



عنوان: فصلنامه علمی نسیم کوثر

مدیر مسئول و سردبیر: سید محمد حسینی دره صوفی

ویراستار: سیده نیلوفر حسینی

گرافیکست: سیده زهرا حسینی

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

قیمت: ۱۰۰,۰۰۰ تومان

صاحب امتیاز: بنیاد فرهنگی خدماتی امام حسن عسکری (ع)

شماره تماس: ۰۰۹۸۹۳۵۳۹۶۹۷۷۶

سایت فصلنامه: nasimekosar.blog.ir

ایمیل: nasimkosar1399@gmail.com

دفتر مرکزی و محل چاپ: قم

راهنمایی نویسندگان و شیوه نامه نگارش فصلنامه علمی نسیم کوثر

۱. مقاله قبلا در نشریه دیگری به چاپ نرسیده یا همزمان برای سایر مجلات ارسال نشده باشد.
۲. مقاله دارای عنوان، چکیده به زبان فارسی، واژگان کلیدی، مقدمه، متن اصلی، نتیجه گیری، منابع و مأخذ باشد.
۳. مقاله در برنامه word و باقلم IR lotus و اندازه ۱۴ نازک بوده و عنوان مقاله با قلم B Titr و اندازه ۱۴ تایپ شود.
۴. حجم هر مقاله حداقل ۱۲ و حداکثر ۲۲ صفحه باشد.
۵. کلمات کلیدی بین ۴-۷ کلمه و بصورت فارسی باشد.
۶. چکیده فارسی، از ۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه باشد.
۷. معادل انگلیسی اصطلاحات و مفاهیم علمی رایج، پانویست شود.
۸. ارجاع به منابع درون متنی باشد. داخل پرانتز، نام خانوادگی، سال انتشار و شماره صفحات ذکر شود. مثال (حاجی ده آبادی، ۱۳۹۶، ۱۰۰).
۹. فهرست منابع و مأخذ، به ترتیب الفبای نام خانوادگی نویسندگان، باشد
(الف) کتابها: نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده، سال انتشار، عنوان کتاب، (بصورت توپر)، نام خانوادگی مترجم یا مصحح، نام مترجم یا مصحح، شماره جلد، محل انتشار و ناشر. مثال: هارت، هربت، ۱۳۹۰، مفهوم قانون، راسخ، محمد، تهران، نشر نی.
- (ب) مقالات: نام خانوادگی، نام، سال انتشار، عنوان مقاله، (بصورت توپر)، نام مجله، شماره مجله و شماره صفحات اول و آخر مقاله. مثال: رضایی، محسن، ۱۳۸۵، روش تجربی، فرهنگ مدیریتی، سال چهارم، شماره دوازدهم، ۱۷۲-۱۸۹.
۱۰. در زیر عنوان مقاله اسم نویسنده یا نویسندگان و در قسمت پاورقی ایمیل و سمت پژوهشگر و همچنین مشخص نمودن نویسنده مسئول. (به عنوان مثال حسینی، سید محمد، دانشجوی دکتری فقه و حقوق قضایی، جامعه المصطفی العالمیه، قم).
۱۱. مقالات بیانگر آرا و نظرات نویسندگان است و فصلنامه نسیم کوثر مسئولیتی در قبال محتوا و نویسنده آن ندارد.

اعضای هیأت تحریریه:

۱. سید محمد حسینی دره صوفی، دانشجوی دکتری فقه و حقوق قضایی،
نخبه و پژوهشگر برتر در دانشگاه بین المللی المصطفی. قم
۲. دکتر سید رضی قادری، دکتری فلسفه اخلاق از دانشگاه باقر العلوم،
سطح چهار فقه و اصول حوزه، استاد سطوح عالی حوزه. قم
۳. سید مهدی نقوی، ارشد رشته ادیان ابراهیمی، قم جامعه المصطفی
۴. سید طالب زکی، دانش آموخته کارشناسی ارشد فقه و معارف اسلامی،
جامعه المصطفی العالمیه، قم.

فهرست مطالب

واکاوی حق آزادی بیان اتباع خارجه در ایران از منظر فقه اهلیت ، حقوق ایران و اسناد بین المللی	۷
ررسی تطبیقی روش های تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبائی (با تاکید بر تفسیر المیزان) و ژان پیازه	۲۳
حکمرانی مهاجرت در ایران: خلاهای سیاست گذاری و چالش های مدیریتی	۴۳
آثار ایمان از منظر قرآن و روایات اسلامی	۶۷
مبانی اسلامی مقاومت در برابر اشغالگری؛ تبیین و تحلیل دیدگاه های قرآنی، روایی، فقهی و حقوقی	۹۱
مشارکت سیاسی زنان در تصدی مناصب دولت اسلامی	۱۰۵
منع تسلط کفار بر ممالک اسلامی از منظر فقه	۱۲۳
تحلیل حدیث رفع و تبیین حکم رفع شده در «ما لایعلمون»	۱۵۳
بررسی ماهیت جرم ارتداد (حدی یا تعزیری)	۱۶۵



سال پنجم، بهار ۱۴۰۴، شماره ۱۸

بررسی تطبیقی روش‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبایی (با تاکید بر تفسیر المیزان) و ژان پیاژه

سید محمد قادری^۱؛ سید رضی قادری^۲؛ مهرداد دیوسالار^۳

چکیده: علامه طباطبایی به عنوان یکی از متفکران اسلامی معاصر، در برخی آثار خویش بویژه تفسیر المیزان به روش‌های مطلوب تعلیم و تربیت پرداخته است. در این پژوهش به روش‌هایی مانند موعظه یا پند- سهولت در تکلیف- تقویت- مباحثه و گفت و گو- تفکر و تجزیه و تحلیل و روش اسوه‌ای و الگویی اشاره می‌شود. از طرفی ژان پیاژه، در آثار خود روش بالینی- مصاحبه‌ای، اکتشاف- استقرایی، تشویق و تنبیه و روش کنش متقابل کودک با همسالان خود ارائه داده است. با توجه به رویکرد متفاوت این دو متفکر در اهداف تعلیم و تربیت، می‌توان به تفاوت دو نوع نگاه پی برد. در پایان به نقاط مشترک و متمایز دو دیدگاه پرداخته می‌شود. پژوهش حاضر بر آن است تا با روش تحلیلی- توصیفی دیدگاه این دو اندیشمند را درباره روش‌های مطلوب در تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار دهد.

واژگان کلیدی، قرآن؛ علامه طباطبایی؛ ژان پیاژه؛ روش؛ تعلیم و تربیت.

۱. دانش آموخته دکتری فلسفه و کلام اسلامی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین.

