

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال هفدهم، شماره اول، پیاپی ۳۳، بهار و تابستان ۱۴۰۴



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصلنامه «اسلام و پژوهش های تربیتی» به استناد ماده واحده مصوب ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه شماره ۱۰۱۰۰ مورخ ۱۳۹۳/۱۰/۲۷ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به شورای عالی حوزه های علمیه، از شماره ۶ حائز رتبه «علمی - پژوهشی (ب)» گردید.

مدیر مسئول

علیرضا اعرافی

سر دبیر

محمدجواد زارعان

دبیر تحریریه

اسدالله طوسی

مدیر اجرایی

سیدحسین حسینی امینی

صفحه آرا

امیرحسین نیکپور

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ رزمز

سامانه ارسال و پیگیری مقالات:

www.nashriyat.ir

شاپا الکترونیکی: ۸۳۶۷-۲۹۸۰

انا لله و انا الیه راجعون

نشریه اسلام و پژوهش های تربیتی، مقام علمی و تربیتی جناب استاد مرحوم حجت الاسلام والمسلمین آقای دکتر محمدناصر سقایی ریاست محترم هیئت تحریریه و از اساتید همکار نشریه را گرامی می دارد. رحمت واسعه الهی برای آن استاد فقید از درگاه الهی مسألت داریم.

اعضای هیئت تحریریه:

علی رضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

مسعود جان بزرگی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی حسین زاده

استادیار دانشگاه کاشان

سیداحمد رهنمایی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمدجواد زارعان

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

محمدناصر سقایی ریاست

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

عباسعلی شاملی

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

سیدمحمد غروی راد

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم،

اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۳ مشترکان ۳۲۱۱۳۴۸۲ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۳۷۱۶۵-۱۸۶

www.iki.ac.ir

فروشگاه اینترنتی: <http://eshop.iki.ac.ir>

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com & noormags.ir

اهداف و رویکردهای نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی

نشریه «اسلام و پژوهش‌های تربیتی» دوفصلنامه‌ای علمی - پژوهشی در زمینه تعلیم و تربیت با رویکردی اسلامی است که با اهداف زیر منتشر می‌شود:

۱. نظریه‌پردازی در قلمرو تعلیم و تربیت؛
۲. زمینه‌سازی برای تحقق نظام تعلیم و تربیت اسلامی؛
۳. تبیین فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (ماهیت، مبانی، اصول، روش‌ها و مسایل)؛
۴. بررسی و نقد فلسفه‌های تربیتی موجود بر اساس مبانی اسلامی؛
۵. بررسی و نقد رویکردها و دیدگاه‌های موجود در تعلیم و تربیت معاصر بر اساس مبانی اسلامی؛
۶. روش‌شناسی استنباط موضوعات و مسائل تعلیم و تربیت، با تأکید بر تعلیم و تربیت اسلامی؛
۷. بومی‌سازی دانش علوم تربیتی با توجه به فرهنگ اسلامی ایرانی؛
۸. تحلیل مسایل روز آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سطوح نظری و کاربردی.

ضمن استقبال از دستاورد تفکرات و تأملات دین‌پژوهی، پیشنهادها و انتقادهای شما را در مسیر کمال و بالندگی نشریه پذیراییم. خواهشمندیم مقالات خود را از طریق تارنمای نشریه ارسال فرمایید.

<https://nashriyat.ir>

اشتراک: قیمت هر شماره مجله، ۶۰۰,۰۰۰ ریال، و اشتراک دو شماره آن در یک سال، ۱,۲۰۰,۰۰۰ ریال است. در صورت تمایل، وجه اشتراک را به حساب شبای IR910600520701102933448010 بانک مهر ایران، واریز، و اصل فیش بانکی یا تصویر آن را همراه با برگ اشتراک به دفتر مجله ارسال نمایید.

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط WORD با پسوند Doc از طریق تارنمای نشریه به <https://nashriyat.ir> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، شانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.

۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مآخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوی که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
۳. مقدمه: در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
۴. بدنه اصلی: در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:

الف - ارائه‌کننده نظریه و یافته جدید علمی؛

ب - ارائه‌کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛

ج - ارائه‌کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛

د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.

۵. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
۶. فهرست منابع: اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مآخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

ج. یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از چهار ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

بررسی انتقادی چیستی و چرایی تربیت در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت ... / ۷

محمد داودی

قواعد استنباط مراحل تربیت اخلاقی با ملاک ترتیب منطقی از نگاه علامه مصباح یزدی / ۲۳

کے مرتضی بخشی گلسفیدی / هادی حسین خانی

واکاوی چالش‌های تربیت دینی نوجوانان در نظام آموزشگاهی و اعتباربخشی به آن ... / ۴۱

معصومه صمدی

ادراک انگاره‌های معلمان و والدین از چالش‌های آموزش قرآن پایه اول ابتدایی شهر یزد / ۵۹

پهناز کریمیان / کة احمد زندوانیان نائینی / حسین حسینی

ایده دانشگاه تربیت‌محور / ۷۹

سیدمجید صابری فتحی

ارائه الگوی پرورش تفکر کودک بر مبنای معرفت‌شناسی اسلامی ... / ۱۰۱

مژگان قیصری رمضانیان / مرجان معصومی فرد / صادق رضایی / مهدی محمودی



A Critical Examination of the Quiddity and Reason of Education in the "Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran"

Mohammad Davoudi  / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Research Institute of Hawzah and University, Qom, Iran

mdavoudi@rihu.ac.ir

Received: 2024/03/27 - **Accepted:** 2024/07/10

Abstract

Due to its significant importance in drafting the “Fundamental Transformation Document in Education” and, consequently, its impact on organizing and reforming the education system in the Islamic Republic of Iran, the “Theoretical Foundations of Fundamental Transformation” requires continuous scrutiny and revision. This article reviews the definition and objectives of education outlined in this document—framed as the “quiddity” (nature) and “reason” (rationale) of education—and highlights the deficiencies that need re-evaluation and correction. The study employs both internal and external critique as its methodological approach. The key shortcomings in the “quiddity” of education include ambiguity and methodological flaws, overlap in key conceptual definitions, and vagueness in the concept of identity. In the “reason” for education, major deficiencies are the use of inappropriate terminologies, ambiguity in the ultimate goal of education, lack of clarity in the overall objective, absence of criteria for articulating intermediate objectives, failure to document sources and reasons for intermediate objectives, unclear linkage between intermediate objectives and the overall goal, and the incompleteness of intermediate objectives.

Keywords: education, transformation document, theoretical foundations, ultimate goal, intermediate objectives.

بررسی انتقادی چیستی و چرایی تربیت

در «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی جمهوری اسلامی ایران»

mdavoudi@rihu.ac.ir

محمد داودی  / دانشیار گروه علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۰۸ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۴/۲۰

چکیده

«مبانی نظری تحول بنیادین» به دلیل اهمیت و جایگاه بلندی که در تدوین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و از همین رو به سبب نقش مؤثری که در سامان دادن و اصلاح نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران دارد، لازم است پیوسته مورد بررسی و نقد و بازخوانی قرار گیرد. این مقاله تعریف و اهداف تربیت را که در این سند تحت عنوان چیستی تربیت و چرایی تربیت مطرح شده‌اند، بررسی کرده و برخی کاستی‌های نیازمند بازخوانی و اصلاح را یادآور شده است. روش مورد استفاده در این پژوهش، نقد درونی و بیرونی است. مهم‌ترین کاستی‌ها در بخش چیستی تربیت عبارت‌اند از: ابهام و اشکال در روش‌شناسی؛ ابهام و تداخل در مفاهیم کلیدی؛ و ابهام در مفهوم هویت؛ و در بخش چرایی تربیت، مهم‌ترین کاستی‌ها عبارت‌اند از: انتخاب عنوان‌های نامناسب؛ ابهام در هدف غایی؛ روشن نبودن هدف کلی؛ ضابطه‌مند نبودن بیان اهداف واسطی؛ بیان نشدن مستندها و ادله اهداف واسطی؛ روشن نبودن رابطه اهداف میانی با هدف کلی؛ و عدم جامعیت اهداف میانی.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، سند تحول، مبانی نظری، هدف غایی، اهداف میانی.

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران حاصل تلفیق یافته‌های مطالعات نظری برای تدوین سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران است که توسط «کارگروه تلفیق نتایج مطالعات نظری» تدوین شده و در شورای عالی آموزش و پرورش مورد بررسی و تأیید کلی قرار گرفته و در شورای عالی انقلاب فرهنگی تأیید و تصویب شده است. مبانی نظری تحول بنیادین مبنای بررسی و تصویب سند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش رسمی جمهوری اسلامی ایران بوده و به‌منزله «چتری نظری بر تمام سیاست‌گذاری‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و اقدامات در زمینه آموزش و پرورش» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۰-۱۶) تلقی می‌شود. مبانی نظری تحول بنیادین سه بخش دارد: فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، فلسفه تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران و رهنامه نظام تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران. مبانی نظری تحول بنیادین به‌دلیل اهمیت و جایگاه بلندی که در مجموعه اسناد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش دارد و نیز به‌سبب نقش مؤثر آن در سامان دادن و اصلاح نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، لازم است پیوسته مورد بررسی و نقد و بازخوانی قرار گیرد. این مقاله درصدد است که تعریف و اهداف تربیت در بخش فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی را، که در این سند تحت عنوان چستی تربیت و چرایی تربیت مطرح شده است، بررسی کند و برخی مطالب نیازمند بازخوانی و اصلاح را یادآور شود؛ به این امید که در اصلاح آن مورد استفاده قرار گیرد. این نکات در دو بخش ارائه می‌شوند: بخشی ناظر به چستی تربیت و بخشی ناظر به چرایی تربیت؛ اما پیش از پرداختن به این مباحث، لازم است روش تحقیق و پیشینه تحقیق بررسی شود.

۱. روش تحقیق

«نقد» در لغت به‌معنای جدا کردن خوب و سره از بد و ناسره است؛ و در اصطلاح به بررسی یک اثر به‌منظور تشخیص نقاط قوت و ضعف و برجستگی‌ها و کاستی‌های آن گفته می‌شود. همان‌گونه که نقد زر بدون عیار ممکن نیست، نقد یک اثر نیز بدون معیار ممکن نیست. پس برای «نقد» لازم است که معیارهایی مناسب در نظر گرفته شود تا از اظهارنظرهای سلیقه‌ای و نادرست پرهیز شود. معیارهایی که در این بررسی مدنظر بوده‌اند، همان معیارهای رایج پژوهش است که هر پژوهشی باید آنها را برآورده سازد. برخی از مهم‌ترین معیارهای پژوهش عبارت‌اند از: کاربرد روش تحقیق مناسب؛ مستند بودن، به‌گونه‌ای که مطالب و مدعاهای مطرح‌شده در اثر، به دلایل و منابع معتبر مستند شده باشند؛ استفاده از عناوین مناسب، به‌گونه‌ای که مطالب مطرح‌شده ذیل عنوان با خود عنوان تناسب و سنخیت داشته باشند؛ طبقه‌بندی مناسب مفاهیم، به‌گونه‌ای که مفاهیم با یکدیگر تداخل و تکرار نداشته باشند؛ شفاف و روشن بودن مطالب، به‌گونه‌ای که خواننده به‌راحتی بتواند مقصود را بفهمد. «ضابطه‌مندی» به این معناست که تعیین اهداف مبنایی باید بر پایه ضابطه و قاعده مشخصی باشد؛ مبدا که تعیین اهداف تابع ذوق و سلیقه محقق بشود؛ «جامعیت» به‌معنای بیان همه اهداف مورد نیاز در یک ساحت و قلمرو مشخص است و «ارتباط» به‌معنای مرتبط بودن اهداف میانی با هدف کلی و غایی و روشن شدن این ارتباط است.

بر این اساس، ابتدا بخش چپستی تربیت و چرایی تربیت به‌دقت مطالعه و محتوای آن استخراج و تحلیل شده است؛ سپس محتوای به‌دست‌آمده در هر بخش با معیارهای پیش‌گفته سنجیده و نقاط قوت و ضعف آن مشخص شده است. البته به دو دلیل بیشتر به بیان کاستی‌ها پرداخته شده است: یکی اینکه ضرورت و اهمیت و نقاط قوت اثر روشن است و قابل انکار نیست؛ دوم اینکه بیان کاستی‌ها زمینه‌ساز اصلاح و تکمیل اثر است و همین مطلوب ما بوده است.

۲. پیشینه تحقیق

درباره سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مقالات زیادی منتشر شده است و برخی مقالات و پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دکتری نیز به نقد آن اختصاص یافته‌اند که برخی از آنها بدین شرح‌اند:

زهرا فریدونی و همکاران، «نقد و بررسی معنای زندگی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»؛ منصوره عباسی و همکاران، «تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت»؛

مهدی سبحانی‌نژاد و همکاران، «مفهوم تعالی و نقد وضعیت موجود آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران»؛ الهه باقری و فرزانه باقری، «بررسی تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»؛ مصطفی مرادی و خسرو باقری، «تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران».

هیچ یک از این مقالات به بررسی چپستی تربیت و چرایی تربیت در مبانی نظری سند تحول آموزش و پرورش نپرداخته‌اند. تنها مقاله آخر به موضوع هویت در تعریف تربیت، که بخشی از بحث چپستی تربیت را تشکیل می‌دهد، پرداخته است. درواقع درباره موضوع این مقاله تحقیقی انجام نشده است. پس از توصیف روش و پیشینه تحقیق، اکنون نوبت پرداختن به بررسی چپستی و چرایی تربیت است.

۳. یافته‌های تحقیق

۳-۱. بررسی و نقد چپستی تربیت

در مبانی نظری تحول بنیادین، در قسمت «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران»، بحثی به چپستی تربیت اختصاص یافته است. در این بحث، پس از بیان نکاتی درباره تعریف تربیت، نخست مفاهیم کلیدی مورد نیاز برای تبیین چپستی تربیت ذیل عنوان «استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی» توضیح داده شده؛ سپس تعریف مورد نظر از تربیت ارائه و در پایان ویژگی‌های آن بیان شده است.

ذیل عنوان «استنباط و پردازش مفاهیم کلیدی»، مفاهیم به دو دسته مفاهیم کلیدی عام (گروه اول) و مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم) تقسیم شده‌اند و ذیل عنوان «مفاهیم کلیدی عام» چهارده مفهوم آمده است که به‌ترتیب عبارت‌اند از: ۱. حیات طیبه؛ ۲. تحقق در همه مراتب؛ ۳. تحقق در همه ابعاد فردی و جمعی (شئون مختلف زندگی)؛ ۴. نظام معیار اسلامی؛ ۵. انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی؛ ۶. انطباق با نظام معیار اسلامی؛ ۷.

هویت؛ ۸ تکوین و تعالی پیوسته؛ ۹. مؤلفه‌های هویت؛ ۱۰. ابعاد و لایه‌های هویت؛ ۱۱. جامعه صالح؛ ۱۲. شکل‌گیری و پیشرفت مداوم؛ ۱۳. موقعیت؛ ۱۴. درک و بهبود مداوم موقعیت. به نظر می‌رسد که همه این مفاهیم در عرض هم هستند؛ از همین رو همگی با یک قلم و به یک سیاق و در ردیف هم بیان شده‌اند؛ به جز مورد سوم که با قلم درشت‌تر تایپ شده و به احتمال زیاد ناشی از اشتباه تایپی است.

ذیل عنوان مفاهیم کلیدی خاص (گروه دوم) نیز این مفاهیم آمده است: ۱. فرایند؛ ۲. تعامل؛ ۳. مربی؛ ۴. متربی؛ ۵. زمینه‌سازی؛ ۶. هدایت؛ ۷. آماده شدن؛ ۸. کسب شایستگی‌های لازم (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۲۸-۱۳۸). پس از بیان مفاهیم عام و خاص، تربیت به این صورت تعریف شده است: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متربیان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن جهت تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه در همه ابعاد».

طی این حرکت هدفمند، پیوسته و تعاملی:

۱. مربیان با طراح، سازمان‌دهی و تدارک فرصت‌های مناسب در قالب تدابیر و اعمالی تدریجی، سنجیده، هماهنگ و یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی، می‌کوشند با ایجاد مقتضیات و رفع موانع موجود و دفع موانع محتمل، زمینه‌ای را فراهم سازند که ضمن شکوفایی فطرت، رشد همه‌جانبه استعدادهای طبیعی و تنظیم متعادل امیال و عواطف متربیان، هویت فردی و جمعی ایشان به تدریج و به‌صورتی یکپارچه بر مبنای نظام معیار اسلامی شکل گیرد و به‌طور پیوسته تعالی یابد تا در نتیجه جامعه صالح تشکیل شود و به‌سوی پیشرفت همه‌جانبه و مداوم حرکت نماید.

۲. متربیان نیز با مشارکت فعال در این فرایند و استفاده مناسب از فرصت‌های فراهم‌شده توسط مربیان، شایستگی‌های فردی و جمعی لازم جهت درک و بهبود مداوم موقعیت خود و دیگران را بر اساس نظام معیار اسلامی کسب می‌کنند و از این طریق آماده می‌شوند تا به‌طور آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه را در همه ابعاد محقق سازند.

البته این فرایند تعامل مستمر بین مربیان و متربیان در خلأ صورت نپذیرفته است و تحقق شایسته آن (که مهم‌ترین عمل اجتماعی و زمینه‌ساز تحقق حیات طیبیه است)، مستلزم مشارکت فعال تمامی عوامل اجتماعی سهیم و مؤثر در آن، به‌ویژه پشتیبانی مؤثر عناصر اصلی اجتماع و ارکان این فرایند (خانواده، دولت، رسانه و سازمان‌ها و نهادهای غیردولتی) در دوران معاصر است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹).

درباره این بخش چند اشکال و ابهام وجود دارد که شایسته است مورد توجه قرار گیرد:

۱-۳. ابهام و اشکال در روش‌شناسی

نخستین ابهام و اشکالی که ذهن را درگیر می‌کند، ابهام و اشکال روش‌شناختی است. از آنجاکه تبیین چپستی تربیت نیازمند روش خاصی است، این پرسش مطرح می‌شود که در مبانی نظری تحول، چپستی تربیت - که قرار است متناسب با مبانی اسلامی تعلیم و تربیت ترسیم شود - با چه روشی تبیین شده است؟ از مطالب مطرح‌شده در این بخش فهمیده می‌شود که مفروض تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول بنیادین این بوده است که روش تبیین چپستی تربیت ارائه تعریفی از تربیت بر اساس مبانی اسلامی است. از همین رو نخست مفاهیم کلیدی و پس از آن، تعریف مورد نظر خود را از تربیت ارائه کرده و مأموریت خود را تمام‌شده تلقی کرده‌اند؛ اما این مفروض درست نیست و راه تبیین چپستی تربیت، مشخص کردن مفهوم اساسی تربیت است؛ مفهومی که تربیت مورد نظر را از دیگر تربیت‌ها متمایز کند. روشن است که بیان

مفهوم اساسی تربیت لزوماً نیازمند ارائه تعریفی کامل از تربیت نیست؛ هرچند بخش اساسی تعریف را تشکیل می‌دهد. برای مثال، بر اساس فلسفه ارسطویی، مفهوم اساسی تربیت «شکوفای کردن استعدادها» است؛ اما در فلسفه افلاطونی، مفهوم اساسی تربیت «استعلا و فراتر رفتن از این جهان» و در فلسفه پراگماتیسم، «رشد یا بازسازی تجربه» است. این مفهوم‌ها بیانگر وجه تمایز و تفاوت تربیت مطلوب یک فلسفه از دیگر تربیت‌هاست. ارائه تعریف تربیت بدون بیان کردن مفهوم اساسی آن نمی‌تواند چپستی تربیت را به‌طور کامل مشخص کند.

حال اگر فرض کنیم که روش تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین برای تبیین چپستی تربیت (یعنی ارائه تعریفی از تربیت بر اساس مبانی اسلامی) درست باشد، روش آنها برای استخراج تعریف تربیت هم اشکال دارد. به‌نظر می‌رسد که از دیدگاه تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین، بهترین روش برای استخراج تعریف تربیت، شناسایی و استخراج مفاهیم مهم و کلیدی مؤثر در ارائه تعریف است؛ اما این روش در صورتی کارآمد است که ملاک و معیاری برای تشخیص مفاهیم مهم و کلیدی از مفاهیم غیرمهم و غیرکلیدی در دست داشته باشیم، که متأسفانه در مبانی نظری تحول‌بنیادین، ملاک و معیاری برای این کار ارائه نشده است.

به‌نظر می‌رسد که روش صحیح استخراج تعریف تربیت، مطابق یک فلسفه یا دیدگاه خاص، تشخیص و تنظیم آن دسته از مبانی‌ای است که در ارائه تعریف مؤثرند. در تعریف تربیت، یک یا دو عنصر مهم وجود دارد که عبارت‌اند از هدف و فرایند. برخی، تربیت را تنها بر اساس هدف و برخی دیگر بر اساس هدف و فرایند، هر دو، تعریف می‌کنند. بنابراین، روش دستیابی به تعریف تربیت این است که مبانی ناظر به هدف یا افزون بر آن، مبانی ناظر به فرایند تربیت را هم مشخص کرده، آن‌گاه بر اساس آنها تربیت را تعریف کنیم؛ اما اینکه بدون مشخص کردن مبانی مرتبط، مفاهیمی را بدون معیار مشخص و بر اساس ذوق و سلیقه انتخاب کرده، به‌عنوان مفاهیم کلیدی تعریف تربیت مطرح کنیم، روش درستی برای استخراج تعریف تربیت نیست.

اینکه می‌بینیم در متون مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی نیز بیان مفاهیم کلیدی تعریف پیش از تعریف مرسوم نیست، شاید به این دلیل باشد که از یک‌سو تعیین مفاهیم کلیدی نیازمند ملاک و معیار است و از سوی دیگر تعیین ملاک و معیار برای تشخیص مفاهیم کلیدی مستلزم مراجعه به مبانی مؤثر بر تعریف است. بنابراین تعیین مفاهیم کلیدی ما را از تشخیص و کاربرد مبانی مؤثر بر تعریف بی‌نیاز نمی‌کند و کاربست این روش، دوباره ما را به همان چیزی برمی‌گرداند که تدوین‌کنندگان مبانی نظری از آن دوری می‌کنند؛ یعنی مراجعه به مبانی برای تعیین تعریف. پس بهتر است از همان روش تعیین مبانی مؤثر استفاده کرد و مطابق آن تعریفی از تربیت ارائه داد.

۲-۳. تداخل و ابهام در مفاهیم کلیدی

دومین ابهام و اشکال، مربوط به مفاهیم کلیدی است. به‌نظر می‌رسد همه مفاهیم متعددی که در این قسمت به‌عنوان مفاهیم کلیدی مطرح شده‌اند، هم‌ارز و هم‌عرض نیستند؛ با یکدیگر همپوشانی و تداخل دارند و جامعیت هم ندارند. اولاً همه مفاهیم مطرح‌شده به‌عنوان مفاهیم کلیدی، هم‌ارز و هم‌عرض و حتی کلیدی نیستند؛ زیرا در مفاهیم کلیدی عام از میان مفاهیم چهارده‌گانه، پنج مفهوم حیات طیبیه، نظام معیار اسلامی، هویت، جامعه صالح و موقعیت نسبت به دیگر

مفاهیم، از عمومیت بیشتری برخوردارند و دیگر مفاهیم در ذیل آنها قرار می‌گیرند و بیانگر بعضی از خصوصیات آنها هستند. از همین رو می‌توان گفت که تنها این پنج مفهوم، مفهوم کلیدی عام‌اند. برای مثال، «تحقق در همه مراتب» و «تحقق در همه ابعاد فردی و جمعی (شئون مختلف زندگی)» از ویژگی‌های حیات طیبه‌اند و نیازی به ذکر جداگانه آنها نیست؛ زیرا حیات طیبه به‌عنوان هدف غایی تربیت در تعریف می‌آید و البته در شرح و توضیح تعریف، به مراتب و ابعاد آن هم اشاره می‌شود و لازم نیست همه جزئیات در تعریف ذکر شود. همچنین «انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری به نظام معیار اسلامی» و «انطباق با نظام معیار اسلامی» از فروعات مفهوم نظام معیار اسلامی‌اند؛ بدین معنا که «نظام معیار اسلامی» است که نقش مهمی در تعیین چپستی تربیت اسلامی ایفا می‌کند؛ از این جهت که همه فعالیت‌های تربیتی باید با آن سنجیده و انتخاب شوند و همه دانش‌آموزان هم باید مطابق آن تربیت شوند. همچنین مؤلفه‌های «هویت» و «بعد و لایه‌های هویت» و حتی «تکوین و تعالی پیوسته» نیز از مفاهیم فرعی هویت‌اند و تنها خود «هویت» مفهوم کلیدی در تعریف است؛ از این جهت که غایت تربیت شکل دادن به هویت‌متریبان مطابق نظام معیار اسلامی است. به‌علاوه، جامعه صالح که به‌عنوان یک مفهوم کلیدی در تبیین چپستی تربیت مطرح شده، اصلاً در تعریف تربیت هم نیامده است. چگونه می‌شود که یک مفهوم نقش کلیدی در چپستی تربیت داشته باشد، ولی در تعریف تربیت اخذ نشده باشد؟

در مفاهیم کلیدی خاص (دسته دوم) هم به‌نظر می‌رسد که بعضی از مفاهیم واقعاً کلیدی نیستند. برای مثال، مفاهیم «فرایند»، «مربی» و «متربی» نقش اساسی در تعریف تربیت ندارند و کلیدی نیستند. اینکه تربیت یک فرایند است، امری کاملاً روشن است و به‌نظر نمی‌رسد کسی با آن مخالف باشد و در همه تعریف‌های تربیت لحاظ شده است. مربی و متربی هم از ارکان تربیت‌اند و بدون آن دو اصلاً تربیت قابل تصور نیست؛ اما این بدان معنا نیست که این دو مفهوم در تعریف ارائه‌شده از تربیت هم نقش ویژه‌ای داشته باشند؛ به‌گونه‌ای که این تعریف را از دیگر تعریف‌ها متمایز کنند. تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین نیز در توضیح این دو مفهوم، به‌جای توضیح خود این دو و تبیین نقش کلیدی آنها در تعریف ارائه‌شده از تربیت، به توضیح تصور خاص از مربی و متربی بر اساس مبانی اسلامی پرداخته‌اند (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷). همچنین «تعامل» هم مفهوم اساسی در فرایند تربیت نیست؛ بلکه بر اساس توضیحات نویسندگان مبانی نظری تحول‌بنیادین، «تعامل ناهم‌تراز» نقش اساسی در این تعریف دارد. خود نویسندگان در توضیح تعامل نوشته‌اند: «البته منظور از تعامل در این فرایند، هرگز نوعی رابطه افقی و هم‌تراز بین دو سوی این فرایند نیست...؛ البته سطح و چگونگی این «تعامل ناهم‌تراز»، با توجه به میزان رشد و توانایی متریبان و نوع تربیت، متفاوت خواهد بود» (مبانی نظری تحول‌بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۶).

ثانیاً برخی از این مفاهیم با یکدیگر همپوشانی دارند. سه مفهوم «هدایت»، «زمینه‌سازی» و «آماده شدن»، که هم در تعریف به‌کار رفته‌اند و هم به‌عنوان مفاهیم کلیدی مطرح شده‌اند و بیانگر فرایند تربیت‌اند، تداخل و همپوشانی بسیاری با یکدیگر دارند و در شرح و بسط تعریف نیز دربارهٔ ربط و نسبت این سه توضیحی نیامده است. معلوم نیست که «زمینه‌سازی» چه نسبتی با هدایت و آماده شدن (یا آماده‌سازی) دارد. زمینه‌سازی مقدمه هدایت است یا خود هدایت است؟ آیا زمینه‌سازی همان آماده کردن متربی نیست؟

این سه مفهوم، که به‌عنوان سه مفهوم کلیدی مطرح شده‌اند، به‌ظاهر باید با یکدیگر متفاوت باشند؛ اما دقت در توضیحات ارائه‌شده دربارهٔ هدایت و زمینه‌سازی نشان می‌دهد که این دو یکی‌اند و اگر یکی نباشند، بسیار به یکدیگر نزدیک‌اند. در مبانی نظری تحول بنیادین، در توضیح «زمینه‌سازی» چنین آمده است: «طراحی و اجرای مجموعه‌ای از تدابیر و اعمال هماهنگ، سنجیده و عمدی از سوی مربیان در قالب ایجاد مقتضیات و رفع و دفع موانع تکوین و تحول شایستهٔ هویت متربیان...» و در ادامه آمده است: «زمینه‌سازی دو جنبهٔ ایجابی و سلبی دارد. جنبهٔ ایجابی آن فراهم نمودن شرایط مورد نیاز (ایجاد مقتضیات و علل و عوامل اعدادی) برای حرکت اختیاری و آگاهانهٔ فرد و جامعه به‌سوی هدف مطلوب، و جنبهٔ سلبی آن رفع یا دفع موانع بیرونی و درونی این حرکت اختیاری و آگاهانه است» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷). از این عبارات به‌دست می‌آید که زمینه‌سازی یعنی فراهم نمودن شرایط و رفع و دفع موانع برای حرکت اختیاری و آگاهانه به‌سوی هدف. در توضیح هدایت نیز آمده است: «جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد در مسیر دستیابی به هر نوع کمالی که بتواند در راستای قرب به خدا قرار بگیرد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۷). از این عبارت نیز فهمیده می‌شود که هدایت یعنی جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد به‌سوی هدف. اگر هدایت به‌معنای جهت‌دهی حرکت آگاهانه و اختیاری افراد به‌سوی هدف، و زمینه‌سازی هم فراهم کردن شرایط لازم و رفع و دفع موانع حرکت آگاهانه و اختیاری به‌سوی هدف باشد، زمینه‌سازی همان هدایت است؛ چیز دیگری نیست.

در مورد «آمادگی» هم در مبانی نظری تحول بنیادین چنین آمده است:

تحقق همهٔ ابعاد و مراتب حیات طیبیه، بر وجود آمادگی در افراد جامعه برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی [دلالت دارد]... زمینه‌سازی برای تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت فردی و جمعی مهم‌ترین نقش را در این‌گونه آماده‌سازی و آماده شدن فرد و جامعه برای تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه... بر عهده دارد (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۸).

از این توضیحات دو مطلب فهمیده می‌شود: نخست اینکه تحقق حیات طیبیه متوقف بر وجود آمادگی در افراد برای انتخاب و التزام آگاهانه و اختیاری نظام معیار اسلامی است؛ دوم اینکه عامل پیدایش آمادگی نیز زمینه‌سازی است. مطلب اول صحیح است؛ ولی تعریفی از آمادگی به‌دست نمی‌دهد. مطلب دوم هم، با اینکه تعریفی از آمادگی به‌دست نمی‌دهد، به‌نظر می‌رسد اصلاً درست هم نباشد؛ زیرا زمینه‌سازی همان آماده‌سازی است و چیزی غیر از آن نیست. آیا آماده کردن افراد برای تحقق حیات طیبیه چیزی جز فراهم آوردن شرایط مورد نیاز برای حرکت آگاهانه و اختیاری آنها به‌سوی هدف و رفع و دفع موانع آن است؟ به همین دلیل، اگر آماده‌سازی از تعریف حذف شود، نه تنها خللی در تعریف ایجاد نمی‌شود، بلکه روشن‌تر و رساتر هم می‌شود: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت متربیان به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در جهت تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبیه در همهٔ ابعاد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹). (خط‌خوردگی «مسیر آماده شدن» از طرف نویسندهٔ مقاله است). همچنین اگر «هدایت» هم از تعریف حذف شود، خللی در تعریف ایجاد نمی‌شود؛ بلکه ضمن جلوگیری از تکرار بی‌مورد، تعریف روشن‌تر و رساتر می‌شود: «تربیت عبارت است از فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوستهٔ هویت

متریبان به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، جهت تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ابعاد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹). (خط‌خوردگی‌ها از طرف نویسنده مقاله است).

ثالثاً روشن نیست که همه مفاهیم کلیدی مرتبط با چیستی تربیت مطرح شده باشند؛ زیرا این سؤال مطرح می‌شود که این مفاهیم با چه ملاک و معیاری انتخاب شده‌اند؟ آیا ملاک و معیار انتخاب مفاهیم کلیدی، کاربرد آنها در تعریف تربیت است یا تأثیر داشتن آنها در تعریف تربیت، هرچند در خود تعریف به‌کار نرفته باشند؟ منظور از کاربرد در تعریف تربیت این است که آن مفهوم، بالفعل در تعریف تربیت به‌کار رفته باشد؛ مانند مفهوم «هویت» که بالفعل در تعریف تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین به‌کار رفته است. اگر کاربرد در تعریف تربیت ملاک و معیار باشد، مفاهیم «موقعیت» و «جامعه صالح» از مفاهیم کلیدی عام و مفاهیم «مربی» و «کسب شایستگی‌های» لازم از مفاهیم کلیدی خاص، در تعریف ارائه‌شده از تربیت (در مبانی نظری تحول بنیادین) به‌کار نرفته‌اند و باید از فهرست مفاهیم کلیدی حذف شوند؛ و اگر گفته شود که تأثیر داشتن در ارائه تعریف، ملاک و معیار است، در این صورت، فطرت، استعداد، اختیار، عقل و... هم باید به‌عنوان مفاهیم کلیدی مطرح می‌شدند؛ چون همه آنها در استخراج تعریف مؤثرند و به همین دلیل، تدوین‌کنندگان مبانی نظری تحول بنیادین در شرح تعریف از آنها استفاده کرده‌اند.

۳-۱-۳. ابهام در مفهوم هویت

اشکال سوم در مورد «هویت» است. «هویت» از مفاهیمی است که در رشته‌های گوناگون، مانند ادبیات، فلسفه، تاریخ، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی به‌کار می‌رود و به‌دلیل همین گستردگی قلمرو کاربردش، تعریف کاملاً متفق‌علیه و روشنی ندارد و در هر رشته در معنایی متناسب با آن رشته به‌کار می‌رود. «هویت» معادل Identity در زبان انگلیسی است که هم‌زمان بر دو معنا دلالت دارد: نخست مشابهت و وجه مشترک؛ دوم تفاوت و تمایز و وجه اختصاصی (جنکینز، ۱۳۸۱، ص ۵). بنابراین این کلمه در کاربرد عمومی خود بیانگر مجموعه ویژگی‌های مشترک و اختصاصی هر چیزی است که آن را از چیزهای دیگر جدا و متمایز می‌کند.

در مبانی نظری تحول بنیادین این کلمه ۳۵۰ بار تکرار شده است و به‌تصریح خود این سند، معادل «شاکله» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۷۲)، «نفس» در اخلاق (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۴۱)، «نفس» در فلسفه صدرایی (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۶۰) و «شخصیت و هویت» در جامعه‌شناسی و روان‌شناسی (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۴۲) به‌کار رفته است. ما به ربط و نسبت هویت با نفس و شاکله در اینجا نمی‌پردازیم و تنها به رابطه آن با شخصیت می‌پردازیم؛ از آن جهت که آنچه در تعریف تربیت اهمیت دارد، رابطه هویت با شخصیت است.

یکی دانستن دو مفهوم هویت و شخصیت، با وجود نزدیک بودن مفهوم آن دو به یکدیگر، درست نیست. اینها دو مفهوم متفاوت‌اند و نمی‌شود یکی را به‌جای دیگری به‌کار برد. همچنین تعریف ارائه‌شده از هویت درست نیست. در مبانی نظری تحول بنیادین، درباره هویت آمده است: هویت «در قالب ترکیبی از بینش‌ها، باورها، گرایش‌ها،

تصمیمات، اعمال مداوم (فردی و جمعی) و آثار تدریجی آنها، به تدریج در درون فرد شکل می‌گیرد» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۷۲) و «برآیند تعامل اختیاری آدمی با مجموعه‌ای از عوامل و موانع مؤثر بر وجود اوست» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۷۲).

مراجعه به کاربرد هویت در علومی مانند روان‌شناسی و به‌ویژه جامعه‌شناسی، نشان می‌دهد که این مفهوم ناظر به «کیستی» فرد است، نه «چیستی» او و به همین دلیل هم در پاسخ به کیستی به کار می‌رود (بلباسی، ۱۳۹۷، ص ۹۱) و بیانگر وجوه تشابه و تمایز فرد از دیگر افراد است. شناسایی یک فرد به‌عنوان «کسی» - چنان‌که جنکینز گفته - مستلزم «شناسایی» است و شناسایی نیازمند طبقه‌بندی کردن از یک سو و مرتبط کردن از سوی دیگر است (جنکینز، ۱۳۸۱، ص ۷)؛ یعنی برای شناسایی یک فرد به‌عنوان کسی خاص، نخست باید افراد دیگر طبقه‌بندی شوند؛ سپس آن فرد با یکی از اعضای طبقه مرتبط شود. این شناسایی، در تعامل با دیگر افراد حاصل می‌شود و امر ثابتی هم نیست. بنابراین، «شناسایی و آگاهی» که نیازمند مقایسه و طبقه‌بندی است، در ذات معنای هویت نهفته است. افزون‌براین، هویت همراه با التزام فعال و مرزبندی است؛ به این معنا که هر فرد بر اساس هویت خود عمل و رفتار می‌کند و بر همین اساس با دیگران مرزبندی دارد (مرادی و باقری، ۱۳۹۹، ص ۱۴۸)؛ اما «شخصیت» مفهومی ناظر به چیستی فرد است؛ آن هم نه در سطح فلسفی، بلکه در سطح روان‌شناختی؛ چراکه: «شخصیت بیانگر آن دسته از ویژگی‌های فرد یا افراد است که الگوهای ثابت رفتاری آنها را نشان می‌دهد» و شامل ساختار (جنبه‌های پایدارتر کنش انسان) و فرایند (جنبه‌های ناپایدارتر کنش انسان)» (پروین، ۱۳۷۲، ص ۷) هر دو می‌شود. گذشته از این، شخصیت لزوماً آگاهانه نیست و افراد معمولاً از همه ویژگی‌های شخصیتی خود آگاهی ندارند؛ زیرا بخش اعظم شخصیت انسان در دوره کودکی و تحت تأثیر والدین شکل می‌گیرد. همچنین تأثیر شخصیت در رفتار انسان نیز مشروط به آگاهی نیست. چه انسان از ویژگی‌های شخصیتی خود آگاه باشد، چه نباشد، شخصیت او در رفتار و عملکردش تأثیر می‌گذارد.

گذشته از تفاوت‌هایی که گفته شد، «هویت» بخشی از شخصیت است، نه همه شخصیت. اریکسون در مراحل هشت‌گانه رشد، تنها در مرحله پنجم، مسئله هویت‌یابی در برابر سردرگمی را مطرح می‌کند و می‌گوید: «جوانان در حال رشد و پیشرفت... نگران این هستند که... در چشم دیگران چگونه به‌نظر می‌رسند» (بی‌ریا و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۷۸۲). همچنین «رشد هویت» در کنار رشد شناختی، تفکر انتزاعی، استقلال و اختیار، یکی از جنبه‌های رشد شخصیت به‌شمار آمده است (بی‌ریا و همکاران، ۱۳۷۵، ص ۹۹۲).

۳-۲. چرایی یا اهداف تربیت

در مبانی نظری تحول بنیادین، پس از بیان چیستی تربیت، به تبیین چرایی تربیت پرداخته شده است. در این قسمت، ابتدا اهمیت و ضرورت، سپس جایگاه تربیت و در ادامه، اهداف تربیت توضیح داده شده است. برای تبیین اهداف تربیت، نخست غایت زندگی انسان، پس از آن، نتیجه تربیت، سپس هدف کلی، و در پایان، اهداف میانی تربیت برحسب ساخت‌های تربیت بررسی شده است. در این بخش نیز اشکالات متعددی وجود دارد که می‌توان آنها را در دو بخش ساختاری و محتوایی دسته‌بندی کرد.

الف) انتخاب عنوان‌های نامناسب

استفاده از عنوان «چرایی تربیت» برای بیان اهداف تربیت چندان مناسب نیست؛ زیرا آنچه از این عبارت به ذهن متبادر می‌شود، ضرورت تربیت است و تبیین چرایی به معنای تبیین ضرورت بوده و شامل تبیین اهداف نمی‌شود. ممکن است گفته شود: در مواردی در پاسخ به این پرسش که «چرا فرزندان را تربیت می‌کنید»، اهداف تربیت بیان می‌شود و گفته می‌شود: «برای اینکه فرزندم به کمال برسد یا سعادتمند شود»؛ پس چرایی شامل اهداف هم می‌شود. اما باید توجه داشت که در این پرسش نیز پرسش درباره ضرورت تربیت است. «چرا فرزندان را تربیت می‌کنید» به این معناست که چه ضرورتی دارد فرزندان را تربیت کنید. بنابراین، «چرایی» به معنای هدف تربیت به کار نرفته است. به عبارت دیگر، در این سؤال، ضرورت تربیت مورد سؤال واقع شده است و پاسخ‌دهنده برای اثبات ضرورت تربیت، به بیان اهداف مدنظر خود می‌پردازد.

در انتخاب عنوان برای اهداف میانی تربیت نیز همین اشکال وجود دارد و برای اهداف میانی عنوان «اهداف تربیت» و «اهداف جریان تربیت» انتخاب شده است (میانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۳). «اهداف تربیت» عنوان عامی است که هم هدف غایی و کلی را شامل می‌شود، هم اهداف میانی و جزئی را، و به همین دلیل عنوان مناسبی برای بیان اهداف میانی نیست. «اهداف جریان تربیت» نیز افزون بر اهداف میانی و جزئی، هدف غایی و کلی را هم دربرمی‌گیرد. افزون‌براین، استفاده از «اهداف جریان تربیت» در جایی شایسته و به جاست که قرار باشد درباره «اهداف نهاد» یا «اهداف دانش تربیت» هم که در عرض جریان تربیت قرار می‌گیرند، بحث شود؛ درحالی که در اینجا تنها درباره فرایند تربیت بحث شده است.

ب) تقسیم‌بندی نامناسب اهداف

تقسیم‌بندی رایج در مورد اهداف تربیت، تقسیم اهداف به غایی، میانی و جزئی است. برخی نیز هدف کلی یا هدف عام را به آن اضافه می‌کنند و آن را قبل از اهداف واسطی قرار می‌دهند (گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۴-۲۱۶). برای بررسی اهداف نیز معمولاً بر اساس همین تقسیم‌بندی، نخست هدف غایی (سپس هدف کلی یا عام) و پس از آن، اهداف میانی را بررسی می‌کنند. منطق این کار هم روشن و مقبول است. هدف غایی بالاترین هدف و اهداف واسطی جزئی‌تر از هدف غایی و مقدمه رسیدن به آن هستند. هدف کلی نیز جامع‌ترین هدف بی‌واسطه تربیت است که از هدف غایی جزئی‌تر و از اهداف میانی کلی‌تر است.

اما در میانی نظری تحول بنیادین، اهداف تربیت در قالب غایت زندگی انسان، نتیجه تربیت، هدف کلی و اهداف میانی بررسی شده است. استفاده از این ساختار، منطق روشنی ندارد؛ زیرا کاربرد عنوان‌های «غایت زندگی» و «نتیجه تربیت» هیچ توجیهی ندارد و نبود این دو عنوان نیز هیچ ضرری به بحث نمی‌زند؛ چنان که در آثار دیگر هم این عنوان‌ها را نمی‌آورند. به علاوه در این تقسیم‌بندی، هدف غایی حذف شده است که این کار نقصان جدی در بحث اهداف تربیت به وجود می‌آورد؛ زیرا هدف کلی و اهداف واسطی بر اساس هدف غایی شکل می‌گیرند. البته در میانی نظری تحول بنیادین گفته شده است که غایت زندگی انسان از باب مقدمه مطرح شده: «از آنجاکه غایت تربیت در راستای غایت زندگی

است، ابتدا به بحث غایت زندگی آدمی می‌پردازیم و سپس بر اساس آن، غایت تربیت را بررسی می‌نماییم» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۰)؛ اما باید توجه داشت که این توجیه مجوز اختصاص عنوانی مستقل برای هدف زندگی و حذف عنوان «هدف غایی تربیت» نیست؛ زیرا هدف زندگی را می‌شود در ضمن هدف غایی و از باب مقدمه هم بیان کرد. به علاوه، در عنوان بندی باید برای مطالب مهم و اساسی عنوان انتخاب شود، نه برای مطالب مقدماتی و غیرمرتبط.

۲-۲-۳. اشکالات محتوایی

الف) ابهام در هدف غایی

در منابع مربوط به تعلیم و تربیت اسلامی، هدف غایی تربیت را معمولاً قرب به خداوند متعال بیان می‌کنند (گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۵). در کتاب *درآمدی بر فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران*، «حیات طیبه» به عنوان هدف غایی مطرح شده و توضیح داده شده است که حیات طیبه بیان دیگری از همان قرب به خداست و با آن تفاوتی ندارد؛ اما در *مبانی نظری تحول بنیادین* روشن نیست که هدف غایی تعلیم و تربیت حیات طیبه است یا قرب به خدا. در مواردی قرب به خدا هدف غایی به شمار آمده است و در مواردی حیات طیبه. برای مثال، در بند آخر صفحه ۱۵۰، «قرب الی الله» غایت هستی و انسان بیان شده است و در جای دیگر، غایت و هدف کلی تربیت «دستیابی به مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبه در همه ابعاد» تلقی شده است (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۳۳۸). در مواردی نیز عبارت مبهم است و روشن نیست که هدف غایی حیات طیبه است یا قرب به خدا یا هر دو. برای نمونه، به این عبارت که برای بیان غایت زندگی آمده است، توجه کنید: «از منظر اسلامی، تحقق مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، غایت مشترک تمامی نهادها و عوامل اجتماعی و مقصود نهایی همه فعالیت‌های فردی و جمعی برای حرکت در مسیر کمال شایسته انسان (قرب الی الله) است» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۱). مطابق این عبارت، ابتدا چنین به نظر می‌رسد که حیات طیبه هدف غایی است؛ اما اضافه شدن عبارت «برای حرکت در مسیر کمال شایسته انسان (قرب الی الله)» موجب ابهام در عبارت می‌شود و دانسته نیست که هدف غایی، قرب الی الله است یا حیات طیبه یا هر دو. آیا منظور این است که همه فعالیت‌های انسان دو هدف دارد: قرب و حیات طیبه یا یک هدف دارد و آن همان حیات طیبه است؟ یا منظور این است که هدف همه فعالیت‌ها حیات طیبه، و هدف حیات طیبه قرب الی الله است؟ اگر دومی منظور باشد، دیگر حیات طیبه هدف غایی نیست.

ب) روشن نبودن هدف کلی

در یک تقسیم‌بندی - چنان که پیش از این گفته شد - اهداف تعلیم و تربیت به سه دسته تقسیم می‌شوند: ۱. هدف غایی یا نهایی؛ ۲. هدف عام؛ ۳. اهداف میانی. هدف غایی «آخرین مطلوب و مقصود» است و به همین دلیل، فی نفسه ارزشمند است و به عبارت دیگر، ارزش ذاتی است. افزون بر این، هدف غایی تربیت، خاص تربیت نیست و غایت نهادهای دیگر مانند سیاست و اقتصاد نیز هست؛ اما هدف عام - یا کلی - هدف قریب و بی‌واسطه تربیت است و اختصاص به تربیت دارد و با تحقق آن، هدف نهایی هم محقق می‌شود. اهداف واسطی، جزئی‌تر از هدف عام - یا

کلی - و مقدمه‌ای برای تحقق هدف عام‌اند (گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۲۱۴-۲۱۷). بنابراین هدف عام نسبت به هدف غایی جزئی تر و نسبت به اهداف میانی کلی تر است.

در *مبانی نظری تحول بنیادین*، در بیان هدف کلی نیز نوعی آشفتگی وجود دارد. ابتدا هدف کلی را «آمادگی متریان برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد» بیان می‌کند؛ در ادامه، «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان به‌صورتی یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی و در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن بر همین اساس» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۳) را هدف کلی تربیت می‌خواند. روشن است که این دو هدف، هم با یکدیگر متفاوت‌اند و هم در یک سطح نیستند. «حیات طیبیه» در سطحی بالاتر و «تکوین هویت» در سطحی پایین‌تر قرار دارد و مقدمه‌ای برای تحقق حیات طیبیه است. به‌علاوه، آمادگی برای تحقق حیات طیبیه نیز درواقع تکرار همان غایت زندگی و هدف غایی تربیت است؛ درحالی‌که انتظار می‌رود هدف کلی با هدف غایی متفاوت باشد.

مهم‌تر اینکه گویا در نظر تدوین‌کنندگان *مبانی نظری تحول بنیادین*، هدف غایی با هدف کلی یکی تلقی شده است. به این عبارت توجه کنید: «در راستای تحقق غایت و هدف کلی تربیت رسمی و عمومی در جمهوری اسلامی ایران (که همان دستیابی به مرتبه‌ای از آمادگی برای تحقق حیات طیبیه در همه ابعاد است)، مجموعه‌ای از شایستگی‌های اساسی به‌عنوان اهداف نظام تربیت رسمی و عمومی تعریف می‌شوند» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۳۳۸). در این جمله، به‌صراحت غایت تربیت با هدف کلی تربیت یکی دانسته شده است.

به‌علاوه، از جهت دیگری نیز در بیان هدف کلی ابهام و اشکال وجود دارد. در بیان هدف کلی چنین آمده است: «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان به‌صورتی یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی و در راستای شکل‌گیری جامعه صالح و پیشرفت مداوم آن بر همین اساس». اضافه شدن عبارت «در جهت شکل‌گیری جامعه صالح و...» از چند جهت ابهام‌زا و مشکل‌آفرین است: جهت اول اینکه بر اساس رابطه میان هدف کلی و هدف غایی - که در *مبانی نظری تحول بنیادین* هم به‌صورت ضمنی به آن اشاره شده است - هدف کلی مقدمه تحقق هدف غایی است. پس در تبیین هدف کلی، اگر قرار است به غایت بالاتر اشاره شود، باید به هدف غایی اشاره و گفته شود: «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان به‌صورتی یکپارچه بر اساس نظام معیار اسلامی و در راستای تحقق مراتبی از حیات طیبیه». البته روشن است که با شکل‌گیری هویت اسلامی، اعضای جامعه و به‌دنبال آن خود جامعه نیز صالح می‌شود؛ اما این بدان معنا نیست که شکل‌گیری جامعه صالح غایت تکوین هویت باشد؛ چراکه غایت اصلی تکوین هویت، حیات طیبیه است. جهت دوم اینکه این بیان با عبارت سوم هم که برای بیان هدف کلی ذکر شده است، تفاوت دارد. عبارت سوم چنین است: «تکوین و تعالی پیوسته هویت متریان؛ به‌گونه‌ای که بتوانند موقعیت خود و دیگران در هستی را به‌درستی درک و آن را به‌طور مستمر با عمل صالح فردی و جمعی متناسب با نظام معیار اسلامی اصلاح نمایند» (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۳). در این بیان، از جامعه صالح سخنی به‌میان نیامده است و غایت تکوین هویت، کسب توانایی درک موقعیت و اصلاح آن دانسته شده که با بیان فوق کاملاً و اساساً متفاوت است.

