

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال نهم، شماره اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۶



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

دوفصل نامه «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» گردید.

مدیر مسئول

علیرضا اعرافی

سر دبیر

محمدجواد زارعان

دبیر تحریریه

اسدالله طوسی

مدیر اجرایی و صفحه آرا

مهدی دهقان

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ زمزم

سامانه ارسال و پیگیری مقالات

Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

علیرضا 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 بی ریا

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

عباسعلی شاملی

استادیار جامعه المصطفی العالمیه

سیدمحمد غروی راد

مدیر گروه روان شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم، اداره کل نشریات

تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۴

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۳۷۱۶۵-۱۸۶

بیامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir

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

نمایه در:

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

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 وبگاه نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> 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، نشانی 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 ماخذ 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 - ارائه کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
 ۵. نتیجه گیری: 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 ماخذ 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.

فهرست مطالب

متغیرهای تأثیرپذیری در تربیت اخلاقی با مروری بر آیه «بلد طیب و خبیث» / ۵

غلامرضا متقی‌فر

بررسی مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی بر اساس مکتب تربیتی «نجف اشرف» / ۱۹

کمال مظلومی‌زاده / سیداحمد رهنمایی / محمدباقر تحریری

فطرت: استعداد یا فعلیت؟ / ۳۷

اسدالله طوسی

دلالت‌های تربیتی مفهوم «ایمان» از منظر ملاصدرا / ۵۳

حبیب کارکن بیرق / محسن ایمانی نائینی

آسیب‌شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راه‌کارها / ۷۱

اصغر افتخاری / محمدرضا آرام

تحلیل محتوای کتاب‌های جدیدالتألیف «علوم تجربی» دوره ابتدایی ایران ... / ۹۳

راضیه جلیلی / فائزه ناطقی / علیرضا فقیهی

ملخص المقالات / ۱۱۳

Abstracts / ۱۲۴

منغیرهای تأثیرپذیری در تربیت اخلاقی با مروری بر آیه «بلد طیب و خبیث»

Motaqi345@gmail.com

غلامرضا متقی فر / استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

دریافت: ۱۳۹۶/۱/۲۷ - پذیرش: ۱۳۹۶/۶/۲۵

چکیده

آیه مبارکه «بلد طیب و خبیث»، در مقام بیان مبنای ساختار اخلاقی عمده انسان‌ها در عرصه تأثیرگذاری و تأثیرپذیری محیطی است. قانون آیه فراگیر است، به گونه‌ای که تأثیرپذیری مطلوب یا نامطلوب انسان‌ها از محیط را به طور عام اعلام می‌دارد. البته شاید عده قلیلی از این حکم مستثنا باشند که خود قرآن کریم در آیاتی آن استثنائات را نیز بیان کرده است. بلد طیب و خبیث در آیه پنجاه و هشتم سوره اعراف، معادل محیط پاکیزه و آلوده است. محیط، هر عاملی است که توان تأثیرگذاری مطلوب یا نامطلوب بر اندیشه و رفتار انسان را دارد. از جمع آیات، دو نکته مهم حاصل می‌شود: اولاً، اخلال در روند هدایت انسان‌ها ارتباط مستقیم با قابل یا تأثیرپذیرندگان دارد. ثانیاً، تأثیرپذیری انسان‌ها از شرایط واحد یکسان نیست، بلکه متغیرهای فراوانی وجود دارد که تأثیرپذیری را تشدید یا تضعیف، یا احیاناً تأثیر عوامل را بکلی خنثا می‌کند. این پژوهش با روش اسنادی-تحلیلی، درصدد بررسی این واقعیت است که کدام متغیر ضریب تأثیرپذیری انسان‌ها از شرایط محیطی را افزایش یا کاهش می‌دهد. متغیرهایی مانند دوران کودکی، میزان حضور در محیط، تقلید، میزان اعتماد به متغیر اثرگذار، سالم‌پنداری محیط آلوده، ضعف اراده یا ناتوانی در کنترل خویشتن، هر کدام به تنهایی یا جمع آنها تأثیرپذیری انسان از محیط پاک یا آلوده را تسهیل می‌کند. در برابر، فقدان متغیرهای مزبور یا جانشینی آنها با ضد خود یا نوع ترکیب و عملکرد فردی یا جمعی متغیرها، ظرفیت آن را دارد که شرایط تأثیرپذیری را تغییر دهد یا احیاناً اثر عوامل تأثیرگذار را معکوس کند.

کلیدواژه‌ها: بلد طیب و خبیث، تربیت اخلاقی، تأثیرپذیری محیطی.

آیه پنجاه و هشتم سوره اعراف، «بلد طیب» را به اذن خدا، زمینه و مقتضی رویدن گیاهان پاکیزه و «بلد خبیث» را با تأکید، زمینه و مقتضی رویش گیاهان ناچیز و بی‌ارزش دانسته است: «وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ وَالَّذِي خَبثُ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِيدًا كَذَلِكَ نَصْرَفُ الْأَيَاتِ لِقَوْمٍ يَشْكُرُونَ»؛ و سرزمین پاکیزه گیاهش به فرمان پروردگار می‌روید. اما سرزمین بدطینت جز گیاه ناچیز و بی‌ارزش از آن نمی‌روید. این‌گونه آیات را برای آنها که شکر گزارند بیان می‌کنیم.

علامه طباطبایی معتقد است: «معنای آیه بدون در نظر گرفتن ارتباط آن با آیه قبل، در پی تفهیم این حقیقت است که اعمال نیک انسان از گوهر پاک؛ در برابر، اعمال خلاف نیز از باطن پلید و ناپاک سرچشمه می‌گیرد (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۸، ص ۱۶۱). زمخشری در *الکشاف* از قول قتاده آورده است: «المؤمن سمع كتاب الله فوعاه بعقله واتفق به، كالارض الطيبة اصحابها الغيث فانبتت والكاfer بخلاف ذلك»، مؤمن- برخلاف کافر- کسی است که آیات خدا را می‌شنود، با عقل خویش آن را فهم می‌کند و از آن سود می‌برد؛ مانند زمین طیبی که باران بر آن می‌بارد و از آن گیاه سودمند می‌روید (زمخشری، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۱۱۲). در *لطایف الاشارات*، مقصود آیه چنین بیان شده است: «اگر اصل، رشد کند فرع نیز رشد خواهد کرد و اگر جوهر خبیث باشد، هرچه از آن صادر می‌شود نامطلوب خواهد بود... کسی که باطن قلبش باصفا باشد افعال ظاهری‌اش نیز پاکیزه‌اند، همچنین برعکس» (قشیری، بی‌تا، ج ۱، ص ۵۴۳). هرچند در آیه کریمه فوق، قدرت شرایط محیطی در تأثیرگذاری مطلوب یا نامطلوب بر انسان مورد تأکید قرار گرفته، اما از نگاه کلی قرآن کریم، تأثیرپذیری از محیط غالب، قطعی و الزامی نیست؛ زیرا در آیات فراوان دیگر، محیط صرفاً به‌عنوان عامل اقتضایی و اعدادی در تربیت دانسته شده و نقش الزام‌کننده آن رد گردیده است. از این دسته آیات، می‌توان به تأثیرناپذیری اصحاب کهف از محیط مشرکانه (کهف: ۱۰)، تأثیرناپذیری فرزند حضرت نوح از پدر (هود: ۴۳)، تأثیرناپذیری همسران نوح و لوط از شوهران (تحریم: ۱۰)، مقاومت همسر فرعون در برابر آموزه‌های شرک‌آلود او (تحریم: ۱۱)، همچنین مقاومت حضرت یوسف علیه السلام در برابر محرکات شهوانی اشاره کرد. در عین آنکه از مؤثرات محیطی نباید غافل شد، از آیات و روایات استفاده می‌شود که قابلیت قابل، نقش اول را دارد. نزول باران برای رویش زمین لازم است، اما نزول آن بر زمین فاقد استعداد رویش بی‌تأثیر است. قرآن کریم کتاب هدایت یا همان باران رحمت است که بر همگان یکسان ریزان است، اما ریزش آن، دل مردگان را زنده نمی‌کند: «إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا سَوَاءٌ عَلَيْهِمْ أُنذَرْتَهُمْ أَمْ لَمْ تُنذِرْهُمْ لَا يُؤْمِنُونَ» (بقره: ۶)؛ کسانی که کافر شدند برایشان تفاوت نمی‌کند که آنان را (از عذاب خداوند) ترسانی یا ترسانی؛ ایمان نخواهند آورد. هیچ موعظه‌ای در آنان اثرگذار نیست: «قَالُوا سَوَاءٌ عَلَيْنَا أَوَعظتْ أَمْ لَمْ تكُنْ مِنَ الْوَاعِظِينَ» (شعراء: ۱۳۶)؛ گفتند: برای ما تفاوت نمی‌کند، چه ما را اندرز بدهی یا ندهی.

طرح مسئله

آیه «بلد طیب و خبیث» (اعراف: ۵۸) عوامل محیطی را از عوامل تسهیل‌کننده، در عین حال دشوارکننده تربیت‌پذیری دانسته است. به بیان دیگر، برای عوامل محیطی- بسته به طیب یا خبیث بودن محیط - کارکردی دوگانه تعریف شده

است. در تعبیر: «یخرج باذن ربه» و «لا یخرج الا نکدا» نوع محصول بیان شده است. آیه مزبور، ناظر به عمومیت قانون تأثیرپذیری انسان از محیط است؛ اما میزان تأثیرپذیری متریبان از عوامل محیطی، شرایط را غیرقابل پیش‌بینی می‌کند. انسان‌هایی که در محیط واحدی رشد کرده‌اند، با سطوح متفاوتی تأثیر می‌پذیرند؛ حتی گاهی تأثیر عوامل محیطی معکوس می‌شود. آیه مبارکه «تُخْرِجُ الْحَيَّ مِنَ الْمَيِّتِ وَتُخْرِجُ الْمَيِّتَ مِنَ الْحَيِّ» که امام صادق علیه السلام در تفسیر آن فرموده‌اند: «یعنی المؤمن من الکافر والکافر من المؤمن» (عروسی خویزی، ۱۴۲۲ق، ج ۱، ص ۳۲۵)، نمونه‌ای از آن است. علامه طباطبایی ذیل آیه فوق نوشته است: «وذلك إخراج المؤمن من صلب الکافر وإخراج الکافر من صلب المؤمن» (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۳، ص ۱۳۶). از این رو، سزاوار است بیش از عوامل تأثیرگذار، به متغیرهای تأثیرپذیری توجه شود. برآوردی گذرا از آیات، این نتیجه را به دست می‌دهد که آنچه مانع اکمال فرایند تربیت است، بیش از هر چیز با شخص قابل مرتبط است. برای مثال، آیه «یا حَسْرَةَ عَلَى الْعِبَادِ مَا يَأْتِيهِمْ مِنْ رَسُولٍ إِلَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ» (یس: ۳۰)؛ و نیز آیات دیگر (نحل: ۶۳؛ مؤمنون: ۲۴ و ۲۳؛ نمل: ۴۵)، دلایل روشن این مدعایند. هرچه باشد، انسان و محیط تعاملی دوجانبه دارند. انسان سازنده محیط و محیط نیز سازنده انسان است. بنابراین، برای تغییر مطلوب انسان، تغییرات مطلوب محیطی، و برای ایجاد تغییرات مطلوب محیطی، دست‌کاری در اندیشه و رفتار آدمی لازم است. متغیرهایی وجود دارند که تأثیرگذاری انسان بر محیط یا تأثیرپذیری از آن را افزایش می‌دهند. در این پژوهش، برخی متغیرها، که زمینه تأثیرپذیری از محیط را موجب می‌شوند، بررسی شده‌اند.

مفهوم‌شناسی

الف. بلد طیب و خبیث: طوسی نوشته است: «بلد» سرزمینی مخالف بیابان و صحراست که خلق کثیری که هرکدام به شغلی اشتغال دارند، در آن جمع آمده‌اند. «بلد طیب» مکانی است که اسباب تلذذ در آن فراهم است، و در برابر، «بلد خبیث»، جایی است که اسباب ناشادی در آن گرد آمده است. ایشان از قول ابن عباس، حسن، مجاهد، قتاده و سدی نقل کرده است: خدای متعال مؤمن و اطاعت او، همچنین سودمند شدن مؤمن از امر و نهی الهی را به زمینی که به واسطه آب گوارا، ثمر طیب می‌دهد؛ همچنین کافر، کفر و معصیت او را به شوره‌زاری که برکت از آن رفته است و نزول باران بر آن سودی ندارد، تشبیه کرده است (طوسی، بی تا، ج ۴، ص ۴۳۳).

«بلد» در نگاه اول، ناظر به سرزمین طبیعی است، اما معصومان علیهم السلام آن را به محیط و عوامل انسانی نیز تعمیم داده‌اند (راوندی، ۱۴۰۵ق، ج ۲، ص ۱۳۲). محیط طبیعی و انسانی در احاطه، اشتراک دارند؛ اما محیط انسانی در تأثیرگذاری شدیدتر است. بر این اساس، هر عامل اثرگذار تربیتی، از جمله نفس انسانی، که موجب صدور اعمال خبیث یا طیب می‌شود، مصداق «بلد طیب» یا «بلد خبیث» است. امر و نهی الهی، که زمینه‌ساز تزکیه انسان است، شرایط خانوادگی، جامعه انسانی، رسانه‌های جمعی و فضای مجازی، که به نوعی بینش، گرایش و کنش آدمیان تحت تأثیر آنهاست، مصداق‌هایی از محیط طیب و خبیث است. محیط از حیث مصداق و معنا، نسبت به بلد، وسعت بیشتری دارد. برخی محققان نوشته‌اند:

محیط) شامل تمامی متغیرهای خارج از وجود فرد می‌شود که از آغاز باروری و انعقاد نطفه تا هنگام تولد و سپس تا مرگ، انسان را دربر گرفته و بر او تأثیر می‌گذارد، یا از وی تأثیر می‌پذیرد (بی‌ریا و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۲۱۹).

برخی نیز معتقدند: «محیط تربیتی تمام عوامل تأثیرگذار بر واقعیت‌های اجتماعی، از جمله خانواده، دوستان، حلقه‌های ذکر، مساجد، علمای دین، مدرسه و دولت را شامل می‌شود» (حسینی عذاری، بی‌تا، ج ۱، ص ۱۸). اما تعریف ذیل، جامع‌تر است:

محیط انسانی هر چیزی است که انسان را احاطه کرده یا خارج از وجود انسان است که به دو قسم داخلی و خارجی تقسیم می‌شود. محیط داخلی شامل همه مؤثرات محیطی است که از زمان تشکیل نطفه تا زمان تکمیل جنین را شامل می‌شود (عبدالقادر، ۱۳۵۴ق، ص ۱۷۴).

رازی از جانبی خود قرآن، از جانب دیگر، نفس انسانی متصل به قرآن و از جانب سوم، مؤمن را همان بلد، عامل یا محیطی دانسته است که انواع طاعات و معارف و اخلاق ستوده از آن صادر می‌شود. «...خدای متعال مؤمن را به زمینی حاصل خیز و بابرکت، کافر را به زمینی شوره‌زار، و نزول قرآن را به نزول باران تشبیه کرده است. زمانی که بر زمین حاصل خیز باران بیارد، انواع شکوفه‌ها و میوه‌ها از آن می‌روید. اما زمین شوره‌زار، هرچند باران بر آن بیارد، گیاهی- جز اندک- نمی‌روید. انسانی که از جهالت و اخلاق مذموم پاک است، زمانی که به نور قرآن متصل شود، انواع طاعات و معارف و اخلاق ستوده از آن صادر می‌شود، و روح خبیث و کدر اگر با قرآن مرتبط شود، معارف و اخلاق ستوده- جز اندکی- در آن ظاهر نمی‌شود» (رازی، ۱۴۲۰ق، ص ۲۹۱).

البته اراده انسان و ورای آن، اراده خدا، حاکم بر تأثیرات محیطی است؛ اما قطعاً اراده او تابع حکمت اوست. محیط اعم از حقیقی یا مجازی است. *دیکشنری مریام وبستر* فضای مجازی را به «شبکه‌های کمپیوتری جهانی، مخصوصاً اینترنت» تعریف کرده است (وبستر، ۱۹۹۶). فضای مجازی به معنای واقعی، مجازی نیست، هرچند قدرت توهم‌زایی دارد. فراگیری، جذابیت، توهم‌زایی و تأثیرگذاری ناخودآگاه از ویژگی‌های آن است.

برای بلد قرآنی سه وصف ذکر شده است: میته، طیّب و خبیث (ر.ک: سبأ: ۱۵؛ فرقان: ۴۹؛ زخرف: ۱۱؛ ق: ۱۱؛ فاطر: ۹). بلاغی نجفی می‌نویسد: «طیّب» به معنای خالص و منزّه از هر آلودگی است. «طیّب» درباره انسان، به معنای پاک بودن از هر خبائث یا صفت و حالت ناخوشایند یا پاکی است در آنچه اراده کرده و در آن رغبت دارد (بلاغی نجفی، ۱۴۲۰ق، ج ۲، ص ۱۳۱). همین نویسنده که- به نوشته خودش- بعد از بررسی فراوان به این تعریف دست پیدا کرده، افزوده است: در بیان رسول اکرم ﷺ، صحابه کرام و ائمه هدی ﷺ، تفسیر طیّب را نیاقتم، اما ظاهراً طیّب مشترک معنوی است؛ یعنی معنای واحد، اما مصادیق متعدد دارد (همان).

در برابر «بلد طیّب»، «بلد خبیث» قرار دارد که محصول آن «نکد» است. راغب اصفهانی، «خبیث» را امر ناپسند - مادی یا معنوی- معرفی کرده که به سبب پلیدی و پستی، مکروه است (راغب، بی‌تا، ص ۲۷۲). علامه طباطبایی، نکد را به «قلیل» معنا کرده است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۸، ص ۱۶۱). اما نظر به متناظر بودن دو مفهوم «طیّب» و «خبیث»، که در وصف «بلد» آمده و دو مفهوم «یخرج نباته باذن ربه» با «لا یخرج الا نکدا»، که

وصف رویدنی‌هاست، می‌توان فهمید که معنای «نکد» در «قلیل» خلاصه نمی‌شود، بلکه بر کیفیت نامطلوب آن نیز اشعار دارد. بی‌ارزشی، بی‌برکت، بی‌کیفیت و غیر قابل استفاده نیز از معانی آن است. علاوه بر آن، محصول بلد خبیث، یعنی همان نکد - برخلاف محصول بلد طیب - به خدای متعال نسبت داده نشده است تا نشان دهد شکل‌گیری تربیت نامطلوب، ناشی از اراده و اختیار خود انسان است.

ب. تربیت اخلاقی: برخی محققان با نظر به سخن پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله: «انما بعثت لاتمم مکارم الاخلاق» (طبرسی، ۱۳۷۰، ص ۸)، تربیت اخلاقی را پس از مقام نبوت، برترین رسالت دانسته و این‌گونه معنا کرده‌اند: «تربیت اخلاقی پرورش قوای درونی و تعالی صفات اخلاقی جهت نیل به فضایل انسانی است که دوری از رذیلت‌ها را به همراه دارد» (جوادی آملی، ۱۳۹۴، ص ۵۴).

همین نویسنده ایجاد تعادل در قوای درونی انسان با اشراف عقل را نشانه توانایی انسان بر تربیت اخلاقی خویش دانسته، هماهنگی فردی و جامعه را برای رسیدن به این مقصود لازم شمرده است (همان، ص ۵۶ و ۵۵). تربیت اخلاقی، تلاش در جهت شکوفا کردن استعدادهای فطری - اخلاقی انسان، همچنین تلاش در جهت ایجاد، اصلاح یا تثبیت فضایل، و همزمان تلاش برای دفع یا رفع رذایل در عرصه‌های بینش، گرایش و کنش از طریق روش‌های متناسب با تزکیه است که در نهایت، به کمال و سعادت انسان منتهی می‌شود.

اهمیت تأثیرپذیری محیطی

شخصیت آدمی متأثر از محیط و ساخته محیط است. «تأثیرپذیری از شرایط زمانی، مکانی و اجتماعی، از مبانی تربیت انسان است» (باقری، ۱۳۹۳، ص ۱۳۴). بدین‌روی، برای تغییر مطلوب، اولین گام تغییر محیط است. «برای ایجاد حالات و رفتارهای مطلوب در انسان، باید به دست‌کاری شرایط محیطی پرداخت» (همان).

مفهوم «محیط»، به احاطه انسان در حصار عوامل و شرایط اشعار دارد که به نوبه خود، گویای ناتوانی عمومی - جز در مواردی - در مقابله با محیط است. این ادعا به معنای سلب اراده در مواجهه با محیط نیست، اما مخالفت با آن نیز چندان فراوان نیست. نقش محیط در رشد یا انحطاط اخلاقی از آن نظر است که محیط خبیث، قابلیت رشد معنوی را سلب می‌کند، هدایت را به خسارت تبدیل می‌سازد (اسراء: ۸۲)، استعداد هدایت‌پذیری را سلب می‌نماید و برای تربیت اخلاقی مانع جدی می‌شود. تعبیری مانند «نمی‌شنوند، نمی‌بینند، کر و گنگ و کورند، غافلند، مانند حیوان و بدتر از آن‌اند» حاکی از همین حقیقت است (ر.ک: انفال: ۲۱؛ بقره: ۲۵؛ فاطر: ۱۴؛ اعراف: ۱۹۸؛ انفال: ۲۲؛ مدثر: ۵۰-۵۱؛ اسراء: ۴۱ و ۴۴؛ فرقان: ۴۴). رذایل مذکور عمدتاً رهاورد محیط آلوده و نبود عزم جدی برای برون‌رفت از آن است. اما تأثیرپذیری انسان‌ها از محیط یکسان نیست؛ زیرا با تفاوت متغیرها، میزان آن تغییر می‌کند.

متغیرهای زمینه‌ساز تأثیرپذیری محیطی

محیط تأثیرگذار شامل دو مصداق «طبیعی» و «اجتماعی» است. «محیط طبیعی» مکان جغرافیایی زندگی است؛ اما «محیط اجتماعی» از جمع انسان‌ها در یک مکان، دارا بودن هدف واحد و تعامل با یکدیگر حاصل می‌شود.

برخی متغیرهای محیط انسانی و احياناً برآیند آنها فرد را قادر می‌سازد بر تأثیرات محیط طبیعی غالب شود. جمع بودن تعداد بیشتری از متغیرها احتمال تأثیرپذیری را افزایش می‌دهد. متغیرهایی که زمینه تأثیرپذیری هرچه بیشتر را فراهم می‌آورند، در ذیل بررسی شده‌اند:

یک. دوران کودکی و نوجوانی

دوران طفولیت و سنین نزدیک به آن زمینه تأثیرپذیری از عوامل محیطی را مهیاتر می‌کند. کودکی ترکیبی از سادگی، صداقت، خوش‌باوری و اعتماد است. امام علی علیه السلام در نامه‌ای خطاب به فرزندشان، قلب کودکان را به زمینی کاملاً مستعد، که آمادگی دارد هر نوع کشتی را در خود پرورش دهد، تشبیه کرده‌اند (سید رضی، ۱۳۷۹، نامه ۳۱). یا فرموده‌اند: «نوجوانان را دریابید که آنها نسبت به کارهای خیر پیش‌قدم‌ترند» (همان). نوع محیط موجب شکوفایی یا مکتوم ماندن داده‌های فطری است.

غزالی چون جاحظ، ابن خلدون، سعدی، از مریبانی است که به تأثیر محیط بر تربیت سخت باور دارد. او کودک را پاک فطرت می‌داند و می‌گوید: هنگام زادن هیچ نیک و بدی در او فعلیت ندارد؛ اما چون در محیط قرار گیرد، عوامل گوناگون محیطی بر او مؤثر افتد (بهشتی و دیگران، ۱۳۸۸، ص ۱۵۱).

غزالی در ادامه نوشته است:

اگر این عوامل تربیتی مثبت باشند، صفات نیک بالفطره کودک احیا می‌شود و اندکاندک رو به فعلیت می‌رود، و صفات بد مکتوم می‌ماند و زمینه بروز نمی‌یابد؛ و اگر عوامل تربیتی منفی باشد، صفات نیک مکتوم می‌ماند، و صفات بد زمینه ظهور می‌یابد و رفته‌رفته به فعلیت می‌رسد و کودک از دست می‌رود (همان).

بیان امام صادق علیه السلام که می‌فرمایند: «قبل از آنکه مرچئه فرزندان تان را گمراه کنند، احادیث ائمه را برای آنان بیان کنید» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۴۷)، تأکیدی بر ظرفیت تأثیرپذیری کودکان است. کودکانی که شخصیت‌شان در محیط آلوده شکل گرفته، در بزرگسالی، محیط سالم را ترجیح نمی‌دهند. امام صادق علیه السلام کیفیت استقبال مردم بصره نسبت به تشیع را از کسی سؤال کردند، پاسخ داد: ضعیف است. حضرت فرمودند: نوجوانان را دریابید؛ زیرا شتاب آنان به جانب خیر بیشتر است (حمیری، ۱۴۱۳ق، ص ۱۲۸).

امروزه کودکان، مظلومانه، با کمک خانواده، مورد هجوم فضای حقیقی و مجازی‌اند، اما توان مقابله ندارند. برخی والدین اولین خائنان به فرزندان خویش‌اند. رسول اکرم صلی الله علیه و آله در پاسخ کسی که می‌خواست حق فرزند بر پدر را بدانند فرمودند: «...أَنْ يُحَسِّنَ اسْمَهُ وَأَدَبَهُ وَيَضَعَهُ مَوْضِعاً صَالِحاً»؛ نام نیکو بر او بگذارد، نیکو ادبش کند و محیط تربیتی شایسته‌ای برای او فراهم آورد (عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۱، ص ۳۹۰). آموزش نسبت به کودک، مانند نقش انداختن بر سنگ است: «العلم فی الصغر کالتقش فی الحجر» (کراجکی، ۱۴۱۰ق، ج ۱، ص ۳۱۹).

ارزش‌های دوران کودکی گاهی چنان استوار می‌شود که در بزرگسالی در برابر اندیشه‌های مخالف - حتی اندیشه‌های توحیدی - مقاومت کرده، اندیشه پدران خویش را اصل می‌خواند (ر.ک: لقمان: ۲۱). ماندگاری ارزش‌های کودکی در تمام عمر، تربیت دوران کودکی را از حساسیت خاصی برخوردار می‌کند.

دو. تواضع، در برابر تکبر

از ویژگی‌هایی که زمینه پذیرش عوامل صلاح و فساد در صاحبان خود را فراهم می‌آورند، تواضع یا تکبر است. انسان‌های متواضع در پذیرش حق، و متکبر در انکار حق پیش‌قدم‌اند؛ یعنی گروه اول محیط طیب و گروه دوم آلوده را انتخاب می‌کنند؛ شاید به این علت که متکبران به سبب آلودگی درون، با محیط آلوده سنخیت بیشتری دارند. قرآن در تحلیل چرایی این انتخاب، به سه دلیل «تکبر ناحق»، «تکذیب آیات الهی» و «غفلت» تصریح کرده است: «به‌زودی، کسانی که در زمین به ناحق متکبر و گردن‌کش هستند و اگر هر معجزه‌ای هم ببینند ایمان نمی‌آورند و اگر راه هدایت و رشد را ببینند آن را نمی‌پیمایند و چنانچه راه ضلالت و گمراهی را ببینند آن را در پیش می‌گیرند، این‌ها را از آیات خود منصرف خواهیم کرد و این به سبب آن است که آنها آیات ما را تکذیب کردند و نسبت به آنها غفلت ورزیدند» (اعراف: ۱۴۶). مرحوم طباطبایی معتقد است: قید «ناحق» برای تکبر توضیحی است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۸، ص ۲۴۱)؛ زیرا تکبر به حق وجود ندارد.

سه. دسترسی آسان یا سخت به محیط طیب یا خبیث

دسترسی هرچه آسان‌تر به عوامل پاکیزه یا آلوده‌کننده - اعم از کتاب، دوست یا بدافزارهای اخلاقی - شرایط هم‌رنگی را تسهیل می‌کند. در برابر، در دسترس بودن، کار را نسبتاً سخت می‌کند. کتاب یا دوستی که به‌سادگی در دسترس است، بیشتر مورد استقبال واقع می‌شود. در نتیجه، تأثیرپذیری از آن سهل‌تر است. بدین‌روی، تلاش برای دسترسی به محیط طیب یا فاصله گرفتن از عوامل خبیث، مورد امر و نهی قرآن است. تعابیری مانند «سارعوا» و «سابقوا» (آل عمران: ۱۳۳؛ حدید: ۳۱) یا تعابیری مانند: «لا تقربا»، «لا تقربوا»، «اجتنبوا»، «یغضوا»، «یغضضن»، «فلا تخضعن»، «قوا انفسکم و اهلیکم نارا» از آن جمله است (ر.ک: نساء: ۴۳؛ انعام: ۱۵۱ و ۱۵۲؛ اسراء: ۳۲ و ۳۴). در این آیات، بر دوری جستن از فواحش ظاهری و باطنی، مال یتیم، نماز در حال مستی و زنا تأکید شده است. امام معصوم علیه السلام هر معصیتی را حریم خدا خوانده و دوری جستن از آن را توصیه کرده است: «معاصی، حریم خداست. کسی که به آن نزدیک شود، در شرف ورود به آن خواهد بود» (صدوق، ۱۴۰۴ق، ج ۴، ص ۷۶). گاهی ایمان و تقوا نیز مانع سقوط نیست. فرار کردن از موقعیت‌های آلوده، تنها راه مصونیت است. با این فرض که کودکان یا کودکان صفتان مصلحت خود را تشخیص نمی‌دهند، حاکمان اندیشمند با حکیمان‌ترین روش، وظیفه اصلاح را انجام می‌دهند. حضرت علی علیه السلام به‌عنوان امام و حاکم امت اسلامی، اصلاح جامعه را از وظایف خود دانسته، فرموده‌اند: «خدایا، تو می‌دانی که درگیری ما برای این است که نشانه‌های حق و دین تو را آشکار و در زمین تو اصلاحات را ظاهر کنیم» (سید رضی، ۱۳۷۹، خ ۱، ص ۲۴۸). این ممانعت ممکن است از طریق هشدار یا در نهایت، قوه قهریه صورت بگیرد.

چهار. کوتاهی یا بلندی زمان حضور در محیط

مدت اقامت در محیط طیب یا خبیث، نقشی تعیین‌کننده در تأثیرپذیری ایفا می‌کند.

بر اساس مطالعات میدانی، ارزش‌های خانوادگی در میان استفاده‌کنندگان از فضای مجازی، متناسب با طول زمان استفاده از فضای مجازی متفاوت است (خدامرادی، ۱۳۹۳، ص ۱۵۵).

در آلودگی زیست‌محیطی نیز ابتلا یا درمان، به کوتاه یا بلند بودن مدت اقامت در آن وابسته است. اعتیاد به زیست کردن در محیط آلوده، ترک آن و ورود به دنیای دیگر را دشوار می‌کند.

در **مشوی معنوی** آمده است: مردی از بازار عطر فروشان می‌گذشت که ناگهان بیهوش شد و بر زمین افتاد. هرچند برای درمان او تلاش کردند، ثمری نداد. برادرش را خبر دادند. وی گفت: شغل برادرم دباغی است. سال‌ها با فضولات حیوانات زندگی کرده و لایه‌های مغزش از بوی سرگین پر شده است. کمی سرگین سگ برداشت، با عجله بالای سر او آمد، و با زیرکی، مدفوع را جلوی بینی او گرفت. مرد به هوش آمد.

که بدان او را همی معناد و خوست

هم از آن سرگین سگ داروی اوست

(رومی، دفتر چهارم، بخش ۱۱)

افلاطون در کتاب **جمهور**، در مقام تمثیل، غارنشینی را معرفی می‌کند که دست و پای آنها بسته شده، سال‌ها رو به دیوار غار نشسته و هرگز پشت سر خود را ندیده‌اند. ناگهان، زنجیر از پای یکی از زندانیان باز شده، به عقب برگشته، پشت سر خود را می‌بیند و سپس از دهانه غار به بیرون می‌رود. او متوجه می‌شود که حقیقت چیز دیگری است. اما زمانی که می‌خواهد دیگران را با خود همراه کند، از همراهی با او سر باز می‌زنند. این تمثیل در مقام توضیح عالم «مثل» است، اما حاکی از واقعیتی اجتماعی است (افلاطون، ۱۳۹۰، ص ۵۲).

پنج. تقلید شایسته یا ناشایسته

مقصود از «تقلید»، همانندسازی خویشتن با دیگران و تکرار رفتار آنان، از روی توجه یا بدون توجه به نوع رفتار است. برخی روان‌شناسان نوشته‌اند: «تقلید به معنای تولید مجدد و فعال کیفیات و خصوصیات ادراک شده رفتار موجود دیگر است» (منصور، ۱۳۸۸، ص ۲۴۹). بخش وسیعی از رفتارها و کنش‌های آدمی، ریشه در تقلید از دیگران دارد. به اعتقاد علامه طباطبایی، محال است کسی یافت شود که پیرو و مقلد نباشد. کسی که خلاف این را ادعا کند یا بپندارد که در طول زندگی تقلید نکرده، خویشتن را فریفته است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص ۲۱۲).

تقلید ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه، واقعی یا خرافی باشد. تقلید در حالات ناآگاهانه و خرافی، به سن زمانی، میزان عقلانیت یا سفاقت انسان بستگی دارد. تقلید ممکن است ابتدا در موارد جزئی باشد، اما مقلد در نهایت، در همه جهات شبیه کسی خواهد شد که از او تقلید کرده است. بدین‌روی، حضرت علی علیه السلام فرمودند: «اگر صبور نیستی خود را به صبوران شبیه کن! زیرا کم‌اند کسانی که خود را به قومی شبیه کنند، اما عضوی از آنان نشوند» (سید رضی، ۱۳۷۹، حکمت ۲۰۷). امام صادق علیه السلام هم فرموده‌اند: «خدای متعال به پیامبری وحی کرد به قومش بگوید: لباس دشمنان مرا نپوشید، غذای دشمنان مرا نخورید و خود را به شکل دشمنان من در نیایرید که شما هم از دشمنان من خواهید شد» (حر عاملی، ۱۳۸۷، ج ۱۱، ص ۱۱۱).

مشابهت سطحی با بیگانه، گام اول در پذیرش اندیشه و فرهنگ آنان است. تقلید در کودکان، جایگاه ویژه‌ای دارد. با فرض اینکه ادعای برخی محققان مبنی بر اینکه «نوزادان قبل از دو سالگی تقلید نمی‌کنند و تقلید رفتارهای

مختلف در سنین متفاوت شکل می‌گیرد» (جونز، ۲۰۰۹م، ص ۴۳) را بپذیریم - که جای تردید است - اما قطعاً در سایر سنین، تقلید اولین عامل یادگیری است. بدین‌رو، مراقبت والدین و مربیان بر رفتار خویش، قبل از هر عامل دیگر، توصیه‌ی جدی معصومان علیهم‌السلام است. «کسی که خود را پیش کسوت می‌داند قبل از آموزش دیگران، باید خود را آموزش دهد، و قبل از آنکه با زبان ادب کند با سیرت و رفتار، ادب کند» (حر عاملی، ۱۳۸۷، ج ۱۶، ص ۱۵۰).

شش. اعتماد یا عدم اعتماد به محیط طیب یا خبیث

از متغیرهایی که ضریب تأثیرپذیری از عوامل مؤثر محیطی را کاهش یا افزایش می‌دهد، اعتماد یا عدم اعتماد به عوامل تأثیرگذار محیطی است. اعتماد کردن در برابر سوء ظن داشتن است که ممکن است نسبت به فرد یا گروه، بجا یا بیجا باشد. «اعتماد را می‌توان داشتن حسن ظن به دیگران در روابط اجتماعی دانست که دارای دو طرف اعتمادکننده و اعتمادشونده (فرد یا گروه) است» (بختیاری، ۱۳۸۹، ص ۶۸). مهم‌ترین نقش آن، این است که «روابط اجتماعی را تسهیل کرده، امکان سود یا زیان را در خود نهفته دارد» (همان). روابط انسانی نیازمند اعتماد و حسن ظن است، اما به‌ویژه امروزه برای دریافت ارزش‌های اخلاقی و انسانی، به همگان نمی‌توان اعتماد کرد. باید به منابع ناشناخته یا شناخته شده به‌عنوان دشمن، و از جمله رسانه‌های جمعی بیگانه با دید تردید نگریست. امام صادق علیه‌السلام ذیل آیه «فَلْيَنْظُرِ الْإِنْسَانُ إِلَى طَعَامِهِ» (عبس: ۲۴)، علم را نوعی طعام دانسته‌اند که برای دریافت و خوردن آن، باید نهایت احتیاط را انجام دهد (بحرانی، ۱۴۱۶ق، ج ۵، ص ۵۸۴). این سخن در زمانی صادر شده که فناوری‌های کنونی دست مخالفان دین و ارزش‌های انسانی نبوده است.

اعتماد گام اول در الگوپذیری است. فرزندی که به والدین خود اعتماد ندارد، آگاهانه آنان را الگو قرار نمی‌دهد یا تنها ویژگی‌هایی را برمی‌گزیند که برای او قابل اعتماد باشند.

بین ویژگی‌های فردی والدین مانند سن، تحصیلات و شغل، تنها متغیر تحصیلات، با نوع الگوهای رفتار اجتماعی دختران رابطه‌ی معناداری نشان داده است (پوریوسفی و دیگران، ۱۳۸۸، ص ۱۵۹).

با تأسف، گاهی انسان‌های غیرقابل اعتماد در جایگاه معتمد قرار گرفته، و معتمدان غیرقابل اعتماد می‌شوند. به بیان دیگر، جای دوست و دشمن عوض می‌شود. در این صورت، پیام‌های ارزشی از جانب نیکان نادیده گرفته شده، سخیف‌ترین پیام‌ها، گوش شنوا پیدا می‌کنند. به قول سعدی، «مجلس وعظ چو کلبه‌ی بزاز است، آنجا تا نقدی ندهی بضاعتی نستانی، و اینجا تا ارادتی نیاری سعادت بی‌بری» (سعدی، ۱۳۸۸، حکایت ۳۸). سوء ظن به انسان‌های شایسته، به رمیدگی از آنان منجر می‌شود. بر این اساس، مربیان شایسته باید عوامل دافع را به حداقل و جاذب را به حداکثر برسانند. خدای متعال نیز تمام عناصر جاذب را در پیامبران جمع و عوامل تنفر را از آنان دور کرده است.

مرحوم مجلسی نوشته است: «عصمت، کمال عقل، ذکاوت، زیرکی، قوت رأی، سهو نکردن باید در هر پیامبری باشد. در برابر، هر آنچه موجب نفرت خلق می‌شود، مانند پستی پدران، آلودگی مادران، خشونت و غلظت، ابنه (تمایل به ملوث بودن) و شبه آن، همچنین غذا خوردن در مسیر و شبه آن نباید در آنان باشد. علامه در شرح تفسیر نوشته

است: باید از امراض منفره مانند ابنه، سلاست ریح، جذام و برص منزه باشند؛ زیرا اینها موجب نفرت است و با غرض بعثت منافات دارد. قوشچی سلس البول را هم افزوده است» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۴ ص ۲۵۱).

اعتماد به ناشناخته‌ها و بالاتر از آن، دشمنان - مثلاً، در فضای مبتذل مجازی- در نهایت، موجب نابودی یا ضعف ارزش‌های دینی و ملی خواهد شد. برای نمونه:

برنامه‌ها و فیلم‌های ماهواره‌ای حاوی محتوایی است که در آن، پای‌بندی و وفاداری به خانواده و ارزش‌های اخلاقی، امری مضحک و عوامانه به نظر می‌رسد، و در مقابل، داشتن روابط آزاد جنسی، روابط متهورانه جنسی و ایجاد تردید درباره اهمیت و ارزش ازدواج ناشی از نگاه آزاداندیشانه و مترقی به زندگی و روابط عاطفی تلقی می‌شود (روشن و خلیل‌زاده، ۱۳۹۲، ص ۵۰۷).

در برابر، بدگمانی نسبت به نیکان، آدمی را نسبت به پذیرش سخن آنان بی‌ربط می‌کند. برای مثال، کسی که به دلیل واهی- به حضرت موسی علیه السلام بدگمان شده است، معجزات او را هم نمی‌پذیرد. مولانا از زبان حضرت موسی علیه السلام خطاب به بنی اسرائیل گفته است:

صد هزاران معجزه دیدی زمن	صد خیالت می‌فروزد و شک و ظن
از خیال و وسوسه تنگ آمدی	طعن بر پیغمبری ام می‌زدی ...
بانگ زد گوساله‌ای از جادویی	سجده کردی که خدای من تویی
چون نبردی بدگمان در حق او	چون نهادی سر چنان ای زشت رو

(رومی، دفتر دوم، ص ۲۵۶)

خوش‌گمانی به گوساله، بنی اسرائیل را نسبت به پرستش آن راغب کرد. به بیان حضرت علی علیه السلام، مجالست با اشرار، بدگمانی به خوبان را در پی دارد (حر عاملی، ۱۴۱۶ق، ج ۱۶، ص ۲۶۴). به گفته حضرت عیسی علیه السلام با مؤمنانی معاشرت کنید که دیدن آنها شما را به یاد خدا اندازد، گفتار آنها بر علم شما بیفزاید و عمل آنها شما را به آخرت تشویق کند (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۳۹). در این صورت، دید واقعی نسبت به دشمنان در شما شکل خواهد گرفت.

هفت. سطحی‌نگری در برابر معرفت عمیق

انسان سطحی‌نگر قادر نیست پیامد رفتار خود را بسنجد. بدین‌روی، به سادگی در دام محیط آلوده گرفتار می‌شود. اینان اندیشیدن را نیاموخته‌اند، یا آموخته‌اند که اندیشه نکنند. در برابر، انسان‌های عاقل با سنجش عواقب رفتار، به محیط آلوده وارد نمی‌شوند؛ زیرا «چه بسیارند لذت‌هایی اندک که غم‌هایی طولانی بر جای می‌گذارند!» (سید رضی، ۱۳۷۹، کلمات قصار).

سطحی‌نگری و فقدان معرفت عمیق بنی اسرائیل موجب شد پس از سال‌ها حشر با حضرت موسی علیه السلام، به محض دیدن جلوه‌هایی از بت‌پرستی، بدان راغب شوند. «و فرزندان اسرائیل را از دریا گذراندیم تا به قومی رسیدند که بر بت‌های خویش همت می‌گماشتند. گفتند: ای موسی، همان‌گونه که برای آنان خدایانی است، برای ما نیز خدایی قرار ده! گفت: راستی، شما گروهی هستید که نادانی می‌کنید!» (اعراف: ۱۳۸) حشر چند ساله با پیامبر و مشاهده معجزات

فراوان، برای بنی اسرائیل باور عمیق ایجاد نکرده بود. آنان همچنان گذرا و جاهلانه به حوادث می‌نگریستند. سطحی‌نگری، جهالت، نداشتن تحلیل مناسب، تکیه بر مدرکات حواس ظاهر و ضعف عقلانی، بستری مناسب برای تأثیرپذیری هرچه بیشتر از محیط آلوده است. باور شبهات، ارتداد، رغبت به کفر یا گرایش به سایر ادیان نیز در بستر فقدان معرفت عمیق قابل تحلیل است. الگوهای آموزشی خانواده نیز زمینه‌های سطحی‌نگری در فرزندان را فراهم می‌آورد. پیامبر معظم صلی الله علیه و آله، پدران مؤمن دوره آخرالزمان را به این خاطر که «ولاً، واجبات دینی را به فرزندان خود آموزش نمی‌دهند؛ ثانیاً، با فرض آموزش، به آنان اجازه عمل به واجبات نمی‌دهند؛ ثالثاً، فقط دستیابی فرزندان به متاع بی‌ارزش دنیا برای آنها راضی‌کننده است» توییح کرده و از آنان بیزاری جست‌ه‌اند (شعیری، بی‌تا، ص ۱۰۶).

هشت. نوع مزاج انسانی

گمان می‌رود گرمی و سردی یا تری و خشکی مزاج زمینه گرایش به جانب خوبی یا بدی را فراهم می‌آورد. در تعریف «مزاج» نوشته‌اند:

«مزاج» کیفیتی است که در اثر واکنش میان عناصر اربعه جسم حاصل شده است و دارای خاصیتی متفاوت از خاصیت اجزاء است. کیفیت حاصل شده دارای درجاتی متفاوت از اعتدال است و میزان اعتدال کیفیت حاصل شده (مزاج) عامل مهمی برای دستیابی موجودات به رتبه‌های متفاوت وجود است (آهنچی و دیگران، ۱۳۹۰، ص ۱).

بیشتر پیشینیان در این عقیده مشترک‌اند که مزاج آدمی بستری مناسب برای بروز برخی صفات اخلاقی یا گرایش به جانب خیر و شر است. انسانی که در رفتارهای جنسی پرجنب و جوش است، احیاناً به رفتارهای غیراخلاقی دست می‌زند یا به سرعت خشم گرفته، سخنان ناروا می‌گوید. به احتمال، رفتار او را می‌توان به گرمی مزاج او مرتبط دانست. یا اگر برخی همسران نیاز جنسی یکدیگر را برآورده نمی‌کنند - که خود، بدون عذر موجه، رفتاری غیر شرعی و غیر اخلاقی است - و ممکن است در نهایت، به اختلاف خانوادگی و جدایی منجر شود، احیاناً در سردمزاجی ریشه دارد. اما سؤال اصلی میزان تأثیرگذاری مزاج است. آیا مزاج، آدمی را در بروز رفتارها یا تصمیم‌گیری‌های اخلاقی بی‌اختیار می‌کند یا عملکرد آن، تنها در حد یک ظرفیت و استعداد است؟

برخی محققان معتقدند: «تفاوت‌های اخلاقی بین کودکان می‌تواند در اثر اختلاف مزاج آنها باشد. اگر بعضی کودکان عصبانی و تندخو و برخی شکیب، برخی لجوج و برخی مطیع، برخی زرنگ و بعضی تنبل و بعضی خیرخواه و بعضی خودخواه، بعضی شادمان و بعضی اندوهگین هستند، ممکن است این صفات معلول کیفیت مزاجی و توان جسمانی آنها باشد. اما به این معنا نیست که این صفات و اخلاقیات قابل تغییر نباشد، بلکه مزاج بیش از استعداد و آمادگی بیشتر برای ظهور و بروز این صفات نتیجه نمی‌دهد» (ر.ک: یربی و دیگران، ۱۳۹۴، ص ۳۵-۶۶).

بر این اساس، انسانی که مزاجی گرم دارد، به مرز خشم و عصبانیت نزدیک‌تر است، اما بدان معنا نیست که توانایی کنترل بر نفس یا رفتارهای خویش را نداشته باشد. در غیر این صورت، بسیاری از مبانی انسان‌شناختی تربیت، مانند اراده و اختیار آدمی زیر سؤال خواهد رفت.

نه. اعتماد صادق یا کاذب به خویشتن

اعتماد صادق به خویشتن بر اساس معرفت یقینی نسبت به ارزش‌ها و باورهای دینی شکل می‌گیرد. صاحب آن به‌سادگی، خود را در اختیار تفکرات باطل قرار نمی‌دهد. جرئت «نه» گفتن یا مقابله با تفکر باطل در او تثبیت شده است. در برابر، نقطه آغاز آلودگی‌ها گاهی اعتماد کاذب و ورود به محیط آلوده توسط فردی است که خود را از آن بالاتر می‌داند که آلوده شود. اعتماد کاذب او را در دام عوامل آلوده‌کننده گرفتار می‌کند؛ مثلاً، این باور، که امکانات دریافت‌کننده امواج ماهواره‌ای به تفکرات و ارزش‌های او آسیب نمی‌رساند یا در صورت معاشرت با دوستان فاسد، از فساد آنان در امان است، آغاز آلودگی است. حتی گاهی، در عین آلودگی، خود را پاکیزه می‌داند؛ تفکری خطرناک که به تعبیر قرآن، صاحب آن از زبان کارترین افراد است: «قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالْأَخْسَرِينَ أَعْمَالًا ﴿۱۰۳﴾ الَّذِينَ ضَلَّ سَعِيَّهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا ﴿۱۰۴﴾» (کهف: ۱۰۳-۱۰۴)؛ بگو آیا شما را از آنهایی که از حیث عمل زبان‌کارترند خبر دهیم؟ همان کسانی که کوشش ایشان در زندگی این دنیا تلف شده، می‌پندارند رفتاری نیکو دارند. در نهایت، برای اینان جای خوب و بد و حق و باطل عوض شده، به تعبیر قرآن، اعمال بد برای اینان خوب جلوه می‌کند. «آیا کسی که عمل بدش برای او تزیین شده و آن را خوب و زیبا می‌بیند، همانند کسی است که واقع را آن‌چنان که هست می‌یابد؟» (فاطر: ۸).

برای رهایی از ظلمت‌های انباشته محیطی، تلاش کنیم شاخص‌های تأثیرپذیری از محیط طیب را به نقطه مطلوب سوق دهیم و در برابر تأثیرات نامطلوب بلد خبیث، خود و دیگران را مقاوم کنیم. بر اساس تحقیق میدانی که میرمحمدی و ساروخانی در سال ۱۳۹۱، در باب تأثیر فضای مجازی و تحولات هویت ملی در میان شهروندان تهرانی انجام داده‌اند، بیش از ۶۴ درصد از تحولات و تغییرات (تقویت یا تضعیف) هویت ملی در میان شهروندان تهرانی، همزمان تحت تأثیر هفت متغیر- میزان دسترسی به فضای مجازی، اعتماد به آن، میزان استفاده از آن، سن، جنسیت، نوع نگرش و سطح تحصیلات- بوده است.

نتیجه‌گیری

تأثیرات محیطی قادر است خلیقات، ارزش‌ها، تفکرات و سبک زندگی آدمی، و در یک کلام، شخصیت انسان را تغییر دهد. منشأ این تغییرات - احیاناً ناخواسته - ذهن آدمی است که گاهی فریفته شده، توانایی تشخیص اثرپذیری‌های بسیار تدریجی از محیط طیب یا خبیث را از دست می‌دهد. همه انسان‌ها در تأثیرپذیری یکسان نیستند، متغیرهای متفاوتی تأثیرپذیری را تشدید یا تضعیف می‌کند. سازوکار این تغییرات روند بسیار کند، تدریجی و پیوسته بودن آن است. اجتناب از محیط‌هایی که تأثیر نامطلوب می‌گذارند، مراقبت بر خویشتن، محاسبه نفس، همچنین توجه به اینکه چه تغییرات پیشی، کنشی و رفتاری ممکن است به صورت ناخواسته در آدمی حاصل شود و اینکه کدام عوامل محیطی در حال تغییر کردن و تغییر دادن هستند، یا اینکه چه تغییراتی بااهمیت و کدامین تغییرات بی‌اهمیت‌اند، همچنین پیش‌بینی اینکه اگر این تغییرات رخ دهد چه نتایج مثبت یا منفی دربر خواهد داشت، همه ممکن است روند تأثیرپذیری انسان از محیط را به مرحله خودآگاهی و تصمیم‌گیری و سرانجام، پذیرش یا اجتناب از آن وارد کند.