Mohammad.qaderi@gmail.com

۲. سطح چهار حوزه و دانش آموخته دکتری اخلاق دانشگاه باقرالعلوم قم (نویسنده مسئول).

Ghaderi1@chmail.ir

۳. دانش آموخته دکتری تاریخ و تمدن ملل اسلامی دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره) قزوین.

Mehrdad.divsalar1986@gmail.com

۱. مقدمه

مهمترین رسالت انبیا، تعلیم و تربیت است. اگر تعلیم و تربیت، بر روش‌های صحیح و کارآمد بنا شده و ریشه در واقعیت داشته باشد، می‌تواند انسان را به ماهیت اصلی خویش برساند. قرآن کریم و احادیث به عنوان مهمترین متن دینی مسلمانان، نظرانی درباره تعلیم و تربیت ارائه دادند و تاکید می‌کنند که در تعلیم و تربیت باید به پرورش حیطه‌شناختی، حیطه عاطفی، حیطه اجتماعی و به حیطه جسمی فرد توجه فراوان مبذول داشت. علامه طباطبایی در اثر گرانسنگ خود، تفسیر المیزان، با بهره جویی از آیات و روایات به بررسی روش‌های صحیح در تعلیم و تربیت پرداخت. با ژان پیازه نیز با ارائه نظرات و دیدگاه‌های ارزشمند، تعلیم و تربیت جهانی را تحت تاثیر قرار داده و باعث تحولات بزرگ در آن شده است. به گونه‌ای که یکی از مهم ترین و کامل ترین نظریه‌ها درباره رشد شناختی، نظریه رشد شناختی پیازه است. از طرف دیگر پیازه همانند بیشتر دانشمندان غربی قرن بیستم، هدف‌های تربیت را منحصر در زندگی اجتماعی و ارزش‌های رایج آن می‌جوید و این هدف‌ها را در آماده ساختن کودکان برای ورود به اجتماع و پیشبرد جامعه و بارور ساختن فرهنگ خلاصه می‌کند. با توجه به چنین رویکردی، روش‌هایی را برای تعلیم و تربیت بیان می‌کند در این مقاله، به بررسی و تطبیق دو دیدگاه فوق پرداخته می‌شود. در ابتدا لازم است تعریفی از تعلیم و تربیت ارائه شود تا بستری مناسب برای ادامه بحث فراهم شود.

۲. چهارچوب نظری

۲-۱. مفهوم تعلیم و تربیت

در مفهوم و تعریف تعلیم و تربیت، وحدت و اتفاق نظر وجود ندارد بلکه تعریف‌های متعدد و گوناگونی برحسب نوع اندیشه ارایه شده که یقیناً نظریات و دیدگاه‌های مشخص تعریف کنندگان نیز در تعدد این مفاهیم بی‌بهره نبوده است، بدین لحاظ نمی‌توان تعریف کامل (جامع و مانع) از آن عرضه نمود اما اجمالاً به بعضی از تعاریف صاحب‌نظران در این زمینه اشاره می‌کنیم. عده‌ای گفته‌اند تعلیم و

تربیت عبارت است از انتقال معلومات و مهارت‌ها (شریعتمداری، ۱۳۶۷، ۱۲۳). مطابق این تعریف معلم و مربی وظیفه‌اش این است که معلومات و مهارت‌های لازم را به افراد منتقل نماید. جان دیویی فیلسوف آمریکایی گفته است، تعلیم و تربیت یعنی تجدید نظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن به طوری که موجبات رشد بیشتری را فراهم نماید (جعفری، ۱۳۸۸، ۸۹). اسپنسر پایه‌گذار تعلیم و تربیت جدید در اروپا و غرب، تربیت را رشد شخصیت، استعداد و ایجاد امکانات جهت پرورش رفتار برای انجام وظایف اجتماعی و سیاسی می‌داند (شریعتمداری، ۱۳۶۷، ۸).

فارابی بر اساس چارچوب فکری خود، تربیت را هدایت فرد برای عضویت در مدینه فاضله به منظور دستیابی به سعادت در دنیا و آخرت تعریف می‌کند (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۶، ۲۷۲). او تحت تأثیر فکر «مدینه فاضله اش» نسبت به دیگر صاحب‌نظران، بیشتر بر جنبه‌های اجتماعی تربیت تأکید کرده است. عمده اصول منتج از آرای تربیتی او شامل « ۱- اجتماعی بودن آموزش و پرورش ۲- رعایت تفاوت‌های فردی ۳- تأثیر محیط بر افراد » (همان، ۲۷۱-۲۷۲) موبد این مطلب است.

علامه طباطبائی بیان می‌کنند که تعلیم آسان کردن راه و نزدیک کردن مقصد است؛ نه ایجاد کردن آن‌ها (طباطبائی، ۱۳۶۳، ج ۱، ۱۳۱). طبرسی می‌نویسد، تعلیم ویژه اموری است که با تکرار و فراوانی همراه باشند، به گونه‌ای که اثری از آن‌ها در ذهن متعلّم پدید آید. بر همین اساس می‌توان گفت تعلیم بیان و روشن کردن چیزهایی است که شخص جاهل به کمک آن‌ها عالم می‌شود (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۹، ۲۹۹).

تعریف تربیت در آراء و اندیشه‌های ژان پیاژه را می‌توان در این سه امر خلاصه کرد، «تربیت امری است که، اولاً، به صورت فرآیند است؛ یعنی یک جریان مستمر، تدریجی و زمانمند می‌باشد؛ ثانیاً، دو سویه و تعاملی است؛ اگر یک‌جانبه باشد یا القا است و یا تلقین؛ ثالثاً، در آن تحمیل هم نیست چون متکی به داشته‌های فطری است و به صورتی بالقوه در خود متری وجود دارد و مربی سعی می‌کند آن‌ها را شفاف و شکوفا نماید، تا این متغیرها در آن رعایت شوند» (حسینی، ۱۳۶۲، ۲۳). البته به نظر برخی محققان، بکارگیری دو واژه تعلیم و تربیت اشتباه است و باید تنها از لفظ تربیت استفاده کرد (ابراهیم زاده، ۱۳۸۱، ۳۹-۴۰؛ باقری، ۱۳۸۰، ۱۱۲).

۳. روش های تعلیم و تربیت از نگاه قرآن

از نظر علامه طباطبائی یکی از مهمترین اقدامات برای هر هدفی، استفاده از روش مناسب برای رسیدن به آن هدف است؛ چراکه تنها با وجود راه و روش مناسب در زندگی، دستیابی به هدف آفرینش ممکن است. استفاده از روش مناسب در تعلیم و تربیت نیز از نظر علامه بسیار اهمیت دارد (طباطبائی، ۱۳۶۳، ج ۱، ۸۴-۹۸).

