیز باید به فضایل اخلاقی و تقوا آراسته باشد، در تقویت اراده خود بکوشد، با صالحان و نیکان همنشین شود، تلاش خود را در جهت خودشناسی، مراقبه و محاسبه و تقویت نیروی عقل به کار بندد و به علمی که کسب می کند، مغرور نشود. مطهری در تربیت اخلاقی به عمل تأکید دارد. به عقیده وی اخلاق و تربیت خوب را باید به دست آورد و همهی دستورها و توصیه ها در پرتو عمل جنبه ی اخلاقی به خود می گیرند. تأکید مطهری به عمل در تربیت اخلاقی می تواند با ارزشیابی عملکردی ارتباط نزدیکی پیدا کند. علاوه بر این وی مراقبه و محاسبه (خود-ارزیابی) را در ارزشیابی تربیت اخلاقی مؤثر می داند.



منابع و مآخذ

- ابوالحسنی (منذر)، علی (۱۳۶۲). **شهید مطهری افشاگر توطئه تأویل «ظاهر» دیانت به «باطن» الحاد و مادیت**: دفتر انتشارات اسلامی .
- امید، مسعود (۱۳۸۱). **فلسفه اخلاق در نظام معرفتی مطهری**، در مجموعه باز فهمی اندیشه‌های استاد مطهری: پژوهشکده فرهنگ و معارف .
- بانشی، سعید (۱۳۸۱). **تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید مرتضی مطهری، پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.
- حسینی، سید فخرالدین (۱۳۶۰). **فرازهایی از اندیشه‌های استاد شهید مطهری**، انتشارات سپاه پاسداران انقلاب اسلامی .
- دوستداری، اعظم (۱۳۸۷). **مقایسه دیدگاه‌های اخلاقی خواجه نصیرالدین طوسی و شهید مطهری و تلویحات تربیتی این دو نظریه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز.
- رجالی تهرانی، علی‌رضا (۱۳۷۹). **سیمای کودک، نوجوان و جوان در آثار استاد شهید مرتضی مطهری**، تهران: انتشارات سازمان انجمن اولیاء و مربیان.
- رحیمی، علی‌رضا (۱۳۸۷). **نمی از یم ارزشیابی از دیدگاه اسلام**، مجموعه مقالات همایش ملی ارزشیابی تحصیلی-تربیتی دوره عمومی، چاپ اول، قم: انتشارات حضرت معصومه (ع).
- رودگر، محمد جواد (۱۳۷۵). **مطهری شناسی**، چاپ اول. دفتر نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه گیلان.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۵). **شطحیات تربیتی: گزاره‌های ناباب در تربیت نایاب**، تهران: انتشارات عابد .
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۶). **اخلاق جنسی در اسلام و جهان غرب**، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۴). **اسلام و نیازهای زمان**، جلد اول، چاپ بیست و دوم، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۷). **انسان در قرآن**، جلد چهارم، چاپ پانزدهم، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۱). **انسان کامل**، چاپ هفتم، انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۹). **بیست گفتار**، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۳). **پیرامون جمهوری اسلامی**، چاپ شانزدهم، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). **تعلیم و تربیت در اسلام**، چاپ چهل و نهم، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). **تکامل اجتماعی انسان**، چاپ نهم، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۴). **حکمت‌ها و اندرزها**، جلد اول، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). **حکمت‌ها و اندرزها**، جلد دوم، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۵۷). **علل گرایش به مادیگری**، چاپ هشتم، قم: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۹). **فطرت**، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). **فلسفه اخلاق**، تهران: انتشارات صدرا.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۸). **فلسفه تاریخ**، چاپ دهم، جلد اول، تهران: انتشارات صدرا.

میرزایی، علی‌رضا محمد و قربانی پورمحمدی، حمید (۱۳۸۷). **کیفیت‌بخشی به ارزشیابی**

پیشرفت تحصیلی، در مجموعه مقالات همایش ملی ارزشیابی تحصیلی - تربیتی دوره

عمومی، چاپ اول، قم: انتشارات حضرت معصومه (ع).

میناگر، عبدالرضا (۱۳۸۱). **اخلاق و تربیت اسلامی**، بروجرد: انتشارات فروغ ماه.

Angelo & Cross. (1993). **teaching strategies: Guided Self Evaluation**, <<http://www.flinders.edu.au>>. [31Dec2008]

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و ششم، شماره سوم، پاییز ۱۳۸۶ (پیاپی ۵۲)
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

تبیین ارتباط منطقی شیوه‌های ارزشیابی با مبانی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران: نقش ارزشیابی در تحقق اهداف

دکتر بابک شمشیری*
دانشگاه شیراز

چکیده

رابطه‌ی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران و شیوه‌های ارزشیابی رایج در این نظام، موضوعی است که کمتر از سوی صاحب‌نظران و پژوهشگران به آن توجه شده است. از این رو این مقاله در صدد تبیین چگونگی این ارتباط یا به تعبیر دیگر نسبت میان مبانی فلسفی تعلیم و تربیت نظام آموزش و پرورش ایران و شیوه‌های ارزشیابی رایج در آن می‌باشد. برای این منظور از روش تحلیل مفهومی که از جمله روش‌های مهم و اساسی تحقیقات فلسفی است، بهره گرفته شده است. بدین صورت که با تحلیل شیوه‌های رایج ارزشیابی در نظام آموزش و پرورش ایران، معنای مفهومی ارزشیابی متناسب با آن شیوه‌ها آشکار می‌گردد. در گام بعدی مشخص می‌شود که با توجه به این طرز برداشت از مفهوم ارزشیابی، مؤلفه‌های مرتبط با آن یعنی برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی-یادگیری، معلم و دانش‌آموز، چه معنایی پیدا می‌کنند. در ادامه‌ی این تحلیل، معنای تعلیم و تربیت، بر اساس طرز تلقی مشخص شده از مفاهیم مؤلفه‌های نامبرده، آشکار می‌گردد. سرانجام با توجه به مفهوم پردازش آشکار شده از تعلیم و تربیت، مبانی فلسفی آن تبیین می‌شوند.

مقاله‌ی حاضر نشان می‌دهد که چگونه بین شیوه‌های کمی ارزشیابی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران که خاستگاهی کاملاً پوزیتیویستی دارد و مفهوم‌پردازی تربیت و نیز اهداف آموزش و پرورش که همگی به نوعی برگرفته از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی است، تعارضی عمیق و آشکار دیده می‌شود. تعارضی که از یک طرف منجر به عدم تحقق اهداف متعالی آموزش و پرورش شده و از سوی دیگر این شیوه‌های ارزشیابی را از نظر اعتبار بی‌نتیجه نموده است. در پایان نگارنده به این

* استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

نتیجه می‌رسد که با در نظر گرفتن ارتباط منطقی بین بنیادهای فلسفی مفهوم تعلیم و تربیت، اهداف آموزش و پرورش و در نهایت مفهوم ارزشیابی و شیوه‌های آن، به نظر می‌آید که موضوع ارزشیابی کیفی و شیوه‌های متناسب با آن بتواند ضمن هم‌نوایی با مفهوم تعلیم و تربیت در نظام آموزش و پرورش ایران، موجب تحقق اهداف متعالی آن نیز گردد.

واژه‌های کلیدی: ۱. ارزشیابی ۲. تعلیم و تربیت ۳. فلسفه تعلیم و تربیت ۴. اهداف آموزش و پرورش ۵. نظام آموزش و پرورش ایران

۱. مقدمه

سنت حاکم بر حوزه‌ی علوم تربیتی خواه در دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی و یا در حیطه‌ی آموزش و پرورش (حیطه نظر و عمل) ایران و شاید بسیاری دیگر از کشورهای دنیا به گونه‌ای بوده است که در نتیجه‌ی آن یک مرزبندی کاملاً روشن و به تبع آن دیواری بسیار قطور بین بنیادهای فلسفی تعلیم و تربیت و ارزشیابی ایجاد شده است. فاصله‌ای که موجب بیگانگی دست اندرکاران هر دو حوزه از یکدیگر می‌شود. در نتیجه‌ی این مرزبندی تصنعی و استقلال کاذب میانی فلسفی و عرصه‌ی ارزشیابی، به غلط گمان می‌رود که هر گونه تغییر، اصلاح و به‌سازی در طرح‌ها، برنامه‌ها و شیوه‌های ارزشیابی، بایستی با اتکا به دانش و یافته‌های متعلق به خود حوزه‌ی ارزشیابی و یا حداکثر برنامه‌ریزی درسی صورت گیرد.

رابطه‌ی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش و شیوه‌های ارزشیابی، موضوعی است که کمتر از سوی کارشناسان و پژوهشگران به آن توجه شده است. این در حالی است که تعریف و معنای ارزشیابی و شیوه‌های متناسب با آن، بخشی از مفهوم "برنامه درسی" تلقی شده و به همین دلیل، خواه ناخواه متأثر از مبانی فلسفی و یا به تعبیر آیزنر^۱ (۴۸-۴۷، ۱۹۹۴) ایدئولوژی‌های حاکم بر برنامه‌ی درسی می‌باشد. به همین خاطر، قبل از پرداختن به مباحث ارزشیابی و رابطه‌ی آن با مباحثی همچون خلاقیت، سبک‌های تفکر و نظایر آن، نخست بایستی معنا و مفهوم تعلیم و تربیت و هم‌چنین ماهیت تربی (مبانی انسان‌شناسی) روشن شود. در غیر این صورت با ملغمه‌ای ناهمگون و ناسازگار از اهداف، برنامه‌ها و روش‌های متضاد و نامتجانس، روبرو خواهیم شد که در عمل نیز نه تنها چندان سودمند نمی‌باشد؛ بلکه در بسیاری از مواقع ضمن آسیب‌پذیری بالا و ماهیت شکننده، زیان بخش نیز خواهد بود.

اکنون با توجه به مقدمه‌ی بالا، سؤال اصلی این مقاله عبارت است از این‌که آیا بین فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران با شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان هم‌خوانی منطقی وجود دارد؟ برای رسیدن به پاسخ پرسش فوق، نخست بایستی چگونگی رابطه‌ی بین مبانی فلسفی و یا به تعبیر دیگر مفروضه‌های فلسفی (به طور کلی) با شیوه‌های ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان را تبیین کرد. برای این منظور به دو طریق می‌توان عمل کرد. نخست آن‌که

از مبانی فلسفی آغاز کرد. یعنی ابتدا به تشریح مبانی و مفروضه‌های بنیادین فلسفه‌های تربیتی گوناگون پرداخت و سپس بر اساس چارچوب آن فلسفه‌ها، معنا و مفهوم تعلیم و تربیت را روشن کرد. به دنبال آن نشان داد که هر مفهوم پردازی معین از تعلیم و تربیت به طور منطقی به معنایی خاص از مفهوم دانش آموز، معلم و در نتیجه نوعی ویژه از برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی-یادگیری و روش تدریس منجر خواهد شد. این طرز تلقی از معنا و مفهوم مؤلفه‌های نامبرده نیز به نوبه‌ی خود به برداشتی خاص از ارزشیابی و بالطبع شیوه‌های معین آن، ختم می‌شود.

طریق دوم، آن است که برای تحلیل این رابطه به جای آغاز از مفروضه‌های بنیادی فلسفی، بر عکس از انتها؛ یعنی تحلیل مفهوم ارزشیابی و شیوه‌های گوناگون آن که در عمل اجرا می‌شوند، آغاز کرد. در این صورت، متوجه خواهیم شد که شیوه‌های رایج ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان، در آموزش و پرورش بر چه معنایی از ارزشیابی دلالت دارند. به دنبال آن، طرز تلقی مکنون آموزش و پرورش حاکم در جامعه از برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی-یادگیری، روش تدریس معلم و دانش آموز روشن خواهد شد. شفاف کردن معنای این مفاهیم، به طور طبیعی به تشریح معنای رایج تعلیم و تربیت در جامعه منجر می‌شود و در نهایت بر اساس معنای به دست آمده، مفروضه‌های فلسفی پنهان را می‌توان پیش بینی کرد. منظور از مفروضه‌های فلسفی پنهان، مفروضه‌هایی است که به صورت رسمی توسط نظام آموزش و پرورش پذیرفته نشده‌اند؛ اما در عمل حاکمیت دارند. شیوه‌ی نامبرده، چیزی نیست جز نشان دادن روابط منطقی بین مفهوم تعلیم و تربیت، برنامه‌ی درسی، معلم، دانش آموز، یادگیری، یاددهی و بالاخره ارزشیابی. آنگاه پس از نشان دادن این ارتباط است که می‌توان درباره‌ی همخوانی یا عدم همخوانی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر نظام آموزش و پرورش که به صورت رسمی مکتوب شده است و شیوه‌های ارزشیابی رایج قضاوت کرد.

۲. روش

با در نظر گرفتن هدف و سؤال اصلی این مطالعه که پیشتر به آن اشاره شد، کاملاً آشکار است که مطالعه‌ی حاضر از نوع مطالعات فلسفی است. از این رو در این مقاله از روش تحلیلی-استنتاجی که از جمله متداول ترین روش‌های تحقیق فلسفی است، استفاده می‌شود (سجادی، ۱۰-۹: ۱۳۸۰). در این روش ابتدا، با استفاده از تحلیل روش‌های متداول ارزشیابی در مدارس، معنای مکنون ارزشیابی، استنباط می‌گردد. سپس در گام بعدی با توجه به استنباط به دست آمده، دلالت‌های آن درباره‌ی معنای پنهان برنامه‌ی درسی، معلم، دانش آموز و فرایند یاددهی-یادگیری، استنتاج شده و در نهایت نشان داده خواهد شد که معانی فوق دال بر چه مفروضه‌های فلسفی می‌باشند.

۳. بحث و بررسی

۳.۱. تحلیلی از شیوه‌های ارزشیابی رایج

همان طور که می‌دانیم مهم‌ترین شیوه‌های رسمی و رایج ارزشیابی از آموخته‌های دانش آموزان در

نظام آموزش و پرورش ایران عبارت‌اند از مواردی مثل:

۱. امتحانات تشریحی با پاسخ‌های مشخص و محدود.
۲. امتحانات شفاهی با پاسخ‌های معین و از قبل تعیین شده.
۳. آزمون‌های چند گزینه‌ای.
۴. آزمون‌های عملی برای سنجش برخی مهارت‌های عملی خاص که از پیش مشخص شده‌اند (به ویژه در مدارس فنی و حرفه‌ای و کار و دانش)
۵. ارایه‌ی گزارش از برنامه‌ها و فعالیت‌های انجام شده مانند گزارش مرتبط با آزمایش انجام شده در آزمایشگاه (دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۷۹).

مرور شیوه‌های نامبرده و هم‌چنین دیگر موارد مشابه، برخی نکات عمده را آشکار می‌سازد. نخست آن که، غالب این روش‌های ارزشیابی به همان سطوح مقدماتی یادگیری بسنده کرده و به سطوح عمیق‌تر وارد نمی‌شود. چرا که اصولاً آزمون سطوح عمیق یادگیری از قبیل تجزیه و تحلیل و نقادی از عهده‌ی چنین آزمون‌هایی بر نمی‌آید. این نوع روش‌ها در اکثر موارد تنها برای سنجش سطح دانش فرد و احیاناً، مهارت‌های کسب شده توسط وی مفید هستند و بنابراین نمی‌توان از آن‌ها انتظار بیش از حد داشت. دوم آن که این شیوه‌ها دارای یک حد و مرز معین بوده و در نتیجه دانش آموز در پاسخگویی به آن‌ها آزادی عمل چندانی ندارد و بالاجبار بایستی خود را در همان حیطه‌ی موارد خواسته شده محدود نماید. این محدوده چیزی جز همان اطلاعات ذخیره شده و یا احیاناً مهارت‌های یاد گرفته شده نمی‌باشد. سوم آن که در اجرای این نوع آزمون‌ها، نظام ارزشیابی آموزش و پرورش، بر تعیین کردن جزه‌جز و دقیق سؤال‌ها و هم‌چنین پاسخ‌ها یا به اصطلاح بارم بندی آنها، هر چه بیشتر اصرار می‌ورزد. (ولف، ۷۹: ۱۳۷۵).

در حقیقت خواست غیرمستقیم نظام ارزشیابی، ساخت امتحانات کلیشه‌ای است به طوری که این امتحانات، کاملاً مستقل از نقش معلم بوده و از همان چارچوب استانداردهای تعیین شده تبعیت نمایند. اصولاً این نوع امتحانات در بهترین و مطلوب‌ترین شکل خود بایستی به آزمون‌های استاندارد تبدیل شوند. یعنی آزمون‌هایی که حد و مرز معلومات و مهارت‌های کسب شده توسط دانش آموز و هم‌چنین مطالب ارایه شده توسط معلم را تعیین می‌نمایند. کاملاً طبیعی خواهد بود که دانش آموزان نیز بر اساس این آزمون‌های استاندارد، به طبقاتی از قبیل ضعیف، قوی، باهوش، تیزهوش، متوسط، موفق و یا شکست خورده تقسیم می‌شوند. به دیگر سخن، این آزمون‌های استاندارد شده، معیاری می‌شوند برای قضاوت درباره‌ی افراد (آیزنر، ۱۷۹-۱۷۸: ۱۹۹۴).

با توجه به این شیوه‌های ارزشیابی حاکم و انتظاراتی که از آن می‌رود، می‌توان نتیجه گرفت که معنای مکنون ارزشیابی چیزی جز «سنجش و تعیین میزان دانش (معلومات) و مهارت‌های ذخیره شده در سیستم پردازش‌گر فرد در مقایسه با استانداردهای تعیین شده» نمی‌باشد.

۳.۲. برنامه‌ی درسی

مطابق با این تعریف، کاملاً روشن است که هیچ انتظار دیگری از ارزشیابی نمی‌رود. در واقع یک ارتباط خطی و تنگاتنگ بین ارزشیابی و برنامه‌ی درسی وجود دارد؛ یعنی برنامه‌ی درسی نیز محدود به مواردی می‌شود که به وسیله‌ی شیوه‌های ارزشیابی نامبرده قابل سنجش باشند. در این صورت، برنامه‌ی درسی عبارت خواهد بود از کلیه‌ی فعالیت‌ها و اقداماتی که منجر به یادگیری دانش و مهارت آموزی می‌شوند. ویژگی‌های بارز این تعریف از برنامه‌ی درسی عبارت‌اند از: نخست اینکه، برنامه‌ی درسی بر هدف‌های از پیش تعیین شده مبتنی می‌باشد. هدف‌هایی که بر اساس معیارهای مربوط به حوزه‌ی دانش تخصصی و مهارت‌های مربوط به آن تنظیم شده و در مرحله‌ی بعدی، این اهداف به تهیه و تنظیم محتوای مناسب منتهی خواهند شد (برونر^۲، ۱۵: ۱۹۶۰).

دوم آن که، مطابق با این تعریف از مفهوم برنامه‌ی درسی "کتاب درسی" «مهم‌ترین و اصلی‌ترین مؤلفه برنامه‌ی درسی خواهد شد. این امر به نوبه‌ی خود "کتاب محوری"^۳ را در فرایند تعلیم و تربیت به دنبال خواهد داشت؛ بدین معنی که کل فرایند یاددهی-یادگیری در کتاب درسی و فعالیت‌های مربوط به آن خلاصه می‌شود. کتاب محوری از جمله ویژگی‌هایی است که امروزه مورد انتقاد بسیاری از اندیشمندان و صاحب‌نظران تربیتی مغرب زمین قرار گرفته است. بست^۴ (۲۴: ۲۰۰۰) که از جمله این اندیشمندان است بر این نکته تأکید می‌ورزد که آموزش و پرورش رایج حیطه‌ی شناختی فرد را مورد نظر قرار داده است. به علاوه پرورش این حیطه نیز عمدتاً بر مبنای برنامه‌ی درسی "کتاب محور" انجام می‌شود.

سوم آن که، این تعریف از برنامه‌ی درسی، آنچه که در مرکز توجه قرار می‌گیرد، برنامه‌ی درسی آشکار است. در نتیجه‌ی، توجه اساسی به این بخش، کاملاً طبیعی خواهد بود که "برنامه‌ی درسی پنهان" و هم‌چنین "برنامه‌ی درسی خنثی" مورد غفلت آگاهانه و ناآگاهانه قرار گیرد. چرا که برنامه‌ی درسی پنهان و خنثی در شیوه‌های ارزشیابی که در نهایت قرار است به مورد اجرا گذاشته شوند، هیچ نقشی ندارند. اصولاً به نظر می‌آید که با شیوه‌های ارزشیابی مذکور، امکان سنجش برنامه‌ی درسی پنهان وجود نداشته باشد. به علاوه، اندازه‌گیری آن لزومی ندارد، چرا که ربطی به اهداف از پیش تعیین شده ندارد.

۳.۳. فرایند یاددهی - یادگیری

این سه ویژگی یعنی هدف‌های از پیش تعیین شده، کتاب محوری و توجه صرف به برنامه‌ی درسی آشکار، به نوبه‌ی خود، فرایند یاددهی - یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به طوری که بنا به خصایص مؤلفه‌های فوق، این فرایند بسیار محدود شده و تنها در یک چارچوب معین و کوچک مصداق پیدا می‌کند. به همین دلیل، آموزش و یاد دهی عبارت خواهد بود از انتقال دانش، اطلاعات و مهارت‌های معین. یادگیری نیز چیزی جز کسب این اطلاعات و مهارت‌ها و نگهداری آن‌ها در گنجینه‌ی حافظه نمی‌باشد. با این توصیف کاملاً روشن است که روش‌های تدریس و یادگیری نیز به چند روش

محدود و معین که برای این انتقال، بیشترین کارایی را دارند، محدود می‌شود. چرا که در عمل، این روش‌های محدود برای کامل کردن این فرایند انتقال، از کارایی لازم برخوردار بوده و به علاوه از نظر زمانی و هزینه‌های اقتصادی نیز مقرون به صرفه می‌باشد. به همین خاطر، دیگر نیازی به بکارگیری روش‌های دیگر نیست.

۳.۴. نقش معلم

با توجه به طرز تلقی فوق از فرایند یاددهی-یادگیری، نقش معلم نیز بسیار محدود و کلیشه‌ای می‌شود. به تعبیری می‌توان گفت، در رابطه‌ی منطقی بین ارزشیابی و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت، معلم بیش از آن که، یک نقش ارگانیکی و پویا داشته باشد، عهده دار نقشی مکانیکی است؛ یعنی همانند ماشینی که به گونه‌ای برنامه‌ریزی شده که دانش و مهارت‌های لازم را با چند روش محدود و معین در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. معلم در این معنا، با دیگر ابعاد شخصیتی دانش‌آموز کاری ندارد؛ بلکه بر اساس اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده، سعی می‌نماید که دانش‌آموزان را به گونه‌ای آماده کند که در نهایت از مرحله‌ی ارزشیابی سربلند بیرون بیایند. به خاطر همین طرز تلقی از یادگیری و نقش معلم بوده که اسکینر به عنوان یکی از مهمترین پرچم‌داران مکتب رفتارگرایی، در صدد بر آمدن تا با ساخت "ماشین آموزش"^۵، جایگزینی مناسب برای معلم قرار دهد (هرگنهان، ۱۱۰: ۱۳۷۴). ادامه‌ی این آرزوی اسکینر را امروزه می‌توان در طرح موضوع "مدارس مجازی" ردیابی کرد؛ یعنی تمامی تلاش‌هایی که در صددند از طریق ماشین‌های پیشرفته‌تر مثل رایانه و ارتباطات رایانه‌ای، دانش و اطلاعات و همچنین مهارت‌های لازم را بر اساس اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده در اختیار افراد قرار دهند (شمشیری، ۸۶-۸۷: ۱۳۸۳) در این الگوها نقش معلم بسیار کم رنگ می‌شود تا جایی که حتی می‌توان او را به راحتی کنار گذاشت. علاوه بر این که مطابق با این طرز تلقی، معلم خوب، مطلوب و شایسته، معلمی است که در حوزه‌ی تخصصی خود از دانش بیشتری برخوردار باشد و با استفاده از روش‌های مناسب، بتواند دانش و معلومات بیشتری را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد به تعبیر دیگر، معلم ایده‌آل، یک دایره‌المعارف تخصصی خواهد بود.

۳.۵. نقش دانش‌آموز

واضح است که در این الگو، دانش‌آموز، به جای نقش فعال، کاملاً منفعل بوده و حالتی پذیرنده دارد؛ یعنی موجودی که آماده است تا به او خوراکی اطلاعاتی بدهند. در این طرز تلقی از فرایند یاددهی-یادگیری، دانش‌آموز تنها در جهت حفظ یاد گرفته‌ها تلاش می‌نماید. در نتیجه، عمده‌ی تلاش وی عبارت است از روش‌های تقویت حافظه، یادسپاری، طبقه‌بندی اطلاعات و مواردی از این قبیل. در این صورت دانش‌آموز، دیگر نیازی به درگیر شدن در سطوح عمیق‌تر یادگیری از قبیل تجزیه و تحلیل، نقد و ارزشیابی نداشته و روشن است که تفکر و اندیشه ورزی به خصوص ابعادی از قبیل تفکر شهودی، انتقادی و خلاق در وی پرورش نمی‌یابد. چرا که شیوه‌های ارزشیابی و همچنین اهداف از پیش تعیین شده‌ی برنامه‌ی درسی، حیطة و سطح فعالیت‌های دانش‌آموز را تعیین کرده‌اند. در این

شرایط کاملاً بدیهی است که دانش آموز در فرایند یاددهی- یادگیری و در طول سال تحصیلی، سعی می‌نماید که خودش را با معیارهای خواسته شده انطباق دهد.

به همین خاطر، دانش آموز خوب و ایده‌آل نیز بر اساس همین معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده، تعریف می‌شود. بدین معنی که دانش آموز ایده‌آل و موفق کسی می‌باشد که در آزمون‌های تعیین شده، بالاترین نمرات را کسب نماید؛ یعنی دانش آموزی که حجم حافظه‌اش وسیع شده و انباشته از اطلاعات مختلف و مهارت‌های گوناگون می‌باشد. در این حالت کاملاً طبیعی است که دیگر ابعاد وجودی و شخصیتی دانش آموزان از قبیل جنبه‌های زیبا شناختی، اخلاقی و معنوی شان، به فراموشی سپرده می‌شود. این واقعیتی است که امروزه از سوی برخی صاحب نظران غربی حوزه تعلیم و تربیت نیز مورد انتقاد قرار گرفته است (به بست، ۲۰۰۰؛ آیزنر، ۱۹۹۴؛ برونر، ۱۹۹۶؛ رینگ، ۲۰۰۲؛ میلر، ۲۰۰۰، ترجمه‌ی نادر قلی قورچیان، ۱۳۸۰).

۳.۶. مفهوم تعلیم و تربیت

با هم نگرانی مفهوم پردازی تمامی مؤلفه‌های فوق و آنچه که مطابق با آن در عمل اتفاق می‌افتد، مفهوم تعلیم و تربیت را روشن می‌سازد. این روشن‌گری دلالت بر آن دارد که تعلیم و تربیت، تنها به معنای دانش‌اندوزی و مهارت آموزی است؛ یعنی مؤلفه‌هایی که می‌توان آن‌ها را در عمل با استفاده از روش‌های رایج و عینی ارزشیابی، مورد سنجش قرار داد. در حقیقت بنا بر این الگو، تعلیم و تربیت چیزی نیست جز افزایش حجمی و کمی میزان معلومات، دانسته‌ها و در نهایت مهارت‌های دانش آموز که در اهداف رفتاری تبلور می‌یابند (آیزنر، ۱۱۰-۱۰۸: ۱۹۹۴). در حقیقت اعتقاد بر این است که هدف آموزش و پرورش نیز چیزی جز ارتقاء سطح دانش و مهارت آموزی نیست.

با کمی دقت و درایت، متوجه می‌شویم که چرا در بسیاری از منابع مربوط به تعلیم و تربیت به پدیده‌های مختلف از دریچه‌ی مهارتی نگاه می‌کنند. امروزه شاهد این هستیم که بسیاری از متخصصان تعلیم و تربیت، علاقه‌مندند که مفاهیم عمیقی همچون تفکر انتقادی، خلاقیت و نظایر آن را نیز به سطح مهارت تقلیل دهند (مایرز، ترجمه‌ی خدایار ابیلی، ۱۲: ۱۳۷۴). چرا که می‌توان برای آن‌ها اهداف رفتاری و جزئی تعیین کرد. از سوی دیگر، می‌توان آن‌ها را با استفاده از همان روش‌های معمول و کمی ارزشیابی، اندازه‌گیری کرد. سوم آن که نگاه مهارتی به آن‌ها، نیازی به تلاش‌های عمیق و درگیر شدن در چالش‌های بنیادی ندارد. چهارم، فرض بر این است که از طریق انتقال اطلاعات و دانش مربوطه، می‌توان مهارت‌های مذکور را ایجاد کرد.

این طرز نگاه به تعلیم و تربیت موجب شده که این مفهوم به حد یک عمل بسیار سطحی تنزل پیدا کند. در واقع، معنای تعلیم و تربیت امروزی که در عمل تا حد بسیار زیادی وامدار دیدگاه‌ها و نظریه‌های مکتب رفتارگرایی (آیزنر، ۱۱۳-۱۱۱: ۱۹۹۴) است، نه تنها با تغییرات باطنی و بنیادین دانش آموز بیگانه بوده؛ بلکه اساساً از بیخ و بن نیز مخالف این نوع برداشت‌های به اصطلاح ذهن گرایانه است. به زعم طرفداران این مکتب، صحبت از مؤلفه‌هایی که نتوان در عمل آن‌ها را توسط ابزار عینی و

به صورت کمی اندازه‌گیری کرد، کاری عبث و بیهوده است. حتی فراتر این که، اصولاً چنین مؤلفه‌هایی مثل دگرگون شدن، رشد باطنی، معنوی‌گرایی، و نظایر آن، کلماتی شاید به ظاهر زیبا اما در اصل، خالی از محتوا و بی‌معنا می‌باشند.

ماحصل چنین برداشت‌ها و الگوهای منطبق بر آن‌ها پرورش انسان‌هایی خواهد بود که به صورت کلیشه‌ای و جای گرفته در طبقات معین و از پیش تعیین شده، پرورش یافته‌اند. در حقیقت در این نوع نگاه بین تولیدات کارخانه و پرورش یافته‌های نظام آموزش و پرورش تفاوت‌های اساسی وجود ندارد؛ بلکه از بسیاری جهات شبیه یکدیگر می‌باشند. هر دو نتیجه‌ی بیرون آمدن از یک "خط تولید" هستند. در تولید هر دو نوع محصول، قالب‌ها و کلیشه‌ها به خوبی رعایت شده است (بیر، ۷، ۳۵-۲۳: ۲۰۰۱). اندیشه‌ی حاکم بر هر دو، نگاه مکانیکی است. و بالاخره محصولات هر دو را می‌توان بر اساس استانداردهای از پیش تعیین شده در طبقات مختلف مثل درجه یک، درجه دو، صادراتی و مواردی از این قبیل جای داد.

تأمل عمیق‌تر در این برداشت از تعلیم و تربیت، حکایت از هدف غایی آن دارد؛ یعنی تولید مجموعه‌ای از انسان‌های قالبی که با اتکا به مهارت‌ها و دانش‌های ذخیره شده، شبکه‌ی پیچیده‌ی تداعی‌های مغزشان به اشکال مختلف می‌توانند در خدمت نظام سرمایه داری قرار بگیرند. واقعیت آن است که مدینه‌ی فاضله‌ی اسکینر (اسکینر، ۱۹۷۱)، چیزی نیست جز جامعه‌ی آرمانی نظام سرمایه داری. چرا که ماهیت آن بر محور "چرخه‌ی تولید- مصرف" می‌چرخد. به تعبیر دیگر نظام سرمایه داری تا زمانی دوام و بقا داشته و به حیات پویانده‌ی خود ادامه می‌دهد که این چرخه هم‌چنان حرکت کند یعنی تولید روز به روز افزایش یابد و متعاقب آن مصرف نیز گسترش پیدا کند. واضح است که این چرخه به آدم‌هایی نیاز دارد که به گونه‌ای پرورش یافته باشند که از سویی به چرخاندن چرخ‌های تولید کمک کنند؛ یعنی دانش آموختگانی که بخش اعظم دانش‌شان، دانسته‌های مهارتی است و از سوی دیگر افرادی که به دنبال مصرف هر چه بیشتر باشند یا به تعبیر دیگر یاد گرفته باشند که به تولیدات سرمایه داری نیاز داشته و بایستی آن‌ها را در اختیار داشته باشند (کوی، ۲۳۶: ۱۳۷۸).

در این چارچوب، خلاقیت، نوآوری و امثال آن نیز تنها به معنای کمک به همین چرخه تلقی می‌شود. برای آن که هر چه سریع‌تر بهره‌وری داشته و در خدمت این چرخه قرار گیرد، نظام آموزش و پرورش سعی می‌کند که خلاقیت را به سطح مجموعه‌ای از مهارت‌های قابل یادگیری و قابل اندازه‌گیری تنزل دهد. این تنزل از چشم اندیشمندان غربی نیز پنهان نمانده است و آن‌ها نیز به صورت‌های مختلف، این وضعیت را مورد نقد و بررسی قرار داده‌اند. "پائولوفر" اندیشمند تربیتی برزیلی، تعلیم و تربیت سنتی را که به قول خودش بر "انبار کردن مفاهیم"^۸ استوار است، به باد انتقاد می‌گیرد. منظور وی از انبار کردن مفاهیم، رویکردی است که در آن محتوای برنامه‌ی درسی، از پیش تعیین شده و دانش آموز می‌کوشد تا آن را جذب کند. بنا به این رویکرد، دانش مثل سپرده‌ی بانکی است که به دانش آموزان سپرده می‌شود. در حقیقت دانش‌آموزان نمی‌توانند خود تولید کننده‌ی دانش باشند،

نمی‌توانند دست به بازسازی دانش بزنند یا حتی شکل دهنده‌ی این سپرده‌ی دانشی باشند. آن‌ها تحت سلطه‌ی سپرده گذار یا به تعبیر فرر، "فرمانروای ظالم" هستند و برای علم، به آن فرمانده وابسته‌اند. فرر معتقد است که این دیدگاه خلاقیت فراگیران را از بین می‌برد. قابلیت‌های انتقادی ایشان را سست می‌کند. در فرایند ذخیره سازی مفاهیم، فرمانروای ظالم می‌کوشد تا بدون آن‌که محیط اطراف را متحول کند، شعور فراگیر را تغییر دهد (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹: ۵۱۸).

بیر نیز به نوبه‌ی خود از منظر معرفتی، این رویکرد غالب در نظام‌های تعلیم و تربیت را مورد نقد قرار می‌دهد. وی بر این باور است که تمامی هم و غم مدارس فعلی این است که "دانش"^۹ را در اختیار فراگیران قرار دهند و فراگیرانی آماده سازند که در خدمت کارخانه‌های تولیدی قرار گیرند. در حالی که بنا به باور این صاحب نظر، مدارس آینده بایستی به گونه‌ای باشند که به جای خادمان کارخانه‌ها، "تولید کنندگان دانش" پرورش دهند. وی چنین می‌اندیشد که برای این منظور موضوع اصلی یادگیری بایستی به جای "دانش" چگونگی "دانستن"^{۱۰} و یا به تعبیر دیگر راه‌های معرفت‌شناسی یا شیوه‌های شناخت باشد (بیر، ۳۸: ۲۰۰۱). به تعبیر دیگر، به جای آموزش اندیشه‌ها، اندیشیدن و خردورزی موضوع یادگیری قرار گیرد. این همان چیزی است که کانت فیلسوف بزرگ قرن هجدهم نیز به آن توجه نشان داده بود (نقیب زاده، ۱۳۶: ۱۳۷۷).

در مجموع همان‌طور که ملاحظه شد، ارتباطی منطقی بین شیوه‌های ارزشیابی غالب در نظام آموزش و پرورش ایران و پیش فرض‌های بنیادین رویکرد رفتارگرایی وجود دارد. در حقیقت این شیوه‌ها بر اساس مفهوم‌پردازی این رویکرد از تعلیم و تربیت شکل گرفته‌اند. اکنون سؤال این است که خاستگاه معرفت‌شناسی این رویکرد کدام است؟

در نیمه‌ی دوم قرن نوزدهم یعنی دوران اوج شکوفایی مدرنیته، مکتب فلسفی پوزیتیویسم به عنوان یکی از جلوه‌های فلسفه‌ی اندیشه‌ی عقلانیت مداری مدرنیستی در غرب ظهور کرده و تا اواخر نیمه‌ی اول قرن بیستم رشد و گسترش بسیار زیادی داشت. این مکتب بنا بر اصل تحقیق‌پذیری خود (ملاک صحت و سقم هر گزاره‌ای، تحقیق‌پذیری آن است و گزاره‌هایی که نتوان آن‌ها را به لحاظ تجربی مورد تحقیق قرار داد، بی‌معنا بوده و گزاره‌های حقیقی که حکایت از واقعیت داشته باشند، تلقی نمی‌گردند)، "روش علمی" را مورد تأکید و حمایت قرار می‌دهد. (لاکوست، ۱۳۷۶).

این دیدگاه تجربه‌گرایانه‌ی پوزیتیویستی با سرعت به قلمرو تعلیم و تربیت نیز سرایت پیدا می‌کند. به گونه‌ای که هدف آن می‌شود که آموزش و پرورش ایده آل نیز بر اساس روش‌های علمی-تجربی شکل بگیرد. اوج این گرایش را در رویکرد رفتارگرایی و نماینده‌ی اصلی آن یعنی اسکینر می‌توان مشاهده کرد (اوزمن و کراور، ۳۳۵-۳۳۳: ۱۳۷۹). وی اساساً مدافع وحدت علوم به لحاظ روش شناسی بوده است. اسکینر بر این باور است که تمامی حوزه‌های معرفتی بایستی در مقام داوری یعنی ارزیابی نظریه‌ها و فرضیه‌ها از وحدت رویه برخوردار باشند (پترسون، هاسکر، رایشینباخ و بازینجر، ۳۸۰: ۱۳۷۹). به همین دلیل است که در نیمه‌ی اول قرن بیستم در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، گرایش به "کمی"^{۱۱} کردن شدت و رواج یافت.

چنان که اشاره شد بنا بر مفروضه‌ی بنیادی مکتب فلسفی پوزیتیویسم، آنچه که "عینیت"^{۱۲} دارد و یا می‌تواند به عینیت در آید، واقعیت است و هر پدیده‌ی ذهنی که جلوه‌های عینی نداشته باشد، بی‌معنا و غیرحقیقی است. اسکینر نیز به عنوان یکی از برجستگان رویکرد رفتارگرایی در صدد بر آمدن که کلیه‌ی ویژگی‌ها و حالات انسانی را به رفتار تقلیل دهد چرا که رفتار پدیده‌ای عینی، سنجش پذیر و قابل مطالعه است. وی بر این باور است که تمامی رویدادها و مؤلفه‌های ذهنی یا به تعبیری "ذهنیت"^{۱۳} را بایستی از صفحه‌ی روان‌شناسی پاک کرد. چرا که نمی‌توان آن‌ها را مستقیماً بررسی کرد (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹: ۳۳۷-۳۳۵).

۴. بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که نشان داده شد، بین مفروضه‌های بنیادین فلسفی و به تبع آن مفهوم پردازی تعلیم و تربیت و در نهایت شیوه‌های ارزشیابی، بایستی از نظر منطقی، به نوعی سنخیت و تجانس وجود داشته باشد. در غیر این صورت؛ یعنی در حالتی که بین مفهوم تعلیم و تربیت و در نتیجه اهداف آموزش و پرورش که بر اساس آن مفهوم پردازی شکل گرفته و بالاخره شیوه‌های ارزشیابی، تضاد و تناقض وجود داشته باشد، شکست، نتیجه‌ای حتمی خواهد بود. در حقیقت، در چنین شرایطی، نه تنها اهداف تعیین شده تحقق نمی‌یابند، بلکه شیوه‌های ارزشیابی نیز در عمل با موفقیت چندانی مواجه نخواهند شد. این حالت تناقض، وضعیتی است که به نظر می‌آید بر نظام آموزش و پرورش فعلی ایران سایه افکنده باشد. چرا که بنابر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، اهداف در نظر گرفته شده برای آموزش و پرورش بسیار فراتر و متعالی‌تر از آن هستند که بتوان آن‌ها را در چارچوب اهداف رفتاری محدود، محصور کرد. اگر به اهداف پرورشی مصوب شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش (۱۳۷۵)، رجوع نماییم، این واقعیت به خوبی آشکار می‌شود. برای مثال در بخش اهداف اعتقادی، در بند یک چنین آمده است: «تقویت ایمان، اعتقاد به مبانی اسلامی و بسط بینش الهی بر اساس قرآن کریم و سنت پیامبر(ص) و ائمه معصومین(ع) با مراعات اصول ۱۲ و ۱۳ قانون اساسی در مورد پیروان مذاهب اسلامی و اقلیت‌های دینی».

از سوی دیگر، این بررسی تحلیلی نشان داد که در نظام آموزش و پرورش رفتار گرایانه، تعلیم و تربیت تنها به معنای آموزش به کار می‌رود و بخش تربیت، مفهومی کاملاً عبث و بی‌معنا تلقی می‌شود. اکنون با توجه به این طرز تلقی، مشخص می‌شود برای نظام آموزش و پرورش ایران، بسنده کردن به شیوه‌های ارزشیابی رفتار گرایانه نمی‌تواند کارساز و تأمین کننده‌ی اهداف متعالی آن باشد. چرا که بنابر مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تعلیم و تربیت، مفهومی بسیار عمیق‌تر و وسیع‌تر از آموزش نظری و مهارت آموزی دارد. اصولاً همان‌طور که روشن شد، آموزش و پرورش غرب مدرن متناسب با نظام سرمایه داری حاکم بر آن شکل گرفته و جهت داده شده است. مطابق با این نظام، آموزش و پرورش لیبرال، از کارایی چندانی برخوردار نیست. آنچه که اهمیت داشته و می‌تواند تأمین کننده‌ی منافع نظام

سرمایه داری باشد، آموزش و پرورش حرفه‌ای است یعنی آماده کردن افراد بر اساس معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده و سپس طبقه‌بندی کردن آن‌ها به منظور تصدی مشاغل و حرفه‌های گوناگون (شفیلد، ۶۷: ۱۳۷۵). در واقع در این چارچوب، ارزشیابی به عنوان ابزاری جهت تربیت حقیقی و باطنی دانش آموز به کار نمی‌رود؛ بلکه تنها وسیله‌ای است برای جای دادن وی در یکی از طبقاتی که از قبل تعیین کرده است، تا بلکه بدین وسیله این فرد بتواند در خدمت چرخه‌ی تولید- مصرف تولید قرار گیرد.

این در حالی است که در مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت به معنای هدایت فرایند بالقوه شدن تمامی استعدادهای آدمی و رشد و تعالی وی در جهت تقرب به خدا یا به تعبیر دیگر خداگونه شدن است. (اعرافی، بهشتی، فقیهی و ابوجعفری، ۳۷-۳۴: ۱۳۷۶). از این رو تربیت تنها شامل بعد شناختی و حداکثر رفتاری انسان نمی‌شود؛ بلکه دیگر ابعاد وجودی وی از جمله عاطفی، روحانی و معنوی وی را در بر می‌گیرد. به همین خاطر است که در اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش (شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۷۵)، با صراحت درباره‌ی اهداف اعتقادی، دینی و اخلاقی بحث شده است. برای مثال در بخش مربوط به مقطع راهنمایی تحصیلی در زمینه‌ی اخلاقی، در بند ۱۲-۴-۲، چنین آمده است: «نسبت به حضور در مسجد علاقمندی می‌شود و مقرر می‌گردد، حتی الامکان یکبار در روز نماز خود را در مسجد اقامه کند». یا در بخش مربوط به مقطع دبیرستان در زمینه‌ی اخلاقی در بند ۱۳-۴-۳، چنین می‌خوانیم: «به ذکر خداوند به عنوان یک وظیفه و عبادتی که حد و مرزی برای آن وجود ندارد، ملتزم است».

از سوی دیگر بنابر تعریف برگرفته از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت نوعی رشد و شدن است یعنی خروج از حالت بالقوه و به حالت بالفعل در آمدن. این رشد و شدن در فرهنگ تعلیم و تربیت اسلامی، حکایت از تغییرات باطنی و تحولات عمیق درونی دارد و نه مانند دیدگاه رفتار گرایی که تنها به دنبال تغییرات رفتاری صوری و سطحی است. به همین خاطر کاملاً منطقی است، اگر بگوییم که در تعلیم و تربیت اسلامی، هدف ایجاد تغییرات کیفی است و نه تغییرات کمی. این در حالی است که نمونه‌ی این تغییرات کیفی مورد نظر را می‌توان در اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش ایران، مشاهده کرد. برای مثال در بخش مربوط به مقطع دبیرستان در زمینه‌ی اخلاقی، بند ۲۰-۷-۳، چنین می‌گوید: «به هنگام ارتباط با خدا گریه می‌کند و در مقابل مصائب اولیاء خدا و مؤمنین نیز اشک می‌ریزد» (همان). کاملاً آشکار است که این هدف در صورتی تحقق می‌یابد که در دانش آموز، تغییری کیفی و باطنی رخ داده باشد. در دنیای کنونی، آموزش و پرورش رایج، تلاش خود را تنها در جهت تغییرات کمی یعنی انباشتگی دانش و افزایش کمی میزان آن و هم‌چنین بالا بردن مهارت‌ها، سرمایه گذاری می‌کند. به همین خاطر به امور مربوط به تحولات درونی دانش‌آموزان مثل معنویت گرایی یا درونی شدن ارزش‌های اخلاقی، توجه چندانی نشان نداده‌اند چرا که این امور برای چرخه‌ی تولید- مصرف، هیچ منفعتی در بر ندارد؛ بلکه حتی در پاره‌ای از موارد زیان رسان نیز می‌باشد. مطابق با این دیدگاه ارزشیابی نیز معنایی کاملاً "کمی" پیدا کرده است.

اکنون در می‌یابیم که با در نظر گرفتن مفهوم تعلیم و تربیت از منظر تعلیم و تربیت اسلامی و با توجه به اهداف متعالی نظام آموزش و پرورش ایران، شیوه‌های ارزشیابی کمی نمی‌تواند اثر بخش باشد. بلکه بایستی به دنبال شیوه‌های مناسب‌تر جایگزین گشت. شیوه‌هایی که کیفیت و تغییرات کیفی را بیشتر مد نظر قرار دهند.

نگارنده بر این باور است که ارزشیابی کیفی و شیوه‌های گوناگون آن، موضوعی است که بایستی با جدیت هر چه تمامتر مورد توجه برنامه ریزان آموزش و پرورش قرار گیرد. در حقیقت، به نظر می‌آید، با توسل به این شیوه‌های کیفی، با اطمینان و صحت بیشتری می‌توان تمامی ابعاد دانش آموزان و هم‌چنین تغییر و تحولات عمیق و باطنی آن‌ها را مورد بررسی و قضاوت قرار داد. به علاوه به کارگیری این شیوه‌ها، روش مطمئن‌تر و قابل اعتمادتری برای ارزیابی ابعاد مختلف و عمیق تفکر مثل تفکر انتقادی، تحلیلی، منطقی و هم‌چنین خلاقیت می‌باشد (خوش خلق، ۱۳۵: ۱۳۸۳).

حقیقت آن است که به دلیل تازگی موضوع ارزشیابی کیفی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت جدید، چگونگی و ابعاد مختلف آن و هم‌چنین شیوه‌های مناسب برای تحقق‌اش چندان آشکار و مشخص نمی‌باشند. اما این عدم روشنی، دلیل قانع‌کننده‌ای برای صرف نظر کردن از آن نیست. بلکه بر عکس خود دلیلی است که به عنوان یک ضرورت و نیاز، بیش از پیش مورد توجه، بررسی عمیق و مطالعه قرار گیرد. البته باید در نظر داشت، با ملاحظه‌ی ارتباط منطقی بین مبانی نظری تعلیم و تربیت و مؤلفه‌های آن، توجه به ارزشیابی کیفی و بکارگیری شیوه‌های مختلف آن زمانی به ثمر می‌نشیند که متناسب با آن در برنامه‌ی درسی، فرایند یاددهی- یادگیری، نقش معلم و دانش آموز، تجدید نظر اساسی و جدی صورت گیرد (همان، ۱۳۵). برای مثال، ارزشیابی کیفی مستلزم مفهومی وسیع و گسترده‌تر از برنامه‌ی درسی می‌باشد به طوری که برنامه‌ی درسی از حالت قالبی، از پیش تعیین‌شده‌ی، کتاب محوری و هم‌چنین تمرکز بر برنامه‌ی آشکار، خارج شود. در این صورت برنامه‌ی درسی پنهان نیز بسان بخش آشکار در کانون توجه قرار می‌گیرد.

از سوی دیگر مطابق با مفهوم ارزشیابی کیفی، معلم تنها یک انتقال‌دهنده‌ی ساده، مکانیکی و حتی حاشیه‌ای نیست؛ بلکه برعکس رکن اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. چرا که ارزشیابی کیفی به مانند ارزشیابی کمی، معلم نا وابسته نیست. برعکس این معلم است که در رأس برنامه‌ی درسی و ارزشیابی قرار دارد. شناخت، درک، تشخیص و قضاوت معلم در طول زمان و در تمامی فرایند یاددهی- یادگیری، نقش اصلی را در ارزشیابی کیفی ایفا می‌نماید. در واقع بنابر این تعبیر، ارزشیابی تکوینی یا مستمر، معنای راستین پیدا می‌کند (سلیمی زاده، ۱۷۵: ۱۳۸۳).

آن‌چه که هم‌اکنون در نظام ارزشیابی ایران به نام ارزشیابی مستمر اتفاق می‌افتد، چیزی نیست جز "ارزشیابی مرحله‌ای" چرا که معلم به جای آن‌که یک آزمون پایانی از دانش آموزان به عمل آورد، در چند نوبت مختلف، چند آزمون می‌گیرد (همان). در حالی که ارزشیابی مستمر در چارچوب ارزشیابی کیفی، عبارت است از تشخیص، درک، شناخت، و قضاوت معلم که به تدریج در طول زمان و در تمامی مراحل فرایند کلاسی خواه موقعیت‌های آزمایشی و خواه موقعیت‌های طبیعی و عادی و حتی در

موقعیت‌های غیرکلاسی و بعضاً، به ظاهر بدون ارتباط با موضوع درسی، شکل می‌گیرد. واضح است برای موفقیت در چنین ارزشیابی‌های کیفی، معلم نیز به نوبه‌ی خود بایستی به خوبی و در حد مطلوبی پرورش یافته باشد. در این صورت هر کسی که تنها بتواند موضوع درسی و تخصصی خاصی را درس بدهد، معلم محسوب نمی‌شود. علاوه بر آن، معلم مطلوب برای چنین برنامه‌های کیفی نیز به سادگی و راحتی و به صرف گذراندن چند واحد درسی در حوزه‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، صلاحیت حرفه‌ای پیدا نمی‌کند. مثال بارز چنین معلمین مطلوبی که بتوانند عهده‌دار برنامه‌های کیفی و به تبع آن ارزشیابی کیفی شوند را می‌توان در تاریخ تعلیم و تربیت اسلامی، به ویژه در حوزه‌های علوم دینی قدیم و بعضاً جدید مشاهده کرد. در این حوزه‌ها در اغلب موارد چندان خبری از آزمون‌های منظم و از پیش تعیین شده برای ارتقا طلبان نبوده، بلکه این امر یعنی ارتقا، مستقیماً به تشخیص مدرسین حوزه مربوط می‌شد. البته تشخیص و قضاوت مدرسین نیز چیزی بود که در طی یک فرایند تدریجی و در طول زمان، تعامل‌های مختلف، مباحثات و سؤال و جواب‌های گوناگون، شکل می‌گرفت.

۵. پیشنهادات

با توجه به جدید بودن مقوله‌ی ارزشیابی کیفی در عرصه‌ی مباحث مربوط به سنجش و ارزشیابی و هم‌چنین وجود ابهامات گوناگون درباره‌ی این موضوع، به علاوه ضرورت پرداختن به آن، موارد ذیل پیشنهاد می‌گردد:

۱. انجام مطالعات تحلیلی- فلسفی به منظور آشکار ساختن مبانی نظری ارزشیابی‌های کیفی و هم‌چنین روشن نمودن نسبت آن با اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی.
۲. انجام مطالعات و تحقیقات نظری به منظور مشخص نمودن شیوه‌های گوناگون ارزشیابی کیفی متناسب با نظام آموزش و پرورش نظام جمهوری اسلامی ایران.
۳. انجام مطالعات و تحقیقات میدانی به منظور تعیین اثر بخشی شیوه‌های ارزشیابی کیفی انتخاب شده بر اساس اصول و مبانی تعلیم و تربیت اسلامی حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران.
۴. انجام مطالعات تاریخی- تحلیلی به منظور آشکار سازی شیوه‌های ارزشیابی رایج در نظام حوزه‌های علمیه، به عنوان نظامی که سنخیت بیشتری با مبانی و اصول تعلیم و تربیت اسلامی دارد.

یادداشت‌ها

- | | |
|-----------------------|---------------------|
| 1. Eisner | 2. Bruner |
| 3. Textbook- oriented | 4. Best |
| 5. Teaching Machine | 6. Wringe |
| 7. Beare | 8. Banking Concepts |
| 9. Knowledge | 10. Knowing |
| 11. Quantity | 12. Objectivity |
| 13. Subjectivity | |

منابع

الف. فارسی

- اسکینر، ب. اف. (۱۹۷۱). **فراسوی آزادی و شأن**. ترجمه‌ی علی اکبر سیف (۱۳۷۰). تهران: رشد.
- اعرافی، علیرضا؛ بهشتی، محمد؛ فقیهی، علی‌نقی و ابوجعفری، مهدی (۱۳۷۶). **اهداف تربیت از دیدگاه اسلام**. تهران: سمت.
- اوزمن، هوارد و کراور، سموئل، ام. (۱۳۷۹). **مبانی فلسفی تعلیم و تربیت**. ترجمه غلامرضا متقی‌فر؛ هادی حسین‌خانی؛ عبدالرضا ضرابی؛ محمد صادق موسوی‌نسب و هادی رزاقی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- پترسون، مایکل؛ هاسکر، ویلیام؛ رایشنباخ، بروس و بازیجر، دیوید. (۱۳۷۹). **عقل و اعتقاد دینی**. ترجمه‌ی احمد نراقی و ابراهیم سلطانی، تهران: طرح نو.
- خوش‌خلق، ایرج. (۱۳۸۳). **بازنگری در روش‌های سنجش و نقش آن در اصلاحات آموزشی**. مجموعه مقالات همایش ارزش‌یابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
- دبیرخانه‌ی شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۷۹). **آیین‌نامه‌ی امتحانات دوره‌های ابتدایی، راهنمایی و متوسطه**. وزارت آموزش و پرورش، معاونت آموزشی.
- سجادی، سید مهدی. (۱۳۸۰). **تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت**. تهران: امیرکبیر.
- سلیمی‌زاده، محمدکاظم. (۱۳۸۳). **ارزشیابی ترکیبی: گامی نوین در ارزشیابی دانش‌آموزان**. مجموعه مقالات همایش ارزش‌یابی تحصیلی. تهران: تزکیه.
- شفیلد، هری. (۱۳۷۵). **کلیات فلسفه‌ی آموزش و پرورش**، ترجمه‌ی غلامعلی سرمد، تهران: قطره.
- شمشیری، بابک. (۱۳۸۳). **بررسی تحلیلی پیامدهای ناشی از گرایش افراطی به آموزش مجازی و فناوری ارتباطی و اطلاعاتی**. برنامه‌ی درسی در عصر فناوری اطلاعات و ارتباطات. تهران: آبیژ.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. (۱۳۷۵). **اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران**. تهران: تربیت.
- کوی، لوتان. (۱۳۷۸). **آموزش و پرورش: فرهنگ‌ها و جوامع**. ترجمه‌ی محمد یمنی دوزی سرخابی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- میلر، جان. پی. (۱۳۸۰). **آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه‌ی درسی معنوی**. ترجمه‌ی نادر قلی‌قورچیان. تهران: فراشناختی اندیشه.

_____ تبیین ارتباط منطقی شیوه‌های ارزشیابی با مبانی فلسفه‌ی تربیتی حاکم بر ... / ۹۳

لاکوست، ژال. (۱۳۷۶). *فلسفه در قرن بیستم*. ترجمه‌ی رضا داوری اردکانی، تهران: سمت.
نقیب‌زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۷۷). *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: طهوری.
ولف، ریچارد. (۱۳۷۵). *ارزشیابی آموزشی*. ترجمه‌ی علیرضا کیامنش، تهران: نشر دانشگاهی.
هرگنهان، بی. آر. و السون، میتو. (۱۳۷۴). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه‌ی علی اکبر سیف، تهران: دانا.
ب. انگلیسی

Beare, H. (2001). **Creating the Future School**. New York: Routledge Falmer.

Best, R. (2000). **Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development**. London: Continuum.

Bruner, J. (1960). **The Process of Education**. Cambridge: Mass.: Harvard University Press.

Eisner, E. W. (1994). **The Educational Imagination**. New York: Macmillan College Publishing Company.

Wringe, C. (2002). *Is There Spirituality? Can it be Part of Education?* **Journal of Philosophy of Education**. 36 (2), 157-180.

Archive of SID

تبیین عناصر بنیادی پرورش تفکر

دکتر بابک شمشیری

استادیار دانشگاه شیراز

چکیده

هدف مقاله‌ی حاضر، شناسایی مؤلفه‌های بنیادی تربیتی مؤثر در پرورش تفکر است. به عبارت دیگر، این مقاله‌ی تحلیلی در صدد است که نقش تعلیم و تربیت را در پرورش تفکر تبیین نماید. برای این منظور حرکت از بنیادی‌ترین موضوع یعنی تبیین ماهیت تفکر، به شیوه‌ای گام به گام آغاز شده است. در این سیر منطقی، به تدریج عوامل مؤثر و وابسته به تفکر و همچنین شرایط ایجاد آن مورد شناسایی قرار گرفته‌اند. نتایج حاصل از این بررسی دلالت بر آن دارند که ابعاد مختلف اندیشه یعنی تفکر منطقی، تحلیلی، انتقادی، خلاق و حتی شهودی، به سادگی قابل تفکیک از یکدیگر نبوده و لذا به منظور نیل به موفقیت، همگی آنها باید مورد توجه قرار گرفته و پرورش یابند. برای پرورش این ابعاد نیز لاجرم می‌بایست کلیت یکپارچه‌ی فرد مورد ملاحظه قرار گیرد. چرا که فرایند تفکر بدون تعامل عاطفی و عملی فرد اندیشنده با موضوع اندیشه، تحقق نمی‌یابد. در گام بعدی مشخص شد که تعامل عاطفی و عملی فرد در شرایط تجربه یعنی مواجهه با موقعیت‌های حل مسئله‌ای امکان‌پذیر است. مواجهه‌ی تجربه‌گرایانه و تداوم آن در مرتبه‌های بعدی، زمینه را برای تغییرات درونی فرد و تشکیل برخی منش‌ها و سازه‌های شخصیتی در وی فراهم می‌آورد. منش‌هایی که به نوبه‌ی خود شرط لازم برای پرورش تفکر هستند. از سوی دیگر، در بخش بعدی مقاله‌ی شرایط اجتماعی یا به تعبیری، فرهنگی لازم برای ایجاد آمادگی‌های ضروری در فرد مورد بحث و بررسی قرار گرفت. به طور خلاصه نتایج نشان می‌دهد که فرهنگ دموکراتیک هم در مقوله‌ی سیاست و هم در بعد تعلیم و تربیت، عمده‌ترین و دربرگیرنده‌ترین مؤلفه‌ی فرهنگی پیش‌نیاز برای پرورش تفکر است.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، تفکر، تفکر انتقادی، تفکر منطقی، خلاقیت، شهود، فرهنگ دموکراتیک.

مقدمه

اصولاً، تفکر و اندیشه سر آغاز هر گونه تولید و ساخت و سازی در عالم انسانی می باشد. شاید به همین دلیل است که در سیر تاریخ اندیشه های فلسفی چه در مغرب زمین و چه مشرق به این قابلیت انسانی و محصول مستقیم آن یعنی دانایی، این همه توجه نشان داده شده است. دانایی برای سقراط به قدری اهمیت دارد که وی خود را فیلسوف، یعنی دوستدار دانایی می داند (نقیب زاده، ۱۳۷۸: ۹). به همین سیاق، افلاطون نیز والاترین فضیلت و هنر اخلاقی را رسیدن به دانایی می داند و به همین دلیل، مقام برتر تربیت، همانا رو کردن به فهم و شناسایی است (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۴۳). برای دکارت، پدر فلسفه‌ی نو نیز عقلانیت مهم ترین ویژگی و چراغ راه انسان در زندگی محسوب می شود. در اصل، هویت اصیل انسان، همانا جوهر اندیشنده‌ی وی می باشد (نقیب زاده، ۱۳۷۸: ۱۸۷-۱۸۶). کانت فیلسوف شهیر قرن هجدهم یعنی کسی که بیش از اندیشمندان پیشین خود به تجزیه و تحلیل عقلانیت انسان و جایگاه آن پرداخته است، تا جایی پیش می رود که در آراء تربیتی خود چنین اظهار می دارد که تعلیم و تربیت به جای آموزش اندیشه ها می بایست بر آموزش اندیشیدن به عنوان یک هدف تربیتی تمرکز یابد. وی بر این باور است، در مدرسی که تفکر و اندیشیدن، مورد توجه قرار نمی گیرد، حداکثر محصول آنها دانشمندانی قلابی هستند که دارای معلومات زیاد ولی فهم و ادراک کم هستند (کانت، ۱۳۷۴: ۳).

همان طور که اشاره شد، توجه به تفکر اختصاص به مغرب زمین نداشته بلکه در اندیشه‌های شرقی نیز بسا بیش از غرب، دیده می شود. برای مثال در جهان اسلام می توان به اندیشمندی همچون فارابی، بوعلی سینا، ابن مسکویه، امام محمد غزالی و خواجه نصیر الدین توسی نام برد. برای نمونه، فارابی مشهور به معلم ثانی فیلسوف مسلمان قرن سوم و چهارم هجری قمری می باشد. به نظر وی هستی دارای شش مرتبه است: (۱) وجود مبداء اول و ذات لایزال الهی، (۲) عقول، (۳) عقل فعال، (۴) نفس و روح انسان، (۵) صورت، (۶) ماده. بدین ترتیب انسان در مرتبه‌ی چهارم هستی قرار دارد و مربی اصلی وی (عقل فعال) است و علوم مختلف در ارتباط با این عقل حاصل می شود. (کاردان، اعرافی، پاک سرشت، حسینی و ایرانی، ۱۳۷۲: ۲۶۴).

غزالی متفکر بزرگ قرن پنجم هجری قمری نیز بر این باور است که علم از طرق گوناگونی حاصل می شود که یکی از این طرق، تفکر می باشد. او می گوید: نفس آن گاه که ریاضت علم را تحمل کند و رنج تحصیل را بر خود هموار سازد و سپس در

معلومات خود به تفکر و اندیشه بپردازد، درهای غیب به رویش گشوده می شود (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۵: ۱۹۲-۱۹۰). همان طور که مشاهده شد، فیلسوفان و اندیشمندان اسلامی و ایرانی هم صدا با متفکرین غربی، تفکر را یکی از مهم ترین عوامل کسب علم و دانش می دانند. البته می بایست خاطر نشان ساخت که دیدگاه اندیشمندان مسلمان صرفاً متأثر از فلاسفه یونان باستان نمی باشد. چرا که توجه به نقش تفکر، ریشه در دین اسلام و تعالیم زرتشت یعنی دین ایرانیان باستان دارد. در بسیاری از آیات قرآن کریم به شیوه ها و تعبیر مختلف، به اندیشیدن اشاره شده است. برای مثال، در سوره یونس، آیه ۱۰۰، خداوند پلیدی و زشتی را نتیجه ی عدم تعقل و خردورزی معرفی می کند. در سوره انفال، آیه ۲۲ نیز قرآن کسانی را که اندیشه ی خود را به کار نمی گیرند، جزء حیوانات به شمار می آورد (قرآن کریم).

یکی از اصول سه گانه ی دین زرتشتی، اندیشه ی نیک است که همیشه در اوستا پیش از گفتار و کردار می آید و این بدان معنی است که زرتشت اساس و پایه ی هر گفتار و کرداری را اندیشه دانسته و معتقد است که اول اندیشه و سپس گفتار (شهزادی، ۱۳۶۷: ۴۷).

در مجموع، گفتار بالا نشان داد که پرورش تفکر و به تبع آن دانایی را چه با در نظر گرفتن روش استدلالی، چه با استناد به دیدگاه ها و اندیشه های فلسفی متفکرین دینی و غیر دینی و حتی تعالیم ادیان مختلف می توان از اهداف بنیادی تلقی کرد. اما مشکل به همین جا ختم نمی شود، بلکه این خود آغاز راه است، چرا که تا اینجا هنوز چگونگی پرورش تفکر روشن نشده است. به عبارت دیگر، چگونه می توان تفکر را پرورش داد؟ برای رسیدن به پاسخ این پرسش بهترین راه این است که در درجه ی اول، ماهیت و چیستی تفکر تبیین شده و سپس مؤلفه های بنیادی پرورش آن تشریح شود.

از این رو برای پاسخ گویی به پرسش مطالعه ی حاضر از دو روش می توان به نتیجه رسید. در روش اول، کافی است که با رجوع به مطالعات و پژوهش هایی که به صورت مستقیم و غیر مستقیم به این موضوع و سایر مباحث مرتبط و نزدیک پرداخته اند، فهرستی منطقی از مجموعه ی عوامل و عناصر دخیل در پرورش تفکر فراهم کرد. این روش در محدوده ی مطالعات مروری کتابخانه ای قرار دارد. در روش دوم، سعی بر آن است که علاوه بر شناسایی مؤلفه ها، تاحدودی ارتباطات منطقی و سلسله مراتبی بین این عناصر گوناگون دخیل در پرورش تفکر، مشخص گردند. بدین ترتیب، امکان طرح و ارائه ی نوعی مدل برای بررسی جامع تر و عمیق تر مؤلفه های مختلف در تحقیقات و مطالعات آتی فراهم می آید. در این مقاله سعی بر این است که از روش دوم استفاده شود، بدین

ترتیب مطالعه‌ی حاضر از نوع مطالعات فلسفی است که از رویکردی توصیفی - تفسیری^۱ تبعیت می‌نماید. در این رویکرد، محقق یک گام فراتررفته و سعی می‌نماید به تفسیر آنچه که توصیف کرده بپردازد (میکات^۲ و مورهایس^۳، ۱۲۲: ۱۹۹۴). به عبارت دیگر در این رویکرد برای محقق علاوه بر توصیف، بحث درباره‌ی چگونگی و چرایی اهمیت دارد. از سوی دیگر با توجه به این که موضوع مطالعه‌ی حاضر، تفکر و چگونگی پرورش آن است، بالطبع این مطالعه به مباحث معرفت‌شناسی^۴ که از جمله مقوله‌های بنیادین مطالعات فلسفی است، مربوط می‌شود، چرا که کاملاً روشن است بحث درباره‌ی تفکر مرتبط با مبحث شناخت و شناخت‌شناسی است.

بحث و بررسی

ماهیت تفکر

در فرهنگ فارسی معین، اندیشه کردن به معنای رسیدن به درک و فهم، معنا شده است (معین، ۱۳۸۱: ۱۴۰۸) و تفکر در فرهنگ آکسفورد، برای تعریف تفکر چنین آمده است: "به کار گرفتن فعالانه‌ی ذهن برای شکل دادن به ایده‌های مرتبط" (کاو،^۵ ۱۹۸۹: ۱۳۳۳). باوجود این تعریف‌ها، معنا و مفهوم تفکر هنوز در پرده‌ای از ابهام قرار دارد. این ابهام به ویژه در قلمرو تعلیم و تربیت که می‌خواهد رسالت سنگین اندیشه پروری را بر دوش بکشد، بیشتر احساس می‌شود. برای آن که معنا و مفهوم اندیشه ورزی روشن تر بشود، ابتدا باید مفاهیم مرتبط با آن مشخص گردد. هرگاه سخن از تفکر است، یکی از مفاهیم استدلال، تجزیه و تحلیل، درک و فهم، قضاوت، استنباط و استنتاج و بالاخره ساخت با آن تداعی می‌شود. به نظر می‌رسد که اندیشیدن فرایندی است که ثمره‌ی آن دستیابی به یکی از مفاهیم فوق می‌باشد. بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که اندیشه پروری یعنی کار کردن در خصوص هر یک از ثمرات آن از قبیل استدلال، قضاوت و استنتاج. در واقع این ثمرات یاد شده، همان‌هایی هستند که امروزه تحت عنوان ابعاد تفکر شناخته می‌شوند. بنابراین برای شناخت ماهیت و چستی تفکر، بهتر آن است که ابعاد آن تبیین گردد. امروزه ابعاد مختلفی را برای تفکر قایل می‌شوند که عبارتند از تفکر منطقی، تحلیلی، شهودی، انتقادی و بالاخره خلاق. هر چند هر کدام از این ابعادو مباحث پیرامون آن ریشه‌های محکمی در تاریخ اندیشه‌های بشری دارند، اما شکل دهی و نظم بخشی به آنها امری است جدید که در دوران معاصر به ویژه توسط متفکران تربیتی صورت گرفته است.

¹ - Interpretive- Descriptive

² - Maykut

³ - Morehouse

⁴ - Epistemology

⁵ - Cowie

هرگاه صحبت از تفکر منطقی می شود، ارسطو و منطق ارسطویی تداعی می شود. هر چند به نظر می آید که ارسطو نخستین کسی باشد که ابزاری منظم و سازمان بندی شده تحت عنوان منطق را برای تفکر معرفی می نماید، اما منظور از تفکر منطقی تنها اندیشیدن بر اساس قواعد و چارچوب هایی که ارسطو معرفی کرده است نمی باشد. در اصل تفکر منطقی، به وسیله‌ی هدف، راهنمایی و کنترل می شود. یعنی اندیشیدن فرایندی گام به گام است که با در نظر داشتن هدف یا غایتی معین و از پیش تعیین شده صورت می گیرد (اسمیت و هولفیش، ترجمه‌ی علی شریعتمداری، ۱۳۷۱: ۴۲). در نتیجه، این سیر مرحله به مرحله، لزوماً مطابق قواعد و موازین معرفی شده توسط ارسطو پیش نمی رود. مهم آن است که این فرایند برای دستیابی به هدف معینی پیش برود. بدین ترتیب، منطق تنها به منطق ارسطویی محدود نشده و سایر چارچوب های منطقی جدید مثل منطق یا روش حل مسئله‌ی دیویی را نیز در بر می گیرد.

عده ای دیگر از اندیشمندان تربیتی معاصر (برونر^۱، ۱۹۶۰: ۵۵ و آرنه‌ایم^۲، ۱۹۸۵: ۷۷) تقسیم بندی دیگری از وجوه تفکری را تحت عنوان تفکر تحلیلی^۳ و تفکر شهودی^۴ مطرح می نمایند. تفکر تحلیلی، نوعی اندیشیدن است که در آن، رسیدن از مقدمات معلوم به نتیجه‌ی مجهول با طی گام های آشکار و متمایز از یکدیگر صورت می گیرد. در حالی که در شهود، به هیچ وجه نمی توان مراحل و گام های فرایند اندیشیدن را تشخیص داد. به طوری که پاسخ و یا راه حل به صورت ناگهانی و حتی بدون در نظر گرفتن مقدمات لازم به ذهن اندیشنده خطور می کند. البته از جهت توجه به مقدمات معلوم و همچنین فرایند گام به گام تفکر شهودی یا به تعبیر دیگر از جهت منطقی بودن آن اختلاف نظرهایی وجود دارد. برای مثال از نظر برونر و آرنه‌ایم (منابع پیشین)، در تفکر شهودی همچون تفکر تحلیلی، مقدمات معلوم و فرایند گام به گام وجود دارد، اما سرعت سیر این مراحل به قدری بالا است که به سادگی قابل تشخیص و تمییز نمی باشند. لذا تصور بر این است که هیچ گونه عملیات منطقی صورت نگرفته است.

از سوی دیگر، اکثر قدما به ویژه پیروان دیدگاه های عرفانی، قایل به تفاوت ماهوی تفکر تحلیلی و شهودی بوده اند. از نظر آنان در شهود نیازی به مقدمات معلوم نمی باشد، بلکه شهود حتی نوعی ادراک است که به امور غیر مادی و نامحسوس که طبعاً معلوم نیز نمی باشند، تعلق می گیرد. به همین دلیل یعنی تفاوت اصولی بین این دو نوع تفکر،

1. Bruner
2. Arnheim
3. Analytic thinking
4. Intuitional thinking

پرورش تفکر منطقی نیز نمی‌تواند به مکاشفات شهودی کمک نماید (شمشیری، ۱۳۸۳: ۳۰).

از دیگر وجوه اندیشه، تفکر نقاد یا انتقادی^۱ می‌باشد. تقریباً نخستین صاحب نظرانی که در حوزه‌ی تعلیم و تربیت به بحث مستقیم در باره‌ی تفکر انتقادی پرداخته‌اند، ماکس بلاک^۲ و رابرت انیس^۳ بوده‌اند. در ابتدا تعاریف تفکر انتقادی معمولاً بر اساس انواع گوناگون منطق، و یا به خصوص در سال‌های دهه‌ی ۷۰ میلادی بر اساس مهارت‌های کلی حل مسئله ارائه شده بودند. اما امروزه تمایل بر آن است که بین تفکر منطقی چه با رویکرد منطق ارسطویی و یا رویکرد حل مسئله‌ای دیویی با تفکر انتقادی تفاوت و تمایز قایل شوند. برای مثال، مایرز معتقد است که عامل اصلی در تفکر انتقادی، توانایی طرح پرسش‌های مرتبط و نقد و بررسی راه‌ها بدون مطرح نمودن جایگزین هاست (مایرز، ۱۳۷۴: ۱۱).

آخرین وجه تفکر عبارت است از خلاقیت. خلاقیت عبارت است از استعداد و قابلیت انسان در تولید اثرهای ابتکاری، نوآورانه و سودبخش (استرنبرگ^۴ و لوبارت^۵، ۱۹۹۹: ۸۵). به نظر روان‌شناسان آمریکایی، هوش و خلاقیت دو سازه‌ی متمایز هستند، اما روان‌شناسان انگلیسی مانند برت^۶ و ورنون^۷ عقیده دارند که خلاقیت، مستلزم برخورداری از درجه‌ی معینی از هوش بالا است (پاشاشریفی، ۱۳۸۳: ۱۴).

در مجموع با توجه به تشریح و تبیین ابعاد یا وجوه گوناگون تفکری، مشخص می‌شود که هر گاه صحبت از تفکر به میان می‌آید، یکی از ابعاد آن مد نظر می‌باشد. بدین ترتیب یعنی با در نظر گرفتن این ابعاد، ماهیت آن تا حدودی روشن‌تر خواهد شد. اکنون در رابطه با نقش تعلیم و تربیت در پرورش تفکر، می‌توان به دو صورت جمع بندی نمود. نخست این که رسالت آموزش و پرورش تمرکز جداگانه بر ابعاد تفکر می‌باشد. به دیگر سخن، هر یک از این ابعاد تفکر را می‌توان به صورت مستقل سرلوحه‌ی کار قرار داده و به پرورش آن پرداخت. در این نوع جمع بندی به نظر می‌آید که همچون غالب دیدگاه‌های آمریکایی، تمایل به تمایز گذاری و جداسازی وجوه گوناگون فکری از یکدیگر دیده می‌شود. در نتیجه پرداختن به هر یک از این ابعاد بدون ارتباط با سایرین امکان پذیر است. برای مثال فرد می‌تواند از نظر خلاقیت در حد بالایی باشد، در حالی که از نظر تفکر انتقادی ممکن است در سطح پایینی باشد.

5. Critical thinking

6. M.Black

7. R.Ennis

4. Sternberg

5. Lubart

6. Burt

7. Vernon

ممکن است صورت بندی فوق در قلمرو فن آوری و علوم مرتبط به آن و هنرهای گوناگون صدق کند (هر چند در این قلمروها نیز چگونگی ارتباط ابعاد مختلف تفکر جای بحث و بررسی بیشتری دارد). برای مثال، یک مخترع، لزوماً اندیشمندی منتقد نیست و یا یک نقاش و یا کارگردان سینمایی نوآور نیازی به تفکر انتقادی در قلمرو مکاتب هنری ندارد. به طوری که چنین کارگردان خلاق می‌تواند به هیچ وجه منتقد سینمایی خوبی نباشد. این در حالی است که حوزه‌ی علوم انسانی و حتی علوم تجربی محض مثل فیزیک و شیمی از این نظر با فن آوری و هنر تفاوت دارد. به طوری که فرد نمی‌تواند به سطح نقد برسد، مگر آن که توانایی تجزیه و تحلیل و یا به تعبیری تفکر منطقی را داشته باشد، چرا که برای رسیدن به تجزیه و تحلیل نیاز به منطق (چه قدیم و چه جدید)، وجود دارد. ابداع و نوآوری در این حوزه‌ها نیز به نوبه‌ی خود مستلزم نقد نظریه‌ها، دیدگاه‌ها و الگوهای پیشین است. در واقع هر نظریه، دیدگاه و یا الگوی جدیدی بر اساس نقد وضعیت موجود و کشف نارسایی نظریه‌ها، دیدگاه‌ها و یا الگوهای قبلی، شکل می‌گیرد.

این واقعیتی است که در سیر تاریخی اندیشه‌ها و نظریه‌های گوناگون علوم به ویژه علوم انسانی، قابل بررسی است. اندیشه‌ها و مکاتب فلسفی گوناگون که در طول تاریخ به دنبال هم آمده‌اند، مثال بسیار خوبی برای بیان این واقعیت می‌باشد. شاید به همین خاطر است که نقیب زاده (۱۳۷۹)، فلسفیدن را (نقد و نظر) می‌داند. به دیگر سخن، کار فلسفه خلق نظریه‌هایی است که به دنبال نقد نظریه‌های پیشین می‌آید. نقد نیز به نوبه‌ی خود محصول شناخت عمیق یک اندیشه و یا نظریه است. در این خصوص، نقیب زاده (۱۳۷۹: ۱۱)، چنین می‌گوید: (... نکته‌ی بنیادی این است که نقد هیچ اندیشه‌ای روا نیست، مگر آن که نخست به معنایش راه یافته و آن را به درستی دریافته باشیم). کاملاً آشکار است که شناخت عمیق اندیشه‌ها و دریافت آنها مستلزم تفکر تحلیلی و منطقی می‌باشد.

بدین ترتیب ملاحظه می‌شود که تجزیه و تحلیل منطقی، نقد و سرانجام خلاقیت به دنبال یکدیگر می‌آیند. به عبارت دیگر، تفکر منطقی، انتقادی و خلاق، ابعادی منفک از یکدیگر نبوده، بلکه جوهری از یک امر واحد هستند که در ارتباط با یکدیگر معنا پیدا می‌کنند. با این نتیجه‌گیری می‌توان فهمید که چرا در سنت غرب، تفکر انتقادی را از قدیم با منطق یکی می‌دانستند و یا برخی از صاحب نظران معاصر در این حوزه، تفکر انتقادی را بر اساس توانایی حل مسئله تعریف می‌کنند (مایرز، ۱۳۷۴: ۱۰). بدین ترتیب می‌توان، جمع بندی تربیتی دوم را به این صورت عنوان کرد که رسالت آموزش و پرورش برای

نیل به هدف پرورش تفکر در نظر گرفتن تمامی ابعاد آن به صورت مرتبط و پیوسته به هم می باشد. یعنی نهاد تعلیم و تربیت باید پرورش این ابعاد مرتبط را سرلوحه‌ی کار خویش قرار دهد.

از سوی دیگر، همان طور که روشن است، پرورش این ابعاد به معنای پرورش اندیشیدن^۱ یا به عبارت دیگر، فرایند تفکر تلقی می گردد. بدین ترتیب می توان نتیجه گرفت که فرایند تفکر از محتوای آن که به تعبیر کانت همان اندیشه‌ها^۲ و یا به دیگر سخن دانش است، اولویت دارد. لیکن می بایست توجه داشت، همان طور که نمی توان به سادگی ابعاد تفکر را از یکدیگر جدا تلقی کرد، محتوا و فرایند فکر را نیز نمی توان منفک از یکدیگر در نظر گرفت. به تعبیر دیگر، این دو مؤلفه، با یکدیگر همبسته و عجین می باشند. بدین ترتیب می توان نتیجه گرفت که برای دستیابی به تفکر تحلیلی، نقاد و خلاق، محتوای تفکر نیز باید غنی باشد. به دیگر سخن فراگیر دانش و اطلاعات لازم را کسب کرده باشد، مطلب فوق، مورد توجه برخی از صاحب نظران نیز قرار گرفته است، برای مثال، شریعتمداری (الف: ۱۳۷۶: ۱۲۰) می گوید: «افزون براین، مؤلفان فرایند تفکر را جدا از فرایند کسب دانش تلقی می کنند و براین اساس تفکر را مهم تر از دانش می دانند، در صورتی که به نظر ما، تفکیک این دو فرایند صحیح نیست. وقتی دانش را از طریق تفکر کسب کردیم، هم قدرت تفکر رشد می کند و هم از این طریق می توانیم دانش تازه بیاموزیم».

بدین ترتیب می توان چنین استنتاج کرد که برای فرایند و محتوای تفکر، نمی توان رابطه‌ی مقدم و مؤخر قائل شد، بلکه این دو لازم و ملزوم یکدیگرند. به دیگر سخن دانش باید از طریق تفکر به دست آید. درعین حال، دانش نیز به نوبه‌ی خود منجر به رشد تفکر می گردد.

با این جمع بندی به نظر می رسد که مؤلفه های بنیادی، مکشوف شده و نقش آموزش و پرورش در پرورش تفکر آشکار شده باشد. اما با کمی تأمل، این سؤال مطرح می شود که آموزش این ابعاد تفکری چگونه امکان پذیر است؟ به تعبیر دیگر، آیا اصولاً این ابعاد آموزش پذیر می باشند؟ این پرسشی است که خواه ناخواه نارسایی مطلب را تا به اینجا نشان داده و ضرورت پرداختن به بخش بعدی را یادآور می شود.

رابطه‌ی تفکر و عواطف

در تاریخ سیر اندیشه های فلسفی مغرب زمین، عواطف، معمولاً نشانگر خوی حیوانی انسان بوده است. بنا به باور اغلب فیلسوفان و اندیشمندان غربی، رابطه‌ی عقل و عاطفه،

^۱ - Thinking

^۲ - Thought

به مثل مانند رابطه‌ی (سرور و خدمتگزار)) می باشد. به همین دلیل، عواطف می بایست تحت فرمان و سیطره‌ی عقل قرار گیرند. برخی از دلایل این نوع رابطه عبارتند از: نخست آن که عواطف معمولاً به صورت هیجانی بروز کرده و اتکای کمتری به عقل دارند. دوم، عواطف جنبه‌ی بدوی انسان هستند. و بالاخره سوم آن که یک خط مرز طبیعی و متمایز بین جنبه‌ی عقلانی و عاطفی انسان وجود دارد (سالومون^۱، ۲۰۰۰: ۳).

این طرز تلقی منجر به آن شده است که در تاریخ فلسفه، بررسی عواطف در درجات بسیار پایین اهمیت قرار گیرد و به همین خاطر فلاسفه چندان وقعی به آن ننهند. ادامه‌ی چنین برداشتی در حوزه‌ی روان شناسی و تعلیم و تربیت هم مشاهده می شود. برای مثال، بلوم در طبقه بندی خود، سه حیطه‌ی شناختی، عاطفی و روانی حرکتی را کاملاً از یکدیگر متمایز می سازد (بلوم، انگلهارت، فرست، هیل و کراتول، ۱۳۶۵). وی مطابق این الگو، به توصیف و تعریف اهداف رفتاری جداگانه در هر حیطه می پردازد. طبقه بندی بلوم به قدری رشد و گسترش پیدا کرد که بسیاری از نظام های تعلیم و تربیت دنیا از جمله ایران از آن الگو گرفتند. بدین ترتیب، سعی بر آن شد که در برنامه های درسی، اهداف شناختی، عاطفی و عملی متمایزی تعریف گردد. به دنبال آن و به دلیل دشواری دستیابی به اهداف عاطفی و حرکتی، به علاوه، مشکلات عدیده در راه ارزیابی آنها و پاره ای نارسایی های دیگر، همگی باعث شدند که این اهداف در عمل مورد فراموشی آگاهانه و ناآگاهانه قرار گیرند. در نتیجه، تعلیم و تربیت تنها به آموزش و آموزش نیز تنها به حیطه‌ی شناختی تقلیل پیدا کرد. این نکته ای است که از چشم صاحب نظران غربی پنهان نمانده است، به طوری که مورد نقد آنها قرار گرفته است. برای مثال، بست^۲ (۲۰۰۰: ۴)، پس از نقد وضعیت موجود، براین نکته تأکید می ورزد که آموزش و پرورش می بایست کلیت فرد را مورد توجه قرار دهد.

در اصل ریشه‌ی این مشکلات را باید تا حد زیادی در این نوع طرز تلقی یعنی جداسازی تصنعی حیطه‌ی شناختی، عاطفی و حرکتی جستجو کرد. تفکیکی که به نوبه‌ی خود، متأثر از سنت فلسفی مغرب زمین می باشد. برای حل این تعارضات باید مرزبندی را کنار گذاشت و به عقل و عواطف به عنوان یک ماهیت واحد نگاه کرد. این چرخشی است که در دهه های اخیر در حوزه‌ی روان شناسی و تعلیم و تربیت پیدا شده است. نظریه پردازان انسان گرا، از جمله پیش گامانی هستند که معتقدند یادگیری شناختی، عاطفی و روانی حرکتی با یکدیگر در ارتباط متقابل قرار دارند (میلر، ۱۳۷۹: ۲۰۵). البته ریشه های قدیمی تر این حرکت را می توان در اندیشه های برخی از فیلسوفان متقدم و متأخر

1. Solomon
2. Best

جستجو کرد. روسو فیلسوف قرن هجدهم- بر این باور بود که یادگیری انسان از خلال فعالیت عملی و درگیری ابعاد عاطفی احساسی وی در موضوع یادگیری، حاصل می شود (وینچ^۱، ۱۹۹۸: ۲۲). وایتهد- فیلسوف تربیتی معاصر نیز معتقد است که بدون علاقه، رشد فکری ناممکن است. چرا که علاقه، جزء لاینفک توجه و درک می باشد (وایتهد^۲، ۱۹۲۹: ۳۷).

مطلب بالا دلالت بر آن دارد که پرورش تفکر بدون در نظر گرفتن جنبه‌ی عاطفی، بی معنا است. به دیگر سخن، در صورتی اندیشیدن اتفاق افتاده و به بار می نشیند که اندیشنده همان گونه که روسو می گوید به لحاظ عاطفی درگیر^۳ در موضوع شود. چرا که (اندیشیدن)) به معنای عام، اعتبار چندانی ندارد. در حقیقت، اندیشیدن (درباره‌ی ۰۰۰)) معنا پیدا می کند. یعنی فکر کردن به موضوعی خاص و معین. در این صورت، فرایند اندیشه کامل نخواهد شد، مگر آن که عواطف فرد در این فرایند وارد گردد. درگیری عاطفی به اشکال مختلفی آشکار می گردد. حساسیت نسبت به موضوع اندیشه، ایجاد انگیزه و عشق و علاقه در قبال آن از جمله نمودهای عاطفی می باشند.

نقش عواطف در پرورش تفکر مورد توجه صاحب نظران متأخر نیز قرار گرفته است. برای مثال، مایرز، ۱۳۷۴: ۵۱)، پرورش علاقه و انگیزه را یکی از مراحل اساسی آموزش تفکر انتقادی تلقی کرده است.

منصور (۱۳۶۰: ۳۴)، در باره‌ی ارتباط پیشرفت های علمی با عواطف گفتار جالب توجهی دارد. وی براین باور است که از نظر تاریخی، علم در آغاز مرهون آن عده متفکرانی بوده است که عاشق جهان و طبیعت بوده اند و دیوانه وار به زیبایی های شگفت انگیز آن عشق می ورزیده اند. در این میان، رابطه‌ی عواطف و خلاقیت بیش از سایر ابعاد تفکری مورد توجه قرار گرفته است. به طوری که برخی از صاحب نظران و محققین، انگیزه‌ی درونی را مهم ترین عامل در خلاقیت دانسته اند (به نقل از نوری، ۱۳۸۳: ۵). از نظر این محققین، آنچه انگیزه‌ی درونی را از انگیزه های بیرونی متمایز می کند، عشق، تعهد، ترکیبی از کار و بازی و بالاخره تمرکز در پیگیری فعالیت مورد نظر است (منبع پیشین).

شاید به همین دلیل باشد که برخی از صاحب نظران بین هنر و تفکر به ویژه تفکر خلاق رابطه برقرار می‌نمایند (دولت آبادی و عشایری، ۱۳۷۶: ۵۵). چرا که هنر نیز ریشه در عواطف و احساسات انسانی دارد. در واقع به تعبیری هنر نوعی ابراز عواطف تجربه

3. Winch
1. Whitehead
2. Involve

شده‌ی هنرمنداست (تولستوی ۱۳۷۶-۱۳۷۰). پرکینز^۱ که در حال حاضر به عنوان یکی از برجسته‌ترین روان‌شناسان شناختی معاصر، مطرح می‌باشد، با تکیه بر اهداف شناختی بر این باور است که هنر می‌تواند در شکل‌گیری شخصیت یا منش شخصیتی فکور تأثیر بسیار شگرفی داشته باشد. بنا به اعتقاد وی نگرستن به هنر مستلزم تفکر است (به نقل از مهر محمدی، ۱۳۸۱: ۲۵۹-۲۵۷).

در این بخش مشخص شد که پرداختن به تفکر و پرورش آن بدون در نظر گرفتن عواطف، امکان‌پذیر نمی‌باشد. چرا که فکر و عاطفه را نمی‌توان از هم جداکرد. از طرف دیگر مشخص شد که توجه به هنر و آموزش آن نیز بی‌ارتباط با تفکر نمی‌باشد، چرا که وجه اشتراک هر دو، عواطف و حس زیبایی‌شناسی است. اسمیت و هولفیش (ترجمه‌ی علی شریعتمداری، ۱۳۷۱: ۴۳)، چنین می‌نویسند که تفکر مؤثر و کارا، فرایندی است که در آن، میان احساس، حافظه و تخیل (عناصر زیربنایی هنر)، با در نظر گرفتن هدف مورد نظر، تعادل برقرار گردد. با توجه به این نتیجه‌گیری اکنون این سؤال اساسی مطرح می‌گردد که چگونه می‌توان درگیری عاطفی فرد با موضوع تفکر را ایجاد کرد؟ آیا این درگیری و تعامل، امری کاملاً شخصی است که آموزش و پرورش به هیچ وجه نمی‌تواند در آن مداخله کند؟ در این صورت، نقش آموزش و پرورش در پرورش تفکر چه خواهد بود؟ و یا آن که راهی برای مداخله وجود دارد؟ پاسخ گویی به این پرسش‌ها خواه ناخواه ادامه‌ی بحث را به بخش بعدی موکول می‌کند.

رابطه‌ی عمل و تفکر

هرچند جنبه‌ی عاطفی، حیطة ای درونی و بسیار شخصی است، اما این سخن به معنای خنثی بودن نقش تعلیم و تربیت در این خصوص نمی‌باشد. البته وارد شدن به این حیطة با روش‌های سنتی، تقریباً ناممکن به نظر می‌رسد. از این رو بازنگری در شیوه‌های تربیتی، شاه‌کلید ورود به آن است. به تعبیر دیگر تازمانی که تعلیم و تربیت تنها به آموزش‌های نظری، آن هم با استفاده از روش‌هایی همچون سخنرانی، یادسپاری و نظایر آن، اکتفا کند، درگیری عاطفی فراگیر در موضوع یادگیری و پرورش ابعاد تفکری، به وقوع نخواهد پیوست. برای این منظور، شرایطی را باید تدارک دید که فراگیر بتواند با موضوع، تعامل برقرار کرده و کاملاً در آن درگیر شود. در این صورت، موضوع تنها جنبه‌ی نظری نخواهد داشت، بلکه علاوه بر آن، جنبه‌ی عملی نیز وارد کار می‌شود. اکنون این سؤال پیش می‌آید که این نوع تعامل و درگیری عملی با موضوع از چه طریقی امکان‌پذیر است؟

اگر در رویکردهای گوناگون یاددهی یادگیری تأمل کنیم، خواهیم دید که رویکرد تجربه‌گرایانه و حل مسئله ای دیویی، نزدیک ترین و بهترین رویکردی است که درگیری عملی با موضوع را امکان پذیر می سازد. چرا که این رویکرد، ماهیتی عمل گرا و فعالیت مدارانه دارد. اصولاً از نظر دیویی تعلیم و تربیت عبارت از تجدید نظر در تجربیات قبلی و بازسازی آنها است. این دوباره سازی به منظور معنا بخشی به تجربیات فرد و همچنین هدایت تجربیات بعدی وی صورت می گیرد (شریعتمداری، ب۱۳۷۶: ۶۱). بنا به دیدگاه دیویی، تجربه‌ی عملی است که از ویژگی منحصر به فرد بودن برخوردار بوده و در برابر یک (موقعیت مسئله ای و مبهم)) و به منظور حل آن، انجام می شود (گوتک، ۱۳۸۴: ۱۳۳).

مفهوم تجربه چند ویژگی اساسی را با خود به همراه دارد که با توجه به مباحث قبلی حائز اهمیت هستند. نخست آن که تجربه چنانچه گفته شد، نوعی عمل است. دوم، تجربه، جنبه‌ی شخصی دارد. به همین خاطر، از آن خود شخص است. سوم، تجربه‌ی عملی است که شخص با تمام وجود یعنی کلیت یکپارچه‌ی خود وارد آن می شود. در این صورت نوعی اتحاد بین شخص عمل کننده، موضوع و خود عمل به وجود می آید. به طور ی که موضوع جزئی از عمل و عمل نیز جزئی از خود فرد به شمار می آید و بالاخره این که تجربه همواره از یک نوع تازگی برخوردار است. به همین علت، تجربه همواره در نزد دیویی، همراه با مسئله و موقعیت مبهم معنا پیدا می کند.

در نظر گرفتن ویژگی های فوق، نقش تجربه گرایی و رویکرد حل مسئله ای را در ایجاد درگیری عاطفی فراگیر در موضوع، آشکار می سازد. مسلم است که درگیری عاطفی جزء همیشه ثابت هر تجربه ای است. حال این تعامل عاطفی به اشکال مختلف، نمایان می شود. برای مثال، باعث برانگیختگی درونی فرد شده و به تبع آن منجر به انگیزش درونی می شود. این انگیزش درونی به نوبه‌ی خود، باعث ایجاد حساسیت و در نتیجه برانگیختن حس کنجکاوی شده که بالطبع، تفکر، پی آمد آن می باشد. این مطالب دلالت بر آن دارند که در نزد دیویی، جداسازی حیطة های شناختی، عاطفی و روانی حرکتی، عاری از هر گونه حقیقت (در چارچوب فلسفه‌ی پراگماتیسم) می باشد. به طوری که تفکر از عاطفه و عمل، جدایی ناپذیر است. از اینرو، می توان استنباط کرد که در چارچوب دیدگاه دیویی، ماهیت های مستقل از هم تحت عنوان تفکر منطقی تحلیلی، انتقادی و خلاق وجود ندارند، بلکه تنها یک ماهیت به نام تفکر اعتبار دارد که در تجربه یعنی فرایندی عملی برای حل یک مسئله نمود پیدا می کند. این فرایند، گاهی به شکل تحلیل و یا نقد و سرانجام برخی اوقات به صورت خلاقیت دیده می شود. در مجموع، می توان

چنین نتیجه گیری کرد که تجربه‌گرایی و رویکرد حل مسئله ای دیویی، پلی است که ارتباط بین حیطه‌ی نظر و عمل را برقرار می‌سازد.

هر چند دیویی، تجربه و تجربه‌گرایی را نظم و سازمان بخشید و به شکل یک نظریه معرفی کرد، لیکن باید خاطر نشان ساخت که توجه به نقش تجربه‌ی عملی، پیشینه ای قدیمی تر از این نظریه دارد. چنان که پیشتر اشاره شد، روسو فعالیت عملی را شرط لازم یادگیری می‌داند (وینچ، ۱۹۹۸: ۲۲). در جهان اسلام از همان سده‌های نخستین هجری قمری اهل تصوف به نقش تجربه‌ی عملی پی برده و از آن در برنامه‌های تربیتی خانقاهی بهره می‌برده‌اند. برای مثال در تذکره الاولیاء عطار نیشابوری آمده است که (جنید) از مشایخ صوفیه در قرن سوم هجری قمری شاگرد خود یعنی (شبلی خراسانی) را برای مدت یک سال به کبریت فروشی واداشت. پس از یک سال متوجه شد که شبلی در این یک سال، سود نسبتاً خوبی به دست آورده و این کار باعث غرور و ارضای نفس او شده است. جنید به شبلی گفت: تو زمانی امیری کرده ای و زمانی نیز تجارت، پس هنوز ورود در سیر و سلوک زود است، در نتیجه برای یک سال دیگر بایستی در بغداد گدایی کنی. البته منظور حقیقی جنید این بود که شبلی در اثر عمل و تجربه درک نماید که به خودی خود در نزد مردم چیزی نیست و اگر مردم پیش از این به وی اعتنایی داشتند به خاطر منصب امیری وی و فرمانداری شهر بوده است. پس از گذشت یک سال در یوزگی، برنامه‌های تربیتی- تجربی وی به پایان نرسید. به طوری که جنید او را امر فرمود که برای مدت چهار سال بایستی به خلق خدمت نماید. بدین منظور که پس از چهار سال به درک خویشتن واقعی خویش نایل شود (عطار نیشابوری، ۱۳۷۹: ۶۱۶-۶۱۵).

اصولاً تجربه‌گرایی برخی پی آمدهای ریشه ای و درازمدتی را برای شخص در پی دارد. در واقع، هر تجربه تنها به دانستن سطحی منجر نشده، بلکه علاوه بر این که منجر به درک و فهم می‌شود، همچنین زمینه‌ی تغییر و تحولی را در شخصیت فرد ایجاد می‌کند. حال اگر این تجربیات ادامه یابند، به تعبیر دیویی از اصل ادامه یا پیوستگی^۱ تبعیت کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۶: ۶۹)، می‌توانند به شکل دهی برخی سازه‌های شخصیتی و یا به تعبیر دیگر، منش‌های^۲ معینی در فرد منجر شوند.

به نظر نگارنده، (چالش جویی^۳)، (خطرپذیری^۴)، (انعطاف‌پذیری^۵)، (خود باوری^۶) و (اعتماد به نفس^۷) از جمله‌ی این منش‌ها یا سازه‌های شخصیتی می‌باشند. برخی از این سازه‌ها توسط محققین به عنوان ویژگی‌های شخصیتی لازم برای خلاقیت معرفی شده‌اند. برای نمونه، استرنبرگ و لوبارت (۱۹۹۹: ۱۱۲-۱۱۹)، خطرجویی، پشت کار

1. Principle of Continuity
2. Characters
1. Challenging

برای غلبه بر موانع، بردباری در برابر ناکامی و مشکلات و خودکارآمدی^۱ را جزء ویژگی‌های شخصیتی مرتبط با خلاقیت معرفی کرده‌اند. با اندکی تأمل می‌توان درک کرد که این ویژگی‌های شخصیتی، مرکب از سه جزء شناختی، عاطفی و رفتاری (عملی) هستند. به تعبیر دیگر، هریک از این ویژگی‌ها، زمانی تحقق پیدا کرده و معنا می‌یابند که این سه جزء در کنار یکدیگر و توأمان وجود داشته باشند. بدین ترتیب می‌توان استدلال کرد که این ویژگی‌های نامبرده به طریق اولی منشاهای لازم و زیر بنایی برای کسانی است که می‌خواهند در عرصه‌ی اندیشه‌ی ورزشی وارد شوند. همان‌طور که روشن شد، شیوه‌ی شکل‌دهی به این سازه‌ها نیز تنها از طریق تجربه‌گرایی و شیوه‌ی حل مسئله در نظام تعلیم و تربیت امکان‌پذیر است.

تا این بخش از بحث، فرد و شرایط لازم برای وی از جهت نیل به تفکر، کانون توجه بوده است. به طوری که روشن شد، در مواجهه با یک موضوع معین علمی، فرد باید با تمامی ابعاد وجودی خود یا به عبارت دیگر با کلیت یکپارچه‌ی خود وارد تعامل شود. در مرتبه‌ی بعد این تعامل به گونه‌ای صورت می‌گیرد که مرز میان فرد اندیشمند و موضوع از میان برداشته شده و به نوعی وحدت می‌رسند. همچنان که گفته شد، این یکپارچگی از طریق تجربه‌ی امکان‌پذیر است. نکته‌ی قابل تأمل این است که تجربه یا به طور دقیق‌تر، تعامل فرد و موضوع در خلأ، روی نمی‌دهد. اصولاً هر تجربه‌ای نیاز به یک بستر و زمینه دارد. یعنی تجربه در یک محیط معین اتفاق می‌افتد. با این مقدمه، ضرورت پرداختن به بخش بعدی مقاله یعنی محیط اجتماعی و مؤلفه‌های متعلق به آن که مرتبط با تفکر و پرورش آن است، آشکار می‌گردد.

تفکر و جامعه

به نظر می‌آید که بتوان، جامعه و عناصر متعلق به آن را با یک اصطلاح عام و جامع توصیف کرد. در واقع، هرگاه بحث بر سر عناصر اجتماعی است، خواه ناخواه سخن از (فرهنگ) به میان می‌آید. فرهنگ مفهومی است که نشانگر تمامی مشخصه‌های یک جامعه‌ی معین می‌باشد. پس برای آن که بحث، سمت و سوی مشخص پیدا کند، به جای رابطه‌ی تفکر و جامعه می‌توان از رابطه‌ی فرهنگ و تفکر سخن گفت. چرا که تجربه و یا به تعبیر دیگر، تعامل فرد با موضوع، در فرهنگ رخ می‌دهد. اکنون سؤال این است که کدام ویژگی‌های فرهنگی در تجربه‌گرایی نقش مثبت داشته و در نهایت بستر مناسبی را برای پرورش سازه‌های شخصیتی مرتبط با آن فراهم می‌آورند؟

2. Self- efficacy

مسلم است که برخی ظرفیت های فرهنگی مثل توانایی ایجاد فرصت برابر برای همه ی افراد در کسب تجربه (مشارکت همگانی در تجربه)، ارج نهادن تجربه گرای، خطرپذیری و همچنین چالش جویی، ایجاد فضای امن و آزاد برای مواجه شدن افراد با موضوعات گوناگون علمی (آزادی اندیشه)، حفظ منزلت و کرامت انسانی و نظایر آن از جمله مهم ترین خصایص فرهنگی هستند که رابطه ی مستقیم و تنگاتنگی با تفکر و شکل دهی سازه های شخصیتی مرتبط با آن دارند.

با کمی دقت می توان تمامی ظرفیت های فوق را زیر چتر یک مفهوم یا سازه ی عام و ریشه ای تر، به نام (دموکراسی)) گرد آورد. به راستی فرهنگ دموکراتیک، بهترین بستری است که زمینه را برای پرورش تمامی وجوه تفکر فراهم می آورد. به همین دلیل است که دیویی توجه شایانی به آن نشان داده است. در واقع جامعه ی دموکراتیک، بیش از هر چیز زمینه ای است برای ایجاد منش دموکراتیک در همگان. منش دموکراتیک نیز به نوبه ی خود منجر به آزادی اندیشه در فرد می گردد که به نظر دیویی معنای حقیقی دموکراسی است (شریعتمداری، ۱۳۶۲: ۸۸). بدین ترتیب، دموکراسی در جامعه به لحاظ فراهم آوردن زمینه های لازم برای آزادی فرد و رها شدن اندیشه ی او از اسارت، پیش نیاز به حساب می آید. از جنبه ی توجه عمیق به آزادی فردی، خصوصاً با تکیه بر نقش آن در ساختن شخصیت و منش افراد، دیدگاه دیویی به نظریه ی کانت نزدیک می شود. چراکه کانت نیز بنیاد کردار اخلاقی را بر گزینش و از این رو بر آزادی می داند. از این دیدگاه، آنچه تربیت اخلاقی می نامیم، فقط و فقط فراهم آوردن زمینه ای است برای کردار اخلاقی. یعنی زمینه ای برای بیدار شدن و به کارآمدن وجدان انسانی. از نظر کانت این زمینه همان است که منش نامیده می شود. وی پرداختن به آن را نخستین گام تربیت می نامد (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۱۳۴-۱۳۳).

برتراند راسل اندیشمند معاصر و از جمله بنیانگذاران فلسفه ی تحلیل منطقی نیز که پرورش هوش را از بزرگ ترین و مهم ترین اهداف آموزش و پرورش می داند، به نقش آزادی در رسیدن به این هدف کاملاً واقف بوده و معتقد است که سرشت آزاد و هوش در کنار یکدیگر به کار می آیند. از نظر وی پرورش هوش، همانا پدید آوردن هنرهای هوشی از جمله کنجکاوی و اندیشه ی باز^۱ است (منبع پیشین: ۱۷۸-۱۷۷). این هنرها را به تعبیری می توان همان منش یا سازه های شخصیتی تلقی کرد. چرا که از حالت موقتی، ناگهانی و هر از گاهی بسیار فراتر بوده و از یک ثبات نسبی برخوردار می باشند. همان گونه که خودراسل نیز متذکر می شود، این هنرهای هوشی یا منش ها را در شرایطی که میل به

1. Open_mindedness

القاء و تحمیل عقاید و اندیشه‌ها وجود داشته باشد، نمی‌توان به وجود آورد (منبع پیشین: ۱۷۶-۱۷۵).

از بحث دیویی در خصوص نسبت میان دموکراسی و تعلیم و تربیت، چند نکته‌ی اساسی قابل استنباط است. نخست آن که تجربه‌گرایی و دموکراسی همبسته می‌باشند. چرا که هسته‌ی مرکزی هر دو اندیشه، فرد و فردیت است. دوم، به تبع استنتاج قبلی، تفکر، فرایندی است که در قلمرو فردی محقق می‌شود. در اصل، فرهنگ جامعه یا همان فرهنگ دموکراتیک، بستری است که فضای لازم را برای فرد به وجود می‌آورد. به تعبیر کریمی (۱۳۸۳: ۳۰)، تربیت مبتنی بر دموکراسی، به افراد فرصت می‌دهد که خود را آن گونه حس و تجربه کنند که هستند و نه آن گونه که جامعه تحمیل می‌کند. سوم، دموکراسی سیاسی و تربیت مبتنی بر دموکراسی، منفک و مستقل از یکدیگر نمی‌باشند. در واقع، دموکراسی حقیقی زمانی حاکم می‌شود که از حالت تصنعی یعنی تحمیل توسط بیگانه خارج شده و به صورت فرهنگ در آمده باشد. به تعبیر دیگر برای همگان درونی شده باشد. برای رسیدن به این مرحله، آموزش و پرورش، نقش خطیری را می‌تواند بر عهده بگیرد یعنی تلاش در جهت ساخت منش دموکراتیک. البته نباید ارتباط دو سویه‌ی تربیت و سیاست را هیچ‌گاه از نظر دور داشت، چرا که سیاست نیز به نوبه‌ی خود، می‌بایست شرایط اجتماعی را به گونه‌ای مهیا سازد که نهاد تعلیم و تربیت بتواند از عهده‌ی مسئولیت سنگین خود یعنی پرورش منش دموکراتیک بر آید. از همین جا رابطه‌ی فلسفه‌ی سیاسی و تربیتی آشکار می‌شود. شاید به همین خاطر باشد که فلسفه‌ی سیاسی و تربیتی دیویی را باید، فلسفه‌ی ای‌یگانه به شمار آورد. همچنان که در نزد افلاطون نیز، فلسفه‌ی سیاست با تربیت در هم می‌آمیزند و پیوندی ناگسستنی می‌یابند (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۴۱). بدین سان به روشنی می‌توان دریافت که پرورش تفکر بدون توسعه‌ی فرهنگی و سیاسی تحقق نمی‌یابد.

جمع بندی و نتیجه گیری

در این مقاله سعی بر آن شد تا مؤلفه‌های بنیادی تربیتی مؤثر در پرورش تفکر، توصیف و تبیین شوند. در این واریسی، مشخص شد که وجوه مختلف اندیشه یعنی تفکر منطقی، تحلیلی، انتقادی، خلاق و حتی شهودی، به سادگی قابل تفکیک از یکدیگر نیستند و لذا به منظور دستیابی به هدف پرورش تفکر، همگی آنها باید مورد اهتمام قرار گرفته و پرورش یابند. برای پرورش این ابعاد تفکری نیز، لاجرم باید کلیت یکپارچه‌ی فرد مورد ملاحظه قرار گیرد. چرا که فرایند تفکر بدون درگیری عاطفی و همچنین عملی، محقق نمی‌شود. در گام بعدی، دیده شد که تعامل عاطفی و عملی فرد اندیشمند در شرایط

تجربه یعنی مواجهه با موقعیت های حل مسئله ای، امکان پذیر می باشد. مواجهه‌ی تجربه گرایانه و تداوم آن در مرتبه های بعدی، زمینه را برای تغییرات درونی فرد و تشکیل برخی منش ها و سازه های شخصیتی در وی فراهم می آورد.

از سوی دیگر، در بخش بعدی مقاله، شرایط اجتماعی یا به تعبیری شرایط فرهنگی لازم برای ایجاد آمادگی های ضروری در فرد، مورد بحث و بررسی قرار گرفت. به طور خلاصه فرهنگ دموکراتیک هم در مقوله‌ی سیاست و هم در بعد تعلیم و تربیت، عمده ترین و دربرگیرنده ترین مؤلفه‌ی فرهنگی پیش نیاز برای هدف پرورش تفکر است. اکنون با توجه به این جمع بندی، می توان استدلال کرد، آنچه که نهاد تعلیم و تربیت را در راه انجام رسالت خود، یعنی پرورش تفکر در کشور یاری می دهد، همانا تکیه بر تربیت و پرورش است و نه آموزش صرف. یعنی بعدی که متاسفانه بجد مورد غفلت قرار گرفته است. همان طور که ملاحظه شد، دستیابی به پرورش تفکر، نیاز به افرادی دارد که ویژگی های شخصیتی آنها در این جهت شکل گرفته باشد. شکل گیری شخصیتی نیز بسی فراتر از حد آموزش^۱ نظری آن هم تنها با تکیه بر برنامه‌ی درسی کتاب محور^۲ می باشد. شایان ذکر است که این امر از دید صاحب نظران غربی هم پنهان نمانده است، به طوری که برخی از آنها مثل بست (۲۰۰۰: ۱)، برنامه‌ی درسی کتاب محور را به شدت مورد نقد قرار داده‌اند. این صاحب نظر، معتقد است که در نتیجه‌ی این گونه برنامه ها، دیگر حیطه های وجودی دانش آموزان از قبیل اخلاقی، معنوی و فرهنگی فراموش خواهند شد. به همین خاطر، امروزه متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت به جای تکیه بر یاد دادن مهارت های تفکری گرایش به مقوله‌ی پرورش منش فکور (پرکینز، به نقل از محمود مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۲۵۷) دارند. این هدف نیز، به دلیل اهمیت نقش شرایط اجتماعی و فضای حاکم بر مدرسه در شکل‌گیری شخصیتی و منشی دانش آموزان، از طریق کار بر روی فرهنگ مدرسه پیگیری می شود.

در مجموع می توان گفت که تفکر تنها محصول حیطه‌ی شناختی نیست، چرا که حیطه‌ی شناختی، عاطفی و رفتاری کاملاً درهم تنیده اند. از این رو پرورش سطوح بالای شناختی یا همان ابعاد تفکری (مثل تجزیه و تحلیل، نقد و ارزیابی خلاقیت) بدون در نظر گرفتن حیطه‌ی عاطفی و رفتاری، تلاشی بیهوده است. درواقع، تفکر، نتیجه‌ی شکل گیری سازه های شخصیتی مربوط به تفکر یا به عبارت دقیق تر «منش فکور» است. به علاوه، تفکر و ابعاد مختلف آن، صرفاً ماهیتی فردی نداشته بلکه جمعی نیز است. بنابراین پرورش منش مذکور نیازمند ایجاد بستر فرهنگی و اجتماعی مناسب می باشد. ایجاد بستر

1. Instruction
2. Text book_oriented

مناسب نیز به نوبه‌ی خود نیازمند تعامل و تلاش جمعی است. در پایان پیشنهاد می‌شود که نهاد تعلیم و تربیت به عنوان بخشی از جامعه که به صورت مستقیم با پرورش تفکر سروکار دارد، برای انجام رسالت خویش به بازنگری در اهداف، برنامه‌ها، روش‌ها، ساختارها و هر آنچه که مرتبط با آنها (مثل ارزش‌یابی‌ها) است، بپردازد. باید در نظر داشت که صرفاً با تغییرات صوری در برخی از کتب درسی و یا احیاناً اضافه کردن یک یا چند درس مثل منطق، آشنایی با مهارت‌های تفکر انتقادی و نظایر آن به برنامه‌ی درسی، نه تنها به هدف مورد نظر نزدیک نخواهیم شد، بلکه در نهایت با شکست سنگین مواجه می‌شویم. در این میان همان‌طور که اشاره شد، به دلیل نقش خطیر تلاش جمعی و تعاملی در پرورش تفکر، نظام تعلیم و تربیت، به ویژه برنامه‌ی درسی باید در جهت مشارکت و گفتمان تغییر یابد. به کارگیری روش‌های مشارکتی در فرایند یاددهی-یادگیری، مثال بارزی از این نوع تغییرات در برنامه درسی تلقی می‌شود.

منابع

- ابراهیمی دینانی، غ (۱۳۷۵). *منطق و معرفت در نظر غزالی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- اسمیت، جی. ف و هولفیش، گ، اچ (۱۳۷۱). *تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت*. ترجمه‌ی علی شریعتمداری. تهران: انتشارات سمت.
- بلوم، بی. اس. انگلهارت، ام. دی، فرست، ای. جی، هیل، دلبیو. اچ. و کراتول، دی. آر. (۱۳۶۵). *طبقه بندی هدف های پرورشی: حوزه شناختی*. ترجمه‌ی علی اکبر سیف و خدیجه علی آبادی. تهران: انتشارات رشد.
- پاشا شریفی، ح (۱۳۸۳). *رابطه‌ی خلاقیت و ویژگی های شخصیتی دانش آموزان دبیرستان های تهران*. فصلنامه‌ی نوآوری های آموزشی. سال سوم. شماره‌ی ۷. ص ۱۱۳۱.
- تولستوی، ل (۱۳۷۶). *هنر چیست؟* ترجمه‌ی کاوه دهگان. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- دولت آبادی، ش و عشایری، ح (۱۳۷۶). *زیرساخت های عاطفی هیجانی هنر و بینش علمی در کتاب پرورش بینش علمی در آموزش و پرورش*. ویراسته‌ی منصورعلی حمیدی. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت. شریعتمداری، ع (۱۳۷۶الف). *رسالت تربیتی و عملی مراکز آموزشی*. تهران: انتشارات سمت.
- شریعتمداری، ع (۱۳۷۶ ب). *اصول تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، ع (۱۳۶۲). *جامعه و تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- شمشیری، ب (۱۳۸۳). *بررسی مبانی معرفت شناسی عرفان اسلامی و اثرات آن بر آموزش و پرورش*. پایان نامه‌ی دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
- شهزادی، ر (۱۳۶۷). *جهان بینی زرتشتی*. تهران: انتشارات فروهر.
- عطار نیشابوری، ف (۱۳۷۹). *تذکره الاولیاء*. تصحیح محمد استعلامی. تهران: انتشارات زوار. قرآن کریم.
- کاردان، ع، اعرافی، ع، پاک سرشت، م، حسینی، ع و ایرانی، ح (۱۳۷۲). *فلسفه‌ی تعلیم و تربیت* (جلداول). تهران: انتشارات سمت.
- کانت، امانوئل (۱۳۷۴). *تعلیم و تربیت: اندیشه های در باره آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کریمی، ع (۱۳۸۳). *سازه های تربیت و دموکراسی*. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.
- گوتک، ال. ج (۱۳۸۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه‌ی محمد جعفر پاک سرشت. تهران: انتشارات سمت.
- مایرز، چ (۱۳۷۴). *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه‌ی خدایار ایلی. تهران: انتشارات سمت.
- معین، م (۱۳۸۱). *فرهنگ فارسی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- منصور، ح (۱۳۶۰). *جهان بینی علمی*. تهران: انتشارات آگاه.

- مهر محمدی، م (۱۳۸۱). *پرورش منش (روشن) تفکر ممتاز از طریق برنامه‌ی درسی هنر*. در مجموعه برنامه ریزی درسی و پرورش تفکر. به کوشش حسن ملکی. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- میلر، پی. ج (۱۳۷۹). *نظریه‌های برنامه‌ی درسی*. ترجمه‌ی محمود مهرمحمدی. تهران: انتشارات سمت.
- نقیب زاده، م (۱۳۷۷). *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- نقیب زاده، م (۱۳۷۸). *درآمدی به فلسفه*. تهران: انتشارات طهوری.
- نقیب زاده، م (۱۳۷۹). *نقد فلسفی و آموزش فلسفه*. تهران: مؤسسه‌ی تحقیقاتی_ تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
- نوری، ز (۱۳۸۳). *بررسی تفاوت‌های جنسیتی با توجه به رابطه‌ی خلاقیت و عملکرد تحصیلی در دروس ریاضی، علوم و ادبیات دانش آموزان*. [پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد]. شیراز: دانشگاه شیراز.
- Arnheim, Roudolf (1985). **The double- edge mind: Intuition and the intellect**. In the Learning and teaching the ways of knowing, part 2., by Elliot Eisner (ed). U. S. A. The University Of Chicago Press.
- Best, Ron (2000). **Education for spiritual, social and cultural development**. London, Continuum.
- Bruner, Jerome (1960). **The process of education**. U. S. A. Harvrd College Press.
- Cowie, P. A. (chief Ed), (1989). **Oxford advanced learner's dictionary**. Oxford University Press.
- Maykut, P. and Morehouse, R. (1994). **Beginning Qualitative research: A Philosophical and practical guide**. London The Falmer Press.
- Solomon, R. C. (2000). **The philosophy of emotions**. In the Handbook of Emotio ns by M. Lewis and J. M. Haviland (Eds). U. S. A. Guilford.
- Sternberg, R. and Lubart, T. (1999). **The concept of creativity: Prospects and paradigms**. In R. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity. Cambridge University Press.
- Whitehead, A. N. (1929). **The aims of education**. New York. Free Press.
- Winch, Cristopher (1998). **The philosophy of human learning**. London, Routledge Falmer.

تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی: یک مطالعه کیفی

مرضیه مومن‌نسب^۱، مرضیه معطری^۲، عباس عباس‌زاده^۳، بابک شمشیری^۴

چکیده

مقدمه: از آن جا که مطالعه‌های بسیار اندکی در خصوص تجربه معنوی بیماران سکتة قلبی با توجه به زمینه فرهنگی انجام شده است، مطالعه حاضر با هدف توضیح تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی انجام گردید.

روش: در این مطالعه کیفی نه بیمار (۴ زن و ۵ مرد) با تشخیص سکتة قلبی مورد مصاحبه عمیق قرار گرفتند. همچنین یک گروه متمرکز با شرکت هفت پرستار برگزار شد. متن کلیه مصاحبه‌ها روی نوار ضبط شد و کلمه به کلمه نسخه‌برداری گردید. جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل درون‌مایه‌ای استفاده شد.

یافته‌ها: تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی در قالب چهار درون‌مایه اصلی شامل «توکل به خدا»، «دست و پنجه نرم کردن با قلب»، «خانواده: هم آرامش‌بخش و هم تنش‌زا» و «جستجوی کمک» و یازده درون‌مایه فرعی طبقه‌بندی شد.

نتیجه‌گیری: نتایج این مطالعه نشان داد که حمله قلبی باعث برجسته‌تر شدن بعد معنوی در مشارکت‌کنندگان شده است و معنویت در عبور از این رویداد پر استرس و خطرناک نقش بارزی ایفا می‌نماید. بنابراین پرستاران برای ارایه مراقبت همه‌جانبه باید به نیازها و تمایلات معنوی بیماران خود توجه نمایند.

کلید واژه‌ها: تجربه معنوی، معنویت، حمله قلبی، مراقبت همه‌جانبه، مطالعه کیفی

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ پذیرش: ۹۱/۸/۲۸

تاریخ دریافت: ۹۱/۷/۲۵

ارجاع: مومن‌نسب مرضیه، معطری مرضیه، عباس‌زاده عباس، شمشیری بابک. تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی: یک مطالعه کیفی. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت ۱۳۹۱؛ ۱ (۴): ۲۸۴-۹۷.

مقدمه

Seaward معتقد است که «هر بحران در واقع یک بحران معنوی است» (۶).

حمله قلبی یک رویداد حاد، پر استرس و تهدیدکننده زندگی است که شروع آن غیر قابل کنترل و غیر قابل پیش‌بینی است (۷). وضعیت فرد به طور ناگهانی از سلامتی و رفاه به یک بیماری وخیم تبدیل و حتی زندگی او تهدید می‌شود (۸). این وضعیت می‌تواند بحرانی واقعی برای بیمار ایجاد کند و تجربه منحصر به فردی را به وجود آورد که علاوه بر پیامدهای جسمی بر ابعاد روانی، اجتماعی و به

معنویت یک کیفیت ذاتی در همه انسان‌ها و جوهره ابناء بشر است و بیانگر ارتباط هماهنگ با خود، دیگران، طبیعت و خدا و جستجوی فردی برای یافتن معنی و هدف در زندگی است (۴-۱). معنویت نیروی اتصال‌دهنده یا قدرت منسجم‌کننده‌ای است که همه زندگی را یکدست و منسجم می‌کند، شخصیت را کامل می‌سازد و جهت و مسیر را مشخص می‌کند (۵). بروز بیماری به خصوص بیماری‌های تهدیدکننده زندگی و بیماری‌های مزمن، بحران مهمی در زندگی هر فرد می‌باشد.

۱- استادیار، گروه پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی حضرت فاطمه ()، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران
۲- دانشیار، گروه پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی حضرت فاطمه ()، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران
۳- دانشیار، گروه پرستاری، دانشکده پرستاری و مامایی، دانشگاه علوم پزشکی کرمان، کرمان، ایران
۴- استادیار، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

خصوص معنوی فرد به طور قابل توجهی تأثیرگذار است. ماهیت تهدیدکننده و بحرانی حمله قلبی باعث می‌شود که تمرکز تیم سلامت عمدتاً بر نیازهای جسمی بیماران متمرکز شود و سایر نیازهای آنان مورد غفلت قرار گیرد (۹). این در حالی است که بیماران مایلند به عنوان یک انسان کامل و نه به عنوان یک بیماری و نادیده گرفتن هر یک از ابعاد انسانی دیده شوند. حتی آن‌ها می‌تواند با التیام (Healing) تداخل کنند (۱۰). بررسی‌ها نشان دادند که رضایتمندی بیماران از مراقبت پرستاری به طور قابل ملاحظه‌ای با مراقبت عاطفی-معنوی ارتباط دارد (۱۱).

معنویت یک فرایند طبیعی است که در همه بیماران وجود دارد (۱۱). بنابراین یک پرستار همه جانبه‌نگر باید به این نکته توجه داشته باشد که ناخوشی، ابتلا و مواجهه با مرگ در ماهیت تجربیات معنوی هستند و معنویت می‌تواند نقش قابل توجهی در فرایند بهبودی فرد ایفا نماید. با این وجود معنویت هنوز به اندازه کافی در عمل، تئوری و تحقیق‌های پرستاری مورد توجه قرار نگرفته است (۱۲).

در زمینه معنویت در بیماری‌های قلبی، برخی مطالعه‌ها با رویکرد کمی به بررسی رابطه معنویت و یا مذهب با شیوع عوامل خطر حمله قلبی به خصوص استرس (۱۶-۱۳)، بهبود کیفیت زندگی و خودکارآمدی پس از بروز سکتة قلبی (۱۷) و تطابق و سلامت روان بیماران (۱۹-۱۷، ۱۵) پرداختند. البته با توجه به ماهیت انتزاعی و ذهنی معنویت به نظر می‌رسد که رویکرد کیفی می‌تواند اطلاعات عمیق‌تر، وسیع‌تر و درک واضح‌تری از تجربه معنوی بیماران سکتة قلبی فراهم نماید. این امر از طریق جستجوی دقیق پدیده، همان گونه که توسط افراد مختلف تجربه می‌شود، امکان‌پذیر است (۲۰).

پدیده‌های مربوط به زندگی درونی و تجربیات ذهنی از طریق تفکر پالایش می‌شوند. عواملی مانند زمینه (Context) و سوابق شخصی بر معنی و تفسیر فرد از تجربه تأثیرگذار هستند. بنابراین معنی برای محقق و نمونه نمی‌تواند یکسان باشد (۲۱). به همین دلیل برخی صاحب‌نظران پیشنهاد نمودند که پژوهش‌هایی که به بررسی مفهوم معنویت و ارتباط آن با توسعه سلامت و مدیریت بیماری‌ها می‌پردازند، باید به جای

تمرکز به تعریف مدنظر محقق، به تجربه ذهنی معنویت بر مبنای تعریف مشارکت‌کنندگان توجه نمایند (۲۲، ۲۱). از سوی دیگر معنویت بیشتر در فرهنگ آمیخته شده است (۲۳). از این رو مطالعه‌های کیفی به محقق این امکان را می‌دهد که با ورود به تجربه درونی مشارکت‌کننده، دریابد چگونه معنی از طریق فرهنگ شکل گرفته است (۲۴). مطالعه‌های بسیار اندکی در خصوص تجربه معنوی بیماران سکتة قلبی با توجه به زمینه فرهنگی انجام شده است (۲۵). مطالعه Walton (۱۲) و Bingham (۹) بارزترین آن‌ها می‌باشد. مشارکت‌کنندگان در این مطالعه‌ها معنویت را بخشی از تمام لحظات بیماری از شروع سکتة قلبی تا بهبودی می‌دانستند که تأثیر قابل ملاحظه‌ای در روند بهبودی آنان ایفا نموده بود. از آن جا که نتایج مطالعه‌های کیفی وابسته به زمینه است و تعمیم‌پذیر نمی‌باشد، ضرورت انجام پژوهش‌های کیفی در این زمینه در داخل کشور انکارناپذیر است.