واقعیت این است که در اهداف تربیت در مبانی نظری تحول بنیادین، چهار مفهوم به کار رفته است: قرب به خدا، حیات طویه، تکوین هویت، و توانایی درک و اصلاح موقعیت. این چهار مفهوم با یکدیگر رابطه علی و معلولی دارند. توانایی درک و اصلاح موقعیت علت تکوین هویت، تکوین هویت علت حیات طویه، و حیات طویه هم علت قرب است. حیات طویه یا قرب هدف غایی و تکوین هویت هدف کلی است. توانایی درک موقعیت هم شایستگی کلی است که باید در دانش‌آموزان شکل بگیرد. در بیان هدف کلی، اگر قرار باشد به غایت بالاتر اشاره شود، باید هدف غایی ذکر شود و هدف غایی، حیات طویه یا قرب است، نه چیز دیگر. این مفاهیم و روابط میان آنها در مبانی نظری تحول بنیادین به درستی بیان نشده است و به همین دلیل، مطالب دچار ابهام و نارسایی شده‌اند.

ج) بیان نشدن مستندها و ادله اهداف

بحث درباره فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، به اقتضای ماهیت خود، بحثی فلسفی است و یکی از ویژگی‌های مهم مباحث فلسفی، مستدل و مستند بودن مطالب و ادعاهاست. از همین رو در مبانی نظری تحول بنیادین، در مبحث چستی تربیت، کوشش شده است که با استخراج مفاهیم اساسی از مبانی، اعتبار تعریف ارائه‌شده از تربیت و ارتباطش با آموزه‌های اسلامی توضیح داده شود. با وجود این، در بیان هدف کلی و غایی، به مبانی مرتبط - که در واقع مستندها و دلایل اثبات هدف غایی‌اند - اشاره‌ای نشده است؛ درحالی که یکی از موارد مهم استفاده از مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، که به تفصیل و در ذیل پنج عنوان مبانی انسان‌شناختی، جهان‌شناختی، معرفت‌شناختی، ارزش‌شناختی و دین‌شناختی توضیح داده شده‌اند، استفاده از آنها برای استخراج و استنباط اهداف تعلیم و تربیت است. این اشکال در مورد اهداف میانی هم صادق است. در مبانی نظری تحول بنیادین، اهداف میانی تنها فهرست شده‌اند و هیچ دلیل و مستند و حتی توجیهی برای اثبات آنها آورده نشده است. ممکن است گفته شود که اهداف میانی برگرفته از مطالعات پشتیبان سند تحول بنیادین است؛ اما این نمی‌تواند مجوزی برای فهرست کردن اهداف میانی بدون مستند و دلیل باشد و ضرورت دارد که به برخی از مهم‌ترین دلایل اشاره یا دست کم به آنها ارجاع داده می‌شد تا مراجعه‌کننده به مبانی نظری تحول بنیادین احساس نکند که این اهداف میان زمین و آسمان معلق‌اند و به هیچ مستند و دلیلی متکی نیستند.

۳-۲-۳. ضابطه‌مند نبودن

این ایراد و دو ایراد بعدی، خاص اهداف میانی‌اند. شایسته، بلکه ضروری است تدوین و تنظیم اهداف میانی مبتنی بر ضابطه و منطق خاصی باشد تا اطمینان حاصل شود که اهداف استخراج‌شده با هدف غایی و کلی تربیت ارتباط، انسجام و هماهنگی دارند و با تحقق آنها هدف غایی و کلی هم به دست می‌آید. همچنین اطمینان حاصل شود که همه اهداف میانی بیان شده‌اند. متأسفانه در مبانی نظری تحول بنیادین، در مقام تدوین و تنظیم اهداف ساحت‌های تربیت، از هیچ ضابطه و منطق خاصی پیروی نشده است و تنها مجموعه‌ای از اهداف به طور فهرست‌وار بیان شده‌اند.

۳-۲-۴. عدم جامعیت اهداف میانی

یکی از پیامدهای مخرب بی‌ضابگی در بررسی اهداف میانی، فقدان جامعیت است؛ درحالی که یکی از ملاک‌های مهم در تعیین و تدوین اهداف میانی، جامعیت است؛ به این معنا که همه اهداف میانی بیان شده باشند؛ به گونه‌ای که با

تحقق آنها هدف کلی و غایی هم محقق شوند. در مبانی نظری تحول بنیادین، اهداف میانی تربیت به درستی بر اساس ساحت‌ها تنظیم شده‌اند. هنگامی که به اهداف ساحت‌ها در مبانی نظری تحول بنیادین مراجعه می‌کنیم، به هیچ وجه نمی‌توانیم مطمئن شویم که آیا اهداف بیان شده جامعیت و کفایت دارند یا نه؛ زیرا فقط تعدادی اهداف فهرست شده‌اند؛ بدون اینکه درباره جامعیت آنها توضیحی داده شده باشد.

برای نمونه، برای ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی پنج هدف بیان شده است که به اختصار عبارت‌اند از: پذیرش آگاهانه و آزادانه دین اسلام؛ ارتقای ابعاد معنوی خود و دیگران؛ خودشناسی و دیگرشناسی؛ خودسازی و اصلاح دیگران؛ و حضور مؤثر و سازنده دین و اخلاق در تمام ابعاد زندگی (مبانی نظری تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۵۴). آیا این پنج هدف در مورد این سه ساحت جامعیت دارند و با تحقق آنها همه شایستگی‌های لازم مرتبط با این سه ساحت در دانش آموز شکل می‌گیرد؟ آیا این اهداف میانی تنها اهداف سطح اول این ساحت‌ها نیستند یا اهداف میانی دیگری در سطوحی پایین‌تر هم وجود دارد؟ این اهداف چه ارتباطی با یکدیگر دارند؟ خواننده با مطالعه این فهرست، نه تنها برای هیچ یک از این پرسش‌ها پاسخی درخور نمی‌یابد، بلکه پرسش‌ها و تردیدهایی هم در ذهنش شکل می‌گیرد.

۵-۲-۳. مرتبط نبودن

یکی دیگر از نتایج ضابطه‌مند نبودن بررسی اهداف میانی، روشن نبودن ارتباط میان آنها با یکدیگر و با هدف کلی و غایی است؛ درحالی که یکی از ویژگی‌های اهداف میانی، ارتباط آنها با هدف کلی و غایی است؛ زیرا اهداف میانی به منزله مقدمات و مراحل‌اند که دست یافتن به آنها شرط لازم نیل به هدف کلی و هدف غایی است. به همین دلیل در مقام تدوین و تنظیم اهداف میانی، توجه به رابطه آنها با هدف کلی و غایی ضرورت دارد. در مبانی نظری تحول بنیادین، در مقام تدوین و تنظیم اهداف میانی به ارتباط اهداف هر ساحت با هدف کلی هیچ اشاره‌ای نشده است. برای مثال، در اهداف مربوط به ساحت تربیت اعتقادی و عبادی، درباره ارتباط میان اهداف پنج‌گانه هیچ توضیحی نیامده است تا خواننده بداند که چه ارتباطاتی میان پذیرش دین اسلام و ارتقای ابعاد معنوی، خودشناسی، دیگرشناسی، خودسازی و... وجود دارد. همچنین درباره رابطه این اهداف با تکوین و تعالی هویت و نیز رابطه آنها با حیات طیبه هم توضیحی ارائه نشده است.

جمع بندی و نتیجه گیری

«چیستی تربیت» - که بیانگر تعریف تربیت و مفهوم اساسی تربیت است - و «اهداف تربیت»، دو بخش مهم و اساسی از فلسفه تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران است که مبانی نظری تحول بنیادین عهده‌دار تدوین و تنظیم آن بوده است. این بررسی نشان داد که این دو بخش به بازنگری جدی نیاز دارند. در تعریف تربیت، طولانی و پیچیده بودن تعریف و نیز جایگاه هویت در آن، نیازمند بررسی و اصلاح است. به علاوه، اصلاح مفاهیم اساسی و تعیین مبانی مرتبط با آنها نیز ضرورت دارد. در قسمت اهداف تربیت نیز هدف غایی، هدف کلی و اهداف میانی نیازمند بازنگری و اصلاح‌اند؛ به گونه‌ای که انسجام و ارتباط طولی و عرضی آنها با یکدیگر تأمین شود و این اهداف به صورت ضابطه‌مند، جامع و مستند تدوین و تنظیم شوند.

منابع

- باقری، الهه و باقری، فرزانه (۱۳۹۶). بررسی تحلیل گفتمان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۹۸۸۵، (۱)۳.
- بلباسی، میثم (۱۳۹۷). *هویت ملی*. قم: پژوهشگاه فرهنگ و علوم اسلامی.
- بی‌ریا، ناصر و همکاران (۱۳۷۵). *روان‌شناسی رشد* (۲). تهران: سمت.
- پروین، لارنس ای. (۱۳۷۲). *روان‌شناسی شخصیت (نظریه و تحقیق)*. ترجمه محمدجعفر جوادی و پروین کدیور. تهران: رسا.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). *هویت اجتماعی*. ترجمه توج یاراحمدی. تهران: شیرازه.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، نجفی، حسن و نورآبادی، سولماز (۱۳۹۶). مفهوم تعالی و نقد وضعیت موجود آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران. *مطالعات ملی*، ۱۸ (۷۰)، ۴۴-۲۵.
- عباسی، منصوره، ماهرزاده، طیبیه، سجادی، سیدمهدی و عدلی، فریبا (۱۳۹۸). تبیین فلسفی رویکرد سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دانش و نقد دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۵ (۴)، ۳۴-۷.
- گروهی از نویسندگان زیر نظر مصباح یزدی (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی.
- فریدونی، زهرا، شمشیری، بابک، خرمایی، فرهاد و شاه‌سنی، شهرزاد (۱۴۰۰). نقد و بررسی «معنای زندگی» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۳ (۲۵)، ۲۴-۷.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰).
- مرادی، مصطفی و باقری، خسرو (۱۳۹۹). تحلیل و نقد مفهوم هویت در اسناد تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۰ (۱)، ۱۳۶-۱۵۶.



Rules for Inferring the Stages of Moral Education Based on the Logical Sequence Criteria from the Perspective of Allameh Misbah Yazdi

✉ **Morteza Bakhshi Golsafidi**  / Ph.D. Student of Moral Studies Teaching, The Imam Khomeini Institute for Education and Research, Qom, Iran morteza.bakhshi3097@gmail.com

Hadi Hosseinkhani / Assistant Professor, Department of Ethics, The Imam Khomeini Institute for Education and Research, Qom, Iran h.hosseinkhani@yahoo.com

Received: 2024/05/28 - **Accepted:** 2024/09/01

Abstract

Inferring the stages of moral education from religious texts is an important component of moral education in Islamic teachings and requires specific rules and principles. Among these principles, the criterion of logical sequence plays a key role in formulating and deriving these stages. This study mainly deals with the rules governing the inference of moral education stages based on logical sequence criteria from the perspective of Allameh Misbah Yazdi, a prominent theorist in Islamic ethics. Using the descriptive-analytical method and library resources, this research seeks to address this issue through a thorough examination of Allameh Misbah Yazdi's works and logical reasoning. It is concluded that the rules for inferring moral education stages with a logical sequence criterion are as follow: 1. Logical precedence of virtuous actions after removing obstacles; 2. Logical precedence of insights, inclinations, and actions; 3. Logical precedence of ethical acts over faith; 4. Logical precedence of spiritual cultivation over physical training; 5. Logical precedence of self-improvement over self-knowledge.

Keywords: rules for inferring educational stages, stages of moral education, moral education, Allameh Misbah Yazdi.

قواعد استنباط مراحل تربیت اخلاقی با ملاک ترتیب منطقی از نگاه علامه مصباح یزدی

✉ مرتضی بخشی گلسفیدی  / دانشجوی دکتری مدرسی اخلاق مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

mortezaabakhshi3097@gmail.com

h.hosseinkhani@yahoo.com

هادی حسین خانی / استادیار گروه اخلاق مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۰۸ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۱

چکیده

استنباط مراحل تربیت اخلاقی از متون دینی یکی از بخش‌های مهم تربیت اخلاقی در معارف اسلامی به‌شمار می‌آید و نیازمند قواعد و ضوابط خاص خود است. از طرفی نیز ملاک ترتیب منطقی، یکی از ملاکات در تدوین و استنباط مراحل تربیت اخلاقی شمرده می‌شود. حال سؤال این است که برای استنباط مراحل تربیت اخلاقی با ملاک ترتیب منطقی از دیدگاه علامه مصباح یزدی، به‌عنوان یک نظریه‌پرداز عرصه اخلاق، چه قواعدی وجود دارد؟ این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی و با استفاده از داده‌های کتابخانه‌ای درصد پاسخ به سؤال یادشده برآمده است و پس از تتبع لازم در آثار علامه مصباح یزدی و بهره‌گیری از استدلال‌های عقلی، این نتیجه حاصل شد که قواعد استنباط مراحل تربیت اخلاقی با ملاک ترتیب منطقی عبارت‌اند از: ۱. ترتیب منطقی انجام رفتار ارزشی بر رفع موانع؛ ۲. ترتیب منطقی بین بینش‌ها، گرایش‌ها و کنش‌ها؛ ۳. ترتیب منطقی ارزشمندی افعال اخلاقی بر ایمان؛ ۴. ترتیب منطقی تربیت روح بر تربیت جسم؛ ۵. ترتیب منطقی خودسازی بر خودشناسی.

کلیدواژه‌ها: قواعد استنباط مراحل تربیتی، مراحل تربیت اخلاقی، تربیت اخلاقی، مصباح یزدی.

در اهمیت تربیت اخلاقی همین بس که یکی از اصلی‌ترین اهداف بعثت پیامبران تزکیه و تهذیب نفس و پرورش ارزش‌های اخلاقی بوده که در آیات مختلف قرآن عزیز به آن اشاره شده است (جمعه: ۲). هدف تربیت اخلاقی رساندن انسان به سعادت حقیقی است. برای تحقق تربیت اخلاقی به‌عنوان یکی از ساحت‌های مهم تربیتی انسان، نیاز است که مربی طبق یک اولویت‌بندی مشخص و مدون، فعالیت‌های تربیت اخلاقی را برای مربی برنامه‌ریزی کند تا با توجه به تغییر تدریجی روح و جسم مربی، تربیت اخلاقی برای او نیز محقق شود. برای تحقق این امر مهم، نیاز به تدوین مراحل تربیت اخلاقی است. عدم تدوین مراحل تربیتی ممکن است که علاوه بر ایجاد سردرگمی در امر خطیر تربیت اخلاقی، باعث کاهش بازدهی تربیت و حتی نتیجه عکس شود. از این رو ضرورت دارد که مراحل تربیت اخلاقی با دقت ترسیم شود. برای تدوین مراحل تربیت اخلاقی ملاک‌های متعددی بیان می‌شود؛ از جمله: رشد، ترتیب منطقی، اولویت محتوایی و اولویت ساختاری (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۳۹-۳۷۳) که توضیح هر کدام بعداً می‌آید. برای تدوین مراحل با هریک از این ملاکات، نیازمند تعدادی قواعد و ضوابط هستیم تا به کمک آنها بتوان سیر تربیتی مناسبی را ترسیم کرد. پژوهش پیش رو درصدد بیان قواعد استنباط مراحل با ملاک ترتیب منطقی است. به عبارتی سؤال مقاله حاضر این است: اگر بخواهیم اهداف تربیت اخلاقی را با ملاک ترتیب منطقی مرحله‌بندی کنیم، چه قواعدی می‌تواند مفید باشد؟ این نوشتار با روش توصیفی و تحلیلی و با استفاده از داده‌های کتابخانه‌ای درصدد پاسخ به سؤال مدنظر است. همچنین باید اشاره کرد که از میان علمای معاصر، علامه مصباح یزدی به امر تربیت اخلاقی عنایت ویژه‌ای داشتند. از این رو این مقاله بر اساس دیدگاه ایشان تدوین می‌شود.

پیشینه بحث

منابع متعددی در زمینه مراحل تربیت اخلاقی نگاشته شده است که عموماً بر اساس ملاک رشد سنی یا اولویت محتوایی است. در این منابع، جای خالی مباحث مربوط به ملاک ترتیب منطقی مشهود است. برخی از این منابع عبارت‌اند از: ۱. رساله «طراحی و تبیین» الگوی عمومی تربیت دینی در قرآن "با تأکید بر تربیت بزرگسالان"، اثر محمدصادق موسوی‌نسب؛ ۲. رساله «فرایند تربیت اخلاقی انسان در قرآن با نگاه به ترتیب نزول سور و آیات»، اثر ایوب اکرمی؛ ۳. مقاله «بررسی مراحل تعلیم و تربیت بر اساس اولویت‌های محتوایی»، اثر سیدعباس موسوی و علی مددی؛ ۴. مقاله «مراحل تربیت انسان اخلاقی با تأکید بر نقش اراده»، اثر طاهره رجبی و محمود نیک‌آیین و محمد نجفی؛ ۵. مقاله «اصل اولویت در تربیت اسلامی از منظر علامه مصباح یزدی»، اثر هادی حسین‌خانی.

در آثار منتسب به علامه مصباح یزدی هم، اگرچه بعضاً به بحث تربیت اخلاقی و خودسازی و اصلاح نفس پرداخته شده است، باز نمی‌توان اثر مستقلی را نام برد که در آن از قواعد استنباط مراحل تربیت اخلاقی به‌صورت یک‌جا سخن به‌میان آمده باشد و احتمالاً کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی* تألیف گروهی از نویسندگان زیر نظر علامه مصباح یزدی، که فصلی را به مراحل تعلیم و تربیت اسلامی اختصاص داده است، به مقاله حاضر نزدیک‌تر

باشد؛ ولی در این اثر هم قواعد استنباط با ملاک ترتیب منطقی به صورت کامل و یک جا بیان نشده است و اگر هم به برخی از آنها اشاره شده، بسیار مختصر و محدود بوده است.

با توجه به پیشینه ذکر شده، آثار نام برده، یا در صدد بیان قواعد مراحل تربیت اخلاقی نبودند یا ملاک مراحل تربیت را با ترتیب منطقی لحاظ نکرده‌اند یا از آثار علامه مصباح یزدی چیزی به میان نیاورده‌اند یا قواعد استنباط به معنای جامع در آنها مشاهده نشده است. از این رو پژوهش حاضر نوآوری لازم را خواهد داشت. در ادامه، دو مبحث اصلی با عنوان مبادی نظری و قواعد استنباط خواهد آمد.

۱. مبادی نظری

در این بخش ابتدا به مفهوم‌شناسی اصطلاحات مهم به عنوان مبادی تصویریه اشاره می‌شود و در ادامه توضیح چند عنوان از مبادی تصدیقیه ضروری برای پژوهش حاضر از نظر خواهد گذشت.

۱-۱. مفهوم‌شناسی

یکی از دلایل اصلی مغالطات در تبیین بحث‌های علمی یا سردرگمی نویسنده و خواننده متن‌های پژوهشی این است که مفاهیم و اصطلاحات آن به خوبی تبیین نشده است. از این رو توضیح برخی از مفاهیم و اصطلاحات اساسی که نقشی تعیین کننده در پژوهش حاضر دارند، به اختصار خواهد آمد.

۱-۱-۱. قواعد استنباط

«قواعد» جمع «قاعده» و به معنای اساس و پایه یک چیز است: «و قَوَاعِدُ الْبِنَاءِ یعنی اُساسه» (راغب، ۱۴۱۲ق، ص ۶۷۹) و در اصطلاح بر معنای ضابطه و قانون دلالت می‌کند که یک امر کلی است (فیومی، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۵۱۰؛ بستانی، ۱۳۷۵، ص ۶۷۹). «استنباط» هم از ماده «نبط» بر وزن استفعال است. در لسان عرب به آبی که از اعماق چاه به دست می‌آید، «نبط» گفته می‌شود (فراهیدی، ۱۴۰۹ق، ج ۷، ص ۴۳۹). ثلاثی مجرد آن، «نَبَطٌ یَنْبُطُ نَبَطًا» بوده و ماده «ن ب ط» بر استخراج و خارج ساختن یک شیء دلالت می‌کند و معنای ثلاثی مجرد ماده «نبط» با وزن استفعال آن قرابت معنایی دارد؛ چراکه هرگاه گفته می‌شود: «استَنْبَطْتُ الْمَاءَ: استخراجُهُ»، یعنی بیرون کشیدم آب را (ابن فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۵، ص ۳۸۱). در فرهنگ/بجیدی آمده است که استنباط شیء یعنی آشکار ساختن آن شیئی که پنهان بوده است (بستانی، ۱۳۷۵، ص ۶۶).

با این توضیحات، معنای «قواعد استنباط» از این قرار خواهد بود: «ضوابط و قوانین کلی‌ای که به کمک آن، اشیای پنهان آشکار خواهند شد». در این مقاله منظور از قواعد استنباط، آن ضوابط و قوانین کلی‌ای است که به کمک آنها می‌توان مراحل تربیت اخلاقی را استخراج و تدوین کرد.

۱-۱-۲. مراحل

«مراحل» جمع مرحله و به معنای «منزل» است و به «مقداری از راه» گفته می‌شود (عبدالنعیم، ۱۳۷۵، ص ۶۴۲). همچنین در المعجم الوسیط بیان شده است: «المسافة یقطعها السائر فی نحو یوم أو بین المنزلین» (مصطفی و

همکاران، بی تا، ص ۳۳۵؛ یعنی مسافتی که رونده از نظر زمانی در یک روز یا از نظر مکانی بین دو منزل طی می کند. بنابراین یک «مرحله» معادل «طی کردن مقدار مشخصی از یک مسیر» خواهد بود. حال در مورد تربیت اخلاقی می توان گفت: مقداری از فرایند تربیت که باید در طی آن، قسمتی از تربیت اخلاقی محقق شود، مرحله ای از مراحل تربیت اخلاقی خواهد بود. به عبارت دیگر، مراحل عبارت است از مجموعه ای از فعالیت های تربیت اخلاقی که هریک دامنه محدود دارند و از نظر زمانی در طول هم و مترتب بر یکدیگرند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۳۷).

۳-۱-۱. تربیت اخلاقی

«تربیت» از ماده «ربو» است و معنای «ربو» نیز برآمدگی و زیادی است (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۴، ص ۳۰۴). معادل فارسی تربیت، پرورش و پروراندن است (دهخدا، ۱۳۷۷، ج ۵، ص ۶۶۰۱). برخی از واژه شناسان تربیت را از ماده «رب» دانسته و ضمناً معنای آن را پرورش گام به گام تا رسیدن به کمال قرار داده اند (راغب، ۱۴۱۲ق، ص ۳۳۶). به هر صورت، تربیت را از هر ماده ای بگیریم، چه از «ربو» و چه از «رب»، معنای رشد و پرورش در آن لحاظ شده است. در فرهنگ /بجیدی، «عِلْم التَّربِیَةِ» را معادل آموزش و پرورش قرار داده اند (بستانی، ۱۳۷۵، ص ۲۲۲). البته ممکن است گفته شود که «تربیت» از «تعلیم» جداست و علم آموزی داخل در تربیت نیست؛ اما مبنای ما در تحقیق حاضر این است که تربیت به معنای عام تر گرفته شود تا تعلیم و بینش افزایی را هم دربرگیرد؛ چراکه تربیت کامل و جامع باید در هر سه ساحت وجودی انسان، یعنی بینشی، گرایشی و رفتاری صورت پذیرد. بنابراین در معنای اصطلاحی، تعلیم را هم در تربیت داخل کرده، تربیت را این گونه تعریف می کنیم: «فرایند انتقال و تعمیق دانش ها و بینش ها، هدایت و تقویت گرایش ها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و توانایی های انسان در ابعاد روحی و بدنی برای رسیدن به کمال مطلوب» (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۰).

«اخلاق» هم واژه ای عربی است که مفرد آن «خُلُق» و «خُلُق» بوده و به معنای سبیه، خوی و طبع به کار رفته است که هم طبع و سرشت خوب و پسندیده را شامل می شود و هم طبع و سرشت بد و ناپسند را (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۰، ص ۸۶). در اصطلاح، برای اخلاق تعاریف متعددی ذکر کرده اند؛ ولی طبق دیدگاه علامه مصباح یزدی، منظور از «اخلاق»، ملکات و حالات نفسانی و رفتارهای ارزشی انسان است. در این تعریف، «اخلاق» اعم است از ملکات و صفات خوب و بد، از آن جهت که با فعل اختیاری انسان مرتبط بوده و قابل اکتساب و اجتناب اند؛ به علاوه همه کارهای اختیاری ارزشی انسان که متصف به خوب یا بد می شوند و می توانند برای انسان کمال یا نقص را موجب شوند (مصباح یزدی، ۱۳۹۱الف، ج ۱، ص ۲۱۴). در ضمن، طبق نظریه اخلاقی اسلام و با توجه به توضیحاتی که بعداً خواهد آمد، هدف نهایی انسان در همه فعالیت ها و رفتارهای اختیاری ارزشی، قرب به خداوند متعال است (مصباح یزدی، ۱۳۹۴ب، ص ۳۳۲-۳۴۵).

با این توضیحات، «تربیت اخلاقی» را می توان این گونه تعریف کرد: فرایند انتقال و تعمیق دانش ها و بینش ها، هدایت و تقویت گرایش ها و شکوفاسازی هماهنگ استعدادها و توانایی های انسان به منظور اکتساب صفات و رفتارهای خوب و اجتناب از صفات و رفتارهای بد، در مسیر تحقق قرب الهی.

۴-۱-۱. ترتیب منطقی

برای تبیین بهتر، لازم است که ابتدا انواع ملاک تعیین مراحل بیان شود تا ضمن آن، تعریف ملاک ترتیب منطقی هم روشن گردد. طبق ملاک و معیارهای متعددی می‌توان فرایند تربیت اخلاقی را مرحله‌بندی کرد یا به عبارتی بهتر، تعیین مراحل تربیت اخلاقی ممکن است بر اساس ملاکات متعددی باشد. این ملاکات که بر اساس تقسیم استقرایی حاصل شده‌اند، عبارت‌اند از:

ترتیب رشد سنی متربی: در اینجا ملاک تقسیم و تعیین مراحل، میزان رشد و تغییرات سنی متربی است. با این ملاک، طول زمان تربیت اخلاقی - که معمولاً کل عمر انسان را شامل می‌گردد - با توجه به میزان رشد انسان، به دوره‌هایی در طول یکدیگر تقسیم می‌شود که این دوره‌ها بر اساس مهم‌ترین تغییرات در قابلیت‌ها و استعدادهای درونی و عمومی انسان در طول زندگی خواهد بود (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۳۹ و ۳۴۶)؛ مثلاً دوره‌های کودکی، نوجوانی، جوانی و بزرگسالی می‌تواند نمونه‌ای از این مراحل باشد.

ترتیب ساختارهای اجرایی: این ملاک، ملاک مرحله‌سازی اجرای تربیت اخلاقی است. متولیان امر تربیت برای اطمینان از اینکه یک برنامه تربیتی برای متربیان تأثیرگذار خواهد بود یا خیر، باید به مقدمات و مؤخرات لازم برای اجرای تربیت توجه کنند و اجرای تربیت را به گونه‌ای رقم بزنند که بیشترین بازدهی را ایجاد کند. به عبارتی برای اینکه هر برنامه‌ای از تربیت اخلاقی (فارغ از بحث محتوایی) محقق شود، لازم است که در اجرای آن یک ترتیب خاص مراعات شود تا طبق آن، سیر تربیت محقق گردد؛ مثلاً «ارزیابی ابتدایی»، سپس «آموزش» و در آخر، «ارزیابی نهایی» سه مرحله در سیستم آموزشی و معرفت‌افزایی متربی خواهد بود (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۳۹ و ۳۴۶). از آنجاکه این مراحل به ساختار مربوط‌اند، نه به محتوا، تعیین آنها هم توسط علم مدیریت انجام می‌پذیرد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۷۱).

اولویت‌های محتوایی: اولویت‌های محتوایی بر اساس محتوای اهداف و آرمان‌ها تعیین می‌شوند. طبق این ملاک، فعالیت‌های محتوایی تربیت بر اساس میزان تأثیر در رسیدن به هدف نهایی تربیت، یعنی قرب الهی، اولویت‌بندی می‌شوند و هر محتوایی که برای وصول به قرب الهی لازم‌تر و مؤثرتر باشد، اولویت دارد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۷۱-۳۷۳)؛ مثلاً بینش‌افزایی در مورد واجبات، مقدم بر بینش‌افزایی در مورد مستحبات است.

ترتیب منطقی: طبق این ملاک، برخی از مراحل بر برخی دیگر مقدمیت منطقی دارند و به‌عنوان پیش‌نیاز تلقی می‌شوند. متربی تنها پس از گذراندن مرحله اول، قابلیت تربیت را در مرحله دوم پیدا می‌کند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۴۰)؛ مثلاً برای تحقق یک کنش، لازم است که ابتدا بینش مورد نیاز ایجاد شود؛ سپس گرایش به آن فعل و تحقق هدف تقویت گردد تا درنهایت، با تعلق گرفتن اراده به آن فعل اختیاری، آن کنش به‌وجود آید. فرق این ملاک با ملاک رشدی در این است که در آنجا اساس تعیین مراحل، صرف زمان و تغییر رشدی و سنی متربی بود و به عبارتی رشد متربی و گذراندن چند سال از عمر، ملاک ورود به مرحله بعدی است؛ ولی در اینجا زمان یا همان تغییر در رشد

سنی موضوعیت ندارد (اگرچه همهٔ افعال در ظرف زمان تحقق می‌یابند)؛ بلکه طبق یک استدلال منطقی، متربی باید هر مرحله را به‌عنوان مقدمهٔ ورود به مرحلهٔ بعدی طی کند و این ممکن است در بازهٔ زمانی کوتاهی محقق شود؛ یعنی اگر متربی استعداد خوبی داشته و از پشتکار لازم برخوردار باشد و توصیه‌های مربی را به‌نحو احسن اجرا کند، می‌تواند کلیهٔ مراحل تربیت اخلاقی را بر اساس ترتیب منطقی در مدت کوتاهی طی کند و به سرمنزل مقصود نائل شود.

هریک از ملاکات یادشده ویژگی‌های خود را دارد؛ ولی ملاک ترتیب منطقی، که درصدد بیان مراحل تربیت برای متربیان دارای تمام قابلیت‌ها و استعدادهای تربیتی است، خودش را از محدودیت‌های سنی یا محدودیت‌های زمانی و مکانی و اولویت‌بندی و حتی اجرا و پیاده‌سازی امر تربیت فارغ کرده است. طبق ملاک ترتیب منطقی، هر مرحله از نظر عقلی و منطقی بر مرحلهٔ بعدی تقدم دارد و افزایش سن و تغییر رشدی برای عبور از یک مرحله به مرحلهٔ بعدی، ملاک نیست. تعیین و فهم این پیش‌نیازها عموماً با استدلال و تحلیل عقلی و در برخی موارد با کمک نتایج تجربی میسر می‌شود و البته بعضاً با روش نقلی معتبر هم می‌توان به‌صورت غیرمستقیم به برخی از پیش‌نیازها دست یافت (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۴۱).

۱-۲. قرب الهی، هدف نهایی تربیت اخلاقی

دومین مورد از مبادی تحقیق حاضر، تعیین هدف نهایی تربیت اخلاقی است. هر کار ارادی و اختیاری که از انسان سر می‌زند، حتماً با علم و شعور به آن فعل صورت می‌پذیرد. در همهٔ این کارها، انسان از آن جهت به آن کار محبت و شوق دارد که آن فعل را در راستای کمال محبوب می‌داند و از آن لذت می‌برد؛ از این‌رو آن فعل را مطلوب می‌پندارد. در بین مکاتب اخلاقی این نکته مشترک است که باید یک مطلوب نهایی مدنظر باشد؛ ولی اختلاف در مصداق مطلوب نهایی است. به‌عبارت دیگر، همهٔ نظام‌های اخلاقی در داشتن هدف نهایی که ملایم با نفس باشد، با هم متفق‌اند؛ ولی تفاوت در مصادیق آن است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۱، ص ۳۰-۳۱). در اسلام، سعادت واقعی و مطلوب نهایی باید از نظر لذت دارای بالاترین و باکیفیت‌ترین و بادوام‌ترین لذت باشد که این امر فقط در سایهٔ کمال نهایی انسان محقق خواهد شد؛ چراکه عقل و فطرت آدمی بر این اساس است که خودش را از هر کسی و هر چیزی بیشتر دوست دارد و لذت بُردنش از سایر چیزها، به‌سبب ارتباطی است که با خودش دارد و بهره‌ای است که از آنها می‌برد. به همین دلیل به کمال خودش هم بیش از هر چیز دیگری اهمیت می‌دهد و آن را مطلوب‌ترین هدف می‌داند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۸۴-۹۳). چنین انسانی فطرتاً طالب علم و قدرت و جمال بی‌نهایت است و آن را برای خود کمال می‌داند؛ از این‌رو به دنبال منبعی از علم و قدرت و جمال می‌گردد که نامحدود باشد و از این طریق نیاز فطری خود را ارضا کند و بیشترین لذت را ببرد. پس اگر موجودی را بیابد که علم و قدرت و جمال او بی‌نهایت باشد و انسان با اتصال به او متصف به آن صفات شود، او باید بالاترین مطلوب انسان باشد. چنین موجودی که همهٔ صفات کمال و جمال را به‌صورت نامحدود دارد و مبدأ همهٔ کمالات نیز می‌باشد، خداوند متعال است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۷۴-۷۵). خداوند متعال کامل مطلق است؛ بالاترین مراتب کمال را داراست و از هر گونه نقص، محدودیت، ضعف، فقدان و... منزّه است (مصباح یزدی، ۱۳۹۴ الف، ج ۲، ص ۱۸۴-۱۸۶)؛ خداوندی که نیاز انسان به او نامحدود

و بی‌نهایت است و همه مخلوقات، مخصوصاً انسان، عین تعلق و ربط به او هستند. وقتی انسان به این معرفت برسد که هیچ موجودی اصالت و استقلال ندارد و اصالت و استقلال مخصوص خدای متعال است و او کمال مطلق را دارد، بی‌شک نزدیکی و قرب به خدا برای او کمال نهایی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۹۳-۹۶). بنابراین کمال نهایی انسان قرب الهی است و با نزدیک شدن به خدا، درواقع کمال انسانی هم حاصل می‌شود. انسان می‌تواند با نیت تقرب به خداوند متعال به همه رفتارهای اختیاری خود رنگ الهی ببخشد. «این کمال نهایی که عالی‌ترین کمال انسانی است و به ساحت معنوی و روحانی وجود انسان مربوط می‌گردد، مرتبه‌ای است از وجود که در آن، همه استعدادها و قابلیت‌های ذاتی و معنوی و انسانی شخص با سیر و سلوک و حرکت اختیاری خودش به فعلیت تام می‌رسند» (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۲۵۳).

۳-۱. امکان تدوین مراحل تربیتی با ملاک ترتیب منطقی

مورد بعدی از مبادی نظری پژوهش، بررسی امکان تدوین مراحل بر اساس ملاک ترتیب منطقی است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد برای تدوین مراحل تربیت اخلاقی، ملاکات متعددی قابل تصور است: ملاک رشد متربی، ملاک ترتیب منطقی، ملاک ترتیب ساختارهای اجرایی و ملاک اولویت‌های محتوایی. ممکن است برخی تصور کنند که انسان دائماً در حال رشد و در مسیر افزایش استعداد است و از این‌رو نمی‌توان مراحل از تربیت را بیان کرد که رشد متربی در آن دخیل نباشد؛ به عبارتی شاید نتوان ملاک ترتیب منطقی را در تدوین مراحل تربیت اخلاقی پذیرفت؛ در پاسخ به آن لازم است که به معنای ملاک رشدی و ملاک ترتیب منطقی دقتی مضاعف صورت پذیرد.

در ملاک رشدی، متناسب با استعدادها و توانایی‌های متربی در آن مقطع از سن، برای او مجموعه‌ای از توصیه‌ها و راهکارهای تربیت اخلاقی را پیشنهاد می‌کنند؛ به این صورت که ابتدا میزان استعداد و سطح توانایی و قدرت دریافت مباحث و مطالب تربیتی را می‌سنجند و پس از آن، متناسب با آن سطح، مراحل و اقدامات تربیتی را پیشنهاد می‌دهند (رک: گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۴۲-۳۴۸). مثلاً ممکن است که مراحل رشد را به کودکی، نوجوانی، جوانی و بزرگسالی تقسیم کنند. اگر دقت صورت گیرد، معلوم می‌شود که در هر مقطع از رشد متربی، ملاک تعیین مراحل، میزان استعداد و توانایی متربی است و چون هر مقطع از رشد با مقطع دیگر، از حیث استعداد و توانایی‌ها و - به‌نوبه آن - مراحل تربیتی، متفاوت است، به این نوع از ملاک، «ملاک رشدی» گفته می‌شود.

از طرفی، رشد عقلی و استعداد فکری انسان تا یک سن محدودی معمولاً شتاب زیادی دارد؛ برای مثال تا دوره جوانی؛ و از آن مقطع به بعد تغییرات رشدی کمتر خواهد شد و به تعبیری استعداد دریافت مطالب و قدرت تعقلی تقریباً به کمال خود می‌رسد. از این‌رو مربی می‌تواند همه آنچه برای تربیت متربی نیاز است، به او منتقل کند و از او نیز انتظار می‌رود که همه مباحث تربیتی لازم برای سعادتمند شدن را به‌صورت صحیح دریافت کرده، به آنها عمل کند و همه مراحل تربیتی را با موفقیت بگذراند.

نکته دیگری که در ملاک رشدی وجود دارد، این است که وقتی مربی سطح توانایی و استعداد متربی را تشخیص داد و متناسب با آن، مطالب و مباحث تربیتی را تعیین کرد، همه آن مباحث را معمولاً بدون لحاظ تقدم و تأخر به

متربی منتقل می‌کند؛ چراکه شاید تقدم و تأخر عقلی میان آنها قابل ترسیم نباشد یا اصلاً ضرورتی به این کار نباشد؛ اما در ملاک ترتیب منطقی، متریبانی را لحاظ می‌کنند که در سیر رشدی با شتاب بالا قرار نداشته باشند؛ مثلاً کودک یا نوجوان نبوده، از گروه خاص و استثنایی هم نباشند؛ از طرفی هم تمام استعدادها و توانایی‌های لازم برای دریافت و عمل به مباحث تربیتی را بالقوه دارا باشند. برای چنین متریبان عامی می‌توان همه مطالب و مباحث تربیتی لازم برای سعادتمند شدن را لحاظ کرد و نیاز نیست که به ملاحظه مقطع سنی، از برخی مراحل عمیق‌تر یا دقیق‌تر صرف‌نظر کرد. البته با ذکر این نکته که باید همین مطالب و مباحث مرتبط با این متریبان عام، به‌صورت منطقی در طول هم قرار گیرند و هر گام از تربیت را در جای خاص خودش قرار داد. در این حالت، ورود به هر مرحله و گام تربیتی منوط و مشروط به عبور از مراحل مقدماتی و قبلی است و هر مرحله و گام از نظر منطق، مؤخر از مرحله قبلی و مقدم بر مرحله بعدی است. با این توضیحات، تدوین مراحل تربیت اخلاقی با ملاک ترتیب منطقی ممکن است.

۲. قواعد استنباط

برای استنباط و رسیدن به مراحل تربیت اخلاقی باید طبق ضوابط و قواعد معتبر، اهداف تربیتی را در طول هم قرار داد تا متربی بتواند به تدریج مسیر تربیت را طی کند. از این‌رو قواعد استنباط کمک قابل توجهی به تدوین مراحل تربیت اخلاقی خواهد کرد. حال، پس از بیان مبادی نظری پژوهش، در این بخش به قواعد استنباط مراحل تربیت اخلاقی با ملاک ترتیب منطقی اشاره می‌شود. با توجه به تتبع و استقرای صورت‌گرفته در آثار علامه مصباح یزدی و همچنین بهره گرفتن از استدلال‌های منطقی، می‌توان قواعد استنباط را در چند دسته تقدیم کرد:

۲-۱. ترتیب منطقی انجام رفتار ارزشی بر رفع موانع

برای تحقق معلول، لازم است که علت تامه آن فراهم باشد. علت تامه یعنی وجود داشتن مقتضی و شروط لازم و مفقود بودن مانع (مصباح یزدی، ۱۳۹۸ الف، ج ۲، ص ۷۹). البته نبود مانع نیز نوعی شرط است که مشهور به «شرط عدمی» است (مصباح یزدی، ۱۳۹۸ الف، ج ۲، ص ۳۴). به‌هرصورت، برای اینکه علت بتواند معلول را ایجاد کند، مانع باید مفقود باشد و نبودن مانع از نظر رتبه، مقدم بر تأثیر علل ناقصه است؛ زیرا با وجود مانع جایی برای اعمال اثر علت نخواهد بود. از این روست که در تدوین مراحل، فرض بر این است که مانعی برای تحقق آن رفتار اختیاری نباشد؛ به‌عبارتی مانع مفقود باشد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۳۸).

موانع به دو دسته درونی و بیرونی تقسیم می‌شوند. موانع درونی زمینه‌ساز تأثیرگذاری موانع بیرونی‌اند و موانع بیرونی با واسطه موانع درونی در فرایند تربیت تأثیرگذارند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۹۴). موانع درونی و بیرونی متعدّدند؛ ولی از آنجاکه بیان کردن همه آنها پژوهش مستقلی را می‌طلبد، فقط به اولین مانع درونی تربیت و از جهاتی مهم‌ترین مانع اشاره می‌کنیم و آن «غفلت» است. توضیح «غفلت» و بیان مانعیت آن برای تربیت، در ادامه خواهد آمد.

یکی از مبادی صدور فعل اختیاری، علم و معرفت است. انسان تا درباره چیزی تصور و تصدیق نداشته باشد، فعلی را انجام نمی‌دهد. اصلاح اخلاق و تربیت اخلاقی نیز مانند سایر افعال اختیاری نیازمند شناخت و علم است. پس اولین

گام، تصور و تصدیق است. تا تصور و تصدیق شکل نگیرد، تربیت هم صورت نمی‌گیرد؛ اما نکته مهم این است که تا توجه حاصل نشود، علمی هم شکل نمی‌گیرد؛ زیرا علم و آگاهی فرع بر توجه است. از این رو لازم است که ابتدا انسان به این مسئله توجه پیدا کند و از غفلت نسبت به آن بیرون بیاید. اساساً تا غفلت از بین نرود، انسان نمی‌تواند ترکیه نفس کند و اصلاً نمی‌تواند جایگاه خودش را در نظام هستی بیابد (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۸۵). به تعبیر علامه مصباح یزدی ریشه همه مفاسد غفلت است (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۱۹). قرآن کریم برای افراد غافل - با اینکه ابزار شناخت برای درک حقایق را دارند - به سبب غفلتشان جهنم را قرار داده است؛ چنان که در این آیه شریفه می‌فرماید: «وَلَقَدْ ذَرَأْنَا لِجَهَنَّمَ كَثِيرًا مِنَ الْجِنَّ وَالْإِنْسِ لَهُمْ قُلُوبٌ لَا يَفْقَهُونَ بِهَا وَلَهُمْ أَعْيُنٌ لَا يُبْصِرُونَ بِهَا وَلَهُمْ أُذُنٌ لَا يَسْمَعُونَ بِهَا أُولَئِكَ كَالْإِطْمَارِ بَلْ هُمْ أَصْلٌ أُولَئِكَ هُمُ الْغَافِلُونَ» (اعراف: ۱۷۹)؛ و محققاً نهاده‌ایم برای جهنم بسیاری از جن و انس را، که برای ایشان دل‌هایی است که با آنها نمی‌فهمند و چشم‌هایی که با آنها نمی‌بینند و گوش‌هایی که با آنها نمی‌شنوند. آنان چون چهارپایان و بلکه پست‌ترند. آنان همان غفلت‌زدگان‌اند. طبق این آیه شریفه، «غفلت» راه‌های معرفتی انسان را از کار می‌اندازد. او قلب و چشم و گوش دارد؛ ولی همه اینها برای شناخت حقایق مسدود شده‌اند و او چنان در این غفلت غرق می‌شود که خدا او را از حیوانات هم بدتر می‌داند (مصباح یزدی، ۱۳۹۸، ص ۲۶). پس ابتدا باید غفلت از بین رود و «يقظه» ایجاد شود تا رفتارهای ارزشی قابلیت تحقق داشته باشند.

۲-۲. ترتیب منطقی بین بینش‌ها، گرایش‌ها و کنش‌ها

این عنوان کلی اشاره دارد به اینکه چه رابطه منطقی‌ای بین بینش، گرایش و کنش وجود دارد؛ همچنین بین انواع بینش‌ها، چه رابطه‌ای برقرار است و همین‌طور بین انواع گرایش‌ها و کنش‌ها. از همین رو در ادامه قواعد جزئی متعددی بیان خواهد شد.

۲-۲-۱. تقدم اهداف بینشی بر گرایشی و اهداف گرایشی بر رفتاری

فعل‌های اختیاری انسان معلول مجموعه‌ای از مبادی و مراحلی است که باید ابتدا آن مراحل تحقق یابد؛ سپس آن فعل انجام گیرد. انسان به عنوان یک فاعل بالقصد برای اینکه کاری را انجام دهد، باید در خصوص آن فعل، ابتدا تصور و سپس تصدیق داشته و از نظر معرفتی و علمی آگاهی‌های لازم را کسب کرده باشد. اگر انسان یک رفتار و فعل را برای خودش مفید تلقی کرد، فطرتاً به انجام آن شوق می‌یابد. شوق به فعل، یک شوق فرعی است که در ضمن شوق به هدف در انسان ایجاد می‌شود؛ چراکه انسان ابتدا به هدف اصلی خودش گرایش دارد و وقتی یک فعل را با هدف اصلی خودش مقایسه و آن را برای رسیدن به هدف اصلی مفید قلمداد می‌کند، به صورت غیراختیاری به آن فعل نیز گرایش می‌یابد. بعد از تحقق شوق به یک فعل، چنانچه شوق دیگری با این شوق تزامن پیدا نکند یا توان مقابله با آن را نداشته باشد یا به سبب غریزه کمال‌جویی این میل ترجیح داده شود، این شوق به «شوق مؤکد» تبدیل شده، انسان وارد مرحله اراده می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۸، الف، ج ۲، ص ۵۰۸-۵۰۷). اراده، فعل نفس است و فاعلیت نفس نسبت به خود اراده، فاعلیت بالتجلی است، نه فاعلیت بالقصد، که تسلسل لازم آید. بنابراین اراده جزء افعال اختیاری نفس است (مصباح یزدی، ۱۳۹۸، الف، ج ۲، ص ۱۲۲). به هر حال اراده (به معنای تصمیم گرفتن) امری حادث در نفس است که مسبوق به تصور و

تصدیق و شوق می‌باشد. چنانچه مزاحمتی در بیرون نباشد، این اراده منجر به فعل خواهد شد (مصباح یزدی، ۱۳۹۸ الف، ج ۲، ص ۵۰۸-۵۰۷). تصور و تصدیق، همان «بعد بینشی»، شوق و شوق اکید همان «بعد گرایشی» و اراده کردن و انجام فعل همان «بعد کنشی و رفتاری» است. از این رو تحقق یک رفتار اختیاری، اعم از آنکه رفتار درونی باشد یا بیرونی، متوقف بر بینش و گرایش است و گرایش یافتن به یک فعل، متوقف بر بینش درباره آن است؛ زیرا ابتدا لازم است که معرفت و بینش لازم تحقق یابد و سپس گرایش به آن فعل پدید آید و در نهایت کنش و فعل مورد نظر ایجاد شود. با این توضیحات می‌توان گفت که در تربیت و به‌ویژه تربیت اخلاقی، وقتی در خصوص یک موضوع خاص، اهداف بینشی، گرایش و کنشی وجود داشته باشد، اهداف بینشی مقدم است و بعد از آن، اهداف گرایشی و در نهایت اهداف رفتاری قرار دارند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۶۰-۳۶۱). مثلاً در مورد خداوند متعال، ابتدا باید معرفت لازم صورت پذیرد و پس از آن، میل و محبت به خدا ایجاد یا تقویت شود؛ سپس اعمال عبادی مثل نماز انجام گیرد.

آنچه تا اینجا گفته شد، تأثیر بینش بر گرایش و تأثیر بینش و گرایش بر رفتار بود که مطلبی منطقی و کاملاً درست است؛ ولی باید توجه داشت که این رابطه‌ها در یک سطح از بینش و گرایش و رفتار برقرار است؛ یعنی در ابتدای امر و برای آغاز یک رفتار اختیاری، ابتدا بینش و بعد گرایش و سپس رفتار لحاظ می‌شوند؛ اما در ادامه و برای بینش سطح بالاتر و تقویت آن، رفتارهای قبلی نیز مؤثرند و همین‌طور برای تقویت گرایش، رفتارها می‌توانند اثرگذار باشند. گرایش‌ها نیز می‌توانند بر بینش‌ها تأثیرگذار باشند. از این جهت باید گفت که بینش‌ها و گرایش‌ها و رفتارها به‌صورت درهم‌تنیده بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و نمی‌توان به‌راحتی همه بینش‌ها را بر همه گرایش‌ها و همین‌طور همه بینش و گرایش‌ها را بر همه رفتارها مقدم کرد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۶۲-۳۶۳).