منابع

- ابن بابویه، محمد بن علی، ۱۴۱۳ق، *من لایحضره الفقیه*، مصحح: علی اکبر غفاری، قم، انتشارات اسلامی.
- آهنچی، مرکز، و محمد سعیدی مهر، ۱۳۹۰، «بازخوانی مفهوم مزاج بر پایه پزشکی مدرن»، *فلسفه علم*، ش ۲.
- بحرانی، سیدهاشم، ۱۴۱۶ق، *البرهان فی تفسیر القرآن*، تهران، بنیاد بعثت.
- بختیاری، مهدی، ۱۳۸۹، «اعتماد اجتماعی و رابطه برخی عوامل اجتماعی با آن: مطالعه موردی شهر قم»، *مطالعات فرهنگی و اجتماعی*، پیش شماره دوم.
- بلاغی نجفی، محمدجواد، ۱۴۲۰ق، *آلاء الرحمن فی تفسیر القرآن*، قم، بنیاد بعثت.
- بلخی، محمد، ۱۳۶۶، *مثنوی معنوی*، دفتر دوم، تهران، شرق.
- بهشتی، محمد و دیگران، ۱۳۸۸، *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بی‌ریا، ناصر، و سیداحمد رهنمایی، ۱۳۹۴، *روان‌شناسی رشد ۱: با نگرش به منابع اسلامی*، تهران، سمت.
- پوریوسفی حمید، و دیگران، ۱۳۸۸، «بررسی جامعه شناختی عوامل مؤثر بر الگوپذیری رفتار اجتماعی دختران»، *پژوهش‌نامه علوم اجتماعی*، سال سوم، ش ۱.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۴، *ادب قضا در اسلام*، تنظیم و تحقیق: مصطفی خلیلی، قم، اسراء.
- حر عاملی، محمد بن حسن، ۱۴۰۹ق، *وسائل الشیعه الی تحصیل مسائل الشریعه*، قم، مؤسسه آل‌البتیت علیه السلام لاجیاء التراث.
- حسینی عذاری، سید شهاب‌الدین، بی‌تا، *ملامح المنهج التربوی عند اهل‌البتیت علیه السلام*، بی‌جا، مرکز الرساله، ستاره.
- حمیری، عبدالله، ۱۴۱۳ق، *قرب الاسناد*، قم، مؤسسه آل‌البتیت علیه السلام.
- خدا مرادی، طاهره و دیگران، ۱۳۹۳، «بررسی میزان استفاده از فضای مجازی بر ارزش‌های خانواده (مطالعه موردی: معلمان مقطع متوسطه سازمان آموزش و پرورش استان ایلام)»، *فرهنگ ایلام*، ش ۴۵ و ۴۴.
- رازی، فخرالدین، ۱۴۲۰ق، *تفسیر مفاتیح الغیب*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، *المفردات فی غریب القرآن*، بیروت، دار العلم الدار الشامیه.
- راوندی، قطب‌الدین، ۱۴۰۵ق، *فقه القرآن*، قم، کتابخانه آیت‌الله مرعشی نجفی.
- روشن، محمد، و محمد مهدی خلیل‌زاده، ۱۳۹۲، «حقوق خانواده در برابر پخش برنامه‌های ماهواره‌ای»، *خانواده پژوهی*، سال نهم، ش ۴.
- سعدی، مصلح‌الدین، ۱۳۸۸، *گلستان*، شیراز، مرکز سعدی‌شناسی.
- سیدرضی، ۱۳۷۹، *نهج البلاغه*، ترجمه: محمد دشتی، قم، پارسیان.
- شعیری، تاج‌الدین، ۱۳۶۳، *جامع الاخبار*، قم، رضی.
- شعیری، محمد بن محمد، بی‌تا، *جامع الاخبار*، نجف، حیدریه.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، انتشارات اسلامی.
- طبرسی، فضل بن حسن، ۱۳۷۰، *مکارم الاخلاق*، قم، رضی.
- عاملی، شیخ حر، ۱۳۸۷، *وسائل الشیعه*، قم، مؤسسه فرهنگی و اطلاع‌رسانی تبیان.
- عبدالقادر، حامد، ۱۳۵۴ق، *البتیه و اثرها فی التربیه*، صحیفه دارالعلوم، ش ۱، بی‌جا.
- عروسی حویزی، عبدعلی بن جمعه، ۱۴۲۲ق، *تفسیر نور‌التقلین*، بیروت، مؤسسه تاریخ العربی.
- قرشی، سیدعلی اکبر، ۱۳۷۱، *قاموس قرآن*، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- قشیری، عبدالکریم، بی‌تا، *الهیئه المصریه العامه للکتاب*، مصر.

کراچکی، محمدبن علی، ۱۴۱۰ق، *کنز الفوائد*، قم، دار الذخائر.

کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، محقق و مصحح: علی‌اکبر غفاری و محمد آخوندی، تهران، دار الکتب الاسلامیه.

مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الانوار*، مصحح: جمعی از محققان، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

مصطفوی، حسن، ۱۳۶۰، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

منصور، محمود، ۱۳۸۸، *روان‌شناسی ژنتیک: تحول روانی از تولد تا پیری*، تهران، سمت.

میرمحمدی، داود، و باقر ساروخانی، ۱۳۹۱، «فضای مجازی و تحولات هویت ملی در ایران، مطالعه موردی شهر تهران»، *مطالعات*

ملی، سال سیزدهم، ش ۴.

یثربی، سیده مرضیه و دیگران، ۱۳۹۴، «تبیین نقش مزاج در تعلیم و تربیت با تأکید بر تربیت اخلاقی از دیدگاه حکمای اسلامی و

صاحب‌نظران طب سنتی ایران»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال بیست و سوم، دوره جدید، ش ۲۸، ص ۳۵-۶۶

Jones. Susan S (2009) The development of imitation in infancy. Volum 364. Issue 1528. DOI: 10.1098/rstb.2009.0045

بررسی مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی بر اساس مکتب تربیتی «نجف اشرف»

کمال مظلومی‌زاده/ دکترای فلسفهٔ تعلیم و تربیت اسلامی، مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی*
 سیداحمد رهنمایی/ دانشیار گروه علوم تربیتی، مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی*
 محمداقبر تحریری/ استاد حوزهٔ علمیه
 دریافت: ۱۳۹۵/۱۲/۱۸ - پذیرش: ۱۳۹۶/۴/۱۸

چکیده

مقالهٔ حاضر درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا در بررسی مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی، تبیین و رویکرد واحدی وجود دارد؟ یا دیدگاه‌های مختلفی مشاهده می‌شود؟

مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی نقشی بنیادین در مبانی دیگر، مانند مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی و مؤلفه‌های دیگر، همچون اصول، اهداف و روش‌های تربیتی دارد. مقالهٔ حاضر درصدد تبیین مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی به‌عنوان مهم‌ترین مؤلفهٔ تربیتی بر اساس آموزه‌های مکتب تربیتی نجف اشرف به روش «توصیفی-تحلیلی» است. در این پژوهش، از میان دو رویکرد مهم در تبیین مبانی هستی‌شناختی یعنی «تشکیک در وجود» و «تشکیک در ظهور»، رویکرد دوم مطمح نظر قرار گرفته است. بررسی و تحلیل مباحث نیز بر پایهٔ قرآن و سنت است، نه بر اساس تجارب عارفانه، آن‌گونه که مکاتبی همچون مکتب ابن عربی بر آن پایه‌ریزی شده است. سیر عوالم وجود نیز در این تبیین، متفاوت با دیدگاه ابن عربی بیان شده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت عرفانی، مکتب نجف اشرف، مبانی هستی‌شناختی عرفانی، ظهورشناسی، عوالم وجود.

تبیین مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی بر اساس مکتب نجف اشرف هدف پژوهش حاضر است. «مبانی» مجموعه باورهایی است که در هر مکتب تربیتی بدان توجه قرار می‌گردد و جهت‌گیری کلی تعلیم و تربیت را تعیین می‌کند، به‌گونه‌ای که تمام مؤلفه‌های تربیتی بر اساس آن شکل می‌گیرد (کیلانی، ۱۳۶۸، ص ۵؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۶۵). برای تربیت عرفانی معانی گوناگونی بیان شده (اعرافی، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۲۴۲؛ بهشتی، ۱۳۸۷، ص ۲۸۱) که لازم است ابتدا واژه «تربیت» و «عرفان» معنا و سپس معنای «مختار» بیان شود.

«تربیت» عبارت است از: مجموعه فعالیت‌های هدفمند با برنامه‌ریزی دقیق و پیوسته، تحت نظر معلمی کارآموزده، به منظور رشد و شکوفایی بینش، گرایش، کنش و توانمندی‌های فراگیران برای رسیدن به کمال مطلوب (رهنمایی، ۱۳۸۷، ص ۳۷).

«عرفان» از دیدگاه «مکتب نجف»، راهی برای پرستش سبحانه حضرت حق است که از این طریق، می‌توان به حقایق هستی و شهود توحید افعالی، صفاتی و ذاتی راه یافت (ملکی تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۲۳؛ طباطبایی، ۱۳۸۸، ص ۱۴۱).

با توجه به معنای «تربیت» و «عرفان» می‌توانیم «تربیت عرفانی» را این‌گونه تعریف کنیم: مجموعه‌ای از فعالیت‌های تربیتی، به منظور رسیدن به شهود حضرت حق، که با طی مراحل، منازل و مقامات، تحت نظر استادی شایسته و وارسته، حاصل می‌گردد.

«مکتب» مجموعه‌ای از آراء هماهنگ و همسوست که از مؤلفه‌هایی همچون مبانی، اصول، اهداف، روش‌ها، ساخت‌ها، مراحل، موانع و عوامل تشکیل شده است (رهنمایی، ۱۳۹۰، ص ۳۸).

مکتب عرفانی «نجف اشرف» نیز مجموعه‌ای منسجم از مؤلفه‌های تربیتی-عرفانی برگرفته از شرع مقدس اسلام است. این مکتب حاصل آراء و اندیشه‌های عرفانی عالمانی است که از مرحوم مولی قلی جولای شروع و توسط فقیهان و عارفان این سلسله همچون سیدعلی شوشتری، مولی حسینقلی همدانی، سیداحمد کربلایی، و سیدعلی قاضی طباطبایی ادامه یافته و به علامه طباطبایی و شاگردانش منتهی گردیده است (حسینی طهرانی، ۱۴۲۱ق، ص ۱۲۳؛ حسن‌زاده آملی، ۱۳۷۵، ص ۳۹).

رویکرد مکتب نجف در مسائل تربیتی-عرفانی

عرفای مکتب نجف با اعتقاد به جامعیت دین اسلام، اساس مکتب تربیتی خویش را بر قرآن و سنت بنا نهاده‌اند (ملکی تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۱۷۳؛ طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۲، ص ۳۳۴). خداوند متعال در تأیید جامعیت دین اسلام می‌فرماید: «وَتَرْكُنَا عَلَيْكَ الْكِتَابَ تَيِّبَانًا لِكُلِّ شَيْءٍ وَهَدَىٰ وَرَحْمَةً وَبُشْرَىٰ لِلْمُسْلِمِينَ» (نحل: ۸۹)؛ و ما این کتاب را بر تو نازل کردیم که بیانگر همه چیز، و مایه هدایت و رحمت و بشارت برای مسلمانان است.

واژه «تبیان» از لحاظ ادبی مصدری است که دلالت بر مبالغه و شدت می‌کند و به معنای کمال انکشاف از مجهولات است (مصطفوی، ۱۳۶۷، ج ۱، ص ۳۶۷).

«تبیان کل شیء» نه فقط در مقام جعل و حکم است، بلکه ایصال حکم به مکلف نیز به لحاظ قاعده لطف، بر عهده خداوند متعال است. همچنین آیات دیگری مانند «وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ» (یوسف: ۱۱۱) و «وَلَا رَطْبٌ وَلَا يَابِسٌ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُّبِينٍ» (انعام: ۵۹) بر جامعیت قرآن در امر هدایت انسان دلالت دارد. پیامبر اکرم ﷺ نیز در این باره می‌فرماید: «قرآن کریم منبعی است که خداوند متعال منافع انسان را در آن قرار داده است. پس هر مقدار که می‌توانید آن را بیاموزید. به درستی که قرآن ریسمان الهی، نور واضح و شفای نافع است. هر کس به آن تمسک جوید، مصون ماند و هر کس از آن پیروی کند، نجات یابد» (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۶ ص ۱۶۸).

مکتب نجف در بحث «سنت» نیز بر این باور است که علم واقعی و حقیقی نزد اهل بیت علیهم‌السلام است؛ خود فرموده‌اند: «اگر شرق و غرب عالم را بگردید، علم صحیحی نخواهید یافت، مگر آنچه نزد ما اهل بیت است» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۳۲۸).

بنابراین، قرآن و سنت در مکتب نجف، پایه و اساس طرح مبانی نظری و بیان مسائل عملی و سلوکی است، برخلاف برخی از مکاتب عرفان اسلامی مرسوم که اساس «عرفان نظری» و «علم عرفان عملی» بر پایه «تجارب سالکانه و عارفانه» تنظیم و تدوین شده است.

مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی

در تبیین هستی‌شناسی و مراتب آن، دو نظریه مهم به نام «تشکیک در وجود» و «تشکیک در ظهور» بیان شده است. مکتب «نجف اشرف» از طریق «تشکیک در ظهور» و «وحدت شخصی وجود» به تبیین نظام هستی پرداخته است، اما فلاسفه و حکما نظام‌واره هستی را از طریق «تشکیک در وجود» تفسیر کرده‌اند. ملاهادی سبزواری در بیان «تشکیک در وجود» چنین سروده است:

الفهلویون الوجود عندهم	حقیقة ذات تشکیکی تعم
مراتبها غنی و ففرا تختلف	کالنور حیثما تقوی و ضعف

(سبزواری، ۱۴۱۳ق، ج ۲، ص ۱۰۴)

با دقت در سخنان عرفای مکتب نجف، به این نتیجه می‌رسیم که با بررسی وحدت شخصی وجود، جایی برای طرح تشکیک در وجود نمی‌ماند (حسینی طهرانی، ۱۴۲۹ق، ص ۱۷۲). به همین سبب، در برخی جاها تصریح می‌کنند که نباید این بحث را با بحث تشکیک در وجود خلط نمود (طباطبایی، ۱۴۲۸ق، ص ۲۳۲؛ حسینی طهرانی، ۱۴۲۱ق، ص ۲۱۶).

مکتب تربیتی نجف با تمسک به شرع مقدس اسلام، دیدگاهی از هستی و هستی‌آفرین ارائه می‌دهد و بر اساس وحدت شخصی وجود، که از آن به «توحید قرآنی» تعبیر می‌کند (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۲، ص ۱۶۷؛

ج ۲۰، ص ۳۸۷)، به تبیین و تفسیر نظام هستی می‌پردازد. از این رو، در ادامه، بحث «توحید قرآنی»، «ظهورشناسی» و «مراتب هستی» بر اساس دیدگاه مکتب نجف بررسی می‌شود. همان گونه که بیان شد، رویکرد و روش مکتب نجف در تبیین مسائل تربیتی و عرفانی، رویکردی قرآنی است. بر این اساس، به تبیین هستی‌شناسی عرفانی می‌پردازیم.

توحید قرآنی یا وحدت شخصی وجود

با توجه به دعوت پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله به توحید خالص و بندگی خالص (یوسف: ۱۰۸؛ بینه: ۵)، نخستین و بنیادی‌ترین مسئله در مبانی هستی‌شناختی، آگاهی و شناخت مبدأ به یگانگی است. از نگاه جهان‌بینی الهی، که بنیاد مکتب تربیتی عرفای نجف بر آن استوار است، خداوند یگانه، مبدأ هستی است که باید او را شناخت و با او رابطه داشت. هدفی که مکتب نجف در تربیت عرفانی معرفی می‌کند «معرفت خاص به ذات اقدس الهی» است (طباطبایی، ۱۴۲۸ق، ص ۲۱۵ و ۲۶۰). پس باید ببینیم شرع مقدس خداوند را چگونه معرفی می‌کند و معبودی که به آن دعوت شده‌ایم چگونه معبودی است.

بسیاری از آیات و روایات به تبیین این مبنای اساسی پرداخته‌اند که طرح همه آنها در این مختصر نمی‌گنجد. با توجه به تعبیر برخی روایات (صدوق، ۱۳۸۴ق، ص ۹۳؛ همو، ۱۴۰۳ق، ص ۱۴۰؛ حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۵، ص ۴۶۷)، عمیق‌ترین بیان در معرفی خداوند متعال، سوره توحید است. علامه طباطبایی در این باره می‌نویسد: این سوره، خدای تعالی را به احدیت ذات توصیف می‌کند و بازگشت ماسوی‌الله در تمام حوایج وجودی‌اش را به سوی او می‌داند، و اینکه احدی نه در ذات و نه در صفات و نه در افعال، شریک او نیست. این توحید قرآنی، توحیدی است مختص خود قرآن کریم، و تمام معارف اسلام بر این اساس پی‌ریزی شده است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۲۰، ص ۳۸۷). لازم به ذکر است که وحدت و یگانگی خداوند، وحدت عددی نیست و در روایات فراوانی به آن تصریح شده است؛ چنان که امیر مؤمنان علیه السلام می‌فرمایند: «وَاحِدٌ لَا بَعْدَیْ» (شریف رضی، ۱۴۱۴ق، خ ۱۸۵، ص ۲۶۹)؛ او یکی است اما نه به شماره.

در روایتی، حضرت علی علیه السلام چهار وحدت ذکر می‌کنند و دو نمونه را که از آن جمله وحدت عددی است درباره خداوند متعال روا نمی‌دارند. حضرت می‌فرماید:

«سخن درباره وحدت خداوند بر چهار قسم است که دو قسم آن در حق خداوند - عزوجل - روا نیست، و دو قسمش رواست. اما آن دو که برای او روا نیست، [یکی] آن است که کسی بگوید: او یکی است و مرادش وحدت عددی باشد. چنین چیزی صحیح نیست؛ زیرا آنچه دوم ندارد در باب اعداد داخل نمی‌شود. مگر نمی‌بینی اگر کسی بگوید: او سومین از سه موجود است، کافر شده است؛ و [دیگر] آنکه کسی بگوید: او یکی از مردم است و مقصودش یک نوع از جنس باشد. این نیز جایز نیست؛ زیرا تشبیه است و پروردگار ما برتر و بزرگ‌تر از آن است که شبیه کسی باشد. اما آن دو وجهی که در حق او ثابت است، [یکی] آن است که کسی بگوید: او یکی است و در میان موجودات

هیچ مانندی ندارد. [این سخن حق است و] پروردگار ما این چنین است. و [دیگر] آنکه بگوید: او- عزوجل- یگانه است؛ بدین معنا که نه در وجود و نه در عقل و نه در وهم، تقسیم شدنی نیست. [این سخن نیز حق است و] پروردگار ما- عزوجل- این چنین است» (همان، ص ۸۳).

حضرت علی علیه السلام در این روایت، به آیه‌ای اشاره کردند که برای توضیح مطلب، لازم است با آیه‌ای دیگر بررسی شود. خداوند متعال می‌فرماید: «مَا يَكُونُ مِنْ نَجْوَى ثَلَاثَةٍ إِلَّا هُوَ رَابِعُهُمْ وَلَا خَمْسَةَ إِلَّا هُوَ سَادِسُهُمْ وَلَا أَدْتَى مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْثَرَ إِلَّا هُوَ مَعَهُمْ أَيْنَ مَا كَانُوا» (مجادله: ۷). این آیه شریفه به «وحدت وجود» تصریح دارد؛ زیرا می‌فرماید: هرگاه سه تن با هم نجوا کنند خداوند متعال چهارمین آنهاست، و اگر پنج تن باشند خداوند ششمین آنان است. این آیه را باید با آیه شریفه «لَقَدْ كَفَرَ الَّذِينَ قَالُوا إِنَّ اللَّهَ ثَالِثُ ثَلَاثَةٍ» (مائده: ۷۳) بررسی کرد. با مقایسه این دو آیه، می‌توان نتیجه گرفت اگر شخصی بگوید: «خداوند سومین از سه تاست» این بیانی کفرآمیز است؛ زیرا از جهت منطقی، خداوند قسیم دیگران قرار گرفته و این شرک محض است، اما اگر بگوید: «او چهارمین سه تاست»، عین توحید خواهد بود. علت این امر، آن است که خداوند متعال در کنار کثرات خلقی که وحدت و کثرت آنان از نوع وحدت و کثرت عددی است، قرار نمی‌گیرد. او خدایی است بسیط که در همه چیز سریان دارد و به تمایز احاطی از آنها متمایز می‌شود. از این رو، در آیه‌ای دیگر می‌فرماید: «وَهُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ» (حدید: ۶).

جدای از نگاه نقلی به «توحید قرآنی»، تبیین عقلانی آن نیز مورد توجه عالمان مکتب نجف بوده است (ملکی تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۱۲۰؛ طباطبایی، بی تا، ص ۶ و ۳۲؛ همو، ۱۳۷۸، ص ۱۵۷؛ همو، ۱۴۱۷ق، ج ۶، ص ۱۰۰؛ حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ص ۵۱). علامه طباطبایی در کتاب *رسالة الولاية* به توجیه عقلانی وحدت شخصی وجود می‌پردازد و معتقد است: استدلالی که در اینجا آورده از مواهب الهی است که در کتب دیگر یافت نمی‌شود (طباطبایی، ۱۴۲۸ق، ص ۲۳۳).

تقریر برهانی که مرحوم علامه بیان می‌کند آن است که هر حقیقت خارجی همه حقیقت خود، یعنی همه ذاتیات و عوارض و لوازم ذاتی‌اش را داراست. به عبارت دیگر، هر حقیقت موجود، هویتش را به طور کامل دارد و همچنین عوارض لازم هویتش را نیز دارد؛ زیرا این عوارض مقتضای ذات بوده و از آن قابل انفکاک نیستند. مرحوم علامه با آوردن مثالی، این گونه توضیح می‌دهد که ما حقیقتی مانند «الف» را فرض می‌کنیم که در خارج موجود است و دارای عوارضی مانند «ب»، «ج» و «د» است. این حقیقت ذاتاً اقتضای دو مطلب را دارد:

اول اینکه «الف» یک «الف» تام است و در حقیقت «الف» بودن کمبودی ندارد و همه ویژگی‌های «الف» را داراست؛ زیرا چیزی که در «الف» بودن ناقص باشد در واقع «الف» نیست.

دوم اینکه حقیقت «الف» از لحاظ حقیقت «الف» بودن، باید «ب» و «ج» و «د» را به نحو تمام داشته باشد؛ زیرا آنها عوارض ذاتی «الف» هستند، و اگر «الف» فاقد «ب» و «ج» و «د» باشد حقیقت «الف» را ندارد. پس «الف» نیست. بنابراین، تمام هویت «الف» و «عوارض ذاتی» آن، کمال و سعادت «الف» است.

بر پایه این اصل، حقیقت هر کمالی آن است که فی‌ذاته مقید به هیچ قید عدمی نشود. بنابراین، خداوند متعال، که صرف الوجود و حقیقه الوجود است، هیچ حد و قیدی ندارد؛ زیرا اگر محدود و مقید باشد دیگر حقیقت محض و هستی مطلق نخواهد بود (همان، ص ۲۳۱). از این رو، حضرت علی علیه السلام کمال اخلاص به حضرت حق را نفی صفات او می‌داند و می‌فرماید: «آغاز دین معرفت اوست، و کمال معرفتش تصدیق ذات اوست، و کمال تصدیق ذاتش یگانه دانستن اوست، و کمال یگانه دانستنش اخلاص برای اوست، و کمال اخلاصش پیراسته دانستن او از صفات است» (شریف رضی، ۱۴۱۴ق، خ ۱، ص ۳۹).

آنچه از این روایات به دست می‌آید آن است که کمال توحید متناسب با حدود و قیودی است که از ذات اقدس اله نفی می‌گردد. به همین دلیل، هر نوع تعین و تمیزی، حتی خود توحید، از ذات الهی سلب می‌شود. ائمه اطهار علیهم السلام این حقیقت را این‌گونه توصیف می‌کنند: «حَادُّ كُلِّ مَحْدُودٍ وَ شَاهِدُ كُلِّ مَشْهُودٍ وَ مُوجِدُ كُلِّ مَوْجُودٍ وَ مَحْضِي كُلِّ مَعْدُودٍ وَ فَاقِدُ كُلِّ مَفْقُودٍ» (سیدبن طاووس، ۱۳۷۶، ج ۳، ص ۲۱۵)؛ ای اندازه‌بخش هر محدود، و گواه هر مشهود، و هستی‌آفرین هر موجود، و شمارنده هر معدود، و گم‌کننده هر مفقود.

علامه طباطبایی در ذیل این روایت فرموده است: «این جمله از غرر جمله‌های این دعاست؛ زیرا نفی نفی، مفید اثبات است و «فاقد کل مفقود» به معنای ذات منزّه از هر فقدان و نقص و قید است» (جوادی آملی، ۱۳۹۳، ج ۲، ص ۵۰).

میرزا جواد آقا ملکی تبریزی نیز در این باره می‌فرماید: «وجود حق تعالی به هیچ حدی محدود نیست و هیچ کمالی در او مفقود نیست» (ملکی تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۱۲۰).

این نگاه توحیدی اساس تربیت عرفانی است. این دیدگاه هر مقدار در زندگی انسان جلوه کند او را از کثرت‌گرایی جدا کرده، به وحدت سوق می‌دهد. توضیح آنکه هدف غایی در تربیت عرفانی، رسیدن به شهود حضرت حق است. این معرفت شهودی نیز در اثر معرفت نفس حاصل می‌شود. معرفت نفس نیز با عبودیت خالص به دست می‌آید. در اثر عبادت خالصانه، حدود و قیود عدمی نفس انسانی رو به کاستی رفته، رنگ الهی می‌گیرد. بنابراین، هرچه انسان را به وحدت‌گرایی سوق دهد تقرب الهی را به دنبال خواهد داشت و هر کثرت‌گرایی انسان را از آن هدف غایی دور خواهد کرد. برخی آیات قرآن کریم به این جنبه تربیتی اشاره کرده، می‌فرماید: «أَلْهَأَكُمُ التَّكَاثُرُ ۚ حَتَّىٰ زُرْتُمُ الْمَقَابِرَ» (تکاثر: ۱-۲). ظاهر آیه اطلاق دارد و شامل هر نوع کثرت‌طلبی و کار لغوی می‌شود که انسان را از خداوند متعال غافل می‌کند. دو تفسیر از این آیات بیان شده است:

تفسیر اول تفسیر بیشتر مفسران است که منظور از آیه را کثرت‌طلبی نسبت به اموال و اولاد معنا کرده‌اند (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۱۰، ص ۸۱۲؛ همو، ۱۳۷۷، ج ۴، ص ۵۳۱).

تفسیر دوم آن است که کثرت‌طلبی‌ها و کثرت‌بینی‌ها شما را به خود مشغول کرده و از لقای الهی بازداشته است. این کثرت‌گرایی تا وقت مردن ادامه می‌یابد. علامه طباطبایی تفسیر دوم را صحیح می‌داند؛ زیرا آیه اطلاق

دارد و منحصر به تکاثر اموال و اولاد نیست، بلکه منظور هرگونه کثرت‌طلبی است که انسان را از مقام وحدت‌طلبی و خداجویی باز می‌دارد (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۲۰، ص ۳۵۱؛ حسینی طهرانی، ۱۴۲۱ق، ص ۲۱۹).

ظهورشناسی عرفانی

ظهور حقیقت وجود

پس از اینکه دانستیم صرف الوجود و حقیقه الوجود، منزله از هر قید و حدی است، این سؤال مطرح می‌گردد که پس موجودات پیرامون ما که دارای قیود و حدود عدمی‌اند، چیستند؟

بهترین جوابی که برای این سؤال می‌توان یافت، آیاتی است که ناظر به ظهور حضرت حق هستند. خداوند متعال برای معرفی خویش در این باره می‌فرماید: «هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ وَالظَّاهِرُ وَالْبَاطِنُ وَهُوَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ» (حدید: ۳). سیاق آیه دلالت بر حصر دارد؛ بدین معنا که تنها خداوند متعال است که تمام هستی را جلوه‌گاه خویش قرار داده و به چهار اسم «اول»، «آخر»، «ظاهر» و «باطن» متصف می‌گردد. به تعبیر علامه طباطبایی، این اسم‌های چهارگانه شاخه‌ای از احاطه وجودی حضرت حق هستند (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۹، ص ۱۴۵).

برخی آیات قرآنی دلالت صریح بر احاطه وجودی خداوند متعال بر همه اشیا دارد. در قرآن کریم آمده است: «وَلِلَّهِ مَا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ وَكَانَ اللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ مُّحِيطًا» (نساء: ۱۲۶). خداوند متعال به سبب این احاطه وجودی در دل هر ذره‌ای احاطه دارد. بدین سبب، نسبت به همه ماسوی‌الله، اول، آخر، ظاهر و باطن است. اول و آخر است؛ چون وجود او قبل از وجود هر چیز تا بی‌نهایت موجود بوده، و بعد از وجود هر چیز نیز تا بی‌نهایت موجود است. از این رو، امیر مؤمنان علیه السلام می‌فرماید: «لَيْسَتْ لَهُ فِي أَوْيَّتِهِ نِهَائَةٌ وَلَا فِي آخِرِيَّتِهِ حُدٌّ» (صدوق، ۱۳۸۴، ص ۳۱). برای تبیین این بحث، از فرمایش علامه طباطبایی استفاده می‌کنیم که حقیقت وجود را به دو مقام تقسیم نموده است:

۱. مقام ذات: مقامی که در آن هیچ حد و قیدی وجود ندارد.

۲. مقام تعین و تشخص: مقامی که به صورت انسان، درخت و دیگر موجودات ظهور کرده و در هر یک قید و حد عدمی خاصی نسبت به آن حقیقت دارد، و چیزی از کمالاتش مفقود است (طباطبایی، ۱۴۲۸ق، ص ۲۳۲).

میرزا جواد آقا ملکی تبریزی نیز پاسخی بر مبنای قوس صعود به سؤال مذکور می‌دهد که افرادی که از طریق مکاشفه به وحدت وجود معتقد شده‌اند، نمی‌گویند: در این عالم محسوس - مثلاً سنگ موجود نیست یا اصلا سنگ نیست یا در آن صلابت و سنگینی وجود ندارد، بلکه می‌گویند وجود سنگ و همچنین صلابت و سنگینی آن، همان‌گونه که وجود ظلی و سایه‌ای به شمار می‌آید، نسبت به اهل این عالم موجود به این وجود خاص است و متصف به این صفات خاص؛ ولی نسبت به اهل عالم مثال، یک وجود مثالی و صفات مثالی متناسب با وجود مثالی‌اش است. همچنین وجودش در عالم عقلی، یک وجود عقلانی است و صفاتش نیز به حسب وجودش می‌باشد. به همین طریق است تا آنکه نسبت به عالم ذات ملاحظه شود که در آن عالم، نه وجودی دارد و نه اثری و

نه ذکر و نه اسمی و نه رسمی؛ و فقط موجود حقیقی همان ذات حق تعالی است و در واقع، برای هیچ چیزی، وجودی نیست (ملکی تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۱۲۷). هر چه هست تنها اوست؛ همچنان که در *صحیفه سجادیه* آمده است: «وَأَنْتَ اللَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا أَنْتَ، الدَّانِي فِي عُلُوِّهِ، وَالْعَالِي فِي دُنُوِّهِ» (امام سجاده علیه السلام، ۱۳۷۶، دعای ۴۷)؛ و تو خدایی که معبودی جز تو نیست، خداوندی که در عین اعتلا بر همه، نزدیک است و در عین نزدیک بودن، متعال است. بنابراین، با آنکه اشخاص و اشیا عین حقیقت وجود نیستند، اما چیزی جز حقیقت وجود ندارند و تشخص و تعیینشان امری عدمی و وهمی و اعتباری است. این همان معنایی است که اصطلاحاً در عرفان، به آن «ظهور» می‌گویند (طباطبایی، ۱۴۲۸ق، ص ۲۳۲). به عبارت دیگر، موجودات و اشیایی که در اطراف ما هستند به خلاف حقیقت وجود، حدود عدمی دارند. پس این اشیا خود آن حقیقت نیستند، بلکه مجموعه‌ای از حدود و قیود عدمی آن حقیقت‌اند و به سبب اختلاف حدود و قیودشان، مختلف و متعدد شده‌اند و از هر یک نام و ماهیتی جدا انتزاع می‌شود. بنابراین، اگر این قیود نبود کثرت هم نبود، بلکه تنها یک حقیقت باقی می‌ماند. پس اختلاف و کثرت در مظاهر است، نه در اصل حقیقت وجود.

وین حرف معما نه تو خوانی و نه من

اسرار ازل رانه تو دانی و نه من

چون پرده در افتد نه تو مانی و نه من

هست از پس پرده گفت و گوی من و تو

(ابوسعید ابوالخیر، ۱۳۷۶، قسمت پنجم)

تربیت عرفانی به دنبال آن است که حدود و قیود عدمی با سیر مراحل و انجام روش‌ها و دستورالعمل‌های تربیتی کنار رفته، دستیابی به شهود حق حاصل گردد.

مراتب هستی

طبق نظریه «وحدت شخصی وجود»، نظام هستی مانند دایره‌ای است که عرفا از آن به «دایره وجودی» تعبیر می‌کنند (کاشانی، ۱۳۸۵، ص ۲۳۰؛ صدرالمآلهین، ۱۹۸۱م، ج ۷، ص ۱۰۷). از این دایره به «قوس نزول و صعود» تعبیر می‌شود (جامی، ۱۳۷۰، ص ۲۰۰؛ صدرالمآلهین، همان). این دایره از توحید آغاز می‌شود و به توحید می‌انجامد؛ چنان که خداوند متعال می‌فرماید: «إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ» (بقره: ۱۵۶)؛ و «كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ» (اعراف: ۲۹). علامه طباطبایی در این باره می‌فرماید: این عالم مشهود متکی بر حقیقتی است که قوام اجزای آن و نظام موجود در آن، بر آن حقیقت استوار است، و آن حقیقت، خدای سبحان است که هر موجودی از او شروع می‌شود و به او بازگشت می‌کند (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۸، ص ۳۴۱).

مرحوم علامه با استناد به آیه شریفه: «وَإِنْ مِنْ شَيْءٍ إِلَّا عِنْدَنَا خَزَائِنُهُ وَمَا نُنزَلُهُ إِلَّا بِقَدَرٍ مَعْلُومٍ» (حجر: ۲۱) بیان می‌کند که عالم خلقت از ناحیه خدا شروع شده، و در یک قوس نزول پایین آمده است تا به پایین‌ترین مرحله برسد (همان، ج ۲، ص ۲۱۷). سیداحمد کربلایی نیز در باب «قوس نزول» چنین می‌فرماید:

از ذات حضرت حق، اسماء و صفات ظهور می‌یابند و از اسماء و صفات حضرت حق، مخلوقات ظهور می‌کنند. اما معلول در مرتبه و مقام علت نیست، بلکه در مرتبه بعد علت است و به همین صورت، مراتب تا آخر نظام می‌یابند (حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ص ۶۰).

بنابراین، هر چیزی که به آن «شیء» اطلاق شود و لباس هستی بر تن کرده باشد، نزد خداوند متعال جایگاه خاصی دارد. این اشیا به هنگام تنزل، اندازه و محدودیت می‌یابند و خداوند متعال خزاین را با حفظ مرتبه آنها به اندازه مشخص تنزل می‌دهد؛ زیرا این تنزل مکانی نیست تا مرتبه گذشته را رها کند، بلکه تنزل مرتبه‌ای است که با مراتب پایین‌تر نیز وجود دارد. به همین سبب، علامه طباطبایی در *رسائل توحیدی* به این نکته توجه می‌دهد که این تنزل به نحو تجافی و بیرون شدن از محل نخستین نیست، بلکه به نحو تجلی است (طباطبایی، بی‌تا، ص ۱۰۹). سیداحمد کربلایی نیز می‌فرماید: «از برای حق تعالی تجافی نیست، هو الظاهر فی بطونه و الباطن فی ظهوره» (حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ص ۶۱). پس اولین مرتبه از مراتب هستی «مقام ذات» است و پس از مقام ذات، نوبت به «تعینات و تجلیات» حضرت حق می‌رسد.

در کتب عرفانی، تعینات را به دو دسته کلی تقسیم می‌کنند: تعینات حقی و تعینات خلقی. مراد از «تعین حقی»، تعین اول و تعین ثانی است و مراد از «تعین خلقی»، عالم عقل، مثال و طبیعت است (جامی، ۱۳۷۰، ص ۳۰). عرفای مکتب نجف به طور کلی، به چهار تعین اشاره می‌کنند: عالم اسماء و صفات (لاهورت)، عالم عقل (جبروت)، عالم مثال (ملکوت) و عالم طبیعت (ناسوت) (ملکی تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۱۲۹؛ حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ص ۸۳ و ۸۷). مرحوم علامه در این باره می‌گوید:

در دار هستی، چهار عالم کلی تحقق دارد که به تناسب شدت وجود، ترتیب یافته‌اند و هریک بر طبق دیگری است: اول. عالم اسماء و صفات که عالم «لاهورت» نامیده می‌شود. دوم. عالم تجرّد تامّ که عالم «عقل، روح و جبروت» نام دارد. سوم. عالم مثال که به آن، عالم «خیال، مثل، معلقه، برزخ و ملکوت» می‌گویند. چهارم. عالم طبیعت که به آن عالم «ناسوت» می‌گویند (طباطبایی، بی‌تا، ص ۱۰۴).

مقام ذات

مقام ذات مقام لاتعیینی است؛ مقامی است لاسم و لارسم. مقامی است که به تعبیر مرحوم علامه، در آن موطن نه تعددی است و نه اختلافی، و هیچ نحوه تعین مصداقی یا مفهومی در آنجا راه ندارد، بلکه هر تعینی پس از این مرحله در نظر گرفته می‌شود؛ ولی عالم اسماء موطن تعین و ظهور حضرت حق است (همان، ص ۲۴).

سیداحمد کربلایی نیز می‌فرماید: «هر مرتبه از وجود حکمی دارد. گر حفظ مراتب نکنی زندیقی» (حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ص ۶۰). سپس حکم مقام ذات را چنین بیان می‌کند که مرتبه ذات مرتبه الغای جمیع حدود است و اسماء و صفات محدودند و ذات واجب را حدی نیست. به همین سبب، تمام اسماء و صفات در آن مقام منبع، مضمحل و معدوم خواهند بود، چه رسد به ماهیات اشیا و وجود آنها، و فرمایش امام رضا علیه السلام که

می‌فرماید: «وَكَمَالُ التَّوْحِيدِ نَفْيُ الصِّفَاتِ عَنْهُ» (صدوق، ۱۳۸۴، ص ۵۶)، صریح در همین مطلب است (ر.ک: حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ص ۵۹ و ۶۰).

عالم اسماء

عالم اسماء پس از مقام ذات مطرح می‌شود. مرحوم علامه در تعریف آن می‌فرماید: «اسم، همان ذات است که همراه با برخی از اوصافش در نظر گرفته شده است» (طباطبایی، بی‌تا، ص ۲۴).

از جمله روایات جامع در باب اسماء الله، روایتی است که از امام صادق علیه السلام نقل شده است. حضرت می‌فرماید: خدای تبارک و تعالی اسمی آفرید که صدای حرفی ندارد، به لفظ ادا نمی‌شود، تن و کالبد ندارد، به تشبیه موصوف نمی‌گردد، آمیخته به رنگی نیست، ابعاد و اضلاع ندارد، حدود و اطراف از او دورگشته، حس توهم‌کننده به او دست نمی‌یابد، پنهان است بی‌پرده. خداوند آن را یک کلمه تمام قرار داد، دارای چهار جزء با هم، که هیچ‌یک پیش از دیگری نیست. سپس سه اسم را که خلق به آن نیاز داشتند آشکار ساخت، و یک اسم را پنهان داشت و آن اسمی است که در گنجینه است و با آن سه اسمی که آشکار و ظاهر گشته، پوشیده شده و آن سه عبارتند از: الله، تبارک، و تعالی. خدای سبحان برای هر اسمی از این اسماء، چهار رکن مسخر فرمود که جمعاً دوازده رکن می‌شود، سپس در برابر هر رکنی، سی اسم آفرید که فعل منسوب به آنها هستند، که عبارتند از: الرَّحْمَنُ الرَّحِيمُ الْمَلِكُ الْقُدُّوسُ الْخَالِقُ الْبَارِئُ الْمُصَوِّرُ الْحَيُّ الْقَيُّومُ لَا تَأْخُذُهُ سِنَّةٌ وَلَا نَوْمٌ، الْعَلِيمُ الْخَبِيرُ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ الْحَكِيمُ الْعَزِيزُ الْجَبَّارُ الْمُتَكَبِّرُ الْعَلِيُّ الْعَظِيمُ الْمُقْتَدِرُ الْقَادِرُ السَّلَامُ الْمُؤْمِنُ الْمُهَيِّمُ الْبَارِئُ الْمُشْتَبِهُ الْبَدِيعُ الرَّفِيعُ الْجَلِيلُ الْكَرِيمُ الرَّازِقُ الْمُحْيِي الْمُمِيتُ الْبَاعِثُ الْوَارِثُ. این اسماء با بقیه اسمای حسنا، که ۳۶۰ اسم کامل شود، فروع این سه اسم هستند، و این سه اسم ارکانند و آن یک اسم پوشیده شده با این اسمای سه‌گانه پنهان شده است و این است معنای کلام خداوند که: «بگو: الله را بخوانید یا رحمان را بخوانید؛ هر کدام را بخوانید اسمای حسنا از آن اوست» (صدوق، ۱۳۸۴، ص ۱۹۰).

علامه طباطبایی در شرح این روایت، به نکات دقیقی اشاره می‌کند که مراد از «اسم واحد مخزون»، همان مقام «حدیث» است؛ زیرا آن مقام است که با اسمای سه‌گانه «الله، تبارک، و تعالی»، پنهان شده، و آن سه اسم، همان «هویت، جمال، و جلال» است؛ زیرا خلق در تحقق اعیان‌شان و لوازم آن، به این جهات سه‌گانه یعنی هویت، صفات ثبوتی و صفات سلبی نیازمند است. نکته دیگر آنکه امام صادق علیه السلام فرمودند: «سپس در برابر هر رکنی، سی اسم را آفرید، که فعل منسوب به آنها (یعنی اسمای دوازده‌گانه) هستند». از این عبارت استفاده می‌شود که از یک‌سو، خلق کردن و آفریدن از آن خداوند متعال است، و از سوی دیگر، فعل نسبتی با آن اسماء دارد، و این همان وساطت و ظهور است. و در پایان حدیث، حضرت فرمودند: «آنها فروع این سه اسم هستند». و این همان ترتب و وساطت میان خود اسماء است. نکته پایانی آنکه امام صادق علیه السلام فرمودند: «سپس سه اسم را، که خلق به آن نیاز داشت، آشکار ساخت». این مطلب اشاره به واسطه بودن اسماء نسبت به موجودات بعدی دارد (طباطبایی، بی‌تا، ص ۱۰۶).

منظور از «خلقت» در روایت، تجلی و ظهور ذات خداوند است. اولین مرتبه ظهور کثرت از وحدت مطلق ذاتی الهی، ظهور «اعظم» آن است که به آن «اسم اعظم الهی» گفته می‌شود. در دعای شب و روز بیست و هفتم ماه رجب آمده است: «خدایا، از تو می‌خواهیم به حق اسم اعظم اعظم با جلال و کرامت تو که آن را آفریدی، پس در سایهات استقرار پیدا کرد و از تو به سوی غیر از تو خارج نگردید» (مجلسی، ۱۴۲۳ق، ص ۳۶).

این اسم، دارای سه ظهور است: «الله، تبارک، و تعالی». اولین ظهورش، اسم جامع «الله» است که به «ذات مستجمع جمیع صفات کمال» تفسیر می‌شود. جهت دیگر ظهور، جنبه کمالات و منشأ خیرات و برکات است که به اسم «تبارک» تعبیر شده است. نداشتن نقص و نیازمندی‌های خاص وجودی، ظهور دیگری است که با اسم «تعالی» بیان می‌شود. اسم اعظم با ظهورات سه گانه‌اش، واسطه در ظهور کثرات اسمایی در مراتب پایین‌تر می‌شود که هر یک اسمی خاص دارد. در اینجا، لازم است به دعاهایی که از امامان معصوم علیهم‌السلام رسیده و بر این مطلب دلالت می‌کنند، اشاره کنیم:

برخی ادعیه به وساطت اسماء در شهود حضرت حق اشاره دارد؛ مانند دعایی که از امام حسن عسکری علیه‌السلام نقل شده است: «أَسْأَلُكَ بِاسْمِكَ الَّذِي تَجَلَّيْتَ بِهِ لِلْكَلْبِ عَلَى الْجَبَلِ الْعَظِيمِ...» (سیدبن طاووس، ۱۳۳۰، ص ۳۴۵). در دعای کمیل آمده است که اسماء الهی اساس و ارکان هر چیزی را پر کرده است: «بِأَسْمَائِكَ الَّتِي مَلَأْتَ أَرْكَانَ كُلِّ شَيْءٍ» (مجلسی، ۱۴۲۳ق، ص ۶۰). در ادعیه گوناگون به وساطت اسمای الهی در خلقت اشاره شده است؛ مانند: «أَسْأَلُكَ بِاسْمِكَ الَّذِي خَلَقْتَ بِهِ عَرْشَكَ... وَبِاسْمِكَ الَّذِي خَلَقْتَ بِهِ الْفَرْدَوْسَ» (طوسی، ۱۴۱۱ق، ج ۱، ص ۲۹۴).

عرفای مکتب نجف از آیات، روایات و ادعیه وارد شده در این زمینه، نتیجه می‌گیرند که این اسماء مخلوقند و از سنخ لفظ نیستند، بلکه اسماء عینی هستند و یک امر مجردند و جسمانی و مثالی نیستند (ملکی تبریزی، ۱۳۶۹، ص ۱۲؛ قاضی، ۱۳۹۱، ص ۶۲؛ طباطبایی، بی‌تا، ص ۱۰۶).

حقیقت اسماء

در بحث گذشته، به این نتیجه رسیدیم که «اسم اعظم» اولین تجلی ذات است و دارای ظهورات سه‌گانه اسم «الله»، «تبارک» و «تعالی» است. با استناد به روایاتی که مقام نوری ائمه علیهم‌السلام را بیان می‌کند، نتیجه می‌گیریم که مرتبه نوری ایشان همان مرتبه اسم اعظم الهی است که اولین مرتبه ظهور ذات غیب الغیوبی حق تعالی است که از آن به «مقام نورانیت» تعبیر می‌شود. در ادامه، به ذکر این روایت می‌پردازیم. برخی روایات نیز ناظر به مقامی بعد از مقام نورانیت هستند که از آن به «خلقت نوری» تعبیر می‌شود؛ مانند فرمایش رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم که فرمودند: «أَوَّلُ مَا خَلَقَ اللَّهُ نُورِي» (ابن ابی‌جمهور، ۱۴۰۵ق، ج ۴، ص ۹۹).

یکی از روایاتی که علامه طباطبایی به آن استناد می‌کند، حدیثی است از امیر مؤمنان علیه‌السلام که می‌فرماید: «خداوند تبارک و تعالی یکتا و یگانه است، و در یگانگی‌اش تنهاست. آن‌گاه به کلمه‌ای تکلم کرد که آن کلمه نوری شد، و سپس از آن نور، محمد را آفرید و مرا و فرزندانم را خلق کرد. آن‌گاه کلمه‌ای را گفت که آن کلمه روحی شد

و خداوند آن را در آن نور جای داد و در کالبدهای ما قرار داد. پس ما روح خدا و کلمه او هستیم. و به سبب ما از خلق خود، پنهان گردید. پس آن گاه که نه خورشید بود نه ماه و نه شب بود و نه روز و نه چشمی برهم می‌رفت، ما در سایه سیزی بودیم، او را عبادت و تقدیس می‌کردیم و می‌ستودیم و منزهش می‌داشتیم، پیش از آنکه موجودات را بیافریند» (همان، ج ۲۶، ص ۲۹۱).

این روایت به سه مقام اشاره دارد که عبارت است از: مقام ذات، مقام نورانیت، و خلقت نوری. ابتدای روایت ناظر به مقام ذات است که می‌فرماید: «إِنَّ اللَّهَ تَبَارَكَ وَتَعَالَى أَحَدٌ وَاحِدٌ تَقَرَّدَ فِي وَحْدَانِيَّتِهِ». در ادامه، به مقام نورانیت اشاره دارد که می‌فرماید: «ثُمَّ تَكَلَّمَ بِكَلِمَةٍ فَصَارَتْ نُورًا». سپس در عبارت «ثُمَّ خَلَقَ مِنْ ذَلِكَ النُّورِ مُحَمَّدًا وَخَلَقَنِي وَذُرِّيَّتِي» خلقت نوری ائمه اطهار علیهم‌السلام بیان می‌شود.

روایتی دیگر در این باره از امام صادق علیه‌السلام نقل شده است: «همانا خداوند موجود است، هنگامی که چیزی نبود. پس هستی و مکان را آفرید و نورالانواری را آفرید که از آن نورهای دیگر نورانیت می‌گیرند، و از نورش، که انوار از آن نور می‌گیرند، در آن جاری کرد، و آن نورالانوار نوری است که محمد و علی را از آن آفرید. پس همواره این دو نور اول بوده‌اند؛ زیرا قبل از آنها چیزی موجود نشده است» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۱، ص ۴۴۲).

یکی دیگر از چیزهایی که رتبه ائمه علیهم‌السلام را در نظام هستی بیان می‌کند، لفظ «وجه الله» است. در روایتی است که سلّام بن مُسْتَنبِر درباره معنای آیه شریفه «كُلُّ شَيْءٍ هَالِكٌ إِلَّا وَجْهَهُ» (قصص: ۸۸) از امام صادق علیه‌السلام سؤال کرد. حضرت فرمودند: «تَحْنُ وَاللَّهِ وَجْهَهُ الَّذِي قَالَ:»؛ به خدا قسم، ما وجه الهی هستیم که خداوند متعال در این آیه فرموده است (صفار، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۶۵).

سیدعلی قاضی در تعریف «وجه الله» چنین می‌فرماید: وجه الله چیزی است که خداوند متعال به وسیله آن به خلقتش توجه کرده است و اولین چیزی که خداوند سبحان به آن توجه نمود و سپس به واسطه آن به غیر توجه کرد، حقیقت محمدیه است؛ چراکه او صادر اول است (قاضی، ۱۳۹۱، ص ۶۰).

بنابراین، اهل بیت علیهم‌السلام در سیر نزول، بالاترین مراتب هستی را پس از خداوند متعال دارند که به واسطه آنان، وجودهای دیگر در مراتب پایین‌تر تحقق یافته است. تا حدی که قوام و پایداری جهان نیز به واسطه آنان است؛ چنان که در دعای سمات آمده است: «وَيَقْوَتِكَ الْآتِي تُمْسِكُ السَّمَاءَ أَنْ تَقَعَ عَلَى الْأَرْضِ» (طوسی، ۱۴۱۱ق، ج ۱، ص ۴۱۷).

اگر با دقت به روایاتی که در این زمینه وارد شده است نظر کنیم، می‌یابیم که برخی روایات و ادعیه ناظر به خلقت نوری ائمه علیهم‌السلام هستند که بقیه موجودات به واسطه آن خلق شده‌اند و برخی روایات اشاره به وجودی قبل از خلقت نوری اهل بیت علیهم‌السلام دارند که از آن به مقام «نورانیت» تعبیر می‌شود (سعادت‌پرور، ۱۳۸۸، ص ۲۰). امیر مؤمنان علیه‌السلام از این مقام خبر می‌دهند و می‌فرمایند: «شناخت من به نورانیت، شناخت خداوند عزوجل است و شناخت خداوند عزوجل - شناخت من به نورانیت است». سپس فرمودند: «من بنده خداوند و خلیفه و جانشین او بر

بندگان هستیم. ما را خدا نشمارید و در فضیلت ما هرچه خواستید، بگویید؛ زیرا شما به کنه و منتهای آنچه در ماست نمی‌رسید؛ و خداوند -عزوجل- بزرگ‌تر و بالاتر از آنچه شما توصیف می‌کنید و یا بر قلب شما خطور می‌کند، به ما عطا فرموده است. اگر ما را این چنین شناختید، مؤمنان [واقعی] هستید» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲۶، ص ۱).