با توجه به عدم وجود مطالعه‌های مربوط به تجربه معنوی بیماران سکتة قلبی در فاز بحرانی اولیه و اهمیت توجه به بعد معنوی در ارایه مراقبت همه جانبه، انجام مطالعه‌های کیفی برای شناخت تجربه معنوی این بیماران می‌تواند اطلاعات با ارزشی در اختیار اعضای تیم سلامت قرار دهد. از این رو مطالعه حاضر با هدف توضیح تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی از زمان بروز علائم اولیه تا رفع شرایط بحرانی انجام گردید. این مطالعه بخشی از یک مطالعه بزرگ‌تر است که به تبیین پدیده معنویت در بیماران سکتة قلبی پرداخت.

روش

در این مطالعه کیفی از روش تحلیل درون‌مایه‌ای برای شناخت تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی استفاده گردید. این روش برای شناسایی، تحلیل و گزارش الگوهای درون‌داده‌ها مفید است (۲۶). مشارکت‌کنندگان کلیدی در این پژوهش، نه بیمار (۴ زن و ۵ مرد) با تشخیص سکتة قلبی بودند. بیماران مشارکت‌کننده در بخش‌های مراقبت ویژه قلبی در سه بیمارستان شهر شیراز بستری و همگی از نظر جسمی و روحی در وضعیت با ثبات بودند.

برجسته سخنان مشارکت‌کنندگان در قالب واحدهای معنایی (Meaning unit) مشخص و برچسب‌گذاری شد. در مرحله بعد که تحلیل در سطح بالاتر و با انتزاع بیشتر انجام شد، کدهای اولیه به صورت طبقات و درون‌مایه‌های اولیه طبقه‌بندی و نام‌گذاری گردید. سپس درون‌مایه‌های اولیه مورد بازنگری قرار گرفت و پس از اصلاح، درون‌مایه‌های اصلی مشخص و تعریف شد. درون‌مایه‌های فرعی هر یک از آنان نیز بازبینی، تعریف و شماره‌گذاری شد. در نهایت داده‌ها در قالب چهار درون‌مایه اصلی و یازده درون‌مایه فرعی تخلص و تعریف شد.

جهت اطمینان از صحت و دقت داده‌ها از معیارهای پیشنهادی **گوبا و لینکلن** استفاده گردید (۲۷). برای این امر پژوهشگر با درگیری طولانی و تعامل نزدیک با مشارکت‌کنندگان، تلفیق (Triangulation) روش‌های جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل موارد منفی به درک بهتر دست یافت. بازنگری توسط شرکت‌کنندگان، همکاران و ناظرین خارجی نیز انجام گردید. در ضمن کلیه مراحل انجام پژوهش به طور دقیق ثبت و گزارش گردید.

این مطالعه مجوز کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی شیراز را دریافت نمود. پس از ارایه توضیحات کتبی و شفاهی مبسوط در خصوص اهداف و شیوه مطالعه توسط پژوهشگر، از کلیه مشارکت‌کنندگان رضایت‌نامه آگاهانه اخذ و بر محرمانه بودن هویت آنان تأکید گردید.

یافته‌ها

تجربه معنوی بیماران در هنگام بروز حمله قلبی از زمان شروع علائم تا رفع شرایط بحرانی در قالب چهار درون‌مایه اصلی شامل «توکل به خدا»، «دست و پنجه نرم کردن با قلب»، «خانواده: هم آرامش‌بخش و هم تنش‌زا» و «جستجوی کمک» و یازده درون‌مایه فرعی طبقه‌بندی شد. جدول ۱ دسته‌بندی درون‌مایه‌های اصلی، فرعی و طبقات اولیه را به اختصار نشان می‌دهد.

۱- توکل به خدا

تقریباً همه مشارکت‌کنندگان از زمان بروز علائم حمله قلبی با

محدوده سنی آن‌ها از ۳۳ تا ۷۱ سال بود. یک نفر بیوه و بقیه متأهل و همه آن‌ها مسلمان بودند. در هنگام بروز حمله قلبی به دلیل وضعیت بحرانی، امکان عدم تمرکز بیماران وجود داشت. بنابراین برای رفع نواقص احتمالی و نیز جهت دستیابی به دیدگاه وسیع‌تر در خصوص رفتارهای معنوی بیماران، یک گروه متمرکز با شرکت هفت پرستار شاغل در بخش‌های اورژانس و CCU برگزار شد. این پرستاران همگی زن، لیسانس و در محدوده سنی ۲۸ تا ۳۷ سال بودند. آن‌ها به طور متوسط ۶/۷ سال (۳ الی ۱۴ سال) سابقه کار در بخش‌های فوق را داشتند.

داده‌ها از طریق مصاحبه عمیق با نمونه‌ها و گروه متمرکز جمع‌آوری گردید. مصاحبه با روش نیمه‌ساختار یافته و با استفاده از راهنمای مصاحبه انجام شد. محور سؤال‌های مصاحبه شامل افکار و احساس بیمار هنگام ظهور علائم، راهبردهای وی برای مقابله با بحران و تأثیر حمله قلبی بر بیمار و خانواده بود. طول مدت مصاحبه‌ها ۲۰ الی ۶۰ دقیقه بود. نمونه‌گیری تا دستیابی به غنای اطلاعات و اشباع داده‌ها ادامه یافت.

همچنین مصاحبه در یک گروه متمرکز با شرکت پرستاران و با سؤال‌های محوری در خصوص رفتارهای معنوی بیماران در شرایط حاد بیماری و تأثیر معنویت بر بهبودی آنان به مدت ۹۵ دقیقه انجام شد. پژوهشگر پس از انجام هر مصاحبه و گروه متمرکز بلافاصله مشاهدات و توصیف خود از محیط، شرایط و رویدادها را در یادداشت در عرصه ثبت می‌کرد. متن کلیه مصاحبه‌ها روی نوار ضبط شد و سپس کلمه به کلمه نسخه‌برداری گردید.

همزمان با جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آن‌ها نیز انجام شد. تحلیل درون‌مایه‌ای با شیوه پیشنهادی Braun و Clarke در شش مرحله انجام شد. این مراحل شامل آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی درون‌مایه‌ها، بازنگری درون‌مایه‌ها، تعریف و نام‌گذاری درون‌مایه‌ها و تدوین گزارش بود (۲۶). در ابتدا متن هر مصاحبه چند بار خوانده شد و محقق با غوطه‌ور شدن (Immersion) در داده‌ها ایده‌های کلی خود را یادداشت نمود. سپس کدهای اولیه استخراج گردید. بدین صورت که واژه‌ها، عبارات کلیدی و نکات

جدول ۱. درون‌مایه‌های اصلی و فرعی و طبقات اولیه استخراج شده

طبقات اولیه	درون‌مایه‌های فرعی	درون‌مایه‌های اصلی
اعتقاد به قدرت و توانایی خدا امید به خدا استمداد از خدا دعا و ذکر توسل بازاندیشی در رفتار توبه و استغفار بازگشت به زندگی با لطف خدا شکر خدا	۱-۱- خدا: قادر مطلق ۲-۱- ارتباط مستقیم و غیر مستقیم با خدا ۳-۱- رجوع به ارزش‌های مذهبی سپاسگزاری	توکل به خدا
قلب یعنی زندگی احساس مردن ترس از وابستگی تهدید عزت نفس	۱-۲- رویارویی با مرگ ۲-۲- تهدید استقلال فردی	دست و پنجه نرم کردن با قلب
حمایت توسط خانواده آرامش محصول حضور خانواده تمایل به حضور بستگان نگران خانواده نگران تأمین مالی همسر و فرزندان نگران حفظ انسجام خانواده	۱-۳- حضور و حمایت خانواده ۲-۳- نگرانی در مورد وضعیت خانواده	خانواده: هم آرامش‌بخش و هم تنش‌زا
جستجوی درمان پس از تشدید علائم خود درمانی دعا و امید به رفع علائم خدا هدایت‌کننده درمان اعتماد به پزشکان و پرستاران درمان: نجات‌دهنده آرامش‌بخشی حضور و عملکرد پرسنل علاقه قلبی به پرسنل	۱-۴- تأخیر در جستجوی کمک ۲-۴- اعتماد به درمان ۳-۴- حضور و حمایت تیم درمان	جستجوی کمک

می‌کردند. درون‌مایه‌های فرعی زیر در این گروه قرار گرفتند.
۱-۱ - خدا: قادر مطلق
همه مشارکت‌کنندگان خدا را «قادر مطلق» می‌دانستند و معتقد بودند که مرگ، زندگی، سلامت، بیماری و همه مقدرات

خدا ارتباط داشتند و از او کمک می‌خواستند. با این وجود با تشدید علائم و رویارویی با مرگ این ارتباط تشدید شده بود. آن‌ها به این باور رسیده بودند که فقط خداست که در این شرایط می‌تواند آن‌ها را از مرگ رهایی بخشد. به همین دلیل به او توکل

انسان بر اساس خواست خدا رخ می‌دهد.
«مرگ و زندگی دست خداست. ما بنده خدا هستیم. ما
زراعت خدا هستیم. هر وقت بخواهد ما را درو می‌کند» (زن،
۷۱ ساله).

«اول خدا، هر چی خدا بخواد همون می‌شه ... همه چیز
دست خداست. خدا، فقط خدا» (مرد، ۵۲ ساله).

در شرایط بحرانی حمله قلبی این باور که خدا نیرویی برتر
است که مهربانی و لطف او شامل همه بندگان می‌شود، موجب
ایجاد امید و به دنبال آن آرامش در آنان شده بود. اغلب آن‌ها
تیم درمان را وسیله‌ای برای اجرای خواست خدا می‌دانستند و
موفقیت آن‌ها در درمان را منوط به اراده خدا می‌دانستند.

۱-۲- ارتباط مستقیم و غیر مستقیم با خدا

ارتباط با خدا از بدو بروز علائم به دو صورت مستقیم در
قالب دعا و ذکر و غیر مستقیم از طریق توسل به اولیای الهی
به ویژه ائمه اطهار صورت گرفته بود. مشارکت‌کنندگان با خدا
گفتگو و دعا می‌کردند و بهبودی خود و رفع خطر مرگ را از
خدا می‌خواستند. آن‌ها معتقد بودند که خدا صدای آن‌ها را
می‌شنود و به آن‌ها پاسخ می‌دهد. نتیجه دعا و توسل، ایجاد
آرامش و راحتی برای بیمار بود.

نمونه‌ای از بیانات بیماران در این خصوص در ذیل اشاره
شده است.

«خدا می‌تونه مرده را زنده کنه. به خودم گفتم خدا
می‌دونه که این جا هستم. دایم ذکر می‌گفتم و دعا می‌کردم.
برای همین هم کارم با موفقیت بوده» (زن، ۴۰ ساله).

«می‌گفتم خدا تو کمکمون کن، هر چی خدا تو بخوای
می‌شه ... هر چی خدا بخواد همون خوبه. تا خدا نخواد هیچی
جور نمی‌شه. تا خدا نخواد برگ از درخت نمی‌افته ... هر وقت
صدای خدا بزنی، خدا جواب آدم رو می‌ده» (زن، ۴۷ ساله).

«... تا اراده خداوند، کمک و یاری خداوند، شفاعت ائمه
هم نباشد، نمی‌تونیم بهش برسیم (سلامتی). یعنی واقعاً
اعتقاد راسخ قلبی دارم به شفاعت ائمه و یاری خداوند»
(مرد، ۴۴ ساله).

«غلب بیماران همراه با ناله‌های ناشی از درد از خدا
کمک می‌خواهند و به اولیای الهی متوسل می‌شوند. آن‌ها

برای برطرف شدن درد از خدا استمداد می‌کنند. آن‌ها سعی
می‌کنند طنابی را که به ماورا وصل است، محکم بچسند و با
خدا رابطه برقرار کنند» (پرستار CCU).

۱-۳- رجوع به ارزش‌های مذهبی

همه مشارکت‌کنندگان مسلمان و معتقد به زندگی پس از
مرگ بودند. آن‌ها به دنبال رویارویی با مرگ به بازاندیشی در
رفتار خود پرداختند و آن‌ها را با اعتقادات دینی خود مقایسه
کردند. به دنبال این افکار اغلب مشارکت‌کنندگان خود را گناهکار
می‌دانستند و با توبه و استغفار از خدا طلب بخشش می‌کردند.

«با خودم گفتم الان شاید آخرین لحظه عمر تو رسیده
باشد. شاید به بیمارستان نرسی، توشه‌ای داری که با خودت
ببری؟ ... اگر انسان در آخرین لحظه هم از گناهان خود توبه
کند، بخشیده می‌شود. پس انسان باید استغفار کند و همیشه
به یاد خدا باشد» (مرد، ۴۴ ساله).

«گفتم خدایا مرا ببخش اگر اشتباهی کردم و اگر گناهی
کردم، تو مرا ببخش» (زن، ۴۰ ساله).

۱-۴- شکرگزاری

پس از انجام اقدامات درمانی و با بهبود شرایط جسمی
به تدریج ترس و پریشانی مشارکت‌کنندگان کاهش یافت.
آن‌ها توانسته بودند باور کنند که خطر را پشت سر گذاشتند
و درمان آن‌ها موفقیت‌آمیز بوده است. همه مشارکت‌کنندگان
نجات خود از حمله قلبی را نشانه لطف خدا دانستند و از این
بابت شکرگزار بودند. جملات زیر نمونه‌هایی از گفته‌های
بیماران است.

«خدا خواست که من زنده بمانم. من امیدم به خداست و
او را شکر می‌کنم» (مرد، ۳۸ ساله).

«خدا را شکر می‌کنم که به من کمک کرد. به بیمارستان
رسیدم و درمان شدم. خیلی افراد به بیمارستان نرسیده فوت
شدند» (مرد، ۴۴ ساله).

۲- دست و پنجه نرم کردن با قلب

ویژگی‌های منحصر به فرد قلب موجب شده بود که
مشارکت‌کنندگان اهمیت ویژه‌ای برای آن قایل شوند و
صحت عملکرد آن را به عنوان حد فاصل بین مرگ و زندگی
مورد توجه قرار دهند.

۱-۲- رویارویی با مرگ

علایم و نشانه‌های سکنه قلبی مانند درد بسیار شدید و کوتاهی تنفس باعث وخامت وضعیت جسمی می‌شود؛ به طوری که بیمار احساس می‌کند که در مواجهه با مرگ قرار گرفته است. همه مشارکت‌کنندگان این وضعیت را تجربه کرده بودند و مرگ خود را نزدیک می‌دیدند.

«دیگر به مردن فکر می‌کردم، نفسم اصلاً بالا نمی‌آمد. احساس خفگی داشتم. اصلاً دیگر حس زنده ماندن نداشتم» (زن، ۴۰ ساله).

«اکثر بیماران فریاد می‌زنند که دارم می‌میرم که به دلیل درد شدید و گاهی به دلیل ترس است» (پرستار اورژانس).
قرار گرفتن در چنین وضعیتی فرد را به باور نزدیک بودن مرگ می‌رساند. به همین دلیل دچار ترس شدید و پریشانی می‌شود.

۲-۲- تهدید استقلال فردی

علاوه بر ترس از مرگ، ترس از ناتوانی و از دست دادن استقلال فردی توسط مشارکت‌کنندگان بیان شده بود. دغدغه اصلی برخی مشارکت‌کنندگان، ترس از ناتوانی بود؛ به طوری که ترس آنان از ناتوانی بیش از مرگ بود.

«من اصلاً از مردن نمی‌ترسم. مردن حق است. من دیگه عمر و زندگی خودم را کردم. همه چیز هم دارم. دیگه هیچ دلواپسی و نگرانی ندارم. از مرگ نمی‌ترسم فقط از تو جا افتادن می‌ترسم. مرگ با عزت خوبه. اگر ناتوان بشی، یکی بخواد آب بده دستت، خیلی سخته» (زن، ۷۱ ساله).

مشاهده بیماران ناتوان و مقایسه خود با آنان بر ترس این افراد از ناتوانی تأثیرگذار بود.

«مثلاً توی ده اون ورتر از خودمون یک نفر سکنه قلبی کرده. ۴۳ سالشه. چند ساله که توی رختخواب افتاده. مثلاً می‌گم خدایا من اینجور نشم» (زن، ۴۷ ساله).

۳- خانواده: هم آرامش بخش و هم تنش‌زا

ارتباط مشارکت‌کنندگان با خانواده دارای دو وجه متفاوت بود. از سویی حضور و حمایت آنان در مشارکت‌کنندگان احساس آرامش و قوت قلب ایجاد می‌کرد. از سوی دیگر یکی از مهم‌ترین نگرانی‌های بیماران در خصوص خانواده بود.

۱-۳- حضور و حمایت خانواده

همه مشارکت‌کنندگان متکی به خانواده و کمک آن‌ها بودند و توسط اعضای خانواده به بیمارستان منتقل شده بودند. با وجود اعضای خانواده، آن‌ها دیگر به استفاده از خدمات اورژانس فکر نکرده بودند. چند تن از آن‌ها اظهار داشتند که در صورت بروز حمله مجدد تنها در صورتی که تنها باشند، مایل به استفاده از اورژانس خواهند بود. حضور و حمایت اعضای خانواده در مراحل اولیه بحران تأثیر خوبی بر بیمار به جا گذاشته بود. به خصوص مشارکت‌کنندگان زن حضور همسر را به عنوان یک عامل آرامش‌بخش ذکر کردند.

«دوست داشتم همسرم کنارم باشد. با او احساس آرامش داشتم. احساس راحتی داشتم. وقتی تنها بودم، احساس درد بیشتری می‌کردم» (زن ۳۳ ساله).

اغلب مشارکت‌کنندگان از حضور و حمایت اعضای خانواده و بستگان خود قدردانی می‌کردند و آن را نشانه علاقه و محبت آنان می‌دانستند. این حضور و حمایت، حس مورد علاقه دیگران بودن و دوست داشته شدن از سوی آن‌ها را در مشارکت‌کنندگان تقویت نموده بود و به آن‌ها قوت و امید می‌بخشید.

«این که انسان بداند برای دیگران مهم است و دیگران واقعاً دوستش دارند، باعث تقویت روحیه می‌شود» (مرد، ۳۸ ساله).

این موضوع مورد توجه پرستاران نیز قرار گرفته بود. سرپرستار بخش اورژانس قلب اظهار کرد: «حضور همراه بیمار قوت قلبی برای اوست، چون بیمار به یک محیط جدید و غریب وارد شده. وجود یک همراه به او کمک می‌کند».

۲-۳- نگرانی در مورد وضعیت خانواده

یکی از دغدغه‌های مهم همه مشارکت‌کنندگان، نگرانی در مورد خانواده بود. همه آن‌ها نسبت به شرایط اعضای خانواده خود در آینده احساس نگرانی و ترس داشتند. این نگرانی از دو جنبه تأمین مالی و انسجام خانوادگی وجود داشت. نگرانی در مورد آینده فرزندان به خصوص فرزندان کوچک‌تر یک دغدغه اصلی و مهم برای همه مشارکت‌کنندگان بود. البته در بیانات مشارکت‌کنندگان زن این نگرانی به کرات بیان شده بود. برخی اظهار می‌داشتند که بیشتر از آن که برای خود نگران باشند، در مورد فرزندان

نگران هستند. چند نمونه از صحبت‌های بیماران در این خصوص به شرح زیر است.

«دلم می‌خواد در کنار زن و بچه‌هام باشم. اگر هر خانه‌ای بی‌سرپرست شود، مثل گله بدون چوپان می‌شود. اما زمانی که من حضور داشته باشم، آن‌ها را راهنمایی و نصیحت می‌کنم و گرفتاری‌ها و مشکلات آن‌ها را حل می‌کنم» (مرد، ۵۲ ساله).

«از خدا خواستم که اگر عمر من تمام شده، یک عمر دوباره به من بده تا برگردم بالای سر بچه‌ها. بچه‌هام بزرگ بشوند. بعد هر چه خدا بخواهد» (زن، ۳۳ ساله).

«تو فکر این بودم (در زمان بروز حمله) که یک خانم تنها بعد از من چه کار بکند؟ شاید من بمیرم. فکر خانواده، فکر بدبختی. دو سه تا دختر و پسر بیکار» (مرد، ۵۸ ساله).

۴- جستجوی کمک

پس از یک تأخیر اولیه، به دنبال تشدید علائم همه مشارکت‌کنندگان از اعضای خانواده و بستگان درخواست کمک نمودند. توسط آن‌ها به مراکز درمانی منتقل شدند و درمان‌های لازم را دریافت کردند. درون‌مایه‌های فرعی زیر توضیحات بیشتری ارائه می‌نماید.

۴-۱- تأخیر در جستجوی کمک

یک فاصله زمانی بیش از دو ساعت از شروع علائم اولیه تا درخواست کمک توسط مشارکت‌کنندگان وجود داشت. در این مدت آنان تلاش می‌کردند که درد را تحمل کنند و به آن اهمیت ندهند. علاوه بر عوامل شناختی مانند تفسیر نادرست علائم، کمبود آگاهی، عوامل روانی مانند انکار و عدم تصور بروز حمله قلبی، برخی عوامل معنوی شامل جلوگیری از نگران شدن اعضای خانواده، دعا برای رفع علائم، امید به زودگذر بودن علائم و تأثیر درمان‌های خانگی در این تأخیر تأثیرگذار بود.

«درد داشتم. از محل کارم به خانه آمدم تا به خانواده اطلاع دهم. با وجودی که دردم شدید بود، ولی نشان نمی‌دادم که حالم خیلی بد هست تا آن‌ها ترسند» (مرد، ۴۲ ساله).

۴-۲- اعتماد به درمان

مشارکت‌کنندگان به اقدامات درمانی اعتماد داشتند و آن را عامل نجات خود می‌دانستند. به همین دلیل پس از تشدید

علائم سعی داشتند که خود را به مراکز درمانی برسانند. یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت: «زیاد نمی‌ترسیدم و با خودم می‌گفتم علم اینقدر پیشرفت کرده که حتماً درمان‌های خوبی دارد و به محض رسیدن به بیمارستان مشکلم برطرف می‌شود» (مرد، ۴۴ ساله).

۴-۳- حضور و حمایت تیم درمان

همه مشارکت‌کنندگان حضور پزشک و پرستار را در شرایط بحرانی حمله قلبی، عامل ایجاد راحتی و آرامش می‌دانستند. آن‌ها مایل بودند که پرستاران حضور داریم در کنارشان داشته باشند. برخی از بیماران پرسنل درمانی را به عنوان ناجی خود می‌دانستند و به آن‌ها اظهار علاقه می‌کردند؛ به طوری که حتی آن‌ها را هم‌تراز با عزیزان خود توصیف و از آن‌ها قدردانی می‌کردند.

«واقعاً (پزشکان و پرستاران) خیلی به من رسیدگی کردند. خیلی مدیون آن‌ها هستم. از کمک کردن آن‌ها احساس خیلی خوبی داشتم. مثل این که آن‌ها عزیزترین کسانم بودند. آن‌ها خیلی محبت داشتند» (زن، ۴۰ ساله).

«دوست داشتم که یک پرستار کنارم بماند و مرا رها نکند و مدام مراقب من باشد» (مرد، ۴۲ ساله).

«بعضی از بیماران می‌گویند زندگی ما را نجات دادید، تشکر می‌کنند و برای ما دعا می‌کنند. مخصوصاً بیماران مسن خیلی دعا می‌کنند» (پرستار اورژانس).

بحث

تجربه مشارکت‌کنندگان در این مطالعه از وقوع حمله قلبی، نشان‌دهنده نقش بارز معنویت در عبور از این رویداد پر استرس و خطرناک بود. نتایج تحقیق‌ها نشان داد که افرادی که با موقعیت‌های تهدیدکننده زندگی روبه‌رو می‌شدند، بر علائم معنوی خود تمرکز بیشتری پیدا می‌کردند (۲۸). در واقع می‌توان گفت که بیماری‌های قلبی بعد معنوی فرد را برجسته می‌کند (۲۹). به نظر می‌رسد که حتی در جوامع سکولار نیز معنویت برای بیماران بسیار مهم و در بهبودی از سکتة قلبی تأثیرگذار است (۲۵).

معنویت ارتباط نزدیکی با فرهنگ دارد (۳۳). بنابراین در

احاطه اراده اوست، شنیده خواهد شد (۳۶). در نتیجه آن قدرت درونی فرد افزایش و به آرامش دست می‌یابد. رویارویی با مرگ سبب شده بود که مشارکت‌کنندگان با رجوع به ارزش‌های دینی به بازاندیشی در عملکرد خود در زندگی بپردازند. اعتقاد به زندگی پس از مرگ یکی از اصول اساسی اسلام است. مسلمانان معتقدند هر چند که خدا بسیار بخشنده و مهربان است، اما زندگی پس از مرگ بر مبنای زندگی انسان در دنیا پایه‌ریزی می‌شود (۳۷). به همین دلیل از گناهان استغفار و از خدا طلب عفو و بخشش می‌کردند. توبه همراه با امید به بخشایش خدا در مشارکت‌کنندگان آرامش ایجاد می‌کرد.

پس از رفع شرایط بحرانی و خطر مرگ، مشارکت‌کنندگان به بازاندیشی در شرایط خود پرداختند و به حوادث دیگری که ممکن بود برای آن‌ها رخ دهد، فکر کردند. آن‌ها به این باور رسیده بودند که از مرگ‌هایی یافتند و در نتیجه آن به سپاسگزاری از خدا پرداختند.

یافته‌های این پژوهش حاکی از این بود که همه مشارکت‌کنندگان در هنگام وقوع حمله قلبی رویارویی با مرگ را تجربه کرده بودند. آن‌ها به این باور رسیده بودند که وضعیتشان وخیم است و مرگ را حس کردند. در هنگام حمله قلبی به دلیل اهمیت حیاتی قلب، افکار و احساساتی در مورد واقعی بودن و احتمال مرگ بروز می‌کند و بیمار مجبور می‌شود که با مرگ خود روبه‌رو شود (۳۸). در این حالت حس قوی و ماندگار «به چشم دیدن مرگ» و «در شرف مرگ بودن» (Impending death) در فرد بروز می‌کند (۴۰، ۳۹). این وضعیت می‌تواند منجر به بروز ترس شدید شود.

البته برای برخی مشارکت‌کنندگان ترس از ناتوانی و از دست دادن استقلال فردی مهم‌ترین نگرانی محسوب می‌شد. این افراد وابسته بودن به دیگران برای رفع نیازهای شخصی را موجب از دست دادن عزت نفس می‌دانستند. این واقعیت که وابستگی به دیگران و احساس بی‌قدرتی از عوامل تأثیرگذار بر عزت نفس می‌باشد، از نظر علمی نیز تأیید شده است (۴۱). این نگرانی توسط مشارکت‌کنندگانی بیان شده بود که موارد ناتوانی و عواقب آن را در اطرافیان خود مشاهده

تحلیل و بررسی آن باید به زمینه فرهنگی جامعه‌ای توجه نمود که فرد در آن زندگی می‌کند. ۹۸ درصد ایرانیان مسلمان و بیشتر از مذهب شیعه هستند (۹۰ درصد) (۳۰). همه مشارکت‌کنندگان در این پژوهش مسلمان بودند و در بیانات آن‌ها، اعتقادات مذهبی و تأثیرگذاری آن بر افکار و رفتارشان کاملاً بارز بود. برخی از آن‌ها حتی مواردی مانند ارتباط با خانواده و دیگران را بر اساس اعتقادات مذهبی خود سازماندهی می‌کردند.

مذهب با فرهنگ و زندگی مسلمانان درآمیخته است. اعتقادات مذهبی نقش مهمی در زندگی آنان به خصوص در شرایط رویارویی با بحران ایفا می‌کند (۳۰). بنابراین می‌توان این عقیده را تأیید نمود که در اسلام، معنویت و مذهب از هم جدا نیستند (۳۱). رسول در این زمینه می‌نویسد: «در اسلام، معنویت بدون افکار و اعمال مذهبی وجود ندارد و مذهب مسیری معنوی برای زندگی و رستگاری ایجاد می‌کند» (۳۲).

درون‌مایه اول این مطالعه مؤید این واقعیت بود که شدت علائم، رویارویی با مرگ و وجود این اعتقاد که خدا نیرویی برتر و دارای قدرت مطلق است، باعث شده بود که همه مشارکت‌کنندگان از ابتدای بروز علائم با خدا ارتباط برقرار نمایند و به او توکل کنند. توکل به خدا که به معنی اعتماد و تکیه بر قدرت اوست، باعث تقویت اراده و تأثیر کمتر عوامل مخل روانی می‌شود و فرد را در رسیدن به سازگاری و تعادل تواناتر می‌کند (۳۳). ارتباط مستقیم از طریق گفتگو با خدا، ذکر و دعا انجام شده بود و ارتباط با واسطه نیز از طریق توسل به اولیای الهی صورت پذیرفته بود.

ارتباط با خدا و حس کردن حضور خدا توسط بیماران سکنه قلبی در سایر مطالعه‌ها نیز نشان داده شد (۹، ۱۲). توکل به خدا، دعا و قدرت گرفتن از خدا به عنوان شایع‌ترین مکانیسم تطابقی برای مواجهه با موقعیت‌های پر استرس مطرح شدند (۱۶). در واقع اعتقاد به یک منبع نیروی برتر در تطابق با بحران‌هایی مانند استرس‌های عاطفی و مرگ نقش مهمی دارد (۳۰). دعا کانالی برای ارتباط مستقیم با خداست (۳۵، ۳۴). فردی که دعا می‌کند، ایمان و امید دارد که صدایش توسط یک قدرت برتر که اداره جهان و همه تغییر و تحولات هستی در

تأکید بر احساس نگرانی در مورد فرزندان و آینده آن‌ها بود. این نگرانی را می‌توان به مسؤولیتی نسبت داد که آن‌ها در ایفای نقش خود به عنوان پدر یا مادر احساس می‌کردند. برخی مشارکت‌کنندگان تأمین آینده و خوشبختی فرزندان را وظیفه خود می‌دانستند و ناتمام ماندن آن را عامل بروز صدمه در زندگی فرزندان می‌دانستند.

در ایران با وجود ورود روزافزون خانم‌ها به عرصه کار و فعالیت‌های اجتماعی، مسؤولیت نگهداری و تربیت فرزندان به طور سنتی بیشتر بر دوش زن‌هاست و مردها علاوه بر تأمین مالی خانواده، در سرپرستی و حفظ انسجام خانواده نقش اساسی ایفا می‌کنند (۴۶). نگرانی‌های مشارکت‌کنندگان در زمان وقوع حمله، ریشه در این زمینه فرهنگی داشت.

در این مطالعه مشارکت‌کنندگان زن حضور و حمایت همسرانشان را باعث ایجاد آرامش و رفع ترس می‌دانستند. تأثیر روابط بین فردی توسط مطالعه‌های بیولوژیک نیز تأیید شده است. به عنوان نمونه در یک مطالعه مداخله‌ای مشخص شد که اضطراب در خانم‌هایی که دست همسران خود را در دست داشتند، به طور قابل ملاحظه‌ای کاهش یافته بود (۴۷). در یک مطالعه کیفی زنان بستری در بخش مراقبت‌های ویژه قلبی خود را به کمک و حمایت بستگان و دوستان نیازمند می‌دانستند.

این حمایت در آن‌ها امید و خوش‌بینی به آینده ایجاد می‌کرد (۴۸). ارزش‌های نقش جنسیتی زنانه (Feminine gender role values) که بر ارتباطات نزدیک، مراقبت و تظاهرات عاطفی تأکید دارد، زنان را تشویق می‌کند که وابستگی خود را نشان دهند؛ در حالی که ارزش‌های نقش جنسیتی مردانه (Masculine gender role values) که مبتنی بر عدم وابستگی و عدم تظاهر عاطفی است، مانع از ابراز وابستگی توسط مردان می‌شود (۴۹).

نتایج این پژوهش مبین این است که همه مشارکت‌کنندگان هرچند با تأخیر، درخواست کمک نمودند. با وجود اهمیت زمان برای بیماران سکنه قلبی و تأثیر آن بر مورتالیته و موربیدیته آنان (۵۲-۵۰)، مطالعه‌های مختلف در سرتاسر دنیا مؤید وجود ساعت‌ها و حتی روزها تأخیر در جستجوی درمان توسط این بیماران می‌باشد (۵۵-۵۰).

کرده بودند. به نظر می‌رسد که فقدان آگاهی کافی در خصوص بیماری و عواقب آن سبب بروز چنین نگرانی‌هایی در بیماران شده بود. این امر نشان‌دهنده ضرورت ارائه آموزش مناسب از سوی تیم درمان است.

سومین درون‌مایه به نقش دوگانه ارتباط با خانواده در تجربه معنوی این بیماران اشاره داشت. به دنبال رویارویی با مرگ و ترس ناشی از آن، مصاحبه‌شوندگان با درخواست کمک از خانواده تلاش کرده بودند که هر چه سریع‌تر به یک مرکز درمانی انتقال یابند. حضور و کمک اعضای خانواده در این شرایط بسیار مفید و مؤثر توصیف شده بود. مشورت، انتقال به مرکز درمانی و حمایت عاطفی مهم‌ترین عملکرد خانواده در هنگام بروز این بحران بود. در این خصوص Halligan می‌نویسد: «در حالی که پرستاران جزء فیزیکی مراقبت را مهم می‌شمارند، خانواده یک نقش مهم در برآورده کردن نیازهای عاطفی، اجتماعی و روانی بیمار ایفا می‌کند (۴۲)».

در زمینه فرهنگی- اجتماعی ایران روابط خانوادگی از گذشته‌های دور بر کل زندگی فرد تأثیر داشته است (۴۳) و حتی مفهوم مراقبت از نظر ایرانیان با روابط خانوادگی گره خورده است (۴۴). در ایران که یک جامعه سنتی یا حداقل در حال گذار است، فرهنگ جمع‌گرایی (Collectivistic culture) وجود دارد. انسان‌ها در این نوع زمینه فرهنگی روابط صمیمانه با هم دارند و قویاً تحت تأثیر رفتارها و افکار دیگران هستند (۴۵). به علاوه دین مبین اسلام بر روابط نزدیک و صمیمانه در خانواده و روابط مستمر خویشاوندی تأکید دارد (۳۳). همان گونه که قبلاً اشاره شد، اعتقادات مذهبی نقش مهمی در زندگی مسلمانان ایفا می‌نماید.

از سوی دیگر وجود روابط عمیق بین اعضای خانواده می‌تواند در هنگام تجربه حمله قلبی منجر به ایجاد نگرانی شود. همه مشارکت‌کنندگان یکی از نگرانی‌های اصلی خود را خانواده می‌دانستند. در مطالعه Walton نگرانی در مورد خانواده در مصاحبه‌شوندگان مرد وجود داشت (۱۲). در مطالعه حاضر مشارکت‌کنندگان مرد هم از نظر تأمین مالی خانواده، هم از نظر شرایط فرزندان و حفظ انسجام خانوادگی بعد از خودشان نگران بودند، ولی در بیانات مشارکت‌کنندگان زن

ارتباط با خود در قالب بازاندیشی بر عملکرد گذشته و ارتباط با دیگران از طریق تعامل با خانواده و اعضای تیم سلامت وجود داشت. مشارکت‌کنندگان در خصوص ارتباط با محیط مطلبی بیان نکردند. به نظر می‌رسد که مشارکت‌کنندگان در چنین وضعیت خطیر و تهدیدکننده زندگی چنان بر حیات و شرایط خود متمرکز بودند که توجهی به محیط نداشتند.

محدودیت این مطالعه این بود که به دلیل ماهیت بحرانی حمله قلبی، امکان مصاحبه با بیماران در حین بروز آن وجود نداشت و مصاحبه‌ها در فاصله ۳ الی ۵ روز از بروز حمله انجام گردید تا بیماران از ثبات جسمی و روانی برخوردار باشند.

نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه نشان داد که حمله قلبی به دلیل ماهیت تهدیدکننده زندگی و پر استرس بودن، باعث برجسته‌تر شدن بعد معنوی در مشارکت‌کنندگان شده است. در زمینه فرهنگی ایران که با مذهب درآمیخته است، معنویت نقش قابل ملاحظه‌ای در تجربه بیماری و بهبودی ایفا نمود. در این مطالعه رابطه بعد معنوی نجات‌یافتگان از حمله قلبی با ابعاد جسمی، روانی و اجتماعی به خوبی مشخص شد و می‌تواند بینش جدیدی در این رابطه برای اعضای تیم سلامت و به خصوص پرستاران به وجود آورد. توجه به نیازها، تمایلات و نگرانی‌های معنوی در هنگام بروز حمله قلبی یک مسؤولیت اخلاقی پرستاران است تا با توجه به آن قادر به ارائه یک مراقبت همه جانبه باشند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان از همکاری صمیمانه مشارکت‌کنندگان در پژوهش سپاسگزاری می‌نمایند. این مقاله بخشی از رساله دکتری مرضیه مومن‌نسب می‌باشد که به عنوان طرح پژوهشی به شماره ۴۸۸۲-۸۸ به ثبت رسید و با حمایت مالی دانشگاه علوم پزشکی شیراز انجام شد.

دلیل اصلی این تأخیر طولانی بودن فرایند تصمیم‌گیری است (۵۷، ۵۶). در مطالعه حاضر عوامل شناختی و روانی از دلایل اصلی تأخیر گزارش شد، اما علاوه بر آن‌ها اکثر مشارکت‌کنندگان عوامل معنوی را به عنوان دلایل تأخیر در جستجوی کمک ذکر کردند. تحمل درد برای نگران نشدن خانواده، دعا برای رفع علائم، امید به زودگذر بودن علائم و تأثیر درمان‌های خانگی از شایع‌ترین رفتارهای آنان بود. در سایر مطالعه‌ها نیز به این گونه رفتارهای معنوی به عنوان شایع‌ترین دلایل تأخیر اشاره شده است (۵۸، ۵۶، ۵۵، ۵۲، ۵۱). پس از شروع علائم حمله قلبی هر گاه بیمار به این باور برسد که قلب او به عنوان «مرز بین مرگ و زندگی» در معرض خطر جدی قرار دارد، به جستجوی کمک و درمان می‌پردازد. در رسیدن به این باور مواردی همچون دانش فرد، مشاهده موارد مشابه، مشورت با بستگان و از همه بیشتر شدت علائم می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای داشته باشد.

پس از انتقال بیمار به بیمارستان حضور، حمایت و عملکرد اعضای تیم درمان نقش مهمی در دستیابی به آرامش ایفا کرده بود. همه مشارکت‌کنندگان توجه پرستاران و پزشکان، اقدام سریع آنان و حضور دلگرم‌کننده آن‌ها را باعث ایجاد آرامش، راحتی و امید می‌دانستند. تأثیر اطمینان‌بخش و آرامش‌دهنده حضور مراقبت‌کننده (Caring presence) پرستاران و پزشکان در سایر مطالعه‌ها نیز گزارش شده بود (۹، ۱۲).

بسیاری از پرستاران به طور شهودی حس نمودند که گاهی حضور فیزیکی آنان می‌تواند بهترین دارو برای بیمار باشد. آنان غالباً، بیشترین مراقبت معنوی را فقط با در کنار بیمار بودن به هنگام نیاز او ارایه می‌کنند (۳۵). جوهره حضور، ارتباط التیام‌دهنده است که در برگرفته تعامل دو سویه و فراتر از مراقبت تکنیکی است و تأثیر مثبتی بر بهبودی، التیام و اعتماد متقابل دارد (۵۹).

بسیاری از صاحب‌نظران مؤلفه‌های اصلی در معنویت را ارتباط با خدا، خود، دیگران و محیط توصیف کردند (۶۰، ۳۵، ۲۳). در این مطالعه ارتباط با خدا از طریق دعا،

References

1. Harvey IS, Silverman M. The role of spirituality in the self-management of chronic illness among older African and Whites. *J Cross Cult Gerontol* 2007; 22(2): 205-20.
2. Burkhart L, Hogan N. An experiential theory of spiritual care in nursing practice. *Qual Health Res* 2008; 18(7): 928-38.
3. Fallahi Khoshknab M, Mazaheri M. Spirituality, spiritual care and spiritual therapy. Tehran, Iran: Rasaneh Takhassosi; 2009.
4. Lee L, Connor K, Davidson J. Eastern and western spiritual beliefs and violent trauma: A U.S. national community survey. *Traumatology* 2008; 14(3): 68-76.
5. Baker DC. Studies of the inner life: the impact of spirituality on quality of life. *Qual Life Res* 2003; 12(Suppl 1): 51-7.
6. Seaward BL. Stress and human spirituality 2000: at the cross roads of physics and metaphysics. *Appl Psychophysiol Biofeedback* 2000; 25(4): 241-6.
7. Ginzburg K. Life events and adjustment following myocardial infarction: a longitudinal study. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol* 2006; 41(10): 825-31.
8. Svedlund M, Danielson E, Norberg A. Women's narratives during the acute phase of their myocardial infarction. *J Adv Nurs* 2001; 35(2): 197-205.
9. Bingham V. The recovery experience for persons with a myocardial infarction and their spouses/partners. [Thesis]. Birmingham, UK: The University of Alabama; 2007.
10. Koenig HG. MSJAMA: religion, spirituality, and medicine: application to clinical practice. *JAMA* 2000; 284(13): 1708.
11. Walton J, St CK. "A beacon of light". Spirituality in the heart transplant patient. *Crit Care Nurs Clin North Am* 2000; 12(1): 87-101.
12. Walton J. Spirituality of patients recovering from an acute myocardial infarction. A grounded theory study. *J Holist Nurs* 1999; 17(1): 34-53.
13. Doster JA, Harvey MB, Riley CA, Goven AJ, Moorefield R. Spirituality and cardiovascular risk. *Journal of Religion and Health* 2002; 41(1): 69-79.
14. Edmondson KA, Lawler KA, Jobe RL, Younger JW, Piferi RL, Jones WH. Spirituality predicts health and cardiovascular responses to stress in young adult women. *Journal of Religion and Health* 2005; 44(2): 161-71.
15. Lawler KA, Younger JW. Theobiology: an analysis of spirituality, cardiovascular responses, stress, mood, and physical health. *Journal of Religion and Health* 2002; 41(4): 347-62.
16. Tartaro J, Luecken LJ, Gunn HE. Exploring heart and soul: effects of religiosity/spirituality and gender on blood pressure and cortisol stress responses. *J Health Psychol* 2005; 10(6): 753-66.
17. Miller J, McConnell T, Klinger T. Religiosity and spirituality: Influence on quality of life and perceived patient self-efficacy among cardiac patients and their spouses. *Journal of Religion and Health* 2007; 46(2): 299-313.
18. Blumenthal JA, Babyak MA, Ironson G, Thoresen C, Powell L, Czajkowski S, et al. Spirituality, religion, and clinical outcomes in patients recovering from an acute myocardial infarction. *Psychosom Med* 2007; 69(6): 501-8.
19. Larsen K, Vickers K, Sampson Sh, Netzel P, Hayes Sh. Depression in women with heart disease: the importance of social role performance and spirituality. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings* 2006; 13(1): 36-45.
20. Berry D. Methodological pitfalls in the study of religiosity and spirituality. *West J Nurs Res* 2005; 27(5): 628-47.
21. Boston P, Mount BM, Orenstein S, Freedman O. Spirituality, religion, and health: the need for qualitative research. *Annales CRMCC* 2001; 34(6): 368-83.
22. Lewis LM, Hankin S, Reynolds D, Ogedegbe G. African American spirituality: a process of honoring God, others, and self. *J Holist Nurs* 2007; 25(1): 16-23.
23. Chiu L, Emblen JD, van Hofwegen L, Sawatzky R, Meyerhoff H. An integrative review of the concept of spirituality in the health sciences. *West J Nurs Res* 2004; 26(4): 405-28.
24. Strauss A, Corbin JM. Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory. 2nd ed. Newbury Park, CA: Sage; 1998.
25. Groleau D, Whitley R, Lesperance F, Kirmayer LJ. Spiritual reconfigurations of self after a myocardial infarction: Influence of culture and place. *Health Place* 2010; 16(5): 853-60.
26. Braun B, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 2006; 3(2): 77-101.

27. Streubert Speziale HJ, Streubert HJ, Carpenter DR. *Qualitative research in nursing: advancing the humanistic imperative*. 5th ed. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins; 2011.
28. Camp PE. Having faith: experiencing coronary artery bypass grafting. *J Cardiovasc Nurs* 1996; 10(3): 55-64.
29. Raholm MB. Weaving the fabric of spirituality as experienced by patients who have undergone a coronary bypass surgery. *J Holist Nurs* 2002; 20(1): 31-47.
30. Hassankhani H, Taleghani F, Mills J, Birks M, Francis K, Ahmadi F. Being hopeful and continuing to move ahead: religious coping in Iranian chemical warfare poisoned veterans, a qualitative study. *J Relig Health* 2010; 49(3): 311-21.
31. Karimollahi M, Abedi H, Yousefy A. Spiritual needs as experienced by Muslim patients in Iran: a qualitative study. *Research Journal of Medical Sciences* 2007; 1(3): 183-90.
32. Rassool GH. The crescent and Islam: healing, nursing and the spiritual dimension. Some considerations towards an understanding of the Islamic perspectives on caring. *J Adv Nurs* 2000; 32(6): 1476-84.
33. Salarifar M. *Family in the view of Islam and psychology*. 8th ed. Qom, Iran: Samt; 2012.
34. Fontana D. *Psychology, religion and spirituality*. Oxford, UK: Wiley; 2003.
35. Mauk KL, Schmidt NA. *Spiritual maucare in nursing practice*. Philadelphia, PA: Lippincott Williams & Wilkins; 2004.
36. Kelcourse FB. Prayer and the soul: Dialogues that heal. *Journal of Religion and Health* 2001; 40(1): 231-41.
37. Asadi-Lari M, Goushegir S, Madjd Z, Latifi N. Spiritual care at the end of life in the Islamic context, a systematic review. *Iranian Journal Cancer Prevention* 2008; 1(2): 63-7.
38. Klein SA. *Spirituality, Denial and dispositional optimism as related to psychological adjustment in myocardial infarction patients on a coronary care unit*. Miami, FL: University of Miami; 2000.
39. East L, Brown K, Twells C. 'Knocking at St Peter's door'. A qualitative study of recovery after a heart attack and the experience of cardiac rehabilitation. *Primary Health Care Research and Development* 2004; 5(3): 202-10.
40. Walton J. Discovering meaning and purpose during recovery from an acute myocardial infarction. *Dimens Crit Care Nurs* 2002; 21(1): 36-43.
41. Hadian N. *Self-esteem*. Tehran, Iran: Salemi Publication; 2000.
42. Halligan P. Caring for patients of Islamic denomination: Critical care nurses' experiences in Saudi Arabia. *J Clin Nurs* 2006; 15(12): 1565-73.
43. Jalali B. Iranian families. In: McGoldrick M, Giordano J, Garcia-Preto N, editors. *Ethnicity and family therapy*. 3th ed. New York, NY: Guilford Press; 2005.
44. Omeri A. Culture care of Iranian immigrants in New South Wales, Australia: sharing transcultural nursing knowledge. *J Transcult Nurs* 1997; 8(2): 5-16.
45. Triandis HC, Suh EM. Cultural influences on personality. *Annu Rev Psychol* 2002; 53: 133-60.
46. Sarookhani B. *Introduction on family sociology*. 11th ed. Tehran, Iran: Soroosh; 2009.
47. Davidson RJ. Spirituality and medicine: science and practice. *Ann Fam Med* 2008; 6(5): 388-9.
48. Sjostrom-Strand A, Fridlund B. Women's descriptions of coping with stress at the time of and after a myocardial infarction: a phenomenographic analysis. *Can J Cardiovasc Nurs* 2006; 16(1): 5-12.
49. van Well S, Kolk A. Social support and cardiovascular responding to laboratory stress: Moderating effects of gender role identification, sex, and type of support. *Psychology and Health* 2008; 23(8): 887-907.
50. Henriksson C, Larsson M, Arnetz J, Berglin-Jarlov M, Herlitz J, Karlsson JE, et al. Knowledge and attitudes toward seeking medical care for AMI-symptoms. *Int J Cardiol* 2011; 147(2): 224-7.
51. Johansson I, Swahn E, Stromberg A. Manageability, vulnerability and interaction: a qualitative analysis of acute myocardial infarction patients' conceptions of the event. *Eur J Cardiovasc Nurs* 2007; 6(3): 184-91.
52. Rosenfeld AG, Lindauer A, Darney BG. Understanding treatment-seeking delay in women with acute myocardial infarction: descriptions of decision-making patterns. *Am J Crit Care* 2005; 14(4): 285-93.
53. Ghadimi H, Bishehsari F, Allameh F, Bozorgi AH, Sodagari N, Karami N, et al. Clinical characteristics, hospital morbidity and mortality, and up to 1-year follow-up events of acute myocardial infarction patients: the first report from Iran. *Coron Artery Dis* 2006; 17(7): 585-91.
54. Okhravi M. Causes for pre-hospital and in-hospital delays in acute myocardial infarction at Tehran teaching hospitals. *Australian Emergency Nursing Journal* 2002; 5(1): 21-6.
55. Zegrean M, Fox-Wasylyshyn SM, El-Masri MM. Alternative coping strategies and decision delay in seeking care

- for acute myocardial infarction. *J Cardiovasc Nurs* 2009; 24(2): 151-5.
56. Lesneski L. Factors influencing treatment delay for patients with acute myocardial infarction. *Appl Nurs Res* 2010; 23(4): 185-90.
57. Afrasiabifar A, Hassani P, Fallahi Khoshkenab M, Yaghmaei F. Decision making process of seeking medical help among myocardial infarction patients at the onset of symptoms. *Iran J Nurs* 2008; 2(7): 83-95.
58. Khraim FM, Carey MG. Predictors of pre-hospital delay among patients with acute myocardial infarction. *Patient Educ Couns* 2009; 75(2): 155-61.
59. Rankin EA, Delashmutt MB. Finding spirituality and nursing presence: the student's challenge. *J Holist Nurs* 2006; 24(4): 282-8.
60. McSherry W. Spirituality in nursing practice. In: McSherry W, editor. *Making sense of spirituality in nursing and health care practice: an interactive approach*. 2nd ed. London, UK: Jessica Kingsley Publishers; 2006.

Spiritual Experience of Heart Attack Patients: A Qualitative Study

Marzieh Momennasab¹, Marzieh Moattari², Abbas Abbaszade³, Babak Shamshiri⁴

Received date: 16.10.2012

Accept date: 18.11.2012

Abstract

Introduction: There are few studies on the spiritual experiences of myocardial infarction patients in the light of cultural context. Therefore, the aim of this study was to explain the spiritual experiences of patients during heart attack.

Method: This was a qualitative study. Nine (4 women, 5 men) myocardial infarction patients were interviewed (in-depth interview) in the CCUs of three hospitals in Shiraz. In addition, seven nurses participated in a focus group. Data gathering and analysis were performed simultaneously and continued until data saturation. All the interviews were tape-recorded and transcribed verbatim. Thematic analysis method was used for data analysis.

Results: The participants' spiritual experiences were categorized into four themes and 11 subthemes. The main themes were trust in God, struggling with the heart, family (soothing and stress-inducing), and help-seeking.

Conclusion: According to the results heart attack can bring spirituality in greater focus. Therefore, in order to deliver holistic care, health care providers must be concerned with their patients' spiritual experiences and needs, especially in life-threatening events.

Keywords: Spiritual experience, Spirituality, Heart attack, Holistic care, Qualitative study

Type of article: Original article

Citation: Momennasab M, Moattari M, Abbaszade A, Shamshiri B. **Spiritual Experience of Heart Attack Patients: A Qualitative Study.** J Qual Res Health Sci 2013; 1(4): 284-97.

1-Assistant Professor, Fatima School of Nursing and Midwifery, Shiraz University of Medical Sciences, Shiraz, Iran

2-Associate Professor, Fatima School of Nursing and Midwifery, Shiraz University of Medical Sciences, Shiraz, Iran

3-Associate Professor, School of Nursing and Midwifery, Kerman University of Medical Sciences, Kerman, Iran

4-Assistant Professor, School of Educational Sciences, Shiraz University, Shiraz, Iran

Corresponding Author: Marzieh Moattari PhD, Email: moattarm@sums.ac.ir

تحلیل محتوای کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان بر اساس میزان برخورداری آنها از مؤلفه‌های وحدت اسلامی

دکتر بابک شمشیری*
دکتر شهرزاد شاه‌سنی**

چکیده

هدف این پژوهش بررسی و تجزیه و تحلیل محتوای کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های وحدت اسلامی است. رویکرد این پژوهش، رویکرد ترکیبی کمی و کیفی و ابزار اندازه‌گیری، اسنادی (مراجعه به کتاب‌های بینش دینی دوره دبیرستان) و روش جمع‌آوری داده‌ها روش تحلیل محتوا است. یافته‌های به دست آمده در این پژوهش، حکایت از این دارند که مؤلفه‌های وحدت اسلامی در کتاب‌های دین و زندگی عبارتند از: اصول دین مشترک، فروع دین مشترک آداب و آیین‌های مشترک، اخلاق اسلامی و بالأخره تاریخ مشترک. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند که تنها برخی مؤلفه‌های مربوط به وحدت اسلامی در کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان مطرح شده‌اند. پیشنهاد می‌شود که کتاب‌های درسی دوره متوسطه از جهت برخورداری از مؤلفه‌های وحدت اسلامی مورد تجدید نظر قرار گیرند و بخش‌هایی جهت آشنایی بیشتر متربیان شیعه با مذاهب دیگر به کتاب‌های درسی اضافه شود.

واژه‌های کلیدی: وحدت اسلامی، کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان، تحلیل محتوا، جهان اسلام

مقدمه

در دوره معاصر و تحت شرایط جهانی شدن که خواه‌ناخواه پیامدهای سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی گوناگونی به همراه دارد، کشورهای اسلامی نیز با چالش‌ها و تهدیدهای مختلفی مواجه شده‌اند. همان‌طور که برخی صاحب‌نظران اذعان داشته‌اند، جهانی شدن ممکن است موجب تقویت قومیت‌ها و اقلیت‌ها در برابر ملیت‌ها شود. بدین ترتیب، اتحاد ملی کشورها، به‌ویژه کشورهای اسلامی که از قومیت‌ها و اقلیت‌های گوناگون تشکیل شده‌اند، در معرض تهدید جدی قرار می‌گیرد. در صورت وقوع چنین پدیده‌ای تعارضات میان قومیت‌ها و اقلیت‌های نژادی، فرهنگی، مذهبی و مانند آن بیش از پیش آشکار می‌شود. از سوی دیگر، جهانی شدن ممکن است شرایطی را به وجود آورد که منجر به رشد جریان‌های افراطی مذهبی شود، نظیر عملیات‌های مختلف انتحاری در پاکستان، افغانستان، عراق و حتی ایران (بلوچستان)؛ زیرا تحت شرایط جهانی شدن، در راستای هم‌گونگی، فشاری پنهان بر جوامع وارد می‌شود و در نتیجه در تقابل با این موج سهمگین یکسان‌سازی، شرایط برای رشد و نمو جریان‌های افراطی مذهبی مهیا می‌شود. در چنین اوضاع و احوالی، کاملاً طبیعی است که برخی قدرت‌های سلطه‌جوی جهانی که قصد سیطره بر کشورهای دنیا را دارند، سعی کنند که از آب گل‌آلود ماهی گرفته و حرکت جهانی شدن را به نفع خود به سمت پروژه جهانی سازی سوق دهند. از این رو، کاملاً قابل پیش‌بینی است که تا سرحد امکان به اختلافات قومی، نژادی، مذهبی و فرهنگی دامن بزنند و به حمایت از جریان‌های افراطی مذهبی پردازند. جریان‌هایی که غالباً از درون به جان یکدیگر افتاده و به استحکام و یکپارچگی یک کشور، ملت و یا حتی یک منطقه خدشه وارد می‌سازند. این وضعیتی است که متأسفانه امروزه تا حد زیادی گریبانگیر جهان اسلام شده است. حوادث مربوط به کشور عراق، پاکستان، افغانستان و نظایر آن همگی شاهدهی بر این مدعا هستند. از این رو، موضوع وحدت جهان اسلام و وحدت اسلامی نیاز امروز جهان اسلام است. نیازی که هم ریشه در مبانی نظری دین اسلام دارد و هم پاسخگوی چالش‌ها و تهدیدهای حاضر است. به همین خاطر، مقام معظم رهبری، با عنایت به این ضرورت، سال ۱۳۸۶ را به عنوان سال «اتحاد ملی و انسجام اسلامی» نام‌گذاری کردند. البته بایستی اذعان داشت که تلاش در جهت وحدت جهان اسلام پیشینه‌ای نسبتاً طولانی دارد. از نخستین پیشگامان اندیشه وحدت جهان اسلام می‌توان به

سیدجمال‌الدین اسدآبادی اشاره کرد. وی متفکری است که در حدود یک صد سال پیش، اندیشه اتحاد اسلامی را مطرح ساخته است. بر همین اساس، او را مدافع اندیشه «پان‌اسلامیسم» می‌دانند (جونگ،^۱ ۱۳۸۶). از دیگر رخدادهای برجسته تاریخی که در راستای اندیشه وحدت جهان اسلام به وقوع پیوسته، انقلاب اسلامی ایران است. در واقع، حرکت انقلاب اسلامی ایران در دوره معاصر و تشکیل حکومت جمهوری اسلامی بر مبنای اندیشه وحدت اسلامی و به تاسی از آیه «وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا» و همگی به رشته دین خدا چنگ زده و به راه‌های متفرق (مدعیان دین‌ساز) نروید» (آل عمران، ۱۰۳)، رشد و نمو پیدا کرد. به همین دلیل است که از همان ابتدای انقلاب اسلامی، حمایت از نهضت‌های اسلامی، به‌ویژه در برابر استعمارگران و بیگانگانی همچون آمریکا، اسرائیل و شوروی سابق، از جمله اهداف اصلی نظام جمهوری اسلامی تلقی می‌شده است. همچنین اندیشه‌های امام خمینی (ره) و حرکت نمادین ایشان در نام‌گذاری هفته وحدت مسلمانان، همگی شواهدی بر این نوع طرز تلقی می‌باشند.

مبانی نظری پژوهش

۱. چیستی وحدت اسلامی

«وحدت» به معنای مصطلح، بر همبستگی عمومی میان مسلمانان بر اساس وجود اشتراکات دینی آنها تأکید می‌کند که پیامدهای آن می‌تواند بسیار مهم باشد، مانند زندگی مسالمت‌آمیز پیروان فرق و مذاهب مختلف، تکفیر نکردن یکدیگر، پرهیز از خشونت‌های مذهبی، محافظت همگانی از مسلمات، هویت و مقدسات دینی، حمایت‌های توده‌ای از ملت‌های مسلمان در ابعاد گوناگون یا مقابله عمومی با دشمن یا دشمنان مشترک (سایت تقریب^۲). یکی از بدفهمی‌های رایج از مفهوم وحدت اسلامی، مساوی انگاشتن وحدت اسلامی با کنار گذاشتن عقاید مذهبی مختلف و روی آوردن به نوعی بی‌مذهبی یا هضم بزرگ وحدت اسلامی، اعم از شیعه و سنی، به دنبال نفی حقانیت عقاید خاص مذاهب مختلف اسلامی و هویت‌های ناشی از آن یا هضم یکی در دیگری بوده است. به باور

1. Jung

2. www.taghrib.html

بسیاری از صاحب‌نظران، فرق و مذاهب مختلف اسلامی در بیش از ۹۰٪ موضوعات عقیدتی، فقهی و اخلاقی با یکدیگر اشتراک نظر دارند (غلامی، ۱۳۸۶، ص ۳۱).

۲. مبانی، اصول و مؤلفه‌های وحدت اسلامی

۱-۲. مبنای وحدت اسلامی

مبنای اصلی و حقیقی وحدت اسلامی، دین مبین اسلام است. بنابراین، چنین وحدتی منشأ اولیه خود را از فطرت سلیم انسانی می‌گیرد که خدای سبحان آن را در نهاد اولیه انسان‌ها قرار داده است. لذا تحولاتی که این دین فطری در طول حیات بشر داشته، مربوط به فروع جزئی احکام است که از تنوع موقعیت‌های زندگی در جوامع گوناگون سرچشمه گرفته است. بر این اساس، اصول و مبادی کلی همواره در طول تاریخ یکسان بوده‌اند. این امر به نوبه خود، می‌تواند مبنای وحدت ادیان الهی نیز باشد. ارکان اصلی این دین فطری از دو طریق قابل اثبات است: الف) ادله برون دینی، یعنی عقل و عرف؛ ب) ادله درون دینی، مشتمل بر قرآن و روایات (همان، ص ۳۲).

۲-۲. اصول وحدت اسلامی

۱. پذیرش حقوق مشترک انسان‌ها: در نگرش ادیان الهی، انسان موجودی است که از کرامت خاصی برخوردار است و مقام خلیفه الهی را بر پیشانی خود دارد. قرآن کریم در آیات فراوانی به این حقیقت تصریح کرد است. قرآن کریم حقوقی را برای تمامی انسان‌ها در نظر گرفته است، مانند حق آزادی عقیده، حق امنیت و آرامش، حق بهره‌گیری از علم و دانش، حق حفظ حیات انسان‌ها و نظایر آنها. حال، دینی که پیروان خود را به وحدت با دیگر ادیان فرا بخواند چگونه ممکن است نسبت به وحدت درونی پیروان بی تفاوت باشد؟ (اصغری، ۱۳۸۶، ص ۵۹).

۲. پذیرش اختلاف مذاهب: اسلام اختلاف مذاهب را یک اصل می‌داند. پیامبر اکرم (ص) این واقعیت را تصویب می‌کند، هنگامی که می‌فرماید: «هر کس اجتهاد کند و اجتهادش درست باشد دو پاداش می‌گیرد و هر کس اجتهاد کند و اجتهادش نادرست باشد، یک پاداش می‌گیرد»، به طور ضمنی دلالت بر این اصل دارد (همان، ص ۶۲).

۲-۳. مؤلفه‌های وحدت اسلامی

برخی از محققان و نویسندگان تلاش کرده‌اند تا مؤلفه‌های وحدت اسلامی را مشخص کنند. از جمله، بنا به نظر اصغری (۱۳۸۶، ص ۶۳) مؤلفه‌های وحدت اسلامی عبارتند از: ۱. ایمان به وحدانیت خدا و پرستش او؛ ۲. ایمان به رسولان الهی (ع) و به‌ویژه ایمان به خاتمیت نبی اعظم (ص)؛ ۳. باور به معاد و روز رستاخیز (از این سه مؤلفه به اصول دین تعبیر می‌شود)؛ ۴. اشتراک در کتاب آسمانی قرآن کریم و باور به حقانیت و صدق گفتار او؛ ۵. اشتراک در بسیاری از اعمال عبادی از قبیل نماز، روزه، حج، زکات و امثال آن. از نظر سیدی (۱۳۸۶، ص ۸۳) مؤلفه‌های وحدت اسلامی عبارتند از: ۱. اصول اعتقادی (اصول عقاید)؛ ۲. کتاب آسمانی؛ ۳. عبادات مشترک فردی و جمعی. علاوه بر موارد فوق که مورد نظر نویسندگان و محققان مذکور است، به نظر می‌رسد که بتوان مؤلفه‌های دیگری را نیز مدنظر قرار داد، از جمله: اخلاق اسلامی و تاریخ مشترک. در نتیجه، مؤلفه‌های وحدت اسلامی در پژوهش حاضر عبارتند از: اصول دین مشترک، فروع دین مشترک، کتاب آسمانی مشترک (قرآن) و سنت قولی و فعلی مشترک پیامبر (ص)، آداب و آیین‌های مشترک، اخلاق و بالأخره تاریخ مشترک.

پیشینه

۱. مبانی نظری وحدت اسلامی

۱-۱. در سیری تاریخی از پیامبر (ص) و ائمه معصومین (ع)

در متون و منابع مختلف اسلامی، کلمات و اصطلاحاتی مانند امت، امت واحده، الفت و اخوت اسلامی، برادری دینی، اتحاد اسلامی، وحدت اسلامی و مانند آنها به کار رفته است. معانی این واژه‌ها بر اهمیت و جایگاه وحدت در جامعه اسلامی دلالت دارد. اگر بخواهیم به مبانی نظری طرح وحدت اسلامی اشاره کنیم، وجود مقدس پیامبر اکرم (ص) مناسب‌ترین محور وحدت مسلمانان است.

وحدت اسلامی در سیره پیامبر (ص)

وحدت یکی از دغدغه‌های پیامبر اکرم (ص) در زمان حیات سیاسی و اجتماعی آن حضرت بوده است؛ زیرا جامعه‌ای مقتدر و مستحکم به وحدت و همدلی نیازمند است. به همین منظور، پیامبر در اوایل حکومت خویش در مدینه چند پیمان را منعقد

کرد که تأثیر بسزایی در تقویت پایه‌های حکومت حضرت داشت. پیمان اول با مردم مدینه (اعم از مسلمانان و غیر مسلمانان) بود. پیمان دوم، پیمان برادری میان مسلمانان، اعم از مهاجران و انصار، بود. در ماده اول پیمان عمومی، ساکنان مدینه به آزادی اهل شهر در انتخاب مذهب تصریح و بر وحدت همه ساکنان مدینه، اعم از مسلمان و یهودی، اشاره شده بود. پیامبر(ص) نهادی به نام «عقد اخوت» را بنیان نهاد تا سبب محبت و نزدیکی میان مسلمانان شود و وحدت‌گرایی در عمق قشرهای مختلف جامعه اسلامی ریشه بدواند. لذا دوبار در زمان رسالت خویش به آن امر کرد. بار اول در مکه پیش از هجرت و بار دوم در سال اول هجرت در مدینه. پیامبر اکرم(ص) از طرف خدا مأمور شد که مهاجران و انصار را با یکدیگر برادر کند، بنابراین، در انجمنی عمومی رو به همه مسلمانان کرد و فرمود: «دوتا دوتا با یکدیگر برادر شوید». رمز پیروزی و سرفرازی مسلمانان در صدر اسلام و زمان پیامبر اکرم(ص) همدلی و وفاقی بود که در سایه ایمان به خداوند و دل سپردن به پیام آسمانی و نصایح حکیمانه پیغمبر حاصل گشت. حضرت نه تنها خواستار وحدت میان مسلمانان بود، بلکه صلح میان ادیان را نیز مدنظر داشت. از این‌رو، با یهودیان اطراف مدینه پیمان صلح منعقد کرد (خزایی، ۱۳۸۶، ص ۲۷).

وحدت و برادری‌ای که در عصر رسالت به بهترین شکل در میان یاران رسول خدا(ص) تحقق یافت، متأسفانه پس از رحلت پیامبر اکرم(ص) دیری نپایید و آن اتحاد و اخوت به ضعف گرایید و شکل‌گیری اختلاف و تفرقه به تدریج موجب شد که حرکت امت اسلامی در مسیر ذلت و انحطاط بیفتد و چه بسا اگر فداکاری و از خود گذشتگی افرادی چون علی(ع) به عنوان تربیت‌یافته مکتب نبوی نبود، امت اسلامی ضربات شکننده‌ای را متحمل می‌شد (همان).

وحدت اسلامی در سیره ائمه اطهار (ع)

حضرت علی(ع) به عنوان تربیت‌یافته مکتب نبوی، یکی از مصداق‌های کوشش در ایجاد وحدت اسلامی است؛ زیرا زندگی آن حضرت سرشار از فداکاری‌ها و گذشت از حق خود به خاطر دستیابی به این اصل حیاتی است. مهم‌ترین عاملی که سبب شد حضرت علی(ع) پس از قضیه سقیفه از اقدام نظامی علیه خلفا امتناع ورزد، مصلحت حفظ نظام اسلامی بود تا در سایه آرامش سیاسی و پرهیز از تفرقه، ریشه نهال نوپای حکومت اسلامی استوار شود. حضرت علی(ع) تصریح کرده است: «در اندیشه بودم که

آیا با دست تنها، برای گرفتن حق خود به پا خیزم یا در این محیط خفقان‌زا و تاریکی که به وجود آوردند، صبر پیشه سازم؟ پس از ارزیابی درست، صبر و بردباری را خردمندانه‌تر دیدم. پس صبر کردم، در حالی که گویا خار در چشم و استخوان در گلوی من مانده بود» (نهج البلاغه، ۱۳۷۷، ص ۸۱). سیره امام علی (ع) در حوادث پس از رحلت پیامبر اکرم (ص) بهترین گواه بر خیراندیشی، مصلحت‌جویی و وحدت‌طلبی آن بزرگوار است. آنجا که دردمندانه به غارت رفتن میراث خویش را شاهد بود و رفتار ناجوانمردانه قوم با خویشان پیامبر (ص) را می‌دید، به خاطر مصلحت عمومی امت، نه تنها سکوت کرد و آرام گرفت، بلکه برای یاری رساندن به خلفا آستین بالا زد.

شهید مطهری در کتاب سیری در نهج‌البلاغه سخنی از حضرت نقل می‌کند به این عبارت که: «به خدا سوگند اگر بیم وقوع تفرقه میان مسلمین و بازگشت کفر و تباهی دین نبود، رفتار ما با آنان (اصحاب سقیفه) طور دیگری بود» (مطهری، ۱۳۸۵، ص ۱۸۰). ایشان در پاسخ به شخصی که اشعاری مبتنی بر ذی‌حقوق بودن حضرت و ذم مخالفان ایشان سروده بود (که در واقع نوعی تحریک تلقی می‌شد)، وی را از چنین کاری نهی کرد و فرمود: برای ما سلامت اسلام و اینکه اسلام باقی بماند از هر چیز دیگر محبوب‌تر و باارج‌تر است (خزایی، ۱۳۸۶، ص ۲۸).

تلاش دیگر امامان نیز برپایه حفظ اصول و جلوگیری از ایجاد تنش‌های سیاسی-اجتماعی استوار بود. مسیر وحدت‌طلبی آنان نیز به گونه‌ای نبود که به تقویت و قبول و تأیید نظام خلافت خلفای اموی و عباسی بینجامد که از طریق قهر و غلبه و یا فرصت‌طلبی به قدرت رسیده بودند، بلکه بایستی وحدت‌خواهی آنان را پرمحور حفظ کیان سیاسی اسلام، تقویت کلیت دولت و نظام اسلامی و جلوگیری از نابودی آن در مقابل بیگانگان تفسیر کرد. نهضت‌هایی که در عصر ائمه اطهار به رهبری سادات علوی و دیگران درگرفت، در مجموع با اجازه و میل آنان نبود (آقانوری، ۱۳۸۷، ص ۱۰۹).

امام صادق (ع) نیز به اقدامات سیاسی، نظامی و جسارت برخی از زیدی‌ها و دیگر شورشیان نظامی در مقابل دستگاه خلافت روی خوش نشان نمی‌داد (همان، ص ۱۱۰). امامان معصوم (ع) در مراسم شرعی و برنامه‌هایی نظیر نماز جمعه و جماعت، حج، پرداخت زکات و دیگر مناسبت‌های صحیح اسلامی که جنبه‌ها و اهداف اجتماعی بر آن غلبه داشت و حاکمان وقت عهده‌دار اقامه آن بودند شرکت می‌جستند و شیعیان را نیز به مشارکت در آن فرا می‌خواندند. همچنین ایشان نه تنها

برای مرزداران مسلمان - که به نحوی از کارگزاران دستگاه خلافت بودند - دعا می کردند (مانند دعای بیست و هفتم صحیفه سجادیه)، بلکه در مواردی که برای دولت و نظام اسلامی در مقابل بیگانگان مشکلی پیش می آمد، هرچند رهبر چنین نظامی عبدالملک مروان باشد، برای راهنمایی آن پیش قدم می شدند. پذیرش ولایت عهدی توسط امام رضا(ع) و دستور آن حضرت به مأمون مبنی بر رفتن به بغداد را نیز می توان در این جهت ارزیابی کرد (همان، ص ۱۱۳).

۲-۱. طرح وحدت اسلامی از نظر اندیشمندان مسلمان معاصر

در تاریخ معاصر نیز همواره بسیاری از علما و شخصیت های بزرگ جهان اسلام (همچون سید شریف الدین و سید جمال الدین اسدآبادی) برای وحدت جهان اسلام تلاش های زیادی کردند و اقدامات بسیاری انجام دادند. از جمله این اقدامات می توان به سفرهای سید جمال الدین اسدآبادی به کشورهای مختلف جهان اسلام و انتشار روزنامه جبل المتین توسط وی اشاره کرد. از دیگر سو، آیت الله بروجردی به عنوان یکی از شخصیت های بزرگ جهان اسلام از ایده «تقریب مذاهب اسلامی» پشتیبانی کرد. اندیشمند مسلمان دیگر آیت الله سید محمدتقی حکیم است که کوشش ارزشمند و بی نظیری در زمینه فکری برای تقریب انجام داده است. ایشان میان اصالت اصولی و فقهی و عقیدتی مکتب اهل بیت(ع) از یک سو و شرح صدر علمی نسبت به مکاتب اسلامی مختلف دیگر برای استفاده از آنها و تقریب میان موارد اختلاف نظر نزد دو مکتب شیعه و سنی از سوی دیگر تلاش نمودند. اندیشمند دیگر علامه سید محسن بهمنی، نه تنها به نزدیکی مذاهب اسلامی بلکه به گفتگوی اسلام با ادیان دیگر به قصد نیل به اشتراکات میان آنها معتقد بودند (تسخیری، ۱۳۸۶، ص ۶۷). پس از استقرار نظام جمهوری اسلامی ایران نیز بنیانگذار آن و مقام معظم رهبری به این آرمان توجه و بر آن تأکید کردند. نام گذاری فاصله میان دو روز ۱۲ تا ۱۷ ربیع الاول به «هفته وحدت» نمادی برای فراخوان تمامی مسلمانان جهان به چنگ زدن به ریسمان الهی و عقد برادری و برابری است (عیوضی، ۱۳۸۶، ص ۱۴).

همان طور که اشاره شد، در دوران معاصر، در نتیجه رخداد مبارک انقلاب اسلامی به رهبری امام خمینی (ره)، بار دیگر به شکلی فعال تر و همه جانبه مقوله وحدت امت اسلامی مورد توجه قرار گرفت. در دیدگاه امام خمینی(ره) وحدت عملی در حوزه جهان اسلام شکل دهنده جوامع دینی است. عناصر ساختاری این وحدت موازی است،

همچون عقیده مشترک، نظیر عقیده به توحید، قبله واحد، قرآن واحد و بسیاری مشترکات دیگر، مثل هویت واحد که همان هویت اسلامی است و نیز توجه به دشمن یکسان و سرنوشت مشترک. مجموعه این عناصر در جای جای قرائت امام خمینی (ره) از مقوله وحدت مشاهده می‌شود (نوایی، ۱۳۸۶، ص ۱۰).

از دیدگاه امام خمینی (ره) وحدت دارای دو الزام ساختاری است: تکلیف شرعی و حکم عقلانی. وحدت در دیدگاه امام، الزامی تکلیفی و الهی دارد. امام در تمام موضع‌گیری‌های نظری و عملی خود، معیار و قاعده عقل را نیز ملاک عمده تلقی می‌کردند. ایشان می‌فرمایند: «حکم شرع و عقل این است که باید همه با هم یک صدا باشیم. جایز نیست که ما با هم اختلاف داشته باشیم و هر کسی یک راهی برود. امروز اگر این اتحاد را حفظ کردید نجات پیدا کرده‌اید» (همان، ص ۱۰).

۲. برخی اقدامات انجام شده در جهت دستیابی به اهداف وحدت اسلامی

۲-۱. سازمان کنفرانس اسلامی

در بیست و یکم اوت سال ۱۹۶۹، رژیم اشغالگر قدس مسجدالاقصی را به آتش کشید و قلب مسلمانان جهان را جریحه‌دار کرد. در ۲۲ سپتامبر ۱۹۶۹ (برابر با اول مهر ماه ۱۳۴۸) سران ۲۶ دولت اسلامی، از جمله ایران، با هدف محکوم کردن این جنایات در رباط، پایتخت مراکش، گرد آمدند و سازمان کنفرانس اسلامی تأسیس شد. اهداف سازمان برابر آنچه در اساسنامه آمده عبارتند از: ۱. ارتقای همبستگی اسلامی میان کشورهای عضو؛ ۲. تحکیم همکاری میان کشورهای عضو در زمینه‌های اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، و علمی؛ ۳. تلاش در جهت محو تبلیغات نژادی و از بین بردن استثمار در هر شکل آن؛ ۴. انجام اقدامات لازم به منظور حمایت از صلح بین‌المللی؛ ۵. ایجاد محیطی مساعد به منظور افزایش همکاری و تفاهم بین کشورهای عضو و سایر کشورهای جهان؛ ۶. پشتیبانی از مبارزات مردم فلسطین در کسب حقوق و آزاد ساختن سرزمین خود (سازمان کنفرانس اسلامی).

۲-۲. مجمع جهانی تقریب مذاهب اسلامی

یکی از استراتژی‌های دستیابی به وحدت در سطح جهان اسلام ایجاد مجمع جهانی تقریب مذاهب اسلامی توسط نظام جمهوری اسلامی ایران بوده است. این مجمع چند راهبرد اساسی را دنبال می‌کند. یکی از فعالیت‌های مجمع تماس با مراکز اسلامی

گونگون اهل سنت در جهان اسلام است. در این راستا، تماس‌های وسیعی با مراکز جهان اسلام از جمله آیسسکو و مجمع فقه اسلامی دارد. از دیگر فعالیت‌های مجمع تقریب، برپایی اجلاس بزرگ جهانی وحدت اسلامی در هفته وحدت در ایران و دعوت از هیئت‌های علمی و دانشگاهی است. برنامه دیگر مجمع فعالیت‌های فرهنگی و تحقیقاتی است. تقریباً چهل پروژه تحقیقاتی از جمله روایات مشترک بین شیعه و اهل سنت، نوشته‌های بزرگان اهل سنت درباره اهل بیت، روایان مشترک بین شیعه و اهل سنت و همچنین فقه مقایسه‌ای بین مذاهب دنبال می‌شود. یکی از فعالیت‌های دیگر مجمع در بخش آموزش است. از جمله ایجاد دانشگاه تقریب مذاهب در تهران و ایجاد شاخه‌هایی از آن در داخل و خارج از ایران و نیز برپایی دوره‌های آموزشی برای طلاب علوم دینی شیعه و اهل سنت با هدف تقریب است (سایت مجمع جهانی تقریب مذاهب). از منظر این مجمع، زمینه‌های تقریب مذاهب اسلامی که تمامی ابعاد زندگی پیروان مذاهب اسلامی را در بر می‌گیرند، مشتمل بر موارد زیر است:

الف) اعتقادات: همه مذاهب اسلامی به اصول اعتقادی (توحید، نبوت و معاد) و ارکان اسلام باور مشترک و واحدی دارند و اختلاف در فروع آن خللی به اصول اسلام و برادری اسلامی وارد نمی‌سازد.

ب) فقه و قواعد آن: طبق نظر پژوهشگران و فقهای مذاهب، مشترکات در ابواب فقهی درصد بالایی را به خود اختصاص داده است. البته اختلاف نظر در برخی مسائل فقهی نیز طبیعی و برگرفته از برداشت‌های اجتهادی فقها است.

ج) اخلاق و فرهنگ اسلامی: مذاهب اسلامی در زمینه اخلاق فردی و اجتماعی و فرهنگ اسلامی اختلافی ندارند و پیامبر اکرم (ص) الگوی اخلاقی همه مسلمانان است.

د) تاریخ: بی‌شک مسلمانان در وحدت سیر تاریخی اسلام، به ویژه در مقاطع اساسی آن، اتفاق نظر دارند و اختلافات فرعی و جزئی را می‌توان در محیطی آرام مطرح ساخت و در بسیاری از موارد آن به اتفاق نظر رسید (همان).

۲-۳. اعلام هفته وحدت

امام خمینی (ره) در راستای استراتژی وحدت، فاصله میان دوازدهم تا هفدهم ربیع‌الاول را به عنوان هفته وحدت اعلام فرمودند و این نمادی است برای فراخواندن تمامی مسلمانان جهان به چنگ زدن به ریسمان الهی و عقد برادری و برابری.

پژوهش‌های انجام‌شده

در زمینه وحدت اسلامی و نسبت آن با آموزش و پرورش، به‌ویژه در حوزه برنامه درسی و زیرمجموعه آن یعنی کتاب درسی، خلأ پژوهشی احساس می‌شود. البته تعداد اندکی مطالعات نظری دیده می‌شود که به صورت غیر مستقیم به این موضوع اشاره کرده‌اند. از جمله می‌توان به آقائوری (۱۳۸۷)، تسخیری (۱۳۸۶)، مطهری (۱۳۸۰) و مطالعه بجنوردی (۱۳۸۷) که ارتباط مستقیم‌تری با تعلیم و تربیت دارد، اشاره کرد. وی در بحث خویش عوامل مؤثر در شکل‌گیری و تقویت وحدت اسلامی را عبارت می‌داند از: خانواده، مدرسه، رسانه‌ها و مطبوعات. وی در این بین در خصوص نقش مدرسه بر این باور است که کتب درسی بایستی مورد بازنگری دقیق قرار گیرد و مفاهیم مربوط به وحدت اسلامی (تاریخ مشترک، رسالت مشترک و دین مشترک) به نحو دقیق و کارشناسانه در محتوای آنها وارد شود. از این‌رو، تعداد اندک مطالعات انجام‌شده به خصوص در زمینه تعلیم و تربیت و وحدت اسلامی، نشان‌دهنده اهمیت این موضوع و ضرورت طراحی پژوهش‌های علمی در این باره است.

پرسش‌های پژوهش

اکنون با توجه به مطالب ارائه‌شده در باب چیستی وحدت اسلامی و نیز ضرورت و اهمیت آن، نگارندگان قصد دارند تا متن کتاب‌های درسی دینی مقطع متوسطه را به لحاظ میزان توجه به این مفهوم بررسی کنند. از این‌رو، سئوال‌های تحقیق حاضر عبارتند از:

۱. تا چه میزان در کتاب‌های دین و زندگی به مؤلفه‌های وحدت اسلامی، که در بخش مبانی نظری به آنها اشاره شد، پرداخته شده است؟
۲. در این کتاب‌ها تا چه میزان به آیات قرآن و احادیث پیامبر(ص) به عنوان مؤلفه‌های مشترک استناد شده است؟

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش نوعی رویکرد ترکیبی کمی و کیفی است.^۱ کرسول^۲ (۱۹۹۴، ص ۱۷۷) سه الگو را برای ترکیب طرح‌های کیفی و کمی نشان می‌دهد:

1. Combined qualitative and quantitative design
2. Creswell

۱. طرح دو مرحله‌ای؛^۱ ۲. طرح کمتر مسلط - مسلط؛^۲ ۳. طرح روش‌شناسی ترکیبی،^۳ یعنی الگوی پژوهش حاضر، طرح روش‌شناسی ترکیبی رویکرد کمتر مسلط - (بیش کمی - کم کیفی) مسلط است؛ زیرا برای پاسخ به سئوال‌های پژوهش از روش کمی و مجذور خی استفاده شد. همچنین با مراجعه به مبانی نظری و روش سند کاوی، مؤلفه‌های مربوط به وحدت اسلامی استخراج شد. از این جهت، چون در این بخش از روش سندکاوی استفاده شده، این پژوهش تا حدودی کیفی است. اما به دلیل آنکه بخش کمی مسلط است، لذا به این نوع رویکرد بیش‌کم - کم کیفی اطلاق می‌شود. جامعه مورد نظر در پژوهش حاضر کلیه کتاب‌های دینی دوره دبیرستان سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۷ است. جامعه آماری شامل کتاب‌های دین و زندگی سال اول، دوم، سوم و پیش‌دانشگاهی است که در مطالعه حاضر به دلیل مد نظر قرار دادن کل آنها، نمونه نیز همان جامعه آماری می‌باشد. روش جمع‌آوری داده‌ها شیوه تحلیل محتوا^۴ و روش تحلیل داده‌ها نیز توصیفی-تحلیلی^۵ است.

به گفته پیران (۱۳۶۸، ص ۲۲)، تکنیک تحلیل محتوا در پی بررسی و تجزیه و تحلیل منابع نوشتاری، گفتاری و تصویری از هر نوع است و محقق به مدد آن می‌کوشد پیام نهفته در این منابع را کشف، تفسیر و تحلیل کند. به وسیله این تکنیک می‌توان محتوای مشخص فرآورده‌های ارتباطی، گفتاری و نوشتاری و یا تصویری را از طریق تجزیه و تحلیل به شکل کیفی و کمی ارائه داد. از این‌رو، می‌توان گفت که تحلیل محتوا تکنیکی است غالباً کمی برای تفسیر و تبیین منابعی که به طور معمول کیفی به شمار می‌آیند. در این روش دو عنصر اصلی مشتمل بر واحد تحلیل و مقوله تحلیل وجود دارند. در این پژوهش، واحد تحلیل درس بوده است و مقوله‌های تحلیل نیز ارتباطات چهارگانه (ارتباط با خدا، ارتباط با خود، ارتباط با دیگران و ارتباط با طبیعت) و مؤلفه‌های مشترک وحدت اسلامی شامل اصول دین، فروع دین، احکام عملی، اخلاق اسلامی و تاریخ اسلام بوده‌اند.

-
1. Two Phase design
 2. Dominant-less dominant design
 3. Mixed-methodology design
 4. Content analysis
 5. Descriptive-analytic

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش در جداول شماره ۱ تا ۳ ارائه شده‌اند. جدول شماره ۱ بسامد و درصد ارتباطات چهارگانه، جدول شماره ۲ بسامد برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان از مؤلفه‌های وحدت اسلامی و جدول شماره ۳ بسامد و درصد استنادهای موجود در کتاب دینی دوره دبیرستان را نشان می‌دهد.

کتاب‌ها	ارتباط با خدا		ارتباط با خود		ارتباط با دیگران		ارتباط با طبیعت		فراوانی
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	
سال اول ۱۸ درس	۱۵	۶۰	۶	۲۴	۴	۱۶	-	-	۲۵
سال دوم ۱۶ درس	۱۲	۵۰	۷	۲۹	۵	۲۱	-	-	۲۴
سال سوم ۱۶ درس	۷	۳۷	۳	۱۶	۹	۴۷	-	-	۱۹
پیش‌دانشگاهی	۵	۲۵	۵	۲۵	۹	۴۵	۱	۵	۲۰

جدول شماره ۱: فراوانی و درصد ارتباط چهارگانه در کتاب‌های دین و زندگی دبیرستان

جدول شماره ۱ بسامد و درصد ارتباطات چهارگانه کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان را نشان می‌دهد. لازم به یادآوری است که جدول فوق تنها به منظور آشنایی با سهم مطالبی است که در این کتاب‌ها به آنها پرداخته شده است. برای طبقه‌بندی مطالب کتاب‌ها از الگوی ارتباط‌های چهارگانه مشتمل بر ارتباط با خدا، ارتباط با خود، ارتباط با دیگران و ارتباط با طبیعت استفاده شده است (عرسان کیلانی، ۱۳۸۵، ص ۹۴). همان‌طور که دیده می‌شود، بر اساس یافته‌های جدول، بسامد کل ارتباطات چهارگانه در کتاب دینی اول دبیرستان ۲۵ است. ارتباط با خداوند بیشترین و ارتباط با دیگران دارای کمترین فراوانی است. بسامد کل در کتاب دینی دوم دبیرستان ۲۴ می‌باشد. ارتباط با خداوند بیشترین و ارتباط با دیگران دارای کمترین فراوانی است. بسامد کل در کتاب دینی سوم دبیرستان ۱۹ می‌باشد. ارتباط با دیگران بیشترین و ارتباط با خود دارای کمترین فراوانی است. بسامد کل در کتاب دینی پیش‌دانشگاهی ۲۰ است. ارتباط با دیگران بیشترین و ارتباط با طبیعت کمترین فراوانی را دارد.

مقوله‌ها / کتاب‌ها		اصول دین مشترک		فروع دین مشترک							آداب و آیین‌های مشترک				شریعت مشترک
مذاهب	تفاوت	معاذ	نماز	روزه	حج	جهاد	امر به معروف	نکاح	زکات	بیت‌المقدس	نهار جمعه	عید فطر	عید قربان	تکبیل خانواده	شریعت مشترک
اول	۹	۳	۱	۳	۱	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۶
دوم	۴	-	۵	-	-	-	۱	۱	۱	۲	-	-	-	-	۵
سوم	۳	۴	-	-	-	-	۲	۱	-	-	-	-	۳	-	۳
پیش دانشگاهی	۵	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	۵

جدول شماره ۲: بسامد و برخورداری از مؤلفه‌های وحدت اسلامی در کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان

جدول شماره ۲ بسامد برخورداری کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان از مؤلفه‌های وحدت اسلامی را نشان می‌دهد. در کتاب دینی اول دبیرستان مؤلفه‌های اصول دین و اخلاق مشترک به ترتیب دارای بیشترین فراوانی و مقوله فروع دین دارای کمترین فراوانی می‌باشد. در کتاب دینی دوم دبیرستان اصول دین و اخلاق مشترک به ترتیب بیشترین و فروع دین و احکام عملی دارای کمترین فراوانی هستند. در کتاب دینی سوم دبیرستان اصول دین بیشترین فراوانی و مقوله‌های فروع دین، آداب و آیین‌ها و اخلاق با فراوانی یکسان در رتبه بعدی قرار دارند. برای مشخص نمودن معناداری تفاوت بین این مؤلفه‌ها از مجذور خی استفاده شد. مجذور خی به دست آمده برابر $65/650$ است که در سطح $0/0001$ معنادار بوده است. به دیگر سخن، تفاوت‌های به دست آمده میان فراوانی‌های مشاهده شده تصادفی نیست. لازم به ذکر است که با توجه به اینکه اغلب فراوانی‌ها زیر عدد ۵ است، بنابراین، جمع همه کتاب‌ها (در چهار پایه) در نظر گرفته شده است. در کتاب دین و زندگی دوره پیش دانشگاهی مؤلفه اصول دین (فقط مقوله توحید) و اخلاق با فراوانی یکسان دارای بیشترین فراوانی و تاریخ مشترک در رتبه بعدی قرار دارد. برای مشخص نمودن معناداری تفاوت بین این مؤلفه‌ها از مجذور خی استفاده شده است. مجذور خی به دست آمده برابر با $65/650$ با درجه آزادی ۴ است که در سطح $0/0001$ معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر، تفاوت‌های به دست آمده میان فراوانی‌های

مشاهده شده تصادفی نیست. لازم به ذکر است که با توجه به اینکه اغلب فراوانی‌ها زیر عدد ۵ است، جمع همه کتاب‌ها (درچهار پایه) در نظر گرفته شده است.

بسامد کل	دیگران		احادیث ائمه (ع)		احادیث پیامبر اکرم (ص)		قرآن مجید		استنادها کتاب‌ها
	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	بسامد	درصد	
۶۵	۷	۱۱	۱۶	۲۴	۷	۱۱	۳۵	۵۴	اول
۸۶	۵	۶	۲۲	۲۶	۱۶	۱۸	۴۳	۵۰	دوم
۹۲	۱۱	۱۲	۲۴	۲۶	۱۱	۱۲	۴۶	۵۰	سوم
۸۳	۱۴	۱۷	۱۲	۱۴	۶	۷	۵۱	۶۲	پیش‌دانشگاهی

جدول ۳: بسامد و درصد استندهای موجود در کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان

جدول شماره ۳ بسامد و درصد استندهای موجود در کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان را نشان می‌دهد. بسامد کل استندهای موجود در دینی اول دبیرستان ۶۵ است. در این میان استناد به قرآن مجید دارای بیشترین و استناد به دیگران (شعرا، نویسندگان، بزرگان و ...) دارای کمترین فراوانی است.

بسامد کل در کتاب دین و زندگی سال دوم دبیرستان ۸۶ می‌باشد. استناد به قرآن مجید دارای بیشترین و استناد به دیگران دارای کمترین فراوانی است. بسامد کل در کتاب دین و زندگی سال سوم دبیرستان ۹۲ است. استناد به قرآن مجید دارای بیشترین و استناد به احادیث پیامبر(ص) و دیگران دارای کمترین فراوانی است. و بالاخره بسامد کل کتاب دینی پیش‌دانشگاهی ۸۳ است. در این بین، استناد به قرآن مجید دارای بیشترین و استناد به احادیث پیامبر دارای کمترین فراوانی است. در این جدول نیز مجذور خی مورد استفاده قرار گرفت. مجذور خی برای کتاب کلاس اول برابر با $29/846$ ، برای کلاس دوم معادل $40/338$ ، برای کلاس سوم برابر با $35/524$ و برای کتاب پیش‌دانشگاهی معادل $39/769$ محاسبه شد. همان طور که مشخص است همه این مجذورها، در سطح $0/0001$ معنادار هستند. بدین معنا که تفاوت فراوانی‌ها حاصل تصادف نیست.

با توجه به جدول شماره ۱ می‌توان گفت از میان ارتباطات چهارگانه (ارتباط با خداوند، ارتباط با خود، ارتباط با دیگران و ارتباط با طبیعت) در کلیه کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان، تنها ۳ ارتباط اول تصویرسازی شده‌اند. ارتباط با خداوند در کتاب‌های دین و زندگی اول و دوم فراوانی بیشتری دارند و در کتاب‌های دین و زندگی سوم و پیش‌دانشگاهی فراوانی آن کمتر می‌شود و بالعکس. ارتباط با دیگران در کتاب‌های دین و زندگی اول و دوم فراوانی کمتری دارند و در کتاب‌های دین و زندگی سوم و پیش‌دانشگاهی فراوانی آنها بیشتر است. ارتباط با طبیعت به جز در دین و زندگی پیش‌دانشگاهی از بقیه کتاب‌ها حذف شده است. لذا لزوم توجه به ارتباط با طبیعت (شناخت طبیعت، نگهداری و جلوگیری از تخریب آن و ارتباط مسئولانه با آن) در کتاب‌های درسی ضروری است.

در پاسخ به پرسش شماره ۱: تا چه میزان به مؤلفه‌های وحدت اسلامی در کتاب‌های دین و زندگی پرداخته شده است؟ همان‌طور که دیدیم، مؤلفه‌های وحدت اسلامی و مقوله‌های آن در کتاب‌های دین و زندگی دبیرستان عبارتند از: ۱. اصول دین مشترک (شامل توحید، نبوت، معاد)؛ ۲. فروع دین مشترک شامل نماز، روزه، جهاد، حج، امر به معروف و نهی از منکر، زکات؛ ۳. آداب و آیین‌های مشترک (شامل حجاب، نماز جمعه، اعیاد فطر و قربان، تشکیل خانواده)؛ ۴. اخلاق اسلامی مشترک (مانند گرایش به انجام نیکی‌ها، توکل به خدا، وجدان اخلاقی، محبت، شجاعت، همت بلند، پاکی دل، راستگویی، درستکاری، احترام به والدین، احسان به بستگان، صادق بودن، مبارزه با نفس اماره و دوستی با دوستان خدا)؛ ۵. تاریخ مشترک. جدول ۲ میزان برخورداری را نشان می‌دهد. مقوله توحید و مقوله اخلاق اسلامی در کتاب‌های دینی سال اول تا پیش‌دانشگاهی فراوانی قابل قبولی دارد، ولی مؤلفه تاریخ مشترک به جز کتاب پیش‌دانشگاهی در سایر کتاب‌ها دیده نمی‌شود. مقوله نبوت در کتاب‌های دینی سوم و پیش‌دانشگاهی و مقوله معاد در کتاب‌های سوم و پیش‌دانشگاهی حضور ندارند. مقوله نبوت مقوله‌ای بسیار مهم است. در حقیقت این مقوله موجب اتحاد دینی بیش از یک میلیارد مسلمان است که باید در این زمینه توجه بیشتری صورت گیرد. در زمینه مؤلفه‌های فروع دین و آداب و آیین‌های مشترک کم‌توجهی صورت گرفته است. به طور مثال، حج پدیده‌ای عظیم در جهان اسلام است که موجب پیوند میان مسلمانان می‌شود. اعیاد فطر و قربان از اعیاد بزرگ بین فرق اسلامی است و باید در کتاب‌های درسی مورد اقبال قرار گیرند.

جدول شماره ۳ استندهای موجود در کتاب‌های دینی دوره دبیرستان را نشان می‌دهد. استناد به قرآن مجید در تمام کتاب‌های دینی دوره دبیرستان دارای بیشترین فراوانی است. لیکن به احادیث پیامبر (ص) که به عنوان «سنت» منبع مشترک و پذیرفته شده تمامی فرق اسلامی محسوب می‌شود، در مقایسه با استناد به ائمه اطهار و بزرگان، کمتر توجه شده است. در این جدول نیز مجذور خوبی استفاده شد. مجذور خوبی برای کتاب کلاس اول برابر با ۲۹/۸۴۶، برای کلاس دوم معادل ۴۰/۳۳۸، برای کلاس سوم برابر با ۳۵/۵۲۴ و بالأخره برای کتاب پیش‌دانشگاهی معادل ۳۹/۷۶۹ محاسبه شد. همان‌طور که مشخص است، همه این مجذورها در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادارند، بدین معنا که تفاوت فراوانی‌ها حاصل تصادف نیست.

بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع یافته‌های به دست آمده بیانگر این هستند که اغلب مؤلفه‌های مربوط به وحدت اسلامی تا حد کمی در کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان مطرح شده‌اند. به عبارت دقیق‌تر، مؤلفه‌های وحدت اسلامی در کتاب‌های دینی دوره دبیرستان عبارتند از: ۱. در کتاب اول دبیرستان، اصول دین مشترک با بسامد ۱۳، فروع دین مشترک با بسامد ۴ و اخلاق اسلامی مشترک با بسامد ۶ و در مجموع با بسامد کل ۲۳؛ ۲. در کتاب دین و زندگی دوم دبیرستان، اصول دین مشترک با بسامد ۶، فروع دین با بسامد ۲، آداب و آیین‌های مشترک با بسامد ۲ و اخلاق مشترک با بسامد ۵ و در مجموع با بسامد کل ۱۸؛ ۳. در کتاب دین و زندگی سوم دبیرستان، اصول دین مشترک با بسامد ۷، فروع دین مشترک با بسامد ۳، آداب و آیین‌های مشترک با بسامد ۳ و اخلاق مشترک با بسامد ۳ و در مجموع با بسامد کل ۱۶؛ ۴. در کتاب دینی پیش‌دانشگاهی، اصول دین مشترک با بسامد ۵، اخلاق مشترک با بسامد ۵ و تاریخ مشترک با بسامد ۳ و در مجموع با بسامد کل ۱۳. داده‌های فوق نشان می‌دهند که برخی از این مؤلفه‌ها مثل زندگی پیامبر و آداب و آیین‌های مشترک به طور کلی مغفول واقع شده‌اند؛ بدین معنا که در حد ناچیزی به آنها اشاره شده است. از سوی دیگر، به برخی از مؤلفه‌ها مثل اخلاق مشترک و توحید در کتاب‌های دین و زندگی اول و پیش‌دانشگاهی و معاد در کتاب دینی دوم و تاریخ مشترک تنها در کتاب دین و زندگی پیش‌دانشگاهی، به میزان نسبتاً مناسبی پرداخته شده است. با نگاهی عمیق‌تر به داده‌های حاصل‌شده، امکان مقایسه کتاب‌های دوره چهار ساله فراهم شد. البته لازم به توضیح است که ملاک مقایسه،

مؤلفه‌های کلی (پنج مقوله) و زیرمجموعه‌های آنها یا مؤلفه‌های جزئی (چهارده زیر مؤلفه) است. این یافته‌ها نشان می‌دهند که کتاب دینی اول دبیرستان در مقایسه با سایر کتاب‌ها وضعیت بهتری دارد؛ زیرا مؤلفه‌های بیشتری را پوشش می‌دهد (سه مؤلفه کلی و پنج زیرمقوله با بسامد ۲۳). در این میان، کتاب دینی پیش‌دانشگاهی شامل کمترین مؤلفه‌های وحدت اسلامی (سه مؤلفه کلی و یک زیرمؤلفه با بسامد ۱۳) است و از سایر کتاب‌ها ضعیف‌تر است. البته چنان که گفته شد، در این کتاب به اخلاق و تاریخ مشترک اشاره شده است، اما دیگر مؤلفه‌ها مغفول واقع شده‌اند. به علاوه، داده‌های به دست آمده در این مقایسه نشان می‌دهند که زیرمؤلفه‌هایی مانند حج، جهاد، نماز جمعه، عید فطر و عید قربان کاملاً مورد غفلت قرار گرفته‌اند. به دیگر سخن، هیچ اثری از آنها در کتاب‌های چهارگانه دینی دیده نمی‌شود.

از سوی دیگر، نکته حائز اهمیت که لازم است به آن توجه شود این است که در کتاب‌های حاضر به هیچ وجه اشاره‌ای به دیگر مذاهب اسلامی، به ویژه اهل تسنن، نشده است. به تعبیر دیگر، همان‌طور که می‌دانیم وحدت در صورتی تحقق می‌یابد که امکان شناخت صحیح و حقیقی، به دور از هر گونه غرض‌ورزی و سوء برداشت، برای طرفین فراهم باشد؛ بدین معنا که پیروان مذاهب بتوانند نسبت به یکدیگر آگاهی و شناخت صحیح پیدا کنند (این امر از جمله اهداف اصلی مجمع تقریب مذاهب اسلامی است). این مهم در صورتی تحقق می‌یابد که محتوای کتاب‌های درسی دینی به گونه‌ای فراهم شود که متریان بتوانند تا حدودی با مذاهب دیگر و وجوه اشتراک آنها با تشیع نیز شناخت و آگاهی پیدا کنند. این در حالی است که کتاب‌های دین و زندگی دوره دبیرستان فاقد این ویژگی است. در نتیجه، کتاب‌های درسی تهیه‌شده توان لازم جهت نزدیک‌سازی و ایجاد مفاهیم بین پیروان مذاهب مختلف را فراهم نمی‌آورد. البته لازم به ذکر است که در کتاب‌های دینی دوره دبیرستان تا حدود زیادی به قرآن رجوع شده است. این امر از جمله محسنات و نقاط قوت این کتاب‌ها است که مبنا را قرآن قرار داده‌اند؛ زیرا قرآن مرجع مشترک همه مسلمانان است. لیکن بایستی خاطر نشان کرد که به آموزه‌های مطرح‌شده در قرآن که به صورت مستقیم و یا ضمنی و غیر مستقیم به وحدت میان مسلمانان مربوط می‌شوند کمتر اشاره شده است. برای مثال، جای خالی آیه‌هایی نظیر «واعتصموا بحبلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا» (آل عمران، ۱۰۳) و نظایر آن در این کتاب‌ها کاملاً مشهود است. برای رفع این کمبود، می‌توان درسی را با عنوان

«جایگاه وحدت اسلامی از منظر قرآن و سنت» اضافه کرد. در مجموع به نظر می‌آید مؤلفان محترم در تلاش خود برای تدوین و تألیف کتب درسی دینی مقطع دبیرستان موضوع وحدت اسلامی را به عنوان یک رویکرد مد نظر قرار نداده‌اند.

پیشنهادها

با توجه به نتایج به دست آمده موارد ذیل پیشنهاد می‌شود:

الف) پیشنهادهای عملی

۱. تجدیدنظر کتاب‌های درسی مقطع دبیرستان با گرایش به مؤلفه‌ها و زیرمؤلفه‌های وحدت اسلامی.
۲. اضافه نمودن درس‌ها و بخش‌هایی به کتاب‌های درسی برای آشنایی بیشتر متریان شیعه با مذاهب دیگر (به ویژه اهل تسنن). البته برای این منظور بایستی براساس نظر متخصصان و با دقت نظر عمل نمود.
۳. همکاری سازمان‌های آموزش و پرورش کشورهای اسلامی به منظور تدوین کتاب‌های درسی و انجام اصلاحات مورد نیاز در برنامه درسی تربیت دینی در مقاطع مختلف. برای این منظور بهتر است که از راهنمایی‌ها و مشاوره‌های تخصصی مراکزی مانند مجمع تقریب مذاهب استفاده شود.
۴. اضافه کردن دروسی درباره جایگاه وحدت اسلامی از نظر قرآن، پیامبر(ص) و امامان معصوم(ع).

ب) پیشنهادهای پژوهشی

۱. بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های دینی سایر کشورهای اسلامی در مقایسه با کتاب‌های دینی ایران.
۲. بررسی مبانی فلسفی وحدت اسلامی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی. با توجه به کمبود مطالعات نظری، به نظر می‌آید که در گام اول لازم است تا جایگاه مبانی فلسفی وحدت اسلامی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی تبیین شود. البته در پژوهش حاضر سعی شد تا حدودی به موضوع مبانی نظری پرداخته شود، لیکن لازم است تا با تحقیقات عمیق‌تر و فلسفی این مهم انجام شود.

منابع

- نهج البلاغه (۱۳۷۷)، ترجمه عبدالمحمد آیتی، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- آقانوری، علی (۱۳۸۷)، *امامان شیعه و وحدت اسلامی*، قم: انتشارات دانشگاه ادیان و مذاهب.
- اصغری، محمود (۱۳۸۶)، «وحدت اسلامی، مبانی و ضرورت‌ها»، *ماهنامه اندیشه*، س ۱۳، ش ۵ و ۶.
- پیران، پرویز (۱۳۶۸)، «بحثی در کاربرد تحلیل محتوا»، *مجله سیاسی-اقتصادی اطلاعات*، س ۴، ش ۳، انتشارات اطلاعات.
- تسخیری، محمدعلی (۱۳۸۶)، *درباره وحدت و تقریب مذاهب اسلامی*، تهران: مجمع جهانی مذاهب اسلامی.
- جونگ، لی جن (۱۳۸۶)، «سید جمال‌الدین و نهضت بیداری اسلامی» *مجموعه مقالات*، تهران: مجمع تقریب مذاهب اسلامی.
- خزایی، حسین (۱۳۸۶)، «وحدت و وحدت در سیره تربیتی پیامبر (ص)»، *ماهنامه زمانه*، س ۶، ش ۶۳.
- سیدی، حسین (۱۳۸۶)، «مؤلفه‌های وحدت در اندیشه‌ی اسلامی»، *ماهنامه اندیشه*، س ۱۳، ش ۵ و ۶.
- عربان کیلانی، ماجد (۱۳۸۵)، «فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی»، در *مجموعه تربیت دینی*، ترجمه شهاب‌الدین مشایخی‌راد، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- عیوضی، محمدرحیم (۱۳۸۶)، «اتحاد و وحدت، زمینه‌های شکل‌گیری»، *ماهنامه زمانه*، س ۶، ش ۶۳.
- غلامی، رضا (۱۳۸۶)، «پایداری وحدت اسلامی»، *ماهنامه زمانه*، س ۶، ش ۶۳.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۰)، *حج: گزیده‌ای از یادداشت‌ها*، تهران: انتشارات صدرا.
- _____ (۱۳۸۵)، *سیری در نهج البلاغه*، تهران: انتشارات صدرا.
- نوابی، علی اکبر (۱۳۸۶)، «وحدت اسلامی از منظر امام خمینی و مقام معظم رهبری»، *ماهنامه اندیشه*، س ۱۳، ش ۵ و ۶.
- Creswell, J (1994), *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*, London: Sage Publications Inc.

منابع اینترنتی

«استراتژی تقریب»، قابل دسترس در سایت: <http://www.taghrib.html>
بجنوردی، حمزه (۱۳۸۷) «راهکارهای تقویت اتحاد ملی و وحدت اسلامی»، قابل

دسترس در سایت: <http://aban.ir/textnews.asp?id=26412>

«سازمان کنفرانس اسلامی» قابل دسترس در سایت:

<http://www.msrt.ir/sites/olsc/lists/announcements/disform>

«مجمع جهانی تقریب مذاهب» گفتگوی ایسنا با آیت‌الله تسخیری. قابل دسترس در

سایت: <http://www.isna.ir/main/newaspx2ID:news-977305>

Archive of SID

دانشور

رفتار

جهانی شدن و تربیت دینی از منظر مدرنیسم، پست مدرنیسم و عرفان اسلامی

نویسنده: دکتر بابک

۱. استادیار دانشگاه شیراز

*E-mail: Babakshamshiri@yahoo.com

چکیده

در این مقاله سعی شده است که تربیت دینی مبتنی بر عرفان اسلامی به عنوان متناسب‌ترین رویکرد در مواجهه با جهانی شدن برای ایران و حتی سایر کشورهای جهان اسلام، تبیین شود. برای این منظور ابتدا با روش تحلیل - انتقادی رویکرد مدرنیسم و پست مدرنیسم به عنوان عمده‌ترین خاستگاه‌های نظری فرایند جهانی شدن مورد نقد و بررسی قرار گرفت. نتایج این بررسی نشان داد که هر یک از این رویکردها از نارسایی‌های متعددی که اغلب ریشه در مبانی نظری و مفروضه‌های بنیادین آنها دارند، برخوردارند. به علاوه هرکدام از آنها در ایجاد جریان‌های بحران‌زا در جهان معاصر نقش دارند. بحران‌هایی که اساساً با اهداف جهانی شدن بوده و سلامتی فرایند آن را تهدید می‌نمایند. در پایان، مقاله حاضر دلایل انتخاب رویکرد عرفانی به عنوان مناسب‌ترین رویکرد تربیت دینی اسلامی را تشریح می‌نماید. رویکردی که ضمن سازگاری با اهداف و آرمان‌های مثبت و متعالی جهانی واحد، سلامتی فرایند جهانی شدن را تضمین کرده و همچنین قابلیت پاسخگویی به بحرانها و چالش‌های مربوط به جهانی شدن را دارد.

کلید واژه‌ها: جهانی شدن، تربیت دینی، مدرنیسم، پست مدرنیسم، عرفان اسلامی

- دریافت مقاله: ۳/ ۸۲/۱۰
- ارسال به داوران:
 - ۱) ۲/ ۸۲/۱۰
 - ۲) ۲۹/ ۸۳/۱
 - ۳) ۲۹/ ۸۳/۱
 - ۴) ۱۶/ ۸۳/۳
 - ۵) ۲۵/ ۸۳/۷
- دریافت نظر داوران:
 - ۱) ۲/ ۸۲/۱۱
 - ۲) ۲۷/ ۸۳/۲
 - ۳) ۱۳/ ۸۳/۳
 - ۵) ۱۷/ ۸۳/۳
- ارسال برای اصلاحات:
 - ۱) ۱۴/ ۸۳/۱۲
 - ۲) ۱۵/ ۸۴/۹
 - ۳) ۸/ ۸۷/۱۱
- دریافت اصلاحات:
 - ۱) ۱/ ۸۴/۶
 - ۲) ۱۴/ ۸۶/۸
 - ۳) ۳۰/ ۸۷/۱۱
- ارسال به داور نهایی:
 - ۱) ۶/ ۸۴/۶
 - ۲) ۱۷/ ۸۶/۹
 - ۳) ۱/ ۸۷/۱۰
 - ۴) ۴/ ۸۷/۱۲
- دریافت نظر داور نهایی:
 - ۱) ۳۰/ ۸۴/۸
 - ۳) ۸/ ۸۷/۱۱
 - ۴) ۱۶/ ۸۸/۱
- پذیرش مقاله: ۲۰/ ۸۷/۱

Scientific-Research
Journal of
Shahed University
Fifteen Year
No. 30
2008

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال پانزدهم - دوره جدید
شماره ۳۰
شهریور ۱۳۸۷

مقدمه

موضوع جهانی شدن، موضوعی نیست که تازگی داشته باشد. از چند دهه پیش یعنی تقریباً از اوایل نیمه دوم قرن بیستم، زمره‌های جهانی شدن مطرح بوده است. در اوایل

دهه ۶۰ میلادی مک لوهان (Mac Luhan) بحث دهکده جهانی را پیش کشید. وی بر این باور بود که با پیشرفت سریع رسانه‌های ارتباط جمعی به ویژه تلویزیون و گسترش روز افزون آن در سراسر کشور، دنیا به مثاب

یک دهکده واحد به یک جامعه متحد و یکدست تبدیل خواهد شد [۱].

در چند سال اخیر یعنی از اواخر دهه ۸۰ میلادی به خاطر تغییر و تحولاتی که در نظام‌بندی‌های سیاسی کشورهای جهان به وقوع پیوسته است، این موضوع با شور و حرارت بیش‌تری دنبال می‌شود [۲]. در حقیقت بعد از فروپاشی شوروی سابق و شکست مارکسیسم در اکثر کشورهای تازه تأسیس (مشترک‌المنافع) در قلمرو کمونیسم، وضعیت ژئوپولیتیکی جهان تغییراتی را به خود دید که در نتیجه این تحولات، جهان از حالت دو قطبی سابق (قطب کمونیستی و سرمایه‌داری)، خارج شد. به دنبال این رخداد مهم تاریخی، مجدداً بحث نظم نوین جهانی و جهانی شدن بر سر زبانها افتاد.

علاوه بر تحولات جدید در جغرافیای سیاسی کشورهای دنیا و نیز رواج دیدگاه‌های پست مدرنیستی، رشد روزافزون فناوری، علوم و ارتباطات (به ویژه شبکه‌های ماهواره‌ای و اینترنتی) و گسترش روابط اقتصادی و بازرگانی کشورها (وضعیت تجارت جهانی) و همچنین گشوده شدن مرزهای کشورها بر روی یکدیگر، همگی بر روی هم شرایطی را به وجود آورده اند که نظریه جهانی شدن را تقویت می‌کند. به طوری که با تغییر و تحولات جهان در سال‌های اخیر به نظر می‌رسد که گریزی از جهانی شدن نباشد. بدین ترتیب با در نظر گرفتن این تحولات می‌توان چنین گفت که جهانی شدن فرایندی است که موجب در هم نوردیدن بعد زمان و مکان می‌گردد. در چنین شرایطی، انسان‌ها می‌توانند با اتکاء به فناوری‌های جدید از محدوده مرزهای جغرافیایی، سیاسی و اجتماعی خود فراتر روند. کاملاً آشکار است که این نوع تعاملات و ارتباطات پیامدهای منفی و مثبت گوناگونی را در پی خواهد داشت که به مجال بیش‌تری برای بحث نیاز دارد.

این وضعیت جدید برای جهان اسلام نیز صادق است. همان‌طور که محمدی (Mohammadi) در سال ۲۰۰۲ اذعان داشته، کشورهای اسلامی نیز با آن دست و پنجه نرم می‌کنند [۳]. به همین خاطر، اندیشمندان و صاحب‌نظران مسلمان بایستی در حوزه‌های مختلف علمی به بررسی این پدیده و تأثیر و تأثرات متقابل آن با جهان اسلام پردازند.

اکنون اگر بپذیریم که کم و بیش در فرایند جهانی شدن قرار گرفته‌ایم، خواه ناخواه با سؤالاتی اساسی و بنیادی در عرصه‌های مختلف مواجه خواهیم شد. سؤالاتی که طراحی پاسخ‌های مناسب برای آن‌ها، کشور ما را در جهت سازگاری با فضای واحد جهانی کمک خواهد کرد. در این بین رویکرد تربیت دینی متناسب با وضعیت جهانی شدن، از مهمترین سؤالات مربوط به حوزه تعلیم و تربیت می‌باشد. به عبارت دیگر، در فرایند جهانی شدن، همواره با دغدغه دین، دینداری و به تبع آن تربیت دینی مواجه هستیم. حال اگر ضرورت حضور دین در جامعه و همچنین لزوم تربیت دینی را به عنوان یکی از پیش‌فرض‌های بنیادی خود بپذیریم به ناچار باید شرایط و ویژگی‌های تربیت دینی متناسب با فرایند جهانی شدن را روشن ساخت. به عبارت دیگر، نوعی از تربیت دینی که بتواند پاسخگوی مقتضیات، نیازمندیها و به طور کلی خصوصیات این وضعیت جدید باشد. در این صورت است که تربیت دینی می‌تواند ضمن تداوم و بقاء، حضور و نقش مؤثری در نظام‌های تعلیم و تربیت و به طور کلی جامعه داشته باشد.

اکنون اگر به صورت مشخص جامعه اسلامی ایران را مد نظر قرار دهیم، کاملاً طبیعی است که تربیت دینی را به معنای تربیت دینی اسلامی تعبیر نماییم. در این صورت اگر هدف از تربیت دینی به معنای عام کلمه، پرورش انسان‌های دین‌مدار و دیندار باشد، هدف از تربیت دینی اسلامی پرورش انسان‌هایی است که ضمن اعتقاد عقلی و باور قلبی به اصول اعتقادی اسلام، مطابق با موازین و دستورات آن چه در عرصه فردی و چه در عرصه اجتماعی، عمل نمایند. البته همان‌طور که مطالعه تاریخ اسلام نشان می‌دهد، نحله‌ها و مشرب‌های اسلامی گوناگونی رشد پیدا کردند. به دنبال رشد هر یک از این نحله‌ها، رویکردهای تربیتی دینی متفاوتی نیز پا به عرصه وجود گذاشتند. رویکردهایی مثل رویکرد عقلی، نقلی و عرفانی. در این میان، بنا به دیدگاه مولف، رویکرد عرفان اسلامی، از بیش‌ترین قابلیت برای مواجهه با شرایط جهانی شدن در عرصه تربیت دینی، برخوردار است. بنابراین در مقاله حاضر عمده‌ترین دلایل مفروضه فوق باید مورد بررسی قرار گیرد. از این رو سؤال اصلی مقاله این است که

(راسیونالیسم) برمی‌گردد. تجربه‌گرایی با ظهور فیلسوف انگلیسی یعنی فرانسیس بیکن سال ۱۰۶۱-۱۶۲۶، میلادی و خردگرایی نیز با کار فیلسوف فرانسوی رنه دکارت در سال ۱۵۹۶-۱۶۵۰ آغاز می‌شود. برای شناخت هر چه بهتر مدرنیسم، در ابتدا بایستی مفروضه‌های اساسی آن مورد بحث و بررسی قرار گیرد. عمده‌ترین این مفروضه‌ها به شرح زیر می‌باشند:

۱- اومانیزم یا انسان مداری:

با آغاز عصر روشنگری پایه‌های حاکمیت سنت و حجیت آن به شدت متزلزل شد و معیار عقل و تجربه انسانی به عنوان تنها ملاک معتبر برای شناسایی حقیقت و نیز ارزشمندی (خوبی یا بدی) پدیده‌های هستی و اشیا و به علاوه تنها وسیله تعیین سرنوشت و حاکمیت انسان در جهان هستی، جایگزین آن شد. بدین ترتیب، در اندیشه‌های مدرنیسم، انسان جایگاه مهمی پیدا می‌کند. در حقیقت، انسان در مرکز هستی قرار می‌گیرد [۵]. به این اعتبار، انسان یگانه فاعل شناسایی است که به جز اندیشه خود به مرجع دیگری برای گزینش وابسته نیست. چنین انسان گزینش‌گری معرف مدرنیته است. زیرا مدرنیته بیش از هر چیز به معنی پذیرفتن انسان به عنوان یگانه منبع تعیین ارزشها است [۶]. پیش فرض انسان‌گرایی به اصالت فرد منجر شده است. بی‌تردید مهم‌ترین محور مدرنیته، شکل‌گیری فرد به مثابه چهره اصلی جهان مدرن است. به عبارت دیگر مدرنیسم را می‌توان نظامی از اندیشه‌ها و ارزش‌هایی دانست که به پیدایش فردگرایی در جهان مدرن انجامیده است [۷].

۲- عقلانیت یا خردباوری

منظور از عقل در دوره مدرن، عقلی است که متأثر از تحولات علم تجربی می‌باشد. این عقل کلید همه مشکلات زندگی اجتماعی و حتی فردی انسان محسوب می‌شود [۴]. با توجه به این مطلب، یکی از ویژگی‌های عقل مدرن، آگاهی از توانایی تجربی خود است. در واقع عقل مدرن با به آزمایش گذاشتن نیروی داوری خویش در باره انسان و جهان، موقیعت عقلانی خود را تحقق بخشیده و به اثبات می‌رساند [۶]. از دیگر ویژگی‌های عقل مدرن توسل به اصول و معیارهای مسلم، قطعی و کلی است که هیچگونه

به چه دلایلی، رویکرد عرفان اسلامی تناسب بیش‌تری با جهانی شدن دارد؟

روش مطالعه

برای پاسخگویی به سؤال فوق از روش تحلیلی- انتقادی که از زمره روش‌های مطالعات فلسفی است، استفاده می‌شود. از این رو نخست لازم است تا ریشه‌های نظری و بنیادهای فکری جهانی شدن یعنی مدرنیسم و پست مدرنیسم و همچنین ارمغان آن‌ها برای تربیت دینی مورد بحث و بررسی و نقد قرار گیرد. چراکه به هر حال فرایند جهانی شدن در دنیای مدرن به وقوع پیوسته و خواه‌ناخواه از مبانی نظری حاکم بر آن که عمدتاً مدرنیسم یا پست مدرنیسم است، متأثر می‌باشد. به دیگر سخن، نمی‌توان جهانی شدن را بدون در نظر گرفتن مدرنیسم و پست مدرنیسم مورد بحث و بررسی قرار داد. به همین دلیل، وضعیت جهانی شدن به همراه خود می‌تواند، غلبه و سیطره بنیادهای فکری مدرنیسم و پست مدرنیسم را به ارمغان آورد. در گام بعدی، بایستی ضمن معرفی رویکردهای عمده تعلیم و تربیت اسلامی، عرفان اسلامی به عنوان مناسب‌ترین رویکرد در مواجهه با وضعیت جهانی شدن، تبیین و دلایل آن روشن شود. پیش از آن لازم است، خاطرنشان گردد که منظور از رویکرد متناسب، رویکردی است که ضمن امکان‌پایداری و ماندگاری طولانی‌تر در شرایط جهانی شدن، کارایی، اثربخشی و به طور کلی امکان کسب موفقیت بیش‌تری را در این وضعیت داشته باشد. به همین خاطر، چنین رویکردی بایستی بتواند، بستر بهتری برای پاسخگویی به مسایل و مشکلات مربوط به وضعیت جهانی شدن را فراهم آورد.

مدرنیسم و پیش فرضهای بنیادی آن

بنا به دیدگاه بسیاری از اندیشمندان، مدرنیسم دوره‌ای است که پس از قرون وسطی به دنبال رنسانس در اروپا آغاز شد. به‌زعم برخی دیگر، انقلاب صنعتی آغاز دوران مدرن به حساب می‌آید و بعضی دیگر از اندیشمندان نیز پیدایش نظام سرمایه داری و بازار آزاد در اقتصاد را نقطه شروع دوره مدرن تلقی می‌کنند [۴]. ریشه‌های فلسفی مدرنیسم به دو جریان عمده دوره رنسانس یا عصر روشنگری یعنی تجربه‌گرایی (آپریسم) و خردگرایی

عصر مدرنیته، همین نگاه جهان شمول و فراروایتی آن‌ها است [۹].

سکولاریزم: پیامد تعلیم و تربیت مدرن برای حوزه تربیت دینی

بنا به عقیده وینچ (Winch) در سال ۱۹۹۸، از جمله پیامدهای دیدگاه اومانستی و عقل‌باوری دوران مدرنیته، خارج شدن دین و گزاره‌های دینی از قلمرو جمعی و محصور کردن آن در قلمرو فردی بوده است. به عبارت دیگر از منظر مدرنیسم، گزاره‌های دینی هیچ نقشی در کشف حقیقت و تبیین پدیده‌های جهان هستی نداشته، لذا نمی‌توانند به درک انسان از هستی و پدیده‌های آن کمک نموده و در نتیجه در کنترل انسان بر پدیده‌ها و به تعبیری حاکمیت وی بر جهان نیز کاملاً بی‌تأثیر می‌باشند [۱۱]. بنابراین دین در تعیین سرنوشت جامعه مدرن دخالتی ندارد و تنها می‌تواند نقشی عاطفی آنهم در حیطه فردی را برای انسان دوران مدرن ایفا نماید. به همین سبب، تعلیم و تربیت رسمی جامعه بایستی میرا از هرگونه تعالیم دینی و مذهبی باشد. این جداسازی تربیت دینی و بطور کلی دین از عرصه تعلیم و تربیت، ریشه در نظریه‌ها و دیدگاه‌های اندیشمندانی همچون «هیوم»، «اگوست کنت» و «جان استوارت میل» دارد. هدف هیوم این بود که فلسفه و تربیت را از تاریکی و ابهام! برهاند. او بر این باور بود که تربیت و فلسفه باید از تمام اصول ماوراءالطبیعی رهایی پیدا کند. از دیگر پیشروان جدایی تربیت دینی از تعلیم و تربیت رسمی، اگوست کنت است. به نظر وی، دوران مذهب سپری شده است و به همین خاطر بشر می‌تواند تنها با تربیت علمی زندگی کند. جان استوارت میل نیز که از «بتام» و «کنت» بسیار تأثیر پذیرفته بود، به جدایی تربیت از دین تأکید ورزید [۱۲].