۲-۲-۲. تقدم معرفت حصولی بر معرفت شهودی

معرفت حصولی به خدا مقدم بر معرفت حضوری به اوست. معرفت حضوری، یا فطری است که اصلاً اختیاری نیست یا معرفتی است که با مقدمات فعالیت‌های اختیاری انسان، از سوی خدا به او افاضه می‌شود؛ درحالی‌که معرفت حصولی به خدا، که دربردارنده براهین عقلی است، برای انسان سلیم‌الذهن ممکن است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۱، ص ۲۴۴-۲۴۵). از این رو ابتدا باید در جهت معرفت حصولی متربی تلاش شود، سپس معرفت حضوری. از طرفی، شناخت حصولی بیدارکننده شناخت فطری نیز هست؛ بدین‌گونه که شناخت حصولی به خدا - به‌ویژه شناخت حصولی برآمده از آیات قرآن - معمولاً درصدد آن است که انسان را به سمت معرفت حضوری فطری هدایت کرده، معرفت ناآگاهانه یا نیمه‌آگاهانه را به شهود آگاهانه نزدیک کند (مصباح یزدی، ۱۳۸۹، ص ۱۲۱).

۲-۲-۳. تقدم گرایش‌های ساده‌تر بر گرایش‌های پیچیده

گرایش‌ها از نوع کیفیات‌اند و شدت و ضعف می‌پذیرند. بنابراین چنان که کسی مرتبه ضعیفی از یک گرایش را داشته باشد، برای وصول به مرتبه شدیدتر از همان نوع، ناگزیر باید مراتبی را که پیش از آن قرار دارد، طی کند. برای مثال، اگر محبت مرتبه ضعیفی از گرایشی به نام عشق باشد، برای رسیدن به مرحله عاشقی باید از مرحله محب بودن گذشت (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۲۸۶ و ۳۶۷).

نکته دیگر اینکه گرایش‌هایی که متوقف بر دانش‌های پیش‌نیازند، بر گرایش‌هایی که متوقف بر دانش‌های دارای پیش‌نیازند، مقدم‌اند. برای مثال، از کسی که نسبت به امور مادی حس قدرشناسی ندارد، نمی‌توان انتظار داشت که نسبت به امور معنوی شکرگزاری کند؛ از این رو حس شکرگزاری و قدرشناسی از هدایای محسوس، مقدم است بر حس قدرشناسی از نعمت‌های غیرمادی (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۶۶).

همچنین باید گفت که گرایش‌های مرکب نسبت به گرایش‌های بسیط مؤخرند و گرایش‌های مرکب بعد از تحقق گرایش‌های بسیط به وجود می‌آیند؛ مثلاً اگر احساس رضایت، مرکب از احساس محبت و احساس کفایت از زندگی باشد، مرحله رضایت پس از مرحله احساس محبت و احساس کفایت قرار دارد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۶۷).

۴-۲-۲. تقدم امور حسی بر امور عقلی و معنوی

معرفت حصولی حسی مقدم بر معرفت تخیلی و عقلی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۶، ص ۸۱-۸۲). ویژگی انسان این است که در ابتدا بیشترین توجه و معرفت او از طریق حواس و آن هم به امور مادی صورت می‌پذیرد. پس از آن، با تلاش‌های عقلی متوجه می‌شود که غیر از مادیات و امور محسوس، حقایق و معارف دیگری هم وجود دارد و به کمک استدلال‌های عقلی درصدد کسب معارف حصولی عقلی برمی‌آید. به عبارتی، انسان به دلیل سروکار داشتن زیاد با امور مادی و حسی، معمولاً آن نوع از بینش و گرایش و رفتاری را که با امور حسی تناسب بیشتری داشته باشد، بهتر و زودتر درک می‌کند و این امر باعث می‌شود که به طور کلی ادراکات حسی مقدم بر ادراکات عقلی شوند. از این امر می‌توان نتایج متعددی گرفت که به دو نمونه اشاره می‌شود:

نمونه اول: نیت در عبادت دارای سطوح مختلفی است. یک نیت صحیح، از نیت ترس از جهنم و امید به بهشت آغاز می‌شود تا به نیت عبادات خالصانه می‌انجامد. از متریبی‌ای که در ابتدای مسیر تربیت قرار دارد، نمی‌توان انتظار درک نیت امور عقلی و معنوی، و در ضمن آن، انتظار عبادت عارفانه داشت. از این رو باید نیت را برای او مرحله بندی کرد تا قابلیت اکتساب داشته باشد و عبادت خدا به نیت ترس از جهنم و امید به بهشت، در مرحله مقدم بر عبادات خالصانه و عاشقانه قرار می‌گیرد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۲۸۶-۲۸۷).

نمونه دیگر: این نتیجه را هم می‌توان گرفت که استدلال‌های با مقدمات فلسفی خالص مؤخر از استدلال‌هایی با برخی مقدمات حسی است؛ مثلاً در خداشناسی، هم می‌توان از برهان نظم و برهان حرکت برای اثبات یک ناظم حکیم و محرک بصیر و قوی بهره برد و هم از براهین عقلی فلسفی مانند برهان ملاصدرا برای اثبات موجود غنی بالذات استفاده کرد. براهین نظم و حرکت، چون دارای مقدمات حسی‌اند، برای متریبی بیشتر قابل فهم‌اند؛ از این رو در زمینه تعلیم خداشناسی حصولی، ابتدا به او براهین نظم و حرکت آموزش داده می‌شود و در مراحل بعدی از براهین تماماً عقلی استفاده می‌گردد.

۵-۲-۲. تقدم اعمال عبادی بر مراتب بالای توحیدی

توحید مراتبی دارد که به ترتیب عبارت است از: توحید در وجوب وجود؛ توحید در خالقیت؛ توحید در مالکیت؛ توحید در ربوبیت تکوینی؛ توحید در ربوبیت تشریعی؛ توحید در الوهیت؛ توحید در عبادت؛ توحید در استعانت؛ توحید در خوف و

رجا؛ و توحید در محبت (مصباح یزدی، ۱۳۹۳، ص ۵۸-۶۰). وقتی ایمان و در ضمن آن، توحید به حد نصاب برسد، یعنی دست کم به توحید در الوهیت معتقد شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۳، ص ۶۵-۶۶)، برای ارتباط با خدا باید دو مرحله را طی کرد: انجام اعمال عبادی و قطع امید از غیر خدا. انجام اعمال عبادی از آن روی مهم است که «تمسک به حبل الله، رعایت دستورات شرعی و الهی و متصف شدن به تقواست و کسی که در این مسیر قرار گرفت، خداوند او را به سعادت رهنمون می‌سازد و از انحطاط، سقوط و دام شیطان رها می‌گردد. در مقابل، کسی که حریم واجبات و محرمات الهی را رعایت نکرد و مرتکب گناه گردید، از سعادت محروم می‌شود و به منجلاب گمراهی سقوط می‌کند» (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۶۶). بعد از موفقیت در اعمال عبادی، توکل به خدا و اعتماد به او و قطع امید از غیر او باید انجام پذیرد (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۶۶-۱۶۹). تأیید این مطلب، در آیه شریفه «ذَلِكُمْ اللَّهُ رَبُّكُمْ لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ خَالِقُ كُلِّ شَيْءٍ فَاعْبُدُوهُ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ وَكِيلٌ» (انعام: ۱۰۲) مشهود است. در این آیه، بعد از توحید در الوهیت و خالقیت، به عبادت خدا دستور داده و بعد از آن به توکل خدا اشاره شده است. توکل به خدا و قطع کامل از غیر او و امید نداشتن به غیر خدا، در حد اعلای خود به معنای عدم استقلال مخلوق و فقر ذاتی او در برابر خالق است و بنده خودش را عین ربط به خدا می‌بیند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۷۱). به نظر می‌رسد که این تقدم و تأخرها پیامی را می‌رساند و آن اینکه برای رسیدن به مراتب بالاتری از ایمان و توحید، باید اعمال عبادی را انجام داد؛ از این رو تقدم نصاب ایمان بر اعمال عبادی و تقدم اعمال عبادی بر مراتب بالاتر ایمان مورد قبول خواهد بود.

۳-۲. ترتب منطقی ارزشمندی افعال اخلاقی بر ایمان

چنان که پیش تر بیان شد، هدف نهایی در تربیت اخلاقی قرب الهی است و غیر از آن، در تربیت اخلاق اسلامی پذیرفته نخواهد بود؛ از این رو همه افعال و اهداف میانی باید در راستای هدف قرب الهی محقق شوند. از طرفی، ارزش کارهای اختیاری وابسته به نیت آن است و یکی از ویژگی‌های مهم نظام اخلاق اسلامی آن است که نیت اساس ارزش اخلاقی و منشأ خوبی‌ها و بدی‌ها شمرده می‌شود و از این جهت با اکثر نظریه‌های اخلاقی تفاوت اساسی دارد (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۱، ص ۱۰۵). از دیدگاه اسلام، کاری ارزشمند است که به نیت رضای الهی و در جهت قرب به خدا صورت پذیرد و کمتر از آن دارای ارزش اخلاقی مثبت نخواهد بود (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۱، ص ۱۰۸). البته اگر با واسطه هم به خدا مرتبط شود، مثلاً برای رسیدن به نعمت‌های خداوند یا دوری از عقاب و عذاب او باشد نیز ارزشمند است. از این رو در تربیت اخلاقی، همه کارهای ارزشمند حتماً باید به نیت هدف نهایی، یعنی قرب الهی، انجام پذیرد. چنین نیتی تنها در صورتی امکان پذیر است که فاعل به خداوند متعال ایمان قلبی و اعتقاد واقعی داشته باشد (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ ب، ص ۱۰۰).

همچنین باید گفت که انسان مرکب از روح و جسم بوده و اصالت از آن روح است. بسیاری از ادله اثبات و تجرد روح این حقیقت را نیز ثابت می‌کنند که فعالیت‌های اساسی و مقوم هویت انسانی انسان، همچون احساس، اراده، تعقل و... خاستگاهی جز روح ندارند و نقش بدن و فعالیت‌های بدنی صرفاً در حد زمینه‌سازی است (مصباح یزدی،

۱۳۸۴، ص ۱۵-۱۶). در بیان قرآن کریم نیز آدم زمانی سزاوار سجده فرشتگان و کسب مقام خلافت الهی می‌شود که روح در او دمیده می‌شود (حجر: ۲۹). چنین روحی جاویدان است و کمال حقیقی انسان نیز مربوط به آن است؛ از این رو اعتقاد به معاد و جاودانگی روح و بقای آن پس از مرگ، از لوازم ایمان به خدا و پذیرش صفت حکمت و عدالت اوست (مصباح یزدی، ۱۳۹۸، ص ۴۱۱-۴۱۴). بنابراین ایمان به معاد نیز در نیت و ارزش عمل مؤثر است.

انسان که موجودی مختار است، برای تشخیص راه راست و پیمودن مسیر کمال، همواره با موانع و محدودیت‌های درونی و بیرونی مواجه است. از سوی دیگر، مکتب‌های مختلف راه‌های مختلفی را معرفی می‌کنند که ممکن است موجب حیرت بشر شود. از این رو خداوند متعال علاوه بر هدایت تکوینی، که شامل همه موجودات می‌شود، موجودات مختار مانند انسان را از طریق حجت‌های باطنی و ظاهری به انتخاب راهی راست و پیمودن اختیاری مسیر کمال راهنمایی می‌کند. با توجه به پیچیدگی‌های نهفته در وجود انسان و پیچیدگی‌های روابط موجودات عالم و به‌خصوص پیچیدگی روابط دنیا و آخرت، تنها خداوند کامل مطلق با آن اوصاف کمالیه‌ای که دارد، می‌تواند نسخه‌ی کاملاً جامع و متوازن برای هدایت انسان بیچد و انسان با همه ابزارهای ادراکی و توانمندی‌ای که دارد، نمی‌تواند از هدایت تشریعی و ارسال رسولان بی‌نیاز باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۳، ص ۱۶۰-۱۷۱). با این توضیحات، اعتقاد به نبوت و امامت نیز از لوازم اعتقاد به خداست و در نیت افعال ارزشمند، چنین ایمان و اعتقادی لازم است. پس حد نصاب ارزش، ایمان به اصول دین است. اساساً رسیدن به هدف نهایی تنها با ایمان به پروردگار و با اقرار قلبی به معاد و ارسال رسل امکان‌پذیر است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۱۰۰) و کارهایی که بدون ایمان صورت می‌گیرند، تنها می‌توانند زمینه‌ساز نزدیک شدن به حد نصاب ارزش باشند؛ وگرنه به‌خودی‌خود نمی‌توانند انسان را به هدف نهایی و سعادت حقیقی برسانند (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، الف، ج ۲، ص ۲۹۲).

به عبارت دیگر، ارزش‌های اخلاقی متوقف بر نیت الهی‌اند؛ نیت الهی هم متوقف بر ایمان به خدا و قیامت و ارسال رسل است؛ پس ارزش‌های اخلاقی متوقف بر ایمان‌اند؛ از این رو ایمان مقدم بر سایر ارزش‌های اخلاقی است. «پس اولین قدمی که انسان در سیر تکاملی خود به‌سوی کمال نهایی - یعنی قرب خدای متعال - برمی‌دارد، ایمان است. این قدم، ریشه‌ی قدم‌های بعدی و روح همه‌ی مراحل استکمال است» (مصباح یزدی، ۱۳۸۶، ص ۹۵).

۲-۴. ترتب منطقی تربیت روح بر تربیت جسم

موضوع اخلاق طبق دیدگاه برگزیده، همه رفتارهای اختیاری است، از آن جهت که در سعادت انسان نقش دارند. از این رو تربیت بعد جسمانی انسان و رفتارهای اختیاری‌ای که ناظر به جسم‌اند نیز از آن جهت که در تربیت روح انسان تأثیرگذار است، داخل در تربیت اخلاق است. در تربیت جسمانی، باید به وظایف ناظر به جسم ظاهری و مادی خود توجه کرد؛ به این صورت که مسلمان نباید به اعضا و جوارح خود آسیب بزند و در جهت نادرست از آنها بهره‌کشی کند؛ از طرفی لازم است که در راستای حفظ سلامتی آنها به مواد غذایی مناسب و ورزش تمسک کند و استراحت و خواب مطلوب داشته باشد و بهداشت را رعایت کند. در این خصوص آیات و روایات بسیاری وجود دارد که به چند

نمونه اشاره می‌شود: آیه شریفه «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ» (عبس: ۲۴) اصل توجه به غذا را بیان می‌کند. همچنین امام باقر علیه السلام در روایتی به اعتدال در مصرف خوراک توصیه می‌فرمایند: «لَوْ قَصَدَ النَّاسُ فِي الْمَطْعَمِ لَاسْتَقَامَتِ أَعْدَانُهُمْ»؛ اگر مردم در خوردن میانه‌روی کنند، بدن‌های آنها سالم و باستقامت می‌شود (ابن‌حیون، ۱۳۸۵ق، ج ۲، ص ۱۴۵). امیرالمؤمنین علیه السلام نیز در روایتی مشابه می‌فرمایند: «مَنْ اقْتَصَرَ فِي أَكْلِهِ كَثُرَتْ صِحَّتُهُ وَصَلَحَتْ فِكْرَتُهُ»؛ کسی که در طعام زیاده‌روی نکند، بدنش سالم است و خوب می‌اندیشد (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۳۲۰). همچنین امام کاظم علیه السلام درباره خواب چنین می‌فرمایند: «إِنَّ اللَّهَ يَبْغِضُ الْعَبْدَ النَّوَامَ، إِنَّ اللَّهَ يُبْغِضُ الْعَبْدَ الْفَارَغَ»؛ خدا از عبدی که زیاد می‌خوابد و تبیل و بی‌کار است، کراهت دارد (حر عاملی، ۱۴۱۴ق، ج ۶ ص ۲۰).

افعال روح با واسطه بدن انجام می‌گیرد؛ از این‌رو تربیت جسم در حد حفظ و نگهداری از امکاناتی که با آنها بتوان روح را پرورش داد، بر تربیت روح مقدم است (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۹۵). بدن انسان ویژگی‌ها و نیازمندی‌هایی دارد که اگر نادیده گرفته شوند، مانع تربیت روح هم خواهند شد. از این روست که زندگی مادی انسان مقدمه اصلی تکامل روحی به‌شمار می‌آید و اگر کسی از سلامتی جسمی برخوردار نباشد، غالباً در تربیت معنوی هم از قافله عقب می‌ماند (مصباح یزدی، ۱۳۹۱الف، ج ۲، ص ۲۰۰).

۲-۵. ترتب منطقی خودسازی بر خودشناسی

همه تلاش‌های انسان، برای رسیدن به لذت و دوری از الم است. تأمین لذایذ مستقیم یا غیرمستقیم همگی در گرو شناختن انسان و مبدأ و سرانجام او و شناخت کمالات و حقیقت وجودی اوست. بدون شناختن حقیقت انسان و ارزش واقعی او تشخیص لذایذ، منافع و مصالح او، برتری دادن برخی بر دیگران و... نیز غیرممکن خواهد بود. تربیت انسان هم که درواقع شناخت استعدادها و توانمندی‌ها و پرورش او در مسیر بالاترین لذت و منفعت - یعنی قرب الهی - است، متوقف بر انسان‌شناسی است. از این‌رو شناخت انسان مقدم بر همه مسائل است و بدون شناخت جایگاه واقعی انسان، سایر تلاش‌ها و بحث‌ها بیهوده است و تربیت انسان که موجودی پیچیده و دارای ساحت‌های وجودی مختلفی است، ناممکن خواهد بود. انسان‌های سطحی‌نگر تنها به لذایذ و منافع و مصالح مادی پیش روی خود توجه دارند و از امور والا، ارزشی و نامحدود غفلت می‌کنند. تنها راه برون‌رفت از این کوتاه‌نظری، شناخت حقیقت انسان و توجه به جایگاه او در نظام هستی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۶، ص ۹۸).

از زاویه دیگری هم می‌توان به جایگاه خودشناسی در تربیت توجه داد. هدف از اصلاح اخلاق و تزکیه نفس و کلیه ارزش‌های اخلاقی، قرب الهی و رسیدن به توحید است. زمانی می‌توان به توحید رسید که شرک نفی شود؛ یعنی انسان باید به این درک و شهود برسد که در عالم هستی، همه‌چیز وابسته به خداست و هیچ‌چیز از خود استقلال ندارد و همه نسبت به خدای بی‌نیاز فقیر محض‌اند. در این میان، انسان استثنا نیست و او هم نه از خود چیزی دارد و نه نسبت به داشته‌هایش استقلال؛ و این گام نخست در مسیر توحید است (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ۲۱۷-۲۱۸). این سطح از خودآگاهی، خودش خداآگاهی است و همین است که حدیث شریف می‌فرماید: «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۲۳۲).

نتیجه‌گیری

در این مقاله بعد از بیان مقدمه، این سوال مطرح شد که برای تدوین و استنباط مراحل تربیت اخلاقی با ملاک ترتیب منطقی به چه قواعدی می‌توان تمسک کرد؟ یعنی طبق چه قواعدی می‌توان اهداف تربیت اخلاقی را با ملاک ترتیب منطقی مرحله‌بندی کرد؟ بعد از تتبع و جست‌وجو در آثار مرحوم علامه مصباح یزدی و تأمل در مراحل تربیت اخلاقی به پنج قاعده کلی برای استنباط دست یافتیم که عبارت‌اند از: ۱. ترتب منطقی انجام رفتار ارزشی بر رفع موانع؛ ۲. ترتیب منطقی بین بینش‌ها، گرایش‌ها و کش‌ها (البته این قاعده متشکل از چندین قاعده جزئی‌تر است)؛ ۳. ترتب منطقی ارزشمندی افعال اخلاقی بر ایمان؛ ۴. ترتب منطقی تربیت روح بر تربیت جسم؛ ۵. ترتب منطقی خودسازی بر خودشناسی. این قواعد، مرحله‌بندی را ممکن و میسر می‌سازند و هریک از قواعد یادشده گویای قسمتی از نحوه چیدمان طولی اهداف با لحاظ ترتیب منطقی‌اند.

البته در برخی از مواقع که بین اهداف تربیت اخلاقی نمی‌توان ترتیب منطقی و تقدم و تأخر عقلی لحاظ کرد، این قواعد ساکت‌اند. از این‌رو طبق این قواعد، همه اهداف یادشده در عرض یکدیگرند و قابلیت مرحله‌بندی نخواهند داشت. در این حالت چه باید کرد؟ در این فرض، دو راهکار برای مرحله‌بندی وجود دارد:

۱. همه اهداف مفروض را هم‌عرض قرار داد تا همه آنها یک مرحله شمرده شوند. این راهکار، اگرچه از منظر ملاک ترتیب منطقی نادرست نیست، اما از نظر تحقق خارجی خیلی مطلوب به‌نظر نمی‌رسد؛ به‌ویژه آنکه اگر این اهداف مفروض، اهداف متعددی باشند و بخش معظمی از تربیت را به خود اختصاص دهند.

۲. از ملاک دیگری برای تدوین مراحل استفاده شود. این راهکار بیشتر مورد پسند است. توضیح آنکه: همان‌گونه که در مفهوم‌شناسی بیان شد، علاوه بر ملاک ترتیب منطقی، سه ملاک دیگر برای مرحله‌بندی وجود دارد که عبارت‌اند از: رشد، اولویت اجرایی و اولویت محتوایی. ملاک رشد در اینجا کارایی ندارد؛ چون در ملاک رشدی، فرض آن است که قوای شناختی و استعدادها قابل پرورش‌متری به‌تدریج شکل می‌گیرد و مراحل مختلف تربیت به‌تناسب سن و رشد متری است و در هر مقطع از رشد، اهداف خاصی از اهداف تربیتی لحاظ می‌شود (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۴۲)؛ درحالی‌که فرض مسئله این رساله آن است که متری به حد کمال از رشد خود رسیده است و همه اهداف برای او قابلیت تحقق دارد؛ از این‌رو ملاک رشدی نمی‌تواند معلوم کند که کدام هدف را مقدم بدارد. ملاک اولویت ساختاری هم در اینجا مفید نخواهد بود؛ چراکه این ملاک در واقع مراحل اجرای تربیت، مقدمات، مؤخرات و ارزیابی و... را بیان می‌کند، نه مراحل میان اهداف تربیتی را (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۷۰-۳۷۱). از این‌رو برای تعیین مراحل میان چند هدف، این ملاک ناکارآمد است.

تنها ملاکی که می‌تواند کمک‌کار مرحله‌بندی برای اهداف هم‌عرض باشد، ملاک اولویت‌های محتوایی است. در این ملاک، فرض بر این است که همه اهداف قابل دستیابی‌اند؛ ولی در زمان تحقق، اهدافی اولویت دارند که در نیل به قرب الهی تأثیر بیشتری داشته باشند (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۳۷۲). فرض مسئله ما هم این است

که به نقطه‌ای از تربیت رسیده‌ایم که نمی‌توانیم بین اهداف لازم برای تربیت، تقدم و تأخری قرار دهیم. در این حالت به کمک ملاک اولویت محتوایی، مربی و مربی راهنمایی خواهند شد که کدام هدف را مقدم و کدام یک را مؤخر بدانند. البته به این نکته هم باید اشاره کرد که ملاک اولویت محتوایی هم انواع و اقسامی دارد (ر.ک: حسین‌خانی، ۱۴۰۰)؛ ولی به‌طور کلی هدف مقدم آن هدفی است که در قرب الهی و سعادت انسان تأثیر بیشتری دارد.

در پایان بر اساس قواعد استنباط بیان شده و برای کاربردی کردن قواعد می‌توان نمونه‌ای از مراحل تربیت اخلاقی را فهرست‌وار ذکر کرد. بیان کامل مراحل و ذکر جزئیات آنها نیازمند مباحث مفصلی است که خارج از رسالت این مقاله است و در این مختصر نمی‌گنجد. بخشی از مراحل تربیت اخلاقی به‌ترتیب عبارت‌اند از:

مرحله اول، یقظه. توضیح آنکه طبق قاعده اول، رفع موانع تربیت، مقدم بر انجام رفتارهای ارزشی است. از این رو لازم است که مهم‌ترین مانع تربیت، که «غفلت» نام دارد، با «یقظه» برداشته شود. در این مرحله، یقظه کمک می‌کند که مربی به سطحی از خودشناسی هم نائل شود.

مرحله دوم، ایمان. طبق قاعده سوم، ایمان سبب ارزشمندی افعال اخلاقی خواهد شد و تا ایمان محقق نشود، افعال تربیت اخلاقی ارزش نمی‌یابند. از این رو ایمان مقدم بر هر رفتار اخلاقی دیگر است. ایمان مقدم بر یقظه نمی‌شود؛ چون تا بیداری محقق نشود، حرکت تربیتی رخ نمی‌دهد.

مرحله سوم، توبه. عملکرد توبه، در واقع برداشتن مانع تربیت است. مانعی به نام گناه با توبه برداشته می‌شود. در توبه، انسان از گناه جدا و به خدا نزدیک می‌شود. از این رو مربی باید به خدا ایمان داشته باشد تا توبه واقعی کند؛ پس به دلیل اینکه توبه بدون ایمان معنا پیدا نمی‌کند، ضروری است که بعد از مرحله ایمان محقق شود.

مرحله چهارم، تعادل در جسم. وقتی موانع تربیت برطرف شد و ایمان نیز تحقق یافت، باید مرکب سیر تربیت اخلاقی - یعنی جسم مربی - متعادل باشد تا او را در مسیر تربیت تنها نگذارد. به همین دلیل در این مرحله تلاش می‌شود که نکات لازم برای به تعادل رسیدن جسم مربی در زمینه خواب، خوراک، ورزش و... پیاده‌سازی شود.

مرحله پنجم، عبادت و بندگی. بعد از رفع موانع تربیت (یعنی غفلت و گناه) و تحقق ایمان و همچنین به تعادل رسیدن جسم، باید مربی درصدد تحقق هدف آفرینش - یعنی بندگی خدا - باشد (ما خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ). مراحل دیگری هم بعد از مرحله عبادت و بندگی قابل تصور است که از آنها صرف‌نظر می‌شود.

منابع

- قرآن کریم، ترجمه مهدی فولادوند.
- ابن حیون، نعمان بن محمد (۱۳۸۵ق). *دعائم الإسلام و ذکر الحلال و الحرام و القضايا و الأحكام*. قم: مؤسسه آل البيت.
- ابن فارس، احمد (۱۴۰۴ق). *معجم مقاییس اللغة*. تصحیح: هارون عبدالسلام محمد. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.
- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. تحقیق: جمال الدین میردامادی. بیروت: دار الفکر.
- اکرمی، ایوب (۱۳۹۲). *فرایند تربیت اخلاقی انسان در قرآن با نگاه به ترتیب نزول سوره و آیات*. رساله مقطع دکتری. دانشگاه فردوسی مشهد.
- بستانی، فواد افرام (۱۳۷۵). *فرهنگ ابجدی*. ترجمه رضا مهیار. تهران: اسلامی.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد (۱۳۶۶). *تصنیف غرر الحکم و درر الکلم*. قم: دفتر تبلیغات.
- حسین خانی، هادی (۱۴۰۰). *اصل اولویت در تربیت اسلامی از منظر علامه مصباح یزدی*. *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۱۳(۲)، ۷-۲۱.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). *لغت‌نامه*. تهران: دانشگاه تهران.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ق). *مفردات الفاظ القرآن*. بیروت - دمشق: دار القلم - الدار الشامیه.
- رجبی، طاهره و همکاران (۱۳۹۵). *مراحل تربیت انسان اخلاقی با تأکید بر نقش اراده*. *مجله مطالعات اخلاقی کاربردی*، ۶(۲۱)، ۸۸-۶۵.
- حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۱۴ق). *هدایة الأئمة إلى أحكام الأئمة*. مشهد: آستانة الرضویة المقدسة مجمع البحوث الإسلامية.
- عبدالنعمیم، محمد حسنین (۱۳۷۵). *قاموس الفارسیه*. تهران: اسلامی.
- فراهیدی، خلیل بن احمد (۱۴۰۹ق). *العین*. قم: هجرت.
- فیومی، احمد بن محمد (۱۴۱۴ق). *المصباح المنیر فی غریب الشرح الکبیر*. قم: مؤسسه دار الهجرة.
- گروهی از نویسندگان (۱۳۹۱). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. زیر نظر استاد مصباح یزدی. تهران: مدرسه.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۳). *به سوی تو*. نگارش: کریم سبحانی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۴). *به سوی خودسازی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۶). *خودشناسی برای خودسازی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۹). *خداشناسی (معارف قرآن ۱)*. تحقیق: امیررضا اشرفی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰). *به سوی او (مشکات)*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱الف). *اخلاق در قرآن*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱ب). *چکیده‌ای از اندیشه‌های بنیادین اسلامی*. ترجمه و تدوین: حسینعلی عربی و محمد مهدی نادری قمی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۳). *معارف قرآن ۱-۲ (مشکات)*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴الف). *شرح نهایة الحکمه*. تحقیق و نگارش: عبدالرسول عبودیت. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴ب). *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*. نگارش: احمدحسین شریفی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴ج). *پندهای الهی*. نگارش: کریم سبحانی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴د). *پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی*. تدوین و نگارش: غلامرضا متقی‌فر. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۸الف). *آموزش فلسفه (مشکات)*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۸ب). *آموزش عقاید*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۸ج). *بال‌های پرواز ۱*. نگارش: عباس گرای. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصطفی، ابراهیم و همکاران (بی‌تا). *المعجم الوسیط*. استانبول: دار الدعوه.
- موسوی، سیدعباس و مددی، علی (۱۳۹۹). *بررسی مراحل تعلیم و تربیت بر اساس اولویت‌های محتوایی*. *گفت‌مان فقه تربیتی*، ۱۲(۲۰)، ۹۵-۶۵.
- موسوی‌نسب، سیدمحمدصادق (۱۳۹۰). *طراحی و تبیین الگوی عمومی تربیت دینی در قرآن با تأکید بر تربیت بزرگسالان*. رساله دکتری. مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.



Analyzing the Challenges of Religious Education for Adolescents in Schools and Its Validation by Teachers of “Religion and Life”

Ma'soumeh Samadi  / Associate Professor, Department of Islamic Education, Research Institute of Education, Institute for Educational Studies, Tehran, Iran
fsamadi30@Yahoo.com

Received: 2024/06/30 - Accepted: 2024/09/30

Abstract

The aim of this study is to analyze the challenges of religious education and its validation in the school system. The mixed method is used in this research. In the qualitative phase, the participants included experts and professionals such as educational supervisors of the "Religion and Life" course for upper-secondary schools, officials in charge of the Quran and Itrat (Prophet's Household) programs, school principals and vice-principals, selected through purposeful sampling. The participants' perspectives were analyzed through semi-structured interviews. The findings show that the challenges of religious education include weak educational policymaking, ineffective ethical and emotional educational atmosphere, overly idealistic and inflexible goals, misalignment with students' needs, inactive and impractical educational programs, deficiencies in explanatory and implementation methods, teachers' shortcomings in personality traits, specialized knowledge, religious beliefs, professional expertise, and commitment, as well as poor management of virtual spaces. To validate the findings, a researcher-developed questionnaire was used to survey the perspectives of "Religion and Life" teachers from upper-secondary schools in five provinces of the country. The majority of the identified components were confirmed.

Keywords: challenges, religious education, adolescents, school system, teachers of “religion and life”.

واکاوی چالش های تربیت دینی نوجوانان در نظام آموزشگاهی و اعتبار بخشی به آن توسط دبیران دین و زندگی

معصومه صمدی  / دانشیار گروه تعلیم و تربیت اسلامی پژوهشکده تعلیم و تربیت، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران
دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۱۰ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۰۹
fsamadi30@yahoo.com

چکیده

هدف این پژوهش واکاوی چالش های تربیت دینی و اعتبار بخشی آن در نظام آموزشگاهی است. روش پژوهش آمیخته است. در بخش کیفی جامعه تحقیق کارشناسان خبره از قبیل سرگروه های آموزشی درس دین و زندگی دوره دوم متوسطه، کارشناسان مسئول قرآن و عترت، مدیران و معاونان مدارس بودند که به طور هدفمند انتخاب و از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته دیدگاه های آنها مورد تحلیل قرار گرفت. یافته های حاصله حاکی از این است که ضعف سیاست گذاری تربیتی، کارآمد نبودن جو تربیت اخلاقی و عاطفی، آرمان گرایانه بودن و انعطاف ناپذیری اهداف، عدم تناسب با نیاز، فعال و کاربردی نبودن برنامه های تربیتی، ضعف روش های تبیینی و اجرایی، ضعف ویژگی شخصیتی، دانش تخصصی، باورهای دینی، دانش و تعهد حرفه ای معلمان، و عدم مدیریت فضای مجازی از چالش های تربیت دینی است. جهت اعتبار بخشی به یافته های حاصله، با استفاده از پرسش نامه محقق ساخته، دیدگاه های دبیران دین و زندگی دوره دوم متوسطه ۵ استان کشور مورد مطالعه و بخش اعظم مؤلفه های احصاشده مورد تأیید قرار گرفت.

کلیدواژه ها: چالش ها، تربیت دینی، نوجوانان، نظام آموزشگاهی، دبیران دین و زندگی.

اهمیت تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به حدی است که همواره از سوی سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان سعی فراوانی در به‌سازی و بازسازی اهداف و محتوای برنامه‌های تربیت دینی انجام شده است. گستره عوامل مؤثر در آسیب‌های تربیت دینی به حدی است که علاوه بر عوامل آموزشی مؤثر، عوامل فراآموزشگاهی همچون عوامل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی و عوامل آموزشگاهی نیز در این زمینه ایفای نقش می‌کنند (صمدی، ۱۴۰۰، ص ۱۳۵؛ امینی، ۱۳۹۹، ص ۱۵؛ سعیدی رضوانی و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۸۰؛ یادگاری و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۱۴۵). البته پرداختن به عوامل فراآموزشگاهی، خود موضوعی مفصل است که پرداختن به هر کدام از عوامل، موضوعی جداگانه است که از حوصله این مطالعه خارج است.

تمرکز این مطالعه بر نقش عوامل آموزشی درون‌دستگاهی (درون آموزش و پرورش) در تربیت دینی دانش‌آموزان است. پیرامون نقش چالش‌برانگیز عوامل درون‌دستگاهی در تربیت دینی دانش‌آموزان، اطلاعات متناقضی وجود دارد. از باب مثال، یافته‌های بعضی از مطالعات، همچون عابدی و همکاران (۱۳۹۷، ص ۱۵۰) حاکی از این است که تربیت دینی در نظام آموزش رسمی و عمومی در راستای اهداف و مأموریت‌های خود موفق عمل کرده است؛ درحالی‌که برخی دیگر از یافته‌ها حاکی از این است که در زمینه تربیت دینی دانش‌آموزان چالش‌های جدی وجود دارد و آسیب‌هایی در این زمینه، تربیت دینی دانش‌آموزان، به‌ویژه تربیت دینی نوجوانان را تهدید می‌کند.

مراد از چالش، واقعیات جدید معطوف به آینده و بیرونی است که فراگیری و تأثیر آن مجموعه را به مبارزه طلبیده و تلاش سختی برای پشت سر نهادن آن لازم است. از این‌رو چالش، اعم از مشکلات و مسائل عینی و ذهنی، داخلی و خارجی، فراگیر و محدود، و ریشه‌دار و جدید است که می‌تواند به‌اندازه‌های گوناگون حرکت متعادل را کند یا متوقف سازد و مستلزم تلاش و تدبیر برای چاره‌اندیشی است (ذوعلم، ۱۳۸۴). مراد از چالش در این مطالعه، شناخت و بررسی آسیب‌های موجود در فرایند تربیت دینی در نظام آموزشگاهی است. از این‌رو سؤالی که مطرح است، این است که در حال حاضر بر اساس دیدگاه کارشناسان تربیت دینی در نظام آموزشگاهی، چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان نوجوان (دوره دوم متوسطه) چیست؟ و آیا این چالش‌ها مورد تأیید دبیران درس «دین و زندگی» قرار دارد یا خیر؟

۱. مبانی نظری پژوهش

تربیت دینی دربرگیرنده موقعیت‌هایی نظیر یادگیری آموزه‌ها، اعمال دینی و مطالعه متون مقدس است که می‌تواند به شناخت جایگاه انسانی، کاوش احساسات ناشی از شکست و جدایی در زندگی منجر شود. تربیت دینی در معنای وسیع خود صرفاً محدود به مسائل اعتقادی، معنوی و اخلاقی نیست؛ بلکه رفتار و اندیشه را در کلیه ابعاد دربرمی‌گیرد. در این رویکرد، دین یک نظام یا مجموعه‌ای از باورداشت‌ها، ارزش‌ها و احکام است که به‌منظور مؤمن‌سازی هر شخص، در ساختار آموزش‌های دینی ارائه می‌شود (هاشمی و شمشیری، ۱۴۰۰، ص ۸۰). مفهوم «تربیت دینی» مفهومی است چندبعدی و به‌مثابه چتری است که امور متعدد و متنوعی را زیر پوشش خود قرار می‌دهد. گلاک و استارک ابعاد مشترک دین‌داری در تمام ادیان جهانی را مشخص کرده‌اند. این ابعاد عبارت‌اند از: باور (اعتقادات)؛ مناسک (عمل)؛

تجربه دینی (احساسات و عواطف دینی)؛ و دانش، یعنی آگاهی به متون دینی و مطالبی که از طریق عالمان دینی دربارهٔ مذهب آموخته می‌شود (به نقل از: وجدانی و حیدری، ۱۴۰۰، ص ۷۰؛ یزدخواستی و همکاران، ۱۳۹۷).

تربیت دینی به معنای تربیت در بعد دینی انسان، بر مجموعه‌ای از اعمال عمدی اطلاق می‌شود که با هدف آموزش گزاره‌های اعتقادی یک دین و پرورش ایمان و التزام عملی به آن آموزه‌ها صورت می‌گیرد. واژه «دینی» قید اضافی برای تربیت است و از مقولهٔ اعمال و اقداماتی است که در طی یک فرایند انجام می‌شود تا نهایتاً ایمان و التزام عملی به یک دین خاص را در افراد ایجاد کند. تربیت دینی در این رویکرد، آمیزه‌ای است از: فطرت‌گرایی و شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متریان؛ مرتب‌گرایی و رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق، با توجه به مراتب دین‌داری و اخلاق؛ موضوع‌گرایی در دو بعد پیش و دانش دینی؛ تلفیق‌گرایی با سایر ساحت‌های تربیت در دو بعد نگرش و عمل دینی؛ عقلانیت‌گرایی و اصالت دادن به تعقل و عقلانیت به عنوان اسکلت و محور تربیت دینی و اخلاقی، ضمن توجه به ابعاد عاطفی و عملی و پرهیز از مواجههٔ احساسی یا انتخاب دین بر اساس اکراه و اجبار و تلقین محض؛ مشارکت‌گرایی به معنای همراهی همهٔ عوامل و تقسیم کار بین خانواده، مدرسه، مسجد و رسانه؛ انعطاف‌محوری و پویایی‌گرایی و توجه به مقتضیات زمان و مکان، ضمن حفظ اصول؛ فعال‌محوری و تأکید بر نقش اصلی متریان در فرایند و نتیجه؛ مسئله‌محوری و توجه به موضوع‌ها و مسائل زندگی روزمره؛ ولایت‌مداری و توجه به بعد عاطفی و ولایی دین؛ و چندبعدی و پرهیز از تحول دین‌داری به یکی از ابعاد آن (شورای عالی آموزش و پرورش ایران، ۱۳۹۰، ص ۳۹۸).

تربیت دینی محور کلیهٔ ساحت‌های تربیت و ناظر به رشد و تقویت مرتبهٔ قابل قبولی از جنبهٔ دینی و اخلاقی حیات طویه در وجود متریان است و همهٔ تدابیر و اقداماتی را که جهت پرورش ایمان و التزام آگاهانه و اختیاری متریان به مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات اعتقادی، عبادی و اخلاقی و در راستای تکوین و تعالی هویت دینی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد، دربرمی‌گیرد. از این‌رو تربیت دینی ناظر به عقاید و ارزش‌های دینی، ایمان (انتخاب و التزام آگاهانه و آزادانهٔ دین حق، یعنی آیین زندگی و نظام معیار)، تقید عملی به احکام، مناسک، ارزش‌های دینی، رعایت اصول و آداب اخلاقی در زندگی روزمره و تلاش پیوسته برای خودسازی بر اساس نظام معیار (مهار غرایز طبیعی، تعدیل عواطف و خویش‌داری)، حفظ کرامت و عزت نفس، کسب فضایل اخلاقی و پیشگیری از تکوین صفات و ردایل اخلاقی است. جهت‌گیری این رویکرد، عقلانیت‌محوری، فطرت‌مداری، تعالی مرتبتی، انعطاف‌پذیری، مسئله‌محوری، فعال بودن، مشارکت و همراهی همهٔ عوامل مؤثر بر تربیت، جامع بودن توجه به بعد عاطفی و ولایی دین، و بهره‌گیری از میراث غنی و ارزشمند ادب پارسی است (شورای عالی آموزش و پرورش ایران، ۱۳۹۰، ص ۳۰۰). در این رویکرد، تربیت دینی از دو دیدگاه درون‌دینی و برون‌دینی قابل مطالعه است. وجه درونی آن مربوط به درون مرتبی، ویژگی‌ها، نیات و نگرش‌های اوست؛ درحالی‌که وجه بیرونی آن مشتمل بر عوامل مداخله‌گر از قبیل شرایط فرهنگی و اجتماعی است. از آنجایی که در این مطالعه، چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان نوجوان در نظام آموزشی مورد توجه است. بر این اساس در ابتدا پرداختن به رویکردهای حاکم بر تربیت دینی لازم و ضروری است.

۱-۱. رویکردهای حاکم بر تربیت دینی

در زمینهٔ رویکردهای حاکم بر تربیت دینی دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد. صاحب‌نظران مختلف هر کدام از زاویه‌ای به این رویکردها پرداخته‌اند. برخی بر اساس فرایند روشی، سه رویکرد مبتنی بر عادت، رویکرد عقلانی و رویکرد شهودی مطرح

کرده‌اند (سجادی، ۱۳۹۴، ص ۳۶). برخی دیگر بر اساس فرایند یاددهی - یادگیری سه رویکرد مکانیستی (شکل‌دهی رفتارهای خاص دینی در افراد)، ارگانیستی (توجه به جنبه ایزاری دانش برای رفع نیازهای دینی) و رویکرد تبیینی انتقادی (توأم ساختن شهود، عادت و عقل در قالب تجربه عملی ارزش‌ها، عاملیت به آنها و تبیین و نقد آنها) مطرح کرده‌اند. برخی دیگر با الهام از مبانی تعلیم و تربیت دینی، هفت رویکرد فطرت‌گرا (شکوفایی فطرت توحیدی)، کمال‌گرا (شکوفایی کمالات بالقوه)، عقل‌گرا (تعقل به عنوان مبانی رفتار و قضاوت‌های آدمی)، ایمان‌گرا (با تمرکز بر ایمان و معارف دینی)، معنویت‌گرا (با تمرکز بر تجربه)، جمع‌گرایی عقل و عرفان (با تمرکز بر همراهی عقل و عرفان) و رویکرد زیبایی‌گرا (با تمرکز بر هنر) را مطرح نموده‌اند (کشاوری، ۱۳۸۴، ص ۵۰). برخی دیگر از زاویه فلسفی با بررسی و نقد سه فرض محتمل در باب امکان و حدود کاربرد عقلانیت در تربیت اسلامی، سه رویکرد عقلانیت مطلق (با محوریت عقل)، عقلانیت معطل (با محوریت تعبد) و عقلانیت معتدل (با محوریت عقل و تسلیم) مطرح کرده‌اند (بهشتی، ۱۳۸۲، ص ۱۳۳). برخی دیگر بر اساس رویکردهای جاری حاکم بر نظام آموزش رسمی، سه رویکرد کلی کلامی - اطلاعاتی (با تمرکز بر جنبه شناختی تربیت دینی)، مناسکی (با توجه به ظواهر شریعت) و پایش محیطی (مهندسی فضای تربیتی) را مطرح نموده‌اند (حسینی، ۱۳۸۶، ص ۲۵). برخی دیگر بر اساس نگاه رشدی، رویکرد تلقینی را مطرح کرده و با توجه به ناسازواری تلقین با تربیت دینی، استفاده از تلقین در فرایند تربیت دینی، به‌ویژه در دوران کودکی را اجتناب‌ناپذیر دانسته‌اند؛ زیرا تربیت دینی در بستر خود مستلزم برخی از این امور بوده و مری ناچار است که گاهی از تلقین و سایر روش‌های مشابه استفاده کند.

اسناد تحولی آموزش و پرورش رویکرد تلفیقی را در تربیت دینی مبنا قرار داده‌اند. این رویکرد، تلفیقی از فطرت‌گرایی (شروع از معرفت و میل ربوبی سرشته در وجود متریان)، مرتبت‌گرایی و رعایت مراتب تشکیکی تدین و تخلق با توجه به مراتب دین‌داری و اخلاق، موضوع‌گرایی (در دو بعد دانش و بینش)، عقلانیت‌گرایی، عاطفه‌گرایی، مشارکت‌گرایی، انعطاف‌محوری، پویایی‌گرایی (توجه به مقتضیات زمان و مکان)، فعال‌محوری، مسئله‌محوری و ولایت‌مداری است. در این رویکرد سعی بر آن است که برای ساحت تربیت دینی، اعتقادی و عبادی، از نگاه تک‌قطبی، انحصارطلبانه، افراطی و تفریطی پرهیز شده، با قرار دادن رویکردهای مطرح و قابل توجیه در کنار هم، از نقاط قوت آنها بهره گرفته شود؛ اما باید در نظر داشت که چنین تأییدی تنها معطوف به بعد کامل بودن این رویکرد است، نه جامعیت آن. به عبارت دیگر، رویکرد تلفیقی مورد بحث نگاهی کامل به همه ابعاد در تربیت دینی است؛ اما از حیث ترمیم هدف و رسالت آرمانی که تربیت دینی با تمامیت وجودش در زیر چتر آن جهت و معنا می‌یابد، دچار کاستی است (شورای عالی آموزش و پرورش ایران، ۱۳۹۰، ص ۲۹۹). این رویکرد از تربیت دینی که در اسناد تحولی مطرح شده، مبنای نظری این مطالعه قرار گرفته است؛ چراکه در حال حاضر سند تحول بنیادین به‌مثابه قانون اساسی نظام آموزشی و آموزشگاهی شمرده می‌شود که مبنای کلیه سیاست‌گذاری‌های آموزشی در کلیه ابعاد در نظام تربیت رسمی و عمومی است.

۲. پیشینه پژوهش

اسلامیان و همکاران (۱۴۰۰) در بررسی چالش‌ها و راهکارهای برنامه درسی «دین و زندگی» دریافتند که برنامه درسی «دین و زندگی» قبل و حین اجرا با چالش‌هایی مواجه است. چالش‌های قبل از اجرا عبارت‌اند از: ضعف در

نظام آموزشی و برنامه‌های درسی دانشگاه فرهنگیان؛ ضعف سیستم تربیت معلم در «جذب» و «تربیت» افراد برخوردار از شایستگی حرفه‌ای؛ پدیده کنکور به عنوان عاملی برای یکسان سازی؛ انعطاف ناپذیری اهداف و عدم استقلال معلم در انطباق دادن اهداف با تفاوت‌های فردی؛ حاکمیت رویکرد موضوع محوری در طراحی برنامه درسی؛ تمرکز محوری در تهیه محتوا؛ عدم توجه به مؤلفه‌های بوم‌شناختی؛ و عدم تناسب محتوا با نیازهای گوناگون دانش‌آموزان. چالش‌های حین اجرا نیز عبارت‌اند از: محدودیت در استفاده از مواد یادگیری متنوع آموزشی؛ ضعف دانشی و عملی معلمان در شیوه‌های تدریس؛ عدم جذابیت و برانگیزانندگی محیط یادگیری؛ عدم اختصاص زمان کافی به معلمان؛ تعداد زیاد دانش‌آموزان در کلاس درس؛ عدم امکان استفاده کافی از فرصت‌های یادگیری برون‌مدرسه‌ای؛ ضعف ارتباط میان خانواده و مدرسه؛ محدودیت امکانات و تجهیزات آموزشی فناورانه و روزآمد؛ و حاکمیت شیوه ارزشیابی شناخت‌محور. امینی (۱۳۹۹) در مطالعه خود یادآور شد که مشکلات آموزشی و درسی، مسائل و تنگناهای مرتبط با ضعف و ناتوانی برخی دبیران دین و زندگی، پدیده کنکور، نارسایی کتب درسی، کمبود زمان تدریس و ناکافی بودن تجهیزات و امکانات آموزشی، از جمله چالش‌های تربیت دینی شمرده می‌شوند. سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند که بر اساس دیدگاه دانش‌آموزان، بین انتظارات آنان از وضعیت موجود و وضعیت مطلوب معلمان دین و زندگی فاصله معناداری وجود دارد. عملکرد معلمان در تمام مقوله‌ها نتوانسته است انتظارات دانش‌آموزان را برآورده کند. رجبی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه خود در زمینه ارائه الگوی تربیت دینی دریافتند که چهار مؤلفه اهداف، محتوا، فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و ارزشیابی مبتنی بر فعالیت‌های یادگیری و هیجانی با بیشترین ضریب مسیر (۰/۹۵) و اهداف با کمترین ضریب مسیر (۰/۵۱)، تبیین‌کننده الگوی تربیت دینی دانش‌آموزان هستند. حیدرپور و همکاران (۱۳۹۷) در مطالعه خود دریافتند که بعد عینی و کاربردی سبک زندگی اسلامی - ایرانی در این کتاب مورد غفلت قرار گرفته است. عابدی و همکاران (۱۳۹۷) در بررسی عوامل مؤثر بر تحقق‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان دریافتند که کتاب درسی با ضریب همبستگی ۰/۸۷، ویژگی‌های معلم با ضریب ۰/۸۲، امور تربیتی مدارس با ضریب ۰/۷۵، به‌کارگیری مناسب رسانه‌ها و فضای مجازی با ضریب ۰/۸۲، عوامل برانگیزاننده با ضریب ۰/۶۵، کارکرد مدیر با ضریب ۰/۷۴ و آموزش‌های بنیادی یا ضریب ۰/۷۷، مؤثرترین و اثرگذارترین عوامل در تحقق‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان است. اسلامیان (۱۳۹۷) مهم‌ترین آسیب‌های تربیت دینی در نظام آموزشی را می‌توان عدم کاربست روش‌های فعال تدریس، ضعف در گزینش و استخدام معلمان، نداشتن صلاحیت کافی از سوی برخی از دبیران، فقدان سازوکار نظارتی بر تربیت دینی، و توجه نداشتن به تفاوت‌های منطقه‌ای و محلی بیان کرد. افزون‌براین، وی بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در ساعات رسمی درس «دین و زندگی»، پایین بودن رغبت و انگیزه معلمان برای تدریس «دین و زندگی» نیز از چالش‌های فراروی درس «دین و زندگی» معرفی می‌کند. سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۵) یادآور شدند که اصول و روش‌های تربیت دینی در کتاب درسی دین و زندگی، بیشتر جنبه عقلانی، احساسی و تهییجی دارد.