۳-۱. روش آموزش از راه عمل و تجربه

از آنجایی که قوای جسمانی انسان با طبیعت سازگار است و در ارتباط با آن پرورش می یابد، روشن می شود که روش تعلیم و تربیت از راه عمل و تجربه بویژه برای تربیت جسمانی و عقلانی از اهمیت فراوان برخوردار است. اهمیت تجربه حسی تا آنجا است که حضرت ابراهیم (ع) نیز با اینکه قویاً به معاد ایمان و باور داشت برای آرامش قلبی خود از خداوند رؤیت حسی چگونگی زنده کردن مردگان را درخواست می کند (بقره/ ۲۶۰). همچنین داستان هابیل و قابیل نمونه دیگری از اهمیت تجربه حسی در تعلیم و تربیت را بازگو می کند؛ زیرا وقتی که قابیل هابیل را کشت، خداوند کلاغی فرستاد تا به او نشان دهد که باید جسد را دفن کند (مائده/ ۳۱). علامه طباطبائی ذیل این آیه بیان می کند، «این آیه خاطرنشان می کند که بشر خواص هر چیزی را با حس خود درک می کند و بعد از درک و احساس آن را ماده خام دستگاه تفکر خود قرار داده و با دستگاه فکریش از آن مواد خام قضایایی می سازد که مناسب اهداف و مقاصد زندگیش باشد (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۵، ۵۰۲). ازینرو از نظر علامه طباطبائی (ره) روش عملی و آموزش از راه تجربه مؤثرترین روش ها در تعلیم و تربیت است ((طباطبائی، ۱۳۶۳، ج ۱، ۴۰۹).

۳-۲. روش موعظه

موعظه یا پند یکی از روش های تعلیم و تربیت است که در قرآن به پیامبر (ص) توصیه شده است (نحل/ ۱۲۵). این روش در تربیت هنگامی بیشترین فایده را خواهد داشت که موعظه کننده، خود عامل به وعظش بوده و آن را به شیوه ای نرم و مهربانگیز

و حتی الامکان به صورت خصوصی و فردی بیان کند. در سیره ی پیامبر اکرم(ص) آمده است که «هنگام موعظه شانه های آن حضرت از شدت تأثیر حرکت می کرد» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۵۰، ۲۱۱).

قرآن کریم پر از ارشاد و اندرز است. موعظه در قرآن کریم به روش های مختلفی بیان شده است از نظر علامه طباطبائی در قرآن به سه روش عمومی موعظه اشاره شده است:

موعظه و نصیحت همراه با لطف و انکار (طباطبائی، ۱۴۱۷، ج ۱۱، ۷۸-۷۹)؛
موعظه در قالب قصه ها و داستان های پندآموز و حکمت آمیز (همان، ۷۰-۷۱)؛
موعظه و نصیحت در قالب توصیف بندگان نیک خداوند (همان، ج ۱۵، ۲۳۹-۲۴۰).

علامه طباطبائی با استناد به آیه ۳۳ سوره فصلت «وَمَنْ أَحْسَنُ قَوْلًا مِّمَّنْ دَعَا إِلَى اللَّهِ وَعَمِلَ صَالِحًا وَقَالَ إِنَّنِي مِنَ الْمُسْلِمِينَ» بیان می کند که موعظه و نصیحت زمانی بهترین و شایسته ترین (أحسن) خواهد بود که مبتنی بر اعتقاد سالم و عمل صالح باشد (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۷، ۵۹۳-۵۹۴). بنابراین شخص نصیحت کننده و موعظه گر باید خود عامل و معتقد به آن باشد. وعظ هم چنان که در قرآن آمده است یکی از طرق سه گانه دعوت (حکمت، موعظه، مجادله به نحو احسن) است. از طرفی باید توجه داشته باشیم که موعظه و نصیحت باید با لحن صمیمی و بدون غرض ورزی باشد تا بتواند در جان مخاطب بنشیند چنانکه سعدی بیان می کند،

نصیحت که خالی بود از غرض چو داروی تلخ است دفع مرض)
(سعدی، ۱۳۷۵، باب ۱، ۶۴).

۳-۳. روش سهولت در تکلیف

همه بر این امر واقفیم که توانایی آدمیان مختلف است؛ هم از حیث فهم و هم از حیث عمل. چنانچه خداوند نیز خود در وسیع مخاطبان سخن گفته و مدار تکلیف را بر توانایی مکلف قرار داده است. در آیه ۷ سوره طلاق می فرماید، «لَا يَكْلِفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا مَا آتَاهَا». خدا کسی را تکلیف نمی کند مگر به قدر آنچه

به او داده است. آیه مبارکه «یرید الله بکم اليسر ولا یزید بکم العسر» (بقره/۱۸۵) نیز بر همین مصداق استوار است. به همین خاطر در نظام تربیت اسلامی، مربی فقط باید به میزان وسع مخاطب تکلیف کند (باقری، ۱۳۸۷، ۱۸۴). در حدیثی از امام رضا (ع) آمده است «یا یونس! حدث الناس بما یعرفون و اتركهم مما لا یعرفون» ای یونس! با مردم به اندازه علم و معرفتشان سخن گو و آنچه را نمی توانند دانست رها کن (حکیمی، آرام، ۱۳۸۰، ج ۶، ۴۶۶). ابن خلدون بیان می کند که میزان توانایی و قابلیت عقلی و ذهنی متعلم را باید مراعات کنیم و تعلیم و تربیت باید متناسب با این قابلیت و توانایی باشد (ابن خلدون، ۱۹۸۸، ۵۳۳) و برای این منظور، سیر تعلیم و تربیت باید از مسائل ساده به مشکل باشد زیرا در این شیوه، استعداد های متعلم رشد یافته به گونه ای که قادر به حل مسائل پیچیده تربیتی و آموزشی است (همان، ۵۳۴). به همین دلیل، نباید بر متعلم سختگیری بیجایی اعمال کرد (همان، ۵۴۰-۵۴۱). علامه طباطبایی آیه ۲۱ سوره حجر که می فرماید، «وَ اِنْ مِنْ شَيْءٍ اِلَّا عِنْدَنَا خَزَائِنُهُ وَ مَا نُنَزِّلُهُ اِلَّا بِقَدَرٍ مَّعْلُومٍ» را دالت بر تفاوت های نوعی و فردی انسان ها می داند. (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ۱۴۲) وی علت نزول شرایع متعدد و مختلف و همچنین نسخ شرایع را تفاوت های متنوع امت ها بر می شمرد. (همان، ج ۵، ۵۶۱-۵۶۳). وی در کتاب «سنن النبی» حدیثی از امام صادق (ع) نقل می کند که در آن امام بیان می کنند که ما برای روزه گرفتن کودکانمان، به اندازه ای که توان آن را دارند دستور می دهیم تا به روزه عادت کنند و توان روزه بیابند (طباطبایی، ۱۳۷۵، ۱۵۷).