نقد و بررسی جهانی شدن و تربیت دینی در چارچوب مدرنیسم

با ملاحظه مفروضه‌های بنیادی مدرنیسم به ویژه انسان‌مداری و عقل‌گرایی آن کاملاً آشکار است که جهانی شدن نه تنها امری ممکن بلکه حتی ضروری نیز تلقی می‌گردد. به تعبیر گیدنز، مدرنیته پدیده‌ای ذاتاً جهانی است و این امر در برخی از بنیادین‌ترین ویژگی‌های نهادهای مدرن کاملاً

خللی نمی‌پذیرند. چرا که اینگونه اصول و معیارها ناشی از وهمیات و تخیلات انسانی نیستند. بلکه به گونه‌ای انعکاس واقعیت‌های جهان می‌باشند. به تعبیر دیگر، اصول و معیارهای حاکم بر عقل انسان چیزی جز قانون‌های حاکم بر جهان نیستند. به همین خاطر، می‌توان عقل مدرن را به (خرد خودباختی) تعبیر کرد. یعنی خردی که تنها به خویش و اصول پذیرفته شده توسط خود توجه دارد و آنرا ملاک و معیار قرار می‌دهد [۸].

۳- لیبرالیسم یا آزادی

همان‌طور که رایت (Wright) سال ۲۰۰۴ می‌گوید، پیشینه لیبرالیسم به اندیشه‌های جان لاک بازمی‌گردد [۹]. وی آزادی سیاسی را در پیروی همگان از قانون می‌داند. لاک بر آن است که تنها، پیروی از قانون است که آدمیان را از تبعیت یکدیگر می‌رهاند. البته وی، قانون‌گذاری را وظیفه مردم و نمایندگان آنان می‌داند. او در نوشته خود به نام بردباری، درباره رابطه دین و دولت سخن گفته است. بنا به دیدگاه وی، قلمرو دین و دولت از یکدیگر جدا بوده لذا دخالت آن‌ها در یکدیگر ناروا است. او بر این نکته تأکید می‌کند که دولت نباید به باورهای مردم کاری داشته باشد. زیرا هدف از برپایی دولت نگهداری و پاسداری حقوق مدنی افراد جامعه است و بس [۱۰].

۴- فراروایت‌های جهان شمول (Meta narration)

همان‌طور که اشاره شد، عقل مدرن عقلی است که قواعد و معیارهای حاکم بر آن انعکاس قوانین و معیارهای حاکم بر جهان می‌باشد. از این رو، یافته‌ها و دستاوردهای چنین عقلی جزئی و منحصر به محدوده کوچکی نبوده بلکه به دلیل ناشی شدن از قواعد و قوانینی کلی و ثابت، از ویژگی تعمیم‌پذیری و جهان‌شمولی برخوردار می‌باشند. اگر به نظریه‌ها و دیدگاه‌های دانشمندان علوم مختلف و حتی فیلسوفان دوره مدرن رجوع شود، این ویژگی یعنی جهان‌شمولی و تلاش جهت ارایه نظامها، نظریه‌ها و الگوهای تعمیم‌پذیر برای تمامی سرزمینها، جوامع و به‌طور کلی انسان‌ها، قابل کشف می‌باشد. در واقع شاید هم‌زبان با رایت در سال ۲۰۰۴، بتوان مدعی شد که عمده‌ترین وجه اشتراک تمامی اندیشمندان و دانشمندان متعلق به

هماهنگ و سازگار نمایند. در این دنیا به دستاوردهای فرهنگی سایر ملل و جوامع، برچسب‌هایی همچون خرافه و افسانه می‌زنند.

در این میان، دین و مذهب نیز همچون سنت بجا مانده از گذشته، برچسب خرافه، افسانه، توهم و خیال‌ناشی از ذهنیات گرفته و به ناچار بایستی صحنه را به نفع عقل مدرن و ماحصل آن یعنی علوم جدید، ترک نماید. نمونه چنین تبیین‌هایی از دین و مذهب را می‌توان در اندیشه‌ها و دیدگاه‌های نظریه‌پردازانی همچون فروید کشف کرد.

در چنین جهان واحدی کاملاً مشخص است که تربیت دینی نمی‌تواند جایگاه عمده‌ای داشته باشد. اصولاً با در نظر گرفتن مفروضه‌های بنیادین مدرنیسم، تربیت دینی به صورت رسمی در تعارض با ماهیت و اهداف مدرنیته قرار می‌گیرد. به همین خاطر و بنا به سکولار بودن قلمروهای جمع‌ای از جمله نهاد تعلیم و تربیت، پرورش دینی از برنامه‌های رسمی و اصلی آموزش و پرورش جهان واحد خارج خواهد شد. در این صورت، دین به شیئی تبدیل خواهد شد که بایستی آن را در موزه تاریخ نگهداری کرد و یا حداکثر در زندگی فردی حضور منفعلانه داشته باشد. به همین دلیل است که در دوره اقتدار دیدگاه مدرنیسم، تربیت دینی موضوعی است که آگاهانه (در کشورهای غالب و مدرن) و یا ناآگاهانه (در کشورهای مغلوب و سستی) مورد غفلت قرار گرفته است.

این امر به نوبه خود، بشر مدرن را با بحرانی اساسی به نام بحران معنویت مواجه ساخته است. انسان معاصر که غرق در علوم و فناوری‌های جدید شده، به طور دائم و به اشکال مختلف از یک خلأ معنوی و به تعبیری خلأ وجودی رنج می‌برد. زیرا با رها کردن دین و معنویت و پناه بردن به دامن علم و فناوری مدرن، اصل و اساس خود و جهان هستی را گم کرده است. بدین ترتیب، انسان مدرن اسیر دست اختلالات و نابسامانی‌های گوناگونی شده که همگی به نوعی ریشه در بحران معنویت عصر حاضر دارند. بحرانی که بنا به تعبیر نصر، ریشه در مبانی معرفت‌شناسی علوم نوین غربی دارند. چرا که این علوم تنها نگاهی مادی و مکانیکی به انسان و جهان هستی دارند [۱۵].

روشن است [۱۳]. به همین دلیل، ریشه‌های فرایند جهانی شدن را باید در مبانی نظری مدرنیسم و رخداد‌های مربوط به مدرنیته مثل پیشرفت علوم و فنون مختلف به ویژه علوم ارتباطات و فناوری‌های رسانه‌ای و همچنین گسترش لیبرالیسم اقتصادی و تجارت آزاد، جستجو کرد.

از اینرو مدرنیسم و مدرنیته، مبانی جهانی شدن است. جهانی که بر محور عقلانیت و خردورزی دور می‌زند. در واقع جهان واحدی که مهم‌ترین سازه وحدت بخش آن همانا عقل مدرن است. از این گزاره می‌توان استنباط کرد که با به‌کارگیری عقل مدرن و معیارهای آن، بشریت به مجموعه‌ای از یافته‌ها و دستاوردهایی می‌رسد که به نوبه خود به قلمروهای گوناگون زندگی فردی و جمعی به ویژه ساختارها، نهادهای مدنی و مناسبات ملی و بین‌المللی جوامع مختلف شکل و نظم می‌دهند. این نظم و ساخت جدید به دنبال خود ارزش‌ها، هنجارها و به طور کلی فرهنگ جدیدی را به ارمغان می‌آورد که می‌توان از آن به فرهنگ عقلانی تعبیر کرد. فرهنگی که ناشی از خردورزی و محصول آن است. این فرهنگ چیزی نیست جز یافته‌ها و برآیندهای حاصل از تفکر منطقی - ریاضی و یا علم تجربی. در همین راستا، اندیشمندان دوره مدرنیته مانند اسپنسر و هاکسلی نیز علم و خرد را ملاک فرهنگ دانسته و به تعبیری فرهنگ را از منظر علم، تعبیر و تفسیر می‌نمایند [۱۴].

با اندکی تأمل، کاملاً مشخص می‌شود که این فرهنگ جدید، پدیده‌ای است که تعلق به جهان غرب دارد. یعنی جایی که علم مدرن در آن ساخته و پرداخته شده است. بدین ترتیب مدرن شدن به معنای غربی شدن و جهانی شدن یعنی پذیرش استیلای فرهنگ غربی می‌باشد. در نتیجه به جای واژه جهانی شدن، اصطلاح جهانی‌سازی بسیار با معنا تراست. یعنی فرایندی که طی آن غرب با روش‌ها و ابزارهای مختلف سعی می‌نماید که جهان را با خود همراه نماید و آن را به یک دهکده واحد تبدیل کند. کاملاً طبیعی است که در این دهکده واحد جهانی جایی برای فرهنگ‌های قدیمی، سنتی و ارزش‌های به ارث رسیده از آنان باقی نمی‌ماند. آنچه هست تنها فرهنگ مدرن غربی است. لذا دیگر کشورها بایستی در برابر آن سر تعظیم فرود آورند و خود را با ملاک و معیارهای آن

زمینه را برای تحقق آرمان جهانی شدن مساعد نساخت بلکه بنا به باور بسیاری از اندیشمندان، برعکس منجر به رشد و گسترش جنبش‌های مذهبی و حتی از نوع افراطی و بنیادگرایانه در کشورهای جهان شد [۱۶]. بدین ترتیب کاملاً روشن می‌شود که ظهور تشکیلاتی بنیادگرا و خشونت طلب مثل القاعده، نتیجه طبیعی اندیشه‌های دین‌ستیزانه‌ای است که تعلق به مدرنیسم و مدرنیته دارند. در مجموع شواهد نامبرده دلالت بر آن دارند که علی‌رغم خواست و تمایل نظری مدرنیسم و همچنین برخی موفقیت‌های مقطعی و سطحی در ایجاد جهانی واحد و یکپارچه، به دلیل تعارضات و نارسایی‌های متعدد مفروضه‌های بنیادی‌اش، در عمل با شکست مواجه شده است. این امر به نوبه خود موجب شد که به تدریج، بستر ظهور اندیشه‌ها و ایده‌های نوینی فراهم آید که برخی از این آراء و نظریه‌ها زیر چتر پست مدرنیسم گرد می‌آیند. بخش بعدی مقاله به بررسی تحلیلی - انتقادی این دیدگاه می‌پردازد.

پست مدرنیسم و مفروضه‌های بنیادی‌اش

پست مدرنیسم مجموعه پیچیده و متنوعی از اندیشه‌ها، آراء و نظریه‌هایی است که در اواخر دهه ۶۰ میلادی ظهور کرد و هنوز نیز این جریان ادامه داشته و در حال گسترش و پویایی می‌باشد. پست مدرنیسم در سراسر اروپا و ایالات متحده آمریکا به ویژه در جمع دانشگاهیان و مراکز آکادمیک و روشن فکری اشاعه و گسترش یافته است. از جمله مهم‌ترین و اصیل‌ترین متفکران پست مدرن می‌توان به «میشل فوکو»، «ژان فرانسوا لیوتار»، «ژاک دریدا»، «ژولیا کریستوا» و «ژان بودریار» اشاره نمود [۱۷]. برای آشنایی بیش‌تر با آراء و دیدگاه‌های جنبش پست مدرنیسم، لازم است تا مفروضه‌های بنیادین آن که تقریباً مورد توافق همه پیروان رویکردهای پست مدرنیستی هستند، تبیین شوند.

۱- تردید در این باره که هرگونه حقیقت انسانی، بازنمایی عینی و ساده‌ای از واقعیت است [۱۹].

همچنان که پوتنام ((Putnam در سال ۲۰۰۳ شرح می‌دهد، پست مدرنیسم نگرشی است مبتنی بر این‌که تصاویر حقیقت با خود واقعیت در نظر بیننده با هم فرق

همان‌طور که ملاحظه شد، مدرنیسم بنا به مفروضه‌های خود، نه تنها دین و معنویت را به دست فراموشی سپرد، بلکه دست به قربانی کردن بخش اعظم میراث فرهنگی اقوام و ملل مختلف زده است. دستاوردهایی که در طول تاریخ سازنده هویت و شخصیت انسان مدرن بوده‌اند. مدرنیته خود را در تقابل با سنتی قرار داد که خود ریشه در آن داشت. به دیگر سخن، مدرنیته ریشه‌های آبا و اجدادی خود را منکر شد، حاصل این انکار چیزی نبود جز «از خود بیگانگی» که از جمله آسیب‌پذیری‌های دوران مدرنیته به حساب می‌آید. از خود بیگانگی‌ای که هم دامن فرد را می‌گیرد و هم به جان جامعه افتاده و آن را از درون متلاشی می‌نماید. بدین ترتیب، مدرنیسم نه تنها منجر به بحران معنویت شد، بلکه به نوعی در ایجاد بحران‌های هویتی نیز نقش داشت.

از سوی دیگر، مدرنیسم بنا به نارسایی‌های متعدد خود که عمدتاً ناشی از همان اشکالات معرفت‌شناسی‌اش از جمله نگاه بسته و محدود به عقلانیت و همچنین طرز تلقی‌اش از فرهنگ است، در عرصه عمل نیز نه تنها نتوانست در کشف، فهم و کنترل جهان هستی به مدد انسان بشتابد بلکه برعکس با ایجاد مشکلات، چالش‌ها و تضادهای بسیار، به نوبه خود تیشه به ریشه خود زد. دوران مدرنیته به جای آن که شاهد تحقق آرمان اتحاد و یگانگی کشورهای دنیا و ایجاد جهانی یکپارچه بوده باشیم، غالباً با انواع و اقسام جنگها، انقلاب‌ها و صف‌آرایی‌های سیاسی و نظامی در جهان مواجه بوده‌ایم. رشد و گسترش اندیشه‌های دیکتاتوری و توتالیتری از جمله فاشیسم و نازیسم و بروز جنگ جهانی اول و دوم، ظهور اندیشه‌های مارکسیستی و ایجاد بلوک شرق و پیمان نظامی ورشو در برابر ناتو، رشد اندیشه‌ها و اعمال نژادپرستانه و تبعیض نژادی مثل آن‌چه که در آلمان هیتلری، رژیم آپارتاید در آفریقای جنوبی و به خصوص رژیم صهیونیستی اسراییل به وقوع پیوست و همچنین وقوع انقلاب‌های ضداستعماری در سراسر دنیا و جنبش‌های استقلال طلبی در کشورهای عقب مانده و جهان سومی همگی دلالت بر شکست دیدگاه‌های مدرنیسم در تحقق جهانی واحد دارند.

به علاوه در دوره بالندگی و اقتدار مدرنیته، اندیشه‌های سکولار و حذف دین از عرصه زندگی جمعی، نه تنها

وسیع‌تر شدن قلمرو عقلانیت دیگر جنبه‌های فرهنگی را نیز دربرمی‌گیرد. در همین راستا «رورتی» (Rorty) (به نقل از پیترز (Peters) در سال ۲۰۰۰، بر این باور است که به لحاظ جنبه‌های معرفت‌شناختی بین علوم طبیعی، فیزیک و سایر میراث‌های فرهنگی مثل فلسفه و دین هیچ‌گونه تفاوتی وجود ندارد. به نظر وی کارکرد فرهنگ به معنای عام کلمه مشتمل بر علم، فلسفه، دین و سایر ابعاد فرهنگی، بازنمایی واقعیت نیست بلکه تأمین‌سازگاری انسان با شرایط است [۲۳].

۴- توجه به «گفتمان» (Discourse) و «زبان» همان گونه که ملاحظه شد، توجه به دیگری، وسعت دایره عقلانیت و اهمیت فزاینده فرهنگ و میراث فرهنگ جهانی، زمینه را برای گفتمان مهیا می‌سازد. از اینرو پست مدرنیسم توجه خاصی به زبان نشان می‌دهد. از منظر برخی از اندیشمندان پست مدرن، زبان تقریباً جایگزین عقل می‌شود. بدین معنی که اندیشه و ذهنیت انسان با رجوع به زبان توضیح‌پذیر است. از این منظر زبان از حد ابزار ارتباط خارج می‌شود و به یک معنا، همه چیز تلقی می‌شود. به دیگر سخن، فکر و اندیشه انسان چیزی جز زبان نیست [۲۳].

البته بایستی در نظر داشت که بنا به تعبیر برخی از پست‌مدرن‌ها مثل کوال [۲۴]، زبان پدیده‌ای جهانی و همگانی نیست بلکه هر زبان، خواه گویش محلی باشد، خواه یک زبان محلی، در فرهنگ خاصی ریشه دارد. بدین ترتیب ترجمه کردن متضمن بیان معانی از یک زبان به زبان دیگر نمی‌باشد چرا که با ترجمه نمی‌توان معنای باطنی و فرهنگی را به زبان دیگر منتقل کرد. تنها می‌توان با گفتمان به یکدیگر نزدیک شد.

یادگیری درباره دین (Learning about religion): پیامد

پست مدرنیسم برای حوزه تربیت دینی از آن‌جا که پست مدرنیسم در پی نفی هرگونه کلیت، فراروایت و به طور کلی هر نوع واقعیت ثابتی است، لذا چندان میانه‌ای با دین و مذهب به عنوان بازنمایی واقعیت ندارد. چرا که ادیان به طور اعم به دنبال دستیابی به حقیقت مطلق می‌باشند. به همین خاطر، فضای کلی حاکم بر تعلیم و تربیت پست مدرنیستی، به مانند مدرنیسم،

دارند و تصاویر مذکور همواره مبهم هستند [۱۸]. بسیاری از پست‌مدرن‌ها بر این باورند که اساساً باید واژه‌هایی نظیر «حقیقت» و «واقعیت» را کنار گذاشت. زیرا این مقوله‌ها بیانگر عینیتی توهمی و گمراه‌کننده هستند. در دنیای پست مدرن، «پویش برای حقیقت»، راه را برای قرائت‌های مفید، تفاسیر پاسخگو، الگوها و برنامه‌های اثربخش هموار می‌سازد [۲۰]. نتیجه چنین دیدگاهی در باره حقیقت و واقعیت، گرایش به نوعی نسبی‌گرایی خواهد بود. در واقع نسبی‌گرایی از ویژگی‌های بسیار بارز پست مدرنیسم است که از دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه و نیز هستی‌شناسانه آن در باره حقیقت و چگونگی شناسایی آن سرچشمه می‌گیرد.

۲- نفی کلیت‌ها و تعمیم‌ها

همان‌طور که اشاره شد، یکی از ویژگی‌های تفکر مدرنیستی گرایش به ارایه تصویرهای کلی از پدیده‌های جهان و به همین منوال به‌کارگیری اصل تعمیم‌پذیری در مورد اشیا و رویدادهاست. به همین خاطر تفکر پست مدرنیستی این‌گونه کلیت‌گرایی‌ها و فراروایت‌های کلان را مورد نقد قرار می‌دهد [۲۱]. اندیشمندان پست مدرن، ویژگی اصلی این نوع تفکر را آزادی از قید نظریه‌ها و حکایت‌هایی که فراتر از خود ما به تاریخ‌های فردی و جمعی مان معنا می‌بخشند، می‌دانند.

۳- اهمیت مؤلفه «غیریت یا دیگری» (Otherness)

یکی از پیامدهای فاصله گرفتن از کلیت‌گرایی و نفی روایت‌های کلان از جهان، توجه به دیگری است. خواه این دیگری فرد، گروه اقلیت و یا فرهنگ باشد. در واقع توجه به دیگری از نقد عقلانیت دوران مدرنیته سرچشمه می‌گیرد. چرا که از نظر پست مدرنیسم، معنا و مفهوم خرد و عقلانیت تفاوت چشمگیری پیدا می‌کند. به طوری که خرد تنها مفهومی «خودمرجع» نیست. به تعبیر دیگر عقلانیت تنها توجه به اصول و معیارهای منطقی خویش نیست. بلکه خرد، تعاملی است بین دیدگاه‌ها و معیارهای خود با «دیگری». در این معنا عقلانیت محدوده وسیعتری پیدا کرده و خرد دیگران یعنی ملاک‌ها و معیارهای دیگر فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها را نیز دربرمی‌گیرد [۲۲]. از این‌رو بنا به باور اندیشمندان دوره پست مدرنیسم، عقلانیت تنها به شناخت علمی محدود نشده بلکه با

به پست‌مدرن‌ها قدرت مانور مضاعفی بخشیده است چرا که به لحاظ نظری با این رویکرد امکان جمع کردن اقوام، ملت‌ها، فرهنگ‌ها و خرده فرهنگ‌های گوناگون در زیر چتر جهانی واحد بهتر و راحت‌تر فراهم می‌آید.

به علاوه این کثرت‌گرایی، شرایطی را به وجود می‌آورد که در آن توجه به دین و آموزش دینی به رسمیت شناخته شود. از این‌رو، به نظر می‌آید که امکان جمع بین دین‌گرایی با کثرت‌گرایی پست‌مدرنیستی فراهم آید. چراکه دیگر، دین خرافه تلقی نشده و به عنوان بخشی از میراث فرهنگی بشر ارزش و جایگاه خود را دارد. جایگاهی که نه تنها پایین‌تر از علم و فناوری نیست بلکه بعضاً هم سنگ با آن تلقی می‌شود.

از سوی دیگر برای آن که در فرایند جهانی شدن، کثرت‌گرایی امکان‌پذیر باشد، دموکراسی و مدارا یا همان تساهل و تسامح مهم‌ترین ارزش و همچنین برترین هدف تلقی می‌شود. به همین دلیل بنا به باور غالب اندیشمندان پست‌مدرن، تمامی جوامع بایستی در جهت حاکمیت دموکراسی گام بردارند. اندیشه دموکراسی تنها به عرصه سیاست و حکومت ختم نشده بلکه سایر قلمروهای زندگی فردی و جمعی بشر را در بر می‌گیرد. لذا، «جیروکس» (Giroux)، صاحب نظر پست‌مدرن در حوزه تعلیم و تربیت براین باور است که تربیت سیاسی با محوریت دموکراسی مهم‌ترین و اساسی‌ترین هدف آموزش و پرورش پست‌مدرن تلقی می‌شود [۲۵]. در واقع پرورش دموکراتیک به معنای آماده کردن نسل جدید برای مواجهه‌ای دموکراتیک با دیگران اعم از اقلیت‌ها، خرده فرهنگ‌ها و دیگر فرهنگ‌ها است. شیوه مواجهه دموکراتیک نیز چیزی نیست جز «گفتمان» که قبلاً به آن پرداخته شد. ابزار این گفتمان نیز زبان است. در چنین وضعیتی، زندگی مسالمت آمیز در کنار دیگران که از ملزومات جهانی واحد و یکپارچه می‌باشد، امکان‌پذیر می‌گردد.

تا این بخش از بحث محسنات و نقاط قوت پست‌مدرنیسم مورد بررسی قرار گرفت. لیکن با تاملی دقیق‌تر و عمیق‌تر، مشخص می‌شود که کثرت‌گرایی پست‌مدرنیستی که به نوبه خود رکن اصلی آن تلقی می‌گردد، همچون سکه‌ای دورو می‌باشد که یک سوی آن مثبت و طرف

سکولاریزم است. تنها تفاوتی که بین این دو رویکرد وجود دارد، مربوط است به نحوه مواجهه آن‌ها با مقوله دین. همان‌طور که دیدیم، مدرنیسم، دین را به مثابه بخشی از میراث فرهنگی، در تقابل با علم و عقلانیت قرار داده و در نتیجه به دنبال حذف آن برآمده است. در حالی که پست‌مدرنیسم دین را به عنوان بخشی از میراث گذشته که می‌توان تا حدودی به آن توجه نشان داد و حتی از آن استفاده ابزاری کرد، می‌پذیرد. از سوی دیگر، با توجه به فرض بنیادی پست‌مدرنیسم در خصوص کثرت‌گرایی و ارج نهادن سایر فرهنگ‌ها، امکان گفتمان درباره دین فراهم می‌آید. و همان‌طور که مقدمه بالا، اذعان می‌دارد، الگویی که در بستر پست‌مدرنیستی طرح شده، عبارت است از یادگیری درباره دین. بدین معنی که نظام تعلیم و تربیت ضمن پای‌بندی به سکولاریزم، زمینه کسب دانش درباره ادیان را برای دانش‌آموزان فراهم سازد. در این نوع الگوی تربیتی، دانش‌آموزان به منظور گرویدن به دین و دین‌دار شدن، آموزش نمی‌بینند. به عبارت دیگر، در درون دین، تربیت نمی‌شوند، بلکه به مانند دیگر حوزه‌ها، تنها به کسب اطلاعات درباره آن اکتفا می‌نمایند [۴]. برای مثال شرکت دانش‌آموزان در نماز جماعت، مراسم مذهبی، روزه‌داری و امثال آن، تعلیم و تربیت در درون دین اسلام است. حال آن‌که آشنا شدن با آموزه‌های دینی به صورت نظری، تنها کسب دانش درباره دین است.

نقد و بررسی جهانی شدن و تربیت دینی در چارچوب پست‌مدرنیسم

همان‌طور که ملاحظه شد، پست‌مدرنیسم بیش از آن که دیدگاه نوینی باشد، تقلیدی است بر مدرنیته و مفروضه‌های بنیادی آن. از این نظر، جنبش پست‌مدرنیسم تا حد زیادی توانسته نقاط ضعف و اشکالات اساسی مدرنیسم را آشکار سازد. اصولاً پست‌مدرن‌ها نیز به مانند تبار خود، در پی محقق ساختن جهانی واحد هستند اما جهانی که عاری از مشکلات و بحران‌های مدرنیته باشد. به همین خاطر به لحاظ هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، با وسعت نظر و انعطاف‌پذیری بیش‌تری با جهان و جهانیان مواجه می‌شوند. در نتیجه، رویکرد غالب آنان، رویکردی کثرت‌گرا و نسبی‌گرا است. این کثرت‌گرایی به نوبه خود،

مطلق یعنی خداوند باشد، قائل نشده‌اند. در واقع در چنین دنیایی به تعبیر «نیچه» که خود از پیشگامان پست مدرنیسم تلقی می‌شود، «خدا مرده است». پس هیچ‌گونه ارزش ثابت و مطلق را نمی‌توان به انسان تحمیل کرد [۲۷].

از سویی دیگر، این وضعیت، یعنی کثرت گرایی عام و مطلق، عواقب خطرناک و مضر دیگری را دامن‌گیر جهان و جهانیان خواهد کرد. عواقبی که همگی به انحاء مختلف ریشه در بحران معنویت و دور ماندن انسان از اصل خویش یعنی خداوند دارند. در درجه نخست بنا به تعبیر برخی از محققین (به نقل از زمبالاس (Zembylas) سال ۲۰۰۰)، هرج و مرج و آنارشیسم حاکم خواهد شد [۲۸]. هرج و مرجی که در اثر آن هرگونه اقدامی مهر تأیید می‌خورد. نمونه‌های چنین اقداماتی در دهه‌های اخیر به کرات مشاهده می‌شود. برای مثال می‌توان به مقبولیت و گسترش پیدا کردن همجنس‌بازی و حتی فراتر از آن مشروعیت یافتن ازدواج رسمی همجنس‌بازان در برخی از کشورهای اروپایی، رشد و گسترش خانواده‌های تک همسری، هنجار شدن روابط جنسی پیش از ازدواج و خارج از چارچوب خانوادگی [۲۹]، اشاره کرد. دامنه چنین هرج و مرج‌هایی تنها به محدوده مسایل زناشویی و خانوادگی محدود نشده و سایر ارکان جامعه را نیز شامل می‌شود. عرصه سیاست و روابط بین‌الملل گواه بسیار خوبی برای این مدعا می‌باشد. چرا که در دهه‌های اخیر با رشد و گسترش دیدگاه‌های پست‌مدرنیستی، جنگ، خصومت، تروریسم و خشونت آن چنان که باید و شاید کاهش پیدا نکرده بلکه تحت تأثیر رویکردهای پست‌مدرنیستی چهره‌ای حق به جانب و دموکراسی خواهانه به خود گرفته است. «ادگار مورن»- فیلسوف معاصر- تعبیر مناسبی از وضعیت دنیای کنونی و نگرانی در باره آینده آن دارد. وی می‌گوید:

«ما در عدم یقین کامل به سر می‌بریم. ما در عصری زندگی می‌کنیم که در آن جریان‌های عظیم فروپاشی و تجزیه در کار است، اما هر تجزیه‌ای همواره می‌تواند ترکیب مجددی را به دنبال داشته باشد. پس ما در عصری زندگی می‌کنیم که هنوز نمی‌دانیم از آن چه بیرون خواهد آمد. ما در عصری زندگی می‌کنیم که هنوز بر سر دوراهی‌های آن مانده‌ایم و انتخاب خود را نکرده‌ایم. من از

دیگرش منفی است. هرچند این نوع کثرت گرایی، محدودیت‌های معرفت‌شناسانه عقل بشری و ماحصل آن یعنی علم و فناوری را آشکار می‌سازد، اما انسان را در جهانی سراسر نسبی بدون هیچ‌گونه نقطه‌ی اتکایی رها می‌سازد. جهانی که در آن همه چیز متزلزل بوده و در نتیجه هیچ معنا و مفهوم ثابت و خلل‌ناپذیری را نمی‌توان از آن انتظار داشت. به تبع چنین طرز تلقی از جهان، هر چیزی می‌تواند درست باشد و در عین حال نادرست. هر چیزی می‌تواند روا باشد و در عین حال ناروا. پس انسان پست مدرن بایستی برای پذیرش هر شرایطی آماده بوده و از هرگونه ثباتی اجتناب ورزد. بنابراین دین‌داری و دین‌گرایی که متضمن گونه‌ای از ثبات می‌باشند، برای انسان پست مدرن، خود به خود امری بی‌معنا و عبث تلقی شده و حداکثر برداشتی ابزار گونه از آن خواهد داشت. مثال بارز چنین برداشتی را می‌توان در جهان غرب مشاهده کرد. همان طور که می‌دانیم امروزه در جهان غرب گرایش زیادی به ادیان شرقی به ویژه بودائیسیم و ذن پیدا شده است. گرایشی که بخش اعظم آن در جهت کاربردهای روان‌درمانی، آرام‌بخشی و به طور کلی تأمین بهداشت روانی می‌باشد. برای نمونه، «میلر» که از جمله نظریه‌پردازان معاصر در حوزه برنامه‌ریزی درسی می‌باشد، معتقد است که برنامه‌ی مراقبه‌ی برگرفته از آیین بودایی بایستی در مدارس البته در چارچوبی غیرمذهبی ارایه شود [۲۶].

همان طور که مشخص شد، در این دنیای پست مدرن، عملاً جایی برای دین و تربیت دینی به معنای اصیل خود، وجود نخواهد داشت. آنچه که باقی می‌ماند تنها بخشی از تعالیم و آموزه‌های دینی است که ارتباط خود را با منبع و سرچشمه اصلی شأن یعنی معنویت و عالم روحانی یا به تعبیر دقیقتر، پروردگار قطع کرده اند. به همین خاطر در نهایت از نظر توجه به دین و تربیت دینی هیچ‌گونه تفاوت اساسی بین مدرنیسم و پست مدرنیسم وجود نخواهد داشت. بنابر این می‌توان نتیجه گرفت که پست مدرنیسم نه تنها قادر به حل بحران معنویت دوره مدرنیته نمی‌باشد بلکه به نوبه‌ی خود باعث تشدید آن می‌گردد. چرا که در دنیای پست مدرن هیچ‌گونه جایی برای ارزش‌های ثابت فراتر از اجتماع و تاریخ بشری که منشاء آن‌ها وجود خیر

پیدا می‌کند؟ از سویی گفتمان برای رسیدن به فهم مشترک و توافق همگانی میسر نیست و از سویی دیگر تنها راه سازگاری و درک یکدیگر تلقی می‌شود! به علاوه پست مدرنیسم قایل به هیچ ملاک و معیار مشخص، واحد و قطعی نمی‌باشد. پس گفتمان بر چه اساسی صورت می‌گیرد؟ در حقیقت به نظر می‌آید که این گفتمان نه آغاز معینی و نه پایان روشن و اقناع‌کننده‌ای داشته باشد. پس حاصل آن چه خواهد بود؟

چنین تناقض‌هایی موجب شده که برخی از صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت مثل بلیک (Blake) (به نقل از بارنت (Barnet) سال ۲۰۰۰) نیز به این نتیجه برسند که پست مدرنیسم در عرصه تعلیم و تربیت نتوانسته حرف تازه‌ای که بتواند در عمل جایگزین اندیشه‌های مدرن بشود، عرضه نماید [۳۱].

در مجموع همچنان که نقد و بررسی مدرنیسم و پست مدرنیسم نشان داد، جهانی شدن فرایندی محتوم است که خواهی نخواهی در آن واقع شده‌ایم. فرایند جهانی شدن بنا به آبخورهای اصلی اش (مدرنیسم و پست مدرنیسم)، تبعات منفی و همچنین مثبتی را به ارمغان آورده است. بحران معنویت، بحران هویت، بحران‌های زیست محیطی، بحران‌های خانوادگی (افزایش طلاق و سست شدن بنیادهای خانوادگی)، بحران‌های اجتماعی (افزایش اعتیاد و انواع جرایم و بزهکاری‌ها)، مصرف‌زدگی، تزلزل ارکان اجتماعی (ارزش‌ها و هنجارهای جامعه) و در نتیجه بحران‌های جهانی، جنگ‌طلبی، خشونت به ویژه از نوع قومی و فرقه‌ای، گسترش تروریسم و نظایر آن. این در حالی است که جهانی شدن، امکان‌ها، بسترها و نیز آرمان‌های مثبت و ارزشمندی را برای انسان معاصر فراهم آورده است. رشد و پیشرفت علوم و فنون گوناگون و امکان ارتباط راحت‌تر و سریع‌تر در بین ملت‌ها و جوامع گوناگون، به عبارت دیگر در هم نوردیدن بُعد زمان و مکان که از طریق شبکه ارتباطی رایانه‌ای و ماهواره‌ای امکان‌پذیر است [۱۶]. این امر به نوبه خود موجب شده که حجم زیادی از اطلاعات و شرایط مبادله آزاد آن فراهم آید. به همین دلیل دنیای معاصر، دنیای اطلاعات و حتی عصر انفجار اطلاعات تلقی می‌شود. پدیده‌ای که از یک سو مثبت است چراکه به رشد آگاهی انسان امروزی کمک

انتخاب میان همکاری و توحش صحبت کرده‌ام، یعنی یا در سطح اروپا- یا حتی وسیع‌تر از آن - دست همکاری به یکدیگر می‌دهیم، یا به جانب توحش می‌رویم - مانند وضعی که در یوگوسلاوی، ارمنستان و جاهای دیگر وجود دارد. هیچ کدام از این‌ها را انتخاب نکرده‌ایم. آینده نامعلوم است» [۶].

دوم آن‌که پست مدرنیسم از ارایه راهکارهای اصولی برای فایق آمدن بر بحران هویتی که از عواقب مدرنیسم بوده است، عاجز می‌باشد. دلیل این ناتوانی را بایستی در همان کثرت‌گرایی تام جستجو کرد. بهر حال شکل‌پذیری هویت سالم تا حد زیادی نیازمند برخورداری از شرایطی پایدار و باور به ثبات است. در حالی که پست مدرنیسم نفی هرگونه ثبات و پایداری است. نتیجه این تناقض چیزی جز تداوم بحران هویت و به تبع آن، تیشه به ریشه انسان و انسانیت زدن نمی‌باشد. پس جهانی شدن در چارچوب پست مدرنیسم، منجر به تباهی بشریت خواهد شد. «ترکی حمد»- صاحب نظر معاصر جهان عرب در حوزه علوم سیاسی- این وضعیت را چنین تشریح می‌کند:

«تمدن امروزی جهان را تا حد دهکده‌ای کوچک فروکاسته است. تمدن امروزی عمر آدمی را دراز کرده و از فرد موجودی شخص- بنیاد و مستقل ساخته است. اما با همه این دستاوردها خود انسان که گویا همه این کارها برای او بوده را تباه کرده است. انتقادهای مارکس در نخستین نوشته‌هایش در باره بیگانگی و هویت باختگی انسان در سایه نظام سرمایه‌داری به قوت خود باقی است و سرمایه داری همچنان جوهر تمدن امروزی است» [۳۰].

اظهار نظر اندیشمندانی همچون افراد نامبرده در بالا در مجموع حکایت از آن دارد که پست مدرنیسم هم وضعیتی بهتر از مدرنیسم ندارد که این امر به نوبه خود به اشکالات اساسی و همچنین تناقض‌گویی‌های متعدد در سطح مفروضه‌های بنیادی‌اش مربوط می‌شود. برای مثال می‌توان به ارزش گفتمان و زبان در نزد اندیشمندان پست مدرن اشاره کرد. همان‌طور که خاطر نشان شد، از منظر اندیشمندان پست مدرن، هیچ‌گونه «فرازیان» همگانی و جهانی وجود ندارد، به علاوه ترجمان واقعی معانی از زبانی به زبان دیگر امکان‌پذیر نمی‌باشد. حال این سؤال مطرح است که تحت چنین شرایطی گفتمان چه معنایی

قاسطین در زمان حضرت علی (ع)، نمونه‌های بارزی از این نوع جریان‌های آسیب‌زا هستند.

اکنون باید دید در ایران، به عنوان بخشی از جهان اسلام، تربیت دینی اسلامی با اتکاء به کدامیک از رویکردهای فکری، بایستی طراحی و برنامه‌ریزی گردد تا ضمن ایجاد بستری مناسب برای تحقق آرمان‌های ارزشمند و مثبت جهانی شدن، بتواند از عهده‌مقابله با بحران‌ها و آسیب‌های ناشی از آن (جهانی شدن) برآید؟

همان‌طور که سعید اسماعیل علی و محمد جواد رضا در کتاب خویش تحت عنوان «مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی» مطرح کرده‌اند، به طور کلی شش رویکرد عمده مشتمل بر نقلی، عقلی، کارکردگرا، کلامی، سلفی و بالاخره صوفیانه و عرفانی، قابل شناسایی است [۳۲]. برخی از این رویکردها از جمله سلفی‌گری، از چنان نگاه خشک، بسته و محدودی برخوردارند که در نهایت زمینه رشد و گسترش فرقه‌هایی مثل وهابیت را فراهم آورده‌اند. فرقه‌هایی که در تعارض با آرمان وحدت جهان اسلام قرار دارند چه رسد به فرایند جهانی شدن. از طرف دیگر، رویکردی مثل گرایش نقلی، از چنان محدودیتی برخوردار است که در چارچوب آن نمی‌توان رشد و گسترش علوم و فنون نوین و نیز سایر نقاط مثبت فرآیند جهانی شدن را انتظار داشت. در حقیقت، تمامی این رویکردها در وضعیت جهانی شدن، از کارآمدی و پاسخ‌گویی لازم برخوردار نیستند.

البته رویکردهایی مثل گرایش عقلی و همچنین عرفانی به دلیل ماهیت خود، سخت‌تری با وضعیت فعلی و حتی آینده جهان دارند. در این میان، به نظر می‌آید که رویکرد عرفانی از قابلیت بیش‌تری برخوردار باشد. خاطر نشان می‌گردد، به منظور افزایش توان پاسخگویی به نیازها و مشکلات عصر حاضر، هر یک از این رویکردها (عرفانی و عقلی)، بایستی مورد تجدیدنظر و بازسازی قرار گیرند. به طوری که بتوان آن‌ها را در قالب نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن جهان گنجانند. پس آن‌چه که در این مقاله مورد نظر است، صورت بازسازی شده رویکرد عرفانی است. نگارنده در کتاب خویش تحت عنوان «تعلیم و تربیت از نظر عشق و عرفان» دست به چنین تلاشی زده است [۳۳]. اکنون باید دید براساس چه شواهد و

می‌کند و از سوی دیگر منفی است چراکه به دلیل گوناگونی و تغییرات دائمی، ثبات و سلامت روانی انسان را در معرض تهدید قرار می‌دهد. به علاوه، جهانی شدن، شرایط همکاری‌های بین‌المللی را تسهیل کرده است. پدیده‌ای که موجب می‌شود، احساس مسئولیت و تعلق خاطر جهانی افزایش یابد. همین امر باعث شده که آرمان‌هایی مثل دموکراسی و آزادیخواهی، صلح و صلح‌طلبی، حفظ محیط زیست و زدودن هرگونه آلودگی از آن، گفتمان، تساهل و تسامح، دفاع از حقوق بشر و رفع انواع و اقسام تبعیض مثل تبعیض‌های نژادی، طبقاتی و فرهنگی، به صورت شعارهای واحد جهانی درآید. همان‌طور که می‌بینیم، امروزه، بشریت در فرایند جهانی شدن، با پارادوکس‌های گوناگونی مواجه است. پارادوکس‌هایی که با توسل به مبانی و رویکردهای حاکم فعلی یعنی مدرنیسم و پست‌مدرنیسم، امکان حل آن‌ها وجود ندارد. چراکه ریشه بحران‌های فعلی و عدم تحقق آرمان‌های جهانی را بایستی در دوری از معنویت واقعی جستجو کرد. با توجه به بحث فوق، به نظر می‌آید که راه حل اصلی رهایی از بحران‌های جهانی و دستیابی به آمال و آرمان‌های بشری را باید در بازگشت به دین و تربیت دینی پیگیری کرد. لیکن آیا هر نوع دین‌گروی و الگوی تربیت دینی قادر به ارائه راه حل است؟ این سؤالی است که نه فقط غرب بلکه جهان اسلام نیز با آن مواجه است. اگرچه به نظر می‌آید از نظر گرایش به دین، جهان اسلام، وضعیت بهتری داشته باشد. لیکن ردپای بسیاری از بحران‌های بین‌المللی و تبعات سوء جهانی شدن را به راحتی می‌توان در جهان اسلام مشاهده کرد. خشونت‌های فرقه‌ای و مذهبی و حتی برادرکشی (مثل اتفاقات مربوط به پاکستان، افغانستان و عراق)، نضج جریان‌های تروریستی مثل القاعده، حکومت‌های خودکامه، افزایش فاصله‌های طبقاتی، شیوع انحرافات اجتماعی و اخلاقی و گسترش مراکز فساد در این کشورها و در مجموع انواع و اقسام بحران‌ها، همگی دلالت بر آن دارد که اوضاع در جهان اسلام نیز، چندان رضایت‌بخش نیست و به علاوه هر نوع اسلام‌گرایی و الگوی تربیت دینی نمی‌تواند کارآمد محسوب شود. در واقع بسیاری از جریان‌های دینی نه تنها مثبت نیستند بلکه به نوبه خود آسیب‌زا به حساب می‌آیند. ناکتین، مارکین و

لاهورت (عالم ملکوت) است. جنبه‌های جسمانی و اجتماعی‌اش تجلی ناسوتی بودن وی و جنبه‌های معنوی و الوهیتی‌اش تبلور لاهوتی اوست. از این نظر است که انسان عالم اصغر و جهان هستی و مجموعه کاینات، عالم اکبر تلقی می‌شوند چرا که هر دو در باطن از یک جنس بوده و از اصل وحدت وجود پیروی می‌نمایند. به همین خاطر به اعتقاد عرفایی همچون «ابن عربی» عارف بزرگ جهان اسلام در قرن ششم و هفتم هجری قمری - عالم اصغر یا انسان رونوشتی از عالم اکبر است. از این مقدمه، ابن عربی به این نتیجه می‌رسد که انسان کامل صورت رحمان است. وی نقل می‌کند که در برخی از روایات نیز چنین آمده است که «خلق آدم علی صورة الرحمن» [۳۸].

علاوه بر جهان هستی و انسان، خود دین نیز از اصل ظاهر و باطن پیروی می‌کند. بنا به دیدگاه عارفان مسلمان، قرآن به عنوان عمده‌ترین منبع و نشانگر دینی، دارای ظاهر و باطن است. یعنی ظاهر کلام آن یک چیز است و باطن معنوی آن چیز دیگر (البته ظاهر و باطن منافاتی با یکدیگر ندارند). ابونصر سراج در ذیل مبحثی به نام «مستنبطات» به موضوع ظاهر و باطن قرآن پرداخته که خلاصه کلام او چنین است: ۱) قرآن دارای ظاهر و باطن است، ۲) سنت که شامل قول و فعل معصوم است ظاهر و باطن دارد [۳۷]. به همین دلیل عرفای مسلمان در مواجهه با دین تنها به سطوح ظاهری آن اکتفا نکرده و در جستجوی جنبه‌های باطنی آن بوده‌اند [۳۹].

اکنون سؤال این است که ماهیت باطن دین چه می‌تواند باشد؟ چنانچه مشخص شد، باطن دین هماهنگ با تبیین هستی‌شناسانه و انسان‌شناسانه عرفان اسلامی، حکایت از عالم لاهوت دارد. در واقع آموزه‌های باطنی دین به عالم لاهوت که قلمرو هستی مطلق و حقیقت کاینات است، دلالت دارد. سپهری که مطلق بوده و ثبات بر آن حکمفرماست. تفاوت بارز سپهر وحدت با سپهر کثرت در همین ویژگی یعنی ثبات و نسبت دیده می‌شود. در حالی که قانون نسبت بر سپهر کثرت حاکم است، در قلمرو وحدت هر چه هست ثابت است و مطلق. این نتیجه دلالت بر ثبات و نسبت آموزه‌های باطنی و ظاهری دین دارد. به عبارت دیگر قشر یا صدف دین حکایت از گزاره‌ها و تعالیمی دارد که ماهیت نسبی دارند. این گزاره‌ها و تعالیم

مستنداتی، می‌توان به نتیجه‌گیری بالا دست یافت. برای این منظور بهتر است، در ابتدا مفروضه‌های بنیادین عرفان اسلامی تبیین گردد.

مفروضه‌های بنیادین عرفان اسلامی

پیش از پرداختن به این بحث لازم است متذکر شویم که این پیش فرض‌های بنیادین، فصل مشترک تمامی رویکردهای عرفان اسلامی می‌باشند و از این نظر بین فرقه‌ها و احیانا رویکردهای مختلف عرفانی تفاوت اساسی وجود ندارد. به همین دلیل است که با رجعت به این مفروضه‌ها می‌توان از مکتب واحدی تحت عنوان عرفان اسلامی صحبت کرد. این نکته‌ای است که غالب عرفان پژوهان نیز آن را مورد تأکید قرار داده‌اند [۳۴ و ۳۵].

۱- اصل وحدت وجود

یعنی وجود یا همان هستی یک حقیقت واحد است و نه اینکه، حقایق گوناگون و متباین باشد. وحدت وجود، وحدت حقه حقیقه است یعنی وجود عین وحدت است. بدون اینکه احتیاج به واسطه در عروض یا واسطه در ثبوت داشته باشد. بنا به این دیدگاه، حقیقت یکی بیش نیست و هر چه در جهان هست تنها جلوه‌ای از همان حقیقت واحد یعنی ذات اقدس الهی می‌باشد. از این رو می‌توان چنین نتیجه گرفت که تجلیات و مظاهر حق تعالی، گوناگون و کثیر هستند. اما هستی یگانه است [۳۶]. بنابراین از اصل وحدت وجود، وحدت در عین کثرت و کثرت در عین وحدت انشعاب پیدا می‌کند.

۲- اصل ظاهر و باطن

بنا به اصل وحدت وجود چنین استنباط می‌شود که عالم هستی از دو بخش تشکیل شده است. نخست، سپهر وحدت که همان باطن و ریشه جهان هستی است. این سپهر چیزی نیست جز باری تعالی و صفات ذاتی او. دوم، سپهر کثرت است. این سپهر قلمرو تمامی موجودات است یا به تعبیر دیگر تجلیات الهی است. به تعبیر غالب عرفا، باطن جهان هستی تعلق به عالم غیب یا ملکوت دارد و ظاهر نیز متعلق عالم ملک یا جهان محسوسات است [۳۷]. هویت انسان نیز از اصل ظاهر و باطن پیروی می‌کند. در واقع انسان آمیزه‌ای از عالم ناسوت (عالم ملک) و

بیان و ارایه این دانش نیازی به زبان‌های کلامی رایج که مورد پذیرش انسان مدرن و پست مدرن است، ندارد. چرا که زبانهای رایج حاوی گزاره‌های منطقی - ریاضی و یا تجربی می‌باشند، بنابراین نمی‌توانند بیانگر دانش شهودی باشند. در نتیجه برای بیان آن بایستی از زبان خاص خودش استفاده کرد. یعنی توسل جستن به زبان هنر، عواطف، اخلاقیات و مغز دین (حق‌گروی). در واقع عشق، هنر (به معنای زیبایی‌شناسی حقیقی)، اخلاق (جنبه‌های عام و ثابت اخلاقی) و گوهر دین (جنبه ثابت تمامی ادیان الهی و حتی بعضاً غیر الهی) زبان مشترک گفتمان به شمار می‌آیند. یعنی زبان‌هایی که موجب فهم مشترک، همدلی و توافق همگانی شده و علاوه بر آن نیازی به ترجمه نیز ندارند چرا که درک آن‌ها حضوری و بلاواسطه بوده و وابسته شرایط اجتماعی - فرهنگی نیز نمی‌باشند. مولانا این زبان مشترک را چنین توصیف می‌کند [۴۰]:

ای بسا هند و ترک هم زبان
ای بسا دو ترک چون بیگانگان
پس زبان محرمی خود دیگر است
همدلی از هم زبانی بهتر است
غیر نطق و غیر ایما و سجل
صد هزاران ترجمان خیزد ز دل

بدین ترتیب تقیصه رویکردهای پست مدرنیستی که برای گفتمان و رسیدن به توافق مشترک و همگانی از همان زبان‌های کلامی وابسته به شرایط نسبی استفاده می‌کنند، در نگاه عرفانی برطرف می‌شود. با توجه به این توضیحات، مشخص می‌شود که از نظر عرفان اسلامی با توجه به مفروضه‌های بنیادین آن یعنی اصل وحدت، باطن‌گرایی و همچنین تأکید بر عقل شهودی، دستیابی به جهانی واحد بسیار مطلوب می‌باشد.

کاملاً روشن است که در چنین جهان واحدی دین داری و تربیت دینی نه تنها مورد غفلت خواسته و یا ناخواسته قرار نمی‌گیرند بلکه برعکس از اولویت و ضرورت برخوردارند. چرا که باطن و ذات انسان از روح الهی بوده و لذا انسان بنا به سرشتش رو به سوی او دارد. بنابراین غفلت از دین، موجب سردرگمی، گمراهی و در نهایت نابودی انسان می‌گردد. علاوه بر آن، دین در معنای

تا حد زیادی تابع عوامل زمانی، مکانی، تاریخی، فرهنگی و نظایر آن می‌باشند. این در حالی است که گوهر یا مغز دین حاوی واقعیت‌هایی است که از اصل ثبات پیروی می‌نمایند. این واقعیت‌ها به هیچ وجه تابع شرایط و محدودیت‌های گوناگون نمی‌باشند.

جهانی شدن و تربیت دینی متناسب با آن در چارچوب عرفان اسلامی

پذیرش اصل «نسبی‌گرایی در عین مطلق‌نگری» که از نتایج اصل وحدت وجود و همچنین اصل ظاهر و باطن می‌باشد، به نوعی می‌تواند جمع بین مدرنیسم و پست‌مدرنیسم باشد. بدین صورت که ویژگی مطلق‌نگری و فراروایتی مدرنیسم را دارد اما نه با تکیه بر عقل ابزاری مدرنیته (یا به اصطلاح عرفا عقل جزئی) بلکه با توسل به معرفت شهودی یا همان آگاهی بلاواسطه درونی (اشراق) که به تعبیری به آن عقل شهودی نیز اطلاق می‌شود [۱۵]. بدین ترتیب حیطه قطعیت و ثبات دیگر یافته‌های علوم مدرن غربی نمی‌باشد بلکه حیطه آن امر قدسی و معرفت آن [۱۵] یا به تعبیر دیگر هستی بدون تعین و صفات ذاتی‌اش همچون عشق، زیبایی و آگاهی ذاتی می‌باشد. بدین ترتیب علوم مدرن غربی همچنان که اندیشمندان پست مدرن نشان داده‌اند، به دلیل آن‌که نمی‌توانند یافته‌ها و نتایج مسلم، قطعی و جهان شمولی را ارایه دهند، بایستی تغییر وضعیت داده و به سپهر کثرت منتقل شوند یعنی جایی که نسبت بر آن حاکم است. در عوض این علوم مدرن بایستی جای خود را به دانشی دهند که ضمن قطعیت و ثبات می‌تواند مدعی جهان شمولی و ارایه‌ی تصویرهای کلان از جهان هستی شود. این دانش به تعبیر نصر، «علم قدسی» نامیده می‌شود یعنی دانشی که به ذات و سرشت انسان که همانا فطرت اوست، مربوط می‌شود [۱۵]. این دانش همان است که عالم اصغر را به عالم اکبر (جهان هستی) متصل می‌نماید. این دانش چیزی نیست جز آگاهی درباره هستی و باطن جهان. به همین دلیل این معرفت از راه عقل ابزاری و استدلالی که پایه مدرنیسم غربی بر آن نهاده شده بود، حاصل نمی‌آید بلکه مبنای آن عقل شهودی است و به همین جهت مشترک تمامی انسان‌ها بوده و دانش حاصل از آن قطعی، یقینی و تغییرناپذیر می‌باشد.

هرزگوین و یا اقدامات تروریستی القاعده، اشاره کرد)، می‌باشند.

بحث و نتیجه گیری

در مجموع این تجزیه و تحلیل نقادانه نشان داد، جهانی شدن فرایندی است که با سرعت بسیار زیادی به پیش می‌رود به طوری که به نظر می‌رسد گریزی از آن نمی‌باشد. همچنان که تجارب تاریخی نشان می‌دهند، فرایند جهانی شدن براساس خاستگاه مدرنیستی و پست مدرنیستی‌اش با بحران‌های متعدد جهانی مثل بحران معنویت، هویت و نیز محیط زیست و جنگ‌ها و خشونت‌های متعدد، همراه بوده و به سلامت پیش نمی‌رود. این اختلالات به لحاظ فلسفی ناشی از مشکلات نظری و نارسایی‌های مفروضه‌ای آن‌ها می‌باشند. مدرنیسم در دام قطعیت و فراروایتی گرفتار آمده که در نهایت او را به سوی انحصارطلبی، تمامیت‌خواهی و به نوعی دیکتاتوری سوق می‌دهد. پست مدرنیسم هم خود را در نسبت و کثرتی تام، اسیر و سرگردان کرده است. نسبت و کثرتی که انسان را به ناکجاآباد برده و او را به دست نابودی می‌سپارد. در این بین رویکرد عرفان اسلامی از توانمندی بالایی در مواجهه با فرایند جهانی شدن برخوردار می‌باشد. عمده‌ترین ویژگی‌های این رویکرد که قابلیت بالایی به آن بخشیده‌اند، عبارتند از:

۱- فراهم آوردن امکان گفت‌وگو با سایر ادیان و دستیابی به وحدت با آن‌ها

به پیروی از همان مفروضه‌های بنیادین یعنی اصل وحدت وجود و اصل باطن‌گرایی، سالکان و پیروان طریق عرفانی، به دنبال گذر از لایه‌های قشری و پوسته و در نتیجه، رسیدن به ذات و گوهر واحد جهان هستی هستند. از اینرو به جای دامن زدن به اختلافات، در پی معرفت حقیقی یعنی مشاهده مشترکات که در اصل همان حقیقت واحد است، می‌باشند. پیروان این رویکرد، دیگران را نیز به دیدن حقایق باطنی واحد دعوت می‌نمایند. همچنان که حافظ می‌فرماید [۴۱]:

جنگ هفتاد و دو ملت همه را عذر بنه
چون ندیدند حقیقت ره افسانه زدند

عرفانی‌اش زمینه‌ساز وحدت بین انسان‌ها و جوامع مختلف می‌باشد. به تعبیر دیگر، تربیت دینی عرفانی در تقابل و تعارض با جهانی واحد قرار نمی‌گیرد چرا که رویکرد عرفانی بنا به مفروضه‌های بنیادین خود یعنی اصل وحدت و باطن‌گرایی، از این قابلیت برخوردار است که بتواند با دیگر ادیان و مذاهب فصل مشترک پیدا کرده و بر اساس آن به نوعی توافق با آن‌ها نایل آید. همچنان که اشاره شد، این توافق ناشی از وجه باطن‌گرایی و وحدت‌گرایی و رویکرد عرفانی است چرا که بنا به این رویکرد، گوهر ادیان تعلق به سپهر وحدت، قطعیت و ثبات دارد. در نتیجه، باطن تمامی ادیان الهی و حتی بعضاً غیرالهی یکی بوده و از این نظر تفاوتی ریشه‌ای ندارند. شاید با اشاره به همین معناست که قرآن مجید می‌فرماید «واعتصموا بحبل الله جمیعاً و لاتفرقوا» یعنی به ریسمان الهی چنگ بزنید و پراکنده نشوید (سوره آل عمران، آیه ۱۰۲).

از سوی دیگر، این باطن‌گرایی و وحدت‌گرایی به معنای نادیده انگاری کثرت ادیان و چشم پوشی از پوسته آن‌ها نیست بلکه بنا به اصل وحدت در کثرت و کثرت در وحدت، دین داری و تربیت دینی به معنای شناخت، گرایش، تعهد و التزام به ادیان مختلف هیچ تباینی با پذیرش وجه باطنی و مشترک ادیان نخواهد داشت. اصولاً پوسته ادیان نیز به عنوان بخشی که تعلق به سپهر کثرت و به تبع آن عالم نسبت دارند، از جایگاه و اهمیت خاص خود برخوردار است. چرا که اساساً سپهر کثرت بخشی جدایی‌ناپذیر از جهان هستی و هویت انسان می‌باشد. بدین ترتیب در فرایند جهانی شدن نه نیازی به حذف دین برای رسیدن به جهانی واحد است و نه به تنزل شأن و مقام دین در حد سایر دستاوردهای دنیوی بشر در طول تاریخ، احتیاج می‌باشد. کاملاً آشکار است که چنین برداشتی از دین نه تنها موجب ازدیاد بحران‌های دنیای معاصر نمی‌باشد، بلکه به نوبه خود تأثیر بسیار زیادی در حل غالب بحران‌های جهانی از جمله بحران معنویت و هویت خواهد داشت چرا که این بحران‌ها تا حد زیادی نتیجه دوری انسان امروزی از دین و انکار خدا و یا برعکس نتیجه قشری‌نگری‌های افراطی نسبت به دین و به تبع آن اعمال غیرانسانی (برای نمونه می‌توان به خشونت طلبی‌های صهیونیست‌های افراطی، قتل‌عام‌های بوسنی و

موجب می‌شد که پیروان مسلک عرفانی در برابر حضور پیروان سایر ادیان و آیین‌ها در خانقاه و شرکت آنان در مراسم عرفانی مثل سماع و ذکر خفی و جلی، با گشاده‌رویی برخورد نمایند. این پدیده یعنی اجازه حضور پیروان دیگر ادیان در خانقاه و شرکت در مراسم عرفانی، هنوز در هندوستان که دارای کثرت فرهنگی و دینی است، مشاهده می‌شود [۴۲]. همان‌طور که می‌دانیم این قابلیت مهم که مکتب عرفان اسلامی از آن برخوردار است، لازمه دستیابی بشر به صلح و دوستی در جهان است. آرمانی که از نقاط قوت پدیده جهانی شدن به حساب می‌آید، لیکن با وجود خصایص منفی مدرنیته، تاکنون به تحقق نپیوسته است.

۴- امکان ایجاد توازن بین عام و خاص

به طور کلی در باب پیامدهای فرهنگی جهانی شدن دو دیدگاه عمده وجود دارد. برخی معتقد به عام‌گرایی فرهنگی هستند. بدین معنی که جهانی شدن موجب تضعیف، حذف و یا استحاله فرهنگ‌های محلی، قومی و خرده فرهنگ‌ها در فرهنگی بزرگ‌تر و جهانی که همانا فرهنگ غربی است، می‌شود. به عبارت دیگر در فرایند جهانی شدن، فرهنگ‌های محلی به نفع فرهنگ غالب غربی که همان فرهنگ متعلق به مدرنیته است، کنار می‌روند. از طرف دیگر، بعضی از صاحب‌نظران به عکس معتقدند که جریان غالب فرهنگ غربی، موجب افزایش مقاومت دیگر فرهنگ‌ها شده و در نتیجه فرهنگ‌های قومی و محلی با شدت و انسجام بیش‌تری در برابر فرهنگ مسلط صف‌آرایی می‌نمایند. این امر موجب می‌شود که زمینه برای رشد فرهنگ‌های محلی و خرده فرهنگ‌ها و در نهایت تعارض و تقابل آن‌ها با فرهنگ عام جهانی فراهم آید. متخصصین از این پدیده تحت عنوان خاص‌گرایی فرهنگی نام می‌برند [۱۶].

در رویکرد عرفانی، بنا به پذیرش نسبیّت و مطلق در کنار یکدیگر که پیشتر از آن بحث شد، امکان برقراری توازن بین عام و خاص به وجود می‌آید. به طوری که هم تعلق به فرهنگ‌های محلی داشت و هم با فرهنگ جهانی (البته وجوه فرهنگی مثبت)، سازگار شد.

این در حالی است که رویکردهای پست مدرنیستی نیز در پی وحدت جهانی هستند اما با تکیه بر تفاوت‌ها و کثرت‌ها، به دیگر سخن، اختلافات و کثرت‌ها را بیش‌تر دیده و سپس به دنبال رسیدن به وفاق جهانی هستند. فرآیندی که دشواری آن به روشنی قابل رؤیت است.

۲- ارج نهادن به نقش و جایگاه محوری انسان (نوعی انسان‌مداری عرفانی)

رویکرد عرفانی، انسان را در جایگاهی رفیع نهاده است. چراکه او را تعبیری از اراده خداوند برای نمایاندن خویش در وجود می‌داند. عبارت «خلق الله آدم علی صورته» موجب شکافی عمیق در مواضع میان پیروان عرفان و سلفی مسلکان یا سنت‌گرایان شد. چراکه سنت‌گراها، بر این باور بودند که مراد از ضمیر «ه» در صورته، انسان است. یعنی خداوند انسان را به همان صورتی آفرید که آفرید. در حالی که از نظر عرفا، مراد از این ضمیر، خداوند است [۳۲]. در چارچوب رویکرد عرفانی می‌توان به نوعی از اومانیزم یا انسان‌مداری دست یافت. به همین دلیل است که در مکتب عرفان اسلامی، سیر و سلوک معرفت، از خودشناسی آغاز می‌شود. چراکه بنا به حدیث نبوی «من عرف نفسه فقد عرف ربه» هر کس خود را شناخت خدای خود را شناخته است [۳۳]. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که انسان بنا به اتصال به سرمنشأ خود یعنی خداوند، نقشی اصلی در صحنه جهان هستی ایفا می‌نماید. اتصال به خداوند، تفاوت دیدگاه اومانیزمی مدرنیسم و عرفان اسلامی است. لیکن این نقش محوری می‌تواند تضمین‌کننده امکان گشایش مسیر رشد و ترقی انسان در عرصه‌های مختلف باشد. به دیگر سخن، اگر اندیشه اومانیزمی غرب، تا حدودی باعث اعتماد به انسان و عقلانیتش و در نتیجه دستیابی به علوم و فنون جدید شد، این کار از عهده نگاه انسان‌مدارانه عرفانی نیز برمی‌آید.

۳- ویژگی مدارا یا تساهل و تسامح

مکتب عرفان اسلامی در برابر مردمان، با نرمش، انعطاف‌پذیری و به طور کلی تساهل و تسامح برخورد می‌نماید. حکایت‌های فراوانی در تاریخ تصوف و عرفان اسلامی وجود دارد که این امر را تأیید می‌کند. این ویژگی

۵- توجه به تمامی ابعاد وجود انسانی

کم‌تر رویکردی دیده می‌شود که بتواند، به طور متوازی تمامی ابعاد وجود انسانی را مورد توجه قرار دهد. همان‌طور که دیدیم تکیه بر عقلانیت و در نتیجه، بُعد شناختی (ذهنی) انسان از جمله ویژگی‌های بنیادی مدرنیسم است. در حالی که پست‌مدرنیسم با نقد آن، زمینه را برای طرح دیگر ابعاد وجودی انسان فراهم کرد. به طوری که امروزه در تعلیم و تربیت، بر بُعد زیبایی‌شناسی و بُعد عاطفی مرتباً تأکید بسیاری می‌شود. این در حالی است که در مکتب عرفان اسلامی، زمینه طرح و توجه به تمامی این ابعاد وجود دارد. توجه به قلب و شهود، خود حکایت از توجه این مکتب به بُعد عاطفی انسان و نقش و اهمیت آن دارد. البته برخی بر این گمانند که در مکاتب عرفانی، قلب و شهود، در تقابل با عقل قرار دارد. در حالی که در مکتب اصیل عرفان اسلامی، چنین تقابلی دیده نمی‌شود. گواه این مدعا را در شخصیت پیشروان و حتی پیروان این مکتب می‌توان مشاهده نمود. چگونه می‌توان مدعی شد که شخصی مثل مولانا، حافظ، ابن عربی، عطار نیشابوری و نظایر آن‌ها از عقلانیت به دور بوده‌اند. در حالی که آثار آنان سراسر پر است از حکمت‌های نغز. آنچه که در این مکتب قابل طرح است نه تقابل و تعارض دل و عقل بلکه تبیین جایگاه و حد و مرز هر یک از آن‌ها است. محدوده عقل جزئی یا همان عقلانیتی که امروزه می‌شناسیم، عالم ملک یا همان سپهر کثرت و نسبیست است. در حالی که محدوده دل، عالم ملک یا همان سپهر وحدت و مطلق است. از سوی دیگر، در مکتب عرفان اسلامی، با نوع دیگری از عقل آشنا می‌شویم که عبارت است از عقل کلی، این خود دال بر آن است که معنا و مفهوم عقلانیت در نزد مکتب عرفان اسلامی، بسیار فراتر از عقل جزئی یا همان عقل ابزاری است. لذا عقلانیت در عرفان اسلامی، گستره‌ای بسیار وسیع‌تر از آنچه به نظر می‌آید، دارد. پس می‌توان نتیجه گرفت که این نوع نگاه، قادر به برطرف

نمودن اشکالات دیدگاه‌های مدرنیستی در خصوص عقلانیت، است [۳۳]. قابلیت فوق یعنی توجه به تمامی ابعاد وجود انسانی و به ویژه نقش آن‌ها در شناخت و کسب معرفت، بستر مناسبی را برای تربیت معنوی فراهم می‌آورد. تربیتی که بتواند پاسخگوی بحران معنویت و همچنین هویت عصر حاضر باشد.

۶- قابلیت ایجاد حساسیت و مسئولیت‌پذیری برای انسان

معاصر در جهت حفظ محیط زیست

همان‌طور که گفته شد تخریب محیط زیست از جمله عمده‌ترین بحرانهای عصر جهانی شدن تلقی می‌شود. به همین دلیل یکی از آرمان‌های مربوط به این فرایند، همیاری و همکاری کشورهای مختلف و به طور کلی انسان‌ها در جهت کاهش تخریب‌های زیست محیطی است. لذا هر نوع مکتب و رویکردی که از قابلیت بالایی جهت ایجاد انگیزه برای حفظ محیط‌زیست برخوردار باشد، مورد توجه قرار می‌گیرد. در این میان رویکرد تربیتی عرفان اسلامی، به دلیل همان پیش‌فرض‌های بنیادی و همچنین سایر آموزه‌هایش از چنین قابلیت بالایی برخوردار است [۳۴]. چراکه بنا به اصل وحدت و نیز باطن‌گرایی، جهان را به صورت دستگاهی مکانیکی و فاقد حیات نمی‌بیند بلکه معتقد است که حیات در آن جریان دارد. از سوی دیگر، همان‌طور که گفته شد رابطه انسان و جهان هستی براساس رابطه عالم اصغر با عالم اکبر تبیین می‌شود. به طوری که عالم اصغر رونوشتی از عالم اکبر است. بنابراین انسان جدای از جهان هستی، فاقد معنا خواهد بود. به علاوه در نگاه عرفان اسلامی، رابطه انسان با خدا، دیگران، جهان هستی و کائنات براساس عشق شکل می‌گیرد. پس چطور انسان می‌تواند با نگاهی خصمانه و خودخواهانه کمر به نابودی محیط زیست بیندازد در حالی که باید به آن عشق بورزد.

منابع

۱. کاسترل، مانوئل (۱۳۸۰) عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ، ترجمه احمدعلیقلیان و افشین خاکباز، تهران: انتشارات طرح نو.
۲. رابرتسون، رونالد (۱۳۸۰) جهانی شدن، ترجمه کمال پولادی، تهران: انتشارات ثالث.
3. Mohammadi, Ali (2002) *Islam encountering Globalization*. Routledge Curzon.
۴. فرمینی فراهانی، محسن (۱۳۸۳) پست مدرنیسم و تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات آبیژ.
۵. گنون، رنه (۱۳۸۳) بحران دنیای متجدد، ترجمه ضیاء الدین دهشیری، تهران: انتشارات امیر کبیر.
۶. جهاننگلو، رامین (۱۳۷۷) نقد عقل مدرن، تهران: انتشارات فرزاد.
۷. جهاننگلو، رامین (۱۳۷۶) مدرن‌ها، تهران: نشر مرکز.
۸. محمودیان، محمدرفع (۱۳۷۶) عقل مدرن: از خرد عملی تا خرد خود بافتی و دیگر بافتی نامه فلسفه، شماره اول، پیاپی چهارم، صص ۳۴-۵.
9. Wright, Andrew (2004) *Religion, Education and post modernity*. Routledge Falmer.
۱۰. نقیب‌زاده، عبدالحسین درآمدی به فلسفه، تهران: انتشارات طهوری.
11. Winch, Christopher (1998) *The philosophy of human learning*. Routledge.
۱۲. مایر، فردریک (۱۳۷۴) تاریخ اندیشه‌های تربیتی (جلد دوم)، ترجمه محمدعلی فیاض، تهران: انتشارات سمت.
۱۳. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۷) پیامدهای مدرنیته، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: نشر مرکز.
۱۴. شفیلد، هری (۱۳۷۵) کلیات فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه غلامعلی سرمد، تهران: نشر قطره.
۱۵. نصر، سیدحسین (۱۳۸۱) معرفت و معنویت، ترجمه انشاءالله رحمتی، تهران: دفتر پژوهش و نشر سهروردی.
۱۶. گل محمدی، احمد (۱۳۸۳) جهانی شدن فرهنگ، هویت، تهران: نشر نی.
۱۷. برمن، مارشال: پست مدرنیسم (۱۳۸۰) ترجمه حسینعلی نوذری، در: پست مدرنیته و پست مدرنیسم، تهران: انتشارات نقش جهان.
18. Putnam, Hilary (2003). *Is there still anything to say about reality and truth?* In: Lawrence Cohoone (Ed), *From modernism to post modernism* Blackwell Publishing.
۱۹. بیرد، باب (۱۳۸۰) پست مدرنیسم و مسیحیت، ترجمه نفیسه حسینی، در: پست مدرنیته و پست مدرنیسم؛ تهران: انتشارات نقش جهان.
۲۰. اسمیت، هیوستون، (۱۳۸۱) اهمیت دینی پست‌مدرنیسم: یک جوابیه، ترجمه مصطفی ملکیان، تهران: انتشارات نگاه معاصر.
۲۱. سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۹) تربیت اخلاقی از منظر پست مدرنیسم و اسلام (بررسی و نقد تطبیقی مبانی و اصول)، در: تربیت اسلامی: ویژه تربیت اخلاقی؛ محمدعلی حاجی ده آبادی و علیرضا صادق زاده قمصری، قم: مرکز مطالعات تربیت اسلامی وابسته به معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش.
۲۲. باقری، خسرو (۱۳۷۹) تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۱، صص ۹۶-۵۸.
23. Peters, M. : (2000). *Achieving America: Post modernism and Rorty's critique of the cultural left. The Review of Educational Pedagogy- Cultural Studies*, 22 (3): pp.233-241.
۲۴. کوال، استینار: (۱۳۸۰). مضامین پست مدرنیته، ترجمه حسینعلی نوذری، در: پست مدرنیته و پست مدرنیسم: حسینعلی نوذری، تهران: انتشارات نقش جهان.
25. Giroux, A. H. (2003) *Towards a postmodernism pedagogy*. In: Lawrence Cohoone (Ed), *From modernism to post modernism* Blackwell Publishing.
۲۶. میلر، پی، جان (۱۳۸۰) آموزش و پرورش و روح: به سوی یک برنامه درسی معنوی، ترجمه نادرقلی قورچیان، تهران: انتشارات فرانشناختی اندیشه.
۲۷. پی پین، ب، رابرت (۱۳۸۳) نیچه و خاستگاه مفهوم مدرنیسم، ترجمه محمد سعید حنائی کاشانی، در: مبانی نظری مدرنیسم، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
28. Zembylas, M. : *Something paralogical under the sun (2000) Lyotard's post modern condition and science education. Educational Philosophy and Theory*, 32 (2): pp, 148-159.
۲۹. آبوت، پاملا و والاس، کلر (۱۳۸۳) جامعه شناسی زنان، ترجمه منیژه نجم عراقی، تهران: نشر نی.
۳۰. حمد، ترکی (۱۳۸۳) فرهنگ بومی و چالشهای جهانی، ترجمه ماهر آموزگار، تهران: نشر مرکز.
31. Barnett. R. (2000) *Thinking the university, Again. Educational Philosophy and Theory*. 33 (3): pp, 319-326.
۳۲. اسماعیل علی، سعید و جوادرضا، محمد: (۱۳۸۴). مکتبها و گرایشهای تربیتی در تمدن اسلامی، ترجمه بهروز رفیعی، تهران: انتشارات سمت و پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۳۳. شمشیری، بابک، (۱۳۸۵) تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: انتشارات طهوری.
۳۴. نصر، سید حسین (۱۳۸۲) آموزه‌های صوفیان از دیروز تا امروز، ترجمه حسین حیدری و محمد هادی امینی، تهران: انتشارات قصیده سرا.

۳۹. بورکهارت، تیتوس (۱۳۷۴) درآمدی بر آیین تصوف، ترجمه یعقوب آژند، تهران: انتشارات مولی.
۴۰. مولانا، جلال‌الدین محمد (۱۳۷۵) مثنوی معنوی، تصحیح رینولد نیکلسون، تهران: نشر افکار.
۴۱. حافظ، شمس‌الدین محمد (۱۳۷۸) دیوان اشعار. تصحیح جهانگیر منصور، تهران: نشر دوران.
۴۲. درویش، محمدرضا (۱۳۷۸) عرفان و دموکراسی، تهران: انتشارات قصیده.
۳۵. شوان، فریتیوف (۱۳۸۱) گوهر و صدف عرفان اسلامی، ترجمه مینو حجت، تهران: دفتر نشر و پژوهش سهروردی.
۳۶. همایی، جلال‌الدین (۱۳۵۶) مولوی نامه، مولوی چه می‌گوید (جلد اول)، تهران: انتشارات آگاه.
۳۷. قاسم پور راوندی، محسن و مهدوی راد، محمدعلی (۱۳۷۹). ظاهر و باطن در تفسیر عرفانی، فصلنامه مدرس، شماره دوم، صص ۱۲۵-۱۴۱.
۳۸. ابن عربی، شیخ محی‌الدین (۱۳۷۶) رسائل: ده رساله فارسی شده، تصحیح نجیب مایل هروی، تهران: انتشارات مولی.

خرده پیوست

اشاره

خرده پیوست حاضر دربرگیرنده بررسی فرایند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی است که توسط دکتر بابک شمشیری و دکتر عبدالحسین نقیبزاده تنظیم شده است.

دوماهنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال دوازدهم - دوره جدید

شماره ۱۲

شهریور ۱۳۸۴

فرایند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی

نویسندگان: دکتر بابک شمگیری* و دکتر عبدالحسین نقیب‌زاده**

* استادیار دانشگاه شیراز

** استاد دانشگاه تربیت معلم

چکیده

پژوهش حاضر قصد دارد با اقتباس از مبانی تربیتی عرفان اسلامی، چگونگی فرایند تعلیم و تربیت را از منظر آن مکتب تبیین کند. در حقیقت، این بررسی درصدد پاسخگویی به این سؤال است که فرایند تعلیم و تربیت براساس مبانی نظری عرفان اسلامی چگونه است؟ در این پژوهش از روش تحلیل فلسفی با رویکرد استنتاجی استفاده شده است. به منظور پاسخگویی به سؤال فوق، ابتدا مبانی معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و انسان‌شناسی عرفان اسلامی تشریح، و سپس ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی و همچنین چگونگی نگاه آن به برنامه درسی تبیین شدند. عمده‌ترین ویژگی‌های تعلیم و تربیت عرفانی عبارتند از: (۱) وحدت‌گرایی، (۲) اصالت باطن، (۳) تأکید بر شناسایی‌های شهودی، (۴) تلقی سفر (سیر و سلوک) از مفهوم تربیت. براساس این ویژگی‌ها، اهداف تعلیم و تربیت از منظر عرفان اسلامی را می‌توان در سه طبقه هدف‌غایی، هدف میانی و اهداف کوتاه مدت دسته‌بندی کرد. هدف غایی این فلسفه تربیتی عبارت است از فناء فی‌الله و به تعبیر دیگر معرفت توحید هدف میانی نیز مشتمل است بر خودشناسی که در این مرحله روشن‌شدگی و یا تحقق ادراکات شهودی حاصل می‌شود. آخرین طبقه، یعنی اهدافی که به منزله شیوه و روش رسیدن به هدف میانی و غایی محسوب می‌شوند. مشتمل است بر: (۱) عشق‌پروری، (۲) تربیت اخلاقی، (۳) تربیت هنری (زیبایی‌شناسی).

نتایج استنباط شده در مطالعه حاضر حکایت از آن دارند که روش تربیتی رویکرد یادهی - یادگیری مکتب عرفان اسلامی مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متربی است. اصولاً تربیت به مثابه یک برنامه سفر است که از مراحل و منازل گوناگون و پشت سر هم تشکیل یافته است. در این رویکرد، مربی نقش هدایت و راهنمایی متربی را در جریان فعالیت‌های عملی و تجارب فردی وی بر عهده دارد و در واقع، مربی، بیش‌تر نقش یک مشاور و راهنما را ایفا می‌کند. مطابق با الگوی اقتباس شده، دانش‌آموز در فرایند یادهی - یادگیری کاملاً فعال است، چرا که بصیرت و روشن‌شدگی امری است باطنی که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. بنا به این الگو، رابطه معلم - شاگرد بر دو رکن عمده استوار است. نخست، محبت و عشق دو جانبه بین مربی و متربی و دوم اطاعت متربی از مربی در فرایند تربیت. در واقع، این دو رکن از ضرورت‌های سفر تربیتی و معرفتی متربی محسوب می‌شود. در بخش پایانی این مقاله ضمن نتیجه‌گیری، برخی پیشنهادهای کاربردی ارائه شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: فرایند یادهی - یادگیری، تعلیم و تربیت، برنامه درسی، عرفان اسلامی، اهداف تربیتی

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال دوازدهم - دوره جدید
شماره ۱۲
شهریور ۱۳۸۴

مقدمه

کثرت و فراوانی آثار مربوط به عرفان اسلامی و معرفی ابعاد گوناگون آن از جمله معرفت شهودی بسیار چشمگیر است. با نگاهی به تاریخ ادبیات پس از اسلام متوجه خواهیم شد که کتب و رساله‌های گوناگونی چه به صورت مستقیم و چه غیرمستقیم به معرفی عرفان اسلامی و جنبه‌های گوناگون آن پرداخته‌اند. آثاری از قبیل «فصوص الحکم» و «فتوحات مکیه» ابن عربی «کشف المحجوب» هجویری عزنوی، «مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه» عزالدین کاشانی، «تمهیدات» عین القضاة همدانی، «عوارف المعارف» و «مونس العشاق» شیخ شهاب‌الدین سهروردی، «انسان الکامل» عزیزالدین نسفی، «تذکره الاولیاء» عطار نیشابوری، «عرفان و عرفان نمایان» ملاصدرا، و «کیمیای سعادت» امام محمد غزالی نمونه‌های بسیار خوبی از منابع مربوط به عرفان اسلامی در طول تاریخ هستند. بخش دیگری از منابع مربوط به عرفان اسلامی با زبان نظم، بیان شده‌اند. دیوان خواجه شمس‌الدین حافظ شیرازی، دیوان شمس و مثنوی مولانا، و منطق‌الطیر عطار از جمله این آثار منظوم هستند که در نوع خود بی‌نظیرند. در دوره معاصر نیز بررسی‌ها و تحقیقات متعددی در باره عرفان اسلامی و همچنین ابعاد آن انجام شده است.

علی‌رغم تحقیقات و مطالعات بسیار زیادی که در باره عرفان اسلامی انجام شده به سختی می‌توان مطالعه و یا پژوهشی جدی را یافت که به بررسی نسبت میان عرفان اسلامی و تعلیم و تربیت پرداخته باشد. معدودی از صاحب‌نظران فلسفه تعلیم و تربیت تنها به بیان برخی دیدگاه‌های تربیتی و عرفان اسلامی [۱] بسنده کرده و برخی از محققان تنها به تشریح پاره‌ای از دیدگاه‌های تربیتی معدودی از عارفان مسلمان همچون مولانا پرداخته‌اند [۲]. بنابراین با توجه به تأثیر بسیار شگرف دیدگاه‌ها و نظریه‌های عرفان اسلامی و همچنین عرفای مسلمان بر ابعاد گوناگون فرهنگ ایرانیان که رگه‌هایی از آن را در تاریخ تعلیم و تربیت کشور می‌توان ملاحظه کرد همچنین رابطه بسیار تنگاتنگ عرفان اسلامی با

منابع اصیل اسلام، یعنی قرآن و سنت که خواه ناخواه اثر بسیار مهمی بر فلسفه تربیتی اسلام بر جای می‌گذارد و با در نظر گرفتن پژوهش‌های بسیار اندکی که به بررسی رابطه عرفان اسلامی و تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، پژوهش حاضر قصد دارد ضمن تشریح مبانی عرفان اسلامی، فرایند تعلیم و تربیت را از دیدگاه آن تبیین کند. در واقع، نگارنده درصدد پاسخگویی به این سؤال است که اصولاً براساس آموزه‌های عرفان اسلامی فرایند تعلیم و تربیت چگونه است؟ به عبارت دیگر، اهداف آموزش و پرورش، برنامه درسی و معنای آن، چگونگی روش تربیتی، نقش مربی و متربی و نحوه ارتباط آن دو با یکدیگر، سؤال‌های اصلی این مطالعه را تشکیل می‌دهند. دستیابی به یک نظریه تربیتی عرفانی، ما حاصل پاسخ‌های ارائه شده به سؤال‌های فوق است.

به منظور پاسخگویی به سؤالات فوق، ابتدا مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی عرفان اسلامی، و سپس مبانی انسان‌شناسی آن مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در حقیقت، این بخش از مقاله به تشریح فلسفه عرفان اسلامی یا به تعبیر دقیق‌تر «عرفان نظری» اختصاص دارد. آنگاه ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی و به دنبال آن، با استنتاج از مبانی تشریح شده، چگونگی نگاه مکتب تربیتی عرفان اسلامی به برنامه درسی تشریح و تبیین خواهد شد. بحث با پرداختن به چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری ادامه می‌یابد و بالاخره در بخش بعدی، ضمن نتیجه‌گیری، کاربردها و پیشنهادها حاصل از این مطالعه ذکر خواهند شد. شایان ذکر است، در پژوهش حاضر از روش تحلیل فلسفی با رویکرد استنتاجی که از جمله روش‌های متداول در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است استفاده می‌گردد [۳].

هر چند بین عرفان اسلامی و سایر مکاتب عرفانی دنیا وجوه تشابه بسیاری به خصوص از نظر توجه به درک شهودی وجود دارد، اما به لحاظ محدودیت‌ها و ملاحظات پژوهشی، مطالعه حاضر به عرفان اسلامی اختصاص دارد، چرا که توجه به تمامی مکاتب عرفانی،

نوعی تفکر است که در آن گام‌های مشخص و معین وجود دارد و به روشنی می‌توان آن گام‌ها را توصیف و تبیین کرد. در این نوع تفکر، فرد در مورد مراحل، عملیات و فرایندهای مربوط به آن آگاهی دارد [۶]. «آرنه‌ایم» در ۱۹۸۵ نیز شهود را وجهی از وجوه تفکر عقلانی به حساب می‌آورد. بر طبق نظر وی، شهود چیزی نیست جز همان توانایی ادراک سریع و مستقیم یک پدیده. به عبارت دیگر، شهود نوعی فعالیت مغزی است و از این نظر با عقلانیت استدلالی مشابه است، چرا که هر دو وابسته به ادراک حسی (حواس) هستند. در واقع بنا به دیدگاه وی شهود درک گشتالتی اشیا است. به همین دلیل آرنه‌ایم معتقد است شهود و تفکر عقلانی لازم و ملزوم یکدیگرند و در کنار هم معنا پیدا می‌کنند؛ چرا که منبعی واحد (مغز) دارند [۷]. همان‌طور که ملاحظه می‌شود مطابق با دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران غربی، شهود و عقلانیت هر دو از یک جنس هستند، با این تفاوت که در شهود، مراحل و گام‌های قابل تشخیص و معین وجود ندارد. به علاوه بنا به دیدگاه این متفکران موضوع تفکر شهودی و تحلیلی واحد و یکسان است و در نتیجه، تفکر شهودی نیز تنها به همان موضوعاتی محدود می‌شود که در حیطه تحلیلی قرار دارند و از این رو تفاوتی ذاتی بین آن‌ها مشاهده نمی‌شود.

از طرف دیگر در منابع پژوهش‌های مربوط به عرفان اسلامی تعابیر به ظاهر گوناگون اما در باطن مشترکی درباره شهود وجود دارند. به عنوان مثال، قیصری در مقدمه‌ای که بر فصوص الحکم نگاشته، معتقد است: که شهود نوعی مکاشفه است و مکاشفه اطلاع از ماورای حجاب است. از نظر وی، ماورای حجاب را امور مختلفی تشکیل می‌دهد که همان معانی غیبی و امور حقیقی هستند. در واقع بنا به دیدگاه وی، شهود نوعی مشاهده با چشم دل (بصیرت) است که بعد از گذراندن مقامات و ریاضات شاق حاصل می‌شود [۸]. سید حیدرآملی عارف بزرگ قرن هشتم نیز بر این باور است

مستلزم مطالعه و بررسی منابع و مدارک مربوط به آن‌ها است که این امر به نوبه خود از حد یک مقاله علمی فراتر است. از سوی دیگر، عرفان اسلامی، برخی ویژگی‌های مختص به خود دارد که بخش‌های مختلف مقاله آشکار خواهند شد.

الف) مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی عرفان اسلامی

تاریخ نشان می‌دهد که بخش اعظم توجه اندیشمندان و فیلسوفان در سده‌های گذشته بر عقل و یا تجارب حسی انسان به عنوان منابع عمده کسب معرفت و دانش بوده است؛ به طوری که در دوره معاصر این دو بنیاد، یعنی عقل و نیز تجربه حسی در کنار یکدیگر قرار گرفته و در پیوند با یکدیگر بنیان معرفت علمی را تشکیل داده‌اند. سرآغاز این پیوند معرفت‌شناسی را در نظریه‌های «کانت» می‌توان مشاهده کرد. این فیلسوف بزرگ قرن هجدهم خرد را جدا از حس و تجربه حسی نمی‌دانست و آن را در ادامه تجربه حسی تلقی می‌کرد [۴]. این در حالی است که در نگاه عرفانی به طور اعم و عرفان اسلامی به طور اخص، منابع معرفتی تنها به خرد و حس محدود نشده، بلکه منبع عمده معرفت و شناسایی انسان، شهود و مکاشفه است. در واقع از منظر عرفان اسلامی، معرفت حقیقی چیزی نیست جز همان شناسایی شهودی، یعنی نوعی از معرفت که به تعبیری مقصد نهایی این مکتب را تشکیل می‌دهد [۵]. اکنون سؤال این است که ماهیت این منبع معرفتی چیست؟ در قبال ماهیت معرفت شهودی، پاره‌ای از صاحب‌نظران غربی در حوزه تعلیم و تربیت نیز بی‌تفاوت نمانده، در باره آن به بحث و اظهار نظر پرداخته‌اند. غالب این صاحب‌نظران بر این باورند که معرفت شهودی نوعی عقلانیت محسوب می‌شود. برونر در ۱۹۶۰ اصطلاح تفکر شهودی را در برابر تفکر تحلیلی به کار می‌برد. بنا به دیدگاه وی، تفکر شهودی عبارت است از بصیرت و یافتن ناگهانی پاسخ بعد از آن که فرد مدت زیادی را صرف حل مسأله می‌کند. از سوی دیگر، تفکر تحلیلی،

شده‌اند. عزالدین کاشانی، شهود و مکاشفه را مشتمل بر فراست، الهام و وحی می‌داند. از نظر وی فراست که مرتبه پایین شهود به شمار می‌رود نوعی مکاشفه است که در آن، معنای باطنی همراه با صورتی از ظاهر یا به عبارتی با تجسمی حسی و صوری رخ می‌دهد. البته باید در نظر داشت که این سطح از شهود نیز نیاز به داده‌های حسی پیشین ندارد، بلکه مکاشفه، تنها به صورت تجسم حسی بروز پیدا می‌کند. در الهام که در مرتبه بالاتر از فراست قرار دارد، هیچ نوع تجسم مادی وجود ندارد بلکه معنا به صورت مجرد کشف می‌شود و بالاخره مرتبه وحی که خاص انبیا است [۱۲].

قونوی، مراتب کشف و شهود را مشتمل بر حدس، الهام و بالاخره وحی می‌داند. به زعم وی، حدس، پایین‌ترین مرتبه مکاشفه است که این مرتبه برای همگان امکان‌پذیر است اما بالطبع نیاز به آمادگی و تحمل ریاضات و مشقات خاص خود دارد. حدس به نوبه خود مشتمل بر دو نوع مکاشفه است: الف) مکاشفه صوری که شناسایی پدیده‌ای محسوس یا مفهومی معنوی است که به صورت تجسم یافته در شکل مادی یا به تعبیر دیگر به حالت جسمانی درک می‌شود، ب) مکاشفه معنوی که مجرد از هر نوع تجسم مادی است. شناسایی‌های حدسی در ذهن رخ می‌دهند، در حالی که الهام که مرتبه بالاتری از شهود است در قلب به وقوع می‌پیوندد. بالاخره وحی یا شهود روحی است که والاترین مرتبه مکاشفه است و در روح انسان رخ می‌دهد و به تعبیر دیگر، منشأ آن از روح الهی انسان است [۱۰]. اکنون پس از تشریح معنا و مفهوم شهود و مراتب آن، نوبت به آن رسیده که مشخص شود موضوع شناسایی شهودی کدام است و به تعبیر دیگر، این نوع دریافت به چه موضوع‌هایی تعلق می‌گیرد؟

با رجوع به منابع و پژوهش‌های مربوط به عرفان اسلامی، به خوبی در می‌یابیم که این نوع شناسایی هم به عالم محسوسات تعلق می‌گیرد و هم به عالم غیب. عزالدین کاشانی در این رابطه می‌گوید: «... و ادراک

که درک و شناخت ذات تمام موجودات تنها با شهود و مکاشفه امکان‌پذیر است [۹].

مطابق با دیدگاه قونوی عارف بزرگ قرن هفتم هجری، شهود نوعی کشف ذوقی درونی است که این مکاشفه محصول اکتساب و استدلال نیست. در واقع، مکاشفه شهودی بی‌نیاز از هر نوع قضایای منطقی و قوانین فکری است. به زعم وی، دستیابی به شهود علاوه بر عنایت الهی که کار ساز اصلی است، نیازمند از کار انداختن همه قوای جزئی‌پزیر ظاهری و باطنی و پاکسازی درون از هرگونه علم و اعتقاد است [۱۰].

از نظر محیی‌الدین عربی، عارف نامدار جهان اسلام و صاحب «فصوص الحکم» علم واقعی، علم اسرار است. این علم، ذوقی، فطری و وهبی است؛ یعنی علمی است که از طریق شهود و مکاشفه حاصل می‌شود. این علم فراتر از شیوه‌های عقلانی بوده، از طریق استدلال و قوانین منطقی کسب نمی‌شود. این نوع شناسایی، معرفت حقیقی است که در قلب اهل حق، اهل الله و عارفان راستین می‌نشیند [۱۱]. همان‌طور که ملاحظه می‌شود از نظر عرفای مسلمان بین شهود و تفکر عقلانی تفاوت بسیار است. در واقع به نظر می‌آید معرفت شهودی به لحاظ جنس و ماهیت از تفکر و عقلانیت انسان جدا و منفک باشد؛ به طوری که معرفت شهودی در دل حاصل می‌آید. این نوع شناسایی و فعالیت معرفت‌شناسانه به جای آن که در ذهن انسان - به معنای مغز - مرکز فعالیت‌های عقلانی است و داده‌های خود را از حس دریافت می‌کند ایجاد گردد، در دل وی حادث می‌شود و هیچ نیازی به داده‌های حسی ندارد. لذا بنا به دیدگاه این مکتب، دل جایگاه شناخت است. در حقیقت از نظر عرفان اسلامی، دل رمز حقیقت وجود آدمی و گوهر حقیقی اوست. این دل که منبع و سرچشمه شناسایی و کسب معرفت تلقی می‌شود، معدن ایمان، محبت و عشق نیز محسوب می‌گردد [۱۲].

ادراک شهودی مراتب و درجات گوناگونی دارد. عرفای مسلمان برای شهود مراتب گوناگونی قائل

نوعی علم حضوری بوده، ریشه فطری دارند و نشأت گرفته از فیض الهی هستند. این نوع علم حضوری کاملاً بی‌واسطه بوده، شیوه دسترسی به آن از راه شهود است. با توجه به مقدمه بالا کاملاً روشن می‌شود که شهود و مکاشفه نوعی اکتساب محسوب نمی‌شود. به تعبیر دیگر، شهود روشی برای به دست آوردن نیست، بلکه راهی است برای دسترسی به آگاهی ذاتی. به همین خاطر است که به شهود اصطلاحاً مکاشفه اطلاق می‌شود. در نتیجه بنا به دیدگاه نگارنده، موضوع متعلق معرفت شهودی چیزی نیست جز همان وجود و از آن جا که مکتب عرفان اسلامی، قائل به وحدت وجود است [۱۶]، شناسایی شهودی به سپهر وحدت تعلق دارد و شناسایی‌های عقلانی و حسی - تجربی تنها به سپهر کثرت محدود می‌شوند، یعنی حوزه‌ای که با تعینات ویژه اشیای خاص سر و کار دارد. شاید به همین علت باشد که حضرت رسول (ص) می‌فرماید: «من عرف نفسه فقد عرف ربه» (هر کس خود را شناخت به تحقیق خدای خود را شناخته است). بنابراین هر نوع شناسایی که به ذات اشیا که همان وجود آنها است، تعلق گیرد، نوعی شناسایی شهودی است و به همین دلیل شناخت نفس انسانی که تعلق به سپهر وحدت دارد، کلید شناخت خدا به حساب می‌آید. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که بنا به پیش فرض‌های هستی‌شناسانه عرفان اسلامی، جهان هستی جلوه‌های گوناگونی دارد که شناسایی هر کدام از این جلوه‌ها نیازمند ابزار و منابع شناختی خاص است، به طوری که برای شناخت جلوه وحدت‌گرایانه آن که چیزی نیست جز حقیقت الهی باید پا را از حد عقل و حس فراتر نهاد و به مراتب و درجات شهود و مکاشفه متوسل شد؛ یعنی شناختی که اکتسابی نیست، بلکه علمی است حضوری که بر اثر کنار زدن پرده‌ها و موانع دیدن رخ می‌دهد. به این منظور باید از قلمرو ظاهر صرف نظر کرد و وارد ساحت باطن شد. به همین خاطر است که شیوه دسترسی به معرفت شهودی از «درون‌نگری» آغاز می‌شود و به یکی شدن با حقیقت

روح در مکاشفه یا متعلق بود به چیزی که در عالم غیب باشد یا متعلق به چیز که در عالم شهادت بود» [۱۲]. گرچه شناسایی شهودی در قلمرو محسوسات و عالم مادی نیز روی می‌دهد، لکن حیظه اصلی این نوع شناسایی به امور قدسی و معنوی یا به عبارت دیگر عالم غیب تعلق دارد. شناسایی شهودی متعلق به عالم محسوسات نیز بیش‌تر شامل حال ذات آنها می‌شود؛ ذاتی که به عالم مادی تعلق ندارد، بلکه مربوط به عالم غیب می‌شود. در واقع هر چند راهیابی به این قلمرو روحانی با تکیه بر خرد و ابزار آن یعنی استدلال‌ها و قضایای منطقی نیز به صورت گمانه‌ای، احتمالی و در پرده‌ای از ابهام و همراه با شک و تردید امکان‌پذیر است - همچنان که سیر اندیشه‌های فلسفی نشانگر این گونه تلاش‌های مبهم و شک برانگیز بوده - اما شیوه رسیدن به شناخت صادق‌تر و یقینی‌تر در این حیظه، اتکا بر کشف و شهود است. به همین خاطر ابن عربی جهان را به عوالم مختلف تقسیم کرده است: الف) عالم غیب یا ملکوت که با کشف و شهود درک می‌شود، ب) عالم جبروت که عالم خیال است و با تخیل ادراک می‌شود، ج) عالم معانی که همه عالم عقل است و تحت سیطره خردورزی قرار دارد، د) عالم حضور یا عالم ملک که همان عالم حس و محسوسات است و با ابزار حسی یا تجربه حسی شناخته می‌شود [۱۳]. در مجموع از منظر عرفای مسلمان، جهان هستی از دو بخش تشکیل شده است: نخست باطن که تعلق به عالم غیب دارد و دوم ظاهر که متعلق به عالم محسوسات است [۱۴]. در این نوع هستی‌شناسی، هر پدیده‌ای نیز به تبعیت از کل خود (کل جهان هستی) از دو بخش ظاهر و باطن تشکیل یافته است. مطابق با این دیدگاه هستی‌شناسانه، علوم نیز به دو دسته کلی علوم ظاهری و علوم باطنی تقسیم می‌شوند. علوم ظاهری به تعبیری همان علوم اکتسابی هستند که از طریق خردورزی و یا تجربه حسی یا برآیندی از آن دو حاصل می‌آیند. در مقابل علوم باطنی به اصطلاح همان «علوم لدنی» هستند که سر منشأ آنها اکتسابی نیست [۱۵]، بلکه به تعبیری

ج) ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی

قبل از پرداختن به موضوع اهداف تعلیم و تربیت عرفانی، بررسی و تشریح ویژگی‌های این نوع تعلیم و تربیت ضرورت دارد، چرا که با شناخت خصوصیات آن که بر بنیادهای هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و بالاخره انسان‌شناسانه عرفان اسلامی استوار شده‌اند، درک منطقی اهداف تعلیم و تربیت عرفانی آسان‌تر خواهد بود.

همان‌گونه که در بحث هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی عرفان اسلامی اشاره شد، در نوردیدن سپهر کثرت یا به اصطلاح ظاهر جهان هستی و گام نهادن به سپهر وحدت یا باطن عالم خلقت که چیزی نیست جز ساحت قدسی خداوند که در عرفان اسلامی از آن به مرحله «فناء فی الله» تعبیر می‌کنند، غایت و هدف کمال بشری و مقصود نهایی زندگی انسانی در این عالم تلقی می‌شود. در رابطه با خصوصیات تعلیم و تربیت عرفانی از این پیش‌فرض بنیادی چند نتیجه حاصل می‌آید:

ج_۱) تعلیم و تربیت عرفانی وحدت‌گرا است

انسان تربیت یافته براساس آرمان‌های عرفانی، قصد ماندن و در جا زدن در حوزه نسبیت و کثرت را ندارد، بلکه بر عکس در تلاش است تا پس از کاویدن این حوزه، خود را از دست آن خلاص کرده، به قلمرو وحدت وارد شود. این نوع تعلیم و تربیت رو به سوی وحدت و خصوصیات آن که همانا ثبات، قطعیت و مطلق بودن، می‌باشد. از این رو در جریان تعلیم و تربیت عرفانی، متربی با کمک و نظارت مربی در جستجوی ردپای وحدت از خلال کثرت است. البته این نوع تعلیم و تربیت با کاوش‌های حوزه کثرت که با توسل به ابزار عقلی و حسی انجام می‌شوند، مخالفی ندارد و در نتیجه رو در روی علوم عقلی و تجربی قرار نمی‌گیرد؛ چرا که قصد ماندن و محدود شدن به این حوزه را ندارد، بلکه می‌خواهد از آن فراتر رود، نه این که قصد ورود به این حوزه را نداشته باشد. به همین

جهان هستی که همان وجود است می‌انجامد. از سوی دیگر برای آگاهی و کسب شناخت از جلوه‌های کثرت‌گرایانه هستی، استفاده از ابزار و منابعی مثل عقل و حس ضرورت دارد چرا که بدون به کارگیری این منابع، امکان شناخت معتبر و در نتیجه تسخیر پدیده‌های متعلق به این سپهر وجود ندارد. با این نوع طرز تلقی از مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسانه عرفان اسلامی در می‌یابیم که به لحاظ نظری و حتی عملی هیچ‌گونه تعارض و تباینی بین عقل و دل، علم و عرفان و حتی فراتر از آن وحدت و کثرت وجود ندارد.

ب) مبانی انسان‌شناسی

در مکتب عرفان اسلامی، بحث «انسان کامل» به صورتی مجزا و مفصل مطرح شده است. در واقع این موضوع به نحوی از جمله نظریه‌های برجسته این مکتب تلقی می‌شود. با رجوع به مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی این مکتب، دیدگاهش در باره انسان کامل روشن می‌شود. اصولاً مطابق با آموزه‌های عرفان اسلامی در باره ظاهر و باطن جهان هستی و همچنین معرفت‌شهودی و ارزش و جایگاه آن کاملاً مشخص است که انسان ایدئال این مکتب، کسی است که از محدوده ظاهر هستی یا به تعبیر صدرالمتألهین عالم کثرت [۱۷] که حوزه نسبیت است فراتر رفته، با دستیابی به شناسایی شهودی وارد حیطة وحدت یا باطن جهان هستی شده باشد. در همین راستا، عزیزالدین نسفی در کتاب ارزشمند خود تحت عنوان «انسان الکامل» می‌گوید: «بدان که انسان کامل آن است که در شریعت و طریقت و حقیقت تمام باشد» [۱۸].
همو می‌گوید: «اگر این عبارت را فهم نمی‌کنی به عبارتی دیگر بگویم: بدان که انسان کامل آن است که او را چهار چیز به کمال باشد: اقوال نیک و افعال نیک و اخلاق نیک و معارف. و مراد از معارف، معرفت چهارچیز است: معرفت دنیا، معرفت آخرت، معرفت خود و معرفت پروردگار خود» [۱۸].

خاطر، گرایش‌های افراطی و تفریطی و سوء تفاهمات گوناگون در طول تاریخ موجب شده که برخی تصور کنند عرفان درصدد نفی ارزش علم و فلسفه و به طور کلی دنیای مادی و گریز از آن‌ها است.

ج_۲) در تعلیم و تربیت عرفانی باطن اصالت دارد
 تعلیم و تربیت عرفانی قصد دارد از ظاهر به باطن برسد. این نوع تعلیم و تربیت به تغییرات ظاهری بسنده نکرده، در تلاش است مرتبی از درون دگرگون شود. بنابراین آنگاه می‌توان ادعا کرد که تعلیم و تربیت به موفقیت نایل شده که دگرگونی‌های اصیل، ریشه‌ای و عمیق در فرد روی داده باشد. به همین خاطر مبنای قضاوت و ارزشیابی نیز در مورد مرتبیان، استناد به رفتارهای صوری و ظاهری و نیز گنجینه دانسته‌های افراد نیست، بلکه موفقیت در آزمون‌های عملی و واقعی زندگی، ملاک قضاوت و ارزیابی تلقی می‌شود، یعنی شرایطی که فرد باید با تمام وجود خویش در آن وارد شده و عمق درون خویش را بر ملا سازد. به نظر می‌آید تعبیر قرآن کریم در مورد «آزمایش‌های الهی» تفهیم همین معنا باشد (اشاره به سوره بقره آیه ۱۵۵).
 به دلیل تأکیدهای فراوان مکتب عرفان به تحولات درونی و اصالت باطن، برخی از پیروان فرقه‌های صوفیگری برای ظاهر و تغییرات صوری هیچ گونه ارزشی قائل نبوده‌اند و به همین خاطر، رعایت و التزام به شریعت و احکام ظاهری را به راحتی زیر پا نهاده‌اند [۱۹]. از سوی دیگر در حمایت از دگرگونی‌های ظاهری برخی از محققین بر این باورند که تغییرات ظاهری می‌تواند منجر به تغییرات باطنی شود و لذا از آن به عنوان اصل «تأثیر ظاهر در باطن» در تعلیم و تربیت اسلامی یاد کرده‌اند [۲۰].

در پاسخ باید اذعان داشت که اولاً اکثر عرفای مسلمان و اصحاب طریقت به شریعت و احکام پایبند بوده و بر آن اصرار می‌ورزیده‌اند [۲۱ و ۲۲]. دوم آن که عرفا ظاهر را مرحله‌ای گذرا می‌دانسته‌اند که مرتبی باید از آن عبور کرده، خود را به باطن برساند، نه آن

که در بند آن اسیر گردد. البته گذر از ظاهر و شریعت به معنای نفی و طرد آن نیست بلکه عبور از آن به معنای بصیرت یافتن و درک عمیق نسبت به شأن و منزلت احکام ظاهری و پایبندی آگاهانه به آن‌ها است، نه صرفاً تقلیدی جاهلانه و کورکورانه که از روی عادت حاصل شده باشد. اصولاً مکتب تربیتی عرفان اسلامی درصدد نفی عادت پروری است. عین القضاء همدانی در باب بی‌ارزش دانستن تربیت عاداتی چنین می‌گوید: «ای عزیز اگر خواهی که جمال این اسرار بر تو جلوه کند، از عادت دست بردار که عادت پرستی، بت پرستی باشد» [۱۵]. سوم آن که باید در نظر داشت، ظاهر، زمانی می‌تواند در باطن تأثیر مثبت داشته باشد که رعایت ظواهر با خواست، تمایل و اراده شخص انجام گیرد نه به اجبار شرایط محیطی و اطرافیان. به علاوه، این اعمال ظاهری براساس نوعی خودآگاهی درونی از شخص صادر شوند و در غیر این صورت، شخص در معرض سوء تفاهم و استنباط‌های غلط قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر، اعمال ظاهری و تقید به احکام شریعت بدون خود آگاهی، به گونه‌ای منجر به آن می‌شود که امر به شخص مشتبه شود و براساس قضاوت نادرست و نابجا، برخی اعمال و رفتارهای ناپسند از او سرزند. در مجموع، اصل تأثیر ظاهر در باطن در شرایطی مصداق پیدا می‌کند که با میل و اراده شخصی و از روی خودآگاهی رخ دهد. در غیر این صورت یا نتیجه مطلوب حاصل نمی‌شود و یا حتی منجر به پیامدهای ناگوار و آسیب‌زا می‌گردد.

ج_۳) تعلیم و تربیت عرفانی بر شناسایی‌های شهودی تأکید دارد

همچنان که در ابتدای این نوشتار نیز اشاره شد، تأکید بر مکاشفه و درک شهودی، هسته مرکزی مکتب عرفان اسلامی را تشکیل می‌دهد؛ چرا که فناء فی الله به عنوان والاترین مرحله و سر منزل مقصود نهایی و پیوستن به ساحت وحدت از مسیر شهود و مکاشفه می‌گذرد. در واقع، شهود بر خلاف خردورزی و تجارب حسی، گام

دیگر، معرفت‌شناسی شهودی از روش‌شناسی‌های خاص حوزه عقلانیت و حس‌گرایی به دست نمی‌آید، بلکه حتی در نهایت منجر به انکار و عدم پذیرش آن نیز خواهد شد. لذا درک شهودی نیازمند روش خاص خود است. شرح بیش‌تر این موضوع نیازمند نوشتار مستقل دیگری است که به طور مفصل به آن بپردازد.

از سوی دیگر غالباً گمان می‌کنند که شهود و مکاشفه دستیابی به اطلاعاتی غیبی است که از طریق خارق‌العاده و مافوق بشری حاصل می‌آید؛ اما همچنان که در بخش‌های پیشین بیان شد، منظور اصلی از شهود و مکاشفه و آنچه مد نظر غالب عرفا و مکتب عرفان اسلامی بوده، کشف حقایق ذاتی و در واقع کنار زدن پرده‌ها و حجاب‌های موجود بر سر راه فطرت انسان است. به همین خاطر، درک شهودی استعدادی همگانی است و به علاوه دارای مراتب و درجات گوناگونی است که دسترسی به آن را برای همگان میسر می‌سازد. اما باید در نظر داشت که این دسترسی نیازمند کسب آمادگی‌های لازم است و هر کس که این آگاهی‌ها را کسب کند، خود به خود درجاتی از مراتب شهود و مکاشفه را درک خواهد کرد. قونوی، ضمن باور به همگانی بودن این استعداد و لزوم کسب آمادگی برای آن، معتقد است که بلایا، رنج‌ها و سختی‌هایی که به افراد وارد می‌شود سبب جلا دادن قلب هایشان شده، آن‌ها را آماده درک شهودی می‌کند. [۱۰].

ج ۸) تربیت عرفانی به منزله سفر است

مکتب عرفان سر و کار زیادی با علوم حصولی ندارد و از سوی دیگر از روش‌های معمول خردورزی و نیز ابزار حسی نیز چندان بهره‌ای نمی‌برد تا نیازمند بحث و جدل، منطقی و استدلال، خواندن و مطالعه و به طور کلی روش‌های معمولی برای پرورش عقلانیت و یا تقویت حواس جسمانی باشد. اصولاً در تربیت عرفانی صحبت از طریقت و سیر و سلوک است، یعنی گونه‌ای از حرکت و رفتن [۱]. تربیت عرفانی عرصه روش‌های منفعلانه یادگیری مثل خواندن و نوشتن، گوش دادن، از

برداشتن به سوی نادانسته‌ها نیست، بلکه غوطه‌وری در دریای بیکران وجود خویش برای دسترسی به اصل خویش یا همان فطرت الهی است. به زعم نگارنده، این فطرت نیز چیزی نیست جز همان وجود که پیونددهنده تمامی عالم کائنات است. در واقع، کشف فطرت، کشف هستی است و نتیجه این کشف، چیزی نیست جز درک هستی و یکی شدن و همگام شدن با کل نظام کائنات هستی. در نتیجه، مسیر کشف جهان هستی از کشف درون می‌گذرد و در حقیقت و به تعبیر صحیح‌تر، این فرایند، دو کشف نیست، بلکه یک کشف واحد است. مرز درون و بیرون ثنویتی است که عقل انسانی آن را قائل شده و مطابق با دیدگاه کانت، شاید بتوان گفت که این مرزبندی‌ها از مقوله‌های ذهنی حاکم بر عقل بشر ناشی می‌شوند.

البته با توضیحات بالا مشکل حل نمی‌شود، بلکه این سؤال به ذهن خطور می‌کند که معرفت شهودی چگونه حاصل می‌آید؟ به عبارت دیگر، سؤال در مورد امکان حصول شناسایی شهودی مطرح می‌شود. ورود به این بحث همواره غامض و پیچیده بوده است، به قدری که پرداختن مفصل به آن خود نیاز به مجالی دیگر دارد لکن ضروری است اشاره‌ای هر چند مختصر به آن شود. غالباً اعتقاد بر این است که معرفت شهودی به دلیل خارج بودنش از حوزه آگاهی و خود آگاهی انسان، به دشواری تسلیم بحث و بررسی می‌شود [۵]. اتفاقاً مشکل از همین جا آغاز می‌شود. به دیگر سخن، انسان برای درک و شناخت آن به سراغ عقل و معیارهای عقلانی و یا حس و ابزارهای حسی می‌رود. در حقیقت، اشتباهات از همین نقطه شروع پیش آمده و به تدریج بیش‌تر و بیش‌تر شده به طوری که هر چه انسان در این راه گام بردارد نه تنها به درک شناسایی شهودی نزدیک‌تر نمی‌شود، بلکه حتی به صورت تصاعدی و با سرعت زیاد از آن دور می‌شود. برای فهم شناسایی شهودی و امکان دسترسی به آن، پذیرش این پیش‌فرض، یعنی رهایی از خرد و معیارهای آن و همچنین از حس و ابزار حسی ضروری است. به تعبیر

د_۱) اهداف غایی

همچنان که قبلاً نیز گفته شد، هدف غایی تربیت عرفانی عبارت است از مرحله وصل و فناء فی الله یا به تعبیری ورود در حوزه وحدت که همانا معرفت مقام الوهیت است؛ چرا که در غیر این صورت، وصل و فنا، مستلزم اعتقاد به ثنویت است، در حالی که بنا به اصل وحدت وجود، هیچ گونه ثنویتی در کار نیست که نیاز به وصل و فنا داشته باشد. البته باید در نظر داشت که منظور از معرفت مقام الوهیت، درک شهودی و اشرافی است که از درون یا عمق وجود انسان نشأت می‌گیرد.

د_۲) اهداف میانی

اهداف میانی این مکتب عبارت است از تحقق ادراکات شهودی و دستیابی به شناسایی‌های ذاتی که حاصل خودشناسی است. کاملاً روشن است که مطابق با مباحث قبلی، این هدف میانی نیز مرحله به مرحله یعنی با انتقال از مرتبه‌ای از معرفت نفس و شهود و اشراق ناشی از آن، به مرتبه‌ای دیگر، تحقق می‌یابد. اکنون سؤال این است که خودشناسی چگونه حاصل می‌شود؟ بخش بعدی مقاله، به این موضوع اختصاص دارد.

چنان که گفته شد، دستیابی به ادراکات شهودی، نوعی شناسایی درونی است که حاصل تماس مستقیم با فطرت الهی انسان است. از این رو درون‌نگری یا فرو رفتن به ژرفنای وجود خویش و به تعبیر دیگر خودشناسی، از اهداف میانی سیر و سلوک محسوب می‌شود. خودشناسی موضوعی است که هم در عرفان اسلامی - البته سایر مکاتب عرفانی - به آن پرداخته شده و هم در رویکردهای گوناگون روان‌شناسی. از این رو ممکن است گمان شود که هر دو، یعنی عرفان و روان‌شناسی به یک امر مشابه و یکسان نظر داشته‌اند؛ اما با قدری دقت و تأمل در می‌یابیم که «خویشتن» و به تبع آن خودشناسی در روان‌شناسی به جنبه‌های جسمانی و اجتماعی محدود می‌شود. اصولاً غالب روان‌شناسان غربی به ابعاد منحصر به فرد هویت

بر کردن و به خاطر سپردن و مباحثه نیست، بلکه حیطه عمل است و حرکت. برای همین است که سیر و سلوک عرفانی نوعی سفر تلقی می‌شود.

ملاصدرا که خود از مشرب عرفانی برخوردار است، معتقد است که انسان کامل به ترتیب چهار سفر را پشت سر می‌گذارد. وی اثر بزرگ خود یعنی «اسفار اربعه» را براساس سفرهای چهارگانه عرفا و اولیا ترتیب داده است. صدرالمآلهین این چهار سفر را بدین ترتیب ذکر می‌کند: (۱) سفر از خلق به سوی حق، (۲) سفر با حق، در حق، (۳) سفر از حق به سوی خلق با حق، (۴) سفر با حق درخلق [۲۳]. استیسی نیز که از جمله پژوهشگران مهم عرفان در مغرب زمین است، ادراکات عرفانی را نوعی «تجربه عارفانه یا عرفانی» می‌داند. در واقع، اطلاق لفظ تجربه خود حکایت از جنبه عملی و سیر و سلوکی تربیت عرفانی دارد [۲۴].

د) اهداف تعلیم و تربیت عرفانی

اکنون پس از تشریح برخی از عمده‌ترین ویژگی‌های تعلیم و تربیت عرفانی، نوبت به آن رسیده که اهداف تعلیم و تربیت این مکتب تربیتی روشن شوند. خاطر نشان می‌شود که این اهداف حاصل استنتاج نگارنده از آموزه‌ها و پیش فرض‌های بنیادین مکتب عرفان اسلامی است، چرا که در این نوشتار سعی شده با الهام‌گیری از تعالیم اصیل عرفان اسلامی استنباط‌هایی برای آموزش و پرورش کنونی کشور صورت گیرد. به همین دلیل، بر طبق استنتاجاتی که از این مکتب به دست آمده و در قالب و چارچوب‌های پذیرفته شده نظام فعلی آموزش و پرورش، مباحث بعدی تنظیم شده‌اند. باید اذعان داشت که هدف اساسی تعلیم و تربیت عرفانی، حصول شناخت و معرفت است. اکنون با توجه به قالب‌های رایج آموزش و پرورش، اهداف آن را با اقتباس از عرفان می‌توان به سه طبقه کلی دسته‌بندی کرد. این طبقات عبارتند از: (۱) اهداف غایی، (۲) اهداف میانی و (۳) اهداف کوتاه مدت. براساس دسته‌بندی فوق، به تشریح اهداف تربیت عرفانی می‌پردازیم.

بیرونی را مسدود سازد. بدین ترتیب معنای حقیقی آدابی مثل خلوت‌گزینی، عزلت و چله‌نشینی آشکار می‌شود. از سوی دیگر، خودشناسی به معنای کشف لایه‌های زیرین و باطنی خویش است. در نتیجه این کشف، تعارضات و تناقضات ظاهری بین لایه‌های گوناگون ظاهری و باطنی نفس رخت برمی‌بندد و ماحصل آن، رسیدن به مقام انسان کامل و به تبع آن حصول انسجام و وحدت شخصیتی است. بدین ترتیب، وحدت شخصیتی نه تنها هدفی معرفت‌شناختی و تربیتی است، بلکه در چارچوب روان‌شناسی عرفانی، معیار بهنجاری و خودشکوفایی نیز تلقی می‌گردد. به دیگر سخن، نزدیک‌تر شدن به این مقام، نشانگر سلامت بیشتر و دورتر شدن از آن، نشان‌دهنده ایجاد ناهنجاری و اختلال است.

د_۳) اهداف کوتاه مدت

د_۳_۱) تربیت عاطفی با تکیه بر عشق پروری

چنان که در بخش مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی عرفان اسلامی، توضیح داده شد، دل جایگاه معرفت‌شهودی تلقی می‌شود و علاوه بر آن مرکز احساسات و عواطف انسان نیز به شمار می‌آید. این طرز تلقی دلالت دارد که از منظر عرفان اسلامی، عواطف نقش بسیار مهمی در سیر و سلوک انسان بازی می‌کنند و نه تنها منفی نیستند، بلکه بر عکس جنبه شناختی نیز دارند. به دیگر سخن، برخی از عواطف انسان که سرچشمه‌ای الهی داشته از وحدت وجودی انسان و جهان هستی نشأت گرفته‌اند، انسان را به شناخت و معرفت‌رهنمون می‌شوند. بر طبق این دیدگاه، عشق بالاترین و والاترین عاطفه انسان تلقی می‌شود. عشق نه تنها از امیال شهوانی و حیوانی انسان منشعب نمی‌شود، بلکه ریشه‌ای معنوی داشته، تعلق به سپهر وحدت دارد. به همین دلیل، حتی می‌توان نتیجه گرفت که عشق‌های زمینی یا به تعبیر عرفا، عشق مجازی، از عشق حقیقی که همانا عشق الهی است، ریشه می‌گیرد [۲۶].

شخص نیز از جنبه اجتماعی و به عبارتی «تفاوت‌های فردی» که خواه ناخواه ناشی از ویژگی‌های زیستی و یا اجتماعی هستند، نگریسته‌اند [۲۵]. به تعبیر دقیق‌تر اگر جنبه‌های زیستی و اجتماعی را برای شناخت انسان از روان‌شناسی حذف کنیم، تمامی رویکردها و دیدگاه‌های آن فرو می‌ریزند. این در حالی است که بنا به بنیادهای هستی‌شناسانه عرفان اسلامی، تمام پدیده‌های جهان هستی از ظاهر و باطن برخوردارند. این پیش‌فرض در مورد «خویشتن» انسان نیز مصداق می‌یابد، به گونه‌ای که خویشتن یا همان نفس انسانی از دو لایه تشکیل شده است: لایه ظاهری و قشری آن منشأ اجتماعی و زیستی دارد و لایه باطنی و اصلی، روحانی و الهی است، یعنی همان لایه‌ای که با ذات تمام کائنات در اتحاد است. در نتیجه، در می‌یابیم گستره خودشناسی در روان‌شناسی به شناسایی ریشه‌های زیستی و اجتماعی «خویشتن» آدمی محدود شده، حال آن که در مکتب تربیتی و روان‌شناختی عرفان، ضمن آن که این نوع خودشناسی نفی نشده به عنوان یک مقدمه از ارزش و جایگاه خاص خویش برخوردار است، اما به آن نیز محدود نمی‌شود و غواصی در دریای بیگران وجود خویش، تا اعماق پایین‌تر ادامه می‌یابد. با رجوع به مراحل سیر و سلوک و آداب و قواعد خاص آن کاملاً مشخص می‌شود که آدابی مثل خلوت‌گزینی و عزلت، چله‌نشینی و مراقبه، همگی در راستای معرفت‌نفس و خودشناسی انجام می‌شوند. در واقع، هدف اصلی از این گونه برنامه‌های عملی و تربیتی، این است که توجه سالک و مرتبی از عوامل بیرونی و محیطی بریده شود و در عوض به عالم درون رومی آورد؛ چرا که انسان در زندگی روزمره و متداول خود، یاد گرفته و عادت می‌کند که تنها به محرک‌های محیطی اهتمام ورزد. این نوع عادت‌ها و یادگیری‌های عادت‌تی، باعث می‌شوند که انسان از عالم درون و گوهر وجودی خویش غافل بماند. بنابراین، برای آن که انسان مجدداً به درون خویش بازگردد، باید راه‌های ورود محرک‌های

همچنین حوزه تعلیم و تربیت، همواره بین جنبه عاطفی و شناختی (عقلانی) انسان مرز معینی وجود داشته و به علاوه جنبه عاطفی انسان در درجه دوم اهمیت قرار داشته و بدین لحاظ در مرتبه پست تر و پایین تری نسبت به عقلانیت یا جنبه شناختی انسان قرار گرفته است [۲۹].

بر خلاف نگاه منفی غالب دیدگاه‌های فلسفی مغرب زمین در باره نقش عواطف و به خصوص عشق، از منظر عرفان اسلامی، این عاطفه نه تنها مذموم نیست، بلکه برعکس همان طور که اشاره شد، هسته مرکزی وجود انسان را تشکیل می‌دهد [۲۶]؛ چرا که عشق تجلی خداوند است و انسان نیز به نوبه خود چیزی جز تجلی پروردگار نیست. پس می‌توان استنباط کرد که فطرت، به تعبیری همان عشق است. این نتیجه‌گیری دلالت بر آن دارد که سیر و سلوک عشق، بازگشت به فطرت اصیل انسانی و خودشناسی واقعی است. اما باید توجه داشت که این طی طریق از عشق مجازی به حقیقی، به راحتی و سادگی امکان‌پذیر نیست، بلکه آفت‌های بی‌شماری آن را تهدید می‌کنند. به عنوان مثال، راکد ماندن انسان در قلمرو عشق‌های زمینی و در نتیجه سیر نزولی داشتن، از جمله شایع‌ترین آسیب‌پذیری‌های مربوط به سیر و سلوک عشق است. خوشبختانه عرفان اسلامی برای مقابله با این آفت‌ها، تدابیر و راهکارهای مناسبی در پیش گرفته است. بهره گرفتن از مقام و نقش پیر، توجه به اخلاقیات و همچنین بعد زیبایی‌شناسی انسان از جمله مهم‌ترین این تدابیرند. بدین ترتیب در نظام تربیتی برگرفته از عرفان اسلامی، می‌توان تربیت اخلاقی و تربیت هنری (زیبایی‌شناسی) را به عنوان مکمل‌های اصلی عشق پروری وارد فرایند تعلیم و تربیت کرد و آن‌ها را زیر مجموعه اهداف کوتاه مدت قرار داد.

با استنباط از مکتب عرفان اسلامی مشخص می‌شود که عشق، عاطفه‌ای کور و بی‌شعور نیست، بلکه برعکس به نوبه خود عین شعور و آگاهی است. البته این نوع آگاهی را نمی‌توان براساس ملاک و معیارهای عقلانی و با کمک ابزار حسی مورد ارزیابی قرار داد. به همین خاطر شعور و آگاهی ناشی از عشق به لحاظ ماهیتی از آگاهی‌های عقلانی و حسی - تجربی جدا است و اگر در کلام به صورت استعاری و تمثیلی بیان می‌شود تنها برای فهم بیشتر شنوندگان و خوانندگان است. در تأیید توأمان بودن عشق و شعور احمدغزالی می‌گوید: «نهایت علم، ساحل عشق است، اگر بر ساحل بود و از حدیثی نصیب او بود و اگر قدم پیش نهاد غرق شود» [۲۷].

ابن عربی بر این باور است که علت عشق را باید در حسن و جمال جستجو کرد. او معتقد است که جمال ذاتاً دوست داشتنی است و جهان به عنوان جلوه‌ای از وجود الهی، زیبا است و در نتیجه تمامی پدیده‌های هستی نیز زیبا بوده، به همین خاطر دوست داشتنی هستند [۱۱].