از این روایت و روایات دیگر استفاده می‌شود که توجه به مقام نورانی ائمه علیهم‌السلام و اتصال به آن ذوات مقدس، سبب سعه وجودی انسان می‌گردد و او را به مقام منبع معرفت الهی می‌رساند. از این رو، عرفای مکتب نجف در تمام مراحل تربیت عرفانی، توجه و توسل به امامان معصوم علیهم‌السلام را توصیه می‌کردند.

نکته دیگر آنکه مبانی انسان‌شناختی تربیت عرفانی از اینجا شکل می‌گیرد؛ زیرا بحث اصلی مبانی انسان‌شناختی عرفانی، «انسان کامل» است که حقیقت آن به حقیقت اسماء برمی‌گردد.

عالم عقل

پس از عالم اسماء و صفات، تعینات خلقی مطرح می‌گردد که عبارتند از: عالم عقل، مثال و طبیعت. عالم «عقل» اولین مرتبه از تعینات خلقی است که به آن تجرد تام، روح و جبروت نیز اطلاق می‌شود (طباطبایی، بی‌تا، ص ۱۰۴). علامه طباطبایی درباره عالم عقل و ویژگی آن می‌فرماید: «عالم عقل، از جهت وجودی (نه مکانی) مافوق عالم مثال است. در آن عالم، حقایق این عالم و کلیاتش بدون ماده طبیعی و بدون صورت مثالی وجود دارد. عالم عقل نسبت به عالم مثال رابطه علیت و سببیت دارد» (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۱، ص ۲۷۱).

عالم مثال

سومین عالم از عوالم هستی عالم «مثال» است که از آن به عالم «خیال، مثل، معلّقه، برزخ و ملکوت» تعبیر می‌شود (همو، بی‌تا، ص ۱۰۴). این عالم واسطه‌ای میان عالم «عقل» و عالم «ماده» است که به خاطر رهایی از ماده، دارای مرتبه‌ای از تجرد است.

علامه طباطبایی در تعریف عالم «مثال» و ویژگی آن می‌فرماید: «عالم مثال، مافوق عالم طبیعت از جهت وجودی است، و در آن، صور موجودات بدون ماده هست. حوادثی که در این عالم حادث می‌شود از آن عالم نازل می‌گردد و باز هم به آن عالم عود می‌کند، و عالم مثال نسبت به عالم طبیعت، رابطه علیت و سببیت دارد» (همو، ۱۴۱۷ق، ج ۱۱، ص ۲۷۱). علامه طباطبایی با استناد به آیات و روایاتی که مربوط به عالم ذر، میثاق و بهشت حضرت آدم است، وجود این عالم را اثبات می‌کند (همو، بی‌تا، ص ۱۱۰).

عالم طبیعت

عالم طبیعت آخرین مرتبه افاضه حق تعالی در مراتب قوس نزول است. مرحوم علامه در تعریف و ویژگی‌های آن می‌فرماید: «عالم طبیعت عبارت است از: عالم دنیا که ما در آن زندگی می‌کنیم و موجودات در آن صورتهایی مادی هستند که بر طبق نظام حرکت و سکون و تغییر و تبدل جریان می‌یابد» (همو، ۱۴۱۷ق، ج ۱۱، ص ۲۷۱).

با توجه به این نگاه هستی‌شناسانه اسلامی، درمی‌یابیم که دایره وجودی نظام هستی از خداوند متعال آغاز می‌گردد و به خداوند سبحان می‌انجامد. باید توجه داشت که عوالم وجود در قوس نزول و صعود یکی است و تنها تفاوت در این است که قوس نزول سیر ایجاد است و قوس صعود سیر معرفتی-شهودی. بخلاف برخی محققان مانند ابن عربی که بین عوالم قوس نزول و صعود فرق گذاشته‌اند و-مثلاً- معتقدند: عالم مثال و عالم عقل نزولی با عالم مثال و عقل صعودی متفاوت است. بدین سبب، دایره وجودی را به صورت دو نیم‌دایره مجزای از هم ترسیم کرده‌اند (ابن عربی، ۱۹۹۴م، ج ۳، ص ۷۸). این در حالی است که خداوند متعال می‌فرماید: «كَمَا بَدَأَكُمْ تَعُودُونَ» (اعراف: ۲۹)؛ همان‌گونه که شما را در آغاز آفرید، باز می‌گردید. ملاصدرا نیز در رساله الشواهد الربوبیه بر این عربی ایراد می‌گیرد و نظر او را در این باره صحیح نمی‌داند (صدرالمتألهین، ۱۳۷۵، ص ۳۰۴). بنابراین، نمودار شماره (۱)، می‌تواند گویای مدعای مذکور باشد:

نمودار (۱): دایره وجودی



بر اساس این دیدگاه، یک وجود بسیط و غنی، تمام هستی را پر کرده است. هر عالمی نیز عوالم بعد از خود را تحت اشراف دارد که در سیر صعودی، باید از این عوالم گذر کرد تا به حضرت معبود نایل شد. محققان عرفان اسلامی در نحوه قوس نزول اختلاف چندانی ندارند. اما در پایان قوس صعود، نظرات متفاوتی بیان کرده‌اند. غایت سیر الی‌الله در کلام عرفای اسلامی، با عناوین و گونه‌های مختلف بیان شده است. برخی با عنوان «تعینات حقی» به تبیین آن پرداخته‌اند، به این‌گونه که تعین اول (قونوی، ۱۳۷۱، ص ۶، ص ۱۷-۱۸) یا تعین ثانی (قیصری، ۱۳۷۵، ص ۱۱۷ و ۲۹۴) را غایت سیر می‌دانند. برخی نیز فنای در توحید ذاتی را به‌عنوان آخرین مرحله و منزل عرفانی معرفی می‌کنند. این افراد نیز به دو دسته تقسیم می‌شوند:

دسته اول فنای ذاتی را به «وجه‌الله» معنا می‌کنند؛ بدین معنا که «وجه‌الله» نهایت مرحله‌ای است که سالک می‌تواند به آن راه پیدا کند و سیر به مقام ذات برای هیچ انسانی مقدور نیست؛ زیرا اکتناه ذات برای هیچ انسانی قابل وصول نیست و پیامبر اکرم ﷺ فرمودند: «مَا عَرَفْنَاكَ حَقَّ مَعْرِفَتِكَ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۸، ص ۲۳). بنابراین، آن مقام، شکار هیچ انسانی حتی حضرات معصوم ﷺ نخواهد شد (حسینی طهرانی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص ۲۱۷؛ جوادی آملی، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۳۸). از این رو می‌گویند:

(حافظ شیرازی، ۱۳۸۰، غزل ۷، ص ۱۱)

دسته دوم، که دیدگاه عرفای مکتب نجف است، معتقدند: اگر توحید قرآنی صحیح تبیین شود جایی برای موضوع اکتناه و عدم اکتناه باقی نمی‌ماند. مناظره‌ای که بین سیداحمد کربلایی و شیخ محمدحسین غروی اصفهانی رخ داده، بدین منظور بوده است (حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ص ۵۱). شیخ محمدحسین غروی اصفهانی با مذاق فلسفی درصدد آن است که بگوید: انسان محدود است و احاطه محدود بر نامحدود غیرممکن است. از آن سو، سیداحمد کربلایی با مذاق عرفانی اثبات می‌کند که انسان می‌تواند به آن مقام منبع راه یابد و ملازمه احاطه محدود بر نامحدود منتفی است، بلکه زمانی که تعینات و حدود عدمی برطرف شود راه‌یابی به آن مقام ممکن می‌شود. بدین سبب، معنای روایت و شعر آن گونه که معنا شده، صحیح نیست، بلکه به این معناست که عنقا شکار «نا» و «کس» نمی‌شود؛ یعنی تا انسان تعین و تشخیص دارد و از حدود عدمی فارغ نشده راه‌یابی به آن مقام، ممکن نخواهد بود و انداختن دام برای شکار عنقا بی‌فایده است، اما زمانی که این تعینات کنار رود، فنای در ذات حاصل می‌شود.

علامه طباطبایی نیز نظر شیخ محمدحسین غروی اصفهانی در نفی تعلق علم اکتناهی به ذات واجب را مردود می‌داند و در تأیید سخنان سیداحمد کربلایی به ذکر ادله می‌پردازد (ر.ک: همان، ص ۱۶۵). همچنین این بحث بین علامه طباطبایی و سیدمحمدحسین حسینی طهرانی انجام می‌شود و علامه طباطبایی با ذکر ادله‌ای مدعی خویش را ثابت می‌کند (همو، ۱۴۲۱ق، ص ۲۴۲) که تبیین و بررسی این مطلب، نیازمند تحقیقی مجزا است. علامه طباطبایی درباره کیفیت مشاهده سالک در غایت سیر می‌گوید:

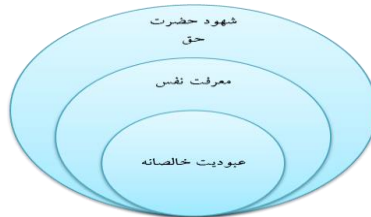
در این حال، سالک از وادی هجران بیرون رفته و در دریای لایتناهی مشاهده ذات ربوبی مستغرق خواهد گردید... این حال را در لسان اخبار و بزرگان، «بقاء به معبود» نامند و به این مرتبه از کمال نتوان رسید، مگر پس از حصول فنای کلی از هستی موجودات در ذات حضرت احدیت. در این حال، سالک چیزی را نمی‌بیند، مگر ذات قدس الهی (همان، ص ۳۶).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

«توحید» بنیادی‌ترین مبانی تربیت عرفانی است که در مبانی هستی‌شناختی مطرح شده است. یک وجود بسیط کران تا کران هستی را پر کرده است. این وجود دارای دو مقام است که عبارت است از: ۱. مقام ذات و ۲. مقام ظهور یا تعینات. «مقام ذات»، مقامی است که لاسم و لارسم است؛ یعنی هیچ حد و تعینی در این مقام، حتی اسماء و صفات دیده نمی‌شود. اما «مقام ظهور» مقام تعینات است که خود دارای مراتب تشکیکی است که از آن به «عوالم وجود» تعبیر می‌شود. این عوالم عبارتند از: عالم اسماء، عالم عقل، عالم ملکوت و عالم طبیعت.

غرض اصلی در تربیت عرفانی، رسیدن به معرفت شهودی حضرت حق است. شاهراه این شهود نیز معرفت نفس است که ملازم با معرفت الهی است. دستیابی به معرفت نفس از طریق عبودیت خالص حاصل می‌گردد. عبودیت خالص سبب می‌شود انسان از عالم طبیعت جدا شده، به عالم ملکوت و سپس به عوالم دیگر راه یابد.

نمودار (۲): طر حواره کلی تربیت عرفانی: عبودیت تا شهود



عرفان نظری موجود، که از قرن هفتم هجری توسط محیی‌الدین بن عربی شکل گرفته، دارای مطالب عمیق و قابل استفاده‌ای است. اما در آن باید تجدید نظر شود و یک عرفان نظری اسلامی بر پایه قرآن و سنت تدوین گردد. در این صورت، محتوای علمی، عملی و مفهوم‌شناسی عرفان برگرفته از کلام وحی خواهد بود، نه سخنان اهل تصوف که بر پایه تجارب سالکانه و عارفانه است. از این رو، در پژوهش حاضر سعی شد مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی بر اساس مکتب «نجف اشرف»، که جان‌مایه از وحی نبوی دارد، در حد توان و بضاعت بررسی شود. دستاورد چنین نگاهی اشراق توحید قرآنی در مبانی دیگر، همچون مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی خواهد شد.

بر این اساس، برنامه‌های تربیتی نیز بر محور خدانشناسی حقیقی شکل می‌گیرد و توحید قرآنی در تمام اهداف و مراحل تربیت عرفانی جلوه‌گری خواهد کرد؛ زیرا طبق این مبانی هستی‌شناسانه، خداوند متعال تمام هستی عالم و هستی انسان را پر کرده است. پس انسان مهم‌تر از دل‌دادگی به حضرت حق، کاری نخواهد داشت. از این رو، سیداحمد کربلایی می‌گوید: «طالب حق را به غیر از دل و دلبر کاری نیست» (بهار، ۱۳۸۰، ص ۱۹۴).

جز عشق و حدیث یار باشد همه افسانه

گفتند و نبوسیدند بس قصه ولی ای دل

(ملکیان، ۱۳۷۶، ص ۱۳۳)

منابع

- امام سجاده علیه السلام، ۱۳۷۶، *صحیفه سجادیه*، قم، الهادی.
- شریف رضی، ۱۴۱۴ق، *نهج البلاغه*، قم، هجرت.
- ابن ابی جمهور، ۱۴۰۵ق، *عوالی اللئالی العزیزیه فی الأحادیث الدینیّه*، قم، دار سید الشهداء.
- ابن بابویه (صدوق)، محمد بن علی، ۱۳۸۴، *التوحید*، تهران، ارمان طوبی.
- _____، ۱۴۰۳ق، *معانی الاخبار*، قم، انتشارات اسلامی.
- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی، ۱۳۶۳، *تحف العقول*، قم، جامعه مدرسین.
- ابن طاووس، علی بن موسی، ۱۳۷۶، *الإقبال بالأعمال الحسنة*، محقق / مصحح: جواد قیومی اصفهانی، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- ابن عربی، محیی‌الدین، ۱۹۹۴م، *الفتوحات المکیه*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- _____، ۱۳۳۰ق، *جمال الاسبوع بکمال العمل المشروع*، قم، رضی.
- ابوسعید ابوالخیر، ۱۳۷۶، *مجموعه رباعیات*، همدان، هنرآفرین.
- اعراف، علیرضا، ۱۳۹۱، *فقه تربیتی مبانی و پیش‌فرض‌ها*، قم، مؤسسه فرهنگی هنری اشراق و عرفان.
- بهارى همدانی، محمد، ۱۳۸۰، *تذکره المتقین در آداب سیر و سلوک*، قم، نهالوندی.
- بهشتی، محمد، ۱۳۸۷، *آرای اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- جامی، عبدالرحمن، ۱۳۷۰، *نقد النصوص فی شرح نقش الفصوص*، تهران، سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۳، *تحریر رساله الولایه شمس الوحی تبریزی*، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۸۷، *عین نضاح* (تحریر تمهید القواعد)، قم، اسراء.
- حافظ شیرازی، شمس‌الدین محمد، ۱۳۸۰، *دیوان غزلیات*، به کوشش: خلیل خطیب رهبر، تهران، صفی علیشاه.
- حسن‌زاده آملی، حسن، ۱۳۷۵، *در آسمان معرفت*، قم، تشیع.
- حسینی طهرانی، سیدمحمدحسین، ۱۴۲۷ق، *توحید علمی و عینی*، مشهد، مؤسسه ترجمه و نشر دوره علوم و معارف اسلام.
- _____، ۱۴۲۱ق، *مهر تابان*، مشهد، علامه طباطبایی.
- _____، ۱۴۱۷ق، *الله‌شناسی*، مشهد، علامه طباطبایی.
- _____، ۱۴۲۱ق، *رساله لب الالباب در سیر و سلوک اولی الالباب*، مشهد، علامه طباطبایی.
- رهنمای، سیداحمد، ۱۳۹۰، *مکتب تربیتی علامه طباطبایی*، قم، مؤسسه امام خمینی.
- _____، ۱۳۸۷، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت*، قم، مؤسسه امام خمینی.
- سبزواری، ملاهادی، ۱۴۱۳ق، *شرح المنظومه*، تعلیقه: حسن حسن‌زاده آملی، تهران، ناب.
- سعادت‌پور، علی، ۱۳۸۸، *جلوه نور*، تهران، احیاء کتاب.
- صدرالدین شیرازی، محمد بن ابراهیم، ۱۹۸۱م، *الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*، بیروت، دار احیاء التراث.
- _____، ۱۳۷۵، *مجموعه رسائل صدرالمآلهین*، تهران، حکمت.
- صفار، محمدبن حسن، ۱۴۰۴ق، *بصائر الدرجات فی فضائل آل محمد علیهم السلام*، قم، بی‌نا.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، انتشارات اسلامی.
- _____، ۱۴۲۸ق، *الانسان و العقیده*، تحقیق: صباح ربیعی و علی اسدی، قم، باقیات.
- _____، بی‌تا، *الرسائل التوحیدیه*، بیروت، مؤسسه النعمان.
- _____، ۱۳۷۸، *نهایه الحکمة*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- _____، ۱۳۸۸، *تشیع در اسلام*، قم، بوستان کتاب.

- طبرسی، احمد بن علی، ۱۴۰۳ق، *الإحتجاج علی أهل اللجاج*، مشهد، مرتضی.
- طبرسی، فضل بن حسن، ۱۳۷۷، *تفسیر جوامع الجامع*، تهران، دانشگاه تهران و مدیریت حوزه علمیه قم.
- ، ۱۳۷۲، *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*، تهران، ناصر خسرو.
- طوسی، محمدبن حسن، ۱۴۱۱ق، *مصباح المتعبد و سلاح المتعبد*، بیروت، مؤسسة فقه الشیعه.
- عبدالرزاق کاشانی، کمال‌الدین، ۱۳۸۵، *شرح منازل السائرين*، قم، بیدار.
- قاضی، سیدعلی، ۱۳۹۱، *شرح دعای سمات*، تهران، مؤسسه فرهنگی مطالعاتی شمس‌الشموس.
- قونوی، صدرالدین، ۱۳۷۱، *النصوص*، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- قیصری، محمد داود، ۱۳۷۵، *شرح فصوص الحکم*، به کوشش: سیدجلال‌الدین آشتیانی، تهران، علمی و فرهنگی.
- کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- کیلانی، ماجد عرسان، ۱۴۱۹ق، *فلسفه التریبیه الاسلامیه*، بیروت، مؤسسة الریان.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۲۳ق، *زاد المعاد*، بیروت، مؤسسة الاعلمی للمطبوعات.
- ، ۱۴۰۳ق، *بحار الانوار*، بیروت، دار احیاء التراث العربیه.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۰، *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران، مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان.
- مصطفوی، حسن، ۱۳۶۸، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- ملکی تبریزی، میرزاچواد، ۱۳۶۹، *رساله لقاءالله*، قم، هجرت.
- ملکیان، عبدالرحیم، ۱۳۷۶، *دیوان ناصح قمشاهی*، تهران، دفتر پژوهش و نشر سهروردی.

فطرت: استعداد یا فعلیت؟

اسدالله طوسی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی
دریافت: ۱۳۹۵/۱۲/۲۷ - پذیرش: ۱۳۹۶/۵/۲۲

چکیده

«انسان» موضوع تربیت است و مسائل دانش تعلیم و تربیت حول محور چگونگی «شدن، تغییر و تربیت» اوست. از سوی دیگر، انسان دارای ابعاد وجودی گوناگونی است، و از مهم‌ترین ابعاد وجودی‌اش بعد فطری اوست. سؤالی که این نوشتار به دنبال پاسخ آن است این است که آیا این بُعد وجودی انسان، مانند برخی دیگر ابعادش، استعدادی است که قابلیت شدن و تغییر دارد یا موهبتی خدادادی و فعلیتی است که ثابت و لایتغیر است؟ اهمیت حل این سنخ مسائل، بنیادی بودن آن است؛ زیرا با حل آنها، تکلیف بسیاری از دست‌اندرکاران امر تربیت انسان در فرایند و عمل تربیت روشن خواهد شد. این پژوهش با استفاده از روش پژوهش توصیفی-تحلیلی، ابتدا کوشیده است با تشریح و توصیف معنای «فطرت»، «استعداد» و «فعلیت»، شناخت درستی از این واژه‌ها ارائه دهد. سپس در یک فرایند فعالیت عقلانی، با تحلیل و تفسیر یافته‌ها و ضمن نقد و بررسی نظرات موجود درباره آن، نظر خود را در پاسخ به پرسش مذکور بیان دارد.

کلیدواژه‌ها: فطرت، استعداد، فعلیت، تعلیم و تربیت، مبانی انسان‌شناسی.

مقدمه

موجودیت انسان، که موضوع تربیت است، گذشته و آینده او، ویژگی‌ها و توانمندی‌ها، قوت‌ها و ضعف‌ها و دیگر مسائل مرتبط با انسان، که به نحوی در فرایند تعلیم و تربیت وی تأثیرگذار است، در انسان‌شناسی تربیتی موضوع بحث قرار می‌گیرد. از جمله مسائلی که در حوزه انسان‌شناسی تربیتی مطرح است، «فطرت» انسان است. موجودیت و چیستی فطرت در انسان و نیز ویژگی‌های آن و ارتباط آن با فرایند تربیت وی از جمله مباحث در این بخش محسوب می‌شود. یکی از مسائل مهم در مبحث فطرت و ویژگی‌های فطری انسان، این است که آیا فطرت و امور فطری در انسان به صورت استعداد است یا همگی بالفعل و آماده در وی نهاده شده است؟ به بیان دیگر، برنامه‌ریزان تربیتی و معلمان و مربیان با یک موجود آماده و مهیا و دارای فعلیت‌ها و توانمندی‌های فطری، که همگی به شکوفایی رسیده‌اند مواجه‌اند؟ یا نه، متری انسان است که در کنار دیگر نیروهای درونی، که مستعد آن است، مستعد نیروها و توانمندی‌های فطری است که آماده رشد و شکوفایی است. نوشتار حاضر در صدد روشن ساختن این مسئله است.

حل این مسئله، هم به فلاسفه و نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت در مقام ارائه مبنایی انسان‌شناختی یاری می‌رساند، و هم به مربیان و معلمان در مقام عمل و اقدام تربیتی کمک خواهد کرد. به عبارت دیگر، برای ایشان روشن خواهد شد که آیا انسان یک موجود آماده و دارای فعلیت‌های مشخص است و در نتیجه، در مقام تربیت او قدرت ایجاد تغییر کمتری را خواهند داشت؟ یا موجود مستعدی است که معلم و مربی برای ایجاد تغییر در او، یعنی به فعلیت رساندن استعدادهای وی، فرصت بیشتری در اختیار خواهند داشت و خواهند توانست در مقام تربیت و پرورش، تغییرات بیشتری در وی ایجاد کنند؟ نیز با شناسایی استعدادهای فطری انسان، خواهند دانست که او دارای آمادگی‌های بیشتری در برخی زمینه‌هاست. در نتیجه، در مقام تربیت، او را به سمت و سویی دیگر هدایت نخواهند کرد؛ یعنی صرف هزینه و امکانات بیشتر در جهتی خواهد بود که انسان در همان جهت مستعدتر و توانمندتر است.

بررسی مفاهیم

۱. فطرت

«فطرت» واژه‌ای عربی (علی اکبر دهخدا، ۱۳۳۷، ج ۱۰، ص ۱۵۱۵)^۱ و صرفاً قرآنی است که قبل از قرآن، در این ساختار مسبوق به سابقه نیست (جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۶۸)، و حقیقت پیچیده‌ای است که برخی صاحب‌نظران تعریف حقیقی آن را غیرممکن دانسته (همان، ص ۲۶)، بهترین راه برای شناسایی آن را مانند دیگر اصطلاحات خاص، توجه به کاربردهای آن می‌دانند. با بررسی کاربردهای گوناگون «فطرت»، روشن خواهد شد که این واژه دارای سه کاربرد متفاوت است: کاربردهای لغوی، عرف عام، و اصطلاح خاص.

ریشه لغوی واژه «فطرت»، «فَطَرَ» به معنای آفرینش، شکافتن، ابداع و ابتداست (راغب اصفهانی، ۱۴۱۴ق، ص ۶۴۰؛ طریحی، ۱۳۷۵، ج ۳، ص ۴۳۸؛ فراهیدی، ۱۴۰۵ق، ج ۷، ص ۴۱۸؛ مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۹، ص ۱۱۱). در آیات

شریفهٔ قرآن گرچه «فَطَرَ» به معنای آفرینش و «فاطر» از اسماء الهی و به معنای آفریدگاری است که موجودات را بدون سابقهٔ قبلی آفریده، ولی واژهٔ «فطرت» به خاطر ساختار صَرفی خاص (بر وزن «فَعَله»)، بر کیفیتی خاص از معنای اولیهٔ «فطر»، یعنی آفرینشی ویژه و به گونه‌ای نو و بی‌سابقه، که فقط دربارهٔ انسان به کار می‌رود، دلالت دارد.

«فطرت» در عرف عام، دارای معانی و کاربردهای متفاوتی است؛ از جمله اینکه هر استدلال عقلی که قریب به بداهت باشد فطری شمرده می‌شود، که بدیهیات اولیه و ثانویه و حتی نظریات قریب به بداهت را هم شامل می‌گردد.

در برخی علوم و دانش‌ها، نظیر علم منطق و یا در دین و متون دینی، یعنی قرآن و بیانات پیامبر و اهل بیت علیهم‌السلام، واژهٔ «فطرت» یا «فطری» دارای کاربرد و احیاناً معنای خاصی است؛ مثلاً، در منطق گفته می‌شود: شناخت‌های حصولی و عقلی معارفی است که دستگاه ادراکی انسان آنها را تعقل و فهم می‌کند. دستگاه ادراکی انسان به گونه‌ای سامان یافته است که به برخی مدرکات، بدون نیاز به برهان و دلیل و به مدد یک توان فطری خدادادی، دست یافته، آن را می‌فهمد. این مدرکات فطری حصولی، به «مدرکات بدیهی» یا «فطریات منطقی» نیز شناخته می‌شوند؛ یعنی قضایایی که ثبوت محمول برای موضوع به سبب واسطه‌ای است که نیاز به کشف ندارد و خود بدیهی و مسلم است. البته برای بیان مدرکات فطری حصولی انسان عبارات و نیز تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز وجود دارد. مثلاً گفته شده که: شناخت‌های حصولی فطری، سه نوعند: برخی از بدیهیات اولیه‌اند که منسوب به «فطرت عقل» می‌باشند. بعضی دیگر از بدیهیات ثانویه هستند که در منطق به «فطریات» معروفند. و مواردی نیز از نظریات قریب به بدیهی‌اند. مقصود از قسم اخیر شناخت‌هایی است که هر فردی از انسان‌ها، حتی درس ناخواندگان، می‌توانند با عقل خدادادی خویش و بدون نیازی به براهین پیچیده، آن را درک کنند (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۴۱۳). در همین زمینه، علامه شهید مرتضی مطهری ادراکات تصویری و تصدیقی یا «ادراکات عمومی»، مانند اعتقاد به وجود جهان خارج را، که همهٔ افراد بشر در آن یکسانند، نیز از فطریات انسان می‌داند (مطهری، ۱۳۸۴، ج ۶ ص ۲۶۲). همچنین منشأ بسیاری از معارف فطری، گزاره‌های فطری است، و از جمله ویژگی‌های گزاره‌های فطری، نظیر «امتناع اجتماع و یا ارتفاع نقیضین»، بداهت آنهاست. این سنخ گزاره‌ها در اثر شدت وضوح و بداهت، اساساً برهان‌پذیر نیستند؛ اما در عین حال، مبدأ تمام گزاره‌های دیگر هستند. برخی از گزاره‌های فطری نیز گرچه برهان‌پذیرند، اما در اثر وضوح، نیازی به اقامهٔ برهان ندارند. این گزاره‌ها مانند «هر کل بزرگ‌تر از جزء خودش است» و یا «هر یک واحد نصف دو واحد است»، از سنخ فطریات منطقی است که قیاسات آنها با خودشان است. نیز برخی از تصورات از سنخ همین قضایای فطری قسم دوم‌اند. این تصورات، نظیر تصور مفهوم «شیء» و مفهوم «وجود» نیز فطری‌اند (جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۴۹).

اما در اصطلاح عرف دین و متون دینی، به‌ویژه قرآن، واژهٔ «فطرت»، که تنها یک بار آن هم در آیه ۳۰ سورهٔ مبارکهٔ روم به کار رفته، دارای کاربردی متفاوت از کاربردهای «لغوی»، «عرف عام» و یا «عرف خاص

منطق» است. برخی مفسران قرآن، «فطرت» را مصدر نوعی از «فَطَرَ» و به معنای نوعی ویژه و جدید از ایجاد می‌دانند (طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۶، ص ۱۷۸؛ مصباح یزدی، ۱۳۶۵، ص ۲۶) و همهٔ اختلاف‌نظرها در معنای «فطرت» نیز حول محور همین کیفیت و نوع ایجاد است (ر.ک: محمدعلی شاه‌آبادی، ۱۳۸۷، ص ۱۱۶-۱۱۳؛ نورالله شاه‌آبادی، ۱۳۸۷، ص ۲۲۰؛ موسوی خمینی، ۱۳۷۴، ص ۱۸۰؛ همو، ۱۳۷۷، ص ۸۳-۷۵؛ مطهری، ۱۳۷۴، ص ۴۵۵؛ جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۲۴). به بیان مرحوم علامه طباطبایی، اگرچه همهٔ انواع مخلوقات الهی دارای فطرت به معنای لغوی، یعنی نوع خاصی از خلقت هستند. علاوه بر این، برخی نیز فطرت را دارای معنای عام می‌دانند. فطرت عام آفرینشی ویژهٔ هر نوعی است که برخی آیات قرآن نظیر: یوسف: ۱۰۱؛ زمر: ۴۶؛ انعام: ۱۴؛ ابراهیم: ۱۰؛ فاطر: ۱؛ ... مشیر به آن است و کاربرد واژه‌های طبیعت، سرشت، غریزه و مانند آن به جای فطرت، با توجه به این معناست (طباطبایی، همان، ص ۱۷۸؛ جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۲۸؛ نصری، ۱۳۷۲، ص ۱۶۶؛ طوسی، ۱۳۹۴، ص ۴۳). ولی از کلمات ایشان، به‌ویژه در تفسیر شریف المیزان، می‌توان استفاده کرد که فطرت انسان عبارت از «آفرینش ویژه‌ای برای انسان» است (تکوین) که دقیقاً مبتنی و منطبق با تشریح الهی (دین) است. به بیان دیگر، انسان با دارا بودن فطرت الهی‌اش، یعنی آفرینشی خاص، برای حرکت تدریجی و مبتنی بر دستورات دین در همهٔ ابعاد و زمینه‌های لازم، در مسیری مشخص و به سوی مقصدی معین، یعنی رسیدن به منتهای کمال انسانی، که تأمین‌کنندهٔ سعادت انسان است، مجموعه‌ای منظم و هدفمند از امکانات و دستگاه‌های روحی و جسمی را در اختیار دارد. به بیان ایشان، قرآن کریم در آیهٔ «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفاً فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَيِّمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ» (روم: ۳۰) انسان را به توجه تمام عیار به دین دعوت کرده که این خود شاهد این انطباق بین خلقت تکوینی انسان و تشریح الهی است. در بیانات اهل بیت (ع) دین، توحید، ولایت اهل بیت (ع)، اسلام، و اموری از این قبیل، به‌عنوان مصادیقی برای فطرت معرفی شده است (طباطبایی، ۱۳۹۳، ص ۱۹۳-۱۸۹؛ کلینی، ۱۳۵۰، ج ۲، ص ۱۲؛ برقی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۲۴۱؛ قمی، ۱۳۶۴، ج ۲، ص ۱۵۵).

همچنین فطرت الهی انسان دارای ویژگی‌هایی برای تمیز دادن فطرت از غیر آن است. این ویژگی‌ها، که از آیهٔ شریفهٔ فطرت قابل استفاده است، عبارتند از:

۱. ویژهٔ انسان بوده، دیگر مخلوقات از آن محرومند.
 ۲. همهٔ افراد انسان، هرچند با شدت و ضعف، واجد آنند.
 ۳. خدادادی و غیراکتسابی است.
 ۴. غیرقابل تغییر و تبدیل است.
- اولاً، فطرت ویژهٔ انسان است؛ زیرا فرمود: «فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا». ثانیاً، همهٔ افراد انسان را شامل می‌شود به دلیل واژهٔ «النَّاسَ». ثالثاً، فطرت و امور فطری خدادادی و غیر اکتسابی است چون مخلوق خداوند است. فرمود: «فِطْرَتُ

اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» و ثابت و غیر قابل تغییر و تحول است به دلیل: «لَا تَبْدِيلَ لِحَلْقِ اللَّهِ» (میرزا محمدعلی شاه‌آبادی، همان، ص ۱۱۴، ۱۱۵، ۳۱۶ و ۳۱۵؛ جوادی آملی، همان، ص ۲۶؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۴۱۳).

فطریات یا امور منسوب به فطرت به معنایی که بیان شد در انسان متعدد و متنوع است که می‌توان آنها را ذیل دو عنوان شناختی و گرایشی جای داد. برخی از مهم‌ترین شناخت‌های فطری انسان عبارت است از: خداشناسی و خودآگاهی و آگاهی فطری به اصول اخلاقی. همچنین برخی از مهم‌ترین گرایش‌های فطری انسان عبارت است از: میل فطری به خود یا حب ذات، عشق و پرستش فطری خداوند، گرایش فطری به هستی و گریز از نیستی، میل فطری به خوشی و راحتی (طوسی، همان، ص ۶۵).

«عقل»، «طبیعت»، «غریزه» و «سرشت» از جمله واژه‌هایی هستند که گاه به معنای فطرت و یا به جای آن استفاده می‌شوند. اما تفاوت عمده این واژه‌ها با «فطرت» در آن است که «عقل» گذشته از معانی گوناگونی که برای آن نقل شده، یکی از توانمندی‌های فطری انسان و نیروی ادراکی ویژه در نفس ناطقه است که مدرک هست‌ها و نیست‌ها (کلیات عقل نظری) و نیز بایدها و نبایدها (عقل عملی) است که در همه انسان‌ها وجود دارد و با شدت و ضعف در آنها به فعلیت می‌رسد. واژه‌های «طبیعت»، «غریزه» و «سرشت» تقریباً مترادف بوده و در معنایی عام‌تر، به امور مشترک بین همه موجودات (جمادات، نباتات، حیوانات و انسان) و در معنایی خاص‌تر، به بُعد مادی و طبیعی انسان اطلاق می‌شوند، در حالی که نحوه خاصی از آفرینش راه که مربوط به بُعد روحانی، مجرد و معنوی انسان است و تنها حقیقت آدمی به آن سرشته شده است، «فطرت» می‌نامند که اصالت و انسانیت انسان و نیز تکامل او و استعداد نقل و انتقال تمدن و فرهنگ در انسان، منبعث از آن است (جوادی آملی، همان، ص ۲۴، ۲۵ و ۲۷؛ مطهری، همان، ص ۴۶۳؛ میرزا محمدعلی شاه‌آبادی، ۱۳۸۶، ص ۲۱؛ مصباح یزدی، ۱۳۶۸، ص ۱۸۵).

۲. استعداد

«استعداد» یا «قوه» به معنای آماده شدن، مهیا کردن، قابلیت، ظرفیت، ذوق و قریحه، همچنین «آنچه که فعلاً نیست و می‌تواند یا می‌خواهد محقق شود» و یا «کیفیتی در شیء که در صورت مهیا بودن شرایط و فقدان موانع، فعلیتی مطابق با آن در وی پدید می‌آید»، امکان استعدادی، قوه به معنای وجود، کیفیتی آماده قبول یک فعلیت، قوه‌ای مهیای قبول صورت، توانا گردیدن، توانایی و مانند آن است (دهخدا، همان، ج ۲، ص ۱۸۳۲؛ ج ۱، ص ۱۵۷۰۵).

واژه‌هایی نظیر «Aptitude»، «Potentiality»، «Potential»، «Capacity» و «Ability» به «استعداد» معنا شده که البته سه واژه اخیر دارای کاربرد بیشتری است (صلیبا، ۱۳۷۰، ص ۳۰؛ همو، ۱۳۶۶، ص ۱۳۱ و ۵۲۰؛ نیکزاد، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۱۵۷ و ۸۵؛ ج ۲، ص ۷۴۰؛ اس‌ربر، ۱۳۹۰، ص ۶۴ و ۷۰۴؛ رزم‌آزا، ۱۳۵۸، ص ۴۱).

«استعداد» در متون و فرهنگ‌های لغت تخصصی، به معنای «کیفیت آماده‌ای که با تحقق برخی علل و شرایط و از بین رفتن موانع برای شیء حاصل می‌شود»؛ «خصوصیت جسمی یا روحی که به صاحب خود شایستگی انجام

یک عمل یا وظیفه معینی را می‌دهد؛ «وجود مناسب کامل برای یک چیز که مستعد آن است»؛ و «آمادگی طبیعی، تفاوت فردی یا توان اکتسابی برای استفاده از تجربه یا کسب یک عادت یا سرعت و مهارت» آمده است. همچنین «واجد شرایط توانمندی نهفته و بالقوه بودن»، «حرکت از قوه به فعل»، «توانمندی استعداد انجام کار در آینده یا قدرت به فعل در آوردن استعداد بالقوه»، «اهلیت و صلاحیت و آمادگی برای یادگیری به طور ساده و آسان و دستیابی به سطح بالای مهارت در زمینه‌ای مشخص»، نیز از معانی استعداد است (صلیبا، همان؛ نیکزاد، همان؛ اس.ربر، همان؛ رزم‌آما، همان؛ یادگاری، ۱۳۶۸، ص ۱۳؛ سجادی، ۱۳۷۵، ص ۵۹؛ وینه‌اوس، ۱۳۹۰، ص ۶). همچنین واژه استعداد به طور کلی و یا در عبارت «فرد با استعداد»، به معنای تمایل، رغبت، اشتیاق و آرزو، و به معنای داشتن توانایی طبیعی، بهره‌مندی ذهنی، مهارت در خوب انجام دادن بعضی چیزها و کارها و به معنای توانایی انجام ماهرانه امور است (پیرتو، ۱۳۸۵، ص ۱۴).

«استعداد» در علوم عقلی، «کیفیتی است که مبدأ تکامل مستعد به سوی کمال ممکن است». البته این وضعیت در موجودات گوناگون بر حسب مراتب آنها، از لحاظ شدت و ضعف وجودی متفاوت است. همچنین در برخی از معانی ارائه شده، برای انسان دو بُعد «شدن یا کیف استعدادی» و «قبول صورت یا خاصیت پذیرندگی یا امکان استعدادی» فرض شده است (صلیبا، همان) و دو عامل موهبتی ارثی و شرایط محیطی را برای رشد و شکوفایی استعداد لازم می‌دانند. همچنین بعضی استعداد را یک ویژگی برای استنباط و پیش‌بینی یک حالت یا رفتاری می‌دانند که بعدها آموخته شده و یا آشکار می‌گردد. نیز استعداد را به دو نوع استعداد قریب و بعید تقسیم کرده و معیار قرب و بعد را، قریب بودن یا بعید بودن از فعلیت مطابق با آن می‌دانند. در برخی آثار، استعداد ترکیبی از داشته‌های ارثی و همچنین انگیزه‌ها، گرایش‌ها و علائق شخصی، که خود محصول و ترکیبی از وراثت و محیط است، می‌باشد (نیکزاد، ۱۳۹۰، ج ۱، ص ۸۵ و ۱۵۷؛ ج ۲، ص ۷۴۰؛ اس.ربر، ۱۳۹۰، ص ۶۴ و ۷۰۴؛ وینه‌اوس، همان).

ایزیریل شفلر (۱۹۲۳-۲۰۱۴)^۲ با نگاه خاص و متفاوتی به استعداد، آن را سه نوع یا دارای سه معنا می‌داند:^۳
 - «توانایی شدن» یا «مجموعه‌ای از ویژگی‌های غیر بارز در انسان که به او امکان می‌دهد تا در صورت فقدان مانع به هدف مطلوبی دست یابد». در این معنا نقش رفع موانع بارزتر است (شفلر، ۱۳۷۷، ص ۴۶).
 - «گرایش به شدن» یا «نوعی گرایش» یا «مجموعه‌ای از ویژگی‌های غیر بارز در انسان که موجب می‌شود تا او در صورت فراهم بودن شرایط و فقدان موانع، کاری را انجام دهد و هدف مطلوبی را محقق سازد». در این معنا، نقش فراهم بودن شرایط و اقتضائات بارزتر است (همان، ص ۶۱).

- «قابلیت برای شدن» یا «مجموعه‌ای از ویژگی‌های غیر بارز در انسان که به او این توانایی را می‌دهد که اگر تلاش کند به هدف مطلوبی دست خواهد یافت». به تعبیر دیگر، عبارت است از: قابلیت فراگیری یک ویژگی خاص. خواست و اراده خود فرد در این معنا بروز بیشتری دارد (همان، ص ۶۹).

شفلر برای استعداد، به هر سه معنا، ویژگی‌هایی قابل است؛ نظیر:

- هر سه معنا به صورت هماهنگ و به عنوان بخشی از یک مجموعه در انسان وجود داشته، مکمل یکدیگرند.
 - بیانگر سه جنبه از تعلیم و تربیت و رشد انسان است؛ یعنی «موانع کسب ویژگی‌های مختلف»؛ «شرایطی که این اکتساب ممکن است در آن تحول پیدا کند»؛ و «شرایطی که افراد عامل در آن قادر خواهند بود تا به انتخاب خود تحول پیدا کنند».

- میزان این استعدادها و قابلیت‌ها در افراد ثابت و یکسان نبوده، کم و کیف آن بسته به نوع و مقدار دخالت عواملی است و در طول زمان، در نوسان و تغییر بوده و گاه هرگز محقق نمی‌شود. در نتیجه، نهایت آن غیرقابل پیش‌بینی است.

- ارزشمندی استعدادها و فعلیت‌های مربوط به آن نزد افراد یکسان نیست، بلکه بر اساس مطلوبیت آن، نزد آنها مشخص می‌شود. بنابراین، نظام ارزشی و فکری افراد در این ارزیابی‌ها و نسبت دادن‌ها دخیل است.

- استعداد به هر معنایی که باشد، خصیصه‌ای ذاتی نیست و در بستر اجتماع و دخالت عوامل و زمینه‌ها معنا پیدا می‌کند (همان، ص ۷۳).

علامه شهید مرتضی مطهری نیز نگاه جامعی به استعداد دارد. از نگاه ایشان، «استعداد» یا «امکان استعدادی» مفهومی انتزاعی است که از نسبت بین ماده‌های سابق و صورت‌های لاحق استنتاج می‌شود (مطهری، ۱۳۸۴، ج ۶، ص ۷۳۳). وجود استعداد به معنای امکان «شدن»، یکی از قوانین و سنن واقعی و عینی حاکم بر عالم و امری غیرقابل انکار، قابل مشاهده و تجربه توسط همه انسان‌هاست. «استعداد» در این معنا، یعنی اینکه بعضی از اشیا به صورت شیء دیگر درآیند. این همان «استعداد» یا «امکان استعدادی» است و مبین رابطه میان دو مرحله از وجود یک شیء است. البته با این شرط مهم که هر شیء فقط امکان «شدن» یک شیء بخصوص را دارد، نه چیز دیگر. به بیان دیگر، نه هر چیزی امکان «شدن» هر چیز دیگر را دارد و نه هر چیز از هر چیز دیگر به وجود می‌آید، بلکه هر چیزی که چیز دیگر می‌شود فقط امکان «شدن» همان چیز یا چند چیز دیگر بخصوص را دارد (همان، ج ۵، ص ۴۰۲).

نکته دیگر اینکه همچنان که هر چیزی فقط استعداد «شدن» یک شیء مخصوص را دارد، هیچ چیزی هم ابتدا به ساکن ایجاد نمی‌گردد، بلکه مسبوق به استعداد معینی است. از نگاه ایشان، مقصود از «شدن»، یا رابطه بین دو مرحله از یک وجود، هر شدن و طی کردن هر مرحله‌ای نیست، بلکه مقصود حالتی داخلی و درونی در شیء است که آن شیء را به سوی فعلیت و کمال می‌کشاند؛ یعنی نسبت بین این قوه و استعداد و آن فعلیت نسبت نقص و کمال است. به همین سبب، استعداد به این معنا را «آمادگی برای تکامل» می‌نامند (همان). واژه «قوه» نیز گاه مترادف «استعداد» است و تنها تفاوت کاربردی این دو در آن است که قوه، هم در موارد قریب به فعلیت و هم بعید از فعلیت کاربرد دارد. اما استعداد تنها در قوه قریب به فعلیت به کار می‌رود (همان).

بر این اساس، انسان به مقتضای اصل خلقت، دارای یک سلسله استعدادهای فطری، از جمله فطرت دینی و اخلاقی است (همان، ج ۲، ص ۲۴۰)، که او را مستعد رسیدن به کمال حقیقی وجود می‌گرداند. اگرچه استعداد کمالی در انسان، در استعداد بودن برای کمال وجودی، درست همانند استعداد درخت شدن در هسته خرماست، ولی برخلاف همه موجودات دیگر، به سبب همراه بودن استعدادهای فطری انسان با طبیعت‌های متضاد، که بسیاری از آیات شریفه قرآن، از جمله آیه شریفه «انَّ سَعْيَكُمْ لَشَتَّى» (لیل: ۴) اشاره به همین ویژگی اوست، فرایند استکمالی در وی نیازمند تربیت و گزینش است؛ یعنی انسان در فرایند شکوفاسازی استعدادهایش، نیازمند دست‌گیری، تربیت و راهنمایی مربیان و معلمان است.

و بیان آخر در باره استعداد و فعلیت آنکه استعداد یا فعلیت اولاً، مربوط به موجودیت موجودات، مرتبه وجودی، شدت و ضعف و نقص و کمال آن است؛ یعنی هر موجودی در همان آن اول موجودیت، دارای بهره‌ای-اگرچه اندک- از وجود است و به همان اندازه، دارای فعلیت است. البته دارای استعدادها و آمادگی‌هایی برای رسیدن به مراتب برتر و کامل‌تر وجودی است که با فراهم بودن شرایط و رفع موانع، حاصل خواهد شد. ثانیاً، به همین سبب، امری نسبی است؛ یعنی هر موجودی در هر صورت، دارای مرتبه‌ای از وجود، یعنی کمال است. این موجود نسبت به مرتبه‌ای که اکنون واجد است، بالفعل، و نسبت به مراتب بعدی که می‌تواند واجد آن باشد، مستعد آن مراتب است؛ زیرا موجودات در اثر اشتداد وجودی، دارای مراتب وجودی و کمالات متفاوتی‌اند. هرچه دارای مراتب وجودی بالاتر و اشتداد وجودی بیشتری باشند، به همان اندازه دارای فعلیت و کمال وجودی‌اند و مستعد مراتب بعدی (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۹۵). این بیان دقیق، به‌خوبی بیانگر ماهیت استعداد و فعلیت و نسبی بودن آن است. باید توجه داشت که مصادیق وجود در خارج، به صورت‌های گوناگون است؛ مثلاً، انسان با یادگیری یک دانش، با تربیت نفس، با فراگیری یک فن، با رفع و یا دفع یک بیماری یا نقص جسمی یا روحی، می‌تواند واجد کمال شده، آنچه را به صورت استعداد و امری ممکن در وی تعبیه شده بود، مانند علم، نفس مهذب، سلامتی، و یک فن را در خود به فعلیت رسانده، واجد آن شود.

۳. رابطه مقوله استعداد با فطرت و طبیعت

از دیدگاه‌ها و تعاریف مزبور، به‌خوبی روشن است که این مسئله ارتباط مستقیمی با بحث «وجود» یا فقدان طبیعت و طبیعت مشترک در انسان دارد. برخی اساساً وجود طبیعت، سرشت، غریزه، فطرت و یا هر امر پیشینی را که از قبل در انسان نهاده شده و غیرقابل تغییر باشد، منکرند و همه دارایی او را مرهون اکتساب از عوامل بیرونی می‌دانند. چنان‌که مشاهده شد، شفلر نیز استعداد را نه امری ذاتی و غیر متغیر، بلکه امری زائیده عواملی بیرون از انسان و رویدادها و پدیده‌های اجتماعی می‌داند که غیر ثابت و متغیر است. در این دیدگاه، طبیعت، استعداد و یا هر چیز دیگری در انسان، محصول تغییر و تحولاتی است که در طول مسیر برای انسان پیش می‌آید. همچنین نوع تغییر و کم و کیف آن وابسته به نوع انتخاب و اختیار افراد است.

غالب انسان‌شناسان این نظر را قبول نداشته (جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۲۴ و ۲۵؛ رجبی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۷؛ نصری، همان، ص: ۱۵۹؛ اچ.میلر، ۱۳۹۱، ص ۲۴)، معتقدند: وجود انسان پر از استعدادهای درونی قابل شکوفایی است که در عین حال، از عوامل بیرونی نیز متأثر است. البته این گروه در کم و کیف و نیز نام‌گذاری برای این نیروهای درونی انسان، نظر واحدی ندارند (طوسی، ۱۳۹۴، ص ۴۱). از نوع نگاه و تعریف ارائه شده توسط شهید مطهری نیز قابل استفاده است که برای انسان طبیعت و ذات مشترک و ثابتی قایل است که از ابتدا با انسان بوده و البته به مرور زمان و با قرار گرفتن در مسیر و فرایندی صحیح و فراهم بودن زمینه‌ها و عوامل ذی‌ربط، دچار تغییرات و تحولاتی می‌گردد. همین نگاه در تعریف و بیان ماهیت استعداد نیز مورد توجه برخی بوده است. ایشان نیز مانند این گروه از اندیشمندان، به صراحت بر ذاتی بودن استعداد اشاره دارد و معتقد است که استعداد نوعی توانایی است برای شدن. این توانایی می‌تواند ذاتی یا اکتسابی باشد (مطهری، همان، ج ۵، ص ۴۰۲؛ رزم‌آزما، همان، ص ۴۱).

بر اساس این دیدگاه، اگرچه انسان از عوامل بیرونی و اجتماعی متأثر می‌شود، اما این‌گونه نیست که عاری از هرگونه داشته‌پیشین بوده و صرفاً چونان صفحه سفیدی که نقطه‌ای در آن یافت نشود، زاده شده باشد و ارزش‌ها، افکار و اخلاق توسط زندگی اجتماعی بر وی دیکته شود. رویکردهای دینی، به‌ویژه دین اسلام و بیانات قرآن، نیز با این دیدگاه سازگار بوده، معتقدند: انسان همراه با مجموعه‌ای از استعدادهای موجود در عمق وجود خویش به دنیا آمده، دارای استعداد و آمادگی خاصی برای ایمان آوردن، متخلق شدن و پای‌بند گردیدن به ارزش‌ها، آرمان‌ها و اصول است تا با کمک گرفتن از عواملی بیرونی، مسیر درست «شدن»، رشد و کمال را طی کند (آصفی، ۱۳۸۶، ص ۴۳).