۳-۴. روش تقویت

معلمان باید در تعلیم و تربیت متربی به ضعف ها و ناتوانایی های او توجه کنند و روش های مؤثرتری را برای تقویت جسمی و روحی او انتخاب نمایند تا سبب ایجاد شوق و میل شدید در فرد شود. یکی از روش هایی که قرآن برای ایجاد انگیزه در انسان از آن بهره برده «روش تشویق» است. برای نمونه، خدای متعال به پیامبرش دستور می دهد که هنگام گرفتن زکات از مردم، آنان را تشویق کند (توبه/۱۰۳). ازینرو پیامبر در برابر کسی که زکات پرداخت می کرد چنین دعا می کرد «خدا به مالت خیر

و برکت مرحمت فرماید» (طباطبائی، ۱۴۱۷، ج ۹، ۳۷۸).

باید به این نکته التفات داشته باشیم که تشویق و تنبیه باید به اندازه و بجا و با تدبیر صورت گیرد.

درشتی و نرمی به هم در به است چو فاصد که جرّاح و مرهم نه است
(سعدی، ۱۳۷۴، باب ۸، ۱۷۳)

از منظر اندیشمندان مسلمان، تشویق و تنبیه به مثابه دو عامل انگیزه بخش به متعلم و نیز ضامن اجرای تعلیم و تربیت است (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۳، ۱۳-۱۴؛ طوسی، ۱۰۹۹، ۴۰۷-۴۱۱). علامه طباطبائی در تفسیر بر آیه ۱۱ سوره ضحی، تشویق را دوگونه می‌داند، تشویق زبانی و لفظی، تشویق عملی. در تشویق زبانی و لفظی، مربی به زبان از توانایی‌های مرتبی سخن می‌گوید و او را تمجید می‌کند، در تشویق عملی، مربی با آشکار کردن توانایی‌های مربی در صدد تشویق او بر می‌آید (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ۵۲۶).

۳-۵. روش مباحثه‌ای (گفت و گو)

در تعلیم و تربیت قرآنی روش مباحثه‌ای یکی از روشهای تعلیم و تربیت است که بر خبی آیات و روایات به آن اشاره دارند، «ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَنْ ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ بِالْمُهْتَدِينَ» (نحل/۱۲۵). علامه طباطبائی در تفسیر این آیه، حکمت، موعظه و مناظره را به نسبت مخاطبان به اقسام متنوعی تقسیم می‌کند. از نظر ایشان تمامی اقسام حکمت که در ابتدای آیه شریفه آمده است، پسندیده است. در ادامه آیه به موعظه اشاره شده که به دو نوع پسندیده و ناپسند تقسیم می‌شود. در انتهای آیه به مناظره و مباحثه اشاره شده که خود سه نوع دارد: ناپسند، پسندیده و پسندیده تر و خداوند متعال تنها قسم سوم آن را توصیه کرده است (طباطبائی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ۳۷۳). ازینرو در این آیه، مباحثه بصورت تمام و کمال پیشنهاد نشده است. امام باقر (ع) در این باره فرمودند «رحم الله عبداً احیی العلم، فقیل، و ما احیاء؟ قال، ان تذاکره به اهل الدین و الورع» (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱، ۲۰۶). آیه و روایت‌های یادشده، روش

مباحثه ای را تأیید می کنند (کلینی، ۱۳۶۲، ج ۱، ۴۱).

آدمی برای زندگی انسانی، نیازمند آگاهی‌ها و ارشادهای بسیار است؛ از آنجا که در معرض غفلت و خود خواهی است، بسیاری از واقعیات بر او پوشیده می ماند. امام علی (ع) در عهد نامه خود به مالک اشتر می فرماید، «و اکثر مدارس العلماء و مناقشه الحكماء فی تثبیت ما صلح علیه امر بلادك و اقامه ما استقام به الناس قبلک» با دانشمندان، فراوان گفتگو کن و با حکیمان فراوان بحث کن که مایه آبادانی و اصلاح شهرها و برقراری نظم و قانونی است که در گذشته نیز وجود داشت (دستی، ۱۳۷۹، ۵۷۳). سعدی نیز به این امر سفارش می کند و چه زیبا می گوید،

پرس هر چه ندانی که ذلّ پرسیدن دلیل راه تو باشد به عزّ دانایی (سعدی،

۱۳۷۴، باب ۸، ۱۸۵)

۳-۶. روش تفکر و تجزیه و تحلیل

اساسی ترین کار عقل درک مفاهیم کلی است آیات بسیاری در قرآن کریم با تعبیرهای گوناگون اشاره به عقل می کند و به بهره گیری از آن ترغیب مینماید، «کذلک یبین الله لکم آیاته تعقلون» (بقره/۲۴۲) و متقابلاً کسانی را که از فروغ عقل بهره نمی جویند مورد ملامت و سرزنش قرار می دهد، «أفلا تعقلون» (بقره/۴۴، ۷۶)؛ (آل عمران/۶۵)؛ (انعام/۳۲)؛ (اعراف/۱۶۹)؛ (یونس/۱۶)؛ (هود/۵۱). از نظر علامه طباطبائی مرحله ی پس از مشاهده، تفکر و تجزیه و تحلیل ذهنی وقایع و پدیده های مشاهده شده است (طباطبائی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ۳۱۲). ازینرو مربی باید به ابزار علم و دانش مسلط باشد تا بتواند با روش تفکر عمیق و تجزیه و تحلیل با متریان گفت و گو کند.