با توجه به توضیحات فوق روشن می‌شود که از منظر عرفان اسلامی، تربیت عاطفی با تکیه بر عشق پروری باید به عنوان مهم‌ترین رکن وارد نظام و فرایند تعلیم و تربیت گردد؛ چرا که حرکت در طریق عشق، انسان را به شناسایی حقیقی که همانا معرفت خداوند است، می‌رساند [۲۸]. در واقع، تعلیم و تربیت واقعی چیزی نیست جز سیر و سلوک عشق، یعنی آغاز از عشق‌های مجازی و سپس گذر از آن‌ها برای رسیدن به عشق حقیقی که به طور یقین، همراه با روشن‌شدگی و بصیرت است. این در حالی است که بنا به گفته سالومون در ۲۰۰۰ در سیر تحول اندیشه‌های فلسفی به عواطف نگاهی تحقیر آمیز شده، به طوری که عواطف انسانی را جنبه بدوی و ابتدایی انسان تلقی می‌کرده‌اند چرا که نشانگر خوی حیوانی وی بوده است. به پیروی از این طرز تلقی، در تاریخ دیدگاه‌های روان‌شناسی و

د_۳_۲) تربیت اخلاقی

در آیین طریقت بر تربیت اخلاقی بسیار تأکید شده است. در حقیقت، مراحل تربیتی از اخلاق عملی آغاز می‌شود. تربیت اخلاقی در مکتب تربیتی عرفان اسلامی از چند ویژگی عمده برخوردار است. نخست آن که دستیابی به فضایل اخلاقی، نتیجه شناخت عقلانی نیست، بلکه برعکس حصول فضایل اخلاقی خود منشأ تحقق شناخت در انسان می‌شود [۳۰]. دوم، تربیت اخلاقی به تبعیت از ویژگی عام تربیت عرفانی یعنی جنبه عملی و سیر و سلوکی آن، فرایندی کاملاً عملی و تجربی محسوب می‌شود، به طوری که فرد در میدان عمل و در خلال تجارب واقعی از نظر اخلاقی پرورش می‌یابد. به همین خاطر آموزش نظری، بحث و گفتگو، و مطالعه کتب اخلاقی، تأثیر چندانی در پرورش اخلاقی فرد ندارد. سوم تربیت اخلاقی در مکتب تربیتی عرفان اسلامی از تصفیه و زدودن رذایل اخلاقی و یا به تعبیر قرآن «تزکیه» (سوره جمعه آیه ۱۲) آغاز می‌شود. چنان که پیش‌تر اشاره شد، معرفت شهودی با دانستن و اکتساب علوم مختلف حصولی تحقق نمی‌یابد، بلکه رفع موانع و کنار زدن حجاب‌های گوناگون، مقدمه تحقق این نوع معرفت است. رذایل اخلاقی نیز به نوبه خود از جمله مهم‌ترین این موانع و حجاب‌های راه تلقی می‌شوند. از این رو، سالک در سیر تربیتی خود باید گام به گام ده مقام را پشت سر بگذارد که هر یک از این مقامات به نوعی وی را در تزکیه باطنی کمک می‌کنند. مقاماتی از قبیل توبه، ورع، زهد، فقر، صبر و نظایر آن. این مقامات علاوه بر این که زمینه و آمادگی درک شهودی یا روشن‌شدگی را فراهم می‌آورند، در پیشگیری از بروز آسیب‌پذیری‌های عشق پروری و حتی در درمان آن‌ها تأثیر بسزا دارند.

د_۳_۳) تربیت هنری (زیبایی‌شناسی)

تربیت هنری با هدف پرورش درک زیبایی‌شناسی، از دیگر راهکارهای پیشگیری و درمان اختلالات مربوط

به تربیت عاطفی و عشق‌پروری است. شاید بتوان مدعی شد که هنر به معنای واقعی، بهترین وسیله‌ای است که باعث تلطیف عشق‌های زمینی و تبدیل آن‌ها به عشق‌های عقیف و سپس عشق‌های معنوی و حقیقی می‌گردد. در واقع، درک هنری و زیبایی‌شناسی داشتن، موجب می‌شود که انسان تنها در بند عشق‌های جسمانی توأم با تمایلات شهوانی اسیر نگردد، بلکه بتواند از آن فراتر رفته، عشق‌های باطنی و روحانی را دنبال کند؛ چرا که عشق‌های روحانی چیزی جز درک مرتبتی زیبایی حقیقی نیستند. دیدیم که عشق، تجلی هستی یگانه یعنی خداوند است و همان‌طور که می‌دانیم خداوند نیز عین زیبایی است. بنابراین، عشق و زیبایی، قرین و همبسته یکدیگرند و حتی بنا به اصل وحدت وجود، هر دو یک امر واحد هستند. بدین ترتیب، عشق پروری بدون تربیت هنری و همچنین تربیت هنری بدون عشق پروری، ره به مقصود نخواهند برد.

اهتمام به زیبایی‌شناسی و تربیت هنری در عرفان اسلامی بسیار رایج بوده است. «سماع» و موسیقی عرفانی، نمونه‌ای بارز از هنرگروی عرفا و پیروان آن‌ها است. در تعریف سماع چنین آمده است: «سماع به معنای شنیدن سرود و همچنین به معنای رقص و سرود و وجد مجاز است [۳۱]. در حقیقت، سماع آیینی است که از ترکیب و امتزاج هنرهای همچون آواز، موسیقی و حرکات موزون به وجود آمده است. این هنر ترکیبی عرفانی تأثیر بسیار ژرفی بر تاریخ فرهنگ و هنر ایرانی برجای نهاده است [۳۲].

ه) برنامه درسی و فرایند یاددهی - یادگیری در مکتب تربیتی عرفان اسلامی

امروزه بسیاری از محققین و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی در غرب، رویکردهای غالب حاکم بر فرایند آموزش و پرورش را از جهات مختلف مورد انتقاد قرار می‌دهند. بست در سال ۲۰۰۰ بر این نکته تأکید می‌ورزد که آموزش و پرورش باید کلیت فرد را مورد توجه

مدارانه، تجربه‌گرا و زیبایی‌شناسانه از برنامه درسی است. چنین برنامه‌ای با تجارب فردی دانش‌آموزان در عرصه‌های مختلف زندگی مثل مسائل عاطفی، معنوی، روحی و اخلاقی بیگانه نیست، بلکه برعکس، توجه به این گونه تجارب و تلاش در جهت تحلیل، روشن‌گری، هدایت، جهت‌دهی و در مجموع بهره‌برداری از آن‌ها در راستای اهداف تربیتی، سرلوحه اهداف برنامه درسی است. در این صورت، برنامه درسی از محدوده فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای فراتر رفته لحظه به لحظه زندگی واقعی دانش‌آموزان را در بر خواهد گرفت. تحت چنین شرایطی، بستر مناسب برای خودشناسی، تربیت اخلاقی، عاطفی، دینی و معنوی دانش‌آموز فراهم خواهد شد.

و) روش تربیتی

با در نظر گرفتن بنیادهای فلسفه تربیتی عرفان اسلامی و همچنین شیوه عمل مرشدان در تاریخ تصوف و طریقت، کاملاً آشکار می‌شود که روش تربیتی این مکتب مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متری است. در واقع برنامه تربیتی به مثابه یک برنامه سفر است که این سفر به نوبه خود از مراحل و منازل گوناگونی تشکیل یافته است. در نتیجه، طریقی نیز جز رفتن و پیمودن وجود ندارد. باید گام به گام مسیر ناهموار سفر پیموده شود تا فرد بتواند مراحل و منازل راه را یک به یک تجربه کرده، آن‌ها را درک کند و احیاناً توشه لازم را با خود به همراه بردارد و سپس آن‌ها را پشت سر گذارد. به همین خاطر در این روش، درک منازل و تجارب حاصل از این حرکت، با بحث و گفتگو، خواندن کتاب و پای درس استاد نشستن به دست نمی‌آید. در مجموع مختصات روش تربیتی مکتب عرفان اسلامی عبارتند از: نخست، عمل‌گرایی و تجربه‌محوری؛ دوم، تأکید بر تجارب فردی و به تبع آن «تربیت فردی شده»؛ سوم، ارتباط عاطفی بین مربی و متری که اساس این روش محسوب می‌شود. [۳۴].

قرار دهد و به عبارت دیگر، تمام ابعاد وجودی فرد را پرورش دهد. این در حالی است که آموزش رایج در غرب تنها حیطه شناختی فرد را مورد نظر قرار داده است. به علاوه پرورش این حیطه نیز عمدتاً بر مبنای برنامه درسی «کتاب محور» و «فعالیت مدرسه‌ای» انجام می‌شود. این صاحب‌نظر نتیجه می‌گیرد که به تبعیت از این خط‌مشی، دیگر حیطه‌های وجودی دانش‌آموز از قبیل اخلاقی، معنوی و فرهنگی، فراموش خواهند شد و برنامه درسی مدرسه صرفاً به تدریس کتاب‌های آموزشی معین و سپس آماده کردن دانش‌آموزان برای موفقیت در امتحانات و بالاخره در صورت کسب موفقیت، ارائه مدرک و دیپلم به آنان محدود خواهد بود [۳۳].

کاملاً روشن است که ایراد فوق تنها به آموزش و پرورش غرب اختصاص ندارد، بلکه در نظام آموزش و پرورش ایران به مراتب جدی‌تر و عمیق‌تر است. در حقیقت، این شرایط دلالت بر آن دارد که آموزش و پرورش در دنیا تنها به بخش آموزش قناعت کرده، مقوله تربیت که اساساً آرمان اصلی تاریخ آموزش و پرورش بوده، به فراموشی سپرده شده است. برنامه درسی دوره‌های تحصیلی نیز در همان راستای اهداف آموزشی تهیه و تنظیم شده‌اند. اکنون این سؤال پیش می‌آید که آیا اساساً فلسفه تربیتی عرفان اسلامی با برنامه درسی همخوانی دارد؟ به تعبیر دیگر آیا می‌توان بر مبنای این مکتب، برنامه‌ای را تهیه و تنظیم کرد؟ به زعم نگارنده، اگر بنا باشد معنا و مفهوم برنامه درسی به متون آموزشی و عمدتاً کتاب و پاره‌ای فعالیت‌های مدرسه‌ای، مثل آموزش‌های عملی کارگاهی و یا آزمایشگاهی محدود شود آن هم باهدف پرورش حیطه شناختی دانش‌آموز-تصور یک برنامه درسی، مطابق با اهداف و خصوصیات تعلیم و تربیت عرفان، کاری عبث و بیهوده است؛ اما اگر با نگاهی گسترده‌تر به قلمرو برنامه درسی نظر افکنیم، چنین تصویری امکان‌پذیر خواهد بود. این امر مستلزم برداشتی فعالیت

ز) نقش مربی

در فلسفه تربیتی عرفان اسلامی، پیر یا همان مرشد، گنجینه‌ای از دانسته‌های نظری و کتابی نیست. وی کسی نیست که عمر خود را در کلاس‌های درس و یا در گوشه کتابخانه‌ها صرف آموختن دانش یا به عبارت دقیق‌تر پر کردن حافظه کرده باشد. مرشد، دایره‌المعارفی از اطلاعات در مورد نادیده‌ها، ناشنیده‌ها و نارفته‌ها نیست، بلکه شخصی است سفر کرده که کوره راه‌های سیر و سلوک را در نور دیده است و به زیر و بم آن‌ها وقوف کامل دارد [۳۴]. از این رو بنا به آموزه‌های این مکتب، مربی در آموزش و پرورش رسالتی برتر و بالاتر از انتقال اطلاعات به متربیان را بر عهده دارد. به طور کلی، نقش‌های ذیل از جمله رسالت‌های مربی محسوب می‌شود: نخست، کشف استعدادها و توانمندی‌های مربی؛ دوم، طراحی فعالیت‌ها و برنامه‌های عملی که مربی از خلال آن‌ها به درک و آگاهی نایل آید. واضح است که این فعالیت‌ها و برنامه‌ها بر مبنای آگاهی‌های حاصل از تجارب عملی خود مربی تنظیم می‌شوند. سوم، هدایت و راهنمایی مربی در طول فعالیت‌های عملی و تجارب فردی؛ چهارم، تجزیه و تحلیل تجارب مربی به منظور جلوگیری از انحرافات و لغزش‌های وی و ویژه آسیب‌پذیری‌هایی که در جریان تربیت عاطفی و عشق‌پروری وی پیش می‌آیند. به طور کلی مربی در بیش‌تر موارد نقش یک مشاور و راهنما را ایفا می‌کند [۳۰].

ح) نقش مربی

مطابق با الگوی اقتباس شده از دیدگاه تربیتی عرفان اسلامی، مربی در فرایند یاددهی-یادگیری کاملاً فعال است؛ چرا که بصیرت و روشن‌شدگی [اشراق]، امری است باطنی که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. بنا به این دیدگاه مربی [سالک] به مثابه کوهنوردی است که با هدایت و راهنمایی مربی خویش، دشواری‌های صعود را به جان و دل خریده، با عزمی استوار و گام‌های محکم از کوره راه‌های

صعب‌العبور شناخت و تربیت بالا می‌رود. در این مسیر، سالک هر چه بالاتر می‌رود فراخوانی درک و بصیرتش گسترش یافته، و به شناخت عمیق‌تری نایل می‌آید. با این مثال روشن می‌شود که به زعم عرفان اسلامی، انتقال دانش و اطلاعات امری بی‌معنا است، درست همان‌گونه که هیچ فردی بدون کوهنوردی عملی و تنها با تکیه بر اطلاعات و دانش نظری، کوهستان را درک نخواهد کرد.

ط) نحوه ارتباطی مربی - متربی

در مکتب تربیتی عرفان اسلامی، رابطه مربی و متربی بر دو رکن عمده استوار است. رکن اول عبارت است از محبت و عشق دو طرفه بین مربی و متربی و رکن دوم، اطاعت محض متربی از وی در خلال سیر و سلوک [۳۵]. این دو رکن، از ملزومات سفر تربیتی و معرفتی مربی محسوب می‌شوند. چنان که پیش‌تر نیز اشاره شد، در تعامل بین مربی - متربی، اطاعت از معلم و اقتدار وی، نقش بسیار عمده‌ای دارد، چرا که این نوع رابطه به منظور پرورش جنبه شناختی و تفکر منطقی - استدلالی متربی ایجاد نمی‌شود، بلکه رابطه مربی - متربی بر مبنای سیر و سلوک و سفر تربیتی و معرفتی شکل می‌گیرد. کاملاً واضح است که این رابطه نوعی همراه شدن دو فرد است که یکی خام و بی‌تجربه و تازه وارد و دیگری کاملاً مجرب و کارآزموده است و مسیر سفر را نیز قبلاً تجربه کرده است. بنابراین در این همراهی بحث و گفتمان و اظهار نظر متربی در مورد مسیر و منازل بین راه، پوچ و بی‌معنا خواهد بود.

ی) نتیجه‌گیری، کاربردها و پیشنهادها

در مجموع بررسی حاضر نشان داد که هدف غایی آموزش و پرورش عرفانی، معرفت ربوبی یا به تعبیری ورود به سپهر توحید است. مربی درصدد است با کوشش و تلاش و از راه اشراق یا همان مکاشفات شهودی، حوزه کثرت و نسبیّت را که همان جهان محسوس و مادی است پشت سر نهاده، خود را به

یاددهی- یادگیری و به ویژه عنایت به تجارب معنوی متریبان در حیطه تربیت دینی و اخلاقی.

۳. بازنگری در برنامه‌های درسی، با تأکید بر فعالیت‌های عملی و تجارب روزمره و واقعی متریبان و خارج شدن از محدوده کتاب محوری و فعالیت‌های مدرسه‌ای. به تعبیر دیگر، گسترش دامنه فعالیت‌های تربیتی فراتر از مرزهای مدرسه.

۴. آموزه‌های عرفان اسلامی می‌توانند به عنوان مبنایی برای شکل‌گیری و رشد رویکردی نوین در روان‌شناسی تلقی شوند. به تعبیر دیگر با تکیه بر عرفان اسلامی، امکان خلق و ایجاد نوعی روان‌شناسی عرفانی وجود دارد. مطابق با دیدگاه عرفان اسلامی، عشق هسته مرکزی عواطف، بلکه فراتر از آن، هسته مرکزی وجود انسان را تشکیل می‌دهد؛ چنان که عرفا معتقدند عشق از مراتب و درجاتی برخوردار است که از مرتبه مجازی آغاز شده به مرتبه حقیقی یا عشق الهی ختم می‌شود [۳۶]. در نتیجه، بنا به این رویکرد، محور تربیت عاطفی دانش‌آموزان، پرورش عاطفه عشق در آنان است. بر طبق این دیدگاه، مربی وظیفه هدایت و راهنمایی متریبان را در فرایند انتقال از عشق مجازی به عشق حقیقی بر عهده دارد.

منابع

۱. نقیب‌زاده عبدالحسین (۱۳۷۷) نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات طهوری، تهران، ص ۸۷-۸۰.
۲. بهشتی، محمد؛ ابوجعفری، مهدی و فقیهی، علی‌نقی (۱۳۷۹) آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (جلد دوم)، انتشارات سمت و پژوهشکده حوزه و دانشگاه تهران، ص ۲۶۲-۲۳۲.
۳. سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۸) تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات امیرکبیر، تهران، ص ۱۰-۹.
۴. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۸) درآمدی به فلسفه، انتشارات طهوری، تهران ص ۲۰۹-۲۰۴.
۵. یشربی، یحیی (۱۳۷۹) معرفت‌شناسی عرفا، فصلنامه ذهن، ش دوم، ۱۳۷۹، ص ۹۸-۱۱۱.

حوزه وحدت، ثبات و تمامیت برساند. به همین جهت، حصول معرفت شهودی، رکن اساسی عرفان اسلامی و فلسفه تربیتی آن را تشکیل می‌دهد. دستیابی به این نوع شناسایی تنها با پرورش تفکر عقلانی و حسی - تجربی و روش‌شناسی‌های خاص هر کدام غیرممکن است. از این رو تحقق روشن‌شدگی و شناسایی شهودی نیازمند روش‌های ویژه خود است؛ چرا که مرکز و منبع شهود، دل آدمی، یعنی مرکز احساسات و عواطف است. بنابراین حیطه عاطفی انسان دارای ارزش شناختی است و به همین خاطر، نگاه عرفان به انسان و به ویژه عشق که سرچشمه الهی و معنوی دارد، ابزار مهمی برای شناخت تلقی می‌شود. در نتیجه، جنبه عاطفی به لحاظ تعلیم و تربیت از نظر اهمیت و جایگاه، هم عرض حیطه عقلانی و چه بسا بالاتر از آن قرار می‌گیرد. به علاوه جنبه عاطفی انسان تابع جنبه شناختی نیست، بلکه در بسیاری از موارد جنبه شناختی و عقلانی انسان از حیطه عاطفی وی تبعیت می‌کند. به همین دلیل، عشق‌پروری، تربیت اخلاقی و زیبایی‌شناسی که همگی از جلوه‌های گوهر وجودی انسان تلقی می‌شوند، راه‌های تحقق مراتب گوناگون شناسایی شهودی به حساب می‌آیند. این استنباط دال بر آن است که تعلیم و تربیت عرفانی، جایگزینی برای سایر دیدگاه‌ها نیست، بلکه در اصل، مکمل آن‌ها بوده، می‌تواند بر طرف‌کننده برخی از نقایص آن‌ها باشد. براساس اقتباس‌های فوق برخی از کاربردهای پیشنهادی فلسفه تربیتی عرفان اسلامی برای نظام آموزش و پرورش به شرح زیر است:

۱. بازنگری در اهداف نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر مبنای اهداف فلسفه تربیتی عرفان اسلامی، به طوری که حصول شناسایی شهودی، خودشناسی و درون‌نگری تربیت عاطفی با محوریت عشق‌پروری، تربیت اخلاقی و همچنین تربیت هنری با تکیه بر زیبایی‌شناسی مورد توجه پیش‌تر و جدی‌تر قرار گیرد.

۲. توجه بیش‌تر معلمان و به طور کلی نظام آموزش و پرورش به تجارب فردی دانش‌آموزان در فرایند

۲۱. سهروردی، شیخ شهاب‌الدین (۱۳۷۴) عوارف المعارف، ترجمه ابومنصور بن عبدالؤمن اصفهانی [قرن هفتم]، تصحیح قاسم انصاری، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ص ۲۱.
۲۲. موحد، صمد (۱۳۷۶) شیخ محمود شبستری، انتشارات طرح نو، تهران، ۱۳۷۶، ص ۹۷.
۲۳. نصر، سیدحسین (۱۳۶۵) «صدرالدین شیرازی»، در مجموعه تاریخ فلسفه در اسلام، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، مرکز نشر دانشگاهی تهران، ص ۴۷۸.
۲۴. استیس، وت (۱۳۷۹) عرفان و فلسفه، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، انتشارات صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران، تهران، ص ۲۵-۲۱.
۲۵. محسنی، نیک‌چهره (۱۳۷۵) ادراک خود: از کودکی تا بزرگسالی، مؤسسه انتشارات بعثت، تهران ص ۳۱-۲۶.
۲۶. ابن عربی، محیی‌الدین (۱۳۷۸) مدرسه عشق: بخش‌هایی از فتوحات مکیه، ترجمه محمد تحریرچی، انتشارات خانه اندیشه جوان، تهران، ص ۳۲ و ۶۳.
۲۷. غزالی احمد (۱۳۵۹) رساله عرفانی در عشق، به کوشش ایرج افشار، انتشارات منوچهری، تهران، ص ۲۲.
۲۸. غزالی، احمد (۱۳۶۸) سوانح، تصحیح هلموت ریتر، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ص ۵.
29. Solomon, R.C. (2000) "The Philosophy of Emotions", handbook of Emotions[second edition]. Guilford. U.S.A, p.3.
۳۰. جعفری، محمدتقی (۱۳۶۰) شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران، ص ۴۲.
۳۱. حاکمی، اسماعیل (۱۳۷۱) سماع در تصوف، [چاپ چهارم]، انتشارات دانشگاه تهران، ص ۲.
۳۲. نصر، سیدحسین (۱۳۷۳) «تصوف و تأثیر آن در موسیقی»، فصلنامه هنر، شماره ۲۶، ص ۱۷۸-۱۷۲.
33. Best. Ron (2000) Education for spiritual, moral, social and cultural Development. Continuum, U.K,P. 1.
۳۴. باخرزی، یحیی (۱۳۶۲) اورادالاحباب و فصوص الآداب، تصحیح ایرج افشار، انتشارات دانشگاه تهران، تهران، ص ۶۶.
۳۵. کیانی، محسن (۱۳۶۲) تاریخ خانقاه در ایران، انتشارات طهوری، تهران، ص ۹۷.
۳۶. یثربی، یحیی (۱۳۶۶) فلسفه عرفان: تحلیلی از اصول و مبانی و مسایل عرفان، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، قم، ص ۳۲۶-۳۲۵.
6. Bruner J. (1960) The process of Education. Harvard University Press. U.S.A, p.55-68.
7. Arnheim A. (1985) "The double-edge mind: Intuition and the intellect", Learning and Teaching the ways of knowing, The National society for the study of Education. U.S.A, p.78.
۸. آشتیانی، سیدجلال‌الدین (۱۳۷۰) شرح مقدمه قیصری بر فصوص‌الحکم، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، قم، ۱۳۷۰، ص ۵۷۰-۵۶۵.
۹. یثربی، یحیی (۱۳۷۹) «معرفت‌شناسی عرفا»، فصلنامه ذهن - ش سوم، ص ۱۱۴-۱۰۸.
۱۰. قونوی، صدرالدین (۱۳۷۱) کتاب الفلوک یا کلید اسرار فصوص‌الحکم، تصحیح محمد خواجوی، انتشارات مولی، تهران، ص ۶۲-۵۳ و ۱۴۲ و ۶۴-۶۳.
۱۱. پارسا، خواجه محمد (۱۳۶۶) شرح فصوص‌الحکم ابن عربی، تصحیح جلیل عسگرنژاد، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ص ۱۵.
۱۲. کاشانی، عزالدین محمودبن علی (۱۳۷۶) مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه، تصحیح جلال‌الدین همایی، انتشارات سینایی، تهران، ص ۹۹-۹۸ و ۷۷-۷۶ و ۱۷۶.
۱۳. احمدسعید، علی [اودنیس] (۱۳۸۰) تصوف و سورتالیسم، ترجمه حبیب‌اله عباسی، نشر روزگار، تهران، ۱۳۸۰، ص ۸۸ و ۱۰۹.
۱۴. قاسم‌پور راوندی، محسن و مهدوی‌راد، محمدعلی (۱۳۷۹) «ظاهر و باطن در تفسیر عرفانی»، فصلنامه مدرس، ش دوم، ص ۱۴۱-۱۲۵.
۱۵. عین‌القضاه همدانی (۱۳۷۴) تمهیدات، تصحیح عقیف عسیران، انتشارات منوچهری، تهران، ص ۱۲ و ۹.
۱۶. همایی، جلال‌الدین (۱۳۵۶) مولوی نامه: مولوی چه می‌گوید؟، انتشارات آگاه، تهران، ص ۱۹۵ و ۱۲۷.
۱۷. اکبریان، رضا، (۱۳۷۸) «بحث تطبیقی در باره وجود از دیدگاه ابن سینا و ملاصدرا»، خردنامه صدرا، ش ۱۸، ص ۱۷-۵.
۱۸. نسفی، عزیزالدین (۱۳۶۲) انسان‌الکامل، تصحیح ماژیران موله، انتشارات طهوری، تهران، ص ۹۷.
۱۹. یثربی، یحیی (۱۳۷۹) پژوهشی در نسبت دین و عرفان، نشر آثار پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، تهران، ۱۳۷۹، ص ۲۱۱-۲۱۰.
۲۰. باقری، خسرو (۱۳۷۶) نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، انتشارات مدرسه، تهران، ص ۶۷-۶۱.

رابطه جهت‌گیری دینی، باورهای دینی و باور به عدالت اجتماعی

بابک شمشیری* / فریبا خوشبخت** / ماه‌منیر ایران‌پور***

چکیده:

هدف از این پژوهش شناسایی رابطه بین جهت‌گیری دینی، باورهای دینی و باور به عدالت اجتماعی در بین مربیان پرورشی بود. بدین منظور، تعداد ۱۸۰ مربی پرورشی (۱۳۲ زن و ۴۸ مرد) به سه پرسش‌نامه جهت‌گیری دینی، باورهای دینی و باور به عدالت اجتماعی پاسخ دادند. جهت‌گیری دینی با دو بعد درونی و بیرونی، باورهای دینی با چهار بعد گناه، عشق خود مرکز، عشق دیگر مرکز و قراردادی و باور به عدالت اجتماعی با یک نمره کل، در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد در افرادی که دارای جهت‌گیری دینی درونی بودند و نیز در افرادی که دارای باور عشق دیگر مرکز بودند، باور به عدالت اجتماعی بالاتر بود. همچنین هر دو نوع جهت‌گیری دینی (درونی و بیرونی) به صورت مثبت و معنادار هر چهار نوع باور دینی (گناه، عشق خود مرکز، عشق دیگر مرکز و قراردادی) را پیش‌بینی نمود. به عبارت دیگر، مربیانی که بیشتر به دلیل خود دین، به دنبال دین هستند، باور عمیق‌تری به عدالت اجتماعی دارند. در مقابل، مربیانی که غالباً نگاهشان به دین به صورت ابزاری و منفعت‌طلبانه است، آنچنان‌که باید و شاید به عدالت اجتماعی اعتقاد ندارند.

کلیدواژه‌ها: جهت‌گیری دینی، باور دینی، باور عدالت اجتماعی، مربیان پرورشی.

مقدمه

بررسی دین و مسائل مربوط به آن، در زمره مطالعاتی است که اخیراً در بسیاری از حوزه‌ها از مطلوبیت و جایگاهی خاصی برخوردار است. محققان از طریق بررسی دین و چگونگی تأثیرگذاری آن بر سایر ویژگی‌های انسان، بخصوص در حوزه تعلیم و تربیت، سعی در نشان دادن اهمیت نقش این متغیر در زندگی دارند. از جمله این بررسی‌ها، مطالعه چگونگی ارتباط دین با باور به عدالت اجتماعی است.

شهید مطهری در کتاب *عدل الهی* در باب عدالت اجتماعی می‌نویسد: «عدالت اجتماعی عبارت است از ایجاد شرایط برای همه به‌طور یکسان و رفع موانع برای همه به‌طور یکسان» (مطهری، ۱۳۶۱، ص ۵۹). همچنین از دیدگاه امام علی علیه السلام، عدل پایه و زیربنایی است که پایداری جهان به آن وابسته است. «العدل اساس به قوام العالم» (مجلسی، ۱۳۸۶، ص ۸۳). اسمیت معتقد است اصطلاح «عدالت اجتماعی» به باور داشتن فرصت‌های کافی در زمینه‌های غذا، خواب، آموزش، امنیت، موقعیت، حمایت مؤسسه‌ای، مراقبت از سلامتی، مراقبت از کودک، و ارتباطات دوست داشتن اشاره دارد (Smith, ۲۰۰۳, p. ۱۶۷). در اینجا واژه «کافی»، اشاره به کفایتی بیشتر از حیات و زنده ماندن دارد. پس فعالیت در جهت عدالت اجتماعی یعنی دفاع، مداخله و توسعه در جهت آسان‌سازی تغییرات اجتماعی، که اجازه می‌دهد شرایط مذکور در تعریف فوق، برای همگان فراهم شود (Eldredge, ۲۰۰۶, p. ۱۰).

دین از جمله عناصری که انسان‌ها را به عدالت اجتماعی سوق می‌دهد. پارگامنت معتقد است: تعاریف متنوعی از دین ارائه شده است و تعریفی که بر آن توافقی مطلق وجود داشته باشد، وجود ندارد. وی، دین را چنین تعریف می‌کند: دین فرایند جست‌وجوی معنا در زندگی، با روش‌های روحانی و معنوی است (Pargament, ۱۹۹۷, p. ۳۲). کوربین، مک کولاخ و لارسون، دین را سیستمی از باورها، اعمال، تشریفات و نمادهایی می‌دانند که نزدیک شدن به روحانیت و ماوراء طبیعت (مثل خدا) را تسهیل می‌کند و درک ارتباط فرد و مسئولیتش در مقابل دیگران در زندگی جامعه را میسر می‌سازد (Koenig, & et al, ۲۰۰۱, p. ۱۸). البته دین یک سازه چندبعدی است که دامنه‌ای از وابستگی و باورهای دینی تا تعهد و دانش دینی را دربرمی‌گیرد. تانگ و مک کولاخ، معتقدند: ابعاد دین را باید در یک الگوی سلسله‌مراتبی دید که در دو سطح مطرح می‌باشند: سطح اول، سطح غیرموقعیتی است. در این سطح، فرد به‌صورت شخصی دینی است و در تعاملات خود با دیگران، باورهای دینی خود را دخالت نمی‌دهد. به‌عبارت دیگر، دین جزء خصایص فرد محسوب می‌شود. سطح دوم، سطح عملیاتی

که منعکس‌کننده تجربه، انگیزش و استفاده از دین در تعاملات شخص با دنیاست. به عبارت دیگر، بیشتر جنبه کاربردی دارد (Tsang & McCullough, ۲۰۰۳, p. ۳۴۹).

این دو سطح را می‌توان به اشکال دیگری نیز بیان کرد: یکی از این اشکال، که در حیطه دین بسیار مطرح می‌باشد، جهت‌گیری دینی است که توسط آلپورت در سال ۱۹۵۰ مطرح شد. وی بین جهت‌گیری دینی درونی و برونی تمایز قائل شد. این دو نوع جهت‌گیری بیانگر دو شیوه متفاوت دینی بودن است. افرادی که دارای جهت‌گیری دینی بیرونی هستند، از دین برای کسب اهداف خودشان در یک روش ابزاری و یا سودمندگرایانه استفاده می‌کنند. در واقع، این تمایل نشان‌دهنده استفاده خودمرکزینی از دین است؛ یعنی استفاده از دین برای سود رسانی به خود (مثل حمایت اجتماعی، موقعیت اجتماعی) به جای ارزش خود دین. در مقابل، جهت‌گیری درونی عنوان می‌کند که افراد به این دلیل دینی هستند که ارزش برای دین قائل‌اند. بنابراین، اهداف خدمت‌رسان به خود و نیازهای خود در درجه دوم قرار دارد. این افراد، دین را درونی می‌کنند و به صورت واقعی، حیات دینی دارند (Allport & Ross, ۱۹۶۷, p. ۴۳۲-۴۴۳). بر اساس، نظر آلپورت، وقتی نمرات یک فرد در بعد انگیزش درونی بالا باشد، به این معناست که باورها و پیش‌فرض‌های دینی در لایه‌های عمیق زندگی او سازمان یافته‌اند و انگیزش بیرونی، بیشتر بر جهت‌گیری‌های دینی ظاهری در زندگی فرد تأکید دارد. از نظر وی، جهت‌گیری دینی درونی و بیرونی، دو قطب جدا از یکدیگر هستند.

حال، سؤال این است که آیا این دو نوع جهت‌گیری واقعاً جدا از یکدیگر هستند؟ و یا باید به صورت دو قطب مجزا، که یکی درونی مطلق است و دیگری بیرونی مطلق، به آنها نگریسته شود؟ اخیراً چند پژوهش در تبیین این سؤال انجام گرفته است. در اینجا به دو مطالعه اشاره می‌شود: یکی بررسی ارتباط نظریه آلپورت با جهت‌گیری انگیزشی و دیگری بررسی ارتباط این دو نوع جهت‌گیری بر باورهای دینی (از جمله باور دریافت پاداش دینی). نیرینگ، لنز، ونستکیست و سوئنز، با مقایسه نظریه آلپورت با نظریه انگیزشی خودتعیینی، بیان می‌دارند آنچه آلپورت به عنوان انگیزش درونی از آن یاد می‌کند، در پیوستار انگیزشی در نظریه خودتعیینی معادل انگیزش بیرونی درونی شده می‌باشد (Neyring & et al, ۲۰۱۰, p. ۴۲۵-۴۳۸).

بنابراین، جهت‌گیری درونی واقعاً درونی مطلق نیست. همچنین لوریک و فلر در مطالعه‌ای به بررسی ارتباط جهت‌گیری درونی و بیرونی آلپورت، با دریافت پاداش دینی (انتظار رفتن به بهشت بعد از مرگ و یا دریافت کمک خداوند در زندگی روزمره) پرداختند. آنها دریافتند که

جهت‌گیری درونی و ادراک دریافت پاداش دینی، می‌توانند با یکدیگر ترکیب شوند و بُعدی واحد بسازند (Lavric & Flere, ۲۰۱۱, p. ۲۱۷- ۲۳۳). پس بخشی از جهت‌گیری درونی به سمت باورهای بیرونی دین تمایل دارد. در نتیجه، می‌توان این پرسش را مطرح ساخت که رابطه نوع جهت‌گیری دینی افراد که از نظر آلپورت به دو دسته کلی درونی و بیرونی طبقه‌بندی می‌شود، با باورهای دینی آنها در حیطه‌های جزئی‌تر چگونه است؟ این موضوع در این مطالعه، در قالب سؤال سوم پژوهش، به آن پرداخته خواهد شد.

دیلیو تأثیر دین را در سه حیطه دست‌بندی می‌کند (DiIulio, ۲۰۰۲, p. ۵۰- ۶۴). دین ارگانی، دین برنامه‌ای و دین بوم‌شناختی. «دین ارگانی»، به باورهای شخصی نسبت به خدا و شرکت در مراسم دینی اشاره دارد. «دین برنامه‌ای»، به شرکت در برنامه‌های دینی اجتماعی گفته می‌شود و در «دین بوم‌شناختی»، بحث سودمندی‌ها و منفعت‌هایی است که مستقیماً برگرفته از دست افراد یا سازمان‌های دینی باشند. روشن است که مؤسسات دینی در جهت عدالت اجتماعی فعالیت می‌کنند، اما سؤال این است که وقتی دین فردی مطرح می‌شود، چگونه می‌تواند بر باور عدالت اجتماعی فرد تأثیر گذارد؟ با مطالعه منابع ادیان ابراهیمی به این واقعیت دست می‌یابیم که این ادیان به عدالت جایگاه ارزشمندی داده‌اند. از نظر این ادیان، کل نظام هستی بر پایه عدل استوار است. اسلام، همان‌گونه که محور و اساس جهان هستی را بر بنیان عدل استوار می‌داند، در مورد انسان و روابط او نیز به این مهم توجه ویژه نموده است. منابع دینی سرشار از سفارش‌ها نسبت به برقراری عدالت در محیط زندگی اجتماعی است. خداوند یکی از اهداف اساسی فرستادن پیامبران را اقامه عدل در جامعه بشری بیان کرده است (عالمی، ۱۳۸۸، ص ۳ و ۲). در مسیحیت آمده است: کسی که همسایه‌اش را دوست داشته باشد، خودش را دوست دارد. در اسلام نیز بر این موضوع بسیار تأکید شده است. از جمله در این حدیث معروف از حضرت فاطمه (س) «اول همسایه بعد خانه» (مطهری، ۱۳۸۱، ص ۶۲) و یا «کسی که شب را به صبح برساند و همسایه‌اش شب گرسنه سر به بالین بگذارد، مسلمان نیست» (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۶، ج ۱۴، ص ۱۵۷). بنابراین، در مبانی دینی بخصوص اسلام برابری و تساوی و عدالت اجتماعی نهفته است.

الدريج طی پژوهشی روی بزرگسالان، دریافت که باورهای دینی، باورهای عدالت اجتماعی را پیش‌بینی می‌کند (Eldredge, ۲۰۰۶, p. ۸۰). باورهای عشق به دیگران، جهت‌گیری دینی درونی، در گروه پروتستان‌ها عدالت اجتماعی را پیش‌بینی می‌کرد و در سایر افراد جهت‌گیری درونی، جهت‌گیری بیرونی، باورهای جهت‌دهنده گناه و عشق به دیگران باورهای عدالت اجتماعی را پیش‌بینی می‌کرد.

اگرچه با بررسی اجمالی، در زمینه ارتباط باورهای دینی و عدالت اجتماعی در ایران مطالعه‌ای وجود ندارد، اما مطالعات بسیاری در حوزه باورهای دینی و متغیرهای دیگر انجام شده است. از جمله، مرتبط‌ترین پژوهش با مطالعه حاضر تحقیق گل‌پرور و خاکسار می‌باشد. در این مطالعه، با فرض یک مدل علی به بررسی ارتباط بین جهت‌گیری دینی، پابندی دینی، باور دنیای عادلانه و سلامت عمومی دانشجویان پرداخته شد. در این مدل، دین و باور دنیای عادلانه به‌عنوان دو متغیر مستقل سلامت عمومی را پیش‌بینی می‌کند. هر چند محققان این مطالعه معتقدند که باور به عدالت، به‌صورت کلی دارای درون‌مایه‌های دینی می‌باشد (گل‌پرور و خاکسار، ۱۳۸۸).

در پژوهشی دیگر، رجایی و همکاران نیز به بررسی باورهای دینی و سلامت عمومی و بحران هویت در دانشجویان پرداختند. نتایج این تحقیق نشان داد که هرچه قدر افراد به دین باور بیشتری داشته باشند، از سلامت عمومی بالاتر و بحران هویت کمتر برخوردارند (رجایی و همکاران، ۱۳۸۸). خوشبخت دریافت که بین میزان حضور در مراکز دینی و باور افراد به ترویج و تأثیر دین در زندگی رابطه مثبت وجود دارد (خوشبخت، ۱۳۹۰). توکلی و همکاران نیز دریافتند که بین هویت اخلاقی دانشجویان و میزان دینداری آنها، رابطه مثبت وجود دارد. همچنین بین دینداری و هویت اخلاقی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معناداری وجود ندارد (توکلی و همکاران، ۱۳۸۸). تحقیقات بسیاری در زمینه تأثیر دین بر رفتار و بهداشت روانی صورت گرفته است که در غالب موارد عملکرد و تأثیر دین مثبت بوده است.

آنچه بیان شد، حکایت از اهمیت نقش دین در زندگی انسان‌ها دارد. هر جامعه‌ای می‌کوشد فرزندان خود را بر پایه بنیادهای اعتقادی خود، که اصول دینی را دربرمی‌گیرد، پرورش دهد و تلاش می‌کند این مبنای را از طریق آموزش و پرورش و به‌واسطه مجریانی همچون معلمان و در طی فرایندی به نام «جامعه‌پذیری»، به دانش‌آموزان انتقال دهد. از جمله کسانی که در مدارس نقش مهمی در این زمینه دارند، مربیان پرورشی هستند. مطالعه حاضر با در نظر داشتن اهمیت جایگاه مربیان پرورشی، درصدد پاسخ به سؤالات زیر در نمونه‌ای از مربیان پرورشی است:

۱. آیا جهت‌گیری دینی می‌تواند به‌صورت معناداری عدالت اجتماعی را پیش‌بینی کند؟
۲. آیا باورهای دینی می‌تواند عدالت اجتماعی را به‌صورت معناداری پیش‌بینی نماید؟
۳. قدرت پیش‌بینی جهت‌گیری دینی برای باورهای دینی چگونه است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که به بررسی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی جهت‌گیری و باورهای

دینی برای باور به عدالت اجتماعی مریبان پرورشی می‌پردازد.

جامعه و نمونه پژوهش؛ جامعه مطالعه حاضر، همه مریبان پرورشی چهار ناحیه آموزش و پرورش شهر شیراز حدود ۱۰۰۰ نفر بودند. تعداد نمونه این پژوهش مشتمل بر ۱۸۰ نفر از مریبان پرورشی بود که به شیوه تصادفی از بین مریبان پرورشی هر چهار ناحیه انتخاب شدند. نمونه شامل ۱۳۲ مربی زن و ۴۸ مربی مرد بود که دارای دامنه سنی بین ۲۶ تا ۵۶ سال بودند. از این تعداد، ۲ نفر دیپلم، ۳۵ نفر فوق دیپلم، ۱۱۲ نفر لیسانس، ۵ نفر فوق لیسانس بودند و ۱۸ نفر هم سطح تحصیلات خود را مشخص نکرده بودند. ۷۸ نفر در رشته امور تربیتی و یا رشته‌های مرتبط (روان‌شناسی و علوم تربیتی) و ۷۶ نفر در رشته‌های غیرمرتبط تحصیل کرده بودند.

ابزار پژوهش؛ در این مطالعه، از سه پرسش‌نامه جهت‌گیری دینی، باورهای دینی و باورهای عدالت اجتماعی استفاده شد.

الف. پرسش‌نامه جهت‌گیری دینی: از پرسش‌نامه جهت‌گیری دینی (Allport & Ross, ۱۹۶۷, p. ۴۳۲- ۴۴۳) برای اندازه‌گیری جهت‌گیری دینی استفاده گردید. این پرسش‌نامه دارای ۲۰ گویه می‌باشد که پاسخ‌های آن بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای در مقیاس لیکرت تنظیم شده‌اند. این ابزار دارای دو بعد است که جهت‌گیری دینی درونی و جهت‌گیری دینی بیرونی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در مطالعاتی مانند جان‌بزرگی (۱۳۸۶) و لهسایی‌زاده و همکاران (۱۳۸۵)، پایایی این ابزار به شیوه آلفای کرونباخ احراز شد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای بعد جهت‌گیری درونی ۰/۶۵ و جهت‌گیری بیرونی ۰/۶۳ محاسبه گردید.

ب. مقیاس باورهای دینی: این مقیاس توسط الدرچ و بر اساس مقیاس باورهای دینی عشق و گناه مک کاناهی و هاق (Eldredge, ۲۰۰۶, p. ۶۰, C.f: McConahay & Hough, ۱۹۷۳) ساخته شده است. این ابزار، چهار نوع باورهای دینی را می‌سنجد: باور دینی گناه، باور دینی عشق خود مرکز، باور دینی عشق دیگر مرکز و باورهای دینی قراردادی. این مقیاس، ابتدا به فارسی برگردانده شد. سپس، توسط شخص دیگری از فارسی به انگلیسی ترجمه شد. سپس با توجه به اسلام، مورد انطباق فرهنگی قرار گرفت. جهت بررسی پایایی این مقیاس، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضرایب برای ابعاد آن از ۰/۵۹ تا ۰/۷۸ به دست آمد.

ج. پرسش‌نامه باور به عدالت اجتماعی: این پرسش‌نامه در سال ۲۰۰۶ توسط الدرچ، از ترکیب سؤالات بعد نتایج اجتماعی از پرسش‌نامه ابعاد بین فرهنگی دین (Eldredge, ۲۰۰۶, p. ۷۳, C f: DeJong, Faulkner, &)

Warland, ۱۹۷۶) و مقیاس برابر سازی (Eldredge, ۲۰۰۶, p. ۷۳, C.f: Bales & Couch, ۱۹۶۹) ساخته شده است که بیانگر این است که تا چه اندازه فرد دارای باورهای حمایت از اصول عدالت اجتماعی است. وی در پژوهش خود همسانی درونی این ابزار را با روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۶ گزارش می‌کند. پرسش‌نامه باور به عدالت اجتماعی دارای ۱۱ گویه می‌باشد. در این پژوهش، این مقیاس ابتدا به فارسی برگردانده شد و سپس توسط شخص دیگری از فارسی به انگلیسی ترجمه شد. برای احراز پایایی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و میزان ضریب آلفا، ۰/۸۱ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش، با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. نتایج در جدول شماره ۱ آمده است. نتایج نشان می‌دهد بجز همبستگی بین جهت‌گیری بیرونی و جهت‌گیری درونی، سایر ضرایب همبستگی همگی معنادار می‌باشند.

جدول ۱: ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱- جهت‌گیری درونی	۱						
۲- جهت‌گیری بیرونی	۰/۰۸	۱					
۳- باورهای گناه	۰/۲۶**	۰/۳۵**	۱				
۴- باورهای عشق خود مرکز	۰/۲۷**	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۱			
۵- باورهای عشق دیگر مرکز	۰/۲۸**	۰/۴۶**	۰/۲۴**	۰/۴۱**	۱		
۶- باورهای قراردادی	۰/۵۱**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۳۶**	۰/۸۵**	۱	
۷- عدالت اجتماعی	۰/۳۲**	۰/۲۰**	۰/۱۵**	۰/۱۶**	۰/۳۰**	۰/۲۰**	۱

** $p < ۰/۰۱$ و * $p < ۰/۰۵$

سؤال اول: آیا جهت‌گیری دینی می‌تواند به صورت معناداری عدالت اجتماعی را پیش‌بینی کند؟ جهت پاسخ‌گویی به این سؤال، از تحلیل رگرسیون چندمتغیری استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۲ گزارش شده‌اند.

جدول ۲: رگرسیون جهت‌گیری دینی روی باور عدالت اجتماعی

متغیر	R	R ²	B
جهت‌گیری درونی	۰/۳۵	۰/۱۴	۰/۳۱**
جهت‌گیری بیرونی			۰/۱۲

** $p < ۰/۰۱$ و * $p < ۰/۰۵$

همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، از بین جهت‌گیری دینی درونی و بیرونی، جهت‌گیری درونی به صورت معناداری به پیش‌بینی باور به عدالت اجتماعی پرداخته است؛ بدین معنا که هر قدر جهت‌گیری درونی مریدان پرورشی افزایش می‌یابد، میزان باور به عدالت اجتماعی نیز در آنان افزایش می‌یابد.

سؤال دوم: آیا باورهای دینی می‌تواند عدالت اجتماعی را به صورت معناداری پیش‌بینی نماید؟ برای

ارزیابی قدرت پیش‌بینی باورهای دینی برای باور به عدالت اجتماعی نیز از رگرسیون چندمتغیری به شیوه همزمان استفاده شد. نتایج در جدول شماره ۳ آورده شده است.

جدول ۳: رگرسیون باورهای دینی روی باور عدالت اجتماعی

متغیر	R	R ²	β
باور گناه	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۱۰
باور عشق خود مرکز			-۰/۰۱
باور عشق مردم (دیگر) مرکز			۰/۲۵**
باور به سنت			۰/۱

** $p < ۰/۰۱$

همان‌طور که جدول نشان می‌دهد، باور دینی عشق دیگر مرکز به‌صورت معناداری به پیش‌بینی عدالت اجتماعی پرداخته است. سایر انواع باورهای دینی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری نداشته‌اند. به‌عبارت دیگر، زمانی که باور دینی عشق دیگر مرکز در مریبان پرورشی افزایش می‌یابد، باور به عدالت اجتماعی نیز در آنها زیاد می‌شود.

سؤال سوم: قدرت پیش‌بینی جهت‌گیری دینی برای باورهای دینی چگونه است؟ برای پاسخ‌گویی به این سؤال، از آزمون رگرسیون چندمتغیری به شیوه همزمان استفاده شد که نتایج در جدول شماره ۴ نشان داده شده‌اند.

جدول ۴: رگرسیون جهت‌گیری دینی روی باورهای دینی

متغیر	باور گناه			باور عشق خود مرکز			باور عشق دیگر مرکز			باور قراردادی		
	β	R ²	R	β	R ²	R	β	R ²	R	β	R ²	R
جهت‌گیری درونی	۰/۲۰*	۰/۱۱	۰/۳۴	۰/۲۲**	۰/۲۶	۰/۵۱	۰/۱۷*	۰/۱۹	۰/۴۴	۰/۳۱	۰/۵۷	۰/۴۵**
جهت‌گیری بیرونی	۰/۲۶**	۰/۱۱	۰/۳۴	۰/۲۲**	۰/۲۶	۰/۵۱	۰/۳۹**	۰/۱۹	۰/۴۴	۰/۳۱	۰/۵۷	۰/۴۵**
	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰

** $p < ۰/۰۱$ و * $p < ۰/۰۵$

همان‌طور که جدول نشان می‌دهد:

۱. جهت‌گیری دینی درونی به‌صورت معنادار و مثبت و جهت‌گیری دینی بیرونی، هم به‌صورت معنادار و مثبت به پیش‌بینی باور دینی گناه پرداخته است.
۲. باور عشق خود مرکز، به‌صورت مثبت و معنادار، توسط جهت‌گیری درونی و جهت‌گیری بیرونی پیش‌بینی شده است.
۳. جهت‌گیری درونی و جهت‌گیری بیرونی، (به‌صورت مثبت) به پیش‌بینی باور عشق دیگر مرکز پرداخته‌اند.
۴. باور قراردادی دین نیز توسط جهت‌گیری درونی و جهت‌گیری بیرونی (به‌صورت معنادار و مثبت) پیش‌بینی شده‌اند.

این نتایج بدین معناست که با افزایش جهت‌گیری دینی درونی و بیرونی، باورهای دینی از هر نوع که باشد (گناه، عشق دیگر محور، عشق خود محور و قراردادی) به صورت معناداری افزایش می‌یابد.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که یافته‌ها نشان می‌دهند، بین جهت‌گیری دینی درونی و باور به عدالت اجتماعی رابطه معناداری دیده می‌شود. به عبارت دیگر، مریانی که بیشتر به دلیل خود دین، به دنبال دین هستند، باور عمیق‌تری به عدالت اجتماعی دارند. در مقابل، مریانی که غالباً نگاهشان به دین به صورت ابزاری و منفعت‌طلبانه است، آنچنان‌که باید و شاید به عدالت اجتماعی، اعتقاد ندارند. علی‌رغم آنکه، به نظر می‌رسد، افراد دارای جهت‌گیری دینی درونی، غالباً به جنبه‌های شخصی و معنوی دین توجه نشان داده و کمتر متوجه جنبه‌های اجتماعی و جلوه‌های بیرونی دین هستند. این یافته نشان می‌دهد که برخلاف انتظار ظاهری، اشخاص دارای جهت‌گیری درونی، به وجوه اجتماعی دین، که بر محور ارزش‌های انسانی شکل گرفته و سود و منفعت دیگران نیز در آن دخیل می‌باشد، توجه نشان می‌دهند. از این‌رو، به نظر می‌رسد این افراد (دارای جهت‌گیری درونی دینی)، به تبع باورشان، در عمل نیز برای ارزش‌های انسانی اجتماعی مثل عدالت کوشش بیشتری از خود نشان می‌دهند؛ چراکه این افراد باورشان به دین به دلیل خود دین است. بنابراین، درک بهتر، کامل‌تر و در مجموع همه‌جانبه‌تری از دین دارند و به جنبه‌های اجتماعی دین نیز نگاه سالم‌تری خواهند داشت. درحالی‌که، افراد دارای جهت‌گیری دینی بیرونی، نگاهشان به دین با انگیزه‌های سودجویانه درآمیخته است. در نتیجه، ادراکشان نیز از دین و جنبه‌های مختلف آن تحت تأثیر این انگیزه‌های درونیشان قرار می‌گیرد.

علاوه بر این، نتایج به دست آمده نشان داد که در میان مریان پرورشی، بین باورهای دینی عشق دیگر مرکز با باور عدالت اجتماعی نیز همبستگی وجود دارد. این یافته، دلالت بر دو نکته بسیار مهم دارد: نخست اینکه، عشق و محبت به دیگران از جمله مهم‌ترین مؤلفه‌های دین تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، عشق و محبت از جمله عناصر بنیادی ادیان توحیدی از جمله اسلام است (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۸۳). در حقیقت، مطابق با دیدگاه عرفای مسلمان، عشق عنصر وجودی جهان هستی تلقی شده و به همین دلیل، جوهره اصلی ادیان می‌باشد. برخی از اندیشمندان نیز عشق و محبت را به عنوان عناصر معنویت تلقی کرده و معنویت را نیز هسته مرکزی ادیان به حساب آورده‌اند (ملکیان، ۱۳۸۱، ص ۱۸۵). بنابراین، دینداری راستین بدون معنویت و عناصر اصلی آن از جمله عشق و محبت، امکان‌پذیر نیست.

از سوی دیگر، اخلاق و ارزش‌های اخلاقی نیز از جمله ارکان بنیادی جهان‌بینی عرفانی است (۲۵۴- ۲۴۷، p. ۲۰۱۱، Shamshiri). همان‌طور که برخی از صاحب‌نظران (نصر، ۱۳۸۲، ص ۵۰؛ ملکیان، ۱۳۸۸، ص ۱۸۷؛ شوان، ۱۳۸۱، ص ۶۶) اظهار داشته‌اند: عرفان را باید جوهر ادیان به‌شمار آورد. پس می‌توان نتیجه گرفت: اخلاق نیز مانند عشق از جمله ارکان ادیان به حساب می‌آید. شاید به همین دلیل است که پیامبر اسلام، رسالت خود را در جهت تکمیل ارزش‌های اخلاقی می‌داند. بدین ترتیب، به لحاظ نظری، هر جا که صحبت از عشق و محبت باشد، لاجرم اخلاق و ارزش‌های اخلاقی نیز مطرح است؛ چراکه هر دو از عناصر معنویت به حساب می‌آیند. این نتیجه نظری در یافته‌های این پژوهش تأیید شد؛ چراکه دیده شد بین باور به عدالت اجتماعی به‌عنوان یک ارزش اخلاقی و باور عشق به دیگری، رابطه مثبت معنادار دیده شد.

از نتایج این پژوهش می‌توان به این پیشنهادهای کاربردی رسید:

۱. با توجه به کارایی مقیاس‌های به‌کار برده‌شده در تحقیق حاضر، یعنی مقیاس جهت‌گیری دینی، باورهای دینی و باور عدالت اجتماعی، می‌توان آنها را در گزینش و استخدام نیروهای پرورشی مورد استفاده قرار داد؛ چراکه ابزاری مناسب برای تمایز افرادی هستند که به دلیل نوع جهت‌گیری و باورهایشان، می‌توانند اثرات مثبتی بر دانش‌آموزان داشته باشند.

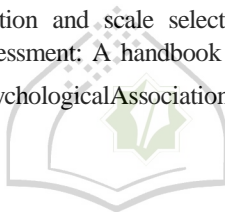
۲. برنامه‌های آموزشی مربیان پرورشی باید به‌گونه‌ای تنظیم گردد که از خلال این برنامه‌ها، مربیان بتوانند با انواع جهت‌گیری دینی، باورهای دینی و همچنین باور عدالت اجتماعی و نیز پیامدهای هر کدام از آنها بیشتر آشنا شوند. به نظر می‌رسد، این آشنایی منجر به درک بهتری از دین، جهت‌گیری دینی و به‌طور کلی باورهای دینی خواهد شد.

اما از جمله محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به نوع ابزار و تعامل آن با نمونه پژوهش (مربیان پرورشی) اشاره کرد. از آنجایی که از یک‌سو، ابزارهای این مطالعه از نوع کاغذ مدادی بودند که در آن آزمودنی به گزارش عقاید خود می‌پردازد و از سوی دیگر، آزمودنی‌های این مطالعه مربیان پرورشی بودند که عمده کار آنها مربوط به مسائل دینی است، ممکن است پاسخ‌ها تا حدی تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی قرار گرفته باشد. به نظر می‌رسد، طراحی پژوهشی دیگر، که از طریق مصاحبه به جمع‌آوری اطلاعات بپردازد و یا مطالعه کیفی، بتواند از این اثر بکاهد.

منابع

- توکلی، ماهگل و همکاران، «بررسی رابطه بین ابعاد مختلف دینداری و هویت اخلاقی در دانشجویان دانشگاه اصفهان» (۱۳۸۸)، *مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ش ۳ (۵)، ص ۶۵-۷۷.
- جان‌بزرگی، مسعود، «جهت‌گیری مذهبی و سلامت روان» (۱۳۸۶)، *پژوهش در پزشکی* (مجله پژوهشی دانشکده پزشکی)، ش ۳۱ (۴)، ص ۳۴۵-۳۵۰.
- خوشبخت، فریبا، «بررسی رابطه باورهای دینی (تاثیر دین و ترویج دین) با میزان حضور در مراکز دینی در والدین کودکان دبستانی» (۱۳۹۰)، چهارمین همایش نواندیشی دینی، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- رجایی، علیرضا و همکاران، «باورهای دینی اساسی، بحران هویت و سلامت عمومی جوانان» (۱۳۸۸)، *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ش ۶ (۲۲)، ص ۹۷-۱۰۷.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، *تربیت از منظر عشق و عرفان*، تهران، طهوری.
- شوان، فرتیوف (۱۳۸۸)، *گوهر و صدف عرفان اسلامی*، ترجمه مینو حجت، تهران، سهرودی.
- عالمی، سیدمحمد (۱۳۸۸)، *نقش دین در برقراری عدالت اجتماعی*، سایت (www.dingostar.com).
- گل‌پرور، محسن و سروره خاکسار، «سلامت عمومی دانشجویان تابعی از جهت‌گیری دینی، پابندی دینی و باورهای دنیای عادلانه توزیعی و رویه‌ای» (۱۳۸۸)، *مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ش ۳، ص ۴۳-۶۴.
- لهسایی‌زاده، عبدالعلی و همکاران، «بررسی جهت‌گیری دینی و سلامت روانی مهاجران بر اساس مدل آپورت و راس: نمونه مورد مطالعه قصر شیرین» (۱۳۸۵)، *دوفصلنامه علوم اجتماعی مشهد*، ش ۳، ص ۹۵-۱۰۵.
- مجلسی، محمدباقر (۱۳۸۶)، *بحارالانوار*، ترجمه محمد آخوندی و سیدجواد علوی، تهران، دارالکتب اسلامی.
- محمدری شهری، محمد (۱۳۸۶)، *حکمت نامه پیامبر اعظم ﷺ*، قم، دارالحديث.
- مظهری، مرتضی (۱۳۶۱)، *عدل الهی*، تهران، صدرا.
- _____ (۱۳۸۱)، *پیرامون انقلاب اسلامی*، چ بیستم، تهران، صدرا.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۸۱)، *معنویت، گوهر ادیان در مجموعه سنت و سکولاریسم*، تهران، صراط.
- نصر، سیدحسین (۱۳۸۲)، *آموزه‌های صوفیان: از دیروز تا امروز*، ترجمه حسین حیدری و محمدهادی امینی، تهران، قصیده سرا.
- Allport, G. W. & Ross, J. M. (۱۹۶۷), Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, v ۵, p. ۴۳۲- ۴۴۳.
- DiIulio, J. (۲۰۰۲). The three faith factors. *The Public Interest*, ۱۴۹, ۵۰-۶۴. Retrieved September, ۲۰۰۴, from http://www.brookings.edu/views/articles/diulio/pi_fall2002.htm
- Eldredge, R.A. (۲۰۰۶). Relationship between religious orientation, religious beliefs, and social justice. Phd dissertation, Southern Illinois University Carbondale.
- Koenig, H. G., & et al. (۲۰۰۱). *Handbook of religion and health*. London: Oxford University Press.

- Lavric, M. & Flere, S. (۲۰۱۱.) Intrinsic religious orientation and religious rewards: An empirical evaluation of two approaches to religious motivation. *Rationality and Society* ۲۳(۲): ۲۱۷-۲۳۳.
- Neyring, B., Lens, W., Vansteenkiste, M. & Soenes, B. (۲۰۱۰). Updating Allport's and Batson's framework of religious orientations: A reevaluation from the perspective of self-determination theory and Wulff's social cognitive model. *Journal for the Scientific Study of Religion*, ۴۹(۳): ۴۲۵-۴۳۸.
- Pargament, K. I. (۱۹۹۷). *The psychology of religion and coping: Theory, research, practice*. New York: Guilford Press.
- Shamshiri, B., (۲۰۱۱). Educational aims according to Islamic mystical theory of education. Papered in international conference of society, integration, education. Rezekne, Latvia.
- Smith, J. M. (۲۰۰۳). *A potent spell: Mother love and the power of fear*. Boston: Houghton Mifflin.
- Tsang, J. A. & McCullough, M. E. (۲۰۰۳). Measuring religious constructs: A hierarchical approach to construct organization and scale selection. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds). *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (p. ۳۴۵-۳۶۰). Washington, D.C.: American Psychological Association.



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

بررسی مفهوم خودشناسی از نگاه اسلام و استنتاج اهداف و روش‌های تربیتی آن

کوشیدای ریاضی هروی*

بابک شمشیری**

چکیده

در بینش اسلام، خودشناسی مفهومی اساسی است که از دو راه معرفت انفسی و آفاقی ممکن و میسر می‌شود و خود منشأ بسیاری از آموزه‌های اخلاقی و تربیتی می‌باشد. بر این اساس، این نوشتار به بررسی مفهوم خودشناسی از نگاه اسلام و استنتاج اهداف و روش‌های تربیتی برخاسته از این مفهوم می‌پردازد. روش تحقیق در این پژوهش کیفی است که به صورت توصیفی - تفسیری موضوع مزبور را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهد. همچنین پژوهش با رویکردی کلامی مفهوم خودشناسی نزد اسلام را بررسی می‌کند. از این رو، پژوهش در وهله نخست، مسطوف به قرآن و سپس به تفاسیر متکلمان و صاحب‌نظران شیعی است. سرانجام باید گفت: از نگاه اسلام، خردورزی زیربنای خودشناسی آفاقی و انفسی و نیز تهذیب نفس و کمال معنوی انسان است و بر اهداف و روش‌های تربیتی برخاسته از این مفهوم نیز مترتب می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: انسان‌شناسی اسلام، خودشناسی اسلام، اهداف تربیتی، روش‌های تربیتی.

مقدمه

رفتار را در این دوره‌های تناسخ و بازگشت مجدد می‌بیند. کسانی که کار نیک انجام داده‌اند در بازگشت مجدد خود، به بدن‌های بهتری تعلق می‌گیرند و زندگی خوبی خواهند داشت و بعکس، آنان که گناهکار هستند در بازگشت مجدد، به بدن‌های پست حیوانی تعلق می‌گیرند و با بدبختی دست به‌گریبان خواهند بود (ر.ک: توفیقی، ۱۳۷۸).

نخستین فیلسوفان یونان باستان، متفکرانی طبیعت‌گرا بودند که روح و جوهر اشیا و موجودات را در عناصر مادی نظیر آب (طالس)، هوا (آناکسیمنس) و آتش (هراکلیتوس) می‌دیدند و معتقد بودند که این عناصر با تسلط و نفوذ بر اشیا و موجودات، سبب هستی و موجودیت آنها می‌شود؛ بنابراین، تا آن زمان بحث از نفس به‌عنوان یک جوهر مجرد و متمایز از بدن مطرح نبود (کاردان، ۱۳۸۷، ص ۱۱).

اولین جرقه‌های فلسفی راجع به نفس و تجرد آن توسط فیثاغورس و شاگردانش آغاز شد. فیثاغورسیان جماعتی دارای بینش دینی و علاقه‌مند به تطهیر و تزکیه نفس بودند. همین محوریت افکار و اعمال دینی بود که منشأ عقیده آنها به قدرت نفس و استمرار و بقای آن بعد از مرگ (اعتقاد به خلود و فناپذیری نفس) شده بود. مؤید این مطلب، عقیده آنها به تناسخ نفوس بود که طبیعتاً به ارتقا و ترفیع فرهنگ نفسانی منجر شد (فلاح‌رفیع، ۱۳۷۶، ص ۳۲).

سقراط فیلسوف اخلاقی یونان، انسان را مرکب از روح و جسم می‌دانست و عقیده داشت: چون روح بالقوه منشأ الهی دارد، پس همانند خدا فناپذیر است. وی با دعوت انسان به خودشناسی، شناخت حقیقت نفس و تأمل در خویشتن را نخستین گام در نیل به معرفت معرفی می‌کند (کاردان، ۱۳۸۷، ص ۱۷).

دکارت در قرن هفدهم با مبنا قرار دادن اندیشه

یکی از موضوعاتی که از عهد باستان تا به امروز پیوسته ذهن انسان را به خود مشغول کرده و او را به تلاش برای شناخت واداشته، موضوع خودشناسی بوده است. دستاوردهای فرهنگی، هنری، تاریخی، اجتماعی، دینی، علمی و سیاسی اقوام و تمدن‌های مختلف بشری هر یک به نحوی گواه و بیانگر کنجکاو‌ی‌ها و تلاش‌های انسان در این زمینه در طول تاریخ می‌باشند. این کاوش، نزد اقوام و تمدن‌های نخستین صبغه ماورایی و معنوی دارد و از دل دین و متافیزیک سر برمی‌آورد. تکامل عقلانی بشر سبب شد تا جست‌وجوگری در مورد چیستی خود، وجه عقلانی بگیرد و از سوی دانش‌های مختلفی همچون فلسفه، تاریخ، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی مورد شناسایی قرار گیرد.

آنچه که در ارتباط با روح و بعد غیرمادی انسان در میان اکثر تمدن‌ها و فرهنگ‌های گذشته به‌طور مشترک وجود دارد، اعتقاد به «تناسخ» یا «سمساره» ارواح بعد از مرگ است. مقصود از سمساره یا تناسخ، روندی است که به‌واسطه آن، پس از مرگ ماده‌ای روحانی یا اثیری جسم را ترک می‌کند و به جسمی دیگر (انسان یا حیوان) وارد می‌شود و یا به حالت وجودی دیگر (گیاه یا اشیا) درمی‌آید (الیاسی، ۱۳۸۸، ص ۲).

آیین‌ها و اندیشه‌های روحانی مشرق‌زمین با تأکید بر بعد معنوی انسان، راه رستگاری و سعادت وی را در درون‌نگری، سیر و سلوک و رهایی از تعلقات مادی و دنیوی می‌دانند. نماد این خصیصه در میان آیین‌ها و اندیشه‌های شرقی، آیین هندوییزم است (قرایی، ۱۳۸۲، ص ۱۶۲). اصول بنیادی آیین هندوییزم «گرمه» یا کردار، «سمساره» یا تناسخ و «موکشه» یا رهایی هستند. هندوان معتقدند: آدمی همواره در گردونه تناسخ و تولدهای مکرر در جهان پرازرنج و بلا گرفتار است و بر اساس قانون گرمه، انسان نتیجه اعمال خوب و بد خود، اعم از پندار و گفتار و

مبنای آن سازمان‌دهی، با محرک‌ها و رویدادهای بعدی درگیر می‌شود (محسنی، ۱۳۷۵، ص ۲۷-۲۸). برخی روان‌شناسان اجتماعی مانند چارلز هورتن کولی و جورج هربرت مید معتقدند که کنش متقابل اجتماعی سبب پیدایش و ظهور خود می‌شود (ر.ک: رابرتسون، ۱۳۸۵).

زندگی در عصر صنعت و فناوری نیازمندی انسان به خودشناسی را بیشتر کرده است. زندگی در جوامع مدرن و صنعتی با مشکلات و دغدغه‌هایی که برای انسان به وجود آورده، موجب دور شدن انسان از خود و هویتش شده است. این امر که از آن به «الیناسیون» یا «ازخودبیگانگی انسان مدرن» یاد می‌شود، از مهم‌ترین بحران‌های بشر عصر حاضر است. بی‌تردید، بخش زیادی از غفلت انسان از خود، حاصل کم‌رنگ شدن و دوری انسان از معنویات و نادیده گرفتن بعد روحانی وجودش، استعدادها و تمایلات آن می‌باشد. اساساً زیستن در جهان صنعتی انسان را در دام مادیات گرفتار کرده و وی را دچار سرگشتگی‌های روحی و روانی ساخته است.

از گذشته تا به امروز، دین همواره منبع معنوی مهمی برای خودیابی و معنابخشی انسان به خویشتن بوده است. از منظر ادیان، راه‌هایی انسان از تعلقات و رنج‌های مادی و نیل به آرامش و یقین، در خودشناسی وی نهفته است. ادیان بر اساس نگاهی که به سرشت و سرنوشت انسان دارند، مسیر رشد و تعالی معنوی بشر را به وی نشان می‌دهند؛ مسیری که به خودآگاهی و خداآگاهی منتهی می‌شود. آگاهی انسان از طبیعت خویشتن، وی را متوجه امکانات و محدودیت‌های وجودی‌اش می‌کند تا بر این اساس، در راه سیر و سلوک معنوی که همان خودشناسی است گام بردارد؛ راهی که انسان را از موانع تکامل معنوی و رنج‌های مادی آزاد می‌سازد و موجب شکفتگی استعدادهای نیک وی می‌گردد.

اگرچه در زمینه خودشناسی کتاب‌ها و مقالات

«می‌اندیشم، پس هستم» که پیش‌تر توسط آگوستین مطرح شده بود، تحولی بزرگ در مفهوم «خود» پدید آورد. از نظر دکارت، خود «فاعلی شناسا» یا «جوهری اندیشنده» است که براساس تفکر و تعقل می‌تواند به درک هستی، درک خویشتن خویش و در نهایت، به درک ذات خداوند برسد (توانا، ۱۳۸۸).

به عقیده کانت وجود انسان مرکب از دو بعد مادی و عقلانی است. بُعد مادی انسان مربوط به عالم ماده و طبیعت است که در زمان، مکان عوارض و حادثات محدود می‌باشد. بُعد عقلانی انسان مربوط به عالم معقولات است که در زمان و مکان محدود نیست و برتر از عوارض و حادثات می‌باشد. روح انسان مربوط به عالم معقولات است؛ از این رو، پس از مرگ باقی می‌ماند تا بتواند در وصول به کمال و نیل به حقیقت سیر کند (ر.ک: فروغی، ۱۳۶۶).

«روح» مفهومی کلیدی در فلسفه هگل است. هگل در نظام فلسفی خود، روح را براساس روش دیالکتیکی و در بستر تاریخ مورد بررسی قرار می‌دهد. از نظر هگل، فلسفه دارای سه مرحله است: منطق، فلسفه طبیعت و فلسفه روح (مهرنیا، ۱۳۷۸). مارکس با طرح نظریه «بیگانگی»، به جدایی انسان از ذات خویشتن می‌پردازد. وی در ارائه این مفهوم، متأثر از نظریه بیگانگی مذهبی فویرباخ بود. فویرباخ عقیده داشت: آدمی ذات خویش را از خود جدا می‌سازد و در سوژه‌ای خودکفا به نام «خدا» عینیت می‌بخشد و بعد محصول، حاکم بر تولیدکننده می‌شود و مخلوق به خالق تبدیل می‌گردد (ر.ک: مارکس، ۱۳۷۸).

به عقیده فروید و روان‌تحلیل‌گران، «خود» ریشه در غریزه حیات یا لیبیدو دارد. همچنین از نظر آنها، خود، دارای سه سطح «آگاه»، «نیمه‌آگاه» و «ناآگاه» می‌باشد (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۲۶۵). از دیدگاه شناخت‌گرایان، «خود» واسطه دنیای درون و بیرون است و با پردازش، ذخیره‌سازی و سازمان‌دهی حوادث و اطلاعات، و بعد بر

انسان‌شناسی اسلام

از دیدگاه اسلام، انسان موجودی دوبعدی است؛ یک بعد وجودی انسان جنبه مادی و جسمانی اوست که آفرینش انسان از گل تیره و بدبو به این جنبه از وجود وی دلالت دارد و دیگری، بعد معنوی و غیرمادی وجود انسان است که از آن به «روح» یا «نفس» یاد می‌شود. روح به این دلیل که منشأ الهی و آسمانی دارد جنبه حقیقی وجود انسان است. بر این اساس، انسان از یک‌سو، رو به خاک و از سوی دیگر، روی به آسمان و ملکوت دارد (نصری، ۱۳۶۱، ص ۸۳).

آیات مرتبط با آفرینش انسان، علاوه بر اینکه بر دوبعدی بودن وجود انسان دلالت دارند، بیانگر این واقعیت نیز می‌باشند که خلقت انسان امری تدریجی و مرحله به مرحله بوده است؛ یعنی ابتدا بدن انسان در طی مراحل مختلف آفریده شده و سپس روح انسانی در آن حلول کرده است (بیات، ۱۳۶۸، ص ۴۸).

﴿وَلَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ سُلالَةٍ مِنْ طِينٍ ثُمَّ جَعَلْنَاهُ نُطْفَةً فِي قَرَارٍ مَكِينٍ ثُمَّ خَلَقْنَا النُّطْفَةَ عَلَقَةً فَخَلَقْنَا الْعَلَقَةَ مُضْغَةً فَخَلَقْنَا الْمُضْغَةَ عِظَامًا فَكَسَوْنَا الْعِظَامَ لَحْمًا ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنُ الْخَالِقِينَ﴾ (مؤمنون: ۱۲-۱۴)؛ و همانا انسان را از عصاره‌ای از گل آفریدیم. سپس او را به صورت نطفه‌ای در جایگاهی استوار (رحم) قرار دادیم. سپس نطفه را لخته خونی کردیم و لخته خون را به پاره گوشتی مبدل نمودیم، پس آن را استخوان‌ها کردیم، آن‌گاه به استخوان‌ها گوشتی پوشانیدیم، سپس آن را آفرینشی دیگر دادیم (و در آن روح دمیدیم)، پس پاینده است خدایی که بهترین آفرینندگان است.

از نگاه قرآن، روح انسان حقیقتی واحد است؛ اما در عین وحدت، دارای حالات، مراتب، نیروها و استعداد‌های گوناگون است. قرآن از نیروها و استعداد‌های روح، با نام‌هایی همچون عقل و قلب، و از حالات و مراتب گوناگون آن، با نام‌هایی همچون نفس اماره، نفس

بسیاری نگارش یافته است، اما بررسی این پژوهش‌ها نشان از آن دارد که در این آثار، به وجه تربیتی خودشناسی و نیز بررسی این موضوع از نگاه ادیان، کمتر توجه شده است. حال با توجه به نیاز بشر امروز در درک و معنابخشی به خویشتن و همچنین نقشی که ادیان به‌عنوان عنصری معنوی و فرهنگی در جوامع انسانی در فراهم آوردن زمینه مناسب برای تحقق این امر دارا هستند، نوشتار حاضر موضوع خودشناسی را از منظر دین اسلام بررسی می‌کند. از آنجا که خودشناسی موضوعی اساسی در تربیت انسان و آراستگی وی به فضایل اخلاقی است و خود منشأ بسیاری از تعالیم و آموزه‌های تربیتی و اخلاقی می‌باشد، این پژوهش، ضمن بررسی این مفهوم از نگاه اسلام، به وجه تربیتی خودشناسی و استنتاج اهداف و روش‌های تربیتی برخاسته از مفهوم خودشناسی نزد اسلام می‌پردازد. از این رو، پژوهش به دنبال آن است که به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

- مفهوم خودشناسی از نگاه اسلام چیست؟

- اهداف تربیتی برخاسته از مفهوم خودشناسی از

نگاه اسلام کدام‌اند؟

- روش‌های تربیتی برخاسته از مفهوم خودشناسی از

نگاه اسلام کدام‌اند؟

با توجه به هدف تحقیق، پژوهش از نوع کیفی است و از جمله مطالعات کتابخانه‌ای به‌شمار می‌رود که به صورت توصیفی - تفسیری به بررسی موضوع مورد بحث می‌پردازد. همچنین پژوهش در ارتباط با موضوع تحقیق رویکرد کلامی اتخاذ کرده است؛ از این رو، پژوهش در وهله نخست، به قرآن و سپس به تفاسیر متکلمان و صاحب‌نظران شیعی در زمینه خودشناسی و انسان‌شناسی اسلامی استناد می‌کند و بر اساس اطلاعات گردآوری شده به سؤالات تحقیق پاسخ می‌دهد و نتیجه‌گیری می‌کند.

این مرتبه انسان را به توبه و بازگشت به حالت تعادل قادر می‌سازد (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۲۶۹): ﴿وَلَا أُفْسِمُ بِالنَّفْسِ اللَّوَّامَةِ﴾ (قیامت: ۲)؛ و نه سوگند به نفس ملامت‌گر (نفس لوامه).

۱-۳. **نفس ملهمه:** علت نامیدن این حالت نفسانی به «ملهمه» آن است که خداوند خیر و شر را به آن الهام کرده است؛ به گونه‌ای که بدون تعلیم و فراگیری، فضایل و رذایل را درمی‌یابد و می‌شناسد (مظاهری، ۱۳۷۵، ص ۱۴۶): ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (شمس: ۸)؛ سپس فجور و تقوا را به او الهام کرده است.

۱-۴. **نفس مطمئنه:** عالی‌ترین مرحله نفس، مرحله‌ای است که نفس متصل به حق می‌گردد و به واسطه این اتصال و ارتباط با خداوند، دارای اطمینان و آرامش کامل می‌شود و هیچ نحو تزلزلی در آن راه پیدا نمی‌کند (الهامی، ۱۳۷۷، ص ۲۷): ﴿يَا أَيُّهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً﴾ (فجر: ۲۷ و ۲۸)؛ تو ای روح آرام‌یافته، به اطمینان رسیده! به سوی پروردگارت بازگرد که تو را راضی از او و او راضی از توست.

۲. فطرت

فطرت عبارت است از مجموعه استعدادها و گرایش‌های روحی و معنوی که خداوند در جهت هدایت تکوینی انسان، آن را آفریده است که اگر در شرایط مساعد قرار گیرد، شکوفا می‌شود و زمینه رشد و تکامل انسان را فراهم می‌سازد. بر اساس بینش قرآن، این استعدادها و توانایی‌های خاص فطرت انسان است که از یک‌سو، سبب تمایز انسان از سایر مخلوقات می‌گردد و از سوی دیگر، انسان را به تعالی معنوی می‌رساند. این استعدادها و توانایی‌ها جلوه‌های کرامت و برتری انسان هستند که وی را در نیل به کمال مطلوب که همانا قرب الهی است، یاری می‌رسانند (نصری، ۱۳۶۱، ص ۱۳۱). اکنون به بیان

لوامه، نفس ملهمه و نفس مطمئنه یاد می‌کند. بنابراین، روح در قرآن دارای نام‌های مختلفی است که هر یک از این نام‌ها ضمن دلالت داشتن بر حالات و نیروهای مختلف روح انسان، همگی بیانگر این حقیقت واحد هستند (مظاهری، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۱۴۵). حالات، نیروها و ابعاد گوناگون روح را ذیل دو عنوان کلی «نفس» و «فطرت» قرار دادیم که اکنون به توصیف هر یک از این عناوین و سطوح و ابعاد مختلفشان می‌پردازیم.

۱. نفس

نفس انسان، مجموعه‌ای از صفات لاهوتی و ناسوتی را دارا می‌باشد. بر این اساس، می‌توان گفت: نفس از نظر انفعال و پذیرش، موجودی نامتناهی است که اگر در صراط مستقیم و به سوی کمال حرکت کند به صفات و فضایل نیک آراسته می‌گردد و اگر از صراط مستقیم منحرف شود صفات ناپسند و رذایل اخلاقی را می‌پذیرد. پس نفس انسانی دارای دو بعد نامتناهی است؛ هم بعد کمال و هم بعد زوال (محمدی گیلانی، ۱۳۷۸، ص ۱۲۸). از این رو، بر اساس نفس‌شناسی قرآنی، نفس انسان دارای چهار مرتبه است:

۱-۱. **نفس اماره یا وسوسه‌گر به بدی:** این نفس همواره انسان را به بدی فرمان می‌دهد و او را به دنبال تمایلات حیوانی و شهوات می‌کشاند. قرآن برای بیان این حالت نفس، از اصطلاح «امارة بالسوء» به معنای بسیار فرمان‌دهنده به انجام بدی استفاده می‌کند (الهامی، ۱۳۷۷، ص ۲۶): ﴿وَمَا أُبْرِئُ نَفْسِي إِنَّ النَّفْسَ لَأَمَّارَةٌ بِالسُّوءِ﴾ (یوسف: ۵۳)؛ من خودم را تبرئه نمی‌کنم، که نفس پیوسته به بدی‌ها امر می‌کند.

۱-۲. **نفس لوامه یا ملامت‌گر:** این مرتبه نفسانی، نقش سرزنش‌گر، هشداردهنده، بازدارنده و بازگشت‌کننده را دارد؛ یعنی اگر تمایلات شهوانی انسان نیز بروز نماید،

که به آن، بعد تحریکی روح می‌گوییم. این بعد از روح با گرایش‌های معنوی، شناخت‌های ارزشی و باورهای اخلاقی که به‌طور طبیعی با آن همراه و ملازم هستند، به انسان این امکان را می‌دهند که فعالیت‌هایش را از محدوده مادیات توسعه دهد و تا افق عالی معنویات بکشانند (رجبی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۶). علم و دانایی (حقیقت‌جویی)، خیر اخلاقی (فضیلت‌خواهی)، زیبایی‌طلبی، و میل به تقدیس و پرستش، نمونه‌هایی از این نوع گرایش‌های اصیل و فطری هستند (مطهری، ۱۳۶۴، ص ۲۵۵). ﴿فَأَلْهَمَهَا فُجُورَهَا وَتَقْوَاهَا﴾ (شمس: ۸)؛ سپس فجور و تقوا را به او الهام کرده است.

۲-۳. توانش‌های ذاتی: توانش‌های ذاتی سومین بخش از فطریات انسان هستند. توانایی فراگیری زبان و تفهیم و تفاهم از طریق نمادهای اعتباری، استعداد رسیدن به مدارج عالی کمال و قدرت خودسازی، از جمله توانش‌های انسانی می‌باشند که ریشه در فطرت دارند و برخاسته از آن هستند (رجبی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۶).

مراجعه به آیات قرآن روشن می‌سازد که انسان در دید کلی قرآن، دارای صفات متعددی است و علاوه بر کرامات و اوصاف ارزشی که منشأ آنها بعد معنوی انسان و جذبه‌های فراطبیعی وجودی وی می‌باشد، به دلیل فقر وجودی و نقصانش دارای رذایل و صفات نکوهیده‌ای است که در نتیجه انحراف وی از تمایلات موجود در طبیعتش و تبعیت نکردن او از فطرتش پدید می‌آید. قرآن در بیش از پنجاه آیه، به بیان اوصاف نکوهیده‌ای در وجود و جوهره انسان می‌پردازد و انسان‌های برخوردار از آن اوصاف را مورد سرزنش قرار می‌دهد. برخی از این اوصاف نکوهیده عبارتند از: ستمکاری و ناسپاسی، عجز و بسی صبر بودن، ناتوانی و ضعیف بودن، ستیزندگی و مجادله‌گری، غرور، مال‌دوستی و افزون‌طلبی، یأس و ناامیدی، آز و حرص، و جهل و فراموش‌کاری (جوادی آملی، ۱۳۸۵، ص ۷۸).

هریک از استعدادها و گرایش‌های روحی (فطریات) در سه بعد ادراک، تحریک و توانش‌های ذاتی می‌پردازیم.

۲-۱. عقل و ادراک: بُعد ادراک عبارت است از نیروی عقل و اندیشه در انسان. انسان با نیروی تعقل، به عمل قیاس و استنتاج دست می‌زند و می‌تواند به مدد معلومات قبلی، به معلومات جدیدتری برسد و عمل استنتاج را صورت دهد و از این راه، قوانین کلی جهان را کشف کند و طبیعت را در اختیار خویش قرار دهد (رجبی، ۱۳۸۵، ص ۱۲۵).

عقل به ملاحظه مدرکاتش، به «عقل نظری» و «عقل عملی» تقسیم می‌شود (حلی، ۴۱۲ق، ص ۲۳۴). عقل نظری، درباره هستی‌هایی سخن می‌گوید که خارج از حوزه اراده انسانی تحقق دارند. این معنای از عقل، اعم از عقل فیزیکی (ابزاری) و متافیزیکی (فلسفی) است (پارسانیا، ۱۳۸۱، ص ۸). از نظر برخی اندیشمندان و فلاسفه، عقل نظری دارای چهار مرحله عقل هیولانی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و عقل بالمستفاد می‌باشد (حلی، ۴۱۲ق، ص ۲۳۴). عقل عملی درباره هستی‌هایی بحث می‌کند که بر اساس اراده انسان تکوین می‌یابند؛ مانند بایدها و نبایدها، مسائل اخلاقی و حقوق فردی و اجتماعی و قوانین و مقررات نظام‌های بشری (پارسانیا، ۱۳۸۱، ص ۸). از نظر فیلسوفان و اندیشمندان علم اخلاق، تعدیل و تهذیب عقل نظری، فضیلت حکمت را در انسان به وجود می‌آورد؛ و تعدیل و تهذیب عقل عملی، انسان را به فضیلت عدالت آراسته می‌گرداند (امام خمینی، ۱۳۸۲، ص ۱۵۱). ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الْأَعْمَىٰ وَالْبَصِيرُ أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ﴾ (انعام: ۵۰)؛ بگو: آیا نابینا و بینا یکسانند؟ پس چرا نمی‌اندیشید؟

۲-۲. خواسته‌ها و گرایش‌های روحی: بخش دیگر از فطریات انسان، در ناحیه خواسته‌ها و گرایش‌هاست. روح انسان، به صورت فطری دارای یک سلسله گرایش‌های معنوی، شناخت‌های ارزشی و باورهای اخلاقی می‌باشد

خودشناسی اسلام

در بینش اسلام، سراسر عالم آفرینش، آیت و درسی است برای خداشناسی. از نگاه قرآن، تمام جریان‌های خلقت، تمام واحدهای آفرینش اعم از آسمانی و زمینی و هر آنچه که در عالم هست، آیاتند؛ یعنی نشانه‌های وجود پروردگارند: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لَآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (آل عمران: ۱۹۰). علاوه بر آیات آفرینش جهان هستی، قرآن یکی دیگر از راه‌های شناخت خداوند را معرفت نفس یا خودشناسی معرفی می‌کند: ﴿سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْآفَاقِ وَفِي أَنْفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ﴾ (فصلت: ۵۳). تأمل در وجود خویشتن و شناخت استعدادهای درونی، اوصاف نفسانی و کشش‌های باطنی در اسلام مقدمه خداشناسی است. همان‌طور که پیامبر اکرم صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ در حدیثی می‌فرماید: «هرکس خودش را بشناسد، خدایش را شناخته است» (مطهری، ۱۳۶۸، ص ۱۹۶).

همچنین در آیات ۲۰ و ۲۱ سوره «ذاریات»، از آیات آفاقی و انفسی به‌عنوان نشانه‌هایی برای شناخت خداوند یاد شده است: ﴿وَفِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِّلْمُوقِنِينَ وَفِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ﴾. علامه طباطبائی در تفسیر این آیات می‌فرماید:

به هر سو از جوانب عالم که توجه کنیم، آیتی است روشن و برهانی است قاطع بر وحدانیت رب آن و اینکه رب عالم شریکی ندارد. برهانی که در آن، حق و حقیقت برای اهل یقین جلوه می‌کند. پس در این عالم آیاتی است برای اهل یقین. «و فی انفسکم افلا تبصرون» این جمله عطف است بر جمله «فی الارض»؛ می‌فرماید: و در انفس خود شما آیات روشنی است برای کسی که آن را ببیند و به نظر دقت در آن بسنگرد، آیا نمی‌بینید؟! (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۸، ص ۳۷۳-۳۷۴).

۱. معرفت آفاقی

هنگامی که انسان به تفکر در طبیعت و جهان هستی می‌پردازد، ضمن شناخت پدیده‌ها و موجودات آفرینش، با مقایسه میان آفرینش خود و سایر مخلوقات و مشاهده توانایی‌ها و استعدادهای خاصی که خداوند در وجودش به ودیعه نهاده است، به خودآگاهی و خداآگاهی می‌رسد. این خودآگاهی سبب می‌شود که انسان جایگاه خود را به‌عنوان جانشین خدا بر زمین درک کند و از توانایی‌ها و استعدادهایش در جهت تکامل و نیل به مقام خلیفه‌اللهی استفاده نماید. این خودآگاهی حاصل معرفت حصولی است؛ زیرا از طریق مفاهیم و استدلال‌های عقلی به دست آمده است (رحیمیان، ۱۳۸۴، ص ۱۲).

۲. معرفت انفسی

در معرفت انفسی، انسان با درون‌نگری و تأمل در نفس خویشتن، بدون به‌کارگیری هرگونه مفهوم و استدلال عقلی، از راه کشف و شهود به درک حضوری و بی‌واسطه‌ای از خویش می‌رسد. در این نوع معرفت، انسان مراحل و منازل را برای شناخت، رشد و تعالی نفس خویش می‌پیماید تا اینکه در نهایت به شناخت آفریدگارش نایل می‌گردد (همان، ص ۱۵).

حرکت تکاملی انسان با معرفت به نفس آغاز می‌گردد. نفس از طریق سیر و سلوک و گذر از مراتب نفسانی، به خودآگاهی می‌رسد و در نهایت، به شناخت پروردگار و یگانگی با ذات وی نایل می‌گردد. از این رو، خودشناسی مقدمه خداشناسی می‌باشد؛ زیرا سیر از خود، بستر اصلی سیر به سوی خداست. به سخن دیگر، خودشناسی نزدیک‌ترین راه معرفت به پروردگار است. انسان با تأمل در نفس خویش (از آن رو که آینه اسماء و صفات آفریدگار است) و گذر از مراحل و منازل برای رشد و تعالی نفس خویش، به خودشناسی و در نهایت به خداشناسی

غلبه کند. اساساً خودشناسی نقطه آغازین حرکت تکاملی انسان و سرمایه اصلی اصلاح و پیراستن نفس از آلودگی‌ها و مبارزه با خواهش‌های نفسانی می‌باشد؛ از این رو، می‌توان گفت خودشناسی، مقدمه خودسازی و خداشناسی است. بنابراین، انسان برای خودسازی به یک جهان‌بینی صحیح در مورد انسان و آغاز و انجامش آن‌طور که در اسلام معرفی شده است نیاز دارد تا بتواند براساس آن در مسیر رشد و تعالی خویش حرکت کند (باهنر، ۱۳۷۶، ص ۲۶). خودسازی راه و روشی است که ضمن ارائه طریقی برای ارضاء صحیح و کنترل‌شده نیازهای مادی و غریز حیوانی، مانع اسارت انسان و سلطه بعد مادی بر بعد معنوی او می‌شود. به سخن دیگر، خودسازی برنامه‌ای است که در آن زمینه‌هایی برای اوج‌گیری و بهره‌مندی انسان از لذت‌های مادی و معنوی، تهذیب و تزکیه نفس و حرکت در مسیر سیر و سلوک حقیقی ارائه شده است (حاجی صادقی، ۱۳۸۶، ص ۲۹). قرآن تزکیه و تهذیب نفس را عامل رستگاری و راه وصول به سعادت معرفی کرده است و فساد اخلاق را منشأ رذالت‌ها و بدبختی‌ها و مایه زیان می‌شناسد، آن‌گونه که در سوره «شمس» تبیین می‌سازد: ﴿قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا﴾ (شمس: ۱۰ و ۹). نکته مهمی که از این دو آیه استنباط می‌شود این است که از دیدگاه قرآن نفس انسان قابلیت تزکیه و آلودگی را دارد و این امر بر مبنای انتخاب و اختیار انسان صورت می‌گیرد؛ انسان اگر بخواهد، می‌تواند نفس خویش را پاکیزه نگاه دارد و اگر نخواهد، آن را آلوده می‌سازد (مصباح، ۱۳۸۰، ص ۳۰). برای خودسازی و تهذیب نفس، امور و اعمالی وجود دارد که التزام و پایبندی به آنها سبب کسب فضایل و دوری از رذایل و رسیدن به سعادت، رستگاری و کمال انسانی می‌شود؛ برخی از مهم‌ترین این عوامل عبارتند از: خودشناسی، خودآگاهی و احساس مسئولیت (یقظه)،

می‌رسد (رودگر، ۱۳۸۲، ص ۵۸). توجه انسان زمانی به نفس خویش جلب می‌گردد که با تمرین و ریاضت، توجه خود را از ادراکات حسی و خواطر نفسانی منصرف و به طرف ذات خویش منعطف سازد؛ در این صورت است که خویشتن را بی‌واسطه و با علم حضوری درمی‌یابد (مصباح، ۱۳۸۷، ص ۲۲۵). هدف اصلی انسان قرب به خدا و نیل به مقام خلیفه‌اللهی است و حقیقت این قرب و مقام، یافتن شهودی تعلق و ارتباط وجودی خویشتن با پروردگار است (همان، ص ۸۲).

در میان خواطر و مراتب نفسانی، آنچه باعث می‌شود انسان از طی مسیر تکامل خویشتن و نیل به هدف اصلی خلقتش (تقرب به خداوند و مقام خلیفه‌اللهی) باز بماند، نفس اماره می‌باشد؛ زیرا سایر مراتب نفسانی (لوامه، ملهمه و مطمئنه) وسیله کمال و تعالی انسان هستند. نفس اماره همان بعد ناسوتی و حیوانی انسان است که منشأ تمایلات و غرایز می‌باشد، این نفس همواره انسان را از درون به بدی فرمان می‌دهد و به انحراف می‌کشاند؛ لذا بایستی انسان این حالت نفسانی را بشناسد و با آن مبارزه کند، از آنجایی که انسانیت انسان به بعد ملکوتی و معنوی او می‌باشد، انسان می‌تواند از راه مبارزه با نفس اماره و تعدیل آن، بعد معنوی وجودش را بر بعد مادی غلبه بدهد و به سعادت واقعی دست یابد (مظاهری، ۱۳۶۹، ج ۱، ص ۷۹).

خودسازی از منظر اسلام

خودشناسی و شناخت همه‌جانبه نفس و حقیقت انسان نخستین گام در جهت خودسازی می‌باشد. انسان با شناخت خویشتن و آگاهی از استعدادها و خصوصیات مثبت و منفی وجود خود می‌تواند در مسیر تهذیب و تزکیه نفس و خودسازی پیش رود و بر آفات و موانعی که جلوی حرکت تکاملی و رشد و شکوفایی او را می‌گیرند،

سبب می‌شود که انسان گرایش‌های معنوی موجود در فطرت خویش را بارور کند و به تکامل اخلاقی دست یابد. از جمله گرایش‌های معنوی فطرت انسان، ارزش‌های انسانی چون نوع‌دوستی، گذشت و ایثار، مهربانی، کمک و همیاری و... هستند که در تنظیم و بهبود روابط میان انسان‌ها مؤثر می‌باشند. اسلام همواره بر ارتباط میان انسان‌ها بر اساس عدل و احسان و التزام به باورهای اخلاقی تأکید دارد؛ از این رو، در بینش اسلام ارزش‌های انسانی از اهمیت زیادی برخوردار هستند (مطهری، ۱۳۶۳، ص ۲۶). به سخن دیگر، توصیه قرآن به

خودشناسی و شناخت ظرفیت‌های نفس انسانی، برای این است که انسان هم‌آهنگ با فطرت خویش در مسیر حق و اطاعت خدا قرار گیرد و در این زمینه، انجام همه وظایف فردی و اجتماعی اگر به انگیزه تقرب به خدا و اطاعت او انجام پذیرد، تکامل و تعالی انسان را در پی خواهند داشت (مصباح، ۱۳۸۰، ص ۲۵).

۴. خودشناسی در ارتباط با خویشتن: خودشناسی موجب آگاهی انسان از استعدادها و کمالات و جود خویشتن و نیز اوصاف و رذایل اخلاقی نکوهیده‌اش می‌گردد. این خودآگاهی به انسان کمک می‌کند تا از طریق خودسازی و تهذیب نفس، بر جنبه‌های منفی وجودش غلبه کند و در مسیر تعالی اخلاقی و تکامل معنوی خویش گام بردارد.

چیستی مفهوم خودشناسی از نگاه اسلام

اسلام همواره به خودشناسی و معرفت نفس از آن رو که مبدأ حرکت تکاملی انسان در نیل به آفریدگار است، به دو شیوه انفسی و آفاقی تأکید می‌کند. در معرفت انفسی، شناخت نفس به عنوان حقیقتی که دارای دو بعد مادی و معنوی است، مبنای خودشناسی قرار می‌گیرد. نفس انسان، در گرایش به هر یک از این دو بعد مادی و معنوی دارای حالات و مراتب متفاوتی همچون اماره، لوامه،

خداآگاهی (تذکر)، سیر در آفاق و انفس (تفکر و تدبیر)، حب و بغض فی‌الله (تولی و تبیری)، علم به شرایع و احکام، انتخاب دوستان صالح، انجام دادن واجبات و پرهیز از محرّمات، توبه و استغفار، التزام عملی به نوافل، مستحبات و مکروهات، مشارطه، مراقبه، محاسبه و متعابه، داشتن اخلاص و پرهیز از شرک و ریا و نفاق، ریاضت و مجاهدت با نفس، خدمت به بندگان خدا و خوشرفتاری با آنها، زهد و قناعت و رعایت آداب و سنن در تمام شئون زندگی فردی و اجتماعی (مهدوی‌کنی، ۱۳۷۱، ص ۴۴).

ابعاد خودشناسی از نگاه اسلام

خودشناسی موجب تنظیم ارتباط انسان در ابعاد چهارگانه ارتباط انسان با خداوند، جهان هستی، سایر انسان‌ها و خویشتن می‌گردد. در ادامه بحث، به بررسی هر یک از این ابعاد در بینش اسلام می‌پردازیم.

۱. خودشناسی در ارتباط با خداوند: خودشناسی مقدمه خداشناسی می‌باشد. شناخت خویشتن، چه از راه معرفت آفاقی و چه از راه معرفت انفسی، انسان را به خداشناسی می‌رساند. شناخت خداوند از سوی انسان، سبب ایمان به خداوند، تقوای الهی، عبودیت (تقرب) و احساس تکلیف و شکرگزاری او می‌گردد (اعراف و دیگران، ۱۳۸۱، ص ۴۲).

۲. خودشناسی در ارتباط با جهان هستی: اسلام در آیات متعدد، ضمن برشماری آیات و نشانه‌های آفرینش و دعوت کردن انسان به تأمل و تفکر در آنها، به وی در جهت بهره‌گیری از آنها سفارش می‌کند؛ آن‌گونه که می‌فرماید: ﴿فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَىٰ طَعَامِهِ أَنَا صَبَبْنَا الْمَاءَ صَبًّا ثُمَّ شَقَقْنَا الْأَرْضَ شَقًّا فَأَنْبَتْنَا فِيهَا حَبًّا وَعِنَبًا وَقَضْبًا وَزَيْتُونًا وَنَخْلًا وَحَدَائِقَ غُلْبًا وَفَاكِهَةً وَأَبًّا مَتَاعًا لَكُمْ وَلِأَنْعَامِكُمْ﴾ (عبس: ۲۴-۳۲).

۳. خودشناسی در ارتباط با سایر انسان‌ها: خودشناسی

آفرینش خود و سایر موجودات، از استعدادها و توانمندی‌های خاص خود آگاه گردد و به خودشناسی برسد.

دلالت‌های تربیتی برآمده از مفهوم خودشناسی نزد اسلام

اهداف تربیتی از نگاه اسلام براساس مفهوم خودشناسی

۱. اهداف در رابطه انسان با خداوند: اهداف تربیتی برآمده از مفهوم خودشناسی در رابطه انسان با خداوند، حاکی از انواع ارتباط نظری و عملی انسان با خداوند است. پیوند انسان با خداوند از معرفت و شناخت او آغاز شده، با گرایش‌های عملی در قالب توکل و شکرگزاری گسترش می‌یابد. محورهای کلی اهداف تربیتی در رابطه با خداوند در معرفت خدا، ایمان به او، تقوای الهی، عبودیت و احساس تکلیف و شکرگزاری خلاصه می‌شود (اعراف و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۴۲).

۲. اهداف در رابطه انسان با جهان هستی: در پیش اسلام، جهان هستی و پدیده‌های آفرینش، آینه تجلی صفات و اسماء الهی می‌باشند که تفکر و تدبیر در آنها انسان را به خودشناسی و خداشناسی می‌رساند. بی‌تردید، برای نیل به این مقاصد، انسان با به‌کارگیری استعدادها و توانایی‌های وجودی خویش، در جهان هستی و مخلوقات تصرف می‌کند و از آنها بهره‌مند می‌گردد. بر این اساس، می‌توان گفت که ارتباط بین انسان و طبیعت در تربیت اسلامی از نوع تسخیری است؛ بدین معنا که خداوند جهان هستی و پدیده‌های طبیعی را در اختیار انسان قرار داده و او را به توانایی‌ها، مهارت‌ها و ابزارهایی که امکان بررسی این پدیده‌ها را فراهم می‌سازد، مجهز کرده است؛ امکانی که او را در درک ارتباط خود با پدیده‌های هستی، پدیده‌های هستی با یکدیگر و کشف قوانین حاکم بر آنها و تغییر وضعیت آنها به منظور

ملهمه و مطمئن می‌شود. زمانی که نفس صرفاً در پی کسب لذت نامشروع و شهوت‌طلبی است، در نازل‌ترین مرتبه خود یعنی نفس اماره قرار دارد. نفس اماره، نفسی است که همواره انسان را به بدی فرمان می‌دهد و بدین وسیله، موجبات سقوط و تباهی او را فراهم می‌آورد. نفس در دیگر حالات و مراتب خود (یعنی: لواحه، ملهمه و مطمئن) از آن‌رو که بر غرایز و تمایلات شهوانی خویش غلبه می‌کند و آنها را تحت سیطره خویش درمی‌آورد، وسیله تعالی و کمال انسان می‌باشد. نفس لواحه با سرزنش انسان، وی را از ارتکاب به گناه باز می‌دارد. نفس ملهمه در تشخیص میان خوب و بد انسان را یاری می‌کند. نفس مطمئنه عالی‌ترین مرتبه نفسانی انسان است؛ در این مرحله، ارتباط و اتصال نفس با خداوند سبب می‌شود که انسان به کمال وجودی خویش که همان جانشینی خداوند بر زمین است دست یابد و قرین اطمینان و آرامش گردد. از آنجا که شناخت هر یک از این حالات و مراتب نفسانی، موجب آگاهی هرچه بهتر و بیشتر انسان از خویش می‌گردد، اسلام همواره بر شناخت نفس و مراتب مختلف آن تأکید می‌کند. بر این اساس، می‌توان گفت که در پیش اسلام منظور از معرفت انفسی، شناخت همه حالات و مراتب نفسانی انسان در دو بعد مادی و معنوی می‌باشد.

انسان با خودشناسی و آگاهی از توانایی‌ها و استعدادها، فطری و غیرفطری خویش (نقاط ضعف و قوت) می‌تواند در مسیر خودسازی و تهذیب نفس پیش رود و با غلبه بر بعد مادی و تمایلات شهوانی وجود خویش، مراحل کمال انسانی را طی کند و در نهایت، به سر منزل مقصود که همان قرب الهی است برسد. علاوه بر معرفت انفسی، معرفت آفاقی نیز به شناخت انسان از خویش کمک می‌کند. تفکر و تدبیر در آیات و نشانه‌های هستی سبب می‌شود که انسان از طریق مقایسه میان

آگاهی از آغاز و انجام خلقت (مبدأ و معاد) و همچنین پی بردن به اسرار جهان هستی و نیز ضمیر خویشتن، در پرتو اندیشه و تعقل امکان‌پذیر است (اعرافی و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۷۵). در قرآن کریم آمده است: ﴿إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَاخْتِلَافِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللَّهَ قِيَامًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذَا بَاطِلًا سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ﴾ (آن‌عمران: ۱۹۰-۱۹۱).

۲. پند و موعظه: از دیگر روش‌های تربیتی برخاسته از مفهوم خودشناسی نزد اسلام، روش پند و موعظه می‌باشد. قرآن خود کتاب موعظه و اندرز است و در بسیاری از آیاتش انسان‌ها را به این امر سفارش می‌کند و بدین شیوه، سبب خودآگاهی آنها می‌شود. اگرچه در اکثر مواقع، پند و موعظه در تربیت روحی و معنوی انسان‌ها مؤثر واقع می‌شود و موجبات رشد و تعالی آنها را فراهم می‌آورد، اما گاهی، به دیده مذمت به آن نگریده‌اند، تا آنجا که برخی از مکاتب تربیتی، مریبان را از به کار بستن آن برحذر می‌دارند. پند و موعظه‌گاه در مستمع، مقاومت و بلکه لجاجت برمی‌انگیزد؛ از این رو در قرآن، به هنگام سخن از این روش، قید «حسنه» آمده است تا آن را از موعظه سیئه جدا سازد، آنجا که می‌فرماید: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ﴾ (نحل: ۱۲۵).

از این رو، بر اساس بینش قرآن، پند و موعظه حسنه دارای ویژگی‌هایی است که از آن جمله می‌توان به عمل صالح و اعتقاد سالم موعظه‌گر اشاره نمود؛ چنان‌که در قرآن آمده است: ﴿وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ (فصلت: ۳۳).

بنابراین، پند و موعظه دیگران و هدایت آنها، هنگامی صحیح است که گوینده خود عامل باشد و عمل او

بهره‌برداری در گستره‌های گوناگون زندگی، یاری می‌رساند (کلیلانی، ۱۳۸۰، ص ۹۸).

۳. اهداف در رابطه انسان با خویشتن: شناخت همه‌جانبه نفس و آگاهی از توانایی‌ها و استعدادها مثبت و منفی وجود، سبب می‌شود که انسان، در مسیر تهذیب و تزکیه نفس و خودسازی پیش رود و بر آفات و موانعی که جلوی حرکت تکاملی و رشد و شکوفایی او را می‌گیرند، غلبه کند و بر این اساس، موجبات تعالی اخلاقی و معنوی خویش را فراهم آورد.

۴. اهداف در رابطه انسان با سایر انسان‌ها: آگاهی از خویشتن سبب پاسداری و التزام به ارزش‌های انسانی همچون، عدل، احسان، برابری، برادری، گذشت و ایثار و غیره، در ارتباط انسان با سایر انسان‌ها می‌گردد و این امر خود به بهبود اوضاع اجتماعی و روابط میان انسان‌ها کمک می‌کند. تکالیف و عباداتی همچون انفاق، تعاون، امر به معروف و نهی از منکر و مانند آن، همه نمود و جلوه عملی، این جنبه از خودشناسی می‌باشند.

روش‌های تربیتی از نگاه اسلام بر اساس مفهوم

خودشناسی

۱. تفکر و تدبیر: از آنجا که خودشناسی، حاصل تأمل در خویشتن و تفکر در آیات و نشانه‌های هستی است، تفکر و تدبیر، از مهم‌ترین شیوه‌های تربیتی برآمده از مفهوم خودشناسی در اسلام می‌باشد. قرآن در آیات بسیاری، انسان‌ها را به تدبیر، تفکر، استدلال و خردورزی دعوت می‌کند. این آیات با مضامین گوناگون درصدد بیان این نکته‌اند که انسان برای تجربه‌اندوزی و درس گرفتن از امور مختلف و راه‌یابی به مقام و بارگاه الهی چاره‌ای جز تفکر و تدبیر ندارد. کشف نشانه‌های الهی، عبرت گرفتن از عاقبت و فرجام تبهکاران در طول تاریخ، بهره‌گیری از قصص و مثال‌هایی که خداوند در قرآن متذکر شده است،

اسلام، یکی از راه‌های خودشناسی را معرفت آفاقی می‌داند. در بینش اسلام، جهان هستی و پدیده‌های آفرینش نمود و تجلی اسماء و صفات خداوند هستند که انسان با درک و شناخت آنها از یک سو، به خودشناسی و از سوی دیگر، به خداشناسی می‌رسد. از این رو، بر اساس نگاه اسلام به طبیعت، می‌توان گفت که گردش در طبیعت و سیر در آفاق یکی از اصلی‌ترین و مهم‌ترین روش‌های تربیتی اسلام است؛ زیرا سیر در طبیعت، شناخت و مأنوس شدن با آن سبب می‌شود که انسان جایگاه خود را در جهان هستی و در ارتباط با سایر پدیده‌ها دریابد و از این طریق، به خودآگاهی و خداآگاهی برسد.

۴. قصه‌گویی و داستان‌سرایی: از دیگر روش‌های برخاسته از مفهوم خودشناسی نزد اسلام، بیان قصه و داستان است. قصه‌ها و داستان‌ها به دلیل داشتن نکات اساسی و ارزشمند تربیتی، تأثیر فوق‌العاده‌ای در رشد و تعالی اخلاقی و معنوی انسان‌ها دارند و بر این اساس، از مهم‌ترین روش‌ها در تعلیم و تربیت انسان‌ها محسوب می‌شوند.

به‌طور کلی، فواید و آثار تربیتی داستان‌ها را می‌توان در چند مورد ذیل خلاصه نمود:

۱. آگاه کردن افراد از آنچه که پسندیده یا ناپسند است؛
۲. آموزش مفاهیم، اصول و ارزش‌های دینی و اخلاقی؛
۳. روشن کردن نقش افراد و مسئولیت آنها در انجام کارها؛
۴. تجسم آثار و نتایج اعمال انسانی؛
۵. طرح معیارهای اساسی همچون ایمان به خدا، کمال معنوی انسان، حکمت، عدالت، ایثار و از خودگذشتگی، تلاش در راه استقرار حق و نیکی، نابودی ظلم و ظالم و غیره؛

۶. پندپذیری و عبرت‌آموزی؛

۷. ترغیب افراد به تعقل و تفکر درباره داستان‌ها و اقدام به تربیت خود (شریعت‌مداری، ۱۳۷۷، ص ۲۱۹).
- زمانی که انسان، در روند یک داستان قرار می‌گیرد،

برخاسته از اعتقاد و التزام نسبت به حق باشد. هریک از این دو ویژگی لازم است تا موعظه در پرتو آنها خوب و نافذ و سازنده شود (باقری، ۱۳۸۵، ص ۲۱۴).

۳. سیر در طبیعت: پیشرفت صنایع و فناوری‌های گوناگون، سبب شده است که انسان مدرن با شتاب زیادی از طبیعت فاصله بگیرد. جدایی از طبیعت، از یک سو، موجب بیگانگی انسان با طبیعت شده است. این امر به نوبه خود عواقب مخربی را برای انسان به ارمغان آورده است که از آن جمله می‌توان به بحران‌های زیست‌محیطی و نابودی اکوسیستم‌ها اشاره کرد. از سوی دیگر، در حوزه حیات روحانی و معنوی انسان نیز پیامدهای منفی گوناگونی همچون از خودبیگانگی و انسداد برخی راه‌های معرفتی (شهود و اشراق) داشته است. انسانی که به شدت وابسته به ابزار و فناوری شده، دیگر توان کشف و به کاراندازی نیروهای درونی خویش را ندارد. شاید به همین دلیل باشد که انسان عصر حاضر به سختی می‌تواند نقش قابلیت‌های درونی خویش را در حصول شناسایی، باور نماید؛ چرا که کاملاً وابسته به ابزارهای فناورانه شده و خود را در دنیای مصنوعی حبس کرده است. در این میان، آنچه انسان از خودبیگانگی را با دنیای درون خویش، یعنی با احساسات و عواطف اصلی‌اش آشتی می‌دهد و باعث خودآگاهی او می‌شود، بازگشت به طبیعت و مأنوس شدن با آن است. به عبارت دیگر، شناخت و انس با طبیعت، بستر مناسبی را برای خودشناسی و در نتیجه، برطرف کردن موانع روشن‌شدگی فراهم می‌آورد که نتیجه این موانع‌زدایی، چیزی جز بصیرت و اشراق نخواهد بود (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۲۹۹).

قرآن نیز در ضمن آیات بسیاری، به جهان هستی و پدیده‌های مختلف آن اشاره می‌کند و ابعاد گوناگون جلوه‌ها و زیبایی‌های آن را یادآور می‌شود و انسان را به تفکر و تدبر در این آیات و نشانه‌ها دعوت می‌کند. اساساً

نیل به خودشناسی محسوب می‌شود. قرآن نیز در ضمن آیات متعددی، انسان‌ها را به تعهد و هماهنگی در افکار، گفتار و رفتار دعوت می‌کند و عمل به علم را از آنها می‌خواهد، چنان‌که می‌فرماید: ﴿... إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ إِنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ﴾ (فاطر: ۲۸).

۶. **خودسازی و مراقبت از نفس:** از نگاه اسلام، خودسازی و پیرایش نفس از رذایل نفسانی و آراستن جان به فضایل اخلاقی، شرط لازم برای سیر کمال معنوی انسان می‌باشد. خودسازی علاوه بر پیراسته‌سازی باطن از رذایل نفسانی، از یک‌سو، سبب شکوفایی و رشد هماهنگ توانایی‌ها و استعدادهای فطری انسان می‌شود و از سوی دیگر، موجب کسب فضایل و ارزش‌های غیرفطری می‌گردد (بهشتی، ۱۳۸۸، ص ۱۲۴). بر این اساس، می‌توان گفت که خودسازی و تهذیب نفس، از مهم‌ترین روش‌های تربیتی در نیل به خودشناسی و خداشناسی می‌باشد.

نتیجه‌گیری

خودشناسی از موضوعات محوری در تربیت انسان و آراستگی وی به فضایل اخلاقی است. اسلام همواره به خودشناسی و معرفت نفس از آن‌رو که مبدأ حرکت تکاملی انسان در نیل به آفریدگار است، به دو شیوه انفسی و آفاقی تأکید می‌کند. هر یک از راه‌های خودشناسی ضمن آنکه مقدمه‌ای برای شناخت آفریدگار هستند، به انسان در شناخت و تنظیم روابطش با جهان هستی و سایر انسان‌ها نیز کمک می‌کنند. آنچه از این مباحث حاصل می‌شود تأکید و توجه خاصی است که اسلام به نیروی اندیشه و تعقل انسان دارد؛ آن‌گونه که تفکر و تدبر در آیات هستی و نیز ذات خویش را اساس و زیربنای خودشناسی آفاقی و انفسی و نیز تهذیب نفس و کمال معنوی انسان می‌داند. تعالی جایگاه تعقل و تدبر در خودشناسی نزد اسلام بر اهداف و روش‌های تربیتی برخاسته از این مفهوم نیز

درگیر ماجرای داستان، حوادث و شخصیت‌های آن می‌شود و با آنها تعامل برقرار می‌کند. این درگیری و تعامل سبب می‌شود که انسان خود را در درون داستان فرض کند، وارد حوادث و رویدادهای مختلف آن شود، خودش را به جای شخصیت‌های داستان بگذارد و با آنها همزادپنداری کند و از خود بپرسد که اگر در شرایط و موقعیت آنها قرار می‌گرفتم چه عملی از من سر می‌زد و چگونه عمل می‌کردم؟ این امور و پرسش‌ها با به چالش کشیدن اندیشه و روان انسان، وی را متوجه درونش می‌سازد و با فراهم آوردن زمینه مناسب برای نقد، تحلیل و پالایش وجود خویش، انسان را در رسیدن به خودآگاهی یاری می‌کند. اساساً اهمیت قصه و داستان در همین نقد و خودکاوی درونی است. انسان با درگیر شدن در یک روند داستانی، با کاوش در درون خود و کشف ابعاد و لایه‌های مختلف وجود خویش، به خودشناسی می‌رسد و متعاقب این امر دست به تغییر و اصلاح رفتار خویش می‌زند. از همین‌روست که امروزه در درمان بسیاری از اختلال‌ها و ناراحتی‌های روانی همچون اندوه، ترس، پرخاشگری، عدم اعتماد به نفس و غیره، از شیوه داستان درمانی استفاده می‌شود. مطالعه داستان‌های خوب و متناسب با نیازها، ابزار مناسبی را برای انسان فراهم می‌آورد تا به وسیله آن، مشکلات خویش را شناسایی کند و در جهت بهبود و درمان آنها بکوشد.

۵. **تلفیق علم و عمل:** از نگاه رفتارگرایان، «یادگیری» تغییرات نسبتاً پایداری است، که در رفتار فرد و بر اثر کسب تجربه، حاصل می‌شود. به نظر آنها، یادگیری واقعی زمانی اتفاق می‌افتد که آموخته‌های فرد در عمل او ظاهر شود و موجب تغییرات اساسی در رفتار وی گردد (کریمی، ۱۳۸۳، ص ۵۶). در بینش اسلام نیز علم و عمل از یگدیگر جدا نیستند، آن‌گونه که التزام عملی به دانسته‌ها نخستین گام در راه کمال و تعالی معنوی انسان و

ابن عربی» (تابستان ۱۳۸۴)، *انجمن معارف اسلامی ایران*، ش ۲، ص ۱۱-۴۳.

رودگر، محمدجواد، «معرفت نفس در تفسیر المیزان» (۱۳۸۲)، *رواق اندیشه*، ش ۱۸، ص ۴۹-۷۰.

شریعتمداری، علی (۱۳۷۷)، *تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، امیرکبیر.

شمشیری، بابک، *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان*، تهران، طهوری.

طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴)، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، جامعه مدرسین.

فروغی، محمدعلی (۱۳۶۶)، *سیر حکمت در اروپا*، تهران، زوار.

فلاح رفیع، علی، «مقایسه بین علم النفس ارسطو و دکارت» (۱۳۷۶)، *کیهان اندیشه*، ش ۷۲، ص ۳۱-۵۲.

قزایی، فیاض، «انسان آرمانی از منظر هندوییزم» (۱۳۸۲)، *مجله علوم انسانی دانشکده الهیات و معارف اسلامی دانشگاه فردوسی مشهد*، ش ۶۲، ص ۱۶۱-۱۹۲.

کاردان، علی محمد (۱۳۸۷)، *سیر آراء تربیتی در غرب*، تهران، سمت.

کریمی، یوسف (۱۳۸۳)، *روان‌شناسی تربیتی*، تهران، ارسباران.

کلیلانی، ماجد عرسان (۱۳۸۰)، *مجموعه مقالات تربیت دینی*، ترجمه شهاب‌الدین مشایخی راد، قم، پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

مارکس، کارل (۱۳۷۸)، *دست‌نوشته‌های اقتصادی و فلسفی ۱۸۴۴*، ترجمه حسن مرتضوی، تهران، آگاه.

محسنی، نیکچهره (۱۳۷۵)، *ادراک خود*، تهران، بعثت.

محمدی گیلانی، محمد (۱۳۷۸)، *درس‌های اخلاق اسلامی*، به کوشش جعفر سعیدی، تهران، سایه.

مصباح، محمدتقی (۱۳۸۰)، *به سوی خودسازی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

— (۱۳۸۷)، *خودشناسی برای خودسازی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

مطهری، مرتضی (۱۳۶۳)، *تکامل اجتماعی انسان*، قم، صدرا.

— (۱۳۶۴)، *مقدمه‌ای بر جهان بینی اسلامی (انسان در قرآن)*، قم، دفتر انتشارات اسلامی.

— (۱۳۶۸)، *فلسفه اخلاق*، تهران، صدرا.

مظاهری، حسین (۱۳۶۹)، *جهاد با نفس*، قم، نشر انجمن اسلامی معلمان.

— (۱۳۷۵)، *کاشفی نو در اخلاق اسلامی*، ترجمه محمود ابوالقاسمی، تهران، ذکر.

مهدوی‌کنی، محمدرضا (۱۳۷۱)، *نقطه‌های آغاز در اخلاق اسلامی*، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

مهرنیا، حسن، «مراتب تجلی روح در تاریخ» (۱۳۸۷)، *فلسفه دین*، ش ۶، ص ۹۵-۱۲۷.

نصری، عبدالله (۱۳۶۱)، *مبانی انسان‌شناسی در قرآن*، تهران، بنیاد انتقال به تعلیم و تربیت.

مسترتب است؛ در هر یک از اهداف و روش‌های استنتاج‌شده از این مفهوم، خردورزی، نقشی محوری در جهت تجربه‌اندوزی، پندپذیری و عبرت‌آموزی انسان از امور مختلف و بهره‌گیری از این تجارب و عمل به آموخته‌ها دارد. از این رو، به‌طور خلاصه می‌توان گفت: در بینش اسلام، تفکر و تدبیر نخستین گام در خودشناسی و خداشناسی است که با مهیا ساختن زمینه مساعد موجبات رشد و تعالی معنوی آدمی را فراهم می‌آورد.

منابع

اعرافی، علیرضا و دیگران (۱۳۸۱)، *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، تهران، سمت.

الهامی، داوود، «اخلاق و عرفان (خودشناسی)» (۱۳۷۷)، *درس‌هایی از مکتب اسلام*، ش ۴، ص ۲۶-۳۳.

الیاسی، پریا، «زندگی پس از مرگ و تناسخ در متون مقدس هندو» (۱۳۸۸)، *پژوهشنامه ادیان*، ش ۶، ص ۱-۲۶.

باقری، خسرو (۱۳۸۵)، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران، مدرسه.

باهنر، محمدجواد (۱۳۷۶)، *انسان و خودسازی*، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

بهشتی، محمد (۱۳۸۸)، *آرای اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، تهران، سمت.

بیات، اسدالله (۱۳۶۸)، *انسان در قرآن*، تهران، جهاد دانشگاهی.

پارسانیا، حمید، «از عقل قدسی تا عقل ابزاری» (۱۳۸۱)، *علوم سیاسی*، ش ۱۹، ص ۷-۱۶.

توانا، محمدعلی، «نسبت خود و قدرت سیاسی در اندیشه سنت آگوستین» (۱۳۸۸)، *پژوهش سیاست‌نظری*، ش ۵، ص ۲۱-۴۵.

توفیقی، حسین (۱۳۸۷)، *آشنایی با ادیان بزرگ*، تهران، سمت.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۵۸)، *تفسیر موضوعی قرآن کریم سیرت و صورت انسان*، قم، اسراء.

حاجی صادقی، عبدالله (۱۳۸۶)، *راهبردهای جهاد اکبر*، قم، زمزم‌هدایت.

حلی، حسن بن یوسف (۱۴۱۲ق)، *کشف‌المراد*، تصحیح حسن حسن‌زاده آملی، قم، جامعه مدرسین.

خمینی، سیدروح‌الله (۱۳۸۲)، *شرح حدیث جنود عقل و جهل*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.

رابرتسون، یان (۱۳۸۵)، *درآمدی بر جامعه*، ترجمه حسین بهروان، مشهد، آستان قدس رضوی.

رجبی، محمود (۱۳۸۵)، *انسان‌شناسی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

رحیمیان، سعید، «ارتباط خودشناسی با خداشناسی در عرفان

ساخت و اعتباریابی پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چندبعدی بر مبنای متون اسلامی

محمد احمدی آخوومه*^۱، سوسن سهامی^۲، ژاله رفاهی^۳، بابک شمشیری^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۰۹/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۱۱/۲۱

چکیده

هدف این پژوهش ساخت و اعتباریابی پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چندبعدی بر مبنای تعالیم اسلام است. روش پژوهش توصیفی از نوع پیمایشی است و پرسشنامه‌ی محقق ساخته را ۵۳۴ نفر از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده بودند، پاسخ دادند. در ساخت پرسشنامه از قرآن و تفاسیر آن استفاده شده و پرسشنامه‌ی نهایی پس از سه مرحله اجرا و ارزیابی تهیه شده است. به منظور بررسی روایی از روش‌های روایی صوری، محتوایی و روایی سازه (روایی همگرا با پرسشنامه‌ی مقیاس مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا، تحلیل عاملی و همبستگی ابعاد با کل پرسشنامه) استفاده شد. پس از احراز روایی محتوا و بررسی دو شاخص بارتلت و KMO پرسشنامه مورد تحلیل عاملی با روش مولفه‌های اصلی و چرخش واریمکس قرار گرفت که نتایج حاکی از وجود چهار بعد مسئولیت در برابر خدا، خود(مراقبه)، جامعه و طبیعت است. روایی همگرا نشان‌دهنده‌ی همبستگی نمره‌ی کل پرسشنامه با مقیاس مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا در سطح خوب و معنادار است. اعتبار کل پرسشنامه با روش‌های تنصیف و ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۳ و ۰/۸۶ حاکی از پایا بودن پرسشنامه است. یافته‌ها نشان‌دهنده‌ی کارایی و کفایت پرسشنامه می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چندبعدی اسلامی، روایی محتوا، روایی سازه، اعتبار.

۱- کارشناسی ارشد مشاوره، اداره کل آموزش و پرورش استان فارس.

۲- دکترای جامعه‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، گروه مشاوره، مرودشت، ایران.

۳- دکترای مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، گروه مشاوره، مرودشت، ایران.

۴- دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، هیات علمی دانشگاه شیراز.

* نویسنده‌ی مسئول مقاله، ahmadisee@yahoo.com

مقدمه

در روانشناسی و مشاوره یکی از مفاهیم مهم و اصلی مسئولیت‌پذیری^۱ می‌باشد. به طوری که نظریه‌ای مانند واقعیت‌درمانی^۲ بیماری‌های روانی را ناشی از عدم مسئولیت‌پذیری می‌داند و هدف اصلی بسیاری از سیستم‌های درمانی قادر ساختن افراد به پذیرفتن آزادی و مسئولیت‌پذیر کردن است (کوری^۳، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۷). واژه‌ی مسئولیت‌پذیری در نظریه‌های مختلف روانشناسی معنای خاصی دارد و هر روانشناس بر اساس دیدگاهی که از ماهیت انسان دارد، به آن پرداخته است. گلاسر^۴ در واقعیت‌درمانی مسئولیت‌پذیری را توانایی برآورده کردن نیازهای شخصی، در صورتی که فرد دیگران را از برآورده شدن نیازهایشان محروم نکند، معرفی می‌کند (گلاسر، ترجمه‌ی مرتضوی، ۱۳۸۰). الیس^۵ در دیدگاه منطقی-هیجانی^۶ خود یکی از اهداف درمان را ایجاد مسئولیت در فرد می‌داند و معتقد است برای اینکه فرد مسئولیت‌پذیر شود، باید بر روی شناخت او کار کرد (پروچسکا و نورکراس^۷، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۵). در گشتالت‌درمانی^۸ مسئولیت‌پذیری تنها به توانایی خویش جهت انتخاب کردن است (شارف^۹، ترجمه‌ی فیروزبخت ۱۳۸۱). وجودگرایان^{۱۰} مسئولیت‌پذیری را متعلق بودن انتخاب‌ها به خودمان و برخورد صادقانه با آزادی می‌دانند (کوری، ترجمه‌ی سیدمحمدی، ۱۳۸۷) بنابراین در روانشناسی مسئولیت-پذیری یعنی قابلیت پذیرش، پاسخگویی و به عهده گرفتن کاری که از کسی درخواست می‌شود و شخص حق دارد که آن را بپذیرد یا رد کند (رفعتیان، ۱۳۸۵).