بررسی مسئله

آنچه گذشت بررسی واژه «فطرت» و بررسی واژه «استعداد» و نیز ارتباط آن با بحث طبیعت و ذات مشترک برای انسان بود. حال سؤال این است که آیا فطرت انسان از سنخ استعداد است یا به صورت بالفعل در انسان وجود دارد؟ گفته شد که فطرت نوعی آفرینش ویژه در انسان است و دارای ویژگی‌ها و ملاک‌های خاصی است. اما اینکه آیا فطریات انسان، اعم از شناخت‌ها، گرایش‌ها و یا امور دیگر فطری، با فرض وجود، از همان ابتدا در انسان به صورت بالفعل موجودند، یا انسان صرفاً استعداد آنها را دارد، در بیانات صاحب‌نظران در این باره موضع صریحی اتخاذ نشده است. به نظر می‌رسد بتوان با توجه به تعاریف و بررسی‌های صورت گرفته در بندهای پیشین، بیانی برای تبیین این مسئله ارائه داد. به‌ویژه با کمک گرفتن از بیان اخیر درباره ماهیت استعداد و فعلیت، استنباط می‌شود که فطرت و امور فطری، نظیر شناخت‌ها و گرایش‌های فطری در انسان، ابتدا نه به صورت بالفعل و شکوفا شده کامل و نه به صورت استعداد محض است. البته مراتبی از امور سرشتی و غریزی حیوانی در انسان از همان ابتدا به صورت بالفعل وجود دارند، اما حتی مراتب بالاتر این امور نیز در بدو تولد به صورت استعداد است که امکان به فعلیت رسیدن آنها نیز در انسان وجود دارد. بر این اساس، انسان نیز مانند حیوانات در ابتدای تولد، واجد هیچ امر فطری

بالفعل کاملی نیست. اما تفاوت انسان با حیوان در این است که حیوانات اساساً فاقد استعدادهای فطری‌اند. نتیجه آنکه انسان، نه مانند حیوانات فاقد استعدادهای فطری است و نه مانند انسان‌های کامل در ابتدای تولد همهٔ فعلیت‌ها را داراست، بلکه همهٔ فطریات را البته با شدت و ضعف، به صورت استعداد یا فعلیت ضعیف داراست. اگرچه وجود این استعدادهای فطری در انسان غیر اکتسابی است و نیازمند تعلیم و تربیت و پرورش نیست، اما فعلیت، شکوفایی و رشد صحیح و کامل فطریات و به کمال رسیدن آن نیازمند تعلیم و پرورش و طی کردن این فرایند حساس و مهم است (نصری، همان، ص ۱۷۱؛ رجبی، همان، ص ۱۰۵).

بر این اساس، می‌توان مدعی شد که برخی امور فطری در انسان، مانند دیگر امور درونی وی، از ابتدا به صورت بالفعل، اگرچه با فعلیتی ضعیف، یا به صورت استعداد قریب به فعلیت در انسان وجود دارند. به‌ویژه اگر مطابق برخی تعاریف بیان شده، استعداد را کیفیتی آماده بدانیم که پذیرای فعلیتی جدید است. بنابراین، قبل از پذیرش فعلیت جدید، می‌توان مدعی بود که در برخی موارد، آن کیفیت، خود نوعی استعداد قریب به فعلیت و یا حتی فعلیت بوده که آمادهٔ پذیرش فعلیت جدید است.

برخی بیانات اهل بیت علیهم‌السلام نیز تحمل چنین برداشتی را دارد؛ مثلاً، در روایت معروف «مولود فطری بودن انسان»، حضرت امام باقر علیه‌السلام از قول رسول گرامی صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم نقل می‌کنند که حضرت در تفسیر آیه شریفه «وَلَكِنَّ سَأَلْتَهُمْ مَنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ لَيَقُولَنَّ اللَّهُ» (لقمان: ۲۵) فرمودند: «كُلُّ مَوْلُودٍ يُوَلَّدُ عَلَى الْفِطْرَةِ». سپس در توضیح آن فرمودند: «بِعْنَى الْمَعْرِفَةِ بِأَنَّ اللَّهَ - عَزَّ وَجَلَّ - خَالِقُهُ» (کافی، ۱۳۵۰، ج ۳، ص ۳۶). همچنین حضرت امام صادق علیه‌السلام در پاسخ به سؤالی دربارهٔ آیه فطرت (روم: ۳۰) فرمودند: «فَطَرَهُمْ عَلَى مَعْرِفَةِ أَنَّهُ رَبُّهُمْ وَكُنُوا ذَلِكَ لَمْ يَعْلَمُوا إِذَا سُئِلُوا مَنْ رَبُّهُمْ وَمَنْ رَزَقَهُمْ» (مجلسی، ۱۴۱۲ق، ج ۶۴، ص ۱۳۴). ظاهر بیانات فوق تحمل این برداشت را دارد که انسان از همان لحظهٔ تولد، با این درک بالفعل و البته ضعیف نسبت به خالقیت، ربوبیت و رازقیت خداوند و مخلوق بودن خویش، همراه است (طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۶، ص ۱۸۸)؛ یعنی شناخت خداوند و خود، با صفات یاد شده، به صورتی که بتوانند در پاسخ به آن اذعان کنند، شناختی بالفعل است. بر این اساس، دست‌کم مراتب اولیهٔ شناخت به خود و خداوند که نوعی شناخت اجمالی و یا مبهم است، در انسان بالفعل است. گرچه استعدادی بودن این مرتبه از شناخت‌های فطری نیز بعید نیست.

همچنین در تفسیر بیان دیگری از حضرت امام صادق علیه‌السلام که فرمودند: «إِنَّ اللَّهَ عَزَّ وَجَلَّ خَلَقَ النَّاسَ كَالْفِطْرِ عَلَى الْفِطْرَةِ الَّتِي فَطَرَهُمْ عَلَيْهَا لَا يَعْرِفُونَ إِيْمَانًا بِشَرِيعَةٍ وَلَا كُفْرًا بِجُحُودٍ...» (کافی، ۱۳۵۰، ج ۲، ص ۴۱۷)، و نیز با استفاده از دیگر روایات ذیل آیه شریفه «كَانَ النَّاسُ أُمَّةً وَاحِدَةً فَبَعَثَ اللَّهُ النَّبِيِّنَ مُبَشِّرِينَ وَمُنذِرِينَ» (بقره: ۲۱۳)، گفته شده مقصود از «الناس» گروهی از انسان‌ها هستند که با فطرت سادهٔ اولیهٔ الهی خود می‌زیسته و خداوند متعال در ابتدای آفرینش، ایمانی ابتدایی به خود در نهاد آنها قرار داده است. وجود ایشان از آلودگی‌های فکری و نفسانی پاک بود و به اصول عقاید و کلیات شرایع الهی آگاهی داشته، خداشناس و موحد بوده‌اند. این مرتبه از اعتقاد

انسان به خدا را «اعتقاد و خداشناسی فطری» می‌نامند. اما در عین حال، به مدد همان فطرت پاک الهی خویش، استعداد و توان بار یافتن به مراتب بالاتر معرفتی و گرایش و دریافت عقاید حق و تفاسیل و جزئیات شرایع الهی را نیز دارند و البته برای این مرتبه از آگاهی و گرایش، بر خلاف نوع اول، نیازمند تعلیم و تربیت و هدایت خاص الهی‌اند (طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۶، ص ۱۸۸).

بر این اساس، شناخت فطری اولیه و ایمان فطری به خداوند در مراتب پایین، می‌تواند بالفعل باشد. اگرچه استعداد بودن آن نیز محتمل است؛ به این معنا که مراتب پایین و اجمالی از این سنخ شناخت‌ها به صورت بالفعل است و آگاهی به این شناخت و ایمان و نیز تفصیلی و کامل بودن آن، یعنی همان مراتب بالاتر و کامل‌تری که انسان مستعد آن است و در اثر تعلیم و تربیت قابل تحصیل است.

بر مبنای نگاه مزبور، نظریه «بالفعل بودن همه فطریات در انسان»، به آن معنایی که در نظریه امثال امانوئل کانت و افلاطون بیان شد. شهید مطهری معتقدند که فیلسوفان و متکلمان مسلمان نظری مخالف با نظر این گروه از فیلسوفان دارند (مطهری، همان، ج ۳، ص ۴۷۷؛ ج ۱۵، ص ۹۷۴)، و هم استعداد محض دانستن فطریات انسان و منفعل دانستن او در مقابل عوامل بیرونی، هر دو غیر قابل قبول می‌نماید. اما در عین حال، آنچه مسلم، معروف و قابل پذیرش از طرف غالب صاحب‌نظران است، این است که فطریات در انسان در ابتدای تولد و آفرینش، به صورت استعداد و قوه است که به مرور و در طی فرآیندی تربیتی، رشد یافته و به این صورت، انسان واجد کمالات و فعلیت‌های جدیدی می‌گردد. اینکه برخی «فطرت» را به «مجموعه‌ای از ویژگی‌های روحی، که انسان آنها را بالقوه با خود به دنیا می‌آورد و در طول زمان به مرور و تدریج به فعلیت می‌رسد» تعریف کرده‌اند (احمدی، ۱۳۶۲، ص ۱۶۳)، مؤید همین نظر است. همچنین اشارات ضمنی به مراتب استعدادها و به فعلیت رسیدن‌های پی در پی در نفس انسانی را می‌توان در آثار برخی بزرگان مشاهده کرد (ملاصدرا، ۱۳۷۰، ج ۲، ص ۴).

هدف اعلائی دین اسلام و نظام تربیتی مبتنی بر آن تربیت و دست‌گیری از چنین انسانی است که در ابتدای تولد، واجد استعداد و آمادگی ایمان، اخلاق و ارزش‌هاست که همگام با رشد وی، رشد و تکامل می‌یابد و تمام فطریات وی در حد لازم و به صورت صحیح به فعلیت می‌رسد. این مرتبه از فعلیت را قرآن کریم «رنگ خدایی» می‌نامد (بقره: ۱۳۸)، و به بیان امام صادق علیه السلام، این رنگ خدایی همان «اسلام» است (کلینی، ۱۳۵۰، ج ۲، ص ۱۴). البته این رنگ الهی از همان ابتدا، چه به صورت استعداد و یا فعلیت، با انسان هست و بعدها به مرور زمان کامل‌تر می‌شود (مطهری، ۱۳۸۴، ج ۲، ص ۳۱۵؛ اصفی، ۱۳۸۶، ص ۴۳).

اگرچه از ویژگی‌های فطرت و امور فطری شایع بودن آن در همه افراد انسانی است، اما مرتبه و عمق آن در همه یکسان نیست و طیف وسیعی از انسان‌ها از انسان‌های کامل تا افراد معمولی و مراتب پایین‌تر، واجد سطوح گوناگونی از امور فطری‌اند. شاید بتوان برخی آیات شریفه قرآن را نیز مؤید این مسئله دانست (زخرف: ۳۲)، و این البته از جمله نعمت‌های الهی برای آزمایش ایشان است (طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۸، ص ۹۸).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

«فطرت» عبارت است از: «آفرینش ویژه‌ای برای انسان» که اولاً، مخصوص انسان است، و ثانیاً، خدادادی و غیراکتسابی است، و ثالثاً، غیرقابل تغییر و تبدیل است. این بُعد تکوینی انسان کاملاً مبتنی و منطبق با تشریح الهی بوده و زمینه‌ی مساعدی برای حرکتی مبتنی بر دستورات دین در جهت رسیدن به منت‌های کمال و سعادت انسان است. تقریباً تمام ویژگی‌های بُعد روحانی انسان در مقابل بُعد مادی و طبیعی‌اش، مربوط فطرت اوست و از وجوه امتیاز او از دیگر موجودات به‌شمار می‌آید. همچنین حقیقت انسان، بر خلاف موجودات دیگر، که ماهیت و چگونگی بودن و شدنشان به همان کیفیتی است که آفریده شده‌اند، محصول دخالت اراده و انتخاب خودش و یا مجموع عوامل تربیتی است. البته برای رسیدن به این مرحله، نیازمند مهیا شدن زمینه و قرار گرفتن در یک فرایند صحیح رشد و تربیت است. انسانیت انسان وابسته به طی این فرایند است تا به همان نسبت رشدی که می‌یابد، از حیوانیت فاصله بگیرد. هدف‌اعلای نظام تربیتی اسلام تربیت و رشد دادن و رنگ‌خداایی دادن و تسلیم خدا کردن انسانی است که در ابتدای تولد، واجد استعداد و آمادگی ایمان، اخلاق و ارزش‌هایی است، که همگام با رشد وی، رشد و تکامل می‌یابد و در حد لازم و به صورت صحیح، به فعلیت می‌رسد. اگرچه از ویژگی‌های امور فطری شایع بودن آن در همه افراد انسانی است، اما مرتبه و عمق آن در همه یکسان نیست و طیف وسیعی از انسان‌های کامل تا افراد معمولی و مراتب پایین‌تر، واجد سطوح متفاوتی از امور فطری‌اند. این تفاوت بعد از به فعلیت رسیدن آشکارتر است.

تعاریف زیادی از «استعداد» شده است. به نظر می‌رسد در کامل‌ترین و عام‌ترین تعریف، می‌توان گفت: «استعداد» و «فعلیت» مربوط به ابعاد وجودی هر موجود، از جمله انسان، یعنی اصل وجود، مراتب وجود، شدت و ضعف و نقص و کمال آن. به این بیان، هر قدر موجودی دارای مرتبه وجودی بیشتری باشد، به همان اندازه، بالفعل واجد کمال و کامل‌تر است و مستعد مراتب برتر و کامل‌تر وجودی است. و هر موجودی، هم بالفعل دارای موجودیت است و هم استعداد مراتب بعدی وجود را دارد. البته مصادیق این وجودها و کمال‌ها و نقص‌ها در خارج متعدد و متفاوت است. پس «استعداد» و «فعلیت» نسبی است؛ یعنی هر موجودی، در هر صورت، دارای مرتبه‌ای از وجود، یعنی کمال است، و در اثر اشتدادی بودن مراتب وجود، نسبت به مرتبه‌ای که اکنون واجد است، بالفعل، و مستعد مراتب بعدی است؛ مثلاً، اکنون تنها سطوح پایین دانش را می‌داند، ولی می‌تواند به مراتب بالاتر دانش نیز دست یازد. یا اکنون فقط دوچرخه‌سواری بلد است، ولی می‌تواند خلبان نیز بشود. یا اکنون ضعیف است، ولی می‌تواند در آینده سالم‌تر شده، قوی‌تر باشد. یعنی وجود انسان مرکب از وجودهای بالفعل و استعدادی است و برخلاف نظر برخی فلاسفه و انسان‌شناسان، چونان صفحه سفیدی نیست که نقطه‌ای در آن یافت نشود و فاقد استعدادها و طبیعت‌های پیشین بوده، تمام وجودش متأثر و ساخته دست عواملی بیرون از انسان و رویدادها و پدیده‌های اجتماعی غیر ثابت و متغیر باشد، بلکه دارای استعدادهایی درونی و پیشینی است که از ابتدای خلقت،

واجد آنها بوده و در اثر متأثر شدن از عوامل بیرونی و تغییر و تحولات اجتماعی و نیز اراده و نوع انتخاب‌ها و اختیاراتِ خودِ او به شکوفایی می‌رسد.

دربارهٔ بالفعل یا استعدادی بودن فطرت و فطریات انسان، موضع مشخص و صریحی اتخاذ نشده است، ولی با بررسی بیانات نقل شده از صاحب‌نظران، به نظر می‌رسد فطرت و امور فطری، نظیر شناخت‌ها و گرایش‌های فطری در انسان، نه به صورت بالفعل و شکوفا شدهٔ کامل است و نه استعداد محض. این امور از این نظر شبیه امور سرشتی و غریزی حیوانی در انسان است؛ زیرا انسان نیز در ابتدای آفرینش، مانند حیوانات واجد هیچ امر فطری بالفعل کاملی نیست. ولی همهٔ فطریات را البته با شدت و ضعف، به صورت استعداد یا فعلیت ضعیف داراست. اگرچه وجود این امور فطری در انسان غیر اکتسابی و بی‌نیاز از تربیت و پرورش است، ولی رشد و شکوفایی و به کمال رسیدن آن نیازمند تعلیم و پرورش و طی کردن. بنابراین، برخی فطریات از ابتدا به صورت بالفعل-البته با فعلیتی ضعیف، استعداد قریب به فعلیت- در انسان وجود دارند و چون استعداد، کیفیتی آمادهٔ پذیرش فعلیتی جدید و یا مرتبه‌ای از وجود است که می‌تواند به مراتب بالاتر ارتقا یابد، پس قبل از پذیرش فعلیت جدید، می‌تواند فعلیتی باشد آماده و مستعد پذیرش فعلیت جدید؛ یعنی مرتبه‌ای از وجود که مهیای پذیرش مرتبهٔ بالاتر است. پس برخی شناخت‌ها و گرایش‌های فطری اولیه و در مراتب پایین در انسان، می‌تواند بالفعل باشد. اگرچه استعداد بودن آن نیز محتمل است. البته آگاهی از این شناخت‌ها و گرایش‌ها و تفصیلی و کامل بودن آن، همان مراتب بالاتر و کامل‌تری است که در اثر تعلیم و تربیت قابل تحصیل است.

در خلال بحث و بررسی، به مؤیدات و شواهد قرآنی و روایی و نیز بیانات علمی و فلسفی این مسئله نیز اشاره شد. با توجه به نتایج پیشین، هم نظریهٔ بالفعل بودن محض همهٔ فطریات و هم استعداد محض و منفعل دانستن آن در مقابل عوامل بیرونی، مردود است. و بالأخره، استعداد یا فعلیت در همهٔ فطریات انسان و در همهٔ افراد انسانی یکسان نیست؛ زیرا بخش عمدهٔ فطریات انسان در همهٔ انسان‌ها بی‌شک استعداد محض است و برای به فعلیت رسیدن و شکوفا شدن نیازمند فرایند تربیت و استكمال. اما بعضاً نیز فطریاتی- دست‌کم در بعض افراد- ممکن است بالفعل باشد. البته این بخش از فطریات انسان، یا از همان ابتدا بالفعل است و یا نسبت به مقام و مرتبه‌ای که فعلاً واجد آن هستند، فعلیت دارد و نسبت به مراتب بعدی و فعلیت‌های بالاتر و کمالاتی که باید به آن برسند، قوهٔ و استعداد است؛ درست مانند دانهٔ گیاهی که در دانه بودنش بالفعل است، اما استعداد تبدیل شدن به درختی تناور را داراست؛ مثلاً، در بعد گرایش‌ها و شناخت‌ها، انسان از همان ابتدای تولد، دارای برخی گرایش‌ها و شناخت‌های ساده و مبهم نسبت به خود و خداوند است. اما در اثر تربیت صحیح و رشد و کمال، به درجات بالاتری از شناخت‌ها و گرایش‌های متعالی نیز خواهد رسید. بر این اساس، می‌توان بخشی از فطریات انسان را فعلیت‌هایی دانست که نسبت به فعلیت‌های بعدی و کامل‌تر استعداد و قوهٔ اند. به بیان دیگر، فطریات انسان در سطوح و مراتب اولیه، بسیار ساده و ابتدایی‌اند و تقریباً در بیشتر موارد،

به صورت استعداد و قوه‌اند تا با مهیا شدن شرایط و زمینه‌ها و قرار گرفتن در مسیر فرایند صحیح رشد و تربیت، به شکوفایی و کمال برسند. اگرچه در این مرتبه نیز برخی از فطریات مانند برخی شناخت‌ها و گرایش‌هایی که به آن اشاره شد، به صورت بالفعل در انسان وجود دارند، اما در مرحله دوم، همان استعدادهای اولیه به شکوفایی و کمال می‌رسند، یا برخی فعلیت‌های ساده به مراتب بالاتری از فعلیت دست می‌یابند. این همان وجه امتیاز انسان در مقایسه با دیگر موجودات است.

بنابراین، هم فعلیت‌ها و استعداد‌های فطری در انسان دارای شدت و ضعف است و هم خود انسان‌ها در واجد فطریات بودن دارای سطوح متفاوتی‌اند و هم در به فعلیت رسیدن و رساندن استعداد‌های فطری و غیرفطری با هم فرق دارند.

پی‌نوشت‌ها

۱. همچنین ر.ک: سیاح، ۱۳۷۰، ج ۳، ص ۱۱۸۹؛ آریان‌پور کاشانی، ۱۳۵۷، ویرایش ۲، ص ۷۱۷؛ حق‌شناس، ۱۳۷۹، ص ۸۲۷؛ بعلبکی، ۱۹۹۰م، ص ۸۲۹ البته در برخی فرهنگ‌های لغت تخصصی انگلیسی، فطرت با همین قرائت اما با حروف لاتین به صورت «Fitrah»، «fitratun»، «Fitra» و یا ذیل دیگر مباحث نظیر «Creation» آمده است. ر.ک:

Dictionary of Islam, Thomas Patrick Hughes.- Belmont: KAZI Publications, Inc., 1994, P 129; Key words in Islam, Ron Geaves.- London: Continuum, 2006, P 33.

Oxford advanced learner's dictionary of current English/ A. S. Hornby, with A. P. Cowie and A. C. Gimson.- 3rd ed.- New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1974. P375 و A dictionary of religion and religions: including theological and ecclesiastical terms/ Richard Inc.- New Delhi: Cosmo Publications, 2004. P75.

۲. به اسراییل و ایزراییل شفلر و یا اسکفلر نیز ترجمه شده است.

۳. دیدگاه ایزراییل شفلر درباره استعداد از کتاب «در باب استعداد‌های آدمی، گفتاری در فلسفه تعلیم و تربیت»، استفاده شده است. این کتاب ترجمه و نقدی است بر کتاب شفلر با عنوان «OF HUMAN POTENTIAL An Essay in the Philosophy of Education» که توسط مترجمان محترم پژوهشگاه حوزه و دانشگاه انجام گرفته است. افزون بر این، از خود کتاب شفلر و همچنین از پایان‌نامه کارشناسی ارشد سیدمحمدصادق موسوی‌نسب، با عنوان «مقایسه فطرت از دیدگاه شهید مطهری و استعداد از نظر اسکفلر (شفلر) و پیامدهای تربیتی آن» نیز استفاده شده است.

- آریان پور کاشانی، عباس، و منوچهر آریان پور کاشانی، ۱۳۵۷، *فرهنگ فشرده انگلیسی به فارسی یک جلدی*، تهران، امیرکبیر.
- آصفی، محمدمهدی، ۱۳۸۶، *در آینه وحی*، ترجمه: حسین خادمی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- احمدی، علی اصغر، ۱۳۶۲، *فطرت، بنیان روان‌شناسی اسلامی*، تهران، امیرکبیر.
- باقری، خسرو و دیگران، ۱۳۷۴، «پیش‌فرض‌های روان‌شناسی اسلامی»، *حوزه و دانشگاه*، سال ۲، ش ۵.
- برقی، احمدبن محمد، ۱۳۷۱، *المحاسن*، تصحیح: جلال‌الدین محدث، قم، دار الکتب الاسلامیه.
- بعلبکی، روحی، ۱۹۹۰م، *المورد، قاموس عربی-انگلیزی*، بیروت، دار العلم للملایین.
- بن فارس، ۱۴۱۱ق، *معجم مقاییس اللغة*، تحقیق و ضبط: عبدالسلام محمد هارون، بیروت، دار الجبل.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۷۶، *تفسیر موضوعی قرآن*، فطرت در قرآن، قم، اسراء.
- جین پیرتو، ۱۳۸۵، *رشد و آموزش کودکان و بزرگسالان بالاستعداد*، ترجمه: فاطمه گلشنی و همکاران، تهران، روان.
- حسین‌زاده، محمد، ۱۳۹۰، *معرفت‌شناسی دینی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- حق‌شناس، علی‌محمد و دیگران، ۱۳۷۹، *فرهنگ معاصر هزاره انگلیسی-فارسی*، تهران، فرهنگ معاصر.
- دهخدا، علی‌اکبر، ۱۳۳۷، *لغت‌نامه*، زیر نظر محمد معین و جعفر شهیدی، تهران، دانشگاه تهران.
- راغب اصفهانی، ابوالقاسم حسین‌بن محمد، ۱۴۱۴ق، *المفردات فی غریب القرآن*، تصحیح: صفوان عدنان داوودی، بیروت، دار القلم.
- ربر آرتور اس، ۱۳۹۰، *فرهنگ روان‌شناسی* (توصیفی)، مترجمان: یوسف کریمی و دیگران، تهران، رشد.
- رجبی، محمود، ۱۳۸۸، *انسان‌شناسی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- رزم‌آزما، هوشیار، ۱۳۵۸، *فرهنگ روان‌شناسی* (انگلیسی، فرانسه، فارسی)، تهران، علمی.
- سجادی، سیدجعفر، ۱۳۷۵، *فرهنگ علوم فلسفی*، تهران، امیرکبیر.
- سیاح، احمد، ۱۳۷۰، *فرهنگ بزرگ جامع نوین عربی-فارسی-مصور*، تهران، کتاب‌فروشی اسلامی.
- شاه‌آبادی، میرزا محمدعلی، ۱۳۸۷، *رئسحات البحار*، تصحیح، تحقیق و ترجمه: زاهد ویسی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- _____، ۱۳۸۶، *فطرت عشق*، شرح: فاضل گلپایگانی، قم، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه.
- شاه‌آبادی، نورالله، ۱۳۸۷، *شرح رئسحات البحار*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شفلر، ایزرایل، ۱۳۷۷، *در باب استعدادهای آدمی: گفتاری در فلسفه تعلیم و تربیت*، ترجمه: دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، گروه علوم تربیتی، تهران، سمت.
- صلیبا، جمیل، ۱۳۶۶، *فرهنگ فلسفی*، ترجمه: منوچهر صانعی دره‌بیدی، تهران، حکمت.
- _____، ۱۳۷۰، *واژه‌نامه فلسفه و علوم اجتماعی: فارسی-عربی-فرانسه-انگلیسی-آلمانی-لاتین*، ترجمه: کاظم برگ‌نیسی و صادق سجادی، تهران، انتشار.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۹۳، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، اسماعیلیان.
- طریحی نجفی، فخرالدین، ۱۳۷۵، *مجمع البحرين*، تصحیح: احمد حسینی اشکوری، تهران، مرتضوی.
- طوسی، اسدالله، ۱۳۹۴، *الگوی نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت*، رساله دکتری، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- عسکری، حسن‌بن عبدالله، ۱۴۰۰ق، *الفروق فی اللغة*، بیروت، دار لافاق الجدیده.
- علمی اردبیلی، علی، ۱۳۶۰، *فرهنگ فلسفه و اعلام وابسته*، مشهد، امامت.
- فراهیدی، خلیل‌بن احمد، ۱۴۰۵ق، *کتاب العین*، تحقیق: مهدی مخزومی و ابراهیم سامرای، قم، دار الهجره.
- قرشی، سیدعلی‌اکبر، ۱۴۱۲ق، *قاموس قرآن*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.

قمی، علی بن ابراهیم، ۱۴۰۴ق، *تفسیر القمی*، قم، علامه.

کلینی رازی، ابی جعفر محمد بن یعقوب، ۱۳۵۰، *الکافی*، تهران، دار الکتب الاسلامیه.

مجلسی، محمدباقر، ۱۴۱۲ق، *بحار الانوار*، تحقیق: محمدباقر بهبودی، تهران، وزارت ارشاد اسلامی.

مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۰، *آموزش فلسفه*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

—، ۱۳۶۸، *جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن*، تهران، سازمان تبلیغات.

—، ۱۳۶۵، *معارف قرآن* (خداشناسی و انسان‌شناسی)، قم، مؤسسه در راه حق.

—، ۱۳۹۵، *فطرت و فطریات انسان*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (آثار منتشر نشده).

مصطفوی، حسن، ۱۳۶۸، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

مطهری، مرتضی، ۱۳۸۴، *مجموعه آثار*، تهران، صدرا.

ملاصدرا (صدرالمآلهین)، ۱۳۷۰، *شرح اصول کافی*، تصحیح: محمد خواجهی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

موسوی خمینی، روح‌الله، ۱۳۷۴، *شرح چهل حدیث*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

—، ۱۳۷۷، *شرح حدیث جنود عقل و جهل*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.

موسوی‌نسب، سیدمحمدصادق، بی‌تا، *مقایسه فطرت از دیدگاه شهید مطهری و استعداد از نظر اسکفلر (تسفلر) و پیامدهای*

تربیتی آن، پایان‌نامه کارشناسی ارشد.

میلر پاتریشیا ایچ، ۱۳۹۱، *نظریه‌های روان‌شناسی رشد از کودکی تا بزرگسالی*، ترجمه: شریفی درآمدی و محمدرضا شاهی، تهران،

ویرایش.

نصری، عبدالله، ۱۳۷۷، *انسان از دیدگاه اسلام*، چ هشتم، تهران، دانشگاه پیام نور.

—، ۱۳۷۲، *مبانی انسان‌شناسی در قرآن*، تهران، فیض کاشانی.

نیکزاد، محمود، ۱۳۹۰، *فرهنگ جامع روان‌شناسی، انگلیسی-فارسی، به انضمام مکاتب روان‌شناسی و نظام‌های مرتبط به*

دانش روان‌شناسی، تهران، کیهان.

وینهلوس دن، ۱۳۹۰، *کلیدهای کشف پرورش استعداد در کودکان*، ترجمه: اکرم قیطاسی، تهران، کتاب‌های دانه.

Hornby, A. S.(Albet Sydney) & Cowie, A. P. & Gimson, A. C.Oxford advanced learner's dictionary of current English, 3rd ed.- New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1974.

Geaves, Ron, Key words in Islam, London: Continuum, 2006.

Ince, Richard Basil, A dictionary of religion and religions: including theological and ecclesiastical terms, New Delhi: Cosmo Publications, 2004.

Hughes, Thomas Patrick, Dictionary of Islam, Belmont: KAZI Publications, Inc, 1994.

Scheffler Israel, OF HUMAN POTENTIAL: An Essay in the Philosophy of Education, routledge & kegan paul, 1985.

دلالت‌های تربیتی مفهوم «ایمان» از منظر ملاصدرا

habib.karkon@yahoo.com

eimanim.tarbiatmodares.ic.ir

حبيب كاركن بيرق/ دانشجوى دكتورى فلسفه تعليم و تربيت

محسن ايمانى نائينى/ دانشيار دانشگاه تربيت مدرس

دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱۹ - پذیرش: ۱۳۹۶/۲/۲۲

چکیده

در بحث رابطه «ایمان با عقل»، دو دیدگاه متضاد وجود دارد: ۱. عقل‌گرایی که ایمان را با عقل سازگار می‌داند. ۲. ایمان‌گرایی که ایمان را با عقل ناسازگار می‌داند. در این تحقیق، که از نوع مطالعات کیفی است و به روش توصیفی-تحلیلی و استنتاجی (الگوی فرانکنا) به نگارش درآمده، پس از تبیین ماهیت «ایمان» از منظر صدرالمتألهین به‌عنوان فیلسوفی عقل‌گرا، که ایمان را معادل حکمت می‌داند، مبانی و اصولی برای تربیت دینی استنباط شده است؛ از جمله انسان موجودی عاقل و ایمان امری معرفتی است؛ انسان موجودی مختار و ایمان امری اختیاری است؛ ایمان امری مشکک و ظرفیت‌های ایمانی انسان‌ها متفاوت است؛ انسان موجودی کمال‌طلب و وصول به مراتب عالی ایمان مستلزم استمرار و مداومت بر ایمان و عمل است؛ انسان متمایز از سایر حیوانات و فصل‌میز او ایمان است؛ انسان موجودی است وحدت‌نگر، و عقل و دین باهم توافقی و اتحاد دارند. اعتقاد این نوشتار بر این است که با توجه به مبانی و اصول مذکور، می‌توان متربی مؤمنی تربیت کرد، بدون اینکه تربیت دینی در معرض اتهام تلقین قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: ایمان، عمل، تربیت، دلالت‌های تربیتی، ملاصدرا، عقل، معرفت.

بی‌تردید، ایمان مهم‌ترین مؤلفهٔ تربیت دینی است. متولیان هر دینی در پی تربیت افرادی مؤمن به دین خود هستند، با هر تعریفی که از «تربیت»، «دین» یا «ایمان» داشته باشند. در جهان مسیحیت، در بحث «رابطهٔ ایمان با عقل»، دو دیدگاه متضاد وجود دارد: نخستین دیدگاه بر آن است که ایمان یا باورهای ایمانی با عقل سازگار است. برای مثال، ایمان به خدا با عقل هماهنگی دارد، که به آن «عقل‌گرایی» می‌گویند. دومین دیدگاه بر آن است که ایمان با عقل ناسازگار است، که به آن «ایمان‌گرایی» می‌گویند (محمدرضایی، ۱۳۸۴).

«ایمان‌گرایی» روایتی خاص از نسبت عقل و ایمان است که در برابر الهیات طبیعی و دیگر تفسیرهای بدیل از رابطه عقل و ایمان قرار دارد. همواره مساعی متکلمان مصروف این شده است که اثبات کنند آموزه‌های دینی هیچ تعارضی با اصول عقلی ندارند. حتی متکلمان حوزهٔ الهیات طبیعی از این پیش‌تر رفته، کوشیده‌اند تا باورهای دینی را بر مبنای اصول عقلی یا تجربی مبرهن سازند. اما ایمان‌گرایی چنین تلاش‌هایی را بی‌حاصل می‌داند؛ زیرا اصولاً باورهای دینی را مأخوذ از ارادهٔ خضوع و خشوع آدمی در برابر خداوند می‌شمرد و در این تصمیم، نیازی به تأیید عقل و برهان نمی‌بیند (جوادی، ۱۳۸۱). بدین‌روی، به اختصار می‌توان گفت: «ایمان‌گرایی دیدگاهی است که نظام‌های اعتقادات دینی را موضوع ارزیابی و سنجش عقلانی نمی‌داند» (پیترسون و دیگران، ۱۳۷۹، ص ۷۹).

در میان ایمان‌گرایان، بیشتر به دیدگاه‌های کی‌یرکگارد و ویتگنشتاین اشاره می‌شود. کی‌یرکگارد استدلال‌های عقلانی را بی‌ارتباط و حتی مضر به حال باورهای دینی می‌داند. وی با ارائهٔ براهینی به این نتیجه می‌رسد که مؤمن حقیقی نباید به پژوهش‌های عینی و آفاقی دست بزند؛ زیرا با این کار، به ایمان خود ضرر می‌رساند (محمدرضایی، ۱۳۸۴). ویتگنشتاین نیز در ایمان‌گرایی بسیار متأثر از کی‌یرکگارد بود. وی حقیقت ایمان را نیز همچون او، «شوریدگی» می‌داند: «عقل شوری ندارد، برخلاف ایمان که کی‌یرکگارد آن را یک شوریدگی می‌نامد» (مالکوم، ۱۳۸۳، ص ۳۶).

لازم به ذکر است که خود ویتگنشتاین به صراحت، در باب ایمان‌گرایی سخن نگفته است، بلکه پیروان و شارحان وی همانند مالکوم و فیلیس این بحث را مطرح کرده‌اند. همچنین ایمان‌گرایی در جهان اسلام نیز در میان اهل سنت، نزد کسانی همچون ابن تیمیه به صورت نص‌گرایی یا ظاهرگرایی، و در میان شیعه نزد افرادی همچون استرآبادی به صورت آخباری‌گری مشاهده می‌شود. در میان مکاتب کلامی نیز اشعریون در مقابل مکتب اعتزال و تشیع، که عقل‌گرا هستند، بیشترین قرابت را با ایمان‌گرایی دارند.

صدرالمتألهین شیرازی، که در این نوشتار به بررسی دیدگاه وی خواهیم پرداخت، در گروه عقل‌گرایان قرار می‌گیرد؛ زیرا برخلاف ایمان‌گرایان، بر آن است که ایمان باید مبتنی بر عقل باشد و از طریق استدلال اثبات شود. وی به‌عنوان فیلسوفی صاحب مکتب، علاوه بر تحریر آثار فلسفی بسیار، تفسیرهایی بر برخی سوره‌های قرآن کریم و بخشی از اصول کافی دارد که در آنها به فراخور حال، به بحث ایمان نیز اشاره کرده است. جالب این است که

بحث وی در این باب نیز فلسفی است و نمی‌توان روش وی را در این مباحث، کلامی دانست؛ زیرا— چنان‌که مشاهده خواهد شد— وی «ایمان دینی» را معادل «حکمت الهی» می‌داند که در کتب فلسفی خود بدان پرداخته است. از این رو، طرح مباحث تفسیری و روایی، او را از فلسفه الهی دور نمی‌کند و تفکر وی را دچار تشتت نمی‌کند، بلکه با کنار هم قرار دادن مباحث فلسفی، تفسیری، روایی و عرفانی وی، به تفکری کاملاً منسجم برمی‌خوریم که توانسته است با ترکیب— و نه تلفیق— قرآن و برهان و عرفان، نمونه‌ای ناب از تفکر میان‌رشته‌ای در حوزه علوم اسلامی عرضه کند و نبود تعارض این سه را در صورت تفسیر صحیح، نشان دهد.

روش تحقیق

این تحقیق در پی پاسخ‌گویی به این سؤال است که ماهیت ایمان از دیدگاه صدرالمآلهین شیرازی به‌عنوان یک فیلسوف عقل‌گرا چیست؟ برای پاسخ به سؤال مذکور، از روش «توصیفی-تحلیلی» استفاده شده است. بدین‌روی، با جمع‌آوری آرای ملاصدرا در باب «ایمان» بر اساس مطالعه آثار تفسیری و فلسفی وی، به دسته‌بندی، توصیف و تحلیل آنها پرداخته‌ایم. پس از تبیین دیدگاه ایشان، اصول تربیتی بر مبنای دیدگاه ایشان استنباط خواهد شد. در این بخش، از رویکرد استنتاجی ویلیام فرانکنا، که از رویکردهای مشهور در فلسفه تعلیم و تربیت است، استفاده خواهد شد. فرانکنا از سه نوع فعالیت نظر ورزانه (speculative)؛ هنجارین (normative)؛ و تحلیلی (analytical) در فلسفه تعلیم و تربیت سخن گفته است که دومین فعالیت، روش تحقیقی ما خواهد بود (البته وی در مقاله‌ای که بعداً نوشت تنها از فلسفه تعلیم و تربیت هنجارین و تحلیلی سخن گفت و از نوع نظر ورزانه آن ذکری به میان نیاورد). وی روشی را که در این قسمت از فلسفه تعلیم و تربیت به کار گرفته می‌شود، روش «استنتاجی» می‌نامد. مطابق این روش، دو مقدمه با هم ترکیب می‌شوند تا بتوان نتیجه‌ای را به صورت توصیه‌های هنجارین مربوط به هدف یا روش در تعلیم و تربیت فراهم آورد؛ مقدمه‌ای هنجارین که از فلسفه اخلاق و مقدمه‌ای واقع‌نگر که از فهم متعارف، علم یا فلسفه به دست می‌آید (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۰۴). از بازسازی دکتر باقری از الگوی فرانکنا نیز بهره گرفته شده (ر.ک: همان، ص ۱۱۸-۱۲۸) و مبنای استنتاج اصل بر اساس آن بیان خواهد شد. منظور از «مبنا» یکی از ویژگی‌های عمومی انسان است (ر.ک: همو، ۱۳۸۸، ص ۸۹). جمع‌آوری داده‌ها نیز از طریق بررسی اسناد و مدارک کتابخانه‌ای صورت گرفته است.

بررسی ماهیت «ایمان» از منظر ملاصدرا

صدرالمآلهین پس از ذکر معنای لغوی «ایمان» از قول زمخسری، که آن را مأخوذ از «امن» و به دو معنای «تصدیق» و «وئوق» گرفته (صدرالمآلهین، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۴۵)، به بیان معنای شرعی ایمان و آراء اهل قبله در معنای «ایمان» اشاره است. وی اختلاف ایشان در معنای «ایمان» را در چهار مذهب به قرار ذیل توضیح می‌دهد:

اول. «ایمان» اسمی است برای افعال قلوب و جوارح و اقرار به زبان، و اسمی است برای مجموع امور سه‌گانه: اعتقاد حق، اقرار به آن، عمل به مقتضای آن.

دوم. ایمان به قلب و زبان است با هم.

سوم. ایمان اقرار به زبان است و اخلاص به قلب.

چهارم. ایمان فقط اقرار به زبان است.

وی نظر قائلان به هر دیدگاه را به تفصیل بیان می‌کند (همان، ص ۲۴۵-۲۴۹).

صدرالمتألهین «ایمان» و در برخی جاها «ایمان حقیقی» را به صورت ذیل تعریف می‌کند:

ان الايمان عبارة عن معرفة الله ومعرفة الملائكة والكتب والرسول والائمة ومعرفة اليوم الآخر ويُدرج فيها معرفة النفس ودرجاتها وحوالها ومنازلها في القيامة، والعلم بالقبر والبعث والحشر والحساب والميزان وتطائر الكتب وغير ذلك (صدرالمتألهين، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۱۲۹؛ همو، ۱۳۶۶ ب، ج ۲، ص ۶۷؛ ج ۲، ص ۴۶۱؛ ج ۴، ص ۳۶۷؛ همو، ۱۴۲۳، ج ۶، ص ۹۱۰؛ همو، ۱۳۴۰، ج ۱، ص ۶۸ و ۶۱ اندک اختلاف در الفاظ).

وی علاوه بر تعریف مذکور، در جاهای گوناگون، توصیفات دیگری نیز در «باب ایمان» و «مؤمن حقیقی» بیان کرده است که ذکر آنها به تبیین بهتر مطلب کمک می‌کند. در ذیل برخی از آنها را ذکر می‌کنیم:

علم توحید و ایمان حقیقی نوری است که خداوند بر قلب هر یک از بندگانش که بخواهد، می‌افکند و صرفاً با اقرار به شهادت و به بحث و تکرار، یا تلفیق ادله کلامی حاصل نمی‌شود (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۱۱). «ایمان» عبارت است از نور عقل، و «کفر» عبارت است از: ظلمت جهل. پس هرگاه عقل انسان کامل گردد مؤمن حقیقی خواهد بود، و هرگاه جاهل محض باشد کافر صیرف خواهد بود (همو، ۱۳۶۶ ب، ج ۱، ص ۵۹۰). «ایمان حقیقی» آن است که انسان به سبب آن، انسان حقیقی عقلی گردد، بعد از آن که انسانی حیوانی بود، و به واسطه آن در وجود بقایی اخروی، از قوه به فعل خارج شود و از درد جحیم و معذب بودن در آتش رهایی یابد (همو، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۵۹). هنگامی که ایمان از شک یا جهل صادر شود، ایمانی لفظی خواهد بود، نه حقیقی (همان، ص ۲۵۵). اصل ایمان حقیقی نوری از انوار خداوند است که بر باطن انسان فائض می‌شود و آن کمال حقیقی و سعادت حقیقی است که موجب ثناست؛ زیرا آن غایتی است که انسان برای آن خلق شده، بلکه عالم برای آن بنا شده است (همان، ص ۲۶۶ و ۳۱۲).

مؤمن حقیقی کسی است که برایش ولادت دومی حاصل شود، از آن نظر که نشئه نفسش، که همانند ماده و نطفه است، به نشئه روح، که همانند صورت و نوزاد است، تبدیل می‌گردد (همو، ۱۳۶۶ ب، ج ۱، ص ۴۱۷). مؤمن حقیقی کسی است که با نور برهان عقلی، عارف به خداوند و روز قیامت باشد، نه به تقلید یا شنیدن یا روایت یا شهادت یا حکایت و غیر آن (همان، ص ۵۷۲). اما مؤمن حقیقی در غایت کمیابی است (همو، ۱۳۶۶ الف، ج ۷، ص ۲۸۰).

ماحصل آنچه ذکر شد این است که ایمان امری معرفتی است که باید از روی عقل و استدلال حاصل شده باشد و کمال و سعادت انسان به آن است و به وسیله آن است که انسان، انسان می‌گردد.

صدرالمتألهین تأکید بسیار دارد بر اینکه ایمان فقط تصدیق است و عمل در آن دخالتی ندارد. وی برای اثبات مدعای خود، شش دلیل اقامه می‌کند که به ذکر دو دلیل عمده اکتفا می‌کنیم:

اول. خداوند ایمان را به قلب نسبت داده و در حق مؤمنان فرموده است: «أُولَئِكَ كَتَبَ فِي قُلُوبِهِمُ الْإِيمَانَ» (مجادله: ۲۲) و در حق منافقان فرموده است: «الَّذِينَ قَالُوا آمَنَّا بِأَفْوَاهِهِمْ وَلَمْ تُؤْمِنُ قُلُوبُهُمْ» (مائده: ۴۱).

دوم. خداوند در آیات بسیاری، ایمان را ذکر کرده و عمل صالح را به آن اضافه ساخته است، درحالی که اگر عمل داخل در ایمان بود، ذکر آن تکرار زاید بود (صدرالمتألهین، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۵۲).

تقدم ایمان بر عمل

به نظر صدرالمتألهین، ایمان و سایر مقامات دین منحصرأً از سه چیز ناشی و منتظم می‌شود: معارف، احوال، و اعمال. «معارف»، که همان اصول است، موجب احوال، و احوال موجب اعمال می‌شود. معارف همان علم به خداوند و صفات و افعال و کتب و رسل او و روز قیامت است. احوال، همانند انقطاع از اغراض طبیعی و شوائب نفسانی و وسوسه‌های عادی، مانند شهوت و غضب و کبر و عجب و حب جاه و شهرت و غیر آن است. اعمال، همانند نماز و زکات و روزه و حج و طواف و جهاد و انجام آنچه خداوند بدان امر کرده، و ترک آنچه از آن نهی فرموده است. پس این سه اگر با یکدیگر مقایسه شوند، کسانی که به اشیا با چشم ظاهر می‌نگرند و به ادراک جهان حسی بسنده می‌کنند، چنین می‌پندارند که علوم برای احوال، و احوال برای اعمال است. پس نزد ایشان اعمال اصل است و در نظرشان، افضل. اما امر، نزد ارباب بصیرت، که انوار معرفت را از مشکات نبوت می‌گیرند، نه از زبان مردم، برعکس آن است؛ زیرا اعمال برای احوال، و احوال برای علوم است. پس ابتدا علوم افضل است، سپس احوال، سپس اعمال (همان، ص ۲۴۹). پس فایده اصلاح عمل اصلاح قلب است و فایده اصلاح قلب این است که جلال خداوند در ذات و صفات و افعالش برای انسان آشکار گردد. پس والاترین علوم مکاشفه معارف ایمانی، و معظم‌ترین آنها معرفت خداوند، سپس معرفت صفات و اسماء او، سپس معرفت افعال اوست. پس این معارف غایت اخیری است که تهذیب ظواهر به وسیله اعمال، و تهذیب بواطن به وسیله احوال برای آن است. پس سعادت توسط آن معارف به دست می‌آید، بلکه آن معارف عین خیر و سعادت و لذت قُصواست (همان، ص ۲۵۰). و مقابل این معارف، که همان جهل بدان‌هاست، محض شرّ و شقاوت و الم شدید است (همان).

به نظر صدرالمتألهین، وجوب اعمال صالح و ترک قبايح، برای اصلاح قلب و جلب احوال است، و تفاوتشان در فضیلت، به لحاظ انجام و ترک، به اندازه تأثیرشان در تطهیر قلب و تهذیب آن و آماده ساختن آن است برای اینکه معرفت الهی و علوم کشفی برای آن حاصل گردد (همان، ص ۲۵۱). صدرالمتألهین بیان می‌کند که پس از معلوم

شدن این مقدمات، معلوم می‌گردد که اصل در ایمان، معرفت به قلب است. و اما عمل به ارکان اعتبار می‌شود، صرفاً به خاطر اینکه معرفت متوقف است بر اصلاح قلب و تهذیب باطن و تلطیف سر، و اینها متوقف‌اند بر انجام حسنات و ترک سیئات (همان).

رابطه ایمان و عمل

همچنان‌که ملاحظه شد، صدر المتألهین ایمان را فقط تصدیق می‌داند و میان ایمان و عمل، تقدم را به ایمان می‌دهد. اما این بدان معنا نیست که به نظر وی عمل کاملاً با ایمان بیگانه است؛ زیرا در مواضع متعددی به رابطه میان این دو اشاره کرده است. به نظر صدر المتألهین، تقرب الی الله و نیل به سعادت اخروی با کسب علم و معرفت حاصل می‌شود، قطع نظر از مجرد عمل و طاعت. اما عمل نیز دارای اهمیت فرعی و ثانوی است. وی در باب رابطه عمل صالح و معرفت می‌نویسد:

گرچه که عمل صالح، وسیله آن است؛ و آن ثمره و غایت است و عمل همچون کشت؛ و آن نتیجه است و عمل همچون مقدمه؛ و آن مخدوم و سلطان است و عمل همچون خادم و بنده و اجیر... [ولی خداوند] می‌فرماید: «الْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَأَتْهُمُ وَقْتَهُ» (بقره: ۲۸۵). این تعریف مؤمن است و در حد آن فقط این معارف حقیقی داخل شده است، نه چیزی از اعمال. پس اگر حصول این معارف - آن طور که باید و شاید - در قلب انسانی بدون عملی - اعم از خوب یا بد - فرض شود، مؤمن حقیقی کسی خواهد بود که به سعادت حقیقی رسیده است، بدون اینکه در ایمانش قصور و خللی باشد. و این اگرچه که تنها یک فرض است، اما غرض تنبیه بر این نکته است که شناخت، اصل و عمود است و عمل فرع آن... (صدر المتألهین، ۱۳۶۰، ص ۴-۳).

به اعتقاد صدر المتألهین ایمان کامل نمی‌شود، مگر به اینکه همراه اعمال صالح از طاعات و عبادات باشد:

«پس عمل صالح گرچه که آن گونه که توهم می‌شود در آنچه که از ایمان قصد شده، داخل نیست، ولی با وجود این، در حصول حقیقت ایمان... گریزی از آن نیست» (همو، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۶۴).

وی در جایی هر یک از ایمان و عمل صالح را دایرمدار دیگری می‌داند:

«فإنَّ الايمان والعمل الصالح كلُّ منهما يَدورُ على صاحبه، فكلُّ ايمانٍ موجب لصالح من العمل؛ و كلُّ صالحٍ من العمل يَنجِزُ إلى حصول ضرب من الايمان» (همان، ص ۲۵۶).

صدر المتألهین در تشبیهی، علم را همانند روح می‌داند که اصل است، و عمل را همانند بدن که فرع و آلت روح است. بدین‌روی، به اعتقاد وی، قوام عمل به علم، مانند قوام بدن به روح است، اما شرط دوام علم و کمال و ازدیادش، مواظبت از اعمال است (همو، ۱۳۶۶ ب، ج ۲، ص ۲۰۳). وی حقیقت حکمت را معرفت خداوند متعال و اطاعت او و عمل به مقتضای آن می‌داند (ر.ک: همان، ص ۵۵۱). صدرا علم و عمل را به صورت همراه، موجب سعادت انسان می‌داند:

«واعلم، إنَّ السعادة الإنسانية مَنوطة بشيئين: بالعلم الذي هو عبارة عن الايمان بالله... وبالعمل الذي حاصله تصفية مرآة القلب عن شواغل الدنيا ومستلذاتها...» (همو، ۱۳۶۶ الف، ج ۶، ص ۹۷، ۹۸؛ همو، ۱۳۶۰، ص ۱۱۶).

چنان که ملاحظه می‌شود، صدرالمতألہین نقش اصلی را برای علم و ایمان قابل است و اعمال را اموری فرعی می‌داند و برخلاف نظر بدوی، رابطه ایمان و عمل از نظر وی، رابطه اصل با فرع، یا ظل با ذی‌ظل است و ناگفته پیداست که البته فرعی و ثانوی بودن به معنای مهم بودن نیست.