اسلام دین طرف دار تفکر و تعقل است و به نحو شدیدی هم روی این استعداد تکیه کرده است؛ نه فقط با او مبارزه نکرده، بلکه از او کمک و تأیید خواسته است و تأیید خود را همیشه از عقل می خواهد. در این زمینه آیات قرآن زیاد است» (مطهری، ۱۳۷۴، ۳۴۱). تربیت عقلانی، مجموعه تدابیر و اعمالی است که به طور منظم و سازمان یافته موجبات رشد و پرورش عقل را در دو جنبه نظری و عملی

آن در جهت دستیابی به هدفهای مطلوب فراهم می‌آورد (بهشتی، ۱۳۸۹، ۸۹). علامه طباطبائی تفکر را «زیربنای حیات انسانی» (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۵، ۴۱۴) معرفی نموده و آن را به «تنظیم و ترتیب معلومات (تصوری و تصدیقی) برای تبدیل مجهول (تصوری و تصدیقی) به معلوم تعریف می‌کند (طباطبائی، ۱۴۱۷، ج ۵، ۴۱۹) و شهید مطهری آن را «شگفت‌انگیزترین اعمال ذهنی بشر» می‌نامد (مطهری، ج ۵، ۹۹). تفکر گاهی به اعتبار حیثیت علمی‌اش، «عقل نظری» و به اعتبار حیثیت عملی‌اش، «عقل عملی» خوانده می‌شود (ابن سینا، ۱۳۷۵، ج ۲، ۳۵۲). علامه طباطبائی بیان می‌کند که روش تفکر منطقی، ذاتی و فطری عقل و مقتضای آفرینش آن است و در صورت رفع موانع می‌تواند خیر و شر را در عرصه اندیشه‌های عملی دریابد (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۵، ۴۱۷-۴۱۵).

۳-۷. روش اسوه‌ای و الگویی

اسوه و الگوگیری در تعلیم و تربیت اسلامی اهمیت خاصی دارد. قرآن درباره الگو نیک چنین می‌فرماید، «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا»؛ (احزاب/ ۲۱). علامه طباطبائی پیامبر را بزرگترین قاطع‌ترین الگو و اسوه برای مردم معرفی کرده و سفارش می‌کند که بایستی در جمیع حالات به پیامبر اقتدا کرد (همان، ج ۱۶، ۲۸۸). سعدی در بوستان این مطلب را چنین به نظم درآورده است،

در این بحر جز مرد داعی نرفت	گم آن شد که دنبالِ راعی نرفت
کسانی کز این راه برگشته‌اند	برفتند بسیار و سرگشته‌اند
خلاف پیمبر کسی ره‌گزید	که هرگز به منزل نخواهد رسید (سعدی،

(۱۳۷۵، ۳۵)

اسلام پایه روش تربیتی خود را بیش از همه بر روش الگویی قرار داده است؛ زیرا عملی‌ترین و پیروزمندانه‌ترین وسیله تربیت، تربیت کردن با نمونه عملی و سرمشق زنده است (قطب، ۱۳۷۲، ۲۵۱-۲۵۲). در این روش، مربی می‌کوشد نمونه رفتار و کردار مطلوب را عملاً در معرض دید متری قرار دهد و بدین گونه، موقعیت اجتماعی او

را دگرگون کند تا او به پیروی پردازد و حالت نیکویی، مطابق با آن عمل نمونه، در خویش پدید آورد. در قرآن این روش به کار گرفته شده است. علامه طباطبایی در تفسیر المیزان به مواردی از این دست اشاره می‌کند مثلاً در ذیل «سبحانک اینی کنت من الظالمین فاستجبنا له و نجیناه من الغم...» (انبیاء/۸۸) برای ارائه الگوی «حیاء در درخواست» به داستان حضرت یونس اشاره می‌کند و می‌گوید اینکه خداوند در اینجا می‌فرماید ما یونس را اجابت کردیم، دلالت می‌کند بر اینکه یونس تقاضایی داشت ولی به سبب حیاء بر زبان نیاورد. زیرا تصریح به خواسته خود نکرد و تنها به مسأله توحید، تنزیه خداوند و اعتراف به ظلم خود اکتفا کرد لیکن با این کلماتش حال درونی خویش را بیان داشت (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۴، ۴۴۶) همچنین برای بیان الگوی رابطه مربی و متربی، به داستان حضرت موسی (ع) و خضر اشاره می‌کند. (همان، ج ۱۳، ذیل آیه ۶۶). علامه طباطبایی به نکته‌ای اشاره می‌کنند و آن این که برای الگوگیری نباید کورکورانه و تقلیدی صرف عمل کنیم بلکه باید آن‌ها را مورد بازبینی و گزینش قرار دهیم (همان، ج ۷، ۳۶۱). وی حتی به برخی از افعال و اعمال پیامبر اشاره می‌کند که در آن‌ها حیثیت الگوگیری وجود ندارد (طباطبایی، ۱۳۷۵، ۴۴-۴۸؛ ۵۴؛ ۷۶-۷۷؛ ۸۴).

۴. نظرژان پیاژه در رابطه با اهداف تعلیم و تربیت

باید توجه داشت که روش‌های ارائه شده در تعلیم و تربیت بر مبنای اهداف ترسیم شده آن است لذا بهتر است ابتدا روشن شود که اهداف تعلیم و تربیت از نگاه پیاژه چیست. پیاژه انسان را موجودی می‌داند که نیاز به سازش با محیط و حل مشکلات خویش دارد. علم و دانش انسان برای سازگاری بیشتر آماده می‌کند (ایران منش، ۱۳۸۸، ۱۲۲). تربیت کودک برای همین سازگاری بیشتر وی در نظر گرفته می‌شود چرا که از نظر پیاژه دانش نقش حل‌کننده مشکلات این سازگاری را بازی می‌کند (منصور، دادستان، ۱۳۷۴، ۳۵-۳۹).

پیاژه هدف تعلیم و تربیت را در ایجاد روحیه خلاق و شخصیت متعادل در متربی خلاصه می‌کند. او به صاحب نظرانی مانند دیویی که آموزش و پرورش را از دیدگاه

عملی و اجتماعی می نگرند، نزدیک می شود و از این حد فراتر نمی رود و تربیت معنوی را در آستانه دین رها می کند (پیاژه، ۱۳۷۴، ۱۲-۱۳). از نظر پیاژه بلندترین اهدافی که برای تعلیم و تربیت و در نتیجه برای انسان در نظر گرفته شده است، تربیت افرادی اجتماعی و کارآمد می باشد. وی از دید يك دانشمند به آموزش و پرورش می نگرد و دموکراسی غربی را جامعه آرمانی ای که نظام تعلیم و تربیت باید در پی تحقق آن باشد می شمارد» (همان، ۱۳۵). فرضیه پیاژه این است که آنچه به عنوان استعداد، شاگردان خوب را در سطح هوش برابر در ریاضیات یا در فیزیک و غیره متمایز می سازد بیشتر به منزله توانایی سازش یافتن با نوع آموزشی است که به آن‌ها می دهند و شاگردان بد در این رشته‌ها، که در رشته‌های دیگر توفیق حاصل می کنند، در عمل کاملاً استعداد تسلط بر مسایلی را که به نظر ناتوان هستند را دارا می باشند، به شرط آن که از راه‌های متفاوتی بدان‌ها نایل آیند، چه آنچه نمی فهمند «درس‌هایی» است که به آن‌ها داده شده و نه ماده درسی (همان، ۵۶).