در دین اسلام مسئولیت‌پذیری اهمیت و جلوه خاصی دارد. البهی در مورد مسئولیت انسان می‌گوید: از نظر اسلام انسان به واسطه‌ی عقل و ادراک مسئول اعمال خویش است. احساس مسئولیت پاسخ به این سوال درونی است که آیا آدمی آنگونه که شایسته است، هماهنگ با قابلیت‌ها و ویژگی‌های فطری و طبق عهده‌ی که با خدا بسته رفتار کرده است؟ در پرتو توانایی آزادی و اختیار، انسان باید خود را موظف و ملزم به انجام خوبی‌ها و اجتناب از بدی‌ها ببیند و منشأ چنین احساس مسئولیتی حالات فطری آدمیان است (علوی، ۱۳۸۶). مسئولیت‌پذیری در تعلیم و

-
- 1 responsibility
 - 2 reality therapy
 - 3 Curey
 - 4 Glasser
 - 5 Elies
 - 6 rational –emotive theory
 - 7 Prochaska-norkross
 - 8 gestalt theory
 - 9 Sharf
 - 10 existentialist theory

تربیت به‌عنوان یک اصل تربیتی معرفی شده و فرد در قبال شرایط به‌جای پیروی از فشارهای بیرونی از الزامات درونی تبعیت می‌کند، این پیروی از الزامات درونی را احساس مسئولیت یا احساس تکلیف می‌دانند(باقری، ۱۳۸۷). در دین اسلام این واژه با تکلیف و وظیفه مترادف آورده شده است و کلمه‌ی حق ارتباط بسیار نزدیکی با مسئولیت دارد. به‌طوری‌که با بررسی حقوق مختلف اشیا و افراد می‌توان به مسئولیت در قبال آنها رسید(مهرآذر، ۱۳۸۷). مسئولیت در قرآن، به بار سنگین تشبیه شده است. خداوند می‌فرماید: وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى... هیچ گناهکاری بار گناه دیگری را بر دوش نمی‌کشد. در این آیه «وزر» به معنی سنگینی است و در برخی از تفاسیر به معنای گناه و مسئولیت نیز آمده است. در روز رستاخیز هر کس مسئول پاسخگویی به اعمال خویش است. همچنین خداوند در قرآن می‌فرماید: وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا(سوره اسراء، آیه ۳۶۹): از آنچه نمی‌دانی پیروی نکن؛ چرا که گوش و چشم و دل‌ها همه مسئولند. پیامبر اسلام(ص) می‌فرماید: کلکم راع و کلکم مسئول عن رعیت: افراد مسئول یکدیگرند و در مسئولیت‌های یکدیگر شریک هستند. امام علی(ع) رابطه‌ی مسئولیت با دین اسلام را اینگونه معرفی می‌کند: اسلام را چنان می‌شناسانم که پیش از من کسی آنگونه معرفی نکرده باشد. اسلام همان تسلیم در برابر خدا و تسلیم همان یقین داشتن است. یقین، اعتقاد راستین و باور راستین همان اقرار درست و اقرار درست، انجام مسئولیت‌ها است و انجام مسئولیت‌ها همان عمل کردن به احکام دین است(دشتی، ۱۳۷۵). در اسلام، انسان به‌واسطه‌ی داشتن فطریات و قوه‌ی تشخیص عقل و آزادی قدرت انتخاب دارد. هر انسانی در قبال انتخاب‌های خود مسئول است. او با انتخاب‌های خود در برابر سایر انسان‌ها نیز مسئول است؛ چرا که یک انتخاب درست یا نادرست در تغییر مسیر زندگی دیگران نیز موثر است و او در قبال خداوند نیز درباره‌ی چگونگی و نحوه‌ی استفاده از این امتیازات و سایر نعمات مسئول است(صالحی و همکاران، ۱۳۸۷).

بنابراین می‌توان گفت که مسئولیت‌پذیری در دین اسلام امانتی الهی است که به‌صورت نوعی التزام درونی برای احترام به حقوق خود و دیگران جلوه‌گر می‌شود(احمدی آخورمه و همکاران، ۱۳۹۱). در کشور ما برای بررسی مسئولیت‌پذیری افراد، یکی از خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه‌ی روانشناختی کالیفرنیا مورد استفاده قرار می‌گیرد. این خرده‌مقیاس دارای ۴۲ پرسش است که از بین ۴۶۲ پرسش نهایی این پرسشنامه استخراج می‌شود(شمشیری نیا، ۱۳۸۸). با توجه به اینکه پرسشنامه‌ای مستقل و بومی که با شرایط اجتماعی و اسلامی مطابقت داشته باشد، وجود ندارد و همچنین مهم‌ترین و اصلی‌ترین بعد مسئولیت انسان با توجه به آیات و روایات اسلامی یعنی مسئولیت انسان در برابر خدا در پرسشنامه‌ی کالیفرنیا مورد غفلت قرار گرفته است، ضرورت دارد که پرسشنامه‌ای

معتبر و اسلامی در این موضوع طراحی و ساخته شود. در این پژوهش به سوالات زیر پاسخ داده می‌شود.

- ۱- آیا پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی از روایی محتوا برخوردار است؟
- ۲- آیا پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی از روایی سازه برخوردار است؟
- ۳- آیا پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی از اعتبار برخوردار است؟
- ۴- آیا پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی با پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا همبستگی دارد؟

روش تحقیق

روش تحقیق پیمایشی بوده و جامعه‌ی آماری، تمامی دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ می‌باشند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای براساس رشته‌های تحصیلی دانشجویان بوده، براساس لیست کلاس‌های دانشگاه چند کلاس به صورت تصادفی انتخاب و تمامی دانشجویان هر کلاس به پرسشنامه پاسخ داده‌اند. حجم نمونه ۵۳۴ نفر می‌باشد.

شیوه اجرا

الف- جمع‌آوری داده‌ها و فیش برداری: با توجه به اینکه مبنای اصلی طراحی پرسشنامه آیات قرآن مجید و تفاسیر آن بوده، برای تعریف عملیاتی مسئولیت‌پذیری اسلامی از تفاسیر قرآن استفاده شده و تفاسیری که با رویکردی اجتماعی آیات را بررسی کرده‌اند، مورد توجه بیشتری قرار گرفته‌اند. منظور از مسئولیت‌پذیری ابعادی است که در تهیه‌ی پرسشنامه لحاظ شده است (نوبین، شریعتی، ۱۳۴۶؛ نمونه، مکارم شیرازی ۱۳۷۴؛ هدایت، مترجمان ۱۳۷۷؛ احسن الحدیث، قرشی ۱۳۷۷؛ نور، قرائتی ۱۳۸۳؛ پرتوی از قرآن، طالقانی ۱۳۶۲؛ تفسیرالمیزان، موسوی همدانی، ۱۳۷۴).

ب: بررسی و جستجو در تفاسیر قرآنی با کلمات کلیدی: از کلمات کلیدی مانند حقوق، مسئولیت و تکلیف استفاده شده است.

ج: دسته‌بندی حقوق و مسئولیت انسان در برابر آنها.

د: اکتشاف ابعاد مسئولیت انسان‌ها.

مجموعه اطلاعات جمع‌آوری شده در این قسمت چهار مقوله مسئولیت در برابر خداوند، دیگران و جامعه، طبیعت و خود را تشکیل می‌دهند که هر کدام از ابعاد دارای مستندات قرآنی می‌باشد.

ب- تهیه‌ی پرسشنامه‌ی ۹۸ سوالی: در این مرحله با ترکیب تصادفی سوالات هر بعد یک پرسشنامه‌ی ۹۸ سوالی تهیه گردید که به شیوه‌ی لیکرت هر پرسش دارای ۵ طیف پاسخ بود که از فوق‌العاده موافقم، کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم و فوق‌العاده مخالفم تشکیل شده بود. البته چون

تعدادی از سئوالات رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف را می‌سنجید، در پاسخنامه از قیده‌های همیشه، اغلب، گاهی اوقات، به ندرت و هرگز استفاده شد و با توجه به نوع سوال از جنبه‌ی مثبت یا منفی بودن، نمرات از ۰ تا ۴ در نظر گرفته شده است.

ج- مراحل ارزیابی و اجرای پرسشنامه:

۱- اجرای پرسشنامه ۹۸ سوالی با گروه نمونه‌ی ۳۰۰ نفری: پس از جمع‌آوری اطلاعات مربوط به پاسخ‌های دانشجویان و تجزیه و تحلیل آماری ۲۳ مورد از سوالات ناهمخوان و ضعیف حذف شدند. مبنای حذف سوالات براساس تحلیل عاملی بوده و گویه‌های حذف شده در هیچ یک از مولفه‌ها جای نگرفتند.

۲- اجرای پرسشنامه با گروه نمونه‌ی ۱۷۵ نفری: بعد از تحلیل عاملی و بررسی اعتبار گویه‌های پرسشنامه‌ی ۷۵ سوالی، ۲۰ سوال که بالاترین بار عاملی را بر روی هر عامل داشتند، به‌عنوان پرسشنامه‌ی اصلی مشخص شدند. در این قسمت نیز مبنای حذف گویه‌های ضعیف تحلیل عاملی بوده است. تعدادی از سوالات در هیچ از مولفه‌ها قرار نمی‌گرفتند.

۳- اجرای پرسشنامه‌ی ۲۰ سوالی با گروه نمونه‌ی ۵۹ نفری: برای بررسی روایی همگرا ۵۹ نفر از دانشجویان پرسشنامه‌ی نهایی مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی را به‌همراه پرسشنامه‌ی مقیاس مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا پاسخ دادند که نتایج حاکی از همبستگی بالا در سطح معناداری ۰/۰۱ می‌باشد.

یافته‌ها

پرسش اول: آیا پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی از روایی محتوا برخوردار است؟ ابتدا همه‌ی آیات قرآن کریم که مرتبط با بحث مسئولیت‌پذیری بودند، مشخص شدند که در جدول زیر از هر موضوع یک آیه به‌عنوان نمونه آورده شده است. سپس آیات با توجه به موضوع و محتوی دسته‌بندی گردیده که ۴ بعد از آنها استخراج شد. برای بررسی روایی صوری از نظر کارشناسی اساتید مشاوره، روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی استفاده گردید که اشکالات وارده به سوالات طرح شده، مرتفع گردید.

جدول ۱- ابعاد و شاخص ها و معرف‌های مسئولیت‌پذیری

گویه (سئوال)	معرف	شاخص	ابعاد استخراج شده	مستندات از آیات قرآن
۱-۴-۸-۹-۱۱-۱۳-۱۵	خواندن نماز، روزه گرفتن، توکل به خدا، عمل به قرآن، انجام حج، کسب روزی حلال، ترک اعمال نهي شده	انجام فرایض دینی و ترک محرمات	مسئولیت در برابر خداوند	<p>- نماز: «نماز را بر پا دارید و زکات را ادا کنید». بقره (آیه ۱۱۰)</p> <p>- حج: «و برای خدا بر مردم است که آهنگ خانه (او) کنند آنها که توانایی رفتن به سوی آن دارند. آل عمران (آیه ۹۷)</p> <p>- روزه: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید روزه بر شما نوشته شده است ... بقره (آیه ۱۸۴- ۱۸۳)</p> <p>- توکل به خدا: اما هنگامی که تصمیم‌گیری بر خدا توکل کن، زیرا خداوند متوکلان را دوست دارد. آل عمران (آیه ۱۵۹).</p> <p>- ترک محرمات: «از تو در باره شراب و قمار سؤال می‌کنند بگو در این دو، گناه بزرگی است و ... بقره (آیه ۲۱۹)</p> <p>- قرآن: «این (قرآنی که بر تو وحی شده) مایه یادآوری تو و قوم توست و بزودی مورد سؤال قرار خواهید گرفت که با این برنامه الهی و این وحی آسمانی چه کردید. زخرف (آیه ۴۴)</p> <p>- کسب روزی حلال: «انسان باید به غذای خویش بنگرد» عبس (آیه ۲۴)</p>
۲-۱۷-۱۳	استفاده صحیح از اعضای بدن، مشورت کردن، دقت در صحبت کردن،	توجه به رشد و تعالی خود، مراقبت از خود	مسئولیت در برابر خود(مراقبه)	<p>- مشورت: در کارها با آنها مشورت کن و ... آل عمران (آیه ۱۵۹)</p> <p>- مواظبت از بدن: «در راه خدا انفاق کنید و خود را به دست خود به هلاکت نیفکنید . بقره (آیه ۱۹۵)</p> <p>- سخن بیهوده: و بعضی از مردم، سخنان باطل و بیهوده را خریداری می‌کنند تا (خلق خدا را) از روی جهل و نادانی، از راه خدا گمراه سازند... لقمان (آیه ۶)</p>

۳-۲-۱۹-۱۰-۷-۶	رعایت حق همسایه، انفاق و توجه به فقرا، نداشتن سوءظن، در نظر گرفتن منافع دیگران، پذیرفتن مسئولیت گناه و اشتباه خود، احترام به دیگران	جلوگیری از آسیب به دیگران، توجه به رشد و پیشرفت جامعه و دیگران همراه با رشد خود، آسیب نرساندن به دیگران	مسئولیت در برابر دیگران و جامعه	<p>- همسایگان: «نیکی در حق همسایگان نزدیک» می‌کند در باره همسایگان دور» سفارش می‌کند نسا (آیه ۳۶</p> <p>حسن ظن: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید! از بسیاری از گمانها بپرهیزید، چرا که بعضی از گمانها گناه است. حجرات (آیه ۱۲)</p> <p>انفاق: «ای کسانی که ایمان آورده‌اید از اموال پاکیزه‌ای که به دست آورده‌اید و از آنچه از زمین برای شما خارج کرده‌ایم انفاق کنید... بقره (آیه ۲۶۷)</p> <p>قبول مجازات: «هر کس خطا یا گناهی مرتکب شود و آن را به گردن بیگانه‌ای بیفکند، بهتان و گناه آشکاری انجام داده است... نسا (آیه ۱۱۲)</p> <p>- احترام به دیگران: ای کسانی که ایمان آورده‌اید! هنگامی که به شما گفته شود: مجلس را وسعت بخشید (و به تازه واردها جا دهید) وسعت بخشید... مجادله (آیه ۱۱)</p> <p>- توجه به منافع دیگران: «اموال یکدیگر را در میان خود به باطل و ناحق نخورید برای خوردن قسمتی از اموال مردم به گناه و بخشی از آن را به قضات ندهید. بقره (آیه ۱۸۸)-</p>
۱۸-۱۶-۱۳-۵	توجه و مواظبت از گیاهان و جانوران، همکاری در کاهش آلودگی محیط زندگی	احساس مسئولیت نسبت به محل زندگی و طبیعت، توجه به زندگی موجودات زنده	مسئولیت در برابر محیط	<p>جلوگیری از فساد و آلودگی در زمین: «و لا تُفْسِدُوا فِی الْأَرْضِ بَعْدَ إِصْلَاحِهَا؛ در زمین، پس از اصلاح آن فساد مکنید». (اعراف: ۸۵)</p> <p>مواظبت از محیط طبیعی: اوست آن کس که آنچه در زمین است، همه را برای شما آفریده ... بقره آیه ۲۹]</p>

پرسش دوم: آیا پرسشنامه مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی از روایی سازه برخوردار است؟ برای بررسی روایی سازه‌ای پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری چند بعدی از روش‌های تحلیل عامل‌ها، همبستگی نمره ابعاد و عامل‌ها با نمره کل و روایی همگرا استفاده گردید.

تحلیل عامل: در مرحله‌ی نخست برای بررسی مناسب بودن داده‌های گردآوری شده از دو آزمون KMO^۱ و بارتلت^۲ استفاده گردید که مقدار KMO برای ماتریس همبستگی پرسش‌ها ۰/۸۶ و مقدار آزمون بارتلت در خصوص کفایت محتوای پرسشنامه ۳۴۲۶/۸ در سطح $P < 0.0001$ معنادار بود. پس از اطمینان از دو شاخص بالا با استفاده از تحلیل عامل به شیوه‌ی مولفه‌های اصلی گویه‌های پرسشنامه مورد تحلیل عاملی قرار گرفت که بهترین ترکیب محتوایی با توجه به نمودار اسکری و درصد واریانس‌ها ماتریس ۴ عاملی بود. پس از چرخش ماتریس عامل‌های پرسشنامه به شیوه‌ی متعامد (واریمکس) محتوای هر یک از عامل‌ها بر پایه‌ی بار عاملی هر پرسش مشخص گردید و پس از بررسی گویه‌های هر عامل توسط اساتید نامگذاری عامل‌ها صورت پذیرفت. مقادیر ویژه در هر

1 kaiser-meyer olkin

2 Bartlett test of sphericity

چهار عامل مشخص شد که بر روی هم $40/1\%$ واریانس مقیاس مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی را تبیین می‌کنند. به‌طوری‌که عامل اول (مسئولیت در برابر خداوند) با دارا بودن ۷ پرسش $20/87\%$ بیشترین مشارکت، گویه‌های عامل دوم (مسئولیت در برابر اجتماع) با ۶ پرسش $8/17\%$ و عامل سوم (مسئولیت در برابر طبیعت) با ۴ پرسش $5/93\%$ و عامل چهارم (مسئولیت در برابر خود (مراقبه) با ۳ پرسش $5/12\%$ در تبیین واریانس مقیاس مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی نقش داشته‌اند. بعد از تحلیل عاملی تعداد ۶ پرسش که بر روی هیچ یک از عامل‌ها دارای بار عاملی نبودند، از پرسشنامه حذف شدند.

جدول ۲- نتایج تحلیل عامل پرسشنامه مسئولیت‌پذیری چند بعدی با بار عاملی هر گویه به

روش چرخش واریمکس

گویه‌ها	عامل اول مسئولیت در برابر خداوند	عامل دوم مسئولیت در برابر اجتماع	عامل سوم مسئولیت در برابر طبیعت	عامل چهارم مسئولیت در برابرخود(مراقبه)
<p>۹- وظیفه من است که روزه بگیرم.</p> <p>۱۴- حلال بودن غذا برای من اهمیت زیادی دارد.</p> <p>۱۱- دل که با خدا باشد، نماز خواندن ضرورتی ندارد.</p> <p>۴- در صورتی که وضعیت مالی ام خوب شود، در اولین فرصت به حج می‌روم.</p> <p>۸- چیزی که خداوند منع کرده را ترک می‌کنم، هرچند منافعی داشته باشد.</p> <p>۱۵- آیاتی از قرآن را که می‌خوانم در زندگی به کار می‌گیرم.</p> <p>۱- وقتی تصمیم به کاری می‌گیرم، به خدا توکل می‌کنم.</p> <p>۳- اگر در جمعی نشسته باشم، برای تازه واردها جا باز می‌کنم.</p> <p>۶- اکثر اوقات در مورد رفتار اطرافیان مثبت می‌اندیشم.</p> <p>۲- کمک به افراد فقیر فامیل وظیفه هر فردی است.</p> <p>۱۹- مسئولیت گناه و اشتباهاتم را می‌پذیرم.</p> <p>۷- متعهدم برای همسایگانم آزار و اذیتی نداشته باشم.</p> <p>۱۰- من در انجام وظایفم منافع دیگران را هم در نظر می‌گیرم.</p> <p>۱۸- از کارهایی که باعث افزایش آلودگی هوا شود، پرهیز می‌کنم.</p> <p>۱۲- حاضرم برای کاهش آلودگی هوا پیاده یا با وسیله‌ی نقلیه عمومی به کارهایم برسم.</p> <p>۵- مواظبت از درختان وظیفه هر انسانی در جهان است.</p> <p>۱۶- بعد از تفریح در طبیعت، زباله‌ها را جمع می‌کنم.</p> <p>۱۳- سعی می‌کنم که سنجیده و به‌جا صحبت کنم.</p> <p>۲۰- موقع انجام کارهای مهم از چند نفر نظر خواهی می‌کنم.</p> <p>۱۷- هنگام صحبت با والدینم احترام آنها را نگه می‌دارم.</p>	<p>۰/۷۹</p> <p>۰/۶۷</p> <p>۰/۶۶</p> <p>۰/۶۶</p> <p>۰/۶۳</p> <p>۰/۶۱</p> <p>۰/۵۶</p> <p>۰/۶۶</p> <p>۰/۶۲</p> <p>۰/۵۹</p> <p>۰/۵۷</p> <p>۰/۵۲</p> <p>۰/۴۹</p>	<p>۰/۶۸</p> <p>۰/۶۶</p> <p>۰/۶۴</p> <p>۰/۶۰</p>	<p>۰/۶۹</p> <p>۰/۶۷</p> <p>۰/۵۱</p>	
ارزش ویژه	۵/۸۴	۲/۲۹	۱/۶۶	۱/۴۳
واریانس	۲۰/۸۷	۸/۱۷	۵/۹۳	۵/۱۲
واریانس کل	۴۰/۱			

برای بررسی روایی سازه از روش همبستگی نمره عامل‌ها و ابعاد با نمره کل نیز استفاده شد که ضریب همبستگی پیرسون مربوط به هر عامل در جدول ۳ با معناداری در سطح ۰/۰۱ آورده شده است.

جدول ۳- همبستگی بین ابعاد با نمره کل پرسشنامه مسئولیت پذیری چند بعدی اسلامی

ابعاد	خدا	جامعه	طبیعت	خود	نمره کل
مسئولیت در برابر خدا	۱				
مسئولیت در برابر اجتماع	.۳۵**	۱			
مسئولیت در برابر طبیعت	.۲۵**	.۴۲**	۱		
مسئولیت در برابر خود	.۲۳**	.۳۳**	.۲۴**	۱	
نمره کل	.۸۱**	.۷۵**	.۶۴**	.۵۰**	۱

$$p < .01 **$$

پرسش سوم: آیا پرسشنامه مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی از اعتبار برخوردار است؟ برای بررسی اعتبار از روش‌های تنصیف کردن و ثبات درونی به شیوهی آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب اعتبار برای کل پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد و با استفاده از روش تنصیف کردن همبستگی دو نیمه معادل ۰/۶۳ می‌باشد و اعتبار هر بعد از پرسشنامه در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴- ضرایب آلفای کرونباخ برای ابعاد پرسشنامه مسئولیت‌پذیری چند بعدی

ابعاد مسئولیت‌پذیری	خدا	اجتماع	طبیعت	خود(مراقبه)
مقدار آلفا	۰/۸۰	۰/۷۲	۰/۶۵	۰/۵۳

پرسش چهارم: آیا پرسشنامه مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی با پرسشنامه مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا همبستگی دارد؟

برای بررسی روایی همگرا، پرسشنامه ۲۰ سوالی مسئولیت‌پذیری چند بعدی اسلامی با پرسشنامه‌ی مقیاس مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا به‌طور همزمان بر روی گروه نمونه‌ی ۵۹ نفری اجرا گردید که نتایج آن در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵- ضریب همبستگی پیرسون بین نمرات پرسشنامه مسئولیت‌پذیری چند بعدی و نمرات

مقیاس مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا

تعداد نمونه	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معناداری
۵۹	.۴۲**	۰/۰۱

$$p < .01 **$$

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پرسشنامه‌ی چند بعدی اسلامی از روایی و اعتبار مناسبی برخوردار است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان‌دهنده‌ی وجود چهار بعد متمایز بود. مسئولیت انسان در برابر خداوند با ۷ گویه، مسئولیت در برابر اجتماع با ۶ گویه، مسئولیت در برابر طبیعت با ۴ گویه و مسئولیت در برابر خود(مراقبه) با ۳ گویه با بیشترین بار عاملی در هر بعد قرار داشتند که این ۲۰ گویه ۴۰٪ از کل واریانس را پیش‌بینی می‌کنند که درصد مناسبی برای پرسشنامه است. همبستگی عامل‌ها با نمره‌ی کل پرسشنامه حاکی از روایی سازه‌ی مناسب است. در تبیین نتایج کسب شده در تحلیل عاملی می‌توان به پژوهشی که به بررسی ابعاد مسئولیت از منظر نهج‌البلاغه پرداخته، اشاره کرد که نتایج مشابهی در برداشته است؛ بزرگ‌ترین مسئولیت‌های آدمی را در برابر خدا می‌داند و انسان در رابطه‌ی با خود مسئول است که خویشتن خویش را بشناسد و در پرورش استعدادها و توانایی‌هایش بکوشد. سومین بعد نسبت به سایر انسان‌ها است که شامل حوزه‌ی روابط خانوادگی و خویشاوندی و حوزه‌ی مسئولیت‌های اجتماعی است. چهارمین بعد در رابطه با جهان هستی رقم می‌خورد(افتخاری، ۱۳۸۵). در پژوهش دیگر که با روش تحلیلی مقایسه‌ای مفهوم مسئولیت در دیدگاه اسلام و مکتب اگزیستانسیالیسم مورد بررسی قرار گرفته، مسئولیت‌پذیری انسان در دین اسلام در بعدهای مسئولیت در برابر خداوند، جامعه، خود و طبیعت مورد بررسی قرار گرفته است(اخلاقی بناری، ۱۳۷۸). البته ذکر این نکته در تبیین همبستگی حائز اهمیت است که در دین اسلام با توجه به اینکه مسئولیت با وظیفه و تکلیفی که خداوند برای انسان مقرر کرده یکی است، ارتباط عمیقی با یکدیگر دارند و در همه‌ی این مسئولیت‌ها حتی در گویه‌های مسئولیت در برابر طبیعت، اطاعت از اوامر خدا وجود دارد. بنابراین مسئولیت انسان در برابر خالق خود پیونددهنده‌ی همه‌ی ابعاد مسئولیت‌پذیری به یکدیگر است. با توجه همبستگی بالای پرسشنامه‌ی چند بعدی اسلامی با مقیاس مسئولیت‌پذیری کالیفرنیا، می‌توان نتیجه گرفت که صرف‌نظر از چند گویه‌ی خاص دینی در پرسشنامه‌ی مسئولیت‌پذیری اسلامی، پرسشنامه قابلیت استفاده در مقیاسی وسیع‌تر را خواهد داشت. همبستگی نسبتاً بالای پرسشنامه‌ی چند بعدی اسلامی با پرسشنامه‌ی کالیفرنیا حاکی از مطلوب بودن پرسشنامه‌ی تهیه شده است. در تبیین نتیجه‌ی اعتبار می‌توان به تعداد گویه‌های هر بعد اشاره کرد. بعد مسئولیت در برابر طبیعت و خود به ترتیب ۴ و ۳ پرسش را به‌خود اختصاص داده‌اند، در نتیجه اعتبار کمتری نسبت به دو بعد دیگر دارند. ولی اعتبار کل پرسشنامه در سطح مناسبی است.

با توجه به نبود پرسشنامه‌ی بومی در کشور برای سنجش مسئولیت‌پذیری و وجود جامعه‌ی مسلمان کشور چنین به‌نظر می‌رسد که پرسشنامه‌ی تهیه شده بتواند این نیاز را برطرف نماید. در

پژوهش‌هایی که هدف آن بررسی و ارزشیابی وضعیت مسئولیت‌پذیری دانشجویان باشد یا پژوهش‌هایی که مسئولیت‌پذیری و متغیرهای مرتبط را با توجه به ویژگی‌های دموگرافی دانشجویان مانند جنسیت، تحصیلات و ... مورد پژوهش قرار می‌دهند، می‌توان از پرسشنامه استفاده کرد. البته می‌توان به مهم‌ترین کاربرد این پرسشنامه در روانشناسی اشاره کرد. در ایران به‌عنوان یک جامعه‌ی اسلامی استفاده از ساز و کارهای اسلامی برگرفته از کتاب قرآن و سنت در مشاوره و روان درمانی شروع شده است. هر چند در شروع مشکلاتی هم داشته است؛ از جمله استفاده‌ی ابزاری از آموزه‌های دینی، بدون اینکه به مبانی اولیه و اصلی پرداخته شود. ولی اقدامات خوبی هم صورت گرفته است (شمشیری، ۱۳۹۱). پژوهش‌های متعددی در مشاوره‌ی فردی و گروهی با رویکرد اسلامی صورت گرفته که به شکل مجموعه‌هایی منتشر گردیده است (فقیه‌ی، ۱۳۸۷) و تهیه‌ی ابزارهای روانشناسی منطبق بر دیدگاه اسلامی ضروری به‌نظر می‌رسد. بنابراین با هنجاریابی پرسشنامه‌ی تهیه شده می‌توان از آن به‌عنوان ابزاری برای سنجش مسئولیت‌پذیری اسلامی در پژوهش‌ها استفاده کرد.

منابع

- آذر مهر، فاطمه (۱۳۸۵). جایگاه وظیفه‌شناسی و مسئولیت‌پذیری در قرآن و سنت و آثار و پیامدهای فردی و اجتماعی آن، پایان‌نامه مدرسه علمیه نجس مشهد، پاییز ۱۳۸۵.
- احمدی آخورمه، محمد؛ سهامی، سوسن؛ رفاهی، ژاله؛ شمشیری، بابک (۱۳۹۱) مسئولیت‌پذیری و ابعاد آن در قرآن، همایش منطقه‌ای ذکر، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، بهمن ماه ۱۳۹۱.
- اخلاقی بناری، مسعود؛ پاک‌سرشت، محمدجعفر؛ صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۸) بررسی تطبیقی اصل مسئولیت و دلالت‌های تربیتی آن در مکاتب اگزیستانسیالیسم و اسلام، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تعلیم و تربیت. دانشگاه علوم تربیتی و روانشناسی شهیدچمران اهواز.
- افتخاری، سیده فروغ (۱۳۸۵) الگوی جامع مسئولیت‌پذیری از دیدگاه نهج‌البلاغه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد نهج‌البلاغه، دانشکده علوم حدیث.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، چاپ سوم ۱۳۸۸، انتشارات مدرسه رضایی، پروین (۱۳۷۸). را بطنه خشنودی شغلی و انگیزه پیشرفت با سلامت روان و مسئولیت‌پذیری مربیان تربیتی زن آموزشگاه‌های اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه چمران اهواز.
- رضی، شریف (۱۳۷۹). نهج‌البلاغه، ترجمه حسین انصاریان، تهران، انتشارات پیام آزادی، چاپ هفتم، سال ۱۳۷۹.
- رفعتیان، عبدالحسین (۱۳۸۵) مسئولیت‌پذیری، روند شکل‌گیری مسئولیت‌پذیری در فرزندان، تهران، انتشارات قطره.
- رمضانی دیسفانی، علی (۱۳۸۰). اثر بخشی آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه‌ی گلاس بر افزایش بحران هویت دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته مشاوره، دانشگاه اصفهان، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- شریعتی، محمد تقی (۱۳۴۶). تفسیر نوین، شرکت سهامی انتشارات تهران، چاپ ۱۳۴۶.
- شفیع‌آبادی، عبدالله؛ ناصری، غلامرضا (۱۳۶۵). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ چهاردهم ۱۳۸۸.

- شمشیری، بابک؛ خوشبخت، فریبا(۱۳۹۱) کلیات مشاوره و راهنمایی، نشر آبیژ، چاپ اول بهار ۱۳۹۱.
- شمشیری نیا، ترلان؛ معین، لادن؛ یونسی، فلورا (۱۳۸۸). مقایسه سلامت روان، عزت نفس و مسئولیت پذیری دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی خانواده های طلاق و عادی شهرستان فیروزآبادسال تحصیلی ۸۷-۸۸، پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره تابستان ۱۳۸۹.
- شیلینگ، لوئیس(۱۳۸۷). نظریه های مشاوره ترجمه سیده خدیجه آرین، انتشارات اطلاعات، چاپ هفتم.
- صالحی، اکبر؛ محرابیان، زهرا(۱۳۸۷) بررسی انسان شناسی اسلامی وانسان شناسی وجود گرا و مقایسه آنها، دوفصلنامه علمی تخصصی تربیت اسلامی س ۳، ش ۷، پاییز و زمستان ۱۳۸۷ صفحات ۱۳۹.
- طالقانی، سید محمود(۱۳۶۲). پرتوی از قرآن ناشر شرکت سهامی انتشار تهران، چاپ چهارم
- علوی، سید حمید رضا(۱۳۸۶). نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت و مکاتب فلسفی تربیتی، کرمان، دانشگاه شهید باهنر.
- فقیهی، علی نقی(۱۳۸۷) جوان و آرامش روان مشکلات، مشاوره و درمانگری بارویکرد اسلامی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه با همکاری انستیتو روان پزشکی تهران و موسسه مطالعاتی مشاوره اسلامی، چاپ زیتون قم، چاپ پنجم، بهار ۱۳۸۷.
- قرائتی، محسن(۱۳۸۳). تفسیر نور، ناشر مرکز فرهنگی درسهایی از قرآن تهران، چاپ یازدهم.
- قرشی، سید علی اکبر (۱۳۷۷). تفسیر احسن الحدیث، بنیاد بعثت مکان تهران، چاپ سوم.
- کوری، جerald(۱۳۸۷). نظریه های مشاوره و روان درمانی، ترجمه یحیی سید محمدی، نشر ارسباران، چاپ دوم.
- گری گراث، مارنات(۱۳۸۷). راهنمای سنجش روانی ترجمه حسن پاشا شریفی و محمد رضا نیکخو، انتشارات رشد، چاپ سوم.
- گلاسر، ویلیام(۱۳۸۰). واقعیت درمانی، ترجمه سید علی مرتضوی، انتشارات نور ایمان، چاپ اول.
- مترجمان(۱۳۷۷). تفسیر هدایت، ناشر بنیاد پژوهشهای اسلامی آستان قدس رضوی، مشهد، چاپ اول.
- مشایخی راد، شهاب الدین(۱۳۸۵) تعلیم و تربیت دینی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، شماره ۴۷، علوم تربیتی، ۷، چاپ دوم ۱۳۸۵.
- مصباح یزدی، محمدتقی(۱۳۸۰) نظریه حقوقی اسلام، انتشارات مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی، چاپ اول، تابستان ۱۳۸۰.
- مکارم شیرازی ناصر(۱۳۷۴). تفسیر نمونه، دارالکتب الإسلامیة، تهران سال ۱۳۷۴، چاپ اول.
- موسوی همدانی، سیدمحمدباقر(۱۳۷۴). ترجمه تفسیر المیزان، دفتر انتشارات جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، چاپ ۵.

عرفان اسلامی و دلالت‌های آن در حیطه‌ی روانشناسی ازدواج و خانواده

بابک شمشیری^{۱*}

چکیده

عرفان اسلامی به عنوان یکی از مهمترین و پرنفوذترین نحله‌های فکری مسلمانان در طول تاریخ، مکتبی است که به صراحت از عشق صحبت به میان می‌آورد. موضوع عشق مجازی و و حقیقی و نقش آن در معرفت و رشد و تعالی انسان و رسیدن انسان به خداوند، از جمله ارکان بنیادی عرفان اسلامی به حساب می‌آید. از سوی دیگر چنین به نظر می‌آید که طریقت عرفان، سیر انفسی و کاملاً فردی است و به تبع آن به مناسبات و روابط اجتماعی ارتباط چندانی ندارد. این در حالی است که تامل در مفهوم عشق و سیر آن از مجازی به حقیقی، اشتباه این برداشت را نشان می‌دهد. لذا با توجه به اینکه ازدواج و نهاد خانواده از جمله مهمترین، گسترده ترین و نخستین شکل تعامل اجتماعی بشمار می‌رود، این پرسش قابل طرح است که بین عرفان اسلامی و ازدواج و خانواده چه نسبتی را می‌توان در نظر گرفت؟ با توجه به این مسئله، هدف از این مطالعه عبارت است از استنتاج تلویحات عرفان اسلامی در حیطه‌ی روانشناسی ازدواج و خانواده. با در نظر گرفتن این هدف، پرسش این مطالعه عبارت است از اینکه دلالت‌های عرفان اسلامی در حیطه‌ی روانشناسی ازدواج و خانواده چه هستند؟ روش این پژوهش عبارت است از روش تحلیلی - استنتاجی که از زمره‌ی روش‌های مطالعات فلسفی به حساب می‌آید. نتایج این پژوهش حکایت از آن دارند که مطابق با نگاه عرفان اسلامی، بنیان ازدواج و تشکیل خانواده، پدیدآیی عشق و رشد آن است. به دیگر سخن، ازدواج و خانواده محملی برای سیر عشق از مجاز به حقیقت می‌باشد. از سوی دیگر، عشق در ازدواج و خانواده، بستر مناسبی را برای آگاهی از خلال توجه به دیگری فراهم می‌آورد. خودشناسی نیز مقدمه‌ی آگاهی بشمار می‌رود.

واژه‌های کلیدی: عرفان اسلامی، عشق، ازدواج، خانواده، خودآگاهی، خدا آگاهی

^۱ - عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز

*- نویسنده‌ی مسئول مقاله: bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

مقدمه

مکتب عرفان اسلامی از جمله مهمترین، پرنفوذترین و قدیمی‌ترین مکاتب فکری مسلمانان در طول تاریخ به حساب می‌آید. این نحله‌ی فکری از معدود مکاتبی است که نه تنها به صراحت به بحث درباره‌ی عشق می‌پردازد، بلکه این مفهوم از کلیدی‌ترین مفاهیم آن به شمار می‌آید. عشق در تمامی موضوع‌های مربوط به عرفان اسلامی، دیده می‌شود. عشق در عرفان اسلامی به مثل مانند رشته‌ای سخت و محکم است که موضوع هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی، انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و حتی زیبایی‌شناسی را به هم پیوند می‌زند. درست مثل نخ‌ی که دانه‌های تسبیح را در کنار هم و در یک رشته قرار می‌دهد (شمشیری، ۱۳۸۵: الف ۵۳).

از سوی دیگر، عشق به عنوان احساس و عاطفه‌ای که در تعاملات بین انسانی پدید می‌آید، همواره مورد توجه بسیاری از روانشناسان و رویکردهای روانشناسی قرار گرفته است. برای مثال، از نظر فروید، ریشه‌ی عشق را باید در لیبیدو جستجو کرد. بنا به باور فروید، غریزه‌ی جنسی در تمامی دوران‌ها و مراحل رشد فرد وجود داشته و فعال است. در واقع، این غریزه تنها به دوره‌ی بعد از بلوغ تعلق ندارد، بلکه در هر دوره‌ی رشدی، به شکلی نمایان می‌شود. از نظر وی، لیبیدو به نوعی نیروی حیات در زندگانی است که در غریزه‌ی جنسی آشکار می‌شود. بدین ترتیب، عشق بازتابی از فعالیت غریزه‌ی جنسی است (فروید، ترجمه‌ی حسن صفری، ۱۳۵۰: ۶۴-۵۷).

فروم برخلاف فروید معتقد است که میل جنسی نشان دهنده‌ی نیاز انسان به عشق می‌باشد. در اصل، عشق ناشی از نیاز انسان به دور ماندن از جدایی و تنهایی است. چرا که غلبه بر جدایی و احساس تنهایی، مهمترین مسئله‌ی بشر در طول تاریخ بوده است (فروم، ترجمه پوری سلطانی، ۱۳۶۵: ۱۶-۱۷). ژاک لکان، روان‌تحلیلگر معاصر فرانسوی، از جمله متاخرین بعد از فروید به حساب می‌آید. در خصوص عشق، لکان معتقد است که دو نوع عشق وجود دارد. نخست عشق شهوانی که حالت تصویری و تجسمی دارد. از نظر وی این نوع عشق، یک فاجعه‌ی روانی واقعی و یک دروغ محض است. دوم، عشق اروتیک که در بعد نمادین مطرح است. این دو نوع عشق دو سرنوشت متفاوت دارند. اولی به زوال و بدتر از آن به ایجاد پدیده‌ی وارونگی یعنی تبدیل به نفرت می‌انجامد. دومی جاودان خواهد شد. بدین ترتیب اولی از بین رفتنی و دومی ماندنی است. مگر آن که اولی به دومی تبدیل شود. نوع اول در اصل احساس خودشیفتگی است. خود شخص است که در وجود دیگری دوست داشته می‌شود. چنین عشقی در رابطه‌ی عاشق و معشوق تا زمانی دوام دارد که به احساس خودشیفتگی عاشق لطمه نزنند. در غیر این صورت یعنی صدمه دیدگی خودشیفتگی، به حالت نفرت بدل می‌شود. در این وضعیت احتمال تغییر متعلق عشق، بسیار بالا است. یعنی فرد به سراغ معشوق دیگری می‌رود (کدیور، ۱۳۸۱: ۷۷).

علاوه بر مکتب روان تحلیلیگری فروید و نیز روان تحلیل گران ما بعد فروید، روانشناسان انسان گرا نیز به عشق توجه نشان داده اند. برای نمونه، مازلو در کتاب ((انگیزش و شخصیت))، فصلی را به عشق در افراد خودشکوک اختصاص داده است. از منظر وی، عشق یعنی اشتیاق و محبت توام با لذت شادی، رضایت، احساس غرور و حتی وجد و شمع ناشی از برخورداری از این احساس. مازلو در توضیح عشق در افراد خودشکوک تنها به روابط عاشقانه بین زن و مرد متوقف شده است. بنا به دیدگاه او عشق در افراد خودشکوک، تنها در حد عشق شهوانی و جنسی باقی نمانده بلکه از آن فراتر می‌رود و به صورت روانی و روحی آشکار می‌شود(مازلو، ترجمه احمد رضوانی، ۱۳۷۲: ۲۵۰). از سوی دیگر، رویکرد وجودگرایی نیز در قبال عشق بی تفاوت نمانده است. برخی از بزرگان این رویکرد نیز به طرح دیدگاه‌های خود پرداخته‌اند. برای مثال، فرانکل، معتقد است که در فرایند عشق، خویشتن فرد یا بعد روحانی‌اش، به وسیله نهاد یا همان "آید" به حرکت در نمی‌آید بلکه اصولاً این خویشتن است که معبود یا معشوق را انتخاب می‌کند. لذا در نظریه‌ی فرانکل باید بین تمایل جنسی شهوانی و عشق تمایز گذاشت. در حقیقت، عشق در نزد فرانکل بسیار فراتر از میل شهوانی می‌باشد (فرانکل، ترجمه ابراهیم یزدی، ۱۳۷۵: ۶۰-۵۹). رولو می، دیگر روانشناس وجود گرا بر این باور است که عشق دارای ۴ مولفه می‌باشد که عبارتند از ۱- میل جنسی ۲- اروس یعنی نوعی تلاش برای یکی شدن با افراد مهم و محبوب برای فرد (معشوق) ۳- فیلیا به معنی اهمیت دادن به بهزیستی دیگران و بالاخره ۴- عشق به بشریت. این چهار جزء، حکایت از چگونگی تعالی یافتن عشق در انسان دارد. (لان‌دین، ترجمه یحیی سیدمحمدی، ۱۳۷۸: ۳۳۲).

در مجموع مرور این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که عشق برای غالب مکاتب و رویکردهای روانشناسی یک موضوع مهم و قابل تامل قلمداد می‌شود. لیکن اشکال بزرگ بیش‌تر این دیدگاه‌ها این است که تنها به یک سطح خاص محدود شده و از آن فراتر نمی‌روند. از سوی دیگر، تامل و ریشه‌یابی برخی از این دیدگاه‌ها خصوصاً نظریه‌های فروید، فرانکل، فروم و مازلو، شباهت‌های آنها با دیدگاه‌های عرفانی را آشکار می‌سازند (شمشیری، ۱۳۸۵: الف ۱۱۹) حال با در نظر گرفتن این شباهت‌ها، این پرسش پیش می‌آید که معمولاً عرفان را طریقتی فردی و سیر انفسی تلقی کرده‌اند. این ویژگی موجب می‌شود که چنین به نظر آید، عرفان ربطی به مناسبات و تعاملات اجتماعی ندارد. این در حالی است که شاید بتوان مدعی شد عرفان اسلامی بیش از هر مکتب دیگری به عشق پرداخته است. عشق نیز به نوبه‌ی خود در هر سطح و نوعی که در نظر گرفته شود مبتنی بر گونه‌ای ارتباط است. با توجه به غنای عرفان اسلامی، این موضوع به ذهن خطور می‌کند که آیا برای ارایه نظریه‌ها و الگوهای بومی مربوط به روانشناسی ازدواج و خانواده، نمی‌توان از عرفان

اسلامی مدد گرفت؟ حال با در نظر گرفتن این مسئله، هدف از این مطالعه، استنتاج تلویحات عرفان اسلامی در حیطه‌ی روانشناسی ازدواج و خانواده می‌باشد.

به‌منظور رسیدن به پاسخ این پرسش از روش تحلیلی_استنتاجی که از زمره‌ی روش‌های مطالعات فلسفی به حساب می‌آید، استفاده می‌شود (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). مطابق با این روش، ابتدا به تحلیل معنای مفهومی عشق از نظر عرفان اسلامی پرداخته می‌شود و در مرحله-ی بعد تلویحات آن برای حیطه‌ی ازدواج و خانواده استنتاج می‌شود. بدین ترتیب می‌توان به الگویی جدید در قلمرو روانشناسی ازدواج و خانواده که حاصل اقتباس از عرفان اسلامی است، دست یافت.

بحث اصلی

همان‌طور که اشاره شد، در مکتب عرفان اسلامی، مفهوم عشق گستره‌ی وسیعی دارد. به گونه‌ای که تنها در خصوص مناسبات بین فردی و تعاملات اجتماعی مطرح نیست بلکه نقطه‌ی آغازین این بحث به مقوله‌ی هستی‌شناسی بر می‌گردد. اصولاً سرمنشا عشق از هستی است. به عبارت دیگر، بنا به باور عرفانی، عشق از صفات ذاتی هستی بشمار می‌رود. از سوی دیگر، می‌دانیم که عرفای مسلمان قائل به وحدت هستند، یعنی هستی تنها خدا است و هر چیز دیگری تنها از تجلیات او به حساب می‌آیند. بدین ترتیب عشق از خدا بوده و صفت اوست (شمشیری، ۱۳۸۵: الف ۲۱). در همین رابطه، ابن عربی- از مشاهیر عرفا- عشق را برابر با اصل وجود می‌داند. وی می‌گوید: ((این را هم بدان که مقام عشق شریف است و این را هم بدان که عشق اصل وجود است)) (ابن عربی، ترجمه محمدتحریرچی، ۱۳۷۸: ۳۲).

گذشته از مقوله‌ی هستی‌شناسی، عشق با معرفت‌شناسی نیز ارتباط دارد. رجوع به منابع گوناگون عرفان اسلامی حکایت از آن دارد که دل یا به اصطلاح عرفانی، قلب، کانون بروز عشق می‌باشد. چرا که دل مرکز جان و روح انسان است. از سوی دیگر، دل به عنوان تجلی‌گاه خداوند و خانه‌ی سر او شناخته می‌شود. پس دل هم جایگاه عشق است و هم مرکز معرفت خدا و درک او. بدین ترتیب می‌توان چنین نتیجه گرفت که عشق نیز در دستیابی انسان به معرفت پروردگار سهم دارد. به دیگر سخن، عشق با شناخت و معرفت نیز سروکار دارد (شمشیری، ۱۳۸۵: ۲۸-۲۵). عزالدین محمود بن علی کاشانی-عارف نامدار قرن هفتم و هشتم هجری قمری- در کتاب مصباح الهدایه (تصحیح جلال الدین همایی، ۱۳۷۶: ۱۰۰). در توصیف دل چنین می‌گوید:

((دل آن نقطه‌ای است که دایره‌ی وجود از او به حرکت درآمده و کمال یافته و سر ازل و ابد در او به هم پیوسته است. و جمال و جلال خداوندی بر او متجلی می‌گردد. صورت او از عین عشق مصور و بصیرت او به نور مشاهده منور می‌شود)).

مطابق با جهان بینی عرفان اسلامی، عشق، بنیاد هستی انسان نیز به شمار می‌رود. عشق شعله‌ای است در درون وجود انسان که در هر زمان به شکلی زبانه می‌کشد. در حقیقت، عشق صفت فطری انسان به شمار می‌رود و همان طور که می‌دانیم، فطرت نیز از آن خداوند است. به عبارت دیگر، فطرت تجلی صفات الهی از جمله عشق، نیکی و زیبایی است (شمشیری، ۱۳۸۹: ۱۱۴) از این رو انسان همواره میل به زیبایی، نیکی و عشق دارد. در اصل با این میل انسان به دنبال گمشده‌ی خویش یا خویشتن خویش که همانا اصل الهی اوست، می‌باشد. بدین ترتیب، بروز و ظهور عشق، راهی است برای رسیدن به خود و خودیابی نیز منتهی می‌شود به خدایابی (همان: ۱۱۶). برای همین است که حافظ شیرازی می‌فرماید (حافظ، ۱۳۷۸: ۱۰۷).

عشقت رسد به فریاد گر خود به سان حافظ قرآن زبرخوانی در چهارده روایت

همان طور که دیدیم این میل فطری و خدایی انسان در هر زمان و مرحله‌ای از رشد او به شکلی هویدا می‌شود. در واقع در هر مرحله، معشوقی را به عنوان موضوع و متعلق عشق خود بر می‌گزیند. از این رو عرفای مسلمان برای عشق به عنوان یک حقیقت واحد، تجلی‌های گوناگون و مراتبی را در نظر گرفته‌اند. برای مثال ملاصدرای شیرازی سه مرتبه تحت عنوان عشق اصغر، عشق اوسط و عشق اکبر را در نظر می‌گیرد. عشق اصغر، عشق ظاهری و عشق به انسان است. عشق اوسط، عشق علما و حکما به تفکر و تأمل در حقایق موجودات و بالاخره عشق اکبر، عشق به ذات مقدس خداوند است. این عشق اختصاص به انبیا، اولیا و عرفای والا مقام دارد (خلیلی، ۱۳۸۲: ۲۲۴) در واقع تقسیم بندی ملاصدرا از مراتب عشق بر مبنای تقسیم بندی رایج عرفای مسلمان یعنی تقسیم عشق به مجازی و حقیقی، صورت گرفته است. عشق حقیقی همان عشق به خداوند یا عشق الهی است. این عشق، عشق به کمال مطلق و خیر محض است. از دید بسیاری از عرفا اصالت با این عشق است (رحیمیان، ۱۳۸۰: ۱۵۳-۱۵۲). عشق مجازی که نوعی تجلی از عشق حقیقی به حساب می‌آید، شامل عشق‌های زمینی، جسمانی و انسانی می‌شود. حتی عشق‌هایی که بین انسانها رخ داده اما صورتی روحانی و یا عقلانی دارند نیز همگی چون تعلق به عالم انسانی دارد و متعلق آن به انسان‌ها و یا مفهوم انسان کلی برمی‌گردد، همگی مجازی تلقی می‌شوند (همان: ۱۵۳).

نکته‌ی قابل توجه این است که بین این مراتب تفاوت ماهوی وجود ندارد بلکه در اصل عشق واحد است که صورت‌های گوناگون را پذیرا می‌گردد. بنابراین انواع عشق‌های مجازی نیز از اعتبار و جایگاه ویژه‌ای برخوردارند. البته به شرط اینکه بتوانند مقدمات صعود به مراحل بالاتر و متعالی‌تر عشق مثل عشق‌های عقلانی، معنوی و در نهایت الهی را فراهم نمایند. بدین ترتیب می‌توان از سیر و سلوک عشق در انسان سالک و یا به تعبیر دیگر از مراحل رشد عشق در انسان نام برد. بنا به دیدگاه عرفانی نگارنده این مراحل عبارتند از: ۱) عشق به خود ۲) عشق به دیگری مثل

عشق به والدین و اطرافیان، عشق به دوستان، بزرگسالان مرتبط مانند معلم، جنس مخالف و عشق به فرزند. (۳) عشق به هم‌نوع: در این مرحله عشق صورت انتزاعی و معنوی‌تری پیدا می‌کند. (۴) عشق به مخلوقات و کائنات، (۵) عشق الهی (شمشیری، ۱۳۸۵: ۱۴۰-۱۳۵)

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، ارتباط بین عشق و خودشناسی از دیگر وجوه انسان‌شناسی عرفانی می‌باشد. در حقیقت، بنا به دیدگاه عرفان اسلامی، عشق اصلی‌ترین لایه‌ی هویتی انسان است. به همین دلیل خودشناسی و خودیابی از راه مسیر عشق و سیر مراحل تکاملی آن امکان‌پذیر است (شمشیری، ۱۳۸۹: ۱۱۸). علاوه بر نقش عشق در خودشناسی، حضور یا عدم حضور آن در بروز عواطف دیگر نیز ایفای نقش می‌کند. اصولاً نزدیکی به عشق و یا دوری از آن، منجر به بروز عواطفی در انسان می‌شود. ترک عشق و انکار آن می‌تواند به احساس پوچی، بی‌هویتی، سرگستگی، افسردگی و گمشدگی بینجامد. چرا که به تعبیر عزیزالدین نسفی-عارف مشهور و صاحب کتاب انسان کامل-شعله‌های عشق به گونه‌ی دائم در حال زبانه کشیدن است. اجتناب، انکار و سرکوبی فقط موجب آن می‌شود که این شعله‌های بی‌هدف به جای آن که روشنی و گرمابخشی داشته باشند به سوزاندن خود و یا دیگران مشغول شوند (نسفی، ۱۳۶۲: ۱۱۵).

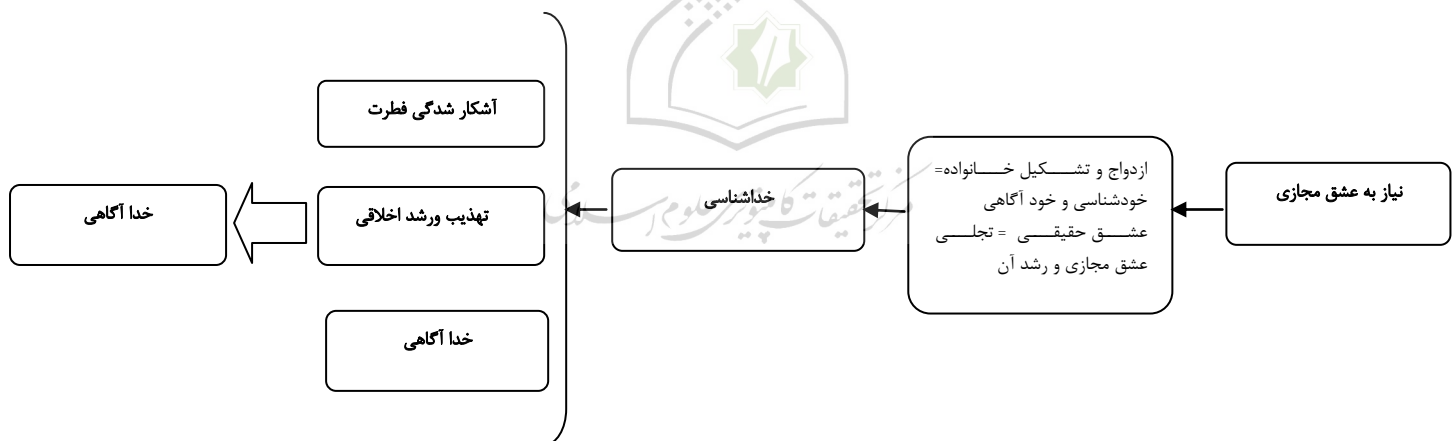
نتیجه‌گیری

چنانکه دیدیم سالکی که معتقد به جهان بینی عرفانی است، در پی عشق روان می‌باشد. زیرا عشق انسان را به سر منزل مقصود می‌رساند. در حقیقت شناخت و معرفت حضرت حق و فناء فی ... در گرو عشق است. چنانکه گفته شد، عشق نیز از مراحل زمینی تر و به اصطلاح مجازی شروع می‌شود تا در نهایت در سیر تکاملی خود به عشق حقیقی منجر می‌شود. بدین ترتیب، عشق-های مجازی نه کاذب هستند و نه منفی بلکه می‌توانند مثبت، مطلوب و سازنده تلقی شوند. این نتیجه‌گیری حکایت از آن دارد که اگر بخواهیم به نوعی روانشناسی ازدواج و خانواده را بر مبنای دیدگاه عرفان اسلامی به تصویر بکشیم، نقش مرکزی آن را باید به عشق محول نماییم. به عبارت دیگر، بنیان ازدواج و تشکیل خانواده مطابق با استنتاج از مبانی اعتقادی عرفانی، رسیدن به عشق و رشد و شکوفایی آن است. در اصل ازدواج و تشکیل خانواده محملی برای بروز و پرورش عشق در انسان است. این عشق و رشد آن زمینه‌ی خودآگاهی و خودیابی را از خلال بیرون آمدن از لایه‌های قشری و سطحی خود و توجه به دیگری فراهم می‌کند. به عبارت دیگر، زمینه‌ی دستیابی به سطحی عمیق‌تر از خودیابی است. بنابراین، در تعاملی که بر مبنای عشق و با این نیت شکل می‌گیرد، هدف تنها کامیابی جسمی و داد و ستد بین دو فرد وارد شونده در تعامل نیست بلکه مقصود اصلی کشف خود است. پس این تبادل ممکن است که در شرایط برابر نباشد. لیکن به رغم این نابرابری برای کسی که خود عشق و به تبع آن کشف خویشتن خویش صرف نظر از ستانده‌هایش

در تبادل مورد نظر، هدف و غایت باشد، موفقیت، پیروزی و سعادت بشمار می‌رود. در این وضعیت است که ایثار و از خودگذشتگی برای معشوق معنا پیدا می‌کند. چرا که با ایثار، شخص به کشف گوهر وجودی خویش و زندگانی فطری و در نهایت رسیدن به خدا نزدیکتر می‌گردد. عشق به دیگری که بویژه در ازدواج و محیط خانوادگی به‌خصوص با دنیا آمدن فرزند و یا فرزندان، معنا و مفهوم پیدا می‌کند، علاوه بر کارکردش در بروز و رشد فضایل اخلاقی از جمله ایثار و بخشش، باعث شناخت انسان از ویژگی‌های شخصیتی و شاکله‌های منفی اخلاقی‌اش نیز شده و بیش از پیش صفات و ردایل اخلاقی‌اش را نیز کشف می‌نماید. در واقع انسان به درجه‌ی بالاتری از خودآگاهی رسیده و به تبع آن می‌تواند به درمان این ردایل بپردازد. در اینجا بایستی یادآور شد که عشق می‌تواند کارکرد درمانی نیز پیدا کند. زیرا از یک طرف انگیزه‌ی لازم برای تغییر و اصلاح را فراهم می‌نماید و از سوی دیگر توان پایداری را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، عشق به خودی خود درمان برخی از ردایل اخلاقی به حساب می‌آید. برای مثال خصوصیات مثل خودخواهی، خودبینی و حرص و طمع در نتیجه‌ی عشق به دیگری به حداقل کاهش پیدا می‌کند. در نتیجه، عشق می‌تواند زمینه و شرایط مناسبی را برای تربیت اخلاقی افراد فراهم نماید. به همین خاطر، شیخ روزبهان بقلی شیرازی-عارف مشهور قرن ششم هجری قمری- معتقد است که عشق باعث تحقق اهداف اخلاقی در انسان می‌گردد. به دیگر سخن، در اثر عشق، نفس اماره به نفس مطمئنه تبدیل می‌شود (شیخ روزبهان بقلی شیرازی، ۱۳۳۷: ۹۹).

علاوه بر کارکردهای تربیتی و اخلاقی عشق در ازدواج و خانواده، نبایستی نقش عشق در ایجاد وحدت و انسجام شخصیتی را نادیده گرفت. رشد ردایل اخلاقی و نا آگاهی انسان در باره‌ی خودش از مهمترین عواملی هستند که می‌توانند وحدت شخصیتی فرد را به خطر انداخته و او را با از هم گسیختگی مواجه سازند. دلایل این امر بنا به چارچوب جهان بینی عرفانی کاملاً آشکار است. چرا که فطرت حقیقت و ذات انسان تلقی می‌شود (شمشیری، ۱۳۸۵: الف: ۲۷۲). فطرت نیز از جنس هستی تلقی شده و نه از سنخ ماهیت (جوادی آملی، ۱۳۷۶: ۲۵-۱۳). به عبارت دیگر، فطرت از هستی مطلق یعنی خدا ناشی می‌شود. به همین دلیل یکسره پاک و منزّه می‌باشد. بنابراین، برای رسیدن به خیر و نیکی، راهی جز بازگشت به اصل خویش یعنی فطرت وجود ندارد. به همین خاطر است که در حدیث نبوی آمده است که ((من عرف نفسه فقد عرف ربه)) هرکس خود را شناخت، خدای خویش را خواهد شناخت. در حقیقت انسان بنا به فطرت خویش گرایش به سمت خوبی، زیبایی، عشق و محبت دارد. پس هرگاه در این مسیر حرکت کند، احساس مثبت، آرامش درونی، سلامتی روان و یکپارچگی وجودی و شخصیتی خواهد داشت. برعکس، زمانی که انسان در جهت بدی، زشتی و شرارت گام بر می‌دارد، آرامشش را از دست می‌دهد و در نتیجه احساسات منفی و

بیمار گونه‌ای مثل اضطراب، پریشان حالی، احساس شکست و نومیدی حاصل از آن، و یا تعاض درونی به سراغش خواهند آمد. همه‌ی این احساسات و تاثرات منفی می‌توانند به نوبه‌ی خود انسجام و وحدت شخصیتی فرد را تهدید نمایند. چرا که فرد بر خلاف ذات خویش حرکت می‌کند. از منظر معنوی و دینی نیز می‌توانیم به مقوله‌ی عشق نظر افکنیم. چرا که معنویت با احساسات و عواطف دینی و اخلاقی مثل شور، جذب و حیرت و شگفتی زدگی و هم‌چنین احساس آرامش درونی و یکپارچگی وجودی سر و کار دارد از طرف دیگر معنویت هسته‌ی مرکزی ادیان و یا به تعبیر عرفانی، باطن ادیان را تشکیل می‌دهد (ملکیان، ۱۳۸۸: ۳۰۸). در واقع معنویت متکی بر تجربه‌های دینی است. این تجربه‌ها نیز جنبه‌ی فردی، شهودی و درونی دارند به گونه‌ای که فرد با تمام وجود خویش در آنها درگیر می‌شود. چنین تجربه‌هایی می‌توانند به خودآگاهی و به دنبال آن خداآگاهی یا به تعبیر دیگر، معرفت منجر شوند. در این صورت می‌توان چنین استنباط کرد که عشق هم خود یک احساس معنوی است و هم می‌تواند زمینه‌ی بروز و رشد دیگر احساسات معنوی مثل آرامش درونی و رضایت خاطر را فراهم کند. شاید به همین خاطر باشد که برای فرانکل نیز عشق می‌تواند جایگاه معنا درمانی را پر نماید (به فرانکل، ترجمه اکبر معارفی، ۱۳۵۴، رجوع شود). در مجموع می‌توان کارکردهای ازدواج و خانواده و نیز چگونگی ارتباط آنها با یکدیگر بر مبنای محوریت عشق در نظام فکری عرفان اسلامی را به شکل زیر نشان داد:



تامل در شکل بالا چند نکته‌ی اساسی را در خصوص، نسبت عشق با ازدواج و خانواده آشکار می‌سازد. نخست اینکه، مطابق با دیدگاه استنتاج شده از عرفان اسلامی در خصوص روانشناسی ازدواج و خانواده، عشق، علاقه و محبت از مهمترین مولفه‌ها و ملاکهای ازدواج و خانواده به شمار می‌آید. از اینرو هدف از ازدواج ایجاد تعاملی است که رشته‌ی پیوند آن تبادل عشق و محبت باشد. در غیر این صورت، ازدواج صرفاً به قصد برآورده کردن نیازهای جنسی و بس و یا به دلایل مصلحتی دیگر مثل تامین کردن نظر والدین و یا به دست آوردن امتیازات مالی و اجتماعی نه تنها منجر به رشد انسان نشده بلکه مانعی بر سر راه آن خواهد بود و می‌تواند عوارض ناگوار بی‌شماری را هم برای فرد و هم زوج او و نیز فرزندان در پی داشته باشد. بنابراین، ازدواج باید بر مبنای عشق و علاقه‌ی بالفعل صورت گیرد و یا حداقل این عنصر به صورت بالقوه وجود داشته باشد.

دوم، همان‌طور که گفته شد، ممکن است در پاره‌ای از موارد، در آغاز ازدواج بروز و ظهور عشق به صورت پررنگ آشکار نشد، لیکن با وجود آمادگی در زوجین برای بروز عشق، امکان رشد و شکوفایی آن وجود دارد. در نتیجه فضای خانوادگی و نوع مناسبات و جو عاطفی حاکم بر خانواده بایستی به گونه‌ای باشد که افراد در جهت رشد و شکوفایی عنصر عشق در یکدیگر به هم کمک رسانند.

سوم، هرچند، عشق اساس وجود آدمی و به تعبیری گمشده‌ی اوست به نحوی که در هر حال زمینه‌ی بروز آن را دارد، ولی بایستی در نظر داشت که این ویژگی فطری مثل سایر ویژگی‌های فطری در معرض خطر گمراهی قرار می‌گیرد. برای مثال انسان ذاتاً به دنبال زیبایی است اما اگر طبع زیبایی‌شناسی در وی پرورش نیافته باشد، زشتی‌ها را به نام زیبایی می‌ستاید. همان‌طور که اگر از نظر معنوی و دینی درست تربیت نشود، بت و یا حتی شیطان را به اسم خدا دنبال کرده و آنها را می‌پرستد. پس، شکوفایی عشق و سیر درست آن از مجازی به صورت‌های معنوی‌تر و عقلانی‌تر مستلزم تربیت است. از اینرو عشق نیز نیازمند تربیت بوده و نمی‌توان آن به حال خود رها کرد (شمشیری، ۱۳۸۵، ب: ۲۵). بر این اساس هم خانواده و هم نظام آموزش و پرورش وظیفه دارند که عشق پروری را به عنوان هدفی متعالی مد نظر قرار داده و برای آن برنامه ریزی نمایند.

چهارم، عشق از یک سو به عنوان هدف تلقی می‌شود و از سوی دیگر به عنوان وسیله و علاوه بر اینها به عنوان انگیزه نیز وارد عمل می‌شود. به همین دلیل است که از نظر ملاصدرای شیرازی، از آنجا که خداوند برای هر موجودی به نوعی کمال قرار داده است تا به آن برسد، لذا در نهاد و ذات آن موجودات نیروی مشوقی به نام عشق قرار داده است تا آنها را برای رسیدن به کمال خویش به حرکت در آورد (سجادی، ۱۳۸۴: ۷۷). به همین دلیل، عشق را می‌توان از جمله مباحث انگیزشی

نیز به حساب آورد و درباره‌ی آن مطالعه و پژوهش کرد. داستان زیر نقش انگیزشی عشق را به خوبی نشان می‌دهد.

"آورده‌اند که بهرام پسری داشت، مصمم شد که او را برای سلطنت پس از خود تربیت کند. او بد نهاد و بی ذوق و پست همت بار آمد، پدرش معلمانی بر او گماشت تا حکمت و آداب پادشاهان را به وی بیاموزند، احوال فرزند را از آنان می‌پرسید، او را از آنچه علت بی ادبی فرزند می‌شد، خبری دادند، یکی از معلمان گفت: ما از بی ادبی او بیم داریم، کارهایی که از وی سر می‌زند، ما را از او نا امید می‌کند. علت این بود که او دختر مرزبانی را دید و به او عاشق شد، در عشق دختر هذیان می‌گفت و به یاد او مشغول بود، بهرام گفت: اکنون به اصلاح فرزندم امیدوار شدم، پدر کنیزک (مرزبان) را فراخوانده و گفت: من رازی را با تو می‌گویم، نگران نباش. آنگاه مرزبان را از جریان عشق پسرش به دختر او آگاه ساخت و اعلام کرد که می‌خواهد کنیزک را برای پسرش به همسری برگزیند، به مرزبان گفت: دختری را بگو: فرزندم را به خود تطمیع کن و بگریز، اگر علت رخسار نمودن و پرهیز کردن را خواست بگو: من جز با پادشاه یا پادشاه هم‌متی ازدواج نمی‌کنم، این است آنچه مرا از پیوند تو باز می‌دارد. وقتی این کارها صورت گرفت، مرا آگاه کن و این سر را با دختری در میان من. سپس به معلم فرزندش گفت: او را از من بترسان و به عشق کنیزک دلیر ساز. وقتی او امر بهرام در این مورد به پایان رسید و اجرا شد، جوانک علت دوری کردن کنیزک را دانست و به کسب انواع ادب و طلب حکمت و جمع خصلی که برای پادشاهی لازم بود همت گماشت و در آنها توانا شد. جریان را به بهرام گفتند، بهرام شاد شد، به مودب فرزند گفت: جایگاهی را که پسرم از عشق کنیزک، خود را در آن نهاده بود تحقیر مکن، امر کن که کار خود به من واگذارد و بخواهد که دخترک را به همسری او در آورم. مودب چنان کرد، بهرام کنیزک را به عقد پسرش در آورد." (انصاری، ترجمه قاسم انصاری، ۱۳۷۹: ۱۲۲-۱۲۱)

پنجم، بر اساس تحلیل عرفانی عشق و نسبت آن با مولفه‌هایی مثل خود شناسی، خواگاہی و فطرت،

می‌توان درباره‌ی ملاک خوشبختی و نیز موفقیت در ازدواج و زندگی زناشویی نیز قضاوت کرد. در حقیقت، وجود عشق و محبت و علاقه‌ی درونی بین زوجین، از جمله مهمترین ملاک‌های سعادت و موفقیت در زندگی تلقی می‌شود. البته همان‌طور که اشاره شد، عشق و محبتی که منشأ درونی داشته و نه به دلیل عوامل دیگری مثل امتیازات مالی و یا خانوادگی بروز کرده باشد. اگر چنین عشقی، به عنوان میزانی برای احساس خوشبختی و موفقیت در زندگی خانوادگی و زناشویی تلقی می‌شود، به جهت آن است که تامین کننده‌ی رشد انسان است. اکنون باید دید که رشد از منظر عرفانی چگونه تعبیر می‌شود. باید دانست که رشد به معنای عرفانی آن حرکت در جهت

معرفت حقیقی است. البته همان طور که دیدیم این معرفت حاصل تلاش‌های ذهنی و صرفاً مربوط به حیطه‌ی شناختی نیست. بلکه نوعی شناخت و آگاهی است که تمامی وجوه انسان بویژه جنبه‌ی ذوقی و عاطفی‌اش در آن سهم دارد. این آگاهی اساساً درباره‌ی اصل و حقیقت وجودی خود فرد و سپس حقیقت جهان هستی و به تبع آن اصل هستی مطلق یعنی خداوند می‌باشد. پس می‌توان رشد را در چارچوب عرفانی به معنای خودشناسی و خداآگاهی تفسیر کرد. بنابراین، ازدواج و تعاملات زناشویی و خانوادگی در صورتی می‌توانند به عنوان موفقیت محسوب شده و منجر به احساس خوشبختی فرد شوند که زمینه‌ی خودشناسی و به تبع آن خداشناسی بیش‌تری را برای فرد مهیا سازند. بایستی در نظر داشت که خودشناسی نیز به نوبه‌ی خود بستر لازم برای پرورش اخلاقی فرد را فراهم می‌سازد. پس می‌توان نتیجه گرفت که رشد حقیقی شامل جنبه‌های اخلاقی و معنوی نیز می‌گردد. در نتیجه، در نگاه مکتب عرفان اسلامی، فرد به صورت متحد و یکپارچه دیده شده و زمانی که از رشد صحبت به میان می‌آید، مراد رشد و تکامل همه جانبه‌ی فرد است. در این صورت، بدون لحاظ کردن خودیابی، خودآگاهی و تعالی اخلاقی و معنوی انسان، صحبت از خودشکوفایی، سعادت و خوشبختی و موفقیت، پوچ و بی‌معنی می‌باشد.

تاکید بر این طرز تلقی از رشد و ملاک موفقیت و سعادت، حکایت از جهت‌گیری درونی دیدگاه روانشناختی عرفانی دارد. به دیگر سخن، تمام تاکید عرفان اسلامی بر خود شخص است. از اینرو معیارهای موفقیت و سعادت هر فرد را باید در درونش جستجو کرد. به عبارت دیگر، هرچقدر انسان به خویشتن خویش یا همان فطرت، نزدیکتر گردد، موفقتر و پیروزمندتر و هر چقدر از آن فاصله بگیرد، ناکامتر و در نتیجه ناموفقتر در رسیدن به خوشبختی. این طرز تلقی بر خلاف بسیاری از رویکردهای روانشناسی غربی می‌باشد. چرا که مبنای بسیاری از این رویکردها، نگاه هنجاری است. نگاه هنجاری نیز ریشه در اجتماع و مقایسه‌های اجتماعی دارد. در نتیجه این اجتماع و هنجارهای مربوط به آن است که موفقیت، سعادت و ملاک‌های آن را تعیین کرده و به دنبال آن افراد را در طبقات موفق، ناموفق و یا حداکثر بینابین تقسیم بندی می‌کند. چنین نگاهی در ظاهر برای دستیابی به وضعیت بهتر سلامتی و بهداشت روانی افراد در جامعه است. حال آنکه به صورت مستقیم و غیر مستقیم و نیز خواسته و یا ناخواسته اعضای جامعه را بیش‌تر در معرض خطر، آسیب پذیری و اختلال قرار می‌دهد. چرا که رقابت و مقایسه را به عنوان زیربنای حضور افراد در جامعه تلقی می‌کند. حتی ممکن است در ظاهر، رقابت و مقایسه مورد شماتت قرار گیرند، ولی در صحنه‌ی عمل همین مقایسه‌ها و رقابت‌ها آن هم بیش‌تر در سطح صوری، عاملی تعیین کننده برای خوشبختی و موفقیت تلقی می‌شود. موارد زیادی را می‌توان برای تایید این مدعا مثال زد

برگزاری جشنواره‌های انتخاب ملکه‌ی زیبایی و دختران شایسته که عمدتاً بر اساس زیبایی صورتی و فیزیکی آنها صورت می‌گیرد، هم‌چنین انتخاب الگو در زندگی براساس موفقیت هنرپیشه‌ها و خوانندگان محبوب و حتی تقلید از آنها، دغدغه‌های شغلی و تحصیلی به دلیل نوع ارزش‌گذاری‌های جامعه برای مشاغل و رشته‌های تحصیلی گوناگون، سنجش موفقیت و پیروزی بر اساس مسابقات و رقابت‌های ورزشی در سطوح ملی و بین‌المللی همه و همه و بسیاری نمونه‌های دیگر از واقعیت‌های زندگی معاصر بشر است. سبکی از زندگی که درون فرد و حقیقت وجودی اش به دست فراموشی سپرده شده و در نتیجه افراد خود را بر اساس روند اجتماع و خواست‌های نهان و آشکار اجتماعی تعریف می‌کنند. تحت حاکمیت چنین شرایطی است که بسیاری از افراد احساس شکست و بدبختی می‌نمایند چرا که در هر حال در مقایسه‌ها و رقابت‌های اجتماعی به موفقیت نخواهند رسید. در این وضعیت، بخش اعظم تلاش مشاوران، روان‌درمانگران و به طور کلی روانشناسان عمدتاً تسلی بخشی است که به عناوین گوناگون صورت می‌گیرد.

اصولاً در چنین شرایطی است که بسیاری از افراد نه به دلیل ملاک‌های درونی مثل عشق و محبت بلکه به دلیل رقابت‌ها و مقایسه‌های اجتماعی وارد فرایند ازدواج و تشکیل خانواده شده و در نتیجه در معرض بسیاری از آسیب‌پذیرها قرار می‌گیرند. آسیب‌هایی مثل عدم رضایت زناشویی، احساس شکست در زندگی، احساس رکود و بدبختی ناشی از مشکلات و مسئولیت‌های زندگی زناشویی و خانوادگی که مانع پیشرفت‌ها و موفقیت‌های اجتماعی آنها می‌شود. برای مثال، بسیاری از جوانان نسل جدید به این نتیجه می‌رسند که ازدواج و بچه دار شدن و باطبع مسئولیت‌های ناشی از آن مانع موفقیت‌های تحصیلی، شغلی و ورزشی‌شان شده و آنها را به ورطه‌ی بدبختی سوق داده است. علیرغم اینکه در ادبیات روانشناسی معاصر، صحبت از خود و اهمیت آن بسیار زیاد است، لیکن چنین به نظر می‌آید که این خود بیش‌تر به معنای خودخواهی، خودمحوری و منفعت‌طلبی شخصی به کار می‌رود. به دیگر سخن، اینکه انسان در هر حال خودش را به دیگران ترجیح دهد. به همین دلیل است که عباراتی مثل ((می‌خواهم برای خودم باشم یا برای خودم زندگی کنم و یا پس خودم چی؟)) به کرات از سوی جوانان شنیده می‌شود. این در حالی است که بنا به روانشناسی عرفانی، رسیدن به خود و تحقق آن لاجرم از خلال توجه به دیگری و حتی در بسیاری از موارد ایثار و از خود گذشتگی برای دیگران (مثل اعضای خانواده) رخ می‌دهد.

و بالاخره ششم اینکه، غفلت از عشق و علاقه در زندگی، پیامدهای منفی و بعضاً خطرناکی را برای فرد و حتی جامعه به ارمغان می‌آورد. همان‌طور که گفته شد، جایگزینی عشق و علاقه با ملاک و معیارهای هنجاری اجتماعی مثل موقعیت خانوادگی، شغلی و مالی به خنثی شدن نقش عشق نمی‌انجامد، زیرا همان‌طور که دیدیم عشق به دلیل ذاتی بودن، گمشده‌ی انسان است و لذا خودآگاه

و ناخودآگاه در جستجوی آن است و در نتیجه ممکن است که در مسیری اشتباه قرار گیرد. برای مثال افراد بسیاری دیده می‌شوند که در خارج از چارچوب خانوادگی به دنبال ایجاد ارتباط‌های نامشروع می‌باشند. پس می‌توان چنین استنباط کرد که غفلت از عشق ممکن است موجب بروز برخی کج‌رویه‌های اجتماعی و یا عوارض منفی فردی بشود. بنابراین، عشق در پیشگیری و درمان نابهنجاریهای اجتماعی و نیز اختلالات روانی نیز می‌تواند موثر واقع شود (شمشیری، ۱۳۸۹: ۱۱۵)

منابع

- انصاری، محمد (ابن دباغ)، (۱۳۷۹). *عشق اصطراب اسرار خداست*. ترجمه قاسم انصاری. تهران: انتشارات طهوری.
- ابن عربی، محیی‌الدین (۱۳۷۸). *مدرسه عشق (بخشهایی از فتوحات مکیه)*. ترجمه محمد تحریرچی. تهران: انتشارات خانه اندیشه جوان.
- باقری، خسرو، سجادیه، نرگس و توسلی، طیبه (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بقلی شیرازی، روزبهان (۱۳۳۷). *عبر العاشقین: تصحیح و ترجمه هانری کوربن و محمد معین*. تهران: انستیتو ایران و فرانسه.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۷۶). *تفسیر موضوعی قرآن کریم: فطرت در قرآن*. قم: مرکز نشر اسراء.
- حافظ، خواجه محمد شمس‌الدین (۱۳۷۸). *دیوان حافظ*. تهران: انتشارات زرین.
- خلیلی، محمد حسین (۱۳۸۲). *مبانی فلسفی عشق از منظر ابن سینا و ملاصدرا*. قم: انتشارات بوستان کتاب.
- رحیمیان، سعید (۱۳۸۰). *حب و مقام محبت در حکمت و عرفان نظری*. شیراز: انتشارات نوید.
- سجادی، سید جعفر (۱۳۸۴). *دیباجه بر حکمت متعالیه ملاصدرا*. تهران: انتشارات طهوری.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵، الف). *تربیت از منظر عشق و عرفان*. تهران: انتشارات طهوری.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵، ب). *ارایه‌ی الگویی نظری به منظور جهت‌دهی و سامان‌دهی فعالیت‌های امور تربیتی در نظام آموزش و پرورش ایران با اقتباس از آموزه‌های عرفان اسلامی*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۴(۴۹): ۱۱۳-۱۳۴.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۹). *امکان ساخت نظریه‌ی مشاوره و روان‌درمانی مبتنی بر عرفان اسلامی*. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۲): ۱۰۹-۱۱۹.
- فرانکل، ویکتور (۱۳۵۴). *انسان در جستجوی معنا*. ترجمه اکبر معارفی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- فرانکل، ویکتور (۱۳۷۵). *خدا در ناخودآگاه*. ترجمه ابراهیم یزدی. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- فروم، اریک (۱۳۵۶). *هنر عشق ورزیدن*. ترجمه پوری سلطانی. تهران: انتشارات مروارید.
- فروید، زیگموند (۱۳۵۰). *پیدایش روانکاوی*. ترجمه حسن صفری. تهران: انتشارات دانشکده علوم ارتباطات اجتماعی دانشگاه تهران.
- کاشانی، عزالدین (۱۳۷۶). *مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه*. تصحیح جلال‌الدین همایی. تهران: انتشارات سینایی.

کدیور، میترا (۱۳۸۱). مکتب لکان: روانکاوی در قرن بیست و یکم. تهران: انتشارات موسسه اطلاعات.
 لاندین، ویلیام، رابرت (۱۳۷۸). نظریه‌ها و نظام‌های روانشناسی. ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: موسسه نشر
 ویرایش.

مازلو، ابراهام (۱۳۷۲). انگیزش و شخصیت. ترجمه احمد رضوانی. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
 ملکیان، مصطفی (۱۳۸۸). معنویت، گوهر ادیان. در مجموعه ی سنت و سکولاریسم. تهران: انتشارات صراط.
 نسفی، عزیزالدین (۱۳۲۲). انسان الکامل. تصحیح ماژیران موله. تهران: انتشارات طهوری.



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

فرایند تعلیم و تربیت با اقتباس از مبانی عرفان اسلامی

نویسندگان: دکتر بابک شمشیری* و دکتر عبدالحسین نقیب‌زاده**

* استادیار دانشگاه شیراز

** استاد دانشگاه تربیت معلم

چکیده

پژوهش حاضر قصد دارد با اقتباس از مبانی تربیتی عرفان اسلامی، چگونگی فرایند تعلیم و تربیت را از منظر آن مکتب تبیین کند. در حقیقت، این بررسی درصدد پاسخگویی به این سؤال است که فرایند تعلیم و تربیت براساس مبانی نظری عرفان اسلامی چگونه است؟ در این پژوهش از روش تحلیل فلسفی با رویکرد استنتاجی استفاده شده است. به منظور پاسخگویی به سؤال فوق، ابتدا مبانی معرف‌شناسی، هستی‌شناسی و انسان‌شناسی عرفان اسلامی تشریح، و سپس ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی و همچنین چگونگی نگاه آن به برنامه درسی تبیین شدند. عمده‌ترین ویژگی‌های تعلیم و تربیت عرفانی عبارتند از: (۱) وحدت‌گرایی، (۲) اصالت باطن، (۳) تأکید بر شناسایی‌های شهودی، (۴) تلقی سفر (سیر و سلوک) از مفهوم تربیت. براساس این ویژگی‌ها، اهداف تعلیم و تربیت از منظر عرفان اسلامی را می‌توان در سه طبقه هدف‌غایی، هدف میانی و اهداف کوتاه مدت دسته‌بندی کرد. هدف غایی این فلسفه تربیتی عبارت است از فناء فی‌الله و به تعبیر دیگر معرفت توحید هدف میانی نیز مشتمل است بر خودشناسی که در این مرحله روشن‌شدگی و یا تحقق ادراکات شهودی حاصل می‌شود. آخرین طبقه، یعنی اهدافی که به منزله شیوه و روش رسیدن به هدف میانی و غایی محسوب می‌شوند. مشتمل است بر: (۱) عشق‌پروری، (۲) تربیت اخلاقی، (۳) تربیت هنری (زیبایی‌شناسی).

نتایج استنباط شده در مطالعه حاضر حکایت از آن دارند که روش تربیتی رویکرد یاددهی - یادگیری مکتب عرفان اسلامی مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متربی است. اصولاً تربیت به مثابه یک برنامه سفر است که از مراحل و منازل گوناگون و پشت سر هم تشکیل یافته است. در این رویکرد، مربی نقش هدایت و راهنمایی متربی را در جریان فعالیت‌های عملی و تجارب فردی وی بر عهده دارد و در واقع، مربی، بیش‌تر نقش یک مشاور و راهنما را ایفا می‌کند. مطابق با الگوی اقتباس شده، دانش‌آموز در فرایند یاددهی - یادگیری کاملاً فعال است، چرا که بصیرت و روشن‌شدگی امری است باطنی که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. بنا به این الگو، رابطه معلم - شاگرد بر دو رکن عمده استوار است. نخست، محبت و عشق دو جانبه بین مربی و متربی و دوم اطاعت متربی از مربی در فرایند تربیت. در واقع، این دو رکن از ضرورت‌های سفر تربیتی و معرفتی متربی محسوب می‌شود. در بخش پایانی این مقاله ضمن نتیجه‌گیری، برخی پیشنهادهای کاربردی ارائه شده‌اند.

واژه‌های کلیدی: فرایند یاددهی - یادگیری، تعلیم و تربیت، برنامه درسی، عرفان اسلامی، اهداف تربیتی

دوماهنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد
سال دوازدهم - دوره جدید
شماره ۱۲
شهریور ۱۳۸۴

مقدمه

کثرت و فراوانی آثار مربوط به عرفان اسلامی و معرفی ابعاد گوناگون آن از جمله معرفت شهودی بسیار چشمگیر است. با نگاهی به تاریخ ادبیات پس از اسلام متوجه خواهیم شد که کتب و رساله‌های گوناگونی چه به صورت مستقیم و چه غیرمستقیم به معرفی عرفان اسلامی و جنبه‌های گوناگون آن پرداخته‌اند. آثاری از قبیل «فصوص الحکم» و «فتوحات مکیه» ابن عربی «کشف المحجوب» هجویری عزنوی، «مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه» عزالدین کاشانی، «تمهیدات» عین القضاة همدانی، «عوارف المعارف» و «مونس العشاق» شیخ شهاب‌الدین سهروردی، «انسان الکامل» عزیزالدین نسفی، «تذکره الاولیاء» عطار نیشابوری، «عرفان و عرفان نمایان» ملاصدرا، و «کیمیای سعادت» امام محمد غزالی نمونه‌های بسیار خوبی از منابع مربوط به عرفان اسلامی در طول تاریخ هستند. بخش دیگری از منابع مربوط به عرفان اسلامی با زبان نظم، بیان شده‌اند. دیوان خواجه شمس‌الدین حافظ شیرازی، دیوان شمس و مثنوی مولانا، و منطق‌الطیر عطار از جمله این آثار منظوم هستند که در نوع خود بی‌نظیرند. در دوره معاصر نیز بررسی‌ها و تحقیقات متعددی در باره عرفان اسلامی و همچنین ابعاد آن انجام شده است.

علی‌رغم تحقیقات و مطالعات بسیار زیادی که در باره عرفان اسلامی انجام شده به سختی می‌توان مطالعه و یا پژوهشی جدی را یافت که به بررسی نسبت میان عرفان اسلامی و تعلیم و تربیت پرداخته باشد. معدودی از صاحب‌نظران فلسفه تعلیم و تربیت تنها به بیان برخی دیدگاه‌های تربیتی و عرفان اسلامی [۱] بسنده کرده و برخی از محققان تنها به تشریح پاره‌ای از دیدگاه‌های تربیتی معدودی از عارفان مسلمان همچون مولانا پرداخته‌اند [۲]. بنابراین با توجه به تأثیر بسیار شگرف دیدگاه‌ها و نظریه‌های عرفان اسلامی و همچنین عرفای مسلمان بر ابعاد گوناگون فرهنگ ایرانیان که رگه‌هایی از آن را در تاریخ تعلیم و تربیت کشور می‌توان ملاحظه کرد همچنین رابطه بسیار تنگاتنگ عرفان اسلامی با

منابع اصیل اسلام، یعنی قرآن و سنت که خواه ناخواه اثر بسیار مهمی بر فلسفه تربیتی اسلام بر جای می‌گذارد و با در نظر گرفتن پژوهش‌های بسیار اندکی که به بررسی رابطه عرفان اسلامی و تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، پژوهش حاضر قصد دارد ضمن تشریح مبانی عرفان اسلامی، فرایند تعلیم و تربیت را از دیدگاه آن تبیین کند. در واقع، نگارنده درصدد پاسخگویی به این سؤال است که اصولاً براساس آموزه‌های عرفان اسلامی فرایند تعلیم و تربیت چگونه است؟ به عبارت دیگر، اهداف آموزش و پرورش، برنامه درسی و معنای آن، چگونگی روش تربیتی، نقش مربی و متربی و نحوه ارتباط آن دو با یکدیگر، سؤال‌های اصلی این مطالعه را تشکیل می‌دهند. دستیابی به یک نظریه تربیتی عرفانی، ما حاصل پاسخ‌های ارائه شده به سؤال‌های فوق است.

به منظور پاسخگویی به سؤالات فوق، ابتدا مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی عرفان اسلامی، و سپس مبانی انسان‌شناسی آن مورد بحث و بررسی قرار می‌گیرد. در حقیقت، این بخش از مقاله به تشریح فلسفه عرفان اسلامی یا به تعبیر دقیق‌تر «عرفان نظری» اختصاص دارد. آنگاه ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی و به دنبال آن، با استنتاج از مبانی تشریح شده، چگونگی نگاه مکتب تربیتی عرفان اسلامی به برنامه درسی تشریح و تبیین خواهد شد. بحث با پرداختن به چگونگی فرایند یاددهی - یادگیری ادامه می‌یابد و بالاخره در بخش بعدی، ضمن نتیجه‌گیری، کاربردها و پیشنهادها حاصل از این مطالعه ذکر خواهند شد. شایان ذکر است، در پژوهش حاضر از روش تحلیل فلسفی با رویکرد استنتاجی که از جمله روش‌های متداول در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت است استفاده می‌گردد [۳].

هر چند بین عرفان اسلامی و سایر مکاتب عرفانی دنیا وجوه تشابه بسیاری به خصوص از نظر توجه به درک شهودی وجود دارد، اما به لحاظ محدودیت‌ها و ملاحظات پژوهشی، مطالعه حاضر به عرفان اسلامی اختصاص دارد، چرا که توجه به تمامی مکاتب عرفانی،

نوعی تفکر است که در آن گام‌های مشخص و معین وجود دارد و به روشنی می‌توان آن گام‌ها را توصیف و تبیین کرد. در این نوع تفکر، فرد در مورد مراحل، عملیات و فرایندهای مربوط به آن آگاهی دارد [۶]. «آرنه‌ایم» در ۱۹۸۵ نیز شهود را وجهی از وجوه تفکر عقلانی به حساب می‌آورد. بر طبق نظر وی، شهود چیزی نیست جز همان توانایی ادراک سریع و مستقیم یک پدیده. به عبارت دیگر، شهود نوعی فعالیت مغزی است و از این نظر با عقلانیت استدلالی مشابه است، چرا که هر دو وابسته به ادراک حسی (حواس) هستند. در واقع بنا به دیدگاه وی شهود درک گشتالتی اشیا است. به همین دلیل آرنه‌ایم معتقد است شهود و تفکر عقلانی لازم و ملزوم یکدیگرند و در کنار هم معنا پیدا می‌کنند؛ چرا که منبعی واحد (مغز) دارند [۷]. همان‌طور که ملاحظه می‌شود مطابق با دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران غربی، شهود و عقلانیت هر دو از یک جنس هستند، با این تفاوت که در شهود، مراحل و گام‌های قابل تشخیص و معین وجود ندارد. به علاوه بنا به دیدگاه این متفکران موضوع تفکر شهودی و تحلیلی واحد و یکسان است و در نتیجه، تفکر شهودی نیز تنها به همان موضوعاتی محدود می‌شود که در حیطه تحلیلی قرار دارند و از این رو تفاوتی ذاتی بین آن‌ها مشاهده نمی‌شود.

از طرف دیگر در منابع پژوهش‌های مربوط به عرفان اسلامی تعابیر به ظاهر گوناگون اما در باطن مشترکی درباره شهود وجود دارند. به عنوان مثال، قیصری در مقدمه‌ای که بر فصوص الحکم نگاشته، معتقد است: که شهود نوعی مکاشفه است و مکاشفه اطلاع از ماورای حجاب است. از نظر وی، ماورای حجاب را امور مختلفی تشکیل می‌دهد که همان معانی غیبی و امور حقیقی هستند. در واقع بنا به دیدگاه وی، شهود نوعی مشاهده با چشم دل (بصیرت) است که بعد از گذراندن مقامات و ریاضات شاق حاصل می‌شود [۸]. سید حیدرآملی عارف بزرگ قرن هشتم نیز بر این باور است

مستلزم مطالعه و بررسی منابع و مدارک مربوط به آن‌ها است که این امر به نوبه خود از حد یک مقاله علمی فراتر است. از سوی دیگر، عرفان اسلامی، برخی ویژگی‌های مختص به خود دارد که بخش‌های مختلف مقاله آشکار خواهند شد.

الف) مبانی معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی عرفان اسلامی

تاریخ نشان می‌دهد که بخش اعظم توجه اندیشمندان و فیلسوفان در سده‌های گذشته بر عقل و یا تجارب حسی انسان به عنوان منابع عمده کسب معرفت و دانش بوده است؛ به طوری که در دوره معاصر این دو بنیاد، یعنی عقل و نیز تجربه حسی در کنار یکدیگر قرار گرفته و در پیوند با یکدیگر بنیان معرفت علمی را تشکیل داده‌اند. سرآغاز این پیوند معرفت‌شناسی را در نظریه‌های «کانت» می‌توان مشاهده کرد. این فیلسوف بزرگ قرن هجدهم خرد را جدا از حس و تجربه حسی نمی‌دانست و آن را در ادامه تجربه حسی تلقی می‌کرد [۴]. این در حالی است که در نگاه عرفانی به طور اعم و عرفان اسلامی به طور اخص، منابع معرفتی تنها به خرد و حس محدود نشده، بلکه منبع عمده معرفت و شناسایی انسان، شهود و مکاشفه است. در واقع از منظر عرفان اسلامی، معرفت حقیقی چیزی نیست جز همان شناسایی شهودی، یعنی نوعی از معرفت که به تعبیری مقصد نهایی این مکتب را تشکیل می‌دهد [۵]. اکنون سؤال این است که ماهیت این منبع معرفتی چیست؟ در قبال ماهیت معرفت شهودی، پاره‌ای از صاحب‌نظران غربی در حوزه تعلیم و تربیت نیز بی‌تفاوت نمانده، در باره آن به بحث و اظهار نظر پرداخته‌اند. غالب این صاحب‌نظران بر این باورند که معرفت شهودی نوعی عقلانیت محسوب می‌شود. برونر در ۱۹۶۰ اصطلاح تفکر شهودی را در برابر تفکر تحلیلی به کار می‌برد. بنا به دیدگاه وی، تفکر شهودی عبارت است از بصیرت و یافتن ناگهانی پاسخ بعد از آن که فرد مدت زیادی را صرف حل مسأله می‌کند. از سوی دیگر، تفکر تحلیلی،

شده‌اند. عزالدین کاشانی، شهود و مکاشفه را مشتمل بر فراست، الهام و وحی می‌داند. از نظر وی فراست که مرتبه پایین شهود به شمار می‌رود نوعی مکاشفه است که در آن، معنای باطنی همراه با صورتی از ظاهر یا به عبارتی با تجسمی حسی و صوری رخ می‌دهد. البته باید در نظر داشت که این سطح از شهود نیز نیاز به داده‌های حسی پیشین ندارد، بلکه مکاشفه، تنها به صورت تجسم حسی بروز پیدا می‌کند. در الهام که در مرتبه بالاتر از فراست قرار دارد، هیچ نوع تجسم مادی وجود ندارد بلکه معنا به صورت مجرد کشف می‌شود و بالاخره مرتبه وحی که خاص انبیا است [۱۲].

قونوی، مراتب کشف و شهود را مشتمل بر حدس، الهام و بالاخره وحی می‌داند. به زعم وی، حدس، پایین‌ترین مرتبه مکاشفه است که این مرتبه برای همگان امکان‌پذیر است اما بالطبع نیاز به آمادگی و تحمل ریاضات و مشقات خاص خود دارد. حدس به نوبه خود مشتمل بر دو نوع مکاشفه است: الف) مکاشفه صوری که شناسایی پدیده‌ای محسوس یا مفهومی معنوی است که به صورت تجسم یافته در شکل مادی یا به تعبیر دیگر به حالت جسمانی درک می‌شود، ب) مکاشفه معنوی که مجرد از هر نوع تجسم مادی است. شناسایی‌های حدسی در ذهن رخ می‌دهند، در حالی که الهام که مرتبه بالاتری از شهود است در قلب به وقوع می‌پیوندد. بالاخره وحی یا شهود روحی است که والاترین مرتبه مکاشفه است و در روح انسان رخ می‌دهد و به تعبیر دیگر، منشأ آن از روح الهی انسان است [۱۰]. اکنون پس از تشریح معنا و مفهوم شهود و مراتب آن، نوبت به آن رسیده که مشخص شود موضوع شناسایی شهودی کدام است و به تعبیر دیگر، این نوع دریافت به چه موضوع‌هایی تعلق می‌گیرد؟

با رجوع به منابع و پژوهش‌های مربوط به عرفان اسلامی، به خوبی در می‌یابیم که این نوع شناسایی هم به عالم محسوسات تعلق می‌گیرد و هم به عالم غیب. عزالدین کاشانی در این رابطه می‌گوید: «... و ادراک

که درک و شناخت ذات تمام موجودات تنها با شهود و مکاشفه امکان‌پذیر است [۹].

مطابق با دیدگاه قونوی عارف بزرگ قرن هفتم هجری، شهود نوعی کشف ذوقی درونی است که این مکاشفه محصول اکتساب و استدلال نیست. در واقع، مکاشفه شهودی بی‌نیاز از هر نوع قضایای منطقی و قوانین فکری است. به زعم وی، دستیابی به شهود علاوه بر عنایت الهی که کار ساز اصلی است، نیازمند از کار انداختن همه قوای جزئیه ظاهری و باطنی و پاکسازی درون از هرگونه علم و اعتقاد است [۱۰].

از نظر محیی‌الدین عربی، عارف نامدار جهان اسلام و صاحب «فصوص الحکم» علم واقعی، علم اسرار است. این علم، ذوقی، فطری و وهبی است؛ یعنی علمی است که از طریق شهود و مکاشفه حاصل می‌شود. این علم فراتر از شیوه‌های عقلانی بوده، از طریق استدلال و قوانین منطقی کسب نمی‌شود. این نوع شناسایی، معرفت حقیقی است که در قلب اهل حق، اهل الله و عارفان راستین می‌نشیند [۱۱]. همان‌طور که ملاحظه می‌شود از نظر عرفای مسلمان بین شهود و تفکر عقلانی تفاوت بسیار است. در واقع به نظر می‌آید معرفت شهودی به لحاظ جنس و ماهیت از تفکر و عقلانیت انسان جدا و منفک باشد؛ به طوری که معرفت شهودی در دل حاصل می‌آید. این نوع شناسایی و فعالیت معرفت‌شناسانه به جای آن که در ذهن انسان - به معنای مغز - مرکز فعالیت‌های عقلانی است و داده‌های خود را از حس دریافت می‌کند ایجاد گردد، در دل وی حادث می‌شود و هیچ نیازی به داده‌های حسی ندارد. لذا بنا به دیدگاه این مکتب، دل جایگاه شناخت است. در حقیقت از نظر عرفان اسلامی، دل رمز حقیقت وجود آدمی و گوهر حقیقی اوست. این دل که منبع و سرچشمه شناسایی و کسب معرفت تلقی می‌شود، معدن ایمان، محبت و عشق نیز محسوب می‌گردد [۱۲].

ادراک شهودی مراتب و درجات گوناگونی دارد. عرفای مسلمان برای شهود مراتب گوناگونی قائل

نوعی علم حضوری بوده، ریشه فطری دارند و نشأت گرفته از فیض الهی هستند. این نوع علم حضوری کاملاً بی‌واسطه بوده، شیوه دسترسی به آن از راه شهود است. با توجه به مقدمه بالا کاملاً روشن می‌شود که شهود و مکاشفه نوعی اکتساب محسوب نمی‌شود. به تعبیر دیگر، شهود روشی برای به دست آوردن نیست، بلکه راهی است برای دسترسی به آگاهی ذاتی. به همین خاطر است که به شهود اصطلاحاً مکاشفه اطلاق می‌شود. در نتیجه بنا به دیدگاه نگارنده، موضوع متعلق معرفت شهودی چیزی نیست جز همان وجود و از آن جا که مکتب عرفان اسلامی، قائل به وحدت وجود است [۱۶]، شناسایی شهودی به سپهر وحدت تعلق دارد و شناسایی‌های عقلانی و حسی - تجربی تنها به سپهر کثرت محدود می‌شوند، یعنی حوزه‌ای که با تعینات ویژه اشیای خاص سر و کار دارد. شاید به همین علت باشد که حضرت رسول (ص) می‌فرماید: «من عرف نفسه فقد عرف ربه» (هر کس خود را شناخت به تحقیق خدای خود را شناخته است). بنابراین هر نوع شناسایی که به ذات اشیا که همان وجود آن‌ها است، تعلق گیرد، نوعی شناسایی شهودی است و به همین دلیل شناخت نفس انسانی که تعلق به سپهر وحدت دارد، کلید شناخت خدا به حساب می‌آید. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که بنا به پیش فرض‌های هستی‌شناسانه عرفان اسلامی، جهان هستی جلوه‌های گوناگونی دارد که شناسایی هر کدام از این جلوه‌ها نیازمند ابزار و منابع شناختی خاص است، به طوری که برای شناخت جلوه وحدت‌گرایانه آن که چیزی نیست جز حقیقت الهی باید پا را از حد عقل و حس فراتر نهاد و به مراتب و درجات شهود و مکاشفه متوسل شد؛ یعنی شناختی که اکتسابی نیست، بلکه علمی است حضوری که بر اثر کنار زدن پرده‌ها و موانع دیدن رخ می‌دهد. به این منظور باید از قلمرو ظاهر صرف نظر کرد و وارد ساحت باطن شد. به همین خاطر است که شیوه دسترسی به معرفت شهودی از «درون‌نگری» آغاز می‌شود و به یکی شدن با حقیقت

روح در مکاشفه یا متعلق بود به چیزی که در عالم غیب باشد یا متعلق به چیز که در عالم شهادت بود» [۱۲]. گرچه شناسایی شهودی در قلمرو محسوسات و عالم مادی نیز روی می‌دهد، لکن حیظه اصلی این نوع شناسایی به امور قدسی و معنوی یا به عبارت دیگر عالم غیب تعلق دارد. شناسایی شهودی متعلق به عالم محسوسات نیز بیش‌تر شامل حال ذات آن‌ها می‌شود؛ ذاتی که به عالم مادی تعلق ندارد، بلکه مربوط به عالم غیب می‌شود. در واقع هر چند راهیابی به این قلمرو روحانی با تکیه بر خرد و ابزار آن یعنی استدلال‌ها و قضایای منطقی نیز به صورت گمانه‌ای، احتمالی و در پرده‌ای از ابهام و همراه با شک و تردید امکان‌پذیر است - همچنان که سیر اندیشه‌های فلسفی نشانگر این گونه تلاش‌های مبهم و شک برانگیز بوده - اما شیوه رسیدن به شناخت صادق‌تر و یقینی‌تر در این حیظه، اتکا بر کشف و شهود است. به همین خاطر ابن عربی جهان را به عوالم مختلف تقسیم کرده است: الف) عالم غیب یا ملکوت که با کشف و شهود درک می‌شود، ب) عالم جبروت که عالم خیال است و با تخیل ادراک می‌شود، ج) عالم معانی که همه عالم عقل است و تحت سیطره خردورزی قرار دارد، د) عالم حضور یا عالم ملک که همان عالم حس و محسوسات است و با ابزار حسی یا تجربه حسی شناخته می‌شود [۱۳]. در مجموع از منظر عرفای مسلمان، جهان هستی از دو بخش تشکیل شده است: نخست باطن که تعلق به عالم غیب دارد و دوم ظاهر که متعلق به عالم محسوسات است [۱۴]. در این نوع هستی‌شناسی، هر پدیده‌ای نیز به تبعیت از کل خود (کل جهان هستی) از دو بخش ظاهر و باطن تشکیل یافته است. مطابق با این دیدگاه هستی‌شناسانه، علوم نیز به دو دسته کلی علوم ظاهری و علوم باطنی تقسیم می‌شوند. علوم ظاهری به تعبیری همان علوم اکتسابی هستند که از طریق خردورزی و یا تجربه حسی یا برآیندی از آن دو حاصل می‌آیند. در مقابل علوم باطنی به اصطلاح همان «علوم لدنی» هستند که سر منشأ آن‌ها اکتسابی نیست [۱۵]، بلکه به تعبیری

ج) ویژگی‌ها و اهداف تعلیم و تربیت عرفانی

قبل از پرداختن به موضوع اهداف تعلیم و تربیت عرفانی، بررسی و تشریح ویژگی‌های این نوع تعلیم و تربیت ضرورت دارد، چرا که با شناخت خصوصیات آن که بر بنیادهای هستی‌شناسانه، معرفت‌شناسانه و بالاخره انسان‌شناسانه عرفان اسلامی استوار شده‌اند، درک منطقی اهداف تعلیم و تربیت عرفانی آسان‌تر خواهد بود.

همان‌گونه که در بحث هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی عرفان اسلامی اشاره شد، در نوردیدن سپهر کثرت یا به اصطلاح ظاهر جهان هستی و گام نهادن به سپهر وحدت یا باطن عالم خلقت که چیزی نیست جز ساحت قدسی خداوند که در عرفان اسلامی از آن به مرحله «فناء فی الله» تعبیر می‌کنند، غایت و هدف کمال بشری و مقصود نهایی زندگی انسانی در این عالم تلقی می‌شود. در رابطه با خصوصیات تعلیم و تربیت عرفانی از این پیش‌فرض بنیادی چند نتیجه حاصل می‌آید:

ج_۱) تعلیم و تربیت عرفانی وحدت‌گرا است

انسان تربیت یافته براساس آرمان‌های عرفانی، قصد ماندن و در جا زدن در حوزه نسبیت و کثرت را ندارد، بلکه بر عکس در تلاش است تا پس از کاویدن این حوزه، خود را از دست آن خلاص کرده، به قلمرو وحدت وارد شود. این نوع تعلیم و تربیت رو به سوی وحدت و خصوصیات آن که همانا ثبات، قطعیت و مطلق بودن، می‌باشد. از این رو در جریان تعلیم و تربیت عرفانی، متریبی با کمک و نظارت مربی در جستجوی ردپای وحدت از خلال کثرت است. البته این نوع تعلیم و تربیت با کاوش‌های حوزه کثرت که با توسل به ابزار عقلی و حسی انجام می‌شوند، مخالفی ندارد و در نتیجه رو در روی علوم عقلی و تجربی قرار نمی‌گیرد؛ چرا که قصد ماندن و محدود شدن به این حوزه را ندارد، بلکه می‌خواهد از آن فراتر رود، نه این که قصد ورود به این حوزه را نداشته باشد. به همین

جهان هستی که همان وجود است می‌انجامد. از سوی دیگر برای آگاهی و کسب شناخت از جلوه‌های کثرت‌گرایانه هستی، استفاده از ابزار و منابعی مثل عقل و حس ضرورت دارد چرا که بدون به کارگیری این منابع، امکان شناخت معتبر و در نتیجه تسخیر پدیده‌های متعلق به این سپهر وجود ندارد. با این نوع طرز تلقی از مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسانه عرفان اسلامی در می‌یابیم که به لحاظ نظری و حتی عملی هیچ‌گونه تعارض و تباینی بین عقل و دل، علم و عرفان و حتی فراتر از آن وحدت و کثرت وجود ندارد.

ب) مبانی انسان‌شناسی

در مکتب عرفان اسلامی، بحث «انسان کامل» به صورتی مجزا و مفصل مطرح شده است. در واقع این موضوع به نحوی از جمله نظریه‌های برجسته این مکتب تلقی می‌شود. با رجوع به مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی این مکتب، دیدگاهش در باره انسان کامل روشن می‌شود. اصولاً مطابق با آموزه‌های عرفان اسلامی در باره ظاهر و باطن جهان هستی و همچنین معرفت‌شهودی و ارزش و جایگاه آن کاملاً مشخص است که انسان ایدئال این مکتب، کسی است که از محدوده ظاهر هستی یا به تعبیر صدرالمتألهین عالم کثرت [۱۷] که حوزه نسبیت است فراتر رفته، با دستیابی به شناسایی شهودی وارد حیطة وحدت یا باطن جهان هستی شده باشد. در همین راستا، عزیزالدین نسفی در کتاب ارزشمند خود تحت عنوان «انسان الکامل» می‌گوید: «بدان که انسان کامل آن است که در شریعت و طریقت و حقیقت تمام باشد» [۱۸].
همو می‌گوید: «اگر این عبارت را فهم نمی‌کنی به عبارتی دیگر بگویم: بدان که انسان کامل آن است که او را چهار چیز به کمال باشد: اقوال نیک و افعال نیک و اخلاق نیک و معارف. و مراد از معارف، معرفت چهارچیز است: معرفت دنیا، معرفت آخرت، معرفت خود و معرفت پروردگار خود» [۱۸].

که در بند آن اسیر گردد. البته گذر از ظاهر و شریعت به معنای نفی و طرد آن نیست بلکه عبور از آن به معنای بصیرت یافتن و درک عمیق نسبت به شأن و منزلت احکام ظاهری و پایبندی آگاهانه به آنها است، نه صرفاً تقلیدی جاهلانه و کورکورانه که از روی عادت حاصل شده باشد. اصولاً مکتب تربیتی عرفان اسلامی درصدد نفی عادت پروری است. عین القضاء همدانی در باب بی‌ارزش دانستن تربیت عاداتی چنین می‌گوید: «ای عزیز اگر خواهی که جمال این اسرار بر تو جلوه کند، از عادت دست بردار که عادت پرستی، بت پرستی باشد» [۱۵]. سوم آن که باید در نظر داشت، ظاهر، زمانی می‌تواند در باطن تأثیر مثبت داشته باشد که رعایت ظواهر با خواست، تمایل و اراده شخص انجام گیرد نه به اجبار شرایط محیطی و اطرافیان. به علاوه، این اعمال ظاهری براساس نوعی خودآگاهی درونی از شخص صادر شوند و در غیر این صورت، شخص در معرض سوء تفاهم و استنباط‌های غلط قرار می‌گیرد. به تعبیر دیگر، اعمال ظاهری و تقید به احکام شریعت بدون خود آگاهی، به گونه‌ای منجر به آن می‌شود که امر به شخص مشتبه شود و براساس قضاوت نادرست و نابجا، برخی اعمال و رفتارهای ناپسند از او سرزند. در مجموع، اصل تأثیر ظاهر در باطن در شرایطی مصداق پیدا می‌کند که با میل و اراده شخصی و از روی خودآگاهی رخ دهد. در غیر این صورت یا نتیجه مطلوب حاصل نمی‌شود و یا حتی منجر به پیامدهای ناگوار و آسیب‌زا می‌گردد.

ج_۳) تعلیم و تربیت عرفانی بر شناسایی‌های شهودی تأکید دارد

همچنان که در ابتدای این نوشتار نیز اشاره شد، تأکید بر مکاشفه و درک شهودی، هسته مرکزی مکتب عرفان اسلامی را تشکیل می‌دهد؛ چرا که فناء فی الله به عنوان والاترین مرحله و سر منزل مقصود نهایی و پیوستن به ساحت وحدت از مسیر شهود و مکاشفه می‌گذرد. در واقع، شهود بر خلاف خردورزی و تجارب حسی، گام

خاطر، گرایش‌های افراطی و تفریطی و سوء تفاهمات گوناگون در طول تاریخ موجب شده که برخی تصور کنند عرفان درصدد نفی ارزش علم و فلسفه و به طور کلی دنیای مادی و گریز از آنها است.

ج_۲) در تعلیم و تربیت عرفانی باطن اصالت دارد

تعلیم و تربیت عرفانی قصد دارد از ظاهر به باطن برسد. این نوع تعلیم و تربیت به تغییرات ظاهری بسنده نکرده، در تلاش است مرتبی از درون دگرگون شود. بنابراین آنگاه می‌توان ادعا کرد که تعلیم و تربیت به موفقیت نایل شده که دگرگونی‌های اصیل، ریشه‌ای و عمیق در فرد روی داده باشد. به همین خاطر مبنای قضاوت و ارزشیابی نیز در مورد مرتبیان، استناد به رفتارهای صوری و ظاهری و نیز گنجینه دانسته‌های افراد نیست، بلکه موفقیت در آزمون‌های عملی و واقعی زندگی، ملاک قضاوت و ارزیابی تلقی می‌شود، یعنی شرایطی که فرد باید با تمام وجود خویش در آن وارد شده و عمق درون خویش را بر ملا سازد. به نظر می‌آید تعبیر قرآن کریم در مورد «آزمایش‌های الهی» تفهیم همین معنا باشد (اشاره به سوره بقره آیه ۱۵۵).

به دلیل تأکیدهای فراوان مکتب عرفان به تحولات درونی و اصالت باطن، برخی از پیروان فرقه‌های صوفیگری برای ظاهر و تغییرات صوری هیچ گونه ارزشی قائل نبوده‌اند و به همین خاطر، رعایت و التزام به شریعت و احکام ظاهری را به راحتی زیر پا نهاده‌اند [۱۹]. از سوی دیگر در حمایت از دگرگونی‌های ظاهری برخی از محققین بر این باورند که تغییرات ظاهری می‌تواند منجر به تغییرات باطنی شود و لذا از آن به عنوان اصل «تأثیر ظاهر در باطن» در تعلیم و تربیت اسلامی یاد کرده‌اند [۲۰].

در پاسخ باید اذعان داشت که اولاً اکثر عرفای مسلمان و اصحاب طریقت به شریعت و احکام پایبند بوده و بر آن اصرار می‌ورزیده‌اند [۲۱ و ۲۲]. دوم آن که عرفا ظاهر را مرحله‌ای گذرا می‌دانسته‌اند که مرتبی باید از آن عبور کرده، خود را به باطن برساند، نه آن

دیگر، معرفت‌شناسی شهودی از روش‌شناسی‌های خاص حوزه عقلانیت و حس‌گرایی به دست نمی‌آید، بلکه حتی در نهایت منجر به انکار و عدم پذیرش آن نیز خواهد شد. لذا درک شهودی نیازمند روش خاص خود است. شرح بیش‌تر این موضوع نیازمند نوشتار مستقل دیگری است که به طور مفصل به آن بپردازد.

از سوی دیگر غالباً گمان می‌کنند که شهود و مکاشفه دستیابی به اطلاعاتی غیبی است که از طریق خارق‌العاده و مافوق بشری حاصل می‌آید؛ اما همچنان که در بخش‌های پیشین بیان شد، منظور اصلی از شهود و مکاشفه و آنچه مد نظر غالب عرفا و مکتب عرفان اسلامی بوده، کشف حقایق ذاتی و در واقع کنار زدن پرده‌ها و حجاب‌های موجود بر سر راه فطرت انسان است. به همین خاطر، درک شهودی استعدادی همگانی است و به علاوه دارای مراتب و درجات گوناگونی است که دسترسی به آن را برای همگان میسر می‌سازد. اما باید در نظر داشت که این دسترسی نیازمند کسب آمادگی‌های لازم است و هر کس که این آگاهی‌ها را کسب کند، خود به خود درجاتی از مراتب شهود و مکاشفه را درک خواهد کرد. قونوی، ضمن باور به همگانی بودن این استعداد و لزوم کسب آمادگی برای آن، معتقد است که بلایا، رنج‌ها و سختی‌هایی که به افراد وارد می‌شود سبب جلا دادن قلب‌هایشان شده، آن‌ها را آماده درک شهودی می‌کند. [۱۰].

ج ۸) تربیت عرفانی به منزله سفر است

مکتب عرفان سر و کار زیادی با علوم حصولی ندارد و از سوی دیگر از روش‌های معمول خردورزی و نیز ابزار حسی نیز چندان بهره‌ای نمی‌برد تا نیازمند بحث و جدل، منطقی و استدلال، خواندن و مطالعه و به طور کلی روش‌های معمولی برای پرورش عقلانیت و یا تقویت حواس جسمانی باشد. اصولاً در تربیت عرفانی صحبت از طریقت و سیر و سلوک است، یعنی گونه‌ای از حرکت و رفتن [۱]. تربیت عرفانی عرصه روش‌های منفعلانه یادگیری مثل خواندن و نوشتن، گوش دادن، از

برداشتن به سوی نادانسته‌ها نیست، بلکه غوطه‌وری در دریای بیکران وجود خویش برای دسترسی به اصل خویش یا همان فطرت الهی است. به زعم نگارنده، این فطرت نیز چیزی نیست جز همان وجود که پیونددهنده تمامی عالم کائنات است. در واقع، کشف فطرت، کشف هستی است و نتیجه این کشف، چیزی نیست جز درک هستی و یکی شدن و همگام شدن با کل نظام کائنات هستی. در نتیجه، مسیر کشف جهان هستی از کشف درون می‌گذرد و در حقیقت و به تعبیر صحیح‌تر، این فرایند، دو کشف نیست، بلکه یک کشف واحد است. مرز درون و بیرون ثنویتی است که عقل انسانی آن را قائل شده و مطابق با دیدگاه کانت، شاید بتوان گفت که این مرزبندی‌ها از مقوله‌های ذهنی حاکم بر عقل بشر ناشی می‌شوند.

البته با توضیحات بالا مشکل حل نمی‌شود، بلکه این سؤال به ذهن خطور می‌کند که معرفت شهودی چگونه حاصل می‌آید؟ به عبارت دیگر، سؤال در مورد امکان حصول شناسایی شهودی مطرح می‌شود. ورود به این بحث همواره غامض و پیچیده بوده است، به قدری که پرداختن مفصل به آن خود نیاز به مجال دیگری دارد لکن ضروری است اشاره‌ای هر چند مختصر به آن شود. غالباً اعتقاد بر این است که معرفت شهودی به دلیل خارج بودنش از حوزه آگاهی و خود آگاهی انسان، به دشواری تسلیم بحث و بررسی می‌شود [۵]. اتفاقاً مشکل از همین جا آغاز می‌شود. به دیگر سخن، انسان برای درک و شناخت آن به سراغ عقل و معیارهای عقلانی و یا حس و ابزارهای حسی می‌رود. در حقیقت، اشتباهات از همین نقطه شروع پیش آمده و به تدریج بیش‌تر و بیش‌تر شده به طوری که هر چه انسان در این راه گام بردارد نه تنها به درک شناسایی شهودی نزدیک‌تر نمی‌شود، بلکه حتی به صورت تصاعدی و با سرعت زیاد از آن دور می‌شود. برای فهم شناسایی شهودی و امکان دسترسی به آن، پذیرش این پیش‌فرض، یعنی رهایی از خرد و معیارهای آن و همچنین از حس و ابزار حسی ضروری است. به تعبیر

د_۱) اهداف غایی

همچنان که قبلاً نیز گفته شد، هدف غایی تربیت عرفانی عبارت است از مرحله وصل و فناء فی الله یا به تعبیری ورود در حوزه وحدت که همانا معرفت مقام الوهیت است؛ چرا که در غیر این صورت، وصل و فنا، مستلزم اعتقاد به ثنویت است، در حالی که بنا به اصل وحدت وجود، هیچ گونه ثنویتی در کار نیست که نیاز به وصل و فنا داشته باشد. البته باید در نظر داشت که منظور از معرفت مقام الوهیت، درک شهودی و اشرافی است که از درون یا عمق وجود انسان نشأت می‌گیرد.

د_۲) اهداف میانی

اهداف میانی این مکتب عبارت است از تحقق ادراکات شهودی و دستیابی به شناسایی‌های ذاتی که حاصل خودشناسی است. کاملاً روشن است که مطابق با مباحث قبلی، این هدف میانی نیز مرحله به مرحله یعنی با انتقال از مرتبه‌ای از معرفت نفس و شهود و اشراق ناشی از آن، به مرتبه‌ای دیگر، تحقق می‌یابد. اکنون سؤال این است که خودشناسی چگونه حاصل می‌شود؟ بخش بعدی مقاله، به این موضوع اختصاص دارد.

چنان که گفته شد، دستیابی به ادراکات شهودی، نوعی شناسایی درونی است که حاصل تماس مستقیم با فطرت الهی انسان است. از این رو درون‌نگری یا فرو رفتن به ژرفنای وجود خویش و به تعبیر دیگر خودشناسی، از اهداف میانی سیر و سلوک محسوب می‌شود. خودشناسی موضوعی است که هم در عرفان اسلامی - البته سایر مکاتب عرفانی - به آن پرداخته شده و هم در رویکردهای گوناگون روان‌شناسی. از این رو ممکن است گمان شود که هر دو، یعنی عرفان و روان‌شناسی به یک امر مشابه و یکسان نظر داشته‌اند؛ اما با قدری دقت و تأمل در می‌یابیم که «خویشتن» و به تبع آن خودشناسی در روان‌شناسی به جنبه‌های جسمانی و اجتماعی محدود می‌شود. اصولاً غالب روان‌شناسان غربی به ابعاد منحصر به فرد هویت

بر کردن و به خاطر سپردن و مباحثه نیست، بلکه حیطه عمل است و حرکت. برای همین است که سیر و سلوک عرفانی نوعی سفر تلقی می‌شود.

ملاصدرا که خود از مشرب عرفانی برخوردار است، معتقد است که انسان کامل به ترتیب چهار سفر را پشت سر می‌گذارد. وی اثر بزرگ خود یعنی «اسفار اربعه» را براساس سفرهای چهارگانه عرفا و اولیا ترتیب داده است. صدرالمآلهین این چهار سفر را بدین ترتیب ذکر می‌کند: (۱) سفر از خلق به سوی حق، (۲) سفر با حق، در حق، (۳) سفر از حق به سوی خلق با حق، (۴) سفر با حق درخلق [۲۳]. استیسی نیز که از جمله پژوهشگران مهم عرفان در مغرب زمین است، ادراکات عرفانی را نوعی «تجربه عارفانه یا عرفانی» می‌داند. در واقع، اطلاق لفظ تجربه خود حکایت از جنبه عملی و سیر و سلوکی تربیت عرفانی دارد [۲۴].

د) اهداف تعلیم و تربیت عرفانی

اکنون پس از تشریح برخی از عمده‌ترین ویژگی‌های تعلیم و تربیت عرفانی، نوبت به آن رسیده که اهداف تعلیم و تربیت این مکتب تربیتی روشن شوند. خاطر نشان می‌شود که این اهداف حاصل استنتاج نگارنده از آموزه‌ها و پیش فرض‌های بنیادین مکتب عرفان اسلامی است، چرا که در این نوشتار سعی شده با الهام‌گیری از تعالیم اصیل عرفان اسلامی استنباط‌هایی برای آموزش و پرورش کنونی کشور صورت گیرد. به همین دلیل، بر طبق استنتاجاتی که از این مکتب به دست آمده و در قالب و چارچوب‌های پذیرفته شده نظام فعلی آموزش و پرورش، مباحث بعدی تنظیم شده‌اند. باید اذعان داشت که هدف اساسی تعلیم و تربیت عرفانی، حصول شناخت و معرفت است. اکنون با توجه به قالب‌های رایج آموزش و پرورش، اهداف آن را با اقتباس از عرفان می‌توان به سه طبقه کلی دسته‌بندی کرد. این طبقات عبارتند از: (۱) اهداف غایی، (۲) اهداف میانی و (۳) اهداف کوتاه مدت. براساس دسته‌بندی فوق، به تشریح اهداف تربیت عرفانی می‌پردازیم.

بیرونی را مسدود سازد. بدین ترتیب معنای حقیقی آدابی مثل خلوت‌گزینی، عزلت و چله‌نشینی آشکار می‌شود. از سوی دیگر، خودشناسی به معنای کشف لایه‌های زیرین و باطنی خویش است. در نتیجه این کشف، تعارضات و تناقضات ظاهری بین لایه‌های گوناگون ظاهری و باطنی نفس رخت برمی‌بندد و ماحصل آن، رسیدن به مقام انسان کامل و به تبع آن حصول انسجام و وحدت شخصیتی است. بدین ترتیب، وحدت شخصیتی نه تنها هدفی معرفت‌شناختی و تربیتی است، بلکه در چارچوب روان‌شناسی عرفانی، معیار بهنجاری و خودشکوفایی نیز تلقی می‌گردد. به دیگر سخن، نزدیک‌تر شدن به این مقام، نشانگر سلامت بیش‌تر و دورتر شدن از آن، نشان‌دهنده ایجاد ناهنجاری و اختلال است.

د_۳) اهداف کوتاه مدت

د_۳_۱) تربیت عاطفی با تکیه بر عشق پروری

چنان که در بخش مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی عرفان اسلامی، توضیح داده شد، دل جایگاه معرفت شهودی تلقی می‌شود و علاوه بر آن مرکز احساسات و عواطف انسان نیز به شمار می‌آید. این طرز تلقی دلالت دارد که از منظر عرفان اسلامی، عواطف نقش بسیار مهمی در سیر و سلوک انسان بازی می‌کنند و نه تنها منفی نیستند، بلکه بر عکس جنبه شناختی نیز دارند. به دیگر سخن، برخی از عواطف انسان که سرچشمه‌ای الهی داشته از وحدت وجودی انسان و جهان هستی نشأت گرفته‌اند، انسان را به شناخت و معرفت رهنمون می‌شوند. بر طبق این دیدگاه، عشق بالاترین و والاترین عاطفه انسان تلقی می‌شود. عشق نه تنها از امیال شهوانی و حیوانی انسان منشعب نمی‌شود، بلکه ریشه‌ای معنوی داشته، تعلق به سپهر وحدت دارد. به همین دلیل، حتی می‌توان نتیجه گرفت که عشق‌های زمینی یا به تعبیر عرفا، عشق مجازی، از عشق حقیقی که همانا عشق الهی است، ریشه می‌گیرد [۲۶].