ذومراتب یا تشکیکی بودن ایمان

به نظر صدرالمتألہین، ایمان در عرف شرع، تصدیق به هر چیزی است که ضرورتاً از دین پیامبر اکرم ﷺ معلوم است. اما گاهی اقرار «ایمان» نامیده می‌شود، همچنان که «تصدیق» نامیده می‌شود، جز اینکه وقتی ایمان از شک یا جهل صادر شود، ایمانی لفظی خواهد بود، نه حقیقی؛ لذا وی اقرار زبانی را داخل در حقیقت ایمان نمی‌داند: «ان الاقرار والتسطق غیر داخل فی حقیقۃ الایمان، لکنه واجب فی الشرع» (صدرالمتألہین، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۷۳). بدین روست که اهل منطق، قضیه را به «معقول» و «ملفوظ» تقسیم کرده‌اند؛ و گاهی اعمال جوارح به‌طور استعاری و تلویحی «ایمان» نامیده می‌شود؛ همچنان که به همان دلیل «تصدیق» نامیده می‌شود؛ چنان که گفته می‌شود: «افعال فلانی گفتارش را تصدیق می‌کند»، درحالی که فعل به اتفاق اهل لغت، تصدیق نیست. پس ایمان از الفاظ مشککی است که معنایش در شدت و ضعف، و کمال و نقص متفاوت است. از این رو، به حقیقی و مجازی، باطنی و ظاهری، بلکه - همچنان که بعضی عرفا اشاره کرده‌اند - به لب، لب لب، قشر و قشر قشر تقسیم می‌شود. و گاهی این امر برای تقریب مطلب به افهام ضعیف، به «گردو» مثال زده می‌شود که دارای دو پوست بالا و پایین و دارای مغز است و مغز دارای روغن است که در واقع، مغز مغز است:

مرتبه اول ایمان آن است که انسان کلمه شهادتین را بگوید و به زبان اعتراف کند، درحالی که قلبش از آن غافل است، یا آن را انکار می‌کند؛ همچنان که درباره منافقان چنین است.

مرتبه دوم آن است که به معنای این کلمه و به هرچه ضرورتاً از دین معلوم است، معتقد باشد؛ مانند اعتقاد عامه مسلمانان، البته این اعتقاد است و یقین نیست.

مرتبه سوم آن است که به این معارف ایمانی معرفت یابد و آنها را با عرفانی کشفی یا تصدیقی برهانی و علمی یقینی تصدیق نماید و همین ایمان حقیقی است که رسول خدا ﷺ از حارثه انصاری از بیان حقیقت آن سؤال کردند. مرتبه چهارم آن است که انسان در نور حضرت احدیت مستغرق شود، به گونه‌ای که در دار وجود، جز واحد قهار را نبیند، و این مقام برای احدی مادام که در این زندگی دنیاست، حاصل نمی‌شود، مگر برای کمل عرفا و اولیا، به واسطه غلبه تسلط آخرت بر باطن ایشان (همو، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۵۴-۲۵۵).

پس صاحب مقام اول مؤمن است به مجرد زبان در عالم اجسام و نشئه حواس، و فایده ایمانش در این دنیا به او بازمی‌گردد؛ زیرا خورش حفظ می‌شود و مال و فرزندانش از غارت و اسارت در امان می‌مانند.

صاحب مقام دوم مؤمن است به این معنا که با قلب خویش به مفهوم این لفظ معتقد است و قلبش خالی از تکذیب است، درحالی که قلب در آن برای نور معرفت گشایش نیافته، و روزنه‌اش برای عالم ملکوت غیبی که مقابل

این عالم است (عالم ملک و شهادت) گشوده نشده است. فایده آن هم این است که منشأ بعضی اعمال صالح و مبدأ بعضی خیرات و اداء امانات و انجام حسنات می‌شود که بار دیگر به اصلاح قلب و تصفیة آن می‌انجامد و باید برای حصول معرفت بر وجه اکمل آماده شود تا به ایمان حقیقی منتهی گردد. صدرالتألهین علم «کلام» و متکلمان را، که هدفشان مقابله با اهل بدعت است، در این مقام جای می‌دهد.

صاحب مقام سوم مؤمن است به این معنا که نسبت به حقایق امور ایمانی دارای بصیرت قلبی و مشاهده عقلی است؛ زیرا اسرار ملکوت و خفایای عالم غیب و جبروت برای او منکشف شده است، نه اینکه او مکلف به گره زدن قلب خویش بر مفهوم این الفاظ باشد؛ زیرا آن رتبه عوام و متکلمان است. در اصل اعتقاد، میان متکلم و فرد عامی فرقی نیست، بلکه فرق او با عامی در صنعت تلیف کلامی است که توسط آن حیل‌های اهل بدعت را در گشودن این گره دفع می‌کند.

صاحب مقام چهارم مؤمن است به این معنا که جز واحد قهار، که مبدأ اشیا و غایت و اول و آخر و ظاهر و باطن آنهاست، برایش مشهود نیست. این مرتبه در ایمان، غایت قُصوایی است که دارای حد و منتهایی نیست (همان، ص ۲۵۵-۲۵۷).

صدرالتألهین در جای دیگر، در باب مقام چهارم توضیح می‌دهد که موحد در این مقام، تنها واحد حق را مشاهده می‌کند و کل را نه از حیث کثرت، بلکه از حیث وحدت می‌بیند؛ زیرا ماهیات وجودی جز به واسطه وجود ندارند، درحالی‌که وجود بذاته موجود است و دارای حقیقت واحد و درجات و مقامات متفاوت است (همو، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۶۹). در اینجا، اصل اصیل حکمت متعالیه، یعنی «اصالت وجود و اعتباریت ماهیت و تشکیک وجود» را به وضوح تمام مشاهده می‌کنیم.

صدرالتألهین سپس به نقل از غزالی، به تطبیق مراتب چهارگانه فوق با تمثیل «گردو» می‌پردازد (همو، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۵۷-۲۵۸). وی معتقد است: با تبیین ماهیت ایمان بر وجه تشکیکی مذکور، فایده قول خداوند متعال «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا آمِنُوا» (نساء: ۱۳۶) نیز معلوم می‌گردد؛ زیرا اولی ایمان صوری دنیوی، و دومی ایمان معنوی اخروی است (همان، ص ۲۵۹).

لازم به ذکر است که صدرالتألهین مراتب ایمان را با تمثیل‌های دیگری نیز بیان کرده است (ر.ک: همان، ج ۳، ص ۳۲۷؛ همو، ۱۳۶۶، ج ۳، ص ۱۴۴). به نظر صدرالتألهین، درجات انسان‌ها در آخرت بر اساس قوت و ضعف ایمان خواهد بود (همو، ۱۳۶۶، ج ۲، ص ۴۱۱). وی اختلاف سرعت مردم هنگام عبور از صراط را نیز، که در روایات وارد شده است، بر اساس همین تفاوت مراتب ایمان تبیین می‌کند (همان، ۱۳۶۰، ص ۱۹۲-۱۹۳).

فرق ایمان و اسلام

صدرالتألهین در مواضع متعددی به فرق «اسلام» و «ایمان» اشاره کرده و توضیح داده است که ایمان فوق اسلام است و اسلام فقط برای جریان احکام اسلامی از صحت عقود و معاملات و حفظ خون و مال و اولاد از غارت و

اسارت است (ر.ک: صدرالمتألهین، ۱۳۶۶ج، ب، ج، ۲، ص ۶۷ و ۴۱۱؛ ج ۴، ص ۳۶۷ و ۳۸۵-۳۸۶). یک نمونه از سخنان او را در اینجا نقل می‌کنیم:

فرق از زمین تا آسمان حاصل است میانۀ اسلام زبانی و ایمان قلبی. نه هر کسی که به لفظ اقرار نماید به ارکان دین، وی مؤمن است، اگرچه به ظاهر، احکام مسلمانان بر او جاری است. مؤمن حقیقی آن کسی است که عارف به خدا و ملائکۀ خدا و کتاب‌های خدا و رسولان خدا و روز آخرت باشد، که «وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ» (بقره: ۲۸۵) و «مَنْ يَكْفُرْ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ فَقَدْ ضَلَّ ضَلَالًا بَعِيدًا» (نساء: ۱۳۶). و این ایمان عطایی نوری است که خدای تعالی از خود بر دل مؤمن می‌افکند (صدرالمتألهین، ۱۳۴۰، ج ۱، ص ۶۸).

تکلیف به ایمان حقیقی، تکلیف بمالایطاق

صدرالمتألهین دین حقیقی را همان ایمان، و ایمان را همان علم یقینی و تصدیق قلبی به خداوند و روز قیامت می‌داند که برای هر کسی مقدور نیست؛ زیرا آنچه همه انسان‌ها بر آن توانایی دارند اقرار به زبان و عمل به ارکان است که امری جسمانی است، و به همین دلیل، فرق ثابت است میان «اسلام» و «ایمان» (صدرالمتألهین، ۱۳۶۶ج، ب، ج ۱، ص ۵۴۳). وی بر این ادعا دلیل نقلی و عقلی اقامه می‌کند:

دلیل نقلی: پیامبر ﷺ فرمودند: «أَمِرْتُ أَنْ أَقَاتِلَ النَّاسَ حَتَّى يَقُولُوا لَا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ، مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ»، و درباره اسلام آنان، به مجرد همین قول اکتفا نمودند و ایشان را به معرفۀ الله از روی تحقیق، مکلف ساختند. همچنین خداوند متعال می‌فرماید: «قَالَتِ الْأَعْرَابُ آمَنَّا، قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوا وَلَكِنْ قُولُوا أَسْلَمْنَا» (حجرات: ۱۴). خداوند به اسلام اینان حکم نمود و ایمان را از ایشان نفی کرد، درحالی که حکم به کفرشان نکرد.

دلیل عقلی: ایمان حقیقی نوری از انوار عقلی خداوند است و مؤمن حقیقی همانند کبریت احمر (کنایه از ندرت و کمیابی) است که بسیار کمیاب است. پس هر که در فضایل ایمان و خصایصی که در روایات برای مؤمنان ذکر شده، تأمل کند، می‌داند که تکلیف همه مردم به ایمان حقیقی تکلیف بمالایطاق است (همان، ج ۲، ص ۵۷۲)، و بدیهی است که تکلیف بمالایطاق امری قبیح است، و امر به قبیح نیز از سوی خداوند حکیم، قبیح و محال است.

حکمت و ایمان

صدرالمتألهین در مقدمۀ جلد ششم *الاسفار* می‌نویسد: «اعلم، أن هذا القسم من الحكمة التي حاولنا الشروع فيه، هو افضل اجزائها وهو الإيمان الحقيقي بالله وآياته واليوم الآخر» (صدرالمتألهین، ۱۴۲۳، ج ۶، ص ۹). چنان‌که ملاحظه می‌شود، او حکمت الهی را همان ایمان می‌داند. بدیهی است که وقتی حکمت همان ایمان باشد، حکیم نیز مؤمن خواهد بود: «فكلُّ إنسانٍ حكيمٌ مؤمنٌ، وكلُّ مؤمنٍ حقيقٍ فهو حكيمٌ». اذ الحكمة بالحقیقة هو معرفة الأشياء الموجودة كما هي بحسب الطاقة البشرية، واصل الموجودات هو الباری وملائكته ورسله وكتبه» (همو،

۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۶۰). این بیان وی هماهنگ است با آنچه در *الاسفار الاربعه* از تعریف «حکمت» آورده است: «اعلم، أن الفلسفة استكمال النفس الإنسانية بمعرفة حقائق الموجودات على ما هي عليها والحكم بوجودها تحقيقاً بالبراهين... بقدر الوُسع الإنساني، وإن شئت قلت نظمُ العالمِ نظماً عقلياً على حسب الطاقة البشرية، ليحصلَ التشبُّه بالباري تعالَى»؛ بدان که فلسفه استكمال نفس انسانی است به وسیله شناخت حقایق موجودات آن گونه که هستند و حکم به وجود آنها از روی تحقیق توسط براهین... به اندازه توان انسانی و می‌توانی بگویی نظم عقلی به عالم دادن به اندازه طاقت بشری است تا تشبّه به خداوند متعال حاصل شود (همو، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۴۷؛ همچنین ر.ک: همو، ۱۳۶۶، ج ۲، ص ۵۵۱).

وی پس از تقسیم حکمت به نظری و عملی، و بحث در باب غایت حکمت نظری، بیان می‌دارد که این دعای رسول اکرم ﷺ: «اللهم أرنا الأشياءَ كما هي» (خداوند! اشیا را آن گونه که هستند به ما بنمایان) به حکمت نظری، و فرمایش ایشان: «تَخَلَّقُوا بِأَخْلَاقِ اللَّهِ» به حکمت عملی اشاره دارد (همو، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۴۸). وی با استناد به آیات قرآن کریم، ایمان را غایت حکمت نظری و عمل را تمام حکمت عملی می‌داند و چنین می‌نویسد: «إِلَّا الَّذِينَ آمَنُوا إشارة إلى غاية الحكمة النظرية وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ إشارة إلى تمام الحكمة العملية» (همان، ص ۴۸-۴۹). از همین جا به دست می‌آید که وی میان دین و فلسفه تعارضی نمی‌بیند؛ همچنان که در جای دیگر، با صراحت تمام می‌نویسد:

«ان الشرع والعقل متطابقان... وحاشى الشريعة الحقة الإلهية البيضاء أن تكون أحكامها مصادمة للمعارف اليقينية الضرورية وتباً لفلسفة تكون قوانينها غير مطابقة للكتاب والسنة»؛ شرع و عقل باهم مطابقتند... و حاشا که احکام شریعت حق پاک الهی با معارف یقینی ضروری مخالف باشد، و نابود باد فلسفه‌ای که قوانینش مطابق کتاب و سنت نباشد (همان، ج ۸، ص ۲۶۱).

حکمت؛ برتر از فلسفه

بنابر تعریفی که از «حکمت» ارائه شد، بدیهی است که صدرالمتألهین آن را امری برتر از فلسفه مصطلح بدانند: ... و مراد از این علم نه علمی است که آن را فلسفه گویند و فلاسفه آن را دانند، بلکه مراد از آن ایمان حقیقی است به خدا و ملائکه مقربین... (صدرالمتألهین، ۱۳۴۰، ج ۱، ص ۶).

اسامی و انواع ایمان

صدرالمتألهین با استناد به آیات الهی و عقل، اسامی متعددی برای «ایمان» ذکر کرده است که برای پرهیز از اطاله کلام، تنها به ذکر عناوین می‌پردازیم: «نور»، «حکمت»، «فقه»، «علم کتاب و سنت»، «توحید»، «عقل مستفاد» که اصطلاح فلاسفه موحد و حکمای الهی است (صدرالمتألهین، ۱۳۶۶ الف، ج ۱، ص ۲۵۹-۲۶۳)، «هدی» (همو، ۱۳۶۶، ج ۴، ص ۶۱)، «بصیرت» و «فضل» (همان، ج ۲، ص ۵۹۷)، و «ولایت» در عرف صوفیه (همو، ۱۳۴۰، ج ۱، ص ۹۴).

به نظر صدرالمتألهین، ایمان بر دو قسم است:

اول. تقلیدی سمعی؛ همانند ایمان عوام که آنچه را می‌شنوند، تصدیق می‌کنند و بر آن استمرار دارند و به سبب آن، از حیوانات متمایز می‌گردند و فایده آن در دنیا حفظ اموال و خوشنشان است.
دوم. ایمان کشفی قلبی که با انشراح صدر و تنور قلب به نورالله حاصل می‌شود؛ همچنان که خداوند بدان اشاره کرده است: «أَفَمَنْ شَرَحَ اللَّهُ صَدْرَهُ لِلْإِسْلَامِ فَهُوَ عَلَى نُورٍ مِنْ رَبِّهِ، فَوَيْلٌ لِلْقَاسِيَةِ قُلُوبُهُمْ مِنْ ذِكْرِ اللَّهِ» (زمر: ۲۲)، و به سبب آن نور، حقیقت اشیای اصلی آن‌گونه که هستند منکشف می‌گردند، و در آن صورت، آشکار می‌گردد که آغاز همه چیز از خداوند است و مرجع و مصیرش نیز به سوی اوست (صدرالمتألهین، ۱۳۶۰، ص ۲۹).

به نظر صدرالمتألهین، تقلید گرچه که جز می‌باشد، ولی با اندک شبهه‌ای قابل زوال است (همان، ص ۲۸-۲۹). وی پس از بیان نظیر همین مطالب در شرح اصول کافی (صدرالمتألهین، ۱۳۶۶، ج ۱، ص ۲۰۳-۲۰۵)، در تفسیر این حدیث از امام موسی کاظم علیه السلام: «مَنْ أَخَذَ دِينَهُ مِنْ كِتَابِ اللَّهِ وَسُنَّةِ نَبِيِّهِ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ زَالَتْ الْجِبَالُ قَبْلَ أَنْ يَزُولَ، وَمَنْ أَخَذَ دِينَهُ مِنْ أَفْوَاهِ الرِّجَالِ رَدَّتْهُ الرِّجَالُ»، می‌نویسد: منظور از اول، آن چیزی است که اخذش از کتاب و سنت از روی بصیرت و فهم و همراه قوه استنباط از آنها باشد؛ و منظور از دوم، آن چیزی است که اخذش صرفاً از روی تقلید و شنیدن لفظ بدون تعلم و تفقه باشد (همان، ص ۲۰۵).

باید توجه داشت که به اعتقاد وی، کسی که دارای ایمان تقلیدی است، اگر عملش صالح باشد، از اصحاب یمین است. پس او در آخرت به حسب میزان عمل و سلامت جانش از غلّ و غش، مُثاب خواهد بود (همو، ۱۳۶۰، ص ۲۹).

به اعتقاد صدرالمتألهین، انسان اگر اهل کشف و بصیرت و حکمت الهی یا ایمان نباشد، دست‌کم باید از اهل تقلید و ایمان به ظاهر قرآن کریم باشد، و به تحذیر خداوند در آیات بسیاری همچون: «مَنْ كَانَ يُرِيدُ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا وَزَيَّاتَهَا نُوفًا إِلَيْهِمْ أَعْمَالُهُمْ» (هود: ۱۵) نظر کند (همان، ص ۱۱۶).

دلالات‌های تربیتی مفهوم «ایمان» از منظر ملاصدرا

روشن است که اصول تربیتی منبعث از مبانی و نیز در جهت هدف یا اهداف تربیتی سامان می‌یابند. با توجه به اینکه از دیدگاه صدرالمتألهین ایمان همان حکمت است و وی در تعریف حکمت، غایت آن را «تشبه به اله» ذکر کرد، می‌توان گفت: هدف غایی تربیت دینی از این منظر، «خداگونه شدن» است که در متون دینی از آن به «مقام خلیفه‌اللهی» یاد می‌شود و یا متخلق شدن به اخلاق الهی و مؤدب شدن به آداب الهی است.

پیش از بیان مبانی و اصول تربیتی، لازم به ذکر است که چون صدرالمتألهین ایمان را همان حکمت می‌داند و حکمت به نظری و عملی تقسیم می‌شود، بدین‌روی، مطلوب به نظر می‌رسد که در این بخش، اصولی را که می‌توان از مفهوم «ایمان» از منظر صدرالمتألهین استنباط کرد، در دو بخش نظری و عملی تنظیم کنیم. اما به

خاطر تعاملی که این دو دارند، غالباً تفکیک مذکور مقدور نیست، بدین‌روی، مبانی و اصول مستخرج و نتیجه قیاس عملی حاصل از آنها را به ترتیب ذیل بیان می‌کنیم:

مبنا: تعقل

اصلی‌ترین وجه تمایز انسان از حیوان، تعقل و تفکر است. به این امر در آیات و روایات اسلامی نیز بسیار عنایت شده است.

اصل: معرفتی بودن ایمان

همچنان‌که ملاحظه کردیم، بنا بر مبنای مذکور، صدرالمتألهین تأکید دارد که ایمان فقط تصدیق است و رابطه آن با عمل، رابطه اصل و فرع است. بنابراین، اصل در ایمان، تصدیق و معرفت است.

نتیجه: باید مرتباً را تا حد ممکن با مبانی معرفتی دین آشنا ساخت تا از روی آگاهی و معرفت بدانچه به او ارائه شده است، ایمان بیاورد.

باید توجه داشت که فرع بودن عمل بر ایمان به معنای بی‌ارزش بودن آن نیست؛ زیرا صدرالمتألهین تأکید کرد که گرچه عمل «صالح» در مفهوم «ایمان» داخل نیست، ولی در حصول حقیقت ایمان، گریزی از آن نیست و ایمان جز به وسیله اعمال صالح کامل نمی‌شود. بدین‌روی، باید مرتباً را نسبت به رابطه وثیق میان این دو آگاه ساخت تا با شنیدن سخنان واهی و بی‌اساسی چون پاک بودن دل - که از زمان مُرجئه در عالم اسلام وجود داشته و امروز نیز بعضاً مشاهده می‌شود - نسبت به انجام فرایض دچار سهل‌انگاری نگردد. فرعی بودن عمل بر علم به معنای اهمیت نداشتن عمل نیست، بلکه بدین معناست که اگر انسان از روی علم و معرفت عقیده‌ای را بپذیرد و آن را یقینی بداند، در عمل بدان نیز پای‌بند خواهد بود. اما اگر عمری بدون معرفت و با شک و تردید اعتقادی داشته باشد، عمل او نیز بی‌ارزش خواهد بود؛ زیرا مدام در حال تردید است و نمی‌داند آنچه بدان باور دارد، حقیقتی دارد یا نه. از همین روست که روایات متعددی از اهل بیت علیهم‌السلام در باب اهمیت معرفت و ازاله شک و تردید رسیده است که به ذکر یک نمونه از آنها بسنده می‌کنیم. امیرالمؤمنین علیه‌السلام فرمودند: «تَوَمَّ عَلَى يَقِينٍ خَيْرٌ مِنْ صَلَاةٍ فِي شَكٍّ» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۶۱). یعنی خواب با یقین بهتر است از نماز با شک.

مبنا: اختیار

از منظر دین مبین اسلام، انسان موجودی مختار است. بدین‌روی، جبر و تفویضی که اشاعره و معتزله بدان قایلند و بر اساس آن، آیات قرآن کریم را تفسیر می‌کنند، بیشتر به تطبیق می‌ماند تا تفسیر، و تحمیل نظر خویش به کتاب الهی است.

اصل: اختیاری بودن ایمان

صدرالمتألهین با بهره‌گیری از برخی آیات کلام الهی و با عنایت به حدیث شریف «لَا جَبْرَ وَلَا تَفْوِیضَ، بَلْ أَمْرٌ بَيْنَ الْأَمْرَيْنِ» معتقد است که نه جبر محض وجود دارد - آنچنان که اشاعره بدان قایلند - و نه تفویض محض

– بدان گونه که اعتقاد معتزله است – بلکه انسان موجودی است مختار، اما نه دارای اختیار محض (صدرالمতألهین، ۱۳۸۲، ص ۱۷۸-۱۷۹). در نتیجه، جبر و اکراه در پذیرش دین از دیدگاه وی مردود است.

نتیجه: باید مربی را در جهت شناخت واقعی و به منظور کسب ایمان حقیقی یاری داد تا به ایمانی عمیق دست یابد، نه ایمانی از روی تقلید؛ و مربی در اینجا تنها یک تسهیل‌گر امر آموزش است.

توضیح اینکه اگر مربی دین را از روی اجبار یا تقلید و بدون تأمل بپذیرد، ایمانش با کمترین شبهه و تردیدی زایل خواهد شد؛ زیرا به تعبیر صدرالمتألهین، کسی که با عصای موسی علیه السلام ایمان بیاورد، با گوساله سامری بت پرست خواهد شد (همو، ۱۳۶۶، ج ۲، ص ۳۸۹) و از همین روست که وی میان ایمان حقیقی و تقلیدی فرق می‌گذارد. ایمان تقلیدی، ایمانی است که فرد به دلیل زندگی در یک جمع یا جامعه خاص بالاجبار (به جبر محیطی) آن را پذیرفته و هیچ تأملی در آن نداشته است. اما وقتی وی به سن تمیز می‌رسد، حق دارد از خود بپرسد: آیا آنچه به عنوان دین حق به او عرضه شده، واقعاً حق است یا نه؟ حال اگر تحقیق کرد و دین متبوع خود را برحق یافت، فیهالمراد؛ اما اگر چنین نبود اختیار دارد تا با بررسی بیشتر، دین یا مذهبی را که بنا بر ادله منطقی بر حق می‌یابد، انتخاب کند. چنین دینی با ارزش است، نه آنچه از روی تقلید کورکورانه از خانواده و جامعه پذیرفته شده است.

مبنا: تشکیک‌پذیری ایمان

چنان که بیان شد، ایمان از منظر صدرالمتألهین، امری ذومراتب و تشکیکی است. وی برای ایمان چهار مرحله در نظر می‌گیرد.

اصل: توجه به ظرفیت ایمانی

هوش و استعداد انسان‌ها در ادراک امور، متفاوت است. ایمان نیز از این امر مستثنا نیست؛ یعنی ظرفیت ایمانی افراد بر اساس استعدادها فرق می‌کند.

نتیجه: همچنان که در حصول ایمان برای مؤمن، منازل و مقاماتی لازم است، در آموزش امور ایمانی نیز باید شرایط سنی و استعدادهای متریبان را منظور داشت؛ زیرا بی‌توجهی به این امر، تکلیف بمالایطاق است. برای مثال، اگر درصدد تعلیم براهین اثبات وجود خداوند هستیم، باید ابتدا از براهین ساده‌تری همچون برهان «نظم» و برهان «حدوث و قدم» شروع کنیم و سپس به سوی براهین پیچیده‌تری همچون برهان «صدیقین» (که خود این برهان نیز تقریرهای ساده و پیچیده‌ای دارد) سیر کنیم. استفاده از تمثیل و تشبیه را در چنین اموری، که معقولات محض‌اند، هیچ‌گاه نباید فراموش کرد. صدرالمتألهین برای تبیین بهتر تشکیک در مراتب ایمان، از تمثیل‌های گردو، نور و ذغال استفاده می‌کند. برای مثال، می‌توانیم هنگام توضیح برهان «وجوب و امکان» یا «بطلان تسلسل» – که خود، از ادله اثبات وجود خداوند نیز هست – از تمثیل پادگان نظامی و سلسله مراتب موجود در آن برای تقریب مطلب به ذهن متریبان استفاده کنیم.

مبنا: کمال‌طلبی

انسان موجودی است کمال‌طلب و همین حس درونی است که پیش‌برنده او به سوی افق‌های برتر است. «احساس محرومیت‌ها و مغربیت‌ها نبوده که بشر را به پیش‌رانده است، بلکه احساس فطری کمال‌جویی بوده که بشر را به پیش‌رانده است» (مطهری، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۴۶۳). البته برخی روان‌شناسان، کمال‌گرایی را به دو دسته بهنجار و نابهنجار تقسیم کرده‌اند (ر.ک: عبدخدایی و دیگران، ۱۳۹۰).

اصل: استمرار و مداومت بر ایمان و عمل

بنا بر تشکیک و به‌ویژه با توجه به مراتب چهارگانه‌ای که صدرالمتألهین برای ایمان قایل است، وصول به مراتب عالی ایمان به سادگی حاصل نمی‌شود، بلکه امری است که مستلزم مداومت در تعالی علم و عمل است. نتیجه: در تربیت دینی، مربی یا نظام آموزشی ابتدا باید تعریف معقولی از کمال‌گرایی ارائه دهد، سپس به تبیین انواع آن بپردازد. برای مثال، مطابق یک تقسیم می‌توان کمال‌گرایی را به «الهی» و «مادی» تقسیم نمود. فرق جهان‌بینی الهی و مادی باید برای مربی تبیین شود؛ زیرا کمال‌گرایی بر اساس هر کدام از این دیدگاه‌ها، تعریف و مصادیق گوناگونی خواهد داشت.

صدرالمتألهین برخلاف حکمای پیشین، که علم را از سنخ ماهیات می‌دانستند، از مساوقت «علم» و «وجود» سخن گفته است و آن را امری وجودی می‌داند: «العلمُ عبارةٌ عن وجود شئیء لشیء آخر مستقلّ الوجود لا کوجود الصُّور والأعراض للهیولی»؛ علم عبارت است از: وجود چیزی برای چیز دیگر که دارای وجود مستقل است، نه مانند وجود صُور و أعراض برای هیولا [که وابسته به هیولا هستند] (صدرالمتألهین، ۱۴۲۳، ج ۶، ص ۱۳۴). بنابراین، همچنان که وجود نزد وی ذومراتب است، علم نیز امری مشکک است. همچنین وی برخلاف بزرگانی همچون ابن‌سینا، قایل به اتحاد عاقل و معقول یا عالم و معلوم است (ر.ک: همان، ج ۳، فصل ۸). بنابر این نظر، هرچه علم انسان افزایش پیدا کند، بر سعه وجودی‌اش افزوده می‌شود. به تعبیر حکیم الهی، میرزا مهدی قمشه‌ای:

اصل ذات انسان علم و دانش است و این قول را حرکت جوهری به خوبی روشن ساخته که طفل انسانی، نخست انسانیت‌اش ضعیف و ناتوان است و هرچه در مقام علم و هوش او بالطبع و الفطره یا بالنظر و الاکتساب افزوده شود، انسانیت وی قوی‌تر و توان‌تر گردد. گویی صُور علمی و دانش و فکرت و هوش، خشت گل عمارت جان انسانی است (رفیعی قزوینی، ۱۳۶۲، ص ۲۴).

بنابراین، انسان چیزی جز آنچه می‌داند و می‌اندیشد نیست. ناظر به همین است بیان حکیمانۀ امیرالمؤمنین علیه السلام که می‌فرماید: «قِیمَةُ كُلِّ امْرِئٍ مَا یَعْلَمُهُ» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص ۴۲). پس باید کوشید تا با افزون ساختن علم خویش و همراه ساختن آن با عمل - که در نظر صدرالمتألهین باهم رابطه‌ای دوسویه دارند - در تعالی وجودی خویش هر روز گامی به جلو برداشت؛ زیرا به تعبیر امام صادق علیه السلام، هر کس که دو روزش با یکدیگر

برابر باشد، ضرر کرده است: «مَنْ اسْتَوَى يَوْمَهُ، فَهُوَ مَعْبُونٌ» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ج ۶۸، ص ۱۷۳). پس با افزایش علم و معرفت متربی، شاهد افزایش ایمان او خواهیم بود و با فزونی یافتن ایمان وی موجبات فزونی عمل در بعد کمی و کیفی در وی فراهم می‌گردد و این فزونی‌های مستمر روزهای بعدی او را پربارتر از روزهای قبلی او خواهد ساخت.

مبنا: تمایز انسان از سایر حیوانات

انسان ذاتاً خود را از سایر حیوانات جدا می‌داند. علت این امر تعاریفی همچون «حیوان ناطق»، «حیوان اجتماعی»، «حیوان فرهنگی»، «حیوان ابزار ساز و یدی»، «حیوان اخلاقی» و مانند آن است که وی در طول قرون متمادی برای خود برگزیده و بدین‌سان، جدایی خود را از سایر حیوانات اعلام کرده است.

اصل: امتیاز انسان به ایمان

به اعتقاد صدرالمتألهین، انسان بعد از آنکه انسانی حیوانی بود، به سبب ایمان حقیقی است که انسان حقیقی می‌گردد. بدین‌روی، طبق دیدگاه وی، می‌توان ایمان را «فصل» انسان دانست که موجب امتیاز او از سایر حیوانات می‌گردد. بنابر این بیان، می‌توان تعریف جدیدی از انسان ارائه کرد و در کنار تعاریف مذکور، او را «حیوان معنوی» خواند.

نتیجه: باید برای متربی مبرهن گردد که انسانیت او وابسته به ایمان اوست. اگر چنین شود او طبعاً در پی دستیابی به آن خواهد کوشید؛ زیرا عزت نفسش هیچ‌گاه به وی اجازه نمی‌دهد تا خود را غیر انسان بداند و دست به اعمال خلاف انسانیت بزند.

به لحاظ منطقی، کار «فصل» این است که یک «نوع» را از انواع مشارک جدا می‌کند. حال اگر انسانی ایمان نداشته باشد، طبق این تعریف، از دایره انسانیت خارج می‌شود. واقعیت نیز همین است. ایمان حقیقی است که می‌تواند انسان را کنترل کند و جلوی طغیان و عصیان او را بگیرد. اگر انسان ایمان نداشته باشد، به سبب آنکه بسیار هُلوع و حریص است، به مراتب بدتر از سایر حیوانات خواهد بود. با یادآوری نمونه‌های تاریخی متعددی از چنین افرادی، می‌توان متربی را برای پرهیز از ردای اخلاقی و آمادگی در راه دستیابی به ایمان حقیقی، که منشأ فضایل اخلاقی است، ترغیب و تحریض کرد. معلم فاضل و مؤمن در این راه نقش مهمی دارد و همواره می‌کوشد تا راهنمایی خوب و الگویی سازنده برای شاگردان خویش باشد و بدین‌روی، انسانی پرورش می‌یابد که مؤمن است و عامل برتری انسان‌ها را بر یکدیگر نیز ایمان آنان می‌داند.

مبنا: وحدت‌نگری

انسان به سبب وجود حس یا غریزه حقیقت‌جویی، همواره در ورای این جهان کثرات، در پی دستیابی به وحدت، و در پس آراء و عقائد گوناگون، به دنبال حقیقت واحدی بوده است. امروزه نیز با رشد روزافزون آراء و مکاتب، معمولاً با این سؤال مواجه می‌شویم که کدام‌یک از اینها حق است؟

اصل: توجه به توافق عقل و دین

بحث تعارض یا تعامل میان علم و دین و میان فلسفه و دین از مباحث داغی است که امروزه در جریان است. هر دیدگاه طرف‌داران خاص خود را دارد. اما از منظر صدرالمতألهین، میان عقل و دین یا حکمت و ایمان تفاوتی وجود ندارد و این دو مؤید یکدیگرند.

نتیجه: باید با منطق و استدلال متربی را آگاه ساخت که هنگام بروز تعارض ظاهری میان دین و عقل، حق به جانب دین است؛ زیرا دین دارای منشأ وحیانی و قطعی‌الصدر است. اما عقل به خاطر محدودیتی که دارد، شاید نتواند در رفع این تعارض حکمی کند، ولی بعدها در اثر رشد یا در سایه تعالیم دینی بتواند به برخی اسرار پی ببرد.

با توجه به آنچه گفته شد، فلسفه‌ای که در آن از نفی وجود خداوند، از نفی علم و قدرت و خیرخواهی مطلق او (اشاره است به نظر کسانی چون جان مکی و آنتونی فلو که علم مطلق، قدرت مطلق و خیرخواهی مطلق خداوند را با وجود سُور در جهان، در تعارض می‌بینند و از آن علیه وجود خداوند استفاده می‌کنند که البته مغالطه‌ای نادرست است)، از پلورالیسم و حقانیت تمام ادیان، از ابهام زبان دین و مسائلی از این دست بحث می‌شود، اصلاً فلسفه نیست، یا با استفاده از تعبیر صدرالمতألهین بهتر است بگوییم: فلسفه است، ولی حکمت نیست. حکمت نه تنها تعارضی با ایمان ندارد، بلکه عین آن است.

به ذکر مثالی در باب تعارض دین و عقل می‌پردازیم: ذهن ما به خاطر انس با ماهیات و کثرات، تصویری از وحدت، جز تصور عددی ندارد و به دنبال هر واحدی، یک ثانی فرض می‌کند، درحالی‌که در تعالیم اهل‌بیت علیهم‌السلام، وحدت غیر عددی نیز تبیین شده است. علامه طباطبایی ضمن بیان برخی بیانات بلند امیرالمؤمنین علیه‌السلام در باب توحید می‌فرماید: «سوق خطبه فوق برای بیان این جهت است که وحدت باری تعالی، وحدت غیر عددی است» (طباطبایی، ۱۳۸۷، ج ۶، ص ۱۵۱). به اعتقاد ایشان، مقصود قدمای فلاسفه مصر، یونان، اسکندریه و فلاسفه بعدی از وحدت باری تعالی، همان وحدت عددی است. حتی شیخ‌الرئیس در کتاب *شفاء* خود به این معنا تصریح نموده، و کلمات حکمایی که بعد از او تا حدود سال هزار هجری بر خاسته‌اند نیز به همین منوال است (همان، ص ۱۵۴). از این رو، از کلمات امیرالمؤمنین علیه‌السلام که بگذریم، «در کلمات فلاسفه اسلام، که در قرون بعد از قرن دهم می‌زیسته‌اند نیز این حقیقت به چشم می‌خورد، الا اینکه به اعتراف خود آنان، سرچشمه کلماتشان همان کلمات امام امیرالمؤمنین علیه‌السلام است» (همان، ص ۱۵۵).

بی‌تردید، منظور ایشان از حکمای قرن دهم به بعد، صدرالمتألهین و پیروان ایشان است و دستیابی به این معارف بلند نیز حاصل نشده است، مگر در سایه انس و الفت با معارف الهی اهل‌بیت علیهم‌السلام که عیبه العلم الهی‌اند. پس همان‌گونه که حکمای ما قایلند که دین و فلسفه - و یا به تعبیر آنان، حکمت - هر دو به یک مقصد می‌رسند، باید این امر در همه مباحث، مد نظر مریبان و معلمان باشد تا شاگردان بتوانند به همراهی این دو، به‌خوبی پی ببرند.

نتیجه‌گیری

«ایمان» مهم‌ترین مؤلفه تربیت دینی است. صدرالمآلهین شیرازی فیلسوفی عقل‌گراست که ایمان را معادل «حکمت» می‌داند و میان عقل و دین تعارضی نمی‌بیند. بر اساس اصولی که در این نوشتار استخراج شد، اصل در تربیت دینی، معرفتی بودن ایمان است؛ زیرا ایمانی ارزش دارد که بر اساس منطقی و استدلال به دست آمده باشد. چنین ایمانی می‌تواند در مقابل هجوم شبهات دوام آورد، ولی اگر صرفاً از روی تقلید و بدون تفکر به دست آمده باشد، با کمترین شبهه‌ای زایل می‌شود. از این رو، متربی باید مختار باشد تا اگر در خصوص معتقدات خویش دچار تردید و شبهه گشت، به تحقیق و جست‌وجو بپردازد، تا به حقیقت دست یابد. در نتیجه تحقیق مذکور، وی تفاوت میان ظاهر و باطن دین را درخواهد یافت و طبیعتاً در پی حقیقت دین، که ایمانی معرفتی است، خواهد بود، نه اسلام لسانی که هنوز در دل راه نیافته و به ایمان تبدیل نشده است. برای ایمان حقیقی هم، که امری مشکک و ذومراتب است، انتهای قابل تصور نیست. پس باید پیوسته در راه بود. در این مداومت، هیچ‌گاه نباید رابطه متقابل ایمان و عمل مغفول واقع شود؛ زیرا آن دو همدیگر را تقویت می‌کنند. چنین است که متربی با ارتقا از اسلام به ایمان و با طی مراتب ایمان، حقیقتاً انسان خواهد شد و از دایره حیوانات قدم فراتر خواهد نهاد. اینجاست که هدف اصلی تربیت دینی، که تربیت انسانی مؤمن و حکیم - و نه صرفاً فیلسوف - است، محقق خواهد گشت، بدون اینکه تربیت دینی در معرض اتهام تلقین قرار گیرد.

منابع

- آمدی، عبدالواحد تمیمی، ۱۳۶۶، *تصنیف غرر الحکم و درر الکلم*، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۸، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، چ نوزدهم، تهران، مدرسه.
- باقری، خسرو و همکاران، ۱۳۸۹، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- پیترسون، مایکل و دیگران، ۱۳۸۹، *عقل و اعتقاد دینی*، ترجمه: احمد نراقی و ابراهیم سلطانی، چ هفتم، تهران، طرح نو.
- جوادی، محسن، ۱۳۸۱، «ایمان‌گرایی و بینگشتائینی»، *قبسات*، ش ۲۶.
- رفیعی قزوینی، سیدابوالحسن، ۱۳۶۲، *اتحاد عاقل به معقول* (با تعلیقات علامه حسن‌زاده املی)، تهران، علمی و فرهنگی.
- صدرا (صدرالمتألهین)، صدرالدین محمد شیرازی، ۱۴۲۳ق، *الحکمة المتعالیه فی الاسفار الاربعه*، بیروت، دار الاحیاء لثراث العربی.
- ۱۳۸۲، *الشواهد الربوبیه*، مقدمه و تصحیح: سیدجلال‌الدین آشتیانی، قم، بوستان کتاب.
- ۱۳۶۶- الف، *تفسیر القرآن الکریم*، چ دوم، تحقیق: محمد خواجوی، قم، بیدار.
- ۱۳۶۶- ب، *شرح اصول الکافی*، تصحیح و تحقیق: محمد خواجوی و علی عابدی شاهرودی، تهران، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- ۱۳۶۰، *اسرار الآیات*، تهران، انجمن حکمت و فلسفه.
- ۱۳۴۰، *رساله سه اصل*، به تصحیح و اهتمام: سیدحسین نصر، تهران، دانشگاه معقول و منقول.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۸۷، *المیزان فی تفسیر القرآن*، چ بیست و پنجم، ترجمه: سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، انتشارات اسلامی.
- غزالی، ابوحامد محمد، بی‌تا، *احیاء علوم الدین*، بیروت، دار الکتاب العربی.
- مالکوم، نورمن، ۱۳۸۳، *دیدگاه دینی و بینگشتائین*، نقد و بررسی از پیتر وینچ، ترجمه: علی زاهد، تهران، گام نو.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۴ق، *بحار الانوار*، بیروت، مؤسسه الوفاء.
- محمدرضایی، محمد، ۱۳۸۴، «*عقل و ایمان (یا فلسفه و دین)*»، *قبسات*، سال دهم.

آسیب‌شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راه‌کارها

اصغر افتخاری / دانشیار دانشکده معارف اسلامی و علوم سیاسی، دانشگاه امام صادق ✉️ eftekhariasg@gmail.com
 محمد رضا آرام / دانشجوی دکتری علوم سیاسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی mr.aram@chmail.ir
 دریافت: ۱۳۹۵/۱۰/۱۷ - پذیرش: ۱۳۹۶/۴/۱۰

چکیده

مسئله اصلی در این مقاله، فهم عملکرد موجود و مطلوب نظام آموزش و پرورش به مثابه سیستمی اثرگذار در تعامل با دیگر سیستم‌هاست. در این جستار، با استفاده از نظریه «سیستم‌ها» و با تأکید بر میزان تناسب ورودی و خروجی این سیستم و بازتاب‌های مستقیم و غیرمستقیم آن بر دیگر سیستم‌های پیرامونی، درصدد پاسخ‌گویی به این سؤال هستیم که آموزش و پرورش چه آسیب‌های درون سیستمی و برون سیستمی ایجاد می‌کند و راه‌کار برون‌رفت از آنها چیست؟

تعلیم دانش غالباً ناپایدار و ناکارآمد و با صبغه غالب علوم طبیعی و به تبع آن، طولانی بودن دوره آموزش و پرورش، از آسیب‌های عمده این سیستم محسوب می‌شود. حل بنیادین مشکلاتی همچون بیکاری، بزه‌کاری، انحرافات جنسی، بدحجابی، کم‌کاری، کاهش زادوولد و نیازهایی مانند تشکیل بهنگام خانواده، نیازمند اصلاح سیستم کنونی آموزش و پرورش به مثابه کارخانه انسان‌سازی است. یکی از مهم‌ترین راه‌حل‌های برون‌رفت از وضع موجود، تغییر در محتوای آموزشی است که در نتیجه آن، سنوات تحصیل به قریب شش سال تقلیل یافته، رضایت عمومی از نظام سیاسی و درآمد ناخالص ملی افزایش چشمگیر خواهد داشت.

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، محتوای درسی، تحول علوم انسانی، کارآمدی، جمهوری اسلامی ایران.

مهندسی فرهنگی و موضوع تحول و نوسازی نظام آموزشی و علمی کشور، اعم از آموزش عالی و آموزش و پرورش و نیز تحول در علوم انسانی، که در دوره‌های گذشته نیز بر آن تأکید می‌شده، هنوز به سرانجام مطلوب نرسیده است. به تعویق افتادن این امور خسارت بزرگی متوجه انقلاب اسلامی خواهد کرد. بدین‌روی، باید این موضوعات را جدی‌تر گرفت تا با یک بازنگری و برنامه‌ریزی جدید، طی مدت زمانی معقول و ممکن به سرانجام خود برسد (دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای، ۱۳۹۳).

تنها زمانی که نیروی انسانی یک نظام سیاسی با آن همسو باشد، توالد نسل و کثرت آن موجب شتاب گرفتن نظام سیاسی به سوی اهداف خود خواهد شد. اما اگر نیروی انسانی یک نظام سیاسی همسو با اهداف و آرمان‌های آن تربیت نشود، فراوانی آن نه تنها کمکی به نظام سیاسی نمی‌کند، بلکه عامل تسریع‌بخش استحاله، اضمحلال و در نهایت، نابودی نظام سیاسی می‌شود.

در ریشه‌یابی بسیاری از مشکلات کشور، می‌توان علل گوناگونی را برشمرد، اما بدون تردید، نظام آموزش و پرورش کنونی با دوره‌ای دوازده ساله و دست‌کم ۴۰ میلیون مخاطب مستقیم - اعم از ۱ میلیون کارمند، ۱۳ میلیون دانش‌آموز و ۲۶ میلیون والدین آنها - (فانی، ۲۶ مرداد ۱۳۹۴، خبرآنلاین)، نقشی عمده و اصلی در این زمینه دارد. ریشه بسیاری از مشکلات فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی نظام جمهوری اسلامی ایران به آموزش و پرورش و محتوای آن بازمی‌گردد. حل بنیادین مشکلاتی همچون بیکاری، فساد، بزه‌کاری، انحرافات جنسی، بدحجابی، کم‌کاری، بالا رفتن سن ازدواج و مانند آن نیازمند اصلاح ساختار کنونی آموزش و پرورش است. با اصلاح محتوای دروس و شیوه‌های آموزشی، می‌توان بازتاب‌های آن را در جامعه مشاهده کرد (اطه‌ری، ۱۳۸۷، ص ۱۵۲).

اساس یک حکومت، به‌ویژه حکومت اسلامی، ایجاد تحول مثبت در امت‌ها، و دگرگونی‌های مفید در نظامات نیازمند وجود افرادی است که آگاهی‌های لازم درباره آن نظام داشته و بدان مؤمن و پای‌بند باشند (قائمی، ۱۳۶۱، ص ۱۰). انقلاب اسلامی برای تبدیل شدن به حکومت اسلامی، نیاز به هماهنگی عرصه‌های سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی دارد. باید اذعان کنیم اگرچه انقلاب اسلامی در عرصه سیاسی با موفقیت تمام به سرانجام رسید، اما هنوز در عرصه آموزش و پرورش شاهد دگرگونی بنیادین در انقلاب اسلامی نبوده‌ایم.

هدف از نگارش این مقاله فتح بابی برای این تحول بنیادین است. عمده مطالبی که تاکنون در باب تحول نظام آموزش و پرورش مطرح شده، بسیاری از موجودیت‌های این نهاد - از جمله محتوای درسی و ۱۲ ساله بودن دوران تحصیل - را مفروض گرفته است.

سؤال اصلی این مقاله عبارت است از اینکه نظام آموزش و پرورش کنونی در جمهوری اسلامی ایران چه آسیب‌های کلانی دارد؟ سوالات فرعی هم عبارت است از اینکه:

۱. آسیب‌های نظام آموزش و پرورش در مرحله پردازش چیست؟

۲. مشکل‌آفرینی‌های نظام آموزش و پرورش در مرحله خروجی چیست؟

۳. لوازم تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش چیست؟

نظام آموزش و پرورش به مثابه یک سیستم، با هدف تربیت نیروی انسانی متخصص، کارآمد و بصیر طراحی شده است. از آن‌رو که نهادها برای ما هیچ تقدسی ندارند، اگر نظام کنونی آموزش و پرورش این هدف را نتواند محقق کند، باید به فکر تغییر یا تحول بنیادین آن برآییم.

چارچوب نظری

چارچوب نظری به کار رفته در این مقاله مبتنی بر نظریه سیستم‌ها نهاده شده است. لودیگ فون برتالانفی، زیست‌شناس و دانشمند اتریشی، از پایه‌گذاران نظریه عمومی «سیستم‌ها» در اوایل قرن ۲۱ محسوب می‌شود. به نظر او: اساسی‌ترین ویژگی موجودات در ماهیت سازمان تشکیل‌دهنده آنها نهفته است و برای بررسی آنها، نباید تنها به بررسی یک جزء یا یک فرایند از آنها اکتفا کرد، بلکه بایستی سیستم در کلیت وجودی‌اش مورد بررسی قرار گیرد (زاهدی، ۱۳۸۹، ص ۳۶).

بنابراین، سیستم مجموعه‌هایی از عناصری است که با هم ارتباط متقابل دارند (برتالانفی، ۱۳۶۶، ص ۶۱). این نظریه، واحدها و زیرمجموعه‌های یک نظام را در ارتباط با همدیگر و در یک ترکیب کلی مطمح نظر قرار می‌دهد.

برنامه‌ریزان درسی طرفدار این گرایش در مورد برنامه درسی دیدگاهی کلی و وسیع را در نظر می‌گیرند و به مسائلی توجه می‌نمایند که به تمام مدرسه یا نظام آموزشی وابسته است، نه به یک موضوع درسی خاص یا یک کلاس خاص (یارمحمدیان، ۱۳۷۷، ص ۲۷).

تجزیه و تحلیل یک سیستم به معنای شناخت جنبه‌های گوناگون آن و آگاهی از چگونگی عملکرد اجزای تشکیل‌دهنده‌اش و بررسی کیفیت و کمیت میزان ارتباط میان آن اجزا، به منظور دستیابی به مبنایی برای طراحی و اجرای سیستمی مناسب‌تر است. تجزیه و تحلیل سیستم‌ها به ما کمک می‌کند تا وضعیت موجود را به‌خوبی درک و آن را آسیب‌شناسی کنیم و برای حل مشکلات و رسیدن به وضع مطلوب، بهترین راه‌حل را انتخاب و تجویز نماییم (حسین‌پور، ۱۳۹۵). اجزای اصلی یک سیستم عبارت است از:

درون‌داد (ورودی): آنچه وارد سیستم می‌شود و فعالیت سیستم را امکان‌پذیر می‌سازد.

فرایند تبدیل: جریان تغییر و تبدیل آنچه وارد سیستم می‌شود.

برون‌داد (خروجی): محصولاتی که پس از فرایند تبدیل، طبق نظم و سازمانی که بر سیستم حاکم است، به محیط صادر می‌شوند.

بازخورد: فرایندی دَوْرانی است که در آن بخشی از ستاده به‌عنوان اطلاعات به درون‌داد بازخورانده می‌شود و بدین‌سان، سیستم را «خودکنترل» می‌سازد.

محیط سیستم: هر سیستم در محیطی قرار می‌گیرد که بر هم کنش و واکنش متقابل دارند

(زاهدی، ۱۳۸۹، ص ۹-۱۲).