تحلیل و بررسی پژوهش‌های یادشده حاکی از این است که عمدتاً تربیت دینی در این مطالعات در معنای «خاص» با تمرکز بر «عناصر برنامه درسی دین و زندگی»، «نگرش دانش‌آموزان به درس دین و زندگی» و «تحلیل محتوای کتاب دین

و زندگی، کتاب‌های هدیه‌های آسمان و تحلیل محتوای پیام‌های آسمان» صورت گرفته است؛ درحالی که مطالعه حاضر چالش‌های تربیت دینی نوجوانان را در چهارچوب وسیع‌تری با تمرکز بر نظام آموزشی مورد مطالعه قرار داده است. در نظام آموزشی، برنامه درسی «دین و زندگی» یکی از عناصر این نظام شمرده می‌شود. از این رو وجه ممیزه این مطالعه با سایر مطالعات پیشین این است که در این مطالعه، چالش‌های تربیت دینی نوجوانان در چهارچوب وسیع‌تری - وسیع‌تر از برنامه درسی «دین و زندگی» - با توجه به کلیه ابعاد و عناصر نظام آموزشی و با روش ترکیبی مورد مطالعه قرار گرفته است.

۳. روش پژوهش

۳-۱. روش پژوهش کیفی

روش پژوهش کیفی بر دیدگاه تفهیمی مبتنی است که به چگونگی تفسیر، درک، تجربه و به وجود آمدن پدیده مورد مطالعه اشاره دارد. هدف پژوهش کیفی شناخت واقعیت، توضیح، توصیف و تفسیر آن است (بازرگان، ۱۳۹۱). جامعه تحقیق، کارشناسان حوزه تعلیم و تربیت دینی، از قبیل سرگروه‌های آموزشی درس «دین و زندگی»، کارشناس مسئولان حوزه قرآن و عترت آموزش و پرورش، و مدیران و معاونان آموزشی مناطق بیست‌گانه شهر تهران بودند که از هر گروه تعداد هفت نفر بر اساس ملاک‌هایی همچون پاسخگو بودن، علاقه‌مندی به شرکت در مطالعه، در دسترس بودن و برخورداری از دغدغه تربیت دینی انتخاب شدند. مراد از کارشناسان خبره در این مطالعه، کارشناسانی هستند که در حوزه تربیت دینی دغدغه‌مند بوده و در این حوزه دارای ایده باشند. انتخاب این افراد در این مطالعه هدفمند، از طریق معرفی مقامات بالادستی بوده است. البته لازم به ذکر است که حجم نمونه در این نوع از مطالعات به سطح اشباع داده‌ها بستگی دارد (Aldiabat & Le Navenec, 2018). تعداد افراد منتخب ۲۸ نفر بود که نهایتاً با ۲۵ نفر مصاحبه انجام شد.

۳-۱-۱. ابزار جمع‌آوری داده‌های کیفی

الف) اسناد و مدارک مربوط به چالش‌ها (آسیب‌های تربیت دینی)

یکی از ابزارهای جمع‌آوری اطلاعات، مقالات، کتاب‌ها و طرح‌های پژوهشی در زمینه چالش‌ها (آسیب‌های تربیت دینی) است که پس از انتخاب مورد مطالعه قرار گرفتند و اطلاعات لازم به‌طور الکترونیکی فیش‌برداری و هم‌زمان دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل شدند.

ب) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته

بر اساس یافته‌های حاصل از مطالعه اسناد و مدارک مربوط به چالش‌ها (آسیب‌های تربیت دینی، چهارچوب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته طراحی و تدوین شد. پس از تدوین، چهارچوب مصاحبه برای اظهارنظر در اختیار سه نفر از افراد خبره و مطلع قرار داده شد. بر اساس اظهارنظرهای خبرگان، اصلاحاتی در چهارچوب مصاحبه به‌عمل آمد.

چهارچوب مصاحبه نیمه‌ساختاریافته از این قرار بوده است:

- وضعیت موجود تربیت دینی دانش‌آموزان چگونه است؟

- چه آسیب‌هایی تربیت دینی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند؟

نقش عوامل آموزشگاهی، همچون جو روانی - اجتماعی مدرسه، نقش همسالان، نقش برنامه‌های تربیتی مدرسه، و نقش عناصر برنامه‌ی درسی تعلیمات دینی (درس دین و زندگی) از قبیل اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و روش‌های ارزشیابی چگونه است؟

در فرایند مصاحبه، همواره برای دریافت اطلاعات بیشتر، سؤال‌های پیگیرانه مطرح شد؛ مانند: «لطفاً مثالی بزنید؛ «یعنی منظور تان این است که...؟»؛ «قبلاً گفتید که...؛ حالا...»؛ «لطفاً بیشتر توضیح دهید» و «آیا چیز دیگری هست که بخواهید در این زمینه بگویید؟».

ج) روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کیفی

در بخش کیفی در فرایند مصاحبه، مصاحبه‌ها ضبط شدند و از مصاحبه‌شوندگان برای ضبط مصاحبه‌ها اجازه گرفته شد. داده‌های حاصل از مصاحبه، از طریق تقلیل داده‌ها و با استفاده از تحلیل مضمون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت (Aspers & Corte, 2019). تحلیل مضمون روشی برای تعیین، تحلیل و بیان الگوهای موجود درون داده‌هاست که داده‌ها را سازمان‌دهی و توصیف می‌کند. فنون تقلیل داده‌ها عبارت‌اند از: خلاصه‌سازی، استخراج مفاهیم کلیدی و کدگذاری (در قالب‌های کدگذاری‌های سه‌گانه باز، محوری و انتخابی).

۲-۱-۳. یافته‌های بخش کیفی

یافته‌های حاصل از تحلیل مضمون مصاحبه با صاحب‌نظران و کارشناسان خبره‌ی آموزش و پرورش، پس از رسیدن به کفایت نظری و حذف مضامین همپوش، در جدول ۱ آمده است. «مضامین پایه» شامل کدها و نکات کلیدی متن است. با مطالعه‌ی کامل متن، خردترین کدها شناسایی و به‌عنوان یک مضمون پایه انتخاب شدند. «مضامین سازمان‌دهنده» شامل مضامین حاصل از ترکیب و تلخیص مضامین پایه است. «مضامین فراگیر» شامل مضامین عالی‌دربگیرنده‌ی مضامین سازمان‌دهنده‌ی حاکم بر متن به‌مثابه‌ی کل است.

جدول ۱: مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر احصاءشده در زمینه‌ی چالش‌های تربیت اسلامی

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون پایه	فراوانی
ضعف سیاست‌گذاری تربیتی	ضعف تفکر راهبردی	در اولویت نبودن تربیت دینی برای آموزشگاه‌ها	۲۰
		عدم مشارکت مربیان در سیاست‌گذاری برنامه‌های تربیتی مدارس	۱۶
		فقدان نظارت بر اجرای دقیق برنامه‌های تربیتی مدارس	۱۴
		فقدان راهکارهای کاربردی برای مواجهه با آسیب‌های تربیت دینی	۱۸
مدیریت ناکارآمد		وجود سیستم دستوری در آموزش و پرورش	۱۷
		فقدان بازخورد دقیق از نتایج عملکرد مربیان پرورشی و دبیران تعلیمات دینی	۱۷
		مشخص نبودن شیوه‌ی ارزشیابی از عملکرد مربیان و دبیران دینی	۱۹

	ضعف جو ارزشی آموزشگاه	نگرش جزمی مدیریت آموزشگاه در زمینه تربیت دینی		
ناکارآمد بودن جو تربیتی آموزشگاه	ضعف جو عاطفی در آموزشگاه	ضعف حاکمیت ارزش‌های دینی در مدرسه	۱۸	
		تظاهر به دین‌داری	۱۳	
		فقدان روحیه نشاط و شادابی در آموزشگاه	۱۵	
		فقدان روابط متقابل و دوستانه در برگزاری اعمال دین‌مدارانه	۱۲	
		فقدان آزادی دانش‌آموزان در انجام فرایض دینی	۱۱	
ناکارآمدی اهداف تربیتی	از واقعیت فاصله داشتن	انعطاف‌ناپذیر بودن اهداف تربیت دینی	۱۷	
		آرمان‌گرایانه بودن اهداف تربیت دینی	۱۹	
		قابل وصول نبودن اهداف تربیت دینی	۱۸	
		قابل پایش نبودن اهداف تربیت دینی	۱۹	
		متناسب با نیاز اجتماعی نبودن	۲۱	
ضعف محتواهای تربیتی	عدم تناسب با نیاز	تناسب نداشتن با نیازهای دانش‌آموزان	۲۲	
		به‌روز نبودن برنامه‌های تربیتی	۲۰	
	عدم تناسب با زمان	تکراری بودن برنامه‌های تربیتی	۱۹	
		به عواقب اخروی اعمال توجه داشتن	۲۰	
	فعال نبودن	پرسشگر نبودن برنامه‌های تربیتی	۱۹	
		پاسخگوی شبهات دینی نبودن	۲۲	
	کاربردی نبودن	به بعد زیبایی‌شناختی دین توجه نداشتن	۱۴	
		دین در کنار سایر عرصه‌های زندگی مطرح نشدن	۱۹	
		بی‌توجهی به مؤلفه‌های بوم‌شناختی	۲۰	
		عدم تبیین جذاب مفاهیم دینی	۲۱	
ضعف روش‌های تبیینی	ضعف روش‌های تبیینی	عدم تبیین قابل فهم مفاهیم دینی	۲۲	
		عدم تبیین عمیق مفاهیم دینی	۲۱	
		افراط‌گرایی در معرفی دین بدون توجه به پرداختن به فلسفه دین	۲۰	
		سخت‌گیری در اجرای مناسک دینی	۱۶	
	ضعف روش‌های اجرایی	تأکید بر اجرای مناسک دینی	۱۸	
		بهره‌برداری نکردن از روش‌های مؤثر و متنوع تربیتی	۲۰	
		وابسته کردن یادگیری آموزه‌های دینی به منابع بیرونی تشویق و تنبیه	۱۶	
		قابلیت جذب پایین مربی تربیتی و دبیران دینی	۱۸	
	ضعف الگوهای تربیتی	مربیان	عدم هماهنگی قول و فعل	۱۱
		ضعف دانش تخصصی دینی	پایین بودن دانش دینی مربیان	۱۹
مربیان		عدم توانایی پاسخگویی به سؤالات دینی دانش‌آموزان	۱۶	
ضعف باورهای دینی مربیان		عدم اعتقاد قلبی مربیان به آموزه‌های دینی	۱۷	
ضعف دانش حرفه‌ای مربیان		عدم آگاهی مربیان و دبیران از نحوه برخورد با نوجوانان	۱۲	
		فقدان تعامل اثربخش دبیران و دانش‌آموزان	۹	
		عدم پاسخگویی به شبهات دینی دانش‌آموز	۱۸	
		عدم تحمل شنیدن سؤالات متفاوت دینی از طرف دیگران	۱۷	
ضعف تعهد حرفه‌ای مربیان		عدم عادلانه رفتار کردن مربیان با دانش‌آموزان	۱۰	

تحلیل داده‌های حاصل از تحلیل مضمون با استفاده از کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی، حاکی از این است که کارشناسان خبره آموزش و پرورش چالش‌های تربیت دینی دانش‌آموزان را این‌گونه مطرح کردند: ضعف سیاست‌گذاری‌های تربیتی با دو مؤلفه اصلی (فقدان تفکر راهبردی با چهار زیرمؤلفه و ناکارآمدی مدیریت با چهار زیرمؤلفه)؛ ناکارآمدی جو تربیتی آموزشگاه با دو مؤلفه اصلی (ضعف جو ارزشی با یک زیرمؤلفه و ضعف جو عاطفی با پنج زیرمؤلفه)؛ ناکارآمدی اهداف تربیتی با یک زیرمؤلفه؛ ضعف محتواهای تربیتی با سه مؤلفه اصلی (عدم تناسب با نیاز با دو زیرمؤلفه؛ عدم تناسب با زمان با سه زیرمؤلفه و فعال نبودن با سه زیرمؤلفه)؛ کاربردی نبودن (با دو زیرمؤلفه)؛ ضعف روش‌های تربیتی با دو مؤلفه اصلی (ضعف روش‌های تبیینی با سه زیرمؤلفه و ضعف روش‌های اجرایی با پنج زیرمؤلفه)؛ ضعف الگوهای تربیتی با پنج مؤلفه اصلی (ضعف شخصیتی مربیان با دو زیرمؤلفه؛ ضعف دانش تخصصی با دو زیرمؤلفه؛ ضعف باورهای دینی با یک زیرمؤلفه؛ ضعف دانش حرفه‌ای مربیان با دو زیرمؤلفه و ضعف تعهد حرفه‌ای مربیان با سه زیرمؤلفه).

۳-۲. روش پژوهش توصیفی - پیمایشی (کمی)

برای اعتباربخشی به یافته‌های حاصل شده، از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شد.

۳-۲-۱. جامعه مورد مطالعه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه شامل دبیران (تماموقت) «دین و زندگی» دوره دوم متوسطه شهر تهران، شهرستان‌های استان تهران، فارس، قم و کردستان بودند که لینک پرسش‌نامه در اختیار این دسته از دبیران قرار داده شد و از آنها خواسته شد که به سؤالات پرسش‌نامه پاسخ دهند. مراد از دبیران تماموقت، دبیرانی هستند که رشته تخصصی‌شان ادبیات و معارف اسلامی است و کل ساعات موظف هفتگی آنها، تدریس درس «دین و زندگی» است. دبیرانی که در طول هفته ساعاتی از ساعات موظف خود را به تدریس «دین و زندگی» می‌پردازند، در این مطالعه مورد پرسش قرار نگرفتند.

انتخاب این استان‌ها به‌صورت هدفمند بوده است؛ به این معنا که استان قم و استان کردستان به‌لحاظ تفاوت در گرایش‌های دینی (تشیع و تسنن) انتخاب شدند و استان‌های فارس، اصفهان، شهرستان‌های تهران و شهر تهران به‌دلیل علاقه‌مندی رابطان تحقیقاتی استان برای مشارکت در فرایند پژوهش، انتخاب شدند. از میان پاسخ‌های دریافتی، تعداد ۶۱ پرسش‌نامه مربوط به استان فارس، ۵۹ پرسش‌نامه مربوط به استان کردستان، ۶۲ پرسش‌نامه مربوط به استان قم، ۶۳ پرسش‌نامه مربوط به شهر تهران و ۶۵ پرسش‌نامه مربوط به شهرستان‌های استان تهران بود که به‌صورت کامل تکمیل شده بودند. البته حدود چهل پرسش‌نامه هم به‌صورت ناقص پاسخ داده شده بودند که از فرایند تحلیل خارج شدند.

۳-۲-۲. ابزار جمع‌آوری داده‌های پیمایشی (کمی)

ابزار مورد استفاده برای اعتباربخشی به یافته‌های مرحله اول، پرسش‌نامه محقق‌ساخته بود. این پرسش‌نامه محصول یافته‌های کیفی این مطالعه بود که در مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) با نمره‌گذاری به‌ترتیب از ۱ تا ۵ طراحی شد. برای تعیین روایی پرسش‌نامه، این گویه‌ها در اختیار هشت متخصص قرار داده شد و از آنها

خواسته شد که درباره تطابق گویه‌ها با اهداف به اظهارنظر محتوایی بپردازند. پس از اظهارنظر متخصصان، ویرایش در گویه‌ها انجام شد. نحوه ویرایش این گونه بود که گویه‌هایی که از نظر مفهوم نزدیک به هم بودند، در هم ادغام شدند و گویه‌هایی که از اهداف پژوهش دور بودند، حذف شدند. پس از انجام این اصلاحات، پیش‌نویس پرسش‌نامه تهیه و به صورت مقدماتی بر روی گروه مشابه با گروه هدف اجرا شد. داده‌های حاصل از روایی پرسش‌نامه در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: مقادیر روایی محتوایی حاصل‌شده بر اساس دیدگاه متخصصان

مقدار CVR بر اساس نظرات متخصصان (هشت نفر)													
مقدار	گویه	مقدار	گویه	مقدار	گویه	مقدار	گویه	مقدار	گویه	مقدار	گویه	مقدار	گویه
۰/۷۸	۵۰	۰/۷۸	۴۳	۰/۸۶	۳۶	۰/۸۶	۲۹	۰/۹۳	۲۲	۰/۷۶	۱۵	۰/۷۸	۸
۰/۸۲	۵۱	۰/۹۰	۴۴	۰/۶۴	۳۷	۰/۷۷	۳۰	۰/۸۳	۲۳	۰/۷۸	۱۶	۰/۸۹	۹
۰/۹۰	۵۲	۰/۸۸	۴۵	۰/۷۸	۳۸	۰/۸۳	۳۱	۰/۹۲	۲۴	۰/۸۲	۱۷	۰/۷۸	۱۰
۰/۸۱	۵۳	۰/۸۲	۴۶	۰/۷۶	۳۹	۰/۷۵	۳۲	۰/۸۴	۲۵	۰/۸۳	۱۸	۰/۸۳	۱۱
—	—	۰/۷۹	۴۷	۰/۸۴	۴۰	۰/۷۷	۳۳	۰/۷۹	۲۶	۰/۹۱	۱۹	۰/۸۸	۱۲
—	—	۰/۷۷	۴۸	۰/۹۰	۴۱	۰/۸۱	۳۴	۰/۷۸	۲۷	۰/۹۰	۲۰	۰/۷۹	۱۳
—	—	۰/۸۱	۴۹	۰/۹۱	۴۲	۰/۷۷	۳۵	۰/۸۴	۲۸	۰/۸۱	۲۱	۰/۷۶	۱۴

با توجه به اینکه حداقل روایی (CVR) پذیرفته‌شده برای هشت نفر متخصص، ۰/۷۵ است، تمام مقادیر به‌دست‌آمده بالاتر از این مقدار است. بنابراین، روایی پرسش‌نامه مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد که ضریب آلفای کرونباخ در بخش سیاست‌گذاری تربیتی (۰/۸۹)، جو مدرسه (۰/۷۹)، اهداف برنامه‌های تربیتی (۰/۸۳)، محتوای برنامه‌های تربیتی (۰/۸۸)، روش‌های تربیتی (۰/۸۳)، الگوهای تربیتی (۰/۸۴)، تأثیر همسالان (۰/۷۹) و فضای مجازی (۰/۸۹) محاسبه شد. ضرایب محاسبه‌شده، همگی حکایت از برخورداری پرسش‌نامه از پایایی است. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای از طریق مقایسه با میانگین نظری که ۳ تعیین شده است، استفاده شد. از آنجایی که در این گونه مطالعات، تعیین نقطه برش (نقطه مقایسه) بسیار مهم است، در این آزمون سطح معناداری با میانگین فرضی ۳ مورد مقایسه قرار گرفت. بیشتر بودن میانگین هر سؤال نسبت به عدد ۳، به‌عنوان شاخص «توافق» در نظر گرفته شد که با علامت (+) مشخص شده است. اگر میانگین سؤالی با عدد ۳ تفاوت معنادار نداشت، به‌عنوان شاخص «تسبناً موافق» در نظر گرفته شد که با علامت (X) مشخص شده است و سؤالات دارای میانگین کمتر از ۲/۵ به‌عنوان شاخص «نامطلوب» در نظر گرفته شد که با علامت (-) مشخص شده است.

۳-۲-۳. یافته‌های توصیفی - پیمایشی

از مجموع پاسخگویان تعداد سیصد نفر پرسش‌نامه را به طور دقیق تکمیل کردند و پاسخ‌ها مورد پردازش قرار گرفت. از این تعداد، دو درصد (یعنی چهار نفر) فوق‌دیپلم، ۴۸ درصد (۱۴۴ نفر) کارشناسی و ۳۹ درصد (یعنی ۱۱۷ نفر) کارشناسی ارشد بودند که سوابق کاری آنها ۲۱ درصد (۶۲ نفر) زیر ده سال، ۲۲ درصد (۶۴ نفر) بین یازده تا بیست سال و ۵۷ درصد (۱۶۹ نفر) بالای بیست سال بود. برای آگاهی از نرمال بودن و استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد که نتایج به‌دست‌آمده، در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بررسی نرمال بودن داده‌ها

چالش‌ها	آزمون کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
ضعف سیاست‌گذاری تربیتی	۰/۹۰	۰/۶۵
ضعف اهداف برنامه‌های تربیتی	۰/۸۹	۰/۸۹
ضعف محتوای برنامه‌های تربیتی	۰/۳۹	۰/۸۰
ضعف روش‌های اجرای برنامه‌های تربیتی	۰/۳۸	۰/۷۹
ضعف الگوهای تربیتی	۰/۴۲	۰/۸۲
ضعف گروه همسالان	۰/۷۴	۰/۸۷
ضعف فضای مجازی	۰/۸۰	۰/۸۱

داده‌های حاصل از جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار Z به‌دست‌آمده بالاتر از $۰/۰۵$ است که می‌توان فرض نرمال بودن جامعه را پذیرفت و از آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده استفاده کرد.

الف) دیدگاه دبیران دین و زندگی درباره چالش‌های تربیت دینی

برای آگاهی از میزان توافق دبیران «دین و زندگی» با مؤلفه‌های احصاشده چالش‌های تربیت دینی (بخش اول)، دیدگاه‌های آنان در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴: دیدگاه دبیران درباره این چالش‌های تربیت دینی

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	میانگین	خط برش	تفاوت میانگین	آزمون t	سطح معناداری	ارزیابی کلی
سیاست‌گذاری تربیتی	فقدان تفکر راهبردی	۳/۳۸	۳	۰/۳۸	۶/۴۹	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۳۹	۳	۰/۳۹	۶/۴۳	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۲۲	۳	۰/۲۲	۵/۴۶	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۵۳	۳	۰/۵۳	۷/۴۹	۰/۰۰۱	+ موافقت
	ناکارآمدی فرایندهای مدیریتی	۳/۵	۳	۰/۵۰	۹/۶۵	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۱۶	۳	۰/۱۶	۳/۶۹	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۲۱	۳	۰/۲۱	۴/۳۸	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۲/۹۶	۳	-۰/۰۴	-۰/۷۶	۰/۴۵۶	نسبتاً موافق X
ناکارآمدی بودن جو تربیتی مدرسه	ضعف جو ارزشی حاکم بر آموزشگاه	۳/۵۳	۳	۰/۵۳	۸/۴۹	۰/۰۰۱	+ موافقت
	ضعف جو عاطفی حاکم بر آموزشگاه	۲/۷۰	۳	-۰/۳۰	-۱/۴۷	۰/۷۹	نسبتاً موافق X
		۲/۹۰	۳	-۰/۱۰	-۱/۷۵	-۱/۰۵۱	نسبتاً موافق X
		۲/۹۶	۳	-۰/۰۴	-۰/۸۱۴	۰/۴۷	نسبتاً موافق X
		۲/۹۴	۳	-۰/۰۶	-۱/۰۱	۰/۳۰۱	+ موافقت
ناکارآمدی اهداف تربیتی	از واقعیت فاصله داشتن	۳/۹۴	۳	۰/۹۴	۹/۱۶	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۳۸	۳	۰/۳۸	۹/۱۶	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۷۳	۳	۰/۷۳	۴/۰۲	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۱۹	۳	۰/۱۹	۴/۴۳	۰/۰۰۱	+ موافقت
ناکارآمدی محتوای	عدم تناسب با نیاز	۳/۰۸	۳	۰/۰۸	۱/۹۶	۰/۰۰۱	+ موافقت
		۳/۳۹	۳	۰/۳۹	۸/۰۴	۰/۰۰۱	+ موافقت

۳/۲۰	۳	۰/۲۰	۵/۰۷	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۲۷	۳	۰/۲۷	۸/۱۳	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۲۰	۳	۰/۲۰	۴/۰۱	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۱۷	۳	۰/۱۷	۳/۴۹	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۴۸	۳	۰/۴۸	۷/۹۰	۰/۰۰۱	+	موافقت
۲/۸۵	۳	-۰/۱۵	-۲/۷۸	۰/۰۰۵	نسبتاً موافق	x
۳/۳۰	۳	۰/۳۰	۸/۴۹	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۱۹	۳	۰/۱۹	۴/۴۱	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۱۳	۳	۰/۱۳	۵/۰۷	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۰۶	۳	۰/۰۶	۱/۵۸	۰/۱۱۳	+	موافقت
۳/۱۷	۳	۰/۱۷	۴/۹۹	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۰۷	۳	۰/۰۷	۱/۶۰	۰/۰۰۱	+	موافقت
۲/۹۲	۳	-۰/۰۸	-۱/۴	۰/۴۷۶	نسبتاً موافق	x
۳/۱۹	۳	۰/۱۹	۴/۴۳	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۴۰	۳	۰/۴۰	۷/۸۷	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۵۶	۳	۰/۵۶	۹/۸۹	۰/۰۰۱	+	موافقت
۲/۵۹	۳	-۰/۴۱	-۱/۰۸	-۰/۹۹	نسبتاً موافق	x
۲/۹۳	۳	-۰/۰۷	-۱/۰۷	۰/۲۶۸	نسبتاً موافق	x
۳/۴۸	۳	۰/۴۸	۴/۰۵	۰/۰۰۱	+	موافقت
۲/۸۹	۳	-۰/۱۱	-۱/۰۱	۰/۰۰۱	نسبتاً موافق	x
۲/۹۳	۳	-۰/۰۷	-۰/۶۴	۰/۸۸۳	نسبتاً موافق	x
۲/۹۰	۳	-۰/۱۰	-۰/۸۱	۰/۴۷۶	نسبتاً موافق	x
۲/۸۹	۳	-۰/۱۱	-۰/۴۳۸	۰/۵۹۰	نسبتاً موافق	x
۳/۴۰	۳	۱/۴۰	۷/۲۵	۰/۰۰۱	+	موافقت
۳/۵۹	۳	۰/۴۱	۸/۷۸	۰/۰۰۱	نسبتاً موافق	x
۲/۵۶	۳	۰/۴۴	-۱/۸۱	-۱/۰۲	نسبتاً موافق	x

داده‌های حاصل از جدول ۴ حاکی از این است که دبیران «دین و زندگی» از میان مؤلفه‌های هشت‌گانه سیاست‌گذاری تربیتی، مؤلفه‌های شماره ۱ تا ۷ (در اولویت نبودن تربیت دینی برای آموزشگاه‌ها، فقدان راهکارهای کاربردی برای مواجهه با آسیب‌های تربیت دینی، مدیریت متمرکز و عدم مشارکت معلمان در فرایند سیاست‌گذاری‌های تربیتی در آموزش و پرورش، فقدان بازخورد دقیق از نتایج عملکرد مربیان پرورشی، وجود سیستم دستوری، فقدان سیستم نظارت و بازبینی و مشخص نبودن شیوه ارزشیابی از عملکرد مربیان و دبیران دینی) را مورد تأیید قرار دادند. نتایج محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح $\alpha = 0/05$ است. با توجه به اینکه میانگین مؤلفه شماره ۸ با وجود معنادار نبودن نزدیک عدد ۳ می‌باشد، ارزیابی این است که دبیران موافقت خود را با سایر مؤلفه‌های یادشده به‌طور نسبی اعلام کرده‌اند. در بخش جو تربیتی مدرسه، دبیران «دین و زندگی» موافقت خود را با گویه شماره ۹ و ۱۳ اعلام کردند. نتایج محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح $\alpha = 0/05$ است. در خصوص سایر گویه‌ها، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به عدد ۳، با وجود معنادار نبودن نتایج محاسبه‌شده، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کردند.

در بخش اهداف تربیتی، دبیران ناکارآمد بودن اهداف تربیتی، از قبیل آرمان‌گرایانه بودن و انعطاف‌ناپذیر بودن اهداف و قابل پایش و وصول نبودن را مورد تأیید قرار دادند. نتایج t محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه در سطح $\alpha = 0/05$ است.

در بخش محتوای تربیتی، دبیران ناکارآمدی محتوای کتاب درسی دین و زندگی را از قبیل عدم توجه به نیازهای فردی و اجتماعی، به‌روز نبودن برنامه‌های تربیتی، تکراری بودن برنامه‌ها، پاسخگوی شبهات دینی دانش‌آموزان نبودن، پرسشگر نبودن، کاربردی نبودن و به مؤلفه‌های بوم‌شناختی توجه نداشتن و توجه به عواقب اخروی را مورد تأیید قرار دادند. نتایج t محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه در سطح $\alpha = 0/05$ است. تنها در بعد توجه به مؤلفه زیبایی‌شناختی، با وجود معنادار نبودن نتایج t محاسبه‌شده، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به میانگین فرضی، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کردند.

در بخش ناکارآمدی روش‌های تربیتی، دبیران ناکارآمدی روش‌های آموزش درس دین و زندگی، از قبیل عدم تبیین جذاب و قابل فهم و عمیق مفاهیم دینی، افراط‌گرایی در معرفی دین، تأکید بر اجرای مناسک دینی، عدم بهره‌گیری از روش‌های متنوع تربیتی و وابسته کردن یادگیری آموزه‌های دینی به منابع بیرونی را مورد تأیید قرار دادند. نتایج t محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح $\alpha = 0/05$ است. در خصوص گویه «سخت‌گیری در اجرای مناسک دینی»، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به میانگین فرضی، با وجود معنادار نبودن نتایج t محاسبه‌شده، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کردند.

در بخش ناکارآمدی الگوهای تربیتی، دبیران پایین بودن دانش تخصصی مربیان و عدم توانایی آنان در پاسخگویی به شبهات دانش‌آموزان در برخورد با آنها را مورد تأیید قرار دادند. نتایج t محاسبه‌شده حاکی از معناداری این گویه‌ها در سطح $\alpha = 0/05$ است. در خصوص دیگر گویه‌های این بخش، از قبیل قابلیت جذب مربیان، باورهای دینی آنان، برخورداری آنان از دانش روان‌شناختی، تعامل اثربخش آنان با دانش‌آموزان، تحمل دانش‌آموزان در شنیدن سؤالات دانش‌آموزان، و رفتارهای عادلانه آنان با دانش‌آموزان، به‌دلیل نزدیک بودن میانگین به میانگین فرضی، با وجود معنادار نبودن نتایج t محاسبه‌شده، ارزیابی این است که دبیران توافق خود را به‌طور نسبی اعلام کرده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

تربیت دینی، با توجه به اهمیت انکارناپذیر آن، همواره مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی قرار داشته و همواره از مطالبات حاکمیتی بوده؛ با این حال، همواره با چالش‌هایی نیز مواجه بوده است. چالش‌زا بودن تربیت دینی، به‌دلیل پیچیدگی امر تربیت، تغییر و تحولات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، به‌هم ریختن ساختارهای تربیت، محوریت فضای مجازی و پیچیدگی پدیده فرهنگ بوده است. در شرایط به‌هم ریختن ساختارهای امر تربیت، نظام‌های آموزشی رسمی با برنامه‌های ثابت و ازپیش تعریف‌شده خود به‌تنهایی نمی‌توانند خود را با پدیده ساختارزدایی در امر تربیت همراه و همگام سازند. از این روست که با پدیده «تأخر» مواجه می‌شوند. اینجاست که پدیده آسیب‌زایی در امر تربیت دینی، که از محوری‌ترین ابعاد تربیت است، شکل می‌گیرد. دیدگاه‌های کارشناسان خبره تربیت دینی، که اکثراً هم مورد تأیید دبیران درس دین و زندگی قرار گرفت،

این است که تربیت دینی در محیط آموزش رسمی با چالش‌هایی از قبیل ضعف سیاست‌گذاری تربیتی (فقدان تفکر راهبردی و ضعف فرایندهای مدیریتی) مواجه است که این یافته با مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) ناهم‌سوست. بر اساس مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، اولویت‌دار بودن ارزش‌های نظام معیار در آموزشگاه و مشارکت مربیان به‌عنوان اصلی‌ترین الگوهای تربیتی در فرایند سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های تربیتی، از جمله تربیت دینی، از بحث‌های محوری تربیت است که لازم است مورد توجه سیاست‌گذاران آموزشی قرار گیرد. از این‌رو لازم است که سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزش به اصلاح فرایندهای مدیریتی نظام آموزش رسمی و عمومی از طریق مشارکت دادن فعال معلمان در فرایند سیاست‌گذاری‌های تربیتی در حوزه تربیت دینی اقدام کنند.

دیگر یافته‌های این مطالعه مربوط به «ناکارآمدی جو حاکم بر آموزشگاه» است. یافته این مطالعه نشان می‌دهد که جو حاکم بر آموزشگاه، جو ارزشی و عاطفی نیست؛ بیشتر، جو آموزشی است؛ چراکه محوریت برنامه‌های آموزشگاه‌ها و محیط‌های آموزشی پرداختن به موضوع کنکور و آمادگی در کنکور و وجود یک جو رقابتی بین دانش‌آموزان برای دستیابی به این موفقیت است. از این‌رو لازمه فاصله گرفتن از این چالش، تغییر در سیاست‌گذاری کلان نظام آموزشگاهی است. تغییر این سیاست‌گذاری کلان آموزشی است که می‌تواند جو حاکم بر مدارس را تربیتی کند.

دیگر یافته‌های این مطالعه، مربوط به «ناکارآمدی اهداف تربیت دینی» است. آرمان‌گرایی از جدی‌ترین چالش‌های تربیت دینی است که خود مشکلات دیگری از قبیل انعطاف‌ناپذیری و قابل وصول و پایش نبودن اهداف را به‌همراه دارد. این یافته همسو با اسلامیان و همکاران (۱۴۰۰) است. بر این اساس، برای مواجهه با این چالش باید در طراحی و تدوین اهداف برنامه‌های تربیتی، تعادل بین آرمان‌گرایی و واقع‌گرایی را مدنظر قرار داد تا بتوان قابل وصول بودن اهداف و پایش کردن آنها را رصد کرد و در صورت ضرورت، به بازنگری در آنها پرداخت.

دیگر یافته‌های این مطالعه، مربوط به «ناکارآمدی محتوای تربیت دینی در محیط‌های آموزشی» است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که با وجود تلاش‌های طاق‌ت‌فرسای برنامه‌ریزان این حوزه، به‌دلیل همان ساختارزدایی در امر تربیت، حاکمیت فضای مجازی، پیچیدگی امر تربیت، و تغییر شرایط، محتواهای فعلی تربیت دینی قادر به پاسخگویی به نیازهای اجتماعی و فردی دانش‌آموزان و مؤلفه‌های بوم‌شناختی نیست. این یافته با مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) مغایر است. در مبانی نظری این سند، در ساحت تربیت دینی (اعتقادی، عبادی و اخلاقی) بر «فعال بودن» - که پرسشگر بودن یکی از مصادیق فعال بودن و کاربردی بودن محتواهای آموزشی است - تأکید شده است. ضمن اینکه این یافته با اسلامیان و همکاران (۱۴۰۰)، امینی (۱۳۹۹) و حیدرپور و همکاران (۱۳۹۷) هم‌سوست. این مطالعات همگی بر فقدان پاسخگو بودن کتاب به نیازهای دانش‌آموزان، کاربردی نبودن محتوا و کم‌توجهی به مؤلفه‌های بوم‌شناختی اشاره کرده‌اند. توجه به این موضوعات از جانب برنامه‌ریزان این حوزه، در جهت جذاب کردن درس برای دانش‌آموزان بسیار اساسی است؛ چراکه اگر این ویژگی‌ها مورد توجه برنامه‌ریزان درسی قرار نگیرد، این محتواها مرجعیت خود را از دست خواهند داد و گرایش دانش‌آموزان به سایر محتواهایی که ممکن است اعتبار آنها محل پرسش باشد، بیشتر خواهد شد.

دیگر یافته‌های این مطالعه مربوط به «ضعف روش‌های تربیت» در هر دو بعد تبیینی (عدم تبیین جذاب، قابل فهم و عمیق) و اجرایی (افراط‌گرایی، سخت‌گیری، تأکید بر اجرای مناسک، بهره‌برداری نکردن از روش‌های متنوع تربیتی و وابسته کردن یادگیری به منابع بیرونی) است که مورد تأیید دبیران درس «دین و زندگی» قرار گرفته است. این یافته همسو با امینی (۱۳۹۸) و سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۸) است. این پژوهشگران یادآور شدند که برای نهادینه کردن آموزه‌های دینی در دانش‌آموزان، روش‌های مورد استفاده باید از جذابیت، تعادل، توازن، تناسب و تنوع در انجام اعمال دینی برخوردار باشند تا بتوان به جذب متربیان پرداخت و آنها را با انگیزه‌های درونی به سمت دین حرکت داد. در این صورت است که می‌توان به درونی کردن باورهای دینی در متربیان امیدوار شد.

دیگر چالش‌های احصاشده در این مطالعه، «ضعف الگوهای تربیتی» به لحاظ ویژگی‌های شخصیتی (پایین بودن قابلیت جذب متربیان)، ضعف دانش تخصصی، ضعف باورهای دینی متربیان تربیتی، ضعف دانش حرفه‌ای، تعهد و عمل حرفه‌ای است که مورد تأیید دبیران «دین و زندگی» قرار گرفت. این یافته حاکی از این است که مراکز جذب نیرو، از جمله دانشگاه فرهنگیان، که متولی تربیت دبیر در این حوزه است، نتوانسته‌اند در حد انتظار در زمینه تربیت دبیر نقش‌آفرین باشند. این یافته همسو با امینی (۱۳۹۹)، سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۹۸) و اسلامیان (۱۳۹۷) است.

بر اساس یافته‌های به‌دست‌آمده پیشنهاد می‌شود که برای مواجهه بهینه با چالش‌های تربیت دینی در نظام آموزشی لازم است که بر اساس پیچیدگی‌های امر تربیت، توجه به نیازهای اجتماعی، نیازهای فردی متربیان، پاسخگویی به سؤالات و شبهات، فاصله گرفتن از آرمان‌گرایی و اتخاذ رویکرد تعادلی، می‌باید بازنگری‌های جدی در ابعاد مختلف برنامه‌های تربیتی نظام آموزشی، از حوزه سیاست‌گذاری، اهداف و محتوا گرفته تا روش‌ها و عامل‌های اجرای برنامه‌های تربیتی - که متربیان هستند - در دستور کار قرار گیرد. بر این اساس، لازم است که سیاست‌گذاران عرصه تربیت در بخش تأمین و تربیت نیروی انسانی، معیارهای لازم را برای جذب، نگهداری و توانمندسازی متربیان، که نقش الگو در حوزه تربیت را برای دانش‌آموزان ایفا می‌کنند، مدنظر داشته باشند و سعی کنند شایستگی‌های لازم معلمی در ابعاد مختلف دانشی، نگرشی و عملکردی در بخش جذب را مدنظر قرار دهند. البته افزون‌بر این، پیشنهاد می‌شود که ارتقای شأن و منزلت معلمان در جامعه در دستور کار سیاست‌گذاران نظام آموزشی قرار گیرد؛ چراکه باعث می‌شود در سطح نظام اجتماعی، برای انتخاب حرفه معلمی جذابیت ایجاد شود؛ به گونه‌ای که بهترین و قوی‌ترین و معتقدترین دانشجویان جذب این رشته شوند.

- اسلامیان، حسن (۱۳۹۷). بررسی نقش تمرکز و رسمیت در ساختار نظام آموزشی بر تربیت دینی دانش‌آموزان بر مبنای دیدگاه‌های دبیران درس دین و زندگی. *علوم تربیتی/از دید اسلام*، ۶(۱۰)، ۱۴۱-۱۵۶.
- اسلامیان، زهرا، سعیدی رضوانی، محمود، کرمی، مرتضی و ایونس، دیوید (۱۴۰۰). اجرای برنامه درسی مبتنی بر تفاوت‌های فردی درس دین و زندگی در نظام آموزش و پرورش ایران؛ چالش‌ها و راهکارها. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۶(۴)، ۷-۳۰.
- امینی، محمد (۱۳۹۹). برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه دوم؛ چالش‌های موجود (وارسی تجارب زیسته دبیران). *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۹(۴)، ۲۹۵.
- بازرگان، عباس (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: دیدار.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۲). درآمدی بر قلمروشناسی عقلانیت در تربیت اسلامی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۹(۴)، ۱۳۱-۱۶۰.
- حسینی، محمد (۱۳۸۶). بررسی و نقد رویکردهای جاری در تربیت دینی و اخلاقی در نظام آموزش و پرورش ایران. کمیته مطالعات نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- حیدرپور، حسن، صادق‌زاده قمصری، علیرضا و سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۷). تحلیل تطبیقی راهنمای برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه دوم با مؤلفه‌های سبک زندگی اسلامی - ایرانی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۴)، ۳۵-۶۶.
- ذوعلم، علی (۱۳۸۴). تأملی در مفهوم چالش؛ واژه چالش در ادبیات اجتماعی - فرهنگی ایران. *فصلنامه زمانه*، ۴(۲۶)، ۳۴-۳۷.
- رجبی‌زاده، مرصیه، دانشمند، بدراسادات و سلطانی، اصغر (۱۳۹۸). ارائه الگوی برنامه درسی تربیت دینی مبتنی بر یادگیری هیجانی - اجتماعی دوره متوسطه از دیدگاه معلمان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۱)، ۸۵-۱۱۰.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۹۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: قابلیت‌ها و کاستی‌ها. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴)، ۳۵-۵۵.
- سعیدی رضوانی، محمود، مهاجر، عبدالله، قنبدلی، سیدجواد و محمدزاده قصر، اعظم (۱۳۹۸). بررسی و مقایسه وضع موجود و مطلوب ویژگی‌های دبیران دین و زندگی از دیدگاه دانش‌آموزان. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۴(۳)، ۷۵-۹۵.
- سعیدی رضوانی، محمود، امین خندقی، مقصود، باغلی، حسین و محمدی چاپکی، رضا (۱۳۹۵). بررسی دیدگاه دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه پیرامون تحقق اهداف قلمرو عمل و رفتار برنامه درسی دین و زندگی. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳۱(۲)، ۹۹-۱۲۷.
- شورای عالی آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- صمدی، معصومه (۱۴۰۰). *آسیب‌شناسی تربیت دینی دانش‌آموزان در نظام تربیت رسمی و عمومی*. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- عابدی، فاطمه، منادی، مرتضی، خادمی، ملوک و کیامنش، علیرضا (۱۳۹۷). واکاوی عوامل مؤثر بر تحقق‌پذیری تربیت دینی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۶(۱)، ۱۴۵-۱۶۹.
- کشاورز، سوسن (۱۳۸۴). تحلیل دستاوردهای تحقیقات در خصوص تأثیر نظام آموزش رسمی کشور در تربیت دینی دانش‌آموزان. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

وجدانی، فاطمه و حیدری، سمیرا (۱۴۰۰). تأملی در ضرورت استفاده از خودارزیابی در تربیت دینی. *فصلنامه تربیت اسلامی*، ۱۶(۴)، ۸۴-۵۷.

هاشمی، سیدحسن و شمشیری، بابک (۱۴۰۰). «دلالت‌های دانش ضمنی با تأکید بر مفهوم‌شناسی تربیت دینی برای یادگیری و تدریس در مقطع ابتدایی». *فصلنامه آموزش پژوهی*، ۷(۴)، ۸۷-۷۱.

یادگاری، مطهره؛ صالحی، کیوان و سجادیه، نرگس‌السادات (۱۳۹۸). «ارائه نظریه داده‌بنیاد برای تبیین فرایندهای جاری تربیت اخلاقی در مدارس متوسطه شهر تهران». *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۴(۳)، ۱۸۶-۱۴۷.

یزدخواستی، علی، بابایی فرد، اسدالله و کیانی، اعظم (۱۳۹۷). بررسی عوامل مؤثر بر تربیت دینی دانشجویان دانشگاه کاشان. *فصلنامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۳(۴)، ۱۵۲-۱۳۹.

Aspers, P. & Corte, U. (2019). What is Qualitative in Qualitative Research. *Qualitative Sociology*, 42(2), 139-160.

Aldiabat, K. M. & Le Navenec, C. (2018). Data saturation: The mysterious step in grounded theory. *Method, Qualitative Report*, 23(1), 245-261.

<http://www.sciedupress.com/journal/index.php/jnep/article/view/12938>



Understanding Teachers' and Parents' Perceptions of Challenges in Teaching the Quran to First-Grade Elementary Students in Yazd

Behnaz Karimian / M.A. in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran
karimianbehnaz@gmail.com

✉ **Ahmad Zandvanian Naeini**  / Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran
azand2000@yazd.ac.ir

Hossein Hasani / Assistant Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 2024/11/29 - **Accepted:** 2025/02/23

hassani.hossain@yazd.ac.ir

Abstract

Employing a qualitative phenomenological approach, this study aimed to explore teachers' and parents' perceptions of the challenges in teaching the Quran to first-grade elementary students during the 2022–2023 academic year. The target group included parents and teachers from Yazd, selected through criterion-based purposeful sampling, with 17 teachers and 4 parents participating. Sampling continued until theoretical saturation was achieved. Data were collected using semi-structured interviews and analyzed via Colaizzi's seven-step technique. During initial coding, 212 open codes were generated, which were reduced to 103 codes through condensation. The identified challenges were categorized into 4 main themes and 19 sub-themes. Challenges related to the design and development of the Quran textbook with 8 sub-themes, shortcomings in the implementation of the Quran curriculum with 5 sub-themes, challenges arising from the inherent nature of Quran as a subject with 3 sub-themes, and sociocultural and belief-related challenges with 3 sub-themes. The findings suggest that addressing challenges related to promoting Quranic culture in society requires collaboration with cultural institutions and synergy among governmental bodies.

Keywords: Quranic education textbook, first grade, elementary level, teachers, parents.

ادراک انگاره های معلمان و والدین از چالش های آموزش قرآن پایه اول ابتدایی شهر یزد

بهناز کریمیان / کارشناسی ارشد روان شناسی تربیت دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران.

karimianbehnaz@gmail.com

azand2000@yazd.ac.ir

hassani.hossain@yazd.ac.ir

✉ احمد زندوآنیان نائینی / استادیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران.

حسین حسینی / استادیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یزد، یزد، ایران.

دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۹ - پذیرش: ۱۴۰۳/۱۲/۰۵

چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه انگاره های معلمان و والدین از چالش های آموزش قرآن پایه اول ابتدایی در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲، و رویکرد آن کیفی و به روش (پدیدارشناسی) بود. گروه هدف شامل والدین و معلمان شهر یزد بود که با روش نمونه گیری هدفمند ملاک محور، هفده معلم و چهار نفر از والدین دانش آموزان در پژوهش مشارکت داشتند. نمونه گیری تا مرحله اشباع نظری داده ها ادامه یافت. ابزار پژوهش مصاحبه های نیمه ساختاریافته بود. داده ها به روش هفت مرحله ای کلاسی تجزیه و تحلیل شدند. در روند کدگذاری اولیه، تعداد ۲۱۲ کد زنده به دست آمد که در فرایند فروگاهی به ۱۰۳ کد تبدیل شدند و در نهایت چالش های احصاشده در قالب چهار مضمون اصلی و نوزده مضمون فرعی طبقه بندی شدند. چالش های مربوط به طراحی و تدوین کتاب قرآن با هشت مضمون فرعی، نواقص در اجرای برنامه درسی قرآن با پنج مضمون فرعی، چالش های حاصل از ماهیت ماده درسی قرآن با سه مضمون فرعی، و چالش های اجتماعی، فرهنگی و اعتقادی با سه مضمون فرعی احصا شدند. در نتیجه رفع چالش های مربوط به گسترش فرهنگ قرآنی در جامعه، نیازمند مشارکت سایر نهادهای فرهنگی و هم افزایی دیگر دستگاه های حکومتی است.

کلیدواژه ها: کتاب آموزش قرآن، پایه اول، دوره ابتدایی، معلمان، والدین، پدیدارشناسی.

قرآن کریم معجزه جاودان پیامبر گرامی اسلام ﷺ و چراغ راه جویندگان علم است. به دلیل اهمیت این کتاب آسمانی در تربیت انسان‌ها، آموزش آن در دوره ابتدایی از اهمیت بالایی برخوردار است. امیرالمؤمنین علیؑ فرمودند: «حق فرزند بر پدر این است که برای او نام خوب انتخاب کند؛ او را با ادب و نیکو تربیت کند و به او قرآن بیاموزد» (نهج البلاغه، حکمت ۳۹۱). هدف نهایی تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش ایران، رسیدن دانش‌آموزان به حیات طیبه است. کلیدواژه‌ای که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش استفاده شده، برگرفته از آیه ۹۷ سوره نحل در قرآن کریم است: «هر کس کار شایسته‌ای انجام دهد، خواه مرد باشد یا زن، در حالی که مؤمن است، او را به حیاتی پاک زنده می‌داریم». خداوند خواندن را توسط جبرئیل به پیامبر ﷺ می‌آموزد. این گونه است که اولین معلم قرآن، خداوند متعال است و اگر آموزش قرآن مورد توجه همگان باشد، شرایط مساعد برای تحقق اهداف آموزش آن فراهم می‌شود (اشراقی، ۱۳۸۸). برنامه آموزش قرآن در پی آن است که راهی روشن، مطمئن و دائمی برای انس و ارتباط همه مردم با قرآن کریم، که به رهگیری مادام‌العمر ایشان از هدایت کتاب الهی منجر شود، باز کند (جعفری‌فر و نقی‌زاده، ۱۳۹۶). بنابراین زمانی دانش‌آموزان در راه دستیابی به حیات طیبه‌اند که قرآن را بشناسند (مجیدی، ۱۴۰۰). شناخت توأم با درک معنا، تدبّر در قرآن و انس با آن، باعث ورود هر فرد مسلمان به دریایی از معارف اسلامی می‌شود (چشم‌انداز برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱). سواد قرآنی به معنای داشتن اعتقاد و علاقه به یادگیری قرآن کریم است. این مفهوم شامل برخورداری از دانش و مهارت‌های پایه‌ای می‌شود که فرد را قادر می‌سازد به صورت مستمر و مادام‌العمر از قرآن بهره‌برداری کند و با آن انس داشته باشد (Zayed, 2017). یکی از این عوامل مهم، روش تدریس معلمان و مربیانی است که به تدریس قرآن در مدارس می‌پردازند. به کارگیری الگوهای فعال تدریس در کلاس‌های درس باعث ایجاد انگیزه و افزایش علاقه فراگیران به قرآن می‌شود (Aziz et al, 2016).