شخص نیز از جنبه اجتماعی و به عبارتی «تفاوت‌های فردی» که خواه ناخواه ناشی از ویژگی‌های زیستی و یا اجتماعی هستند، نگریسته‌اند [۲۵]. به تعبیر دقیق‌تر اگر جنبه‌های زیستی و اجتماعی را برای شناخت انسان از روان‌شناسی حذف کنیم، تمامی رویکردها و دیدگاه‌های آن فرو می‌ریزند. این در حالی است که بنا به بنیادهای هستی‌شناسانه عرفان اسلامی، تمام پدیده‌های جهان هستی از ظاهر و باطن برخوردارند. این پیش‌فرض در مورد «خویشتن» انسان نیز مصداق می‌یابد، به گونه‌ای که خویشتن یا همان نفس انسانی از دو لایه تشکیل شده است: لایه ظاهری و قشری آن منشأ اجتماعی و زیستی دارد و لایه باطنی و اصلی، روحانی و الهی است، یعنی همان لایه‌ای که با ذات تمام کائنات در اتحاد است. در نتیجه، در می‌یابیم گستره خودشناسی در روان‌شناسی به شناسایی ریشه‌های زیستی و اجتماعی «خویشتن» آدمی محدود شده، حال آن که در مکتب تربیتی و روان‌شناختی عرفان، ضمن آن که این نوع خودشناسی نفی نشده به عنوان یک مقدمه از ارزش و جایگاه خاص خویش برخوردار است، اما به آن نیز محدود نمی‌شود و غواصی در دریای بیکران وجود خویش، تا اعماق پایین‌تر ادامه می‌یابد. با رجوع به مراحل سیر و سلوک و آداب و قواعد خاص آن کاملاً مشخص می‌شود که آدابی مثل خلوت‌گزینی و عزلت، چله‌نشینی و مراقبه، همگی در راستای معرفت نفس و خودشناسی انجام می‌شوند. در واقع، هدف اصلی از این گونه برنامه‌های عملی و تربیتی، این است که توجه سالک و مرتبی از عوامل بیرونی و محیطی بریده شود و در عوض به عالم درون رومی آورد؛ چرا که انسان در زندگی روزمره و متداول خود، یاد گرفته و عادت می‌کند که تنها به محرک‌های محیطی اهتمام ورزد. این نوع عادت‌ها و یادگیری‌های عادت‌تی، باعث می‌شوند که انسان از عالم درون و گوهر وجودی خویش غافل بماند. بنابراین، برای آن که انسان مجدداً به درون خویش بازگردد، باید راه‌های ورود محرک‌های

همچنین حوزه تعلیم و تربیت، همواره بین جنبه عاطفی و شناختی (عقلانی) انسان مرز معینی وجود داشته و به علاوه جنبه عاطفی انسان در درجه دوم اهمیت قرار داشته و بدین لحاظ در مرتبه پست تر و پایین تری نسبت به عقلانیت یا جنبه شناختی انسان قرار گرفته است [۲۹].

بر خلاف نگاه منفی غالب دیدگاه‌های فلسفی مغرب زمین در باره نقش عواطف و به خصوص عشق، از منظر عرفان اسلامی، این عاطفه نه تنها مذموم نیست، بلکه برعکس همان طور که اشاره شد، هسته مرکزی وجود انسان را تشکیل می‌دهد [۲۶]؛ چرا که عشق تجلی خداوند است و انسان نیز به نوبه خود چیزی جز تجلی پروردگار نیست. پس می‌توان استنباط کرد که فطرت، به تعبیری همان عشق است. این نتیجه‌گیری دلالت بر آن دارد که سیر و سلوک عشق، بازگشت به فطرت اصیل انسانی و خودشناسی واقعی است. اما باید توجه داشت که این طی طریق از عشق مجازی به حقیقی، به راحتی و سادگی امکان‌پذیر نیست، بلکه آفت‌های بی‌شماری آن را تهدید می‌کنند. به عنوان مثال، راکد ماندن انسان در قلمرو عشق‌های زمینی و در نتیجه سیر نزولی داشتن، از جمله شایع‌ترین آسیب‌پذیری‌های مربوط به سیر و سلوک عشق است. خوشبختانه عرفان اسلامی برای مقابله با این آفت‌ها، تدابیر و راهکارهای مناسبی در پیش گرفته است. بهره گرفتن از مقام و نقش پیر، توجه به اخلاقیات و همچنین بعد زیبایی‌شناسی انسان از جمله مهم‌ترین این تدابیرند. بدین ترتیب در نظام تربیتی برگرفته از عرفان اسلامی، می‌توان تربیت اخلاقی و تربیت هنری (زیبایی‌شناسی) را به عنوان مکمل‌های اصلی عشق پروری وارد فرایند تعلیم و تربیت کرد و آن‌ها را زیر مجموعه اهداف کوتاه مدت قرار داد.

با استنباط از مکتب عرفان اسلامی مشخص می‌شود که عشق، عاطفه‌ای کور و بی‌شعور نیست، بلکه برعکس به نوبه خود عین شعور و آگاهی است. البته این نوع آگاهی را نمی‌توان براساس ملاک و معیارهای عقلانی و با کمک ابزار حسی مورد ارزیابی قرار داد. به همین خاطر شعور و آگاهی ناشی از عشق به لحاظ ماهیتی از آگاهی‌های عقلانی و حسی - تجربی جدا است و اگر در کلام به صورت استعاری و تمثیلی بیان می‌شود تنها برای فهم بیش‌تر شنوندگان و خوانندگان است. در تأیید توأمان بودن عشق و شعور احمدغزالی می‌گوید: «نهایت علم، ساحل عشق است، اگر بر ساحل بود و از حدیثی نصیب او بود و اگر قدم پیش نهاد غرق شود» [۲۷].

ابن عربی بر این باور است که علت عشق را باید در حسن و جمال جستجو کرد. او معتقد است که جمال ذاتاً دوست داشتنی است و جهان به عنوان جلوه‌ای از وجود الهی، زیبا است و در نتیجه تمامی پدیده‌های هستی نیز زیبا بوده، به همین خاطر دوست داشتنی هستند [۱۱].

با توجه به توضیحات فوق روشن می‌شود که از منظر عرفان اسلامی، تربیت عاطفی با تکیه بر عشق پروری باید به عنوان مهم‌ترین رکن وارد نظام و فرایند تعلیم و تربیت گردد؛ چرا که حرکت در طریق عشق، انسان را به شناسایی حقیقی که همانا معرفت خداوند است، می‌رساند [۲۸]. در واقع، تعلیم و تربیت واقعی چیزی نیست جز سیر و سلوک عشق، یعنی آغاز از عشق‌های مجازی و سپس گذر از آن‌ها برای رسیدن به عشق حقیقی که به طور یقین، همراه با روشن‌شدگی و بصیرت است. این در حالی است که بنا به گفته سالومون در ۲۰۰۰ در سیر تحول اندیشه‌های فلسفی به عواطف نگاهی تحقیر آمیز شده، به طوری که عواطف انسانی را جنبه بدوی و ابتدایی انسان تلقی می‌کرده‌اند چرا که نشانگر خوی حیوانی وی بوده است. به پیروی از این طرز تلقی، در تاریخ دیدگاه‌های روان‌شناسی و

د_۳_۲) تربیت اخلاقی

در آیین طریقت بر تربیت اخلاقی بسیار تأکید شده است. در حقیقت، مراحل تربیتی از اخلاق عملی آغاز می‌شود. تربیت اخلاقی در مکتب تربیتی عرفان اسلامی از چند ویژگی عمده برخوردار است. نخست آن که دستیابی به فضایل اخلاقی، نتیجه شناخت عقلانی نیست، بلکه برعکس حصول فضایل اخلاقی خود منشأ تحقق شناخت در انسان می‌شود [۳۰]. دوم، تربیت اخلاقی به تبعیت از ویژگی عام تربیت عرفانی یعنی جنبه عملی و سیر و سلوکی آن، فرایندی کاملاً عملی و تجربی محسوب می‌شود، به طوری که فرد در میدان عمل و در خلال تجارب واقعی از نظر اخلاقی پرورش می‌یابد. به همین خاطر آموزش نظری، بحث و گفتگو، و مطالعه کتب اخلاقی، تأثیر چندانی در پرورش اخلاقی فرد ندارد. سوم تربیت اخلاقی در مکتب تربیتی عرفان اسلامی از تصفیه و زدودن رذایل اخلاقی و یا به تعبیر قرآن «تزکیه» (سوره جمعه آیه ۱۲) آغاز می‌شود. چنان که پیش‌تر اشاره شد، معرفت شهودی با دانستن و اکتساب علوم مختلف حصولی تحقق نمی‌یابد، بلکه رفع موانع و کنار زدن حجاب‌های گوناگون، مقدمه تحقق این نوع معرفت است. رذایل اخلاقی نیز به نوبه خود از جمله مهم‌ترین این موانع و حجاب‌های راه‌تلقی می‌شوند. از این رو، سالک در سیر تربیتی خود باید گام به گام ده مقام را پشت سر بگذارد که هر یک از این مقامات به نوعی وی را در تزکیه باطنی کمک می‌کنند. مقاماتی از قبیل توبه، ورع، زهد، فقر، صبر و نظایر آن. این مقامات علاوه بر این که زمینه و آمادگی درک شهودی یا روشن‌شدگی را فراهم می‌آورند، در پیشگیری از بروز آسیب‌پذیری‌های عشق پروری و حتی در درمان آن‌ها تأثیر بسزا دارند.

د_۳_۳) تربیت هنری (زیبایی‌شناسی)

تربیت هنری با هدف پرورش درک زیبایی‌شناسی، از دیگر راهکارهای پیشگیری و درمان اختلالات مربوط

به تربیت عاطفی و عشق‌پروری است. شاید بتوان مدعی شد که هنر به معنای واقعی، بهترین وسیله‌ای است که باعث تلطیف عشق‌های زمینی و تبدیل آن‌ها به عشق‌های عقیف و سپس عشق‌های معنوی و حقیقی می‌گردد. در واقع، درک هنری و زیبایی‌شناسی داشتن، موجب می‌شود که انسان تنها در بند عشق‌های جسمانی توأم با تمایلات شهوانی اسیر نگردد، بلکه بتواند از آن فراتر رفته، عشق‌های باطنی و روحانی را دنبال کند؛ چرا که عشق‌های روحانی چیزی جز درک مرتبتی زیبایی حقیقی نیستند. دیدیم که عشق، تجلی هستی یگانه یعنی خداوند است و همان‌طور که می‌دانیم خداوند نیز عین زیبایی است. بنابراین، عشق و زیبایی، قرین و همبسته یکدیگرند و حتی بنا به اصل وحدت وجود، هر دو یک امر واحد هستند. بدین ترتیب، عشق پروری بدون تربیت هنری و همچنین تربیت هنری بدون عشق پروری، ره به مقصود نخواهند برد.

اهتمام به زیبایی‌شناسی و تربیت هنری در عرفان اسلامی بسیار رایج بوده است. «سماع» و موسیقی عرفانی، نمونه‌ای بارز از هنرگروی عرفا و پیروان آن‌ها است. در تعریف سماع چنین آمده است: «سماع به معنای شنیدن سرود و همچنین به معنای رقص و سرود و وجد مجاز است [۳۱]. در حقیقت، سماع آیینی است که از ترکیب و امتزاج هنرهای همچون آواز، موسیقی و حرکات موزون به وجود آمده است. این هنر ترکیبی عرفانی تأثیر بسیار ژرفی بر تاریخ فرهنگ و هنر ایرانی برجای نهاده است [۳۲].

ه) برنامه درسی و فرایند یاددهی - یادگیری در مکتب تربیتی عرفان اسلامی

امروزه بسیاری از محققین و صاحب‌نظران حوزه علوم تربیتی در غرب، رویکردهای غالب حاکم بر فرایند آموزش و پرورش را از جهات مختلف مورد انتقاد قرار می‌دهند. بست در سال ۲۰۰۰ بر این نکته تأکید می‌ورزد که آموزش و پرورش باید کلیت فرد را مورد توجه

مدارانه، تجربه‌گرا و زیبایی‌شناسانه از برنامه درسی است. چنین برنامه‌ای با تجارب فردی دانش‌آموزان در عرصه‌های مختلف زندگی مثل مسائل عاطفی، معنوی، روحی و اخلاقی بیگانه نیست، بلکه برعکس، توجه به این گونه تجارب و تلاش در جهت تحلیل، روشن‌گری، هدایت، جهت‌دهی و در مجموع بهره‌برداری از آن‌ها در راستای اهداف تربیتی، سرلوحه اهداف برنامه درسی است. در این صورت، برنامه درسی از محدوده فعالیت‌های کلاسی و مدرسه‌ای فراتر رفته لحظه به لحظه زندگی واقعی دانش‌آموزان را در بر خواهد گرفت. تحت چنین شرایطی، بستر مناسب برای خودشناسی، تربیت اخلاقی، عاطفی، دینی و معنوی دانش‌آموز فراهم خواهد شد.

و) روش تربیتی

با در نظر گرفتن بنیادهای فلسفه تربیتی عرفان اسلامی و همچنین شیوه عمل مرشدان در تاریخ تصوف و طریقت، کاملاً آشکار می‌شود که روش تربیتی این مکتب مبتنی بر فعالیت و تجارب عملی و فردی متری است. در واقع برنامه تربیتی به مثابه یک برنامه سفر است که این سفر به نوبه خود از مراحل و منازل گوناگونی تشکیل یافته است. در نتیجه، طریقی نیز جز رفتن و پیمودن وجود ندارد. باید گام به گام مسیر ناهموار سفر پیموده شود تا فرد بتواند مراحل و منازل راه را یک به یک تجربه کرده، آن‌ها را درک کند و احیاناً توشه لازم را با خود به همراه بردارد و سپس آن‌ها را پشت سر گذارد. به همین خاطر در این روش، درک منازل و تجارب حاصل از این حرکت، با بحث و گفتگو، خواندن کتاب و پای درس استاد نشستن به دست نمی‌آید. در مجموع مختصات روش تربیتی مکتب عرفان اسلامی عبارتند از: نخست، عمل‌گرایی و تجربه‌محوری؛ دوم، تأکید بر تجارب فردی و به تبع آن «تربیت فردی شده»؛ سوم، ارتباط عاطفی بین مربی و متری که اساس این روش محسوب می‌شود. [۳۴].

قرار دهد و به عبارت دیگر، تمام ابعاد وجودی فرد را پرورش دهد. این در حالی است که آموزش رایج در غرب تنها حیطه شناختی فرد را مورد نظر قرار داده است. به علاوه پرورش این حیطه نیز عمدتاً بر مبنای برنامه درسی «کتاب محور» و «فعالیت مدرسه‌ای» انجام می‌شود. این صاحب‌نظر نتیجه می‌گیرد که به تبعیت از این خط‌مشی، دیگر حیطه‌های وجودی دانش‌آموز از قبیل اخلاقی، معنوی و فرهنگی، فراموش خواهند شد و برنامه درسی مدرسه صرفاً به تدریس کتاب‌های آموزشی معین و سپس آماده کردن دانش‌آموزان برای موفقیت در امتحانات و بالاخره در صورت کسب موفقیت، ارائه مدرک و دیپلم به آنان محدود خواهد بود [۳۳].

کاملاً روشن است که ایراد فوق تنها به آموزش و پرورش غرب اختصاص ندارد، بلکه در نظام آموزش و پرورش ایران به مراتب جدی‌تر و عمیق‌تر است. در حقیقت، این شرایط دلالت بر آن دارد که آموزش و پرورش در دنیا تنها به بخش آموزش قناعت کرده، مقوله تربیت که اساساً آرمان اصلی تاریخ آموزش و پرورش بوده، به فراموشی سپرده شده است. برنامه درسی دوره‌های تحصیلی نیز در همان راستای اهداف آموزشی تهیه و تنظیم شده‌اند. اکنون این سؤال پیش می‌آید که آیا اساساً فلسفه تربیتی عرفان اسلامی با برنامه درسی همخوانی دارد؟ به تعبیر دیگر آیا می‌توان بر مبنای این مکتب، برنامه‌ای را تهیه و تنظیم کرد؟ به زعم نگارنده، اگر بنا باشد معنا و مفهوم برنامه درسی به متون آموزشی و عمدتاً کتاب و پاره‌ای فعالیت‌های مدرسه‌ای، مثل آموزش‌های عملی کارگاهی و یا آزمایشگاهی محدود شود آن هم باهدف پرورش حیطه شناختی دانش‌آموز-تصور یک برنامه درسی، مطابق با اهداف و خصوصیات تعلیم و تربیت عرفان، کاری عبث و بیهوده است: اما اگر با نگاهی گسترده‌تر به قلمرو برنامه درسی نظر افکنیم، چنین تصویری امکان‌پذیر خواهد بود. این امر مستلزم برداشتی فعالیت

(ز) نقش مربی

در فلسفه تربیتی عرفان اسلامی، پیر یا همان مرشد، گنجینه‌ای از دانسته‌های نظری و کتابی نیست. وی کسی نیست که عمر خود را در کلاس‌های درس و یا در گوشه کتابخانه‌ها صرف آموختن دانش یا به عبارت دقیق‌تر پر کردن حافظه کرده باشد. مرشد، دایره‌المعارفی از اطلاعات در مورد نادیده‌ها، ناشنیده‌ها و نارفته‌ها نیست، بلکه شخصی است سفر کرده که کوره راه‌های سیر و سلوک را در نور دیده است و به زیر و بم آن‌ها وقوف کامل دارد [۳۴]. از این رو بنا به آموزه‌های این مکتب، مربی در آموزش و پرورش رسالتی برتر و بالاتر از انتقال اطلاعات به متربیان را بر عهده دارد. به طور کلی، نقش‌های ذیل از جمله رسالت‌های مربی محسوب می‌شود: نخست، کشف استعدادها و توانمندی‌های مربی؛ دوم، طراحی فعالیت‌ها و برنامه‌های عملی که مربی از خلال آن‌ها به درک و آگاهی نایل آید. واضح است که این فعالیت‌ها و برنامه‌ها بر مبنای آگاهی‌های حاصل از تجارب عملی خود مربی تنظیم می‌شوند: سوم، هدایت و راهنمایی مربی در طول فعالیت‌های عملی و تجارب فردی؛ چهارم، تجزیه و تحلیل تجارب مربی به منظور جلوگیری از انحرافات و لغزش‌های وی و ویژه آسیب‌پذیری‌هایی که در جریان تربیت عاطفی و عشق‌پروری وی پیش می‌آیند. به طور کلی مربی در بیش‌تر موارد نقش یک مشاور و راهنما را ایفا می‌کند [۳۰].

(ح) نقش متربی

مطابق با الگوی اقتباس شده از دیدگاه تربیتی عرفان اسلامی، مربی در فرایند یاددهی-یادگیری کاملاً فعال است؛ چرا که بصیرت و روشن‌شدگی [اشراق]، امری است باطنی که اساساً از خلال تجارب فردی حاصل می‌آید. بنا به این دیدگاه متربی [سالک] به مثابه کوهنوردی است که با هدایت و راهنمایی مربی خویش، دشواری‌های صعود را به جان و دل خریده، با عزمی استوار و گام‌های محکم از کوره راه‌های

صعب‌العبور شناخت و تربیت بالا می‌رود. در این مسیر، سالک هر چه بالاتر می‌رود فراخوانی درک و بصیرتش گسترش یافته، و به شناخت عمیق‌تری نایل می‌آید. با این مثال روشن می‌شود که به زعم عرفان اسلامی، انتقال دانش و اطلاعات امری بی‌معنا است، درست همان‌گونه که هیچ فردی بدون کوهنوردی عملی و تنها با تکیه بر اطلاعات و دانش نظری، کوهستان را درک نخواهد کرد.

(ط) نحوه ارتباطی مربی - متربی

در مکتب تربیتی عرفان اسلامی، رابطه مربی و متربی بر دو رکن عمده استوار است. رکن اول عبارت است از محبت و عشق دو طرفه بین مربی و متربی و رکن دوم، اطاعت محض متربی از وی در خلال سیر و سلوک [۳۵]. این دو رکن، از ملزومات سفر تربیتی و معرفتی مربی محسوب می‌شوند. چنان که پیش‌تر نیز اشاره شد، در تعامل بین مربی - متربی، اطاعت از معلم و اقتدار وی، نقش بسیار عمده‌ای دارد، چرا که این نوع رابطه به منظور پرورش جنبه شناختی و تفکر منطقی - استدلالی متربی ایجاد نمی‌شود، بلکه رابطه مربی - متربی بر مبنای سیر و سلوک و سفر تربیتی و معرفتی شکل می‌گیرد. کاملاً واضح است که این رابطه نوعی همراه شدن دو فرد است که یکی خام و بی‌تجربه و تازه وارد و دیگری کاملاً مجرب و کارآزموده است و مسیر سفر را نیز قبلاً تجربه کرده است. بنابراین در این همراهی بحث و گفتمان و اظهار نظر متربی در مورد مسیر و منازل بین راه، پوچ و بی‌معنا خواهد بود.

(ی) نتیجه‌گیری، کاربردها و پیشنهادها

در مجموع بررسی حاضر نشان داد که هدف غایی آموزش و پرورش عرفانی، معرفت ربوبی یا به تعبیری ورود به سپهر توحید است. متربی درصدد است با کوشش و تلاش و از راه اشراق یا همان مکاشفات شهودی، حوزه کثرت و نسبیّت را که همان جهان محسوس و مادی است پشت سر نهاده، خود را به

یاددهی- یادگیری و به ویژه عنایت به تجارب معنوی متریبان در حیطه تربیت دینی و اخلاقی.

۳. بازنگری در برنامه‌های درسی، با تأکید بر فعالیت‌های عملی و تجارب روزمره و واقعی متریبان و خارج شدن از محدوده کتاب محوری و فعالیت‌های مدرسه‌ای. به تعبیر دیگر، گسترش دامنه فعالیت‌های تربیتی فراتر از مرزهای مدرسه.

۴. آموزه‌های عرفان اسلامی می‌توانند به عنوان مبنایی برای شکل‌گیری و رشد رویکردی نوین در روان‌شناسی تلقی شوند. به تعبیر دیگر با تکیه بر عرفان اسلامی، امکان خلق و ایجاد نوعی روان‌شناسی عرفانی وجود دارد. مطابق با دیدگاه عرفان اسلامی، عشق هسته مرکزی عواطف، بلکه فراتر از آن، هسته مرکزی وجود انسان را تشکیل می‌دهد؛ چنان که عرفا معتقدند عشق از مراتب و درجاتی برخوردار است که از مرتبه مجازی آغاز شده به مرتبه حقیقی یا عشق الهی ختم می‌شود [۳۶]. در نتیجه، بنا به این رویکرد، محور تربیت عاطفی دانش‌آموزان، پرورش عاطفه عشق در آنان است. بر طبق این دیدگاه، مربی وظیفه هدایت و راهنمایی متریبان را در فرایند انتقال از عشق مجازی به عشق حقیقی بر عهده دارد.

منابع

۱. نقیب‌زاده عبدالحسین (۱۳۷۷) نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات طهوری، تهران، ص ۸۷-۸۰.
۲. بهشتی، محمد؛ ابوجعفری، مهدی و فقیهی، علی‌نقی (۱۳۷۹) آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن (جلد دوم)، انتشارات سمت و پژوهشکده حوزه و دانشگاه تهران، ص ۲۶۲-۲۳۲.
۳. سجادی، سیدمهدی (۱۳۷۸) تبیین رویکرد استنتاج در فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات امیرکبیر، تهران، ص ۱۰-۹.
۴. نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۸) درآمدی به فلسفه، انتشارات طهوری، تهران ص ۲۰۹-۲۰۴.
۵. یشربی، یحیی (۱۳۷۹) معرفت‌شناسی عرفا، فصلنامه ذهن، ش دوم، ۱۳۷۹، ص ۹۸-۱۱۱.

حوزه وحدت، ثبات و تمامیت برساند. به همین جهت، حصول معرفت شهودی، رکن اساسی عرفان اسلامی و فلسفه تربیتی آن را تشکیل می‌دهد. دستیابی به این نوع شناسایی تنها با پرورش تفکر عقلانی و حسی - تجربی و روش‌شناسی‌های خاص هر کدام غیرممکن است. از این رو تحقق روشن‌شدگی و شناسایی شهودی نیازمند روش‌های ویژه خود است؛ چرا که مرکز و منبع شهود، دل آدمی، یعنی مرکز احساسات و عواطف است. بنابراین حیطه عاطفی انسان دارای ارزش شناختی است و به همین خاطر، نگاه عرفان به انسان و به ویژه عشق که سرچشمه الهی و معنوی دارد، ابزار مهمی برای شناخت تلقی می‌شود. در نتیجه، جنبه عاطفی به لحاظ تعلیم و تربیت از نظر اهمیت و جایگاه، هم عرض حیطه عقلانی و چه بسا بالاتر از آن قرار می‌گیرد. به علاوه جنبه عاطفی انسان تابع جنبه شناختی نیست، بلکه در بسیاری از موارد جنبه شناختی و عقلانی انسان از حیطه عاطفی وی تبعیت می‌کند. به همین دلیل، عشق‌پروری، تربیت اخلاقی و زیبایی‌شناسی که همگی از جلوه‌های گوهر وجودی انسان تلقی می‌شوند، راه‌های تحقق مراتب گوناگون شناسایی شهودی به حساب می‌آیند. این استنباط دال بر آن است که تعلیم و تربیت عرفانی، جایگزینی برای سایر دیدگاه‌ها نیست، بلکه در اصل، مکمل آن‌ها بوده، می‌تواند بر طرف‌کننده برخی از نقایص آن‌ها باشد. براساس اقتباس‌های فوق برخی از کاربردهای پیشنهادی فلسفه تربیتی عرفان اسلامی برای نظام آموزش و پرورش به شرح زیر است:

۱. بازنگری در اهداف نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بر مبنای اهداف فلسفه تربیتی عرفان اسلامی، به طوری که حصول شناسایی شهودی، خودشناسی و درون‌نگری تربیت عاطفی با محوریت عشق‌پروری، تربیت اخلاقی و همچنین تربیت هنری با تکیه بر زیبایی‌شناسی مورد توجه پیش‌تر و جدی‌تر قرار گیرد.
۲. توجه بیش‌تر معلمان و به طور کلی نظام آموزش و پرورش به تجارب فردی دانش‌آموزان در فرایند

۲۱. سهروردی، شیخ شهاب‌الدین (۱۳۷۴) عوارف المعارف، ترجمه ابومنصور بن عبدالمؤمن اصفهانی [قرن هفتم]، تصحیح قاسم انصاری، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ص ۲۱.
۲۲. موحد، صمد (۱۳۷۶) شیخ محمود شبستری، انتشارات طرح نو، تهران، ۱۳۷۶، ص ۹۷.
۲۳. نصر، سیدحسین (۱۳۶۵) «صدرالدین شیرازی»، در مجموعه تاریخ فلسفه در اسلام، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، مرکز نشر دانشگاهی تهران، ص ۴۷۸.
۲۴. استیس، وت (۱۳۷۹) عرفان و فلسفه، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، انتشارات صدا و سیمای جمهوری اسلامی ایران، تهران، ص ۲۵-۲۱.
۲۵. محسنی، نیک‌چهره (۱۳۷۵) ادراک خود: از کودکی تا بزرگسالی، مؤسسه انتشارات بعثت، تهران ص ۳۱-۲۶.
۲۶. ابن عربی، محیی‌الدین (۱۳۷۸) مدرسه عشق: بخش‌هایی از فتوحات مکیه، ترجمه محمد تحریرچی، انتشارات خانه اندیشه جوان، تهران، ص ۳۲ و ۶۳.
۲۷. غزالی احمد (۱۳۵۹) رساله عرفانی در عشق، به کوشش ایرج افشار، انتشارات منوچهری، تهران، ص ۲۲.
۲۸. غزالی، احمد (۱۳۶۸) سوانح، تصحیح هلموت ریتز، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ص ۵.
29. Solomon, R.C. (2000) "The Philosophy of Emotions", handbook of Emotions[second edition]. Guilford. U.S.A, p.3.
۳۰. جعفری، محمدتقی (۱۳۶۰) شناخت از دیدگاه علمی و از دیدگاه قرآن، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، تهران، ص ۴۲.
۳۱. حاکمی، اسماعیل (۱۳۷۱) سماع در تصوف، [چاپ چهارم]، انتشارات دانشگاه تهران، ص ۲.
۳۲. نصر، سیدحسین (۱۳۷۳) «تصوف و تأثیر آن در موسیقی»، فصلنامه هنر، شماره ۲۶، ص ۱۷۸-۱۷۲.
33. Best. Ron (2000) Education for spiritual, moral, social and cultural Development. Continuum, U.K.P. 1.
۳۴. باخرزی، یحیی (۱۳۶۲) اورادالاحباب و فصوص الآداب، تصحیح ایرج افشار، انتشارات دانشگاه تهران، تهران، ص ۶۶.
۳۵. کیانی، محسن (۱۳۶۲) تاریخ خانقاه در ایران، انتشارات طهوری، تهران، ص ۹۷.
۳۶. یربوی، یحیی (۱۳۶۶) فلسفه عرفان: تحلیلی از اصول و مبانی و مسایل عرفان، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، قم، ص ۳۲۶-۳۲۵.
6. Bruner J. (1960) The process of Education. Harvard University Press. U.S.A, p.55-68.
7. Arnheim A. (1985) "The double-edge mind: Intuition and the intellect", Learning and Teaching the ways of knowing, The National society for the study of Education. U.S.A, p.78.
۸. آشتیانی، سیدجلال‌الدین (۱۳۷۰) شرح مقدمه قیصری بر فصوص‌الحکم، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی، قم، ۱۳۷۰، ص ۵۷۰-۵۶۵.
۹. یربوی، یحیی (۱۳۷۹) «معرفت‌شناسی عرفا»، فصلنامه ذهن - ش سوم، ص ۱۱۴-۱۰۸.
۱۰. قونوی، صدرالدین (۱۳۷۱) کتاب الفلوک یا کلید اسرار فصوص‌الحکم، تصحیح محمد خواجوی، انتشارات مولی، تهران، ص ۶۲-۵۳ و ۱۴۲ و ۶۴-۶۳.
۱۱. پارسا، خواجه محمد (۱۳۶۶) شرح فصوص‌الحکم ابن عربی، تصحیح جلیل عسگرنژاد، مرکز نشر دانشگاهی، تهران، ص ۱۵.
۱۲. کاشانی، عزالدین محمودبن علی (۱۳۷۶) مصباح الهدایه و مفتاح الکفایه، تصحیح جلال‌الدین همایی، انتشارات سینایی، تهران، ص ۹۹-۹۸ و ۷۷-۷۶ و ۱۷۶.
۱۳. احمدسعید، علی [اودنیس] (۱۳۸۰) تصوف و سورئالیسم، ترجمه حبیب‌اله عباسی، نشر روزگار، تهران، ۱۳۸۰، ص ۸۸ و ۱۰۹.
۱۴. قاسم‌پور راوندی، محسن و مهدوی‌راد، محمدعلی (۱۳۷۹) «ظاهر و باطن در تفسیر عرفانی»، فصلنامه مدرس، ش دوم، ص ۱۴۱-۱۲۵.
۱۵. عین‌القضاه همدانی (۱۳۷۴) تمهیدات، تصحیح عقیف عسیران، انتشارات منوچهری، تهران، ص ۱۲ و ۹.
۱۶. همایی، جلال‌الدین (۱۳۵۶) مولوی نامه: مولوی چه می‌گوید؟، انتشارات آگاه، تهران، ص ۱۹۵ و ۱۲۷.
۱۷. اکبریان، رضا، (۱۳۷۸) «بحث تطبیقی در باره وجود از دیدگاه ابن‌سینا و ملاصدرا»، خردنامه صدرا، ش ۱۸، ص ۱۷-۵.
۱۸. نسفی، عزیزالدین (۱۳۶۲) انسان‌الکامل، تصحیح ماژیران موله، انتشارات طهوری، تهران، ص ۹۷.
۱۹. یربوی، یحیی (۱۳۷۹) پژوهشی در نسبت‌دین و عرفان، نشر آثار پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، تهران، ۱۳۷۹، ص ۲۱۱-۲۱۰.
۲۰. باقری، خسرو (۱۳۷۶) نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، انتشارات مدرسه، تهران، ص ۶۷-۶۱.

مفهوم صبر در قرآن و دلالت‌های فلسفی و تربیتی آن

دکتر بابک شمشیری*
علی شیروانی شیری**

چکیده

پژوهش حاضر قصد دارد به روشن‌سازی معانی گوناگون مفهوم صبر که از مفاهیم بنیادی اخلاقی، تربیتی قرآن مجید است، بپردازد و سپس دلالت‌های فلسفی و تربیتی آن را استنتاج کند. از این‌رو، مسئله اصلی این مطالعه چستی مفهوم صبر در قرآن مجید و دلالت‌های فلسفی و تربیتی آن است. با توجه به مسئله کلی فوق، سؤال‌های پژوهش عبارت‌اند از: ۱. صبر در قرآن، بر کدام معانی دلالت دارد؟ ۲. دلالت‌های فلسفی مفهوم صبر کدامند؟ ۳. دلالت‌های تربیتی مفهوم صبر کدامند؟ به منظور پاسخگویی به پرسش‌های بالا از روش تحلیلی - استنتاجی استفاده شده است. بنابراین، مطالعه حاضر در زمره مطالعات فلسفی و با رویکردهای بنیادی محسوب می‌شود. این مطالعه نشان می‌دهد که مفهوم صبر در قرآن بر معانی متعددی مانند شکیبایی در هنگام مصیبت، پایداری در عبادت و اطاعت خداوند، استقامت در ترک گناه، سازگاری در مناسبات انسانی، عجله نکردن در گفتار و کردار، شکیبایی در دستیابی به معرفت، شکیبایی در دستیابی به حقیقت و استقامت در راه حق دلالت دارد. از سوی دیگر، این تحقیق نشان می‌دهد که به لحاظ فلسفی افزون بر حیطه ارزش‌شناسی، مفهوم صبر از دو جنبه انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی نیز قابل بررسی است. به علاوه، استنتاج‌های تربیتی حکایت از آن دارند که مفهوم صبر را باید هم در اهداف آموزش و پرورش و هم در دیگر اجزای برنامه درسی مورد توجه قرار داد. همچنین مفهوم صبر هم در آموزش و پرورش رسمی و هم غیر رسمی کاربرد دارد.

واژه‌های کلیدی: صبر، قرآن مجید، تعلیم و تربیت اسلامی، اخلاق اسلامی، فلسفه تعلیم و تربیت

Email: bshamsiri@rose.shirazu.ac.ir

* عضو هیئت علمی دانشگاه شیراز (تأییدکننده نهایی مقاله)
** دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان
تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۰۹/۰۱ تاریخ تأیید: ۱۳۸۹/۱۲/۰۹

مقدمه

با آنکه تعلیم و تربیت اسلامی از پیشینه‌ای طولانی - تقریباً از آغاز ظهور اسلام - و به تبع آن از ریشه‌ای کهن برخوردار است، ولی بازتعریف آن به عنوان شاخه‌ای از علم و دانش مجموعه علوم تربیتی، کاملاً جدید است. به همین دلیل، هم در عرصه نظریه‌پردازی و هم در عرصه تحقیقات بنیادی دچار کمبودهای آشکاری است. از جمله این کمبودها می‌توان به پژوهش در خصوص مفاهیم بنیادی قرآنی و دلالت‌های تربیتی آنها اشاره کرد. البته این بدان معنا نیست که تاکنون هیچ تلاشی در این خصوص انجام نشده، بلکه به معنای کم بودن این‌گونه تحقیقات و مطالعات است. رجوع به منابع تحقیقاتی و مطالعاتی معاصر مانند کتب، مقالات و پایان‌نامه‌ها می‌تواند این مدعا را آشکار سازد.

صبر از جمله مفاهیم بنیادی قرآنی مهمی است که ارتباط تنگاتنگی با حوزه تعلیم و تربیت و حتی روان‌شناسی دارد. در قرآن کریم، تعداد ۹۳ آیه به موضوع صبر پرداخته است. از این رو، کثرت استفاده از این واژه‌ها و کلمات هم‌خانواده آن در قرآن کریم نشان‌دهنده اهمیت و جایگاه این مفهوم کلیدی است. البته بایستی یادآور شد که در حوزه اندیشه اسلامی، به‌طور سنتی مفهوم صبر در ذیل مباحث اخلاقی مطرح بوده است.

به همین دلیل، تقریباً همه منابع اخلاق اسلامی قدیم و جدید، مانند کیمیای سعادت، اخلاق ناصری و معراج السعاده به این بحث پرداخته‌اند. در میان آثار جدید می‌توان به کتاب مفاهیم اخلاقی دینی در قرآن مجید نوشته اندیشمند مشهور ایزوتسو اشاره کرد. هرچند ایزوتسو نیز از دریچه اخلاق به مفهوم صبر پرداخته است، ولی ویژگی اثر تألیفی وی رجوع به قرآن و بررسی مفاهیم اخلاقی آن است.

البته، بایستی اذعان داشت که خواه‌ناخواه مفهوم صبر تعلق به حوزه اخلاق دارد. از دیگر سو، اخلاق نیز ارتباط تنگاتنگی با حوزه تعلیم و تربیت داشته و دارد. همپوشی تعلیم و تربیت و اخلاق را بایستی در تربیت اخلاقی جستجو کرد. بنابراین کاملاً روشن است که می‌توان در حیطه تربیت اخلاقی به بحث درباره مفهوم قرآنی صبر پرداخت. ولی این سؤال قابل طرح است که آیا افزون بر حیطه تربیت اخلاقی، می‌توان به لحاظ دیگر جنبه‌های فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی نیز به مقوله صبر پرداخت. برای این منظور ابتدا لازم است تا مفهوم‌پردازی واژه قرآنی صبر روشن و سپس براساس آن، دلالت‌های تربیتی مفهوم صبر استنتاج شود. اکنون با توجه به هدف اصلی مطالعه حاضر که عبارت است از آشکارسازی مفهوم قرآنی صبر و سپس استنتاج دلالت‌های فلسفی و تربیتی آن، می‌توان پرسش‌های ذیل را مطرح کرد:

۱. مفهوم صبر در قرآن به چه معناست؟
۲. دلالت‌های فلسفی مفهوم قرآنی صبر چیست؟
۳. دلالت‌های تربیتی مفهوم قرآنی صبر چیست؟

روش مطالعه

همان‌گونه که از پرسش‌های بالا برمی‌آید، روش مطالعه حاضر تحلیلی استنتاجی است؛ چرا که در آغاز، مفهوم قرآنی صبر تجزیه و تحلیل می‌شود و سپس براساس تحلیل‌های به‌عمل‌آمده، دلالت‌های فلسفی و تربیتی آن استنتاج می‌شود. بدین ترتیب مطالعه حاضر از جمله مطالعات فلسفی به‌شمار می‌آید.

مفهوم صبر در قرآن

برای پرداختن به مفهوم صبر در قرآن کریم، ابتدا لازم است معنای لغوی آن روشن گردد. راغب اصفهانی در کتاب مفردات (۱۳۷۲، ص ۴۸۰)، برای صبر معانی ذیل را آورده است: خویش‌داری در سختی و تنگی، شکیبایی و خودداری نفس بر آنچه که عقل و شرع حکم می‌کند و آن را می‌طلبد یا آنچه را که عقل و شرع، خودداری نفس از آن را اقتضا می‌کند. پس صبر و شکیبایی لفظ عامی است و چه بسا برحسب اختلاف مورد، نام‌های گوناگونی داشته باشد. مواردی از جمله:

۱. اگر صبر و شکیبایی برای مصیبتی باشد، واژه صبر به کار می‌رود نه چیز دیگر و ضدش جزع و بی‌تابی است.
۲. اگر صبر در جنگ و محاربه باشد، شجاعت و پایداری نامیده می‌شود که ضدش ترس و جبن است.
۳. هرگاه صبر در کاری ملال‌آور و دل‌تنگ‌کننده باشد، ظرفیت داشتن و دلدار بودن نامیده می‌شود که ضدش کم‌ظرفیتی، زجر و دل‌تنگی است.
۴. اگر صبر در خودداری از کلام و سخن گفتن باشد، کتمان نامیده می‌شود و ضدش فاش کردن سخن و ناآرامی است.

همان‌طور که گفته شد، اندیشمندان مسلمان نیز در ذیل موضوع اخلاق اسلامی به بحث درباره صبر و معنای آن پرداخته‌اند. برای مثال، امام محمد غزالی در کتاب کیمیای سعادت (۱۳۸۳، ص ۳۴۵-۳۴۷) به‌طور نسبتاً مشروح به بحث درباره صبر پرداخته است. بنا به

اعتقاد وی، صبر کیفیتی ویژه آدمیان است. این صفت را نمی‌توان در حیوانات و نیز ملائکه جستجو کرد؛ چرا که حیوانات بسیار ناقص‌اند و در عوض ملائکه به دلیل کمالشان نیازی به صبر ندارند؛ زیرا شهوت در آنها وجود ندارد. ولی انسان موجودی دوساحتی است؛ یعنی از یک طرف، ویژگی‌های حیوانات مثل شهوت و غضب در وی وجود دارد و از سوی دیگر، به دلیل بعد روحانی خود، صفاتی مانند ملائکه دارد. همین صفات روحانی او را به سوی خیر و حق هدایت می‌کند. در حالی که شهوت و غضب تحت تأثیر و راهبری شیطان قرار دارد. بدین ترتیب به تعبیر غزالی، انسان جولانگاه کشمکش و جدال دو لشکر است: یکی لشکر ملائکه و دیگری لشکر شیاطین و همواره بین این دو لشکر جنگ و مخالفت است.

صبر در این جنگ و کشمکش است که معنا پیدا می‌کند. به سخن دیگر، صبر، پایداری و استقامت انسان در جنگ میان جنبه روحانی او با جنبه حیوانی و شیطانی‌اش است. بدین ترتیب، معنای پنجمی را می‌توان به چهار معنای قبلی که راغب از آنها نام برده است، اضافه کرد و آن ثبات، استقامت و پایداری در مخالفت با هوای نفس است. معنای بالا مورد توجه ملا احمد نراقی، از علمای علم اخلاق در دوره قاجاریه نیز قرار گرفته است. وی می‌گوید:

... متعلق صبر عبارت است از مقاومت کردن نفس با هوی و هوس خود و ثبات قوه عاقله که باعث دین است، در مقابل قوه شهویه که باعث هوی و هوس است چه پیوسته میان این دو جنگ و نزاع قائم و حرب و جدال واقع است و دل آدمی میدان محاربه آنها است (نراقی، بی‌تا، ص ۶۱۴).

تأمل در تمثیل امام محمد غزالی و معنایی که ملا احمد نراقی بیان کرده است تا اندازه‌ای موجب تداعی نظریه فروید در باب شخصیت می‌گردد. همان‌طور که می‌دانیم، فروید مبدع رویکرد روان‌تحلیل‌گری، شخصیت را دارای سه لایه هویتی مشتمل بر «خود»^۱، «من»^۲ و «من برتر»^۳ می‌داند. در چارچوب نظریه فروید، بنیاد اولیه و اصلی شخصیت انسان «خود» است. خود عبارت است از تمایلات غریزی اولیه که عمدتاً از غریزه جنسی یا همان لیبیدو سرچشمه می‌گیرد. ویژگی خود، خواست فوری و بی‌قید و شرط برای ارضای شدن است. این سازه هیچ‌گونه محدودیتی را پذیرا نیست. از سوی دیگر، «من برتر» محصول امر و نهی‌های درونی‌شده محیط اجتماعی است. به سخن دیگر، من برتر همان وجدان است که

1. id
2. ego
3. super ego

البته، به زعم فروید ریشه در نخستین اوامر و نواهی محیط اجتماعی خانواده و عمدتاً پدر و مادر دارد که از همان آغاز طفولیت صورت گرفته و پس از نهادینه شدن، به عنوان بخشی از شخصیت کودک عمل می‌کند. ویژگی من برتر، منفی و بد تلقی کردن و به تبع آن نهی کردن از هر گونه خواهش و تمایل خود است. بنابراین، من برتر جنبه سرکوب‌گرانه پیدا می‌کند. در این میان، لایه دیگری از شخصیت انسان که همان «من» است، وارد عمل می‌شود و نقش میانجی و تعدیل‌کننده را بر عهده می‌گیرد. در واقع «من» که نشانگر عقلانیت انسان است، تلاش می‌کند تا با به تعویق انداختن ارضا و یا پیدا کردن راه‌های کمتر منفی به منظور ارضای خواسته‌های «خود»، حافظ سلامت شخصیتی و روانی فرد گردد (پروین، ۱۳۷۲، ص ۱۰۷ و ۱۰۸).

چنان که ملاحظه شد، در نظریه فروید نیز همواره بین «خود» و «من برتر» جدال و تعارض وجود دارد، به همان‌سان که در توصیف غزالی، بین وجه روحانی و ملکوتی انسان با وجه حیوانی وی همواره کشمکش و جنگ وجود دارد. در واقع، صبر و ویژگی یا صفتی است که در دیدگاه غزالی به یاری وجه روحانی و لشکر ملائکه می‌آید. در چارچوب نظریه فروید نیز صبر می‌تواند به عنوان مکانیسمی باشد که از سوی «من» یعنی وجه منطقی و عقلانی شخصیت انسان، برای برقرار کردن تعادل به کار گرفته می‌شود. البته فروید در تبیین خود از شخصیت انسانی جنبه الهی و روحانی او را یکسره نفی نموده و سرچشمه کشمکش را به تعارض بُعد غریزی و بعد اجتماعی انسان محدود می‌کند.

جنبه‌های گوناگون صبر در قرآن

اکنون برای روشن شدن دیگر جنبه‌های معنایی مفهوم صبر، برخی از آیات قرآن را بررسی می‌کنیم. شاید بتوان یکی از بهترین بیان‌های قرآن در رابطه با صبر را سوره عصر دانست. در این سوره، ابتدا خداوند به «زمان» سوگند یاد کرده و سپس بیان می‌کند که انسان در معرض خسران و نابودی است؛ مگر کسانی که از چهار اصل اساسی و بنیادی برخوردار هستند. این چهار اصل عبارت‌اند از: ایمان، عمل صالح، حقیقت‌جویی و حق‌گروی، و صبر. ایمان از آن‌رو نخستین اصل تلقی شده است که زیربنای همه فعالیت‌های انسان را تشکیل می‌دهد. به سخن دیگر، تلاش‌های عملی انسان از مبانی فکری و اعتقادی او سرچشمه می‌گیرد. اصل دوم یعنی عمل صالح میوه و ثمر درخت پر بار ایمان است. ایمان و عمل صالح هرگز مداوم نمی‌یابد، مگر اینکه حرکتی به سوی حقیقت‌یابی و حقیقت‌گروی

صورت گیرد. بنابراین، اصل سوم توصیه به حقیقت‌جویی و حقیقت‌گروری است که قطعاً فرایند حقیقت‌جویی و پایدار ماندن در راه آن، مسیری بس دشوار، طولانی و پریچ و خم است. از این‌رو، اصل چهارم، صبر، شکیبایی و استقامت معرفی شده است (قرائتی، ۱۳۸۳، ص ۵۸۵). آنچنان که برخی از مفسران گفته‌اند، «صبر» در سوره عصر معنی وسیع و گسترده‌ای دارد که هم صبر بر اطاعت را شامل می‌شود و هم صبر در برابر انگیزه‌های معصیت و هم صبر در برابر مصائب و حوادث ناگوار (همان).

نکته‌ای که به نظر می‌آید کمتر به آن توجه شده و به‌سادگی از کنار آن گذشته‌اند، در حالی که اهمیت بسیار دارد، رابطه حقیقت و صبر است. اصولاً پرسش این است که آیا حقیقت به یکباره دست‌یافتنی است؟ افزون بر آن آیا حق و حقیقت امری روشن و واضح است که بتوان به‌سادگی و به یکباره به آن دست یافت؟ آنچه تلاش‌های فلاسفه، حتی فلاسفه رئالیست انتقادی نشان می‌دهد (باتلر،^۱ ۱۹۶۸، ص ۲۶۱)، حقیقت به‌سادگی قابل شناخت نیست. این امر تلویحاً در آموزه‌های دینی هم دیده می‌شود. برای مثال، مفهوم «شرک» حکایت از آن دارد که رسیدن به حقیقت چندان ساده نیست. چرا که افزون بر شرک جلی، شرک خفی نیز مطرح است. ملا احمد نراقی در بیان شرک خفی می‌گوید:

... اول را شرک جلی و دوم را شرک خفی نامند و اشاره به این شرک است قول خدای تعالی که می‌فرماید: بیشتر ایشان به خدا ایمان نمی‌آورند، مگر اینکه مشرکند و شبهه‌ای نیست در اینکه صفت شرک اعظم باعث هلاک و موجب خلود در عذاب دردناک و سبب حشر در زمره کفار است (بی‌تا، ص ۷۳).

اصولاً شرک خفی یا پنهان حکایت از دشواری معرفت حقیقت توحید دارد. از این‌رو، دستیابی به حق و حقیقت نیازمند صبر، تداوم تلاش و حتی عجله نکردن است؛ چرا که شناخت به صورت تدریجی حاصل می‌شود.

به زعم نگارندگان، از یک جنبه، سوگند خداوند به زمان در ابتدای سوره عصر خود گواهی است برای نقش و جایگاه زمان در رشد و تکامل به‌ویژه رشد شناختی. به دیگر سخن، رشد و تحول معرفتی بدون در نظر گرفتن عامل زمان امکان‌پذیر نیست. این امر واقعیتی است که پیازه آن را به‌خوبی در نظریه رشد و تحول شناختی خود بیان کرده است. همان‌گونه که پیازه نشان می‌دهد، رسیدن به مرحله تفکر انتزاعی نیازمند طی کردن مراحل رشدی پیش از آن است که آن هم در هر زمانی امکان‌پذیر نیست (منصور، ۱۳۷۱،

1. Butler

ص ۲۸۶). از سوی دیگر، درک عمیق بسیاری از امور نیز به نوبه خود مستلزم رشد تفکر انتزاعی است. بدین ترتیب، باید عامل زمان و روند تدریجی رشد را باور کرد. به دنبال آن، می‌توان نتیجه گرفت که حقیقت‌یابی از جنبه عملی معرفتی، مستلزم صبر است و شاید به همین خاطر باشد که در این سوره به صورت موازی هم به حق‌جویی و هم به صبر سفارش شده است.

در برخی دیگر از آیات قرآنی، نقش صبر و حوصله در رسیدن به شناخت و آگاهی نیز به صورت غیر مستقیم مورد توجه قرار گرفته است. برای نمونه می‌توان آیات ۶۷-۶۹ سوره کهف را که مربوط به داستان حضرت خضر(ع) و حضرت موسی(ع) است نام برد. در این آیات چنین آمده است:

گفت تو به همراهی من هرگز شکیبایی نتوان کرد. چگونه درباره چیزهایی که به راز آن واقف نیستی، شکیبایی می‌کنی. گفت: اگر خدا خواهد مرا شکیبیا خواهی یافت و در هیچ باب نافرمانی تو نمی‌کنم.

اصولاً چه سوره عصر و چه آیات نامبرده مربوط به سوره کهف، به صورت غیر مستقیم و تلویحی به یکی از حقایق ماهیت وجود انسانی اشاره دارند. این واقعیت چیزی نیست جز عجز بودن انسان. از نظر قرآن، انسان موجودی شتابگر است (اسراء، ۱۱). شتابگری در انسان به اندازه‌ای ریشه‌ای است که خداوند می‌فرماید: «انسان از عجله آفریده شده است» (انبیاء، ۳۷). آیات بالا انسان را موجودی عجز می‌داند؛ چرا که هر وقت چیزی را طلب کند، بدون آنکه درباره جنبه‌های مثبت و منفی آن بنگرد تا راه خیر و صلاح را انتخاب کند و از راه شر و فساد رهایی یابد، با شتاب و عجله به دنبال آن می‌رود و در نتیجه، گاهی این امر به سود او تمام می‌شود و گاه به ضررش (نصری، ۱۳۷۹، ص ۱۹۶).

افزون بر انتخاب و تقاضا، شتابگری در حیطة شناخت و کسب معرفت نیز معنا دارد. به نظر می‌رسد ناشکیبایی حضرت موسی(ع) در ابراز اعتراض به اقدامات خضر نبی ناشی از شتابگری وی در کسب آگاهی و معرفت بود. بدین ترتیب، صبر در برابر عجله نیز معنا پیدا می‌کند.

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، عمدتاً صبر را در برابر جزع و بی‌تابی آورده‌اند. برای مثال، ایزوتسو (۱۳۸۸، ص ۲۰۸) چنین اظهار می‌دارد که از نظر معنایی، صبر دقیقاً مقابل جزع است. جزع نیز ویژگی کسانی است که در برابر آنچه برایشان اتفاق می‌افتد، تحمل و بردباری ندارند و بلافاصله دستخوش هیجان‌زدگی و اضطراب می‌گردند.

البته باید در نظر داشت که ارتباط بسیار نزدیکی بین جزع و بی‌تابی با عجله و شتاب وجود دارد. بی‌تابی به گونه‌ای نتیجه عجله و شتابزدگی است. در اصل، عجلول بودن صفت بنیادی انسان است که منجر به جزع و بی‌تابی نیز می‌گردد. شاید بتوان داستان آدم و حوا و نزدیک شدن آنها به درخت ممنوعه و سپس هبوط آنها از بهشت به زمین را تا اندازه‌ای به همین ویژگی، یعنی شتابزدگی ذاتی انسان، مربوط دانست.

در اینجا پرسشی قابل طرح است و آن اینکه آیا صبر نیز همچون عجلول بودن، صفت بنیادی و ذاتی انسان است؟ به منظور روشن شدن این پرسش، لازم است در آغاز مقدمه‌ای بیان شود. حکمای مسلمان به تاسی از ارسطو، ویژگی‌ها و صفات اخلاقی را به دو دسته فضایل و رذایل تقسیم‌بندی کرده‌اند. ولی این نوع تقسیم‌بندی به موضوع صفات بنیادی و ذاتی و صفات اکتسابی نمی‌پردازد. در حالی که به نظر می‌رسد در حیطه فضایل و رذایل بتوان از دو نوع صفات یعنی صفات ذاتی و اولیه و صفات اکتسابی و ثانویه گفتگو کرد. به دیگر سخن، برخی از فضایل و رذایل، ذاتی وجود انسان است و در مرتبه بعد به نوبه خود در شکل‌گیری صفات ثانویه و اکتسابی مؤثر واقع می‌شوند. البته در تحلیلی عمیق‌تر، این صفات ثانویه حاصل تعامل صفات اولیه با محیط و شرایط محیطی و نیز دیگر صفات اولیه هستند. برای نمونه، صفتی مثل صداقت و حیا را می‌توان فضایل ذاتی و اولیه تلقی کرد و به همین روش، کبر حرص و عجله را می‌توان رذایلی ذاتی و اولیه دانست. چرا که قرآن نیز در بیان ویژگی‌های بنیادی انسان، به این‌گونه رذایل اشاره می‌کند (نصری، ۱۳۷۹، ص ۱۹۲-۲۰۳).

همان‌طور که گفته شد، جزع و بی‌تابی از جمله پیامدهای صفت ذاتی عجله به شمار می‌آید. بدین ترتیب، بی‌تابی خود، صفتی ثانویه است که البته در شکل‌گیری آن افزون بر صفت بنیادی عجله، رویدادهای محیطی، مثل مصیبت‌ها و مشکلات نیز سهم دارند. در مورد صبر نیز می‌توان چنین تحلیلی را به کار گرفت. چنین به نظر می‌رسد که صبر فضیلتی ثانویه است که افزون بر جنبه اکتسابی، عوامل فراوانی نیز در شکل‌گیری آن دخیل است. برای مثال می‌توان از علم و یقین و نیز ایمان نام برد. با افزایش میزان علم، یقین و ایمان، صبر نیز در انسان تقویت می‌شود. در حدیثی از حضرت علی(ع) آمده است که «الصبر ثمره الیقین؛ صبر میوه یقین است» (کریمیان، ۱۳۷۹، ص ۲۲۵). به علاوه، به صورت منطقی نیز می‌توان بین صبر و توکل رابطه مثبتی در نظر گرفت. به دیگر سخن، با افزایش میزان توکل به خدا می‌توان انتظار داشت که صفت صبر در فرد متوکل بیشتر تقویت شود.

درواقع، متوکل می‌داند که خداوند با او است. به همین دلیل، احساس نیرومندی می‌کند و در برابر فشارها از خود مقاومت نشان می‌دهد (شجاعی، ۱۳۸۵، ص ۴۸). بدین ترتیب، صفت صبر را می‌توان از نتایج توکل برشمرد.

از سوی دیگر، صبر به عنوان فضیلتی اخلاقی با برخی دیگر از فضایل نیز ارتباط تنگاتنگ دارد. از جمله این صفات می‌توان به بخشایشگری اشاره کرد. آیه ۴۳ سوره شوری به این ارتباط اشاره می‌کند. در این آیه، خداوند می‌فرماید: «و هر که بر ظلم کسی صبر کند و ببخشد، این مقام بردباری است که عزم در امور الهی است». همان‌گونه که از ظاهر آیه برمی‌آید، بخشایشگری به عنوان کیفیتی اخلاقی تا حدود زیادی وابسته به صبر است. به سخن دیگر، این کیفیت زمانی در انسان رشد پیدا می‌کند که پیش از آن، صبر ملکه وی شده باشد؛ چرا که صبر همچون مکانیسمی بازدارنده از احساس خشم، کینه‌ورزی و انتقام‌جویی عمل می‌کند. آیه ۴۸ سوره قلم، از آیاتی است که مؤید مطلب بالا است. در این آیه خداوند خطاب به پیامبر (ص) می‌فرماید: «ای رسول خدا، بر انکار و آزارشان، به خاطر حکم خدای خود، صبر کن و مانند یونس مباحث که از خشم در عذاب امت تعجیل کرد و بعد از پشیمانی و در ظلمت بطن ماهی، به حال غم و اندوه، خدا را خواند». از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که مفهوم صبر، مدارا و بخشایشگری از جمله مفاهیم مرتبط به هم هستند.

از دیگر صفات اخلاقی پسندیده مرتبط با صبر می‌توان از رحمت و مهربانی نام برد. همان‌طور که در سوره عصر عمل صالح، حقیقت‌جویی، حقیقت‌گرایی و صبر از جمله نشانگان ایمان تلقی شده، در آیه ۱۷ سوره بلد نیز صبر و رحمت به عنوان نشانگان ایمان معرفی شده‌اند. در واقع تا اندازه زیادی، رحمت با صبر تحقق پیدا می‌کند. آیه ۱۲۶ سوره نحل مؤید این مطلب است. زیرا در این آیه به مسلمانان توصیه شده است در برابر حس انتقام، صبر پیشه کرده و آسیب‌زندگان را ببخشایند. چرا که بخشش برای صابران خیر بیشتری به همراه می‌آورد.

این آیه نشان می‌دهد که مهربانی، عطف و بخشندگی نیازمند حلم و بردباری، دوری از کینه، عداوت، بغض، نفرت و حس تلافی و انتقام است و تحقق هر یک از این کیفیت‌ها در انسان نیازمند نهادینه شدن خصلت صبر در وی یا به سخن دیگر، صبور شدن او است. شاید به همین دلیل باشد که خداوند در سوره مزمل، آیه ۱۰ خطاب به پیامبر می‌فرماید: «شکیبا باش بر آنچه می‌گویند و به نرمی از ایشان کناره گیر». در واقع صبر و بردباری در زندگی اجتماعی و تعاملات بین‌فردی اهمیت بسیار و نقش بسزایی دارد. خداوند کریم در

سوره فصلت آیات ۳۴ و ۳۵، به یکی از کارکردهای صبر و بردباری در زندگی اجتماعی اشاره می‌کند. و می‌فرماید: «و بدان که هرگز نیکی و بدی در جهان یکسان نیست. ای رسول، تو و امتت در امور شخصی، همیشه بدی خلق را به بهترین عمل پاداش ده تا همان کس که گویی با تو بر سر دشمنی است، دوست و خویش تو گردد. ولی به این مقام بلند، کسی نمی‌رسد جز آنان که در راه خدا مقام صبر یافته و صاحب حظ بزرگ شده‌اند». بدین ترتیب، صبر می‌تواند در ایجاد و تحکیم دوستی‌ها و برطرف کردن خصومت‌ها نقش کلیدی ایفا نماید.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که ملاحظه شد، مفهوم صبر دلالت بر معانی متعددی دارد، که البته همه این معانی به نوعی با هم مرتبط هستند. این معانی عبارت‌اند از:

۱. شکیبایی در هنگام مصیبت؛
۲. پایداری در عبادت و اطاعت خداوند؛
۳. استقامت در ترک گناه؛
۴. سازگاری در مناسبات انسانی؛
۵. عجله نکردن در گفتار و کردار؛ مانند عجله نکردن در هنگام عصبانیت و ناسزاگویی به دیگران؛
۶. عجله نکردن در قضاوت و ارزیابی؛
۷. شکیبایی در دستیابی به معرفت؛
۸. شکیبایی در دستیابی به حقیقت؛
۹. استقامت و پایداری در راه حق.

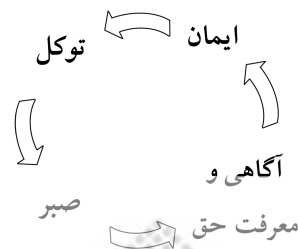
با در نظر گرفتن همه معانی بالا، می‌توان نتیجه گرفت که فضیلت صبر نقش بسیار مهمی در شکل‌گیری شخصیت انسان ایفا می‌کند؛ چرا که هم با جنبه فردی و هم جنبه اجتماعی انسان سروکار دارد. به سخن دیگر، از یک‌سو تأثیر بسزایی در زندگی شخصی انسان دارد و هم در تنظیم تعاملات اجتماعی وی اثرگذار است. پس می‌توان گفت که هم رشد و سلامت فرد و هم رشد و سلامت اجتماع تا اندازه زیادی به این صفت پسندیده اخلاقی وابسته است. شاید به همین دلیل است که امام صادق خطاب به حفص بن غیاث می‌فرماید: «بر تو باد شکیبایی در تمامی کارهایت» (کلینی، ۱۳۵۱، ص ۵۷).

گسترده‌گی تأثیرات مثبت این فضیلت اخلاقی، چه در سطح فرد و چه در سطح جامعه، به اندازه‌ای است که می‌توان آن را یکی از مهم‌ترین شاخص‌های سلامت فرد و جامعه دانست. شاید به همین دلیل است که خداوند می‌فرماید: «خداوند صابران را دوست دارد» (آل عمران، ۱۴۶). از سوی دیگر، دیدیم که صفت صبر بیش از آنکه ذاتی و اولیه باشد، صفتی ثانویه و اکتسابی است. صبر می‌تواند محصول معرفت باشد. به همین دلیل است که در روایتی از حضرت علی(ع) نقل شده که «صبر میوه یقین است» (کریمیان، ۱۳۷۹، ص ۲۲۵). کاملاً روشن است که یقین نیز به نوبه خود نتیجه شناخت و معرفت است. به علاوه چنان که پیش‌تر گفته شد، صبر می‌تواند از توکل به خدا ناشی شود. البته توکل و اعتماد به خدا نیز مقامی است که از کمال معرفت و یقین حاصل می‌شود (میناگر، ۱۳۸۱، ص ۵۱). افزون بر این، توکل نیز به نوبه خود از تبعات ایمان است. از این‌رو، توکل به عنوان معیار سنجش میزان ایمان معرفی شده است. یعنی برای شناخت اینکه چه افرادی از نظر ایمان قوی‌ترند، باید به رفتار و عملکرد آنان نگرست (شجاعی، ۱۳۸۵، ص ۴۷). در تأیید این مدعا می‌توان به روایتی از حضرت علی(ع) اشاره کرد که می‌فرماید: «قوی‌ترین مردم از نظر ایمان آنهایی هستند که بیشتر به خداوند توکل دارند» (محمدی ری‌شهری، ۱۳۷۲، ج ۱۰، ص ۶۸۰).

بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که ایمان می‌تواند موجد صبر باشد. زیرا ایمان از سویی نتیجه رشد معرفت و یقین است و از سوی دیگر، موجد توکل و همان‌طور که می‌دانیم، در سوره عصر، ایمان به عنوان نخستین شرط رهایی از خسران و زیان معرفی شده است. ولی باید در نظر داشت که رابطه بین این مفاهیم خطی نیست. به سخن دیگر، نمی‌توان بین این مفاهیم رابطه‌ای علی را که تنها یک‌سویه است، تصور کرد. در رابطه علی یک‌سویه علت همواره علت است و معلول تنها معلول. به دیگر سخن، معلول هیچ‌گاه نمی‌تواند در علت تأثیری سازنده داشته باشد. یعنی باعث تغییر، تحول و یا کم و زیاد شدن آن شود. در حالی که بین مفاهیم نامبرده (ایمان، توکل، یقین، معرفت و صبر و مانند آن)، همواره رابطه‌ای دوسویه برقرار است. بنابراین، هرگاه صحبت از مفاهیم دینی و اخلاقی به میان می‌آید، به نظر می‌رسد که باید بین آنها رابطه‌ای دیالکتیکی تصور کرد. رابطه‌ای که دوسویه‌ای و چرخه‌ای^۱ بودن از مختصات آن است. بدین ترتیب، می‌توان تصور کرد که میزانی از معرفت و آگاهی درجه‌ای از ایمان را ایجاد می‌کند و سپس در مرحله بعد، خود ایمان منجر به درجه‌ای از توکل شده و توکل نیز به نوبه خود به صبر منتهی می‌شود.

1. circle

در اینجا، این خط سیر به اتمام نمی‌رسد، بلکه مجدداً صبر در افزایش و تعمیق معرفتِ حق و آگاهی و نزدیک شدن به یقین مؤثر واقع می‌شود و سپس در گام بعدی ارتقای معرفت، موجد مرتبه بالاتری از ایمان می‌گردد و به تبع آن، توکل به خدا نیز محکم‌تر و ریشه‌ای‌تر می‌شود. به همین دلیل است که بنا به گفته حضرت علی(ع)، نسبت صبر به ایمان همچون سر به بدن است. زیرا صبر به واسطه نقش معرفتی‌اش سهم مهمی در شکل‌دهی و رشد ایمان دارد (کریمیان، ۱۳۷۹، ص ۲۲۵). بدین ترتیب سیر رشد تکامل و تعالی انسان همچنان ادامه می‌یابد. شکل زیر این چرخه را نشان می‌دهد.



نکته دیگری که در خصوص مفهوم‌پردازی صبر، باید به آن توجه کرد رابطه این فضیلت اخلاقی با عقلانیت انسان است. اساساً می‌توان صبر را به عنوان سازوکار عقل برای مدیریت، سازمان‌دهی و هدایت‌گری زیستی انسان (مشترک بین حیوان و انسان) تلقی کرد. همان‌طور که دیدیم از دیدگاه علمای اخلاق (در جهان اسلام همچون غزالی و ملا احمد نراقی)، وجود انسان صحنه رویارویی دو لشکر ملائکه و شیطان است. در این میان، صبر همچون جنگ‌افزاری تلقی می‌شود که به وسیله آن لشکر ملائکه به تقابل با لشکر شیطان می‌پردازد. ملا احمد نراقی در جای دیگری از معراج السعاده (بی‌تا، ص ۶۱۴)، در تبیین صبر چنین اظهار نظر می‌کند:

... متعلق صبر عبارت از مقاومت کردن نفس با هوی و هوس خود و ثبات قوه عاقله که باعث دین است در مقابل قوه شهویه که باعث هوی و هوس است، چه پیوسته میان این دو جنگ و نزاع قائم و حرب و جدال واقع است و دل آدمی میدان محاربه آنها است، وجود باعث دین از ملائکه است که لشکر الهی هستند وجود باعث هوی و هوس از شیاطین است پس اگر قوه عاقله ثبات قدم ورزید تا به امداد ملائکه بر قوه شهویه غالب گشت و بر این حال باقی مانده غلبه با لشکر خدا است و صاحب آن داخل در زمره صابرين است.

همان‌طور که از گفتار ملا احمد نراقی برمی‌آید، صبر از ناحیه عقل است که همچون سازوکاری برای غلبه بر تمایلات شهوانی انسان عمل می‌کند.

در چارچوب نظریه روان‌تحلیل‌گری فروید نیز می‌توان صبر را به عنوان مکانیسم دفاعی «من» تلقی کرد. چرا که «من» نیز همچون قوه عاقله در نگاه اندیشمندان اخلاقی مسلمان، نقش مدیریتی و کنترلی تمایلات سرکش «نهاد» را بر عهده دارد و طبیعی است در راه ایفای این نقش باید متوسل به مکانیسم‌های سالم و مناسب گردد. از این‌رو، می‌توان صبر را به عنوان یکی از این مکانیسم‌ها به شمار آورد.

تحلیل بالا افزون بر اینکه حکایت از جنبه سازوکاری صبر دارد، نشان‌دهنده تلاقی حوزه اخلاق و عقلانیت نیز است. به دیگر سخن، نمی‌توان به‌سادگی حیطة اخلاق و عقلانیت را کاملاً از یکدیگر تفکیک کرد، بلکه به نظر می‌آید در خیلی از موارد اخلاق و عقلانیت همپوشی‌هایی داشته باشند. مفهوم صبر شاهدهی است که می‌تواند این همپوشی را آشکار سازد.

دلالت‌های فلسفی مفهوم صبر

اکنون پس از مفهوم‌پردازی صبر، نوبت به آن رسیده که به بحث در خصوص دلالت‌های فلسفی این مفهوم بپردازیم. اصولاً با توجه به توضیحاتی که درباره مفهوم صبر ارائه شد، می‌توان از منظر فلسفی در دو حیطة انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی، صبر را مورد ملاحظه قرار داد.

انسان‌شناسی و صبر

برابر با تصویری که قرآن از ماهیت انسان ارائه می‌دهد، انسان موجودی عجول است، تا جایی که حتی عجله را خمیرمایه وی تلقی می‌کند. شتابزدگی از ویژگی‌های بنیادی مثبت انسان به شمار نمی‌آید، بلکه برعکس، نشأت‌گرفته از نقصان و ضعف وی و یا به تعبیر ملاصدرا فقر وجودی او است (شیروانی، ۱۳۷۴، ص ۷۸).

شتابزدگی انسان از ویژگی‌های نفس حیوانی او (به تعبیر قدما) و یا همان «نهاد» (به تعبیر فروید) به شمار می‌آید. بنابراین، سلطه و حاکمیت مطلق نفس حیوانی انسان یا همان «نهاد» می‌تواند موجبات سقوط او را فراهم آورد. پس، نفس حیوانی و شتابزدگی‌اش به تعبیر قرآن مایه خسران و زیان انسان در سیر زندگی است. از سوی دیگر، همین انسان بنا به جنبه روحانی و ملکوتی خود، رو به سوی تعالی دارد. عقلانیت انسان از جمله نیروهایی است که به کمک جنبه روحانی و ملکوتی انسان آمده است تا سیر صعودی و تعالی وی امکان‌پذیر شود. عقل برای آنکه بتواند از عهده وظیفه خود برآید، نیاز به ابزار و سازوکارهای مناسبی دارد تا این مهم تحقق یابد. این ابزارها و سازوکارها بیشتر اکتسابی

هستند. صبر از جمله این سازوکارها است که باید پرورش یابد. بنابراین وقتی که می‌گوییم صبر صفتی ثانویه است، به معنای آن است که ذاتی انسان نبوده، بلکه اکتسابی است و باید با تمرین و یادگیری پرورش یابد.

معرفت‌شناسی و صبر

یکی از ویژگی‌های بارز و متمایز معرفت‌شناسی اسلامی، اهتمام آن به رابطه شناخت و اخلاق است؛ موضوعی که کمتر از سوی اندیشمندان و نظریه‌پردازان غربی مورد توجه قرار گرفته است (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۱۶۷). در چارچوب سنت فلسفی غرب، غالباً مقوله اخلاق و ارزش‌شناسی موضوعی مستقل از معرفت‌شناسی است. به همین دلیل، فیلسوفان غربی در ذیل مقوله معرفت‌شناسی به طرح مباحثی درباره عقل، ذهن، حس، شهود و مواردی از این قبیل پرداخته‌اند. در این میان، فیلسوفی مثل کانت با طرح مفهوم خرد عملی و تفکیک آن از خرد نظری، درصدد برآمده است نشان دهد چگونه هر یک از این دو وجه عقلانی، جداگانه و در حیطه‌های مربوط به خود عمل می‌کنند. به عبارت روشن‌تر، حیطه ارزش‌ها و قضایای اخلاقی مربوط به خرد عملی است (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴، ص ۳۱۳). در حالی که بنا به فرهنگ اسلامی که به‌خوبی در آموزه‌های عرفانی انعکاس یافته است، به‌سادگی نمی‌توان مقوله اخلاق، شناخت و عقلانیت (به معنای عقل نظری) را از یکدیگر تفکیک کرد و در اصل نوعی درهم‌تنیدگی بین آنها وجود دارد (شمشیری، ۱۳۸۵). اصولاً به نظر می‌آید همین سنت تفکیک مباحث معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی موجب شده باشد که در روان‌شناسی جدید، به‌ویژه قلمرو نظریه‌های یادگیری، کمتر به چگونگی تأثیر ویژگی‌های اخلاقی در کسب شناخت و یادگیری توجه شود. این در حالی است که پرسش از تأثیر صفات اخلاقی در کسب معرفت (حسی، عقلی و یا حتی شهودی) و چگونگی آن، همچنان به قوت خود باقی است. با توجه به موضوعاتی که در خصوص مفهوم‌پردازی صبر به عنوان یک فضیلت اخلاقی و ارتباط آن با ایمان، معرفت و حقیقت‌جویی بیان شد، می‌توان به این نتیجه رسید که در چارچوب فرهنگ اسلامی، صفات اخلاقی، اعم از رذایل و فضایل، نه تنها در چگونگی کسب معرفت تأثیرگذار هستند، بلکه حتی نوع معرفت و درستی یا نادرستی آن را نیز رقم می‌زنند. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد، صفات اخلاقی بتوانند نوع استنتاج‌ها و تفسیرهای معرفتی و علمی (در هر حیطه شناختی) را تحت تأثیر خود قرار دهند.

در این میان، همچنان که ذیل بحث درباره سوره عصر گفته شد، صبر می‌تواند نقش بسزایی در ادراک حقایق ایفا کند؛ چنان که می‌تواند سهم عمده‌ای در قضاوت‌های انسان

داشته باشد. صفت صبر می‌تواند نوع قضاوت‌های انسان را تغییر دهد. همان‌طور که شتابزدگی منجر به گونه‌ای دیگر از قضاوت خواهد شد. همان‌طور که می‌دانیم قضاوت نیز بخشی از فعالیت فکری و عقلانی و به تبع آن، عملی معرفت‌شناسانه است. در نتیجه کاملاً شایسته است که صبر را به عنوان صفتی اخلاقی نه تنها از منظر اخلاق و ارزش‌شناسی و یا انسان‌شناسی، بلکه از منظر معرفت‌شناسی نیز مورد توجه قرار داد.

دلالت‌های تربیتی مفهوم صبر

همان‌طور که دیدیم، صبر به عنوان یک مفهوم قرآنی که در منابع اسلامی بسیار مورد توجه قرار گرفته است، گستره‌ای بس وسیع دارد و می‌تواند سراسر زندگی انسان و حیطه‌های گوناگون آن اعم از فردی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار دهد. به همین دلیل، ملا احمد نراقی بر این باور است که بسیاری از صفات اخلاقی ریشه در صبر دارد (بی‌تا، ص ۶۱۴). شاید به همین دلیل باشد که در سوره عصر، صبر به عنوان یکی از چهار رکن رهایی از خسران و زیان تلقی شده است. با توجه به اهمیت و نقش صبر، می‌توان انتظار داشت که اهتمام به این مفهوم بنیادی قرآنی، در همه ارکان و عناصر نظام تعلیم و تربیت، اعم از رسمی و غیر رسمی، مد نظر قرار گیرد. از این رو، در مقاله حاضر، در خصوص دلالت‌های تربیتی تنها می‌توان به طرح کلیاتی پرداخت. نگارندگان بر این باورند که مفهوم صبر قابلیت آن را دارد که در چند مطالعه و از زوایای مختلف تربیتی به آن پرداخته شود. با وجود این، برخی از مهم‌ترین دلالت‌های تربیتی این مفهوم به شرح ذیل است.

اصول تربیتی منتج از مفهوم صبر

به‌طور کلی سه اصل عمده را می‌توان از مفهوم‌پردازی صبر و مبانی فلسفی آن استنتاج نمود. این سه اصل عبارت‌اند از:

۱. اصل تدرج در تربیت

تدریج یا تدرج اصل جدیدی نیست، بلکه از بنیادی‌ترین اصول تربیت اسلامی است که مورد توجه صاحب‌نظران و متخصصان این حوزه قرار گرفته است (باقری، ۱۳۸۵، ص ۱۲۳؛ دلشاد تهرانی، ۱۳۸۱، ص ۵۴). ولی از مفهوم قرآنی صبر نیز می‌توان این اصل مهم و بنیادی را استخراج کرد.

۲. اصل تأثیر صفات اخلاقی در شناخت و یادگیری

همان‌طور که دیدیم، مفهوم صبر و ارتباط آن با کسب معرفت و شناخت، حکایت از آن دارد که صفات اخلاقی در کسب شناخت و چگونگی آن (برای مثال چگونگی قضاوت‌ها، تفسیرها و تبیین‌ها) سهم بسزایی دارد. به سخن دیگر، صفات اخلاقی می‌توانند، چگونگی کسب شناخت انسان را تحت تأثیر قرار دهند.

۳. اصل تأثیر شناخت در صفات اخلاقی

متقابلاً شناخت و معرفت نیز در رشد اخلاقی انسان مؤثر است. به دیگر سخن، شکل‌گیری صفات مثبت اخلاقی و رشد و توسعه آنها و نیز کاهش رذایل اخلاقی، تا اندازه زیادی مدیون میزان آگاهی، شناخت و معرفت انسان است. از این‌رو، افزایش میزان آگاهی، احتمال رشد و تقویت صفات پسندیده و کاهش صفات نکوهیده اخلاقی را افزایش می‌دهد. البته لزوماً آگاهی و معرفت عقلانی به رشد اخلاقی منتهی نمی‌شود. ولی زمینه و بستر مناسبی را فراهم می‌آورد و به همین دلیل احتمال رشد اخلاقی را افزایش می‌دهد. در این میان بایستی در نظر داشت که شناخت شهودی و اشراقی تأثیر بیشتر و قطعی‌تری در اخلاق ایفا می‌نماید. به عبارت دیگر، دستیابی به معرفت شهودی که باعث بصیرت انسان می‌گردد، تبعات و پیامدهای اخلاقی نیز خواهد داشت (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۱۷۵).

مفهوم صبر و اهداف تربیتی

از مجموع مباحثی که ارائه شد، می‌توان چنین استنتاج کرد که حقیقت‌جویی و حقیقت‌گروری دو هدف آرمانی و یا به تعبیری، دو هدف درازمدت نظام تعلیم و تربیت اسلامی به شمار می‌آیند. اهدافی که سایه خود را بر سر همه حیطه‌های تربیت، اعم از تربیت عقلانی، علمی، اجتماعی، سیاسی، اخلاقی، معنوی و دینی، عاطفی و مانند آن، گسترده‌اند. به تبع آن، صبر می‌تواند هدفی واسطه‌ای در نظام تعلیم و تربیت اسلامی قلمداد شود. چرا که به واسطه آن، مسیر تحقق اهداف نامبرده (حقیقت‌جویی و حقیقت‌گروری) هموارتر می‌گردد. به علاوه، صبر نیز در همه حیطه‌های تربیت معنا پیدا می‌کند. برای مثال، پرورش صفت صبر نه تنها در حیطه تربیت اخلاقی، بلکه در حیطه تربیت اجتماعی و سیاسی نیز مصداق دارد. اصولاً صبر یکی از مهم‌ترین عوامل در مناسبات اجتماعی و تعاملات بین‌فردی است. از این‌رو، می‌توان آن را به عنوان یکی از مهارت‌های شهروندی به حساب آورد. این در حالی است که برخی از محققان

در چارچوب تعالیم اسلامی، صبر را به عنوان روشی رفتاری در مقابله با تنش معرفی کرده‌اند (دیماثو، ۱۳۷۸، ص ۷۳۰) در حیطه بهداشت روانی و مشاوره نیز، صبر و پرورش آن در متربیان معنا و کارکرد خاص خود را دارد.

شایان ذکر است که ساری بودن مفاهیم قرآنی مانند حقیقت‌جویی و صبر در همه حیطه‌های تربیتی حکایت از همپوشی تمامی این حیطه‌ها دارد. به گونه‌ای که به‌راحتی نمی‌توان با مرزبندی مصنوعی میان قلمروهای مختلف تربیتی تفکیک قائل شد و آنها را به صورت مجزا و منفک از یکدیگر بررسی کرد.

صبر و برنامه درسی

هنگام صحبت از برنامه درسی، غیر از محتوای درسی که معمولاً متون و کتب درسی بر آن دلالت دارند، اجزا و مؤلفه‌های دیگری مانند روش‌های تدریس، ارزشیابی و حتی نقش معلم نیز زیرمجموعه این مفهوم تلقی می‌شوند (آیزنر،^۱ ۱۹۹۴، ص ۳۱). به نظر می‌آید با توجه به اثرگذاری محتوا و متن کتاب‌های درسی بر حیطه شناختی و حتی تا حدودی نگرشی و عاطفی متربیان، بایستی دست‌کم، بخشی از محتوای متون درسی، به‌ویژه دروسی مانند معارف دینی، ادبیات و علوم اجتماعی به‌طور مستقیم و غیر مستقیم به بحث درباره «صبر در زندگی» از جنبه‌های مختلف پردازند. از سوی دیگر، در حیطه روش‌های تدریس، می‌توان از روش‌هایی استفاده کرد که در عمل نیازمند به‌کارگیری مهارت صبر در فرایند یاددهی یادگیری باشند. برای آشکار شدن مطلب، مناسب است مثالی آورده شود. اگر به مقایسه روش‌های مختلف تدریس رجوع کنیم، درمی‌یابیم که برخی از این روش‌ها نزدیکی بیشتری با صبر و مهارت‌های مربوط به آن دارند؛ چرا که در عمل موجب می‌شوند، متربی صبر، پایداری و بردباری را یاد بگیرد و آن را درونی نماید. برای نمونه، روش‌های اکتشافی و حل مسئله‌ای ظرفیت بالایی برای درونی‌سازی مهارت‌های صبر دارند؛ زیرا مستلزم تلاش مستمر، پایداری و حرکت تدریجی گام‌به‌گام متربی برای پی بردن به راه‌حل مناسب و یا کشف مجهولات هستند. در حالی که در روش‌های سنتی مثل سخنرانی، معمولاً پاسخ‌ها و اطلاعات لازم بدون تلاش متربی و به تبع آن بدون نیاز به صبر و شکیبایی در اختیار متربیان قرار می‌گیرد.

افزون بر محتوا و فرایند یاددهی یادگیری، در فرایند ارزشیابی نیز عنصر صبر باید به عنوان یک رکن در نظر گرفته شود. به دیگر سخن، می‌توان میزان صبر و شکیبایی

1. Eisner

هزینه شده برای به دست آوردن نتایج لازم از سوی مربی را به عنوان یک شاخص و در نتیجه بخشی از امتیاز نهایی در نظر گرفت. این امر موجب می شود که صبر و شکیبایی و مهارت های مربوط به آن، به صورت مستقیم و غیر مستقیم مورد تأیید، تشویق و به تبع آن تقویت قرار گیرد.

اما یکی از عناصر بسیار مهم برنامه درسی که ارتباط نزدیکی با صبر دارد، نقش معلم و مربی است. بی شک معلم و مربی باید شخصاً تا اندازه بسیاری، الگوی صبر باشد. بدین معنی که در تعامل با متریان از جمله ارزیابی، قضاوت، تدریس، تصمیم و مانند آن، صبر و بردباری را پیشه خود سازد. بدین ترتیب، می توان مدعی شد که صبر از جمله مهم ترین شایستگی های حرفه معلمی محسوب می شود و در جذب و گزینش معلم بایستی مورد توجه قرار بگیرد. افزون بر این، در دوره های تربیت معلم نیز به صبر به عنوان یک صفت مهم در پرورش معلمان و مربیان، نگریسته شود.

در پایان، بایستی خاطرنشان کرد که اگر آنچه را که به عنوان فعالیت های فوق برنامه تلقی می شود، به درستی بخشی از برنامه درسی اصلی تلقی نماییم، می توان گفت که این بخش از برنامه، سهم و تأثیر بیشتری در رشد صفت صبر در متریان ایفا می نماید. برای نمونه، در فعالیت هایی مانند سفر، اردو، طبیعت گردی، کوهنوردی و مانند آن فرصت های مناسبی برای تجربه عملی صبر و بردباری فراهم می آید. از این نظر، نظام آموزش و پرورش بایستی با در نظر گرفتن ظرفیت تربیتی بسیار بالای این گونه فعالیت های به اصطلاح فوق برنامه، اهتمام بیشتری به آنها ورزیده و به دلیل فوق برنامه بودن، به سادگی از آنها غافل نشود. از سوی دیگر، بایستی نقش آموزش و پرورش غیر رسمی، به ویژه فضای خانواده، الگوهای ارتباطی و تربیتی حاکم بر آنها را نیز در نظر داشت. مسلم است که خانواده به عنوان نخستین و بنیادی ترین عامل تربیتی می تواند در رشد و تقویت و یا برعکس، تضعیف و یا عدم پرورش صفت صبر نقش بسزایی ایفا کند. بنابراین، لازم است در برنامه های آموزش خانواده به این موضوع بسیار مهم پرداخته شود.

در مجموع، در این بخش از مقاله تلاش شد تا اندازه ای به دلالت های تربیتی مفهوم قرآنی صبر اشاره شود. ولی پرداختن به این مهم نیاز به مطالعات عمیق تر و گسترده تری دارد. هر چند تلاش شد به برخی از روش های تدریس مرتبط با مفهوم صبر اشاره شود، ولی جای بحث و بررسی و حتی ابداع در خصوص روش های تدریس و آموزش مهارت های مربوط به صبر همچنان باقی است. از این رو، به نظر می آید این موضوع می تواند به عنوان یک مسئله برای انجام پژوهش های بعدی تلقی شود.

منابع

- قرآن کریم، ترجمه محی‌الدین مهدی الهی قمشه‌ای. ایزوتسو، توشیهیکو (۱۳۷۸)، مفاهیم اخلاقی دینی در قرآن مجید، ترجمه فریدون بدره‌ای، تهران: نشر فروزان.
- باقری، خسرو (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ج ۱، تهران: مدرسه.
- پروین، ای. لارنس (۱۳۷۲)، روان‌شناسی شخصیت، ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- دلشاد تهرانی، مصطفی (۱۳۸۱)، مکتب مهر: اصول تربیت در نهج‌البلاغه، تهران: دریا.
- دیماثنو، ام. رابین (۱۳۷۸)، روان‌شناسی سلامت، ترجمه سیدمهدی موسوی اصل، محمدرضا سالاری‌فر، مسعود آذربایجانی و اکبر عباسی، تهران: سمت.
- راغب اصفهانی، ابوالقاسم (۱۳۷۲)، مفردات الفاظ قرآن، ج ۲، به کوشش سیدغلامرضا خسروی حسینی، تهران: مرتضوی.
- شجاعی، محمدصادق (۱۳۸۵)، توکل به خدا، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵)، تربیت از منظر عشق و عرفان، تهران: طهوری.
- شیروانی، علی (۱۳۷۴)، دروس فلسفه، قم: دارالعلم.
- غزالی، امام محمد (۱۳۸۳)، کیمیای سعادت، به کوشش حسین خدیوجم، تهران: علمی و فرهنگی.
- قرائتی، محسن (۱۳۸۳)، تفسیر نور، ج ۷، تهران: مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- کریمیان، منصور (۱۳۷۹)، پرتوی از کلام امام علی (ع)، برگزیده موضوعی غرر الحکم، تهران: اشرافی.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۵۱)، خلاصه‌ای از اصول کافی، ترجمه علی‌اصغر خسروی شبستری، تهران: امیری.
- محمدری شهری، محمد (۱۳۷۲)، میزان الحکمه، قم: مکتبه‌الاعلام الاسلامی.
- منصور، محمود (۱۳۷۱)، روان‌شناسی ژنتیک، ج ۱، تهران: ترمه.
- میناگر، عبدالرضا (۱۳۸۱)، اخلاق و تربیت اسلامی، بروجرد: فروغ ماه.

نراقی، ملا احمد (بی تا)، معراج السعاده، تهران: سازمان انتشارات جاویدان.
 نصری، عبدالله (۱۳۷۹)، مبانی انسان‌شناسی، تهران: مؤسسه فرهنگی دانش و اندیشه
 معاصر.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴)، فلسفه کانت: بیداری از خواب دگماتیسم، تهران: آگاه.
 Butler, J. Donald (1968), *Four Philosophies*, New York: Harper & Row Publishers.
 Eisner, W. Elliot (1994), *The Educational Imagination*, New York: McMillan
 College Publishing Company.



نقد و بررسی مفهوم‌پردازی ارزش از منظر پراگماتیسم دیویی و دلالت‌های تربیتی آن

بایک شمشیری*

محمد جوادی نیکو**

چکیده

ارزش‌شناسی، یکی از مباحث محوری فلسفه و به تبع آن، فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشد. اصولاً شناخت ارزش‌ها، مبنایی برای فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی به شمار می‌آید. هر یک از مکاتب فلسفی تعلیم و تربیت، تبیین خاص خود را از چیستی ارزش‌ها و معیارهای آن ارائه کرده‌اند. همین امر موجب شده که الگوها و نظریه‌های متنوعی در حیطه تربیت اخلاقی شکل بگیرد. بر این اساس، هدف این پژوهش نقد و بررسی مفهوم ارزش از منظر پراگماتیسم دیویی و دلالت‌های آن در حیطه تربیت اخلاقی می‌باشد.

مطالعه حاضر از نوع مطالعات فلسفی است که با رویکرد توصیفی - تفسیری صورت می‌گیرد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که از منظر دیویی، بنیاد ارزش‌ها در فعالیت‌های فردی و اجتماعی نهفته است؛ یعنی دامنه ارزش‌ها تا حدی است که به طور مستقیم و غیر مستقیم، اثری عملی در جریان زندگی فردی و اجتماعی داشته باشند. و با ردّ ذاتی بودن ارزش‌ها به نسبت‌گرایی در این مورد دامن زده می‌شود.

کلیدواژه‌ها: ارزش، پراگماتیسم، برنامه درسی، روش یاددهی - یادگیری، ارزشیابی.

مقدمه

اخلاقی و ارزش‌ها انجام داده، اشاره نمود.^(۱) البته در این پژوهش به متد یا روش تربیت اخلاقی اشاره شده، و به مفهوم‌شناسی ارزش‌ها از منظر پراگماتیسم پرداخته نشده است. فردریک، ای. الرود در پژوهشی به تربیت اخلاقی از منظر رویکردهای شناختی - رشدی، انسان‌گرایانه، فلسفه تحلیلی و دیدگاه سنتی پرداخته و از پرداختن به فلسفه پراگماتیسم غافل مانده است.^(۲) صمدی و مزیدی در پژوهشی دیگر با عنوان «امکان نزدیک‌سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی»،^(۳) تنها به مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری اشاره کرده‌اند. خسروشاهی در مقاله‌ای^(۴) اقدام به نقد و تحلیل این مکتب بشری نموده است، منتها تحلیل خوبی از پراگماتیسم ارائه نکرده و به بحث ارزش‌ها نپرداخته است. شریفی در مقاله‌ای،^(۵) فقط به صورت کلی اشاره‌ای گذرا به پراگماتیسم کرده و از ورود عمقی به مباحث و مبانی فلسفی آن خودداری نموده است. اما چنان‌که ملاحظه می‌شود، هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به موضوع ارزش‌شناسی از منظر مکتب پراگماتیسم به‌ویژه دیدگاه پراگماتیسمی دیویی نپرداخته‌اند. بنابراین، ارزش‌شناسی از نظر دیدگاه پراگماتیسمی دیویی و نقد آن، همچنان در پرده‌ای از ابهام قرار دارد. از این رو، پژوهش حاضر بر آن است تا به بحث و بررسی ارزش‌ها از منظر پراگماتیسم دیویی و دلالت‌های تربیتی آن بر تربیت اخلاقی پردازد؛ زیرا در پرتو چنین کاری، قادر خواهیم بود با مشخص نمودن وجوه مثبت و منفی این مکتب بشری، زمینه اصلاحات آموزشی را در نظام تعلیم و

تربیت اخلاقی به عنوان یکی از کارکردهای نظام آموزشی، از جمله موضوع‌های پرچالشی است که نظر متفکران را به خود جلب کرده است. اصولاً شناخت ارزش‌ها، مبنایی برای فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی به شمار می‌آید. روشن است که هر فرایند تربیتی نمی‌تواند بدون انتخاب محتوا و یا - به اصطلاح - برنامه درسی، بر مدار درست حرکت نماید و به نتیجه مطلوبی دست یابد. قطعاً نظام‌های تربیتی جوامع مختلف چنین امر خطیری را نادیده نگرفته و ملاک و معیارهای خاصی را در این رابطه مبنای عمل خود قرار می‌دهند. از این رو، چون چنین معیارهایی مشمول نظام ارزشی خاصی می‌باشند، مکاتب مختلف فلسفی در امر تعلیم و تربیت به گونه‌های متفاوتی با محتوا برخورد کرده‌اند.

تأثیرپذیری زیاد تعلیم و تربیت در جهان امروز از مکاتب تربیتی عصر مدرنیته، از جمله مکتب فلسفی پراگماتیسم، محققان را نسبت به ماهیت و عملکرد آموزشی و تربیتی حساس کرده و باعث حرکت آنها به سمت تحلیل مسائل انسانی شده است؛ چراکه چنین امری در دنیای معاصر، که ارزش‌های حاکم بر جامعه در انتخاب مواد و موضوعات درسی تقریباً در همه مقاطع آموزشی، و حتی نوع نگرش و تدریس معلم سایه افکنده است، لازم و ضروری می‌نماید. با مرور پیشینه تحقیقات، درمی‌یابیم که مکاتب فلسفی، به‌ویژه مکتب پراگماتیسم، از ابعاد مختلفی، مسائل و موضوعات تربیتی را مورد ملاحظه قرار داده‌اند. از جمله این تحقیقات، می‌توان به پژوهشی که سجادی در باب رویکردها و روش‌های تربیت

اندیشه‌ها، امور و اشیا پیرامون خود قایل است.»^(۶) دانشی که به مطالعه و بررسی انواع مختلف ارزش‌ها می‌پردازد، آکسیولوژی^(۷) یا «ارزش‌شناسی» نام دارد که از جمله شاخه‌های فلسفه به شمار می‌آید.

مکتب عمل‌گرایی نوعی فلسفه بومی آمریکاست. سردمداران این مکتب فلسفی در آمریکا عبارتند از: چارلز ساندرس پیرس، ویلیام جیمز، و جان دیویی که در روش و نتیجه‌گیری با هم تفاوت دارند. از میان این سه تن، جان دیویی از جمله فیلسوفانی است که بیشترین فعالیت را در زمینهٔ تعلیم و تربیت انجام داده است. افکار فلسفی جان دیویی بیشتر متأثر از اندیشه‌های فلسفی هگل و نظریهٔ تکاملی چارلز داروین است. علاوه بر این، آراء وی از فلسفهٔ پراگماتیسم که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم در آمریکا ظهور کرد تأثیر قابل توجهی پذیرفته است.^(۸)

هریک از مکاتب فلسفی تعلیم و تربیت، تبیین خاص خود را از چیستی ارزش‌ها و معیارهای آن ارائه کرده‌اند. چنین امر خطیری از منظر سردمداران مکتب پراگماتیسم نادیده انگاشته نشده و هریک از فیلسوفان این مکتب به نحوی از انحا به چنین کاری مبادرت ورزیدند.

در مکتب فلسفی دیویی بنیاد و اساس ارزش‌ها را فعالیت‌های فردی و اجتماعی تشکیل می‌دهد. ارزش‌ها نسبی هستند و همپای با تغییر موقعیت و شرایط تغییر می‌کنند. ملاک و معیاری بجز فایده عملی در زندگی فردی و اجتماعی دیده نمی‌شود.^(۹) دیویی با بنیان نهادن نظریهٔ غیرمتمایزیکی، منشأ احساسات و افعال اخلاقی و زیبایی را تجربه، نه

تربیت کشور فراهم نماییم و در راستای بهبود عملکردهای آموزشی و پرورشی گام برداریم.

بر همین اساس، مطالعهٔ حاضر که از نوع مطالعات فلسفی می‌باشد، با رویکردی توصیفی - تفسیری درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات ذیل برآمده است:

۱. مفهوم ارزش در چارچوب نظریهٔ پراگماتیسم دیویی چیست؟

۲. معیارهای ارزش و شبه‌ارزش کدامند؟

۳. از نظر دیویی، چگونه باید ارزش‌ها را آموزش داد؟ (روش یاددهی - یادگیری مناسب برای درونی‌سازی ارزش‌ها کدام است؟)

۴. برنامهٔ درسی مناسب برای آموزش ارزش‌ها چیست؟

۵. در چارچوب نظریهٔ دیویی چه روشی برای ارزش‌یابی یاددهی - یادگیری ارزش‌ها مناسب است؟

۶. نقاط ضعف و قوت دیدگاه دیویی در خصوص ارزش‌ها کدامند؟

مبانی ارزش‌شناسی مکتب فلسفی عمل‌گرایی

ارزش‌شناسی به عنوان یکی از مسائل اساسی فلسفه، نوعی نظریه‌پردازی مربوط به ارزش است که به بررسی مسائل پیرامون ماهیت ارزش، منبع ارزش، ملاک و معیار ارزش می‌پردازد. کار فلسفه، به‌ویژه فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تعیین ارزش‌هاست؛ چراکه ارزش‌ها تعیین‌کنندهٔ هدف، و هدف‌ها به نوبهٔ خود مشخص‌کنندهٔ روش‌ها و مسائل آموزشی و پرورشی‌اند. از این رو، ارزش را به زبان ساده چنین می‌توان تعریف کرد: «قدر و قیمتی که انسان برای

موقعیتی بستگی دارد که در آنها مطرح می‌شود. از آن‌رو که حقیقت همیشه نسبی و مشروط است، ارزش‌های غایی وجود ندارند.^(۱۶)

بنا به نظر پراگماتیست‌ها، اشیا و امور دارای دو گونه ارزش ذاتی و ابزاری هستند. هرگاه شیء یا امری را بدون مقایسه با اشیا در امور دیگر مورد توجه قرار دهیم، ارزش ذاتی آن مطمح نظر می‌باشد، اما زمانی که شیء یا امری را از لحاظ اهمیت و تأثیری که در وصول به یک هدف دارد با اشیا و امور دیگر بسنجیم، ارزش ابزاری آن مورد نظر می‌باشد. از این‌رو، ارزش‌های ذاتی به دلیل اینکه به‌تنهایی مورد نظر قرار می‌گیرند قابل سنجش و مقایسه نیستند، ولی ارزش‌های ابزاری، مطابق تأثیری که در حصول به یک هدف دارند می‌توانند مورد سنجش، ترجیح، رد یا قبول قرار گیرند.^(۱۷)

از نظر دیویی، «معیار ارزش‌گذاری را نمی‌توان احساس خوب یا بدی دانست که در برخورد با امور مختلف به ما دست می‌دهد، بلکه مسئله ارزش، تنها در حیطه تفکر قابل حل است. به عبارت دیگر، قضایای ارزشی همانند قضایای معرفتی، علمی و فرضیه‌هایی هستند که آنها را تنها بر حسب موقعیت مسئله‌مدار می‌توان ارزیابی کرد.»^(۱۸)

از دیدگاه عمل‌گرایان، سؤال از جایگاه ارزش مردود دانسته شده و واژه «ارزش» اساساً یک فعل تلقی می‌شود و به عنوان یک اسم به صورت مجازی برای تعیین هر آنچه که موضوع عمل ارزش‌گذاری است به کار می‌رود.^(۱۹)

دیویی به عنوان یک پراگماتیست، تفکیکی میان ارزش‌های ذاتی و ارزش‌های ابزاری قایل نیست؛

شهود واقعیت غایی معرفی می‌کند. وی ارزش‌های سلسله‌مراتبی را منکر می‌شود و مبنای شکل‌گیری ارزش‌ها را پاسخ‌های متناسب به شرایط و موقعیت‌های مختلف می‌داند.^(۱۰)

در مکتب عمل‌گرایی، منبع و سرچشمه ارزش و اهداف، تجربه است. محدودیت‌ها، و الهامات موجود در تجربه روزانه تعیین‌کننده ارزش و اهداف است.^(۱۱) ارزش، در این مکتب نتیجه فایده و سودی است که بر انجام عمل مترتب می‌شود و فرد و جامعه را منتفع می‌کند. ارزیابی ارزش‌ها منوط به موقعیت و شرایط می‌باشد. بدین ترتیب، ملاک و معیار ارزیابی یک ارزش در خود آن نیست، بلکه در نتایج آن نهفته است.^(۱۲) ماهیت ارزش نه ذهنی است و نه عینی، بلکه عمل و یا فعالیتی خاص می‌باشد؛ یعنی شرایط، موقعیت و پیامدهای عملی آنها تعیین‌کننده نوع ارزش‌هاست.^(۱۳)

تصمیمات اخلاقی بدون سیطره دستورات مطلق و غیرقابل انعطاف و با تأمل و تعمق در نتایج اعمال و سودمندی بیشتر انجام می‌شود.^(۱۴)

در بررسی ارزش‌ها از نظر عمل‌گرایان دو نکته اساسی حایز اهمیت است: اول، بنیاد و اساس ارزش‌ها و دوم، معیار ارزش‌ها. عمل‌گرایان بنیاد ارزش‌ها را بیشتر در فعالیت‌های فردی و اجتماعی جست‌وجو می‌کنند. از نظر ایشان، ارزش‌ها مطلق و ابدی نیستند، بلکه همگام با تغییر موقعیت و شرایط تغییر می‌کنند. ملاک و معیار ارزش‌ها در نتایج آن نهفته است نه در خود آن.^(۱۵)

حالت و وضع آدمی، منشأ ارزش‌هاست. نیز ملاک و معیار پیامدهای اعمال آدمی نتایج آنها می‌باشد. بنابراین، ارزش در علم اخلاق به اوضاع و

عمل‌گرایی و زیرمجموعه‌های آن، مانند پیشرفت‌گرایی و بازسازی‌گرایی را که به رشد و دموکراسی اهمیت ویژه می‌دهند، در طبقه دوم (پژوهش و تصمیم‌گیری) جای می‌دهد. قابل ذکر است برنامه درسی چنین مکتبی بر تغییر اجتماعی تأکید می‌کند، منتها اصلاح را بر انقلاب ترجیح می‌دهد.^(۲۵) برنامه درسی مناسب جهت تحقق هدف‌های دیویی، یک برنامه تجربه است. و چنین برنامه‌ای دو جنبه تجربه، یعنی عمل و احساس نتایج آن را دربر می‌گیرد. چنین برنامه‌ای لااقل به دنبال مشخص کردن نحوه دخالت معلومات مبتنی بر تجربیات گذشته در فعالیت‌های فعلی یا آتی متربی (کودک) می‌باشد. به تبع چنین برنامه‌ای، مربی بایستی کودک را از غرق شدن در تجربیات گذشته و غفلت (نادیده پنداشتن) تجربیات زندگی روزمره نجات دهد.^(۲۶)

باقری معتقد است که مسئله محوری مضمون مکرر حاکم بر برنامه درسی مبتنی بر اندیشه‌های دیویی می‌باشد. به بیان دیگر، زندگی مشحون از مسئله هست، که متربی باید بر آنها احاطه یابد و مرحله به مرحله جهت حل آنها اقدام نماید.

باقری به نقل از *دال*، بر این باور است که تلاش اساسی دیویی بر این بوده که «در برابر مفهوم جزمی، ثابت بیرونی و کنترل‌کننده برنامه درسی، مفهوم دیگری را قرار دهد که طبق آن، برنامه درسی، پویا، متغیر و برآمده از درون کودک و فعالیت‌های وی و بنابراین، با کنترلی خودخواسته همراه است.»^(۲۷)

به عقیده دیویی، برنامه خوب برنامه‌ای است که دارای ویژگی‌های ذیل باشد: ۱. با تجارب شخصی

یعنی یک امر یا پدیده‌ای که در موقعیتی دارای ارزش ذاتی می‌باشد، ممکن است در موقعیتی دیگر دارای ارزش ابزاری تلقی شود.^(۲۰)

معیار ارزش‌گذاری دیویی بر روابط بین هدف‌ها، ابزارها و غایت‌ها مبتنی است. مبنای ارزش‌گذاری را ترجیحات، کمبودها، امیال و نیازها تشکیل می‌دهد.^(۲۱) بنابر نظر دیویی، ارزش‌های اخلاقی امور ثابت و آرمان‌های کلی و انتزاعی و برتر از جهان مادی نیست، بلکه تابع سودمندی و نفع کاربردی در کنش و واکنش و روابط اجتماعی است.^(۲۲) ایشان ملاک و معیار ارزش‌ها را همان ملاک معرفت‌ها و دانش‌ها، یعنی نفع و رضایت بخشی در عمل می‌دانند.^(۲۳)

برنامه درسی

برنامه درسی چارچوبی برای تصمیم‌گیری فراهم می‌آورد که در قالب آن، با بحث از اهداف، محتوا، روش‌های تدریس، ارزش‌یابی و نظایر آن، تلاش می‌شود تجربیات یادگیری و یاددهی سازمان‌دهی شود.^(۲۴) تأثیرپذیری برنامه درسی از مبانی فلسفی امری کاملاً مشهود و مبرهن است. بر همین اساس، دیدگاه فلسفی عمل‌گرایی نمی‌تواند از این اصل مبرا باشد. البته باید اذعان داشت که تأکید بر مبانی فلسفی به عنوان ایفای نقش تعیین‌کننده در تدوین برنامه درسی به معنای نادیده گرفتن سایر مبانی از جمله جامعه‌شناسی، روان‌شناسی و... نیست.

باقری به نقل از *میلر* در زمینه تأثیر مبانی فلسفی بر برنامه درسی، به طبقه‌بندی فرادیدگاه‌های برنامه درسی در سه طبقه سنت‌گرایی، پژوهش و تصمیم‌گیری، دگرگونی و تحول پرداخته است که

وی معتقد است: «محتوای مواد درسی از قبیل ریاضیات، علوم طبیعی و اجتماعی بایستی از درون تجارب عادی زندگی شاگردان انتخاب و به صورت واحد درسی، یا طرح و پروژه اجرا گردد. آشنایی شاگردان با قوانین علمی با شناخت آنان از موارد استفاده عملی آنها در زندگی فردی و اجتماعی توأم گردد؛ چراکه این امر در غنی سازی و تجربیات آنان همچنین مرتبط ساختن چنین تجربیاتی با شعب مختلف علوم تأثیر بسزایی دارد.» (۳۳)

دیویی ضمن قایل شدن به دو نوع ارزش ذاتی و ابزاری هر امر یا چیزی، تأکید می‌کند: تمام دروسی که متضمن ارزش‌های ذاتی هستند باید در برنامه درسی محفوظ بمانند، ولی دروسی که ارزش ابزاری دارند، باید به گونه‌ای تدریس و آموخته شوند که یادگیرنده عملاً یا در جریان زندگی، خود به ارزش آنها پی ببرد. (۳۴)

مکتب عمل‌گرایی دیویی، تضاد علوم اجتماعی و طبیعی و همچنین تفکیک امور انسانی از امور طبیعی را مردود می‌شمارد. دیویی بر این باور است که چون انسان جزء طبیعت است و ذهن و جهان به هم پیوسته‌اند، نباید مسائل اجتماعی را برتر یا برکنار از روش‌ها و نتایج علوم طبیعی دانست و در قلمرو آموزش و پرورش قایل به تفکیک چنین دروسی از هم شد؛ زیرا همبستگی و هماهنگی چنین دروسی، عمق و گسترش تمامی آنها را در پی خواهد داشت. (۳۵)

از بسیاری جهات برنامه درسی پراگماتیک هرچند که بدنه مشخص موضوع درسی است، اما یک فرایند محسوب می‌شود. انضباط‌های سنتی نادیده گرفته نشده، بلکه به خاطر پرتوی که بر مشکل

کودک رابطه مستقیم داشته باشد؛ ۲. به رشد هوش او، یعنی فهم و ابداع که هدف عالی آموزش و پرورش است، مدد کند؛ ۳. مهارت‌های عملی لازم در زندگانی را در دانش آموز به وجود آورد. (۲۸)

وی نه تنها آموزش نظری و عملی را از یکدیگر جدایی ناپذیر می‌داند، بلکه آموزش از راه عمل و برای عمل را لازمه جامعه صنعتی کنونی می‌داند. (۲۹)

انتخاب مطالبی که باید در برنامه گنجانیده شود، به ارزشی که به عنوان وسیله نیل به هدف‌های خاص دارند بسته است. برای مطالب آموختنی، نظم و ترتیبی قطعی و اساسی که آنها را برحسب اهمیت درجه‌بندی کند و در همه حال معتبر باشد، وجود ندارد. هر تجربه جدید، فرصت تازه‌ای برای ارزش‌یابی مجدد مواد آموختنی با توجه به هدف‌های معینی که در آن موقعیت خاص مورد نظر است، می‌باشد. (۳۰)

برنامه درسی بنا بر نظر دیویی، دربرگیرنده انواع شناخت و مهارت‌هایی است که برطرف‌کننده نیازهای زندگی کنونی و آینده کودک باشد. از این رو، فراگیری مهارت‌های اساسی (خواندن و نوشتن) در ابتدا ضروری می‌باشد و همچنین در این برنامه باید جایی برای مسائل ریاضیات، بهداشت و تربیت بدنی باز گذاشته شود. (۳۱)

دیویی نشانه‌ی برنامه خوب را در دو مورد بیان می‌کند: نخست، متوجه هدفی معتبر باشد؛ یعنی رابطه‌ای مستقیم با مقاصد و تجربیات شخصی کودک داشته باشد. دوم اینکه ضمن تجربه‌پذیر بودن آن و افزایش حسن تأثیر اقدامات خود، دید روشن تری نسبت به تجربه‌اش کسب نماید. (۳۲)

دارد. از نظر وی، تربیت امری اجتماعی است و می‌توان آن را بازسازی پیاپی تجربه برای افزایش گستره و ژرفای محتوای اجتماعی آن دانست.^(۳۸) از منظر دیویی:

دانستن یعنی تعامل بین یادگیرنده و محیط. اساس در این تعامل، تصور تغییر است. محیط و یادگیرنده هر دو در حال تغییر هستند، همچنان‌که تعامل‌ها یا تجارب در حال تغییرند. از دیدگاه یک پراگماتیست، هیچ امری را نمی‌توان عاقلانه در نظر گرفت، مگر در ارتباط با یک طرح: کل بر جزء تأثیر می‌گذارد و کل و جزء هر دو نسبی هستند.^(۳۹)

جان دیویی تعلیم و تربیت را فرایندی برای بهبود (نه پذیرش) زندگی بشر دانست. مدرسه به عنوان محیطی خاص که با محیط اجتماع انطباق حاصل نموده است، مورد توجه قرار گرفت. وجه مشخصی بین مدرسه و جامعه وجود ندارد. برنامه درسی بر اساس تجارب و علایق کودک بوده، او را برای امور زندگی حال و آینده آماده می‌سازد. موضوعات درسی به جای اینکه در یک یا گروهی از رشته‌ها باشد، بر اساس بین‌رشته‌ای (رشته‌های مرتبط) بوده، تأکید بر حل مسئله است، نه تسلط بر موضوعات درسی از قبل سازمان‌داده شده. همچنین تأکید بر به‌کاربردن روش عملی است و نه دسته‌ای از حقایق یا دیدگاه‌های خاص.^(۴۰)

به‌کارگیری نظریه ارزش دیویی در موقعیت‌های تربیتی، بر فعال بودن فراگیر در فضای باز کلاسی تأکید می‌کند. لازم به ذکر است که مقصود از چنین فضای باز کلاسی، هرج و مرج یا رمانتیسم ساده‌اندیشانه نیست، بلکه مستلزم ترتیباتی اجتماعی

می‌افکند همراه با ویژگی آنها در کمک به رشد شاگرد مورد مطالعه و استفاده قرار می‌گیرد. برنامه آموزشی چنین مکتبی متشکل از فرایند و محتواست، اما ثابت یا غایتی فی‌نفسه نیست.^(۳۶)

به طور کلی، باور اصلی دیویی بر این است که تعلیم و تربیت نباید صرفاً آموزش رشته‌های درسی مختلف باشد، بلکه باید تلاشی منسجم و یگانه برای پرورش شهروندانی باشد که به مدد کاربرد مؤثر درایت خود در زمینه اجتماعی قادر به ارتقای رشد جامعه خواهند بود.

مؤلفه یاددهی - یادگیری

مؤلفه یاددهی - یادگیری یکی از مؤلفه‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت است. عناصر اساسی این مؤلفه معلم و فراگیر را دربرمی‌گیرد. سؤالات اساسی، در زمینه فرایند مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری، در طول تاریخ همواره از طرف فلاسفه و به تبع، آن از سوی روان‌شناسان مطرح شده است. از جمله مکاتب فلسفی بزرگ که در قرن بیستم نظام‌های آموزشی را در حوزه فرایند مؤلفه‌های یاددهی - یادگیری بزرگ تحت تأثیر قرار داده است مکتب علم‌گرایی می‌باشد.^(۳۷) از این‌رو، به منظور فهم و نقش عناصر اساسی این مؤلفه در مکتب علم‌گرایی آگاهی از معرفت‌شناسی این مکتب ضروری است.

از دیدگاه جان دیویی، تربیت مجموعه فرایندهایی است که از راه آنها گروه یا جامعه - چه کوچک و چه بزرگ - توانایی‌ها و خواسته‌های خود را منتقل می‌کند تا بقا و رشد پیوسته خویش را تضمین کند. او نسبت به تربیت، رویکرد جامعه‌شناختی

برنامه‌ها، روش‌ها و غیره، نیازها و علایق فراگیران است. (۴۴)

روش ایده‌آل آموزش بر پایه این امر نیست که به یادگیرنده آموخته شود که چه ببندد، بلکه باید به او آموخته شود که تفکری انتقادی داشته باشد. آموزش، بیشتر اکتشافی است تا توضیح. روش، مهم‌تر از موضوعات درسی می‌باشد. آنچه که مورد نیاز است، روشی است جهت برخورد با تغییر و تحقیق علمی به شیوه‌ای عقلانی. (۴۵)

تربیت اجتماعی و اخلاقی

دیویی بر این عقیده است که «تربیت اجتماعی و اخلاقی دو روی یک سکه‌اند و اگر امور مدرسه درست سازمان داده شود، یعنی در آن زمینه‌های لازم برای تمرین دموکراسی فراهم باشد، فعالیت‌های آن به تربیت اجتماعی و اخلاقی هر دو منتهی خواهد شد.» (۴۶) به نظر وی، «نشان اخلاقی بودن جامعه دموکراتیک در آن است که چنین جامعه‌ای دامنه تجربه را تا آنجا گسترش می‌دهد که جوانان را در حل و فصل عاقلانه مسائل اجتماعی سهیم می‌نماید.» (۴۷) به عقیده دیویی، همبستگی مثبتی میان رشد فرد و جامعه وجود دارد. به گونه‌ای که مشارکت دادن دانش‌آموزان در فعالیت‌های اجتماعی، منجر به رشد فهم اجتماعی و پای گرفتن عادات اجتماعی و سرانجام کمک به شخصیت آنان می‌شود. متقابلاً رشد جامعه نیز زمینه رشد شخصیت فرد و افزایش فهم و مهارت‌های اجتماعی را فراهم می‌سازد. (۴۸)

دیویی، از آن‌رو که «جست‌وجوی یقین مطلق را که هدف ادیان است، از راه تجربه ممکن نمی‌داند،

است که کاربرد روش عقلانی، یا همان روش آزمایش در مواجهه با مسائل انسانی راهبر باشد.

در مکتب علم‌گرایی دیویی، روش بسته به موضوع تجربه از جریان تجربه انسانی بیرون می‌آید. به عبارتی، روش (جنبه ذهنی) تجربه و مواد (جنبه عینی) آن به هم وابسته‌اند و تفکیک بین این دو ماشینی و صوری شدن امر تعلیم و تربیت را به دنبال خواهد داشت. دیویی خوب بودن روش آموزشی را منوط به تحریک فعالیت و انعطاف‌پذیری در برخورد با حوادث غیرمنتظره، احساس مسئولیت و وحدت کودک می‌داند. (۴۱)

پراگماتیست‌ها، به آموزش و یادگیری بر پایه فرایند بازسازی تجارب براساس روش علمی می‌نگرند. یادگیری در این مکتب زمانی روی می‌دهد که به روش فعال باشد؛ یادگیرنده به طور انفرادی یا گروهی، به حل مسئله می‌پردازد. این مسائل، به علاوه موضوعات درسی در پاسخ به دنیای متغیر، در حال تغییر هستند. برای یادگیرنده مهم‌ترین وظیفه این است که روش یا فرایند حل مسئله را در روش عقلانی دریابد. (۴۲)

روش را که عمل‌گرایان برای کسب شناخت یا معرفت به کار می‌برند روش حل مسئله است. (۴۳)

در صورتی که افراد بخواهند در یک اجتماع آموزشی (کلاس) با هم زندگی کنند، ضرورت دارد که همه افراد در انتخاب چیزهایی که باید تجربه شوند، سهیم باشند. به همین دلیل، عمل‌گرایان روش بحث گروهی را برای فراگیران یکی از مؤثرترین شیوه‌های تربیتی می‌دانند. لذا هسته اصلی تمامی فعالیت‌های تربیتی نظیر تعیین هدف،

اندیشه‌ها در برطرف کردن نیازها و گره‌گشایی مشکلات نهفته است. مهره کلیدی چنین مکتبی تجربه‌گرایی است. تجربه عبارت است از: قرار گرفتن در موقعیت مبهم و حل مسئله. تجربه‌ای خوب تلقی می‌شود که رشد و تکامل فردی و جمعی را به همراه داشته باشد. در واقع، باید اذعان داشت که ارزش‌شناسی در دیدگاه دیویی را باید مبتنی بر دو مؤلفه یادشده، یعنی کارآمدی و بازسازی تجربه دانست. به همین دلیل است که دیویی حتی تعلیم و تربیت را بازسازی تجربیات می‌داند. به تعبیر دیگر، تعلیم و تربیت باید شرایطی را مهیا سازد تا فراگیران تجربیات قبلی خود را مورد تجدیدنظر قرار داده و آن را بازسازی نمایند. بدین ترتیب، می‌توان دریافت که ارزش‌شناسی فلسفه دیویی، نسبت ارزش‌ها را در پی خواهد داشت؛ چراکه اگر ملاک ارزش‌ها کارآمدی و از سویی، بازسازی تجربه باشد، هر دوی این مفاهیم نسبی هستند. به بیان دیگر، کارآمدی در نزد دیویی امری است متناسب با شرایط زمانی و مکانی، نه مفهومی ثابت و لایتغیر. به همین منوال، بازسازی تجربه نیز بر این معنا دلالت دارد که هیچ تجربه‌ای نمی‌تواند به طور مطلق و ثابت پاسخگوی مسائل و حل‌کننده مشکلات به حساب آید. به همین سبب، تجربه‌های انسانی باید دایم در معرض بازسازی قرار گیرند. اصولاً بازسازی دال بر عدم توانایی به کارگیری تجربیات پیشین به همان شکل قبلی است. به همین خاطر، تجربه باید مورد اصلاح و بازسازی قرار بگیرد. از این‌رو، ارزش‌ها نیز به تبع عامل کارآمدی و بازسازی تجربه از منظر دیویی نسبی محسوب خواهند شد. در نتیجه از منظر دیویی، سایر

در زمینه تربیت دینی تنها نوعی تربیت اجتماعی و اخلاقی را، که تضادهای موجود میان طبقات اجتماعی و آیین‌های گوناگون را از میان بردارد، کافی می‌داند.» (۴۹)

این متفکر آمریکایی «وجود ایده‌آل‌های مطلق را انکار می‌کند؛ یعنی معتقد است: در عالم واقع هیچ مطلق وجود ندارد. به این ترتیب، از دیدگاه او همه نظام‌های اخلاقی که مبتنی بر مطلق‌ها هستند از درجه اعتبار ساقط هستند.» (۵۰)

دیویی با پنداشتن رابطه مستقیم بین رغبت طبیعی و کوشش کودک و مخالفت با قدرت خارجی که جنبه اجبار و الزامی دارد، تداوم تلاش کودک، در حل مسائل زندگی را منوط به رغبت منبعث از درون فرد می‌داند نه عامل بیرونی. بدین ترتیب، بهترین عامل تضمین‌کننده رشد در زمینه استقلال اخلاقی را «علاقه و رغبت می‌داند.» (۵۱)

بنا به نظر وی، «اشکال هدف‌های اخلاقی و ایده‌آل‌ها در آن است که هرگز از حد یک تصور مطبوع و مطلوب خارج نمی‌شود. در جهان علوم طبیعی، هر پیروزی امکان‌نیل به هدف‌های نوینی را میسر می‌کند.» (۵۲) «بشر با ترویج این فکر که بدون وجود یک ایده‌آل خوب نمی‌توان از مشکلات کنونی رهایی یافت، دنیای رؤیایی برای خود خلق کرده، اما این جهان شباهتی به دنیای کنونی ما نخواهد داشت.» (۵۳)

نتیجه‌گیری

براساس آنچه بیان شد، می‌توان گفت که دو مؤلفه اساسی نظریه عمل‌گرایی دیویی «تجربه» و «کارآمدی» می‌باشد. کارآمدی امور، اشیا و

ارزش‌ها نسبی بوده و همگی به این دو ارزش بنیادی یعنی کارآمدی و تجربه، تقلیل پیدا می‌کنند.

