

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال یازدهم، شماره اول، پیاپی ۲۱، بهار و تابستان ۱۳۹۸



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

علی رضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

مسعود جان بزرگی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی حسین زاده

استادیار دانشگاه کاشان

سیداحمد رهنمایی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمدجواد زارعان

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

محمدناصر سقایی 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 ۱۸۶-۳۷۱۶۵

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، ... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

فرا ترکیب پژوهش‌های مربوط به نظریه ولایت فقیه در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور / ۵
کلمه محمدهادی مروجی طوسی / صادق کریم‌زاده

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج البلاغه / ۳۳
سیروس محمودی

تبیین و تحلیل تاریخی - حدیثی شاخصه‌های نظام آموزشی و تربیتی امامیه / ۴۷
کلمه مرتضی امامی / محمدجواد یآوری سرتختی

مقایسه رویکرد دل‌مشغولی و آموزه‌های اخلاقی قرآن؛ به‌کارگیری روش تأیید در تربیت اخلاقی / ۶۳
سیدعلی‌اصغر حسینی محمدآباد / کلمه محمدحسن رستمی / ابوالفضل غفاری

تحلیلی بر معناشناسی واژگان قرآنی در حوزه تربیت؛ ترسیم شبکه معنایی آن در قرآن کریم / ۸۵
کلمه سیدمحمدرضا حسینی‌نیا / سارا ساکی

مقایسه مبانی تربیت عقیقانه در مسیحیت با اسلام / ۱۰۳
کلمه طاهره رحیم‌پور ازغدی / ولی عبدی

فرا ترکیب پژوهش‌های مربوط به نظریه ولایت‌فقیه

در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور

محمد مهدادی مروجی طبسی / دانش‌پژوه دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ✉ mh.tabasi@iki.ac.ir

صادق کریمزاده / استادیار گروه علوم تربیتی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ✉ skarimzadeh@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۶ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۰۷

چکیده

هدف از این پژوهش، دستیابی به نگاهی کلی در زمینه وضعیت و جایگاه ارزش ولایت‌فقیه، در اهداف و محتوای برنامه درسی رسمی است که با رویکرد کیفی و به روش فراترکیب انجام شده است. منابع داده‌ها، گزارش‌های رسمی از تعداد ۲۳ پژوهش مرتبط با موضوع است که در بیش از یک دهه اخیر در کشور منتشر شده‌اند. یافته‌های فراترکیب نشان می‌دهد که: الف. در پژوهش‌های مورد بررسی، ارزش «ولایت‌فقیه» در چارچوب‌های مفهومی چون ارزش‌های انقلاب اسلامی، مهدویت، گفتمان دینی، فرهنگ ایثار و شهادت، تربیت دینی و سیاسی و هویت دینی، ملی و انقلابی بررسی شده است؛ ب. اهداف مرتبط در سطوح مختلف هدف‌گذاری، به میزان کافی در نظر گرفته شده‌اند. با این حال، اهداف مورد نظر بیشتر در حیطه شناختی تمرکز یافته و به حیطه‌های عاطفی و روانی- حرکتی و حتی سطوح بالای حیطه شناختی، به میزان بسنده‌ای توجه نشده است؛ ج. یافته‌های بیشتر پژوهش‌ها نشان می‌دهند محتوای مرتبط با ولایت‌فقیه، از نظر کمی و کیفی، برای تحقق اهداف مربوط از کفایت لازم برخوردار نیستند. ارزیابی نهایی فراترکیب از وضع موجود بازنمایی این ارزش در کتاب‌های درسی نشان می‌دهد که با توجه به تعدد و تنوع اهداف آموزشی، انتظار تحقق همه اهداف در محتوای همه کتاب‌ها، واقع‌بینانه نیست، بنابراین، هرچند این بازنمایی نیاز به تجدید نظر دارد، اما در تحقق اهداف خود تا حدودی توفیق نسبی داشته است.

کلیدواژه‌ها: تربیت ارزش‌های سیاسی، ولایت‌فقیه، نظام آموزش و پرورش رسمی، فراترکیب.

ارزش‌ها در یک معنا، ترجیحات افراد یا گروه‌ها، در زمینه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، اخلاقی، اقتصادی، زیبایی‌شناختی و معنوی هستند (ماتسوموتو، ۲۰۰۹م، ص ۵۶۶) که بر انتخاب‌های انسان در زندگی تأثیر گذاشته، رفتار او را شکل می‌دهند (پوشان، ۱۳۹۰، ص ۷۸). ارزش‌های سیاسی، تعیین‌کننده جهت‌گیری‌های سیاسی افراد هستند که نگرش آنان به نظام سیاسی موجود و مطلوب، پدیده‌های سیاسی مرتبط و حدود مشارکت در آنها را مشخص می‌کند.

برخی اندیشمندان معتقدند: برای اینکه شخص قادر به زندگی اجتماعی باشد، ضروری است تا به طریقی، دیدگاهی وسیع را در مورد سیاست، به طور عام، و مکانیسم‌های زندگی سیاسی، اجتماعی، حقیقت‌نهادهای سیاسی، رهبران و سیاستمداران جامعه و مانند آن، به طور خاص، کسب کند (افهمی، ۱۳۸۵، ص ۹).

آشناسازی افراد با ارزش‌های سیاسی و پیامدهای پذیرش آنها، در علوم مختلف و با ادبیات متفاوتی بررسی می‌شود. برای نمونه، دانشمندان علوم تربیتی، با عنوان «تربیت سیاسی» و «تربیت ارزش‌های سیاسی»، یا اندیشمندان علوم اجتماعی و علوم سیاسی، با عناوینی چون «جامعه‌پذیری سیاسی» و «هویت‌یابی سیاسی»، به آن می‌پردازند (رنجبر، ۱۳۸۷؛ شرف‌الدین، ۱۳۸۷؛ فروتن، ۱۳۹۳).

نظام آموزش و پرورش رسمی، از طریق برنامه درسی رسمی و پنهان، می‌تواند در تربیت مخاطبان و درونی‌سازی ارزش‌های مختلف، از جمله ارزش‌های سیاسی، ایفای نقش کند و کتاب‌های درسی در بین عناصر مختلف برنامه درسی، از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است (یارمحمدیان، ۱۳۸۹، ص ۱۴۲ و ۱۴۹).

«ولایت فقیه»، به معنای حاکمیت و ولایت فقیه عالم عادل مدبر از سوی خداوند، یکی از مهم‌ترین و بنیادی‌ترین ارزش‌های سیاسی، از دیدگاه اسلام و مبنای نظری نظام جمهوری اسلامی ایران است (ر.ک: قانون اساسی، اصول ۵ و ۵۷)، که افزون بر براهین عقلی، روایات مختلف و اتفاق نظر اجمالی علما^۱ - از گذشته تاکنون - نیز بر آن دلالت دارد (موسوی خمینی، ۱۳۸۸؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۴؛ آذری قمی، ۱۳۷۲).

از آنجاکه حق حاکمیت منحصر به خداوند است، تنها حکومت کسانی مشروع است که از سوی خداوند منصوب شده باشند. خداوند چنین ولایتی را به پیامبر اسلام و امامان پس از او بخشیده و در زمان غیبت نیز ولی فقیه، به اذن امام زمان علیه السلام برای تشکیل و اداره حکومت اسلامی منصوب شده است. بنابراین، هرچند حضور مردم برای تحقق و تشکیل حکومت اسلامی ضروری است، اما موافقت یا عدم موافقت همه یا اکثریت آنان، نقشی در مشروعیت بخشی به ولایت فقیه ندارد (ر.ک: موسوی خمینی، ۱۳۸۸؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۴؛ جوادی آملی، ۱۳۸۹). ضرورت ولایت فقیه، به عنوان ادامه ولایت الهی پیامبر صلی الله علیه و آله و امامان معصوم علیهم السلام در عصر غیبت، مبتنی بر ضرورت اجرای احکام اسلامی در جامعه، از طریق تشکیل حکومت اسلامی است.

اهمیت این اندیشه در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران موجب شده تا در بخش‌های مختلف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، به صراحت مورد تأکید قرار گیرد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۶ و ۲۴).

مطالعات مربوط به انعکاس ارزش‌های گوناگون در عناصر نظام آموزش و پرورش، همواره یکی از علائق پژوهشگران بوده است. برای نمونه، جست‌وجوهای صورت گرفته نشان می‌دهد که چندین پژوهشگر به مرور تحقیقات مرتبط با بازنمایی ارزش‌های مختلف، در نظام آموزش و پرورش کشور پرداخته‌اند. از آن جمله، می‌توان به پژوهش فیاض (۱۳۸۷)، درباره ارزش‌های اسلامی- ایرانی و پژوهش جعفرزاده‌پور (۱۳۸۹)، درباره هویت ملی با روش فرا ترکیب اشاره کرد. حجازی‌فر و دیگران (۱۳۹۶)، به استخراج مؤلفه‌های حاکمیت اسلامی در ایران، از طریق فرا ترکیب مطالعات مربوط پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش فیاض، نشان می‌دهد که کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی و راهنمایی، از نظر آشناسازی دانش‌آموزان با ارزش‌های اسلامی- ایرانی از نظر کمیت و کیفیت ارائه آنها، نیازمند بازبینی و اصلاح است.

بر این اساس، پژوهش‌های متعددی، به مطالعه برخی ابعاد و مسائل مرتبط با آموزه ولایت فقیه، در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور پرداخته‌اند و یافته‌های ارزشمندی را در قلمرو این موضوع به دست آورده‌اند. با وجود این، به دلیل محدودیت مسائل مورد مطالعه در پژوهش‌های یادشده، که با توجه به ماهیت پژوهش‌های مسئله‌محور، طبیعی تلقی می‌شود، ضروری است که با روش‌شناسی دیگری، که به صورت نظام‌مند به ارائه دیدگاه تفسیری جامع‌تری از مجموعه یافته‌های تحقیقات بپردازد، جایگاه این ارزش بنیادین سیاسی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور مورد مطالعه قرار گیرد. این پژوهش، به همین منظور و با استفاده از روش فرا ترکیب، که روشی نو برای یکپارچه‌سازی مطالعات پیشین به شمار می‌رود، برای بررسی و ارائه پاسخ‌های مناسب به پرسش‌های زیر طراحی شده است:

۱. در دو دهه اخیر، چه پژوهش‌هایی با چه رویکردها و روش‌هایی، در رابطه با جایگاه ولایت فقیه در محافل علمی کشور صورت گرفته است؟

۲. پژوهش‌های مورد نظر، در کدام چارچوب‌های مفهومی به موضوع ولایت فقیه پرداخته‌اند؟

۳. بر پایه پژوهش‌های مربوط، نظریه ولایت فقیه از چه جایگاهی در قلمرو اهداف نظام آموزش و پرورش رسمی برخوردار است؟

۴. بنابر یافته‌های این پژوهش‌ها، نظریه ولایت فقیه، چه موقعیتی در کتاب‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی دارد؟

روش و برنامه اجرای پژوهش

در این پژوهش، از روش فرا ترکیب (Meta Synthesis) برای گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده خواهد شد. فرا ترکیب، یکی از زیرمجموعه‌ها و انواع فرامطالعه (Meta Study) است که به عنوان یک مطالعه کیفی، به بررسی اطلاعات و یافته‌های استخراج شده از مطالعات کیفی مرتبط با یک موضوع می‌پردازد (کمالی، ۱۳۹۶، ص ۷۲۳-۷۲۵). پس از تعیین موضوع، جست‌وجو در منابع مختلف، به دنبال مقالات مرتبط و مناسب انجام گرفت. منابع جست‌وجوی داده‌ها در این پژوهش، عمدتاً شامل دو پایگاه اینترنتی «مجلات تخصصی نور» (www.noormags.ir) و «پرتال جامع علوم انسانی» (www.ensani.ir) و برخی از کتابخانه‌های

دانشگاهی بوده است. جست‌وجو با کلیدواژه‌هایی چون «ولایت‌فقیه»، «حکومت اسلامی»، «تربیت سیاسی»، «جامعه‌پذیری سیاسی»، «هویت ملی، انقلابی و اسلامی- ایرانی»، «ارزش‌های سیاسی، انقلابی و اسلامی- ایرانی» انجام شد. در گام نخست، بیش از ۸۰ مقاله، که ارتباط بیشتری با موضوع پژوهش داشتند، گردآوری شد. از آنجا که قلمرو اصلی این تحقیق، به نظام آموزش و پرورش رسمی کشور معطوف بود، مطالعه اجمالی پژوهش‌های گردآوری شده، با هدف پالایش موارد فاقد ارتباط، آغاز گردید که در این گام، حدود ۴۰ مقاله از فهرست حذف شد.

در مرحله فیش‌برداری و تهیه سیاهه خلاصه اطلاعات، با مطالعه مجدد و دقیق‌تر، تعداد دیگری از مقالات، که نتایج آنها کمکی به فراترکیب مورد نظر نمی‌کرد حذف گردید (مثلاً برخی مقالات با توجه به کلیدواژه‌های یادشده و توضیحات چکیده، در فهرست اولیه قرار گرفته بودند؛ ولی مطالعه دقیق‌تر نشان داد که هیچ اشاره‌ای هرچند ضمنی، به اصل موضوع مورد نظر این فراترکیب (ولایت فقیه) نداشته‌اند) و تنها ۲۳ مقاله، علی‌رغم تفاوت در میزان اعتبار، واجد ملاک‌های حضور در فهرست نهایی تشخیص داده شد که اطلاعات اجمالی آنها در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول شماره ۱. فهرست نهایی پژوهش‌های مورد بررسی در فراترکیب

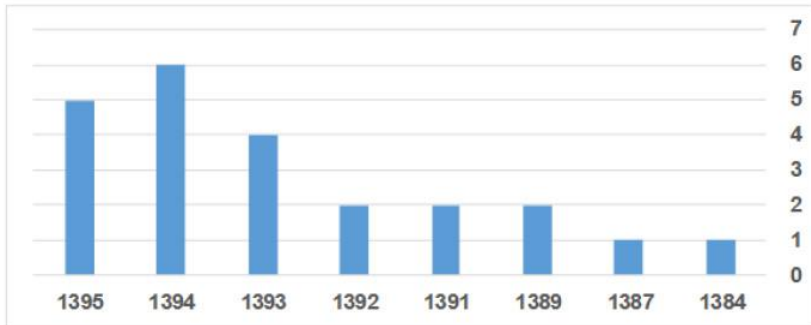
کد	نام پدیدآور(ان)	نام مقاله	مشخصات نشر
۱ *	ادیب‌منش و پروانه (۱۳۹۴)	تحلیل محتوای کتاب‌های درسی تاریخ مقطع متوسطه (رشته‌های علوم پایه) از منظر ترسیم هویت دینی از سال ۵۸ تا ۹۲	پژوهش‌های برنامه درسی، دوره پنجم، ش ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۴، ص ۹۷-۱۲۰
۲	امین خندقی و جعفر نیا (۱۳۹۳)	چگونگی گفتمان‌سازی نظریه ولایت‌فقیه در محتوای برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی	مطالعات انقلاب اسلامی، سال یازدهم، ش ۳۹، زمستان ۱۳۹۳، ص ۱۳۹-۱۵۸
۳	امین خندقی و دیگران (۱۳۹۴)	میزان پاسخ‌گویی برنامه درسی دین و زندگی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی به نیازهای شناختی دانش‌آموزان	اندازه‌گیری تربیتی، دوره ششم، ش ۲۱، پاییز ۱۳۹۴، ص ۶۱-۸۲
۴	آرمند و دیگران (۱۳۹۴)	بررسی کتاب‌های درسی، به منظور ارائه راهبرد برای نهادینه کردن ارزش‌های انقلاب اسلامی در دانش‌آموزان	رهیافت انقلاب اسلامی، سال نهم، ش ۳۳، زمستان ۱۳۹۴، ص ۶۷-۸۸
۵	بشیر (۱۳۹۱)	گفتمان دینی در کتاب‌های درسی ایران	مطالعات میان‌فرهنگی، سال هفتم، ش ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۱، ص ۳۱-۷۰
۶	پاک‌مهر و دیگران (۱۳۹۵)	بررسی و تحلیل محتوای کتب درسی دوره ابتدایی از حیث توجه به آموزه‌های انقلاب اسلامی ایران، مبتنی بر نظرات شهید مطهری در کتاب پیرامون انقلاب اسلامی	پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی، سال ششم، ش ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ص ۱۷۵-۱۹۶
۷ *	پروانه (۱۳۹۴)	مؤلفه‌های هویت اسلامی و انقلابی در کتاب‌های درسی تاریخ، دوره تحصیلی متوسطه رشته‌های علوم پایه (۵۷-۸۸)	مطالعات ملی، سال شانزدهم، ش ۴ (۶۴)، زمستان ۱۳۹۴، ص ۴۱-۶۰
۸ *	پروانه و دیگران (۱۳۹۵)	بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های هویت انقلابی در کتاب‌های درسی تاریخ دوره تحصیلی متوسطه (رشته‌های علوم پایه) از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۸۸	مطالعات انقلاب اسلامی، سال سیزدهم، ش ۴۴، بهار ۱۳۹۵، ص ۲۹-۴۲