سیستم مناسب سیستمی است سازگار با محیط خود، پایدار، با بازخورد، هماهنگ و بهینه. «سازگاری یک سیستم» به این معناست که قدرت این را دارد که در برابر عوامل محیطی واکنش نشان دهد، به گونه‌ای که به تداوم سیستم کمک کند. سیستم سازگار پایداری را برای تمام متغیرهایی که برای کار کردن در محدوده خاصی باقی بمانند حفظ می‌کند. ماهیت، تقارن و میزان بازخورد در یک سیستم اثر قطعی بر پایداری یا ناپایداری یک سیستم دارد. میزان هماهنگی در یک سیستم بستگی به هدف اولیه از ایجاد آن سیستم و عوامل محیطی دارد. مقصود از بهینه‌سازی سیستم سازگار کردن آن با محیطش است، به گونه‌ای که از دیدگاه خاصی، بهترین عملکرد را تضمین کند (هال و فاگن، بی‌تا، ص ۲۹-۲۴). یک سیستم را باید دست‌کم از سه دیدگاه و در سه سطح متفاوت تبیین کرد:

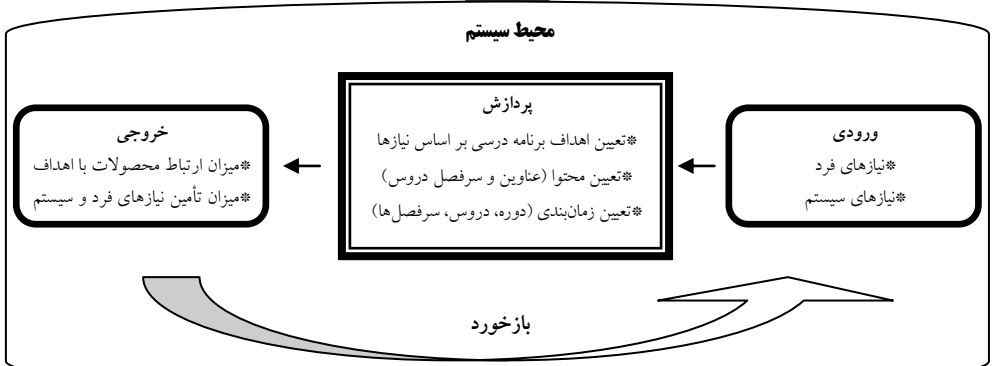
اول. از نظر جامعیت و کلیت خارجی سیستم و خواص مرتبط با آن؛

دوم. از نظر ساختمان داخلی سیستم و سهمی که عناصرش در کلیت بخشیدن به سیستم دارند؛

سوم. از دیدگاه تفسیر یک سیستم به‌عنوان عنصری سیستمی از یک سیستم بزرگ‌تر (فرشاد، ۱۳۶۲، ص ۴۳).

بنابراین، چارچوب ارزیابی ما از عملکرد نظام آموزش و پرورش بر اساس نظریه «سیستم‌ها» و تناسب ورودی و خروجی آن است. نظام آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، به مثابه یک سیستم برای تحقق اهدافی طراحی شده است. حال با مفروض گرفتن صحت و درستی این اهداف، درصددیم تا بدانیم که این سیستم تا چه حد کارویژه‌های خود را به درستی انجام می‌دهد و آیا در نسبت با کارویژه‌های دیگر سیستم‌های فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی همسو عمل می‌کند یا ناهمسو. هرچند تفکیک مرحله پردازش از مرحله خروجی چندان آسان و مشخص نیست و در ظرف زمانی واحدی رخ می‌دهد، اما تلاش بر این است که میزان تناسب ورودی و خروجی آموزش و پرورش را متناسب با حداقل اهداف تعریف شده آن، ارزیابی کنیم (برای مطالعه بیشتر، رک: اهداف کلی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، مصوب ششصد و بیست و ششمین جلسه شورای عالی، مورخ ۱۳۷۷/۰۷/۳۰). در پایان هم با استفاده از نظریه سیستم‌ها به ارائه راه‌کارهایی مناسب می‌پردازیم.

شکل (۱): الگوی نظری تحلیل سیستمی نظام آموزش و پرورش (حسین‌پور، ۱۳۹۵)



ارزیابی آموزش و پرورش در مرحلهٔ پردازش، به مدد تحلیل محتوای مواد درسی دانش‌آموزان در طول ۱۲ سال است. روش تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی را این‌گونه می‌توان تعریف کرد:

یک روش پژوهش منظم برای توصیف عینی و کمی محتوای کتاب‌ها و متون برنامهٔ درسی و یا مقایسهٔ پیام‌ها و ساختار محتوا با اهداف درسی (یارمحمدی، ۱۳۷۷، ص ۱۵۰).

تحلیل محتوای مواد درسی نظام آموزش و پرورش در این پژوهش، با دو رویکرد این روش انجام می‌شود. اولاً، تحلیل محتوای کمی که با آن به حجم زیاد و کم تناسب موضوعات درسی پی می‌بریم. ثانیاً، تحلیل محتوای کیفی که با آن به ناپایداری و ناکارآمدی بیشتر محتوای آموزشی پی می‌بریم.

در این پژوهش، تنها محتوای کتب درسی - شامل تمام کتاب‌های قابل استفادهٔ معلمان و دانش‌آموزان دوره‌های گوناگون تحصیلی نظام آموزش و پرورش - تحلیل می‌شود و سایر کتاب‌های آموزشی، از جمله کتاب‌های کمک‌آموزشی، کمک‌درسی و الکترونیکی موضوع بحث قرار نمی‌گیرد (رسولی و امیرآشتیانی، ۱۳۹۳، ص ۴۷).

آسیب‌شناسی وضع موجود نظام آموزش و پرورش

نظام آموزش و پرورش به مثابهٔ یک سیستم، ورودی‌هایی دارد. این ورودی‌ها را پردازش می‌کند و خروجی‌هایی تحویل می‌دهد که این سیستم و دیگر سیستم‌ها را در آینده اداره خواهند کرد. ورودی‌های نظام آموزش و پرورش کودکانی هستند که استعداد فراوانی برای شکل‌گیری هویتی و اعتقادی و عملی دارند. با ورود این کودکان به خانهٔ دومشان - مدرسه - فرایند تعلیم و تربیت به مثابهٔ مرحلهٔ پردازش ایشان آغاز می‌شود. در اینجا، به مهم‌ترین آسیب‌ها و اشکالات نظام آموزش و پرورش در مرحله پردازش اشاره می‌کنیم. عمده اشکالات این سیستم در مرحلهٔ پردازش را در محتوای تعلیمی آن جست‌وجو می‌کنیم:

الف. درون‌داد نظام آموزش و پرورش

«بحث دربارهٔ محتوا و تعیین برنامهٔ درسی مدرسه و دانشکده به اندازهٔ تاریخ تحصیل قدمت دارد» (ولینگتون، ۱۳۹۳، ص ۱۲۶). ملاک ما در ارزیابی ساختار کنونی آموزش و پرورش، ممانعت نکردن آن برای تأمین مشروع نیازها و در نگاه بالاتر، کمک‌کار بودن به تأمین نیازهاست. از آن‌رو که نیاز بشر به علم‌آموزی یک نیاز دائمی است، راه‌حلی هم که برای آن ارائه می‌شود باید دائمی و صحیح باشد. بر این اساس، مهم‌ترین آسیب‌ها و مشکلات نظام آموزش و پرورش در این مرحله عبارت است از:

اول. محتوای غالب علوم طبیعی

نظام اقتصادی رابطهٔ انسان با طبیعت و چگونه زیستن با طبیعت را تنظیم می‌کند. نظام اجتماعی رابطهٔ انسان‌ها را با یکدیگر، و نظام سیاسی رابطهٔ سطوح و لایه‌لایهٔ قدرت و قوا را با یکدیگر و جوامع و دولت‌ها را باهم برقرار و

تنظیم نموده، و بالآخره، این نظام فرهنگی است که همهٔ روابط را بر محور «رابطه انسان با خود و خدا» برقرار می‌سازد (ناظمی، ۱۳۸۸، ص ۲۵۲).

در طول دورهٔ دوازده ساله، دانش‌آموزان بیش از آنکه علوم اجتماعی (اخلاق، عقاید و احکام) را فراگیرند، به فراگیری علوم طبیعی آن هم غالباً با رویکرد اثبات‌گرایانه مشغولند. تحصیل علوم طبیعی هم با هدف اصیل خود، یعنی شناخت طبیعت برای درک عظمت خلقت و ایمان به خداوند متعال، انجام نمی‌گیرد، بلکه هدف اصلی، تسلط بر طبیعت برای افزایش رفاه و تأمین نیازهای بشری است. این موضوع موجب دور شدن از هدف اصلی، یعنی «سعادت» است.

بدون شک، بشر از نظر فن و تکنیک و رابطه‌اش با طبیعت تکامل پیدا کرده، و بدون شک، بشر از نظر نظام‌ها و ساختمان جامعه تکامل پیدا کرده، ولی آنچه مورد تردید است، تکامل در انسانیت است (مطهری، ۱۳۶۹، ص ۱۴۴).

شاید علت اصلی صبغهٔ غالب علوم طبیعی در آموزش و پرورش، این تصور غلط باشد که ما عامل اصلی پیشرفت خود را در علوم طبیعی و تسلط بر طبیعت می‌دانیم. از زمان تأسیس «دارالفنون» تاکنون، علوم طبیعی مادهٔ اصلی درسی در مدارس و دانشگاه‌ها بوده است. پس «آموزش و پرورش کنونی کشور ما ساخته و پرداختهٔ فکر ما و برنامه‌های ما و فلسفهٔ ما نیست» (امام خامنه‌ای، ۱۳۸۶/۰۵/۰۳). این صبغهٔ غالب علوم طبیعی و نتیجهٔ نصب‌العین و ملاک قرار دادن دلالت‌های آن به گونه‌ای ناموزون با هستی‌شناسی و انسان‌شناسی کل‌گرا و توحیدی و ملتزم به مبانی جمهوری اسلامی ایران است. در سطح هستی‌شناسی از حکمت متعالیه و انقلاب صدرایی سخن می‌گوییم، اما در فعالیت‌های علمی و تجربی خود، از امثال بیکن، حلقهٔ وین و در بهترین حالت، پوپر تبعیت می‌کنیم (افروغ، ۱۳۸۶، ص ۱۴).

جدول (۱): مقایسهٔ موضوعات دروس تا پایهٔ نهم (اول دبیرستان)

مجموع ساعات تا اول دبیرستان (واحد)	موضوع درسی
۳۳ (معادل ۹۹۰ ساعت)	علوم تجربی
۴۲ (معادل ۱۲۶۰ ساعت)	ریاضی
۴۳ (معادل ۱۲۹۰ ساعت)	قرآن و تعلیمات دینی
۲۳ (معادل ۶۹۰ ساعت)	علوم اجتماعی
ادبیات فارسی: ۶۵ (معادل ۱۹۵۰ ساعت)	دروس ابزاری
عربی: ۸ (معادل ۲۴۰ ساعت)	
زبان انگلیسی: ۹ (معادل ۲۷۰ ساعت)	

همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، یک دانش‌آموز تا پایهٔ نهم (اول دبیرستان)، ۳۳ واحد علوم تجربی و ۴۲ واحد ریاضی می‌خواند که در مجموع، ۷۵ واحد - معادل ۲۲۵۰ ساعت - می‌شود، اما دروس قرآن و تعلیمات دینی تنها ۴۳ واحد (معادل ۱۲۹۰ ساعت) را به خود اختصاص داده است. این جدول صبغهٔ غالب علوم تجربی و ریاضی را نشان

می‌دهد. البته در نظام آموزش و پرورش و افکار عمومی در توافقی نانوشته، دو رشته «ریاضی- فیزیک» و «علوم تجربی» رشته‌های مطلوب و نخبه‌پرور تلقی می‌شوند. بنابراین بیشتر دانش‌آموزان- که دوست دارند همچنان نخبه و بالاستعداد به حساب بیایند- این دو رشته را برای ادامه تحصیل انتخاب می‌کنند و بهترین استعدادها سراغ علوم انسانی نمی‌روند (داوری اردکانی، ۱۳۸۹، ص ۱۵۴). رشته‌های «علوم انسانی» و «معارف اسلامی» برای دیگر دانش‌آموزان و بازماندگان عرصه علم و دانش باقی می‌ماند. پس بیشتر دانش‌آموزان در این دو رشته تحصیل می‌کنند که حجم دروس تجربی و ریاضی آنها از پایه نهم به بعد چند برابر می‌شود.

با لحاظ نکته مهم بالا، رشته ریاضی- فیزیک تا پایان دوران تحصیل، ۶۷ واحد دروس ریاضی- معادل ۲۰۱۰ ساعت - و ۵۷ واحد دروس تجربی (فیزیک، شیمی، زیست) - معادل ۱۷۱۰ ساعت - می‌خوانند. در رشته علوم تجربی هم تا پایان دوران تحصیل، ۶۷ واحد دروس تجربی- معادل ۲۰۱۰ ساعت - و ۴۷ واحد دروس ریاضی- معادل ۱۴۱۰ ساعت- می‌خوانند.

جدول (۲): مقایسه دروس اثبات‌گرایانه در رشته‌های «ریاضی- فیزیک» و «علوم تجربی»

دروس اثبات‌گرایانه		رشته‌ها
دروس تجربی	دروس ریاضی	
۵۷ واحد (معادل ۱۷۱۰ ساعت)	۶۷ واحد (معادل ۲۰۱۰ ساعت)	ریاضی- فیزیک
۶۷ واحد (معادل ۲۰۱۰ ساعت)	۴۷ واحد (معادل ۱۴۱۰ ساعت)	علوم تجربی

دوم. غیرکاربردی بودن بیشتر محتوای درسی

دانش‌آموزان بسیاری از مطالبی را که فرامی‌گیرند، نه برای زمان حال و نه آینده آنها هیچ کاربردی ندارد. این امر موجب وقت‌کشی و هدررفت عمر از یک‌سو، و ممانعت از داشتن یک زندگی دینی از سوی دیگر می‌شود. ذهن دانش‌آموزان در طول دوازده سال تحصیلی پُر می‌شود از مطالبی که اگر آنها را فراموش کنند، هیچ ضرری نمی‌بینند و اگر هم آنها را از یاد نبرند، بیشترش برای او کارایی ندارند. دانش‌آموزان مطالب زیادی را انبار می‌کنند، اما زمانی که وارد بازار کار می‌شوند، تلویحاً به ایشان گفته می‌شود: «از مطالبی که به کار تو می‌آید، استفاده کن و باقی را دور بریز!»

دانش‌آموز نمی‌تواند و نباید همه چیز را بیاموزد. بی‌ثمر بودن سودای آموختن همه به مقدار هر چه بیشتر مخصوصاً وقتی آشکار می‌شود که بسیاری از دیپلمه‌ها و حتی بعضی از لیسانس‌ها بعد از پانزده، شانزده سال درس خواندن، از نوشتن یک مطلب کوتاه به زبان مادری خود عاجزند، و با اینکه صدها صفحه- مثلاً- تاریخ و جغرافیا خوانده‌اند از تاریخ و جغرافیای کشور خود- اگر حمل بر غلو نشود- تقریباً هیچ نمی‌دانند (داوری اردکانی، ۱۳۹۰، ص ۱۸ و ۴۲).

برای مثال، کارمندی که وظیفه‌اش تهیه گواهی است، تنها نیاز به سواد خواندن و نوشتن (پایه اول و دوم) دارد و همچنین آشنایی مقدماتی با رایانه که می‌توان این مهم را با یک ماه آموزش محقق ساخت. اما مهم‌تر از این دو، ما نیاز به نیروی کاری متعهد و منظم داریم که متأسفانه این مهم تعلیم داده نمی‌شود.

سوم. ناپایداری بیشتر محتوای درسی

از دیگر مؤلفه‌های مهم دانشی که تعلیم داده می‌شود، علاوه بر حرکت در مسیر سعادت و کارآمدی، پایدار بودن آن دانش است. دانش ناپایدار با مرور زمان از بین می‌رود و محو می‌شود. دانش‌هایی که صرفاً با قوای حافظه در ارتباطند و با جان و روح فرد گره نمی‌خورند از این سنخ هستند.

جدول ۳: تقسیم‌بندی دروس بر اساس میزان پایداری

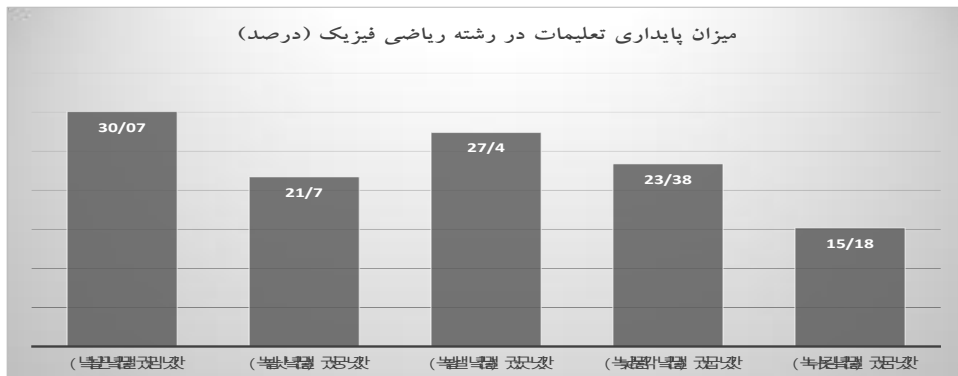
دروس	عناوین
حفظی و ناپایدار	ریاضی (هندسه، آمار، جبر و احتمال، حسابان)؛ علوم تجربی (زیست‌شناسی، زمین‌شناسی، شیمی، فیزیک)؛ علوم انسانی (زبان فارسی، تاریخ، جغرافیا، روان‌شناسی، فلسفه)
کاربردی	آموزش قرآن، جامعه‌شناسی، حرفه و فن (کار و فناوری)، فرهنگ و هنر، تفکر و سبک زندگی، آمادگی دفاعی، منطق

در این جدول، مقصود از «دروس حفظی» دروسی هستند که پس از فراگیری، پایداری آنها در ذهن کوتاه‌مدت است و برای انتقال به حافظه بلندمدت نیاز به کارایی یا استمرار دارند. اما «دروس کاربردی» دروسی هستند که به خاطر سنخ مهارتی یا فنی‌شان، از پایداری بیشتری برخوردارند. در فراگیری دروس کاربردی، قدرت حافظه شرط لازم است، نه شرط کافی. در کنار قدرت حافظه، باید این دروس در فرد (با عملیاتی کردن، تفکر و مانند آن) نهادینه شود.

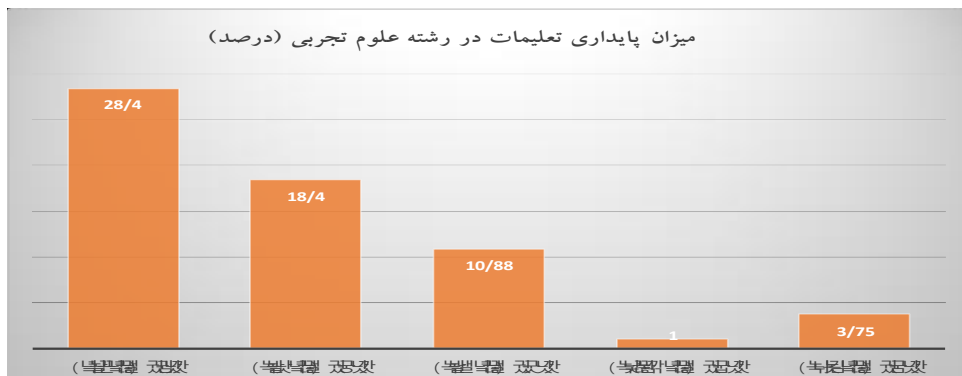
برای اقیاع و تأیید بیشتر این ادعا، در یک پیمایش مفصل در دانشگاه امام صادق علیه السلام، بیست سؤال در هر کدام از رشته‌های «ریاضی»، «تجربی» و «انسانی» و از چند درس مهم دوران دبیرستان (ادبیات به‌عنوان درس عمومی و سه یا چهار درس تخصصی) از سؤالات استاندارد کنکور در ۳ سال گذشته طراحی شد (سال‌های ۹۲، ۹۳، ۹۴). در این پیمایش، دانشجویان مقطع کارشناسی (ورودی‌های ۹۰، ۹۱، ۹۲، ۹۳، ۹۴) هر سال، هر کدام ۱۰ پرسش‌نامه را پر کردند. نمونه‌های این پیمایش ۷۳۹ تن از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امام صادق علیه السلام بودند که معدل دیپلم آنها از ۱۸ به بالا بود. علت این گزینش آن بود که ادعا نشود این دانش‌آموزان درس‌های دوران دبیرستان را خوب فراموش کرده‌اند تا اکنون از آنها انتظار یادآوری آن مطالب را داشته باشیم. در این پیمایش، دانشجویان مقطع کارشناسی (ورودی‌های ۹۰، ۹۱، ۹۲، ۹۳، ۹۴) هر سال، هر کدام ۱۰ پرسش‌نامه را پر کردند. بنابراین، مجموعاً از هر رشته ۵۰ پرسش‌نامه تکمیل شد. البته تعداد دانش‌آموزان رشته علوم تجربی به خاطر داشتن دانشجویان کم در دانشگاه امام صادق علیه السلام، به ۱۵ نفر تقلیل یافت.

خاطر نشان می‌گردد که سؤالات رشته «ریاضی» تنها در میان دانشجویان دو رشته اقتصاد و مدیریت، که اکنون هم با ریاضی سرو کار دارند طرح شد. همچنین درصدها با ضریب خطایی کمتر از ۱ درصد محاسبه شد. نتیجهٔ اجمالی این پیمایش به شرح ذیل است:

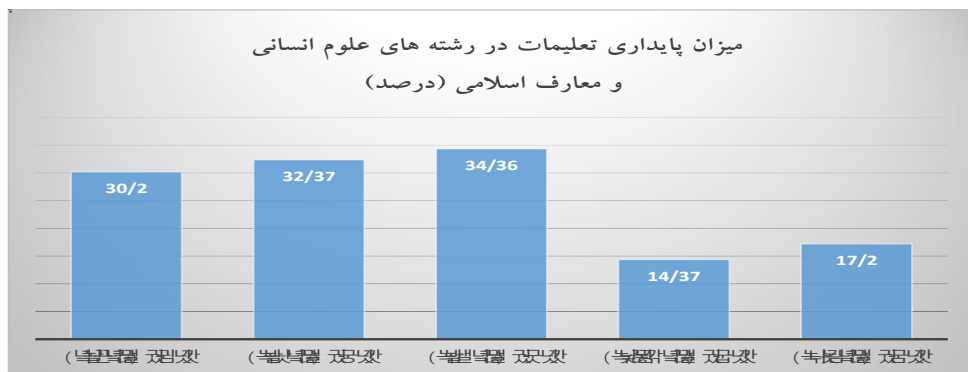
نمودار (۱): درصد میزان پایداری تعلیمات در رشته «ریاضی-فیزیک»



نمودار (۲): درصد میزان پایداری تعلیمات در رشته «علوم تجربی»

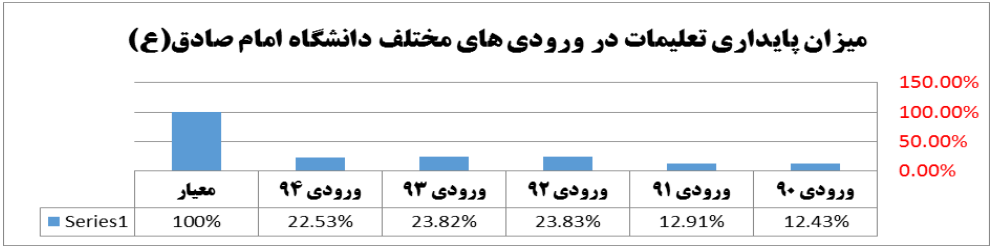


نمودار (۳): درصد میزان پایداری تعلیمات در رشته‌های «علوم انسانی»

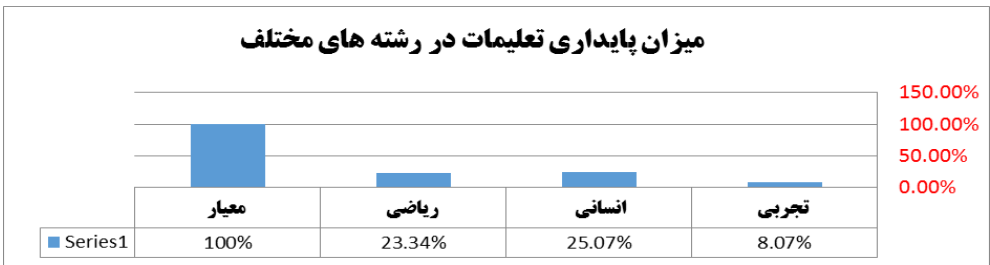


با ارائه نمودار پایایی داده‌ها، نتیجه این پیمایش را مؤید فرضیه اولیه خود می‌بینیم؛ یعنی در بهترین حالت، تنها معلومات یک چهارم از دانش‌آموزان آموزش و پرورش پایدار بوده است.

نمودار (۴): میزان پایداری تعلیمات آموزش و پرورش در ورودی‌های گوناگون دانشگاه امام صادق علیه السلام (فواصل زمانی متفاوت)



نمودار (۵): میزان پایداری تعلیمات آموزش و پرورش در رشته‌های گوناگون تحصیلی در دانشگاه امام صادق علیه السلام



تا اینجا، به این نتایج دست می‌یابیم:

اول. همان‌گونه که پیش‌بینی می‌شد، بخشی وسیعی از تعلیمات آموزش و پرورش پایدار نبوده و در خوش‌بینانه‌ترین حالت، تنها قریب یک چهارم این دانش‌پایدار بوده است. دوم. هرچه از دوران دبیرستان بیشتر فاصله می‌گیریم، با یک شیب ملایم، شاهد فراموشی تعلیمات این دوره هستیم. این نشان می‌دهد میان زمان و فراموشی تعلیمات رابطه مستقیم وجود دارد. سوم. در واکاوی فراموشی کردن بخش وسیعی از تعلیمات آموزش و پرورش، می‌توان انگشت اتهام را به سوی ناکارآمدی بخش گسترده‌ای از تعلیمات آموزش و پرورش نشانه رفت. توضیح اینکه میان کارآمدی و به‌یادآوری رابطه‌ای مستقیم وجود دارد. اگر آموزه‌ای در زندگی کارآمد باشد، این آموزه ماندگار خواهد شد و در قلب‌ها نقش خواهد بست. اما آموزه‌ای که تنها با قوای حافظه سروکار داشته باشد به زودی به دست فراموشی سپرده می‌شود. ناکارآمدی بیشتر تعلیمات آموزش و پرورش مطلبی است که نمونه‌های پیمایش-با ابراز احساس خسران- به آن اذعان داشتند، هرچند بهتر بود یک سؤال در این زمینه هم به پرسش‌نامه اضافه می‌شد.

ب. خروجی نظام آموزش و پرورش

پیامدهای طولانی بودن دوران تحصیل و مدرک‌گرایی را می‌توانیم به‌عنوان مهم‌ترین خروجی‌های نظام آموزش و پرورش معرفی کنیم. از آن‌رو که یک ساختار اجتماعی می‌تواند پیامدهای منفی یا کژکارکردهایی برای ساختارهای دیگر داشته باشد (ریترز، ۱۳۸۹، ص ۱۵۷)، هر کدام از این اشکالات، خود سرمنشأ آسیب‌ها و اشکالات دیگری در نظام سیاسی می‌شود.

اول. طولانی بودن مدت دوران تحصیل

دوران تحصیلی در آموزش و پرورش برای همه دانش‌آموزان، دوازده سال است. دوازده سال یک عمر محسوب می‌شود. حال به نظر می‌رسد بیشتر افرادی که مشغول مشاغل دانش‌بنیان نیستند، نیازی به گذراندن این دوره طولانی ندارند. طولانی بودن دوره آموزش و پرورش خود منجر به مشکلات مهمی می‌شود که در خروجی این نظام شاهد آن هستیم. مهم‌ترین این معضلات، فاصله افتادن میان بلوغ جنسی و بلوغ اجتماعی است.

بلوغ جنسی در پسران معمولاً در حدود سنین پانزده و شانزده سالگی و در دختران در حدود سنین یازده و دوازده سالگی اتفاق می‌افتد (بانکی‌پور فرد، ۱۳۸۶، ص ۴۶)؛ اما امروزه با گسترش وسایل ارتباطی و فضای مجازی، آگاهی جنسی در نوجوانان زودتر اتفاق می‌افتد. به سبب آنکه بلوغ جنسی تا حد زیادی نتیجه آگاهی از مسائل جنسی و تقویت قوه خیال در این زمینه است، این بلوغ در اوایل دوران نوجوانی اتفاق می‌افتد. کسی که به بلوغ جنسی می‌رسد برای ارضای دائم و کامل غریزه خود، نیاز به تشکیل خانواده دارد. این در حالی است که راه‌کارهایی مثل «ازدواج موقت» و «تقوا» راه‌کارهایی موقتی هستند. «بلوغ اجتماعی بدین معناست که فرد بتواند با اتکا به خود و بدون استمداد از دیگران، از عهده انجام کارهای خود در موقعیت‌ها و وضعیت‌های اجتماعی برآید» (احمدوند، ۱۳۸۲، ص ۲۱۷).

رسیدن به بلوغ اجتماعی تا حد زیادی محصول وارد شدن به عرصه عملیاتی زندگی و مشارکت و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، به‌ویژه ازدواج و بازار کار است. در روایات هم میان نرخ بیکاری و سن ازدواج رابطه‌ای معکوس برقرار شده است. با این تحلیل که فرد با ازدواج، قوای ابتکارش فعال شده، کارآفرینی می‌کند، یا حاضر است تن به مشاغلی با شأن اجتماعی پایین‌تر بدهد. امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «زن و زندگی، رزق و روزی را هم با خود به همراه می‌آورد» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۳۳۰). از آن‌رو که فرد با ازدواج از حصار نیازهای شخصی و منیت‌های خود خارج می‌شود، می‌توان تشکیل خانواده را نخستین گام و شرط لازم بلوغ اجتماعی دانست. اما در این نظام آموزشی، معمولاً افراد تا زمانی که موفق به اخذ دیپلم نشوند، هیچ ورودی به چرخه اقتصادی ندارند و نمی‌توانند تشکیل خانواده دهند. نظام دوازده‌ساله آموزش و پرورش کنونی یکی از عوامل اصلی به تأخیر انداختن بلوغ اجتماعی است؛ شش سال از بلوغ جنسی گذشته و فرد مجرد مانده و ورودی به بازار کار نداشته است. دو سال سربازی و متوسط چهار سال نظام آموزش عالی هم اگر به این سال‌ها اضافه شود، به معنای دوازده ساله شدن تحریک نیاز جنسی و عدم ارضای آن است.

بنابراین، ما شاهد شکافی خطرناک میان بلوغ جنسی و بلوغ اجتماعی هستیم؛ بلوغ جنسی که معمولاً قریب سن ۱۲ سالگی اتفاق می‌افتد و ورود به بازار کار که معمولاً بین سنین ۲۰ تا ۳۰ سال اتفاق می‌افتد. فرد با مدرک سیکل نمی‌تواند به راحتی وارد بازار کار شود، و اگر هم موفق به این کار شود، به خاطر

نامتناسب و ناکافی بودن آموزش‌های مدرسه با بازار کار و زندگی خانوادگی، این دانش و تخصص را پیدا نکرده است و در نتیجه، ادامه این مسیر برای او بسیار دشوار خواهد بود. مهم‌ترین نتایج سیاسی- اجتماعی شکاف میان بلوغ اجتماعی و بلوغ جنسی عبارت است از:

۱. بزه‌کاری: نوجوانان بزه‌کار نگرش‌های پرخاشگرانه و خصمانه نسبت به مراجع قدرت و به‌ویژه پلیس دارند. سبک زندگی این افراد در فرایند رشد، به میزان زیادی لذت‌طلبانه می‌شود و با ویژگی‌هایی همچون مصرف زیاد مشروبات الکلی، بی‌بندوباری جنسی، پرداختن به کارهای موقتی که نیازی به مهارت و آموزش ندارد، بیکاری طولانی و استفاده سازمان نیافته و غیر مولد از اوقات فراغت مشخص می‌شود (ذکایی، ۱۳۸۶، ص ۵۰). درست است که فاصله میان بلوغ اجتماعی و بلوغ جنسی لزوماً منجر به بزه‌کاری نمی‌شود و افراد می‌توانند با رعایت تقوای الهی مرتکب هیچ‌گونه بزه‌کاری نشوند، اما نظام آموزش و پرورش کنونی به‌عنوان یک عامل ساختاری و محیطی با کمک ناخودآگاه در ایجاد فاصله میان بلوغ اجتماعی و بلوغ جنسی نقش مؤثری در ارتکاب بزه‌کاری و از دست دادن سرمایه تقوا ایفا می‌کند.

در جدیدترین و مفصل‌ترین پژوهش منتشر شده درباره بزه‌کاری‌های دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران با جامعه آماری تمام دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر تهران، که در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند، یافته‌های مهمی به دست آمده است (رشید، ۱۳۹۴، ص ۴۱). در جدول ذیل، به مهم‌ترین بزه‌کاری‌های دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران اشاره شده است. تجربه کشیدن قلیان با ۵۱.۵ درصد، تجربه کشیدن سیگار با ۳۵.۲ درصد، تجربه رابطه جنسی با میل خود با ۳۰.۴ درصد، کتک‌کاری در بیرون از خانه (جز مدرسه) با ۲۸.۱ درصد، و تجربه مصرف الکل با ۲۷.۴ درصد - به ترتیب - مهم‌ترین عناوین بزه‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران بوده است. جالب توجه است که نسبت این بزه‌کاری‌ها در چهار رده سنی (۱۵، ۱۶، ۱۷ و ۱۸ ساله) و پنج قومیت (فارس، آذری، کرد، لر و سایر موارد) تفاوتی با هم ندارد (رشید، ۱۳۹۴، ص ۴۵).

جدول (۴): مهم‌ترین عناوین بزه‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران (رشید، ۱۳۹۴، ص ۴۳ و ۴۴)

نوع بزه‌کاری	پسر	دختر	کل
تجربه کشیدن قلیان	۵۴.۰	۴۹.۱	۵۱.۵
تجربه کشیدن سیگار	۳۸.۵	۳۲	۳۵.۲
تجربه مصرف الکل	۳۲.۲	۲۲.۶	۲۷.۴
تجربه رابطه جنسی با میل خود	۳۳.۹	۲۷	۳۰.۴
رابطه جنسی اجباری	۱۷.۱	۱۲.۶	۱۴.۸
کتک‌کاری در بیرون از خانه (جز مدرسه)	۳۶.۹	۱۹.۴	۲۸.۱
کتک‌کاری در مدرسه در ۱۲ ماه گذشته	۳۴.۲	۱۸.۳	۲۶.۲
اقدام به خودکشی در ۱۲ ماه گذشته	۹.۱	۱۰.۴	۹.۷

۲. جنبش‌های جوانان: جنبش‌های جوانان را باید سازمان‌دهی جوانان برای رفع مشکلات اجتماعی پیش‌روی خویش دانست. در طول تاریخ، یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین موضوعات این جنبش‌ها اصلاحات در دانشگاه‌ها و اعتراض نسبت به سیاست‌های آموزشی بوده است (طالبان، ۱۳۸۰، ص ۷۱).

توضیح اینکه پرانرژی‌ترین قشر جامعه جوانان و نوجوانان هستند. اگر پتانسیل جنسی ایجاد شده در آنها در وقت مناسب ارضا نشود یا از راه‌های نامشروع ارضا گردد، این نیرو خواسته یا ناخواسته در قالب تحرکات شدید اجتماعی ظهور خواهد کرد. این امر می‌تواند به معنای تضعیف ساختارها و یا ضوابط و قواعد در کشور باشد. در جامعه، به ساختار و ضوابطی نیاز داریم که در آن سن ازدواج پایین بیاید تا هم تحولات اجتماعی مدیریت شود و هم رشد اقتصادی سرعت یابد (قاصدنیوز، ۱۳۹۳). از سوی دیگر، شاهدیم که بیشتر خشونت‌های سیاسی کار جوانان است و جوانان و نوجوانان بیش از همه گروه‌های سنی مرتکب بزه شهری می‌شوند. در ترکیب سنی افرادی که به سبب ارتکاب بزه شهری در تهران دستگیر شده‌اند، ۶۷/۰۵ درصد آنها در گروه سنی ۱۰ تا ۲۵ سال قرار داشته‌اند. این امر نشانگر شکست جامعه در انتقال ارزش‌های مثبت اجتماعی به جوانان خود است (طالبان، ۱۳۸۰، ص ۱۴، ۱۹ و ۱۶).

۳. عدم تعادل و رشد مناسب: رشد سریع جسمانی در دوره نوجوانی با رشد شناختی و اجتماعی مناسب همراه نیست (رشد، ۱۳۹۴، ص ۳۱). از آن‌رو که نیازها همگام با هم رشد نمی‌کنند، افراد معمولاً رشدی کاریکاتوری و نامتوازن دارند.

۴. عدم بلوغ سیاسی (بی‌بصیرتی): بلوغ سیاسی و داشتن تحلیل سیاسی معمولاً پس از بلوغ اجتماعی حاصل می‌شود. در پژوهشی در رابطه با جامعه‌پذیری سیاسی نوجوان با تأکید بر نقش آموزش و پرورش، فهمیده شد که بیش از نیمی از نوجوانان از اطلاعات و اخبار سیاسی روز بی‌اطلاعند (روشن، ۱۳۷۵، ص ۱۱۳). افراد اگرچه طبق قانون در سن ۱۸ سالگی می‌توانند در عرصه سیاسی کشور نقش‌آفرین باشند، اما در نتیجه ناپختگی اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری و ارزیابی درست در عرصه سیاسی ندارند. بدین‌روی، متأسفانه شاهد سوء استفاده از احساسات آنها در ایام انتخابات هستیم. بنابراین، شکاف میان بلوغ جنسی و بلوغ اجتماعی می‌تواند منجر به عدم بلوغ سیاسی نوجوانان و جوانان شود. این مسئله نه‌تنها برای نظام سیاسی خطرناک است، بلکه تجربه تلخ اشتباهات در عرصه سیاسی برای جوانان، عامل سرخوردگی و انزوای سیاسی آنها در آینده نیز خواهد شد.

دوم. تأخیر در سن ورود به بازار کار

دوران طولانی‌مدت آموزش و پرورش، موجب به تأخیر افتادن سن ورود به بازار کار می‌شود. این موضوع آثار ناگواری در عرصه اقتصاد سیاسی به همراه دارد؛ از جمله:

۱. تأخیر در تولید ثروت ملی: افراد دست‌کم تا قریب ۲۰ سالگی، نه‌تنها نقشی در افزایش درآمد ناخالص ملی ندارند، بلکه نیروی انسانی مصرف‌کننده برای نظام سیاسی محسوب می‌شوند. بدین‌روی، نظام سیاسی مجبور به تأمین خوراک، امنیت و سلامت این گروه می‌شود و بار هزینه‌های زاید بر دوش نظام سیاسی قرار می‌گیرد.

۲. تبدیل شدن به نیروی سربار خانواده‌ها؛ امروزه هر خانواده‌ای که قصد فرزندآوری دارد، می‌داند که تا قریب ۲۰ سال باید متکفل تمام هزینه‌های این فرزند شود. این مسئله در تقویت سیاست تنظیم خانواده، که به معنای تلاش آگاهانهٔ زوجین برای کنترل تعداد فرزندان است (ذکایی، ۱۳۸۶، ص ۶۸)، و بالتبع، در کاهش نسل جوان، بسیار مؤثر است.

سوم. مدرک‌گرایی

از جمله آفات مهم روشی و ساختاری در حوزهٔ آموزش، می‌توان به طولانی شدن دوره‌های آموزشی اشاره کرد که در بالا، به شکل مفصل آمد. این نقیصه آفات متعددی دارد که از جملهٔ آنها می‌توان به ارج و قرب پیدا کردن کاذب مدرک تحصیلی به جای سواد و مهارت در کارها اشاره کرد. «مدرک‌گرایی» به معنای تبدیل شدن مدرک تحصیلی به عنوان عامل اصلی و هویت‌بخش در تخصیص مشاغل، مزایا (قدرت، ثروت و احترام) و امکانات و تعریف شدن تخصص، مهارت و بینش افراد ذیل آن است. متأسفانه در فرهنگ ایرانی، طولانی شدن دوران تحصیل و مدرک‌گرایی مشهود است. این امر آثار ناگواری برای نظام سیاسی به دنبال دارد؛ از جمله:

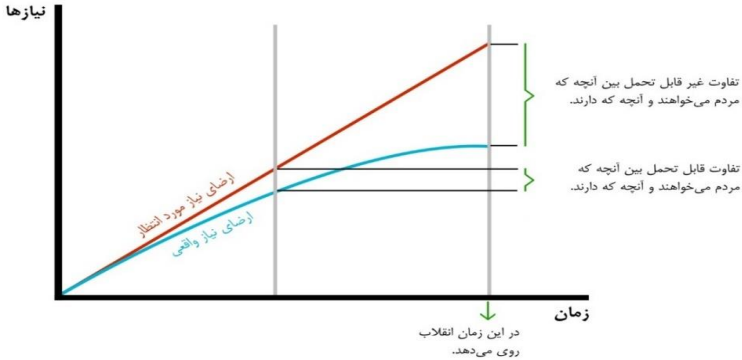
۱. کاهش بهره‌وری: «مرکز بهره‌وری ایران»، «بهره‌وری»، را این‌گونه تعریف می‌کند:

«بهره‌وری» یک فرهنگ و یک نگرش عقلانی به کار و زندگی است که هدف آن هوشمندانه‌تر نمودن فعالیت‌ها به منظور دستیابی به زندگی بهتر و مفیدتر است (رنگریز، ۱۳۹۲، ص ۷).

حال وقتی مدرک به عنوان ملاک اصلی اشتغال در مناصب دولتی معرفی شود، نه تخصص، مهارت و بینش افراد، نتیجه چیزی جز کاهش بهره‌وری در امور گوناگون نخواهد بود.

۲. افزایش مخالفان و معارضان نظام سیاسی: افراد بسته به مدرکی که از نظام آموزش و پرورش - به عنوان یکی از نهادهای حکومتی - کسب می‌کنند، انتظار مشاغل مناسب با آن مدرک را از همان حکومت دارند. بر اساس نظریهٔ «انقلاب» جیمز دیویس، اگر میان این انتظارات و وضع موجود شکاف ایجاد شود، سطح نارضایتی‌ها از نظام سیاسی افزایش می‌یابد و در نتیجه، امنیت آن نظام سیاسی به خطر می‌افتد. همچنین اگر شکافی جدی میان انتظارات و فرصت‌های اجتماعی برای افراد جامعه وجود داشته باشد این وضع را رابرت گار «وضع محرومیت نسبی» - به عنوان عامل اصلی انقلاب - معرفی می‌کند (منوچهری، ۱۳۸۰، ص ۱۰۲). طبیعی است که هرچه فرد برای اخذ مدارک و مدارج بالاتر علمی بیشتر هزینه و تلاش کند ولی همچنان بیکار بماند، نارضایتی در سطحی وسیع‌تر و خشن‌تر رخ خواهد داد. نکتهٔ مهم اینکه قشر تحصیل کرده به عنوان طبقهٔ متوسط و فعال جامعه، توانایی خوبی برای بسیج اجتماعی نیروها در نظام سیاسی دارد. حال اگر این نیرو بیکار بماند، فرصت و توان بیشتری برای بسیج اجتماعی در اختیار دارد.

شکل ۲: منحنی جی (J)؛ جیمز دیویس (دیویس، بی‌تا، ص ۱۳۵)



۳. اشتغال دیر هنگام: هنگامی که عموم افراد جامعه از یک سو، علاقه‌مند به کسب مدارک بالاتر علمی هستند و وقت زیادی صرف آن می‌کنند، و از سوی دیگر، اشتغال و ازدواج تلویحاً یا قانوناً مانعی برای رسیدن به این هدف تلقی می‌گردد، افراد به بهانه ادامه تحصیل، دیرتر به چرخه فعالیت‌های اقتصادی وارد می‌شوند. آنان در این مدت، تولیدکننده ثروت برای جامعه نیستند و هزینه بیشتری را به کشور تحمیل می‌کنند.

۴. بیکاری: مدرک‌گرایی یکی از عوامل مهم بیکاری است. توضیح اینکه افراد دارای مدارک و تحصیلات بالا روز به روز در حال افزایش هستند، و حال آنکه مشاغل متناسب با مدرک و تخصص تحصیلی، به اندازه تمام آنها وجود ندارد. معمولاً عده زیادی از افراد دارای تحصیلات، که توقع شغل متناسب با مدرک و تخصص خود را دارند مشغول کارهای دیگر نمی‌شوند؛ زیرا کاری درخور شأن و منزلت تعریف شده اجتماعی خود نمی‌یابند. شاهد قطعی این ماجرا ده‌برابر بودن نرخ بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی نسبت به دیپلمه‌هاست (شیخ‌الاسلامی، ۲۲ شهریور ۱۳۹۰، روزنامه بازار کار، ص ۲). ایشان اگر هم با نارضایتی، مشغول کاری غیرمرتبط با تخصص تحصیلی خود شوند. در اصطلاح جامعه‌شناسی- در وضعیت «بیکاری پنهان» به سر می‌برند (متأسفانه آمار بیکاری پنهان به صورت علنی منتشر نمی‌شود).

۵. افزایش دل‌سردی از کار و زندگی: زمانی که تعداد زیادی از افراد جامعه دارای مدارک عالی تحصیلی باشند، اما مشغول کارهای یدی همچون کشاورزی، نجاری و مانند آن شوند- هرچند درآمد خوبی داشته باشند- همواره از وضع موجود خود احساس دل‌سردی خواهند کرد. نتیجه طبیعی این امر، دل‌ندادن به کار و سنبل کاری است. برخی از افراد برای جبران یا اعلان نارضایتی خود از وضع موجودشان و به بهانه گرفتن حقشان از نظام سیاسی، به گران‌فروشی، احتکار و دیگر مفاسد اقتصادی دست می‌زنند.

۶. متهم شدن نظام سیاسی به ناکارآمدی: نظام سیاسی به‌عنوان متولی سیستم آموزش و پرورش، وظیفه نیازسنجی، برنامه‌ریزی و تدبیر کافی برای هدایت و شکوفایی استعدادها و سرمایه‌های انسانی خود

را دارد. بدین‌روی، در یک مجموعه از سیستم‌های به‌هم‌پیوسته، ناکارآمدی یک سیستم به سایر سیستم‌ها سرایت می‌کند. همچنین با طولانی بودن زمان تحصیل و عدم اتصال مدرسه به بخش کار، افراد عموماً پس از فارغ‌التحصیلی از دولت انتظار تأمین شغل دارند و در صورت عدم تأمین آن، احساس ظلم می‌کنند (عجوه، ۱۴۰۶ق، ص ۱۳۷).

شکل (۳): وضعیت موجود سیستم آموزش و پرورش مطابق نظریه سیستم‌ها



راه‌کارها

پس از برشمردن مهم‌ترین مشکلات نظام آموزش و پرورش، برای برون‌رفت از وضعیت نامطلوب کنونی آن، به بیان راه‌کار پیشنهادی می‌پردازیم. با توجه به اینکه وجود نهادی مشخص برای تعلیم و تربیت، امری لازم و ضروری است، می‌توان چند راه‌کار اصلی برای اصلاح و تقویت امور در قالب الگوی تحلیلی ارائه شده در این نوشتار پیشنهاد داد:

راه‌کار ۱: تحول در آموزش و پرورش در سطح افراد

طرفداران این راه‌کار بر این باورند که اشکال اصلی در نظام آموزش و پرورش، از معلمان و کارگزاران آن است. اگر آموزگاران و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، خود دارای دانش، مهارت و بینش کافی و همسو با نظام سیاسی باشند، دانش‌آموزان هم به سطح مطلوبی از تخصص، کارآمدی و بصیرت خواهند رسید. برای مثال، می‌توان به برخی از راه‌کارهای موجود در فصل ۶ *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش* اشاره کرد:

الف. تقویت شایستگی‌های حرفه‌ای و اعتقادی مدیران و معلمان و فراهم آوردن سازوکارهای اجرایی برای مشارکت فعال و مؤثر ایشان در برنامه‌های تربیتی و فعالیت‌های پرورشی مدارس (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، راه‌کار ۶-۸).

ب. افزایش مشارکت نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی و مدرسه و معلمان و دانش‌آموزان در رشد و تعالی

کشور در عرصه‌های دینی، فرهنگی، اجتماعی در سطح محلی و ملی به‌عنوان نهاد مولد سرمایه انسانی، فرهنگی، اجتماعی و معنوی (همان، هدف عملیاتی ۸).

راه‌کار ۲: تحول در آموزش و پرورش در سطح برنامه‌ها

نظریه‌پردازان این حوزه بر این نظرند که نظام نامطلوب آموزش و پرورش محصول برنامه‌های نامطلوب، متضاد و ناهمسوی آن است. برخی از اقدامات پیشنهادی این گروه برای تحول در آموزش و پرورش عبارت است از: تغییر نام مقاطع تحصیلی، ادغام یا تفکیک مقاطع تحصیلی، اضافه یا حذف کردن دوره پیش‌دبستانی یا پیش‌دانشگاهی، تفکیک جنسیتی یا اختلاط جنسیتی در مدارس، کاهش یا افزایش ایام تعطیلی مدارس در هفته، و تغییر نظام ارزشیابی. برای مثال، در *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، برای تحقق هدف عملیاتی، «جلب مشارکت ارکان سهیم و مؤثر و بخش عمومی و غیردولتی در تعلیم و تربیت رسمی عمومی» (همان، هدف عملیاتی ۹) و یکی از راه‌کارهای پیشنهادی عبارت است از: ایجاد تسهیلات قانونی و سازوکارهای تشویقی و انگیزشی لازم، اعم از مادی و معنوی، برای بسط فرهنگ نیکوکاری و تعاون، مشارکت‌پذیری و مشارکت‌جویی در جامعه و در بین دانش‌آموزان با الهام از آموزه‌های دینی، با تأکید بر استفاده مناسب از ظرفیت کتاب‌های درسی، مجلات و رسانه‌های آموزشی و برگزاری اردوهای جهادی (همان، راه‌کار ۱-۹).

راه‌کار ۳: تحول نظام‌مند یا ساختاری در آموزش و پرورش

چون تحول بنیادین از سنخ انقلاب‌های فرهنگی است که با تغییر در مبانی نظری و بنیان‌های فکری همراه است (نوید ادهم، ۱۳۹۱، ص ۳۱۲)، پیروان این راه‌کار تحول در آموزش و پرورش را در لایه‌های عمیق و زیرین این نظام جست‌وجو می‌کنند. نقطه عزیمت این دیدگاه پاسخ به این سؤال است که چه چیزی را باید آموزش داد، یا آموخت؟ (برادران حقیر، ۱۳۹۰، ص ۸۲). سیر اجمالی پاسخ طرفداران این دیدگاه بدین شرح است: ما بر این باوریم که علم ماهیتی لایتناهی دارد (اسراء: ۸۵). بدین‌روی، ناچاریم برای فراگیری آن، ملاکی داشته باشیم تا دست به انتخاب بزنیم. ملاک ما برای فراگیری علوم، تأمین سعادت از مجرای تأمین دایمی و مشروع نیازهاست. تنها در این صورت است که میان ورودی و خروجی سیستم آموزش و پرورش متناسب با اهداف و فلسفه وجودی تعریف شده آن تناسب برقرار می‌شود. از این منظر، این تناسب در حوزه‌های علوم به شکل ذیل دنبال خواهد شد:

اول. آموزش علوم طبیعی

علوم طبیعی یا تجربی، بسته به هدف آن، می‌تواند به «همگانی»، «فنی» و «دانش‌بنیان» تقسیم شود: الف. همگانی: افراد از این حیث که لازم است زمانه خود را بشناسند، باید به صورت ساده و کلی، علوم طبیعی را آموزش ببینند. برای مثال، همه باید اطلاعاتی اجمالی از فناوری هسته‌ای، لیزر، و نانو بدانند. بخشی از این آموزش می‌تواند در نظام آموزش و پرورش و بخشی دیگر از طریق صدا و سیما به مثابه دانشگاه عمومی صورت پذیرد.