نقد و بررسی

اصولاً در یک نقد و بررسی منصفانه باید هر دو وجه مثبت و منفی یک نظریه و یا دیدگاه را مدنظر قرار داد. به دیگر سخن، هم باید نقاط قوت و هم نقاط ضعفش را به تصویر کشید. این مطلب در خصوص دیدگاه پراگماتیستی دیویی نیز صدق می‌کند. توجه دیویی به تجربه و کارآمدی تجربه، همچنین نقش سازنده آن در تاریخ زندگی انسان هم از جنبه فردی و هم به لحاظ اجتماعی، یکی از مهم‌ترین نقاط قوت دیدگاه وی می‌باشد. به ویژه اهمیتی که او برای بازسازی تجربیات بر اساس کارآمدی و سودمندی قایل است موجب می‌شود که هم فرد و هم جامعه از چنگال جزم‌اندیشی، رکود، پس‌رفت، تعصبات خشک و متحجرانه رها گردد و زمینه رشد و توسعه، چه در سطح فردی و چه در سطح اجتماعی، فراهم گردد. در واقع، این نوع نگاه تعریف پویاتر، روشن‌تر و قابل وصولی از رشد را ارائه می‌نماید. همین امر موجب شده که دیدگاه دیویی بتواند دستاوردهای مهم و اثربخشی را برای تعلیم و تربیت به ارمغان آورد. لیکن باید در نظر داشت که علی‌رغم جنبه مثبت آن، برخی نارسایی‌ها نیز در نظریه وی دیده می‌شود. عمده‌ترین نارسایی این نظریه را باید در نسبت تام آن جست‌وجو کرد. به عبارت دیگر، بر اساس دو ارزش مبنایی نظریه وی یعنی تجربه و کارآمدی، به نسبت‌گرایی مطلق می‌رسیم. هرچند بسیاری از ارزش‌ها حالت نسبی دارند و به تبع آن، باید به

صورت نسبی نیز به آنها نگریست. لیکن نسبت تام، قضاوت، ارزیابی، نتیجه‌گیری و در نهایت، تصمیم‌گیری را بسیار دشوار و متزلزل می‌کند؛ چراکه دیدگاه دیویی، ملاک معین مشخصی را برای کارآمدی و سودمندی ارائه نمی‌کند و ما را در حالت ابهام نگاه می‌دارد. درست است که در نگاه اول چنین به نظر می‌آید که کارآمدی خود ملاک درستی و نادرستی، مثبت بودن یا منفی بودن است، لیکن با قدری تأمل بیشتر درمی‌یابیم که این ملاک در بسیاری از موارد قائم به ذات نیست و نیاز به ملاک بنیادی تری دارد. برای روشن شدن مطلب، مثالی آورده می‌شود. همچنان‌که می‌دانیم، مصرف مورفین به دلیل تسکین‌دهندگی، می‌تواند در بیماری‌ها و دردهای سخت مفید و سودمند تلقی باشد. شواهد نیز این واقعیت را نشان می‌دهد. لیکن همان‌گونه که مشخص است، پس از چندی، این دارو منجر به اعتیاد در فرد می‌گردد. بنابراین، چگونه می‌توان در خصوص سودمندی آن قضاوت کرد؟ آیا می‌توان مدعی شد تا زمانی که سودمند است، مصرف آن درست است و زمانی که اثربخشی و سودمندی خود را از دست می‌دهد باید آن را کنار گذاشت؟ در حالی که کنار گذاشتن آن چندان کاری ساده و راحت نیست و تبعات منفی خود را به بار آورده است. در مثالی دیگر، فرض کنید دولت برنامه اقتصادی را اجرا می‌نماید. این برنامه در زمان اجرا، ثمرات نسبتاً مفید و کارآمدی را به همراه دارد، لیکن بعدها در آینده مشخص می‌شود که این برنامه صرفاً در کوتاه‌مدت مفید بوده است، غافل از اینکه در آینده اثرات بسیار مخرب و زیان‌بخشی داشته است، اثراتی که جبران

- آن به سادگی امکان‌پذیر نیست. این مثال‌ها حکایت از آن دارد که در بسیاری موارد برای تشخیص درستی یا نادرستی ارزشمندی یا بی‌ارزشی، تنها اکتفا به کارآمدی و سودمندی نمی‌تواند ملاک قرار بگیرد، بلکه کماکان محتاج برخی ارزش‌های ثابت و مطلق هستیم که قائم به ذات خویش بوده و سایر ارزش‌های نسبی به اعتبار آنها معنا و ارزش پیدا می‌کند. برای مثال، عدالت، صداقت، نجابت، عفت و حیا از جمله این ارزش‌های بنیادی محسوب می‌شوند.
- **پی‌نوشت‌ها**
- ۱- سیدمهدی سجادی، «رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزش»، پژوهش‌های فلسفی و کلامی، ش ۳، بهار ۱۳۷۹، ص ۱۴۴-۱۶۵.
 - ۲- فردریک. ای. الورد، «فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی»، ترجمه حسین کارآمد، معرفت، ش ۶۱، دی ۱۳۸۱، ص ۷۱-۸۵.
 - ۳- معصومه صمدی و محمد مزیدی، «بررسی امکان نزدیک‌سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت»، روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال سی و پنجم، ش ۱، ۱۳۸۴، ص ۱۷۷-۱۹۸.
 - ۴- سیدهادی خسروشاهی، «نظری به فلسفه پراگماتیسم (۲) / پراگماتیسم و معنویات»، درس‌هایی از مکتب اسلام، سال پنجم، اردیبهشت ۱۳۴۳، ص ۳۱-۳۴.
 - ۵- هادی شریفی، «مقایسه فلسفه آموزش و پرورش اسلامی با فلسفه آموزش و پرورش مدرن»، ترجمه محمدرضا آهنجیان، مصباح، ش ۵۰، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳، ص ۴۱-۶۲.
 - ۶- محمود نیکزاد، کلیات فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۵۷.
 7. Axiology.
 - ۸-۹- ر.ک: علی اکبر شعاری‌نژاد، فلسفه آموزش و پرورش.
 - ۱۰- ر.ک: جرالد. ال. گوتگ، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت.
 - ۱۱- ر.ک: علی شریعتمداری، اصول فلسفه تعلیم و تربیت.
 - ۱۲- ر.ک: شهرزاد راه‌نما بیات، بررسی آراء اخلاقی جان دیویی و
- ملا محسن فیض کاشانی.
- ۱۳- ر.ک: علی شریعتمداری، فلسفه، مسائل فلسفی - مکتب‌های فلسفی مبانی علوم.
 - ۱۴- ر.ک: جرالد. ال. گوتگ، همان.
 - ۱۵- ر.ک: عیسی ابراهیم‌زاده، فلسفه تربیت.
 - ۱۶- ر.ک: علی اکبر شعاری‌نژاد، همان.
 - ۱۷- ر.ک: عیسی ابراهیم‌زاده، همان.
 - ۱۸- محمود جمالی، «تحلیل و تبیین آراء ملا احمد نراقی و مقایسه آن با دیدگاه جان دیویی»، معرفت، ش ۱۴۱، ص ۶۲.
 - ۱۹- ر.ک: فیلیپ جی. اسمیت، فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه سعید بهشتی.
 - ۲۰- ر.ک: عیسی ابراهیم‌زاده، همان.
 - ۲۱- جرالد. ال. گوتگ، همان، ص ۱۳۶.
 - ۲۲- جمعی از نویسندگان، علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن، ص ۲۶۴.
 - ۲۳- همان، ص ۲۴۶.
 - ۲۴- زهره خسروی و خسرو باقری، «راه‌نمای درونی‌کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه درسی»، مطالعات برنامه درسی، سال دوم، ش ۸، ص ۸۱-۱۰۵.
 - ۲۵- ر.ک: خسرو باقری، درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران.
 - ۲۶- ژان شاتو، مریبان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، ص ۳۰۶.
 - ۲۷- خسرو باقری، همان، ص ۵۷.
 - ۲۸ و ۲۹- علیمحمد کاردان، سیر آراء تربیتی در غرب، ص ۲۳۴.
 - ۳۰- ژان شاتو، همان، ص ۳۰۶-۳۰۷.
 - ۳۱- ر.ک: علی اکبر شعاری‌نژاد، همان.
 - ۳۲- ژان شاتو، همان، ص ۳۰۶.
 - ۳۳- عیسی ابراهیم‌زاده، همان، ص ۲۲۲.
 - ۳۴- ر.ک: جرالد. ال. گوتگ، همان.
 - ۳۵- ر.ک: علی اکبر شعاری‌نژاد، همان.
 - ۳۶- هوراد اوزمن و ساموئل ام. کراور، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه غلامرضا متقی‌فر، ص ۲۴۳.
 - ۳۷- ر.ک: معصومه صمدی و محمد مزیدی، همان، به نقل از: هیلگارد و باور، ۱۹۸۷.
 - ۳۸- بهروز رفیعی، آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، ج ۳، ص ۹۱.

- ۳۹- آلن سی. آرنشتاین و هانکینس فرانسیس پی، **مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌دستی**، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، ص ۷۶.
- ۴۰- همان، ص ۷۷.
- ۴۱- ر.ک: جان دیویی، **دموکراسی و تعلیم و تربیت**، ترجمه ا.ح. آریان‌پور.
- ۴۲- ر.ک: آلن سی. آرنشتاین و هانکینس فرانسیس پی، همان.
- ۴۳- عیسی ابراهیم‌زاده، همان، ص ۲۱۷.
- ۴۴- همان، ص ۲۲۰.
- ۴۵- ر.ک: آلن سی. آرنشتاین و هانکینس فرانسیس پی، همان.
- ۴۶- علیمحمد‌کاردان، همان، ص ۲۳۵.
- ۴۷- ژان شاتو، همان، ص ۳۱۳.
- ۴۸- ر.ک: علیمحمد‌کاردان، همان.
- ۴۹- همان، ص ۲۳۶.
- ۵۰- اعظم قاسمی و حمیدرضا آیت‌اللهی، «**بررسی انتقادی دیدگاه‌های سلبی جان دیویی از ایده‌آل‌های اخلاقی**»، **پژوهش‌های فلسفی-کلامی**، سال نهم، ش ۳۳، ص ۱۲۱-۱۴۶.
- ۵۱- ر.ک: ژان شاتو، همان.
- ۵۲- جان دیویی، **اخلاق و شخصیت**، ترجمه مشفق همدانی، ص ۲۱۳.
- ۵۳- همان، ص ۲۵۰.
- منابع**
- ابراهیم‌زاده، عیسی، **فلسفه تربیت**، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۰.
- آرنشتاین، آلن سی. هانکینس و فرانسیس پی، **مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌دستی**، ترجمه سیاوش خلیلی شورینی، تهران، هما، ۱۳۷۳.
- اسمیت، فیلیپ جی، **فلسفه آموزش و پرورش**، ترجمه سعید بهشتی، چ سوم، مشهد، آستان قدس رضوی، ۱۳۹۰.
- باقری، خسرو، **درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران**، تهران، علمی و فرهنگی، ۱۳۸۹.
- جمالی، محمود، «**تحلیل و تبیین آراء تربیتی ملّااحمد نراقی و مقایسه آن با دیدگاه جان دیویی**»، **معرفت**، ش ۱۴۱، شهریور ۱۳۸۸، ص ۵۷-۷۰.
- جمعی از نویسندگان، **علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن**، تهران، سمت، ۱۳۸۰.
- خسروشاهی، سیدهادی، «**نظری به فلسفه پراگماتیسم (۲)**» / **پراگماتیسم و معنویات**، **درس‌هایی از مکتب اسلام**، سال پنجم، اردیبهشت ۱۳۴۳، ص ۳۱-۳۴.
- خسروی، زهره و خسرو باقری، «**راهنمای درونی‌کردن ارزش‌های اخلاقی از طریق برنامه‌دستی**»، **مطالعات برنامه‌دستی**، سال دوم، ش ۸، ۱۳۸۷، ص ۱۰۵-۸۱.
- دیویی، جان، **دموکراسی و تعلیم و تربیت**، ترجمه ا.ح. آریان‌پور، تهران، کتابفروشی تهران، ۱۳۴۱.
- _____، **اخلاق و شخصیت**، ترجمه مشفق همدانی، تهران، صفی‌علی‌شاه، ۱۳۳۴.
- راه‌نما بیات، شهرزاد، **بررسی آراء اخلاقی جان دیویی و ملّا محسن فیض کاشانی**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته فلسفه اخلاق، تهران، دانشگاه پیام نور، ۱۳۸۹.
- رفیعی، بهروز، **آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت: مبانی آن**، تهران، سمت، ۱۳۸۱.
- سجادی، سیدمهدی، «**رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزش**»، **پژوهش‌های فلسفی و کلامی**، ش ۳، بهار ۱۳۷۹، ص ۱۴۴-۱۶۵.
- شاتو، ژان، **مربیان بزرگ**، ترجمه غلامحسین شکوهی، چ چهارم، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۶.
- شریعتمداری، علی، **اصول فلسفه تعلیم و تربیت**، چاپ سی‌وهشتم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۸.
- _____، **فلسفه، مسائل فلسفی مکتب‌های فلسفی مبانی علوم**، چ سوم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی، ۱۳۷۲.
- شرفی، هادی، «**مقایسه فلسفه آموزش و پرورش اسلامی با فلسفه آموزش و پرورش مدرن**»، ترجمه محمدرضا آهنجیان، **مصباح**، ش ۵۰، فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۳، ص ۴۱-۶۲.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر، **فلسفه آموزش و پرورش**، چ نهم، تهران، امیرکبیر، ۱۳۸۹.
- صمدی، معصومه و محمد مزیدی، «**بررسی امکان نزدیک‌سازی یافته‌های مکاتب تجربه‌گرایی منطقی و عمل‌گرایی در زمینه نقش معلم و فراگیر در فرایند یاددهی - یادگیری و آثار آن بر تعلیم و تربیت**»، **روان‌شناسی و علوم تربیتی**، سال سی‌وپنجم، ش ۱، ۱۳۸۴، ص ۱۷۷-۱۹۸.
- فردریک، ای. ال‌رود، «**فلسفه‌های معاصر تربیت اخلاقی**»، ترجمه حسین کارآمد، **معرفت**، ش ۶۱، دی ۱۳۸۱، ص ۷۱-۸۵.
- قاسمی، اعظم و حمیدرضا آیت‌اللهی، «**بررسی انتقادی دیدگاه‌های سلبی جان دیویی از ایده‌آل‌های اخلاقی**»، **پژوهش‌های فلسفی-کلامی**، سال نهم، ش ۳۳، پاییز ۱۳۸۶، ص ۱۲۱-۱۴۶.
- کاردان، علیمحمد، **سیر آراء تربیتی در غرب**، چ سوم، تهران، سمت، ۱۳۸۷.
- گوتک، جرال‌ال، **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، چ نهم، تهران، سمت، ۱۳۸۸.
- هوراد، اوزمن و ساموئل ام، کراور، **مبانی فلسفی تعلیم و تربیت**، ترجمه غلامرضا متقی‌فر و دیگران، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ۱۳۷۱.

راهنمای اشتراک نشریات تخصصی

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

۱. اشتراک به صورت آبونمان پذیرفته می‌شود؛ ۲. در صورت تمایل به اشتراک وجه اشتراک را به حساب ۰۱۰۵۹۷۳۰۰۱۰۰۰ به نام مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی قدس سره واریز و اصل فیش بانکی یا فتوکی آن را به همراه فرم اشتراک و مشخصات کامل خود به نشانی مجله ارسال نمایید؛ ۳. در صورت تغییر نشانی، اداره نشریات تخصصی را از نشانی جدید خود مطلع نمایید؛ ۴. کلیه مکاتبات خود را با شماره اشتراک مرقوم فرمایید؛ ۵. بهای اشتراک خارج از کشور با احتساب هزینه پست سالانه ۲۰ دلار و یا معادل آن می‌باشد؛ ۶. لطفاً در ذیل نوع نشریه و مبلغ واریزی و نیز مدت اشتراک خود را مشخص فرمایید.

ردیف	عنوان نشریه	رتبه	یکساله (ریال)	تک شماره (ریال)	از شماره تا شماره
۱	فصلنامه «معرفت فلسفی»	علمی - پژوهشی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۲	فصلنامه «روان‌شناسی و دین»	علمی - پژوهشی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۳	دو فصلنامه «قرآن شناخت»	علمی - پژوهشی	۲۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۴	فصلنامه «معرفت فرهنگی اجتماعی»	علمی - پژوهشی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۵	دو فصلنامه «معرفت اقتصاد اسلامی»	علمی - پژوهشی	۲۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۶	ماهنامه «معرفت»	علمی - ترویجی	۴۸.۰۰۰	۴.۰۰۰	
۷	فصلنامه «معارف عقلی»	علمی - ترویجی	۲۴.۰۰۰	۶.۰۰۰	
۸	فصلنامه «معرفت اخلاقی»	علمی - ترویجی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۹	دو فصلنامه «اسلام و پژوهش‌های تربیتی»	علمی - ترویجی	۲۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۰	فصلنامه «تاریخ در آینه پژوهش»	علمی - تخصصی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۱	فصلنامه «معرفت ادیان»	علمی - تخصصی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۲	دو فصلنامه «پژوهش»	علمی - تخصصی	۲۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۳	دو فصلنامه «معرفت سیاسی»	علمی - تخصصی	۲۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۴	فصلنامه «معرفت کلامی»	علمی - تخصصی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۵	فصلنامه «اسلام و پژوهش‌های مدیریتی»	علمی - تخصصی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۶	فصلنامه «حکمت عرفانی»	علمی - تخصصی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۷	فصلنامه «معرفت حقوقی»	علمی - تخصصی	۴۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	
۱۸	دوماهنامه «طرح ولایت»	فرهنگی دانشجویی	۶۰.۰۰۰	۱۰.۰۰۰	

نام نشریه:

مدت اشتراک:

مبلغ واریزی:

فرم درخواست اشتراک

اینجانب:	استان:	شهرستان:
خیابان / کوچه / پلاک:		
کد پستی:		
صندوق پستی:		
تلفن: (ثابت)..... (همراه)..... ۰۹.....		
متقاضی دریافت مجله / مجلات فوق می‌باشم.		
لطفاً از شماره‌های ذکر شده مجلات به مدت..... به آدرس فوق ارسال فرمایید.		
در ضمن فیش بانکی به شماره: مبلغ:..... ریال به پیوست ارسال می‌گردد.		
امضا		

نقدی روش‌شناسانه بر مقیاس‌های سنجش دینداری در ایران

دکتر بابک شمشیری*

چکیده

روش‌شناسی سهم به‌سزایی در انجام مطالعات دارد. اتخاذ روش علمی درست موجب اعتبار نتایج به‌دست آمده، و اشتباه در آن، منجر به استنتاج‌های غلط یا جهت‌گیری نادرست خواهد شد. روش‌شناسی نیز در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه وابسته به دیدگاه‌های هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی پژوهشگر است. در این مقاله، پاره‌ای از ملاحظات روش‌شناسی در تهیه مقیاس‌های سنجش دینداری، مورد بررسی قرار گرفته است. این ملاحظات مشتمل بر مبانی نظری حاکم بر روش‌های پژوهشی، نقش نظریه در پژوهش، منطق انتخاب روش تحقیق و در نهایت، موارد مربوط به طراحی و ساخت پرسش‌نامه می‌باشد. بخش بعدی مقاله، به بررسی انتقادی مقیاس‌های ایرانی تهیه‌شده در حوزه سنجش دینداری می‌پردازد. نتیجه این بررسی نشان می‌دهد که مواردی از قبیل اشتباه در مرحله استنتاج و تفسیر نتایج، ارایه تصویری غلط از مفاهیم دینی، تحمیل دیدگاه‌های مکاتب روان‌شناسی غربی بر مفاهیم اسلامی و سرانجام منتهی نشدن نتایج تحقیقات به نظریه یا الگوهای جدید، از عمده‌ترین اشکالات این‌گونه مطالعات می‌باشند.

واژه‌های کلیدی: روش‌شناسی، روان‌شناسی دین، مقیاس‌های سنجش دینداری.

مقدمه

سیر تاریخی مطالعات انجام شده در حوزه روان‌شناسی دین در ایران نشان می‌دهد که از اوایل دهه ۵۰ شمسی، برخی از محققان به پژوهش در این حوزه علاقمند شده و به تدریج بررسی‌ها و مطالعات مختلفی نیز شکل گرفت. به عنوان نمونه، می‌توان به تحقیق احمدی علوان‌آبادی و گلریز اشاره کرد. هر دوی این پژوهش‌ها بر روی سنجش نگرش‌های مذهبی تمرکز داشتند. به منظور دستیابی به هدف نامبرده، این محققان ابزارهایی را نیز ساختند که از جمله اولین ابزارهای تهیه شده در ایران محسوب می‌شود. در این راستا، احمدی علوان‌آبادی (۱۳۵۲)، «پرسش‌نامه فرافکن نگرش مذهبی» را ساخت. این پرسش‌نامه مشتمل بر ۲۰ پرسش کامل‌کردنی و ۵ سؤال به صورت حکایت بود. گلریز (۱۳۵۳) نیز «پرسش‌نامه نگرش‌سنج مذهبی» را تهیه کرد. این پرسش‌نامه برداشتی از مقیاس آلپورت است که مشتمل بر ۲۵ سؤال می‌باشد.

از آن زمان تا نیمه اول دهه ۷۰ تعداد معدودی پژوهش در این حوزه انجام شد که عمدتاً از پرسش‌نامه ساخته شده توسط گلریز (۱۳۵۳)، استفاده می‌کردند (اسلامی ۱۳۷۵-۷۶، طهماسبی‌پور و کمانگیری، ۱۳۵۷). از اواسط دهه ۷۰، بررسی و پژوهش در حوزه روان‌شناسی دین و به خصوص موضوع تهیه ابزارهای مناسب برای سنجش و اندازه‌گیری در این حوزه، با اقبال بیشتری از سوی محققان مواجه شد. به‌طوری‌که علاوه بر ساخت ابزارهای جدید برای سنجش نگرش‌ها و باورهای مذهبی (آرین، ۱۳۷۸، آذربایجانی، ۱۳۸۵، باقری، خسروی و اسکندری، ۱۳۷۸، خدایاری‌فرد، غباری‌بناب، شکوهی یکتا، نصفت و شمشیری، ۱۳۷۸ و شاهبازی ۷۹-۱۳۷۸)، برخی از دیگر مؤلفه‌های مذهبی مثل بخشایشگری (میرزایی، ۱۳۷۶-۷۷، محمدی‌وند، ۱۳۷۶-۷۷ و مزیدی شریف‌آبادی، ۱۳۷۹-۸۰) و توکل (امام داد و عباسپور، ۱۳۷۵-۷۶) نیز مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت. این پژوهشگران سعی کردند تحت نظارت و راهنمایی اساتیدی همچون خدایاری‌فرد، شکوهی یکتا، و غباری‌بناب، پرسش‌نامه‌هایی را برای سنجش مؤلفه‌های نامبرده (بخشایشگری و توکل)، تهیه نمایند.

ملاحظات روش‌شناسی مرتبط با مطالعات روان‌شناسی دین

اصولاً روش‌شناسی سهم به‌سزایی را در انجام مطالعات علمی ایفا می‌نماید. اتخاذ روش

علمی درست و منطقی موجب اعتبار یافته‌ها و نتایج به‌دست آمده می‌شود و اشتباه در آن منجر به دگرگونی یافته‌ها، استنتاج‌های غلط یا جهت‌گیری نتایج خواهد شد. باید در نظر داشت که روش‌شناسی نیز در خلأ شکل نگرفته، بلکه به نوبه خود با دیگر مراحل اساسی پژوهش مرتبط است. به تعبیر دیگر، روش‌شناسی خود برگرفته از دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه، مبانی نظری و ساختارهای شناختی حاکم بر ذهن پژوهشگر است. برای روشن شدن مطلب مذکور، توضیح پاره‌ای از ملاحظات روش‌شناسی در حوزه مطالعات مربوط به علوم انسانی به‌ویژه روان‌شناسی ضرورت دارد.

نقش مبانی نظری حاکم بر روش‌های پژوهشی

مرور اغلب کتاب‌های روش تحقیق موجود اعم از لاتین و فارسی (کرلینجر، ۱۳۷۷، بست، ۱۳۶۶، برتیوم و لاموره، ۱۳۷۳، دلاور، ۱۳۸۰ و سرمد، بازرگان و جازی، ۱۳۷۹) نشان می‌دهد که اکثر این صاحب‌نظران به نقش مبانی نظری، یعنی خاستگاه متافیزیکی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی در شکل‌گیری روش‌های پژوهش توجه چندانی نشان نداده‌اند. این عدم توجه به معنای عدم ارتباط مبانی فلسفی تحقیق و روش‌شناسی اتخاذ شده نمی‌باشد، بلکه به سادگی حکایت از نوعی چشم‌پوشی دارد.

البته این چشم‌پوشی جنبه عام نداشته، بلکه از همان ابتدا پاره‌ای از اندیشمندان و صاحب‌نظران حوزه علوم انسانی به این امر توجه نشان داده‌اند. پیرینگ^۱ در فصل سوم کتاب با ارزش خود تحت عنوان *فلسفه تحقیقات تربیتی*، به تفصیل جایگاه مبانی فلسفی در اتخاذ روش‌های پژوهشی را مورد بحث قرار داده است. او نتیجه می‌گیرد که هر یک از روش‌های تحقیقاتی مبتنی بر مفروض‌هایی زیربنایی درباره انسان و جهان هستند. در واقع، پشت هر روش یک دیدگاه نظری درباره ماهیت انسان و جهان وجود دارد. در بین صاحب‌نظران ایرانی، لطف آبادی (۱۳۸۵، ص ۴۹)، به خوبی این ارتباط را نشان داده است. بنا به عقیده وی، یکی از اشکالات عمده پژوهش در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران، کم توجهی به فلسفه علم و به طور کلی، بنیادهای فلسفی روش‌شناسی پژوهش است. برای روشن تر شدن این بحث، اشاره به چند مثال، کمک مفیدی است.

1. Pring

همانطور که می‌دانیم فلسفه‌های علم‌گرا به‌ویژه پوزیتیویسم منطقی و فلسفه تحلیل زبان^۱ در اواخر قرن نوزدهم و نیمه اول قرن بیستم بر مجامع علمی حاکمیت پیدا کردند. تحت تأثیر حاکمیت این مکاتب فلسفی، روش‌شناسی علمی در این حوزه معرفتی رواج پیدا کرد، به‌طوری که روان‌شناسان در صدد برآمدند تا ضمن ابداع طرح‌های آزمایشی و شبه‌آزمایشی، تمامی متغیرهای مورد مطالعه خود را از حالتی کیفی به کمی و سنجش‌پذیر تبدیل نمایند. اوج این گرایش را در مکتب رفتارگرایی و نماینده اصلی آن، یعنی اسکینر می‌توان مشاهده کرد. وی اساساً مدافع وحدت علوم به لحاظ روش‌شناسی بوده است. اسکینر بر این باور بود که تمامی حوزه‌های معرفتی باید در مقام داور (ارزیابی نظریه‌ها) از وحدت رویه برخوردار باشند (پترسون و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۳۸۰). به همین دلیل است که مشاهده می‌شود، در نیمه اول قرن بیستم در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی بیش‌تر حجم مطالعات و تحقیقات انجام شده به روش کمی بوده است.

مکتب پوزیتیویسم منطقی در رویکرد معرفتی خود، متکی به «اصل تحقیق‌پذیری»^۲ است. بدین معنا که ملاک صحت و درستی هر گزاره‌ای تحقیق‌پذیری تجربی آن است و گزاره‌هایی که نتوان آنها را به لحاظ تجربی مورد تحقیق قرار داد، بی‌معنا بوده و گزاره‌های حقیقی که حکایت از واقعیت داشته باشند، تلقی نمی‌گردند (لاکوست، ۱۳۷۶، ص ۵۹).

چنانکه روشن شد، بنا بر مفروضه‌های بنیادی این مکتب فلسفی، آنچه که عینیت^۳ دارد، واقعیت داشته و هر پدیده ذهنی که جلوه‌ای عینی نداشته باشد، بی‌معنا و غیرحقیقی است. در حوزه روان‌شناسی، رفتارگرایی به شدت از این مکتب فلسفی تأثیر پذیرفته است. اسکینر به عنوان یکی از برجستگان رویکرد رفتارگرایی در صدد برآمد که کلیه ویژگی‌ها و حالات انسانی را به رفتار تقلیل دهد، چرا که به زعم او تنها رفتار، پدیده‌ای عینی، سنجش‌پذیر و قابل مطالعه علمی است. نظریه اسکینر، حاصل مشاهده عملکرد حیوانات در نوع خاصی از آزمایش بود که خود اسکینر ابداع کرده بود. اسکینر معتقد بود که بیش‌تر مفاهیم مهم کنترل رفتار را می‌توان در چنین موقعیت آزمایشی مطالعه و شناسایی کرد. بنا بر باور او، هر نوع رفتار پیچیده (از قبیل نوع تفکر و حل

1. analytic philosophy of language

2. verification

3. objectivity

مسأله) هرگاه به درستی تحلیل شود، در پرتو روابط متقابل و پیچیده مفاهیم و اصول ابتدایی قابل تبیین خواهد بود (هیلگارد و باور، ۱۳۷۱، ص ۳۶۵). ایده اصلی رفتارگرایی این است که تنها رفتار باید مطالعه شود، زیرا می‌توان آنرا مستقیماً مورد بررسی قرار داد و تمامی رویدادها و مؤلفه‌های ذهنی یا به تعبیری «ذهنیت»‌ها^۱ را بایستی از روان‌شناسی علمی دور کرد، زیرا نمی‌توان آنها را به طور مستقیم مورد بررسی قرار داد (همان، ص ۳۱۰).

نتیجه چنین رویکردی چه خواهد بود؟ کاملاً روشن است که این دیدگاه درباره ماهیت انسانی، مفروضه‌های مرتبط دیگری را نیز به دنبال داشته باشد که برخی از مهم‌ترین آنها عبارتند از:

۱. عدم تفاوت اساسی بین انسان و حیوان: چنانچه اشاره شد رفتارگرایی، عمدتاً حاصل تجربیات آزمایشگاهی با حیوانات بوده است؛ چرا که پیش‌فرض این است که بین انسان و حیوان تفاوت عمده و ماهوی وجود ندارد. در حقیقت این نوع طرز تلقی دنباله نظریه تکامل داروین می‌باشد و یکی از مهم‌ترین تبعات آن تقلیل هر نوع رفتار انسانی به بنیادهای زیستی و فیزیولوژیکی است، بدین معنی که انسان چیزی جز یک ارگانیسم زنده نمی‌باشد و از این نظر با حیوانات هیچ تفاوتی ندارد و به همین خاطر، با شیوه‌های یکسانی می‌توان آنها را مورد بررسی قرار داد (هرگنهان و السون، ۱۳۷۴، ص ۱۵۴).

۲. صحبت از مؤلفه‌های غیرجسمانی (روحانی و معنوی) در مورد انسان، کاملاً بیهوده و بی‌معنا است؛ چرا که این‌گونه مؤلفه‌ها هیچ‌گونه جلوه و تظاهر عینی نداشته و کاملاً ذهنی می‌باشند. آنچه را که تبلور عینی داشته باشد، باید در همان چارچوب مادی و جسمانی مورد بحث و بررسی قرار داد. بر این مبنا، واردکردن مؤلفه‌ای مثل روح یا مفاهیمی مثل نیت، توکل، ایمان، اراده و نظایر آن در روان‌شناسی علمی و تحقیقات مرتبط با آن، خطا محسوب می‌شود.

۳. مطابق با دیدگاه‌های گوناگون رفتارگرایی، رفتار، پدیده‌ای عینی است که ریشه در ارگانیک انسان دارد (مثل بازتاب‌های شرطی) یا نشأت گرفته از عوامل محیطی می‌باشد. بدین معنی که این نوع رفتارها که در اصطلاح آنها را «عامل یا کنش‌گر» می‌نامند در اثر تقویت‌کننده‌های محیط اطراف فرد، شکل می‌گیرند. مطابق با این دو

1. subjectivity

مفروضه، منشأ بسیاری از رفتارهای انسانی را باید در جامعه جستجو کرد. در واقع، این اجتماع است که با تقویت‌ها یا تنبیه‌های خود سازنده رفتارهای انسانی است. با توجه به مفروضه‌های معرفت‌شناسانه و انسان‌شناسانه فوق، مطالعات روان‌شناسی دین، چیزی جز بررسی و مشاهده رفتارهای مذهبی سنجش‌پذیر نخواهد بود. به علاوه، این رفتارها ریشه‌ای ارگانیکی یا حداکثر اجتماعی خواهند داشت. از این‌رو، ملاک و معیارهای رفتار مذهبی را باید در خود اجتماع یا به تعبیر دقیق‌تر هنجارهای اجتماعی جستجو کرد. بنا به این تعبیر، دین و امور دینی به عنوان واقعیتهای مستقل از جنبه‌های زیستی و هم‌چنین معیارهای اجتماعی، بی‌معنا و مفهوم است. پرواضح است که با اتخاذ روش‌های تحقیقاتی مبتنی بر رفتارگرایی که عمدتاً روش‌های کمی هستند، نمی‌توان به تبیین مؤلفه‌های معنوی مثل ایمان، توکل و نقش آنها در رفتارهای انسان پرداخت. تنها کاری که می‌توان انجام داد، توصیف برخی از رفتارهای افراد است که به ظاهر مشابه یکدیگرند، اما ممکن است در باطن (یعنی نقش مؤلفه‌های معنوی درونی مثل درجات ایمان، توکل و نظایر آن) با هم متفاوت باشند. به عنوان مثال، رفتن به مسجد در بین مسلمانان یا کلیسا در بین مسیحیان، از نظر عینی رفتار مشابهی است، اما از نظر متغیرهای باطنی مثل سطح ایمان یا نیت افراد ممکن است تفاوت زیادی داشته باشند.

از دیگر رویکردهای مهم تاریخ روان‌شناسی می‌توان به مکتب روان‌تحلیل‌گری اشاره کرد، این مکتب که توسط فروید بنیان نهاده شد، انسان را بر اساس غریزه که ماهیتی زیستی دارد، تبیین می‌کند. فروید بر این باور است که بنیاد شخصیت آدمی اعم از رفتارها، باورها و گرایش‌های وی را باید در تمایلات غریزی به خصوص غریزه جنسی یا «لیبیدو»^۱ که همان غریزه حیات و زندگی است، جستجو کرد. از سوی دیگر، وی بر این باور است که شخصیت آدمی از سه مؤلفه اساسی تشکیل یافته است. این سه مؤلفه عبارتند از:

الف) اید^۲ یا نهاد که همان غرایز حیاتی و زیستی انسان است.

ب) اگو^۳ یا من که جنبه عقلانی و منطقی انسان است. در واقع، من باعث کنترل و تعدیل تمایلات و خواسته‌های نهاد می‌شود.

1. libido

2. id

3. ego

ج) سوپراگو^۱ یا من برتر که همان وجدان ارزشی، قضاوتی و اخلاقی انسان می‌باشد. من برتر در اثر امر و نهی‌ها، خواسته‌ها و آموزش‌های اطرافیان از قبیل پدر و مادر، مدرسه و به‌طور کلی، اجتماع شکل گرفته و رشد می‌کند. نقش وجدان یا همان من برتر، در خیلی از موارد سرکوب خواسته‌ها و تمایلات نهاد است. بین نهاد و من برتر همواره تعارض و کشمکش وجود دارد که در حالت سالم و بهنجار، من یا اگو نقش خود را به عنوان تعدیل‌کننده و میانجی به خوبی ایفا می‌نماید (شولتز، ۱۳۷۲، ص ۲۶۶-۲۶۸).

بر اساس این پیش‌فرض در مورد ماهیت انسان و تعارضاتی که میان آنها به وجود می‌آید (یعنی نهاد، من و من برتر)، فروید به این نتیجه رسید که انسان موجودی کاملاً آگاه نیست؛ بلکه برعکس از سه لایه مختلف، یعنی خودآگاه، نیمه‌آگاه و ناخودآگاه تشکیل شده است. بر همین اساس، ریشه بسیاری از حالات، افکار، عواطف، گرایش‌ها و رفتارهای انسان را باید در ناخودآگاه او جستجو کرد. در واقع، فروید بر این باور است که بخش مهمی از جلوه‌های شخصیت آدمی در ضمیر ناخودآگاه وی نهفته است. به همین خاطر، برای شناخت انسان و آشکارکردن شخصیت‌اش بایستی به جای تمرکز بر خودآگاه، سعی در مکشوف کردن ناخودآگاه وی داشت (همان، ص ۲۶۸).

منطبق با این مفروضه‌های روان‌تحلیل‌گری درباره ماهیت انسانی، روان‌تحلیل‌گران مختلف از جمله فروید روش‌های غیرمستقیمی را برای مطالعه و تحقیق درباره انسان، ابداع کردند. این روش‌ها منجر به ساخت ابزارهای غیرمستقیمی برای شناخت انسان شدند. از جمله این ابزارها می‌توان به «آزمون‌های فرافکن»^۲ مثل «رورشاخ» و نظایر آن اشاره کرد. به تبعیت از این نوع آزمون‌های شخصیتی، روان‌تحلیل‌گران پژوهشگر در عرصه حیات دینی انسان نیز به ساخت ابزارهای غیرمستقیم و آزمون‌های فرافکن روی آوردند. برای مثال، گودین و کوپز^۳ (۱۹۷۵) از عکس‌هایی که مربوط به صحنه‌های مذهبی می‌باشد، برای ساخت آزمون، استفاده کردند. برخی دیگر از محققان نیز از همان «آزمون رورشاخ» بهره بردند (لارسن و ناپ،^۴ ۱۹۶۴).

کاملاً آشکار است که با توجه به پیش‌فرض‌های اصلی مکتب روان‌تحلیل‌گری

1. superego
2. projective tests
3. Godin and Coupe
4. Larsen and Knapp

فروید، مشتمل بر جبرگرایی و لذت‌جویی (متأثر از فیلسوف انگلیسی، جرمی بنتام) و به‌ویژه نگاه غریزی او به انسان (آذربایجانی، ۱۳۸۴، ص ۲۷۷)، محققان تابع این مکتب در پی آن هستند که تمامی تبلورهای مذهبی افراد را به غریزه جنسی یا تعارضات ناشی از سرکوب آن مرتبط سازند. بر این اساس، مؤلفه‌هایی مثل ایمان، توکل، ایثار و نظایر آن، ماهیتی مستقل و اصیل نخواهند داشت، بلکه پدیده‌هایی هستند که در رابطه با گرایش و تعارضات ناشی از آنها شکل می‌گیرند.

مثال‌های بالا ارتباط بین بنیادهای فلسفی (هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی) نظریه‌ها و رویکردهای روان‌شناسی از یک‌سو و روش‌شناسی اتخاذ شده توسط آنها، از سوی دیگر را آشکار می‌سازند. این آشکارسازی به صورت تلویحی دال بر آن است که محقق نمی‌تواند و نباید بدون در نظر گرفتن مبانی نظری و خاستگاه فلسفی یک دیدگاه و نظریه، دست به انتخاب روش پژوهش بزند. در حقیقت، روش اتخاذ شده باید مبتنی بر یک نظریه و دیدگاه باشد و از این نظر بین روش انتخابی، ابزار مورد استفاده و رویکرد زیربنایی آن روش، باید هماهنگی وجود داشته باشد. مسلماً پژوهشگر نمی‌تواند رویکرد روان‌تحلیل‌گری را برگزیند و در روش‌شناسی از روش‌های رفتارگرایی مثل مشاهده رفتار مشهود و سنجش‌پذیر استفاده نماید. به علاوه پژوهشگر باید با آگاهی کامل نسبت به مفروضه‌های بنیادی، رویکردهای آنها را مبنای تحقیق خود قرار دهد.

نقش نظریه در پژوهش

یکی از ظرایف مربوط به عملیات پژوهش، ارتباط بین نظریه و پژوهش است. برخی از نویسندگان بر این باورند که پژوهش، عبارت است از، مجموعه‌ای منظم و روشمند از فعالیت‌های علمی که در نهایت به خلق نظریه منجر می‌شود. بنا به اعتقاد آنان به‌طور کلی، تحقیقات دو سطح عمده دارند:

۱. سطح تجربی: در این سطح علم فقط به کشف روابط تجربی بین پدیده‌ها و درک چگونگی این روابط می‌پردازد.
۲. سطح نظری: علم در این سطح عبارت است از کشف و پروراندن یک نظریه.

در این سطح نه تنها روابط تجربی به صورت مجزا تبیین می‌شود، بلکه با کمک آنها یک الگوی معین ساخته می‌شود (دلاور، ۱۳۸۰، ص ۱۹).

برخلاف تصور این گروه از نویسندگان، باید اذعان داشت که تحقیقات علمی در خلاً شکل نگرفته، بلکه همانطوری که در بخش قبلی نیز اشاره شد، طراحی پژوهشی بر اساس یک رویکرد، انجام می‌شود. در حقیقت تمامی مراحل تحقیق به نوعی مسبوق به نظریه می‌باشند (شریعتمداری، ۱۳۷۷، ص ۱۲). هر چند تحقیقات انجام شده و یافته‌های حاصل از آنها می‌توانند منجر به اصلاحات و تجدیدنظریه‌هایی در نظریه‌ها و مدل‌های قبلی گردند، اما درگام نخست، نظریه است که به تحقیق، شکل و جهت می‌دهد. بررسی‌های اندیشمندان و فیلسوفانی همچون پوپر^۱ نشان داد که علم از مشاهدات تجربی آغاز نمی‌شود، بلکه نظریه‌های دانشمندان مقدم بر مشاهدات می‌باشند (چالمرز، ۱۳۷۹، ص ۵۱).

تعمق و تدبیر در مکاتب و رویکردهای گوناگون روان‌شناسی، این موضوع را به خوبی آشکار می‌سازد. در حقیقت، مشاهدات و یافته‌های تجربی نظریه‌پردازان و پیشگامان این رویکردها، به حدی نبوده است که بر اساس آنها و با روش استقرایی، نظریه شکل گیرد. بلکه نظریه‌ها و دیدگاه‌های آنها عمدتاً بر اساس باور و گرایش‌های متافیزیکی و فلسفی‌شان شکل گرفته‌اند. به عنوان مثال ژان پیازه بنا به تصریح خویش از معرفت‌شناسی کانت بسیار تأثیر پذیرفته است (کاردان، ۱۳۷۵، ص ۵). هم‌چنین ویگوتسکی نظریه خویش را درباره تفکر و زبان بر مبنای باورهای مارکسیستی خویش ارایه نموده است و نظریه روان‌تحلیل‌گری فروید به شدت متأثر از مسلک عرفانی دین یهود (آیین کبالا)^۲ می‌باشد (برک،^۳ ۱۹۹۶).

پس از شکل‌گیری این نظریه‌ها، موج تحقیقات مختلف بر مبنای آنها آغاز شده‌اند. تحقیقاتی که درصدد تأیید یا تکمیل نظریه‌های مادر بوده‌اند. به همین خاطر است که کرلینجر (۱۳۷۷، ص ۱۷) پژوهش را بررسی نظام یافته و کنترل‌شده تجربی و انتقادی در مورد پدیده‌های طبیعی می‌داند که روابط احتمالی بین آنها توسط نظریه‌ها و فرضیه‌ها

1. Popper
2. Kabbalah
3. Berke

هدایت می‌شوند. سیلورمن^۱ (۱۹۹۳، به نقل از ورما،^۲ ۱۹۹۹) نیز معتقد است که بدون نظریه، تحقیق معنایی ندارد.

اکنون اگر به موضوع اصلی این نوشتار بازگردیم، متوجه می‌شویم که حوزه روان‌شناسی دین نیز از این قاعده، یعنی ضرورت وجود نظریه در تحقیق، مستثنی نیست، بلکه این ضرورت دوچندان احساس می‌شود؛ چرا که روان‌شناسی دین، حوزه‌ای تلفیقی از دین‌شناسی و روان‌شناسی است. به همین دلیل، محققان این حوزه مطالعاتی باید پیش از طراحی ابزار و پرداختن به تحقیق، نظریه مورد اتکای خویش را، هم در قلمرو روان‌شناسی و هم در قلمرو دین‌شناسی روشن نمایند. چنانچه آشکار است، امور دینی نیز پدیده‌ای مستقل از دیدگاه‌ها، رویکردها و نظریه‌های مختلف نیست، بلکه هر گروه با دیدگاهی خاص با آن مواجه شده‌اند. به‌طوری که فرقه‌های مختلف مذهبی و نحله‌های گوناگون درون هر دین و مذهب، خود گواه آشکاری بر تنوع رویکردها و دیدگاه‌های مختلف در برخورد با امور دینی هستند. به عنوان مثال: فرقه‌های اهل تسنن، شیعه یا نحله‌های فکری مختلف مثل عرفای مسلمان، معتزله، اخباری‌ها، کلامی‌ها و نظایر آن.

منطق انتخاب روش و ابزار مناسب

بسیاری بر این باورند که انتخاب نوع روش و ابزار، تنها منوط به صرفه زمانی، اقتصادی، تعداد آزمونگرها و مواردی از این قبیل بوده و ملاحظات روش‌شناسی هیچ نقشی در این بین ندارد. به علاوه این گروه معتقدند که انتخاب روش‌ها و مدل‌های آماری مناسب و البته پیشرفته‌تر مثل تحلیل واریانس، رگرسیون، اندازه‌گیری‌های مکرر و موارد مشابه، ضامن دستیابی به نتایج معتبر، قابل اطمینان و تعمیم‌پذیر است. در مراحل انجام کار، آنچه که برای این پژوهشگران اهمیت دارد، تنها انتخاب صحیح حجم نمونه تحقیق و کنترل دقیق متغیرها است. به اصطلاح علمی، رعایت اعتبار بیرونی و درونی در فرآیند پژوهش، مهم‌ترین ملاحظه است (دلاور، ۱۳۸۰، ص ۳۳). در واقع، به نظر می‌آید که بین روش‌شناسی و روش تحقیق، خلط موضوعی صورت

1. Silverman

2. Verma

گرفته باشد. به دیگر سخن، روش‌شناسی که موضوعی گسترده‌تر بوده و مبتنی بر مبانی نظری و منطقی می‌باشد (ساروخانی، ۱۳۷۰، ص ۴۴۷)، به زیر مجموعه خود، یعنی روش انجام تحقیق که غالباً مشتمل بر ابزارها و روش‌هایی است که جهت جمع‌آوری و تحلیل اطلاعات به کار گرفته می‌شوند، تقلیل پیدا کرده است (سارانتاکوس، ۱۹۹۳^۱، ص ۳۳۰).

مرور منابع و تألیفات مربوط به روش تحقیق، حکایت از آن دارد که منطبق حاکم بر انتخاب روش و ابزار مناسب و به تعبیر دیگر، هماهنگی بین چارچوب نظری حاکم بر تحقیق، طرح مسأله پژوهش و در نهایت، انتخاب روش و ابزار مناسب با آن، کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است (بست، ۱۳۶۶، دلاور، ۱۳۸۰ و سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۷۹). این موضوعی است که تا حدودی، در پژوهش لطف‌آبادی (۱۳۸۵، ص ۶۰)، به آن اشاره شده است. وی در مطالعه خود به این نتیجه دست یافته است که در اغلب آثار مربوط به روش تحقیق، بحثی جدی در خصوص فلسفه علم که مبنای پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی است، دیده نمی‌شود. همین امر موجب شده که رویکرد پوزیتیویستی غلبه داشته و اکثر محققان ایرانی دانسته یا نادانسته، تنها از این رویکرد تبعیت نمایند. همین امر موجب شده که پژوهشگران نیز در عرصه عمل اغلب از این اصل مهم غفلت ورزند.

همانطوری که در بخش‌های پیشین نیز اشاره شد، اتکا به یک نظریه خاص، نوع سؤال پژوهش و به دنبال آن روش منطبق بر رویکرد معرفت‌شناسی آن نظریه و سپس انتخاب ابزار را تعیین می‌کند. برای روشن شدن موضوع بهتر است با ذکر مثال، ارتباط منطقی بین این مؤلفه‌ها را نشان داد.

فرض کنید پژوهشگری که در مکتب روان‌تحلیل‌گری فروید تعلیم یافته و به مفروضه‌های بنیادی آن معتقد است، بخواهد در زمینه باورهای مذهبی جوانان، تحقیق نماید. در گام نخست وی ناچار است، مفهوم باورهای مذهبی را بر اساس رویکرد مورد قبول خویش، یعنی روان‌تحلیل‌گری معنا کند. در گام بعدی باید بر اساس دیدگاه‌های معرفت‌شناسانه و هم‌چنین انسان‌شناسانه روان‌تحلیل‌گری دست به انتخاب

1. Sarantakos

روش تحقیق زده و سپس به تهیه ابزار مناسب اقدام نماید. مسلم است که از نظر این محقق روش‌های مستقیم و غیرمستقیم هیچگاه با یکدیگر برابر و هم‌سنگ نیست؛ چرا که روش‌های مستقیم تنها به سنجش نگرش‌ها و رفتارهای ظاهری یا به تعبیر دقیق‌تر، خودآگاه آزمودنی اکتفا می‌کنند؛ در حالی که، این پژوهشگر بر اساس نظام اعتقادی خود به دنبال تحلیل ناخودآگاه آزمودنی است، چرا که ناخودآگاه را بسی مهم‌تر و اصیل‌تر از خودآگاه می‌داند. به همین دلیل، کاملاً منطقی است که وی روش غیرمستقیم را برگزیند و به جای تهیه یک آزمون گزارش خود^۱ مثل پرسش‌نامه که تنها در محدوده خودآگاه عمل می‌کند، آزمونی فرافکن را طراحی نماید.

در مثال دیگر، تصور کنید، پژوهشگری قصد داشته باشد که میزان مذهبی بودن دانشجویان را مشخص کند. وی ممکن است، راه‌های مختلفی را برای بررسی این متغیر، یعنی مذهبی بودن، در نظر آورد. یکی از راه‌های این بررسی عبارت خواهد بود از مشاهده رفتارهای مذهبی آزمودنی مثل شرکت در مراسم مذهبی و حضور در اماکن مذهبی مثل مسجد. بنابراین، استفاده از مشاهده یکی از راه‌های موجود است. از طرف دیگر، استفاده از پرسش‌نامه نظرسنجی به منظور گزارش آزمودنی در مورد خویش، یکی دیگر از راه‌های ممکن است. بایستی در نظر داشت که این دو نوع روش و ابزار ملهم از آن، به هیچ وجه برابر نمی‌باشند. چرا که پرسش‌نامه تنها به سنجش نگرش‌های ذهنی و به تعبیر دقیق‌تر باورهای شناختی افراد می‌پردازد. در حالی که مشاهده، رفتار آزمودنی را ثبت می‌کند. ممکن است، گفته شود که پرسش‌نامه نیز می‌تواند درباره رفتارهای فرد اطلاعات دهد، اما کمی دقت و تأمل نشان می‌دهد که به دلایل مختلف این ابزار وسیله خوبی برای آگاهی از رفتارهای فرد نیست. نخست آنکه امکان عدم صداقت در پاسخگویی به سؤالات زیاد است (موحد ابطحی، ۱۳۸۴، ص ۶۹۱). دوم معمولاً میزان و فراوانی رفتار را به خوبی نشان نمی‌دهد؛ چرا که اغلب پرسش‌نامه‌ها بر اساس مقیاس‌های درجه‌بندی مثل «مقیاس لیکرت» و یا به صورت چندگزینه‌ای ساخته می‌شوند. در این صورت پاسخ آزمودنی محدود به یکی از این درجات یا گزینه‌ها خواهد بود و همانطور که مشخص است، گزینه‌ها و درجات نیز

1. self- report

نامحدود نبوده و تعداد مشخصی هستند. مثلاً ممکن است، میزان حضور در نماز جماعت به این صورت بیان شود:

الف: هر روز ب: یکبار در روز ج: هفته‌ای دو تا سه بار
د: بیشتر از سه بار در هفته ه: هیچ‌وقت

یا ممکن است در پاسخ به این سؤال از روش درجه‌بندی استفاده شود، مثلاً

الف: غالب اوقات ب: بعضی وقت‌ها ج: به ندرت د: هیچ‌وقت

به هر حال آزمودنی مجبور است یکی از درجات یا گزینه‌ها را انتخاب کند و آزمونگر نیز میزان رفتار مذهبی او را بر اساس پاسخش تعیین می‌کند. اما سؤال این است که به فرض اگر دو آزمودنی هر دو درجه «غالب اوقات» را انتخاب کنند، در حالی که یکی از آنها تمامی نمازهای خود را در مسجد به صورت جماعت می‌خواند و دیگری هفته‌ای پنج‌روز به مسجد می‌رود. چطور می‌توان هر دو را در یک طبقه قرار داد؟

سوم، ممکن است آزمودنی در پاسخ به سؤال‌های پرسش‌نامه، صادق باشد؛ اما برداشتش از رفتارها و احساساتش با آنچه در عمل رخ می‌دهد، تفاوت داشته باشد. به تعبیر دیگر، در مورد خودش دچار یک نوع سوء برداشت باشد. مثلاً ممکن است خود را فردی بداند که در مصائب و مشکلات به خداوند توکل می‌کند، اما در عرصه عمل و امتحان، به‌گونه‌ای دیگر رفتار نماید. این دوگانگی در اعتقاد و عمل، ممکن است ناشی از آن باشد که آزمودنی نسبت به لوازم عقیده‌ای که اظهار می‌کند، آگاه نباشد (همان، ص ۶۹۰). البته کاملاً روشن است که این عدم آگاهی به معنای عدم صداقت نیست. این دوگانگی‌ها در برخی از آمارها نیز انعکاس پیدا کرده‌اند. برای مثال، بنا به گزارش منتشر شده از طرح ملی سنجش ارزش‌ها و نگرش‌های دینی، فرهنگی و اجتماعی ایرانیان (۱۳۸۰)، غالب شرکت‌کنندگان در مطالعه، خود را مسلمان دانسته، ولی گذشت، امانت‌داری، انصاف، وفاداری، صداقت و خیرخواهی در بین آنان پایین بوده است. در عوض دورویی، تظاهر، تملق و کلاهبرداری، میزان بالایی را به خود اختصاص داده است (همان، ص ۶۹۱).

بنابراین، همانطور که ملاحظه می‌شود، پرسش‌نامه وسیله معتبری برای سنجش رفتار فرد نیست و تنها در حیطه نگرش‌های شناختی فرد به کار می‌آید. در نتیجه، انتخاب

روش بستگی تام به تعریف پژوهشگر از متغیر مذهبی بودن دارد و این مرحله نیز به نوبه خود نیاز به روشن بودن زمینه‌ای دارد که محقق در چارچوب آن می‌اندیشد. زیرا همانطور که گفته شد، پژوهشگر رفتارگرا به دنبال بررسی رفتار است و پژوهشگر شناخت‌گرا نیز به دنبال شناخت نگرش‌های ذهنی و ساختارهای باوری فرد است. از سوی دیگر، اکتفا به دیدگاه‌ها و رویکردهای روان‌شناسی جایز نیست. چرا که دیدگاه‌های محقق درباره مذهب و مذهبی‌بودن نیز در فرایند پژوهش وی تأثیرگذار است. به تعبیر دیگر، پژوهشگر ممکن است که در چارچوب یک دین، از رویکردهای گوناگون فقهاتی، عرفانی یا فلسفی متأثر باشد. با توجه به مثال‌های بالا، نقش و اهمیت ارتباط منطقی بین دیدگاه‌ها و چارچوب نظری حاکم بر تحقیق از یک‌سو و مفهوم‌پردازی از متغیرها و بالاخره انتخاب روش و ابزار مناسب، آشکار می‌شود.

علاوه بر ملاحظه ارتباط منطقی مذکور، باید در نظر داشت که اصولاً هر نوع روش و به تبع آن ابزارهای مختلف، از محدودیت‌های خاص خود برخوردار می‌باشند. این محدودیت‌ها موجب می‌شوند که پژوهشگر با گزینه‌های گوناگونی برای انتخاب مواجه نباشد، بلکه در بسیاری از موارد مجبور به انتخاب روش و ابزار خاص باشد. برای نمونه، فرض کنید پژوهشگری قصد داشته باشد تا فهم آزمودنی‌ها را از متون مذهبی بررسی نماید. کاملاً طبیعی است که در این شرایط، محقق بیش‌تر با حیطه شناختی و دانش مذهبی آزمودنی‌ها سروکار دارد. به همین دلیل، استفاده از روش‌هایی مثل مشاهده رفتاری چندان منطقی به نظر نمی‌رسد؛ بلکه محقق ناچار است از روش‌هایی که مرتبط با سنجش حیطه شناختی آزمودنی‌ها هستند، استفاده کند. برای این منظور او می‌تواند از ابزارهایی همچون پرسش‌نامه یا مصاحبه بهره گیرد.

حال نکته اساسی در به‌کارگیری پرسش‌نامه، تشخیص و درک نوع مناسب آن است. در ابتدا ممکن است به ذهن پژوهشگر خطور نماید که به سادگی می‌توان پرسش‌نامه‌های چندگزینه‌ای را مورد استفاده قرار داد. با کمی دقت و تأمل مشخص می‌شود که چرا این تصمیم عجولانه، یک نوع اشتباه روش‌شناسانه است؟ در پاسخ، باید تذکر داد که هدف محقق، مسأله پژوهش و مفهوم متغیر مورد بررسی، نقش اساسی در انتخاب روش و ابزار دارند. بنا به تعبیر دالن (۱۹۷۳، به نقل از دلاور، ۱۳۸۰، ص ۵۸)، یک اشتباه بزرگ در عملیات تحقیق این است که محقق قبل از روشن نمودن مسأله

پژوهشی، روش اجرای تحقیق را مشخص کند. در مثال فوق، مسأله پژوهش میزان درک آزمودنی‌ها از متون مذهبی است. در حقیقت مفهوم‌پردازی در فرآیند تحقیق به این معنا می‌باشد. در اینجا کاملاً مشخص است که چون بحث درباره‌ی میزان درک است، بنابراین هدف تنها تشخیص اطلاعات آزمودنی نیست. به عبارت دیگر، مراد سنجش سطح اول یادگیری یعنی سطح دانشی نیست، بلکه بایستی سطوح عمیق‌تر یادگیری از قبیل درک، تجزیه و تحلیل، کاربرد و ارزشیابی را نیز شامل شود. در این صورت آزمون‌های چندگزینه‌ای که تنها در سطح دانشی تهیه شده‌اند، نمی‌توانند ابزار مناسبی باشند. در نتیجه، پژوهشگر موردنظر مجبور است تا پرسش‌نامه‌هایی را ساخته و به کار برد که برای سنجش سطوح عمیق‌تر شناختی، مناسب هستند.

طراحی و ساخت پرسش‌نامه

اگر محقق به این نتیجه برسد که بر اساس دلایل منطقی، می‌تواند از پرسش‌نامه استفاده کند، در این حالت، باید شرایط طراحی و ساخت پرسش‌نامه را گام به گام اجرا نماید. شایان ذکر است که در اکثر موارد به دلیل وجود گوناگونی در دیدگاه‌های مذهبی و خصوصاً نوع نگاه‌های متفاوت به روان‌شناسی دین، محققان نمی‌توانند از پرسش‌نامه‌های مشابه خارجی استفاده نمایند. ریشه‌یابی بسیاری از مقیاس‌های تهیه شده غربی نشان می‌دهد که این مقیاس‌ها بر اساس چارچوب نظری عمل‌گرایانه^۱ که به ویژه متأثر از ویلیام جیمز می‌باشد، ساخته شده‌اند. بر اساس دیدگاه عمل‌گرایانه جیمز، تجربه دینی هر فرد (به عنوان ثمره عملی دینداری)، پدیده‌ای است که باید از سوی همگان به عنوان یک واقعیت پذیرفته شود؛ چرا که ملاک واقعیت، تأثیر و کارایی یک تجربه است. به عبارت دیگر، آنچه اهمیت دارد این است که یک باور چه تغییری در زندگی شخصی به وجود می‌آورد (شفلر، ۱۳۶۶، ص ۱۳۴). حال اگر دیدگاهی نتواند به نتایج مثبتی در زندگی منجر شود، در این صورت، این دیدگاه متضمن هیچ حقیقتی نیست و می‌توان آن را به راحتی کنار گذاشت.

اکنون برای محقق ایرانی که قصد دارد از این نوع مقیاس‌ها استفاده کرده یا بر اساس آنها به ساخت مقیاسی جدید مبادرت ورزد، باید این سؤال مطرح باشد که

1. pragmatism

عمل‌گرایی غربی (متأثر از ویلیام جیمز) تا چه حد با دیدگاه اسلامی سنخیت دارد. بنابراین، در درجه اول باید نشان داد که اساساً در چارچوب جهان‌بینی اسلامی و بنا به آموزه‌های آن، رویکرد عمل‌گرایی می‌تواند مورد قبول واقع شود و سپس بر اساس آن، این نوع مقیاس‌ها را مورد استفاده قرار داد. حال اگر پاسخ منفی باشد، کاملاً طبیعی است که موضوع استفاده از این نوع مقیاس‌ها خود به خود منتفی می‌گردد.

با توجه به توضیحات بالا، ضمن آنکه روشن شد، پژوهشگر ایرانی در اغلب اوقات نمی‌تواند، از پرسش‌نامه‌های خارجی مشابه استفاده نماید، معلوم می‌شود که در صورت لزوم استفاده از پرسش‌نامه، درگام نخست تهیه آن، چارچوب نظری و مفاهیم مربوط به متغیرهای دینی مرتبط با موضوع تحقیق باید به خوبی و با شفافیت هرچه تمام‌تر، مشخص شوند. به طوری که ارتباط معانی آن مفاهیم با دیدگاه‌های موجود مذهبی (مثل عرفانی، فقهی، فلسفی، کلامی و نظایر آن) آشکار شوند (آذربایجانی، ۱۳۸۵، ص ۶۲۵).

از جمله نکات بسیار مهم و ضروری در ساخت پرسش‌نامه به‌ویژه آنهایی که مجموعه‌ای از مؤلفه‌ها را اندازه می‌گیرند یا قصد سنجش یک سازه کلی مثل «مذهبی بودن» را دارند آن است که محقق از روش تحلیل عاملی^۱ نیز استفاده کند. تحلیل عاملی روشی است که از آن در جهت پی‌بردن به مؤلفه‌های زیربنایی یک پدیده یا تلخیص مجموعه‌ای از داده‌ها استفاده می‌شود. داده‌های اولیه برای تحلیل عاملی، ماتریس همبستگی بین متغیرهاست. باید در نظر داشت که روش تحلیل عاملی، متغیرهای وابسته از قبل تعیین شده‌ای ندارد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۲۶۸).

در حقیقت استفاده از این روش، بنا به میل و اختیار محقق نمی‌باشد، بلکه ماهیت سازه یا متغیرهای موجود در موضوع تحقیق، ضرورت استفاده از آن را نشان می‌دهد. برای مثال کاملاً آشکار است که «مذهبی بودن»، متشکل از عوامل و مؤلفه‌های جزئی مختلفی از قبیل رفتار و کردار مذهبی، باورها و اندیشه‌های مذهبی، عواطف مرتبط با مذهب و در نهایت، ایمان مذهبی (که حالتی قلبی و عمیق است) می‌باشد. حال اگر محقق در فرآیند ساخت پرسش‌نامه به این مهم توجه نکند و در کل بخواهد با تعدادی سؤال، مذهبی بودن یا نبودن افراد یا میزان مذهبی بودن آنها را بسنجد، در نهایت، مشخص نخواهد شد که آزمودنی از چه نظر مذهبی‌تر یا کم‌تر مذهبی است. ممکن

1. factor analysis

است، گفته شود که در کل، میانگین این عوامل که به عنوان ویژگی مذهبی بودن تلقی می‌شود، نشان‌دهنده میزان مذهبی بودن فرد می‌باشد، اما باید توجه داشت که آیا در این حالت ارزش تمامی مؤلفه‌ها یعنی رفتار، باور و ایمان مذهبی یکسان است؟ در حقیقت، دیدگاه حاکم بر ذهن پژوهشگر و در اصل، معنا و مفهوم واقعی مذهبی بودن، بنا به ملاک‌های حوزه دین و مذهب، پاسخ این سؤال را آشکار می‌سازد.

با توجه به این مثال، کاملاً روشن است که استفاده از روش تحلیل عاملی یک ضرورت پژوهشی است و نه یک کار اختیاری و اضافی. به همین خاطر است که این روش در مرحله طراحی و ساخت بسیاری از پرسش‌نامه‌های خارجی مورد استفاده قرار گرفته است. پرسش‌نامه‌هایی از قبیل مقیاس آلپورت (مقیاس جهت‌گیری مذهبی درون‌سو، برون‌سو)، آزمون فیجن،^۱ مقیاس جهت‌گیری مذهبی هوود^۲ (به نقل از وولف،^۳ ۱۹۹۱) و مقیاس فالکنر و دیژونگ^۴ (به نقل از نونالی، ۱۹۷۸)، همگی با استفاده از روش تحلیل عاملی ساخته شده‌اند. لیکن برخلاف پرسش‌نامه‌های غربی، در تعدادی از پرسش‌نامه‌های ساخته شده توسط محققان ایرانی از این روش (تحلیل عاملی) استفاده نشده است (خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۷۸ و اسلامی، ۱۳۷۵).

بررسی انتقادی مطالعات انجام شده در ایران

اکنون با توجه به ملاحظات روش‌شناسی تشریح شده، برخی اشکالات عمده مقیاس‌های تهیه شده در ایران به خوبی آشکار می‌شود. در واقع، برای علت‌یابی اشکالات مربوط به این گروه از مطالعات و تحقیقات، باید ملاحظات برشمرده را مدنظر قرار داد؛ چرا که این ملاحظات به روشنی در مورد بسیاری از تحقیقات انجام شده در ایران صدق می‌کنند. عمده‌ترین این اشکالات عبارتند از:

۱. برداشت نادرست در مرحله استخراج: مرور نتایج به دست آمده توسط بسیاری از تحقیقات ایرانی انجام شده در این حوزه، حکایت از اشتباهات مستقیم و غیرمستقیم محققان دارد. در بیش‌تر این تحقیقات، در بحث و نتیجه‌گیری، محققان از میزان

1. Feagin

2. Hood

3. Wulff

4. Foulkner and Dejong

مذهبی بودن یا نگرش مذهبی به‌طورکلی بحث کرده و بر اساس این مفاهیم (مذهبی بودن یا نگرش مذهبی)، آزمودنی‌ها را طبقه‌بندی کرده‌اند. یعنی افرادی که از نظر مذهبی در حد بالایی بوده یا در حد متوسط یا پایینی می‌باشند (اسلامی، ۱۳۷۵، خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۷۸، فرهادی، ۱۳۷۶-۷۷ و شاهبازی، ۱۳۷۸). این در حالی است که این تحقیقات تنها به جنبه‌هایی از نگرش‌های مذهبی پرداخته‌اند یا حداکثر گوناگونی نگرش‌های مذهبی را مدنظر قرار داده‌اند. از سوی دیگر، چنانکه قبلاً نیز اشاره شد، مذهبی بودن، سازه یا ویژگی‌ای است که خود از مؤلفه‌های جزئی‌تر مثل رفتار، باور، عواطف و بالاخره ایمان مذهبی که عاملی درونی و باطنی می‌باشد، تشکیل شده است؛ حال آنکه پژوهشگران تنها به سنجش نگرش‌های مذهبی آن هم به صورت ناقص و تنها با اتکای به پرسش‌نامه‌های غیرمناسب (که به درستی طراحی و ساخته نشده‌اند) پرداخته‌اند. بنابراین مشخص نیست که این تحقیقات (اسلامی، ۱۳۷۵، خدایاری فرد و همکاران، ۱۳۷۸ و شاهبازی، ۱۳۷۸ و گلزاری، ۱۳۸۰)، با توسل جستن به کدام معیارها و بر اساس کدام بنیادهای نظری (انسان‌شناسی، هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی) افراد را طبقه‌بندی کرده و در مورد آنها قضاوت کرده‌اند. برای نمونه اگر به مقیاس معبد که توسط گلزاری (۱۳۸۰)، تهیه شده است، رجوع کنیم، به روشنی فقدان مبانی نظری معین را تشخیص خواهیم داد. در واقع پرسش‌نامه مذکور برای سنجش میزان عمل افراد به باورهای دینی ساخته شده است، ولیکن در این مقیاس، تنها به جنبه‌های محدودی از رفتارهای مذهبی که اغلب هم جنبه فردی و عبادی دارند، اشاره شده است. این ایراد یعنی فقدان چارچوب نظری به ویژه در مقیاس تهیه شده توسط خدایاری و همکاران (۱۳۷۸)، بیش‌تر به چشم می‌خورد. رجوع به گزارش تهیه این پرسش‌نامه نشان می‌دهد که در مراحل ساخت آن به مبانی نظری (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی) توجهی صورت نگرفته است. علاوه بر آن، تجزیه و تحلیل گویه‌های این پرسش‌نامه، حکایت از یک گرت‌برداری خام از مقیاس‌های مشابه خارجی به ویژه «مقیاس آلپورت» دارد.

۲. **ارایه تصویری غلط از مفاهیم دینی یا تحمیل دیدگاه‌های مکاتب روان‌شناسی بر دین:**
برای روشن شدن این موضوع بهتر است با ذکر مثالی، توضیحات لازم ارائه شود. در پژوهشی، امام‌داد و عباسپور (۱۳۷۵-۷۶)، به طراحی و ساخت مقیاسی برای سنجش

توکل، همت گماردند. این آزمون در شکل نهایی خود از ۸ خرده آزمون (یا مؤلفه جزئی) و جمعاً ۲۴ سؤال تشکیل شده که هر سه سؤال مربوط به یک ویژگی از ویژگی‌های افراد متوکل است. اغلب سؤالات این آزمون به صورت موقعیت‌های فرضی ساخته شده‌اند. برای مثال:

الف) فرض کنید فرزندان، مرتکب خطایی شده که باعث سرافکنندگی شما در اجتماع می‌گردد. در این صورت:

الف. او را طرد می‌کنید، زیرا معتقدید که اصلاح‌پذیر نیست؛

ب. او را می‌بخشید و می‌گویید قسمت این بوده است؛

ج. از او می‌خواهید که دیگر مرتکب چنین اشتباهی نشود؛

د. ضمن بحث بر سر قبول اشتباه به بررسی علت پرداخته و از او می‌خواهید که دیگر تکرار نشود.

ب) با دوستم به کوهنوردی رفته‌ام. ناگهان در هنگام صعود به قله کوه پایم می‌لغزد و مرگ تهدیدم می‌کند. در این لحظه او دستم را می‌گیرد و از مرگ حتمی نجات می‌یابم در این صورت:

الف. ایمانم به خداوند بیش‌تر می‌شود، زیرا او را ناجی واقعی‌ام می‌دانم؛

ب. تصمیم می‌گیرم دیگر دست به کارهای خطرناک نزنم؛

ج. دوستم را عامل نجات می‌دانم و صمیمانه از او تشکر می‌کنم؛

د. اعمال خوب و پسندیده‌ای که در گذشته انجام داده‌ام را عامل نجاتم می‌دانم.

این محققان با استفاده از این ابزار ساخته شده ارتباط بین میزان توکل آزمودنی‌ها و برخی از متغیرهای مربوط به آنها را مورد بررسی قرار دادند. در نتیجه این پژوهش، آنها دریافتند که بین متغیرهایی از قبیل شغل، میزان درآمد و سطح سواد افراد با میزان توکلشان، ارتباط مثبت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر، نوع شغل، درآمد و تحصیلات افراد نقش تعیین‌کننده‌ای در پیش‌بینی میزان توکل افراد مورد بررسی به عهده داشته است.

از این یافته‌ها چه چیزی استنباط می‌شود؟ با کمی دقت و تأمل درمی‌یابیم که توکل با نوع شغل، میزان درآمد و میزان تحصیلات افراد همراه است. به دیگر سخن، هرگاه سطح تحصیلات عالی یا درآمد بالا یا انواع مشاغل خاصی (دارای شأن اجتماعی سطح

بالا در جامعه) وجود داشته باشد، خواه ناخواه میزان بالایی از توکل را انتظار خواهیم داشت. به عبارت دیگر، توکل یک مؤلفه اصیل و ریشه‌ای که بتواند شخصیت فرد را شکل دهد، نیست؛ بلکه متغیری است که همراه با نوسانات متغیرهای دیگر کم و زیاد می‌شود. این مطلب دلالت بر آن دارد که برای بالابردن میزان توکل افراد، مثلاً بایستی سطح درآمد آنها را بالا برد.

این نتیجه‌گیری که حاصل پژوهش فوق می‌باشد، چیزی جز ارایه تصویری غلط از یک مفهوم دینی به نام توکل نیست. چنانکه می‌دانیم، توکل در دیدگاه‌های دینی، خصوصاً منطبق با آموزه‌های قرآنی، مؤلفه‌ای اصیل، بنیادی و به اصطلاح متغیری مستقل می‌باشد که نه تنها خود تحت تأثیر متغیرهای دیگر نیست (البته تحت تأثیر متغیرهای بنیادی تری مثل ایمان است)، بلکه دیگر خصوصیات آدمی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. این اشتباه از همان ملاحظات ناشی می‌شود که پیشتر به‌طور مفصل به آنها اشاره شد. ضمن آنکه بررسی کردن چنین ویژگی باطنی مثل توکل و ایمان نیاز به آزمایش‌های عملی و در شرایط واقعی دارند که فرد در عرصه عمل بتواند محک زده شود. شاید به همین خاطر باشد که قرآن از آزمایش‌های الهی سخن گفته است (اشاره به سوره بقره، آیه ۱۵۵).

۳. منتهی نشدن یافته‌ها و نتایج حاصل از تحقیقات و مطالعات به نظریه یا الگو:

چنانکه در بخش اول این نوشتار اشاره شد، برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که هدف اصلی از پژوهش، تدوین نظریه و الگویی جدید یا تجدیدنظر، بسط و گسترش نظریه‌ها و الگوهای قبلی است (دلاور، ۱۳۸۰، ص ۳۶-۳۷). در حقیقت تحقیقات زمانی قادر به انجام چنین کاری هستند که خود از یک نظریه زمینه‌ای تبعیت نمایند. به تعبیر دیگر، یک چارچوب نظری روشن و معین بر آنها حاکم باشد. در غیر این صورت، یعنی در شرایطی که محقق بدون اتکاء به هیچ‌دیدگاهی به جمع‌آوری پاره‌ای از داده‌های مبهم درباره متغیرهای نامفهوم پرداخته و سپس بعضی عملیات‌های آماری بر روی آنها انجام دهد، در این شرایط تنها می‌تواند به برخی نتایج آماری بسنده کند؛ بدون آنکه این یافته‌ها قدرت نظریه‌پردازی و ارایه الگو داشته باشند. در حقیقت مشکل به همین جا ختم نمی‌شود، بلکه به دلیل همان مشکلات روش‌شناسی که پیش‌تر به آن پرداخته شد، یافته‌های حاصل از این تحقیقات، پاسخگوی بسیاری از مشکلات و

مسائلی واقعی جامعه در رابطه با مسایل مذهبی و دگرگونی‌های مربوط به آن نمی‌باشند. البته باید یادآور شد که در سال‌های اخیر، از سوی برخی محققان، برای تهیه بنیان‌های نظری مناسب به ویژه با تکیه بر منابع اصیل اسلامی که بتوانند مبنای ساخت ابزارهای دین‌سنجی قرار گیرند، تلاش‌هایی صورت گرفته است. برای مثال، می‌توان به مقاله فقیهی، خدایاری فرد، غباری بناب و شکوهی یکتا (۱۳۸۴)، تحت عنوان «مؤلفه‌های دینداری از منظر خود دین» اشاره کرد. در این مطالعه، نامبردگان سعی کرده‌اند با جستجو در قرآن و روایات ائمه، مؤلفه‌های اصلی دینداری را در سه بعد شناختی، عاطفی و عملکردی، استخراج نمایند. هر چند مطالعه فوق تلاش ارزنده‌ای است، لیکن تا رسیدن به نظریه‌های پاسخگو در این حوزه، راهی بس طولانی در پیش است.

نتیجه‌گیری

در مجموع، با در نظر گرفتن ملاحظات روش‌شناسی که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت، موارد ذیل به عنوان عمده‌ترین نتایج کلی به دست آمده، قابل طرح می‌باشند. نخست، همان‌طور که نشان داده شد، مهم‌ترین نقیصه غالب مقیاس‌ها و ابزارهای تهیه شده در ایران، فقدان یک چارچوب نظری معین است. در واقع این نوع مقیاس‌ها بدون اتکاء به مبانی نظری مشخص و غفلت از رویکردها و نحله‌های فکری در جهان اسلام و همچنین بی‌توجهی به رویکردهای روش‌شناختی و نیز مکاتب روان‌شناسی، تهیه شده‌اند. در بحث تهیه ابزارهای سنجش و پژوهش در حوزه روان‌شناسی دین در ایران، خواه نا خواه با هر دو مقوله نامبرده مواجهیم. بنابراین، در ابتدا محقق باید موضع خود را در قبال این مقوله‌ها روشن کرده و سپس بر اساس آنها به تهیه و ساخت ابزار و مقیاس اقدام کند.

از این گزاره، می‌توان به استنتاج دوم دست یافت و آن اینکه در حوزه روان‌شناسی دین، تهیه و ساخت مقیاس یک اقدام ثانویه است. اقدام اولیه عبارت است از مطالعات نظری به منظور دست‌یابی به مبانی، مفهوم‌پردازی‌ها و در نهایت، استنتاج و تعریف مؤلفه‌ها. این در حالی است که به نظر می‌آید، در غالب تحقیقات و پژوهش‌ها، اقدام ثانویه بر اقدام اولیه پیشی گرفته است. به دیگر سخن، سرعت ساخت و تهیه ابزار از مطالعه چارچوب‌های نظری، بسیار بیش‌تر است. البته همچنان که در مباحث قبلی اشاره

شد، برخی مطالعات محدود مثل فقیهی و همکاران (۱۳۸۴) و آذربایجانی (۱۳۸۵)، سعی کرده‌اند تا حدودی به اقدامات اولیه پردازند. لیکن این نوع تلاش‌ها نیز آنچنان که باید و شاید از عمق لازم برخوردار نیست؛ چرا که تنها به ظاهر آیات و روایات یا برخی دیدگاه‌های خاص اندیشمندان اسلامی بسنده شده است. اصولاً بسنده کردن به ظواهر و عدم پردازش عمیق مفاهیم و آموزه‌های دینی، می‌تواند منجر به بروز نارسایی‌ها و آسیب‌پذیری‌های جدی گردد. همان‌طور که می‌دانیم از همان بدو تاریخ اسلام، در جامعه اسلامی دو جریان عمده وجود داشته‌اند: کسانی که به صورت ظاهری دین اسلام را فهمیده و به آن تمسک جسته‌اند و در مقابل کسانی که تا حد زیادی توانسته بودند به حقیقت دین نزدیک شوند. در حقیقت از نظر صورت ظاهر، شاید تفاوتی بین این دو گروه قابل مشاهده نباشد، لیکن از نظر باطنی تفاوت بسیار است. به طوری که همواره بین این دو گروه، تعارض به چشم می‌خورد، مثال بسیار بارز این تقابل و تعارض را می‌توان در صف آرای خوارج بر علیه حضرت علی (ع) مشاهده نمود. این در حالی است که می‌دانیم خوارج از نظر تقید به شریعت و لایه‌های قشری دین اسلام، تقریباً به سان پیروان حضرت بوده‌اند. با توجه به مثال فوق، محققان حوزه روان‌شناسی دین، بایستی در صدد طراحی و ساخت روش‌ها و ابزارهایی بر آیند که قابلیت جداسازی این دو گروه را داشته باشند و نه اینکه هر دو را در یک طبقه جای دهند.

فهرست منابع و مآخذ

۱. احمدی علوان‌آبادی، سیداحمد؛ مقایسه‌ای در طرز تفکر مذهبی کلاس سوم دبیرستان‌های اسلامی و غیراسلامی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۵۲.
۲. آرین، خدیجه؛ بررسی رابطه دینداری و روان‌درستی ایرانیان مقیم کانادا، پایان‌نامه دکتری دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۳۷۸.
۳. آذربایجانی، مسعود؛ روان‌شناسی دین از دیدگاه فروید و یونگ، در مجموعه مبانی نظری مقیاس‌های دینی به کوشش محمدرضا سالاری فر، مسعود آذربایجانی و عباس رحیمی نژاد. قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴.
۴. آذربایجانی، مسعود؛ محدودیت‌ها و مشکلات سنجش دینداری، در مجموعه مبانی نظری مقیاس‌های دینی، به کوشش محمدرضا سالاری فر، مسعود آذربایجانی و عباس رحیمی نژاد. قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴.
۵. آذربایجانی، مسعود؛ تهیه آزمون جهت‌گیری مذهبی با تکیه بر اسلام، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۵.
۶. استیک، رابرت. ای؛ هنر پژوهش موردی. ترجمه محمدعلی حمید رفیعی، تهران، دفتر پژوهش‌های فرهنگی، ۱۳۷۹.
۷. اسلامی، احمدعلی؛ بررسی نگرش فرد نسبت به مذهبی‌بودن و رابطه آن با افسردگی در دانش‌آموزان سال آخر دبیرستان‌های اسلام‌شهر در سال تحصیلی ۷۵-۷۶، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده بهداشت و انیستیتو تحقیقات بهداشتی، ۱۳۷۵-۷۶.
۸. امام‌داد، غلامرضا و عباسپور، حسنعلی؛ شاخص میزان توکل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند، ۱۳۷۵-۷۶.
۹. باقری، خسرو؛ خسروی، زهره و اسکندری، حسن؛ ساخت و اعتباریابی مقیاس عمل‌سنجی بر اساس دیدگاه اسلامی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۷۸.

۱۰. بریتوم، فرانسوا و لامورو، آندره؛ مقدمه تحقیق در روان‌شناسی، ترجمه حمزه گنجی، تهران، نشر ویرایش، ۱۳۷۳.
۱۱. بست، جان؛ روش‌های تحقیق در علوم تربیتی، ترجمه حسن پاشاشریفی و نرگس طالقانی، تهران: انتشارات رشد، ۱۳۶۶.
۱۲. پترسون، مایکل؛ هاسکر، ویلیام؛ رایشناخ، بورس و بازیجر، دیوید؛ عقل و اعتقاد دینی. ترجمه احمد نراقی و ابراهیم سلطانی. تهران، انتشارات طرح نو، ۱۳۷۹.
۱۳. چالمرز، آلن. الف؛ چیستی علم، ترجمه سعید زیباکلام، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۷۹.
۱۴. خدایاری فرد، محمد؛ غباری بناب، باقر؛ شکوهی یکتا، محسن؛ نصفت، مرتضی و شمشیری، بابک؛ تهیه مقیاس اندازه‌گیری اعتقادات و نگرش مذهبی دانشجویان، طرح پژوهشی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۸.
۱۵. دلاور، علی؛ روش تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی؛ نشر ویرایش تهران، ۱۳۸۰.
۱۶. ساروخانی، باقر؛ درآمدی بر دایرةالمعارف علوم اجتماعی. تهران، سازمان انتشارات کیهان، ۱۳۷۰.
۱۷. سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه؛ روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. انتشارات نشرآگه، ۱۳۷۹.
۱۸. شاهبازی، پروین؛ بررسی رابطه نگرش مذهبی با عزت‌نفس و مفهوم خود دانشجویان (دختر و پسر). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۱۳۷۸-۷۹.
۱۹. شریعتمداری، علی؛ جایگاه نظریه در تحقیق، فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، شماره ۴ و ۳، ص ۱۶-۱۱، ۱۳۷۷.
۲۰. شفلر، اسرائیل؛ چهار پراگماتیست، ترجمه محسن حکیمی، تهران، نشر مرکز، ۱۳۶۶.
۲۱. شولتز، پی؛ دوان و شولتز، الن، سیدنی؛ تاریخ روان‌شناسی نوین، ترجمه علی اکبر سیف، حسن پاشاشریفی، خدیجه علی‌آبادی و جعفر نجفی زند. تهران، انتشارات رشد، ۱۳۷۲.
۲۲. طهماسبی‌پور، نجف و کمانگیری، مرتضی، بررسی ارتباط نگرش مذهبی با میزان

- اضطراب، افسردگی و سلامت روانی گروهی از بیماران بیمارستان‌های شهدای هفتم تیر، مجتمع رسول اکرم تهران، ۱۳۷۵.
۲۳. فرهادی، امیر؛ اثر باورهای مذهبی در کاهش افسردگی در دانش‌آموزان سال چهارم (مقطع دبیرستان) شهرستان باغ ملک، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۱۳۷۶-۷۷.
۲۴. کاردان، علی‌محمد؛ ژان پیاژه، فلسفه و فلسفه آموزش و پرورش. *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، شماره ۴-۱، ص ۱۳-۳، ۱۳۷۵.
۲۵. کرلینجر، فرد. ان؛ مبانی پژوهش در علوم رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی و جعفر نجفی‌زند، تهران، انتشارات آوای نور، ۱۳۷۷.
۲۶. گلریز، گلشن؛ پژوهشی برای سنجش نگرش مذهبی و بررسی رابطه بین نگرش مذهبی با سایر بازخوردها و خصوصیات شخصیتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱۳۵۳.
۲۷. گلزاری، محمود؛ مقیاس عمل به باورهای دینی (معد)، همایش بین‌المللی دین در بهداشت روان، دانشگاه علوم پزشکی و خدمات درمانی ایران، ۱۳۸۰.
۲۸. لاکوست، ژان؛ فلسفه در قرن بیستم؛ ترجمه رضا داوری اردکانی، تهران، انتشارات سمت، ۱۳۷۶.
۲۹. لطف‌آبادی، حسین؛ خرد‌مینوی در روش‌شناسی علمی و پژوهش‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی در ایران، فصلنامه حوزه و دانشگاه، سال دوازدهم، شماره ۴۹، ص ۸۲-۴۵. ۱۳۸۵.
۳۰. محمدی‌وند، حسین؛ بررسی رابطه بین رفتار بخشایشگری با میزان اضطراب در بین والدین دانش‌آموزان دختر عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر و عادی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۱۳۷۶-۷۷.
۳۱. مزیدی شرف‌آبادی، محمد؛ بررسی رابطه سلامت روانی با عفو و بخشش در والدین (مادران) کودکان عقب‌مانده ذهنی آموزش‌پذیر و عادی مقطع ابتدایی دخترانه شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۱۳۷۹-۸۰.
۳۲. موحد ابطحی، سید محمد تقی؛ تأملی در پیش‌فرض‌ها و محدودیت‌های سنجش

دینداری، در مجموعه مبانی نظری مقیاس‌های دینی به کوشش محمدرضا سالاری‌فر، مسعود آذربایجانی و عباس رحیمی‌نژاد. قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۴.

۳۳. میرزایی، مریم؛ بررسی رابطه بین رفتار بخشایشگرانه با میزان اضطراب دانش‌آموزان دختر سال سوم راهنمایی و سوم دبیرستان مناطق ۱۳ و ۱۵ شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، ۱۳۷۶-۷۷.

۳۴. هرگنهان، بی؛ آر و السون، میتو، اچ؛ مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری، ترجمه علی‌اکبر سیف، تهران، نشر دانا، ۱۳۷۴.

۳۵. هیلگارد، ارنست و باور، گوردن؛ نظریه‌های یادگیری، ترجمه محمدنقی براهنی. تهران، ج ۱، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۷۱.

36. Berke, J.H, Psychoanalysis and kabbalah. *Psychoanalytic-Review*. Vol 83(6); 849-863, 1996.
37. Godin, A. and Coupez, A. Religious Projective; A techniques of assessment of religious Psychosism. *Lume Vita*, 12(2); 260-274, 1957.
38. Larsen, L. and Knapp, R.H. Sex differences in symbolic Conceptions of the diety, *Journal of Projective Techniques*, 28,303-306, 1969.
39. Nunnally, J.c. *Psychometry Theory* (2nded). U. S. A. Mc Grqw-hill, 1978.
40. Pring, R. *Philosophy of Educational Research*. Great Britain Continuum, 2000.
41. Sarantakos, S. *Social research*. Sydney. Macmibn. Education Press, 1993.
42. Verma, G. K. and Mallick, K. *Researching Education*. Great Britain Falmer Press, 1999.
43. Wulff, D. M. *Psychology of religion: Classic and Contemporary views*. U. S. A. John wiley, 1991.

نقش فلسفه در ساخت و تولید روان‌شناسی اسلامی

بابک شمشیری^۱

چکیده

هدف از این پژوهش، بررسی و تبیین نقش فلسفه در ساخت «روانشناسی اسلامی» است. از این رو پرسشهای اصلی تحقیق حاضر عبارتند از: (۱) مفهوم روانشناسی اسلامی، دلالت بر چه معنا یا معنایی دارد؟ (۲) نسبت فلسفه با هر یک از معانی به دست آمده چه می‌باشد؟ (۳) الزامات و بایسته‌های ساخت و تولید روانشناسی اسلامی چه هستند؟ به منظور پاسخگویی به سؤوالهای فوق از روش تحلیل فلسفی و رویکرد استنتاجی بهره گرفته شد. نتایج بدست آمده حکایت از آن دارد که به طور کلی می‌توان پنج معنای ممکن را برای روانشناسی اسلامی در نظر گرفت. این معانی عبارتند از: ۱- مجموعه آموزه‌های قرآن و سنت در خصوص ماهیت انسان و مفاهیم روانشناسی. ۲- استنتاج دلالت‌های روانشناسی از مفاهیم و آموزه‌های قرآنی و سنت. ۳- مجموعه آراء و دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان در خصوص نفس انسان و خصایص روانی او. ۴- استنتاج دلالت‌های روانشناسی از آراء اندیشمندان مسلمان. ۵- روانشناسی اسلامی به عنوان شاخه‌ای از علم دینی. همچنین تحلیل‌های به دست آمده نشان دهنده این است که مبانی فلسفی، به درجات مختلف، زیربنای تمامی معانی فوق تلقی شده و لذا ساخت و تولید روانشناسی اسلامی در هر یک از این معانی، وابسته به فلسفه است. از این رو برای دستیابی به تولید روانشناسی اسلامی، در گام اول باید یا رویکردها و مکاتب فلسفی سنتی اسلامی (مثل مکتب مشاء و اشراق)، مبنا قرار گیرد. یا این مکاتب مورد بازنگری قرار گرفته و خوانش جدیدی از آنها صورت بگیرد و یا اساسا رویکردهای فلسفی جدیدی در جهان اسلام نشو و نما پیدا کنند.

واژه‌های کلیدی:

فلسفه، فلسفه اسلامی، روانشناسی، روانشناسی اسلامی.

۱- دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز. bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

مقدمه

پیش از انقلاب اسلامی و به ویژه پس از آن، تلاش های چندی برای ایجاد روانشناسی اسلامی صورت گرفته است. در طول سی سال گذشته آثار درخور توجهی به صورت کتاب، مقاله، طرح پژوهشی و پایان نامه چه در سطح ارشد و چه در سطح دکتری، تولید شده است (برای نمونه به آذربایجانی (۱۳۸۵)، امام داد و عباسپور (۱۳۷۶) و باقری، خسروی و اسکندری (۱۳۷۸) رجوع شود). در همین راستا، برخی همایش های علمی نیز برگزار شده اند (همایش بین المللی دین در بهداشت روانی سال ۱۳۸۰ در تهران و کنگره بین المللی روانشناسی، دین و فرهنگ در سال ۱۳۹۰ در تهران). بخشی از این آثار تولید شده و همچنین همایش ها به جنبه های نظری موضوع و بخشی دیگر نیز به جنبه های کاربردی از جمله مشاوره اسلامی، اختصاص یافته اند. هر چند تمامی این آثار و فعالیت های انجام شده، بیش و کم به هدف تحقق «روانشناسی اسلامی» کمک کرده اند، لیکن هنوز راه زیادی تا دستیابی به دانش منسجم و ساختارمندی جدید، تحت عنوان «روانشناسی اسلامی» باقی مانده است.

به علاوه باید در نظر داشت که به آثار تولید شده، نقد های جدی نیز وارد شده است. در واقع، همین نقدها حکایت از نارسایی ها و اشکالات بنیادی تلاش های انجام شده، دارند. اشکالاتی که به نوبه خود باعث به تاخیر افتادن دستیابی به روانشناسی اسلامی می گردند. برای نمونه می توان به نقد باقری (۱۳۸۲) بر کتاب «بررسی مقدماتی اصول روانشناسی اسلامی» نوشته ابوالقاسم حسینی در سال ۱۳۶۴ اشاره کرد. عمده ترین اشکالاتی که باقری بر این کتاب وارد کرده است را می توان مشتمل بر موارد زیر دانست:

- ۱) اشکال در مفروضه ها یا مبانی روان شناسی اسلامی معرفی شده.
- ۲) نارسایی موضوع روان شناسی اسلامی مطرح شده.
- ۳) اشکال در ساختار شخصیت ارائه شده در کتاب روان شناسی اسلامی.
- ۴) عدم تعیین روش شناسی روان شناسی اسلامی.

همان طور که گفته شد، بخشی از آثار تولید شده در قالب مقاله، طرح های پژوهشی و پایان نامه بوده و بسیاری از این آثار پژوهشی درصد بر آمدند تا مقیاس هایی را برای سنجش مولفه های اسلامی از قبیل باورها و اعتقادات اسلامی، توکل، بخشایش گری و نظایر آن، تولید نمایند. هر چند این تلاش ها در جای خود بسیار ارزنده می باشند، لیکن بر این تولیدات نیز اشکالات متعددی وارد است. از جمله این اشکالات می توان به عدم روشنی مبانی نظری آنها و نیز ضعف های روش شناسی اشاره کرد (شمشیری، ۱۳۸۶).

به نظر می‌آید برخی اوقات، نقدهای وارده بر آثار تولید شده و تلاش‌های صورت گرفته، به قدری جدی است که حتی ممکن است به جای نزدیک شدن به دانش روانشناسی اسلامی، برعکس، فاصله از آن روز به روز بیشتر شود. به عبارت دیگر، یافته‌های حاصل از برخی تحقیقات صورت گرفته، تصویر غلطی را از مفاهیم بنیادی اسلامی ارائه می‌نمایند. برای مثال می‌توان به کاهش مفهوم دینداری به مولفه‌های رفتاری مثل حضور در مسجد و نماز جماعت و یا ارائه تصویری ناقص از مفهوم توکل اشاره کرد(همان). بنابراین برای برطرف کردن این اشکالات و همچنین سایر موانع موجود، لازم است تا مطالعات و بررسی‌های تحلیلی عمیقی در راستای شناسایی چگونگی دستیابی به روانشناسی اسلامی صورت گیرد. برای این منظور، باید الزامات و بایسته‌های روانشناسی اسلامی، مشخص شوند. کاملاً آشکار است که بخشی از الزامات و بایسته‌ها، به شناسایی مولفه‌های موثر در فرایند تحقق روانشناسی اسلامی مربوط می‌شوند.

با توجه به این مقدمه، هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش و جایگاه فلسفه در تحقق دانش روانشناسی اسلامی است. در راستای این هدف، دو سؤال عمده قابل طرح است. نخست، معانی گوناگون روان‌شناسی اسلامی چیست؟ به عبارت دیگر، چه برداشت‌هایی درباره روانشناسی اسلامی، دیده می‌شود؟ دوم، جایگاه فلسفه در تحقق هر یک از این معانی چیست؟ مطالعه حاضر، مطالعه‌ای فلسفی است. بنابراین از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده می‌کند. اصولاً در این مطالعه، ضمن بررسی تحلیلی هر یک از معانی و برداشت‌های مربوط به مفهوم روانشناسی اسلامی، سعی می‌شود نسبت هر کدام از آن معانی با فلسفه کشف شود. کشف این نسبت‌ها، نشان‌دهنده مرحله استنتاجی مطالعه حاضر است. بدین ترتیب ضمن مشخص شدن جایگاه فلسفه در تحقق روان‌شناسی اسلامی، ضرورت و اهمیت این مولفه و بنابراین وارد کردن آن در فرایند ساخت روانشناسی اسلامی، آشکار می‌گردد.

مجموعه آموخته‌های قرآن و سنت در خصوص ماهیت انسان و مفاهیم روانشناسی:

بحث اصلی

در این بخش، به معرفی معانی مختلف روانشناسی اسلامی و متعاقب آن نسبت هر معنی با فلسفه پرداخته می‌شود. عمده‌ترین معانی ممکن روانشناسی اسلامی عبارتند از:

۱- مجموعه آموخته‌های قرآن و سنت در خصوص ماهیت انسان و مفاهیم روانشناسی:

این معنا، یکی از رایج‌ترین برداشت‌هایی است که در خصوص روانشناسی اسلامی وجود دارد. در ذیل این برداشت، محققان، سعی می‌نمایند تا به جمع‌آوری آموزه‌های قرآنی و همچنین احادیث و روایاتی که به نوعی با ماهیت انسان و یا مفاهیم روانشناسی سروکار دارند، پردازند. برخی از مطالعات و پژوهش‌هایی که در حیطه روانشناسی اسلامی انجام شده، حکایت از این معنا دارند. برای مثال می‌توان به کتاب «مشاوره در آینه علم و دین» تألیف فقیهی (۱۳۸۴) اشاره کرد.

نویسنده در این کتاب سعی کرده تا براساس برخی آیات و اغلب روایات، نشان دهد که مفاهیم مشاوره‌ای نیز در اسلام وجود دارد. همچنین آذربایجانی و همکاران (۱۳۸۵)، با تالیف کتاب «روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی» درصدد برآمده‌اند تا ضمن رجوع به آیات قرآن و همچنین روایات معصومین (ع)، مجموعه‌دانشی جدید به نام روانشناسی اجتماعی اسلامی را تبیین نمایند.

به نظر می‌رسد با گردآوری نتایج و یافته‌های حاصل از چنین مطالعه‌ها و پژوهش‌هایی، بتوان به دانشی تحت عنوان «روانشناسی اسلامی» دست یافت. دانشی که نگرش و دیدگاه اصیل اسلامی را درخصوص روانشناسی آشکار می‌سازد. این برداشت، ابتدایی‌ترین و در عین حال ساده‌ترین برداشت ممکن از روانشناسی اسلامی است. چرا که مبتنی بر آیات و روایات صریح بوده و لذا نیازی به تحلیل‌های عمیق‌تر و استنتاج ندارد. البته این روش مزایایی نیز دارد. از جمله مزایای آن رجوع مستقیم به قرآن است. از سوی دیگر، اشکالاتی نیز بر آن وارد می‌باشد. مهمترین اشکال وارده بر این برداشت، عبارت از عدم پویایی دانش به دست آمده از آن است. به دیگر سخن، اگر روانشناسی اسلامی منحصر به آیات قرآن و احادیث مرتبط با انسان‌شناسی و یا موضوعات روانشناسی باشد (بدین معنی که به صورت صریح و آشکارا به انسان‌شناسی و مفاهیم روانشناسی پرداخته باشند)، طبعاً با مجموعه‌ای محدود و بسته مواجه می‌باشیم که امکان رشد و گسترش آن وجود ندارد. در نتیجه، اگر این مجموعه‌دانشی توسط یک نفر یا چند نفر محقق گردآوری شود، آنگاه کار به اتمام رسیده و پس از آن، احتمال تغییر، افزایش، بسط و گسترش، بسیار اندک خواهد بود. چرا که مجموعه آیات و روایات ثابت بوده و به هیچ وجه میزان آنها تغییری نخواهد کرد. البته این امر به معنای نفی هرگونه تغییر در این مجموعه‌دانشی نیست. چرا که فهم آیات و روایات منوط به تفسیر است و تفسیر نیز تغییر پذیر می‌باشد.

علاوه بر اشکال فوق، ضعف دیگر این برداشت وابستگی زیاد آن به علم روانشناسی نوین و نظریه‌ها و یافته‌های متعلق به آن می‌باشد. چرا که برای مشخص نمودن اینکه چه آموزه‌هایی مربوط به روانشناسی می‌شود یا نه، محقق به علم روانشناسی جدید رجوع می‌کند. به عبارت دیگر، ملاک تشخیص مفاهیم روان‌شناسی در آیات و روایات، چیزی جز همان مفاهیمی که علم روانشناسی نوین بر آنها استوار شده است، نمی‌باشد. بدین ترتیب از چنین مجموعه‌دانشی وابسته‌ای، نمی‌توان علمی اصیل را انتظار داشت.

شایان ذکر است که اشکالات فوق به معنای نفی این برداشت نمی‌باشد. بلکه بیشتر ناظر بر محدودیت‌ها و ناکافی بودن آن است. به دیگر سخن، برای تحقق روانشناسی اسلامی، رجوع به

آیات و روایات شرط لازم است، ولی شرط کافی نمی‌باشد. بنابراین بایستی معانی دیگر را نیز در نظر داشت.

۲- مجموعه آراء و دیدگاه‌های اندیشمندان و دانشمندان مسلمان در خصوص ماهیت انسان و مفاهیم روانشناسی

بخش دیگری از تحقیقات و مطالعات انجام شده در حوزه روانشناسی اسلامی، ذیل این برداشت صورت گرفته است. بدین صورت که محققان به جمع آوری آراء و اندیشه‌های دانشوران مسلمان در طول تاریخ اسلام که به نحوی مرتبط با موضوعات روانشناسی بوده‌اند، پرداخته‌اند. اصولاً آنچه که تحت عنوان «علم النفس» نامیده می‌شود، نشان دهنده همین معنا می‌باشد. از جمله آثاری که در این حوزه منتشر شده‌اند، می‌توان به کتاب «علم النفس» تالیف احدی و بنی جمالی (۱۳۷۰)، اشاره کرد.

این برداشت نیز از این جهت که موجب آشکارسازی دیدگاه فیلسوفان و دانشوران مسلمان نسبت به ماهیت انسان و ویژگی‌های روانشناختی او شده است، درخور توجه و قابل احترام می‌باشد. به ویژه به جهت اینکه این گونه تلاش‌ها تا حد زیادی توانسته‌اند، با نگاهی تاریخی، سیر تحول دیدگاه‌های روانشناختی اندیشمندان و دانشمندان مسلمان در دوره‌های مختلف تاریخی را نشان دهند. لیکن محدود شدن دانش روانشناسی اسلامی به این دیدگاه نیز خالی از اشکال نخواهد بود. چرا که آراء و اندیشه‌های نامبرده متعلق به گذشته بوده و کاملاً طبیعی است که قابلیت پاسخ‌گویی به مسایل دنیای جدید و روزگار معاصر را نداشته باشند. این امر موجب می‌شود که از قدرت بسیار پایینی برای رقابت با نظریه‌ها و تحقیقات علم روانشناسی نوین برخوردار باشند. علاوه بر آن مجموعه آراء و اندیشه‌ها نیز، مجموعه‌ای بسته و غیر پویایی می‌باشد. به همین خاطر نمی‌توان رشد و توسعه را از آن انتظار داشت.

۳- استنتاج دلالت‌های روانشناسی از مفاهیم و آموزه‌های قرآن و سنت

مطابق با این معنا، هدف پژوهش‌گر تنها به گردآوری و بازگویی آیات و روایات مستقیم مرتبط با مفاهیم انسان‌شناسی و روانشناسی محدود نمی‌شود. بلکه پژوهش‌گر فراتر از آن پیش‌رفته و سعی می‌نماید با رجوع به آیات و روایات دیگر نیز که به صورت غیر مستقیم و ضمنی با موضوع روانشناسی ارتباط پیدا می‌کنند، دست به استنتاج دلالت‌های روانشناسانه بزند.

اصولاً رویکرد استنتاجی، رویکردی تاسیسی یا ساختنی محسوب می‌شود. چرا که محقق با تکیه بر این رویکرد، به سمت تولید دیدگاه، نظریه و یا الگویی جدید و به تعبیر دیگر، ابداع و نوآوری حرکت می‌نماید. از جمله آثاری که براساس این رویکرد تولید شده‌اند، می‌توان به کتاب «فطرت بنیان روانشناسی اسلامی» تالیف احمدی (۱۳۶۲)، کتاب «روانشناسی شخصیت از دیدگاه

اسلامی» تالیف احمدی (۱۳۶۸) و نیز کتاب «نقد ملاکهای بهنجاری در روان‌شناسی» نوشته ابوترابی (۱۳۸۶) اشاره کرد. در نخستین اثر، احمدی سعی داشته استدلال نماید که مفهوم فطرت همچون سخت هسته ای برای رویکرد روانشناسی اسلامی به حساب می‌آید. وی در دومین اثرش، همین معنا را بسط داده و درصدد برآمده تا نظریه ای اسلامی را در باب شخصیت آدمی ارائه نماید. در سومین اثر، ابوترابی سعی نموده ضمن نقد ملاک های بهنجاری در مکاتب و نظریه های روانشناسی غربی، شاخص های بهنجاری از منظر اسلام را معرفی نماید. وی در تحلیل نهایی خود، فطرت، عقل و وحی را به عنوان محوری‌ترین شاخص های بهنجاری از منظر روانشناسی اسلامی معرفی کرده است.

برداشت فوق از روانشناسی اسلامی برخلاف دو برداشت قبلی از پویایی لازم برخوردار است. به عبارت دیگر، بر مبنای این برداشت، رشد و توسعه روانشناسی اسلامی امکان پذیر می‌باشد. این قابلیت از دو ویژگی عمده این معنا ناشی می‌شود. نخستین ویژگی، تاسیسی یا ساختنی بودن این معنا و ویژگی دوم استنتاجی بودن آن می‌باشد. این دو ویژگی در کنار یکدیگر، موجب رشد و توسعه روانشناسی اسلامی می‌شود. چرا که «ساختن» همواره می‌تواند حادث شود. حتی امکان بازسازی نیز وجود دارد. علاوه بر این، «استنتاج» عبارت از استنباطی مبتنی بر تفسیر می‌باشد. به دیگر سخن، بر اساس تفسیری که از آموزه های اسلامی صورت می‌گیرد، استنتاج دلالت های روانشناسانه شکل می‌گیرد. همان طور که می‌دانیم تفسیر نیز فی نفسه، تغییر پذیر است. در نتیجه استنتاج های به عمل آمده نیز تغییر می‌یابند. تغییرات می‌توانند هم در کمیت و هم در کیفیت حادث شوند. از این امتیاز و نقطه قوت برداشت فوق که بگذریم، مهم ترین نارسایی آن، این است که در عمل از توان اندکی برای ساخت نظریه و به خصوص فرضیه های آزمون پذیر برخوردار می‌باشد. همین امر باعث می‌شود که این گونه استنتاج های به عمل آمده از قابلیت لازم و کافی برای رقابت با نظریه های علمی غربی برخوردار نباشند.

۴- استنتاج دلالت های روانشناسی از آراء فلسفی اندیشمندان مسلمان

این معنا به لحاظ روشی و ساختاری مشابه معنای قبلی می‌باشد. تنها تفاوت بین آنها این است که در اینجا، دلالت های روانشناسی حاصل استنتاج از آراء فلسفی اندیشمندان مسلمان است. با این استدلال که آراء فلسفی دانشوران و اندیشمندان مسلمان، تا حد زیادی متأثر از اسلام و آموزه های اسلامی است. پس استنتاج های به عمل آمده از اندیشه های آنان نیز به صورت دست دوم یا غیرمستقیم متأثر از آموزه های اسلامی است. از نمونه آثار تالیف شده در چارچوب این برداشت می‌توان به «بررسی مفهوم کودکی از منظر غزالی» اشاره کرد (پروین، ۱۳۸۶). نمونه دیگر، عبارت است از مقاله ای تحت عنوان «بنیانگذار روان‌شناسی فیزیکی و روان‌شناسی تجربی کیست؟» که توسط

خلیفه (۱۹۹۹) به انگلیسی تالیف شده است. خلیفه در این مقاله سعی دارد، نشان دهد برخلاف تصور رایج غربی‌ها که «فخر» را بنیانگذار روانشناسی فیزیکی می‌دانند، باید ابن هیثم را بنیانگذار این دانش به حساب آورد. وی به مطالعات ابن هیثم درباره ویژگی‌های بنیانی و ادراک چشمی و احساس که جایگاهی برجسته در روانشناسی فیزیکی دارد، اشاره می‌کند و به تغییر در احساس و رنگ‌ها و حس بساواپی و کوررنگی و تحلیل روان‌شناختی خطای دید و دید دو چشمی از منظر او می‌پردازد (به نقل از نزارعانی، ترجمه بهروز رفیعی، ۱۳۸۵).

در مورد این برداشت از روانشناسی اسلامی، همان مشخصاتی که در خصوص معنای قبلی، صدق می‌کرد، کم و بیش برای این معنا نیز صادق است. البته علاوه بر نکات قبلی، باید به این امر نیز توجه کرد که محدود شدن به استنتاج از آراء اندیشمندان و دانشوران نامی جهان اسلام در سده‌های گذشته، خاصیت پویایی و به روز بودن دانش روانشناسی اسلامی را کاهش می‌دهد. زیرا هر چقدر هم که استنتاج‌های گوناگون بر مبنای رویکردهای تفسیری مختلف از این گونه افکار و اندیشه‌ها به عمل آید، باز هم خود این افکار و اندیشه‌ها به عنوان ریشه و خاستگاه استنتاج‌ها تعلق به گذشته دارند. بنابراین استنتاج‌های به عمل آمده از آنها هم نمی‌توانند آن چنان که باید و شاید به روز باشند.

۵- روانشناسی اسلامی به عنوان شاخه‌ای از «علم دینی»^۱

در طی چند دهه گذشته، مفهوم جدیدی تحت عنوان «علم دینی» رشد و توسعه پیدا کرده است. هرچند این مفهوم در نزد اندیشمندان تا حدودی بار معنایی متفاوتی دارد، لیکن دیدگاه غالب درباره آن، عبارت از علمی است که بر مبنای بنیادهای متافیزیکی دینی یا به تعبیر دقیق‌تر پیش فرض‌های دینی شکل گرفته باشد (گلشنی، ۱۳۸۵ و زیبا کلام، ۱۳۸۵).

علم دینی نیز همچون علوم جدید از ویژگی تجربی بودن و آزمون‌پذیری برخوردار است. در حقیقت، همان‌طور که نظریه‌ها، شاکله اصلی علوم جدید به ویژه علوم انسانی جدید را می‌سازند، در قلمرو علم دینی نیز صحبت از نظریه‌ها است. نظریه‌هایی که بر مبنای دینی استوار شده‌اند. پس، از این نظر، علم دینی همچون سایر علوم تجربی است (باقری، ۱۳۸۲).

همان‌طور که لاکاتوش بیان کرده است، ساختار هر نظریه علمی از یک «سخت هسته» به علاوه یک کمر بند ایمنی، ساخته شده است. سخت هسته، همان پیش فرض‌های بنیادی یک نظریه هستند. به دیگر سخن، گزاره‌هایی متافیزیکی که بسیار محکم و مقاوم بوده و به تعبیر وی، در معرض ابطال پذیری قرار نمی‌گیرند. این گزاره‌ها، الهام بخش ساخت فرضیه‌ها می‌باشند. فرضیه‌هایی که همچون یک کمر بند ایمنی حول محور سخت هسته، شکل گرفته و از آن محافظت

می‌نمایند. در اصل، این فرضیه‌ها هستند که در معرض آزمون و داوری قرار گرفته و به دنبال آن، تایید و یا ابطال می‌گردند. در صورت اول یعنی تایید، نظریه تقویت و برای مدت زمانی تثبیت می‌شود. در حالت دیگر، یعنی مردود شدن فرضیه یا ابطال آن، نظریه به سادگی از میدان خارج نشده و یا کنار گذاشته نمی‌شود. چرا که کمر بند ایمنی، قابلیت ترمیم پذیری دارد. این کار با ساخت فرضیه یا فرضیه‌هایی جدید کمکی امکان‌پذیر می‌گردد (چالمرز، ترجمه سعید زیبا کلام، ۱۳۷۸).

باقری نیز در تبیین خود از علم دینی، از نظریه لاکاتوش بهره گرفته است. به زعم وی، علم دینی نیز چنین شاکله‌ای باید داشته باشد. یعنی مرکب از سخت هسته و فرضیه‌های کمکی است (باقری، ۱۳۸۰).

بدین ترتیب علمی که تحت عنوان «علم دینی» شکل می‌گیرد، چند ویژگی اساسی دارد. نخست علمی تجربی و آزمون‌پذیر است. دوم، تنها پیش فرض‌هایش از دین گرفته شده است. سوم فرضیه‌ها به دست محقق و دانشمند ساخته شده و در معرض داوری قرار می‌گیرند. چهارم، در صورت ابطال فرضیه‌ها، خدشه‌ای به بنیادهای دینی آن وارد نمی‌شود. زیرا هر چند ریشه‌های و حیاتی دارد، لیکن به دلیل این که فرضیه‌هایش به دست محققان ساخته و پرداخته می‌شود، در نهایت، از جنس معرفت بشری است. به همین دلیل مقدس، مطلق و تغییرناپذیر تلقی نمی‌گردد. به طور کلی شکل‌گیری علم دینی منوط به شرایط زیر است:

۱- آموزه‌های دینی، در حیطه مورد نظر از علم تجربی (مثل روانشناسی)، چندان زیاد باشند که بتوان از آن‌ها به عنوان پیش فرض آن علم استفاده کرد.
 ۲- پیش فرض‌های تهیه شده برای «صورت بندی» فرضیه‌هایی در جهت حیطه علم مورد نظر (مثلاً روانشناسی)، مورد استفاده قرار گیرند.
 ۳- در مقام داوری و آزمون این فرضیه‌ها، شواهدی برای تبیین‌ها، پیش‌بینی‌ها و کنترل ناشی از آنها، به دست آید.

۴- فرضیه‌های تایید شده به وسیله شواهد، به حدی باشند که بتوان نظریه‌ای درباره موضوع مورد مطالعه در آن علم (مثلاً روانشناسی) شکل داد. چنین نظریه‌ای، حاوی علمی است که می‌توان آن را علم دینی نامید (باقری، ۱۳۸۰).

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، این برداشت از روانشناسی اسلامی به منزله شاخه‌ای از علم دینی نیز از رویکرد تاسیسی یا ساختنی تبعیت می‌کند. در واقع این معنا، در مقایسه با معانی قبلی، تاسیسی‌تر محسوب می‌شود. به همین دلیل، بیش از برداشت‌های قبلی، از پویایی، رقابت‌پذیری، بسط‌یابندگی، انعطاف‌پذیری، به روز بودن و قابلیت به روز شوندگی برخوردار است. به

علاوه به دلیل انسجام و هماهنگی اجزای درونی و همچنین ساختارمندی بالایی که دارد، هم در سطح نظر و هم در سطح عمل از قدرت و قوت بالایی برخوردار می‌باشد. علاوه بر دلایل فوق، توانمندی بالا در سطح عمل و کاربرد، به خاطر ویژگی تجربی بودن و آزمون پذیری نیز می‌باشد. چرا که در نهایت، فرضیه‌ها باید در عمل، صدق خود را آشکار سازند. البته بایستی اعتراف کرد که این معنا هنوز در سطح نظر مطرح بوده و در حال حاضر، در عمل تحقق پیدا نکرده است. به تعبیر روشن‌تر، در حال حاضر، علم دینی به طور عام و روانشناسی اسلامی به معنای خاص (در این معنا)، شکل نگرفته است. این امر یعنی عدم تحقق علم دینی در عمل، دلایل گوناگونی دارد که در بخش بعدی مقاله، به تناسب بحث و موضوع، به برخی از آنها اشاره می‌شود.

نسبت فلسفه با معانی پنجگانه فوق

ممکن است، در نگاه اول به نظر آید که بین فلسفه و لاقول برخی از معانی فوق ارتباطی وجود ندارد. لیکن با تأمل و تعمق بیشتر می‌توان دریافت که کم و بیش تمامی برداشت‌های فوق درباره روانشناسی اسلامی، با فلسفه رابطه دارد. البته همان‌طور که اشاره شد، میزان ارتباط آنها یکسان نبوده و بنا به معنای مورد نظر، این ارتباط کم و زیاد می‌شود. برای روشن شدن این مطلب، بهتر است که به ترتیب معانی بیان شده، رابطه هر یک را با فلسفه مشخص کرد.

در خصوص معنای اول یعنی مجموعه آموزه‌های قرآن و سنت درباره ماهیت انسان و مفاهیم روانشناسی، فلسفه کمترین نقش را برعهده دارد. البته این گفته به معنای نفی هرگونه نسبت بین این برداشت و فلسفه نمی‌باشد. چرا که به صورت غیر مستقیم و با واسطه، فلسفه در این برداشت حضور دارد، هر چند حضوری کم رنگ است. همان‌طور که می‌دانیم گردآوری آموزه‌های قرآنی و سنت، وابسته به فهم این متون دینی می‌باشد. فهم متون دینی نیز به نوبه خود وابسته به علوم دیگری از جمله علوم قرآنی و حدیث‌شناسی است. علوم قرآنی نیز، مجموعه‌ای از دانش‌هایی است که به محقق این حوزه، کمک می‌کند تا به فهم بهتر و درست‌تری از قرآن نایل آید. علم تفسیر، از جمله علوم قرآنی محسوب می‌شود که خود متکی بر قواعد، ضوابط و روش‌های معینی است. در نتیجه تفسیر، تبیینی ذهنی و به اصطلاح فنی، متکی به رای شخصی نمی‌باشد. بلکه تبیینی روش‌مند است. بنابراین هرگاه از تفسیر صحبت به میان می‌آید، باید روش‌شناسی تفسیر را نیز در نظر گرفت (بابایی، عزیزی کیا و روحانی راد، ۱۳۸۷).

همین امر موجب شده که رویکردهای تفسیری گوناگونی در تاریخ اسلام شکل بگیرند که البته بحث آن فراتر از حد مقاله حاضر است (بابایی، ۱۳۸۱). این امر یعنی روش‌مندی تفسیر و تبعیت آن از رویکردی خاص، موضوعی است که در قلمرو حدیث‌شناسی و علوم وابسته به آن از جمله اصول فقه و فقه نیز مصداق پیدا می‌کند. اکنون اگر قدری تأمل نماییم، به خوبی متوجه

می‌شویم که هرگاه صحبت از روش‌شناسی و رویکردهای مختلف آن به میان می‌آید، خواه ناخواه باید ریشه آن را نیز در نظر گرفت. به دیگر سخن، روش‌شناسی، مقوله‌ای است که در پی مباحث معرفت‌شناسی و نوع نگاه معرفت‌شناسانه مطرح می‌شود. معرفت‌شناسی نیز به نوبه خود مبحثی فلسفی است. بنابراین، محقق و دانشمند حوزه علوم قرآنی و همچنین علوم حدیث، خواه ناخواه از باورهای معرفت‌شناسانه فلسفی متأثر می‌شوند.

ارتباط بین علوم قرآنی، علوم حدیث یا به طور کلی علوم تفسیری، با فلسفه موضوعی است که مورد توجه برخی از صاحب‌نظران و محققان این رشته‌ها، قرار گرفته است (مجتهد شبستری، ۱۳۸۴، رحیمیان، ۱۳۷۹، مهریزی، ۱۳۸۱).

اما در ذیل معنای دوم که عبارت است از مجموعه آراء و اندیشه‌های متفکران و دانشوران مسلمان درباره روان‌انسان و ویژگی‌های روانشناختی‌اش، حضور و سهم فلسفه در این برداشت، مشخص‌تر و برجسته‌تر است. چرا که آراء و اندیشه‌های دانشمندان مسلمان، غالباً در بردارنده گزاره‌هایی فلسفی است. به دیگر سخن، این گروه از آراء و اندیشه‌ها، حول محور بنیان‌های تفکر فلسفی آنان شکل گرفته است. ارتباط بین دیدگاه‌های اندیشمندان مسلمان و فلسفه، در حیطه مباحث مربوط به علم النفس که نشان‌دهنده باورهای انسان‌شناسانه فلسفی آنان است، به خوبی آشکار می‌شود. اصولاً اغلب اوقات، زمانی که با نیت کشف دیدگاه‌های روانشناسانه اسلامی، به سراغ اندیشه‌های متفکران مسلمان می‌رویم، در پی بررسی و توصیف ماهیت نفس انسانی از منظر آنان هستیم، پس خواه ناخواه به حوزه مطالعات فلسفی گام نهاده ایم.

معنای سوم و چهارم که مبتنی بر استنتاج دلالت‌های روانشناسانه از مفاهیم و آموزه‌های قرآن و سنت و یا آراء اندیشمندان مسلمان است، ارتباط تنگاتنگ‌تری با فلسفه دارند. چرا که استنتاج دلالت‌ها، عملی پژوهشگرانه و مبتنی بر تحلیل است. یعنی، تحلیل مفاهیم و ارتباط بین آنها به تعبیر، اهل منطق، تحلیل تصورات و تصدیقات، مبنای استنباط دلالت‌ها است. بدین ترتیب به منظور تحقق معنای سوم و چهارم باید از روش‌های تحلیلی-استنتاجی بهره گرفت. روش‌هایی که عمدتاً از مشخصات مطالعات فلسفی به حساب می‌آیند.

از سوی دیگر، بایستی در نظر داشت که تحلیل مفاهیم در خلاء امکان‌پذیر نیست. چرا که صرفاً الفاظ زبانی مدنظر نمی‌باشند، بلکه برای دستیابی به درک عمیق‌تر مفاهیم، باید از سطح ظاهر الفاظ گذشت و بار معنایی و ارزشی آنها را کشف کرد. بدین منظور، به ناچار باید، روند تحلیل در یک چارچوب نظری و فکری خاص صورت گیرد. به عبارت بهتر، محقق باید روش خود را در چارچوب یک مبنای نظری مثلاً یک رویکرد فکری خاص یا دستگاه فلسفی خاص را پیش ببرد.

اصولاً همین ارتباط بین چارچوب فکری و شیوه تحلیل، منجر به ایجاد و رشد رویکردهای تفسیری متفاوتی در تاریخ اسلام، شده است.

بالاخره معنای پنجم یعنی روانشناسی اسلامی به عنوان شاخه‌ای از علم دینی، بیشترین میزان ارتباط را با فلسفه دارد. البته این ارتباط، به ندرت از سوی محققین و صاحب نظران مدنظر قرار گرفته است. به طوری که این شبهه پیش می‌آید که پیش فرض‌ها را مستقیماً می‌توان از متون دینی اخذ کرد. به دیگر سخن، گزاره‌های متون دینی، می‌توانند به عنوان پیش فرض‌ها در علم دینی، ایفای نقش نمایند. البته همان‌طور که ویتکنشتاین (به نقل از نقیب زاده، ۱۳۸۷) می‌گوید، بایستی زبان‌های مختلف و قواعد حاکم بر آن‌ها را از یکدیگر تفکیک نمود. به دیگر سخن، ما با یک زبان واحد سروکار نداریم، بلکه هر حوزه معرفتی، دارای زبان جداگانه‌ای است. در نتیجه بنا به این که زبان مورد استفاده مربوط به کدام یک از حوزه‌های معرفتی باشد، قواعد خاصی بر آن حاکم است. از این رو ویتکنشتاین اصطلاح «بازی‌های زبانی» را به کار می‌برد. با توجه به مطلب فوق، بایستی متوجه باشیم که حوزه دین و حوزه علم دارای دو زبان متفاوت هستند (باربور، ۱۳۷۴). ترجمه بهاء الدین خرمشاهی). پس نمی‌توان به سادگی گزاره‌ای را از قلمرو دین اخذ کرد و آن را به عنوان پیش فرض نظریه‌ای علمی قرار داد. برای اینکه تفاوت قلمروهای معرفتی و زبان خاص آنها بهتر روشن شود، می‌توان به مثال زیر توجه کرد. در سوره روم آیه ۲۰، سوره مومنون آیه ۱۲ و همچنین سوره حج آیه ۵، به صراحت به این نکته اشاره شده که خداوند انسان را مستقیماً از خاک آفریده است. این گونه آیات می‌توانند هم بر منشاء آفرینش انسان دلالت داشته باشند و هم بر این نکته که هیچگونه تکاملی در کار نبوده است و انسان بدون ارتباط با سایر جانداران به صورت مستقیم و بلاواسطه از خاک آفریده شده است. اکنون این سؤال پیش می‌آید آیا می‌توان از این گزاره‌ها به عنوان پیش فرض استفاده کرد؟ در پاسخ باید در درجه اول به این امر توجه داشت که زبان حاکم بر این آیات، زبان دین است و همان‌طور که گفته شد، زبان دین با زبان علم متفاوت است. بنابراین نگارنده بر این باور است که بسیار ساده‌انگارانه خواهد بود اگر بخواهیم به آسانی زبان متون دینی را به زبان علمی ترجمه کنیم.

از سوی دیگر باید توجه داشت که پیش فرض‌هایی که به عنوان سخت هسته نظریه‌های علمی مورد استفاده قرار می‌گیرند، مربوط به قلمرو فلسفه بوده و از قواعد زبان فلسفه پیروی می‌کنند. فرض کنید این گزاره که «انسان صاحب اختیار است»، گزاره‌ای کاملاً فلسفی است و اتفاقاً همین گزاره پیش فرض انسان‌شناسانه تعدادی از نظریه‌ها و مکاتب روان‌شناسی از جمله نظریه مراجع محوری راجرز می‌باشد (شمشیری و ملکی، ۱۳۸۸). بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که حلقه واسطه میان متون دینی و زبان حاکم بر آن و همچنین فرضیه‌های علمی و زبان

حاکم بر آن، فلسفه و زبان آن است. به دیگر سخن، در ابتدا باید زبان دین به زبان فلسفه ترجمه شده و سپس برمبنای، پیش فرض های فلسفی ساخته شده، فرضیه های علمی تدوین گردند. مطابق با این نتیجه گیری، در می یابیم که تولید علم دینی ورشد آن، منوط به فلسفه و نظریه پردازی در این حیطه می باشد.

جمع بندی و نتیجه گیری

در مجموع یافته های حاصل از این مطالعه تحلیلی نشان می دهد که در جهت دستیابی به دانشی نوین به اسم "روانشناسی اسلامی"، می توان پنج معنای مختلف را در نظر گرفت. هر یک از این معانی در جای خود می توانند در فرایند تولید این دانش موثر واقع شوند. لیکن سهم و نقش آنها برابر نیست. به عبارت روشن تر، معنای سوم، چهارم و به ویژه پنجم که به نوعی دلالت بر رویکرد تاسیسی و یا ساختنی دارند، از قابلیت و ظرفیت بیشتری برای تحقق روان شناسی اسلامی برخوردارند. در این میان همان طور که اشاره شد، معنای پنجم یا همان طرز تلقی علم دینی، نسبت به سایر معانی از اولویت و ارجحیت برخوردار است.

از سوی دیگر، تمامی این معانی پنج گانه با فلسفه نسبت دارند، لیکن این نسبت برای معانی سوم، چهارم و به ویژه پنجم، قوی تر است. بدین ترتیب نتیجه می گیریم که فلسفه نقش و جایگاه مهمی در فرایند تولید روان شناسی برعهده دارد. در واقع، فلسفه به عنوان یکی از ارکان زیربنایی تولید، رشد و توسعه روان شناسی اسلامی، به حساب می آید. جایگاه فلسفه را به ویژه، می توان از چند وجه مورد توجه قرار داد. نخست از جنبه تامین مبانی انسان شناسی برای نظریه پردازی در حیطه روان شناسی اسلامی، دوم به لحاظ نوع نگاههای معرفت شناسانه که منجر به روش شناسی مطالعه و پژوهش میشوند و بالاخره سوم، به لحاظ پاسخ گویی به سئوالاتی فلسفی درباره دین که در نهایت به فهم متون دینی و اتخاذ رویکردهای تفسیری بهتر، کامل تر و مولد کمک می کند. این قلمرو، همان است که امروزه تحت عنوان «فلسفه دین» شناخته می شود.

پیشنهادها

با توجه به نتایج بدست آمده از مطالعه حاضر، پیشنهاد می شود که فلسفه و مطالعات فلسفی در راه تحقق روان شناسی اسلامی جدی گرفته شود. به نظر می آید، تاریخ رشد علمی در جهان اسلام نیز شاهد این مدعا باشد. به عبارت دیگر، رشد علوم به ویژه شکل گیری دانش هایی با زیربنای فکری اسلامی، در تاریخ، مدیون رشد و توسعه اندیشه های فلسفی بوده است. برای مثال ابوعلی سینا، فیلسوف مسلمانی است که علم پزشکی آن روزگار را رشد و توسعه داده است. شایان ذکر است که ارتباط فلسفه و علمی تنها متعلق به روزگاران گذشته نداشته است. بلکه در عصر حاضر نیز، فلسفه نقشی زیربنایی در شکل گیری نظریه های علمی به ویژه علوم انسانی از جمله

روان‌شناسی، ایفا کرده است. برای مثال مطالعه نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، نشان می‌دهد که خاستگاه اصلی این نظریه‌ها را باید در مکاتب فلسفی غربی مثل وجودگرایی، پدیدارشناسی و پوزیتیویسم جستجو کرد (شمشیری و ملکی، ۱۳۸۸). حال آن‌که با کمال تأسف باید خاطر نشان کرد که تعامل و ارتباط بین فلسفه و قلمروهای علمی در جامعه معاصر ایران، قطع شده است. پدیده‌ای که به زعم نگارنده موجب رکود علمی کشور شده است. البته بایستی یادآور شد که نه تنها ارتباط قطع شده، بلکه رشد فلسفی نیز بسیار کند شده است. از این رو باید صورت جدی‌تر و برنامه‌ریزی شده‌تری به امر تدریس، تحقیق و فراگیری فلسفه اهتمام نشان داد. این تجویز هم شامل حال دانشگاه‌های کشور و هم حوزه‌های علمیه می‌شود. بدین ترتیب ورود به صحنه تولید و ساخت علم روانشناسی اسلامی بدون پرداختن به فلسفه، اقدامی ابر است که شکست آن پیشاپیش قابل پیش‌بینی است. البته منظور از جدی گرفتن مطالعات فلسفی تنها دانستن فلسفه و شناخت فلاسفه و مکاتب فلسفی نیست. بلکه پرورش پژوهشگران و دانشورانی است که در نتیجه یادگیری فلسفه و مطالعات فلسفی به ذهنیت فلسفی و تفکر فلسفی دست یابند. به دیگر سخن، فرض اصلی از آموزش و یادگیری فلسفه، تحقق "فلسفیدن" است.