۹ فراتر کتب پژوهش‌های مربوط به نظریه ولایت‌فقیه در نظام آموزش و پرورش

۹	جعفر نیا و دیگران (۱۳۹۵)	تحلیل کیفی محتوای کتب مقطع متوسطه از منظر گفتمان‌سازی نظریه ولایت‌فقیه بر اساس آموزه‌های انقلاب اسلامی ایران	تربیت اسلامی، سال یازدهم، ش ۲۳، پاییز و زمستان ۱۳۹۵، ص ۱-۲۴
۱۰	جعفری هرندی (۱۳۹۱)	تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، به لحاظ میزان توجه به مباحث مهدویت	مشرق موعود، سال ششم، ش ۲۴، زمستان ۱۳۹۱، ص ۱۰۷-۱۳۲
۱۱	جعفری هرندی و دیگران (۱۳۹۵)	ارزیابی محتوای کتاب‌های درسی جدیدالتألیف دوره ابتدایی از نظر میزان توجه به مفاهیم مهدوی بر اساس تکنیک آتروپی نشانون	پژوهش‌های مهدوی، سال پنجم، ش ۱۹، زمستان ۱۳۹۵، ص ۱۱۱-۱۴۰
۱۲	حکیم‌زاده و دیگران (۱۳۹۴)	میزان توجه به موضوع مهدویت و انتظار در کتاب‌های درسی منتخب دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها	مشرق موعود، سال نهم، ش ۳۳، بهار ۱۳۹۴، ص ۱۲۵-۱۴۸
۱۳	خدایار و فتحی (۱۳۸۷)	هویت ملی در کتاب‌های درسی آموزش و پرورش «مورد مطالعه: دوره متوسطه»	مطالعات ملی، سال نهم، ش ۳، پاییز ۱۳۸۷، ص ۲۷-۵۲
۱۴	خوشی و دیگران (۱۳۹۲)	طراحی و تبیین اهداف مطلوب انقلاب اسلامی (برنامه درسی دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها)	مطالعات انقلاب اسلامی، سال دهم، ش ۳۲، بهار ۱۳۹۲، ص ۱۱۹-۱۴۶
۱۵	رحیمی و دیگران (۱۳۹۴)	جایگاه تربیت سیاسی و نقش آن در پیشگیری از رخنه‌های سیاسی- فرهنگی در انقلاب اسلامی از دیدگاه امام خمینی و مقام معظم رهبری	بصیرت و تربیت اسلامی، سال دوازدهم، ش ۳۴، پاییز ۱۳۹۴، ص ۱۳۷-۱۶۱
۱۶	رضوی و دیگران (۱۳۸۹)	بررسی تربیت سیاسی در برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی	روان‌شناسی تربیتی، سال ششم، ش ۱۶، بهار ۱۳۸۹، ص ۵۸-۱۹
۱۷	سبحانی‌نژاد و دیگران (۱۳۹۳)	تبیین عوامل مفهومی فرهنگ ایثار و شهادت و تحلیل جایگاه آن در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران	پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال بیست و دوم، ش ۲۵، زمستان ۱۳۹۳، ص ۸۵-۱۰۵
۱۸	سیفی و دیگران (۱۳۹۳)	میزان انطباق اهداف کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی، با اسناد فرادست آن	تعلیم و تربیت، ش ۱۱۷، بهار ۱۳۹۳، ص ۳۵-۶۰
۱۹	شهیدی و دیگران (۱۳۹۲)	مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی	مطالعات ملی، سال چهاردهم، ش ۳ (۵۵)، پاییز ۱۳۹۲، ص ۷۷-۱۰۶
۲۰	کریمی قهی (۱۳۸۹)	آسیب‌شناسی تأثیر تحولات سیاسی بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر ایران (۵۸-۸۸)، با رویکردی تطبیقی به کتاب‌های درسی ایران پیش از انقلاب	مطالعات تاریخ فرهنگی، ش ۴، ۱۳۸۹، ص ۷۵-۹۴
۲۱	مرزوقی (۱۳۸۴)	تربیت مدنی از دیدگاه اسلام: رویکردی به پرورش سیاسی	تربیت اسلامی، ش ۱، پاییز و زمستان ۱۳۸۴، ص ۹۳-۱۰۸
۲۲	مهربان (۱۳۹۵)	تحلیل کیفی محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان، از منظر امر به معروف و نهی از منکر	نواوری‌های آموزشی، سال پانزدهم، شماره ۵۷، بهار ۱۳۹۵، ص ۲۳-۴۶
۲۳	نجار نهبانندی و قربانعلی‌زاده (۱۳۹۳)	تحلیلی بر هویت ملی در کتب درسی (مطالعه موردی: مطالعات اجتماعی)	پژوهش‌های تربیتی، ش ۲۹، پاییز و زمستان ۱۳۹۳، ص ۷۹-۱۰۱

*مقالاتی که با ستاره مشخص شده‌اند در واقع پژوهش‌های مستقل نبوده و گزارش‌های متعددی از یک پژوهش هستند.

برای آشنایی بیشتر با فراوانی پژوهش‌های مورد بررسی، در نمودار زیر آمار مربوط به سال انتشار مقالات آمده است:
نمودار شماره ۱. فراوانی پژوهش‌های مورد بررسی بر اساس سال انتشار

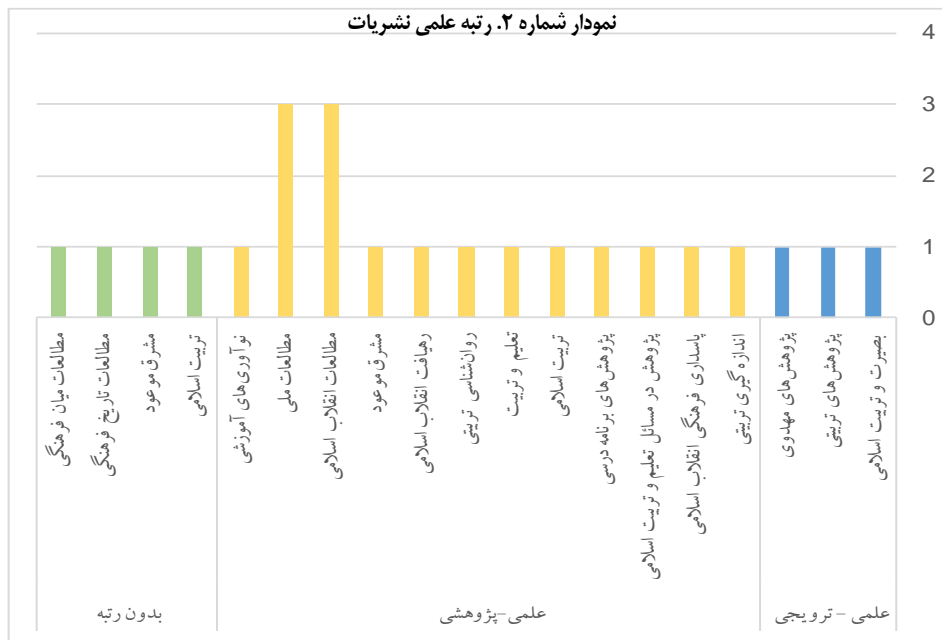


در جدول شماره ۲، اطلاعات مربوط به نام و رتبه نشریاتی که پژوهش‌های مورد نظر در آنها انتشار یافته و فراوانی هر یک، ارائه شده است:

جدول شماره ۲. فراوانی رتبه علمی نشریات

فراوانی	نام نشریه	رتبه علمی نشریه
۱	اندازه‌گیری تربیتی	علمی - پژوهشی
۱	پاسداری فرهنگی انقلاب اسلامی	
۱	پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی	
۱	پژوهش‌های برنامه درسی	
۱	تربیت اسلامی	
۱	تعلیم و تربیت	
۱	روان‌شناسی تربیتی	
۱	رهیافت انقلاب اسلامی	
۱	مشرق موعود	
۳	مطالعات انقلاب اسلامی	
۳	مطالعات ملی	علمی - پژوهشی
۱	نوآوری‌های آموزشی	
۱	بصیرت و تربیت اسلامی	
۱	پژوهش‌های تربیتی	
۱	پژوهش‌های مهدوی	بدون رتبه
۱	تربیت اسلامی	
۱	مشرق موعود	
۱	مطالعات تاریخ فرهنگی	
۱	مطالعات میان فرهنگی	جمع کل
۲۳	-	

اطلاعات جدول فوق به صورت نمودار میله‌ای در قالب نمودار شماره ۲، ارائه شده است:



مرور توصیفی بر پژوهش‌های بررسی شده

در ادامه، توصیفی اجمالی از پژوهش‌های جدول فوق ارائه می‌گردد:

- ادیب‌منش و پروانه (۱۳۹۴)، در مقاله خود به بررسی جایگاه مؤلفه‌های هویت دینی، مذهبی و انقلابی در محتوای کتاب‌های درسی تاریخ، مقطع دبیرستان طی سال‌های ۵۸ تا ۹۲ پرداخته‌اند تا به این سؤال پاسخ دهند که «آیا کتاب‌های مزبور در شکل‌دهی هویت دینی، مذهبی و انقلابی دانش‌آموزان موفق بوده‌اند؟» در این پژوهش، نه عنوان کتاب درسی تاریخ، که به لحاظ محتوایی تکراری نبوده‌اند، به عنوان نمونه انتخاب و بر اساس فهرست‌وارسی محقق ساخته‌ای از مؤلفه‌های هویت دینی، مذهبی و انقلابی و مؤلفه‌های متضاد آن، به روش کمی تحلیل محتوا شده است. این پژوهشگران، یکی از مؤلفه‌های هویت انقلابی را «ولایت‌فقیه» دانسته و «مرجع تقلید»، «ولی فقیه» و «نماینده امام زمان (عج)» را به عنوان نمادهای این مؤلفه برشمردند. نتایج این پژوهش، نشان می‌دهد که کتاب‌های مزبور، در شکل‌دهی و انتقال مفاهیم مرتبط با این سه هویت، سهم زیادی داشته و توانسته‌اند به طور مؤثر در انتقال و درونی‌سازی آنها ایفای نقش کنند، به طوری که در نه کتاب مورد بررسی، مجموعاً ۳۲ مرتبه واحدهای ثبت مرتبط با مؤلفه ولایت‌فقیه به کار رفته است.

- امین خندقی و جعفرنیا (۱۳۹۳)، در پژوهش خود با هدف عرضه رویکرد گفتمان‌سازانه، به عنوان رویکرد مطلوب در انتقال معارف انقلاب اسلامی، به توصیف وضعیت موجود نظام برنامه درسی، از نظر انتقال و بازنمایی

نظریه ولایت‌فقیه پرداخته‌اند. سپس، ویژگی‌های نگاه‌گفتمان‌سازانه، مشتمل بر چهار عنصر ایدئولوژی، هدف، فرایند و نتیجه، را تبیین کرده و رویکرد مزبور را جایگزینی مطلوب، برای رویکرد اخبارگونه موجود دانسته‌اند. نویسندگان معتقدند: مسئله ولایت‌فقیه در وضع موجود، به عنوان پدیده‌ای ایستا به توصیف اخبارگونه آن بسنده شده است. بنابراین، در نگاه آرمانی نویسندگان مقاله، جایگاه ولایت‌فقیه در وضعیت فعلی نظام آموزش و پرورش و حتی در تربیت معلم مطلوب نبوده و نیاز به تجدیدنظر اساسی دارد.

- امین خندقی و دیگران (۱۳۹۴)، میزان تحقق اهداف شناختی برنامه درسی دین و زندگی، مقطع متوسطه و پیش‌دانشگاهی را با استفاده از آزمون‌های پیشرفت تحصیلی چهارگزینه‌ای و تشریحی بررسی کرده‌اند. از آنجاکه اهداف درس‌های یازدهم و دوازدهم کتاب دین و زندگی، پایه سوم متوسطه، با موضوع این فراترکیب مرتبط است، این مقاله در فهرست پژوهش‌های مورد بررسی قرار گرفت. هرچند با توجه به فقدان گزارش تفصیلی یافته‌های پژوهش، وضعیت و جایگاه ولایت‌فقیه، در کتاب‌های درسی مورد بررسی دقیقاً مشخص نشده است، اما ارزیابی کلی پژوهشگران، از میزان نیل به اهداف شناختی درس دین و زندگی پایه سوم متوسطه، نشان می‌دهد از مجموع اهداف این کتاب درسی، که برخی در سطح دانش و بقیه در سطح فهم مورد پرسش قرار گرفته‌اند، سطح دانش نسبتاً محقق شده، ولی سطوح فهم و بالاتر از آن، اصلاً محقق نشده است. بنابراین، بر اساس یافته‌های این پژوهش، می‌توان گفت: جایگاه ولایت‌فقیه در برنامه درسی دین و زندگی، از وضعیت مطلوبی برخوردار نیست و نظام آموزش و پرورش رسمی، در تحقق اهداف سطح بالاتر از دانش این برنامه درسی، توفیق چندانی نداشته است.

- آرمند و دیگران (۱۳۹۴)، در مقاله خود به تحلیل محتوای برخی کتاب‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی عمومی پرداخته‌اند، تا علاوه بر شناسایی وضعیت موجود، در زمینه انتقال ارزش‌های انقلاب اسلامی، راهبرد مناسبی برای نهادینه (درونی) کردن این ارزش‌ها، در دانش‌آموزان ارائه نمایند. یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهد که در دوره ابتدایی، بیشترین فراوانی ارزش‌های انقلاب اسلامی، در کتاب‌های «تعلیمات اجتماعی» و کمترین میزان، در درس «هدیه‌های آسمان» بوده است. در دوره راهنمایی، درس «تاریخ»، حاوی بیشترین و درس «تعلیمات اجتماعی»، دارای کمترین میزان واژگان مربوط به ارزش‌های انقلاب اسلامی بوده است. در دوره متوسطه، بیشترین مفاهیم در این زمینه در کتاب «تاریخ» و کمترین موارد، در کتاب «ادبیات» انعکاس یافته است. این پژوهش، همچنین به کاستی‌هایی در برخی عناصر برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی، در این زمینه اشاره کرده است.

در این پژوهش، مؤلفه «نقش ولایت‌فقیه در انقلاب اسلامی» در شبکه مفهومی ارزش‌های انقلاب اسلامی آمده که متأسفانه جزئیات بیشتری در خصوص آن گزارش نشده است. بنابراین، جز ارائه اطلاعات کلی یاد شده، کمک چندانی به تحلیل مورد نظر ما نمی‌کند.

– بشیر (۱۳۹۱)، در مقاله خود کتاب‌های درسی مقاطع راهنمایی، دبیرستان و پیش‌دانشگاهی رشته علوم انسانی را با روش تحلیل گفتمان بررسی کرده، تا محورهای حاکم بر گفتمان مزبور را شناسایی کند. نویسنده، در چارچوب نظریه رشد و تفکر دینی گلدمن و مثلث سه عنصری ون‌دایک، با شناسایی شش محور در گفتمان دینی و عبارات مرتبط با هر یک از آنها در کتاب‌های درسی یاد شده، چنین نتیجه می‌گیرد که بیشترین محور گفتمان دینی مطرح شده، در مورد مسیحیت و مسیحیان و کمترین آنها، در مورد مسائل مربوط به زنان است. وی هرچند معتقد است: مطابق نظر گلدمن، در مقاطع مختلف تلاش شده که مسائل به شیوه آموزش انتزاعی و عینی مورد توجه قرار گیرد، اما کم‌توجهی به برخی موضوعات مربوط به محور گفتمان اسلامی را بیانگر نوعی سوگیری، به حاشیه‌راندگی، تقلیل‌گرایی و ناگفتمانی، در مهم‌ترین بخش آموزش کشور و به شدت قابل تأمل می‌داند. نویسنده در فهرست متون و منابع محور گفتمان اسلامی در مقطع راهنمایی، توجه اسلام به تشکیل حکومت، برای تحقق احکام اسلامی را از کتاب تاریخ سال دوم راهنمایی ۱۳۸۸ برداشت کرده، اما به دلیل غلبه رویکرد کیفی و تعدد موضوعات، گزارش تفصیلی درباره آن نداده است.

– پژوهش پاک‌مهر و دیگران (۱۳۹۵)، با تحلیل محتوای کمی کتاب‌های فارسی (بخوانیم)، هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی، پایه‌های اول تا ششم ابتدایی، به دنبال تعیین میزان توجه به آموزه‌های انقلاب اسلامی است. چارچوب نظری این پژوهش، دیدگاه‌های علامه شهید مطهری بوده که بر اساس آن، ۵۰ مفهوم، ذیل ۹ زیرمقوله، تحت چهار مقوله اصلی «عدالت اجتماعی»، «استقلال»، «آزادی» و «معنویت اسلامی»، به عنوان ارزش‌های بنیادین انقلاب اسلامی شناسایی شده و مبنای تحلیل محتوا قرار گرفته است که «حکومت اسلامی» و «رهبری»، به عنوان زیرمقوله‌های «معنویت اسلامی» آمده است.

نویسندگان تصریح کرده‌اند که به جای جملات و مفاهیم پراکنده، مفاهیم و واژه‌ها در متن و پرسش درس‌هایی که به طور مستقیم، به موضوع انقلاب اسلامی پرداخته را واحد تحلیل قرار داده‌اند. همچنین بدون ارائه بیان روشنی از منطق نمونه‌گیری هدفمند، به تحلیل محتوای سه کتاب یاد شده اکتفا کرده‌اند.

همچنین، در گزارش تحلیل محتوا، به درج جداول فراوانی و درصد مقولات چهارگانه اصلی بسنده شده است که این اشاره ضمنی، استفاده از این پژوهش را در فرا ترکیب با محدودیت مواجه می‌کند. با وجود این، بر اساس یافته‌های گزارش شده، مقوله «معنویت اسلامی» در کتاب فارسی ۴۰ درصد، در کتاب هدیه‌های آسمان حدود ۵۸ درصد و در کتاب‌های مطالعات اجتماعی بیش از ۵۷ درصد از فراوانی واحدهای تحلیل مرتبط با مقولات چهارگانه را به خود اختصاص داده است. بر اساس نتایج آزمون مجذور کای، تفاوت میان پرداختن به مقولات چهارگانه، معنادار بوده و بیشترین توجه این کتاب‌ها، به مقوله معنویت اسلامی معطوف بوده است.

در نتیجه‌گیری نهایی پژوهش آمده است که تنها در کتاب فارسی پایه اول، هدیه‌های آسمان پایه پنجم و مطالعات اجتماعی پایه چهارم، دروس اختصاصی در زمینه انقلاب اسلامی وجود داشته است. همچنین در پایان، تحقیق درباره جایگاه ولایت‌فقیه در کتب درسی، به پژوهشگران پیشنهاد شده است.