دوره ابتدایی در ایران، بنا بر تغییرات انجام‌شده، به دو دوره اول و دوم ابتدایی تقسیم شده است. دوره اول ابتدایی کودکان هفت تا نه‌ساله را شامل می‌شود (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱). کودکی یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین دوران زندگی آدمی است. در این دوره ساختار شخصیتی و رفتاری انسان بنیان گذاشته می‌شود. دوره ابتدایی به لحاظ رشد، تربیت و تکوین شخصیت کودکان دوره مهمی است. در آموزش و پرورش، درس آموزش قرآن درصدد است که دانش‌آموزان به تدریج به مهارت‌های پایه و اصلی در استفاده از قرآن کریم دست یابند. این مهارت‌ها عبارت‌اند از: ۱. توانایی خواندن قرآن کریم؛ ۲. توانایی درک معنای عبارات و آیات قرآن کریم؛ ۳. آشنایی با روش‌ها و مراتب ساده و اولیه تدبّر در قرآن کریم. این سه مهارت باید به انس با قرآن کریم منجر شوند و ضروری‌ترین بخش انس با قرآن، خواندن روزانه بخشی از آیات قرآن کریم است؛ به نحوی که سه مهارت اصلی یادشده در حد قابل قبول در آن رعایت شود (انوشه‌پور و همکاران، ۱۳۹۶).

دانش‌آموزان کلاس اول نیز علاوه بر خواندن کتاب‌های فارسی، ریاضی و علوم، با کتاب دینی و آسمانی خود نیز آشنا می‌شوند و از آغاز ورود به مدرسه، کتاب خدا را می‌شناسند و با آن انس می‌گیرند و به مرور زمان آن را درک می‌کنند. کم و کیف طراحی و تولید محتوای آموزشی قرآنی و دینی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی و ارزیابی دوره‌ای آن، یکی از دغدغه‌های

نظام آموزشی است. پژوهش حاضر تلاش دارد تا افق‌های نظری معطوف به آموزش معارف دینی به کودکان را توسعه دهد. از آنجاکه تاکنون پژوهشی به بررسی دیدگاه معلمان و والدین دربارهٔ این مادهٔ درسی نپرداخته است و با توجه به اینکه آموزش قرآن از سنین پایین تأثیرات مثبت و ماندگاری در شکل‌گیری شخصیت و تکوین باورها، اعتقادات، نگرش‌ها و خودپندارهٔ دانش‌آموزان دارد، لزوم پرداختن به بررسی دیدگاه دو گروه از مهم‌ترین افرادی که با کودکان سروکار دارند، یعنی معلمان و والدین آشکار است. یافته‌های پژوهش حاضر به‌لحاظ کاربردی برای معلمان پایهٔ اول ابتدایی، والدین دانش‌آموزان، مدیران مدارس و برنامه‌ریزان و مؤلفان کتب درسی مفید است و از نتایج آن می‌توان برای ایجاد کلاس درسی فعال، بانشاط، جذاب و پویا به‌منظور آموزش این کتاب آسمانی بهره گرفت. بنابراین، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که ادراکات معلمان و والدین دانش‌آموزان پایهٔ اول ابتدایی شهر یزد از چالش‌های آموزش درس قرآن چگونه است؟

۱. پیشینهٔ پژوهش

برخی از پژوهش‌های پیشین در زمینهٔ راهبردهای آموزش قرآن انجام شده‌اند که در ادامه به آنها اشاره می‌شود: فطری اسنائینی بر ماتوندانگ و ربینو (Fitri Isnaini Br Matondang & Rubino, 2023) در پژوهشی با هدف شناخت سبک ارتباط اسلامی که والدین با فرزندان خود در ایجاد انگیزهٔ حفظ قرآن به کار می‌برند، نشان می‌دهند که اصول ارتباطی اسلامی که والدین در ایجاد انگیزه در فرزندان به کار می‌گیرند، سبک ارتباط قاطعانه (کلمات دلنشین) و اصل ارتباطی همدلانه (کلمات ملایم) است. مای دیلا و آدیونو (Mae Dilla & Adiyono, 2023) در پژوهشی، خواندن مکرر قرآن، درک مطالب، توجه به تجوید در هنگام خواندن قرآن، و عوامل محیطی مانند حمایت والدین را از جمله راهبردهای آموزشی و عوامل اجتماعی - محیطی مؤثر بر مهارت روخوانی قرآن در بین دانش‌آموزان معرفی می‌کنند. عابدینی و همکاران (۱۴۰۲) و سیافرل و همکاران (Syafri et al, 2021) در پژوهشی نشان می‌دهند که استفاده از روش تجوید و ترتیل در یادگیری قرآن باعث بهبود توانایی خواندن قرآن در دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی می‌شود. منصور و همکاران (Mansur et al, 2017) در پژوهشی نشان دادند که توسعهٔ مواد آموزشی ریاضی که مفهوم قرآن را در یادگیری ریاضیات در مدارس ابتدایی ادغام کند، باعث بهبودی قابل توجه در یادگیری شناختی - عاطفی و روانی - حرکتی ریاضیات دارد. علم‌خواه و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی علت عدم یادگیری قرائت قرآن دانش‌آموزان را عدم استماع منظم و استاندارد و به‌اندازهٔ آیات و سوره‌ها معرفی می‌کنند که این مشکل، یا از سوی معلمان یا خود دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها یا از سوی هر دو طرف است.

برخی پژوهش‌های دیگر در زمینهٔ عوامل، پیامدها و اهداف آموزش قرآن انجام شده‌اند: ذولکفی و همکاران (Zulkifli et al, 2021) در پژوهشی چالش‌های اصلی در آموزش و یادگیری کودکان دارای ناتوانی‌های یادگیری در آموزش و یادگیری قرآن را کمبود مواد محرک، کمبود دانش، زمان محدود، رفتار کنترل‌نشده، آموزش سنتی، ناتوانی‌ها و عدم تعهد والدین، به‌روز نبودن الگو و حق آموزش، عدم استفاده از وسایل کمک‌آموزشی دیجیتال، و بی‌توجهی به سبک‌های یادگیری دیداری، شنیداری و حرکتی معرفی می‌کنند. قاسم‌پور (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی عوامل ارتقای سطح آموزشی معلمان قرآن» به عواملی از قبیل گزینش و ارزیابی و عوامل انگیزشی، عمل

به قرآن و الگو بودن برای متعلمان، اخلاص، و آشنایی با اصول و پیش‌نیازهای تدریس قرآن اشاره می‌کند. علم‌خواه (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی اهداف آموزش قرآن در دوره ابتدایی» نشان می‌دهد که هدف مطلوب از آموزش رسمی قرآن کریم دوره ابتدایی، آموزش جامع قرآن، یعنی صحیح و روان‌خوانی آیات قرآن، درک مفاهیم آیات منتخب، تدبّر و انس با کلام الهی به‌منظور رسیدن به سبک زندگی قرآنی، یعنی «حیات طیبه» است. ظهیرابی اصل و دولت‌دوست (۱۴۰۰) با بررسی پیام‌های قرآنی کتاب آموزش قرآن دوره ابتدایی نشان می‌دهند که از میان ساحت‌های شش‌گانه، بیشترین مصادیق، از مؤلفه‌های ساحت اعتقادی، عبادی و اخلاقی است. طبق یافته‌های پژوهش نجفی پاژکی و دلبری (۱۴۰۱)، از دیدگاه معلمان، محتوای آموزش قرآن دوره اول ابتدایی (کتاب درسی، کتاب گویا، راهنمای معلم و لوحه آموزشی) همسو با برخی اصول و اهداف مدنظر آموزش قرآن نیست و با وجود تأکید بر جذابیت محتوا در اصول طراحی و تدوین برنامه درسی، در تألیف این کتاب‌ها این اصل رعایت نشده است. صفری و همکاران (۱۴۰۲) با بررسی وضع موجود، چالش‌های درون‌سازمانی و برون‌سازمانی، نگاه غیرکارشناسی به برنامه درسی قرآن کریم، بی‌انگیزی و عدم یادگیری مهارت قرآنی را از جمله چالش‌های آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی معرفی می‌کنند. نصری و همکاران (Nasri et al, 2023) در پژوهشی نشان می‌دهند که آموزش آیات قرآن به‌عنوان دعا به کودکان، در پرورش همدلی و شکل‌دهی شخصیت، اخلاق و ارزش‌ها، انعطاف‌پذیری و رشد همه‌جانبه کودکان اثرگذار است و آنها را قادر می‌سازد تا ارزش‌ها و اصول اسلامی را در تعاملات و انتخاب‌های خود تجسم بخشند.

۲. روش‌شناسی پژوهش

رویکرد پژوهش از نوع «کیفی» و به‌روش «پدیدارشناسی» است. گروه هدف در پژوهش حاضر شامل تمامی معلمان و والدین دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. به‌روش نمونه‌گیری هدفمند ملاک‌محور (جلالی، ۱۳۹۱)، هفده نفر از معلمان و چهار نفر از والدین در پژوهش مشارکت داشتند. نمونه‌گیری تا مرحله اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. ملاک ورود، در خصوص معلمان داشتن مدرک کارشناسی و دست‌کم دو سال تجربه تدریس در پایه اول ابتدایی و در خصوص والدین داشتن دست‌کم مدرک کارشناسی و داشتن فرزند در پایه اول ابتدایی بود. ملاک خروج، عدم تمایل به مشارکت در پژوهش بود. مشارکت بیشتر معلمان خانم در پژوهش حاضر، به‌دلیل حضور پررنگ و پرشمار معلمان خانم در تدریس دوره ابتدایی، به‌ویژه پایه اول ابتدایی است. از سویی، در مدارس سطح شهر نیز حضور معلمان خانم به‌دلیل دشواری‌های رفت‌وآمد به مناطق روستایی پررنگ‌تر است. از این‌سو، جهت‌گیری تعمّدی در مشارکت کمتر مردان در پژوهش حاضر وجود نداشت و این مسئله از اقتضائات جمعیت‌شناسانه گروه هدف بود.

ابزار پژوهش، مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته بود. سوالات مورد استفاده، سوالات باز و خنثی به‌تعداد یازده سؤال بود که سبب می‌شد شرکت‌کنندگان به‌طور کامل تجربیات خود را بیان کنند. همچنین سوالات در قلمرو خاصی طراحی شدند که در جهت رسیدن به اهداف پژوهش بود. برای افزایش اطمینان از روایی محتوایی و پیوند پرسش‌های مصاحبه با هدف‌های مورد نظر پژوهش، این پرسش‌ها به تأیید اساتید دانشگاه رسید. پس از کسب رضایت آگاهانه از

مشارکت کنندگان در پژوهش، داده ها جمع آوری شدند. روش تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش، هفت مرحله ای کلاسی با این مراحل بود: ۱. در ابتدا برای کسب درک کامل، کل مصاحبه ها مطالعه شدند؛ ۲. در هر مصاحبه، جملات مهم و مرتبط با پدیده استخراج شد؛ ۳. معنای جمله های مهم جهت فرموله کردن کشف شد؛ ۴. معنای فرموله شده و مرتبط با هم در خوشه هایی از تم ها (موضوعات اصلی) قرار داده شدند؛ الف) با مراجعه به مصاحبه های اصلی، اعتبار خوشه ها بررسی شد؛ ب) تناقضات احتمالی در بین یا درون خوشه های متعدد مورد توجه قرار گرفت؛ ۵. نتایج به دست آمده به صورت یک توصیف کامل ترکیب و تلفیق شد؛ ۶. فرمول بندی: به صورت یک بیانیه روشن و واضح از ساختار اصلی پدیده مورد مطالعه توصیف شد؛ ۷. از طریق مراجعه دوباره به هر کدام از شرکت کنندگان و انجام مصاحبه انفرادی یا برگزاری جلسات متعدد مصاحبه، امکان پرسیدن نظر شرکت کنندگان در مورد موضوع به وجود آمد و از این طریق یافته های نهایی اعتبار سنجی شد (عابدی، ۱۳۸۹). برای تأیید دقت علمی در پژوهش کیفی با استفاده از مفهوم قابلیت اعتماد و عناصر چندگانه آن، از راهبردهای بازبینی کدگذاری، طبقه بندی یا تأیید با مراجعه به مشارکت کنندگان، تأیید استاد راهنما، تحلیل مورد کیفی، تأیید ساختاری و کفایت مآخذ مورد ارجاع استفاده شد (دانایی فرد و همکاران، ۱۳۹۶).

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

ردیف	کد	نقش	مدرک	رشته تحصیلی	سن	جنسیت	سابقه خدمت
۱	A	معلم	کارشناسی	علوم تربیتی	۲۸	زن	۴
۲	B	معلم	کارشناسی	علوم تربیتی	۲۲	زن	۲
۳	C	معلم	کارشناسی	علوم تربیتی	۲۸	زن	۴
۴	D	معلم	کارشناسی	علوم تربیتی	۴۵	زن	۶
۵	E	معلم	کارشناسی ارشد	روان شناسی تربیتی	۴۰	زن	۳
۶	F	معلم	کارشناسی	علوم تربیتی	۴۰	زن	۳
۷	G	معلم	کارشناسی ارشد	روان شناسی تربیتی	۳۰	زن	۲
۸	H	معلم	کارشناسی ارشد	برنامه ریزی درسی	۳۰	زن	۲
۹	I	معلم	کارشناسی ارشد	روان شناسی تربیتی	۲۵	زن	۵
۱۰	J	معلم	کارشناسی	علوم تربیتی	۳۲	زن	۵
۱۱	K	معلم	کارشناسی	علوم تربیتی	۴۸	زن	۲۳
۱۲	L	معلم	کارشناسی ارشد	ادبیات	۴۷	زن	۲۶
۱۳	M	معلم	کارشناسی	ادبیات	۵۰	مرد	۳۰
۱۴	N	معلم	کارشناسی	علوم قرآنی	۴۵	زن	۲۵
۱۵	O	معلم	کارشناسی ارشد	علوم تربیتی	۴۳	زن	۲۲
۱۶	P	معلم	کارشناسی ارشد	مدیریت آموزشی	۴۰	زن	۲۰
۱۷	Q	معلم	کارشناسی	ادبیات	۴۸	زن	۲۶
۱۸	R	والد	کارشناسی	معماری	۳۰	زن	-
۱۹	S	والد	کارشناسی ارشد	مدیریت بازرگانی	۳۶	زن	-
۲۰	T	والد	کارشناسی	شیمی	۳۶	زن	-
۲۱	U	والد	کارشناسی	حسابدار	۴۰	مرد	-

۳. یافته‌های پژوهش

در روند کدگذاری اولیه، تعداد ۲۱۲ کد زنده به دست آمد که در فرایند فروکاهی، به ۱۰۳ کد تبدیل شدند و در نهایت چالش‌های آموزش قرآن پایه اول ابتدایی از دیدگاه معلمان و والدین در قالب چهار مضمون اصلی و نوزده مضمون فرعی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: چالش‌های آموزش قرآن پایه اول ابتدایی از دیدگاه معلمان و والدین

ردیف	مضمون اصلی	ردیف	مضمون فرعی	نمونه مفاهیم
۱	چالش‌های مربوط به طراحی و تدوین کتاب قرآن	۱	عدم انگیزش و جذابیت کتاب	عدم جذابیت ظاهری، طراحی غیرجذاب صفحات، امکان طراحی متفاوت کتاب قرآن نسبت به سایر کتاب‌ها، طراحی جلد و متن، عدم تنوع بصری، ناتوانی در جذب دانش‌آموزان، بی‌انگیزگی، کاهش علاقه دانش‌آموزان، عدم تغییر محسوس در مهارت و اخلاق دانش‌آموزان، تأثیر کم کتاب روی بچه‌ها
		۲	زمان کم	کمبود زمان، نبود وقت کافی، تعداد زیاد دانش‌آموزان در یک کلاس و تأثیر آن بر زمان، متأثر بودن کیفیت آموزش از زمان اختصاص یافته، زمان کم برای تکرار و تمرین ارائه سوره‌های سخت‌تر در ایام بعد از عید
		۳	حجم زیاد مطالب و مشکلات بخش لوح‌ها و روان‌خوانی‌ها	سنگین بودن قسمت دوم کتاب، زیاد بودن حجم کتاب، تعداد لوحه‌ها، زیاد بودن مطالب، نیاز به بازیابی و تجدیدنظر، مشکلات روان‌خوانی، وابستگی کتاب قرآن به کتاب فارسی، متأثر بودن روان‌خوانی قرآن از روان‌خوانی فارسی
		۴	تأکید بر حفظیات	عدم ترغیب دانش‌آموزان به تفکر، حالت حفظی و روان‌خوانی
		۵	کاستی‌های طراحی و سازمان‌دهی محتوا	قسمت‌های روان‌خوانی و لوحه‌های مکرر دشوار، هم‌زمانی ارائه محتوای دشوار به یکباره، کلی‌گویی، تأکید بر کلیات، مفاهیم عام، عدم انسجام و همپوشانی مطالب
		۶	عدم تناسب با ویژگی‌ها و اقتضائات رشد	عدم تناسب با سن دانش‌آموزان هفت‌ساله، خیلی بالاتر بودن سطح کتاب
		۷	تمرکز بر تصاویر	تصویرسازی کتاب، رنگ‌آمیزی کتاب، تمرکز بر طراحی محتوا مبتنی بر تصاویر
		۸	اشتراک محتوا با کتاب فارسی	وجود ترکیب‌ها در کتاب فارسی و تکرار آنها در کتاب قرآن، خسته‌کننده و کسالت‌بار بودن تکرار مجدد ترکیب صامت‌ها و مصوت‌ها در این کتاب
۲	فقرت در اجرای برنامه درسی قرآن	۹	خشک و رسمی بودن کلاس	آموزش نظری مبحث قرآنی، عدم استفاده از بازی و تحرک، تأکید بر نظم، دیسیپلین محوری، رعایت بودجه‌بندی تدریس دروس، تأکید بر موضوعات آموزشی، خشک بودن کلاس‌ها
		۱۰	نیروی انسانی غیر تخصصی	نبود معلم قرآن به صورت تخصصی، نداشتن معلم جداگانه، مربی تخصصی تدریس نامناسب، لزوم توجه بیشتر به طرح داستان‌های قرآنی، عاری بودن از شادی و نشاط، روش‌های تدریس سنتی، عدم تنوع در آموزش، توجه بیشتر به شعر و قصه، توجه بیشتر به آموزش مبتنی بر فعالیت‌های ورزشی و حرکتی، نبود تجهیزات (رایانه، دیتا پروژکتور، سیستم صوتی و تصویری) در مدارس
		۱۱	عدم جذابیت راهبردهای تدریس	کم‌توجهی معلمان به ساعات آموزش قرآن، بی‌توجهی به جایگاه ساعت قرآن، اختصاص ساعات کلاسی این درس به جبرانی دروس دیگر مانند ریاضی و ...
		۱۲	قرآن، برنامه درسی مغفول	تلفظ نادرست، دشواری روخوانی قرآن، چالش ترکیب‌خوانی و خواندن عبارت‌ها، دشواری در ادای کلمات ناشنا، عبور سهل‌انگارانه از دروس بدون تلفظ صحیح
		۱۳	ناتوانی در تلفظ درست کلمات	

۳	چالش‌های حاصل از ماهیت ماده درسی قرآن	۱۴	اشتراک عمده حروف زبان فارسی و عربی و افتراق معانی کلمات	ایجاد استرس در مواجهه با یادگیری زبان دیگر، بیگانگی با زبان عربی، ناآشنایی با زبان عربی، زبان غیرمادری و نامأنوس
		۱۵	دشواری محتوایی و زبانی	سخت بودن سوره‌ها و مطالب، سنگینی متن‌های روان‌خوانی کتاب، ثقیل بودن کتاب
		۱۶	تفاوت خط نوشتاری زبان فارسی و عربی	تفاوت آموزش فارسی و عربی، چالش یادگیری لوحه‌ها در اوایل که هنوز بچه‌ها قادر به خواندن نیستند، تفاوت خط کتاب فارسی (خط تحریری) و کتاب قرآن
۴	چالش‌های اجتماعی - فرهنگی و اعتقادی	۱۷	مخالفت برخی خانواده‌ها با باورها و ارزش‌های دینی و اسلامی	مخالفت برخی خانواده‌ها با باورها و ارزش‌های نظام اسلامی، مخالفت با آموزه‌ها و چهارچوب‌های دینی همچون حجاب، جهت‌گیری‌های سیاسی خانواده‌ها، کم‌رنگ شدن اعتقادات و باورهای مذهبی خانواده‌ها، عدم علاقه خانواده‌ها به قرآن، جبهه‌گیری بعضی خانواده‌ها در برابر آموزش این کتاب، مخالفت خانواده‌ها، بی‌اعتقادی خانواده‌ها، بی‌اهمیتی به قرآن
		۱۸	کم‌کاری مادر و پدر در تمرین و تکرار عملی درس	بی‌توجهی خانواده‌ها، اثربخیری کودکان از والدین به‌ویژه مادر، تارک الصلاة بودن برخی خانواده‌ها، عدم قرائت قرآن در بین خانواده‌ها، عدم انس با مساجد و محافل دینی
		۱۹	هم‌زمانی سن شروع آموزش قرآن با آموزش زبان مادری	سن شروع، فشار تحصیلی زیاد، قرار گرفتن در یک محیط آموزشی رسمی برای اولین بار، ورود تازه به محیط مدرسه

۳-۱. چالش‌های مربوط به طراحی و تدوین کتاب قرآن

این مجموعه چالش‌ها درونی بوده و مرتبط با برنامه درسی مکتوب (کتاب) واحد درسی قرآن (اعم از محتوا، سازمان‌دهی محتوا، زمان، ساختار، تکالیف، روان‌خوانی‌ها و تصاویر) هستند.

۳-۱-۱. عدم انگیزش و جذابیت کتاب

به‌دلیل نداشتن جذابیت‌های لازم برای جذب دانش‌آموزان، بسیاری از آنان علاقه‌مند به یادگیری این درس نیستند و به‌دلیل کاستی‌های کتاب در لحاظ کردن شرایط سنی دانش‌آموزان در تألیف، سبب بی‌انگیزگی آنان شده است؛ لذا سبب خستگی و بی‌رغبتی آنان و درنتیجه ناتوانی در جذب دانش‌آموزان می‌شود. بی‌انگیزگی، به عدم رغبت دانش‌آموزان به این درس و یادگیری آن اشاره دارد و عدم جذابیت ظاهری این کتاب درسی، دانش‌آموزان را از این کتاب دل‌زده می‌کند. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «صفحات و رنگ‌آمیزی کتاب جذاب نیست؛ به‌خاطر همین بچه‌ها اصلاً علاقه‌ای به خواندنش ندارند و جذب کتاب نمیشن. میتونستن کتاب قرآن رو متفاوت از سایر کتاب‌ها طراحی کنند؛ مثلاً طراحی جلد و کاغذ» (مصاحبه ۱۸). «موضوعات شادتری داشت، بهتر بود» (مصاحبه ۶). «میزان مهارت بچه‌ها تغییر محسوسی نمیکنه و شاید پیام‌های اخلاقی این کتاب تأثیر کمی روی بچه‌ها داشته باشه؛ چون که این کتاب به‌صورت جذاب ارائه نشده» (مصاحبه ۱۰). «خیلی تصاویر نامفهوم داره و دانش‌آموز شوقی نداره برای اون» (مصاحبه ۶).

این کتاب به‌دلیل تألیف نامناسب و نداشتن قصه‌ها و تصاویر جذاب توانایی جذب دانش‌آموزان را ندارد. از دیدگاه والدین، تصاویر این کتاب کم است و برای این گروه سنی داشتن تصاویر تأثیر بسیار زیادی در ایجاد علاقه

به یادگیری این کتاب دارد. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «جلد خود کتاب هم جذاب نبود» (مصاحبه ۳). «اگر کتاب تنوع بصری‌اش رو هم بیشتر می‌کرد، برای بچه‌ها جذاب‌تر بود» (مصاحبه ۴).

۲-۳. زمان کم

از چالش‌های درونی آموزش قرآن، محدود بودن زمان تدریس آن است. با توجه به بالا بودن تعداد دانش‌آموزان در یک کلاس و محدود بودن زمان، معلم نمی‌تواند سطح و نوع روان‌خوانی همه دانش‌آموزان را ارزیابی کند. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «بخش» از کتاب که بعد از عید ارائه میشه و زمان زیادی برای تکرار و تمرین نداریم، سوره‌های سخت‌تر آورده شده و اینها همه هم‌زمان با هم برای بچه‌ها یادگیریش سخته» (مصاحبه ۲). تعداد زیاد دانش‌آموزانی که در یک کلاس هستند؛ نبود وقت کافی؛ این از کیفیت آموزش می‌کاهد» (مصاحبه ۱۴).

۳-۱-۳. حجم زیاد مطالب و مشکلات بخش لوح‌ها و روان‌خوانی‌ها

قسمت اول کتاب آموزش قرآن پایه اول با استفاده از تصاویر و تنوع‌های بصری، آموزش را شروع کرده است؛ با این حال کتاب در یک زمان اقدام به آموزش لوحه‌ها و روان‌خوانی کرده است که برای دانش‌آموزان پایه اول، که در حین فراگیری مقدمات خواندن چالش دارند، مشکلاتی ایجاد کرده است. معلمان معتقدند که قسمت دوم به یک‌باره لوحه‌ها و روان‌خوانی بیشمار دارد. این قسمت کتاب نسبت به قسمت اول حجم بیشتری دارد و برای دانش‌آموزان سنگین است و همین موضوع سبب کم شدن علاقه دانش‌آموزان می‌شود. این حجم بالای مطالب سبب می‌شود که دانش‌آموزان به صورت فشرده و همراه با اضطراب و استرس این درس را یاد بگیرند. همچنین والدین انتظار و توقع دارند که مطالعه این کتاب منجر به رشد شایستگی‌هایی فردی دانش‌آموزان شود و معتقدند که در حال حاضر این گونه نیست؛ لذا معتقدند که در زمینه نگارش و تألیف کتاب باید بازبینی‌هایی صورت گیرد. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «کتاب پر بود از لوحه‌ها» (مصاحبه ۲). «قسمت دوم کتاب که روان‌خوانی و سوره‌های سنگین است، باعث کاهش علاقه دانش‌آموزان شده» (مصاحبه ۳). «این کتاب خیلی وابسته به کتاب فارسی بود و اینایی که روان‌خوانی ضعیفی داشتن، در روان‌خوانی قرآن هم ضعیف عمل می‌کردند» (مصاحبه ۱۵). «در کل فکر نمی‌کنم که شایستگی‌های بچه‌ها با تدریس این کتاب افزایش پیدا کنه. این کتاب به‌نظرم به تجدید نظر احتیاج دارد» (مصاحبه ۹).

۴-۱-۳. تأکید بر حفظیات

تأکید بر حفظیات باعث می‌شود که دانش‌آموز بعد از دریافت بازخورد مثبت از طرف معلم خود، شوق و رغبتی برای نگهداری و استفاده از آن پیام قرآنی را نداشته باشد و به‌طور صریح باید بیان کرد که پیام‌های قرآنی جنبه کاربردی خود را از دست می‌دهند. همچنین تأکید بر حفظیات سبب می‌شود که اهمیت این کتاب آسمانی از بین برود و جایگاه خود را نزد دانش‌آموزان از دست بدهد. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «خیلی این چالش رو ایجاد نکرده و در به تفکر واداشتن بچه‌ها موفق عمل نکرده است. بیشتر حالت حفظی و روان‌خوانی داشته» (مصاحبه ۵). «شاره‌خوانی و حفظ کردن پیام‌های قرآنی» (مصاحبه ۱۰). «روش‌هایی که بر پایه حفظ کردن و روان‌خوانی آیات باشه، خیلی مفید نیست» (مصاحبه ۲۰).

۵-۱-۳. کاستی‌های طراحی و سازمان‌دهی محتوا

قسمت اول کتاب با استفاده از تصاویر، دانش‌آموز را به سمت خود جذب می‌کند و قسمت دوم کتاب بدون هیچ‌گونه تصویری با تأکید بر لوحه است که برای دانش‌آموزان خسته‌کننده و کسالت‌آور است. همچنین قسمت تصاویر مشکلاتی از جمله نامفهومی و نداشتن تنوع دارد. به گفته معلمان، این کتاب تأکید زیادی بر کلیات دارد و به موضوعات مهم به شکل کلی می‌پردازد. از دید معلمان، مفاهیم باید به شکل جزئی آموزش داده شوند و از پراکنده‌گویی اجتناب شود. مطالب کتاب با یکدیگر انسجام و همپوشانی ندارند. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «در قسمت دوم کتاب، قسمت‌های روان‌خوانی و لوحه‌ها پشت سر هم اومده، برای بچه‌ها سخته. خیلی پراکنده و کلی گفته» (مصاحبه ۳).

۶-۱-۳. عدم تناسب با ویژگی‌ها و اقتضائات رشد

مطالب کتاب برای آموزش به گروه سنی هفت سال مناسب نیست. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «چون مبحث کتاب متناسب با سن بچه‌های کلاس اولی نیست و خیلی سنگین‌تر و بالاتر از سنشون هست» (مصاحبه ۱).

۷-۱-۳. تمرکز بر تصاویر

از دیگر چالش‌های درونی آموزش قرآن، تمرکز صرف بر تصاویر است. بخش اول این کتاب آموزشی، با استفاده از تصاویر اقدام به آموزش کرده است. از سویی با شروع لوحه‌ها و روان‌خوانی، تصاویر بسیار کمتر می‌شود و در نتیجه دانش‌آموزی که برای یادگیری، تاکنون بر تصاویر تکیه داشت، حال با مشکلات نوشتاری روبه‌رو می‌شود. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «خیلی تصاویر نامفهوم داره و دانش‌آموز شوقی نداره برای اون» (مصاحبه ۲۱).

۸-۱-۳. اشتراک محتوا با کتاب فارسی

کسالت و خستگی دانش‌آموزان در کلاس درس به این دلیل حادث می‌شود که تعلیم کتاب قرآن مانند دیگر دروس اتفاق می‌افتد و تعداد زیادی از معلمان برای ایجاد اشتیاق در دانش‌آموزان خلاقیتی ایجاد نمی‌کنند. بنابراین دانش‌آموزان نسبت به این درس و کتاب احساس خستگی و دل‌زدگی را تجربه می‌کنند. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «در کتاب فارسی، ما ترکیب‌ها رو داشتیم و روزی چند بار تکرار صورت می‌گرفت. به‌خاطر همین، وجود این ترکیب‌ها در کتاب قرآن برای بچه‌ها تکراری و خسته‌کننده بود» (مصاحبه ۸). «بچه‌ها در روند تمرین قرآن، به‌خاطر مشابهتش با کتاب فارسی خسته میشن» (مصاحبه ۲۱).

۲-۳. نواقص در اجرای برنامه درسی قرآن

این مجموعه چالش‌ها به سطح برنامه درسی عملیاتی درس قرآن اشاره دارند و عمدتاً متوجه نظام آموزشی و مدارس و مدیران و مجری برنامه درسی هستند.

۱-۲-۳. خشک و رسمی بودن کلاس

مسئله خشک و رسمی بودن کلاس نیز بر عدم جذابیت تأثیرگذار است؛ چراکه محیط یادگیری در صورت فعال و مفرح بودن، یادگیری و علاقه‌مندی به یادگیری را افزایش می‌دهد. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «ما می‌خواهیم مبحث

قرآنی رو به صورت خشک به بچه‌ها آموزش دهیم. با توجه به سن بچه‌ها که دوران کودکی رو سپری می‌کنند، باید با بازی و تحرک، مطالب رو به بچه‌ها آموزش بدیم. اینکه بچه ساکت و آرام بشینه و معلم مبحثی رو به صورت خشک و رسمی آموزش بده، فکر می‌کنم مهم‌ترین دلیل کاهش علاقه دانش آموز است» (مصاحبه ۱). «یه خُرده هم برمی‌گرده به خود کتاب که جذابیت خاصی نداره» (مصاحبه ۲۰). «اگر وقت کافی بود و یا مبحث کتاب رو می‌بردن به سمتی که بچه‌ها با اون فعالیت‌های ورزشی و حرکتی و با بازی بتونن اون مفهوم قرآنی را خیلی خوب یاد بگیرند و درکش کنن از طریق بازی و بعد وارد اون مبحث قرآنی بشن» (مصاحبه ۱۳).

۳-۲-۲. نیروی انسانی غیر تخصصی

با توجه به اینکه کتاب قرآن زبان آموزشی متفاوتی با زبان فارسی دارد، بنابراین برای آموزش آن، به معلم جداگانه‌ای که به طور کامل با مفاهیم و قواعد آموزشی این زبان آشنایی داشته باشد، نیاز است. به دلیل اینکه معلمان با این موارد آشنایی ندارند، دانش آموزان در یادگیری دچار مشکل می‌شوند؛ از جمله این مشکلات، تلفظ نادرست کلمات است. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «بهتر بود که برای این درس، معلم جداگانه‌ای بود» (مصاحبه ۱۴).

۳-۲-۳. عدم جذابیت راهبردهای تدریس

روش‌های تدریس سنتی و منفعلانه و عدم تنوع در راهبردهای یاددهی - یادگیری معلمان و عدم به کارگیری رسانه‌ها و وسایل کمک آموزشی و فناورانه در آموزش این کتاب، تأثیر مهمی بر کاهش کیفیت یادگیری دانش آموزان دارد. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «اگر از فایل صوتی‌ای که در کنار کتاب است و فیلم‌های مرتبط با موضوع کتاب استفاده بشه، به نظرم جذابیت داره. به صورت تنها اگر خواسته باشیم که کتاب رو تدریس کنیم، فکر می‌کنم جذابیت تصاویر و حتی شعرهای کتاب برای بچه‌ها خیلی کمتر است و فکر نمی‌کنم خیلی تأثیرگذار باشد» (مصاحبه ۹). «روش‌ها باید بیشتر مبتنی بر نمایش و شعر به پیامی رو از لحاظ اخلاقی که در پیام‌های قرآنی آمده است، به بچه‌ها آموزش بده» (مصاحبه ۱۹). «باید مبحث کتاب رو برد به سمتی که بچه‌ها با اون فعالیت‌های ورزشی و حرکتی و با بازی بتونن اون مفهوم قرآنی را خیلی خوب یاد بگیرند و از طریق بازی درکش کنن و بعد وارد اون مبحث قرآنی بشن» (مصاحبه ۱۱). «استفاده از روش‌های تکراری و یکنواخت معلمان در تدریس قرآن، نبودن شادابی و نشاط در زنگ قرآن و تکراری بودن فضای آموزش می‌تواند از دلایل کاهش علاقه به این درس باشد» (مصاحبه ۱۶). «وسایل و امکانات کافی برای پخش فیلم‌های آموزشی در هر کلاس برای تدریس وجود ندارد» (مصاحبه ۱۷).

۳-۲-۴. قرآن، برنامه درسی مغفول

یکی از مسائل مهم در آموزش قرآن این است که برخی معلمان به درس قرآن در قیاس با درس‌های دیگر، مانند ریاضی و... اهمیت چندانی نمی‌دهند. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «خیلی ساده و سرسری از کنارش رد میشن. حتی گاهی از ساعت این درس برای جبران دروس دیگه استفاده می‌کنند» (مصاحبه ۶).

۳-۲-۵. ناتوانی در تلفظ درست کلمات

زبان عربی با زبان فارسی تفاوت‌هایی دارد که به‌خوبی از نحوه تلفظ آن قابل مشاهده است. از آنجاکه تلفظ صحیح کلمات قرآنی برای دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی مشکل است و آنها به‌راحتی نمی‌توانند تلفظ صحیح را ادا کنند، در زمان روان‌خوانی این مشکل ایجاد می‌شود و معلمان به‌راحتی از آن چشم‌پوشی می‌کنند و یادگیری نادرست و تلفظ غلط این دانش‌آموزان تا سال‌های متمادی ادامه پیدا می‌کند؛ چراکه دانش‌آموزان آنچه را که اولین بار فرا می‌گیرند، به‌راحتی نمی‌توانند فراموش کنند. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «در ترکیب‌خوانی و خواندن عبارت‌ها، بچه‌ها زبانشون نمی‌چرخه برای خوندن درست آیات قرآن و این اشتباه رو همین‌جوری تا مدت‌ها ادامه می‌دهند» (مصاحبه ۱۲). «با توجه به اینکه بچه‌ها در ابتدای آموزش و بسیار قابل انعطاف هستند، یکی از مهم‌ترین نقاط ضعف قرآن پایه اول عدم تمرکز روی تلفظ صحیح حروف هست. اگر از همین کودکی و ابتدای مسیر، دانش‌آموزان را به تلفظ صحیح حروف عربی عادت دهیم، در بزرگسالی به مشکل بر نمی‌خوریم» (مصاحبه ۱۶).

۳-۳. چالش‌های حاصل از ماهیت ماده درسی قرآن

۳-۳-۱. اشتراک عمده حروف زبان فارسی و عربی و افتراق معانی کلمات

به‌دلیل اینکه دانش‌آموزان پایه اول در حال فراگیری الفبا و مقدمات خواندن و نوشتن به زبان فارسی هستند، فراگیری زبان عربی در کنار آن برای آنان ایجاد مشکل کرده است. بنابراین با وجود مشکلات دانش‌آموز در روان‌خوانی کتاب فارسی، که زبان مادری دانش‌آموز است، انتظار برای روان‌خوانی قرآن به‌نحو احسن وجود دارد. با توجه به اینکه زبان عربی یک زبان ناآشنا برای دانش‌آموزان است، لذا یادگیری نادرست آن می‌تواند حتی در خواندن قرآن نیز اشکال و ایراد وارد کند؛ به‌صورتی که کلمات را آن‌گونه که شایسته است، ادا نمی‌کنند و همین موضوع سبب می‌شود که معنای قرآن را برگردانند. از نظر والدین، به‌دلیل اینکه زبان قرآن متفاوت با زبان فارسی است و دانش‌آموزان با آن آشنایی ندارند، یادگیری آن برای دانش‌آموزان چالش‌برانگیز است و در صورتی که نتوانند به‌طور درست از عهده روان‌خوانی و تلفظ درست آن برآیند، برای آنها ایجاد استرس و فشار می‌کند، که همین موضوع سبب تغییر نگرش دانش‌آموزان به این کتاب می‌شود و علاقه آنان را در جهت مخالف این کتاب سوق می‌دهد. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «وقتی می‌دیدم که بچه‌ها نمی‌تونن به‌صورت خوبی یاد بگیرند، آنها را مجبور به این کار نمی‌کردم؛ و به‌نظر من، اینکه بچه‌ها با آیه‌های عربی قرآن آشنا بشن، زود است در پایه اول» (مصاحبه ۹).

۳-۳-۲. دشواری محتوایی و زبانی

با توجه به اینکه دانش‌آموزان پایه اول نخستین سالی است که تعلیم و تربیت را شروع کرده‌اند، لذا یادگیری زبان عربی برای آنان تا حدود زیادی مشکل ایجاد می‌کند؛ چراکه در کنار آن باید زبان فارسی را نیز یاد بگیرند. از این‌رو فراگیری دو زبان با قواعد و لوحه‌های متفاوت و تلفظ‌های متفاوت، برای این دانش‌آموزان

چالش برانگیز است. برخی از سوره‌های طولانی و دشوار در این پایه آموزش داده می‌شود. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «متن‌های روان‌خوانی برای بچه‌ها سخت است» (مصاحبه ۱۷). «متن‌های روان‌خوانی سنگین و سخت بود؛ مثل سوره نصر» (مصاحبه ۲۱).

۳-۳. تفاوت خط نوشتاری زبان فارسی و عربی

خط نوشتاری کتاب فارسی، تحریری و متفاوت با فونت متون کتاب قرآن است. علاوه بر این، آشنایی با حروف ناخوانا در قرآن چالش دیگری است. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «به علت بیگانه بودن زبان عربی و اینکه خط کتاب قرآن با خط کتاب فارسی یکی نیست، بعضاً برای بچه‌ها باعث استرس است» (مصاحبه ۵). «لوحه‌ها در اوایل که هنوز بچه‌ها قادر به خواندن نبودند، شاید برایشان کمی مشکل بود و اینکه خط زبان فارسی و کتاب قرآنشون با همدیگه متفاوت بود و این برای بچه‌ها مشکل بود» (مصاحبه ۱۸).

۳-۴. چالش‌های اجتماعی - فرهنگی و اعتقادی

۳-۴-۱. مخالفت برخی خانواده‌ها با باورها و ارزش‌های اسلامی

این مضمون شامل سه مضمون فرعی با عناوین «کم‌اهمیت شدن قرآن در خانواده‌ها»، «کم‌کاری مادر» و «جبهه گرفتن خانواده‌ها» است. مضمون فرعی «کم‌اهمیت شدن قرآن در خانواده‌ها» به این موضوع اشاره می‌کند که قرآن در زمان امروز جایگاه خود را از دست داده و آن گونه که شایسته و در شأن قرآن است، در خانواده‌ها جای خود را حفظ نکرده. خانواده‌ها قرآن نمی‌خوانند و همین موضوع سبب ناآشنایی فرزندان با این کتاب آسمانی شده است. قرآن در این خانواده‌ها صرفاً یک کتاب مذهبی است که به صرف دین باید در خانه وجود داشته باشد و در طول سال، حتی یک‌بار هم تلاوت نمی‌شود. مهم‌ترین شخصی که می‌تواند فرزندان را با قرآن آشنا کند، مادران‌اند که به دلیل مشغله‌های زندگی و کاری و بی‌توجهی به جنبه تربیت مذهبی فرزندان، کم‌کاری می‌کنند و فرزندان خود را از این کتاب آسمانی غافل می‌کنند. برخی خانواده‌ها علاقه‌ای به فراگیری قرآن در فرزندان خود ندارند؛ از این رو در برابر این کتاب جبهه می‌گیرند و صریحاً بیان می‌کنند که نمی‌خواهند به فرزندانشان قرآن آموزش داده شود. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «درون خانواده زیاد به قرآن اهمیت نمی‌دهند، مثل قبل» (مصاحبه ۱۳). «یا از طرف خانواده یا از طرف معلم، این کتاب زیاد جدی گرفته نشده و بیشتر متمرکز شده روی کتاب ریاضی و فارسی» (مصاحبه ۱۴). «مادر می‌تونه با تذکر دادن اینکه موقعی که صدای اذان شنیده می‌شود، ساکت باشند و به آن گوش دهند، زمینه‌های ایجاد علاقه را در فرزند خود ایجاد کند» (مصاحبه ۶). «علت اصلی برمی‌گرده به خانواده؛ و اگر خانواده جبهه بگیره، باعث کاهش علاقه در دانش‌آموزان می‌شه» (مصاحبه ۱۰). «اگر خانواده به قرآن در منزل اهمیت نده، این کاهش علاقه به وجود میاد. تمام بچه‌ها از خانواده الگو می‌گیرند» (مصاحبه ۱۱).

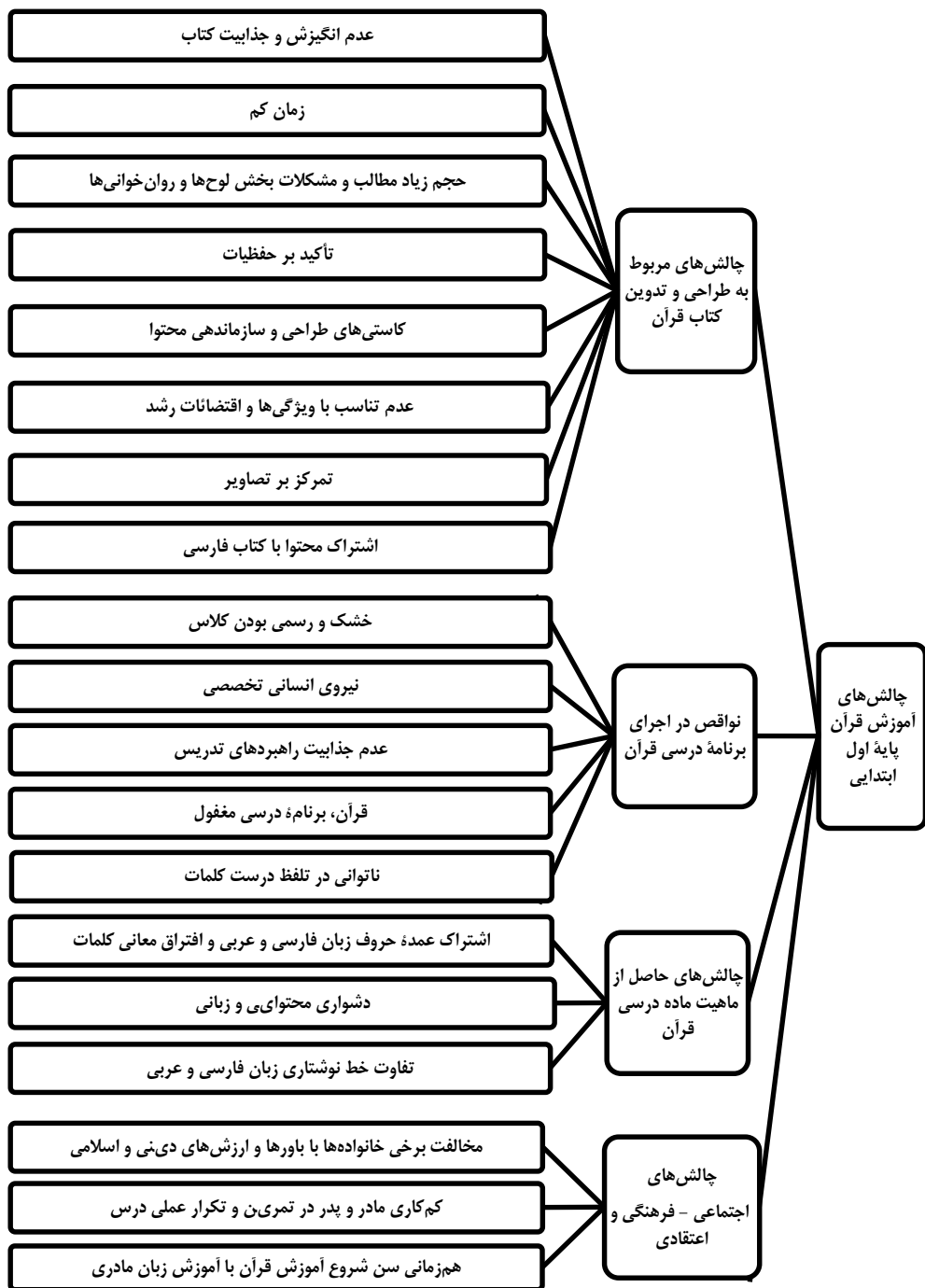
۲-۴-۳. کم‌کاری مادر و پدر در تمرین و تکرار عملی درس

بزرگ‌ترین مشکل و چالش بیرونی، وجود خانواده‌هایی است که نسبت به قرآن شیوه سهل‌گیرانه و بی‌تفاوت‌گونه انتخاب کرده‌اند. در این خانواده‌ها کتاب قرآن بدون استفاده است و در طول سال حتی یک‌بار هم قرآن خواندن در محیط خانه اتفاق نمی‌افتد؛ از همین رو دانش‌آموزانی که در چنین محیط‌هایی رشد و نمو پیدا کرده‌اند، هرگز با قرآن مانوس نمی‌شوند و هیچ‌گونه آشنایی پیدا نمی‌کنند. در نتیجه با ورود به مدرسه و اجبار در امر یادگیری قرآن، این دانش‌آموزان در محیط خانواده بدون همراه و کمک هستند و در یادگیری قرآن دچار مشکل می‌شوند؛ چراکه خانواده علاقه‌ای به کار کردن و آموزش دادن قرآن به کودکان خود ندارند. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «بعضی خانواده‌ها مخالف آموزش این کتاب بودند» (مصاحبه ۲). «محیط خانه، که بچه‌ها آشنا نیستن به صوت قرآن. در مدرسه هم به علت کمبود وقت کافی، علاقه بچه‌ها کمتر میشه به این کتاب» (مصاحبه ۳). «میشه یه مقدار رو بذاریم در خونه. کم‌کاری خانواده‌ها و اهمیت ندادن به این کتاب. به درس قرآن زیاد اهمیت نمیدن» (مصاحبه ۴). «یه‌خُرده خانواده‌ها از مفاهیم قرآنی دور شدن و خیلی بچه‌ها بار اولشون هست که اسم کتاب قرآن به گوششون خورده. تا این حد دور شدن و بعضی‌هاشون هم اظهار می‌کنن که دوست ندارن بچه‌شون قرآن یاد بگیره» (مصاحبه ۱۵). «علت دیگه هم برمی‌گرده به خانواده‌هاشون. شاید خیلی اهمیت نمی‌دن به درس قرآن» (مصاحبه ۷). «ابتدا خانواده‌ها؛ چون مثل دروس دیگر به این کتاب توجه ندارند؛ همچنین معلم‌ها، که زمان لازم را به آن اختصاص نمی‌دهند» (مصاحبه ۱۰).