ب. غیر دانش‌بنیان (فنی): هدف از فراگیری علوم طبیعی، حل مسئله و در نهایت کسب معیشت است (مشاغلی مثل نانوائی، گچ‌کاری، آهنگری، نجاری و مانند آن). فراگیری علوم طبیعی برای کسب معیشت، باید غالباً به صورت آموزش ضمن خدمت باشد. در این زمینه، اگر مسئولیت تعلیم و تربیت به جای آنکه بر دوش دولت باشد، بر دستگاه‌های استخدام کننده و اصناف منتقل شود، مهارت‌های لازم به مراتب بهتر آموخته می‌شود (هاربیسون و ا. مایرز، ۱۳۵۲، ج ۲، ص ۴۰). در حدیثی رسول خدا ﷺ می‌فرماید: «لَوْلَا سَيِّدُ سَبْعِ سِنِينَ، وَعَبْدُ سَبْعِ سِنِينَ، وَوَزِيرُ سَبْعِ سِنِينَ» (طبرسی، ۱۳۷۰، ص ۲۲۲؛ حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۲۱، ص ۴۷۶)؛ فرزند هفت سال آقاست، و هفت سال خدمت‌کار، و هفت سال وزیر و دستیار (محمدی ری‌شهری، ۱۳۷۷، ص ۷۱۰۷). از این عبارت، که فرزند از سن ۱۴ سالگی به بعد وزیر و دستیار است، می‌توان به تأکید دین مبین اسلام بر آموزش ضمن خدمت پی برد. این نوع آموزش قوه ابتکار فرد را هم به کار می‌اندازد و امکان نوآوری او افزایش می‌یابد.

به پیشنهاد روسو، باید کودک را عادت داد که به فایده آنچه یاد می‌گیرد، پی ببرد. بدین‌سان، او را معتاد خواهید ساخت که اختیار خود را کورکورانه به دست دیگران ندهد، و حس ابتکار خود را زیاد کند (روسو، ۱۳۸۰، ص ۲۰۵).

ج. دانش‌بنیان: هدف از یادگیری علوم طبیعی برای پیشبرد مرزهای علوم طبیعی است. اگر کسانی بخواهند تنها مصرف‌کننده علوم طبیعی نباشند، بلکه خود تولیدکننده باشند، به آموزش تخصصی در آن حوزه نیاز دارند.

دوم. علوم اجتماعی (احکام، عقاید، اخلاق)

الف. کارویژه آموزش و پرورش: علوم اجتماعی شکل‌دهنده افکار، احساسات و اعمال انسان‌هاست و نقش مهمی در تأمین سعادت ایشان دارد. بدین‌روی، این علوم باید صبغه غالب محتوای آموزشی در مدارس را داشته باشد. امام صادق علیه السلام در فرمایشی اهداف آموزشی را خدانشناسی، خودشناسی، غایت‌شناسی و دشمن‌شناسی می‌داند که بخش اعظم این اهداف در علوم اجتماعی محقق می‌شود. فراگیری علوم طبیعی هم در راستای این غایات طریقت پیدا می‌کند. تمام دانش‌های مردم را در چهار خصلت یافتیم: اول اینکه پروردگارت را بشناسی. دوم اینکه بدانی او با تو چه کرده است. سوم اینکه بدانی از تو چه می‌خواهد. چهارم اینکه بدانی چه چیزی تو را از دینت خارج می‌سازد (ابن فهد حلّی، ۱۳۷۵، ص ۱۳۰).

ب. هدف آموزش و پرورش: هدف اصلی از آموزش علوم اجتماعی باید تعلیم نحوه صحیح ارتباط با خود، خدا و دیگری (طبیعت و دیگر هم‌نوعان) باشد که در نهایت، منجر به سعادت فرد می‌شود. مقام معظم رهبری در این باره می‌فرماید:

ما می‌خواهیم آن کسی که از آموزش و پرورش خارج می‌شود بعد از سیزده سال - حالا که پیش‌دبستانی هم هست، می‌شود سیزده سال - انسانی باشد با برجستگی‌های اخلاقی، برجستگی‌های فکری و مغزی، و با تدبیر.

یک چنین انسانی می‌خواهیم. از نظر اخلاقی، انسانی باشد شجاع، خوش‌خو، خیرخواه، خوش‌بین، امیدوار، بلندهمت، مثبت در قضاوت‌ها و سایر خصوصیات اخلاقی که برای یک انسان مطلوب، شما در نظر می‌گیرید. از لحاظ خصوصیات فکری، خلاق، پرسشگر، اهل فکر، اهل نوآوری، مایل به ورود در میدان‌های بسیار وسیع ناندانستی‌های بشر برای کشف دانستی‌ها و افکندن نور علم به وادی مجهولات، و صاحب فکر. از جنبه رفتاری، آدم منضبط، قانون‌شناس. ما چنین موجودی می‌خواهیم (دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۸۶).

متأسفانه در اثر آموزش و پرورش کنونی، تنها مقداری از نسبت فرد با دیگران تعلیم داده می‌شود. در نتیجه، مطالب زیادی درباره نسبت خود با طبیعت، یا خود و خداوند متعال نمی‌دانیم.

ج. مدت‌زمان آموزش و پرورش: مدت زمان تحصیل در آموزش و پرورش، بستگی به کاربرد دانش‌آموزی در این حوزه دارد:

یک. برای مشاغل غیر دانش‌بنیان: طبق گزارش‌ها، ۱۲ هزار نوع شغل در جامعه وجود دارد (همان، ۱۳۹۵). دوره آموزش برای مشاغل غیردانش‌بنیان باید کوتاه‌مدت و حداکثر نصف زمان کنونی (قریب هفت سال) باشد. با این دوره کوتاه و در عین حال، آموزش ضمن خدمت، افراد از سن ۱۴ سالگی، بر اساس استعداد و علاقه خود، می‌توانند وارد بازار کار شده، برای نظام سیاسی تولید ثروت کنند. کشف این استعدادها و علایق امروزه با انجام آزمون‌ها و ارائه مشاوره مشاوران آسان شده است. برای مثال، می‌توان از برخی آزمون‌هایی که در حال حاضر وجود دارند نام برد:

- آزمون‌های هوش یا IQ.

- آزمون استرانگ آموزشی: آزمونی است برای شناسایی شخصیت دانش‌آموز در ابعاد گوناگون که معرف ویژگی‌های روان‌شناختی وی در مشاغل است (مرکز آمار ایران، ۱۳۹۳، ص ۴۲۵).

- آزمون تشخیص استعداد دانش‌آموز: آزمونی که برای تشخیص هوش و استعداد دانش‌آموز برای ورود به شاخه‌ها و رشته‌های تحصیلی از آن استفاده می‌شود (همان، ص ۴۲۶).

دو. برای مشاغل دانش‌بنیان: مشاغل دانش‌بنیان برای شکافت و پیشبرد مرزهای علم، نیاز به زمان طولانی مدت تحصیلی دارند. معدود دانشجویانی که پس از آزمون‌ها و امتحانات، موفق به قدم گذاشتن در این عرصه می‌شوند باید معاش عادی‌شان توسط نظام سیاسی تأمین شود، یا فرصت کار پاره‌وقت برای ایشان فراهم گردد. این تلقی از مدت‌زمان آموزش رسمی را می‌توان مطابق دستور امام صادق علیه السلام مبنی بر هفت ساله بودن دوران سوادآموزی دانست: پسر باید هفت سال بازی کند، هفت سال سواد بیاموزد و هفت سال به آموزش حلال و حرام بپردازد (محمدی ری شهری، ۱۳۷۷، ج ۱۴، ص ۷۱۰۵). همچنین در حدیث دیگری، امام صادق علیه السلام به بیان شش ساله بودن سنوات سوادآموزی و تأکید بر آموزش ضمن خدمت اشاره کرده‌اند: فرزند خود را تا شش سالگی آزاد بگذار، سپس او را شش سال علم و سواد بیاموز. بعد از آن، هفت سال او را با خود داشته باش و آداب و تربیت‌های خودت را به او بیاموز. اگر تربیت‌پذیر بود و اصلاح شد که شد، وگرنه او را به حال خود واگذار (همان، ج ۱، ص ۱۰۶).

شکل (۴): وضعیت مطلوب سیستم آموزش و پرورش مطابق نظریه سیستم‌ها



نتیجه‌گیری

در این مختصر، با بررسی محتوای تعلیمی به مثابه مرحله پردازش و فارغ‌التحصیلان سیستم آموزش و پرورش، به مثابه خروجی‌های این نظام، به مهم‌ترین آسیب‌های آن پی بردیم. ناپایداری محتوای تعلیمی آن، که در بهترین حالت یک چهارم آن ماندگار است و ناکارآمدی و محتوای غالب علوم طبیعی و طولانی بودن دوره تحصیل و مدرک‌گرایی از جمله مهم‌ترین اشکالات این سیستم محسوب می‌شود. بنابراین، اصل تناسب ورودی و خروجی در این سیستم رعایت نشده است. در نتیجه، نه تنها شاهد بازتولید این سیستم نیستیم، بلکه نظاره‌گر نتیجه‌ای معکوس و برخلاف اهداف متعالی تعریف شده این سیستم هستیم. نمی‌توان بذری را در مدارس، دوازده سال کاشت و آن را با محتوای غالباً ناپایدار و ناکارآمد تغذیه کرد، آنگاه توقع برداشت محصولی کارآمد، عقیف، غیور، معتقد، متعهد و مولّد داشت. تا این اشکالات اساسی رفع نشود، بخش وسیعی از اهداف متعالی اسناد بالادستی- از جمله سند چشم‌انداز بیست ساله و سند تحول بنیادین آموزش و پرورش- تنها بر روی کاغذها باقی خواهد ماند. در جست‌وجوی بهترین راه‌کار برون‌رفت از این مشکلات، می‌توان تحول در آموزش و پرورش در هر سه سطح افراد، برنامه‌ها، و بنیادها، با اولویت و اهمیت تغییرات نظام‌مند را انتخاب کرد.

تحول در نظام آموزش و پرورش باید در تمام سطوح آن صورت پذیرد. البته برای این کار، باید اولویت‌بندی کرد. مهم‌ترین اولویت برای تحول در نظام آموزش و پرورش، تحول در بنیادهای آن است. به تبع تحول در بنیادهاست که برنامه‌ها و افراد این نظام امکان تحول و تعالی می‌یابند. به تبع تحول در بنیادهاست که سنوات تحصیل، نظام ارزشیابی و مانند آن، تعالی می‌یابد، هرچند تحول بنیادین در نظام آموزش و پرورش، هم نیازمند زمانی بیشتر است و هم به عزمی راسخ احتیاج دارد.

البته اولویت دادن به سیستم و بنیادها با نوعی تسامح همراه است؛ بنیادها خود وجودی مستقل ندارد و عاقبت تعدادی از افراد و مسئولان آگاه و روشن‌بین هستند که باید برای تحول این نظام تصمیم بگیرند و طرحی نو دراندازند.

منابع

- ابن فهد حلی، احمدبن محمد، ۱۳۷۵، *آیین بندگی و نیایش*، ترجمه: حسین غفاری ساروی، قم: بنیاد معارف اسلامی.
- احمدوند، محمدعلی، ۱۳۸۲، *بهداشت روانی*، تهران، پیام نور.
- اطهری، سیداسدالله، ۱۳۷۸، *نقش مدرسه در بازتولید نظام سیاسی*، تهران، معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی.
- افروغ، عماد، ۱۳۸۶، *محتواگرایی و تولید علم*، تهران، سوره مهر.
- آقایخشی، علی‌اکبر، ۱۳۸۳، *فرهنگ علوم سیاسی*، تهران، چاپار.
- بانکی پورفرده، امیرحسین، ۱۳۸۶، *مطلع مهر (راه‌کارهای جامع و کاربردی برای انتخاب همسر)*، اصفهان، حدیث راه عشق.
- برادران حقیر، مریم، ۱۳۹۰، *مؤلفه‌های آموزشی توسعه انسانی*، تهران، دانشگاه امام صادق علیه السلام.
- برتالفی، لودویگ فون، ۱۳۶۶، *مبانی، تکامل و کاربردهای نظریه عمومی سیستم‌ها*، ترجمه: کیومرث پریانی، تهران، تندر.
- برقی، احمدبن محمد، ۱۳۷۱ق، *المحاسن*، قم، دار الکتب الاسلامیه.
- پاکدامن، مجید و همکاران، ۱۳۹۰، «نقش سبک‌های فرزندپروری مادران در بلوغ اجتماعی نوجوانان (تیزهوش، آهسته‌گام و عادی)»، *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ش ۱۴.
- حر عاملی، محمدبن حسن، ۱۴۰۹ق، *وسائل الشیعه*، قم، مؤسسه آل‌البیت علیهم السلام.
- حسین‌پور، رضا، ۱۳۹۵، *تجزیه و تحلیل سیستمی مرحله طراحی برنامه درسی در نظام برنامه‌ریزی درسی؛ در اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران*.
- داوری اردکانی، رضا، ۱۳۸۹، *علوم انسانی و برنامه‌ریزی توسعه*، تهران، در انتظار فردایی دیگر.
- _____، ۱۳۹۰، *درباره تعلیم و تربیت در ایران*، تهران، سخن.
- دوروسنی، ژوئل و بیسون، جون، ۱۳۷۰، *روش تفکر سیستمی*، ترجمه: امیرحسین جهانگیرلو، تهران، پیشبرد و مفهرس.
- ذکایی، محمدسعید، ۱۳۸۶، *فرهنگ مطالعات جوانان*، تهران، آگه.
- رسولی، مهستی و زهرا امیرآشتیانی، ۱۳۹۳، *تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی*، تهران، جامعه‌شناسان.
- رشید، خسرو، ۱۳۹۴، «فقرهای پرخطر در بین دانش‌آموزان نوجوان دختر و پسر شهر تهران»، *رفاه اجتماعی*، سال پانزدهم، ش ۵۷.
- رنگریز، حسن، ۱۳۹۲، *مدیریت بهره‌وری نیروی انسانی*، تهران، دانشگاه علوم اقتصادی.
- روسو، ژان ژاک، ۱۳۸۰، *امیل یا در باب آموزش*، ترجمه: غلامحسین زیرک‌زاده، تهران، ناهید.
- روشن، جمشید، ۱۳۷۵، *جامعه‌پذیری سیاسی نوجوانان تهران*، تهران، دانشگاه امام صادق علیه السلام.
- ریترز، جرج، ۱۳۸۹، *مبانی نظری جامعه‌شناختی معاصر و ریشه‌های کلاسیک آن*، ترجمه: شهناز مسمی‌پرست، تهران، ثالث.
- زاهدی، شمس‌السادات، ۱۳۸۹، *تجزیه و تحلیل و طراحی سیستم‌ها*، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- طالبان، محمدرضا، ۱۳۸۰، *دینداری و بزه‌کاری در میان جوانان دانش‌آموز*، تهران، مؤسسه پژوهشی فرهنگ هنر و ارتباطات.
- طبرسی، حسن بن فضل، ۱۳۷۰، *مکارم الأخلاق*، قم، رضی.
- عجوه، عاطف عبدالفتاح، ۱۴۰۶ق، *البطالة فی العالم العربی و علاقتها بالجريمة*، ریاض، المركز العربی للدراسات الامنیة و التدريب.
- عضدانلو، حمید، ۱۳۸۴، *آشنایی با مفاهیم اساسی جامعه‌شناسی*، تهران، نی.
- فرشاد، مهدی، ۱۳۶۲، *نگرشی سیستمی*، تهران، امیرکبیر.
- قائمی، علی، ۱۳۶۱، *تربیت سیاسی کودک*، تهران، شفق.
- کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، قم، دار الکتب الاسلامیه.
- مارشال، گوردن، ۱۳۸۸، *فرهنگ جامعه‌شناسی*، ترجمه: حمیرا مشیرزاده، تهران، میزان.

مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الانوار*، بیروت، دار إحياء التراث العربی.

محمدی ری شهری، محمد، ۱۳۷۷، *میزان الحکمه*، ترجمه: حمیدرضا شیخی، قم، دار الحدیث.

مرکز آمار ایران، ۱۳۹۳، *تعاریف و مفاهیم استاندارد آماری*، تهران، مرکز آمار ایران.

مطهری، مرتضی، ۱۳۶۹، *فطرت*، تهران، صدرا.

منوچهری، عباس، ۱۳۸۰، *نظریه‌های انقلاب*، تهران، سمت.

ناجی، محمدرضا، ۱۳۸۷، *اصطلاح‌نامه نظام آموزشی در فرهنگ و تمدن اسلام و ایران*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

ناظمی، مهدی، ۱۳۸۸، «سیاست تحول در نظام آموزش و پرورش کشور»، *راهبرد توسعه*، ش ۱۸.

نوید ادهم، مهدی، ۱۳۹۱، «لزومات مدیریتی تحول بنیادین در آموزش و پرورش»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۱۷ و ۱۸.

وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.

ولینگتون، جری، ۱۳۹۳، *مفاهیم کاربردی در تعلیم و تربیت*، ترجمه: فرهاد ابی‌زاده و حسن ملکی، تهران، کتاب مهربان.

هاربیسون، فردریک و ا. مایرز، چارلز، ۱۳۵۲، *نیروی انسانی و رشد اقتصادی*، ترجمه: حسین مؤتمن، تهران، دانش‌سرای عالی.

هال. ا. د. و فاکن. آر. ای، ۱۳۷۵، *نگرشی اجمالی بر نظریه سیستم‌ها*، ترجمه: داوود سلمانی، تهران، مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های بازرگانی.

یارمحمدی، محمدحسین، ۱۳۷۷، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، یادواره کتاب.

Davies. James Chowning, *When Men Revolt and Why*, Transaction Publishers New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.)

دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۹۵/۰۵/۱۶. <http://farsi.khamenei.ir/message-content?id=27927>

دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۹۵/۰۵/۱۷. <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=3394>

دفتر حفظ و نشر آثار آیت‌الله خامنه‌ای، ۱۳۹۵/۰۵/۱۷. <http://farsi.khamenei.ir/speech-content?id=32970>

خبرآنلاین، ۱۳۹۵/۰۲/۱۴. www.khabaronline.ir/detail/448462

ساینسیکا، ۱۳۹۵/۱۲/۰۷. yon.ir/0mH4

تحلیل محتوای کتاب‌های جدیدالتألیف «علوم تجربی» دوره ابتدایی ایران با توجه به مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» فلنر

راضیه جلیلی / دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، ایران

r.jalili2014@gmail.com

f-nategh@iau-arak.ac.ir

a-faghihi@iau-arak.ac.ir

✉ فائزه ناطقی / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک

علیرضا فقیهی / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک

دریافت: ۱۳۹۵/۱۱/۱۸ - پذیرش: ۱۳۹۶/۳/۳۰

چکیده

تحقیق حاضر با هدف تحلیل محتوای کتاب‌های جدیدالتألیف «علوم تجربی» دوره ابتدایی با توجه به مؤلفه‌های کفایت اجتماعی انجام شده است. روش تحقیق ترکیبی از روش توصیفی-پیمایشی و تحلیل محتوای کمی و کیفی است. جامعه آماری تحقیق ۱۵۰ تن از متخصصان علوم تربیتی و محتوای پژوهش شش کتاب درسی «علوم تجربی» دوره ابتدایی است. روش نمونه‌گیری در تحقیق حاضر، روش «تمام‌شماری» بوده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها در تحقیق حاضر را پرسش‌نامه و سیاهه ثبت داده‌ها تشکیل می‌دهد. روایی ابزارها از طریق مراجعه به خبرگان ارزیابی و تأیید شد و برای آزمون پایایی ابزارها، برای پرسش‌نامه، از آزمون «همبستگی» بهره گرفته شد و به منظور سنجش پایایی سیاهه ثبت داده‌ها، از ضریب توافق استفاده گردید. ضریب همبستگی ۰/۸۲ و ضریب توافق ۰/۷۸ محاسبه گردید که نشان از پایایی بالای ابزارهای تحقیق دارد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که ۶۰/۵۳ درصد کل محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی ایران به مؤلفه‌های کفایت اجتماعی پرداخته‌اند که این نسبت خوبی است، اما نقطه ضعف موجود در عدم توازن بین میزان تأکید بر چهار مهارت کفایت اجتماعی است که البته این مسئله در تک‌تک کتاب‌های درسی نیز وجود دارد، بدین گونه که در کل محتوای کتاب‌ها، بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی، و کمترین تأکید بر مهارت‌های هیجانی بوده است.

کلیدواژه‌ها: تحلیل محتوا، کتاب‌های درسی، علوم تجربی، کفایت اجتماعی.

«کفایت اجتماعی»، که گاهی از آن به «خودتوانمندسازی» تعبیر می‌شود، از سازه‌های مهم در رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گراست و عبارت از قدرت برقراری تعامل اجتماعی یا توانایی عملکرد انسان در اجرای استقلال شخصی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی است (جلیلی آبکنار و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۰۵). از نظر اسکالی و هاپسون (۱۹۸۱)، در طی این فرایند، فرد مسئولیت خود و زندگی‌اش را به دست می‌گیرد. آنها معتقدند: فرایند خودتوانمندسازی یک فرایند پویا و در حال رشد است. برای خودتوانمندسازی بیشتر، هر فرد به آگاهی، داشتن اهداف مشخص، ارزش‌ها و اطلاعات نیاز دارد (کاملی و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۹۷). کفایت اجتماعی شامل مجموعه مهارت‌هایی است که اکتساب آنها سبب ارتقای آگاهی اجتماعی افراد می‌شود؛ همان آگاهی که بر توانایی درک دیگران و برقراری ارتباط مؤثر با آنها، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حفظ استقلال شخصی و مدیریت کردن روابط تمرکز می‌کند. به عبارت دیگر، «کفایت اجتماعی» شایستگی و شرایط داشتن مهارت‌های شناختی، اجتماعی، هیجانی و رفتارهایی است که برای رشد سالم و تطابق با محیط اجتماعی ضروری هستند (کوبین، ۱۹۸۰، ص ۵۶).

توسعه کفایت اجتماعی به‌عنوان یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی و اجتماعی و انجام رفتار در حال حاضر و آینده در نظر گرفته می‌شود. کفایت اجتماعی دانش‌آموزان را قادر به انتخاب رفتارهای مناسب در زمینه‌های گوناگون برای تفسیر مؤثر نشانه‌های اجتماعی در موقعیت‌های مختلف و پیش‌بینی پیامد رفتارها برای خود و دیگران می‌کند، و همچنین احساس بالارزش بودن و فرصت شرکت در اجتماع را به فرد می‌دهد. کمبود کفایت اجتماعی اصولاً به صورت مشکلات رفتاری بروز می‌کند (راثتان، ۲۰۱۲) و فرد نسبت به فشارهای بیرونی و درونی آسیب‌پذیرتر می‌شود (بتوین، ۲۰۰۲). اصولاً بین سطوح پایین کفایت اجتماعی و افسردگی و مشکلات رفتاری یک ارتباط قوی و مداوم وجود دارد.

آموزش و پرورش به‌عنوان یک سازمان رسمی، بیش از هر چیز وظیفه آماده کردن نسل جدید را برای جامعه امروز بر عهده دارد. از آن‌رو که نظام آموزشی کشورمان متمرکز است، کتاب درسی از مهم‌ترین منابع و مراجع یادگیری است. کتاب درسی از سنتی‌ترین رسانه‌های آموزشی است که از طریق آن، برنامه‌های درسی به صورت کتبی ارائه می‌گردد (کریم‌زاده، ۱۳۸۷، ص ۱۴۸). کتاب یکی از مهم‌ترین منابع و مراجع یادگیری دانش‌آموزان در هر نظام آموزشی است. در ایران نیز یکی از مهم‌ترین نقش‌ها را در برنامه‌های درسی ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، در ایران پیشرفت‌های آموزشی در چارچوب کتاب درسی صورت می‌گیرد و بیشترین فعالیت‌ها و تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و معلمان حول محور آن سازمان‌دهی می‌شود. این واقعیت موجب شده است که صاحب‌نظران و پژوهشگران محتوای دوره‌های تحصیلی را با توجه به نیازهای فراگیران بررسی و تحلیل کنند. این بررسی‌ها و تحلیل‌ها به برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی کمک می‌کند تا در هنگام تهیه و تدوین و یا انتخاب کتاب درسی، برای دوره‌های تحصیلی و از جمله در زمینه کتاب‌های دوره ابتدایی، که موضوع بحث این پژوهش است،

تصمیم‌های صحیحی را بگیرند. نوعی از تحلیل، که برای برنامه‌ریزان درسی، مؤلفان و تصمیم‌گیرندگان برنامه‌های درسی دوره‌های ابتدایی بسیار مفید و ضروری است، تحلیل محتواست؛ یعنی نوعی از تحلیل که کمک می‌کند تا مفاهیم، اصول، انگیزه‌ها، نیازها، نگرش‌ها و تمام اجزای مطرح شده در محتوای آموزشی و پرورشی کتاب‌ها از لحاظ علمی و عملی بررسی و با اهداف برنامه‌های درسی دوره ابتدایی مقایسه شوند. در این پژوهش، محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی به لحاظ پرداختن به کفایت اجتماعی و مؤلفه‌های آن بررسی و تحلیل شده است.

پیشینه پژوهش

واحدی (۱۳۸۵) بیان کرد: آموزش مثبت‌اندیشی به منظور بالا بردن سطح کفایت اجتماعی کودکان و نوجوانان منجر به تقویت و بهبود ارتباط مثبت آنان با خود، دیگران، زندگی، و افزایش عزت نفس و موفقیت تحصیلی می‌گردد (نادری، ۱۳۸۷، ص ۴۷). نتایج تحقیقات مؤید آن است که آموزش کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری و ارتقای توانمندی‌های فردی-اجتماعی و سلامت عمومی فراگیران تأثیرگذار است (یاراحمدیان، ۱۳۹۱). کفایت اجتماعی می‌تواند بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری تأثیرگذار باشد (رکنی، ارجمندیا و فتح‌آبادی، ۱۳۹۴). اثربخش بودن آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود رشد و مهارت‌های اجتماعی دختران کم‌توان ذهنی را بیان داشته‌اند. نتایج سایر تحقیقات مؤید آن است که می‌توان از طریق آموزش، سطح کفایت اجتماعی کودکان را ارتقا داد که از این میان، می‌توان به نتیجه تحقیق بیرامی و مرادی (۱۳۸۵) اشاره کرد. این محققان در یافته‌های تحقیق خود، عنوان کردند که آموزش مهارت‌های اجتماعی منجر به ارتقای کفایت اجتماعی فراگیران می‌شود.

کیم (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان داد که توسعه کفایت اجتماعی یکی از بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های موفقیت تحصیلی، اجتماعی و انجام رفتار در حال حاضر و آینده است. ویستینگ‌ای (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی این‌گونه نتیجه‌گیری کرد که کفایت اجتماعی دانش‌آموزان را قادر به پیش‌بینی پیامد رفتارهای خود و دیگران می‌کند و همچنین احساس بارز بودن و فرصت شرکت در اجتماع را به فرد می‌دهد. چیونگ (۲۰۱۰) در پژوهش خود، بیان داشت که کفایت اجتماعی پایه و اساسی برای گسترش طیفی از پیامدهای مطلوب، از قبیل اعتماد به نفس، رفاه اجتماعی، کیفیت دوستی، مسئولیت‌پذیری جنسی و پذیرش توسط همسالان و شایستگی‌های کاری است.

روگ (۲۰۰۰) نیز در پژوهش خود، توانمندی‌های کودکان دوره ابتدایی در یادگیری مهارت‌های کفایت اجتماعی را بررسی کرد. نتایج این تحقیق نشان داد که دانش‌آموزان دوره ابتدایی به لحاظ شناختی، مستعد هستند و بر اساس رده سنی، توانایی دریافت دانش شناختی متناسب خود را دارند.

ویژگی‌های رشدی کودکان

از جمله ویژگی‌های کودکان بین سنین ۶ تا ۱۲ سالگی آن است که نیروی جامعه‌پذیری و مهار هیجان‌ها در آنها به نحو قابل ملاحظه‌ای افزایش می‌یابد. کودک در این دوره از رشد ذهنی سریعی برخوردار است و به تدریج، با

آموزش، خواندن و نوشتن و حساب کردن را فراگرفته، به جهان وسیع‌تری گام می‌گذارد. در نتیجه، افراد بیشتری وارد زندگی او می‌شوند. در این مرحله، وجود کودکان دیگر و همکلاسی‌هایش از اهمیت فراوانی برخوردار است. آرامش روانی او هنگامی تأمین می‌شود که افراد گروه او را پذیرفته باشند و بتواند به طرز صحیحی با آنها ارتباط برقرار کند. او سعی می‌کند وقت بیشتری را با آنها سپری کند. بازی با همسالان اهمیت خاصی دارد و شخصیت وی در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد. اگر او بتواند به شکل صحیحی با افراد ارتباط برقرار کند روابط اجتماعی‌اش توسعه می‌یابد، با دنیای محسوسات بیشتر رابطه برقرار می‌کند و ادراکش از مسائل اجتماعی و ملموس عمیق‌تر می‌شود (پارسا، ۱۳۷۶، ص ۲۱۰). بر اساس مطالب گفته شده، در اوایل دوره دبستان، آموزش مهارت‌های ارتباطی از اهمیت بیشتری برخوردار است. در سنین دوره دوم رشد شناختی آهنگ رشد عقلی و اندیشه و استدلال از مراحل پیشین عمیق‌تر و سریع‌تر می‌شود و کودک می‌تواند جزئیات و ویژگی‌های مفاهیم و اشیا را درک کند. در این سال‌ها، وی به درک بهتر و بارزتری از علت و معلول مسائل دست می‌یابد و مفهوم زمان را عمیق‌تر درک می‌کند. در این زمان هرچه کودک با راهنمایی و آموزش و با پدیده‌ها آشنایی بیشتری پیدا کند، می‌تواند عملکرد آگاهانه‌تر داشته باشد و با تشکیل فرضیات، به پیش‌بینی عملکرد خود و دیگران بپردازد و با استفاده از این عملکرد، کارها را به‌خوبی انجام داده، و از اشتباه خود بکاهد (منصور، ۱۳۹۰، ص ۲۰۰). بنابراین، در پایه دوم ابتدایی، آموزش مهارت‌های شناختی می‌تواند آغاز شود و به شکل ماریچی ادامه یابد و متناسب با رشد ذهنی دانش‌آموزان (بر اساس نظریه پیاژه) گسترده‌تر و عمیق‌تر شود؛ یعنی از آموزش مهارت‌های یادگیری و دانش اجتماعی آغاز شود و با آموزش مهارت‌های پردازش اطلاعات و تصمیم‌گیری ادامه یابد. کودکان هر قدر بزرگ‌تر می‌شوند، و بر اثر تجربه به پختگی می‌رسند یاد می‌گیرند که واکنش‌های عاطفی خود را از این نظر رشدیافته‌تر و پخته‌تر کنند تا نزد گروه همسالان و نیز بزرگسالان رشد بیشتری نشان دهند. در این دوره، واکنش‌های عاطفی کودکان بیشتر جنبه‌های انسانی و روانی دارد. همچنین در این دوره، واکنش‌های عاطفی کودکان بیشتر جنبه اختصاصی پیدا می‌کند و کودک درصدد است بیشتر به موقعیت‌های معین و مشخص پاسخ عاطفی بدهد (سیف، ۱۳۷۴، ص ۳۲۱). افزایش سریع خودگردانی هیجانی در اواسط دوره کودکی روی می‌دهد. کودک یاد می‌گیرد که چگونه واکنش‌های عاطفی و هیجانی خود را کنترل کند. کودکان در این دوره، به‌زودی درمی‌یابند که ابراز واکنش‌های عاطفی مانند ترس یا حسادت‌های بچه‌گانه آنها را در نزد گروه همسالان به‌عنوان یک کودک ضعیف و کوچک نشان می‌دهد و از نظر آنها، این گونه واکنش‌ها قابل قبول و پسندیده نیست، بنابراین، سعی بسیار می‌کنند که به تدریج، این قبیل واکنش‌های عاطفی کودکان را کنترل کنند و از نظر دیگران مخفی سازند (همان).

افزایش آگاهی هیجانی، مانند آگاهی از خویشتن، به وسیله رشد شناختی و تجربیات اجتماعی، به‌ویژه حساسیت بزرگسالان نسبت به احساس‌های کودکان و علاقه به بحث کردن درباره هیجان‌ها، تقویت می‌شود. این عوامل با یکدیگر، همدلی را افزایش می‌دهند که در اواسط کودکی به رفتار نوع‌دوستانه کمک می‌کند (برگ، ۱۳۸۶،

ص ۴۵۰). بنابراین، آموزش مهارت‌های کنترل هیجان‌ها و برخورد صحیح با مسائل هیجانی در این دوره، از اهمیت خاصی برخوردار است. کودکان در پایان دوره دبستان میل زیادی به تعلق گروهی دارند. آنها با همدیگر، ارزش‌ها و معیارهای منحصر به فردی را برای رفتار تعیین می‌کنند. ساختار شخصیت آنها شکل می‌گیرد و نوعی ساختار اجتماعی نیز برای رهبران و پیروان به وجود می‌آورد که تضمین می‌کند اهداف گروه برآورده خواهد شد. زمانی که این ویژگی‌ها وجود داشته باشد گروه همسالان شکل گرفته است. روابط دوستانه کودکان دبستانی بیشتر گزینشی است و معمولاً یکی از آنها را بهترین دوست خود می‌داند (همان، ص ۴۵۶). تجارب منفی در این سن ممکن است به کم شدن عزت نفس و احساس بی‌کفایتی بینجامد. همچنین ممکن است در توانایی یادگیری کودک تأثیر بگذارد (رام و راس، ۲۰۰۱، ص ۱۷۱۲). در اواخر دوره دبستان، آموزش مهارت‌های انگیزشی به کودکان برای بالا بردن حس کارآمدی و اثربخشی در اجتماع ضروری است.

در سال‌های اخیر، تحولات اساسی در برنامه‌های علمی و آموزشی کشور ایران رخ داده است. این تحول‌ها در اسنادی همچون نقشه‌های جامع علمی کشور و *سند چشم‌انداز بیست ساله - سند تحول بنیادین آموزش و پرورش* و *برنامه درسی ملی* تدوین شده‌اند. در *سند تحول بنیادین* آمده است: تربیت در مدرسه باید بر اساس ابعاد و ساحت‌های وجودی متربیان سازمان یابد. یکی از این ساحت‌ها، ساحت اجتماعی-سیاسی است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰) و همچنین در *سند برنامه درسی ملی*، در الگوی هدف‌گذاری، از چهار عرصه‌ای که اهداف تربیت با توجه به آنها قابل تبیین است، یک عرصه مربوط به ارتباط متربی با خلق (خانواده، همسایگان، جامعه محلی، جامعه ملی، جامعه اسلامی و جامعه جهانی، اعم از دوست و دشمن) است (همان، ۱۳۹۱).

اسلام و مهارت‌های اجتماعی

قرآن و متون اسلامی نیز بر اهمیت و تأثیر مهارت‌های اجتماعی تأکید می‌کنند. از جمله مهارت‌های اجتماعی تأکید شده عبارت‌اند از:

۱. مشورت کردن: در آیه ۱۵۹ سوره آل عمران، خداوند به پیامبر اکرم ﷺ دستور می‌دهد در امور، با مسلمانان مشورت کند، و آن را از رموز پیروزی و موفقیت آن حضرت می‌داند: «فَمَا رَحْمَةٌ مِنَ اللَّهِ لَئِنْ لَمْ يَكُنْ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانْتَضَوْا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ وَاسْتَغْفِرْ لَهُمْ وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ». به سبب رحمت الهی، در برابر مؤمنان نرم شدی، و اگر خشن و سنگ‌دل بودی از اطرافت پراکنده می‌شدند پس آنان را ببخش و برای آنها آموزش بطلب و در کارها با آنان مشورت کن. اما هنگامی که تصمیم گرفتی بر خدا توکل نما.

۲. مشورت: پیامبر اکرم ﷺ: «الْمُشَاوَرَةُ حِصْنٌ مِنَ النَّدَامَةِ وَأَمْنٌ مِنَ الْمَلَامَةِ»؛ مشورت دژی در مقابل پشیمانی و مایهٔ ایمنی از سرزنش است (الآبی، ۱۴۲۴ق، ج ۱، ص ۱۸۳).

امام علی ﷺ: «اسْتَشِرْ عَدُوَّكَ الْعَاقِلَ وَأَخْذِرْ رَأْيَ صَدِيقِكَ الْجَاهِلِ»؛ با دشمن خردمندت مشورت کن، ولی از رأی دوست نادان خود بیمناک باش (تمیمی آمدی، ۱۳۸۴، ص ۱۰۶۹۴).

امام صادق علیه السلام: «لَا تَكُونَنَّ أَوَّلَ مُشِيرٍ وَإِذَا كَ وَالرَّأَى الْفَطِيرَ»؛ در مشورت نخستین کس مباش که نظر می‌دهد، و از اظهار نظر ناپخته بپرهیز (همان، ص ۲۴۷).

۳. برقراری ارتباط: حضرت محمد صلی الله علیه و آله و سلم: «صلوا ارحامکم فی الدنيا ولو سلام»؛ در دنیا صلۀ ارحام کنید، اگرچه فقط سلام باشد (شریفی، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۷۶). کارهایی از قبیل صلۀ رحم و احسان به دیگران، اصولی برای برقراری ارتباط هستند و با به کار بستن این اصول، می‌توان به ارتباطی سازنده و مفید دست پیدا کرد. قرآن در آیاتش، به دوری از قطع رحم و بداخلاقی در روابط، و عطوفت و خوش‌زبانی در ارتباطات سفارش کرده است. آیه ۲۰۰ سوره آل عمران می‌فرماید: ای کسانی که ایمان آورده‌اید شکیبا باشید و دیگران را به شکیبایی فراخوانید و رابطه‌ی خوب برقرار کنید و تقوا پیشه کنید، تا شاید رستگار شوید.

۴. تفکر: آیات ذیل به این موضوع اشاره کرده‌اند:
«وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِنْهُ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ» (جاثیه: ۱۳)؛ و همه آنچه را در آسمان‌ها و آنچه را در زمین است برای شما مسخر گردانید. قطعاً در این نشانه‌ای است برای گروهی که فکر می‌کنند.

«وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِنْ دَابَّةٍ آيَاتٍ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ» (جاثیه: ۴)؛ و نیز در آفرینش شما و جنبندگانی که در سراسر زمین پراکنده ساخته، نشانه‌هایی است برای جمعیتی که اهل یقینند.

«أَوَلَمْ يَنْظُرُوا فِي مَلَكُوتِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا خَلَقَ اللَّهُ مِنْ شَيْءٍ وَأَنْ عَسَى أَنْ يَكُونَ قَدِ اقْتَرَبَ أَجَلُهُمْ فَبِأَيِّ حَدِيثٍ بَعْدَهُ يُؤْمِنُونَ» (اعراف: ۱۵۸)؛ چرا در ملکوت آسمان‌ها و زمین و هرچه خدا آفریده نمی‌نگرند و نمی‌اندیشند که شاید اجلشان نزدیک شده باشد. راستی، پس از قرآن کدام سخن را باور می‌کنند؟

همچنین حضرت محمد صلی الله علیه و آله و سلم می‌فرماید: «فكرة ساعة خير من عبادة سنتين سنة»؛ ساعتی اندیشیدن بهتر از شصت سال عبادت کردن است (پاینده، بی‌تا، ص ۴۲۲).

۵. مقابله با استرس: به آیات ذیل دقت کنید:
«الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ» (رعد: ۲۸)؛ همان کسانی که ایمان آورده‌اند و دل‌هایشان به یاد خدا آرام می‌یابد. آگاه باشید که دل‌ها تنها به یاد خدا آرام می‌گردند.

«اللَّهُ نَزَلَ أَحْسَنَ الْحَدِيثِ كِتَابًا مُتَشَابِهًا مَثَانِيَ تَقْشَعِرُّ مِنْهُ جُلُودُ الَّذِينَ يَخْشَوْنَ رَبَّهُمْ ثُمَّ تَلِينُ جُلُودُهُمْ وَقُلُوبُهُمْ إِلَىٰ ذِكْرِ اللَّهِ ذَلِكَ هُدَىٰ اللَّهِ يَهْدِي بِهِ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُضِلِلِ اللَّهُ فَمَا لَهُ مِنْ هَادٍ» (زمر: ۲۳)؛ خداوند بهترین سخن را نازل کرده؛ کتابی که آیاتش همانند یکدیگر است. آیاتی مکرر دارد و از شنیدن آیاتش، لرزه بر اندام کسانی می‌افتد که از پروردگارشان می‌ترسند. سپس برون و درونشان نرم و متوجه ذکر خدا می‌شود. این هدایت الهی است که هر کس را بخواهد با آن راهنمایی می‌کند. و هر کس را خداوند گمراه سازد، راهنمایی برای او نخواهد بود.

۶. مسئولیت‌پذیری: پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم می‌فرماید: «آگاه باشید که همه شما در برابر تعهدات خود مسئول هستید و در مقابل مسئولیتی که دارید در برابر دیگران متعهد هستید» (جوادی آملی، ۱۳۹۲، ص ۴۳۵).

امام سجاد علیه السلام هم می‌فرمایند: «بدان که خدای عزوجل را بر تو حقوقی است که در هر جنبشی که از تو سر می‌زند و هر آرامشی که داشته باشی و یا در هر حالی که باشی یا در هر منزلی که فرود آیی یا در هر عضوی که بگردانی یا در هر ابزاری که در آن تصرف کنی، آن حقوق اطراف تو را فراگرفته است» (صدوق، بی‌تا، ص ۶۷۴).

خداوند می‌فرماید: «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئَلًا» (اسراء: ۱۷)؛ از آنچه نمی‌دانی پیروی نکن؛ چراکه گوش و چشم و دل‌ها همه مسئولند.

۷. تصمیم‌گیری: در خصوص این مهارت، قرآن کریم تأکید می‌فرماید که قبل از هر تصمیم‌گیری، باید با افراد آگاه مشورت کرد و هرگونه تصمیم‌گیری باید پس از مشاوره انجام پذیرد. سپس از بین آراء مشاوران، باید بهترین راه‌حل را برگزید. خدای متعال در سوره نمل، آیه ۳۲ پس از آن به داستان ملکه سبا اشاره می‌کند، از قول او می‌فرماید: آن زن گفت: ای بزرگان (مشاوران)، در کار من نظر بدهید که تا شما حاضر نباشید من هیچ کاری را فیصله نتوانم داد. در جای دیگر، قرآن کریم قلب را مرکز تصمیم‌گیری انسان معرفی نموده، می‌فرماید: آنچه را که در دل دارید، خواه آشکارش سازید یا پوشیده‌اش دارید، خداوند شما را بدان بازخواست خواهد کرد (بقره: ۲۸۳).

۸. حل مسئله: از دیدگاه قرآن، مهارت در حل مسائل زندگی زمانی حاصل می‌شود که انسان مراحل ایمان، تقوا و بندگی خالصانه خداوند را طی کرده باشد؛ نه در بعد زمان، بلکه به لحاظ ارتباط قلبی با خداوند و کمک گرفتن از او و عمل به دستورات او. در این حال است که خداوند درهای حکمت را به روی بندگان خالص خویش می‌گشاید و او را در حل مسائل متعدد زندگی یاری می‌کند. پس احسان و پرهیزگاری زمینه‌ساز حل تمام مسائل زندگی است. در آیه ۲۶۱ سوره بقره می‌فرماید: «به هر که بخواهد حکمت (مهارت حل مسئله) عطا می‌کند و به هر که حکمت عطا شد نیکی فراوان داده شده است و جز خردمندان پند نپذیرند».

مطالب بیان شده دال بر اهمیت رشد اجتماعی و ایجاد سواد و کفایت اجتماعی در فراگیران است؛ رشدی که می‌بایست برنامه‌های درسی به تحقق آن کمک کنند. بدین‌رو، با توجه به اینکه درس «علوم تجربی» نسبت به سایر دروس رسالت ویژه‌ای برای تحقق این هدف دارد و با توجه به تغییر محتوای کتاب‌های درسی در سال‌های اخیر، این سؤال مطرح می‌گردد که تا چه حد در محتوای کتاب‌های درسی *علوم تجربی* دوره ابتدایی بر کفایت اجتماعی و مؤلفه‌های آن تأکید شده است؟ این سؤالی است که تحقیق حاضر به منظور پاسخ‌گویی به آن طراحی و اجرا شده است. برای پاسخ‌گویی به این سؤال پژوهشی، پنج پرسش پژوهشی جزئی نیز مطرح گردید که سؤال اول مقوله‌هایی از مؤلفه‌های کفایت اجتماعی را که متناسب با نیاز و توان دانش‌آموزان این دوره سنی و اهداف این دوره باشد، تعیین و پی‌گیری می‌کرد، و سؤالات بعدی میزان تأکید بر این مقوله‌ها را بر اساس مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در محتوای کتاب‌های درسی *علوم تجربی* جست‌وجو می‌نمود.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش «ترکیبی» (توصیفی-پیمایشی و تحلیل محتوای کیفی و کمی) انتخاب گردید. به منظور پاسخ‌گویی به سؤال اول پژوهش مبنی بر تعیین مقوله‌هایی از مؤلفه‌های کفایت اجتماعی، که آموزش آنها در حد توان فراگیران دوره ابتدایی و نیاز آنها باشد، از نظر متخصصان تعلیم و تربیت بهره‌گیری شد. به منظور ارزیابی محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی بر اساس میزان تأکید بر این مقوله‌ها، ابتدا از روش «تحلیل محتوای کیفی» و سپس «کمی» بهره گرفته شد. «کیفی» بدان لحاظ که با خواندن تک‌تک جملات متن، این مسئله شناسایی شد که این جمله دانش‌آموز را به سمت کدام یک از مؤلفه‌های کفایت اجتماعی رهنمون می‌شود، و بعد از مشخص کردن جملاتی از این حیث، تعداد جملات قرار گرفته در هر طبقه شمارش گردید، و سرانجام، با کمک فراوانی و درصد وضعیت محتوای کتاب‌های تازه‌تألیف علوم تجربی در ارتباط با میزان تأکید بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی توصیف شد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری تحقیق در ارتباط با سؤال اول تحقیق، همه استادان رشته‌های برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی و روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی استان مرکزی، جمعاً ۱۵۰ تن بودند که به سبب حجم کم جامعه، تمام افراد در تحقیق مشارکت داده شدند. روش نمونه‌گیری در این بخش، کار «تمام‌شماری» بود. جامعه آماری تحقیق در ارتباط با سایر پرسش‌های تحقیق، محتوای کتاب‌های «علوم تجربی» دوره ابتدایی سال تحصیلی ۹۴-۹۵ شامل ۶ جلد کتاب بود که همه تحلیل گردید. بنابراین، حجم جامعه و نمونه با یکدیگر برابر و روش نمونه‌گیری «سرشماری» بود.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها

ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسش‌نامه و سیاهه ثبت داده‌ها بود. روایی ابزارها از طریق مراجعه به خبرگان ارزیابی و تأیید شد و برای آزمون پایایی ابزارها، برای پرسش‌نامه از «آزمون همبستگی» بهره گرفته شد، و به منظور سنجش پایایی سیاهه ثبت داده‌ها، از ضریب توافق استفاده گردید. ضریب همبستگی $0/82$ و ضریب توافق $0/78$ محاسبه گردید که نشان از پایایی بالای ابزارهای تحقیق دارد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، از روش کمی و کیفی به صورت تلفیقی استفاده شده است. در بخش روش تحقیق توصیفی، از شاخص‌های آمار توصیفی مانند فراوانی، درصد و ضریب بار عاملی استفاده شده است؛ بدین صورت که ابتدا برای اطمینان یافتن از امکان به‌کارگیری فن تحلیل عاملی در این تحقیق، از دو آزمون بارتلت و آزمون کایزر-مایر-اولکین (KMO) استفاده شد. در بخش «تحلیل محتوا»، پس از تحلیل محتوای کیفی قیاسی، متن کتاب‌های درسی و کدگذاری، در نهایت، فراوانی و درصد فراوانی واحدهای ثبت (جملات) بر اساس مؤلفه‌های کفایت اجتماعی مشخص و در جداول مخصوص سیاهه‌ها گزارش گردید.

یافته‌های پژوهش

۱. خرده مؤلفه‌های کفایت اجتماعی متناسب با نیاز و توان دانش‌آموزان دوره ابتدایی، به تفکیک مؤلفه‌های شناختی، رفتاری، هیجانی و انگیزشی کدامند؟

برای پاسخ به این سؤال پژوهش، به منظور بررسی پیش‌فرض کرویت (بررسی ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرها در جامعه)، آزمون «کرویت بارتلت» (۱۹۵۰) استفاده شد. همچنین برای بررسی کفایت نمونه و مناسب بودن داده‌های جمع‌آوری شده برای تحلیل عاملی، از آزمون «کایزر مایر» (۱۹۶۱) یا KMO استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره (۱) آمده است.

جدول (۱): آزمون کرویت بارتلت و کمو (KMO)

آزمون کرویت بارتلت			آزمون کمو
P	درجه آزادی	خی ۲	کفایت نمونه
۰/۰۰۰	۱۰۵	۲۰۹/۶	۰/۷۵۷

همان‌گونه که داده‌های درج شده در جدول (۱) نشان می‌دهد، مقدار KMO برابر ۰/۷۵۷ و آزمون بارتلت معنادار است. بنابراین، با توجه به کفایت نمونه‌برداری و معناداری آزمون بارتلت، ماتریس همبستگی برای تحلیل عاملی مناسب است.

جدول (۲): نتایج تحلیل عاملی در انتخاب و تأیید عوامل کفایت اجتماعی

مؤلفه	ردیف	عوامل کفایت اجتماعی	ضریب عاملی
مهارت‌های شناختی	۱	دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۰/۸۵۸
	۲	مهارت پردازش اطلاعات	۰/۸۴۹
	۳	مهارت تصمیم‌گیری	۰/۸۵۹
	۴	نگرش‌ها، طرحواره‌ها و باورها	۰/۸۵۰
مهارت‌های رفتاری	۵	جرئت‌مندی	۰/۸۸۶
	۶	توانایی گفت‌گو با دیگران	۰/۸۰۰
	۷	کمک گرفتن و کمک کردن به دیگران	۰/۶۹۴
	۸	توانایی برقراری رابطه صحیح با دیگران	۰/۸۹۱
مهارت‌های هیجانی	۹	کنترل هیجان‌ها	۰/۸۲۱
	۱۰	توانایی همدلی با دیگران	۰/۸۰۹
مهارت‌های انگیزشی	۱۱	عفو و گذشت نسبت به دیگران	۰/۷۵۴
	۱۲	پای‌بندی به ارزش‌ها	۰/۸۳۸
	۱۳	احساس کارآمدی	۰/۷۹۸

همان‌گونه که نتایج حاصل از تحلیل عاملی درج شده در جدول (۲) نشان می‌دهد، تعداد عامل‌ها از ۱۵ به ۱۳ تقلیل پیدا کرده است؛ بدین‌گونه که یکی از مؤلفه‌های کفایت اجتماعی حذف گردید (پذیرش شکست یا موفقیت) و دو نمونه در یکدیگر ادغام شدند (کمک از دیگران و کمک به دیگران)؛ زیرا بار عاملی آنها تقریباً مساوی بود و مابقی در فهرست ابقا گردید.