– جعفرنیا و دیگران (۱۳۹۵)، در این مقاله به تحلیل گفتمان کتاب‌های درسی مقطع متوسطه دربارهٔ ولایت فقیه دست زده‌اند. آنان رویکرد موجود را رویکردی اخبارگونه قلمداد کرده‌اند که در آن، محتوای درسی بر اساس رخدادهای زمانی مرتب شده و روابط ذاتی بین معارف با یکدیگر مورد غفلت قرار گرفته است. همچنین، استفاده از شیوهٔ بیان مستقیم، عدم توجه به مخاطب و شبهات ذهنی او، سطحی‌نگری، تمرکز بر حافظه‌پروری و بی‌توجهی به عمق مطالب، از دیگر کاستی‌های کتاب‌های درسی مورد بررسی، در انتقال نظریهٔ ولایت فقیه دانسته شده است.

پژوهشگران بر اساس الگوی فرکلاف در سه سطح توصیف، تفسیر و تبیین، به تحلیل گفتمان نمونه‌ای هدفمند از مطالب کتاب‌های «دین و زندگی»، «علوم اجتماعی»، «جامعه‌شناسی» و «تاریخ»، همهٔ رشته‌ها و پایه‌های مقطع متوسطه و پیش‌دانشگاهی اقدام کرده‌اند و اطلاعات گردآمده را ذیل هشت زمینه موضوعی، برگرفته از دیدگاه‌های امام خمینی علیه السلام، مقام معظم رهبری، آیت‌الله جوادی آملی و آیت‌الله مصباح یزدی طبقه‌بندی کرده‌اند.

مهم‌ترین نقطه قوت این پژوهش، بهره‌گیری از رویکرد کیفی و روش تحلیل گفتمان است که اطلاعاتی با جزئیات بیشتر ارائه می‌دهد. بر اساس جمع‌بندی این پژوهشگران، در سطح توصیف، آسیب‌هایی چون جدیت و رسمیت محتوا، بی‌توجهی به جذابیت‌های ظاهری، پیچیدگی‌های نگارشی، بی‌توجهی به بار ادبی و احساسی متن، غفلت از بُعد معنوی فراگیران و عدم بهره‌گیری از استنادات و ارجاعات، در محتوای درسی مرتبط با موضوع ولایت فقیه، در کتاب‌های مورد بررسی وجود دارد.

آنها در سطح تفسیر، به آسیب‌هایی همچون ضعف مخاطب‌شناسی، بی‌توجهی به شبهات ذهنی و سطح رشد و فهم مخاطب، استفاده از بیان مستقیم و مسلسل‌وار، خلاصه‌گویی سطحی، ساده‌اندیشی و ظاهرین، فقدان نگاه جامع در بررسی حوادث تاریخی، روزآمد و ملموس نبودن محتوای تهیه شده، ضعف در توجه به پشتوانه‌های عملی و تجربی بحث و توجه اندک به ویژگی‌های شخصیتی امام خمینی علیه السلام و مقام معظم رهبری و نیز رابطه مودت‌آمیز، میان ولی فقیه و امت اشاره کرده‌اند و در سطح تبیین، رویکرد اخبارگونه را رویکرد غالب کتاب‌های درسی، در ارائه محتوای مربوط به ولایت فقیه دانسته‌اند.

– جعفری هرندی (۱۳۹۱)، در مقاله خود کتاب‌های هدیه‌های آسمان، بخوانیم و تعلیمات اجتماعی را با روش تحلیل محتوای کمی بررسی کرده، تا میزان توجه به مفاهیم مهدوی را در آنها تعیین نماید.

نویسنده، بر پایه تحقیقات پیشین و متون موجود، سیاهه‌ای مشتمل بر ۵۷ مؤلفه مفهومی، در هفت محور، مبنای تحلیل محتوا قرار داده که مؤلفه «ولایت فقیه»، در ضمن مؤلفه‌های محور «دلایل غیبت و اثرات آن» آمده است.

یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهد که واحدهای تحلیل (مضامین) مرتبط با ولایت فقیه، تنها دو بار در کتاب فارسی پایه اول، یک بار در کتاب هدیه‌های آسمان، پایه پنجم و سه بار در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پایه‌های سوم و پنجم ابتدایی، شناسایی شده که در برابر ۶۰۷ مورد، مجموع فراوانی واحدهای تحلیل مرتبط با کلیه مؤلفه‌های مفهومی مهدوی، بسیار ناچیز و غیرقابل اعتناست.

- جعفری هرندی و دیگران (۱۳۹۵)، با هدف ارزیابی میزان توجه به مفاهیم مهدوی در کتاب‌های جدیدالتألیف دوره ابتدایی، دست به تحلیل محتوای کمی نمونه‌ای هدفمند، شامل چهار عنوان «هدیه‌های آسمان»، «فارسی (بخوانیم)»، «آموزش قرآن» و «مطالعات اجتماعی»، زده‌اند.

در این پژوهش، سیاهه‌ای در شش محور و مشتمل بر ۶۰ مؤلفه، به عنوان مفاهیم مرتبط با مهدویت، تهیه و روایی‌سنجی شده که وجود مؤلفه «رجوع به علمای دینی»، در محور «انتظارات حضرت از مردم»، به عنوان یکی از ادله ولایت‌فقیه، این پژوهش را نیز در فهرست مقالات این فرا ترکیب آورده است.

یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهد که مؤلفه یاد شده، در کتاب‌های فارسی پایه‌های اول تا ششم، ۱/۹ درصد، در کتاب‌های آموزش قرآن این پایه‌ها، ۲/۱ درصد، در کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم تا ششم، ۱/۲ درصد، در کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های دوم تا ششم، ۱/۹ درصد و در مجموع ۲۱ کتاب بررسی شده، ۶۲ مرتبه فراوانی داشته است.

نویسندگان نتیجه گرفته‌اند که میزان بار اطلاعاتی، ضریب اهمیت و نیز توجه به نمادها و مؤلفه‌های مهدویت در کتاب‌های مطالعات اجتماعی و آموزش قرآن، بسیار کم است. در کتاب‌های جدیدالتألیف، نسبت به کتاب‌های قبل، توجه بسیار کمی به این مسئله مهم شده است.

- حکیم‌زاده و دیگران (۱۳۹۴)، در پژوهش خود به شمارش تعداد واحدهای تحلیل، مرتبط با یک سازه مفهومی، شش مؤلفه‌ای در نمونه‌ای هدفمند از مجموعه کتاب‌های دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها پرداخته‌اند که «ویژگی نائبان امام زمان عجل‌الله تعالی فرجه‌ه و شرایط حکومت اسلامی در عصر غیبت»، به عنوان یکی از مؤلفه‌های این سازه، بیان دیگری از مؤلفه ولایت‌فقیه است.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، از بین پنج کتاب «بینش اسلامی ۲۰۱»، «اخلاق اسلامی»، «آشنایی با انقلاب اسلامی ایران» و «فرهنگ و تمدن اسلامی»، مؤلفه مورد نظر تنها ۴۱ بار در کتاب بینش اسلامی ۲، شناسایی و شمارش شده و در سایر کتاب‌ها، هیچ واحد تحلیلی مرتبط با آن نبوده است. البته باید توجه داشت که واحدهای تحلیل مرتبط با همه شش مؤلفه، ۹۹ مورد گزارش شده است. لذا مؤلفه مورد نظر، حدود ۴۱ درصد مجموع آنها را به خود اختصاص داده است. این امر در جای خود، مهم و قابل توجه است. اما نکته قابل تأمل این است که مطابق گزارش این پژوهش، تنها یک مورد از ۹۹ واحد شناسایی شده در کتاب بینش اسلامی ۱ و بقیه در کتاب بینش اسلامی ۲ بوده و در سایر کتاب‌ها هیچ واحد تحلیلی مرتبط با مهدویت یافت نشده است. نویسندگان چنین نتیجه گرفته‌اند که به‌رغم اهمیت موضوع مهدویت، در کتاب‌های معارف اسلامی دانشگاه‌ها، آن گونه که شایسته و بایسته است مورد توجه قرار نگرفته است.

- خدایار و فتحی (۱۳۸۷)، به بررسی هویت ملی در کتاب‌های درسی دوره متوسطه پرداخته‌اند که به شناسایی و شمارش فراوانی واحدهای تحلیل مرتبط با چهار مؤلفه اصلی و ۳۰ مؤلفه فرعی انجامیده است.

پژوهشگران در این تحقیق، به تحلیل محتوای کمی تمامی شانزده کتاب درسی تاریخ، زبان فارسی، ادبیات فارسی و جامعه‌شناسی مقطع دبیرستان رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی و ریاضی- فیزیک سال ۱۳۸۶ پرداخته و یافته‌های پژوهش خود را به شیوه‌ای نامأنوس و دشوار در جدولی ارائه کرده‌اند. البته، نمودارهای کلوچه‌ای که در پایان جداول آورده شده، به درک بهتر یافته‌ها کمک بسیاری می‌کند.

بر اساس اطلاعات نمودار شماره ۴ مقاله مزبور، فراوانی شاخصه‌های مربوط به مؤلفه فرعی «ولایت فقیه»، ۳ درصد کل شاخصه‌های مؤلفه اصلی (قلمرو جغرافیایی - سیاسی) را به خود اختصاص داده است. با توجه به روشن نبودن تعاریف، ممکن است برخی مواردی که در ضمن شاخصه نظام سیاسی شمارش شده نیز مرتبط با ولایت فقیه باشد. به هر حال، کتاب مطالعات اجتماعی سال اول، با یک مورد و کتاب تاریخ معاصر ایران سال سوم رشته‌های ریاضی و تجربی با سه مورد، تنها کتاب‌هایی هستند که به این موضوع پرداخته‌اند. نتیجه‌گیری نهایی پژوهشگران این است که مؤلفان کتاب‌های درسی، در انعکاس مؤلفه‌های کلی هویت‌ساز و مؤلفه‌های فرعی آن، موفقیت خوبی داشته‌اند، به گونه‌ای که در ۱۶ جلد کتاب درسی یاد شده، ۵۷ درصد به مقوله فرهنگ، ۲۷ درصد به مقوله تاریخ، ۱۱ درصد به قلمرو جغرافیایی- سیاسی و ۵ درصد به دین و مذهب اختصاص دارد.

- پژوهش خوشی و دیگران (۱۳۹۲)، به موضوع طراحی و تبیین اهداف مطلوب انقلاب اسلامی، در برنامه درسی دروس معارف اسلامی دانشگاه‌ها پرداخته و با مطالعه اسناد و مدارک بالادستی، به اهدافی در هشت محور کلی دست یافته است.

نقطه قوت این پژوهش، ارائه تفصیلی اهداف به دست آمده از اسناد مختلف بالادستی است که در چندین مورد گزاره‌هایی مرتبط با موضوع این فراترکیب دیده می‌شود. مثلاً، یکی از اهداف آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه، «وظیفه دولت در خصوص زنده نگه داشتن اندیشه دینی و سیاسی امام خمینی علیه السلام و مقام معظم رهبری و برجسته کردن آن، به عنوان معیار اساسی در تدوین الگوی اسلامی - ایرانی پیشرفت و حمایت از پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط با آن» عنوان شده و در ضمن مصوبات نهاد نمایندگی رهبری در دانشگاه‌ها، به هدف «تبیین مبانی نظام اسلامی مبتنی بر اندیشه‌های حضرت امام» تصریح شده است.

پژوهشگران، سپس به طبقه‌بندی اهداف مطلوب در شش مقوله، تحت سه موضوع اساسی (شناختی، نگرشی و ارزشی، و مهارتی) پرداخته، فهرست نهایی اهداف مطلوب پیشنهادی مستخرج از اسناد بالادستی را ارائه داده‌اند که در بین آنها، هدف «تبیین مبانی نظام اسلامی مبتنی بر اندیشه‌های حضرت امام و مقام معظم رهبری» و هدف «تلاش در جهت نهادینه کردن ارزش‌ها و تحکیم و توسعه ارزش‌های دفاع مقدس و انقلاب اسلامی»، با مفهوم ولایت فقیه کاملاً مرتبط است.

– سهیل رحیمی و دیگران (۱۳۹۴)، در مقاله خود به توصیف و تحلیل آرای امام خمینی علیه السلام و رهنمودهای رهبری، درباره تربیت سیاسی و نقش آن، در پیشگیری از رخنه‌های سیاسی- فرهنگی در انقلاب پرداخته‌اند. آنها بدون اشاره به پیشینه، مستقیماً به سراغ اهمیت و ضرورت تربیت سیاسی رفته، شواهدی از بیانات امام و رهبری در این زمینه آورده‌اند. سپس، سه عنصر شناخت سیاسی، احساس سیاسی و حس شایستگی، که روشن نیست از چه منبعی استخراج شده، را به عنوان ارکان تربیت سیاسی مورد بررسی قرار داده‌اند. در ادامه، به عوامل اولیه و ثانویه جامعه‌پذیری اشاره کرده‌اند. در اینجا نیز مشخص نیست، به چه علت از اصطلاح «تربیت سیاسی»، به «جامعه‌پذیری سیاسی» عدول شده است.

تنها در بخش نتیجه‌گیری، تصریح شده که «جریان مترقی انقلاب اسلامی و اندیشه ولایت‌فقیه، نیازمند آموزش و تربیت صحیح سیاسی است که نسلی به نسل دیگر انتقال یابد... تنها راه بقای ارزش‌ها و تداوم آرمان‌های انقلاب اسلامی، در گرو تربیت سیاسی است». این عبارات، به ضمیمه برخی از تأکیدات امام خمینی علیه السلام بر اصل تربیت سیاسی و بصیرت‌افزایی، که در این مقاله آمده است، می‌تواند در تحلیل نهایی فراترکیب مورد استفاده قرار گیرد.

– رضوی و دیگران (۱۳۸۹)، به بررسی اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری (تدریس) و شیوه‌های ارزشیابی تربیت سیاسی، در برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی پرداخته‌اند. روش پژوهش، تحلیل محتوای کمی و کیفی بوده و افزون بر کتاب‌های درسی «تعلیمات اجتماعی»، «فارسی» و «هدیه‌های آسمان»، راهنمای برنامه‌های درسی مربوط نیز بررسی شده است.

اهداف تربیت سیاسی مرتبط با موضوع این فراترکیب شامل «شناخت و توضیح ارکان اصلی حکومت در کشور» و «احترام به نمادها و سمبل‌های وحدت ملی مانند سرود، پرچم، شخصیت و امام و رهبری» است. یافته‌های این پژوهش در باب محتوای تربیت سیاسی، نشان می‌دهد مضامینی چون «ولایت‌فقیه»، «رهبری (امام و روحانیت)»، «انقلاب اسلامی و پاسداری از آن»، «وظایف و حقوق مردم و حکومت»، «جمهوری اسلامی و حفظ آن»، «تشکیل حکومت»، «حاکمیت و قدرت خدا»، «امام خمینی علیه السلام» و «قوای حکومتی»، مجموعاً با داشتن ۳۸ فراوانی، در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی مطرح شده است. همچنین مضامین «خدا، حاکمیت، قدرت» و «امام خمینی علیه السلام» با پنج مورد فراوانی، در شمار مضامین سیاسی برنامه درسی هدیه‌های آسمان این مقطع بوده و همین دو مضمون، به ضمیمه «انقلاب اسلامی» و «رهبری»، جمعاً با هشت مورد فراوانی در فهرست مضامین سیاسی برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی قرار دارد. پژوهشگران در جمع‌بندی یافته‌های تحلیل محتوای کمی این سه کتاب، چنین نوشته‌اند: «عمده‌ترین مضامین سیاسی به نمادهای سیاسی،... رهبری،... انقلاب اسلامی و خداوند اختصاص دارد. لیکن مضامینی چون ولایت‌فقیه، انتخاب، مسئولیت... از منظر تربیت سیاسی در محتوای کتاب‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است» (رضوی و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۴۰).

در بخش تحلیل محتوای کیفی، پژوهشگران اظهار داشته‌اند که «در برنامه درسی دوره ابتدایی، تربیت سیاسی چندان مطلوب نیست، لیکن مواردی در ارتباط با آن، در برخی کتاب‌های درسی این دوره دیده می‌شود» (همان، ص ۴۱). نویسندگان در تحلیل راهبردهای یاددهی-یادگیری و روش‌های ارزشیابی محتوای تربیت سیاسی، «روزآمد نبودن محتوا»، «ناهماهنگی دروس مختلف در ارائه محتوا»، «بی‌توجهی یا کم‌توجهی به اهداف تربیت سیاسی در حوزه عاطفی و مهارتی- رفتاری»، «مشکلات نظری کتاب‌ها در تربیت سیاسی با توجه به اندیشه مردم‌سالاری دینی»، «بی‌توجهی به روش‌های اکتشافی و تجارب بین‌المللی در ارزشیابی»، را از مهم‌ترین انتقادات به وضع موجود تربیت سیاسی، در برنامه درسی رسمی دوره ابتدایی دانسته‌اند.

تأکید چندباره نویسندگان، بر نظریه مشروعیت الهی - مردمی حکومت اسلامی و انتساب بدون استناد این نظریه به امام خمینی علیه السلام در حالی است که مشروعیت در حوزه علوم سیاسی، به معنای حق حاکمیت بوده و در کتاب‌ها و مباحث امام خمینی علیه السلام هیچ عبارتی که نظریه مورد ادعا از آن استفاده شود، وجود ندارد. ایشان همواره بر مشروعیت الهی حکومت ولایت فقیه تأکید و تصریح داشته‌اند. همچنین، هیچ دلیل محکم نقلی در اثبات نقش مشروعیت‌بخشی مردم، برای حکومت و حاکم وجود ندارد. کلمات فقهای گذشته نیز چنین ادعایی را تأیید نمی‌کند، بلکه مهم‌ترین نقش مردم در حکومت اسلامی، مقبولیت‌بخشی و زمینه‌سازی برای تشکیل و تحقق حکومتی است که از سوی خداوند مشروعیت دارد (ر.ک: شبان‌نیا، ۱۳۹۵، ص ۷۴-۱۱۶).