۳-۴-۳. هم‌زمانی سن شروع آموزش قرآن با آموزش زبان مادری

چراکه دانش‌آموزان در این پایه باید زبان اصلی و مادری خود را که فارسی است، یاد بگیرند و قواعد نوشتاری و الفبای نوشتاری این زبان را آموزش ببینند. با وجود این، کتاب قرآن به دلیل اینکه قواعد آموزشی خاص خود را دارد، دانش‌آموزان زیادی در فراگیری آن دچار مشکل می‌شوند و از عهده بازخوردهای مورد انتظار معلم بر نمی‌آیند. از دید معلمان، به دلیل اینکه دانش‌آموزان اولین سال است که در محیط آموزشی قرار می‌گیرند و تعلیم و تربیت را به شکل رسمی شروع می‌کنند، با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند؛ از جمله، فشار تحصیلی زیادی بر آنها تحمیل می‌شود. یادگیری چندین درس در کنار هم، که هر کدام به نوبه خود توانایی‌ای را طلب می‌کند - از جمله فراگیری درس فارسی و حروف الفبا و در کنار آن یادگیری علوم و ریاضی و سرو کار داشتن با اعداد - انرژی زیادی را از دانش‌آموز می‌گیرد. با تمام این اوصاف، درس قرآن که زبان پایه آن عربی است، برای دانش‌آموزان مشکلاتی ایجاد کرده که سبب فشار تحصیلی به این دانش‌آموزان شده است. مصاحبه‌شوندگان می‌گویند: «به نظر من، اون جوری که باید برطرف کنه، نه، برطرف نکرده است. این درس بستگی زیادی با درس فارسی دارد. به نظر من، بچه‌ها اول باید درس فارسی رو خوب یاد بگیرند؛ بعد بریم سراغ کتاب قرآنشون» (مصاحبه ۱۹). «چون دانش‌آموز تازه وارد محیط مدرسه شده است و در حال یادگیری حروف فارسی است، شاید یک‌کم فشار روش باشه؛ مخصوصاً دانش‌آموزان متوسط‌مون، وقتی ازشون می‌خواهیم بخونن و هم‌زمان درس‌های ریاضی و علوم رو هم دارند، تحت فشار است» (مصاحبه ۱۵).

شکل ۱: سیمای کلی پژوهش



نتیجه‌گیری و پیشنهادها

هدف پژوهش حاضر مطالعه دیدگاه معلمان و والدین دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ درباره کتاب آموزش قرآن بود که به شناسایی چهار مجموعه مقوله از دیدگاه مشارکت‌کنندگان منجر شد. دو مضمون اصلی اول و مضامین فرعی آنها، مربوط به برنامه درسی مکتوب و برنامه درسی اجراشده است. این مشکلات شامل زمان کم در انجام تدریس قرآن است. معلمان معتقدند که برای تدریس قرآن به دانش‌آموزان، به زمان بیشتر نیاز است؛ چراکه با وجود ناآشنایی دانش‌آموزان با زبان عربی، برای آنها تطبیق با این زبان سخت و پرفشار است. از دیگر چالش‌های بیان‌شده، مسئله روان‌خوانی است. تفاوت در زبان فارسی و عربی سبب شده است که دانش‌آموزان دچار مشکلاتی در روان‌خوانی درس فارسی و قرآن شوند. همین مسئله برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر مشکلات تحصیلی ایجاد می‌کند. علاوه بر آن، به دلیل تأکید بر حفظیات، یادگیری تحت تأثیر زیادی قرار گرفته است؛ چراکه دانش‌آموزان به جای یادگیری، برای کسب نمره و به دست آوردن رضایت معلم به حفظ کردن مطالب و پیام‌های قرآنی اقدام می‌کنند.

از دیگر چالش‌های درونی، تمرکز صرف بر تصاویر کتاب است. یادگیری از طریق تصاویر باعث می‌شود که یادگیری صرفاً بر جنبه دیداری محدود شود و پس از ورود به مرحله دوم کتاب، مشکلات زیادی برای دانش‌آموزان ایجاد می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش روزیونیتا و همکاران (Rosniati et al, 2022)، یادگیری مهارت‌های خواندن و نوشتن قرآن، از ترسیم توانایی‌های فراگیران آغاز می‌شود. بنابراین باید به سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان توجه داشت. زبان عربی به دلیل ناآشنا بودن دشواری‌هایی دارد. دانش‌آموزان برای یادگیری قواعد عربی با مشکلاتی روبه‌رو می‌شوند که برای آنها ارتباط‌گیری با کتاب قرآن را سخت و ناخوشایند می‌کند و در نتیجه این ناتوانی در یادگیری برای آنها کسالت‌بار می‌شود.

از جمله چالش‌های بیرونی دیگر، علاقه خانواده‌هاست. در صورتی که خانواده‌ها به قرآن علاقه‌مند باشند و در خانه قرآن تلاوت شود، دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه با قرآن مأنوس شوند؛ اما مشکل بزرگ بر سر راه آموزش قرآن، عدم علاقه خانواده‌ها به قرآن است. از مشکلات و چالش‌های کتاب آموزش قرآن پایه اول ابتدایی می‌توان به موضوع عدم جذابیت اشاره کرد. به دلیل اینکه معلمان با کودکانی سروکار دارند که از محیط خانه به یک‌باره وارد محیط آموزشی شده‌اند، لذا انگیزش و جذب آنان اهمیت دارد، که این برانگیختگی می‌تواند از کلاس‌داری و نحوه تدریس تا تألیف و نگارش کتاب را دربرگیرد.

نتایج پژوهش صفرازی و همکاران (۱۴۰۲)، که نشان داده‌اند شرایط و عوامل تأثیرگذار در زمینه گسست آموزشی در برنامه آموزش قرآن کریم وجود دارد و نگاه غیرکارشناسی به برنامه درسی قرآن کریم و عوامل محیطی - زمینه‌ای به بی‌انگیزگی و عدم یادگیری مهارت قرآنی می‌انجامد، با نتایج این بخش از پژوهش همسویی دارد. آموزش، متناسب با سن اتفاق می‌افتد. به اعتقاد مصاحبه‌شوندگان، کتاب‌ها هرچه تنوع بصری بیشتری داشته باشند، یادگیری لذت‌بخشی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌آورند. مشاهده تصاویر برای دانش‌آموزان و تجسم موقعیت، یادگیری را آسان‌تر می‌کند.

هرچه افراد در یادگیری با موارد سخت روبه‌رو شوند، شکست را به خود نزدیک می‌کنند و دست از تلاش برای تغییر موقعیت خود برمی‌دارند. والدین بیان می‌کنند که برخی سوره‌های این کتاب مناسب این محدوده سنی نیست و یادگیری آن برای دانش‌آموزان بسیار سخت است و ارائه سوره‌ها و آیات کوتاه برای این پایه تحصیلی مناسب‌تر است. در رابطه با دشواری روان‌خوانی‌ها، مهم‌ترین علت عدم یادگیری قرائت قرآن، عدم استماع منظم و استاندارد و به‌اندازه آیات و سوره‌های مربوطه است که این مشکل، یا از سوی معلمان مربوطه یا خود دانش‌آموزان و خانواده‌های آنها، یا هر دو طرف است (علم‌خواه و همکاران، ۱۴۰۰). زبان قرآن عربی است و یادگیری آن برای روان‌خوانی ضرورت دارد و در آموزش تلفظ کلمات و عبارت‌های کلام خداوند باید بسیار دقت کرد. تلفظ نادرست و عدم رعایت نشانه‌ها و مصوت‌ها می‌تواند معنای یک کلمه را تغییر دهد. تلفظ درست، از کلاس اول ابتدایی آموزش داده می‌شود. بسیاری از والدین از ناتوانی فرزندانشان در خواندن صحیح قرآن شکایت دارند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که استفاده از روش تجوید و ترتیل در یادگیری قرآن باعث بهبود توانایی خواندن قرآن در دانش‌آموزان دوره ابتدایی می‌شود (عابدینی و همکاران، ۱۴۰۲).

از دیگر چالش‌ها، مواجهه دانش‌آموزان پایه اول با عناوین درسی مختلف ریاضیات، علوم و فارسی و مهم‌تر از همه، یادگیری زبان عربی و روان‌خوانی قرآن و حفظ کردن سوره‌ها و فشار تحصیلی ناشی از تراکم مواد درسی است. همواره از مهم‌ترین چالش‌های آموزش قرآن، مسئله عدم توجه به آموزش قرآن است. با وجود ضرورت یادگیری درس قرآن، این درس در قیاس با کتب دیگر کم‌اهمیت‌تر تلقی می‌شود و مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد و گاهی زمان اختصاصی به آن به بطلت می‌گذرد. برخی معلمان تأکید چندانی بر این درس ندارند و صرفاً برای رفع تکلیف، ساعات آن را می‌گذارند.

از جمله نقاط ضعف مورد تأکید، زیاد بودن حجم کتاب برای این گروه سنی است. به‌گفته مشارکت‌کنندگان، در قسمت اول کتاب قرآن تصاویر زیادی وجود دارد و هرچه به قسمت دوم این کتاب نزدیک‌تر می‌شویم، مطالب سنگین و حجم کتاب بیشتر می‌شود؛ به‌طوری‌که در فصل دوم اثری از آموزش تصویری نیست و تمرکز صرف بر نشانه‌ها و لوحه‌ها همراه با آموزش برخی سوره‌هاست. چالش دیگر، کلی‌گویی و عدم طرح جزئیات مهم است. با توجه به اینکه در اصول برنامه درسی بر جذابیت محتوا تأکید شده، در تألیف کتاب‌های قرآن دوره اول ابتدایی این مسئله مورد توجه قرار نگرفته است و به انس و علاقه به قرآن منجر نمی‌شود و به بازنگری نیاز دارد.

همسو با پژوهش حاضر، نتایج پژوهش نجفی‌پازکی و دلبری (۱۴۰۱) نشان می‌دهد که معلمان در هر سه پایه اول تا سوم ابتدایی به بخش‌های مختلف محتوا (کتاب درسی، کتاب گویا، راهنمای معلم و لوحه آموزشی) نمره زیر میانگین داده‌اند. درواقع از نظر معلمان، محتوای ارائه‌شده با وضع مطلوب فاصله دارد و به بازنگری اساسی نیاز دارد. به‌دلیل اینکه کتاب قرآن زبانی متفاوت با زبان فارسی دارد، باید در تدریس آن نیز مربیان تخصصی و آشنا به معارف و دستور زبان عربی به‌کار گرفته شود. بر اساس نتایج پژوهش مای‌دیلا و آدینو (Mae Dilla & Adiyono, 2023)، تلاش معلم برای ارتقای توانایی دانش‌آموزان در خواندن قرآن، خواندن مکرر و درک مطالب و توجه به تجوید است و به کارشناسان متخصص نیاز است.

در مجموع، برخی چالش ها وجه اشتراک نظر معلمان و والدین بود؛ مانند: حجم بالای کتاب یا عدم تناسب سوره ها با سن دانش آموزان و... . در نتیجه، اگر این چالش ها مورد توجه مدیران و برنامه ریزان و به ویژه معلمان قرار گیرد، یادگیری بهتری برای دانش آموزان رقم خواهد خورد. با وجود ایراداتی که به این کتاب وارد شده، این کتاب دارای نقاط قوت مثبت متعددی است و نقاط ضعفی که به آنها اشاره شد، بیان کننده خلأهای موجود در این کتاب و آموزش آن است که می تواند آموزش را متأثر کند و دانش آموزان را از دستیابی به حیات طیبه، که هدف ساحت های شش گانه است، بازدارد.

پژوهش حاضر محدود به گروه معلمان و والدین دانش آموزان شهر یزد بود؛ لذا در تعمیم نتایج باید جانب احتیاط را رعایت کرد. محدودیت دیگر، مربوط به روش مطالعه و ابزار مصاحبه بود. پیشنهاد می شود که به بررسی عوامل برانگیزاننده علاقه به کتاب آموزش قرآن پرداخته شود. پیشنهاد می شود که به بررسی عوامل بازدارنده و تسهیل گر در همکاری خانواده ها در زمینه آموزش کتاب قرآن پرداخته شود. پیشنهاد می شود که از نتایج حاصل از این پژوهش، در مدارس و مراکز آموزشی برای آموزش بهتر در زمینه تدریس درس قرآن استفاده شود و نتایج آن، در زمینه بازنگری ها و اصلاحات آتی در کتاب، مورد توجه برنامه ریزان کتب درسی قرار گیرد.

منابع

- قرآن کریم (۱۳۷۶). ترجمه محمد مهدی فولادوند. قم: دار القرآن الکریم.
- نهج البلاغه (۱۳۶۵). ترجمه و شرح علینقی فیض الاسلام اصفهانی. تهران: سپهر.
- اشراقی، مهدی (۱۳۸۸). تحلیل و ارزشیابی سی دی‌های آموزش قرآن بر اساس استانداردهای طراحی تولید چندرسانه‌ای‌های آموزشی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- انوشه‌پور، ابوالفضل، تهرانی فرجاد، مسعود، ستوده، الهه، سرشور خراسانی، غلام عباس، سیدصالحی، منصوره، سیف، سیدمهدی، فلاح، حسن، نباتی، رضا و وکیل، مسعود (۱۳۹۶). راهنمای معلم آموزش قرآن اول دبستان. تهران: شرکت افست.
- جعفری‌فر، زهره و نقی‌زاده، زهرا (۱۳۹۶). شناسایی و تحلیل خلأهای موجود در پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش قرآن. دوفصلنامه پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآن کریم، ۲۸(۲)، ۴۷-۷۰.
- جلالی، رستم (۱۳۹۱). نمونه‌گیری در پژوهش کیفی. مجله تحقیقات کیفی در علوم سلامت، ۱(۴)، ۳۱۰-۳۲۰.
- چشم‌انداز برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی آموزش و پرورش.
- دانایی فرد، حسن، الوانی، سیدمهدی و آذر، عادل (۱۳۹۶). روش‌شناسی پژوهش کیفی در مدیریت: رویکرد جامع. تهران: صفار.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۱). تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صفرزایی، رسول، مؤمنی، حسین، اکبری، احمد و فلاح مهنه، تورج (۱۴۰۲). الگوی جاری آموزش روخوانی و روان‌خوانی قرآن کریم در دوره ابتدایی (ارائه الگو با رویکرد نظریه داده‌بنیاد). مطالعات برنامه درسی، ۱۸(۷۰)، ۴۱-۷۰.
- ظهرابی اصل، مهران و دولت‌دوست، حسین (۱۴۰۰). بررسی پیام‌های قرآنی کتب آموزش قرآن ابتدایی بر اساس ساحت‌های شش‌گانه تربیت. مجله مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۴(۳۰)، ۱-۱۶.
- عابدی، حیدرعلی (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیده‌شناسی در علوم بالینی. فصلنامه راهبرد، ۱۹(۵۴)، ۲۰۷-۲۲۴.
- عابدینی، مهدی، منادی، محمد مهدی و عابدی، مهدی (۱۴۰۲). مدیریت و ارتقای توانمندی خواندن قرآن در کلاس درس ابتدایی. اولین کنفرانس بین‌المللی مطالعات مدیریت، فرهنگ و هنر. دانشگاه فرهنگیان.
- علم‌خواه، مهدی (۱۳۹۹). بررسی اهداف آموزش قرآن در دوره ابتدایی. مطالعات قرائت قرآن، ۸(۱۵)، ۲۵۰-۲۶۴.
- علم‌خواه، مهدی، فقیهی، علیرضا، رحیمی، عبدالله و ناطقی، فائزه (۱۴۰۰). بررسی وضعیت آموزش قرآن دوره ابتدایی و ارائه الگوی مطلوب. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۹(۵۱)، ۱۵۹-۱۸۰.
- قاسم‌پور، مهدی (۱۳۹۹). بررسی عوامل ارتقای سطح آموزشی معلمان قرآن. مطالعات قرائت قرآن، ۸(۱۵)، ۲۶۶-۲۸۶.
- مجیدی، مریم (۱۴۰۰). بررسی شیوه‌های آموزش قرآن در آموزش و پرورش ایران بین سال‌های ۱۳۳۰-۱۳۸۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته الهیات گرایش علوم قرآن و حدیث. دانشگاه پیام نور قم.
- نجفی پازکی، معصومه و دلبری، سیدمحمد (۱۴۰۱). عنصر محتوا در برنامه درسی قرآن دوره اول ابتدایی، نوآوری‌های آموزشی. فصلنامه نوآوری آموزشی، ۲۱(۳)، ۱۵۱-۱۸۴.
- Aziz, A. A; Ibrahim, M. A; Shaker, M. H. & Nor, A. M. (2016). Teaching Technique of Islamic Studies in Higher Learning Institutions for Non-Arabic Speakers: Experience of Faculty of Quranic and Sunnah Studies and Tamhidi Centre. *Universiti Sains Islam Malaysia, Universal Journal of Educational Research*, 4(4), 755-760.
- Fitri Isnaini Br Matondang, N. & Rubino, R. (2023). Penerapan Gaya Komunikasi Islam Orang Tua terhadap Anak dalam Memotivasi Menghafal Al-Quran. *Murhum: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 4(2), 16-27.

- Mae Dilla, A. & Adiyono, A. (2023). Mengoptimalkan Literasi Alquran: Mengeksplorasi Strategi Pedagogis Dan Faktor-Faktor Sosial-Lingkungan Yang Berdampak Pada Kemahiran Membaca Al-Quran Di Kalangan Siswa Madrasah Sanawiyah Al-Ihsan Tanah Grogot, *ADIBA: Journal of Education*, 3(4), 459-509.
- Mansur, M; Yullys, H. & Ary Kiswanto, K. (2017). Al-Quran Based Learning Strategy in Teaching Mathematics at Primary Education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR), International Conference of Early Childhood Education (ICECE)*, 169, 304-306.
- Nasri, U; Khairi, P; Syukri, A. & Masiyan, M. (2023). Understanding of Santri Regarding Quranic Verses as Prayers within Hizib Nahdlatul Wathan and Its Implications for Children's Education in Daily Life: (A Study of Living Quran at the Islamic Center NW Tanjung Riau Batam Boarding School). *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 8(3), 1600–1604.
- Rosniati, H; Mahyudin, R; hodijah, K; Zulmuqim, Z; Remiswal, R. & Ahmad Reshad, J. (2022). Learning Strategies for Reading and Writing the Quran: Improving Student Competence as Preservice Teachers at the Faculty of Tarbiyah and Teacher Training. *Education Research International*, 1(2022), 1-7.
- Syafril, S; Yaumas, N; Engkizar, E; Jaafar, A. & Arifin, Z. (2021). Sustainable Development: Learning the Quran Using the Tartil Method. *Al-Ta lim Journal*, 1(1), 1-9.
- Zayed, T. M. (2017). The Role of Reading Motivation And Interest In Reading Engagement Of Quranic Exegesis Readers. *O-JIE: Online Journal of Islamic Education*, 3(1), 1-13.
- Zulkifli, H; Meeze Mohd Rashid, S; Mohamed, S; Toran, H; Mohd Raus, N. & Nasri Suratman, M. (2021). Challenges and Elements Needed for Children with Learning Disabilities in Teaching and Learning the Quran. *Children*, 9(10), 1469.



The Idea of an Education-Centered University

Seyed Majid Saberi Fathi  / Associate Professor, Department of Physics and Nuclear Studies, Interdisciplinary Ontological Studies, Faculty of Science, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 2024/03/28 - Accepted: 2024/06/19

saberifathi@um.ac.ir

Abstract

Following the Islamic Revolution, there emerged a need for transformative change in universities. Despite the implementation of diverse policies, this transformation has yet to materialize, as Iranian universities continue to align with global frameworks. This is evidenced by international rankings which implicitly show that not only the structure of universities but also their academic and research activities adhere to global standards. Conversely, the ineffectiveness of universities in addressing societal challenges has drawn criticism, even from academics, with some describing the current state as a "crisis of higher education."

Using the broad definition of science in the Islamic culture, which encompasses modern disciplines, in this article, we propose the idea of an "Education-Centered University." This model aims to revolutionize Iranian universities by reorienting their existing structures and activities with minimal systemic disruption. This study introduces the idea of education-centered university which is grounded in complex systems theory.

Keywords: university, science, education-centered, emergence (novelty), attractor point, dimensional reduction, hub.

ایده دانشگاه تربیت محور

سیدمجد صابری فتحی  / دانشیار گروه فیزیک و هسته پژوهشی مطالعات میان رشته ای هستی شناختی دانشکده علوم دانشگاه فردوسی مشهد دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۰۹ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰
saberifathi@um.ac.ir

چکیده

بعد از پیروزی انقلاب اسلامی به ایجاد تحولی در دانشگاه ها احساس نیاز می شد. با وجود اجرای سیاست های متنوع، تاکنون این تحول در دانشگاه ها به وجود نیامده است و دانشگاه های کشور همان مسیر ترسیم شده جهانی را کم و بیش پیموده اند. گواه آن نیز رتبه بندی های جهانی است که به طور تلویحی نشان می دهند، نه تنها ساختار دانشگاه، بلکه فعالیت های علمی - پژوهشی در آن نیز در راستای معیارهای جهانی است. در مقابل، بی تأثیر بودن دانشگاه ها در رفع مشکلات جامعه ایرادی است که حتی از طرف دانشگاهیان بر وضعیت فعلی دانشگاه وارد می شود؛ حتی برخی افراد از آن به بحران دانشگاه یاد می کنند. در این مقاله با استفاده از تعریف موسّع «علم» در فرهنگ اسلامی، که شامل علوم مدرن هم می شود، ایده «دانشگاه تربیت محور» را ارائه خواهیم کرد که می تواند دانشگاه های ما را، با توجه به شرایط کنونی آنها و با کمترین تغییرات در وضعیت فعلی شان، متحول کند. ایده دانشگاه تربیت محور بر مبنای نظریه های سامانه های پیچیده در این نوشتار معرفی می شود.

کلیدواژه ها: دانشگاه، علم، تربیت محور، برآمدگی (نوظهوری)، نقطه جاذب، کاهش بُعد، مرکزواره.

برنامه‌ریزی برای حال و آینده دانشگاه نیازمند تصویر واقعی از آن است. این تصویر، از جامعه و فرهنگ به‌دست می‌آید. در «سند دانشگاه اسلامی»، مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی، آمده است:

جامعه ایرانی، که در انقلاب اسلامی با رویکرد الهی جهان‌بینی اسلامی را مبنای شئون گوناگون زندگی خود قرار داد، خواهان آن است که آموزش عالی متناسب با مبانی و ارزش‌های اسلامی داشته باشد تا با تربیت متفکران و مدیران بر وفق آن مبانی و معیارها، به ترویج و تعمیم آنها در جامعه اسلامی مبادرت ورزد (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۲).

از این‌رو در سند دانشگاه اسلامی، علاوه بر اهداف و مأموریت‌ها، بیش از پنجاه راهبرد و حدود سیصد اقدام برای اسلامی شدن دانشگاه‌ها معرفی شده است. برای مثال، یکی از اقدامات آن، «تدوین، بازنگری و اصلاح متون علوم انسانی و برنامه‌های درسی» است. اجرای این اقدامات و راهبردها به‌لحاظ علمی، نیروی انسانی، ساختار اداری و هزینه‌های مالی کاری سترگ است. به همین دلیل، چشم‌اندازی که در این سند ترسیم شده، اجرایی نشده است و با توجه به شرایط موجود، یعنی آماده نبودن ساختارهای علمی، انسانی، اداری، مالی و... امکان اجرایی شدن آن در دانشگاه‌ها بسیار کم است. تاکنون هم پس از گذشت ده سال از تصویب آن، اقدام مؤثری در اجرای آن انجام نشده است. پس چه باید کرد؟ آیا باید منتظر اجرای حدود سیصد اقدام این سند شد و تا هنگامی که علم دینی یا علم بومی ایجاد شود، صبر کرد؟ این مقاله، درواقع پاسخی تلویحی به این پرسش است که چگونه باید آن را اجرا کرد. پاسخ ما، از این رو تلویحی است که راهکاری برای اجرای راهبردها و اقدامات سند داده نمی‌شود؛ بلکه با تصحیح ایده دانشگاه در کشور، مقاصد «سند دانشگاه اسلامی» تحقق‌پذیر می‌شوند.

امروزه دانشگاه‌های ما از لحاظ آموزش بسیار خوب شده‌اند؛ اما آنها قادر به حل مشکلات اساسی کشور نیستند؛ همچنین انسان تراز مورد نظر سند را تربیت نکرده‌اند. صراحتاً نیروی انسانی در دانشگاه‌های ما مطابق با ارزش‌های غرب و مدرنیته آموزش داده می‌شوند و اگر هم دانشجویی دین‌دار است، به‌سبب تربیت محیطی است، نه تربیت رسمی دانشگاهی. چرا چنین شده است؟ دلایل بسیاری وجود دارد که موضوع این بحث نیست. درواقع، سند دانشگاه اسلامی نیازها را استخراج کرده؛ اما همان‌گونه که در انتهای سند ذکر شده، برنامه اجرای آن به دانشگاه‌ها محول شده است. آنچه در این نوشتار آورده شده، ایده دانشگاه مبتنی بر اهداف این سند است که قابلیت اجرا به‌صورت کاربردی، راهبردی و - مهم‌تر از همه - تاکتیکی را دارد؛ یعنی با توجه به شرایط موجود هر دانشگاهی، امکان‌پذیر و اجرایی است. دلیل امکان آن و بنیان بحث نظری ما، در بخش «روش» خواهد آمد.

ساختار این مقاله بدین صورت است: در برهه‌های زمانی مختلف در غرب و به‌خصوص پس از مدرنیته، ایده‌های مختلفی از دانشگاه ارائه شده است؛ اما در مجموع، این ایده‌های مختلف موفق نبودند و اگر مشکلی را حل کردند، مشکل دیگری را به‌وجود آوردند. حتی در زمانی، در دهه شصت قرن بیستم میلادی، انقلاب دانشگاهی در غرب به‌وقوع پیوست؛ اما هم‌اکنون برخی از اندیشمندان غربی بحث بحران دانشگاه را مطرح کرده‌اند. در بخش بعد، درباره بحران دانشگاه در غرب و ایده‌های مختلف آن به‌اختصار سخن خواهیم گفت و در ادامه به آسیب‌شناسی بحران دانشگاه در غرب خواهیم پرداخت. این مطالعه و بررسی، در بیان ایده دانشگاه مؤثر است.

درواقع، برای اینکه ایده دانشگاه ایرانی را بتوانیم ارائه دهیم، لازم است به فرهنگ خود و تاریخ علم خود مراجعه کنیم و از آن طریق، ایده دانشگاه را معرفی کنیم. بنابراین لازم است به تعریف «علم و تربیت» در متون گذشته مراجعه کرد و نسبت آن با علم مدرن مشخص شود. نکته دیگر این است که با توجه به اینکه دانشگاه بخشی از جامعه است، پس باید آن را به صورت یک سامانه پیچیده در نظر گرفت. این ملزومات در بخش ۳ بیان می‌شوند. همچنین برای اینکه ایده مطرح شده بتواند اجرایی و راهبردی شود، دو رهیافت ایدئال (بدون در نظر گرفتن شرایط موجود) و راهبردی (با در نظر گرفتن شرایط موجود) برای ایده دانشگاه تربیت‌محور ارائه خواهد شد. در پایان، مواجهه دانشگاه تربیت‌محور را با مفاهیمی که امروزه در غرب مورد مطالبه‌اند و در ایران نیز عده‌ای درباره آنها حساس‌اند، مانند آزادی آکادمیک، اخلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و زیست‌بوم، مورد مطالعه قرار خواهیم داد و نشان می‌دهیم که در این ایده، تمام این دغدغه‌ها در نظر گرفته شده‌اند؛ به عبارت دیگر، در بیان سامانه‌های پیچیده، تربیت با مؤلفه اسلامی یک مرکزواره (Centroid) برای پارامترهای یادشده و همچنین اهداف و اقدامات سند دانشگاه اسلامی است. برای مثال، اگر دانشجو دارای تربیت اسلامی باشد، ازدواج بهنگام خواهد کرد؛ اجتماعی شدن در او شکل خواهد گرفت و هنگامی که این دانشجو استاد دانشگاه شود، نقش تربیتی مورد نظر سند را ایفا خواهد کرد.

۱. مفهوم‌شناسی و روش

دانشگاه بخشی از اجتماع است و به صورت یک سامانه پیچیده در نظر گرفته می‌شود. از این رو لازم است که ابتدا در مفهوم‌شناسی بحث، برخی مفاهیم مورد استفاده شرح داده شوند؛ سپس به شرح روش پرداخته شود.

۱-۱. مفهوم‌شناسی

در تحلیل داده‌ها در ریاضی، علوم رایانه‌ای و فیزیک، به خصوص سامانه‌های پیچیده، روش مهمی به نام «کاهش بُعد» (Dimension reduction) وجود دارد که این روش، تبدیل داده‌ها در فضای با ابعاد بالا به فضای با ابعاد کمتر است. در حالت ایدئال، در تقلیل به ابعاد کم، خصیصه‌هایی که باقی می‌مانند، برخی خواص معنادار (Meaningful) و ذاتی (Intrinsic) سامانه‌اند. برای مثال، تعدادی عکس (تصاویر دیجیتال) را در نظر بگیرید که از زوایا و فواصل مختلف از جسمی گرفته شده‌اند. از طریق روش کاهش بُعد می‌توان این مجموعه از تصاویر را توسط رایانه بر اساس زاویه و فاصله مرتب‌سازی کرد. درواقع، از نظر ریاضی می‌توان فضای هر تصویر را به تعداد پیکسل‌های دوربین عکاسی (مثلاً یک میلیون پیکسل) در نظر گرفت. پس هر تصویر نقطه‌ای در این فضای یک میلیون‌بعدی است و مجموعه مثلاً هزار تصویر، هزار نقطه در این فضا دارند. با استفاده از روش‌های کاهش بُعد، می‌توان ابعاد فضای یک میلیون‌بعدی تصاویر را به سه بعد تقلیل داد که موقعیت عکس‌برداری شده هر تصویر، یعنی زاویه فضایی عکس را معین می‌کند. به عبارت دیگر، سه خاصیت ذاتی یا همان فضای فیزیکی، مکان و موقعیت جسم نسبت به دوربین است. به بیان تخصصی، در یک فضای یک میلیون‌بعدی، هزار نقطه بر روی رویه (در اینجا سطحی سه‌بعدی) قرار دارند و برای رفتن از نقطه‌ای (تصویری) به نقطه دیگر (تصویری دیگر)، کافی است روی این رویه سه‌بعدی حرکت کرد.

درواقع، کاهش ابعاد، نمایشی فشرده‌تر و با تفسیرپذیری راحت‌تر از مفهوم هدف به‌دست می‌دهد و بر مرتبط‌ترین متغیرها متمرکز می‌شود. روش‌های متعددی برای کاهش بعد وجود دارد؛ مانند:

- روش «هم‌سنجی استقرا» (Contrasting Induction): روش «از داده‌ها به مدل کلی رسیدن» است؛
- روش «قیاس» (Deduction): روش «به‌کار بردن یک مدل کلی، معمولاً حدسی، و انجام پیش‌بینی و مقایسه پیش‌بینی با داده‌ها» است؛

- روش «ترارسانی» (Transduction): روش «از داده‌ها به ارزش‌ها و مقادیر خاص رسیدن» است. در این روش، داده‌ها مدل‌سازی نمی‌شوند؛ اما در عوض، هر بار که نیاز به پیش‌بینی باشد، مستقیماً از آنها استفاده می‌شود. برای مثال، اگر در شهری چندین منبع آب وجود داشته باشد، شهر را می‌توان براساس نزدیک‌ترین خانه‌ها به هر منبع آب، به محلات مختلف تقسیم کرد. در این مدل، برآورد ارزش یک کارکرد در یک نقطه مورد توجه، مفهوم جدیدی از استنتاج را توصیف می‌کند که حرکت از خاص به خاص است. لازم به ذکر است که در این روش، بهترین نتیجه از مقدار محدود اطلاعات به‌دست آورده می‌شود.

روشی که ما در این مقاله استفاده می‌کنیم، روش «ترارسانی» است؛ زیرا مدل‌سازی رفتار سامانه‌های پیچیده‌مدل، به‌دلیل انواع تعاملات آنها با هم نظیر رقابت، روابط، وابستگی‌های میان اجزای سامانه پیچیده و محیط آن، ذاتاً دشوار است. تعاملات میان اجزای سامانه پیچیده به‌ظهور خاصیتی جدید در سامانه منجر می‌شود که این امر به «برآمدگی» (نوظهوری) (Emergence) مشهور است. «برآمدگی» بدین مفهوم است که کل سامانه خاصیتی دارد که اجزای آن سامانه ندارند. به‌عبارت‌دیگر، کل بزرگ‌تر از مجموع اعضاست (O'Connor, 2012). در خصوص «برآمدگی»، از باب مثال می‌توان به حیات در زیست‌شناسی اشاره کرد که برآمده از شیمی است؛ یا روان‌شناسی برآمده از عصب‌شناسی است. برآمدگی تقلیل‌ناپذیر است (O'Connor, 2012). برآمدگی ناشی از خودسازمانی (Self-organization) سامانه پیچیده است؛ یعنی بدون اینکه فرد و گروه هدایت بیرونی یافته باشند، از تعامل‌های خود با محیط و به‌طور درونی به‌سمت پیچیدگی بیشتر، تکامل می‌یابد. تعامل اجزای سامانه پیچیده با محیط، معمولاً بر اثر «غوطه‌وری» (Immersion) در شرایط محیطی به‌وقوع می‌پیوندد. غوطه‌وری به‌معنای درگیری عمیق ذهنی در چیزی است. از غوطه‌وری به‌صورت تکنیکی در آموزش زبان دوم استفاده می‌شود. بدین ترتیب که زبان‌آموز را در موقعیت‌های مختلف قرار می‌دهند؛ مانند حضور در آشپزخانه برای پخت‌وپز، تئاتر و...؛ یا دروس مختلف مانند ریاضی، علوم و... را با زبان دوم تدریس می‌کنند. بدین ترتیب، زبان‌آموز برای یادگیری در موقعیت‌های واقعی قرار می‌گیرد. ازطرف‌دیگر، نقطه (هدف) جاذب (Attractor)، مرکزواره و نقطه‌ای است که سامانه تمایل به حرکت به‌سمت آن دارد، که ناشی از دینامیک سامانه است. سه نوع نقطه جاذب وجود دارد (Hasselbatt, 2003, p.331-332):

- نقطه جاذب ثابت (Attracting fixed point) که همان نقاط تعادل سامانه در حالت پایا هستند؛

– نقطهٔ جاذب تناوبی (Attracting periodic point) یا چرخهٔ محدود (Limit cycle): این نقطهٔ جاذب، مداری تناوبی از یک سامانهٔ دینامیکی پیوسته است که ایزوله و به صورت یک منحنی بسته است و حرکت سامانه، در این محدودهٔ فضایی است؛

– جاذب شگفت (Strange attractor): حرکت در محدودهٔ فضا خواهد بود؛ اما رفتار سامانهٔ پیچیده و آشوبی است. برای مثال، هم خداباوری یک نقطهٔ تعادل است و هم انسان‌گرایی و انسان خداگون؛ اما خداباوری یک نقطهٔ تعادل پایدار است؛ زیرا انرژی پتانسیل انسان در خداباوری مینیمم است و خدا قادر متعال است و انسان ضعیف است. او بزرگ و انسان حقیر است. بنابراین یک نقطهٔ تعادل پایدار و یک نقطهٔ جاذب است؛ اما در مذهب انسان خداگون، انسان قادر و بزرگ است؛ یعنی در ماکزیمم انرژی قرار دارد که این نقطهٔ تعادل ناپایدار و یک نقطه (هدف) دافع است. این اثبات ریاضی وضعیت ناپایدار انسان مدرن و حیرانی و سرگشتگی اوست که منجر به نسبی‌گرایی در مدرنیته شده است و همان‌گونه که در بخش ۳-۱ ملاحظه خواهد شد، این امر موجب عدم وجود مرکزواره یا وجود مرکزوارهای متناقض در ایدهٔ دانشگاه خواهد شد.

۱-۲. روش

در مورد ایدهٔ دانشگاه، آنچه ما از داده‌ها و مدل‌ها در اختیار داریم، مدل‌های (ایده‌های) اندیشمندان غربی، مانند دانشگاه لیبرال است که برخی از آنها کاملاً یا تا حدی اجرا شده‌اند و نتایج آنها هم معلوم شده است و برخی در حد ایده وجود دارند. برای مثال، کانت در کتاب *نزع دانشکده‌ها* (۱۳۹۹) مناقشهٔ دانشکدهٔ فلسفه را با دانشکده‌های طب، حقوق و الهیات تحلیل و بررسی می‌کند و نتیجه می‌گیرد که چون دانشکدهٔ فلسفه کمتر مورد التفات دولت است، آزادی در آن هست. درواقع با توجه به سامانه‌های پیچیده، ایدهٔ کانت، در روش مدل‌سازی «قیاسی» بوده است. کانت با بررسی وضعیت دانشکده‌های یادشده حدس کلی می‌زند که «اگر دانشگاه مستقل از دولت باشد، آزادی آکادمی تحقق می‌پذیرد؛ سپس نتیجه می‌گیرد: «دولت به دانشکده‌های پزشکی، حقوق و مهندسی التفات دارد؛ پس در آنها آزادی آکادمی وجود ندارد»؛ «دولت به دانشکدهٔ الهیات التفات ندارد؛ پس در آن آزادی آکادمی وجود دارد».

البته در مدل‌سازی قیاسی هنگامی نتیجه قابل پذیرش است که پیش‌بینی با تجربه و آزمون تأیید شود؛ اتفاقی که برای ایدهٔ کانت رخ نداد. این ایدهٔ کانت، الهام‌بخش همبولت، وزیر وقت دولت پروس در سال ۱۸۰۹ میلادی، می‌شود و ایدهٔ جدید دانشگاه لیبرال در دستیابی به حقیقت، توسط او مطرح می‌گردد. بدین ترتیب دانشگاه همبولت برلین – که دانشگاهی ایدئال‌گراست – تأسیس می‌شود. هدف همبولت تضمین آزادی آکادمیک در تحقیق و پژوهش با استقلال از دولت است. البته درنهایت، «اقتصاد» نیروی مؤثر بر دانشگاه و جایگزین دولت می‌شود و به ارزشی که هدف‌گذاری شده بود، یعنی آزادی آکادمی نرسید. درواقع، دانشگاه همبولت که از نظر مالی به بخش خصوصی وابسته شد، مانع تحقق آزادی شد. اگر به کشور خودمان بنگریم، ملاحظه می‌کنیم که در حوزه‌های علمیة شیعه، تأمین منابع مالی مدارس علمیه از طریق موقوفات و خمس موجب استقلال آنها از هر مرکز قدرتی شده است.

تاکنون ملاحظه کردیم که آنچه در سند دانشگاه اسلامی وجود دارد، ابعاد زیادی از سامانه پیچیده دانشگاهی است که اولاً همه این ابعاد ذاتی آن نیست؛ ثانیاً زیاد بودن ابعاد عملاً امکان مطالعه سامانه پیچیده را ناممکن می‌سازد. بنابراین باید ابعادی را جست‌وجو کرد که خصوصیات ذاتی دانشگاه‌اند. برای مثال، ازدواج یا اعتلای خانواده خاصیت ذاتی دانشگاه اسلامی نیست؛ اما تربیت خاصیت ذاتی و مرکوره آن است که تحت تأثیر آن، این دو خصیصه امکان تحقق دارند.

در این پژوهش، روش کمی استفاده نمی‌شود؛ زیرا به داده‌های مفصل در تمام ابعاد از مراکز آموزش عالی کشور نیاز دارد و کاری زمان‌بر و پرهزینه است؛ همچنین غیرضروری است؛ زیرا ما به دنبال توصیف وضعیت تحرک و پویایی (دینامیک) دانشگاه در این مقاله نیستیم؛ بلکه به دنبال تفهیم دانشگاهیم. به عبارت دیگر، به دنبال فهم این هستیم که دانشگاه با چه نوع خصوصیات ذاتی تعریف شود تا اهداف دانشگاه اسلامی تحقق یابد. از این رو ابتدا از روش مرسوم خوشه‌بندی داده‌ها استفاده می‌کنیم؛ بدین معنا که زیرمجموعه‌ای از مجموعه داده‌های سامانه پیچیده حول و حوش یک مرکوره‌اند؛ مثلاً هنگامی که دانشگاه لیبرال لحاظ شود، مهم‌ترین مرکوره آن اقتصاد است که حتی بر آزادی آکادمی که هدف این دانشگاه است، تأثیرگذار است. در دانشگاه اسلامی مهم‌ترین مرکوره آن تربیت است؛ زیرا ارزش‌ها ثابت‌اند: «لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ» (یونس: ۶۴).

برای به دست آوردن مرکوره‌ها می‌توان آنها را در ایده‌های دانشگاه در سده‌های گذشته اروپا - که ظاهراً دانشگاه فعلی ما از آنها به‌عاریت گرفته شده است - جست‌وجو کرد. مرکوره‌هایی که وجود یا فقدان آنها به بروز برخی بحران‌ها منجر شده است، همان ابعاد کاهش‌یافته‌اند و خصوصیات معنادار یا ذاتی دانشگاه‌اند. از سوی دیگر، در ایده این مقاله، یعنی ایده دانشگاه تربیت‌محور، «تربیت» مرکوره است و سایر پارامترها، مانند آزادی آکادمیک، اجتماعی شدن و محیط زیست، همچنین اهداف سند دانشگاه اسلامی، تحت تأثیر آن خواهند بود. با توجه به اینکه این ایده دارای دو رهیافت ایدئال و راهبردی است، در رهیافت راهبردی میزان تأثیر تربیت در سایر پارامترها هنگامی کامل می‌شود که دانشگاه به سمت وضعیت ایدئال سوق داده شود. از این رو در ایده دانشگاه تربیت‌محور به تغییرات فوری و زیاد در محتوای کتب درسی در ساختارهای علمی، انسانی و مالی دانشگاه‌ها نیاز نیست.

۲. پیشینه تحقیق

در غرب، متفکران بسیاری درباره ایده دانشگاه، به‌خصوص بعد از مدرنیته، سخن گفته و تحقیق کرده‌اند. ایمانوئل کانت که تحت تأثیر مکانیک نیوتنی، انقلاب فرانسه و ژان ژاک روسو بود، آثار ارزشمندی را در زمینه فلسفه در پاسخ به ایرادات هیوم ارائه کرد که این آثار آغاز نزول فلسفه غرب از هستی‌شناسی به معرفت‌شناسی بود. همچنین نوع نگاه به علم تغییر کرد. همان‌گونه که در بخش قبل آورده شد، کتاب *نواع دانشکده‌های کانت* (۱۳۹۹) چالشی را برای ایده دانشگاه موجود در آن زمان مطرح می‌کند که در نهایت به ایده دانشگاه همبولتی برای تضمین آزادی آکادمیک در تحقیق و پژوهش با استقلال از دولت منجر می‌شود. در انگلستان نیز جان هنری نیومن در سال ۱۸۲۸ میلادی حرکتی را آغاز کرد که به دانشگاه سکولار و مستقل از کلیسا و عاری از تدریس هرگونه دروس مذهبی منجر شد و

مدافع نوعی آزادی آکادمیک بود (مک‌اینتایر، ۱۴۰۰، ص ۲۰۹-۲۱۵). نیومن مدعی است که علم روش و زبان خاص خود را دارد و دین هم زبان خاص خود را. دانشگاه آکسفورد با این ایده و با تأکید بر آموزش دایر می‌شود؛ درحالی‌که در دانشگاه همبولت تأکید بر پژوهش بود (فراستخواه، ۱۳۹۶، ص ۳۸). با پیشرفت علم مدرن و سیطره آن در اواخر قرن نوزدهم میلادی، مجدداً ارزش فلسفه کم می‌شود و نقش آن را فلسفه اجتماعی می‌گیرد؛ تاجایی که فیلسوفی مانند ادموند هوسرل فلسفه را می‌خواهد علمی کند و پدیدارشناسی را به‌وجود می‌آورد؛ که این دومین نزول فلسفه در غرب است. در ادامه این نزول‌ها نقش فلسفه در غرب به علوم اجتماعی داده می‌شود و درنهایت استفان هاوکینگ، فیزیک‌دان انگلیسی، «مرگ فلسفه» را در سال ۲۰۱۰ میلادی اعلام می‌کند.

در اواخر قرن نوزدهم میلادی و در دوران سیطره مطلق علم، با تأسی از علوم طبیعی، ایده دانشگاه بر مبنای جامعه‌شناسی وبر و پارسونز تبیین می‌شود. در کارکردگرایی پارسونز، جامعه دارای اجزایی است که در ارتباط متقابل با یکدیگرند و در کارکرد کل جامعه سهیم‌اند. در دانشگاه، کارکنان و ساختمان‌های هریک وظایف گوناگونی دارند؛ یعنی ایده‌ای نظام‌مند (سیستمی) و کارکردگرا، که هر دانشکده و بخش دانشگاه در جایی خاص در سامانه و با کارکرد خاصی قرار دارد. این ایده دانشگاه در توافق با ایده وحدت علوم در پوزیتیویسم بود.

ازسوی دیگر، بعد از جنگ جهانی دوم و با توجه به نیازهای آن دوران، توده‌گرایی جایگزین نخبه‌گرایی در دانشگاه‌ها می‌شود و افراد زیادی وارد دانشگاه‌ها می‌شوند. این افراد تحمل نظام (سیستم) کارکردگرایی جبری وبر-پارسونزی را ندارند و انقلاب‌های دهه شصت قرن بیستم میلادی در دانشگاه‌های آمریکا و اروپا رخ می‌دهند. در این زمان، تفکرات انتقادی درباره وضع موجود در دانشگاه‌ها، به‌دنبال ایده‌های جدید می‌گردند (بارنت، ۱۳۹۸، ص ۵۹). در آلمان، یاسپرس بعد از جنگ جهانی دوم به تصحیح ایده همبولتی پرداخت، که به‌زعم او موجب به‌وجود آمدن ایده ناسیونالیسم و دانشگاه بومی و آلمان دوره نازی شد. ازاین‌رو او بیان می‌کند که دولت اگر در دانشگاه مداخله نکند، به آن احترام می‌گذارد (یاسپرس، ۱۳۹۸، ص ۱۵۹). او وظیفه دانشگاه را نیز انتقال نوعی خاص از فرهنگ می‌داند (یاسپرس، ۱۳۹۸، ص ۶۷). او همچنین وحدت علوم را ایدئال در نظر می‌گیرد و اظهار می‌کند که «هر طبقه‌بندی تلاشی موقتی برای ترجمه‌ای ایدئال به واقعیت از دیدگاهی خاص و از منظر یک موقعیت فکری و تاریخی است. با این فرض، همه طبقه‌بندی‌ها کاذب‌اند» (یاسپرس، ۱۳۹۸، ص ۱۱۹).

هابرماس مشکل دانشگاه را در غلبه عقلانیت ابزاری می‌بیند و آن را به‌همراه فقدان تولید معنا موجب شیء‌وارگی جامعه می‌داند (پیوزی، ۱۳۹۰، ص ۴۱). هابرماس نیاز به عقلانیت تأویلی و هرمنوتیکی در علم مدرن و حوزه عمومی را برای برون‌رفت دانشگاه از جبریت کارکردگرایی پارسونزی پیشنهاد می‌کند تا آزادی آکادمیک با عدم تمرکز از بین رفتن دخالت‌ها در کار استادان و دانشکده‌ها تحقق یابد. هابرماس بر این باور بود که علم و هنجارها، هر دو در منافع و علایق اجتماعی ریشه دارند. ازاین‌رو در دیدگاه هابرماس، معضل درک و فهم ارزش‌های مباین و مغایری است که در تحقیقات علمی و دیگر فعالیت‌ها به‌چشم می‌آیند (نوذری، ۱۳۸۹،

ص ۹۲). از این رو او مفهوم حوزه عمومی (Public Sphere) را مطرح می‌کند که در آن با تضمین آزادی اجتماعات و نشر بتوان چیزی را در برخورد با افکار عمومی شکل داد (نوذری، ۱۳۸۹، ص ۴۶۶).

از سوی دیگر، جان سرل به دنبال گسترش آزادی آکادمیک است و دو نوع آزادی آکادمیک خاص و عام را تعریف می‌کند. آزادی آکادمیک خاص از نظر او این است که استادان حق تدریس و هدایت فرایند پژوهش و نتایج را بدون دخالت دیگران داشته باشند؛ و از سوی دیگر، دانشجویان حق داشته باشند که پژوهش کنند و بیاموزند (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۲۴۲). سرل آزادی آکادمیک عام را این گونه تعریف می‌کند:

استادان و دانشجویان در موارد مربوط به آزادی بیان، آزادی پژوهش، آزادی اجتماعات و آزادی نشر نوشته‌هایشان، با هم برابرند و این برابری برآمده از نقشی است که استادان و دانشجویان در مقام شهروندان یک جامعه آزاد ایفا می‌کنند. این حقوق و آزادی برای آنها محفوظ است تا هنگامی که پاسداشت کارکردهای آکادمیک دانشگاه منجر به محدود کردن آنها شود (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۲۴۹).

بنابراین نظریه آزادی آکادمیک عام دو جنبه دارد: نخست، دانشگاه نهادی است که محقق‌کننده ارزش‌های اجتماعی عام، مانند آزادی پژوهش و آزادی بیان به همراه نظریه‌ای درباره صلاحیت علمی و تخصصی است؛ و دوم، با توجه به اینکه دانشگاه نهادی است که آزادی پژوهش را محقق می‌کند، با فضاهای عمومی دیگر، مانند پارک و خیابان، کاملاً متفاوت است (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۲۵۱). اما درواقع این ایده امکان‌پذیر نیست؛ چون آزادی برای اخلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و مانند اینها، یک مرکزواره نیست؛ یعنی آنها از آزادی دور می‌شوند. عملاً هم در غرب همین اتفاق افتاده است. ایده‌های بعدی دانشگاه - که در ادامه خواهند آمد - مؤید این گفته‌اند.

در فرانسه، پی‌یر بوردیو به بررسی عوامل به وجود آورنده انقلاب دانشگاهی و دانشجویی ماه مه ۱۹۶۸ میلادی در کتاب *دانشگاه/انسانی* (۱۹۸۴) می‌پردازد. او دانشگاه را میدان و چهار سرمایه اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و نمادین افراد را در میدان برای مبارزه با چالش‌ها و نابرابری‌ها در نظر می‌گیرد. او در این کتاب، با هدف مطالعه وضعیت آموزش عالی در فرانسه، به بررسی میدان دانشگاهی و آنچه در آن اتفاق می‌افتد، می‌پردازد و آن را با قدرت پیوند می‌دهد. بوردیو در این تحلیل متوجه شد که در نظام دانشگاهی فرانسه دو نوع ساختار قدرت وجود داشته است که به انقلاب ماه مه ۱۹۶۸ منجر می‌شود: یکی اجتماعی و دیگری علمی، که در این دو نوع، ترتیب رشته‌ها معکوس است؛ یعنی در سلسله‌مراتب اجتماعی و سیاسی، رشته‌های حقوق و پزشکی در مرتبه‌ای بالاتر و علم و هنر پس از آنها قرار دارند؛ اما در سلسله‌مراتب فرهنگی، به عکس، علم و هنر بالاتر از حقوق و پزشکی قرار می‌گیرند (Bourdieu, 1984, p.237).