۲. تأکید بر مهارت‌های «کفایت اجتماعی» در کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه اول ابتدایی ایران تا چه حد است؟

جدول (۳): سیاهه فراوانی و درصد تحلیل محتوای کتاب درسی «علوم تجربی» پایه اول بر اساس الگوی «کفایت اجتماعی» فلتر

مهارت‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	جمع فراوانی	جمع درصد
مهارت‌های شناختی	دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۵۱	۱۵/۴	۱۲۵	۳۷/۹
	مهارت پردازش اطلاعات	۳۰	۹/۱		
	مهارت تصمیم‌گیری	۲۲	۶/۷		
	نگرش‌ها و باورها	۲۲	۶/۷		
مهارت‌های رفتاری	جرئت‌مندی	۴	۱/۲	۲۰	۶
	کمک به دیگران، کمک از دیگران	۷	۲/۱		
	توانایی گفت‌وگو با دیگران	۶	۱/۸		
	توانایی برقراری رابطه صحیح با دیگران	۳	۰/۹		
مهارت‌های هیجانی	کنترل هیجان‌ها	۴	۱/۲	۹	۲/۷
	توانایی همدلی با دیگران	۵	۱/۵		
مهارت‌های انگیزشی	عفو و گذشت	-	-	۹	۲/۷
	پای‌بندی به ارزش‌ها	-	-		
	احساس کارآمدی	۹	۲/۷		
کفایت	کفایت	-	-	۱۶۳	۴۹/۳
غیر کفایت	غیر کفایت	-	-	۱۶۹	۵۰/۷
کل واحدها	-	-	-	۳۳۲	۱۰۰

با توجه به داده‌های درج شده در جدول (۳) در پاسخ به این سؤال پژوهشی می‌توان گفت: از مجموع بندها، تصاویر و تمرین‌های کتاب علوم تجربی پایه اول مرتبط با مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی»، بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی با فراوانی ۱۲۵ و بعد از آن بیشترین تأکید بر مهارت‌های رفتاری با فراوانی ۲۰ و کمترین تأکید بر مهارت‌های هیجانی و انگیزشی با فراوانی ۹ بوده است.

۳. میزان تأکید بر مهارت‌های «کفایت اجتماعی» در کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه دوم ابتدایی ایران تا چه حد است؟

جدول (۴): سیاهه فراوانی و درصد تحلیل محتوای کتاب درسی «علوم تجربی» پایه دوم بر اساس الگوی «کفایت اجتماعی» فلنر

مهارت‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	جمع فراوانی	جمع درصد
مهارت‌های شناختی	دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۴۸	۱۶	۵۳	۱۷/۸
	مهارت پردازش اطلاعات	۱	۰/۴		
	مهارت تصمیم‌گیری	-	-		
	نگرش‌ها و باورها	۴	۱/۴		
مهارت‌های رفتاری	جرئت‌مندی	-	-	۳۹	۱۳
	کمک به دیگران، کمک از دیگران	۲۴	۸		
	توانایی گفت‌وگو با دیگران	۱۵	۵		
	توانایی برقراری رابطه صحیح با دیگران	-	-		
مهارت‌های هیجانی	کنترل هیجان‌ها	۲	۰/۷	۵	۱/۷
	توانایی همدلی با دیگران	۳	۱		
مهارت‌های انگیزشی	عفو و گذشت	۱۷	۵/۷	۱۷	۵/۷
	پای‌بندی به ارزش‌ها	-	-		
	احساس کارآمدی	-	-		
کفایت	کفایت	-	-	۱۱۴	۳۸/۲
غیر کفایت	غیر کفایت	-	-	۱۸۶	۶۱/۸
کل واحدها	-	-	-	۳۰۰	۱۰۰

با توجه به داده‌های درج شده در جدول (۴) در پاسخ به این سؤال پژوهشی، می‌توان گفت که از مجموع بندها، تصاویر و تمرین‌های کتاب **علوم تجربی** پایه دوم مرتبط با مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی»، بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی با فراوانی ۵۳ و بعد از آن بیشترین تأکید بر مهارت‌های رفتاری با فراوانی ۳۹ و بعد مهارت‌های انگیزشی با فراوانی ۱۷ بعد از مهارت‌های رفتاری قرار دارد و مهارت‌های هیجانی با فراوانی ۵ کمترین تأکید را داشته است.

۴. میزان تأکید بر مهارت‌های «کفایت اجتماعی» در کتاب‌های درسی **علوم تجربی** پایه سوم ابتدایی ایران تا چه حد است؟

جدول (۵): سیاهه فراوانی و درصد تحلیل محتوای کتاب درسی «علوم تجربی» پایه سوم بر اساس الگوی «کفایت اجتماعی» فلنر

مهارت‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	جمع فراوانی	جمع درصد
مهارت‌های شناختی	دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۱۹۴	۶۱/۶	۱۹۷	۶۲/۸
	مهارت پردازش اطلاعات	۳	۱/۲		
	مهارت تصمیم‌گیری	-	-		
	نگرش‌ها و باورها	-	-		
مهارت‌های رفتاری	جرئت‌مندی	-	-	۲۳	۷/۵
	کمک به دیگران، کمک از دیگران	-	-		
	توانایی گفت‌وگو با دیگران	۲۳	۷/۵		
	توانایی برقراری رابطه صحیح با دیگران	-	-		

مهارت‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	جمع فراوانی	جمع درصد
مهارت‌های هیجانی	کنترل هیجان‌ها	-	-	-	-
	توانایی همدلی با دیگران	-	-	-	-
مهارت‌های انگیزشی	عفو و گذشت	۸	۲/۷	۸	۲/۷
	پای‌بندی به ارزش‌ها	-	-	-	-
	احساس کارآمدی	-	-	-	-
کفایت	کفایت	-	-	۲۲۸	۷۳
غیر کفایت	غیر کفایت	-	-	۸۸	۲۷
کل واحدها	-	-	-	۳۱۶	۱۰۰

با توجه به داده‌های درج شده در جدول (۵)، در پاسخ به این سؤال پژوهشی، می‌توان گفت: از مجموع بندها، تصاویر و تمرین‌های کتاب *علوم تجربی* پایه سوم مرتبط با مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی با فراوانی ۱۹۷ و بعد از آن مهارت‌های رفتاری با فراوانی ۲۳ و مهارت‌های انگیزشی با فراوانی ۸ بعد از مهارت‌های رفتاری قرار دارند و به مهارت‌های هیجانی اشاره‌ای نشده است.

۵. میزان تأکید بر مهارت‌های «کفایت اجتماعی» در کتاب‌های درسی *علوم تجربی* پایه چهارم ابتدایی ایران تا

چه حد است؟

جدول (۶): سیاهه فراوانی و درصد تحلیل محتوای کتاب درسی «علوم تجربی» پایه چهارم بر اساس الگوی «کفایت اجتماعی» فلنر

مهارت‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	جمع فراوانی	جمع درصد
مهارت‌های شناختی	دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۲۰۷	۷۱/۸	۲۰۹	۷۲/۴
	مهارت پردازش اطلاعات	۲	۰/۶		
	مهارت تصمیم‌گیری	-	-		
	نگرش‌ها و باورها	-	-		
مهارت‌های رفتاری	جرت‌مندی	-	-	۳	۰/۹
	کمک به دیگران، کمک از دیگران	-	-		
	توانایی گفت‌وگو با دیگران	۳	۰/۹		
	توانایی برقراری رابطه صحیح با دیگران	-	-		
مهارت‌های هیجانی	کنترل هیجان‌ها	-	-	-	-
	توانایی همدلی با دیگران	-	-		
مهارت‌های انگیزشی	عفو و گذشت	-	-	-	-
	پای‌بندی به ارزش‌ها	-	-		
	احساس کارآمدی	-	-		
کفایت	کفایت	-	-	۲۱۲	۷۳/۳
غیر کفایت	غیر کفایت	-	-	۷۶	۲۶/۷
کل واحدها	-	-	-	۲۸۸	۱۰۰

با توجه به داده‌های درج شده در جدول (۶)، در پاسخ به این سؤال پژوهشی می‌توان گفت: از مجموع بندها، تصاویر و تمرین‌های کتاب *علوم تجربی* پایه چهارم مرتبط با مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی»، بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی با فراوانی ۲۰۹، بیشترین تأکید و بعد از آن بر مهارت‌های رفتاری با فراوانی ۳ بوده و بر مهارت‌های هیجانی و انگیزشی تأکیدی نشده است.

۶. میزان تأکید بر مهارت‌های «کفایت اجتماعی» در کتاب‌های *علوم تجربی* پایه پنجم ابتدایی ایران تا چه حد است؟

جدول (۷): سیاهه فراوانی و درصد تحلیل محتوای کتاب درسی «علوم تجربی» پایه پنجم بر اساس الگوی «کفایت اجتماعی» فلنر

مهارت‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	جمع فراوانی	جمع درصد
مهارت‌های شناختی	دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۲۰۸	۷۲/۲	۲۰۸	۷۲/۲
	مهارت پردازش اطلاعات	-	-		
	مهارت تصمیم‌گیری	-	-		
	نگرش‌ها و باورها	-	-		
مهارت‌های رفتاری	جرئت‌مندی	-	-	-	-
	کمک به دیگران، کمک از دیگران	-	-		
	توانایی گفت‌وگو با دیگران	-	-		
	توانایی برقراری رابطه صحیح با دیگران	-	-		
مهارت‌های هیجانی	کنترل هیجان‌ها	-	-	-	-
	توانایی همدلی با دیگران	-	-		
مهارت‌های انگیزشی	عفو و گذشت	۲	۰/۸	۴	۱/۶
	پای‌بندی به ارزش‌ها	۲	۰/۸		
	احساس کارآمدی	-	-		
کفایت	کفایت	-	-	۲۱۲	۷۴/۳
غیر کفایت	غیر کفایت	-	-	۷۴	۲۵/۷
کل واحدها	-	-	-	۲۸۶	۱۰۰

با توجه به داده‌های درج شده در جدول (۷)، در پاسخ به این سؤال پژوهشی می‌توان گفت: از مجموع بندها، تصاویر و تمرین‌های کتاب *علوم تجربی* پایه پنجم مرتبط با مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی»، بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی با فراوانی ۲۰۸ و بعد از آن مهارت‌های انگیزشی با فراوانی ۴ قرار دارد، و بر مهارت‌های رفتاری و هیجانی تأکیدی نشده است.

۷. میزان تأکید بر مهارت‌های «کفایت اجتماعی» در کتاب‌های درسی *علوم تجربی* پایه ششم ابتدایی ایران تا چه حد است؟

جدول (۸): سیاهه فراوانی و درصد تحلیل محتوای کتاب درسی «علوم تجربی» پایه ششم بر اساس الگوی «کفایت اجتماعی» فلنر

مهارت‌ها	مؤلفه‌ها	فراوانی	درصد	جمع فراوانی	جمع درصد
مهارت‌های شناختی	دانش و یادگیری مهارت‌های اجتماعی	۱۲۹	۴۱/۷	۱۵۹	۵۱/۳
	مهارت پردازش اطلاعات	۳۰	۹/۶		
	مهارت تصمیم‌گیری	-	-		
	نگرش‌ها و باورها	-	-		
مهارت‌های رفتاری	جرئت‌مندی	-	-	۱۳	۳/۹
	کمک به دیگران، کمک از دیگران	-	-		
	توانایی گفت‌وگو با دیگران	۱۳	۳/۹		
	توانایی برقراری رابطه صحیح با دیگران	-	-		
مهارت‌های هیجانی	کنترل هیجان‌ها	-	-	-	-
	توانایی همدلی با دیگران	-	-		
مهارت‌های انگیزشی	عفو و گذشت	۷	۲/۱	۸	۲/۴
	پای‌بندی به ارزش‌ها	۱	۰/۳		
	احساس کارآمدی	-	-		
کفایت	کفایت	-	-	۱۸۰	۵۷/۶
غیر کفایت	غیر کفایت	-	-	۱۳۰	۴۲/۴
کل واحدها	-	-	-	۳۱۰	۱۰۰

با توجه به داده‌های درج شده در جدول (۸)، در پاسخ به این سؤال پژوهشی، می‌توان گفت که از مجموع بندها، تصاویر و تمرین‌های کتاب علوم تجربی پایه ششم مرتبط با مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی»، بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی با فراوانی ۱۵۹ و بعد از آن مهارت‌های رفتاری با فراوانی ۱۳ بوده است. مهارت‌های انگیزشی با فراوانی ۸ بعد از مهارت‌های رفتاری قرار دارند. بر مهارت‌های هیجانی تأکیدی نشده است.

پرسش کلی پژوهش

میزان تأکید بر مؤلفه‌های کفایت اجتماعی در محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی ایران تا چه حد است؟

جدول (۹): میزان فراوانی و درصد محتوای مرتبط و غیرمرتبط با «کفایت اجتماعی» در محتوای کتاب‌های درسی «علوم تجربی»

محتوای کتاب درسی علوم تجربی	پایه اول		پایه دوم		پایه سوم		پایه چهارم		پایه پنجم		پایه ششم		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
تأکید بر کفایت اجتماعی	۱۶۳	۴۹/۳	۱۱۴	۳۸/۲	۲۲۸	۷۳	۲۱۲	۳۳/۳	۲۱۲	۷۴/۳	۱۸۰	۵۷/۶	۱۱۰۹	۶۰/۵۳
عدم تأکید بر کفایت اجتماعی	۱۶۹	۵۰/۷	۱۸۶	۶۱/۱	۸۷	۲۷	۶۸	۲۱/۱	۷۴	۲۵/۷	۱۳۰	۴۱/۴	۷۳۳	۳۹/۴۷
کل	۳۳۲	۱۰۰	۳۰۰	۱۰۰	۳۱۵	۱۰۰	۲۸۰	۱۰۰	۲۸۶	۱۰۰	۳۱۰	۱۰۰	۱۸۴۲	۱۰۰

جدول (۱۰): میزان درصد تأکید محتوای درسی «علوم تجربی» دوره ابتدایی بر مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی»

	مهارت شناختی		مهارت هیجانی		مهارت رفتاری		مهارت انگیزشی		کفایت	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
اول	۱۲۵	۷۶/۷	۲۰	۱۲/۳	۹	۵/۵۲	۹	۵/۵۲	۱۶۳	۱۰۰
دوم	۵۳	۴۶/۵	۳۹	۳۴/۲	۵	۴/۳۸	۱۷	۱۴/۹	۱۱۴	۱۰۰
سوم	۱۹۷	۸۵/۴	۲۳	۱۰/۱	-	-	۸	۳/۵۰	۲۲۸	۱۰۰
چهارم	۲۰۹	۹۸/۶	۳	۱/۵	-	-	-	-	۲۱۲	۱۰۰
پنجم	۲۰۸	۹۸/۱	-	-	-	-	۴	۱/۸۹	۲۱۲	۱۰۰
ششم	۱۵۹	۸۸/۳	۱۳	۷/۲۲	-	-	۸	۴/۴۴	۱۸۰	۱۰۰
کل	۹۵۱	۸۵/۷۵	۹۸	۸/۸۴	۱۴	۱/۲۶	۴۶	۴/۱۴	۱۱۰۹	۱۰۰

همان‌گونه که داده‌های درج شده در جدول شماره ۹ و ۱۰ نشان می‌دهد، در پاسخ به پرسش کلی تحقیق، می‌توان گفت: از مجموع بندها، تصاویر و تمرین‌های تشکیل دهنده محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره ابتدایی ایران (۱۸۳۲ واحد)، ۶۰/۵۳ درصد مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» تأکید کرده و ۳۹/۴۷ درصد با آن بی‌ارتباط هستند. روند میزان تأکید بر مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» از پایه اول به سمت پایه دوم کاهش یافته و از سوم به سمت ششم سیر صعودی داشته است، به گونه‌ای که از مجموع محتوای کتاب علوم تجربی پایه اول ۴۹/۳ درصد، پایه دوم ۳۸/۲ درصد، پایه سوم ۷۳ درصد، پایه چهارم ۷۳/۳ درصد، پایه پنجم ۷۴/۳ درصد و پایه ششم ۵۷/۶ درصد به

مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» پرداخته‌اند. همچنین در ارتباط با میزان تأکید بر مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» از پایه اول تا ششم نظم منطقی قابل مشاهده نیست. برای مثال، میزان تأکید بر مهارت شناختی از پایه اول به دوم کاهش یافته و از پایه دوم تا پنجم افزایش یافته و در پایه ششم کاهش یافته است، در صورتی که بر اساس نظریات روان‌شناسی، این سیر باید از پایه اول به ششم بر اساس رشد شناختی و ذهنی کودکان افزایش یابد. در پایه اول، بیشترین تأکید بر مؤلفه مهارت شناختی ۷۶/۷ درصد و کمترین تأکید بر مهارت‌های هیجانی و انگیزشی ۵/۵۲ درصد و در پایه دوم بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی ۴۶/۵ درصد و کمترین تأکید بر مهارت‌های هیجانی ۴/۳۸ درصد و در پایه سوم بیشترین تأکید بر مهارت‌های شناختی ۸۵/۴ درصد و کمترین تأکید بر مهارت‌های هیجانی بوده است. در پایه چهارم بیشترین تأکید بر مهارت شناختی ۹۸/۶ درصد و کمترین تأکید بر مهارت هیجانی و انگیزشی بوده است. در پایه پنجم، بیشترین تأکید بر مهارت شناختی ۹۸/۱ درصد و کمترین تأکید بر مهارت رفتاری و هیجانی شده است. در پایه ششم، بیشترین تأکید بر مهارت شناختی با ۸۸/۳ درصد و کمترین تأکید بر مهارت هیجانی بوده است.

در مجموع، در کتاب‌های علوم تجربی دوره ابتدایی ایران، بیشترین تأکید - به ترتیب - بر مهارت شناختی ۸۵/۷۵ درصد، مهارت رفتاری ۸/۸۴ درصد، مهارت انگیزشی ۴/۱۴ درصد و مهارت هیجانی ۱/۲۶ درصد بوده است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات پیشین همسو هستند؛ از جمله لووچان (۲۰۰۴) در تحقیق خود، محتوای درسی علوم تجربی دوره ابتدایی را بررسی کرده و میزان تأکید بر مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» را - به ترتیب - در مهارت شناختی ۳۱ درصد، رفتاری ۲۲/۵ درصد، هیجانی ۹/۶ درصد و انگیزشی ۴/۷ درصد گزارش داده است. رام و راس (۲۰۰۱) پس از مطالعه تحلیل محتوا در برنامه درسی دوره ابتدایی گزارش داده‌اند: میانگین تأکید برنامه‌های درسی بر مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» - به ترتیب - عبارتند از: مهارت شناختی ۲۲ درصد، رفتاری ۱۷/۹، هیجانی ۱/۳ درصد و انگیزشی ۳/۴ درصد. استاد حسنلو (۱۳۹۱) هم محتوای درسی علوم تجربی پایه‌های چهارم و پنجم ابتدایی را بررسی کرده که در یافته‌های تحقیق او آمده است: این دو نوع محتوا در مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» به شرح ذیل تأکید داشته‌اند: مهارت شناختی ۲۹/۵ درصد، رفتاری ۲۱/۷ درصد. او برای دو مهارت دیگر رقمی ذکر نکرده است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

هر مرحله از رشد انسان با نیازها و توانایی‌های خاصی همراه است. بدین‌رو، در طراحی برنامه‌های درسی، ضمن در نظر گرفتن توان فراگیران در هر مرحله از رشد، باید نیازهای آنها را مبنای کار برنامه‌ریزی قرار داد. در این پژوهش نیز برای سنجش میزان تأکید محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی بر مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» بر اساس الگوی فلنر، ابتدا از متخصصان این سؤال پرسیده شد که با توجه به شناختی که از کودکان در این مرحله از رشد دارند، آموزش کدامیک از این مؤلفه‌ها در حد توان و نیاز فراگیران است؟

تحلیل عاملی به عمل آمده از داده‌های حاصل از پاسخ‌گویی متخصصان به این پرسش پژوهشی، تعداد مؤلفه‌های فلنر را به ۱۳ مؤلفه کاهش داد. بنابراین، محتوای کتاب‌های علوم تجربی بر اساس چهار مهارت «شناختی»، «رفتاری»، «انگیزشی» و «هیجانی» و ۱۳ مؤلفه تحلیل گردید. تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بر اساس این مهارت‌ها در تحقیقات پیشین نیز قابل مشاهده است: روگ، ۲۰۰۰؛ لooچان، ۲۰۰۴؛ قاسمی و قدسیه، ۱۳۹۰؛ و قلتاش، ۱۳۹۱ که همگی نشانگر از وجوب پرداختن به این مهارت‌ها در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی است.

نتایج تحقیق حاضر نشان داد که در محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی دوره ابتدایی، بیشترین تأکید بر رشد مهارت‌های شناختی (۹۸/۶ درصد) بوده و به سایر مهارت‌ها کمتر بها داده شده است. این درحالی است که کودک دبستانی از اینکه مبدا مورد توجه و محبت والدین و معلمان و همبازی‌ها قرار نگیرد مضطرب و نگران است. این مسئله نشان می‌دهد که در این دوره باید نسبت به رشد هر چهار مهارت پوشش‌دهنده «کفایت اجتماعی» اهتمام ورزید. با نگاهی به سیر تغییرات میزان تأکید بر این چهار مهارت، در طول پایه‌ها، نظم منطقی به چشم نمی‌خورد. این نشانگر آن است که در این زمینه برنامه‌ریزی از قبل مد نظر نبوده است، با وجود اینکه متخصصان معتقدند: در اواخر دوره دبستان آموزش مهارت‌های انگیزشی به کودکان برای بالا بردن حس کارآمدی و اثربخشی در اجتماع ضروری است. این ضرورت با اضافه شدن پایه ششم به دوره ابتدایی دوچندان شده است. نتایج حاصل از مطالعه حاضر درج شده در جدول شماره (۱۰) نشانگر آن است که میزان توجه به این مهارت در پایه ششم نه تنها نسبت به سایر پایه‌ها بیشتر نشده، بلکه حتی گاهی کمتر شده است. کودکان هر قدر بزرگ‌تر می‌شوند، بر اثر تجربه افزایش آگاهی هیجانی، مانند آگاهی از خوشتن، احساسات و علاقه‌شان به بحث کردن درباره هیجان‌ها تقویت می‌شود. این عوامل همدلی را افزایش می‌دهند که در اواسط کودکی، به رفتار نوع‌دوستانه کمک می‌کند (برگ، ۱۳۸۶، ص ۴۵۰). بنابراین، آموزش مهارت‌های کنترل هیجان و برخورد صحیح با مسائل هیجانی در این دوره، از اهمیت خاصی برخوردار است. این درحالی است که نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی علوم تجربی پایه پنجم و ششم ابتدایی کمترین توجه به این مهم شده است.

در ارتباط با مهارت رفتاری، کمترین بی‌توجهی در محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم قابل مشاهده است؛ یعنی سنی که بچه‌ها علاقه زیادی به تعلق گروهی دارند و برای راه‌یابی به گروه، آموزش مهارت‌های رفتاری به ایشان می‌تواند بسیار ثمربخش باشد.

با توجه به آنچه بیان شد، پیشنهاد این پژوهش به برنامه‌ریزان آن است که به‌طور جدی‌تر، به نیاز دانش‌آموزان به «کفایت اجتماعی» بیندیشند و تمام توان خود را در اصلاح محتوای کتاب‌های درسی علوم تجربی به کار گیرند.

منابع

- ابن بابویه (صدوق)، بی‌تا، *خصال*، ترجمه: سیداحمد فهری زنجانی، شیراز، علمیه اسلامیة.
- الآبی، منصورین حسین، ۱۴۲۴ق، *نثر الدر فی المحاضرات*، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- برک، لورا، ۱۳۸۶، *روان‌شناسی رشد از لقاح تا کودکی*، ترجمه: یحیی سیدمحمدی، تهران، ارسباران.
- بیرامی، منصور و علیرضا مرادی، ۱۳۸۵، «تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی دانش‌آموزان (مدل فلنر)»، *روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، ش ۴، ص ۶۷-۴۷.
- پارسا، محمد، ۱۳۷۶، *روان‌شناسی رشد کودک و نوجوان*، تهران، بعثت.
- پاینده، ابوالقاسم، بی‌تا، *نهج الفصاحه* (مجموعه کلمات قصار حضرت محمدﷺ)، تهران، جاوید.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد، ۱۳۸۴، *غرر الحکم و درر الحکم*، ترجمه: سیدجلالدین محدث، تهران، دانشگاه تهران.
- جلیلی آبکنار، سمیه، ۱۳۹۸، «آموزش و مهارت‌های اجتماعی»، *تعلیم و تربیت استثنایی*، ش ۱۰۴، ص ۷۲-۶۶.
- جوادی عاملی، عبدالله، ۱۳۹۲، *مفاتیح الحیات*، قم، اسراء.
- رکنی، پریسا و همکاران، ۱۳۹۴، «بررسی تأثیر آموزش کفایت اجتماعی بر بهبود عملکرد رفتاری کودکان دارای ناتوانی یادگیری»، *کودکان استثنایی*، ش ۵۷، ص ۵۴-۴۳.
- سیف، سوسن، ۱۳۷۴، *روان‌شناسی رشد ۱*، تهران، سمت.
- شریفی، محمود، ۱۳۸۵، *فروع حدیث*، چ سوم، تهران، معروف.
- قاسمی، وحید و نازیلا قدسیه، ۱۳۹۰، «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نظر عناصر تشکیل دهنده مفهوم سرمایه اجتماعی»، *تعلیم و تربیت*، ش ۱۰۸، ص ۱۳۲-۱۰۹.
- قلناش، عباس، ۱۳۹۱، «تحلیل محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ایران از منظر توجه به ویژگی‌های شهروندی»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ش ۳۵، ص ۱۳۱-۱۱۷.
- کاظمی، رضا و همکاران، ۱۳۹۰، «بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر رفتار سازشی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی»، *ویژه‌نامه توان‌بخشی*، ش ۵، ص ۳۶-۲۴.
- کریم زاده، منصوره و همکاران، ۱۳۸۷، «تأثیر آموزش مهارت هیجانی اجتماعی در رسیدن این مهارت‌ها»، *علوم رفتاری*، ش ۲، ص ۱۴۹-۱۴۳.
- منصور، محمود، ۱۳۹۰، *روان‌شناسی ژنتیک*، تهران، سمت.
- نادری، فرح و همکاران، ۱۳۸۷، «تأثیر آموزش مهارت زندگی بر اضطراب و ابراز وجود دانش‌آموزان دبیرستانی شهرستانی بهبهان»، *روان‌شناسی اجتماعی*، ش ۶، ص ۵۳-۴۳.
- واحدی، شهرام، و اسکندر فتحی آذر، ۱۳۸۵، «تأثیر آموزش و کفایت اجتماعی در کاهش پرخاشگری پسران پیش‌دبستان»، *اصول بهداشت روانی*، ش ۳۳ و ۳۱، ص ۱۴۰-۱۳۱.
- وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، تهران، شورای عالی آموزش و پرورش.
- یاراحمدیان، نسرين، ۱۳۹۱، «ارتقای توانمندی فردی-اجتماعی و سلامت عمومی نوجوانان از طریق افزایش کفایت اجتماعی»، *علوم رفتاری*، ش ۶، ص ۲۸۸-۲۷۹.

Betvin GJ, Griffin KW. Life skills training as a primary prevnetion approach for adolescent Carengie council on Adolesent Development.(1989).,turning points:prepring American youth for the 21century New york.Author
Cheung ck,lee ty.Improving social competence throung character education.Evaluation and program planning 2010;33(3):255-63.

- Coyne, Phyllis. (1980). Social Skills Training: A three- pronged Approach for Developmentally Disabled Adolescents and Young Adults. drug abuse and other problem behaviors. International Journal of Emergency Mental Health 2002;4(1):41-8
- Kendall.p.c.and Braswel.L.(1993).cognitive-Behavioral oral therapy for impulsive children(2 ed).Newyourk:Guilford press.
- Kim,J.Cicchetti,D.(20۱۰).Social self-efficacy and Behavior Problems in Maltevedated and normal treated children. Journal of clinical child and Adolescent Psychology.(32).109-120.
- Low,K.W.L.and Chan,A.H.N.(2004).Gender Role stereoty ping in Hongkong's pri mary school chines language subject Text bools.Ajws.10(1):49-69.
- Ram,A;Ross,H.S.(2001).Problen-solving,contention,and struggle child Decelopment. (72).1710-1722.
- Rantanen K,E riksson K,Niemine P.social competence in children with epilepsy-areview.Epilepsy&Behavior:E&B.(2012);24(3):295-303.
- Westing,E,Andrews,YA,Peterson,M.Genderdifference in pubertal timing,social competence,and cigarette use:attest of earlymaturetion hypothesis.the journal of adolescencent heal;official publication of the society for Adolescent Medicine (2012);51(2):150-5.

ملخص المقالات

متغيرات التأثير في التربية الأخلاقية على ضوء الآية المباركة التي تحدتت عن البلدين الطيب والخيب

Motaqi345@gmail.com

غلام رضا متقى فر / أستاذ مساعد في فرع المعارف الإسلامية - جامعة بيام نور

الوصول: ١٨ رجب ١٤٣٨ - القبول: ٢٣ ذى الحجة ١٤٣٨

الملخص

الآية المباركة التي تحدتت عن البلدين الطيب والخيب هي في مقام بيان البنية الهيكلية للأخلاق الإنسانية العامة على صعيد التأثير والتأثر بالبيئة الاجتماعية، ودلالة هذه الآية عام وشامل لكونها توضح بشكل كلي طبيعة التأثير الملائم وغير الملائم من البيئة التي يعيش فيها الإنسان؛ ولكن مع ذلك هناك بعض الاستثناءات في هذه الدلالة، أى يوجد عدد قليل من الناس مستثنون من هذا الحكم وقد وضح القرآن الكريم ذلك في آيات أخرى.

البلدان الطيب والخيب المشار إليهما في الآية الثامنة والخمسين من سورة الأعراف، يدلان على البيئتين الاجتماعيتين الزهية والمنحرفة، والبيئة تعنى كل عامل له القابلية في التأثير بشكل مناسب أو غير مناسب على فكر الإنسان وسلوكياته، ونستشف من الجمع بين الآيات القرآنية ملاحظتين أساسيتين هما: (١) الإخلال بعملية هداية البشر له ارتباط مباشر بـمن هو متأثر. (٢) تأثر الناس لا يكون على نسق واحد حينما تكون الظروف متشابهة، وإنما هناك الكثير من المتغيرات التي تزيد أو تقلل من مستواه، وأحياناً هناك عوامل تحول دونه وتمنع تحققه. تم تدوين هذه المقالة وفق أسلوب بحثي وثائقي تحليلي بهدف بيان المتغيرات في مدى تأثر البشرية بمختلف الظروف البيئية من حيث الزيادة والنقصان، وهذه المتغيرات عديدة وهي من قبيل عهد الطفولة ومدى التواجد في البيئة الاجتماعية المحددة وتقليد الآخرين ومستوى الثقة بالمتغير المؤثر والاعتقاد بسلامة البيئة المنحرفة وضعف الإرادة أو العجز عن كبح جموح النفس. كل واحد من هذه العوامل - المتغيرات - بحد ذاته وكذلك لدى اجتماعه مع العوامل الأخرى، من شأنه تغيير واقع تأثر الإنسان ببيئته الاجتماعية سلباً أو إيجاباً؛ وفي مقابل ذلك فإن فقدان هذه العوامل أو استبدالها بأخرى مضادة لها أو مختلفة عنها من حيث التركيب والأداء الفردي أو الجماعي، فهو من شأنه أن يتسبب في تغيير الظروف المؤثرة أو أنه أحياناً يجعل تأثير العوامل معاكساً.

كلمات مفتاحية: البلد الطيب، البلد الخيب، التربية الأخلاقية، التأثير بالبيئة.

دراسة تحليلية حول المباني الأنطولوجية للتربية العرفانية على ضوء النهج التربوى فى مدرسة النجف الفكرية

كمال مظلومى زاده/ حائز على شهادة دكتوراه فى التعليم والتربية الإسلامية - مؤسسة الإمام الخمينيؑ للتعليم والبحوث

السيد أحمد رهنمائي / أستاذ مشارك فى فرع العلوم التربوية - مؤسسة الإمام الخمينيؑ للتعليم والبحوث

محمد باقر تحريرى / أستاذ فى الحوزة العلمية

الوصول: ٩ جمادى الثانى ١٤٣٨ - القبول: ١٣ شوال ١٤٣٨

الملخص

الهدف من تدوين هذه المقالة هو الإجابة عن السؤال التالى: هل هناك رؤية موحدة على صعيد دراسة وتحليل المباني الأنطولوجية للتربية العرفانية أو أن الرؤى مختلفة؟

المباني الأنطولوجية للتربية العرفانية تفى بدور أساسى فى سائر المباني مثل الإستمولوجية والأنتروبولوجية، وكذلك لها دور فى مختلف العوامل المرتبطة مثل الأصول والأهداف والأساليب التربوية، والباحثون فى هذه المقالة يرومون بيان المباني الأنطولوجية للتربية العرفانية باعتبارها أهم عامل تربوى، وذلك على أساس مبادئ وأصول المدرسة الفكرية التربوية فى النجف الأشرف وفق منهج بحثٍ وصفى تحليلى، ومن هذا المنطلق تمّ تسليط الضوء على مبدأ التشكيك فى الظهور الذى رجح على مبدأ التشكيك فى الوجود، وهذان الأمران يعتبران وجهتان نظريتان فى بيان المباني الأنطولوجية. وقد بادر الباحثون إلى دراسة وتحليل النتائج على أساس القرآن والسنة وليس على أساس التجارب العرفانية المعتمدة فى بعض المدارس الفكرية مثل مدرسة ابن العربى، إضافةً إلى ذلك فقد تمّ تسليط الضوء على مسيرة عوالم الوجود فى إطارٍ مختلفٍ عن متبنيات ابن العربى الفكرية.

كلمات مفتاحية: التربية العرفانية، مدرسة النجف الفكرية، المباني الأنطولوجية العرفانية، علم الظهور، عوالم الوجود.

الفطرة هل هي استعدادٌ أو فعليةٌ؟

أسد الله طوسي / أستاذ مساعد في مؤسسة الإمام الخميني للتعليم والبحوث

الوصول: ١٨ جمادى الثاني ١٤٣٨ - القبول: ١٨ ذى القعدة ١٤٣٨

الملخص

الإنسان هو الموضوع الأساسي في عملية التربية، وأما المسائل الخاصة بعلم التعليم والتربية فهي تتمحور حول كيفية الصيرورة والتغيير والتربية بالنسبة إلى الإنسان الذي يمتلك العديد من الجوانب الوجودية، وأهمها البعد الفطري. السؤال الأساسي الذي يتمحور حوله البحث في هذه المقالة هو: هل أن البعد الفطري لدى الإنسان على غرار سائر أبعاده بحيث يجسد استعداداً للصيرورة والتغيير أو أنه صبغة إلهية وفعلية ثابتة لا تتغير؟ إن أهمية الإجابة عن هكذا أسئلة تتجلى في كونها أساسية، إذ من خلال طرح إجابات شافية لها تتضح مهام الكثير من المتصدّين للشأن التربوي في عملية التربية، ومن هذا المنطلق دوّن الباحث هذه المقالة وفق أسلوب وصفي تحليلي، ففي بادئ الأمر تطرّق إلى شرح وتحليل المراد من الفطرة والاستعداد والفعلية لأجل أن يحدّد دلالاتها بشكل صائب، ثمّ بادر إلى الإجابة عن السؤال المذكور ضمن عملية بحثٍ متقوّمة على أسس عقلية في تحليل النتائج وتفسيرها، إلى جانب نقده وتحليله للآراء المطروحة على هذا الصعيد.

كلمات مفتاحية: الفطرة، الاستعداد، الفعلية، التعليم والتربية، المبادئ الأنتروبولوجية.

الدلالات التربوية لمفهوم "الإيمان" من وجهة نظر صدر المتألهين

habib.karkon@yahoo.com

كحبيب كاركن بيرق / طالب دكتوراه في الفلسفة والتعليم والتربية بجامعة تربية مدرّس

محسن إيماني نائيني / أستاذ مشارك في جامعة تربية مدرّس

الوصول: ٩ ربيع الثاني ١٤٣٨ - القبول: ١٤ شعبان ١٤٣٨

الملخص

هناك وجهتا نظر متضادتان على صعيد العلاقة بين الإيمان والعقل، وهما: (١) النزعة العقلية التي تعتبر الإيمان منسجماً مع العقل. (٢) النزعة الإيمانية التي تعتبر الإيمان غير منسجم مع العقل.

هذه الدراسة هي من سنخ الدراسات النوعية، حيث تمّ تدوينها وفق أسلوب بحثٍ وصفي تحليلي واستنتاجي حسب أنموذج فرانكن. وبعد أن تطرّق الباحثان إلى بيان ماهية الإيمان من وجهة نظر صدر المتألهين بصفته فيلسوفاً صاحب نزعة عقلية يعتبر الإيمان على غرار الحكمة، استدلالاً على المباني والأصول الخاصّة بالتربية الدينية، ومن جملتها ما يلي: الإنسان كائنٌ عاقلٌ والإيمان أمرٌ معرفي، الإنسان كائنٌ مخيّرٌ والإيمان أمرٌ اختياري، الإيمان أمرٌ مشكّكٌ والقابليات الإيمانية لدى البشرية ليست على حدّ سواء، الإنسان كائنٌ يتطلّع إلى الكمال، بلوغ المراتب العليا من الإيمان يقتضى الالتزام بالإيمان والعمل والاستمرار فيهما، الإنسان كائنٌ يختلف عن الحيوانات والإيمان هو الميزة البائدة له، الإنسان كائنٌ موحد الرؤية، العقل والدين منسجمان ومتّحدان مع بعضهما.

على أساس المباني والأصول المشار إليها، فرؤية الباحثان في هذه المقالة تتمحور حول إمكانية إعداد متعلّمٍ مؤمنٍ دون المساس بمصداقية التربية الدينية وأتّهامها بكونها تلقينيةً.

كلمات مفتاحية: الإيمان، العمل، التربية، الدلالات التربوية، صدر المتألهين، العقل، المعرفة.

باثولوجيا نظام التربية والتعليم، دراسةً لطرح حلّ ناجعٍ

أصغر افتخاري / أستاذ مشارك في جامعة الإمام الصادق

mr.aram@chmail.ir

محمّد رضا أرام / طالب دكتوراه في العلوم السياسية - معهد بحوث العلوم الإنسانية والدراسات الثقافية

الوصول: ٧ جمادى الثاني ١٤٣٨ - القبول: ٥ شوال ١٤٣٨

الملخص

محور البحث في هذه المقالة هو بيان واقع الأداء الموجود فعلياً والمناسب في نظام التربية والتعليم باعتباره نظاماً مؤثراً في التعامل مع سائر الأنظمة، وقد اعتمد الباحثون في هذه المقالة على نظرية "الأنظمة" في رحاب التأكيد على مدى التناسب بين القضايا الواردة إلى هذا النظام والخارجة منه، وكذلك الانعكاسات المباشرة وغير المباشرة لها في سائر الأنظمة المحيطة بها، والهدف من ذلك هو طرح إجابة عن السؤال التالي: ما هي الباثولوجيا التي يوجد لها نظام التربية والتعليم في باطنه وفي خارجه وما هو الحلّ لذلك؟

الدراسات العلمية غالباً ما تكون غير مستقرّة وغير ناجعة، حيث تطغى عليها صبغة العلوم الطبيعية وتبعاً لذلك تسمى عملية التربية والتعليم طويلة، وهذا الأمر يعتبر واحداً من القضايا الباثولوجية الأساسية في النظام المذكور؛ وأما الحلّ الجذري لبعض المشاكل من قبيل البطالة والإجرام والانحراف الجنسي والسفور وعدم أداء الأعمال كما ينبغي وتحديد الإنجاب، إلى جانب بعض المتطلّبات مثل تأسيس الأسرة في الوقت المناسب، كلّها تقتضي إجراء تعديلاتٍ على النظام الحالي في التربية والتعليم باعتباره نظيراً لورشة عملية في بناء الشخصية الإنسانية، وهذه التعديلات تعتبر أهمّ حلّ للخلاص من وطأة الأوضاع الموجود وتغيير مضامين النصوص التعليمية، ونتيجة ذلك يتمّ تقليص عدد السنوات الدراسية إلى ست سنواتٍ ومن ثمّ يتحقّق الرضا الشعبي العام عن النظام السياسي الحاكم، كما يتزايد الدخل الإجمالي الوطني إلى حدّ كبيرٍ.

كلمات مفتاحية: التربية والتعليم، المضمون الدراسي، التحوّل في العلوم الإنسانية، الفائدة العملية، الجمهورية الإسلامية الإيرانية.

تحليل مضامين كتب العلوم التجريبية الجديدة للمرحلة الابتدائية في إيران على ضوء مبادئ الكفاية الاجتماعية لفلنر

r.jalili2014@gmail.com

راضية جليلي / طالب دكتوراه في فرع التخطيط الدراسي جامعة آزاد الإسلامية، فرع أراك، إيران

كـ فائزة ناطقي / أستاذة مساعدة في فرع العلوم التربوية جامعة آزاد الإسلامية في مدينة أراك

على فقيهي / أستاذ مساعد في فرع العلوم التربوية جامعة آزاد الإسلامية في مدينة أراك

الوصول: ٨ جمادى الاول ١٤٣٨ - القبول: ٢٣ رمضان ١٤٣٨

الملخص

الهدف من تدوين هذه المقالة هو تحليل مضامين الكتب المؤلفة حديثاً في العلوم التجريبية للمرحلة الابتدائية على ضوء مبادئ الكفاية الاجتماعية، ومنهج البحث فيها مركّب بين الأسلوب الوصفي الاستقرائي وتحليل المضمون الكمي النوعي. وأما نطاق البحث فقد شمل ١٥٠ متخصصاً في العلوم التربوية بمحورية مضامين ستّة كتب دراسية في العلوم التجريبية للمرحلة الابتدائية، وقد اعتمد الباحثون على طريقة تعيين عينة البحث العامة، والوسيلتان المعتمدتان في جمع النتائج هما استبيان وفهرس تسجيل. وتمّ تقييم مدى اعتبار هاتين الوسيلتين عن طريق مراجعة خبراء التقييم الذين أيدوا نجاحها، لذلك اعتمد هنا على الاستبيان للاختبار النهائي على ضوء تقييم مدى الترابط، واعتمد على فهرس التسجيل لأجل تسجيل معطيات البحث في رحاب معدل الانسجام. وقد دلت النتائج على أنّ معدل الترابط يبلغ ٠,٨٢، ومعدل الانسجام يبلغ ٠,٧٨، وهاتان النسبتان تدلان على الثبوت العالي لوسائل البحث، كما أشارت النتائج إلى أنّ ٦٠,٥٣ بالمئة من كافّة مضامين الكتب الدراسية في العلوم التجريبية للمرحلة الابتدائية في إيران قد تطرقت إلى مبادئ الكفاية الاجتماعية، وهذه النسبة تعتبر جيدة، ولكن هناك نقطة ضعف تكمن في عدم وجود اتزان بين مدى التأكيد على المهارات الأربعة في الكفاية الاجتماعية، وهذا الأمر متحقّق في جميع الكتب الدراسية المشار إليها، فمضامينها كلّها غالباً ما تؤكد على المهارات المعرفية وقلّما تعبر أهمية للمهارات الشعورية.

كلمات مفتاحية: تحليل المضمون، الكتب الدراسية، العلوم التجريبية، الكفاية الاجتماعية.

Content Analysis of the New Edition of Experimental Sciences Text Books in Iran`s Elementary Schools with Respect to Social Components Competence

Raziye Jalili/ PhD student in Curriculum Development, Islamic Azad University, Arak, Iran
r.jalili2014@gmail.com

✉ **Faezeh Nateqi**/ Assistant professor of the department of educational sciences, Azad Univesrity of Arak
Alireza Faqih/ Assistant professor of the department of educational sciences, Azad Univesrity of Arak

Received: 2017/02/06 - Accepted: 2017/06/20

Abstract

The aim of the given research is a content analysis of the new edition of the experimental sciences text books in Iran elementary schools with respect to the social components competence. Research methodology was a combination of descriptive and survey analysis. Statistical Society including Experts in educational sciences totally 150 persons and the contents of six experimental sciences text books in Iran elementary schools which all participated in this research. So sampling method in the present research was counting all method. data collection tools were questionnaire and Inventory of the recorded data. The tools reliability were assessed and confirmed through referring to the experts and for the test Reliability of the Tools for questionnaire a correlation test was used and in order to Measure The reliability of the inventory records an agreement Coefficient was used. coefficient correlation was calculated 0/82 and coefficient agreement was 0/78 which is an indication of High reliability of research tools. The results of the study showed 60/53 percent of all contents of experimental sciences text book in Iran were conducted to the Social components competence that is a good ratio, but the weaken point existing in The imbalance between the Amount emphasis on the four components competences skills, of course this problem exists generally in all text books. This means that in all contents of the text books, the most emphasis was on the cognition skills and the less emphasis on the emotional skills.

Key words: content analysis, text books, experimental sciences, social competence.

Systematic Pathology of Education and Suggesting Remedies

Asghar Eftekhari/ Assistant professor of Imam Sadiq University

✉ **Mohammad Reza Aram**/ PhD student of political sciences, the research center of human sciences and cultural studies
mr.aram@chmail.ir

Received: 2017/01/06 - Accepted: 2017/07/01

Abstract

The present paper mainly deals with the current and ideal function of educational system which has a great influence in interaction with other systems. Using systems theory and emphasizing on relations between its inputs and outputs and its direct and indirect influences on other systems, we want to answer to this questions that what is the negative point of educational system in itself and other system and how we can eliminate them. Teaching mostly useless and unstable and Experimental knowledge that causes Prolongation of education period in addition to document-orientation considered the most important problems of educational system. Therefore, eliminating huge problems as unemployment, corruptness, delinquency, sexual deviations, unveiling, negligence, reducing birth in addition of some basic needs as managing on time and welfare requires educational system changes as human factory for political system. One important solution for changing current situation is revision of curriculum. As a result, reducing education period from one hand and rise political satisfaction and increase GDP by upbringing of efficient human capital instead of drainer and demander persons and will eliminate complex problems of country.

Key words: educational system, curriculum, change in human sciences, efficiency, Islamic Republic of Iran.

The Educational Reasons for the Concept of ((Faith)) from the Viewpoint of Molla Sadra

✉ **Habib Karkon Beirag**/ PhD student of education philosophy, Tarbiyat Modarres University
habib.karkon@yahoo.com

Mohsen Imani Naeini/ Associate professor, Tarbiyat Modarres University

Received: 2017/01/08 - Accepted: 2017/05/12

Abstract

There are two opposing views regarding the relationship between ((faith and wisdom)): 1. Rationalism that reconciles the faith with the wisdom. 2. Faithfulness that mismatches faith and wisdom. This deductive descriptive-analytic study that is done qualitatively seeks to expound the nature of faith from the viewpoint of Molla Sadra who is a rationalist philosopher. He believes that faith is indeed equal to wisdom and he also considers some principles for religious education; human is a wise being and faith is a cognitive matter, human is free in his actions and faith is optional, faith is doubtful and human being`s faith capacities are different, human is a perfectionist being and reaching high levels of faith necessitates constant and persistent emphasis on faith and action, human differs from other creatures and faith distinguishes him from other creatures, human is Unitarian and religion and wisdom agree with each other. Based on the principles mentioned above, the findings show that we can train religious people without blaming the religious education on any accounts.

Key words: faith, action, education, educational reasoning, Molla Sadra, wisdom, knowledge.

Innate Nature: Potentiality or Actuality

Asadollah Tousi/ Assistant professor, IKI

Received: 2017/03/17 - **Accepted:** 2017/08/13

Abstract

Human is the subject of education and the issues of education discuss about the way change and education occur. On the other hand, human possesses various existential dimensions and the most important of them is his nature. The present study aims at exploring the fact that is this human dimension rooted in his talents or like other dimensions of human it is a potent talent that can change and evolve? Or is it a divine asset that cannot be changed? The reason why seeking for a remedy for these issues is of high importance is that they are fundamental. Hence solving those issues can help many education personnel in the process and adhering to the education. Using a descriptive-analytic approach the present paper aims at explaining the meaning of nature, talent and potentiality and giving a correct cognition of these terminologies. Then in a wise activity process the present article presents its notion on the matter by analyzing the data.

Key words: nature, talent, potentiality, education, principles of anthropology.

Analyzing the Ontological Foundations of Mystical Education based on Najaf Ashraf Educational School

✉ **Kamal Mazloumi Zadeh/** PhD in Islamic educational philosophy, IKI
Seyyed Ahmad Rahnamaei/ Associate professor of the department of education, IKI
Mohammad Baqir Tahriri/ Professor of the seminary school, Qom
 Received: 2017/03/08 - Accepted: 2017/07/09

Abstract

The present paper answers to this question; Is there a unit approach in analyzing the ontological foundations of mystical education? The foundations of ontological mystical education have a pivotal role in other foundations like; epistemological foundations and anthropological foundations and other components like; educational principles, objectives and methods. Using a descriptive-analytic method and based on the teachings of Najaf Ashraf educational school, the current study seeks to expound the foundations of ontological mystical education as the most important educational component. Two important approaches in expounding the foundations of ontological mystical education; ((doubt in existence)) and ((doubt in arrival)) are put forth in this paper that the second one is considered to the main topic. The analysis of the topic in this paper is based on the holy Quran not based on mystic experiences, like the way Ibn Arabi school of thought is formed upon. The course of the world's existence is also analyzed different from Ibn Arabi's view.

Key words: mystic education, Najaf Ashraf school, the foundations of ontological mystical education, epiphany studies, the course of the world's existence.

Abstracts

Impact Variables in Moral Education; Reviewing the Verse ((Balad Tayyeb wa Khabith))

Gholam Reza Motaqi Far/ Assistant Professor of Islamic Theology, PNU

Motaqi345@gmail.com

Received: 2017/04/16 - Accepted: 2017/09/16

Abstract

The holy verse ((balad tayyeb wa khabith)) explains about most people`s moral foundation in the realm of being effective and being affected. This verse is general and it represents the human`s good or bad effectivity of the environment. However, it is likely that a few people are exceptions that even the holy Quran has mentioned them. In the chapter A`raf the verse 58, balad tayyeb wa khabith is defined as a clean environment. An environment is any factor that has the capability to affect humans` thoughts positively or negatively. Two important points are concluded from the verses; firstly, disrupting the process of guiding humans has a direct relationship with the impact. Secondly, human`s impact from a shared condition is not same and there are some variables that can either strengthen or weaken the impact or even neutralize the impact. Using a documentary-analytic method, the current paper seeks to expound the fact that which variable increases or decreases the coefficient of impact of humans from the conditions. The following variables pander humans impact from the clean or polluted condition; childhood, the presence in the situation, imitation, trust in the effective variable, healthy contamination of the environment, weakness of will or the inability in controlling oneself. On the other hand, the lack of the above variables or their substitution with their opposite, can alter their capacity in changing their impact or possibly reverse the impact of the effective factors.

Key words: balad tayyeb wa khabith, moral education, environmental impact.

Table of Contents

Impact Variables in Moral Education; Reviewing the Verse ((Balad Tayyeb wa Khabith)) / Gholam Reza Motaqi Far5

Analyzing the Ontological Foundations of Mystical Education based on Najaf Ashraf Educational School / Kamal Mazloumi Zadeh/ Seyyed Ahmad Rahnamaei/ Mohammad Baqir Tahriri 19

Innate Nature: Potentiality or Actuality / Asadollah Tousi.....37

The Educational Reasons for the Concept of ((Faith)) from the Viewpoint of Molla Sadra / Habib Karkon Beiraq/ Mohsen Imani Naeini.....53

Systematic Pathology of Education and Suggesting Remedies / Asghar Eftekhari/ Mohammad Reza Aram 71

Content Analysis of the New Edition of Experimental Sciences Text Books in Iran`s Elementary Schools with Respect to Social Components Competence / Raziye Jalili/ Faezeh Nateqi/ Alireza Faqihi..... 93

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbīyatī

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol.9, No.1

Spring & Summer 2017

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) Assistant 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: +982532113477

Fax: +982532934483

Box: 37185-186

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

<http://nashriyat.ir/SendArticle>