- سبحانی نژاد و دیگران (۱۳۹۴)، در مقاله خود به تبیین عوامل مفهومی فرهنگ ایثار و شهادت و تحلیل جایگاه آن، در سند تحول بنیادین پرداخته‌اند. آنها در بررسی منابع و اسناد برای استخراج عوامل مفهومی فرهنگ ایثار و شهادت، از تحلیل محتوای کیفی و برای تحلیل جایگاه این عوامل، در سند تحول بنیادین از تحلیل محتوای کمی و تکنیک آنتروپی شانون بهره گرفته‌اند. بنابراین، این پژوهش در دو بخش کیفی و کمی انجام شده که به نوعی مزیت و نقطه قوت آن محسوب می‌شود. جدول عوامل مفهومی فرهنگ ایثار و شهادت، مشتمل بر ۴۳ عامل مفهومی خرد در قالب چهار عامل کلان است که «اعتقاد به حکومت اسلامی»، «اعتقاد به ولایت مطلقه فقیه» و «ترجیح منافع نظام بر منافع شخصی»، به عنوان عناصر «ولایت‌مداری» از عوامل خرد زیرمجموعه عامل کلان «صفات عملی ایثار و شهادت» آورده شده است.

تحلیل محتوای کمی سند تحول بنیادین، بر اساس این چارچوب مفهومی، نشان می‌دهد که عوامل یادشده فوق، مجموعاً ۱۷ مورد فراوانی داشته‌اند که از میان آنها، عامل «اعتقاد به ولایت مطلقه فقیه» با ۱۰ مورد فراوانی در رتبه نخست قرار می‌گیرد. البته با نگاهی به فراوانی‌های سایر عوامل، مشخص می‌شود که در کل سند تحول نیز این عامل از فراوانی بسیار بالاتری برخوردار بوده، در جایگاه سوم قرار دارد.

در نتیجه، هرچند در گزارش ضریب اهمیت و میزان بار اطلاعاتی، به عوامل کلان اکتفا شده، ولی می‌توان استنباط کرد که مسئله ولایت فقیه و اعتقاد به آن در سند تحول بنیادین، به عنوان مهم‌ترین سند بالادستی نظام آموزش و پرورش

رسمی جمهوری اسلامی ایران، حضور بسیار پررنگی دارد. با وجود این، نویسندگان این مقاله با تکیه بر یافته‌های پژوهش خود، توجه نامتوازن سند تحول به عوامل مفهومی فرهنگ ایثار و شهادت را یک کاستی مهم قلمداد کرده‌اند. سیفی و دیگران (۱۳۹۳)، در پژوهش خود، اهداف موجود در اسناد بالادستی، از جمله قانون اساسی، سند چشم‌انداز بیست ساله نظام، سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی، اهداف شورای عالی آموزش و پرورش و راهنماهای برنامه درسی را با اهداف مطرح در خود کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی مقایسه نموده‌اند. بر اساس گزارش این مقاله، جدول اهداف کتاب تعلیمات اجتماعی سال سوم راهنمایی، نشان می‌دهد که دروس پنجم تا نهم این کتاب (اهداف ۲۸، ۴۲ و ۴۳)، به حکومت جمهوری اسلامی، ویژگی‌ها و ارکان آن اختصاص دارد. همچنین، یکی از اهداف پایه سوم مطابق راهنمای برنامه درسی مربوط، «آشنایی با لزوم حاکمیت ولایت‌فقیه و رهبری در اداره کشور» است.

این پژوهشگران، هدف‌های دوره راهنمایی را نیز بر اساس مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش استخراج و در دو بخش اهداف اجتماعی و اهداف سیاسی، دسته‌بندی کرده‌اند. در بین اهداف سیاسی، مواردی چون «شناخت سلسله‌مراتب حاکمیت در نظام جمهوری اسلامی ایران»، «شناخت تفاوت‌های حکومت دینی مبتنی بر ولایت‌فقیه با سایر حکومت‌ها» و «آشنایی با نقش مردم و دین در حکومت»، به چشم می‌خورد.

همچنین، یکی از اهداف سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی (مصوب ۱۳۸۹ دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش)، «زمینه‌سازی برای تکوین تمدن اسلامی-ایرانی با اعتقاد به اصل ولایت‌فقیه» بیان شده است. هدف «پیوستگی مردم و حکومت»، در سند چشم‌انداز بیست ساله نظام و هدف «توجه به ارکان حکومت» در قانون اساسی نیز با موضوع این فرا ترکیب مرتبط به نظر می‌رسد.

یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهد که میزان انطباق اهداف سیاسی مصوب با اهداف کتاب‌های مورد بررسی در پایه سوم، بیش از ۸۰ درصد و در پایه‌های اول و دوم، به ترتیب حدود ۱۴ و ۶ درصد بوده است. اما درباره میزان انطباق اهداف راهنمای برنامه درسی با اهداف کتاب‌های درسی، یافته‌های این پژوهش حکایت از انطباق حدود ۹۴ درصدی، در پایه‌های دوم و سوم و ۵۰ درصدی در پایه اول دارد.

بر اساس ارزیابی سیفی و دیگران، میزان انطباق اهداف کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی هر سه پایه با اهداف سیاسی مصوب شورای عالی آموزش و پرورش، کم بوده است (حدود ۳۶ درصد). آنها یکی از کاستی‌های کتاب‌های درسی را تکیه بیشتر بر اهداف شناختی دانسته، علت آن را استفاده از عبارت «آشنایی» در بیان اهداف برخی اسناد بالادستی معرفی کرده‌اند.

نویسندگان این مقاله، از «همسویی کتاب‌های درسی با دیدگاه انتقال فرهنگی»، «تلقی برنامه درسی به عنوان عامل جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان» و نیز «تلقین فلسفه مورد قبول حکومت به آنها برای نهادینه کردن ارزش‌ها»، انتقاد کرده و بر لزوم توجه به آموزش و پرورش شهروندی، با تقویت مهارت‌های لازم برای مشارکت دانش‌آموزان، در فرآیند دموکراسی تأکید کرده‌اند.

- شهیدی و دیگران (۱۳۹۲)، با بهره‌گیری از روش تحلیل محتوای کمی، مؤلفه‌های فرهنگ عمومی در اهداف و محتوای برنامه درسی فارسی (بخوانیم و بنویسیم)، دوره ابتدایی سال ۹۰-۹۱ را بررسی کرده‌اند. چارچوب مفهومی این پژوهش، مشتمل بر چهار بُعد فرهنگی-اجتماعی، مذهبی، سیاسی و اقتصادی است که هر یک دارای مؤلفه‌هایی هستند. مؤلفه «رهبر» در بعد سیاسی، با موضوع ولایت‌فقیه مورد نظر این فراترکیب کاملاً مرتبط است. بر اساس یافته‌های پژوهش، این مؤلفه جز در کتاب فارسی پایه چهارم ابتدایی، در کتاب‌های فارسی (بخوانیم و بنویسیم)، سایر پایه‌ها حضور داشته و مجموعاً ۱۹ مورد واحدهای تحلیل مرتبط با آن شناسایی شده، هرچند نسبت به سایر مؤلفه‌های این بُعد و سایر ابعاد، فراوانی زیادی نداشته است.

نویسندگان تصریح می‌کنند: «[به] گویه‌های رهبر و هیئت دولت، به ترتیب ۶/۹ و ۰/۳۶ درصد، توجه کمی شده است و با توجه به نقش رهبر، که از طریق ترسیم خط مشی‌ها و برنامه‌های کلان جامعه و محبوبیت و مشروعیتی که دارد... در ارتقای فرهنگ عمومی جامعه تأثیرگذار می‌باشد، باید توجه بیشتری به این گویه برای آشنایی دانش‌آموزان با مؤلفه‌ها و عوامل سیاسی جامعه شود» (شهیدی و دیگران، ۱۳۹۲، ص ۱۰۱).

- کریمی قه‌ی (۱۳۸۹)، طی مقاله‌ای کتاب‌های درسی تاریخ دوره متوسطه، پیش و پس از انقلاب را از جهت تأثیرپذیری از تحولات سیاسی مهم این دوران، تحلیل و آسیب‌شناسی کرده است. نویسنده، تنها اشاره‌ای گذرا به پیشینه داشته، بدون گزارش روش تحقیق با نوعی تحلیل کیفی غیرروشمند، تنها به گردآوری شواهدی برای اثبات مدعای خود پرداخته است. وی معتقد است: سه تحول مهم (وقوع انقلاب اسلامی، جنگ ایران و عراق و جابه‌جایی قدرت در میان احزاب)، موجب غلبه نگرش سیاسی و ایدئولوژیکی، بر محتوای کتاب‌های درسی تاریخ معاصر، کتمان یا تحریف برخی وقایع تاریخی در جهت تبیین دیدگاه‌های سیاسی و ارزشی جریان سیاسی حاکم، نگرش منفی نسبت به برخی شخصیت‌ها و حاکمیت‌ها، داوری‌های یک‌سویه درباره رخدادهای تاریخی و فقدان نگاهی جامع در بررسی حوادث تاریخی شده است. در نخستین بخش این مقاله، حاکمیت الله، حکومت ولایت‌فقیه، اسلام‌محوری و استعمارستیزی، به عنوان شاخصه‌های ایدئولوژیکی انقلاب اسلامی ایران معرفی شده است که تغییر کتاب‌های درسی تاریخ متوسطه، به منظور تبیین، نهادینه‌سازی و ترویج این ارزش‌ها، که در تقابل با مبانی ایدئولوژیکی حکومت پهلوی بود، صورت گرفته است (کریمی قه‌ی، ۱۳۸۹، ص ۷۷).

در جای‌جای این مقاله، از آنچه که «برجسته کردن نقش علمای مبارز و بی‌توجهی به نقش دیگر اқشار در مبارزات» خوانده شده، به شدت انتقاد شده است. چنین تحلیل‌هایی، مشابه تحلیل‌های کتب درسی تاریخ قبل از انقلاب و ابزاری برای تبیین دیدگاه‌های ارزشی حاکمیت دانسته شده است. بنابراین، به نظر می‌رسد دو آسیب «غلبه نگرش سیاسی» و «داوری‌های یک‌سویه»، که به این کتاب‌ها وارد شده، به خود این مقاله وارد است.

- مرزوقی (۱۳۸۴)، در پژوهش خود به کارکردهای اجتماعی- سیاسی تعلیم و تربیت، مراحل و ابعاد تربیت سیاسی، نظریه‌های تربیت سیاسی و دیدگاه اسلام در این باره پرداخته است. نویسنده، ویژگی‌های تربیت سیاسی از دیدگاه اسلام را «مذهبی- سیاسی بودن، آزادانه، آگاهانه و از روی میل افراد بودن، لزوم داشتن جنبه عملی و رفتاری و لزوم مبتنی بودن جنبه عملی بر مفهوم جمهوری اسلامی»، دانسته و سپس، به اهداف سیاسی مطرح در طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی، به عنوان اهداف بیانگر جهت‌گیری مورد نظر در تربیت سیاسی از دیدگاه اسلام اشاره می‌کند که نخستین هدف، «تربیت روحیه پذیرش حاکمیت مطلق خداوند بر انسان و جهان و آشنایی با روش‌ها و شیوه‌های اعمال این حاکمیت در جامعه بر اساس اصل ولایت‌فقیه» است.

وی در نتیجه‌گیری، به نقش عوامل غیررسمی تربیت، مثل شرایط کلی جامعه، خانواده، احزاب، گروه‌های سیاسی و رسانه‌ها در موفقیت تربیت سیاسی اشاره می‌کند. همچنین بر لزوم توجه به تربیت سیاسی، در برنامه‌های درسی پنهان، علاوه بر برنامه‌های درسی رسمی و مصوب و نیز بر نقش سایر عوامل و عناصر نظام آموزش و پرورش رسمی، مانند معلمان، مدیران، روش‌های تدریس، فضای فکری- فرهنگی و سیاسی مدرسه در این زمینه تأکید می‌ورزد.

او همچنین، مقطع ابتدایی را بهترین دوره تربیت سیاسی، از نظر اغلب نویسندگان و صاحب‌نظران معرفی می‌کند؛ زیرا شکل‌پذیری هنجارها و ارزش‌های سیاسی در این دوره بسیار جدی است.

- مهربان (۱۳۹۵)، با رویکردی ترکیبی به «تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمان از منظر امر به معروف و نهی از منکر» می‌پردازد. در بخش کیفی، کتاب‌های هدیه‌های آسمان پایه‌های دوم و ششم ابتدایی را برای استخراج مؤلفه‌های مربوط، کدگذاری و مقوله‌بندی کرده، در نهایت به هشت مؤلفه کلی دست یافته است. سپس، با تحلیل کمی محتوای این دو کتاب، فراوانی واحدهای تحلیل مرتبط با این مؤلفه‌ها را شمارش کرده است. در کدگذاری یکی از درس‌های کتاب هدیه‌های آسمان ششم ابتدایی، این کدها دیده می‌شود: «تبعیت از جانشینان امام زمان علیه السلام» و «از جانشینان ایشان، ولی فقیه و مراجع تقلید در دوران غیبت امام زمان علیه السلام». اما این کدها در مرحله نهایی، با کدهای دیگر، که مربوط به جنبه‌های الگویی پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم و اهل بیت علیهم السلام، در زمینه امر به معروف و نهی از منکر بوده، ادغام و در گزارش تحلیل محتوای کمی، ضمن یک مؤلفه کلی محاسبه شده است.

- مقاله نجار نهبوندی و قربانعلی‌زاده (۱۳۹۳)، از منظر آموزش هویت ملی، کتاب جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی را با کتاب تعلیمات اجتماعی دوره قبل مقایسه کرده است. این پژوهش با رویکردی ترکیبی، به تحلیل محتوای کیفی دو کتاب مورد نظر و شناسایی مؤلفه‌های هویت ملی در پنج بُعد «نمادها»، «ارزش‌ها»، «میراث فرهنگی»، «مشاهیر و شخصیت‌ها» و «وقایع و رخدادها» پرداخته، سپس نتایج تحلیل محتوای کمی گزارش شده است.

جالب توجه اینکه طبق یافته‌های این پژوهش، در بُعد ارزش‌ها، تغییر اساسی در رویکرد مؤلفان دو کتاب مزبور اتفاق افتاده و مضامین مربوط به ارزش‌های سیاسی، به کلی از کتاب جدید حذف شده است. نویسندگان معتقدند: کتاب پیش از تحول (تعلیمات اجتماعی)، به هر پنج بُعد هویت ملی توجه داشته و در مجموع، بیش از کتاب جدید (مطالعات اجتماعی)، به این مسئله پرداخته است. اما در پایان چنین اظهار می‌دارند: «به نظر می‌رسد در کتاب مطالعات اجتماعی دوره تحول بنیادین، سیستم مرحله‌ای در آموزش اجرا شده تا نتایج آموزش‌های این کتاب با مطالب پایه‌های بعدی و یا کتاب‌های موازی هم‌پایه تکمیل شود» (نچار نهاوندی و قربانعلی‌زاده، ۱۳۹۳، ص ۹۹).

وضعیت مقالات از جهت رویکرد و روش

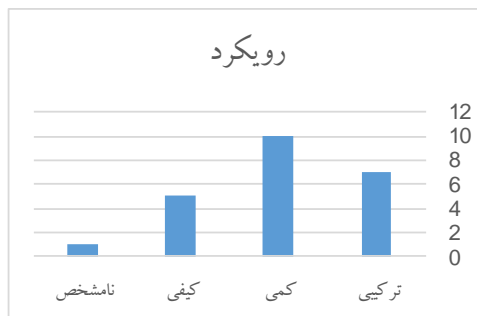
هرچند در توصیف مورد به مورد پژوهش‌ها، کمابیش به رویکرد و روش نیز اشاره شد، اما برای درک و مقایسه بهتر، اطلاعات مربوط به رویکرد و روش پژوهش‌های مورد بررسی، در جدول و نمودار زیر ارائه شده است. نکته قابل توجه اینکه در گزارش زیر، روش پژوهشی که نویسندگان اظهار کرده‌اند ملاک قرار گرفته، هرچند در برخی موارد به نظر می‌رسد، گزارش دقیقی از روش به کار رفته، داده نشده است. اما در خصوص رویکردها، بیشتر مقالات به رویکرد خود تصریح نکرده‌اند، لذا خود به ارزیابی آن اقدام کرده‌ایم.

جدول شماره ۳. فراوانی پژوهش‌های مورد بررسی از نظر رویکرد و روش

رویکرد	روش	فراوانی	کد پژوهش
کیفی	توصیفی - تحلیلی	۲	۱۵،۱۴
	تحلیل گفتمان	۱	۹
	نامشخص	۲	۲۱،۲۰
کمی	تحلیل محتوای کمی	۹	۱۹،۱۳،۱۲،۱۱،۱۰،۸،۷،۶،۱
	پیمایشی	۱	۳
ترکیبی	تحلیل محتوای کمی و کیفی	۴	۲۳،۲۲،۱۶،۴
	تحلیل گفتمان و تحلیل محتوای کمی	۱	۵
	اسنادی و تحلیل محتوای کمی	۱	۱۷
	مقایسه‌ای و تحلیل محتوای کمی	۱	۱۸
نامشخص	نامشخص	۱	۲
جمع کل	-	۲۳	-

خلاصه اطلاعات جدول فوق، در قالب نمودار شماره ۳ ارائه شده است:

نمودار شماره ۳. رویکردهای پژوهش



فرا ترکیب یافته‌ها

پس از ارائه آمار و گزارشات توصیفی، اکنون به ترکیب و تحلیل نتایج پژوهش‌های مورد بررسی می‌پردازیم. نتایج پژوهش‌ها در چند محور قابل دسته‌بندی است:

- جایگاه ولایت‌فقیه در چارچوب‌های مفهومی مرتبط؛
- جایگاه ولایت‌فقیه در قلمرو اهداف نظام آموزش و پرورش رسمی؛
- جایگاه ولایت‌فقیه در کتاب‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی.