ژان فرانسوا لیوتار به نقد علم مدرن و از بین رفتن کلان‌روایت‌ها در آن می‌پردازد. به نظر لیوتار، در دنیای مدرن «علم بدون پیشینه غیرعلمی پدید نمی‌آید. ترقی و عدالت و پیشرفت تاریخی از جمله این روایات کلان‌اند. این روایات فرجام‌هایی را تصویر می‌کنند که هم نظام اجتماعی و هم علم و دانش را توجیه می‌کنند. روایات، غایتی باورکردنی برای عمل و علم و جامعه به دست می‌دهند. روایات، گرچه توجیه‌گر علم‌اند، ولی خارج از آن قرار دارند» (بشیریه، ۱۳۹۱، ج ۲، ص ۳۱۰). لیوتار کلان‌روایت‌ها (Meganarrative) را دو نوع نظرورزان (Speculative) و رهایی‌بخش

(Emancipatory) می‌داند. کلان‌روایت‌های نظرورزانانه کاملاً نظری، غیرعملی و خودمرجع‌اند. به عبارت دیگر، در این کلان‌روایت‌ها علم برای خود علم تولید می‌شود. او مدارس را کاربردی (Functional) و دانشگاه را نظرورزانانه می‌داند؛ یعنی فلسفی. فلسفه وظیفهٔ منسجم کردن آموزه‌هایی را دارد که به صورت پراکنده، در شاخه‌های مختلف علوم و آزمایشگاه‌ها در دوران آموزش پیش‌دانشگاهی فراگرفته شده‌اند. فقط فلسفه قادر به انجام چنین کاری است؛ آن‌هم در بازی‌ای زبانی که علوم را به عنوان لحظات شکل‌گیری اندیشه به هم پیوند می‌دهد. به عبارت دیگر، فلسفه علوم را با روایتی عقلی یا ترجیحاً فراروایت (Metanarrative) پیوند می‌دهد (Lyotard, 1984, p.33). برخلاف فراروایت که مربوط به دوران قبل از «مدرن» است و همیشه با برخی الگوهای معین آغاز می‌شود و پایان می‌یابد، کلان‌روایت سیر پیشرفت بشری را ترسیم می‌کند.

مطابق عقیدهٔ لیوتار، در دنیای پست‌مدرن، دیگر یک فرازبان جهانی وجود ندارد. هدف گفتمان‌رهایی‌بخش هیچ ربطی به گفتمان علمی ندارد. در پوزیتیویسمی که بر آن پافشاری می‌شود، علوم به بخش‌های کوچک تقسیم شده‌اند و هر دانشمندی به تحلیل قسمتی از آن می‌پردازد. دیگر هیچ کس نمی‌تواند بر همهٔ آن مسلط باشد. بنابراین کل دنیای پست‌مدرن همین است و بسیاری از مردم غم دوری روایت گمشده را فراموش کرده‌اند (Lyotard, 1984, p.41). فردیک پولاک در این زمینه بیان کرده است: «فوق متخصص فردی است که بیشتر و بیشتر در مورد کمتر و کمتر می‌داند و در نهایت همه چیز را در مورد هیچ چیز می‌فهمد» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۹، ص ۳۰۰).

لیوتار توصیفی بدیع از مطالعهٔ وضعیتی از توسعهٔ دانش، علم و فناوری در جوامع کاپیتالیسم پیشرفته مطرح می‌کند و در آن توصیفی فلسفی از تغییر کردن حالت دانش، علم و آموزش و پرورش در بسیاری از جوامع توسعه‌یافته می‌آورد (Peter, 2010). لیوتار تغییر حالت دانش را در دوران پست‌مدرن از «دانش برای دانش و برای کشف حقیقت» به «دانش برای کارکرد و بازدهی» توصیف می‌کند. او در پیشرفت، دانش را صغیر می‌داند (Peter, 2010). حذف متافیزیک فرهنگی نیز یکی از نتایج دوران پست‌مدرن است. در مجموع و به طور خلاصه، «سه جنبه از علوم اجتماعی مدرنیستی به طور خاص مورد حمله قرار می‌گیرد: پیش فرض وجود یک فاعل یا بازیگر مستقل؛ پذیرش یک نظریهٔ همخوان در مورد حقیقت؛ و شکل‌گیری اندیشهٔ ترقی» (جیمسون، ۱۳۹۰، ص ۹۰).

با توجه به این پیشینهٔ تاریخی مختصر، به طور کلی با پیشرفت علم و فناوری چند مسئله رخ داد: نخست مسائل و آسیب‌های اجتماعی ناشی از مدرنیته نمایان شد. برای رهایی از آنها، ابتدا آزادی آکادمیک مورد نقد واقع شد و در ادامه ایدهٔ مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه یا جامعه‌پذیری آن به وجود آمد. مسئلهٔ دوم مشکل اشتغال بود. در نزد برخی، مانند کلارک کر، دانشگاه به یک مؤسسهٔ کارآفرین تقلیل یافت و به جای ایدهٔ دانشگاه، کاربرد دانشگاه مطرح شد (کر، ۱۳۸۸، ص ۴۸). مسئلهٔ سوم در خطر افتادن و انحطاط محیط زیست، زیست‌بوم و توسعهٔ نامتوازن بود. در پاسخ به این مسائل، ایده‌هایی همچون بین‌المللی‌سازی آموزش عالی (نایت، ۱۳۹۵)، دانشگاه پایدار (مارتین، ۱۳۹۹) و دانشگاه بوم‌شناختی (بارنت، ۱۳۹۷) مطرح شده‌اند. در ایدهٔ اخیر، بارنت وزن یکسان دادن به هفت زیست‌بوم معرفت،

اقتصاد، اجتماع و جامعه، فرهنگ، یادگیری، شخصیت اشخاص و محیط زیست را در ایده دانشگاه دارای اهمیت می‌داند. البته او اذعان می‌کند که این ایده آرمان‌شهری دست‌یافتنی را توصیف می‌کند که بعید است کاملاً تحقق یابد (بارنت، ۱۳۹۷، ص ۳۵۲).

۳. یافته‌ها

۳-۱. امتناع وجود مرکزواره (معنا) در سامانه پیچیده دانشگاه در غرب

چنان‌که گفته شد، در سده‌های اخیر ایده‌های مختلف دانشگاه در غرب از دل بحران‌های دانشگاه ناشی از معانی و کارکردهای آن به‌وجود آمده‌اند. این معانی همان مرکزواره‌های سامانه پیچیده دانشگاه‌اند. این مرکزواره‌ها برگرفته از معناسازی جدید از ایدئولوژی مدرنیته‌اند. درواقع در دوران مدرن در غرب خلأ معنایی پدید آمد؛ زیرا بسیاری از مفاهیم موجود با فرض خداآوری بود؛ درحالی‌که در قرن نوزدهم میلادی متفکرین غربی بی‌نیازی از خدا را اعلام می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که در مقدمه کتاب *رساله‌ای فلسفی در باب احتمالات*، نوشته لاپلاس، این امر به‌وضوح دیده می‌شود. او از اصل دلیل کافی لایبنیتز نتیجه می‌گیرد که در رخدادهای یکسان، ما قضاوت متفاوت نداریم. لاپلاس سپس در مقدمه کتابش ابرسانی را در نظر می‌گیرد که تمام نیروهایی را که محرک طبیعت و وضعیت مربوط به آنچه آن را تشکیل می‌دهد، می‌شناسد و به‌قدر کافی توانایی برای ارسال و تحلیل این داده‌ها را دارد. پس همه چیز برای او از آینده همانند گذشته قطعی است و در مقابل چشم‌انداز نمایان خواهد بود (Laplace, 2009, p.3). چنان‌که ملاحظه می‌شود، در اینجا لاپلاس دانستن حالت اولیه جهان و قوانین فیزیکی را برای تعیین قطعی آینده کافی می‌داند. کارل پوپر درباره این استدلال لاپلاس می‌گوید: «این تقریر از آموزه تعیین‌گرایی، بیشتر یک حقیقت علمی است تا حقیقتی دینی» (Popper, 1988, p.30). به عبارت دیگر، لاپلاس ابرانسان را - که موجود زمینی است - جایگزین خدا می‌کند.

بنابراین مفهوم انسان در انسان‌گرایی (اومانیزم) غربی، غلبه بشر بر خدا تعبیر می‌شود که تا پیش از مدرنیته تصمیم‌گیرنده و مدیر تمام تحولات بوده و معنا را در جهان ایجاد می‌کرده است؛ اما با ظهور مدرنیته، انسان این اعتمادبه‌نفس را می‌یابد که جای خدا را بگیرد؛ که در تعبیر یووال نوح هراری (۱۳۹۷)، این انسان مدرن «انسان خداگون» است و مهم‌ترین انقلاب مذهبی مدرنیته را، نه در اینکه خدا را از بشر گرفت، بلکه در این می‌داند که اعتقاد به بشریت را به آنها داده است (هراری، ۱۳۹۷، ص ۳۵۴). او در ادامه بیان می‌کند: «مذهب انسان‌گرا بشریت را می‌پرستد و انتظار دارد تا بشریت نقشی را ایفا کند که خدای مسیحیت و اسلام و قوانین طبیعت بودیسم و دائئوئیسم بازی می‌کرد» (هراری، ۱۳۹۷، ص ۳۵۴). او در ادامه فرمان اولیه انسان‌گرایی را «معنا آفریدن برای یک جهان بی‌معنا» می‌داند؛ نقشی که به گمان او خدا به عنوان منبع معنا در ادیان داشته است. البته این سخنان هراری جدید نیستند؛ پیش از او نیز افرادی مانند جورج الیوت بیان کرده‌اند که «انسان خدای انسان است» یا «خداوند چیزی جز انسان در نظر

خود انسان نیست»؛ حتی آگوست کنت نظام‌مندترین گزارش را از «دین انسانیت» می‌دهد و جهانی بدون خداوند را که در آن همزیستی اجتماعی و اخلاقی انسان‌ها با توجه به منابع خودشان یا همدلی نوع‌دوستانه شکل بگیرد، توصیف می‌کند (دیویس، ۱۳۹۰، ص ۳۸). بدین ترتیب، انسان مدرن باید برای جهان بدون معنا از طریق علوم انسانی مدرن معنا بسازد؛ آن‌گونه که میشل فوکو بیان کرده است: «علوم انسانی به‌شکل جدید آنها هنگامی به‌وجود آمدند که انسان خودش را در فرهنگ غربی به‌عنوان آن چیزی که باید فهمیده شود و هم آن چیزی که قرار است شناخته شود، بنا نهاد» (Foucault, 1966, p.356). به‌نوعی در تعاریف متفکران غرب، انسان مدرن انسان مدرن به‌مفهوم‌ی که آنها مدنظر دارند، متولد دوران روشنگری و مدرنیته است.

ممکن است پرسیده شود: آیا در انسان‌گرایی معنا تولید می‌شود؟ پاسخ این پرسش در «تعیین ناقص» (Underdetermination) است. در فلسفه علم، از دیدگاه‌های مختلفی به اعتبار نظریه‌های علمی پرداخته شده است. یکی از این دیدگاه‌ها، «تعیین ناقص نظریه با داده‌ها» است؛ به این معنا که «شواهد تجربی در دسترس در یک زمان خاص، ممکن است برای تعیین اینکه چه باوری باید در پاسخ به آنها داشته باشیم، کافی نباشد» (Stanford, 2017)؛ به عبارت دیگر، هیچ داده تجربی نمی‌تواند میان دو نظریه رقیب رجحان دهد؛ یعنی دو نظریه غیرقابل جمع و متضاد می‌توانند پیش‌بینی یکسانی از یک پدیده بدهند: یک نظریه علمی ممکن است بین برخی از وضعیت‌های هستی‌شناسی تمایز نگذارد؛ مثلاً نظریه مرسوم مکانیک کوانتومی «علیت علمی» (تعیین‌گرایی) را نقض می‌کند؛ درحالی که نظریه‌های متغیرهای پنهان (مانند نظریه بوهم) از مکانیک کوانتومی، تعین‌گرایی را نقض نمی‌کند. هر کدام از این نظریه‌ها مفهوم متناقض با دیگری را بیان می‌کنند؛ هرچند پیش‌بینی‌های تجربی آنها یکی است. حال چگونه می‌توان گفت که از بین دو نظریه علمی رقیب، کدام نظریه صادق است؟

همان‌گونه که ذکر شد، لیوتار وظیفه فلسفه را منسجم کردن آموزه‌هایی می‌داند که به‌صورت پراکنده در شاخه‌های مختلف علوم و آزمایشگاه‌ها در دوران آموزش فراگرفته شده‌اند. وی معتقد است که تنها فلسفه می‌تواند در بازی‌ای زبانی، علوم را به‌عنوان لحظات شکل‌گیری اندیشه به‌هم پیوند دهد (لیوتار، ۱۹۸۴، ص ۳۳). در این صورت، فلسفه، هستی‌شناسی نیست؛ بلکه فلسفه‌ای معرفت‌شناسی و برآمده از علوم است که قواعد این فلسفه الزاماً نسبی‌اند؛ زیرا با تغییر نظریات علمی، قواعد فلسفی نیز تغییر می‌یابند. این مطلب مورد اذعان هاینرگ بوده است و وی احکام پیشینی کانت (مثلاً زمان مطلق و فضای اقلیدسی، علیت و جوهر) را حقایق نسبی می‌خواند (d'Espagnat, 1999, p.256). بنابراین به این گزاره رهنمون می‌شویم که «در علم مدرن هیچ معنایی نمی‌تواند ساخته شود که نقض نشود».

برای تأیید مجدد این گزاره می‌توان تر کلی‌گرایانه معنایی کواین را ذکر کرد؛ بدین معنا که «محتوای زبانی را نمی‌توان میان یک‌به‌یک جملات زبان تقسیم کرد». این گزاره همان نفی معنا به‌مثابه هویتی هستی‌شناسی است و ناشی از رویکرد طبیعی‌گرایانه در هستی‌شناسی است. تر کلی‌گرایانه معنایی، نافی معناست و آن را «نیپیلیسم معنایی» نیز می‌نامند. در این تر، معنا خصیصه رفتار است یا معنا مساوی کاربرد است (شقاقی، ۱۳۹۹، ص ۱۳).

همچنین دریدا در آثار بسیاری می‌خواهد نشان دهد که معنا وجود ندارد. او در یک اظهار مناقشه‌برانگیز گفته است: «به‌نوعی، اندیشه دارای هیچ معنایی نیست» (Derrida, 1974, p142).

با توجه به آنچه گفته شد، مشکل ایده دانشگاه در غرب وجود دارد و هنوز حل نشده است؛ زیرا مرکزواره‌ها در بافت‌هایی (Contextualities) تغییرپذیر و نسبی تعریف می‌شوند که با تغییر بافت، دیگر از حیث مرکزواره بودن خارج می‌شوند؛ مانند «آزادگی» که در ایده «استقلال از دولت» کانت با تغییر بافت تحقق نیافت. بنابراین برخی مفاهیم ایده دانشگاه، مانند محیط زیست، با تغییر بافت - مثلاً از جهانی به ملی - دیگر مرکزواره نیست؛ همان‌گونه که آمریکا در دوران ترامپ از توافق‌نامه پاریس خارج شد و البته مورد اعتراض جدی دانشگاه‌های آن قرار نگرفت. به‌طور خلاصه، به دلیل نسبی‌گرایی در مدرنیته، مرکزواره نمی‌تواند وجود داشته باشد.

از این‌رو برای حل مشکل دانشگاه در ایران باید بر اساس بافت فرهنگی خود اقدام کنیم؛ هرچند مطالعه آثار غرب نیز لازم است. از این‌رو در ایده دانشگاه نظریاتی که تغییرات جزئی در ایده‌های مطرح‌شده بدهند، نمی‌توانند موفقیت‌آمیز باشند؛ چون اصل آن و ایدئولوژی آنها انسان‌گرایی است. اگر نظریه‌ای که ساخته می‌شود، اصل انسان‌گرایی و نسبی‌گرایی را با خدابخاوری جایگزین کند، آن‌گاه می‌تواند در فرهنگ اسلامی و ایرانی به‌طور موفقیت‌آمیزی استفاده شود: «لَا تَبْدِيلَ لِكَلِمَاتِ اللَّهِ» (یونس: ۱۰). در اینجا باید تأکید شود که حتی اگر از بومی‌سازی سخن گفته شود، هنوز لازم است بررسی شود که این بومی‌سازی در چه بافت فرهنگی‌ای تعریف شده است. اکنون ایده دانشگاه تربیت‌محور را بر مبنای اصل خدامحوری شرح داده می‌دهیم.

۳-۲. ایده دانشگاه تربیت‌محور

تعریف علم در اسلام: در فرهنگ ما برداشت از علم با آنچه از آن در علوم مدرن ذکر می‌شود، متفاوت است. مفهوم علم در نزد قدمای ما مفهومی وسیع بوده که علم مدرن بخشی از آن است. در این بخش، ما این تعریف را ارائه می‌دهیم و ایده دانشگاه را بر پایه این تعریف بنا می‌نهیم. هرچند در دانشگاه تأکید بیشتر بر بخش علم مدرن است، اما با مفهوم علم نزد قدمای ما مانعة‌الجمع نیست. در حدیثی از پیامبر اکرم ﷺ آمده است: «أول العلم معرفة الجبار و آخر العلم تفويض الامر اليه». برای فهم این حدیث شریف، معنای دو واژه «جبار» و «تفویض» بااهمیت است.

جبار، هم به‌معنای جبر و قهر، غلبه و قدرت است و هم از ماده «جبران» به‌معنای برطرف ساختن نقص هر چیزی می‌آید. بنابراین وقتی «جبار» به‌عنوان یکی از صفات خداوند متعال مطرح می‌شود، بدین مفهوم است که خداوند متعال با قدرت و اراده خود به اصلاح هر نقص و فساد می‌پردازد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۴۳-۱۴۴).

«تفویض» به‌معنای واگذار کردن و تسلیم امر به دیگری و حاکم کردن او در آن امر است و در معارف اسلامی، «تفویض» درجه‌ای بالاتر از توکل در مقامات بندگی است و بالاتر از تفویض، تسلیم است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۷، ص ۵۰۷). بنابراین در حدیث شریف نبوی آغاز علم، شناخت خداوند با برجسته کردن صفت جباریت و جبران‌کنندگی اوست و آخر یا غایت علم، رسیدن به مقام تفویض در بندگی است. با این اوصاف، آیا ممکن است که محصول چنین علمی در جهت

تخریب زندگی انسان یا محیط زیست یا طبیعت باشد؟ آیا چنین دانشمندی مسئولیت اجتماعی یا زیست‌محیطی ندارد؟ ممکن است این پرسش مطرح شود که آیا هر علمی این قابلیت را دارد یا فقط مختص علوم خاص (علوم اسلامی) است؟ پیش از پاسخ دقیق باید گفت که هر علمی این قابلیت را دارد و در این حدیث، علم به مفهوم خاصی محدود نشده است. در منابع اسلامی، علم از صفات خداست؛ چون از لوازم حیات است و حیات صفت ذاتی خداست؛ و علم بر دو قسم است: علم حضوری و حصولی، که به‌صورت زیر تعریف می‌شوند (مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۸، ص ۲۰۶-۲۰۹):

علم حضوری: این علم، به حضور فاعل مُدرِّک (درک‌کننده) وابسته است که نفس یا ذات و محیط به ذاتِ فاعل مدرِّک است یا صورتِ واقعی فاعل و مطابق با آن است؛ همانند آنچه در شهود نفس مجرد از خودش و از معارف شهودی، شهود نفس صورت‌های محسوس واقعی و شهود اجسام طبیعی از اجزا و قوای محدود خود واقع می‌شود. پس احاطه و شهود انسان از عالم حقیقت، علم حضوری است.

علم حصولی: این علم حضورش به‌واسطهٔ نظر و فکر کسب می‌شود؛ مانند علوم موجود. صاحب علم حصولی می‌تواند به بلوغ در حد مراتب علم حضوری برسد؛ درحالی که صاحب نفس زکیهٔ قدسیه و تهذیب‌شده متعلق به عالمِ اعلی باشد. علم حصولی باعث تحول در خصوصیات حیات و احاطه و حضور می‌شود که در نتیجه قوای جسم و روح را زیاد می‌کند. علوم اکتسابی به‌واسطهٔ ارجاع به علوم حضوری دارای مراتبی هستند (مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۸، ص ۲۰۶-۲۰۹):

۱. علوم الهی، عرفان و اخلاق، که اصول آنها از شهود و حضور است؛ پس در آنها صاحبان نظر و فکر عمل می‌کنند؛
۲. احکام و سنت‌های دینی، که از طریق وحی و الهام و شهود به پیامبران حاصل می‌شوند و در آنها علما و فقها با تحقیق و تشریح و تفصیل تصرف می‌کنند؛
۳. علوم طبیعی، که مرجع آنها صورت‌های ذهنی مشاهده‌شده از اشیای عینی خارجی و محسوس توسط حواس ظاهری است؛
۴. مباحث مربوط به الفاظ و لغات، که مرجع آنها ادراک با حواس طبیعی در عالم و وجود لفظی است؛ علاوه بر اینکه این علوم مبتنی بر فطرت‌اند و با طبیعت نیز مطابقت دارند.

در حدیث شریفی که از پیامبر اکرم ﷺ نقل شد، علم از معرفت باری تعالی آغاز می‌شود و نهایت آن، با تهذیب نفس، رسیدن به درجهٔ تفویض است. درواقع، «علم» عاملی پویا در ایجاد تحول و تکامل انسان است که این تحول و پویایی با تبدیل علم حصولی به علم حضوری، که عادت و ملکهٔ انسان می‌شود، رخ می‌دهد. ازاین‌رو در معارف اسلامی، علم باعث خشیت عالم می‌شود.

«تربیت» تعاریف متعددی دارد (شریعتمداری، ۱۳۹۶، ص ۸۸-۷۶) که در همهٔ آنها قصدمند بودن، پویایی و درونی‌سازی، به‌گونه‌ای که به‌صورت یک عادت درآید، ضروری است. البته این موارد در تطابق با مفهوم تربیت در دیدگاه قدامت (مطهری، ۱۳۹۰، ص ۵۶). بنابراین آنچه بیان شد، نشان می‌دهد که در اسلام «علم» مشخصه‌های «تربیت» را دارد و درواقع هدف علم‌آموزی، تربیت انسان است. البته در نظریه‌های تربیت، مدارس و دانشگاه‌ها نقش تربیت رسمی را بر عهده دارند (شریعتمداری، ۱۳۹۶، ص ۸۸-۷۶).

در چهار مرتبه علم - که در بالا ذکر شدند - دو مورد آخر همان مفهوم علم است که در علم مدرن هم استفاده می‌شود. بنابراین تعریفی که از علم ارائه شد، وسیع‌تر از تعریف علم مدرن است و آن را شامل می‌شود. از این رو نظریه‌ای که با این تعریف ساخته خواهد شد، شامل علم مدرن هم خواهد بود.

به‌طور خلاصه نشان داده شد که تعریف موسع علم در معارف اسلامی شامل علم مدرن می‌شود و همچنین معادل با تربیت است. این نکته یکی از اصول موضوعه دانشگاه تربیت‌محور است.

اکنون که تعاریف مقدماتی ارائه شد، در موضعی هستیم که بتوانیم «ایده دانشگاه تربیت‌محور» را ارائه دهیم. برای اینکه ایده دانشگاه تربیت‌محور ساختار نظریه‌ای داشته باشد، آن را بر اساس سه اصل زیر بنا می‌کنیم:

اصل اول: دانشگاه محل علم است؛

اصل دوم: علم، تربیت است؛

اصل سوم: دانشگاه یک سامانه پیچیده است.

امروزه اصل اول اصلی بدیهی است؛ اصل دوم هم با توجه به تعریف علم و تربیت در معارف اسلامی در چند سطر پیش، اثبات شد؛ و اصل سوم با توجه به اینکه سامانه‌های اجتماعی سامانه‌های پیچیده‌ای‌اند و دانشگاه نیز محیطی اجتماعی و متشکل از عناصر و اجزای متعدد و متکثر است که روابط پیچیده‌ای با یکدیگر دارند، بنابراین دانشگاه یک سامانه پیچیده به‌شمار می‌رود. از سه اصل یادشده، نتایجی به‌دست می‌آید که در زیر ذکر می‌شود:

۱. دانشگاه محل تربیت است.

در این خصوص کانت بیان کرده است که «تعلیم و تربیت باید از طریق قانون اخلاق هدایت و به شکوفایی کامل تمام شخصیت‌ها منجر شود» (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۵۱). از نظر او، هدف تعلیم و تربیت اخلاقی «تربیت شهروند خوب است؛ اما به آن محدود نمی‌شود» (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۵۳). به بیان دیگر، او افراد را برای گسترش توانایی و به‌قصد موفقیت به آموزش‌های مدرسه و رهنمودهای آن نیازمند می‌داند که به دانش‌آموزان ارزش فردی و بصیرت می‌بخشد و فرد یاد می‌گیرد که چگونه با جامعه سازگار شود و سرانجام، تربیت اخلاقی به انسان ارزش قائل شدن برای کل بشریت را می‌دهد (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۵۳). از این نکات می‌توان به گزاره دوم رسید.

۲. خلاقیت، آزادی، رهایی‌بخشی (خودشناسی و خودادراکی)، جامعه‌پذیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، از تربیت مترتب می‌شوند؛ پس، از دانشگاه تربیت‌محور نیز مترتب می‌شوند.

گزاره‌هایی که در ادامه می‌آیند، ارکان تربیت را در دانشگاه بیان می‌کنند.

۳. رفتارهای مؤثر برای تربیت متربی عبارت‌اند از:

الف) رفتارهای همتایان (کنش‌های بین دانشجویان)؛

ب) رفتارهای استادان (مربیان) و کارمندان.

۴. برای ایجاد دانشگاه تربیت‌محور به مربی و مرشد نیاز است.

این گزاره از دو گزاره ۱ و ۳ منتج می شود. بیان دیگر این قضیه این است که در دانشگاه تربیت محور، «استاد» مرشد است. لازم است به تفاوت هدایت و ارشاد اشاره کنیم. «رشد» به معنای هدایت با دلیل به سوی مصالح است (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۳، ص ۱۷۵) و تفاوت آن با «هدایت» در این است که در «رشد» مسیر رسیدن به هدف را نشان می دهند و با دلیل آشکار می سازند؛ ولی هدایت آن چیزی است که رسیدن به هدف را ممکن می سازد» (مصطفوی، ۱۳۶۴، ج ۴، ص ۱۴۰). به زبان ساده، در «ارشاد» تمام مسیر رسیدن به هدف را با نشان گذاری برای انسان مشخص کرده اند؛ به طوری که رسیدن به مقصد حتمی است؛ در حالی که در «هدایت»، نشانی را به دست انسان می دهند و اوست که باید نشانه ها را درست بیابد و رسیدن به مقصد حتمی نیست.

۵. دانشگاه با کمک جامعه به طور قصدمندی با ایجاد بیشترین مشغولیت ها و چالش های تربیتی، درصدد درونی سازی «حداقل مفاهیم مورد نیاز زندگی تراز» در مرتبی (دانشجو) است.

این قضیه را «قضیه حداقلی» می نامیم؛ از این جهت که حداقل مفاهیم مورد نیاز را در دانشگاه تربیت محور باید انتخاب و برنامه ریزی کرد؛ به گونه ای که عملاً تراکم مفاهیم و تداخل برنامه های تربیتی، عمل درونی سازی تربیت را ناموفق نکند. منظور از مفاهیم در اینجا، کلیه مفاهیم علمی و تخصصی، فرهنگی، اجتماعی و... است. از این رو هدف از تحصیل نیز به تعالی رسیدن است. این مطلب در گزاره زیر بیان می گردد و از تعریف علم و اصل دوم منتج می شود.

۶ هدف از تحصیل، رسیدن به کمال است.

تربیت محور بودن دانشگاه به مفهوم تمرکز بر وجه تربیت است؛ یعنی سرفصل دروس یا آموزش به طور قصدمند بر محور تربیت دانشجو تنظیم می شود. بنابراین می توان گزاره های زیر را استنباط کرد.

۷. برنامه ریزی درسی باید قصدمند و در راستای اهداف تربیتی باشد.

از آنجایی که دانشگاه یک سامانه پیچیده است و همچنین مطابق اصول و گزاره های ذکر شده، محل تربیت است، فعالیت های تربیتی آن باید بر مبنای روش های متناسب با پیچیدگی انجام پذیرد. بنابراین گزاره زیر بیان می شود.

۸. برای تربیتی کردن فضای دانشگاه، در فلسفه از دو مفهوم برآمدگی (نوظهوری) و غوطه وری استفاده می شود. در برآمدگی، بر اثر تعامل اجزاء، خاصیتی نو و جدید ظهور می یابد. از این خاصیت در سامانه های پیچیده می توان برای تربیت استفاده کرد. برای مثال، تعدادی دانشجو را در یک گروه در موقعیت های مختلف و هدفمند علمی، فرهنگی، اجتماعی یا... قرار داده می دهند. این گروه در موقعیت باید رفتاری را نشان دهد که ممکن است همه یا برخی از اعضای گروه، آن رفتار را نداشته باشند. بنابراین برای خروج از موقعیت، خود گروه تربیت کننده اعضای خود می شود که امری تربیتی است، نه آموزشی! برای مثال، در موقعیت کمک به نیازمندان، این گروه مسلماً در مقابل چالش ها و کنش های درونی (بین اعضا) و بیرونی (با محیط و شرایط تحمیل شده) قرار می گیرد. در هر صورت، اثرات تربیتی بر این فعالیت مترتب خواهد بود. از آنجایی که مفهوم «برآمدگی» برگرفته از سامانه های دینامیکی است، می توان از مفهوم «نقاط جاذب» نیز استفاده کرد.

بنابراین در فرایند تربیت، برخی مفاهیم (نقاط) جاذب ثابت‌اند؛ مانند خدا‌باوری؛ برخی مفاهیم جاذب تناوبی‌اند؛ مانند نوع‌دوستی و نیکی به دیگران؛ اگر من به انسان‌های دیگر نیکی کنم، آنها هم به من نیکی خواهند کرد؛ برخی از مفاهیم، مانند «پذیرش حق»، جاذب شگفت‌اند. برآیند رفتار سامانه (گروه) در نهایت، جذب آن و حرکت در محدوده آن خواهد بود. لازم به ذکر است که در پذیرفتن یا نپذیرفتن حق، تعارض منافع نقش اساسی دارد؛ اما وقتی حرکت در گروه باشد، برآیند تعارض منافع تأثیرگذار خواهد بود و ممکن است حتی گروه حق را نپذیرد؛ اما با گفتمانی که شکل گرفته است، واقعیت از نهان، هویدا و آشکار خواهد شد و در این مرحله، خودسازمانی رخ می‌دهد؛ یعنی تکامل می‌یابد. به عبارت دیگر، تربیت تحقق می‌یابد.

۱-۲-۳. رهیافت‌های ایدئال و راهبردی دانشگاه تربیت‌محور:

با توجه به نکاتی که در بالا ذکر شد، برای اجرای ایده دانشگاه تربیت‌محور در کشور می‌توان دو رهیافت در نظر گرفت: رهیافت ایدئال و رهیافت راهبردی.

رهیافت ایدئال دانشگاه تربیت‌محور عبارت است از:

«دانشگاه محل تربیت انسان کامل است».

تعریف انسان کامل چنین است: «انسان کامل آن انسانی است که همه ارزش‌های انسانی‌اش با هم رشد کنند؛ هیچ کدام بی‌رشد نمانند و همه هماهنگ با یکدیگر رشد کنند و رشدشان به حد اعلیٰ برسد» (مطهری، ۱۳۸۳، ص ۳۴). به عبارت دیگر، «انسان کامل» انسانی است که همه ارزش‌های انسانی در «حد اعلیٰ» و «به‌طور هماهنگ» در او رشد کرده است (مطهری، ۱۳۸۳، ص ۳۵). البته کانت نیز این امر را بیان کرده است: «هدف نهایی تعلیم و تربیت، چیزی جز حصول انسانیت کامل نیست» (گنزالس، ۱۳۹۹، ص ۴۹).

گزاره یادشده یک گزاره حداکثری است و حالت ایدئال ایده دانشگاه را مطرح می‌کند. این گزاره بدین معناست که ایده دانشگاه، تربیت انسان کامل است و تولید علم و متخصص شدن فرد در این دانشگاه، در جهت تکامل او قابل توجیه است. در گزاره یادشده، انسان کامل انسانی در نظر گرفته شده است که به خدا و جامعه تعهد دارد و برخلاف تعریف تک‌ساختی و مادی غرب از سلامت، «سلامت» جامعه دارای دو ساحت معنوی و مادی است. بنابراین در خدا‌باوری، برای جامعه، همچون انسان، علاوه بر روان و طبیعت (فیزیک)، روح (امری ماورای طبیعی) در نظر گرفته شده است. امروزه در غرب سخن از معنویت متافیزیکی نیز هست؛ اما به مفهوم معنویت‌های بشرساخته و مادی است، نه معنویتی که در تصور ماست. در اینجا منظور از ماورای طبیعت یا ماوراءالطبیعه مفهومی گسترده‌تر از متافیزیک است که شامل مقولات و عقل تجربی است.

ممکن است گفته شود که شرایط، امکانات و بسیاری عوامل دیگر در حال حاضر وجود دارد که رسیدن به تعریف ایدئال ممکن نمی‌شود. در اینجا می‌توان رهیافت راهبردی دانشگاه تربیت‌محور را ارائه داد: «دانشگاه محل تربیت انسان جوای کمال است». بنابراین در حالت حدی و در نهایت، این گزاره به سمت تعریف ایدئال (یعنی انسان کامل) میل می‌کند. به عبارت دیگر، ممکن است در شرایط فعلی امکان تحقق بخشی از این ایده ممکن باشد.

۳-۳ پاسخ به برخی پرسش‌ها

۱-۳-۳. آزادی آکادمی

ممکن است پرسیده شود که آیا این تعریف ما از دانشگاه با توجه به تاریخ دانشگاه‌های غرب (مثلاً دانشگاه‌های مسیحی یا دانشگاه‌های دولت - ملت) به از بین رفتن آزادی آکادمیک منجر می‌شود؟ درواقع این پرسش را این‌گونه می‌توان مطرح کرد: آیا اکنون در غرب آزادی آکادمیک وجود دارد؟ آیا جامعه‌پذیری دانشگاه که در نظریات بسیاری از اندیشمندان غربی مطرح می‌شود، به مفهوم تحدید آزادی آکادمی نیست؟ هنگامی که یاسپرس در انتقاد از ایده همبولتی دانشگاه وظیفه دانشگاه را انتقال نوعی خاص از فرهنگ می‌داند یا هابرماس مشکل دانشگاه همبولتی یا دانشگاه لیبرال را در غلبه عقلانیت ابزاری می‌بیند و آن را به همراه فقدان تولید معنا موجب شی‌وارگی جامعه می‌داند که باید توسط عقل تأویلی یا هرمنوتیکی تعدیل شود، آیا این نظریات درصدد محدود کردن آزادی آکادمیک نیستند؟ به جهان واقعی برگردیم. آیا اکنون قانون در کشورهای غربی آزادی آکادمیک را تحدید نکرده است؟ برای مثال، آیا اندیشمندان فرانسوی می‌توانند درباره نفی هولوکاست یا لایسته تحقیق کنند؟ آیا تحقیقات دانشگاهی می‌توانند روان و طبیعت جامعه را تهدید کنند؟ آزادی آکادمیک همواره در قالب و چهارچوبی قرار گرفته است و هیچ‌گاه عنان گسیخته نبوده است؛ حتی جان سرل هم که آزادی آکادمی عام را معرفی می‌کند، برای آن نیز محدوده‌ای در نظر گرفته است.

آنچه تعریف ما از ایده دانشگاه نسبت به تعریف غرب اضافه دارد، سلامت معنویت و روح جامعه و انسان است که نه تنها تحدیدکننده آزادی نیست، بلکه آن را در جامعه گسترش می‌دهد. به بیان دیگر، سلامت روح جامعه عبارت است از محدودیت قدرتمندان و متخلفان در زمینه تحدید آزادی‌های اجتماعی و... که به روح جامعه آسیب می‌زند. نکته دیگر، قیاس جامعه فعلی ایران با قرون وسطای غرب و نیز قیاس استیلای کلیسا در اروپا با ایدئولوژی اسلامی قیاسی باطل است. ما در تعریف دانشگاه تربیت‌محور، ایدئولوژی (مذهب) خداواری را جایگزین ایدئولوژی انسان‌گرایی (انسان خداگون) کردیم، نه بیشتر و نه کمتر. به بیان دیگر، قرار نیست نهاد دین موضوع و محتوای علم را مانند کلیسای قرون وسطی تعیین و تأیید کند؛ حتی در نگاه ما، بسیاری از علوم موجود بدون تغییر خواهند بود.

۲-۳-۳. اخلاق، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و زیست‌بوم

در ایده دانشگاه تربیت‌محور، نگاه تربیتی حاکم است، نه فقط آموزشی و پژوهشی؛ یعنی تربیت انسانی آگاه و محاسبه‌گر تأثیرات فردی و اجتماعی پژوهش‌هایی که انجام می‌دهد و مسئولیت‌پذیر کردن او در این جنبه. همان‌گونه که ذکر شد، کانت هم به دنبال این معنا بود. این همان معنایی است که انسان‌گرایان به دنبال ساختن آن هستند؛ درحالی که با ایدئولوژی آنها امکان‌پذیر نیست و دارای تناقض با فرض‌های اساسی آنها و تناقضات بی‌پاسخ است. به عبارت دیگر، مسئولیت‌پذیری با لذت‌جویی که ناشی از توقفی کوتاه در دنیا است و بعد از آن «هیچ»، در تناقض است. بنابراین فرض‌های مسئولیت‌پذیری، اخلاق و احترام به محیط زیست با انسان‌گرایی ناسازگارند. این فرض‌ها همان معناهایی

هستند که متفکران غربی می‌خواهند آنها را در اجزای نظام مدرن وارد کنند. درواقع، تنها معنایی که با ایدئولوژی انسان خداگون ساخته می‌شود، حیرانی و رهاشدگی است که البته آن هم معنا نیست؛ بلکه بی‌معنایی است؛ زیرا در ایدئولوژی انسان‌گرایی، به دلیل نقص شناخت و قدرت، انسان قادر به حل کامل مسائل نیست. از این رو بشر رها شده باقی خواهد ماند، تا وقتی که توانایی حل مشکلات را پیدا کند، که آن هم محقق نخواهد شد؛ چون به اذعان متفکران انسان‌گرا، انسان دارای صفات نسبی است.

اما این فرض‌ها در ایدئولوژی خداپاور به صورت معانی نهادینه شده در انسان خداپاور وجود دارد. در انسان خداپاور، «مسئولیت‌پذیری» به دلیل توجه به معاد و پاسخ‌گویی در برابر حق تعالی، «امید» به دلیل توکل به خدا، و «آزادی» به دلیل تکلیف همه انسان‌ها در برابر خدا، تضمین شده است. با افزایش علم انسان و دریافت بیشتر از عظمت خدا، خشیت او در برابر خدا بیشتر می‌شود. پس اگر در جامعه ناراستی و نادرستی در این زمینه‌ها ملاحظه می‌شود، به سبب وجود افرادی است که درواقع خداپاور نیستند. بنابراین می‌توان گفت که این نادرستی‌ها و ناراستی‌ها می‌توانند تأکیدی مجدد بر لزوم تربیت‌محور بودن دانشگاه در کاستن از آنها باشد.

۳-۳-۳. مواجهه با علم مدرن

اکنون آیا ممکن است که تمام یا قسمت اعظمی از علم مدرن بدون استفاده باقی بماند؟ درواقع بیان اینکه علم مدرن دارای ایراد اساسی است، به مفهوم بی‌استفاده بودن آن نیست؛ بلکه محقق و پژوهشگر باید پس از تأویل، با تغییر اصل انسان‌گرایی به خداپاوری نظریه را بازسازی کند. البته در برخی از علوم، مانند فیزیک و شیمی، انجام کار خاصی لازم نیست. در برخی علوم، مانند مدیریت و روان‌شناسی، علاوه بر فرض انسان خداگون، باید فرض‌های بومی غربی حذف شده، فرض‌های بومی و ایرانی با توجه به فرهنگ ایران افزوده شوند؛ امری که در کشورهای غربی هم رخ داده است و این علوم متفاوت‌اند؛ برای مثال، روان‌شناسی گروهی در فرانسه ممنوع است؛ اما در آمریکا بسیار استفاده می‌شود. دلیل این امر، فرهنگ دو جامعه است. درواقع سیاست‌های کشورها تعیین‌کننده این است که در چه علمی و چه شاخه‌هایی از آن آموزش و پژوهش جاری شود یا چه نوع پژوهش‌هایی در چه زمانی انجام شوند و در چه زمانی انجام نشوند؛ حتی در دانشگاه‌های خصوصی مانند استنفورد نیز این سیاست‌ها اجرا می‌شود. این سیاست‌ها از طریق آکادمی علوم و انجمن‌های علمی پیگیری می‌شوند و در هر کشوری کاملاً مستقل درباره آنها تصمیم‌گیری می‌شود.

نکته آخر اینکه این نوع مواجهه را غرب با علوم اسلامی باقی‌مانده از دوران شکوفایی اسلامی داشته است؛ برای مثال، «عادت الله» که غزالی بیان کرده بود، توسط هیوم به «عادت انسان» تغییر داده شد (نصر، ۱۳۸۸، ج ۵، ص ۴۳). این کار هیوم به تغییراتی در لایه‌های بنیادین نظریه غزالی انجامید که در نهایت کانت به فلسفه استعلایی رهنمون شد. مثال دیگر اینکه، دریدا تحت تأثیر مفاهیم اسلامی بوده و از آنها استفاده کرده است؛ مانند مفهوم «رد» که تبدیل شده مفهوم «لوح محفوظ» است یا «برتری نوشتار بر گفتار» که تحت تأثیر مفاهیم قرآنی است. همچنین نشان داده شده است که دریدا در طرح نظریه شالوده‌شکنی تحت تأثیر صوفیان بوده است (Almond, 2007, p4).

نتیجه‌گیری

در این مقاله بررسی کردیم که در غرب به دلیل ایدئولوژی نسبی‌گرایی و انسان‌گرایی، بحران دانشگاه ناشی از عدم امکان مرکزواره وجود دارد. از این رو ایده‌های دانشگاه افزودن برخی معانی همچون آزادی آکادمیک، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و محیط زیست است که با تغییر بافت، ممتنع می‌شوند.

در این پژوهش به‌تأسی از تعریف علم در فرهنگ و پیشینه تاریخی ایران به معرفی ایده دانشگاه تربیت‌محور پرداختیم که ذاتاً حاوی معانی‌ای است که ایده‌های دانشگاه غربی نتوانستند به‌طور موفقیت‌آمیزی آنها را به دانشگاه الصاق کنند و اهدافی سترگ در سند اسلامی شدن دانشگاه هستند. درواقع در این متن، ایده بحث شده است و سطوح دیگر (راهبرد، تاکتیک و تکنیک) مطرح نشده‌اند که می‌توانند موضوع نوشتارهای دیگری باشند که از قضایای مطرح‌شده در این مقاله می‌توانند استخراج شوند. برای مثال، می‌توان نشان داد که در بُعدی از تربیت دانشجو نیاز به نقادی محتوای آموزشی است و بدین منظور، به آموزش میان‌رشته‌ای نیاز است تا دانشجو از طرق مختلف بتواند نقاط ضعف و قوت رشته تحصیلی خود را بهتر ملاحظه کند؛ مثلاً آموزش فلسفه، علوم اجتماعی، فلسفه علم و فلسفه فیزیک در کنار مباحث رشته فیزیک، دستاوردهای تربیتی زیادی خواهد داشت. همچنین تغییر در شیوه تدریس دروس عمومی دانشگاه از نظری به عملی و کاربردی (برگزاری برخی از ساعت‌های درس مثلاً در آسایشگاه معلولان و جانبازان یا هیئت‌های مذهبی) در راستای تربیت دانشجویان و اجتماعی شدن آنها بسیار مؤثر است. این، دو مثال از اهداف سند اسلامی شدن دانشگاه است که بدون نیاز به تغییرات شدید و زیاد در ساختارهای فعلی، به‌سادگی ممکن می‌شوند.

در آخر اینکه دانشگاه تربیت‌محور، به‌واقع وظیفه اصلی دانشگاه را - که تربیت رسمی است - انجام می‌دهد. بنابراین نه‌تنها به آموزش علم آسیب نمی‌زند، بلکه با دادن بینش وسیع‌تر و گسترده‌تر، افراد متخصص را چندوجهی تربیت می‌کند و با کمترین تغییرات در بنیان‌های ساختاری دانشگاه‌های کشور، اعمال خواهد شد و فقط شیوه‌ها را تغییر خواهد داد؛ همچنین با توجهی که در آن به فرهنگ می‌شود، بسیاری از گلوگاه‌هایی که چالش‌ها و ناکارآمدی‌های دانشگاه‌ها را به‌وجود آورده‌اند، تصحیح خواهند شد. در مورد این جزئیات و تضایف‌ها، در نوشتاری دیگر بحث خواهد شد.

- ابن منظور، محمد بن مکرم (۱۴۱۴ق). *لسان العرب*. تدوین: جمال‌الدین میردامادی. بیروت: دار الفکر للطباعة و النشر و التوزیع / دار صادر.
- بارنت، رونالد (۱۳۹۷). *دانشگاه بومشناختی*. ترجمه جبار رحمانی و سینا باستانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بارنت، رونالد (۱۳۹۸). *ایده آموزش عالی*. ترجمه میرمحمد محمدی فومنی و دیگران. تهران: اندیشه احسان.
- بشیری، حسین (۱۳۹۱). *تاریخ اندیشه‌های سیاسی قرن بیستم*. تهران: نشر نی.
- پیوزی، مایکل (۱۳۹۰). *یورگن هابرماس*. ترجمه احمد تدین. تهران: هرمس.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۹۹). *ایده دانشگاه*. تدوین: میثم سفیدخوش. تهران: حکمت.
- جیمسون، ف. و دیگران (۱۳۹۰). *پست‌مدرنیسم منطق سرمایه‌داری متأخر*. ترجمه مجید محمدی و دیگران. تهران: هرمس.
- دیویس، تونی (۱۳۹۰). *اومانیزم*. ترجمه عباس مخبر. تهران: نشر مرکز.
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۶). *اصول فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- شقاقی، حسین (۱۳۹۹). *نیهل‌یسم معنایی*. تهران: ققنوس.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۲). *سند دانشگاه اسلامی*. وب‌گاه مجلس شورای اسلامی. به‌نشانی: https://rc.majlis.ir/fa/law/print_version/858195
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۷۴). *المیزان فی تفسیر القرآن*. ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- فرستخواه، مقصود (۱۳۹۶). *گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران*. تهران: آگاه.
- کانت، ایمانوئل (۱۳۹۹). *نزاع دانشکده‌ها*. ترجمه سیده‌فاطمه موسوی. تهران: شبخیز.
- کر، کلارک (۱۳۸۸). *کاربردهای دانشگاه*. ترجمه علی حدادی و سیدمصطفی گل‌محمدی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- گزالس، آنا مارتا (۱۳۹۹). *فرهنگ، آموزش و نظریه اجتماعی در اندیشه کانت*. ترجمه رضا ماحوزی و زهره سعیدی. تهران: کرگدن.
- مارتین، جیمز و همکاران (۱۳۹۹). *دانشگاه پایدار*. ترجمه جبار رحمانی و سینا باستانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مصطفوی، حسن (۱۳۶۸). *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۳). *انسان کامل*. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). *تفسیر نمونه*. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
- مک‌ایتایر، السید (۱۴۰۰). *خدا، فلسفه، دانشگاه*. ترجمه عرفان مصلح و عطا محتشمی. تهران: نقد فرهنگ.
- نایت، جین (۱۳۹۵). *بین‌المللی شدن آموزش عالی*. ترجمه لیلا فلاحتی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- نصر، سیدحسین و لیمن، ا. (۱۳۸۸). *تاریخ فلسفه اسلامی*. ترجمه گروه مترجمان. تهران: حکمت.
- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۹). *بازخوانی هابرماس*. تهران: چشمه.
- هراری، یووال نوح (۱۳۹۷). *انسان خداگون: مختصری بر تاریخ فردا*. ترجمه نیک گرگین. تهران: طرح نقد.
- یاسپرس، کارل (۱۳۹۸). *ایده دانشگاه*. ترجمه مهدی پارسا و مهرداد پارسا. تهران: ققنوس.
- Almond, Ian (2007). *The New Orientalists: Postmodern representations of Islam from Foucault to Baudrillard*. London: I.B.Tauris.
- Bourdieu, Pierre (1984). *Homo Academicus*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Derrida, Jacques (1974). *De La Grammatologie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- d'Espagnat, B. (1999). *Conceptual Foundations of Quantum Mechanics*. 2nd Ed. Reading, Massachusetts: Perseus Books Publishing.

- Foucault, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- Hasselblatt, Boris And Katok, Anatole (2003). *A First Course in Dynamics: with a Panorama of Recent Developments*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Laplace (Marquis de), Pierre-Simon (2009). *Essai philosophique sur les probabilités*. New York: Cambridge University Press.
- Lyotard, Jean-Francois (1984). *The postmodern condition: A Report on Knowledge*. Translated by Bennington G. And Massumi B. Manchester: Manchester University Press.
- O'Connor, Timothy And Wong, Hong Yu (2012). Emergent Properties. Edited by Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*:
<https://plato.stanford.edu/archives/spr2012/entries/properties-emergent>.
- Peters, M. A. (2010). Neoliberalism, the Market and Performativity. *Philosophy of Education, Contemporary Issues* 11-16.
- Popper, Karl R. (1988). *The Open Universe: An Argument for Indeterminism*. London: Cambridge University Press.
- Stanford, Kyle (2017). Underdetermination of Scientific Theory. Edited by Edward N. Zalta. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*:
<https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/scientific-underdetermination>.