۱-۴. روش‌های تعلیم و تربیت از منظر پیاژه

۱-۴-۱. روش بالینی - مصاحبه‌ای (روش بالینی)

روش اصلی که پیاژه پیشنهاد می کند، روش بالینی - مصاحبه‌ای است که آزمایش کننده با آموزنده برقرار می سازد که در آن فکر آموزنده قدم به قدم دنبال می شود، و از کج روی فکری او جلوگیری می شود این روش در واقع استنتاج و معاینه ی ذهنی است. این روشی است که خود پیاژه آن را بکار برد، وی کار خود را به قصد ابداع يك آزمون هوشی شروع نمود و در حین بررسی به سؤالاتی توجه کرد که مثلاً تفکر کودکان، ویژگی های خاص و متفاوتی از بزرگسالان دارد. کار خود را نخست با «ژاکلین» و سپس با «لوسین و لوزان» انجام داد و از این جهت مورد استفاده بود و مورد توجه محققین قرار گرفت. در این روش به جای تمرکز به نتیجه یا خود عکس العمل به جریانی که به آن نتیجه منجر شده است توجه می کند (منصور، دادستان، ۱۳۷۵، ۶۷).

پیاژه برای توضیح این روش می نویسد، مربیان باید متربیان را با طرح پرسش‌های

باز و تحریک کننده‌ی فکر به کاوش ترغیب نمائید تا از یکدیگر پرسش کنند. معلمان آن‌ها را درگیر تجاربی کنند که با پندارهای اولیه‌شان در تضاد است و سپس مباحثه را آغاز کنند، پس از طرح پرسش زمان لازم را برای یافتن پاسخ در نظر بگیرند. اجازه دهند که جهت تعلیم را پرسش متربیان تعیین کنند حتی اگر لازم باشد راهبردها و محتوای آموزشی را نیز تغییر دهند. مربی، زمینه‌های آزاد اندیشی و تفکرات صوری و انتزاعی را برای فراگیران آماده و مهیا می‌سازد و در این مسیر تحولات فکری و ذهنی دانش آموزان را هدایت می‌کند. از ابزارها و روش‌هایی در یادگیری بهره می‌گیرد که مراحل سیر تفکر صوری و انتزاعی فراگیران را تقویت می‌کند (اسداللهی، ۱۳۹۳، ۱۵۲). در روش بالینی پیازه، معلم می‌تواند بر حسب پاسخ‌های آموزنده، سؤالات جدیدی را مطرح کند و کوشش نماید تا وی فکر خود را درباره هر نکته تصریح کند و ضمناً آنچه را که جنبه سطحی دارد و از ذهن وی سرچشمه نمی‌گیرد، بر کنار سازد. بدین منظور، معلم می‌تواند از روش آزمون مخالف یا تلقین مخالف، یعنی از روشی که روش انتقادی نامیده می‌شود استفاده کند. یعنی حکم او را با ارائه عقایدی متفاوت با عقیده او مورد انتقاد قرار می‌دهیم. بنابراین، انتقادی بودن روش به معنای بررسی نظامدار استدلال‌های آموزنده است. بدین ترتیب، با استفاده از روش بالینی پیازه می‌توان به ویژگی‌های فرآیند فکر متربی دست یافت، در این روش، گامی فراتر از مشاهده محض برداشته شده و از نارسایی‌های تست نیز اجتناب می‌گردد یعنی برخلاف تست‌ها، تنها به یک نتیجه - موفقیت یا شکست - که به خوبی نمی‌دانیم چگونه به دست آمده است، بسنده نمی‌کند. در نظر وی، روش بالینی یک روش عمقی برای واریسی متربی و بهترین روش برای ورود به دنیای ذهنی او است این روش حد فاصل بین مشاهده ساده و روش تجربی است. در این روش، نوعی نظم جویی است که به تدریج ایجاد می‌شود (همان، ۱۳۶۹، ۵۳).

۴-۱-۲. روش اکتشاف-استقرایی

پیاژه برای تعلیم و تربیت، روش اکتشاف-استقرایی به کار گرفت. در این روش یادگیری، مربی برای متربی مجموعه‌ای از فعالیت‌های متنوع فراهم می‌آورد تا

به کمک آن‌ها به کاوش و کشف دانش بپردازند. از جمله وسایل مختلف هنری و دستی، پازل‌ها و معماها، مکعب‌های چوبی، کتاب‌های گوناگون، وسایل اندازه‌گیری، آلات موسیقی و مانند این‌ها. به عبارت دیگر آموزش باید از محسوسات شروع و به نماها و مفاهیم انتزاعی برسد و اثر فعالیت‌های آموزشی را مشروط به آمادگی تربی و توانایی جذب و انطباق وی می‌داند، از سویی توجه به مراحل رشد ساختارهای ذهنی که به تعامل ذهن با خود و با دنیای فیزیکی و اجتماعی پیرامون مفهوم می‌دهند، روش‌های آموزشی را مقید به رعایت اصولی می‌کند که بر ویژگی این ساختارها استوار باشند. نقش مسلم غنی‌سازی محیط، تسهیل تعامل‌ها است به طوری که به کشف مستقل از طرف تربی منجر شود (پیاژه، ۱۳۷۴، ۶۳). از نظر تفاوت‌های فردی، بین فرایندهای فکری متربیان تفاوت‌های مهمی وجود داد. دنیای ذهنی کودکان با نوجوانان و بزرگسالان متفاوت است هرچند بزرگسال امروز کودک دیروز بوده ولی در هر دوره از زندگی فرایندهای فکری متنوعی در ذهن وی شکل گرفته است. ازینرو برای آموزش به کودکان پیشنهاد می‌شود از درون ذهن و دنیای کودک با وی برخورد شود. مربی برای آموزش بهتر بایستی خود را وارد دنیای کودکانه تربی کند و در اصطلاح همسن کودک شود تا بتواند از طریق ورود به دنیای تربی، مفاهیم را به او منتقل کند. پیاژه در کتاب «تربیت به کج‌اره می‌سپرد» چنین می‌گوید، «بدیهی است که وجود مربی برای فعال کردن و پویا نمودن تعلیم و تربیت به منظور ایجاد موقعیت‌ها و ساختن وسایل شروع کار که امکان طرح مسائل مفیدی را برای کودکان فراهم سازند و نیز به منظور ایجاد مثال‌های مخالفی که شاگردان را به تفکر وادارند و آنان را به واریسی راه حل‌های شتابزده ملزم سازند ضروری است» (منصور، دادستان، ۱۳۷۵، ۵۳).