الف. جایگاه ولایت‌فقیه در چارچوب‌های مفهومی مرتبط

بجز دو پژوهش امین خندقی و جعفرنیا (۱۳۹۳) و جعفرنیا و دیگران (۱۳۹۵)، که مستقیماً به موضوع ولایت‌فقیه در نظام آموزش و پرورش رسمی پرداخته‌اند، سایر پژوهش‌های مورد بررسی، این مفهوم را به طور ضمنی، از زاویه‌ای خاص و به عنوان مؤلفه‌ای از یک چارچوب مفهومی، مورد پژوهش قرار داده‌اند.

برخی از پژوهش‌ها، مفهوم «ولایت‌فقیه» را به عنوان یکی از ارزش‌های انقلاب اسلامی بررسی کرده‌اند (آرمند و دیگران، ۱۳۹۴؛ پاک‌مهر و دیگران، ۱۳۹۵؛ خوشی و دیگران، ۱۳۹۲؛ کریمی قه‌بی، ۱۳۸۹)، برخی دیگر، آن را از مؤلفه‌های مرتبط با تربیت سیاسی دانسته‌اند (رحیمی و دیگران، ۱۳۹۴؛ رضوی و دیگران، ۱۳۸۹؛ مرزوقی، ۱۳۸۹)، دسته‌ای، آن را به عنوان یکی از آموزه‌ها و مفاهیم مهدوی برای پژوهش خود برگزیده‌اند (جعفری هرندی، ۱۳۹۱؛ جعفری هرندی و دیگران، ۱۳۹۵؛ حکیم‌زاده و دیگران، ۱۳۹۴)، گروهی از پژوهشگران، آن را در شمار مؤلفه‌های هویت انقلابی (پروانه، ۱۳۹۴؛ پروانه و دیگران، ۱۳۹۵)، هویت ملی (خدایار و فتحی، ۱۳۸۷؛ نجارنهندی و قربانعلی‌زاده، ۱۳۹۳) و یا هویت دینی (ادیب‌منش و پروانه، ۱۳۹۴) مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین، این مفهوم به عنوان یکی از مؤلفه‌های مربوط به تربیت دینی (امین خندقی و دیگران، ۱۳۹۴)، گفتمان دینی (بشیر، ۱۳۹۱)، فرهنگ ایثار و شهادت (سبحانی‌نژاد و دیگران، ۱۳۹۳)، فرهنگ عمومی (شهیدی و دیگران، ۱۳۹۲) و امر به معروف و نهی از منکر (مهربان، ۱۳۹۵) مورد بررسی قرار گرفته است.

در نمودار زیر شبکه مفاهیم مرتبط با ولایت‌فقیه در پژوهش‌های مورد بررسی ارائه شده است:

نمودار شماره ۴. شبکه مفاهیم مرتبط با ارزش ولایت فقیه



چنان‌که در نمودار مشاهده می‌شود، مفهوم «ولایت‌فقیه» به عنوان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار و عناصر اصلی مفاهیم مهمی همچون ارزش‌های دینی، انقلابی، سیاسی و هویت‌های متناظر آنها، از جایگاه والایی در بین آموزه‌ها و معارف اسلامی - انقلابی برخوردار است.

از یک سو، به دلیل اینکه آموزه‌های اسلامی - شیعی و از فروع اصل امامت است، با ارزش‌های دینی، هویت دینی، گفتمان دینی، تربیت دینی و آموزه‌های مهدوی گره خورده است. از سوی دیگر، به دلیل اینکه انقلاب اسلامی ایران ماهیتی دینی و ایدئولوژیک دارد و بر پایه ولایت‌فقیه بنیان نهاده شده، در شمار ارزش‌های بنیادین انقلابی و مؤلفه‌های هویت ملی و انقلابی و عناصر مرتبط با آن، نظیر فرهنگ عمومی، فرهنگ ایثار و شهادت و تربیت سیاسی قرار می‌گیرد و در واقع، نقش واسطه‌ای بین آموزه‌های اسلام و انقلاب را ایفا می‌نماید. به نظر می‌رسد، قرار گرفتن ولایت‌فقیه در بین عناصر مرتبط با امر به معروف و نهی از منکر، از باب وظیفه حکومت اسلامی در اجرای احکام اسلام، پاسداشت ارزش‌های دینی و حفظ جامعه از آسیب ضد ارزش‌ها باشد.

ب. جایگاه ولایت‌فقیه در قلمرو اهداف نظام آموزش و پرورش رسمی

نهاد آموزش و پرورش، با کارکردهای متنوع خود، ابزار مهم تحقق اهداف و مقاصد اجتماعی به شمار می‌رود (همان؛ سیفی و دیگران، ۱۳۹۳، ص ۳۶). به همین دلیل، امروزه نظام‌های سیاسی و حکومت‌ها، این نهاد را مورد حمایت‌های همه‌جانبه سیاسی، مالی و اداری خود قرار می‌دهند (مرزوقی، ۱۳۸۴، ص ۹۴). اهداف آموزشی سطوح مختلفی دارند: «اهداف آرمانی» (Aims) که گزاره‌های کلی برگرفته از فلسفه و نظام اعتقادی - ارزشی جامعه هستند و «مقاصد آموزشی» (Goals) که سطح متوسط اهداف بوده، از اهداف آرمانی نشئت می‌گیرند و خود منشأ و مبنای «هدف‌های جزئی» (Objectives) می‌شوند (سیفی و دیگران، همان).

با اینکه در پژوهش‌های مورد بررسی، مرز دقیق و روشنی برای تشخیص اهداف سطوح مختلف ارائه نشده، اما می‌توان گفت: جایگاه ولایت‌فقیه در سطح اهداف آرمانی را باید در اسناد بالادستی نظام جمهوری اسلامی جست‌وجو کرد. همچنین شاید بتوان برخی اهداف مندرج در برنامه درسی و راهنمای برنامه‌های درسی مقاطع مختلف را از اهداف سطح دوم (مقاصد آموزشی) قلمداد کرد؛ زیرا نه آن قدر کلی و بنیادین‌اند که از اهداف آرمانی باشند و نه آن چنان جزئی و رفتاری، که در زمره هدف‌های جزئی به‌شمار آیند.

برای درک بهتر سطوح اهداف، هدف‌های هر سطح در جدول زیر آمده است. برای اختصار و ساده‌سازی، به بیان کد پژوهش (مطابق جدول شماره ۱) بسنده شده است.

جدول شماره ۴. طبقه‌بندی اهداف استخراج شده از پژوهش‌ها

اهداف آرمانی	مقاصد آموزشی	هدف‌های جزئی
<ul style="list-style-type: none"> • توجه به ارکان حکومت قانون اساسی (۱۸) • پیوستگی مردم و حکومت سند چشم‌انداز (۱۸) • زمینه‌سازی برای تکوین تمدن اسلامی- ایرانی با اعتقاد به اصل ولایت‌فقیه سند تحول راهبردی (۱۸) • اعتقاد به ولایت‌فقیه سند تحول بنیادین (۱۷) • تربیت روحیه پذیرش حاکمیت مطلق خداوند بر انسان و جهان و آشنایی با روش‌ها و شیوه‌های اعمال این حاکمیت در جامعه بر اساس اصل ولایت‌فقیه طرح کلیات نظام آموزش و پرورش (۲۱) • وظیفه دولت در خصوص زنده نگهداشتن اندیشه دینی و سیاسی امام خمینی و مقام معظم رهبری و برجسته کردن آن به عنوان معیاری اساسی در تدوین الگوی اسلامی- ایرانی پیشرفت و حمایت از پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های مرتبط با آن اهداف آموزش عالی در برنامه پنجم توسعه (۱۴) 	<ul style="list-style-type: none"> • حضور اندیشه‌های امام خمینی و در کالبد محتوای آموزش اصول حاکم بر برنامه درسی و تربیت اسلامی دوره ابتدایی (۱۶) • شناخت سلسله مراتب حاکمیت در نظام جمهوری اسلامی • شناخت تفاوت‌های حکومت دینی مبتنی بر ولایت‌فقیه با سایر حکومت‌ها • آشنایی با نقش مردم و دین در حکومت • اهداف سیاسی راهنمای برنامه درسی دوره راهنمایی (۱۸) • تبیین مبانی نظام اسلامی مبتنی بر اندیشه‌های حضرت امام و مصوبات نهاد رهبری در دانشگاهها (۱۴) • تبیین مبانی نظام اسلامی مبتنی بر اندیشه‌های حضرت امام و مقام معظم رهبری • تلاش در جهت نهادینه کردن ارزش‌ها و تحکیم و توسعه ارزش‌های دفاع مقدس و انقلاب اسلامی • اهداف پیشنهادی برنامه درسی دروس معارف اسلامی دانشگاهها (۱۴) 	<ul style="list-style-type: none"> • احترام به نمادها و سمبل‌های وحدت ملی مانند سرود، پرچم، شخصیت امام و رهبری راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی سوم ابتدایی (۱۶) • شناخت و توضیح ارکان اصلی حکومت در کشور راهنمای برنامه درسی تعلیمات اجتماعی پنجم ابتدایی (۱۶) • آشنایی دانش‌آموزان با لزوم حاکمیت ولایت‌فقیه و رهبری در اداره کشور برنامه درسی تعلیمات اجتماعی سوم راهنمایی (۱۸) • ویژگی‌های حکومت جمهوری اسلامی ایران • نقش رهبر جمهوری اسلامی ایران در اداره جامعه • تفاوت‌های اساسی رهبری در جامعه اسلامی با انواع دیگر رهبری اهداف دروس پنجم تا نهم کتاب تعلیمات اجتماعی سوم راهنمایی (۱۸) • تبیین چگونگی نیابت از امام عصر و در عصر غیبت • استدلال بر ضرورت امامت در عصر غیبت • تبیین قلمروهای امامت در عصر غیبت • توانایی بیان شیوه‌های انتخاب ولایت‌فقیه • تبیین تفاوت نظام اسلامی با نظام دموکراتیک • تبیین رابطه میان رهبر و مردم • تبیین تفاوت نظام اسلامی با نظام دموکراتیک • اهداف دروس یازدهم و دوازدهم دین و زندگی سوم متوسطه (۳)

سیفی و دیگران (۱۳۹۳)، در بررسی میزان انطباق اهداف کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی، با اسناد بالادستی، به این نتیجه رسیده‌اند که میزان انطباق اهداف مصوب سیاسی، با اهداف کتاب‌های مورد بررسی در پایه سوم، بیش از ۸۰ درصد و در پایه‌های اول و دوم، به ترتیب حدود ۱۴/۳ و ۶ درصد بوده است. همچنین میزان انطباق اهداف راهنمای برنامه درسی با اهداف کتاب‌های درسی در پایه‌های دوم و سوم، حدود ۹۴ درصد و در پایه اول ۵۰ درصد بوده است.

ج. جایگاه ولایت‌فقیه در کتاب‌های درسی نظام آموزش و پرورش رسمی

در نظام‌های آموزشی متمرکز، مانند جمهوری اسلامی ایران، کتاب‌های درسی به عنوان ابزار اصلی انتقال محتوای برنامه درسی، کارکردی مهم و بنیادی در آموزش دارد (پروانه و دیگران، ۱۳۹۵). بر همین اساس، بیشتر پژوهش‌های مورد بررسی (۱۷ مورد از ۲۳ پژوهش)، به ارزیابی و تحلیل محتوای کمی، کیفی یا ترکیبی کتاب‌های درسی در پایه‌ها و مقاطع مختلف پرداخته‌اند. جداول زیر، عناوین کتاب‌های درسی بررسی شده را به تفکیک پایه‌ها و مقاطع تحصیلی، بر اساس کد پژوهش‌های مربوط نشان می‌دهد. لازم به یادآوری است به علت تغییرات کتاب‌های درسی و نظام مقاطع تحصیلی، امکان تطبیق و مقایسه دقیق نبوده، عناوین کتاب‌های بررسی شده با مسامحه در سال چاپ، مقطع و رشته تحصیلی در جدول آورده شده است.

جدول شماره ۵. کتاب‌های درسی مقطع ابتدایی مورد بررسی در پژوهش‌ها بر اساس پایه تحصیلی

ششم	پنجم	چهارم	سوم	دوم	اول	پایه تحصیلی کتاب درسی
۱۱-۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۹-۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۹-۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۹-۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۹-۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۹-۱۶	فارسی (بخوانیم)
-	۱۹	۱۹	۱۹	۱۹	۱۹	فارسی (بنویسیم)
۲۲-۱۱-۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۲۲-۱۶	-	هدیه‌های آسمان
۱۱-۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۱۶	-۱۱-۱۰-۶ ۲۳-۱۶	-	-	تعلیمات اجتماعی (شامل تعلیمات اجتماعی و مطالعات اجتماعی)
۱۱	۱۱	۱۱	۱۱	۱۱	۱۱	آموزش قرآن

اطلاعات کتاب‌های درسی مقطع راهنمایی، که در پژوهش‌های مورد نظر، تحلیل محتوا شده‌اند، به تفکیک پایه تحصیلی در جدول شماره ۶ آمده است:

فرا ترکیب پژوهش‌های مربوط به نظریه ولایت‌فقیه در نظام آموزش و پرورش ♦ ۲۷

جدول شماره ۶. کتاب‌های درسی مقطع راهنمایی مورد بررسی در پژوهش‌ها بر اساس پایه تحصیلی

سوم	دوم	اول	پایه تحصیلی کتاب درسی
۴	۴-۵	۴-۵	فارسی
۴-۵	۴-۵	۴-۵	تاریخ
۴-۵-۱۸	۴-۵-۱۸	۴-۵-۱۸	علوم اجتماعی
۴-۵	۴-۵	۴	دینی
۴	۴	۴	دفاعی
۴	۴	۴	زبان
۵	۵	۵	جغرافیا

جدول شماره ۷، نشان می‌دهد که در پژوهش‌های مورد نظر، کدام‌یک از کتاب‌های درسی مقطع متوسطه و پیش‌دانشگاهی، تحلیل محتوا شده‌اند:

جدول شماره ۷. کتاب‌های درسی مقطع دبیرستان و پیش‌دانشگاهی مورد بررسی در پژوهش‌ها بر اساس پایه تحصیلی

پیش‌دانشگاهی	سوم	دوم	اول	پایه تحصیلی کتاب درسی
۱۳	۴-۱۳	۴-۱۳-۵	۴-۱۳-۵	ادبیات فارسی
۱۳	۴-۱۳	۴-۱۳-۵	۴-۱۳-۵	زبان فارسی
۵-۱۳-۹	۱-۴-۷-۸-۹-۱۳-	۱-۴-۷-۸-۹-۱۳-	۱-۴-۷-۸-۹-	تاریخ (شامل تاریخ ایران و جهان، تاریخ معاصر ایران و تاریخ‌شناسی)
۵-۱۳-۹	۴-۵-۹-۱۳	۴-۵-۹-۱۳	۴-۵-۹-۱۳	علوم اجتماعی (شامل مطالعات اجتماعی، جامعه‌شناسی و علوم اجتماعی)
۳-۴-۵-۹	۳-۴-۵-۹	۳-۴-۵-۹	۳-۴-۵-۹	دین و زندگی
-	۴	۴	۴	دفاعی
-	۴	۴	۴	زبان انگلیسی
-	۵	۵	-	تاریخ ادبیات ایران و جهان

در مقطع ابتدایی، کتاب‌های «فارسی (بخوانیم)»، «مطالعات اجتماعی» و «هدیه‌های آسمان»، بیش از سایر کتاب‌ها مورد بررسی قرار گرفته‌اند، در مقطع راهنمایی نیز کتاب‌های «تعلیمات اجتماعی» و در مقطع دبیرستان

و پیش‌دانشگاهی کتاب‌های «تاریخ»، «مطالعات اجتماعی» و «دین و زندگی»، بیشتر مورد توجه پژوهشگران بوده است. در مقطع آموزش عالی نیز کتاب‌های درسی «معارف اسلامی»، برای تحلیل محتوا انتخاب شده است. از آنجاکه در بیشتر پژوهش‌ها، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده، می‌توان گفت: تشخیص اکثر پژوهشگران این بوده که کتاب‌های نام‌برده شامل بیشترین واحدهای تحلیل مربوط به موضوع مورد نظر بوده‌اند. البته در برخی از پژوهش‌ها (برای نمونه، مقاله پاک‌مهر و دیگران، ۱۳۹۵)، منطق روشنی برای این نمونه‌گیری بیان نشده است. به نظر می‌رسد، این نگاه که سایر کتاب‌های درسی مانند ریاضی و علوم، دربردارنده موضوعات ارزشی به خصوص نمادهای ملی و مفاهیم مرتبط با هویت اسلامی- ایرانی نیستند، هم در وضع موجود و هم در وضع مطلوب، نگاه درستی نیست؛ زیرا گاهی در قالب یک مثال یا یک تصویر، می‌توان علاوه بر انتقال مفاهیم ریاضی یا علوم و مانند آن، به انتقال مفاهیم و ارزش‌های اسلامی، انقلابی و اخلاقی نیز پرداخت که اتفاقاً می‌تواند تأثیر عمیق‌تری در ذهن دانش‌آموز داشته باشد.

توجه به این نکته ضروری است که پژوهش‌های آرمند و دیگران (۱۳۹۴)، پاک‌مهر و دیگران (۱۳۹۵) و مهربان (۱۳۹۵)، با توجه به موضوع خود، اشاره‌ای ضمنی به مفهوم ولایت‌فقیه داشته‌اند و در گزارشی که از تحلیل محتوای کتاب‌های مورد بررسی‌شان ارائه داده‌اند، به توصیف آماری مؤلفه‌های عام و کلی بسنده کرده‌اند که به این بخش از فراترکیب کمک چندانی نمی‌کند.