Presenting a Model for Cultivating Children's Thinking Based on Islamic Epistemology in the Philosophy for Children Program

✉ **Mojgan Gheysari Ramazanian**  / Ph.D. in the Philosophy of Education, Payam-e Noor University, Tehran, Iran
mj.qeisari@gmail.com

Marjan Ma'soomifard / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payam-e Noor University, Tehran, Iran
dr.masoomifard@pnu.ac.ir

Sadegh Rezaee / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Amin University, Tehran, Iran
sadeghrezaee61@apu.ac.ir

Mehdi Mahmoodi / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payam-e Noor University, Tehran, Iran

Received: 2024/06/29 - **Accepted:** 2024/10/01

mahmodi86@pnu.ac.ir

Abstract

This study aimed to present a model for cultivating children's thinking based on Islamic epistemology within the Philosophy for Children program. The qualitative method and content analysis were utilized in the research. Data collection instruments included systematic literature reviews and semi-structured interviews. To determine the validity of the questionnaire, content and construct validity were assessed, while Cronbach's alpha and composite reliability were used to measure reliability. The results confirmed the instrument's validity and reliability. Data analysis was conducted through thematic analysis using MAXQDA software, encompassing basic, organizing, and global themes. Findings showed that cultivating children's thinking in P4C, grounded in Islamic epistemology, comprises 159 indicators, 32 components, and 7 dimensions including 1. Moral development of the child and understanding value-based issues, 2. Fostering rational, logical, and rational thinking, 3. Intuitive and philosophical perspectives, 4. Enhancing political and economic understanding 5. Advancing epistemological and ontological comprehension 6. Disciplining and educating the child, and 7. Understanding theology. The model also emphasizes creating an open environment for discussion and critique, encouraging questioning and deep thinking, presenting Islamic philosophical issues in simple language, promoting critical thinking and multifaceted understanding, and nurturing abstract thinking abilities.

Keywords: cultivating children's thinking, philosophy for children education, Islamic epistemology.

ارائه الگوی پرورش تفکر کودک بر مبنای معرفت‌شناسی اسلامی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان

mj.qeisari@gmail.com

dr.masoomifard@pnu.ac.ir

sadeghrezaee61@apu.ac.ir

mahmodi86@pnu.ac.ir

مژگان قیصری رمضان‌یان / دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

مرجان معصومی‌فرد / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

صادق رضایی / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه امین، تهران، ایران

مهدی محمودی / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۳/۰۴/۰۹ - پذیرش: ۱۴۰۳/۰۷/۱۰

چکیده

این پژوهش با هدف ارائه الگوی پرورش تفکر کودک بر مبنای معرفت‌شناسی اسلامی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان انجام پذیرفت. روش پژوهش کیفی و بر حسب تحلیل محتوا بود. ابزار گردآوری داده، مرور سیستماتیک ادبیات و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. به‌منظور تعیین روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی و سازه، و برای محاسبه پایایی نیز از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد، که نتایج بیانگر روا و پایا بودن ابزار بود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها، تحلیل مضمون شامل مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر با نرم‌افزار مکس کیودا بود. یافته‌ها نشان دادند که پرورش تفکر کودک در آموزش فلسفه برای کودکان بر مبنای معرفت‌شناسی اسلامی شامل ۱۵۹ شاخص، ۳۲ مؤلفه و ۷ بُعد «اخلاقی شدن کودک و فهم مباحث ارزشی»، «ایجاد تفکر عقلی، استدلالی و منطقی»، «دیدگاه شهودی و فلسفی»، «ارتقای درک سیاسی و اقتصادی»، «ارتقای درک معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی»، «تأدیب و تربیت کودک» و «درک خداشناسی» بود؛ همچنین شامل ایجاد فضای آزاد برای بحث و انتقاد، تشویق به پرسش و تفکر عمیق، ارائه مسائل فلسفه اسلامی به زبان ساده، ترغیب به تفکر انتقادی و درک چنگاخانه، و توجه به توسعه قدرت تفکر انتزاعی بود.

کلیدواژه‌ها: پرورش تفکر کودک، آموزش فلسفه برای کودکان، معرفت‌شناسی اسلام.

روش فلسفه در بحث درباره موضوع و مسائل، روش عقلی و فکری استدلالی است و دین اسلام نیز یکی از راه‌های فهم معانی و مقاصد خود را تعقل دانسته است. آیات و روایات بسیاری نیز بر حجیت عقل تأکید کرده‌اند و در هیچ مکتبی به اندازه اسلام به تجلیل و تکریم عقل و تفکر پرداخته نشده است. آیات و روایات فراوانی بر امر تفکر و تعقل تأکید ورزیده‌اند، مانند: «إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ» (یوسف: ۲)؛ این قرآن مجید را ما به عربی فصیح فرستادیم؛ باشد که شما (به تعلیمات او) عقل و هوش یابید.

در پی تمایل به تغییر نگاه در زمینه تعلیم و تربیت، «فلسفه برای کودکان» به عنوان جنبش تربیتی نوظهور با هدف تقویت و بالا بردن مهارت استدلال، داور و قدرت تمیز در کودکان مطرح شد. «فلسفه برای کودک» موضوع نسبتاً جدیدی است و بیش از چهار دهه از طرح آن نمی‌گذارد. آموزش فلسفه برای کودکان یک اقدام آموزشی است که به بهبود تفکر کودکان می‌پردازد. این روش آموزشی یک روش تفکر مباحثه‌ای است که با ۲۵ قرن دیدگاه‌های فکری گوناگون ارتباط دارد. آرای که ماهیت علم، ویژگی یک زندگی خوب و پرورش خرد را مورد مطالعه قرار می‌دهند. سقراط راه فرار از جهل و نادانی را در خودشناسی می‌داند و می‌کوشید که به دیگران در زمینه خودشناسی کمک کند. وی مسیر دانایی را در شناخت نادانی قرار داد. فلسفه به معنای علاقه‌مندی به خرد، بهترین راه برای پرورش عقلانیت است. در حدود نیم قرن پیش، درک این نکته لیپمن را وادار به تفکر درباره انجام دادن اصلاحاتی در نظام آموزش و پرورش کرد. او با مطالعه فعالیت‌های دیویی، ویگوتسکی، مید و ویتگنشتاین، تلاش کرد که با ترویج آموزش تفکر فلسفی به دانش‌آموزان، موضوع تفکر انتقادی، مستدل و منطقی را در آنها تقویت کند. لیپمن اعتقاد دارد، چنانچه کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنان به دانستن درباره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم، می‌توانیم کودکان را به متفکرانی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد و در کنار آن انعطاف‌پذیر و مؤثر باشند. همچنین وی بیان می‌کند: «تفکر فلسفی به معنای صرف تفکر و استدلال محض نیست؛ بلکه مستلزم تفکر درباره تفکر است». این پارادایم فکری توسط متیو لیپمن در اواخر سال‌های ۱۹۶۰ مطرح شد. از نظر لیپمن، هدف اصلی این برنامه، کمک به کودکان است تا چگونه فکر کردن را بیاموزند. لیپمن اهداف برنامه آموزش فلسفه برای کودکان را به صورت ذیل دسته‌بندی می‌کند: بهبود و توانایی تعقل، پرورش خلاقیت، رشد فردی و میان‌فردی، پرورش و درک اخلاقیات، پرورش توانایی مفهوم‌یابی در تجربه. فلسفه برای کودکان - که با نام کوتاه «فبک» نوشته می‌شود - عنوان برنامه‌ای است که یکی از فلاسفه معاصر به نام متیو لیپمن آن را طراحی کرده است. بر همین اساس شاخه جدیدی از فلسفه متولد شد که «فلسفه برای کودکان» نام گرفت. بنابراین برنامه فلسفه برای کودکان در سال ۱۹۶۹ طراحی و اجرا شد و در دیگر کشورها نیز مورد استقبال قرار گرفت و هم‌اکنون در ۱۳۰ کشور جهان عملاً در جریان است. لیپمن با اجرای این برنامه کوشید که فلسفه را به جایگاه واقعی خویش - آن گونه که سقراط مدنظر داشت - بازگرداند. به نظر او، فلسفه صرفاً ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند آن را انجام دهند. او فلسفه را در معنای فلسفه‌ورزی به کار برد؛ کاری که کودکان می‌توانند آن را انجام دهند و به طور ذاتی مستعد انجام آن هستند (قیصری رضائیان و همکاران، ۱۴۰۲). وی در کتب و مقالات

پر شمار خود بسیار کوشیده است نشان دهد که این جنبش، علاوه بر داشتن منافع عملی، به‌ویژه در زمینه ارتقا و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و نیز در نظریه تربیتی جای دارد (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۹).

بنابراین معرفت‌شناسی اسلامی با رویکرد جامع‌تری به بحث دانش و شناخت می‌پردازد و فراتر از دیدگاه‌های صرفاً شناختی یا سازه‌گرایانه است. این رویکرد بر استقلال نسبی واقعیت از انسان، امکان دستیابی به حقیقت، و وجود معیارهایی برای احراز حقیقی بودن گزاره‌ها تأکید می‌کند؛ همچنین دانش را محصول نگاه واقع‌گرای سازه‌گرایانه و یادگیری را فرایند استقلال‌یابی می‌داند و تفکر عملی را دارای سه مؤلفه شناختی، میلی و ارادی می‌شناسد. این چهارچوب معرفت‌شناختی اسلامی نگرشی جامع‌تر به انسان و فرایند کسب دانش ارائه می‌دهد که توجه به ابعاد میلی و ارادی در کنار جنبه‌های شناختی را مدنظر قرار می‌دهد (پهروزی نیک، ۱۴۰۱).

چنان‌که گفته شد، معرفت‌شناسی یکی از موضوعات مهم فلسفه معاصر است که ذهن بسیاری از اندیشمندان را به خود مشغول کرده است. معرفت‌شناسی به توضیح چگونگی فکر کردن ما می‌پردازد و به ما در تشخیص درست از نادرست و ارزیابی مناسب واقعیت کمک می‌کند. درواقع، داشتن یک معرفت‌شناسی درست، افراد را قادر به تشخیص حقیقت از خطا می‌سازد. پیامدهای معرفت‌شناسی برای همه بسیار روشن و آشکار است؛ به این معنا که افراد هرچه از معرفت‌شناسی درست‌تری برخوردار باشند، به همان میزان می‌توانند واقعیت را بهتر درک کنند. پس از این توضیح کوتاه درباره معرفت‌شناسی، اکنون به بررسی منابع معرفت‌شناختی پرداخته می‌شود.

با توجه به افزایش دسترسی کودکان به شبکه‌های اجتماعی و محتوای برخط، به‌ویژه در دوران شیوع ویروس کووید-۱۹ که آموزش برخط گسترش یافت، یادگیری مهارت‌های تفکر انتقادی برای کودکان امری ضروری است. تحقیقات نشان می‌دهند که تفکر انتقادی نه‌تنها بر افزایش خلاقیت کودکان تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند به توسعه ویژگی‌هایی مانند کنجکاوی، انعطاف‌پذیری و پویایی ذهن نیز منجر شود. این مهارت‌ها به کودکان کمک می‌کند که با توجه به محتوای برخط که بر آنها تأثیر می‌گذارد، بتوانند درستی و نادرستی اطلاعات را ارزیابی کنند و تصمیم‌های هوشمندانه‌تری بگیرند. والدین و مربیان باید به اهمیت آموزش تفکر انتقادی به کودکان توجه داشته باشند و در این زمینه برنامه‌های آموزشی مناسب را در نظر بگیرند. این امر می‌تواند به‌طور قابل توجهی در حفظ سلامت روان و افزایش تاب‌آوری کودکان در مواجهه با محتوای برخط مؤثر باشد (برهمن و خدابخشی صادق‌آبادی، ۱۳۹۶). بر این اساس، مهم‌ترین کاربردهای تفکر انتقادی در زندگی کودکان عبارت است از:

– توانایی تشخیص پیشنهاد اطلاعات سالم از پیشنهادهای و اطلاعات ناسالم؛

– امکان تشخیص و ارزیابی اطلاعات اساسی برای یک تصمیم‌گیری؛

– توانایی تشخیص واقعیت‌ها و محدود نشدن به حدس و گمان؛

– امکان پیش‌بینی پیامدهای اعمال و رفتارهای خود قبل از انجام آن.

مجموعه این توانایی‌ها موجب می‌شود که کودکان در نوجوانی و جوانی از آسیب‌های روانی و اجتماعی، مانند بزهکاری، بی‌بندوباری، اعتیاد، فرار از منزل، فرار از مدرسه، خشونت، بی‌توجهی به قوانین و مقررات و... به‌نسبت بیشتری مصون بمانند.

در همین زمینه، محمدی (۱۳۹۷) در پژوهش خود مبنی بر ارائه الگویی از برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بر اساس مبانی اسلامی، به این نتایج دست یافت که باید سعی شود استدلال، تمییز و داوری را از کودکی به افراد آموزش داد؛ به‌طوری‌که این افراد به این توانایی برسند که تا حد امکان خودشان برای خودشان تفکر کنند و برای خودشان تصمیم بگیرند و بهترین‌ها را گزینش و انتخاب کنند و در یک کلام، به توانایی خود در زمینه یادگیری دست یابند. عنابستانی (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که ویژگی‌های فضای مجازی همچون پویایی زمان، فشرده‌گی مکان، تکرر و تنوع عددی، پیوستگی و یکپارچگی، پوشیده بودن و... از جمله اموری است که می‌تواند در زمینه آموزش فلسفه اسلامی نقش تأسیسی یا تسهیلی داشته باشد. محمدیان و فرقدانی (۱۳۹۷) نیز در پژوهش خود نشان دادند که آموزش فلسفه برای کودکان موجب کاهش معنادار سرزنش خود و افزایش معنادار خودگردانی تحصیلی در گروه آزمایش شده است. اعتصامی و شفیع‌آبادی (۱۴۰۱) به این نتایج دست یافتند که رویکرد فرایندی آموزش فلسفه برای کودک بر راهبردهای خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد. ایرانشاهی و همکاران (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی کمی در زمینه اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر تربیت شهروندی دانش‌آموزان به این نتیجه رسیده‌اند که فلسفه برای کودکان برنامه‌ای است که با هدف آموزش استدلال و مهارت‌های تفکر به کودکان ارائه شده است و سعی دارد بتواند تأثیری مثبت و ارزشمند بر چگونگی تفکر کودکان و نوجوانان داشته باشد. ترمات در پژوهشی به بررسی فلسفه برای کودکان در تدریس تفکر پرداخته که در مجله فلسفه برای کودکان منتشر شده است (Termaat, 2023). این پژوهش به بررسی تأثیر آموزش فلسفه در یادگیری و افزایش قدرت تحلیل و تعلیم در کودکان پرداخته است. درواقع این پژوهش به‌صورت کیفی به تبیین تأثیر آموزش فلسفه بر میزان یادگیری کودکان پرداخته است. ایشکلار و اوزتورک در پژوهشی به‌صورت مستقل به بررسی دیدگاه معلمان دبستان درباره کتاب‌های فلسفه تهیه‌شده برای کودکان پرداخته‌اند (Işıklar & Öztürk, 2022). درواقع این پژوهش به بررسی برخی نقدها و چالش‌های موجود در کتب فلسفه پرداخته است. لون نیز به‌صورت مستقل، پژوهشی را با عنوان «بررسی بازسازی در فلسفه برای کودکان» انجام داده است (Lone, 2022). در این پژوهش نویسنده به تبیین تأثیر برخی تغییرات و تجددگرایی در مباحث و آموزش فلسفه به کودک پرداخته است.

مهم‌ترین چالش و دغدغه این پژوهش، عدم قدرت تفکر، نداشتن قدرت «نه» گفتن، عدم قدرت انتخاب درست، تسلیم بودن در برابر تهاجم‌های فرهنگی، عدم تحرک جسمی و فکری، و نداشتن قدرت مطالبه‌گری در کودکان است. فلسفه برای کودکان (فَبَک) که به‌طور وسیع مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار گرفته، یکی از راه‌های آموزش تفکر به کودکان است که به رشد مهارت‌های استدلال، خودمراقبتی، و انواع تفکر انتقادی و خلاق از اوایل کودکی کمک می‌کند. بنابراین به‌نظر می‌رسد که از ابتدای تولد کودک باید با بهترین شیوه ممکن و با آموزش‌های مفید به کودکان، ضمن ایجاد تفکر انتقادی و سازنده در آنها، توجه داشتن به معرفت و شریعت دینی و اسلامی را به آنان آموخت. این پژوهش بر آن است که به بررسی و ارائه الگوی پرورش تفکر کودک بر مبنای معرفت‌شناسی اسلامی در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان بپردازد. بنابراین دغدغه این پژوهش این است که

چگونه می‌توانیم کودکانی منتقد و متفکر به‌همراه معرفت و تربیت اسلامی داشته باشیم. به‌نظر می‌رسد که آموزش فلسفه باعث پرورش تفکر، تحلیل و هوش کودک می‌شود و این خود زمینه‌ساز ابتکار، نوآوری و خلاقیت در آنهاست. این مهم زمانی مفیدتر واقع می‌شود که همراه با شناخت و معرفت اسلامی باشد. درواقع هدف از این پژوهش و نتایج حاصل از آن می‌تواند کمک به تدوین‌گران و مؤلفان کتب درسی ابتدایی در جهت ارتقای مطالب درسی و هرچه بیشتر کردن محتوای فلسفی، تحلیلی و انتقادی این کتب و اسلامی شدن آنها باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش برحسب هدف کاربردی، برحسب نوع داده کیفی، برحسب زمان گردآوری داده مقطعی، و برحسب روش گردآوری داده‌ها یا ماهیت و روش پژوهش تحلیل محتواست. جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر دو بخش زیر است:

(الف) اساتید دانشگاه‌های استان تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ طبق ملاک‌های ورود: ۱. دارا بودن حداقل پانزده سال سابقه تدریس و تحصیل مرتبط با موضوع؛ ۲. دارای مدرک دکتری تخصصی و عضو هیئت علمی در رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت، علوم تربیتی، علوم دینی و...؛ ۳. تخصص و تجربه کافی در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت، علوم تربیتی، علوم دینی و...، نظیر تدوین مقاله، کتاب، طرح پژوهشی و...؛

(ب) صاحب‌نظران کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و مسئولان ذی‌ربط آموزش و پرورش مطابق با ملاک‌های ورودی: ۱. دارا بودن حداقل ده سال سابقه کار مرتبط با موضوع؛ ۲. حداقل دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های فلسفه تعلیم و تربیت، علوم تربیتی، علوم دینی و...؛ ۳. تخصص و تجربه کافی در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت، علوم تربیتی، علوم دینی و...، نظیر تدوین مقاله، کتاب، طرح پژوهشی و....

در این پژوهش از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی از نوع هدفمند برای انتخاب مصاحبه‌شونده‌ها و بر اساس ملاک‌های ورود در پژوهش استفاده شد. در این روش، انتخاب موارد نمونه توسط پژوهشگر با توجه به هدف‌های مطالعه و ماهیت تحقیق صورت گرفته است. لازم به ذکر است که در این پژوهش، شانزده مصاحبه‌شونده با توجه به اصل اشباع در نظر گرفته شد؛ یعنی مصاحبه‌شونده‌های شماره ۱۷ و ۱۸ کد جدیدی به مصاحبه‌ها اضافه نکردند و مصاحبه متوقف شد.

ابزار گردآوری داده‌ها چنین بوده است: در قسمت مرور سیستماتیک اطلاعات، داده‌ها از طریق مطالعه کتب، نشریات، منابع اینترنتی و پایگاه‌های اطلاعاتی جمع‌آوری شد و پس از انتخاب منابع، به تهیه، فیش‌برداری و ترجمه متون مورد نظر در خصوص آثار اخوان الصفا، شیخ‌الرئیس، ملاصدرا، مطهری، ابن‌خلدون، خواجه نصیرالدین طوسی و غزالی اقدام گردید. حاصل این بخش، مشخص کردن شاخص‌های پرورش تفکر کودک در آموزش فلسفه برای کودکان بر مبنای معرفت‌شناسی اسلام و بر اساس مبانی نظری و پیشینه پژوهش است. همچنین در قسمت مصاحبه، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. در مصاحبه‌های انفرادی با مصاحبه‌شوندگان، برای بررسی مقدماتی یازده سؤال مطرح شد که این سؤال‌ها برگرفته از موضوع، الگو و اهداف پژوهش بود. علاوه بر سؤال‌های زیر، پژوهشگر برای درک تجارب شرکت‌کنندگان، در حین مصاحبه سؤال‌های فرعی دیگری نیز در کنار هر سؤال مطرح کرد.

جدول ۱. سؤال‌های مصاحبه با خبرگان

ردیف	سؤال
	با توجه به دیدگاه اخوان‌الصفاء در زمینه فلسفه و آموزش فلسفه، به‌نظر شما آموزش مباحث ابتدایی فلسفه به کودکان تا چه میزان بر اخلاقی شدن کودک و فهم مباحث ارزشی تأثیرگذار بوده است؟
	با استناد به روش و دیدگاه شیخ‌الرئیس، به‌نظر شما آموزش مباحث ابتدایی فلسفه چه تأثیری بر ایجاد تفکر عقلی، استدلالی و منطقی کودک دارد؟
	با استناد به دیدگاه ملاصدرا، به‌نظر شما تدریس مباحث فلسفی برای کودکان تا چه میزان در ایجاد دیدگاه شهودی و فلسفی تأثیرگذار است؟
	با استناد به دیدگاه مطهری، به‌نظر شما تدریس مباحث فلسفی به کودک چه تأثیری بر ارتقای درک سیاسی و اقتصادی در کودک دارد؟
	با استناد به دیدگاه ابن‌خلدون، به‌نظر شما تدریس مباحث فلسفی به کودک چه تأثیری بر ارتقای درک معرفت‌شناسی اسلامی و هستی‌شناسی در کودک دارد؟
	با استناد به دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی، به‌نظر شما تدریس مباحث فلسفی به کودک چه تأثیری بر تأدیب و تربیت در کودک دارد؟
	با استناد به دیدگاه غزالی، به‌نظر شما تدریس مباحث فلسفی به کودک چه تأثیری بر درک خداشناسی در کودک دارد؟
	چنانچه بخواهیم فلسفه را به کودکان آموزش دهیم، برای پرورش تفکر کودک، چه ویژگی‌هایی باید مورد توجه قرار گیرد؟
	از منظر معرفت‌شناسی اسلامی، پرورش تفکر کودکان بر مبنای آموزش فلسفه از چه نقاط قوتی برخوردار است؟
	از منظر معرفت‌شناسی اسلامی، پرورش تفکر کودکان بر مبنای آموزش فلسفه دارای چه نقاط ضعفی است؟

پژوهشگر پس از هماهنگی‌های لازم، در محل کار مصاحبه‌شونده حضور یافت و با استفاده از دستگاه ضبط‌صوت و با کسب اجازه از مصاحبه‌شونده، مکالمات مصاحبه را ضبط کرد تا کدها را استخراج کند. البته این عمل بعد از هر بار مصاحبه صورت گرفت و پژوهشگر در مصاحبه ۱۷ و ۱۸ دریافت که کد جدیدی به کدهای قبلی اضافه نشد؛ بنابراین فرایند مصاحبه را با مصاحبه‌شونده بعدی ادامه نداد. البته به‌جز پژوهشگر، یک متخصص آمار و یکی از اساتید دانشگاه درباره کدها نظر دادند. در حین مصاحبه، به جمع‌آوری نظرات درباره ارائه الگوی پرورش تفکر کودک در آموزش فلسفه بر مبنای معرفت‌شناسی اسلام پرداخته و عوامل اصلی بررسی و نهایی شد. شایان ذکر است که مدت زمان انجام مصاحبه سی تا نود دقیقه بود.

همچنین روش تحلیل داده‌ها در بخش کیفی کدگذاری نظری برگرفته از روش تحلیل مضمون با نرم‌افزار مکس کیودا بود.

یافته‌های پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌های بخش کیفی با شانزده نفر از صاحب‌نظران و خبرگان مطلع و مسلط به موضوع پژوهش مصاحبه شد. فهرست کلیه مفاهیم استخراج‌شده از مبانی نظری و تکنیک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با خبرگان در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. دسته‌بندی و نام‌گذاری کلیه مضامین استخراج‌شده از مرور سیستماتیک ادبیات و مصاحبه با خبرگان جهت شاخص‌ها، مؤلفه‌ها و ابعاد

پرورش تفکر کودک در آموزش فلسفه

سازه	مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	آثار فلاسفه	کد مصاحبه‌شوندگان	فراوانی
پرورش تفکر کودک در آموزش فلسفه بر مبنای معرفت شناسی اسلام	اخلاقی شدن کودک و فهم مباحث ارزشی	آموزش ارزش‌های اسلامی	آشنایی با مفاهیم اصلی	اخوان الصفا	-----	۱
			ارائه نمونه‌های عملی	-----	I3,I6,I12	۳
			روش‌های تحقق ارزش‌ها	-----	I5,I6, I10	۳
			توسعه مهارت‌ها و فرهنگ‌های اسلامی	-----	I2, I14	۲
		فهم مفاهیم اسلامی	تربیت انسانی	اخوان الصفا	I1,I7,I11	۴
			مطالعه منابع انسانی	اخوان الصفا	I2,I11,I13	۴
			تفکر و تحلیل	-----	I3,I6,I8	۳
			مشارکت در گروه‌های مطالعاتی	-----	I4,I5,I10	۳
			توجه به سازوکارهای تفسیری	اخوان الصفا	I2,I8,I14	۴
			مشاوره از مراجع تقلید	اخوان الصفا	-----	۱
			مطالعه منابع انسانی	-----	I6,I8,I12,I5	۴
			استفاده از روش‌های تفسیری	ابن‌خلدون	I7, I9, I11	۴
	الهام از شخصیت‌های اسلامی	الهام از شخصیت‌های اسلامی	بررسی تاریخچه و سیر تکامل مفاهیم	-----	I3,I6,I9,I16	۴
			مشارکت در گروه‌های مطالعاتی	-----	I4,I5,I16	۳
			استفاده از مشاوره	I13,I10,I11	I13,I10,I11	۳
			مطالعه زندگی‌نامه شخصیت‌های اسلامی	-----	I1,I4,I6,I13	۴
			تأمل در مفاهیم اسلامی در زندگی شخصیت‌های اسلامی	-----	I2,I3,I11	۳
			تحلیل نظری شخصیت‌های اسلامی	اخوان الصفا	I3,I7,I11	۴
		آموزش و توجه به عبادات	مشارکت در مجامع علمی و فرهنگی	-----	I5,I15,I4	۳
			اقتدا و پیروی	-----	I1,I7,I12	۳
			معرفت در مورد مفاهیم دینی	-----	I8,I9,I13	۳
			روش‌های آموزش عبادات	-----	I1,I10,I15	۳
			درک معانی و مفاهیم عبادات	-----	I3,I16,I11	۳
			ارتقای مهارت‌های	-----	I5,I10,I15	۳

			عبادی			
۴	I2,I8,I14,I12	-----	تأمل در ارتباط عبادات با زندگی			
۴	I2,I3,I11	شیخ‌الرئیس	آموزش ارزش‌ها و اصول اخلاقی	رسیدگی به رفتارها و اخلاقیات		
۴	I4,I8,I9	ابن‌خلدون	توجه به معرفت‌شناسی اخلاقی			
۴	I10, I12, I13	اخوان‌الصفاء	تربیت اخلاقی			
۴	I1,I4,I7	ملاصدرا	مسئولیت‌پذیری اخلاقی			
۵	I6,I8,I12,I5	ابن‌خلدون	وجود روحیه خدمت	تشویق به مشارکت و خدمت به دیگران		
۴	I3,I6,I8	اخوان‌الصفاء	تشویق به احساس همبستگی			
۴	I4,I10,I11	غزالی	ترویج اخلاق خیرخواهانه			
۴	I8,I11,I13	ملاصدرا	توسعه ارتباط انسانی			
۴	I12,I9,I11,I15	-----	تربیت انسان بر اساس معرفت			
۴	I10,I6,I14	شیخ‌الرئیس	تشویق به تفکر و تدبیر	توجه به اهمیت عقل	ایجاد تفکر عقلی، استدلالی و منطقی	
۳	I15,I2,I9	-----	ترویج دانش و علم			
۱	-----	شیخ‌الرئیس	ارزش قرآن و حدیث			
۳	I13,I10,I1	-----	توجه به اندیشه و عقلانیت			
۴	I2, I4, I9	غزالی	ترویج مبانی منطقی			
۴	I10, I13, I15	ملاصدرا	تشویق به تحلیل و بررسی	آموزش منطق		
۴	I7, I9, I11	اخوان‌الصفاء	احترام به انسان به‌عنوان مخلوق عقلانی			
۴	I3,I4,I14	شیخ‌الرئیس	توجه به تحلیل منطقی			
۳	I12,I11,I6	-----	توجه به استدلال قوی			
۲	I16,I7	-----	ترویج استفاده از منطق در بررسی مسائل دینی			
۴	I7, I9, I12	اخوان‌الصفاء	توجه به اصول منطقی قرآن و حدیث			
۵	I6,I8,I12,I5	ابن‌خلدون	ترویج احترام به قواعد و اصول منطقی			
۴	I6, I8, I11	غزالی	توجه به منطق در فهم و تفاسیر دینی			
۳	I2,I5,I14	-----	تشویق به پرسش و بحث	تشویق به پرسش و تفکر		
۳	I3,I4,I11	-----	ترویج ارزش‌های عقلانیت			

۴	I6,I8,I12,I5	-----	توجه به روش‌های تفکر اسلامی	آموزش تفکر نقادانه	
۴	I1,I4,I6,I13	-----	تشویق به مطالعه و تحقیق		
۴	I5, I9, I12	خواجه نصیرالدین طوسی	ترویج احترام به متفکران و علما		
۴	I4, I8, I10	ابن خلدون	توجه به تفسیر عقلانی از مفاهیم دینی		
۴	I5, I10, I13	غزالی	تشویق به بررسی منابع اسلامی		
۴	I10, I11, I15	اخوان الصفا	ترویج ارزش‌های عدالت و انصاف		
۴	I3,I7,I11	ملاصدرا	تشویق به استدلال منطقی		
۳	I4,I5,I16	-----	توجه به تفکر دینی در زمینه‌های مختلف	آشنایی با منابع اسلامی	
۴	I6, I10, I14	ملاصدرا	تحلیل متون قرآنی		
۴	I4, I8, I10	خواجه نصیرالدین طوسی	مفاهیم عرفانی		
۴	I2,I3,I11	ابن خلدون	مطالعه منابع فقهی	توجه به نقش علم و دانش	
۴	I8, I9, I15	شهید مطهری	اهمیت علم و دانش در قرآن		
۵	I6,I8,I12,I5	اخوان الصفا	احترام به عالمان و دانشمندان		
۴	I3,I7, I9	خواجه نصیرالدین طوسی	تشویق به کسب علم		
۳	I5,I15,I4	-----	الهام از درس‌ها و توصیه‌های انبیا و پیامبران	تأکید بر معرفت از طریق تجربه	دیدگاه شهودی و فلسفی
۳	I1,I7,I16	-----	مفهوم «فطرت» و تجربه در اسلام		
۳	I2,I3,I11	-----	اهمیت قرآن و حدیث به‌عنوان معرفت تجربی		
۴	I8,I9,I13	ملاصدرا	توجه به مبانی ایمانی	اهمیت تفکر فلسفی در معرفت‌شناسی	
۱	-----	ملاصدرا	بررسی دیدگاه‌های فلسفی متعدد		
۴	I3,I16,I11	اخوان الصفا	رویکردهای اخلاقی و عرفانی		
۱	-----	ملاصدرا	تأمل در آثار فلسفی و ادبی		
۵	I2,I8,I14,I12	شهید مطهری	عدالت	نقش حکمت در معرفت‌شناسی	
۵	I3,I6,I9,I16	اخوان الصفا	مشارکت مردم		
۵	I12,I9,I11,I15	ملاصدرا	توسعه اقتصادی		

۳	I10,I6,I14	-----	حفظ حقوق اجتماعی	نقش آیات قرآن و روایات اسلامی	ارتقای درک سیاسی و اقتصادی	
۳	I15,I2,I9	-----	حفظ حقوق بشر			
۴	I2,I3,I11	ابن خلدون	حفظ امنیت			
۴	I1,I4,I13	اخوان الصفا	ترویج فرهنگ اسلامی			
۱	-----	ملاصدرا	اخلاق			
۴	I13,I10,I1	ملاصدرا	عبادت			
۳	I3,I4,I14	-----	دانش			
۳	I12,I11,I6	-----	معاملات			
۲	I16,I7	-----	اجتماع			
۴	I3, I9, 15	اخوان الصفا	عدالت	تأکید بر دعوت به تفکر و اندیشه		
۴	I3, I6, I9	غزالی	توبه			
۴	I11,I14,I16	خواجه نصیرالدین طوسی	تأکید بر معرفت به خدا			
۴	I5, I8, I12	غزالی	تأکید بر تفکر در آیات قرآن			
۴	I8,I9,I13	شهید مطهری	تأکید بر ارتباط علم و دین			
۳	I1,I10,I15	-----	تأکید بر تفکر در روایات اسلامی			
۴	I4, I9, I12	اخوان الصفا	تأکید بر تفکر در فلسفه اسلامی			
۴	I2,I5,I14	شهید مطهری	عدل الهی			
۳	I3,I4,I11	-----	توجه به حقوق دیگران			
۵	I6,I8,I12,I5	شهید مطهری	توجه به مساوات			
۴	I1,I4,I6,I13	-----	توجه به عدم تبعیض			
۳	I5,I15,I4	-----	توجه به حقوق انسان			
۴	I9, I10, I15	غزالی	توجه به توازن			
۱	-----	شهید مطهری	توجه به نظرات و پیشنهادهای دیگران	مشارکت و شورا		
۳	I2,I3,I11	-----	توجه به نظرات مختلف			
۳	I3,I7,I11	-----	توجه به شورا			
۳	I4,I5,I16	-----	توجه به مشارکت			

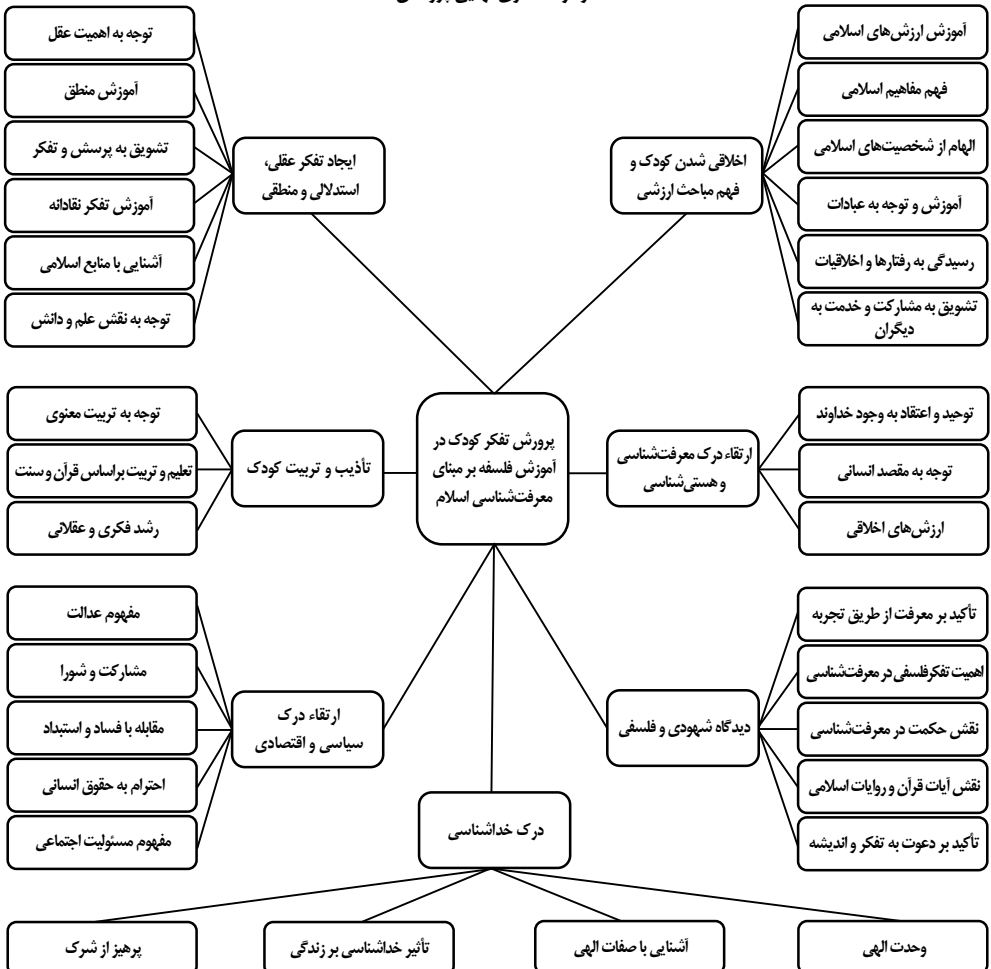
			عمومی	مقابله با فساد و استبداد	
۱	-----	شهید مطهری	توجه به عدالت		
۴	I8, I10, I16	غزالی	توجه به شفافیت		
۴	I5, I10, I15	شهید مطهری	توجه به نظارت		
۴	I2, I8, I14, I12	-----	توجه به امانت		
۴	I8, I13, I15	خواجه نصیرالدین طوسی	توجه به مسئولیت		
۳	I1, I7, I14	-----	توجه به حقوق زنان	احترام به حقوق انسانی	
۳	I2, I3, I11	-----	توجه به حقوق کودکان		
۳	I10, I15	اخوان الصفا	توجه به حقوق مسلمانان و غیرمسلمانان		
۴	I1, I4, I8	شهید مطهری	توجه به حقوق اقلیت‌ها		
۴	I7, I9, I11	ابن خلدون	توجه به حقوق بشر در جنگ		
۴	I5, I6, I9	شهید مطهری	توجه به حفظ محیط زیست	مفهوم مسئولیت اجتماعی	
۴	I13, I15, I16	اخوان الصفا	توجه به حقوق شهروندان		
۵	I3, I6, I9, I16	ابن خلدون	عظمت و قدرت خدا	توحید و اعتقاد به وجود خداوند	
۵	I12, I9, I11, I15	ابن خلدون	عدالت خدا		
۳	I10, I6, I14	-----	رحمت و حکمت خدا		
۴	I15, I2, I9	ابن خلدون	توکل به خدا		
۴	I2, I3, I8	اخوان الصفا	پایبندی به دین		
۱	-----	ابن خلدون	توجه به خداوند	توجه به مقصد انسانی	
۳	I13, I10, I11	-----	توجه به رسالت پیامبران		
۳	I3, I4, I14	-----	توجه به قرآن		
۱	-----	ابن خلدون	توجه به عدالت و محبت		
۳	I16, I7	خواجه نصیرالدین طوسی	توجه به عمل و عبادت		
۴	I1, I9, I10	شهید مطهری	توجه به توحید و وحدت		
۱	-----	ابن خلدون	خیرخواهی	ارزش‌های اخلاقی	
۳	I3, I4, I11	-----	تواضع		
۳	I8, I10, I15	غزالی	بخشش		
۴	I4, I8, I10	اخوان الصفا	استقامت		
۴	I5, I8, I9	ابن خلدون	تلاش برای بهبود جامعه		
۴	I6, I10, I13	غزالی	صداقت		
۵	I6, I8, I12, I5	ابن خلدون	توجه به آثار اخلاقی	توجه به تربیت معنوی	
۵	I1, I4, I6, I13	ابن خلدون	توجه به رفتار صالح		
۴	I5, I15, I14	خواجه نصیرالدین	توجه به مردم و رفتاری		

		طوسی	بدون اغراق و تکبر		
۴	I3,I7,I11	خواجه نصیرالدین طوسی	تعلیم و تربیت بر پایه آموزش مبانی دینی، احکام و اخلاق اسلامی	تعلیم و تربیت بر اساس قرآن و سنت	
۴	I4,I5,I16	خواجه نصیرالدین طوسی	ترویج فرهنگ دینی		
۴	I8,I9,I13	ابن خلدون	ترویج عدالت در رفتار با دیگران، به‌منظور ارتقای ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی		
۴	I1,I10,I15	ابن خلدون	ترویج همدلی		
۴	I3,I16,I11	ابن خلدون	پایبندی به وعده‌ها و عهده‌های داده‌شده		
۴	I2, I8, I9	غزالی	ترویج همکاری و تعاون		
۴	I1, I8, I11	اخوان‌الصفاء	تحلیل و انتقاد سازنده	رشد فکری و عقلانی	
۴	I10, I11, I15	شهید مطهری	ترویج خلاقیت، ابتکار و نوآوری، به‌منظور شکوفایی فردی و جامعه‌ای		
۴	I4, I8, I10	خواجه نصیرالدین طوسی	ترویج اندیشه‌های پژوهشی و علمی		
۴	I4, I6, I9	اخوان‌الصفاء	ترویج اندیشه‌های منطقی و روش‌های استدلال		
۴	I2, I3, I7	غزالی	اندیشه‌های فلسفی و تفکر عمیق		
۴	I5,I10,I15	غزالی	عبودیت	وحدت الهی	درک خداشناسی
۴	I6,I8,I12,I5	-----	اخلاص		
۱	-----	غزالی	استماع و اطاعت		
۱	I5,I15,I4	غزالی	تلاش برای رضایت خدا		
۳	I2,I3,I11	-----	تفکر و تدبیر در آثار خلقت	آشنایی با صفات الهی	
۳	I3,I7,I11	-----	مطالعه قرآن و سنت		
۳	I4,I5,I16	-----	ترویج محبت و عشق به خدا		
۳	I8,I9,I13	-----	ارتباط با خالق	تأثیر خداشناسی بر زندگی	
۴	I1,I10,I15	غزالی	تعیین هدف در زندگی		
۴	I1, I9, I10	اخوان‌الصفاء	تحمل در برابر دشواری‌ها		
۳	I1,I7,I15	-----	تسلیم به قضا و قدر		
۴	I3, I8, I12	خواجه نصیرالدین	اعتقاد به وجود خدا		

		طوسی			
۴	I6, I9, I10	خواجه نصیرالدین طوسی	پرهیز از تصویرسازی	پرهیز از شرک	
۴	I5, I11, I13	شهید مطهری	پرهیز از اعتقاد به قوانین غیرالهی		
۴	I1, I6, I8	اخوان الصفا	پرهیز از تعصب و تفرقه		
۴	I7, I9, I13	غزالی	پرهیز از تکبر و خودپرستی		
۴	I7, I9, I12	شهید مطهری	پرهیز از استعانت از غیر خدا		

درنهایت بر اساس شاخص‌ها و مؤلفه‌های شناسایی شده بر اساس مستندات پژوهشی و مصاحبه با خبرگان، الگوی مفهومی پژوهش به صورت شکل زیر ارائه می‌شود:

نمودار ۱. الگوی نهایی پژوهش



بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد الگوی پرورش تفکر کودک بر هفت بعد اصلی تأکید دارد که هریک از ابعاد آن اهمیت خاص خود را دارند و می‌توانند تأثیری بر الگوی آموزش فلسفه برای کودکان بر مبنای معرفت‌شناسی اسلامی داشته باشند. این ابعاد عبارت‌اند از:

۱. «اخلاقی شدن کودک و فهم مباحث ارزشی» (آموزش ارزش‌های اسلامی، فهم مفاهیم اسلامی، الهام از شخصیت‌های اخلاقی، آموزش و توجه به عبادات، رسیدگی به رفتارها و اخلاقیات و تشویق به مشارکت و خدمت به دیگران)؛
 ۲. «ایجاد تفکر عقلی، استدلالی و منطقی» (توجه به اهمیت عقل، آموزش منطق، تشویق به پرسش و تفکر، آموزش تفکر نقادانه، آشنایی با منابع اسلامی و توجه به نقش علم و دانش)؛
 ۳. «دیدگاه شهودی و فلسفی» (تأکید بر معرفت از طریق تجربه، اهمیت تفکر فلسفی در معرفت‌شناسی، نقش حکمت در معرفت‌شناسی، نقش آیات قرآن و روایات اسلامی و تأکید بر دعوت به تفکر و اندیشه)؛
 ۴. «ارتقای درک سیاسی و اقتصادی» (مفهوم عدالت، مشارکت و شورا، مقابله با فساد و استبداد، احترام به حقوق انسانی، و مفهوم مسئولیت اجتماعی)؛
 ۵. «ارتقای درک معرفت‌شناسی و هستی‌شناسی» (توحید و اعتقاد به وجود خداوند، توجه به مقصد انسانی و ارزش‌های اخلاقی)؛
 ۶. «تأدیب و تربیت کودک» (توجه به تربیت معنوی، تعلیم و تربیت بر اساس قرآن و سنت، و رشد فکری و عقلانی)؛
 ۷. «درک خداشناسی» (وحدت الهی، آشنایی با صفات الهی، تأثیر خداشناسی بر زندگی، و پرهیز از شرک).
- آموزش فلسفه برای کودکان بر مبنای معرفت‌شناسی اسلام، رویکردی نوین در آموزش فلسفه به کودکان است که با توجه به آموزه‌های اسلامی و ویژگی‌های رشدی و شناختی کودکان طراحی شده است. بر اساس یافته‌های پژوهش، الگوی پرورش تفکر کودک در این رویکرد، الگویی جامع و منسجم است که می‌تواند به پرورش تفکر کودک در آموزش فلسفه بر مبنای معرفت‌شناسی اسلام کمک کند.

منابع

- اعتصامی، حمیده و شفیع‌آبادی، عبدالله (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان پسر پایه ششم دبستان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۳ (۵۲)، ۲۵۵-۲۳۳.
- ایران‌شاهی، مسلم، پیرانی، ذبیح، رضایی، محمدهاشم و سیفی، محمد (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش فلسفه‌ورزی کودکان بر اخلاق شهروندی و مؤلفه‌های آن در دانش‌آموزان دختر ابتدایی. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش‌های اعتقادی - کلامی*، ۷ (۱)، ۳۳۳-۳۰۵.
- برهن، میرم و خدابخشی صادق‌آبادی، فاطمه (۱۳۹۶). آموزش فلسفه برای کودکان. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲ (۹)، ۱۰۴-۹۰.
- بهروزی نیک، سیدنورالدین و بهروزی نیک، سیدفخرالدین (۱۴۰۱). فلسفه برای کودکان و اخلاق. *دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۵۲ (۵)، ۱۰۱-۸۳.
- قیصری‌رمضانیان، مژگان، معصومی‌فرد، مرجان، رضایی، صادق و محمودی، مهدی (۱۴۰۲). واکاوی و تبیین پرورش تفکر کودک در آموزش فلسفه برای کودکان بر مبنای معرفت‌شناسی اسلامی. *قرآن و طب*، ۸ (۳)، ۱۲۹-۱۴۰.
- عنابستانی، فاطمه (۱۳۹۷). *پرورش رشد و تعالی در محیط‌های آموزشی*. تهران: نشر فروغ سیمرغ.
- محمودی، عباس (۱۳۹۷). ارائه مدلی از برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر اساس مبانی اسلامی. *هشتمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی: آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*. تهران.
- محمدیان، بنت‌الهدی و فرقدانی، آزاده (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش فلسفه برای کودکان بر ارزیابی تعارض بین والدین و خودگردانی تحصیلی. *نشریه تفکر و کودک*، ۹ (۱)، ۵۳-۷۲.
- مرعشی، سیدمنصور، صفایی مقدم، مسعود و خزایی، پروین (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به‌روشن اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز. *نشریه تفکر و کودک*، ۱ (۱)، ۱۰۲-۸۳.
- Işıklar, S. & Öztürk, Y. A. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research journal*, 9(1), 130-142.
- Lone, J. M. (2022). Philosophy for children. *A companion to public philosophy journal*, 14(3), 325-336.
- Termaat, A. (2023). Framing, classification, and conceptual linkages: What can interdisciplinary practice in small secondary schools contribute to the curriculum conversation?. *The Curriculum Journal*, 35(2), 145-167.

Table of Contents

A Critical Examination of the Quiddity and Reason of Education in the "Theoretical Foundations of Fundamental Transformation in the Formal Education System of the Islamic Republic of Iran" / 7

Mohammad Davoudi

Rules for Inferring the Stages of Moral Education Based on the Logical Sequence Criteria from the Perspective of Allameh Misbah Yazdi / 23

✎ Morteza Bakhshi Golsefidi / Hadi Hosseinkhani

Analyzing the Challenges of Religious Education for Adolescents in Schools and Its Validation by Teachers of "Religion and Life" / 41

Ma'soumeh Samadi

Understanding Teachers' and Parents' Perceptions of Challenges in Teaching the Quran to First-Grade Elementary Students in Yazd / 59

Behnaz Karimian / ✎ Ahmad Zandvanian Naeini / Hossein Hasani

The Idea of an Education-Centered University / 79

Seyed Majid Saberi Fathi

Presenting a Model for Cultivating Children's Thinking Based on Islamic Epistemology in the Philosophy for Children Program / 101

✎ Mojgan Gheysari Ramazanian / Marjan Ma'soomifard / Sadegh Rezaee / Mehdi Mahmoodi

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbiyati

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol. 17, No. 1

Spring & Summer 2025

Director-in-charge: Imam Khomeini Education and Research Institute

Managing Director and Editor-in-chief: *AliReza Arafī*

Editor: *Mohammad Javad Zarean*

Deputy Editor-in-Chief: *Asad Allah Tusi*

Editorial Board:

AliReza Arafī: (Ph.D) professor, Al-Mustafa International University

Masod JanBozorgi: (Ph.D) Assistant Professor, Research Center of Seminary and University

Ali HosseinZadeh: (Ph.D) Assistant Professor, Kashan University.

Sayyed Ahmad Rahnamaee: (Ph.D) Assistant Professor, **IKI**.

Mohammad Javad Zarean: (Ph.D) Associate professor, Al-Mustafa International University

Mohammad Naser Sagha Biriea: (Ph.D) Assistant Professor **IKI**.

AbasAli Shameli: (Ph.D) Associate Professor, Al-Mustafa International University.

Mohammad Gharavi: Assistant Professor, Research Center of Seminary and University.

Address:

IKI

Jomhori Eslami Blvd., Amin Blvd., Qum, Iran

Tel: +982532113473

Fax: +982532934483

Box: 37185-186

www.iki.ac.ir & www.isc.gov.ir

<http://nashriyat.ir>