۴-۱-۳. روش تشویق و تنبیه

براساس نظریه پیاژه در زمینه تعادل جویی، رشد واقعی ذهن، خود پاداش خود است. زمانی که دانش آموزان تضادهای پیشین را حل می‌کنند، از نبود تعادل به سویی تعادل حرکت می‌کنند و نیازی به پاداش خارجی نیست (سیف، ۱۳۸۷، ۱۸۱-).

۱۸۵). طرفداران پیازه در تعلیم و تربیت بر دادن پاداش خارجی به هنگام اجرای خوب يك فعاليت پافشاري نمي کنند.

۴-۱-۴. روش کنش متقابل کودک با همسالان خود

پيازه به کنش متقابل متربی با ساير متربيان تاکيد کرده و می گوید، اين کنش تقابل بين متربيان به رفع خود مداری در آن ها کمک می کند (پيازه، ۱۳۷۴، ۶۵). کودکان به ويژه کودکان پيش دبستانی و سالهای نخست دبستان از طريق درگيري و کار کردن مستقيم با اشیاء و موارد محسوس و عینی، مسائل و مفاهيم مختلف را درک می کنند. بنابراین معلمان بايد بکوشند تا دانش آموزان خردسال اشیاء مختلف را ببینند، لمس کنند و دستکاری نمایند و اعمال مختلفی بر روی آن ها انجام دهند. اين گونه فعاليت ها کسب مفاهيم مختلف و روابط بين آن ها را از سوی متربيان میسر می سازد. پيازه از روش های تربیتی منفعل، تکراری و به شدت کلامی ناخشنود است. به عقیده وی تعلیم و تربیت بايد براساس کنجکاوی طبیعی کودک و تمایل طبیعی او برای عمل در جهان به منظور فهم آن بنا شود (پيازه، ۱۳۷۴، ۴۶).

بررسی دو دیدگاه، مشابهت دو دیدگاه، (۱). پيازه در روش بالینی - مصاحبه ای در حقیقت سه روش علامه را بيان می کند که عبارتند از روش آموزش از راه عمل، روش تفکر و تجزیه و تحلیل و روش مباحثه ای. زیرا پيازه در مورد روش بالینی می گوید که در اين روش مربی با طرح سوالات و پرسش های باز، سبب تحریک فکر متربی و موجب بالا بردن قدرت تفکر و تحلیل وی می شود و همچنین متربی درگیر تجربه می کند. همان طور که گفته شد اين روش حد فاصل بين مشاهده ساده و روش تجربی است. پيازه در روش اکتشافی - استقرایی نیز بیشتر بر عنصر توانایی ذهنی و فکری تاکيد می ورزد زیرا وی در اين روش بيان می کند که بايد از محسوسات شروع و به نماها و مفاهيم انتزاعي برسد. چنین روشی را نیز علامه در روش تفکر و تجزیه و تحلیل بيان می کند. (۲). از طرفی هم علامه و هم پيازه به تفاوت در استعداد و توانایی ها متربی اذعان دارند و در امر تعلیم و تربیت بر رعایت اين امر تاکيد دارند، پيازه در روش اکتشافی - تحلیلی و علامه طباطبائی در روش سهولت در تکلیف به

این مطلب پرداختند. پیاژه در روش کنش متقابل کودک با همسالان خود بر این امر تاکید دارد که کودک باید با همسالان خود در ارتباط باشد تا بتواند تعامل اجتماعی قوی‌ای بدست آورد.

۲-۴. تفاوت دودیدگاه،

همان گونه که از روش‌های پیاژه بر می‌آید دغدغه و هدف وی در این روش‌ها، ساختن انسانی با قدرت ذهنی و فکری بالا و همچنین دارای تعامل اجتماعی بالا جهت ورود به جامعه است تا بتواند برای اجتماع خویش کارایی بیشتری داشته باشد. ولی با رجوع به روش‌های تربیتی علامه، متوجه می‌شویم دغدغه وی تنها مفید بودن برای جامعه نیست بلکه ساختن انسانی الهی و همه جانبه اولویت اوست، زیرا در روش اسوه‌ای-الگوی، انبیاء و اولیاء را به عنوان نمونه کامل انسان معرفی می‌کند.

پیاژه در بیان روش‌های خویش، تنها به توصیف و تحلیل آن‌ها می‌پردازد و از موانع موجودی که انسان باید در این روش‌ها از آن‌ها اجتناب ورزد حرفی نمی‌زند ولی علامه در روش‌های خود به موانع آن‌ها نیز اشاره می‌کند مثلاً در روش گفت و گو خاطر نشان می‌سازد که باید مراقب بود مباحثه و گفت و گو از حالت دوستانه خارج نشود و شکل جدال به خود نگیرد.

از نظرگاه علامه طباطبایی، تشویق می‌تواند و باید به مثابه عاملی در جهت تقویت روحیه متربی استفاده شود. این در حالی است که از دیدگاه پیاژه و پیروان روانشناسی وی، عنصر تشویق چندان جدی گرفته نمی‌شود.

جدول شماره ۱- آراء علامه طباطبایی و ژان پیاژه در روشهای تعلیم و تربیت

از منظر ژان پیاژه	از منظر علامه طباطبایی	مؤلفه‌ی مورد بحث
-------------------	------------------------	------------------

۱-روش بالینی- مصاحبه ای (روش بالینی)	۱-روش آموزش از راه عمل
۲- روش اکتشاف- استقرایی تعلیم و تربیت	۲-روش موعظه
۳-روش تشویق و تنبیه	۳- روش سهولت در تکلیف
۴-روش کنش متقابل کودک با همسالان خود	۴- روش تقویت
	۵- روش مباحثه ای(گفت و گو)
	۶-روش تفکر و تجزیه و تحلیل
	۷- روش اسوه ای و الگویی
	روش های تعلیم و تربیت