در تحلیل محتوای کمی، یافته‌های مقاله رضوی و دیگران (۱۳۸۹)، نشان می‌دهد محتوای مرتبط با ولایت‌فقیه، در کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمان مقطع ابتدایی، به ترتیب ۳۸، ۸ و ۵ مورد فراوانی داشته است. عمده‌ترین مضامین سیاسی در این کتاب‌ها، به مواردی از قبیل نمادهای سیاسی، رهبری و انقلاب اسلامی اختصاص دارد، ولی مضمون «ولایت‌فقیه» در محتوای کتاب‌ها کمتر مورد توجه بوده است. جعفری هرنندی (۱۳۹۱)، واحدهای تحلیل مرتبط با مؤلفه ولایت‌فقیه را تنها دو بار در کتاب فارسی پایه اول، یک بار در کتاب هدیه‌های آسمان پایه پنجم و سه بار در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی پایه‌های سوم و پنجم ابتدایی شناسایی کرده است. مؤلفه «رجوع به علمای دینی»، به عنوان یکی از مفاهیم محور «انتظارات امام زمان (عج) از مردم»، ۲۲ بار در کتاب‌های فارسی پایه‌های اول تا ششم، ۲۲ بار در کتاب‌های آموزش قرآن این پایه‌ها، ۹ بار در کتاب‌های هدیه‌های آسمان دوم تا ششم و ۹ بار نیز در کتاب‌های مطالعات اجتماعی سوم تا ششم ابتدایی فراوانی داشته است (جعفری هرنندی و دیگران، ۱۳۹۵). شهیدی و دیگران (۱۳۹۲) نیز مؤلفه «رهبر» را به عنوان یکی از مؤلفه‌های «بُعد سیاسی فرهنگ عمومی»، ۱۹ بار در کتاب‌های فارسی بخوانیم و بنویسیم (جز پایه چهارم) شمارش کرده‌اند. اما هر چهار مقاله، از توجه کم به مؤلفه ولایت‌فقیه یا مؤلفه‌های مرتبط، به عنوان یکی از کاستی‌های وضع موجود برنامه درسی دوره ابتدایی انتقاد کرده‌اند.

هیچ‌یک از مقالات مورد بررسی، به تحلیل محتوای کمی کتاب‌های مقطع راهنمایی نپرداخته‌اند، اما در مقطع متوسطه، پژوهش ادیب‌منش و پروانه (۱۳۹۴)، نشان می‌دهد که از ۹ کتاب درسی تاریخ مقطع متوسطه تألیف شده طی سال‌های ۵۹ تا ۹۲، واحدهای تحلیل مرتبط با مؤلفه ولایت‌فقیه مجموعاً ۳۲ بار وجود داشته است. پژوهش خدایار و فتحی (۱۳۸۷)، در ۱۶ کتاب درسی رشته‌های مختلف مقطع متوسطه نیز تنها وجود یک مورد در کتاب مطالعات اجتماعی سال اول و ۳ مورد در کتاب تاریخ معاصر ایران سال سوم رشته‌های ریاضی و تجربی را نشان می‌دهد. هرچند نویسندگان این دو مقاله، نسبت به وضع موجود جایگاه مؤلفه ولایت‌فقیه، در کتب درسی مقطع متوسطه انتقادی را مطرح نکرده‌اند، اما به نظر می‌رسد قضاوت آنها به طور کلی بوده و وجود مؤلفه‌های هویت ملی در کتاب‌های درسی این مقطع را در مجموع، رضایت‌بخش دانسته‌اند و در خصوص مؤلفه «ولایت‌فقیه» نظری نداشته‌اند. افزون بر این، واحد تحلیل در پژوهش خدایار و فتحی (۱۳۸۷)، یک درس کامل در نظر گرفته شده و چنین واحد تحلیل بزرگی، جزئیات مهمی را نادیده خواهد گرفت.

بر اساس یافته‌ها، تنها مقاله‌ای که به کتاب‌های درسی نظام آموزش عالی پرداخته، مؤلفه «ویژگی نایبان امام زمان عجله فرجه و شرایط حکومت اسلامی در عصر غیبت»، ۴۱ بار در کتاب بینش اسلامی ۲ شناسایی شده است. البته در بین مؤلفه‌های مرتبط با مهدویت (موضوع پژوهش) فراوانی بالایی را به خود اختصاص داده است (حکیم‌زاده و دیگران، ۱۳۹۴). نکته جالب توجه در این مقاله، اینکه در کتاب «آشنایی با انقلاب اسلامی ایران»، برخلاف انتظار، هیچ واحد تحلیلی مرتبط با ولایت‌فقیه شناسایی نشده است (همان).

بیشتر پژوهش‌هایی که رویکرد کیفی را در تحلیل محتوا اتخاذ کرده‌اند، به بیان آسیب‌ها و کاستی‌های محتوای مرتبط با موضوع ولایت‌فقیه، یا موضوعات عام‌تر مربوط پرداخته‌اند. روزآمد نبودن محتوا، ناهماهنگی دروس مختلف در ارائه محتوا، بی‌توجهی به حوزه عاطفی و مهارتی- رفتاری، وجود پاره‌ای مشکلات نظری، بی‌توجهی به روش‌های اکتشافی و تجارب بین‌المللی در ارزشیابی (رضوی و دیگران، ۱۳۸۹)، جدیت و رسمیت محتوا، بی‌توجهی به جذابیت‌های ظاهری، پیچیدگی‌های نگارشی، غفلت از بار ادبی و احساسی متن و عدم بهره‌گیری از استنادات و ارجاعات در محتوای مربوط و نیز ضعف مخاطب‌شناسی، بی‌توجهی به سطح فهم و شبهات ذهنی مخاطب، استفاده از بیان مستقیم، مسلسل‌وار، خلاصه و سطحی (جعفرنیا و دیگران، ۱۳۹۵)، از مهم‌ترین انتقادات پژوهشگران به محتوای برنامه درسی در رابطه با ارزش‌های سیاسی، از قبیل ولایت‌فقیه بوده است. امین خندقی و جعفرنیا (۱۳۹۳)، از وضع موجود توجه به مسئله ولایت‌فقیه، به عنوان پدیده‌ای ایستا انتقاد کرده و رویکرد اخبارگونه محتوای آموزشی را در این زمینه، نامطلوب و ناکارآمد می‌دانند. آنها جایگاه ولایت‌فقیه را در وضعیت فعلی نظام آموزش و پرورش نامطلوب و نیازمند تجدیدنظر دانسته، رویکرد گفتمان‌سازانه را راهکار برون‌رفت از این

وضعیت معرفی می‌کنند. اما نجار نهبوندی و قربانعلی زاده (۱۳۹۳)، هرچند در ابتدا حذف مضامین مربوط به ارزش‌های سیاسی را از کتاب جدیدالتألیف مطالعات اجتماعی پایه سوم ابتدایی، نشان تغییر اساسی در رویکرد مؤلفان در بعد ارزش‌های مرتبط با هویت ملی تلقی کرده‌اند، اما در نتیجه‌گیری، این تغییر رویکرد را ناشی از اتخاذ سیستم مرحله‌ای در آموزش می‌انگارند که در آن نتایج آموزش‌های یک کتاب، با کتاب‌های موازی یا مطالب پایه‌های بعدی تکمیل می‌شود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

«ولایت‌فقیه» به عنوان یکی از ارزش‌های بنیادین سیاسی، که مبنای نظری حکومت جمهوری اسلامی ایران است، به معنای تشکیل و اداره حکومت اسلامی توسط فقیه عالم عادل مدبر، برای اجرای احکام اسلام، گسترش ارزش‌های اسلامی و اخلاقی و جلوگیری از بروز ضدا ارزش‌ها و مقابله با آنهاست. حکومت ولایت‌فقیه، که مشروعیت (حق حاکمیت) خود را به واسطه امام زمان علیه السلام از خداوند متعال گرفته، مقبولیت خود به عنوان لازمه تحقق و تشکیل حکومت را نیز از حضور و پشتیبانی مردم کسب می‌کند. اهمیت این ارزش و جایگاه بلند آن، در بین ارزش‌های سیاسی و انقلابی و نیز ارتباط گسترده آن با چارچوب‌های مفهومی متعددی همچون ارزش‌های دینی، هویت دینی، ملی و انقلابی و مانند آن، لزوم توجه به ولایت‌فقیه را در نظام آموزش و پرورش رسمی، به عنوان یکی از خرده‌نظام‌های تأثیرگذار در ارتقای فرهنگ سیاسی و جلب مشارکت سیاسی، آشکار می‌کند. بنابراین، ارزش سیاسی ولایت‌فقیه نیز برای انتقال به سایر نسل‌ها نیازمند آموزش و تربیت صحیح است؛ چراکه تنها راه بقای ارزش‌ها و تداوم آرمان‌های انقلاب اسلامی، در گرو تربیت سیاسی است (رحیمی و دیگران، ۱۳۹۴).

این پژوهش، با مرور نظام‌مند مقالات مرتبط، به بررسی جایگاه ولایت‌فقیه در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور پرداخته و دلالت‌هایی را در بین یافته‌های مقالات ۲۳ گانه، که از زوایای گوناگون و با رویکردها و روش‌های مختلف این موضوع را به طور ضمنی یا صریح بررسی کرده‌اند، در خصوص جایگاه آن در قلمرو اهداف و محتوای آموزشی نظام آموزش و پرورش رسمی و چارچوب‌های مفهومی مرتبط، استخراج کرده است. یافته‌های این فراترکیب نشان می‌دهد:

مفهوم «ولایت‌فقیه» در این پژوهش‌ها، در چارچوب‌های مفهومی مختلفی بررسی شده که عبارتند از: ارزش‌های انقلاب اسلامی، آموزه‌های مهدویت، گفتمان دینی، فرهنگ ایثار و شهادت، فرهنگ عمومی، امر به معروف و نهی از منکر، هویت انقلابی، ملی، دینی و نیز تربیت دینی و سیاسی، که بیشترین فراوانی مربوط به «ارزش‌های انقلاب اسلامی» بوده و در پنج پژوهش، ولایت‌فقیه، به عنوان یکی از ارزش‌های انقلاب اسلامی مورد بررسی قرار گرفته است. این موضوع، افزون بر نشان دادن اهمیت این چارچوب، لزوم توجه به چارچوب‌های مفهومی دیگر را نیز روشن می‌کند.

در قلمرو اهداف نظام آموزش و پرورش رسمی، در همه سطوح سه‌گانه هدف‌گذاری (اهداف آرمانی، مقاصد آموزشی و هدف‌های جزئی)، مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اهداف مرتبط به قدر کافی وجود دارد و اما از لحاظ توازن در توزیع اهداف، در برخی موارد، باید علاوه بر سطوح پایین قلمرو شناختی، سطوح و ابعاد بالاتر نیز خصوصاً در اهداف جزئی مورد توجه قرار گیرد.

در قلمرو محتوای برنامه درسی رسمی و کتاب‌های درسی، برخی از پژوهشگران، با تکیه بر یافته‌های تحلیل محتوای کمی، از کم‌توجهی به برخی اهداف مرتبط با ولایت‌فقیه، در محتوای کتب درسی انتقاد کرده‌اند و وضع موجود را چندان مطلوب نمی‌دانند (ر.ک: امین خندقی و جعفرنیا، ۱۳۹۳؛ رضوی و دیگران، ۱۳۸۹؛ جعفری هرندی و دیگران، ۱۳۹۵). اما نکته قابل تأمل این است که با توجه به تعدد اهداف، انتظار برخی پژوهشگران برای تحقق همه اهداف در همه کتاب‌های درسی، چندان واقع‌بینانه به نظر نمی‌رسد. به علاوه، اینکه آیا بر پایه تحلیل محتوای کمی، می‌توان درباره توجه یا کم‌توجهی نسبت به یک موضوع قضاوت کرد، به لحاظ روش‌شناختی ممکن است مورد مناقشه باشد؛ چراکه ممکن است فراوانی یک واحد تحلیل، نسبت به سایر واحدها زیاد نباشد، اما عبارت‌پردازی‌های نویسنده، زمینه‌سازی و مقدمه‌چینی‌های انجام شده و نیز قوت ادله اقامه شده، بتواند توجه مخاطب را کاملاً جلب کرده، او را برای پذیرش مطلب متقاعد سازد.

بر این اساس، انتظار تکرار فراوانی‌های مربوط در یک کتاب درسی، یا در کتاب‌های درسی موازی یک پایه تحصیلی نیز چندان صحیح نیست؛ چراکه ممکن است بر اساس سیستم مرحله‌ای، هر کتاب درسی در هر پایه، بخشی از اهداف مورد نظر را محقق نماید (نجان‌نهادی و قربانعلی‌زاده، ۱۳۹۳)؛ به گونه‌ای که مانند یک پازل، کتاب‌های موازی یا کتاب‌های پایه‌های بعدی، بخش‌های دیگر را تکمیل کند و مجموع، بتواند اهداف مختلفی را در سطح برنامه درسی قصد شده تحقق بخشند.

با وجود این، نتایج بیشتر پژوهش‌های مورد بررسی، وضعیت رضایت‌بخشی از جایگاه ولایت‌فقیه و مؤلفه‌های مربوط به آن را، به لحاظ کمی و کیفی، در محتوای برنامه درسی نظام آموزش و پرورش رسمی ترسیم نمی‌کند و ضرورت تجدیدنظر اساسی، در محتوا را گوشزد می‌کند.

پی‌نوشت‌ها

۱. اجمالی بودن اتفاق نظر علما بدین معناست که همه آنها بر این مطلب که فقیه دارای نوعی ولایت است، اتفاق نظر دارند؛ هر چند دیدگاه ایشان درباره گستره این ولایت با یکدیگر متفاوت است.

منابع

- آذری قمی، احمد، ۱۳۷۲، *ولایت فقیه از دیدگاه فقهای اسلام*، قم، مؤسسه مطبوعاتی دارالعلم.
- افهمی، بنفشه، ۱۳۸۵، «بررسی مضامین و آموزه‌های سیاسی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۲، ص ۷-۲۸.
- بوشان، جورج، ۱۳۹۰، *نظریه برنامه درسی*، ترجمه: محرم آقازاده، تهران، آبیژ.
- جعفرزاده‌پور، فروزنده، ۱۳۸۹، «کتاب‌های درسی و هویت ملی (فراتحلیل مطالعه‌های انجام شده درباره کتاب‌های درسی)»، *مطالعات ملی*، سال یازدهم، ش ۲ (۴۲)، ص ۳۱-۵۴.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۹، *ولایت فقیه؛ ولایت فقاقت و عدالت*، تنظیم و ویرایش: محمد محرابی، قم، اسراء.
- حجازی‌فر، سعید؛ رهنورد، فرج‌اله؛ لطیفی، میثم و طاهرپور کلانتری، حبیب‌اله، ۱۳۹۶، «بررسی مطالعات حاکمیت اسلامی در ایران با استفاده از روش فراترکیب»، *مدیریت سازمان‌های دولتی*، دوره ششم، ش ۱، ص ۶۳-۸۲.
- رنجبر، مقصود، ۱۳۸۷، «تربیت سیاسی در چارچوب نظام‌های سیاسی و نظریه‌های مختلف»، *مطالعات فقه تربیتی*، ش ۵، ص ۱۵۵-۱۷۶.
- شبان‌نیا، قاسم، ۱۳۹۷، *سلسله دروس مبانی اندیشه اسلامی ۶: فلسفه سیاست*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- شرف‌الدین، سیدحسین، ۱۳۸۷، «جامعه‌پذیری سیاسی و تربیت سیاسی»، *مطالعات فقه تربیتی*، ش ۵، ص ۱۷۷-۱۹۸.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰، *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*، بی‌جا.
- فروتن، یعقوب، ۱۳۹۳، «الگوهای بازنمایی هویت ملی در سیستم آموزشی ایران»، *مطالعات ملی*، ش ۵۷، ص ۳-۲۴.
- فیاض، ایراندخت، ۱۳۸۷، «بررسی فراتحلیلی محتوای کتاب‌های درسی در رابطه با ارزش‌های اسلامی-ایرانی»، *راهبرد فرهنگ*، سال اول، ش ۱، ص ۱۱-۴۰.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران*، ۱۳۸۹، چ نوزدهم، به کوشش: سیدعباس حسینی‌نیک، تهران، مجمع علمی و فرهنگی مجد.
- کمالی، یحیی، ۱۳۹۶، «روش‌شناسی فراترکیب و کاربرد آن در سیاست‌گذاری عمومی»، *سیاست*، دوره چهل و هفتم، ش ۳، ص ۷۲۱-۷۳۶.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۴، *حکیمانه‌ترین حکومت؛ کاوشی در نظریه ولایت فقیه*، تدوین و نگارش: قاسم شبان‌نیا، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- موسوی خمینی، روح‌الله، ۱۳۸۸، *ولایت فقیه (حکومت اسلامی)*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی.
- Matsumoto, David (Ed.), *The Cambridge Dictionary of Psychology*. New York, NY: The Cambridge University Press (2009).

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج البلاغه

sirous1218@yahoo.com

سیروس محمودی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۴ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۱۱

چکیده

هدف این پژوهش، تحلیل کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، در خصوص توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه می‌باشد. روش پژوهش، توصیفی و از نوع تحلیل محتواسـت. جامعه آماری پژوهش، کلیه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی می‌باشد که در سال ۱۳۹۷ منتشر شده است. سه عنوان کتاب هدیه‌های آسمان، فارسی و مطالعات اجتماعی با ۱۵ جلد، به صورت هدفمند در نمونه تحقیق قرار گرفت. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در مجموع، در دوره ابتدایی ۳۱۵ مرتبه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه اشاره شده است. در این دوره، به ترتیب به مؤلفه‌های «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان» با ۷۵ فراوانی، «شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا» با ۶۰ فراوانی، «انجام واجبات» با ۲۹ فراوانی، «دعا» با ۲۱ فراوانی، «نیکی کردن به دیگران» با ۱۹ فراوانی، «یادگیری علوم سودمند» با ۱۵ فراوانی، «شناخت همسایه و احترام به آنها» با ۱۳ فراوانی، «شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان» با ۱۲ فراوانی بیشترین توجه شده است. همچنین به مؤلفه‌های «ضرورت یاد مرگ»، «توکل»، «پرهیز از بخل»، «پرهیز از حرص و آز و هواپرستی و تکیه بر آرزوها»، «عبرت‌آموزی از حوادث روزگار و تاریخ»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران» و «میانروی در امور»، هیچ اشاره‌ای نشده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت دینی، دوره ابتدایی، نامه ۳۱ نهج‌البلاغه.