از سوی دیگر، برای آن‌که ارتباط بین فلسفه و علم در بستر فرهنگ اسلامی محفوظ باقی بماند، به طوری که در نتیجه این تعامل، دانش‌روانشناسی اسلامی محقق شود، یا باید رویکردها و مکاتب فلسفی سنتی اسلامی (مثل کتب مشاء و اشراق)، مبنا قرار گیرد که البته به دلیل قدمت آنها و تعلقشان به گذشته، چندان مفید فایده نمی‌باشد. پس بهتر است که این مکاتب مورد بازنگری قرار گرفته و خوانش جدیدی از آنها ارائه شود. علاوه بر این روش، تولید و ساخت رویکردهای فلسفی جدید در جهان اسلام نیز می‌تواند مد نظر قرار گیرد.

مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

منابع

- ابوترابی، علی (۱۳۸۶). نقد ملاکهای بهنجاری در روان شناسی، با نگرشی به منابع اسلامی. قم. موسسه آموزش و پژوهش امام خمینی.
- احدی، حسن و بنی جمالی، شکوه السادات (۱۳۷۰). علم النفس از دیدگاه دانشمندان اسلامی و تطبیق آن با روانشناسی جدید. تهران. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- احمدی، علی اصغر (۱۳۶۸). روانشناسی شخصیت از دیدگاه اسلامی. تهران. انتشارات امیرکبیر (استنتاجی از قرآن).
- احمدی، علی اصغر (۱۳۶۲). «فطرت» بنیان روانشناسی اسلامی. تهران. انتشارات امیرکبیر.
- آذربایجانی، مسعود (۱۳۸۵). تهیه آزمون جهت گیری مذهبی با تکیه بر اسلام. قم. پژوهشگاه آذربایجانی، مسعود، سالاری، محمدرضا، عباسی، اکبر، کاویانی، محمد موسوی اصل، سید مهدی (۱۳۸۵). روانشناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی. قم. انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه با همکاری انتشارات سمت.
- امام داد، غلامرضا و عباسپور، حسنعلی (۱۳۷۶). شاخص میزان توکل. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند.
- بایابی، علی اکبر (۱۳۸۱). مکاتب تفسیری (جلد اول). قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه با همکاری انتشارات سمت.
- بایابی، علی اکبر، عزیزی کیا، غلامعلی و روحانی راد، مجتبی (۱۳۸۷). روش شناسی تفسیر قرآن. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه با همکاری انتشارات سمت.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). تبیین وجه تسمیه علم دینی. فصلنامه مصباح. سال نهم، شماره ۳۵: ۳۵-۷۶.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران. سازمان چاپ و انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو، خسروی، زهره و اسکندری، حسن (۱۳۷۸). ساخت و اعتبار یابی مقیاس عمل سنجی بر اساس دیدگاه اسلامی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- باربور، یان (۱۳۷۴). علم و دین. ترجمه بهاء الدین خرمشاهی، پژوهشگاه مطالعات فرهنگ و علوم انسانی.
- چالمرزاف، آلن (۱۳۷۸). چیستی علم. ترجمه سعید زسیا کلام. تهران. انتشارات سمت.
- حسینی، ابوالقاسم (۱۳۷۷). روان شناسی اسلامی برای دانشجویان. مشهد. انتشارات دانشگاه علوم پزشکی مشهد.
- زیبا کلام، سعید (۱۳۸۵). تعلقات و تقویم دینی علوم. در مجموعه علم دینی، دیدگاهها و ملاحظات به کوشش سید حمید رضا حسینی، مهدی علی پور و سید محمد تقی موحد ابطحی. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۶). نقدی روش شناسانه بر مقیاسهای سنجش دینداری در ایران. فصلنامه روش شناسی علوم انسانی. شماره ۵۱: ۴۵-۷۰.
- شمشیری، بابک و ملکی، حلیمه خاتون (۱۳۸۸). مقایسه مبانی انسان شناسی مکتب مراجع محوری راجرز با اسلام. ارائه شده در نخستین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. تهران.
- فقیهی، علی نقی (۱۳۸۴). مشاوره در آینه علم و دین. قم. دفتر انتشارات اسلامی.
- گلشنی، مهدی (۱۳۸۵). از علم سکولار تا علم دینی. تهران. پژوهشگاه فرهنگ و علوم انسانی.
- مجتهدی شبستری، محمد (۱۳۸۴). هرمنوتیک، کتاب و سنت. تهران. انتشارات طرح نو.
- مهریزی، مهدی (۱۳۸۱). حدیث پژوهشی (جلد یکم). قم. موسسه فرهنگی دارالحدیث.
- نزارعانی (۱۳۸۵). کتابشناسی (توصیفی - تحلیلی)، اسلام و روان شناسی. ترجمه بهروز رفیعی. قم. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

نقش و کارکرد کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی در شکل‌گیری هویت ملی

محمود رضا نوشادی* دکتر بابک شمشیری** دکتر حبیب احمدی***
دانشگاه شیراز

چکیده

نهادآموزش و پرورش، عامل رسمی انتقال فرهنگ و دانش به نسل جوان و تضمین‌کننده‌ی بقا و ثبات جامعه است. بنابراین، توجه کارشناسان در انتخاب محتوای درسی و پیام‌های آنها، می‌تواند به صحت و سلامت فرآیند شکل‌دهی هویت ملی و همچنین رشد آن در دانش‌آموزان کمک نماید. به همین دلیل، مسأله‌ی کلی پژوهش حاضر عبارت است از؛ چگونگی پرداختن کتب تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی، به عنوان مقاطع پایانی دو دوره‌ی تحصیلی، به مقوله‌ی هویت ملی و نیز شناسایی کاستی‌ها و آسیب‌پذیری‌های هر کدام از آنها در متون درسی. در انجام این پژوهش و پاسخ به مسأله تحقیق، از روش تحلیل محتوا استفاده شده است. در این پژوهش، ده مقوله در مورد با هویت ملی شناسایی شدند. این مقوله‌ها عبارتند از: بعد دینی، سیاسی، ارزش‌ها و هنجارهای ملی، میراث فرهنگی، اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی، ویژگی‌های جغرافیایی، خرده فرهنگ‌های قومی، افتخارات ملی و تجدد. در مجموع یافته‌های به دست آمده از این

* کارشناس ارشد جامعه‌شناسی

** استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

*** دانشیار دانشکده اقتصاد مدیریت و علوم اجتماعی

پژوهش دلالت بر آن دارد، که در کتب نامبرده، به مقوله‌های دینی و سیاسی به عنوان رکن اسلامیت مربوط به پدیده‌ی هویت ملی در حد نسبتاً مناسبی پرداخته شده است. این در حالی است، که برخی دیگر از ابعاد هویت ملی مربوط به ارکان ایرانیت و تجدد به شدت مورد غفلت قرار گرفته اند. ابعاد مذکور عبارتند از: ارزش‌ها و هنجارهای ملی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگهای قومی، نمادهای ملی و تجدد. با توجه به یافته‌های به دست آمده، بازنگری در اهداف و محتوای برنامه‌های درسی مقاطع دبستان و راهنمایی با تأکید بر پرورش هویت ملی (اسلامی- ایرانی و تجدد) پیشنهاد می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: هویت، هویت ملی، ایرانیت، اسلامیت، کتاب‌های درسی.

مقدمه

بحث هویت، از موضوع‌های مورد توجه در حوزه‌های مختلف علوم انسانی؛ نظیر جامعه‌شناسی، تاریخ و روان‌شناسی بوده است و لزوم پرداختن به آن همواره یکی از مسایل مهم هر جامعه‌ای است. گسترش وسایل ارتباطی و در نتیجه رویارویی ملتها با یکدیگر، باعث سوال از هویت و مشخص کردن حدود آن می‌شود (سروش، ۱۳۸۰: ۱). اگر تکلیف مقوله‌ی هویت در میان یک گروه و یا یک ملت معلوم باشد و درخصوص حد و حدود آن اجماع نظری کلی حاصل شود، اول، تک تک افراد احساس اعتماد به نفس می‌کنند دوم، جامعه و گروه، جهت و هدف خود را مشخص می‌بینند (رجایی، ۱۳۸۳: ۴۱). به همین سیاق، هویت ملی از آن جهت که فرایند پاسخ‌گویی آگاهانه‌ی یک ملت به پرسش‌هایی درباره‌ی گذشته، حال و آینده، خاستگاه اصلی و دایمی، منزلت سیاسی، اقتصادی، فرهنگی و ارزش‌های برگرفته از تاریخ و گذشته خود است، ضرورت شناخت و بررسی دارد. در این میان، نهاد آموزش و پرورش عامل رسمی انتقال فرهنگ و دانش به نسل جوان و تضمین‌کننده‌ی بقا و ثبات جامعه است. در نتیجه، آموزش و پرورش وظیفه دارد، به طور مستقیم و آگاهانه ارزش‌هایی را به فراگیران منتقل نماید (کارر، ۲۰۰۳: ۴۰).

یکی از مهمترین ابزارهای آموزش و پرورش در این رسالت، یعنی انتقال ارزش‌ها

و شکل‌دهی هویتی، کتاب درسی است. در حقیقت، پیام‌هایی که از طریق محتوای این متون درسی به دانش‌آموزان ارایه می‌شود، به صورت مستقیم و غیر مستقیم، در انتقال میراث فرهنگی و شکل‌دهی به هویت ملی، قومی و دینی آنان اثر گذار است. بنابراین بررسی طرح هویت ملی در کتاب‌های درسی که هدف این تحقیق است، برای برنامه‌ریزان و مولفان کتب درسی می‌تواند بسیار مثمر ثمر باشد. بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر عبارت است از تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی سال پنجم دبستان و سوم راهنمایی، به عنوان مقاطع پایانی دوره‌ی آموزش عمومی (ابتدایی و راهنمایی)، بر اساس مولفه‌های هویت ملی استخراج شده از مبانی نظری تحقیق.

موضوع هویت، یعنی بحث و تلاش برای پاسخ‌گویی به پرسش «من که هستم» قدمتی دیرینه دارد. ضرورت بحث از هویت در این است، که داشتن تعریفی از خود، اولین قدم نه تنها در ایفای نقش، بلکه از مقدمه‌های انسان بودن است. انسان و جامعه‌ای که از خود تعریف ندارد، در عمل واحدی از هم گسیخته، نامنسجم، از خودبیگانه و خود ستیز است و به ناچار همواره خودش را با نسخه‌ای خارج از خود ارزیابی می‌کند، در نتیجه، بازیگری و ایفای نقش فعال از چنین واحدی گریزان است (رجایی، ۱۳۸۳: ۴۰).

بر این اساس، هویت ملی یک مفهوم تاریخی است، که از ابتدا به اشکال مختلف وجود داشته است، لیکن در ابعاد اجتماعی به زعم بسیاری از صاحب‌نظران علوم انسانی به ویژه اجتماعی و سیاسی، یکی از اساسی‌ترین و جدیدترین مباحث عصر مدرن و پسامدرن است، که بعد از رنسانس به وجود آمده است (میلر^۱ ۱۹۹۵: ۲۷). امروزه، این مفهوم به قدری اهمیت پیدا کرده است، که برخی از اندیشمندان، هویت ملی را زیربنای تمامی انواع دیگر هویت‌ها می‌دانند (پول^۲، ۲۰۰۳: ۲۷۱). بدین معنا که، انواع هویت‌های دیگر، در چارچوب هویت ملی شکل گرفته و معنا پیدا می‌کند. برای نمونه، شکل‌گیری هویت فردی پدیده‌ای است، که کاملاً تحت تأثیر و نفوذ هویت ملی قرار دارد. البته در دهه‌های اخیر، ویژگی وحدت بخشی مفهوم هویت ملی، دچار آسیب‌پذیری شده است. یکی از دلایل این امر مربوط است، به مقوله‌ی جهانی شدن، یعنی پدیده‌ای که در دوران معاصر با آن مواجه هستیم. جهانی شدن موجب شکل‌گیری

احساس چند پاره‌گی و گم‌گشتگی در بسیاری از افراد، به ویژه نسل جدید و جوان می‌شود (شولت، ۱۳۸۲: ۱۳۴). اهمیت فهم هویت ملی برای کشوری؛ نظیر ایران، با قومیت‌های متفاوت، جهت یکپارچگی و انسجام بسیار مهم است، زیرا هویت ملی مفهومی است، که سعی می‌کند تعارض‌های موجود در هویت‌های گروهی را به نوعی کاهش داده و آنها را ذیل یک هویت بالاتر، یعنی هویت ملی، همگرا سازد. بنابراین انجام تحقیق‌های و مطالعات وسیع در خصوص ارتباط هویت ملی و نظام آموزش و پرورش، از اهمیت و جایگاه خاصی برخوردار است. چرا که آموزش و پرورش یکی از مهمترین و به تعبیری زیر بنایی ترین نهادی است، که به طرح هویت سازی سالم کمک می‌کند. در واقع آموزش و پرورش جزء اولین نهادهایی است که شکل دهی هویتی در آن رخ می‌دهد (پول، ۲۰۰۳: ۱۱۰). نظام آموزشی، در تبیین هویت ملی نقش تعیین کننده‌ای دارد (سریع‌القلم، ۱۳۸۳، ۳۶). به دیگر سخن، آموزش و پرورش رسالت جامعه پذیری فرزندان کشور را از طریق شکل دهی هویت (دینی، قومی و...) و در نتیجه ملی آنان به عهده دارد (علاقه بند، ۱۳۷۷: ۱۰).

بدیهی است، متن کتب درسی و پیام‌هایی که از طریق آنان به دانش آموزان انتقال می‌یابد، ابزار انجام این رسالت است. از این رو، دقت و توجه کارشناسان در انتخاب محتوای درسی می‌تواند به صحت و سلامت فرآیند شکل دهی هویت ملی و جامعه پذیر نمودن دانش آموزان کمک نماید. به همین دلیل، این پژوهش سعی دارد، چگونگی پرداختن کتب علوم اجتماعی سال آخر دبستان و راهنمایی به موضوع هویت ملی را بررسی نماید.

ادبیات و مبانی نظری تحقیق

هویت از مفاهیم میان رشته‌ای در علوم اجتماعی است، که سه رشته‌ی روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و سیاست را به یکدیگر پیوند می‌دهد. این مفهوم، ابتدا در روان‌شناسی ظهور کرد، سپس به عالم اجتماع و سیاست نیز راه یافت. نقطه‌ی آغاز آشنایی با مفهوم هویت، مفهوم «خود انگاره»^۳ است. دیدگاه اجتماعی «خود»^۴ به کارهای «جرج هربرت مید»^۵ و «چارلز هورتن کولی»^۶ باز می‌گردد. در این دیدگاه، خود

محصولی اجتماعی است (احمدی، ۱۳۸۲: ۱۱). بنا به برداشت مید، «خود» هر فردی از خلال اخذ دیدگاه «دیگری» شکل می‌گیرد. به این صورت که فرد آگاهی می‌یابد، که موضوعی در حوزه‌ی ادراکی دیگری است و با درونی سازی آن به «خود» به عنوان «موضوعی» در حوزه‌ی ادراکی خویشتن، آگاه می‌شود. (دوچ^۷ و کراوس^۸، ۱۳۸۶: ۱۹۷). در خصوص مفهوم بنیادی «خود»، جنکینز^۹ (۱۹۹۶: ۲۰)، بر این باور است، که وجود آدمی همان خود است، که پایه گذار هویت شخصی و اجتماعی اوست. در این راستا، هر چه به کمیت و کیفیت تجارب و تفاسیر فرد اضافه می‌شود، «خود» به عنوان خزانه‌ی معرفتی گسترش پیدا خواهد کرد. این خزانه‌ی معرفتی، شامل تجارب زندگی خصوصی فردی و خاطرات او می‌شود. به همین دلیل است، که هیچ دو فردی دارای هویت‌های یکسان نیستند.

هویت ملی به مثابه‌ی پدیده‌ای سیاسی - اجتماعی زاینده‌ی عصر جدید است، که ابتدا در اروپا و آنگاه از اواخر قرن نوزدهم به مشرق زمین و سرزمین‌های دیگر راه یافت. اما هویت ملی به منزله‌ی مفهومی علمی از ساخته‌های تازه‌ی علوم اجتماعی است، که از نیمه‌ی دوم قرن بیستم به جای مفهوم «منش ملی»^{۱۰} که از مفاهیم عصر تفکر رمانتیک بوده در حال رواج یافتن است. نظر غالب آن است، که عوامل اصلی ملیت، دین، زبان و سرزمین مشترک است. از نظر روان شناسان اجتماعی، احساسات مشترک و آگاهی جمعی، شالوده‌ی هویت ملی و قومی است (معظم پور، ۱۳۸۰: ۳۹). هویت ملی، از جمله انواع هویت جمعی بوده، که در جامعه‌شناسی و روان شناسی اجتماعی تعاریف مختلفی برای آن آورده شده است. در بعضی از تعاریف بر جنبه‌ی شناختی و در بعضی دیگر، بر جنبه‌ی عاطفی توجه شده است. هویت ملی تعریفی است، که فرد با رجوع به تابعیت ملی و گذشته‌ی تاریخی و فرهنگی خود از خود ارایه می‌دهد (محسنی، ۱۳۷۵: ۴۵). جامعه شناسان هویت ملی را، نوعی احساس خود بودن جمعی دانسته اند. یعنی با دیگران تفاوت داشتن و در عین پیوند یا حتا آمیختگی، جدایی و برکناری را نگه داشتن. نکته‌ی مهم در بررسی هویت ملی، پرداختن به عنصر خود آگاهی است (حق پناه، ۱۳۷۶: ۷).

ذبیح الله صفا، اساس هویت ایرانی را به طور آشکار بر دو عنصر زبان فارسی، نهاد

شاهنشاهی قرار داده است و این دو عنصر را علاوه بر تشکیل هویت ایرانی، به عنوان راز دوام ملی و فرهنگی ایرانیان دانسته است. او سند اصلی نگرش خود را، کتاب‌های تاریخی ایران، اسناد علمای دینی - زرتشت و مسلمان - و اشعار حماسی ایران به خصوص شاهنامه‌ی فردوسی قرار داده بود. هر چند صفا از دو منبع، زبان و پادشاهی - به طور مستقیم جهت هویت ملی ایرانی بحث می‌کند، ولی از آنجایی که این دو عنصر عضوی از ملیت و فرهنگ ایرانی هستند، می‌توان آنها را در مقوله‌ی ایرانیت و سنت ایرانی جای داد (رجایی، ۱۳۸۳: ۵۱). از طرفی، مسأله‌ی پادشاهی در هویت تاریخی و ملی ایرانی به نظر صفا تنها در سایه‌ی دین قابل بررسی است و بنابراین، وی از یک طرف اساس هویت ایرانی را زبان فارسی و پادشاهی می‌داند، و از طرف دیگر، اساس پادشاهی را بر پایه‌ی اطاعت از خداوند و دین، قلمداد می‌کند بنابر این، دو پایه ایرانیت یا سنت ایرانی و دین چارچوب بحث هویتی صفا را تشکیل می‌دهند.

مسکوب نیز مانند صفا ابتدا با اشاره به دو مفهوم «تاریخ» و «زبان فارسی» آنها را پایه‌ی هویت ایرانی قرار می‌دهد، ولی به تدریج به «دین» به عنوان جنبه‌ی مهم مقوله‌ی هویت اشاره می‌کند و می‌گوید: «... گوهر هویت بشری تنها در مورد با جهان بالا، یعنی با خدا ریشه می‌گیرد.» (مسکوب، ۱۹۹۲: ۴۷).

بنابراین، مسکوب نیز مانند صفا هویت ملی ایرانیان را بر دو پایه‌ی ایرانیت و دین (اسلامیت) می‌داند و حتا از این هم پیش تر می‌رود، طوری که عنصر تجدد را هم به ان اضافه می‌نماید. وی در مصاحبه‌ای که در مقدمه کتاب ملیت و زبان آمده است، به صراحت عواملی؛ مانند رشد ارتباطات همگانی و تعامل بین المللی را در هویت ملی موثر می‌داند و معتقد است: که هویت ایرانی با تحولاتی که خارج از آن اتفاق می‌افتد، در ارتباط مداوم است (همان، ۱۸-۱۷). بنابراین، به نظر مسکوب سه عنصر ایرانیت، اسلامیت و تجدد، اساس هویت ملی ایران را تشکیل می‌دهند.

مطهری بر این باور است، که هویت ایرانی دو پایه‌ی مهم دارد: اول؛ ایرانی بودن (ایرانی‌ت) دوم؛ علاقه و سرسپردگی ایرانیان به اسلام (اسلامیت). به نظر او، ایرانیانی که دارای سابقه‌ی فرهنگ و تمدن بودند، از بی عدالتی نظام قبل از اسلام روی گردان شدند، روح خود را با اسلام سازگار دیدند و گم گشته‌ی خویش را در اسلام یافته و

بعد از پذیرش اسلام، خود مایه‌ی تمدن اسلامی گردیدند، به تعبیر دیگر، ایرانی به وسیله‌ی اسلام خود را کشف کرد، سپس آن را به جهانیان شناساند (مطهری، ۱۳۸۵: ۱۱۱). وی، افکاری که از غرب ویا کشورهای بیگانه وارد ایران شده اند (تجدد) و اکنون جزء هویت ایرانی شده اند و دیگر رنگ ملت بخصوصی ندارند را هم مورد تایید قرار می‌دهد (پیشین: ۶۱). پس در نتیجه‌ی کلی می‌توان به طور مشروط، عنصر تجدد را نیز به ایرانیت و اسلامیت مطهری اضافه نمود.

شریعتی، با این که تأکید دارد، که هویت و خویشتن ما در قبال غرب دچار تحقیر و خواری گشته است، ولی انحطاط کشور خود-ایران- را ناشی از دوری گزیدن از دو مؤلفه‌ی رنسانس غرب، یعنی عینیت‌گرایی روشمند و پرهیز از آخرت‌اندیشی افراطی بیان می‌کند (شریعتی، ۱۳۸۰: ۵۶). بنابراین، با این که شریعتی هویت ملی را در بازگشت به خویشتن تاریخی (ایرانیت) و اسلامی (اسلامیت) خود بیان می‌کند، ولی در مورد تجدد و غرب همواره در سخنرانی‌های خود حالت دو گانه را در پیش دارد، زیرا از یک طرف، تجدد را گرفته شدن هویت و بی هویت شدن ایرانیان می‌داند و از طرف دیگر، تجدد را فعال بودن، آزاد بودن، کنجکاوی بودن و توانایی آفرینندگی بیان می‌کند (همان، ۶۰-۵۷).

سروش معتقد است، هویت امروز ایران از سه فرهنگ ایران، اسلام و غرب (تجدد) تشکیل شده است. او می‌گوید: «سخن این است، که ما ایرانیان مسلمان که اکنون در این کشور زندگی می‌کنیم، حامل و وارث سه فرهنگ هستیم و تا نسبت خود را با این سه فرهنگ معین نکنیم و ندانیم که در کجا و در کدام جغرافیای فرهنگی و اجتماعی هستیم، هرگز بر نخواهیم آمد ... آن سه فرهنگ که ما وارث و حامل آن هستیم، عبارتند از: هویت ملی، دینی و غربی (سروش، ۱۳۷۷: ۱۸۵-۱۵۳).

رجایی بر این باور است، که هویت ملی همچون رودخانه است، که در بستر «زمان» و «مکان» جاری است و برای همین، بسته به این که در کدام زمان یا مکان جاری باشد، متغیر است. او معتقد است: که هویت باید مانند رود خانه، دارای تداوم و تحول باشد، زیرا بدون تحول به در جا زدگی دچار می‌شود و امکان پویایی از آن سلب می‌شود، وبدون تداوم، امکان شناخت یکدیگر، احساس جمعی و ارتباط با گذشته،

امکان پذیر نخواهد بود.

رجایی بیان می‌کند، که علاوه بر سه منبع ایران یا ایرانیت، اسلام یا اسلامیت و تجدد، باید منبع چهارمی به نام «سنت» به هویت ملی اضافه نماییم تا کامل تر بتوانیم به بررسی آن پردازیم (رجایی، ۱۳۸۳: ۶۷).

وی می‌گوید: «در واقع ادعای من این است، که ترکیبی از ایران و اسلام، محتوا و خمیره‌ی مرکزی و همچنین جهت و هدف هویت ایرانی را می‌سازد و ترکیبی از سنت و تجدد سازوکار، روش و ترتیبات نهادی، آن را تجسم می‌بخشد. در عین حال، اگر هر یک از اینها را به قیمت حذف دیگری مطلق کنیم ... به تمامیت هویت لطمه زده ایم. (همان، ۶۹-۶۸).

همان طور که ملاحظه گردید، همه‌ی اندیشمندانی که نظریه‌های آنها مطرح شد، به دو عنصر ایرانیت از یکسو و اسلامیت از سوی دیگر، به عنوان ارکان هویت ملی ایرانیان اشاره کرده‌اند و اکثر آنها به طور مستقیم و غیر مستقیم، عنصر «تجدد» را هم از ارکان هویت ملی دانستند. هر چند رجایی با دلایل قابل قبولی مایل بود، که عنصر چهارمی به نام «سنت» به هویت ملی اضافه نماید، ولی این تحقیق به اکثریت توجه می‌کند و معتقد است، می‌توان سنت را در ایرانیت و اسلامیت جای داد. بر این اساس، پژوهش حاضر همان طور که در چارچوب نظری بیان می‌شود، نظر خود را بر پایه‌ی سه عنصر ایرانیت، اسلامیت و تجدد قرار می‌دهد.

تحقیقات معدودی، با استفاده از روش تحلیل محتوا به بررسی هویت ملی پرداخته‌اند. ملاصادقی (۱۳۷۸: ۱۱۳) نقش فعالیت‌های فرهنگی در شکل دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان را با استفاده از روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های این پژوهشگر نشان می‌دهد، که در بخش فعالیت‌های فرهنگی مدارس، به ابعاد دینی و مذهبی هویت ملی بسیار توجه نشان داده شده است. در حالی که، به برخی ابعاد دیگر، بسیار بی‌توجهی شده است. هادی‌نژاد (۱۳۷۵)، به تحلیل محتوای کتب فارسی سال چهارم و پنجم ابتدایی پرداخته است. بخشی از این تحلیل محتوا، به مؤلفه‌های ملی، میهنی و اجتماعی اختصاص دارد. اما موضوع اصلی تحقیق، مقایسه‌ی محتوای این کتب، با هدف‌های آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی است. یآوری

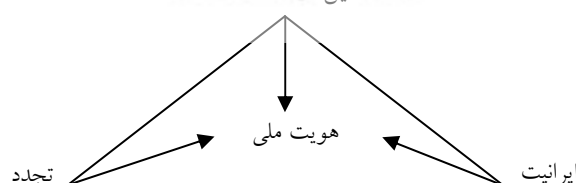
(۱۳۷۳: ۱۴۵-۱۴۲) با روش تحلیل محتوا به بررسی وضعیت اقوام مختلف ایرانی در برخی از کتب درسی؛ مثل فارسی، تعلیمات اجتماعی و جغرافیا پرداخته است. این پژوهشگر نیز به این نتیجه دست یافت، که در کتب درسی به ارزش‌های دینی اسلامی بسیار توجه شده است. در حالی که، به مقوله‌های قومی و خرده فرهنگی؛ مثل گویش‌های گوناگون و یا حتی زبان‌های قومی بی توجهی شده است.

عشوری (۱۳۷۸) داستان‌های کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی را تحلیل نموده است. نتایج حاکی است که ماهیت داستان‌ها بیشتر اخلاقی بوده و بعد اعتقادات مذهبی و ارزش‌های اخلاقی از سایر ابعاد قوی تر است. در واقع، این داستانها بیشتر به اطلاعات و معلومات و ارزش‌های دینی پرداخته است.

شاه سنی (۱۳۸۶: ۱۹۹-۱۹۲) کتاب‌های دینی، فارسی و تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی را مورد تحلیل انتقادی گفتمان قرار داد. بر اساس یافته‌های به دست آمده، این محقق چنین نتیجه می‌گیرد، که ارزش‌های دینی و سیاسی، دارای بیشترین فراوانی در کلیه کتاب‌ها هستند. از سوی دیگر، فراوانی ارزش‌های ملی، مشتمل بر شناخت میراث فرهنگی و آثار باستانی ایران، شناخت شخصیت‌های ملی و احترام به میهن کمتر از حد انتظار بوده و به همین دلیل، ضرورت بازنگری جدی، احساس می‌شود.

در خصوص رابطه‌ی هویت ملی و تعلیم و تربیت، می‌توان به مطالعات خارجی زیر اشاره نمود: یکی از این مطالعات را سیری واردنا^{۱۱} (۲۰۰۲: ۴) در کشور سری لانکا انجام داد. وی در این مطالعه نشان داد، که کتب درسی این کشور، به ویژه تاریخ، بر اساس تمایز قومی و در برخی موارد «برتری قومی» تهیه شده اند (منظور اقوامی مثل، سین هالا و تامیل نادو است). در مطالعه‌ی دیگری، کلر^{۱۲} و درور^{۱۳} (۱۹۹۵: ۱۰)، نشان داده اند، که در کشور اسرائیل، هویت ملی بیشتر از طریق برنامه‌ی درسی غیر رسمی و فعالیت‌های فوق برنامه، پرورش داده می‌شود. فرشته^{۱۴} (۱۹۹۲) نیز در مقاله‌ی خود درباره‌ی نظام تعلیم و تربیت ژاپن، یکی از ویژگی‌های برجسته‌ی آن را تأکید بر جنبه‌های فرهنگی و هویت ملی معرفی می‌کند. این امر نشان می‌دهد، که بحث هویت ملی و رابطه‌ی آن با آموزش و پرورش، از جمله موضوع‌هایی است، که در عصر حاضر، مورد توجه محققان و صاحب نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت قرار گرفته است.

اکنون با توجه به نظریه‌ها و ادبیات تحقیق که بیان گردید، می‌توان چارچوب نظری پژوهش حاضر را چنین بیان نمود: اساس هویت ملی، احساس تعلق و تعهد به اجتماع ملی، همچون رودخانه‌ای است، که در بستر زمان و مکان جاری است و گذشته و حال و آینده را به هم پیوند می‌زند و در نتیجه به عنوان تجارب جمعی یا تاریخ یک جامعه محسوب می‌شود. هر چه زمینه‌ی تجارب افراد به هم همانند تر باشد، انسجام و شباهت‌ها هم بیشتر خواهد شد. اگر بر اساس مطالب فوق، هویت ملی را مجموعه‌ای از سه هویت دینی و اسلامی، ایرانی (تاریخ و سنت ایرانی) و تجدد (عناصر فرهنگی وارد شده به ایران) بدانیم، جهت انسجام ملی؛ محتوای کتاب‌های درسی را می‌توان طوری طراحی نمود، که بین مولفه‌های هویت ملی تعادل برقرار شود. در نتیجه فرزندان کشور می‌توانند در عین عشق ورزیدن به سرزمین مادری و میراث فرهنگی و تاریخی کهن آن، میراث تمدن اسلامی را نیز هویت بالفعل خود بدانند و آن را پاس دارند و در عین حال نسبت به جهان امروز، بینش خردمندانه‌ای داشته باشند (پیوند گذشته، حال و آینده). به دیگر سخن، باید، ملت، دین و تجدد در حالت تعادل در تعاملی منطقی با یکدیگر عمل نموده و سهم معقوله‌ی خود را ادا نمایند. شکل زیر این الگو را به خوبی نشان می‌دهد.



مساله‌ی تحقیق

پژوهش حاضر در صدد است، به تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی بر اساس پژوهش‌های که در بخش پیشین تحقیق در زمینه‌ی کتاب‌های درسی صورت گرفته و به خصوص مولفه‌هایی که «ملا صادقی» در تحقیق خود ارایه نموده است (البته با کمی تغییر جهت منطبق شدن با چارچوب نظری این پژوهش - در فصل روش تحقیق به تفصیل در باره‌ی آن صحبت می‌شود) بپردازد

و با توجه به آن، به سوال‌های تحقیق پاسخ دهد.

۱- کدام یک از مولفه‌های هویت ملی- دین، ایرانیت و تجدد - در محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی بیشتر مورد توجه قرار گرفته اند؟

۲- آیا مولفه‌های هویت ملی، در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی به یک میزان مورد توجه قرار گرفته اند؟

روش تحقیق

این تحقیق در زمینه‌ی بررسی کتب درسی است و رایج‌ترین شیوه‌ی تحقیق در این زمینه، روش تحلیل محتوا است (ساروخانی، ۱۳۷۸ و دلاور، ۱۳۷۴: ۲۷۴-۲۷۵). هدف غالب تحلیل محتواهایی که انجام می‌شوند، پاسخگویی به سوال‌هایی است که با مورد تجزیه و تحلیل ارتباط مستقیم دارد. در این تحلیل‌ها، اطلاعات معینی طبقه بندی می‌گردند و به جدول‌های ساده‌ای تبدیل می‌شوند. به عنوان نمونه، تحلیل محتوای کتاب می‌تواند به ما بگوید که کتاب مورد بحث از چه مطالبی تشکیل شده است، چه نکاتی در آن بیشتر مورد تاکید قرار گرفته اند، مطالب به چه ترتیبی ارائه شده اند و بر اساس آن جدول تهیه و فراوانی هر یک از طبقه‌ها مشخص می‌گردد. اطلاعات حاصل از این تجزیه و تحلیل می‌تواند به طور مستقیم، در تجدید نظر دروس مربوط به کار گرفته شوند (دلاور، ۱۳۷۴: ۲۷۶).

تحقیق حاضر، بر اساس تحلیل محتوا و با الگو قرار دادن اجزا و مولفه‌های هویت ملی بر پایه‌ی موارد مطرح شده در چارچوب نظری است. بنابر این، کتاب‌های علوم اجتماعی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی بر اساس مولفه‌های هویت ملی که در پژوهش‌های یآوری (۱۳۷۳)، هادی نژاد (۱۳۷۵) و به خصوص در پژوهش ملا صادقی (۱۳۷۸) تقسیم بندی شده است، به صورت جمع بندی شده، البته با کمی تغییر، با توجه به چارچوب نظری پژوهش حاضر مورد تحلیل قرار می‌گیرند. بنا به پژوهش‌های نامبرده، به خصوص ملا صادقی ابعاد مختلف هویت ملی نیز عبارتند از: ۱- ارزش‌های ملی مانند روحیه‌ی جوانمردی. ۲- هنجارهای ملی مانند مهمان نوازی ۳- باورهای

مذهبی مانند حجاب ۴- میراث فرهنگی مانند آثار ملی و هنرهای سنتی (فرش ایرانی و مینیاتور ایرانی) ۵- اسطوره‌های ملی مانند رستم، ابومسلم خراسانی و امیر کبیر ۶- نمادهای ملی مانند پرچم و سرود ملی ۷- ویژگی‌های جغرافیایی یا مرز و بومی مانند محدوده‌ی کشوری (مرزهای کشور) و استانی ۸- ویژگی سیاسی مثل نوع نظام حکومت است. علاوه بر ابعاد فوق بر اساس مبانی نظری تحقیق، می‌توان مؤلفه‌ی ویژگی‌های قومی یا به تعبیر دیگر، خرده فرهنگ‌ها را به آن اضافه کرد. این ویژگی مشتمل است بر مواردی؛ همچون لهجه و گویش‌ها، آداب و رسوم محلی، ضرب‌المثل‌های محلی و نظایر آن. علاوه بر آن مؤلفه افتخارات ملی مثل اندیشمندان ایرانی و قهرمان‌های ورزشی و مانند آن نیز قابلیت اضافه شدن به این مؤلفه‌ها را دارد. از سوی دیگر، همان‌طور که از تعریف هویت، به خصوص هویت ملی بر می‌آید، یکی از ابعاد مهم شکل‌گیری کنونی هویت ملی، مربوط به شناخت افراد از دیگران و به طور کلی تمایزگذاری بین خود و دیگر هویت‌ها است، در نتیجه انواع و اقسام روابطی که بین ایران و کشورها و جوامع دیگر وجود داشته و دارد، به شکل‌گیری سالم هویت ملی در افراد کمک می‌کند. از این رو، ارتباطات ایران با سایر کشورها و به خصوص مباحثی از قبیل؛ مشروطه، ناسیونالیسم، آزادی، حقوق بشر و... که از غرب وارد ایران گشته و می‌توان تحت عنوان تجدد از آن نام برد نیز مؤلفه‌ای است که باید به ابعاد مختلف هویت ملی اضافه گردد.

در مجموع با توجه به توصیف‌ها و تعاریف به عمل آمده‌ی محققان و کارشناسان مربوط، تعریف عملیاتی هویت ملی با رجوع به ابعاد ده‌گانه‌ی ذیل مشخص می‌شود:

الف- رکن ایرانیت (ملیت) شامل:

- ۱- ارزش‌ها و هنجارهای ملی مانند روحیه‌ی جوانمردی و مهمان‌نوازی؛
- ۲- میراث فرهنگی مانند آثار و بناهای ملی، هنرهای سنتی و صنایع بومی؛
- ۳- اسطوره‌های ملی مانند رستم و آرش کمانگیر؛
- ۴- نمادهای ملی مانند پرچم و سرود ملی؛
- ۵- ویژگی‌های جغرافیایی یا مرز و بومی مانند مرزهای کشور؛
- ۶- خرده فرهنگ‌های قومی مانند گویش‌ها و لهجه‌ها؛

- ۷- افتخارات ملی مانند اندیشمندان و قهرمانان ورزشی ملی و مذهبی (این مولفه می‌تواند هم رکن ملی را شامل شود و هم رکن اسلامی)؛
- ب- رکن اسلامیت شامل:
- ۸- بعد سیاسی، که با توجه به نوع حکومت در ایران می‌توان سیاسی- مذهبی هم نام گذاری نماییم، مانند نوع نظام حکومتی و قانون اساسی؛
- ۹- بعد دینی مانند باورها، عقاید، مناسک، اشخاص و آیین‌های مذهبی؛
- پ- رکن تجدد شامل:
- ۱۰- فرهنگ و اندیشه‌هایی که در ارتباطات فرهنگی، به خصوص از غرب در دو سده‌ی اخیر وارد شده است، که تحت عنوان «تجدد» در مباحث نظری از آن یاد گردیده، مانند مشروطه، آزادی، دموکراسی.
- همان‌طور که گفته شد، برای انجام پژوهش حاضر و پاسخگویی به سوال‌های، آن از روش تحلیل محتوا استفاده می‌شود. در این روش، که شیوه‌ای مناسب برای تحلیل پیام‌های متون درسی به حساب می‌آید، ابتدا مقوله‌های مختلف تعریف می‌شوند (هولستی، ۱۳۷۳: ۱۴۸) که در این پژوهش، مقوله‌ها همان ابعاد مختلف هویت ملی هستند. سپس، با توجه به این مقوله‌ها، واحدهای تحلیل یعنی فراوانی‌های مربوط به موضوع درسی، عبارت‌ها، تصویرها، پرسش و تمرین‌ها، جداول و نمودارها، فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس مربوط به متون درسی، جدول بندی شده، پس از آن با توجه به جداول به دست آمده، تحلیل صورت می‌گیرد. به منظور حصول اطمینان از پایایی تحلیل‌های به دست آمده، کدگذاری واحدهای تحلیل را دو پژوهشگر به طور همزمان و به صورت مستقل انجام دادند- (یک پژوهشگر با تخصص علوم اجتماعی و یک پژوهشگر با تخصص در تعلیم و تربیت)- درصد توافق حاصل، ۸۲ درصد محاسبه گردید. سپس در مرحله‌ی بعد، سعی شد که درباره‌ی تمامی کدگذاری‌ها بین پژوهشگران توافق حاصل آید. این روش، از جمله روش‌های رایج، برای به دست آوردن پایایی در تحلیل محتوا است (همان، ۲۱۰). برای پاسخگویی به سوال اول تحقیق، از شاخص‌های فراوانی و درصد آنها استفاده می‌شود، زیرا که هدف، شناسایی

مؤلفه‌هایی است که به آنها توجه شده و یا اصلاً مورد توجه قرار نگرفته‌اند و یا کمتر مورد توجه واقع شده‌اند. برای پاسخ به سوال دوم، به مقایسه‌ی میزان فراوانی مؤلفه‌ها در هر دو کتاب و همچنین آزمون «خی دو» برای تفاوت معناداری استفاده شد.

یافته‌ها

همان‌طور که اشاره شد، برای انجام تحلیل محتوا، ابتدا ده مقوله‌ی اساسی که در واقع ابعاد و مؤلفه‌های گوناگون هویت ملی هستند، مورد شناسایی قرار گرفت. سپس در گام بعدی، به جستجوی این مقوله‌ها در واحد تحلیل (کل عبارت‌های کتاب) پرداخته شد، که فراوانی نتایج به دست آمده و درصد‌های مربوط به هر کدام، در جداول ذیل آمده‌اند.

جدول ۱: فراوانی کل کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی

کل	فعالیت‌های داخل و خارج از کلاس	جداول و نمودارها	پرسش ها	تصاویر	عبارت ها	موضوع درسی	
۱۳۲۷	۱۳۱	۴	۱۴۳	۱۷۰	۸۲۰	۱۰۴	پنجم دبستان
۷۰۵	۱۰۰	۰	۵۰	۲۷	۵۰۰	۲۸	سوم راهنمایی
۲۰۳۲							

جدول ۲: نتایج تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی سال پنجم دبستان

کل	فعالتهای داخل و خارج از کلاس		جداول و نمودارها		پوششها		تصاویر		عبارتها		موضوع درسی		ابعاد ده گانه
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱/۲۸									۱/۲۸	۹			۱- ارزشها و هنجارهای ملی
۲/۱۴					۰/۲۸	۲	۱/۵۷	۱۱	. /۲۸	۲			۲- میراث فرهنگی
۰/۵۷													۳- اسطوره‌های ملی
۶/۸۶					۰/۴۳	۳	۰/۴۳	۳	۰/۱۴	۱			۴- نمادهای ملی
۲۵/۲۶					۰/۴۳	۳	۳/۴۳	۲۴	۲	۱۴	۰/۲۸	۲	۵- ویژگی‌های جغرافیایی
۵۷					۶	۴۲	۴/۲۸	۳۰	۴۰/۱۴	۲۸۱	۳/۱۴	۲۲	۶- بعد سیاسی ۷- بعد دینی
۰/۱۴									۰/۱۴	۱			۸- خرده فرهنگهای قومی
۳/۲۸					۰/۱۴	۱			۲/۴۳	۱۷	۰/۵۷	۴	۹- تجدید
۳/۴۳					۰/۵۷	۴			۲/۵۷	۱۲	۰/۲۸	۲	۱۰- اختراعات ملی
۱۰۰													

همان‌طور که از جدول شماره ۲ برمی‌آید، ۵۷ درصد از کل فراوانی‌های واحدهای تحلیل این کتاب مربوط به بعد دینی و بیش و ۲۵ درصد نیز مربوط به بعد سیاسی است. این در حالی است که ابعاد ارزش‌ها و هنجارهای ملی، نمادهای ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، تجدد و افتخارات ملی، کمتر از ۹ درصد و به بعد اسطوره‌های ملی نیز هیچ توجهی نشده است. از سوی دیگر، ویژگی‌های جغرافیایی به عنوان رتبه‌ی سوم از نظر فراوانی، در جدول فوق تنها کمتر از ۷ درصد از کل فراوانی‌ها را شامل شده است.



جدول ۳: نتایج تحلیل محتوای کتاب تعلیمات اجتماعی سال سوم راهنمایی

کل	فعالیت‌های داخلی و خارج از کلاس		جداول و نمودارها		پرسشها		تصاویر		عبارتها		موضوع درسی		ابعاد ده گانه
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۴۸۲		۷/۱۹	۴۰		۳/۰۶	۱۷	۱/۱۸	۱۰	۳۲/۳۷	۱۸۰	۳۷/۸	۲۱	۱- ارزشها و هنجارهای ملی
۳۶۷		۳/۰۶	۱۷		۲/۵۲	۱۴	۱/۹۸	۱۱	۲۸/۰۶	۱۵۶	۱/۰۸	۶	۲- میراث فرهنگی ملی
													۳- اسطوره‌های ملی
													۴- نمادهای ملی
													۵- ویژگی‌های جغرافیایی
													۶- بعد سیاسی
													۷- بعد دینی
													۸- خرده فرهنگهای قومی
۱۴۷۵		۳/۰۶	۱۷		۱/۰۸	۶	۰/۳۶	۲	۱۰/۰۷	۵۶	۰/۱۸	۱	۹- تجدید
۰/۳۶									۰/۳۶	۲			۱۰- اقتضارات ملی
۱۰۰													

چنان که جدول شماره ۳ نشان می‌دهد، در کتاب تعلیمات اجتماعی سوم راهنمایی، بعد سیاسی، با بیش از ۴۸ درصد بیشترین میزان فراوانی را به خود اختصاص داده است. پس از آن، بعد دینی قرار دارد که بیش از ۳۶ درصد است، که نشان دهنده‌ی این موضوع است که این دو بعد بیش از ۸۴ درصد از فراوانی‌های این کتاب را شامل می‌شوند. این در حالی است، که به ابعاد ارزش و هنجارهای ملی، میراث فرهنگی، اسطوره‌های ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، ویژگی‌های جغرافیایی، به هیچ وجه پرداخته نشده است و همچنین فراوانی افتخارات ملی نیز بسیار اندک است.



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

جدول ۴: نتایج کلی تحلیل محتوای کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی

ابعاد ده گانه	موضوع درسی		عبارتها		تصاویر		پرسشها		جداول و نمودارها		فعالیت‌های داخل و خارج کلاس		کل		
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
۱- ارزش‌های و هیجانات ملی			۰/۸۲	۹									۰/۸۲	۹	
۲- میراث فرهنگی			۰/۱۶	۲	۰/۸۷	۱۱	۰/۱۶	۲					۱/۱۹	۱۵	
۳- اسطوره‌های ملی															
۴- نمادهای ملی			۰/۰۸	۱	۰/۲۴	۳							۰/۳۲	۴	
۵- ویژگی‌های جغرافیایی	۰/۱۶	۲	۱/۱۱	۱۴	۱/۶۷	۲۱	۰/۲۴	۳			۰/۶۴	۸	۳/۸۲	۴۸	
۶- بعد سیاسی	۲/۸۹	۳۵	۲۲/۳۷	۲۸۱	۲/۸۱	۳۴	۳/۵۸	۴۵	۰/۳۲	۴	۳/۶۶	۴۶	۳۵/۴۳	۴۴۵	
۷- بعد دینی	۲/۲۳	۲۸	۳۴/۸۹	۴۳۷	۳/۲۶	۴۱	۴/۴۶	۵۶			۳/۲۶	۴۱	۴۸/۰۱	۶۰۳	
۸- خرده فرهنگ‌های قومی			۰/۰۸	۱									۰/۰۸	۱	
۹- تجدید	۰/۴	۵	۵/۸۱	۷۳	۰/۱۶	۲	۰/۵۶	۷				۱/۴۳	۱۸	۸/۳۶	۱۰۵
۱۰- افتخارات ملی	۰/۱۶	۲	۱/۱۱	۱۴	۰/۴	۵	۰/۳۲	۴			۰/۰۸	۱	۲/۰۷	۲۶	

همان گونه که ملاحظه می‌شود، نتایج کلی که در جدول شماره ۴ نیز آمده است، مؤید نتایج جداول قبلی است. به عبارت دیگر، وزن بعد دینی و سیاسی بسیار بالاتر از سایر ابعاد است. این در حالی است، که ابعاد خرده فرهنگ‌های قومی، ارزش‌ها و هنجارهای ملی و نمادهای ملی بسیار کم رنگ و در مورد اسطوره‌های ملی صفر است. جهت پاسخ‌گویی به سوال شماره ۲ این پژوهش، ابتدا به مقایسه‌ی فراوانی کل دو کتاب تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی می‌پردازیم، سپس به عنوان استفاده از آمار استنباطی جهت تکمیل نمودن تحقیق، پس از حذف مولفه‌هایی که فاقد شرایط آزمون معنا داری هستند، از آزمون "خی دو" جهت معنا داری و یا عدم آن استفاده می‌کنیم.



جدول ۵: مقایسه‌ی فراوانی مولفه‌های هویت ملی در کتاب‌های پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی

مؤلفه‌ها	مقطع	
	پنجم دبستان	سوم راهنمایی
ارزشهای و هنجارهای ملی (فراوانی)	۹	---
میراث فرهنگی (فراوانی)	۱۵	----
اسطوره‌های ملی (فراوانی)	----	----
نمادهای ملی (فراوانی)	۴	----
ویژگی‌های جغرافیایی (فراوانی)	۲۸	----
بعد سیاسی (فراوانی)	۱۷۷	۲۶۸
بعد دینی (فراوانی)	۳۹۹	۲۰۴
خرده فرهنگی قومی (فراوانی)	۱	----
تجدد (فراوانی)	۲۳	۸۲
اقتضات ملی (فراوانی)	۲۴	۲
فراوانی کل	۷۰۰	۵۵۶

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌گردد، در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی هر دو مقطع پنجم دبستان و سوم راهنمایی، بیشترین فراوانی‌ها با تفاوت محسوس نسبت به سایر مولفه‌های هویت ملی مربوط به ابعاد دینی و سیاسی است. همچنین به ابعاد میراث فرهنگی، اسطوره‌های ملی، نمادهای ملی، ویژگی‌های جغرافیایی، خرده فرهنگ‌های قومی در مقطع سوم راهنمایی اصلاً توجه‌ای نشده و در مقطع پنجم دبستان نیز توجه ناچیزی شده است. با توجه به میزان فراوانی‌های به دست آمده در کتاب‌های فوق و پس از استفاده از آزمون «خی دو» نتایج زیر به دست آمد.

جدول ۶: مقایسه‌ی فراوانی مولفه‌های هویت ملی در کتاب‌های پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی بر اساس آزمون خی دو

معنی داری	درجه آزادی	خی دو	کتاب‌ها
$P < 0.01$	۳	۱۳۶,۳۸	تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی

همان‌طور که مشاهده می‌شود، مجذور خی مولفه‌های هویت ملی کل کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پنجم دبستان و سوم راهنمایی را نشان می‌دهد. اعمال مجذور خی نشان دهنده‌ی وجود تفاوت معنا دار در این دو کتاب است که ناشی از هدفمند بودن این دو کتاب در جهت بیان مولفه‌ها است.

بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع یافته‌های به دست آمده از پژوهش حاضر دلالت بر آن دارد، که در کتب تعلیمات اجتماعی پنجم ابتدایی و سوم راهنمایی به عنوان مقاطع پایانی دو دوره‌ی آموزش عمومی، به برخی از مؤلفه‌های مربوط به پدیده‌ی هویت ملی در حد نسبتاً مناسبی پرداخته شده است. این مؤلفه‌ها به ترتیب عبارتند از: بعد دینی و بعد سیاسی.

این نتیجه با یافته‌های معدود پژوهش‌های مشابه، یعنی پژوهش ملاصادقی (۱۳۷۸)، یاوری (۱۳۷۳) و شاه سنی (۱۳۸۶)، همخوانی دارد. در واقع پژوهشگران مذکور نیز به این نتیجه دست یافتند، که در کتب درسی و همچنین فعالیت‌های فرهنگی مدارس، بعد دینی و مذهبی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. این در حالی است، که برخی دیگر از ابعاد هویت ملی به شدت مورد غفلت قرار گرفته‌اند. ابعاد مذکور به ترتیب عبارتند از: ارزش‌ها و هنجارهای ملی، خرده فرهنگ‌های قومی، اسطوره‌های ملی، روابط با دیگر جوامع و تمدنها و بالاخره نمادهای ملی. از این نظر نیز، نتیجه‌ی به دست آمده از پژوهش حاضر، با تحقیقات قبلی (ملاصادقی، ۱۳۷۸ و یاوری، ۱۳۷۳) همخوانی دارد. آزمون مجذور خی در «جدول شماره ۵» هم نشان از تفاوت معنا داری و هدفمند بودن این موضوع در این کتاب‌ها است. با رجوع به کتاب‌های راهنمای معلم این درس، خود حکایت از آن دارد، که مؤلفان محترم توجه چندانی به هویت ملی و شاخص‌های آن نشان نداده‌اند. چنانچه در کتاب راهنمای معلم تعلیمات اجتماعی (ملکی و انتظاری، ۱۳۷۱: ۳۰-۲۷)، نیز با آن که در بخش اهداف کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره‌ی راهنمایی درباره‌ی ارزش‌ها و هنجارها بحث شده است، لیکن هیچ گونه تصریحی درباره‌ی ارزش‌ها و هنجارهای ملی در ایران نیست، بلکه ارزش‌ها و هنجارهای کلی است که در هر جامعه می‌تواند مصداق داشته باشد. همچنین، باید اذعان داشت، که حتا با وجود نقایصی که کتاب‌های راهنمای معلم دارند (البته باید اضافه کرد که در مسیر این مطالعه، مشخص شد که این کتب نه چندان در دسترس هستند و نه چندان مورد استفاده‌ی معلمان قرار می‌گیرند)، لیکن حتا اهداف تعیین شده در آن نیز، همخوانی زیادی با محتوای کتاب‌های درسی ندارند.

هماهنگی‌های به دست آمده از تحقیقات پیشین و پژوهش حاضر، که به فاصله‌ی زمانی حداقل ۶ سال انجام شده‌اند، حکایت از آن دارد، که در طول سالیان گذشته، به ویژه در برنامه‌های مربوط به تغییر محتوای کتب درسی، به پدیده‌ی هویت ملی و ابعاد گوناگون آن، توجه چندانی نشان داده نشده است. به تعبیر دیگر، مسئولان و برنامه‌ریزان آگاهانه و یا ناآگاهانه، این موضوع بسیار مهم را مورد غفلت قرار داده‌اند. همان طور که اشاره شد، این غفلت به ویژه در خصوص برخی از ابعاد هویت ملی، بیشتر به چشم

می‌خورد. این در حالی است، که بنا به دیدگاه برخی از صاحب نظران حوزه‌ی هویت ملی، مؤلفه‌هایی؛ مانند افسانه‌ها و اسطوره‌های ملی، بخش مهمی از احساس هویت ملی را تشکیل می‌دهند. چرا که تاریخ هر ملتی خواه ناخواه تا حدی دربردارنده‌ی عناصری از اسطوره و افسانه است (میلر، ۱۹۹۵: ۳۳). بعلاوه، فولکور یا فرهنگ عامه از قبیل داستانها، ترانه‌ها و ضرب‌المثل‌ها نیز نقش بسیار زیادی را در فرآیند شکل‌گیری هویت ملی، ایفا می‌نمایند. به همین دلیل، پول (۲۰۰۳)، اشاره می‌کند، که فرآیند شکل‌گیری هویت ملی از همان داستان‌های فولکوریک که مادران برای فرزندانشان در هنگام خواب رفتن می‌گویند، همچنین نخستین بازی‌های محلی و نیز شخصیت‌های اسطوره‌ای و افسانه‌ای که کودکان آنها را دوست دارند یا حتی از آنها می‌ترسند، آغاز می‌شود.

البته درست است که هدف عمده‌ی کتاب‌های تعلیمات اجتماعی، پرداختن به ابعاد سیاسی از قبیل حکومت، قانون اساسی، روابط متقابل دولت و ملت و نظایر آن است، اما این هدف نباید باعث غفلت از توجه به بعد ارزشی، هنجاری و حتا سایر ابعاد هویتی گردد. چرا که اتفاقاً تعلیمات اجتماعی، جایگاه مهمی در جامعه‌پذیری با تمامی ویژگی‌هایش دارد. مطابق با دانش جامعه‌شناسی، علی‌به‌خصوص جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، انتقال ارزش‌ها و هنجارهای هر جامعه، بخش مهمی از فعالیت نهاد آموزش و پرورش آن جامعه را تشکیل می‌دهد. به تعبیر دورکیم، آموزش و پرورش چیزی نیست جز جامعه‌پذیری و جامعه‌پذیری هم به معنی انتقال ارزش‌ها و هنجارهای ملی است (علاقه‌بند، ۱۳۷۷: ۱۴۰). این در حالی است که متون درسی کتب تعلیمات اجتماعی مورد نظر از این نظر، یعنی پرداختن به ابعاد ارزشی و هنجاری هویت ملی بسیار ضعیف است. در این صورت، چگونه می‌توان انتظار داشت که نسل جوان جامعه، فرآیند جامعه‌پذیری را به سلامت طی کند؟ چگونه جامعه‌پذیری بدون یادگیری و درونی‌سازی ارزش‌ها و هنجارها تحقق یابد؟ در واقع ارزش‌ها و هنجارها، از مهمترین عوامل تداوم و پایداری ملت و جامعه در طول تاریخ به حساب می‌آیند. از سوی دیگر، عدم آگاهی صحیح از خرده‌فرهنگ‌های قومی، ممکن است خطراتی از جمله تعصبات و تبعیض‌های قومیتی را برای جامعه به وجود آورد.

در کل، با توجه به یافته‌های به دست آمده در پژوهش حاضر، به طور کامل آشکار است، که در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی مورد بررسی، به مولفه‌های ده گانه‌ی هویت ملی به صورتی متعادل و متوازن توجه نشده است. طوری که بعد دینی و سیاسی به عنوان ارکان اسلامیت هویت ملی، دارای بالاترین فراوانی به میزان بیش از ۸۳ درصد یا ۱۰۴۸ جمله از ۱۲۵۶ جمله هدفمند است. بالاترین فراوانی رکن ایرانیت، مربوط به ویژگی‌های جغرافیایی است، که تنها ۴۸ جمله یا ۳/۸۲ درصد را شامل می‌شود و دیگر مولفه‌های ایرانیت بسیار کم‌رنگ هستند، طوری که به اسطوره‌های ملی و خرده فرهنگ‌های قومی توجه‌ای نشده است. رکن تجدد نیز، کلاً دارای ۱۰۵ جمله با ۸/۳۶ درصد فراوانی است و افتخارات ملی، به عنوان مولفه‌ای برای هر دو رکن ایرانیت و اسلامیت تنها دارای ۲/۰۷ درصد است. نکته‌ی قابل توجه این است، که ایرانیت با توجه به مولفه‌های مختلفی که برای آن وجود دارد، حتی نتوانسته است از نظر فراوانی به رکن سوم هویت ملی، یعنی تجدد هم برسد. این در صورتی است، که بنا به تعبیر بسیاری از پژوهشگران و کارشناسان حوزه‌ی هویت ملی، هویت ملی ایرانی، ترکیبی متعادل از ایرانیت (تاریخ و سنت ایرانی)، دین (اسلام) و تجدد (عناصر فرهنگ عمدتاً غربی وارد شده به ایران) است (رجایی، ۱۳۸۳: ۴۲ و اسدی، ۱۳۸۳: ۷۸). به سخن دیگر، ملت، دین و تجدد در حالت تعادل در تعاملی منطقی با دیگری عمل نموده و سهم معقولانه‌ی خود را ادا نموده اند. مسلم است، که عدم توجه به حالت تعادل و تعامل منطقی هویت ملی، اثرات منفی و مخربی را بر روند شکل‌گیری هویتی کودکان و نوجوانان بر جای خواهد گذاشت. بنا به نظر پژوهشگران مطالعه‌ی حاضر به نظر می‌آید، بحران هویتی دوره‌ی معاصر و عوارض مربوط به آن که تا حدودی در پژوهش منادی (۱۳۸۳: ۵۴-۵۳)، به آنها اشاره شده است، تا حد زیادی به دلیل همین نقصان توجه متعادل و منطقی و پرورش آن به عنوان یک هدف عمده و کلی آموزش و پرورش است. علاوه بر آن، هویت ملی، آنچنان که باید و شاید در اهداف نظام آموزش و پرورش به روشنی و مشروح مورد توجه قرار نگرفته است (به مصوبه‌ی شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۷۲ رجوع شود).

پیشنهادها

با توجه به یافته‌ها و نتایج حاصل از تحقیق حاضر، موارد ذیل پیشنهاد می‌گردد.

۱- با وجود این که الگوی تعادلی در بحث هویت ملی مورد پذیرش بسیاری از متخصصان قرار گرفته و در مطالعه‌ی حاضر نیز به عنوان چارچوب نظری، مورد استفاده قرار گرفت، لیکن به نظر می‌آید، برای رسیدن به الگویی جامع، مانع و منطقی، نیاز به مطالعات و تحقیقات نظری بیشتری باشد. الگویی که بتواند مورد توافق همگان قرار گرفته و علاوه بر آن، پاسخگوی مشکلات و چالش‌های جامعه نیز باشد.

۲- همان طور که روشن شد، لازم است تا اهداف کلی نظام آموزش و پرورش و همچنین اهداف جزئی تر محتوای کتاب‌های درسی با عنایت به ابعاد هویت ملی مورد تجدید نظر قرار گیرند. در این راستا، تلاش در جهت هماهنگ ساختن اهداف کتب درسی و کتب راهنمای معلم، ضرورت دارد.

۳- با توجه به این که به نظر می‌آید، آموزش‌های غیر مستقیم، از جمله فعالیت‌های فوق برنامه، در شکل‌گیری هویت ملی تاثیر زیادی داشته باشد. پیشنهاد می‌شود که مطالعاتی در خصوص چگونگی این تاثیر طراحی و انجام شود.

پی‌نوشت

- | | |
|------------------|------------------------|
| 1. Miller | 2. Poole |
| 3. Self-Concept | 4. Self |
| 5. G.H.Mide | 6. C.H.Cooli |
| 7. Dooch | 8. Kraose |
| 9. Jenkins | 10. National character |
| 11. Siri wardena | 12. Keller |
| 13. Dror | 14. Fereshteh |

منابع

الف. فارسی

احمدی، حبیب. (۱۳۸۲). روان‌شناسی اجتماعی. شیراز: مرکز نشر دانشگاه شیراز

اسدی، مهوش. (۱۳۸۳). راه‌های شناسایی وطن دوستی در دانش‌آموزان متوسطه‌ی

- استان قزوین. کارشناسی تحقیقات آموزش و پرورش استان قزوین.
- حق پناه، جعفر. (۱۳۷۶). هویت ایرانی: چند برداشت. مجله‌ی کیهان فرهنگی. ۱۴ (۱۳۵): ۷.
- دلاور، علی. (۱۳۷۴). مبانی نظری و علمی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: رشد.
- دوچ، مورتون و کراوس، م؛ روبرت. (۱۳۸۶). نظریه‌ها در روانشناسی اجتماعی. ترجمه‌ی مرتضی کتبی. تهران: دانشگاه تهران.
- رجایی فرهنگ. (۱۳۸۳). مشکل هویت ایرانیان امروز. تهران: نشر نی.
- رواسانی، شاپور. (۱۳۸۰). زمینه‌های اجتماعی هویت ملی. تهران: مرکز باز شناسی اسلام و ایران.
- ساروخانی، باقر. (۱۳۷۸). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سروش، عبدالکریم. (۱۳۷۷). رازدانی، روشنفکری و دینداری. تهران: موسسه‌ی فرهنگی صراط.
- سروش، مریم. (۱۳۸۰). بررسی عوامل فرهنگی - اجتماعی موثر بر هویت مذهبی جوانان - مطالعه‌ی موردی جوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.
- سریع القلم، محمود. (۱۳۸۳). متدولوژی فهم هویت ملی. در مجموعه هویت ملی در ایران به کوشش داود میر محمدی، تهران: تمدن ایرانی.
- شاه سنی، شهرزاد. (۱۳۸۶). تبیین ساز و کارهای مؤلفه‌های جامعه پذیری کتاب‌های علوم انسانی دوره ابتدایی در چارچوب تحلیل انتقادی گفتمان. پایان نامه‌ی دکتری دانشگاه شیراز.
- شریعتی، علی. (۱۳۸۰). ویژگی‌های قرون جدید. تهران: قلم.
- شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش. (۱۳۷۲). اهداف پرورشی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. تهران: تربیت.
- شولت، یان، آرت. (۱۳۸۲). نگاهی موشکافانه بر پدیده‌ی جهانی شدن. ترجمه‌ی مسعود کرباسیان. تهران: علمی و فرهنگی.

عشوری، زهرا. (۱۳۷۸). تحلیل محتوای داستان‌ها و روایی‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی در سال تحصیلی ۷۶-۷۷ و مقایسه‌ی آن با هدف‌های آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

علاقه‌بند، علی. (۱۳۷۷). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: نشر روان.
محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۷۵). ادراک خود: از کودکی تا بزرگسالی: دیدگاه‌ها، نظریه‌ها و کاربردهای تربیتی و درمانی. تهران: موسسه‌ی انتشارات بعثت.
معظم‌پور، اسماعیل. (۱۳۸۰). هویت فرهنگی در عصر رضاشاه. نامه‌ی پژوهش، ۲۲ و ۲۳: ۳۳-۴۹.

مطهری، مرتضی. (۱۳۸۵). خدمات متقابل اسلام و ایران، چاپ ۳۲، تهران: صدرا.
ملا صادقی، منیره. (۱۳۷۸). نقش فعالیت‌های فرهنگی مدارس در شکل‌دهی هویت ایرانی دانش‌آموزان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران.

منادی، مرتضی. (۱۳۸۳). جهانی شدن: دستگاه‌های فرهنگی و جوانان ایرانی. در کتاب آموزش و پرورش و گفتمان‌های نوین: گردآوری توسط محمد علی محمدی و حسین دهقان. تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

ملکی، حسن و انتظاری، علی. (۱۳۷۱). کتاب راهنمای معلم تعلیمات اجتماعی سال اول راهنمایی. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.

هادی‌نژاد، سید هادی. (۱۳۷۴). تحلیل محتوای کتب فارسی سال چهارم و پنجم ابتدایی و مقایسه‌ی آن با هدف‌های آموزش و پرورش دوره‌ی ابتدایی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبایی.

هولستی، آر. آل. (۱۳۷۳). تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی. ترجمه‌ی نادر سالارزاده امیری. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

یاوری، نوشین. (۱۳۷۳). اقوام و قومیت در کتاب‌های درسی. فصلنامه‌ی گفتگو، ۳: ۲۵-۴۲.

ب. انگلیسی

Carr, D. (2003). *Making sense of education*. U.K: Routledge Falmer Press.

- Fereshteh, M. Hussein. (1992). *The U. S. and Japanese education: Should they be compared?* Paper presented at Lehigh university's conference on education and economics in technologically advacing countries. Bethlehem, P. A.
- Jenkins, R. (1996). *Social identity*. U. K. Routledge press.
- Keller, D. and Dror, I. (1995). *Planning non- formal education curricula: the case of Israel*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Meskoob, S. (1992). *Iranian nationality and the persian language*. Washington D.C., Mage Publishers
- Miller, D. (1995). *On Nationality*. U. K. Clarendon Press.
- Poole, Ross. (2003). *National Identity and Citizenship*. In the: *Identities*, by Linda Martin, Alcoff and Eduardo Mendieta (Eds). U. K. Blackwell publishing.
- Siriwardena, R. (2002). *National identity, content of education and ethnic perceptions*. [http // www.Sangam.org](http://www.Sangam.org) / Analysis national-identity.





مرکز تحقیقات کمپیوتر علوم اسلامی

نگاه حداکثری یا حداقلی به اخلاق و جایگاه آن در فرایند تربیت اخلاقی

بابک شمشیری*

ماه منیر ایران پور**

زهره همایون***

چکیده

اندیشمندان از دیرباز به مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی نظر داشته‌اند. چنانچه ارسطو غایت تعلیم و تربیت را فضیلت دانسته (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۷۴) و خواجه نصیر اراده و اندیشه را خاستگاه اخلاق می‌داند (کیانی و بختیارنصرآبادی، ۱۳۹۰).

تربیت اخلاقی از مهمترین وجوه فرایند تربیت است و یکی از مهمترین اهداف بعثت انبیاء نیز بوده است؛ چنانچه پیامبر (ص) فرموده‌اند: انی بعثت لاتمم مکارم الاخلاق (طبرسی، ۳۳۳: ۱۳۳۹). بدین جهت در تدوین فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران نیز بدان توجه شده است. (صادق‌زاده و دیگران ۱۳۸۸) و مشخصاً در اهداف آموزش و پرورش، مسأله تربیت اخلاقی لحاظ گردیده است (مجموعه مصوبات، ۱۳۷۹). با این وجود فاصله عمیقی میان این آرمان‌ها در زمینه برنامه درسی قصد شده و واقعیت وجود دارد (کریمی، ۱۳۸۳).

حال این سؤال مطرح است که چرا با وجود تلاش‌های وافر برای نیل بدین اهداف، متریبان متخلق به ارزش‌های اخلاقی نگردیده و ناهنجاری‌های اخلاقی و بزهکاری بویژه بین دانش‌آموزان رو به فزونی است. ("افزایش آمار دانش‌آموزان بزهکار"، ۱۳۸۹/۱۲/۶). چنانچه روشن است؛ شیوع رذایل اخلاقی در یک جامعه پدیده‌ای اجتماعی است و به تعبیر دورکیم «پدیده‌های اجتماعی تبیین اجتماعی می‌طلبند.» (فناپی، ۴۰: ۱۳۸۴) براساس دیدگاه نگارندگان این مقاله تربیت اخلاقی پیوستاری است که ابتدای آن اخلاق حداقلی؛ با هدف ایجاد و توسعه اخلاق اجتماعی و سیر آن سعودی و متعالی و اوجش اخلاق حداکثری است که به‌وصول اهداف آرمانگرایانه‌ای مانند پرورش عبد صالح می‌انجامد.

پژوهش‌گران در این مقاله ابتدا به بررسی اجمالی رویکردهای مختلف اخلاقی پرداخته؛ سپس ضمن ارائه تعریف اخلاق حداقلی و اخلاق حداکثری و مقایسه آنها رویکردهای مهم اخلاقی را از این جهت که نگاهشان به اخلاق حداقلی یا حداکثری است مورد بررسی و اجمالاً به دلالت‌های تربیتی اخلاق حداقلی و حداکثری در نظام

* دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، بخش مبانی تعلیم و تربیت،

همراه: bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir همراه: ۰۹۱۷۱۱۹۶۶۲۰

** کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، iameneh@yahoo.com همراه: ۰۹۱۷۳۰۳۵۵۸۵

*** کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، Andreitarcovsky@yahoo.com همراه: ۰۹۱۷۳۴۴۶۲۰۸

تعلیم و تربیت پرداخته و نهایتاً جمع‌بندی و نتیجه‌گیری نموده‌اند. بدین ترتیب مقاله حاضر از منظری فلسفی و با تکیه بر روش توصیفی تفسیری، به موضوع اخلاق حداقلی و اخلاق حداکثری پرداخته است.

واژگان کلیدی: اخلاق حداقلی، اخلاق حداکثری، تربیت اخلاقی، نظام تعلیم و تربیت

مقدمه

تعلیم و تربیت از جمله امور انسانی است که به دلیل نقش برجسته‌اش در تمام امور زندگی بشر اهمیت به‌سزایی داشته به طوری که مورد توجه اندیشمندان مختلف بوده و هر کدام با بیانی بر آن تأکید نموده‌اند. پرداختن به تعلیم و تربیت هم از نظر چند بعدی بودن و هم پیچیدگی‌های خاصش، در سطح نظری و عملی، آن را تبدیل به امری مهم و بی‌بدیل ساخته است. بدیهی است در حوزه تعلیم و تربیت یکی از تأثیرگذارترین و در عین حال دشوارترین مباحث، اخلاقی بارآوردن کودکان است؛ لذا پرداختن به مباحث مربوط به اخلاق و پیرو آن تربیت اخلاقی از جایگاه رفیعی برخوردار است. اندیشمندان و فیلسوفان از دیرباز به مقوله اخلاق و حتی اخلاق از منظر تربیت نظر داشته‌اند. چنانچه ارسطو غایت تعلیم و تربیت را تربیت اخلاقی و فضیلت دانسته (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۷۴)؛ و خواجه نصیر اراده و اندیشه را خاستگاه اخلاق می‌داند (کیانی و بختیار نصرآبادی، ۱۳۹۰).

علاوه بر اهمیت این موضوع در میان اندیشمندان قدیم، در حوزه تعلیم و تربیت دینی هم تربیت اخلاقی بسیار قابل توجه بوده است؛ بنابراین به نظر می‌رسد که بخش گسترده‌ای از فرهنگ سنتی در گیر مقوله اخلاق بوده است.

تاکنون تعلیم و تربیت فرایندی بوده که از جنبه‌های گوناگون تعاریف و تفاسیر متعددی داشته است. اگر بخواهیم به لحاظ موضوعی قدرمشتکی برای آن در نظر بگیریم - از یک جنبه می‌توان گفت که - موضوع تعلیم و تربیت نفس انسان است. با این وصف نفس انسانی محملی



است که ارزش‌ها و آرمان‌ها از طریق فرآیند تعلیم و تربیت نسل به نسل منتقل و درونی می‌شود و اخلاق مقوله‌ای است که حوزه وسیعی از این ارزش‌ها و غایات را دربرمی‌گیرد. «فعل اخلاقی فعلی است که از اختیار انسان نشأت گرفته و در آن یک ارزش نهفته است. به صورتی که آن فعل از طرف خود فاعل یا دیگران قابل ستایش یا نکوهش باشد. قابلیت تبدیل و تغییر به غیر یا تحویل و تکامل به درجه دیگر را داشته باشد و یا برای آن قابل فرض و انتظار باشد» (بزرگ‌مقام، ۳۱: ۱۳۷۳).

همزیستی و بهزیستی در جهان امروز بیش از هر امری، نیازمند برخورداری از اخلاق جهانی است و بهترین محمل برای آموزش، تمرین، ترویج و به کارگیری اخلاق جهانی به منظور تربیت انسان‌هایی متخلق به این ویژگی‌ها، نظام آموزش و پرورش می‌باشد. (آتشک و همکاران، ۶۴: ۱۳۹۱).

این تحقیق در پی آن است تا با بررسی جنبه‌های متفاوت اخلاق اعم از اخلاق فردی و اجتماعی، اخلاق فضیلت‌گرایی و فایده‌گرایی اخلاق دینی و فرادینی و نگاهشان در تعلیم و تربیت به ترسیم و تفهیم جایگاه اخلاق حداقلی (جهانی و ناب) و حداکثری (فردی و مصداقی) در نظام تعلیم و تربیت رسمی بپردازد.

تحقیقات گذشته عمدتاً، به مقوله اخلاق صرف پرداخته‌اند و کمتر، در زمینه تربیت اخلاقی نظر کرده‌اند. به طور مثال در خصوص تربیت اخلاقی در تعلیم و تربیت آتشک و همکاران (۱۳۹۱)، نشان داده‌اند که در تدوین اهداف آموزش و پرورش ایران به مصادیق اخلاق اجتماعی و اخلاق جهانی در قیاس با اخلاق فردی کم توجهی شده است.

باقری (۱۳۷۹)، به بررسی و نقدِ مواجهه اخلاق با تربیت اسلامی برخاسته؛ در مواجهه نخست قائل به حضور حداقلی دین در حوزه اخلاق و تربیت است و مواجهه دیگر حضور دین در

این دو عرصه را مردود و بی‌معنا می‌داند. وی بر آنست؛ رویکردی نوین را مطرح سازد که در آن امکان، معنا و سازواری اخلاق و تربیت اسلامی فراهم باشد و اما در ارتباط با اخلاق به طور کلی ماهروزاده (۱۳۸۷)، به رویکردهای مطلق‌گرایی و نسبی‌گرایی قائل شده‌است.

سروش (۱۸۴ و ۲۲۲-۲۲۴: ۱۳۷۱)، اخلاق را به اخلاق تابع و طبیعی تقسیم و با تفاسیری اخلاق تابع را بر طبیعی رجحان داده‌است.

فناپی (۱۳۸۴)، به فرادینی بودن مقوله اخلاق قائل بوده سفارش‌های دین به رعایت ارزش‌های اخلاقی را تأکیدی بر دریافت‌های عقلانی بشر تلقی؛ و اخلاق را به فردی و اجتماعی تقسیم و آنها را از جهات مختلف مقایسه نموده‌است.

اوجاقی (۱۳۸۶)، به واکاوی رابطه میان دین و اخلاق به لحاظ رفتاری پرداخته؛ دیدگاه‌های مخالف و موافق را بررسی نموده‌است. مخالفان معتقدند؛ صرف تصدیق الزامات اخلاقی برای انجام عمل اخلاقی کفایت می‌کند و نیازی به دین برای اینکار نیست و موافقان معتقدند؛ به دلایل متعدد، رفتار اخلاقی وابستگی‌هایی به دین دارد. از نظر وی، دین به طرق متعدد می‌تواند به انجام عمل اخلاقی کمک کند.

مایکل والزر (۱۳۸۹)، به توضیح مطلق یا نسبی بودن قواعد اخلاقی پرداخته و نوعی «اخلاق هسته‌ای» با عنوان «اخلاق حداقلی» را که مبین مجموعه‌ای کلی از استانداردهای اخلاقی ابتدایی و متضمن حقوق بنیادین برای زندگی، عادلانه ساختن رفتارها و یکپارچه‌سازی فیزیکی و ذهنی است؛ معرفی می‌کند و نشان می‌دهد که این حداقل‌ها چیست و چگونه می‌تواند با سنت و فرهنگ هر جامعه غنی و فربه شود.

اکثر تحقیقات صورت گرفته در این راستا در حوزه فلسفه اخلاق می‌باشد ولی در حوزه تعلیم و تربیت بویژه تعلیم و تربیت رسمی که عرصه عمل به یافته‌های نظری است، به تربیت اخلاقی

و آسیب‌پذیری‌های مربوط بدان کمتر پرداخته شده و پژوهش‌ها نتوانسته‌اند به‌نحو شایسته به روند تربیت اخلاقی کمک نمایند. در تعلیم و تربیت رسمی مبانی نظری غالب مبتنی بر اخلاق حداکثری است و نگارندگان این مقاله معتقدند؛ مسیر مراحل تربیت اخلاقی باید بر اساس پیوستاری، از اخلاق حداقلی شروع و به‌سمت دست‌یابی به اخلاق حداکثری حرکت کرد. با این امید که متریبان در این مسیر با جوشش درونی سیر تکاملی را طی کنند و چنانچه کانت معتقد است به خودآیینی، خودمختاری یا خودقانون‌گذاری^۱ نائل آیند. به‌نظر می‌رسد به دلیل نگاه حداکثری و آرمان‌گرایانه در مقوله تربیت اخلاقی تاکنون توفیق چندانی حاصل نگردیده؛ لذا نگارندگان مقاله درصددند؛ به‌صورت مبانی با طرح الگوی اخلاق حداقلی و حداکثری در حیطه تعلیم و تربیت، بویژه تعلیم و تربیت رسمی راه برون‌رفتی را پیشنهاد نمایند. به‌همین دلیل هدف از مقاله حاضر معرفی مفهوم اخلاق حداقلی و حداکثری و جایگاه و حد آنها برای تربیت اخلاقی است. این مقاله برآنست به دو پرسش پاسخ گوید: ۱. این دو مفهوم هرکدام دالّ بر چه معنایی است؟ ۲. نسبت هرکدام از آنها با نظام تعلیم و تربیت چیست؟

بدین ترتیب پژوهش حاضر از منظری فلسفی و با تکیه بر روش توصیفی تفسیری، به موضوع اخلاق حداقلی و اخلاق حداکثری خواهد پرداخت.

بحث اصلی

در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان نظام‌های اخلاقی را به دو دسته نظام‌های مطلق‌گرا^۲ و نسبی‌گرا^۳ تقسیم نمود. از منظر دیگر می‌توان مقوله‌ی اخلاق را به دینی و فرادینی تقسیم نمود و

^۱ - self autonomy

^۲ - Absolutism

^۳ - Relativism

به علاوه می توان از دو منظر فردی و اجتماعی بدان نگریست. در این راستا ابتدا به نظر هر کدام از این رویکردها به اخلاق پرداخته می شود و در ادامه ی هر قسمت نسبت آن دیدگاه با اخلاق حداقلی و حداکثری که محور اصلی بحث این مقاله است مشخص خواهد شد.

مطلق گرایی اخلاقی

مطلق گرایی اخلاقی یعنی عدم وابستگی اصول و گزاره های اخلاقی به امری خارج از ذات موضوعات اخلاقی و آن چه موضوع را متصف به خوبی و بدی اخلاقی می کند؛ فقط مجموعه عناصر موجود در ذات موضوع می باشد نه حوادث و شرایط خارج از آن از قبیل شرایط اجتماعی - فرهنگی، اقتصادی یا وضعیت روانی و ذوق فاعل که این معنای حداکثری از اطلاق می باشد (دیلمی، ۳۸-۳۹: ۱۳۷۵).

مطلق گرایی رویکردی است که در آن اصول احکام و ارزش های اخلاقی اموری ثابت، همیشگی و همگانی اند و هرگز استثنا نمی پذیرند و نسبی بودن برخی دیگر از احکام و ارزش های اخلاقی به معنای نسبییت شرایط واقعی است که این معنا، « اطلاق حداقلی » می باشد (ماهرزاده، ۱۳۷۸). از جمله ی نظام های مطلق گرا می توان به نظام اخلاقی فضیلت مدار^۴ اشاره کرد.

اخلاق فضیلت مدار

افلاطون و به ویژه ارسطو پایه گذاران اخلاق فضیلتند و این قسم از اخلاق حداقل تا دوره روشنگری تنها اخلاق غالب در فلسفه اخلاق غرب بوده است. اخلاق فضیلت در طی قرن نوزدهم به یک باره مورد غفلت قرار گرفت تا آنکه در ۱۹۵۸ در فلسفه انگلیسی آمریکایی دوباره احیا

^۴ - Virtue-oriented

گشت (اخلاق فضیلت جدید). همه روایت‌های جدید اخلاق فضیلت با وام گرفتن سه مفهوم متفرع شده از آن نشان می‌دهند که نیازهایشان در فلسفه باستان ریشه دارد. آن سه عبارتند از فضیلت، حکمت عملی و شکوفایی. ایده‌آل‌های اخلاقی‌ای که در فرد به‌طور آگاهانه بروز می‌کند فضیلت گویند. حکمت عملی خیری است که نهایتاً صاحب معرفت آن می‌داند که در شرایط و موقعیت‌های زندگی می‌بایست عدالت و فضیلت به‌شکلی تلطیف یافته به نفع موقعیت آرمانی بروز کند. تقدیر از یک فاعل بستگی به این دارد که او در حکمت عملی دارای ظرفیتی باشد که بتواند تشخیص دهد در یک موقعیت یا حالت خاص برخی شاکله‌ها از برخی دیگر مهم‌تر و یا متناسب‌ترند. بنابراین انسان خردمند امور مختلف را هم‌تراز با همدیگر نمی‌داند. حکمت عملی به‌صورت مشخص با تجربه زندگی سازوار می‌گردد و صاحب آن آن، آگاهی عمیقی نسبت به فضایل دارد؛ زیرا می‌داند که فضیلت‌ها به جهات مخالف اشاره نمی‌کنند و قواعد یکدیگر را نقض نمی‌نمایند. سومین مؤلفه رویکرد فضیلت‌محور از این لحاظ، سعادت و شکوفایی است. شکوفایی آن نقطه مطلوب غیرموجود است که شخص برای رسیدن به آن، فضیلت را به‌کار می‌بندد؛ فضیلت‌هایی که هم دربردارنده‌ی منفعت فرد و هم جمع (دیگران) است. به‌عقیده پاره‌ای اندیشمندان برای رسیدن به شکوفایی لازم است که هم خوبی‌هایی نظیر عدالت و خیرخواهی و هم عاقبت‌اندیشی، پایداری و حتی احتیاط‌کاری را که بیشتر جنبه نفع فردی دارد راه رسیدن به شکوفایی تلقی کنند. تا اینجا به‌طور کلی در حوزه فضیلت‌های ارسطوگرایانه صحبت کردیم. یعنی در واقع فضیلت‌هایی که عمل محورانه‌اند؛ اما رویکرد دیگری وجود دارد که از سنت یونانی فاصله گرفته و عامل محور است. در این رویکرد درستی اعمال و عیار حداکثری آنها مبتنی بر انگیزه‌ها و خصوصیات عامل می‌باشد. اسلاوت^۵ در حقیقت انگیزه‌های فرد فضیلت‌مند را نه تنها

⁵ -Slote (2001)

ضروری که کافی نیز می‌داند. انگیزه‌ها در این رویکرد زودگذر نیستند که برآمده از حالات درونی بوده؛ بلکه از اوصاف خوبی نشأت می‌گیرند که مربوط به شخصیت‌اند و این فرد متعادلانه و موقعیت‌مدار تصمیم می‌گیرد. البته اخیراً اخلاق فضیلت در حوزه‌ی تعلیم و تربیت جهانی از طریق شخصیت‌پروری مبتنی بر فضایل و نه تلقین، جدی گرفته شده است (هرست‌هاوس، ۴۰ - ۳۱: ۱۳۹۲).

با توجه به شرحی که بر مؤلفه‌های فضیلت رفت می‌توان گفت این وجه از اخلاق کمال‌گرا یا همان فضیلت‌محور در حوزه تعلیم و تربیت می‌تواند دلالت‌های تربیتی را متأثر سازد. در صورتی که سایه اخلاق آرمانی یا همان عامل‌محور بر سیستم تعلیم و تربیت طنین اندازد؛ هدف شناخت و ارزیابی معیارهای حداکثری و نیت‌مربیان خواهد بود. در این فضا مربی نقش مبلغ را خواهد داشت. وی باید بکوشد تا شخصیتی به‌دور از ریا و نمونه عملی این نوع اخلاق باشد. واضح است که این حد از فضیلت‌محوری در نظام تعلیم و تربیت نمی‌تواند موفق باشد چون نیت افراد بنا به شخصیت‌ها و باورهای متنوعی که دارند امری غیرعینی و تکثرپذیر است و امر ارتباط و تربیت را آسیب‌پذیر خواهد کرد. بنابراین مربیان هیچ‌گاه نخواهند توانست در ارزشیابی نیت افراد موفق باشند. چه بسا این امر زمینه ریا را فراهم کند. از این سو که بگذریم به فضیلت‌عمل‌محور خواهیم رسید. فضیلت‌عمل‌محور که به‌بیان دیگر اخلاق حداقلی است بهتر می‌تواند زمینه رشد و ارزیابی مربی را فراهم آورد. در این سیستم تعلیم و تربیت، مربی دغدغه آن را دارد که زمینه پرورش نیکویی را در مربی فراهم آورد و وی را با آن عمیقاً آشنا گرداند. البته بدین شرط که نظام تعلیم و تربیت بر مبنای ایدئولوژی خاص و یا طرزاندیشه خاصی بنا نباشد؛ که طبعاً آن ارزش‌ها معطوف به رسیدن و فربه‌سازی باورهای خاص گردند. بنابراین اگر قدر مشترکی از مجموعه‌ی فضیلت‌ها، منهای در نظر گرفتن نیت و باور نهایی آن‌ها مورد ارزیابی قرار گیرد (اخلاق حداقلی)؛

در این صورت خواهد توانست معیارهای عینی و متفق‌القولی برای همزیستی سالم اجتماعی به دست دهد؛ که همان‌ها به شکل عینی در محتوای درسی و حتی ارزش‌یابی متریان گنجانده شوند. در این شیوه، معلم هم در زمینه فضیلت‌ها و هم حکمت عملی خواهد توانست متریان خود را با موضوع اخلاق و زمینه‌های آن و همچنین توازن انواع اوصاف در سایه‌ی عدالت عمیق در وجود شخص به ترغیب وادارد که البته این‌ها نه فقط به شیوه‌ی تدریس مستقیم و متون‌محور که حتی به صورت دیالکتیک و بحث و همچنین ایجاد موقعیت‌های فرضی و نمایش و به چالش کشیدن دانش‌آموزان برای حل مسائل اخلاقی بین فردی و گروهی صورت می‌پذیرد. در یک بیان مفصل‌تر می‌توان گفت که محتواهای درسی در تعلیم و تربیت مبتنی بر فضایل، در الگوی مدنظر این مقاله می‌بایست بدین صورت باشد که به لحاظ ساختاری باید به اندازه‌ی کافی برانگیزاننده ذهن، پویا و منعطف باشد تا با چالش‌هایی که مطرح می‌شود دانش‌آموزان بتوانند با استفاده از خلاقیت و توانمندی ذهن خود موقعیت‌های حکمت عملی را تحلیل کنند و در مورد آن با هم تبادل آراء نمایند. به نظر می‌رسد؛ در سایه چنین روشی در تعلیم و تربیت یعنی روش دیالکتیک، ایفای نقش‌های فرضی (نمایش) و حتی بازی‌های آموزنده و مبتنی بر اصول اخلاقی مربی بتواند متریان را درگیر پیچیدگی‌های اخلاق و البته ارزش‌محوری فضایل و آرمان‌ها کند. همان‌طور که گفته شد در این رویکرد یعنی اخلاق حداقلی، هم محتوا و هم ارزش‌یابی، بهتر می‌تواند به معیارهای همگانی و عینی تکیه کند و به دور از گرایش‌های ایدئولوژیک‌محورانه، اصول اخلاقی را در فراگیران رشد بخشد. ناگفته نماند که اخلاق حداکثری که به نیت‌های غایت‌انگارانه نظر دارد در این نظام می‌تواند باشد اما بدین صورت که متناسب با درک و عمق فهم دانش‌آموزان مطرح شود و مسأله انتخاب این باورها و ربط و چگونگی اخلاق حداقلی با اخلاق حداکثری - متناظر با هر کدام از باورها و ایمان‌ورزی‌ها - به عهده دانش‌پژوهان و متریان قرار گیرد. در این

صورت می‌توان امید داشت که اصول اخلاق حداقلی به شکل مورد وفاقی، محور تربیت اخلاقی نظام آموزش و پرورش گردد. به طوری که هم زمینه اکراه و ریا از بین رود و هم در سطح تحصیلات عمومی و عالی، دانش‌پژوهان را به صورت خودانگیخته درگیر فهم و شناخت اخلاق حداکثری - متناسب با باورها و نیت‌های عمیق - کند.

اخلاق نسبی

طرفداران نسبیّت در اخلاق کاربرد واژه اخلاق را به منظور اشاره به نوعی رفتار کلی و همگانی می‌پذیرند اما می‌گویند این تصور که چیزی وجود دارد که ممکن است مدلول این واژه قرار گیرد خطاست. نسبیّت در واقع بدین معناست که در میان دو یا چند عامل، رابطه‌ای دوسویه و تأثیرگذار بر یکدیگر وجود دارد. به گمان برخی، همه ارزش‌ها به ادراک حسی بستگی دارد و چون ادراک حسی نسبی است؛ پس ارزش‌ها هم نسبی هستند. به هر حال نظریه پرداز نسبیّت، خواه حس‌گرا باشد یا عقل‌گرا، اولاً هیچ حکم اخلاقی را مطلق نمی‌داند ثانیاً ریشه این نسبیّت فراگیر به همان اندازه که اصالت ادراکات حسی است؛ می‌تواند واقعیت عینی، اخلاق فردی و اجتماعی انکارناپذیر هم باشد. چنانکه تفاوت فرهنگ‌ها و آداب و سنن متفاوت بشری ممکن است از این واقعیت عینی پرده بردارد. نظریه نسبیّت فرهنگی اخلاقی ریشه در مطالبات مربوط به مردم‌شناسی دارد. نسبیّت‌گرایان در مردم‌شناسی تکامل‌گرا هستند و معتقدند اخلاق و بی‌اخلاقی، تعادل و عدم تعادل از جامعه‌ای تا جامعه دیگر تفاوت دارد.

نسبی‌گرایی در اخلاق زمانی نتیجه بهتر و مطلوب برای ما به دست می‌دهد که به این امر برسیم که برای به دست آوردن یک قضاوت اخلاقی از یک معیار اخلاقی، باید اطلاعاتی درباره آن داشته باشیم. بدون این اطلاعات هیچ قضاوتی ممکن نیست. بنابراین می‌توان قاعده قضاوت

اخلاقی را به شکل زیر بیان کرد: معیار اخلاقی + اطلاعات مربوط به واقع^۶ = قضاوت اخلاقی (حسینی شاهرودی، ۱۲۶-۱۴۹: ۱۳۸۴).

حال بهتر است به پیامدهای تربیتی نظریه‌ی نسبیّت از نظر گاه‌الگوی حداقلی و حداکثری پردازیم. حوزه‌ی تعلیم و تربیت به خصوص در نظام تعلیم و تربیت رسمی کشور ما، عرصه‌ایست که فرهنگ‌های گوناگون را دربر می‌گیرد. بنابراین سخن گزافه‌ای نیست که بنیادگرایی محض در نظام تعلیم و تربیت موفق نیست. اما اگر تأثیر اطلاعات مربوط به واقع، در قضاوت اخلاقی را قبول کنیم؛ خواهیم فهمید که چه اندازه لازم است برای تأثیرگذاری و هم‌زیستی عاقلانه و مسالمت‌آمیز در نظام تعلیم و تربیت واحدهای واقعیت را بتوانیم به خوبی تحلیل و بررسی نماییم. منظور از واقعیت در نظام آموزش و پرورش نسل آینده دانش‌آموزان‌اند. کسانی که با خود فرهنگ دارند و نماینده طبقه اقتصادی و ویژگی‌های روانشناختی خویش هستند. بنابراین از دیدگاه اخلاق حداقلی و حداکثری نسبیّت محض قابل قبول نیست. مطلق‌گرایی محض هم پذیرفتنی نیست. بلکه هسته بنیادینی که مبتنی بر کرامت نفس آدمی است و حقوق اساسی (فردی) و متقابل (اجتماعی) انسان‌ها را به رسمیت می‌شناسد و از معیارهای عینی برخوردار است؛ منطبق با اخلاق حداقلی است تا سلامت رفتار در این نظام تعلیم و تربیت تأمین گردد؛ ولی در مورد اخلاق حداکثری که به نیت‌های درونی و اعتقادی افراد کار دارد و رشد فضیلت‌ها و حیات معنوی فردی افراد را موجب می‌شود در حیطه‌ی اخلاق حداکثری جای می‌گیرد که جولان پرداختن به آن‌ها نباید از حد ایجاد زمینه شناخت و ترغیب خودجوش - آن هم در طیف متنوعی از آراء - فراتر رود. زیرا هم از این

^۶ - مثلاً در مورد مناقشه مربوط به سقط جنین طرفداران زندگی انسان، سقط جنین را نادرست و طرفداران اختیار انسان آن را درست می‌دانند. آیا این به معنی تفاوت در معیارهای اخلاقی آن‌ها در باب قتل نفس است؟! خیر. اختلاف واقعی آنها بر سر ماهیت و واقعیت جنین است (حسینی شاهرودی، ۱۴۸: ۱۳۸۴).

نظر که متریان از باورها و فرهنگ‌هایی متفاوت هستند و هم این که واقعیت پیچیده‌ی آن‌ها امری تحلیل‌بردار است. همچنین نیت‌ها و فضیلت‌های فردی و حداکثری قابل ارزیابی در حیطه‌ی تمام متریان نخواهد بود.

بدین ترتیب با توجه به الگوی مورد نظر این مقاله، مربی فردی است که تنها در زمینه‌ی ارزش‌های مورد نیاز زندگی مسالمت‌آمیز و جمعی، نگاه بنیادی و اصولی دارد و از داوری در باب ارزش‌ها تنها با در نظر گرفتن معیارهای حداکثری خاص (بر مبنای ایدئولوژی یا مکتبی خاص) پرهیز می‌کند. بدیهی است؛ در خصوص روش، محتوای درسی و ارزش‌یابی الگوی مورد نظر بر این دلالت‌های تربیتی هم مترتب خواهد شد. محتوایی که تأکید بر اخلاق ناب و اصول کرامت انسانی دارد و ارزش‌یابی نیز فقط شامل اصول عینی و حداقلی می‌شود که وجه مشترک‌ها را دربردارد و معیارهای حداکثری طوری مطرح می‌شوند که هر کس به فراخور زمینه خود به شناخت و نهایتاً انتخاب خودانگیخته غایت‌ها متمایل شود.

اخلاق فردی

طبق نوعی از تعریف، اخلاق فردی خلقیاتی منبعث از وراثت، آداب اجتماعی و شرایط تربیتی است و در مقابل اخلاق مکتبی قرار دارد که پایبندی انسان بدان بر اساس خواسته دین و مکتب است. براین اساس در اخلاق مکتبی قیود زمان، مکان، سود جویی و... مطرح نیست (مظلومی، ۵۴ - ۵۶: ۱۳۷۵).

از نظر مسلمانان اخلاق مقوله‌ای فردی و اخروی بوده با باطن سروکار دارد و معطوف به تهذیب و پیرایش نفس آدمی و متکفل سعادت اخروی فاعل است و نقش آن در تنظیم روابط اجتماعی بالعرض و تبعی است. تصور رایج مسلمانان از اخلاق تصور جامعی نیست و آنان اخلاق را

مجموعه‌ای از فضایل و رذایل نفسانی که صرفاً از حیث تأثیری که در سعادت و شقاوت اخروی شخص دارد مورد توجه قرار داده‌اند و نقش فضایل و رذایل در کسب معرفت نیز در رفتار با دیگران یکسره مغفول است. مسلمانان نوعاً اخلاق را به اخلاق فردی و اخلاق رفتار فروکاسته و شامل اخلاق اجتماعی و اخلاق باور یا اخلاق تفکر نمی‌دانند. موضوع اخلاق فردی، فرد، قطع نظر از بعد اجتماعی اوست. محور اخلاق فردی تهذیب نفس از رذایل است. در این اخلاق اوصاف نفسانی به دو دسته بایسته و نبایسته یا رذیلت و فضیلت تقسیم می‌گردد؛ رذایل و فضایل نفسانی تعریف می‌شوند. نقش آنها در سعادت و شقاوت غایی و کمال و نقص فرد نشان داده و راه‌ها و روش‌های کسب فضایل و زدودن رذایل تعلیم داده می‌شود. اخلاق فردی اولاً و بالذات به رفتار بیرونی که تجلی و ظهور ملکات درونی فرد است کاری ندارد و فضایل و رذایل فردی از حیث نقشی که در سعادت و شقاوت خودِ فاعل دارند مهمند نه تأثیری که این ملکات یا رفتار ناشی از آن بر سعادت و رفاه دیگران و تنظیم روابط اجتماعی دارند. فضایل اخلاق فردی از این نظر با ارزشند که شخص واجد آن، کامل و سعادتمند به‌شمار می‌رود نه از این نظر که اگر تک‌تک افراد یا اکثر افراد جامعه واجد این فضایل باشند زندگی جمعی و دنیوی بهتری خواهند داشت. غایت اخلاق فردی پرورش انسان خوب است و غایت اخلاق اجتماعی پرورش جامعه خوب، و جامعه خوب لزوماً حاصل جمع انسان‌های خوب نیست. جامعه خوب جامعه‌ای است که ساختار حقوقی و حقیقی عادلانه‌ای دارد و افراد آن جامعه از حقوق برابر برخوردارند و غالباً حقوق یکدیگر را مراعات می‌کنند. انگیزه و نیت در اخلاق فردی مهم است. نه تنها نیت بد نشانه رذیلت نفسانی و انحطاط اخلاقی است که اساساً ارزش اخلاقی عمل، تابع نیت فاعل آنست. منشاء اخلاق فردی هویت انسانی شخص فاعل است. ارزش‌ها و الزامات اخلاق فردی از «کرامت انسانی» یا «منزلت اخلاقی» شخص فاعل نشأت می‌گیرند و این هویت انسانی فرد است که به او می‌گوید چگونه

زندگی کند و چه فضایی را در خود پرورش و چه رذایلی را از خود دور کند و با خود چگونه رفتار کند تا انسان بماند و هویت انسانی‌اش آسیب نبیند یا پرورش یابد (فتاوی، ۳۹-۵۷: ۱۳۸۴).
با توجه به نکات گفته شده می‌توان گفت که اخلاق فردی با فضیلت‌گرایی همپوشی دارد زیرا چنانچه هرست‌هاوس^۷، بیان نموده اخلاق فردی بر عمل فضیلت‌مندانه آرمانی منطبق است و اخلاق اجتماعی بر عمل فضیلت‌مندانه عادی. منظور از عمل فضیلت‌مندانه‌ی عادی همان اخلاق حداکثری و مبتنی بر نیت است و عمل فضیلت‌مندانه‌ی عادی نه به نیت فاعل که به خود عمل نیک بها می‌دهد (هرست‌هاوس، ۵۲: ۱۳۹۲).

در هر صورت چنین برداشت می‌شود که اخلاق فردی و فضیلت‌مدارانه که بیشتر جنبه‌ی خودمحوری دارد از نوع اخلاق حداکثری است. این رویکرد نیز به همان صورت که در مورد عمل فضیلت‌مندانه‌ی عادی و آرمانی گفته شد می‌تواند در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر نگاه حداقلی و حداکثری جایگاه داشته باشد. بنابراین بسته به اینکه نیت فاعل در آن اهمیت داشته باشد یا نه در سیستم تعلیم و تربیت شامل همان دلالت‌های نگاه فضیلت‌مدارانه خواهد شد.

اخلاق اجتماعی

اخلاق اجتماعی تظاهر رفتارها و باید و نبایدهای مبتنی بر ارزش‌های پایه‌ای فطری و دینی و عقلانی است که ضامن استحکام و زمینه‌ساز رشد و بهروزی کلیت جامعه‌ای است که این اخلاقیات و رفتارها در آن نهادینه شده‌است (نوایی، ۷۰: ۱۳۹۱).

در نظریه اصالت جمع کلیه تمایلات، گرایش‌ها، عواطف و خلاصه آنچه که به انسانیت مربوط می‌شود در پرتو روح جمعی ظهور می‌یابد و حتی رشد و سلامت اخلاقی افراد در پرتو

⁷ - Rosalind Hursthouse

رشد و سعادت تمام انسان‌ها رخ می‌دهد (همان: ۱۱). از این رو خصلت‌هایی نظیر دوستی، برادری و مساوات، صداقت، ادب و احترام متقابل، وفای به عهد و ادای امانت، صلح و آشتی، عدالت‌ورزی و ایثار، همه از مثال‌های اخلاق اجتماعی‌اند. ضرورت مسئولیت‌هایی که انسان‌ها می‌بایست بر دوش گیرند از همین جا ناشی می‌شود که از منظر این خصلت‌ها اخلاق بُعد اجتماعی دارد و سعادت در ارتباط نفس انسان‌ها با هم معنا پیدا می‌کند.

اگر بخواهیم در عرصه تعلیم و تربیت و از منظر الگوی حداقلی و حداکثری به این تربیت اخلاقی در بعد اجتماعی نظر کنیم همانطور که قبلاً اشاره شد باید گفت؛ عمدتاً انطباق هدف اخلاق اجتماعی بر الگوی حداقلی است. الگویی که ذات و سرشت آدمیان را موضوع هدف خود قرار می‌دهد و فراتر از باورها و گرایش‌های فکری به پاسداشت حقوق و کرامتشان نظر دارد. این امر در نظام تعلیم و تربیت بر دلالت‌های تربیتی تأثیر دارد. بنابراین هدف تربیتی در نگاه حداقلی، همکاری و تعاون متریبان در جهت اعتلای استعدادهای اخلاقی و رشد و پیشرفت یکدیگر سوای تفاوت‌های نژادی، قومی، مذهبی و عقیده‌ایی است. مربی در رویکرد مورد نظر کسی است که تلاش می‌کند این هدف را محقق سازد بنابراین خود با همان نگاه اخلاق ناب و ذاتی می‌نگرد و از تلقین و اجبار و واکاوی نیت‌های دیگران می‌پرهیزد. گروه تربیتی در این جا می‌تواند شامل مدرسه، کلاس درس، گروه‌های فوق برنامه و ... شود. بنابراین آن‌ها را به مشارکت، تمرین تصمیم‌گیری جمعی، ارائه کار خلاقانه گروهی، پرورش روحیه نظم و تقسیم کار و مسئولیت‌پذیری در قبال جمع سوق می‌دهد. خود بر رفتارشان نظر دارد و نسبت به آن و نتیجه نهایی کار بازخورد عینی ارائه می‌دهد. مربی (معلم) می‌کوشد آن بازخوردها را در سطح کلامی و رفتاری مثبت و اخطاری، در راستای هدف مورد نظر به متریبان گوشزد نماید. همچنین وی بر تقویت و ترغیب متریبان در

امور مشارکت جویانه، شجاعت و ابراز وجود، در عین حال دلسوزی و همدلی و درک متقابل، رعایت حقوق دیگران و چشم‌پوشی از خطاهای کم‌اثر بقیه گروه همت می‌گمارد.

روش تربیتی در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر اخلاق حداقلی اجتماعی از طریق فعالیت‌های فوق‌برنامه‌ی گروهی، برگزاری مسابقات، بازی‌ها و ورزش‌های دسته‌جمعی، تکلیف‌های گروهی، کارگاه‌های مهارت‌زندگی و بالاخره ایجاد محیط بحث و هم‌اندیشی در بین دانش‌آموزان است. محتوای درسی در این نظام تعلیم و تربیت را می‌توان در یک تقسیم‌بندی به دو وجه هنجارهای سلبی و ایجابی تقسیم کرد. این هنجارها هم به صورت برنامه درسی آشکار و هم پنهان و ضمنی قابل گنجاندن است. در وجه ایجابی هنجارهایی که صداقت، صمیمیت، همدلی، اتحاد و همبستگی، اهتمام به امور یکدیگر، مثبت‌اندیشی و گذشت، پرورش تفکر انتقادی، آموزش مهارت‌های زندگی، مهارت‌های ارتباط و دوستی، مهارت‌های کنترل خشم، آشنایی با حقوق شهروندی و حقوق بشر، آموزش منطق و اصول تفکر درست، آموزش آداب اخلاقی گفتگو، آموزش تفکر فلسفی یعنی جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری را در برمی‌گیرد؛ شامل می‌شود. در وجه سلبی پرهیز از تجمل‌گرایی، خودمحموری و خودشیفتگی، پرهیز از پرحرفی، دخالت و تجسس در امور بینافردی و قلمرو دیگران، پرهیز از تهمت، تمسخر، مجادله و نزاع، تفرقه‌افکنی، تعصب‌ورزی و خشونت همچنین از سویی دیگر انتقاد و قاطعیت به‌جا از جمله مواردی است که در حیطه هنجارهای سلبی در برنامه‌ی درسی آشکار و پنهان متون درسی قابل پیشنهاد است. البته نگاه حداکثری اخلاقی هم می‌تواند تا حدی در این متون وارد شود. ویژگی‌هایی نظیر تکریم جوانمردی، ایشار، کنش بی‌خواهش، انفاق و بذل مال و جان در راه خوشبختی و رفاه و امنیت دیگران می‌تواند از این موارد باشد. به همین منوال، ارزش‌یابی در نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر نگاه حداقلی به اخلاق هم تقویت‌کننده‌ی اخلاق اجتماعی است. ارزیابی‌ای



که بر مبنای معیارهای مشخص و عینی بدون دخالت تفاوت‌های مربوط به عوامل و معیارهای حداکثری فردی است.

اخلاق دینی

اندیشمندانی نظیر خواجه نصیر به تربیت اخلاقی از راه تربیت دینی و آموزش حقایق دین به‌عنوان یکی از راه‌های پرورش اخلاقی تأکید داشته‌اند. او آموزه‌های دین و خرد یا فلسفه را در عرصه‌ی تعلیم و تربیت به هم در می‌آمیزد زیرا معتقد است دین می‌تواند انسان را به حکمت، عدالت، شجاعت و عفت رهنمون و ملکه اعتدال را که صراط مستقیم الهی است در جان او راسخ نماید و او را از افراط و تفریط باز دارد. چنانچه خواجه تصریح می‌کند که تربیت دینی با مشخص کردن افعال واجب و حرام، باعث هدایت، قرار دادن انسان در مسیر درست و ایجاد اعتدال در او می‌گردد (طوسی، ۶۴: ۱۳۶۹). بنابراین در این نگاه ارزش‌های اخلاقی منبعث از دین است نه دین بر پایه‌های اخلاق.

جوادی آملی (۱۳۹۱)، اخلاق را امری دینی می‌داند و در کتاب مفاتیح‌الحیات از منظری دینی به تشریح مقوله‌های اخلاقی پرداخته است. همچنین در فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (صادق‌زاده و دیگران، ۹۱: ۱۳۸۸)، نیز ملاحظه می‌شود که رویکرد نظام فعلی آموزش و پرورش ایران به مقوله تربیت اخلاقی رویکردی دینی است. علاوه بر آن نتایج پژوهش‌ها حاکی از آن است که در بررسی سند ملی آموزش و پرورش توسط معاونت پرورشی و تربیت بدنی آموزش و پرورش استان فارس (۱۳۸۵)، به تأثیر نداشتن فعالیت‌های آموزش و پرورش و به‌ویژه برنامه‌های پرورشی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان و عدم تناسب فعالیت‌های



پرورشی با نیازها و سطح رشد دانش آموزان، و به تبع، عدم توفیق در تربیت اخلاقی اشاره دارد) ایران پور، ۱۳۲-۱۳۳:۱۳۹۱).

مطهری نیز در آثار خود بر دینی بودن فرایند تربیت اخلاقی تأکید نموده؛ وی معتقد است که «رکن اساسی در اجتماعات بشری اخلاق است و قانون. اجتماع قانون و اخلاق می خواهد، و پشتوانه قانون و اخلاق هم فقط دین است. اینکه می گویند اخلاق بدون پایه دینی هم استحکام خواهد داشت؛ مثل اسکناس بدون پشتوانه است که اعتباری ندارد. مثل اعلامیه حقوق بشر که فرنگیان منتشر کردند و خودشان قبل از دیگران علیه آن قیام کرده و می کنند، چرا؟ چون متکی به ایمانی که از عمق وجدان بشر برخاسته باشد نیست.» (مطهری، ۴۰۰:۱۳۸۰) وی در جمع بندی نظریه های مربوط به ملاک فعل اخلاقی می نویسد: «همه اینها آنوقت درست اند که یک اعتقادی مذهبی پشت سر آنها باشد. خدا سرسلسله معنویات است و هم پاداش دهنده کارهای خوب. احساسات نوع دوستانه که امری معنوی است، وقتی در انسان بروز می کند که انسان در جهان به معنویتی قائل باشد. یعنی وقتی انسان به خدایی معتقد باشد می تواند انسان ها را دوست داشته و این احساسات نوع دوستانه در او ظهور داشته باشد. اعتقاد مذهبی پشتوانه مبانی اخلاقی است» (مطهری، ۱۳۴:۱۳۷۴).

طباطبایی در خصوص نقش دین در اخلاق بر آن است که قوانین و سنن اجتماعی هر قدر هم عادلانه و دقیق تنظیم و تدوین شده باشند از نقض و تخلف در امان نیستند؛ مگر آنکه جامعه بر اخلاق کریمه مبتنی باشد و قوانین از چنین پشتوانه ای مستظهر باشند. اخلاق نیز تنها در صورتی تامین کننده سعادت و هدایت گر انسان ها به اعمال نیک خواهد بود که بر توحید و ایمان به آفریدگار یکتا و ازلی و سرمدی که هیچ چیز از علم و احاطه قیومی او خارج نیست و قدرتش مغلوب هیچ قدرتی نمی شود و ... مبتنی باشد (طباطبایی، ۱۵۷:۱۳۹۳).

طبعاً نظام تعلیم و تربیتی که بر این پایه باشد تماماً دربرگیرنده‌ی اخلاق حداکثری است. هدف رشد و پرورش باورهای مکتبی و معطوف به غایات دینی است. اخلاقی که نیت موحدانه و خالصانه‌ی متریان را از امور و اعمال اخلاقی طلب می‌کند. محتوای متون درسی مملو از تکریم ارزش‌ها به شرط اتصال به باورهای توحیدی و دینی است. نظام ارزش‌یابی نیز از همین روند تبعیت می‌کند. یعنی رتبه‌بندی افراد بر اساس رفتارهای دینی و به تبع چون نیت افراد اموری غیرعینی هستند هم زمینه‌ی نگاه‌های سلیقه‌ای از سوی مریبان امر زیاد می‌شود و هم زمینه‌ی رفتارهای ریا از سوی متریان. با چنین نگاهی به نظام تعلیم و تربیت دیگر مجالی برای بروز ملاک‌های عینی و حداقلی باقی نمی‌ماند و آسیب‌های اشاره شده سر بر می‌آورند.

اخلاق فرادینی

اخلاق فرادینی منشأ و اساس هنجارهای اخلاقی کلی را در معرفت و عقلانیت بشر می‌داند. از نظر این رویکرد انسان‌شناسی بر خداشناسی تقدم دارد چرا که انسانیت بر دین‌شناسی و دین‌داری مقدم است و آدمی پیش از فهم دین و پذیرش آن به صرف انسان بودن و عاقل بودن ارزش‌ها و احکام کلی اخلاقی را فهم و درک می‌کند (فناپی، ۱۳ و ۳۱-۲۹: ۱۳۸۴).

در این رویکرد یعنی فرادینی، تربیت اخلاقی سکولار بر تربیت دینی مقدم تلقی می‌شود و ازین رو به دلیل تقدم رتبه‌ای تربیت اخلاقی بر تعلیم، تربیت اخلاقی و هنری مقدمه و وسیله تربیت عاطفی، و تربیت عاطفی هم مقدمه تربیت دینی لحاظ می‌شود (شمسیری، ۱۳۰: ۱۳۸۵).

با توجه به توضیحاتی که داده شد چنین برداشت می‌شود که اخلاق فرادینی دربردارنده خصوصیات اخلاق حداقلی است. زیرا همانطور که تأکید شد اگر محوریت اخلاق با رویکرد مستقل و سکولار برای نظام تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود خواهیم توانست قدر مشترکی از



سلامت اخلاقی نظام تعلیم و تربیت را مورد انتظار داشته باشیم. بنابراین برحسب چنین تلقی‌ای هدف تعلیم و تربیت از نگاه اخلاق فرادینی تبلور ارزش‌های انسانی و ارج‌نهی به حقوق و کرامت انسان به ما هو انسان خواهد بود. مربی نیز در این نظام همواره می‌کوشد دانش‌آموزان را در همین مسیر سوق دهد و نسبت به دخالت در ارزش‌گذاری‌های آموزشی یا انضباطی و یا فعالیت‌های فکری فرهنگی که منجر به تبعیض و نگاه‌های سلیقه‌ای و نابرابر می‌شود می‌پرهیزد. به همین منوال مربی، محتوای متون و ارزش‌یابی هم متأثر خواهد شد. یعنی همه در جهت برابری ناب و اولیه و با معیارهای مستدل و مورد وفاق عمومی نظام‌بندی خواهند شد.

اخلاق حداقلی و حداکثری

با توجه به آنچه تاکنون مطرح گردید؛ می‌توان گفت که اخلاق حداقلی به اجتماع نظر داشته جنبه همگانی دارد و برای رشد و تعالی فردی کافی نیست ولی ضامن سلامت جامعه بوده به سازگاری اجتماعی می‌انجامد و بدان وسیله جامعه به حداقل سلامت اخلاقی می‌رسد؛ تنها در این صورت می‌توان چنان به وضوح مناسبات اجتماعی و نیز نظام‌های اجتماعی را تعریف نمود که منجر به سلامت اجتماعی گردد به گونه‌ای که دیگر رفتار غیراخلاقی در جامعه بروز پیدا نکند. اخلاق حداقلی قابلیت پرورش اجتماعی دارد و چون نظام تعلیم و تربیت، یکی از نظام‌های اجتماعی است؛ به بهترین شکل می‌تواند بدان بپردازد. اخلاق حداقلی واجد جنبه آموزش‌پذیری بوده؛ قابل دسترسی است و پایه، مبنا و نقطه شروعی برای سیر به سوی اخلاق حداکثری است. اخلاق حداقلی قابلیت تعریف عملیاتی دارد و قابل ارزیابی است.

اخلاق حداکثری به فرد نظر داشته؛ بر مفاهیم کلی و متعالی مانند حیات طیبه، تقوا و ایمان که مربوط به گرایش‌های درونی فرد است و نیل بدانها فرد را به مراتب بالا می‌رساند؛ متمرکز بوده؛



دارای سمت و سوی آرمان‌گرایانه است. ضمانت اخلاق حداکثری منوط به رشد اخلاقی فرد است و به ساختارها و نظام‌های اجتماعی وابسته نیست. این اخلاق بدان جهت که مربوط به نیات افراد بوده مبتنی بر جوشش درونی و امری کاملاً کیفی است؛ به راحتی قابل ارزشیابی نیست؛ از طریق تعلیم و تربیت رسمی چندان قابل اعمال نیست و ناگزیر، ارزشیابی آن به معیارهای ظاهری رفتار متکی است و این امر امکان ریا و نیز امکان سوء استفاده را افزایش می‌دهد. در حال حاضر در نظام تعلیم و تربیت به مفاهیم اخلاقی به صورت حداکثری و آرمانی و شعارگونه پرداخته می‌شود و اگر نتوان برای عینیت یافتن حداقل‌های اخلاقی در نظام تعلیم و تربیت گامی برداشت شاهد فزونی بی‌اخلاقی خواهیم بود. در واقع تأکید بر پیوستار اخلاق حداقلی و حداکثری گامی برای پر کردن فاصله آرمان و شعار با واقعیت است. تا اخلاق حداقلی محقق نگردد به اخلاق متعالی حداکثری دست نمی‌یابیم.

به بیان دیگر می‌توان گفت که، چنانچه سروش (۱۸۴ و ۲۲۲-۲۲۴: ۱۳۷۱)، در باب اخلاق تابع و طبیعی بیان نموده است؛ اخلاق حداقلی قابلیت تعلیم و اجراء در زندگی تمام احاد جامعه با هر فکر و اندیشه و با هر میزان از تقیدات دینی را دارد و البته ضامن عدل و مطلوب عفت اجتماعی است؛ ملموس و دسترس پذیر است و برخلاف آن اخلاق حداکثری قابل دسترسی همگان نبوده، آرمان‌گرایانه و انتزاعی است و تنها برای افرادی میسر است که مدارج بالاتر تدین و تقوا را لمس کرده‌اند و به بیانی کاملاً درونی و فردی است و ازین رو ارزشیابی آن تنها بوسیله قادر متعال میسر است.

جمع بندی و نتیجه گیری:

در یک جمع بندی نهایی می توان گفت که نظام های اخلاقی هر کدام به اندازه ای با بخشی از نظام حداقلی و حداکثری در یک راستا بودند اما روی هم رفته در الگوی مورد نظر این پژوهش، برای تربیت اخلاقی عمدتاً اخلاق حداقلی ملاک بود. زیرا ملاک های حداقلی به خاطر پیوندی که با ویژگی های ذاتی و ناب انسانی گروه اجتماعی دانش آموزان و مربیان دارند بهتر می توانند سلامت اخلاقی نظام تعلیم و تربیت را در طولانی مدت تضمین کنند. البته لازم به ذکر است که تمام عوامل نظام باید هماهنگ باشند و مربیان را در جهت هر چه توانمند کردن اجرای این رویکرد از اخلاق یاری رسانند. ملاک های حداکثری همانطور که اشاره شد تنها برای ترغیب انگیزه های شخصی خود دانش آموزان قابل مطرح شدن است و هیچ جایگاه جهت دهی به نظام ارزش یابی و ملاک محور در نظام تعلیم و تربیت رسمی را ندارد.

منابع

- آتشک، محمد؛ قهرمانی، محمد؛ ابوالقاسمی، محمود؛ فراستخواه، منصور؛ ماهزاده، پریسا، (۱۳۹۱). بازتاب مفاهیم اخلاق جهانی در اهداف آموزش و پرورش ایران. *فصل نامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال ۷، شماره ۲. صفحات: ۶۴-۷۳.
- اسلامی، سیدحسن. (۱۳۸۷). اخلاق فضیلت مدار و نسبت آن با اخلاق اسلامی. *فصل نامه پژوهش نامه اخلاق*. شماره ۱. صفحات: ۱-۲۲.
- افزایش آمار دانش آموزان بزهکار. (۱۳۸۹/۱۲/۶). دریافت ۲۰/۱۳/۳۱ از: www.tabnak.ir
- اوجاقی، ناصرالدین. (۱۳۸۶). دین و تأثیر آن بر رفتار اخلاقی. *ماهنامه معرفت*. سال ۱۶، شماره ۱۱۳، صفحات: ۱۷-۳۰.
- ایران پور، ماه منیر. (۱۳۹۱). *آسیب شناسی فعالیت های پرورشی مدارس و نهاد امور تربیتی در دبیرستان های شیراز*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۹). امکان و معناداری اخلاق. *فصل نامه تربیت اسلامی*. شماره ۱. صفحات: ۱۹-۵۶.
- بزرگ مقام، محسن. (۱۳۷۳). اطلاق و نسبییت اخلاق. *دوماهنامه کیهان اندیشه*. شماره ۵۸. صفحات: ۳۰-۴۴.
- جوادی آملی، عبدالله. (۱۳۹۱). *مفاتیح حیات*. قم: اسراء.



پنجمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت دینی و اخلاقی

۳۱ اردیبهشت و ۱ خرداد ماه ۱۳۹۳

دانشگاه شهید باهنر کرمان



- حسینی شاهرودی، سیدمرتضی. (۱۳۸۴). اخلاق و نسبیت، فصل‌نامه آموزه‌های فقهی (الهیات و حقوق)، شماره ۱۸، صفحات: ۱۵۲-۱۲۵.
- دیلمی، احمد؛ آذربایجانی، مسعود. (۱۳۷۵). اخلاق اسلامی. قم: معارف.
- سروش، عبدالکریم. (۱۳۷۱). اوصاف پارسایان، تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.
- شمشیری، بابک. (۱۳۸۵). ارائه الگوی نظری به‌منظور جهت‌دهی و سامان‌دهی فعالیت‌های امور تربیتی در نظام آموزش و پرورش ایران، با اقتباس از آموزه‌های عرفان اسلامی. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. دوره ۲۵. شماره ۴. صفحات: ۱۱۳-۱۲۴.
- صادق‌زاده، علیرضا؛ حسینی، محمد؛ کشاورز، سوسن و احمدی، آمنه. (۱۳۸۸). فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- طباطبایی، سید محمد حسین. (۱۳۹۳ ه.ق). المیزان فی تفسیر القرآن. قم: دارالکتاب الاسلامی.
- طبرسی، رضی‌الدین فضل‌ابن حسن. (۱۳۳۹). مجمع‌البیان جلد ۱۰، تهران: شرکت‌المعارف الاسلامیه.
- طرح مطالعه و بررسی فعالیت‌های پرورشی، تربیت بدنی و فوق برنامه در سند ملی آموزش و پرورش. (۱۳۸۵). معاونت پرورشی و تربیت بدنی سازمان آموزش و پرورش فارس.
- طوسی، خواجه نصیرالدین. (۱۳۶۹). اوصاف‌الاشراف. تصحیح محمد مدرسی. تهران: مؤسسه مطالعات اسلامی.
- فناهی، ابوالقاسم. (۱۳۸۴). دین در ترازوی اخلاق. تهران: مؤسسه فرهنگی صراط.
- فهم‌نیا، محمدحسین. (۱۳۸۹). مبای و مفاهیم اخلاق اسلامی در قرآن. قم: بوستان کتاب.
- کاردان، علی محمد. (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سمت.
- کریمی، عبدالعظیم. (۱۳۸۳). رویکردی نمادین به تربیت دینی با تأکید بر روش‌های اکتشافی. تهران: قدیانی.
- کانت، امانوئل. (۱۳۸۵). نقد عقل عملی. ترجمه انشالله رحمتی، تهران: نورالثقلین.
- کیانی، سمیه؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی. (۱۳۹۰). اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی، دوفصل‌نامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۱۹، دوره جدید، شماره: ۱۲. صفحات: ۶۵-۹۴.
- لگنهاوزن، محمد. (۱۳۸۷). چالش‌های معاصر بر اخلاق دینی، فصل‌نامه پژوهش‌نامه اخلاق. سال ۱. شماره ۱. صفحات: ۲۳-۴۰.
- ماهر و زاده، طاهره. (۱۳۸۷/۲/۱۲). نسبیت‌گرایی اخلاقی و نقد و بررسی آن، همایش بین‌المللی اخلاق اسلامی در دانشگاه‌ها، دریافت ۲۹/۱۰/۲۰۱۳ از: www.ensani.ir
- مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۷۹). وزارت آموزش و پرورش.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی. (۱۳۸۰). مجموعه آثار، جلد سوم. تهران: صدرا.
- مظلومی، رجبعلی. (۱۳۷۵). تربیت معنایی. تهران: انجمن اولیاء و مربیان جمهوری اسلامی ایران.



پنجمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تربیت دینی و اخلاقی

۳۱ اردیبهشت و ۱ خرداد ماه ۱۳۹۳

دانشگاه شهید باهنر کرمان



نوابی، علی اکبر. (۱۳۹۱). اخلاق اجتماعی سرمایه معنویت دینی. فصلنامه پژوهش های اجتماعی اسلامی (اندیشه حوزه) شماره ۹۵. صفحات ۸۸-۹۷.

والزر، مایکل. (۱۳۸۹). فریه و نحیف خواست گاه هنجارهای اخلاقی. مترجم: سید صادق حقیقت و مرتضی بحرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

هرست هاوس، روزالین. (۱۳۹۲). اخلاق فضیلت. ترجمه هاشم قربانی. ماهنامه کتاب ماه فلسفه. شماره ۷۰. صفحات: ۳۱-۴۲.