۵. نتیجه گیری

در این مقاله به هفت روش تربیتی علامه طباطبایی و چهار روش ژان پیاژه اشاره شده است که روش های تربیتی علامه طباطبایی و پیاژه دارای شباهت ها و تفاوت هایی است. هر دو متفکر بر این اعتقادند که پس از اعمال روش های تعلیم و تربیت، قدرت تجزیه و تحلیل متری و توان ذهنی و درک مطلب وی افزایش یابد. البته هر دو اندیشمند بر این امر اذعان دارند که ظرفیت فکری و ذهنی متریان، یکسان نیست به همین دلیل نباید در مقام عمل، به اعمال فشار بیش از حد دست زد که نتیجه مطلوب کسب نمی شود. دغدغه ژان پیاژه در بیان روش های تعلیم و تربیت، حیثیت اجتماعی انسان است یعنی پرورش انسان هایی جهت مفید واقع شدن در عرصه اجتماع. اما علامه طباطبایی این دغدغه را اصیل نمی داند بلکه دغدغه اصیل وی، پرورش انسانی الهی است. با توجه به این تفاوت ها و شباهت ها باید چنین گفت از آن جایی که علامه طباطبایی، با رویکرد دینی، الهی و قرآنی به تعلیم و تربیت و روش های آن می نگرد روش های تربیتی وی در تفسیر میزان رنگ و لعاب دینی و قرآنی دارد. لذا انسان برآمده از این روش ها، شخصیتی الهی و دینی و جامع خواهد داشت. اما به کار بستن آراء پیاژه به تنهایی در نظام تعلیم و تربیت ممکن است بتواند متعلمان را به صورت افرادی باهوش، خلاق، متفکر و اجتماعی تربیت

نماید و در اختیار اهداف اقتصادی و اجتماعی جامعه قرار دهد، ولی چون آراء او یک نظام تعلیم و تربیتی مبتنی بر انسان شناسی غیرالهی است نمی تواند نیازهای مطلوب متربیان متدین را برآورده سازد و قطعاً نخواهد توانست متعلمان را در مسیر حقیقی هدایت قرار دهد.

۶. منابع

قرآن کریم.

نهج البلاغه (۱۳۷۹)، ترجمه دشتی، محمد، چاپ دوم، قم، موسسه فرهنگی تحقیقاتی امیرالمومنین.

۱. آمدی، عبد الواحد (۱۳۶۳)، تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.

۲. ابن خلدون، عبدالرحمن (۱۹۸۸)، مقدمه ابن خلدون، بیروت، دارالفکر.

۳. ابن سینا، ابوعلی (۱۳۷۵)، الاشارات و التنبیها، قم، نشر البلاغه.

۴. ابراهیم زاده، عیسی، (۱۳۸۳)، فلسفه تربیت، تهران، انتشارات دانشگاه پیام نور.

۵. اسدالهی، آذر (۱۳۹۳)، بررسی تطبیقی دیدگاههای، ابوعلی سینا، ابن خلدون و پیاژه درباره ارکان تربیت (هدف، برنامه، روش، معلم و دانش آموز)، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

۶. ایران منش، شهناز (۱۳۸۸)، بررسی مبانی معرفت شناسی ژان پیاژه و استخراج دلالت های آن در زمینه مولفه های اساسی تعلیم و تربیت، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور استان تهران، پژوهشکده علوم انسانی و اجتماعی.

۷. باقری، خسرو (۱۳۸۰)، پژوهشی برای دستیابی به فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران؛ سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، موسسه پژوهشی برنامه ریزی درسی و نوآوری های آموزشی.

۸. ----- (۱۳۸۷)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران، مدرسه.

۹. برنگیه، ژان کلود (۱۳۸۹)، گفتگوهای آزاد با ژان پیاژه، ترجمه محمود منصور و پریخ دادستان، تهران، انتشارات سمت.
۱۰. بهشتی، سعید (۱۳۸۹)، تأملات فلسفی در تعلیم و تربیت، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
۱۱. پیاژه، ژان (۱۳۶۹)، تربیت به کج‌اره می‌سپرد، ترجمه محمود منصور و پریخ دادستان، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
۱۲. ----- (۱۳۷۴)، روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش، ترجمه علی محمد کاردان، چاپ چهارم، تهران، دانشگاه تهران.
۱۳. پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (۱۳۸۶)، درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۱)، با همکاری علی محمد کاردان و دیگران، تهران، سمت.
۱۴. جعفری، محمد تقی (۱۳۸۸)، ارکان تعلیم و تربیت، تهران، موسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
۱۵. حسینی، سید علی اکبر (۱۳۶۲)، مباحثی پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۶. حکیمی، اخوان (۱۳۸۰)، الحیاه، ترجمه احمد آرام، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
۱۷. سعدی، مصلح الدین (۱۳۷۴)، گلستان، تصحیح و توضیح غلامحسین یوسفی، چاپ چهارم، تهران، خوارزمی.
۱۸. ----- (۱۳۷۵)، بوستان، تصحیح و توضیح غلامحسین یوسفی، چاپ پنجم، تهران، خوارزمی.
۱۹. سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، روان‌شناسی پرورشی نوین روان‌شناسی یادگیری و آموزش، تهران، دوران.
۲۰. شریعتمداری علی (۱۳۶۷)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، امیرکبیر.
۲۱. طباطبائی، محمد حسین (۱۴۱۷)، المیزان فی تفسیر القرآن، چاپ پنجم، قم، دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
۲۲. ----- (۱۳۶۳)، المیزان فی تفسیر القرآن، ترجمه غلامرضا خسروی

- حسینی، قم، دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
۲۳. ----- (۱۳۷۴)، المیزان فی تفسیر القرآن، ترجمه سید محمد باقر موسوی همدانی؛ چاپ چهارم، قم، دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
۲۴. ----- (۱۳۷۵)، سنن النبی، ترجمه و تحقیق محمد هادی فقهی، چاپ ششم، تهران، کتابفروشی اسلامیه.
۲۵. طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۲)، مجمع البیان فی تفسیر القرآن، مقدمه محمد جواد بلاغی، تهران، انتشارات ناصر خسرو.
۲۶. طوسی، نصیرالدین (۱۰۹۹)، کشف المراد فی شرح تجرید الاعتقاد، قم، موسسه انتشارات اسلامی.
۲۷. غزالی، ابو حامد محمد (۱۳۶۴)، احیاء علوم الدین، ترجمه مویدالدین خوارزمی، به کوشش حسین خدیو جم، چاپ دوم، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
۲۸. قطب، محمد (۱۳۷۲)، روش تربیتی اسلام، تهران، انتشارات پیام.
۲۹. کلینی، محمد بن یعقوب (۱۳۶۲)، الکافی، چاپ دوم، تهران، انتشارات اسلامیه.
۳۰. مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳)، بحار الانوار الجامعه لدرر اخبار الائمه الاطهار؛ تهران، انتشارات اسلامیه.
۳۱. مطهری، مرتضی (۱۳۷۴)، تعلیم و تربیت در اسلام، انتشارات صدرا.
۳۲. ----- (۱۳۷۲)، مجموعه آثار، جلد ۵، انتشارات صدرا.
۳۳. منصور، محمود؛ دادستان، پریرخ (۱۳۷۴)، دیدگاه پیاژه در گستره تحول روانی، تهران، ب