با توجه به موضوع این تحقیق و تکیه آن بر دو واژگان کلیدی، «نامه ۳۱ نهج البلاغه» و «کتاب‌های درسی»، لازم است در اینجا جایگاه و نقش این دو عنصر روشن گردد.

الف. نهج البلاغه و نامه سی و یکم

نهج البلاغه، که بخشی از گفتارهای امام علی علیه السلام می‌باشد، یک کتاب تربیتی و دریای خروشان معارف الهی است که به کمک آن، فرد می‌تواند خود را بشناسد و موقعیت خود را در جهان آفرینش درک کند، با جهان‌شناسی الهی آشنایی پیدا کند و وظیفه خود را در برابر خدا تشخیص دهد، رابطه خود را با هموعان، با توجه به ضوابط و معیارهای اسلام استحکام بخشیده، از مطالعه موجودات مختلف، به پیچیدگی مسئله آفرینش و نقش خدا در خلقت موجودات پی ببرد (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۹۰، ص ۲). این کتاب، که به درستی «برادر قرآن» لقب یافته است، پس از قرآن و حدیث پیامبر صلی الله علیه و آله، مهم‌ترین منبع شناخت اسلام و آموزه‌های دینی است. این کتاب، تراوشات روح بلند و آسمانی انسانی کامل است که پرورش یافته مکتب وحی و الگوی راستین انسانیت و مظهر تام کمالات و فضایل انسانی است (مجد فقیهی، ۱۳۸۱، ص ۷). این کتاب، محدود به قلمرو حیات مذهبی تشیع نیست و تفکرات فلسفی و تربیتی شیعه نیز به آن وابسته و از آن مایه می‌گیرد (کورین، ۱۳۸۴، ص ۵۶). امام خمینی ره در زمینه این کتاب گرانقدر، می‌فرماید:

کتاب نهج البلاغه برای تعلیم و تربیت ما خفتگان در بستر منیت، خود معجونی است برای شفا و مرهمی است برای دردهای فردی و اجتماعی. این کتاب دارای ابعادی به اندازه یک انسان و یک جامعه انسانی از زمان صدور آن تا هرچه تاریخ به پیش رود و هرچه جامعه‌ها به وجود آید و ملت‌ها متحقق شوند و هر قدر متفکران و فیلسوفان و محققان بیایند و در آن غور کنند و غرق شوند (موسوی خمینی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۲۲۴).

دلشاد تهرانی نیز در این زمینه می‌نویسد:

نهج البلاغه شفا‌ی دردهای روحی بشر و راز هدایت سیاسی و اجتماعی است. این کتاب دریچه‌ای به نور و راهی از ملک تا ملکوت است. نهج البلاغه، مکتوب مبارزه با بیدادگری و زرتاندوزی و بت‌پرستی است و راه بریایی حدود الهی و افق ارزش‌های آرمانی است (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۱، ص ۱۲).

جرج جرداق اندیشمند مسیحی، درباره نهج البلاغه می‌نویسد:

بیان نهج البلاغه بیانی است که اگر به استدلال منطقی بپردازد، عقل‌ها و احساسات و ادراکات بشری را مورد توجه قرار می‌دهد و راه هر دلیل و برهانی را می‌بندد و عظمت منطقی برهان خود را ثابت می‌کند؛ اگر به تفکر و دقت دعوت کند، عقل و حس را در خواننده همراه می‌سازد و به سوی آنچه می‌خواهد سوق می‌دهد و او را با جهان هستی پیوند می‌دهد و نیروها و قوای ایشان را متحد می‌گرداند تا به حقیقت برسد، اگر مخاطب را بند و اندرز می‌دهد، او مهر پدر و عاطفه پدری راستین و وفای انسانی و گرمی محبت بی‌اتهام را در آن خواهد یافت و اگر برای خواننده از ارزش هستی و زیبایی‌های خلقت و کمالات جهان هستی سخن بگوید، آنها را با مرکبی از نورش در قلب او می‌نویسد (جرداق، ۱۳۴۴، ص ۶۷).

نامه ۳۱ نهج البلاغه، از دیدگاه بیشتر صاحب‌نظران و بدون هیچ‌گونه غلوی، یکی از جامع‌ترین و مهم‌ترین منشورهای تربیتی اسلام می‌باشد (انصاری، ۱۳۹۳، ص ۵۳؛ بهشتی، ۱۳۸۹، ص ۳۴). این نامه، حاوی نکات تربیتی ارزشمندی است که ضرورت بهره‌گیری از این مفاهیم تربیتی، در کتاب‌های درسی بیش از پیش احساس می‌گردد. توضیح بیشتر، به خصوص در جنبه تربیت این نامه لازم است.

ب. کتاب درسی و نقش آن در نظام‌های آموزشی متمرکز

کتاب‌های درسی، یکی از مهم‌ترین و پرکاربردترین ابزارها و رسانه‌های آموزشی است که نظام‌های آموزشی متمرکز، همچون کشور ایران، از آن برای تحقق تربیت دینی بهره می‌جویند. کتاب‌های درسی، سند مکتوب و بدون تعلیم و تربیت محسوب می‌شوند و فعالیت‌ها و تجارب یادگیرندگان، بر محور آن ساماندهی می‌شود (آل تباچ، ۱۳۹۱، ص ۷۵۶؛ ملکی، ۱۳۸۲، ص ۸).

کتاب‌های درسی، در هر سطح و هر موضوع، می‌توانند به عنوان ابزار اولیه برای شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتارها عمل کنند (نوریان، ۱۳۹۰، ص ۱۱). نقش کتاب درسی، فراهم کردن امکانات و شرایط مناسب برای ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان از طریق فرایند یاددهی-یادگیری است (یارمحمدیان، ۱۳۹۰). اهمیت کتاب‌های درسی، تنها از جنبه ابزاری برای آموزش مطرح نیست، بلکه کاربرد گسترده آن در مدارس، دانش‌آموزان را در معرض عقاید، ایده‌ها و افکار گوناگونی قرار می‌دهد (یونسکو، ۲۰۰۵م). از این نظر، محتوای برنامه درسی به جهت نقشی که در تحقق اهداف ایفا می‌کند، از اهمیت خاصی برخوردار است و تحلیل و بررسی این محتوا، برای برنامه‌ریزی، تدوین، تغییر و روزآمد کردن نظام آموزشی، اهمیتی مضاعف دارد (نیکلس، ۱۳۸۱، ص ۶۲).

هدف پژوهش

بر این اساس، هدف این پژوهش، بررسی وضعیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، در خصوص توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج البلاغه می‌باشد.

پیشینه

بررسی پیشینه پژوهش، نشان می‌دهد که در این حوزه، پژوهش‌های بسیار اندکی انجام شده است. قربانی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی دوره متوسطه بر اساس آرا تربیت اجتماعی نامه ۳۱ نهج البلاغه»، نشان داد که در کتاب‌های بررسی شده، توجه کافی به مؤلفه‌های تربیت اجتماعی در نامه ۳۱ نهج البلاغه نشده است. محمد قاسمی (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان توجه به مؤلفه‌های تربیتی مطرح در نامه ۳۱ امام علی (ع) در کتب درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی»، به این نتیجه دست یافته است که در کتاب‌های بررسی شده، به برخی از مؤلفه‌های تربیتی در نامه ۳۱ نهج البلاغه توجه

نشده است. قره‌داغی (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «شاخصه‌های نظام تربیتی اسلام از منظر نهج‌البلاغه با محوریت نامه ۳۱ نهج‌البلاغه»، شاخصه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه را تبیین نموده است. رستمی‌نسب (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «بررسی و نقد کتاب تعلیم و تربیت در نهج‌البلاغه»، نشان داده است که نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، در انسان‌شناسی تربیتی الهی، متنی بی‌نظیر می‌باشد و بهره‌گیری از آن، ضروری است. غفاری و همکاران (۱۳۹۱)، در پژوهشی با عنوان «بررسی نکات تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه»، راه کارهای علمی و عملی تربیت در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه را تبیین نموده‌اند.

بررسی پژوهش‌های فوق و سایر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه، نشان می‌دهد که تاکنون در زمینه وضعیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، در زمینه توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، پژوهشی انجام نشده است.

پرسش‌ها

بر این اساس، در این پژوهش سؤال‌های زیر مطرح شده است.

۱. وضعیت محتوای کتاب‌های درسی هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی، در خصوص توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، چگونه می‌باشد؟
۲. وضعیت محتوای کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی، در خصوص توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، چگونه می‌باشد؟
۳. وضعیت محتوای کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی، در زمینه توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، چگونه می‌باشد؟
۴. وضعیت محتوای کتاب‌های درسی پایه‌های اول تا ششم دوره ابتدایی، در خصوص توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، چگونه می‌باشد؟

روش پژوهش

در این پژوهش، با توجه به ماهیت موضوع، از روش تحلیل محتوا، استفاده شده است. روش تحلیل محتوا، یکی از روش‌هایی است که در چند دهه اخیر، به شدت رو به گسترش بوده است (کریپیندورف، ۱۳۹۴؛ هولستی، ۱۳۷۳). کرلینجر، تحلیل محتوا را روشی پژوهشی برای توصیف عینی، منظم و کمی متغیرها دانسته است (بیابانگرد، ۱۳۸۴، ص ۳۹۰). در این روش، پژوهشگر می‌کوشد از طریق مطالعه یک پیام مکتوب یا شفاهی، به داده‌هایی دست یابد تا به کمک آنها، به بررسی سؤالات یا فرضیات تحقیق بپردازد (گال و بورگ، ۱۳۸۴). سه مرحله اصلی تحلیل محتوا عبارتند از: ۱. آماده‌سازی و سازماندهی (مرحله قبل از پیام)؛ ۲. بررسی مواد (پیام)؛ ۳. پردازش نتایج (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۰).

جامعه آماری، و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش، کلیه کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ است. در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شده است و سه عنوان کتاب *هدیه‌های آسمان*، *مطالعات اجتماعی* و *فارسی*، با ۱۵ جلد کتاب در نمونه تحقیق قرار گرفت.

ابزار اندازه‌گیری

در این پژوهش، برای بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، از فهرست‌وارسی تحلیل محتوا، استفاده شده است.

روایی ابزار اندازه‌گیری

برای تعیین روایی فهرست‌وارسی تحلیل محتوا، از روش روایی صوری، محتوایی و نظر متخصصان استفاده شده است؛ به این ترتیب که فرم اولیه تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، از لحاظ توجه به مؤلفه‌های مورد بحث، در اختیار چهار نفر از صاحب‌نظران حوزه (رشته‌های معارف اسلامی)، برای تغییر و اصلاح قرار گرفت که پس از اعمال نظرات آنان، فهرست‌وارسی تحلیل محتوای نهایی تهیه گردید.

پایایی ابزار اندازه‌گیری

برای تأمین پایایی ابزار اندازه‌گیری، از فرمول ویلیام اسکات (۱۹۹۵) استفاده گردید؛ بدین صورت که فرم تحلیل محتوا در اختیار چهار نفر از صاحب‌نظران رشته‌های معارف اسلامی قرار گرفت و ضریب توافق آنها ۹۲ درصد به دست آمد.

تعیین واحدهای تحلیل

در این پژوهش، واحد تحلیل، مضمون در نظر گرفته شده است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش، یافته‌های پژوهش بر مبنای سؤالات پژوهش ارائه می‌گردد.

۱. وضعیت کتاب‌های درسی *هدیه‌های آسمانی* دوره ابتدایی، در توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه. بر اساس جدول شماره ۱، در کتاب‌های درسی *هدیه‌های آسمانی* دوره ابتدایی، در مجموع ۲۰۶ مرتبه، به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه توجه شده است. در این کتاب‌ها، به ترتیب به مؤلفه‌های «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان» با ۵۶ فراوانی، «شناخت خدا، یکتاپرستی و یاد خدا» با ۳۳ فراوانی، و «انجام واجبات» با ۲۳ فراوانی بیشترین توجه شده است و به مؤلفه‌های «یاد مرگ»، «فروتنی، تواضع و پرهیز از غرور»، «امیدواری به فضل الهی»، «توکل بر خدا»، «پرهیز از بخل»، «پرهیز از حرص و آز، هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها»، «عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران»، «تفکر و خردورزی» و «میانروی در امور»، هیچ اشاره‌ای نشده است.

جدول ۱. فراوانی مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، در کتاب‌های هدیه‌های آسمانی دوره ابتدایی

مجموع	نهم	هفتم	ششم	پنجم	چهارم	سوم	دوم	پایه
								مؤلفه‌ها
۳۳	۵	۶	۷	۹	۶	۶	۶	شناخت خدا، یکتاپرستی و یاد خدا
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	ضرورت یاد مرگ
۳	۰	۲	۱	۰	۰	۰	۰	یادگیری علوم سودمند
۲۳	۱	۷	۴	۶	۵	۵	۵	انجام واجبات
۷	۰	۴	۲	۱	۰	۰	۰	توجه به قرآن و یادگیری همراه با تدبیر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	فروتنی و تواضع و پرهیز از غرور
۱	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	امیدواری به فضل الهی
۵۶	۱۲	۱۰	۱۱	۱۰	۱۳	۱۳	۱۳	پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان
۴	۳	۰	۱	۰	۰	۰	۰	امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	توکل بر خدا
۲	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۰	صبر و شکیبایی
۱۶	۱	۳	۴	۵	۳	۳	۳	نیکی کردن به دیگران
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	پرهیز از بخل
۶	۰	۲	۱	۱	۲	۲	۲	بخشش مال و صدقه دادن
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	پرهیز از حرص و آز، هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها
۵	۰	۳	۱	۱	۰	۰	۰	گذشت و ایثار در روابط اجتماعی و فرو بردن خشم
۲	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	دوری از بدکاران
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی
۷	۱	۲	۲	۲	۰	۰	۰	توجه به آخرت
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	تفکر و خردورزی
۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	توبه
۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	کسب روزی حلال و پرهیز از لقمه حرام
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	میانروی در امور (پرهیز از افراط و تفریط)
۴	۰	۲	۲	۰	۰	۰	۰	شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان
۱۳	۱	۳	۱	۳	۵	۵	۵	دعا
۶	۰	۲	۲	۲	۰	۰	۰	صله ارحام
۲	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	مشورت و بهره‌گیری از تجارب دیگران
۳	۱	۰	۰	۰	۲	۲	۲	کم‌گویی و پرهیز از سخنان بی‌ارزش و مضحک
۲	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	استفاده از فرصت‌ها
۷	۱	۲	۳	۰	۱	۱	۱	شناخت همسایه‌ها و احترام به آنها
۲	۰	۰	۰	۲	۰	۰	۰	رعایت حجاب
۲۰۶	۳۲	۵۱	۴۳	۴۳	۳۷	۳۷	۳۷	مجموع

۲. وضعیت کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی، در توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه. بر اساس جدول شماره ۲، در مجموع در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی، ۸۰ مرتبه به مؤلفه‌های تربیتی مطرح شده، در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه توجه شده است. در این کتاب‌ها، به ترتیب به مؤلفه‌های «شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا» با ۲۴ فراوانی، «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان آنها» با ۱۴ فراوانی، و «یادگیری علوم سودمند» با ۱۰ فراوانی بیشترین توجه شده است و به مؤلفه‌های «یاد مرگ»، «امیدواری به فضل الهی»، «امر به معروف و نهی از منکر»، «توکل بر خدا»، «پرهیز از بخل»، «پرهیز از حرص و آز»، «دوری از بدکاران»، «عبرت‌آموزی»، «توجه به آخرت»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران»، «توبه»، «میان‌روی در امور»، «صله ارحام» و «رعایت حجاب» توجه نشده است.

جدول ۲. فراوانی مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، در کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی

مجموع	نهم	هفتم	چهارم	سوم	دوم	اول	پایه مؤلفه‌ها
۲۴	۴	۴	۴	۳	۳	۶	شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	ضرورت یاد مرگ
۱۰	۲	۲	۲	۱	۲	۱	یادگیری علوم سودمند
۳	۰	۰	۰	۰	۱	۲	انجام واجبات
۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	توجه به قرآن و یادگیری همراه با تدبیر
۲	۱	۱	۰	۰	۰	۰	فروتنی و تواضع و پرهیز از غرور
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	امیدواری به فضل الهی
۱۴	۳	۰	۳	۲	۴	۲	پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	توکل بر خدا
۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	صبر و شکیبایی
۱	۰	۰	۱	۰	۰	۰	نیکی کردن به دیگران
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	پرهیز از بخل
۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	بخشش مال و صدقه دادن
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	پرهیز از حرص و آز، هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها
۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	گذشت و ایثار در روابط اجتماعی و فرو بردن خشم
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	دوری از بدکاران
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	توجه به آخرت
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران
۳	۱	۱	۱	۰	۰	۰	تفکر و اندیشه
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	توبه
۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	کسب روزی حلال و پرهیز از لقمه حرام

۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	میان‌روی در امور (پرهیز از افراط و تفریط)
۴	۲	۰	۰	۱	۱	۰	شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان
۵	۰	۰	۰	۱	۲	۲	دعا
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	صله ارحام
۲	۱	۰	۰	۰	۱	۰	مشورت و بهره‌گیری از تجارب دیگران
۲	۱	۰	۰	۰	۰	۱	کم‌گویی و پرهیز از سخنان بی‌ارزش و مضحک
۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	استفاده از فرصت‌ها
۴	۰	۱	۰	۱	۲	۰	شناخت همسایه و احترام به آنها
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	رعایت حجاب
۸۰	۱۷	۱۰	۱۱	۱۰	۱۷	۱۵	مجموع

۳. وضعیت کتاب‌های درسی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی در توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه. بر اساس جدول شماره ۳، در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی، ۲۹ بار به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه توجه شده است. در این کتاب‌ها، به ترتیب به مؤلفه‌های «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان» با ۵ فراوانی، «شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان» با ۴ فراوانی، «شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا»، «انجام واجبات»، «دعا» با ۳ فراوانی بیشترین توجه شده است. همچنین به مؤلفه‌های «پرهیز از بخل»، «بخشش مال و صدقه دادن»، «پرهیز از حرص و آز»، «هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها»، «گذشت و ایثار در روابط اجتماعی و فروبردن خشم»، «دوری از بدکاران»، «عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی»، «توجه به آخرت»، «میزان قراردادن نفس در ارتباط با دیگران»، «تفکر و اندیشه»، «توبه»، «کسب روزی حلال و پرهیز از لقمه حرام»، «میان‌روی در امور (پرهیز از افراط و تفریط)»، «صله ارحام»، «رعایت حجاب»، «امر به معروف و نهی از منکر»، «توکل بر خدا»، «صبر و شکیبایی»، «فروتنی و تواضع و پرهیز از غرور»، «امیدواری به فضل الهی»، و «ضرورت یاد مرگ» هیچ اشاره‌ای نشده است.

جدول ۳. فراوانی مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه در کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی

مجموع	نهم	پنجم	چهارم	سوم	پایه مؤلفه‌ها
۳	۱	۰	۱	۱	شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا
۰	۰	۰	۰	۰	ضرورت یاد مرگ
۲	۲	۰	۰	۰	یادگیری علوم سودمند
۳	۱	۱	۱	۰	انجام واجبات
۱	۱	۰	۰	۰	توجه به قرآن و یادگیری همراه با تدبیر
۰	۰	۰	۰	۰	فروتنی و تواضع و پرهیز از غرور
۰	۰	۰	۰	۰	امیدواری به فضل الهی
۵	۲	۳	۰	۰	پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان

*	*	*	*	*	امر به معروف و نهی از منکر
*	*	*	*	*	توکل بر خدا
*	*	*	*	*	صبر و شکیبایی
۲	*	۱	*	۱	نیکی کردن به دیگران
*	*	*	*	*	پرهیز از بخل
*	*	*	*	*	بخشش مال و صدقه دادن
*	*	*	*	*	پرهیز از حرص و آز، هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها
*	*	*	*	*	گذشت و ایثار در روابط اجتماعی و فرو بردن خشم
*	*	*	*	*	دوری از بدکاران
*	*	*	*	*	عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی
*	*	*	*	*	توجه به آخرت
*	*	*	*	*	میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران
*	*	*	*	*	تفکر و اندیشه
*	*	*	*	*	توبه
*	*	*	*	*	کسب روزی حلال و پرهیز از لقمه حرام
*	*	*	*	*	میان‌روی در امور (پرهیز از افراط و تفریط)
۴	۳	*	*	۱	شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان
۳	۱	*	۱	۱	دعا
*	*	*	*	*	صله ارحام
۱	*	۱	*	*	مشورت و بهره‌گیری از تجارب دیگران
۱	*	*	*	۱	کم‌گویی و پرهیز از سخنان بی‌ارزش و مضحک
۲	۲	*	*	*	استفاده از فرصت‌ها
۲	*	*	۱	۱	شناخت همسایه و احترام به آنها
*	*	*	*	*	رعایت حجاب
۲۹	۱۳	۶	۴	۶	مجموع

۴. وضعیت کتاب‌های درسی پایه‌های اول تا ششم دوره ابتدایی در توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه. بر اساس جدول شماره ۴، در مجموع در دوره ابتدایی، ۳۱۵ بار به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه توجه شده است. در این دوره، به ترتیب به مؤلفه‌های «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان» با ۷۵ فراوانی، «شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا» با ۶۰ فراوانی، «انجام واجبات» با ۲۹ فراوانی، «دعا» با ۲۱ فراوانی، «نیکی کردن به دیگران» با ۱۹ فراوانی، «یادگیری علوم سودمند» با ۱۵ فراوانی، «شناخت همسایه و احترام به آنها» با ۱۳ فراوانی، «شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان» با ۱۲ فراوانی بیشترین توجه شده است. همچنین به مؤلفه‌های «ضرورت یاد مرگ»، «توکل»، «پرهیز از بخل»، «پرهیز از حرص و آز و هواپرستی و تکیه بر آرزوها»، «عبرت‌آموزی از حوادث روزگار و تاریخ»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران» و «میان‌روی در امور»، هیچ اشاره‌ای نشده است.

جدول ۴. فراوانی مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه در کتاب‌های درسی پایه اول تا ششم

مجموع	ششم	پنجم	چهارم	سوم	دوم	اول	پایه مؤلفه‌ها
۶۰	۱۰	۱۰	۱۲	۱۳	۹	۶	شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	ضرورت یاد مرگ
۱۵	۴	۴	۳	۱	۲	۱	یادگیری علوم سودمند
۲۹	۲	۸	۵	۶	۶	۲	انجام واجبات
۹	۱	۴	۲	۱	۰	۱	توجه به قرآن و یادگیری همراه با تدبیر
۲	۱	۱	۰	۰	۰	۰	فروتنی و تواضع و پرهیز از غرور
۱	۰	۰	۱	۰	۰	۰	امیدواری به فضل الهی
۷۵	۱۷	۱۳	۱۴	۱۲	۱۷	۲	پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان
۴	۳	۰	۱	۰	۰	۰	امر به معروف و نهی از منکر
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	توکل بر خدا
۳	۲	۰	۰	۱	۰	۰	صبر و شکیبایی
۱۹	۱	۴	۵	۶	۳	۰	نیکی کردن به دیگران
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	پرهیز از بخل
۷	۰	۲	۱	۲	۲	۰	بخشش مال و صدقه دادن
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	پرهیز از حرص و آز، هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها
۶	۱	۳	۱	۱	۰	۰	گذشت و ایثار در روابط اجتماعی و فرو بردن خشم
۲	۱	۱	۰	۰	۰	۰	دوری از بدکاران
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی
۷	۱	۲	۲	۲	۰	۰	توجه به آخرت
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران
۳	۱	۱	۱	۰	۰	۰	تفکر و اندیشه
۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	توبه
۲	۰	۱	۰	۰	۱	۰	کسب روزی حلال و پرهیز از لقمه حرام
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	میانه‌روی در امور (پرهیز از افراط و تفریط)
۱۲	۵	۲	۲	۲	۱	۰	شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان
۲۱	۲	۳	۲	۵	۷	۲	دعا
۶	۰	۲	۲	۲	۰	۰	صله ارحام
۵	۳	۱	۰	۰	۱	۰	مشورت و بهره‌گیری از تجارب دیگران
۶	۲	۰	۰	۱	۲	۱	کم‌گویی و پرهیز از سخنان بی‌ارزش و مضحک
۵	۳	۲	۰	۰	۰	۰	استفاده از فرصت‌ها
۱۳	۱	۳	۴	۲	۳	۰	شناخت همسایه و احترام به آنها
۲	۰	۰	۰	۲	۰	۰	رعایت حجاب
۳۱۵	۶۲	۶۷	۵۸	۵۹	۵۴	۱۵	مجموع

نتیجه‌گیری

نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، یکی از جامع‌ترین و مهم‌ترین منشورهای تربیتی اسلام می‌باشد. حضرت علی علیه السلام در این نامه، بسیاری از مسائل تربیتی را مطرح نموده است. امروزه، توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، بیش از گذشته احساس می‌شود. بر این اساس، این پژوهش با هدف بررسی وضعیت محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی در توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد:

۱. در کتاب‌های درسی *هدیه‌های آسمانی* دوره ابتدایی، به ترتیب به مؤلفه‌های «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان» با ۵۶ فراوانی، «شناخت خدا، یکتاپرستی و یاد خدا» با ۳۳ فراوانی، و «انجام واجبات» با ۲۳ فراوانی بیشترین توجه شده است. به مؤلفه‌های «یاد مرگ»، «فروتنی، تواضع و پرهیز از غرور»، «امیدواری به فضل الهی»، «توکل بر خدا»، «پرهیز از بخل»، «پرهیز از حرص و آز، هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها»، «عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران»، «تفکر و خردورزی» و «میان‌روی در امور»، هیچ اشاره‌ای نشده است.

۲. در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی، به مؤلفه‌های «شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا» با ۲۴ فراوانی، «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان آنها» با ۱۴ فراوانی، و «یادگیری علوم سودمند» با ۱۰ فراوانی بیشترین توجه شده است. به مؤلفه‌های «یاد مرگ»، «امیدواری به فضل الهی»، «امر به معروف و نهی از منکر»، «توکل بر خدا»، «پرهیز از بخل»، «پرهیز از حرص و آز»، «دوری از بدکاران»، «عبرت‌آموزی»، «توجه به آخرت»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران»، «توبه»، «میان‌روی در امور»، «صله ارحام» و «رعایت حجاب» توجه نشده است.

۳. در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی، به مؤلفه‌های «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان» با ۵ فراوانی، «شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان» با ۴ فراوانی، «شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا»، «انجام واجبات»، «دعا» با ۳ فراوانی بیشترین توجه شده است. به مؤلفه‌های «پرهیز از بخل»، «بخشش مال و صدقه دادن»، «پرهیز از حرص و آز»، «هواپرستی، دنیاپرستی و تکیه بر آرزوها»، «گذشت و ایثار در روابط اجتماعی و فروبردن خشم»، «دوری از بدکاران»، «عبرت‌آموزی از گردش روزگار و حوادث تاریخی»، «توجه به آخرت»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران»، «تفکر و اندیشه»، «توبه»، «کسب روزی حلال و پرهیز از لقمه حرام»، «میان‌روی در امور»، «صله ارحام»، «رعایت حجاب»، «امر به معروف و نهی از منکر»، «توکل بر خدا»، «صبر و شکیبایی»، «فروتنی و تواضع و پرهیز از غرور»، «امیدواری به فضل الهی»، و «ضرورت یاد مرگ» هیچ اشاره‌ای نشده است.

۴. در مجموع، در دوره ابتدایی به ترتیب به مؤلفه‌های «پذیرش رهبری پیامبران و جانشینان ایشان» با ۷۵ فراوانی، «شناخت خدا، توحید و یکتاپرستی و یاد خدا» با ۶۰ فراوانی، «انجام واجبات» با ۲۹ فراوانی،

«دعا» با ۲۱ فراوانی، «نیکی کردن به دیگران» با ۱۹ فراوانی، «یادگیری علوم سودمند» با ۱۵ فراوانی، «شناخت همسایه و احترام به آنها» با ۱۳ فراوانی، «شناخت آداب دوستی و رعایت حقوق دوستان» با ۱۲ فراوانی بیشترین توجه شده است. همچنین به مؤلفه‌های «ضرورت یاد مرگ»، «توکل»، «پرهیز از بخل»، «پرهیز از حرص و آز و هواپرستی و تکیه بر آرزوها»، «عبرت‌آموزی از حوادث روزگار و تاریخ»، «میزان قرار دادن نفس در ارتباط با دیگران» و «میانروی در امور»، هیچ اشاره‌ای نشده است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، توجه متعادلی به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه نشده است. یافته‌های این پژوهش، با یافته‌های تحقیقات قربانی (۱۳۹۲) و محمدقاسمی (۱۳۹۲) همسو می‌باشد. قربانی (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی دوره متوسطه، به مؤلفه‌های تربیت اجتماعی در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، توجه کافی نشده است. محمدقاسمی (۱۳۹۲) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته است که در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی، به برخی از مؤلفه‌های تربیتی در نامه ۳۱ نهج‌البلاغه توجه نشده است. بر این اساس، به مؤلفان و طراحان کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توصیه می‌شود، مؤلفه‌های مغفول را مورد توجه جدی قرار دهند.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ترجمه: محمد دشتی، قم، مؤسسه تحقیقاتی امیر المؤمنین. ❦
- ابن ابی الحدید، عزالدین ابوحامد، ۱۳۷۵، *شرح نهج البلاغه*، تهران، نی.
- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی، ۱۳۶۳، *تحف العقول*، ترجمه: احمد جنتی، تهران، علمیه اسلامی.
- اسکات، ویلیام، ۱۳۹۱، *تئوری حسابداری مالی*، ترجمه: علی پارسائیان، تهران، ترمه.
- انصاری، محمدعلی، ۱۳۹۲، *منشور تربیت: شرح نامه ۳۱ نهج البلاغه*، مشهد، بیان هدایت نور.
- بهشتی، احمد، ۱۳۸۹، *اندیشه سیاسی- تربیتی در نامه‌های نهج البلاغه* (نامه ۳۱)، قم، بوستان کتاب.
- بیابانگرد، اسماعیل، ۱۳۸۴، *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران، دوران.
- جرداق، جرج، ۱۳۴۴، *علی، صدای عدالت انسانی*، ترجمه: سیدهدایت خسروشاهی، تهران، فراهانی.
- دلشاد تهرانی، مصطفی، ۱۳۸۱، *مکتب مهر: اصول تعلیم و تربیت در نهج البلاغه*، تهران، دریا.
- رستمی‌نسب، عباسعلی، ۱۳۹۴، «نقد و بررسی کتاب تعلیم و تربیت در نهج البلاغه»، *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*، شماره ۳۷، ص ۹۴-۷۵.
- رهنما، اکبر، ۱۳۸۴، *بررسی ویژگی‌های انسان مطلوب در آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*، تهران، مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی.
- زهادت، عبدالمجید، ۱۳۸۰، *تربیت در نهج البلاغه*، چ دوم، قم، دفتر تبلیغات حوزه علمیه قم.
- سرمد، زهره؛ بازگان، عباس؛ حجازی، الهه، ۱۳۸۰، *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران، آگه.
- غفاری، ابوالفضل و همکاران، ۱۳۹۱، *بررسی نکات تربیتی نامه ۳۱ نهج البلاغه*، دومین همایش ملی نهج البلاغه و علوم انسانی، همدان، ایران.
- فرمبینی فراهانی، محسن، ۱۳۹۰، *تربیت در نهج البلاغه*، تهران، آبیژ.
- قربانی، هادی، ۱۳۹۲، *تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی و جامعه‌شناسی دوره متوسطه بر اساس آراء تربیت اجتماعی نامه ۳۱ نهج البلاغه*، تهران، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- قره‌داغی، رضا، ۱۳۹۴، *شاخصه‌های نظام تربیتی اسلام از منظر نهج البلاغه با محوریت نامه ۳۱ نهج البلاغه*، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
- کریمیندورف، کلوس، ۱۳۹۴، *تحلیل محتوا، مبانی روش‌شناسی*، ترجمه: هوشنگ نایی، تهران، نی.
- کورین، هانری، ۱۳۸۴، *تاریخ فلسفه اسلامی*، ترجمه: جواد طباطبایی، تهران، کویر.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر، ۱۳۸۴، *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*، ترجمه: نصر و همکاران، تهران، سمت.
- متقی هندی، علاءالدین علی، ۱۴۰۹ق، *کنز العمال*، بیروت، موسسه رساله.
- مجد فقیهی، محمدعلی، ۱۳۵۴، *درآمدی بر انسان‌شناسی نهج البلاغه*، تهران، ورجاوند.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الانوار*، بیروت، مؤسسه الوفا.
- محمدقاسمی، محمود، ۱۳۹۲، *میزان توجه به مؤلفه‌های تربیتی مطرح در نامه ۳۱ امام علی* ❦ در کتب درسی تعلیمات اجتماعی دوره راهنمایی تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- ملکی، حسن، ۱۳۸۲، *مبانی برنامه‌ریزی درسی آموزش متوسطه*، تهران، سمت.
- موسوی خمینی، روح الله، ۱۳۷۱، *صحیفه نور*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- نوریان، محمد، ۱۳۹۰، *راهنمای عملی تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی*، تهران، شورا.

نیکلس، ادری و هاوارد، ۱۳۸۱، *راهنمای عملی برنامه‌ریزی درسی*، ترجمه: داریوش دهقان، تهران، قدیانی.

وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۷، *کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷*.

هولستی، ال.آر، ۱۳۷۴، *تحلیل محتوا در علوم اجتماعی و انسانی*، ترجمه: نادر سالارزاده، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.

یارمحمدیان، محمدحسین، ۱۳۹۰، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، یادواره کتاب.

Altabach, P. C. ,1991, *Textbook in American society: Politics, and Pedagogy*. Albany, NY: state university of New York Press.

Unesco, 2005, *A comprehensive strategy for Textbooks and learning Materials*, Unesco, Paris.

تبیین و تحلیل تاریخی - حدیثی شاخصه‌های نظام آموزشی و تربیتی امامیه

emami@kashanu.ac.ir

م‌رضی امامی / استادیار گروه معارف اسلامی دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی دانشگاه کاشان

Javadyavari@yahoo.com

محمدجواد یآوری سرتختی / استادیار گروه تاریخ دانشگاه باقرالعلوم (ع)

دریافت: ۱۳۹۸/۰۲/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۶/۲۲

چکیده

هر نظام فکری و آموزشی برای ماندگاری خود، باید مجموعه‌ای از اندیشه‌ها و اعتقادات، ارزش‌ها، اخلاقیات و نیز قوانین و رفتارها را در فرآیند آموزشی خویش، با استفاده از نظام و سازمانی هدفمند به مخاطبان خود منتقل کند. در پاسخ به این سؤال که آیا شیعیان از نظام آموزشی - تربیتی کارآمدی برخوردار بوده‌اند که با استفاده از آن و امکانات و توان فرهنگی، برای انتقال معارف متعالی خویش به مخاطبان بهره برده باشند؟ این مقاله، پس از تعریف نظام آموزشی و تحلیل ویژگی‌ها و کارکردهای آن، به صورت عام و تبیین شاخصه‌های آموزشی امامیه در پنج قرن نخست هجری و نیز با تجزیه و تحلیل تاریخی - حدیثی، با برشماری فعالیت‌های آموزشی شیعیان، به تبیین شاخصه‌های نظام آموزشی ایشان، با استفاده از منابع تاریخی و روایی و با روشی تحلیلی و توصیفی پرداخته است؛ پس از بررسی و تحلیل منابع، این نتایج حاصل گردید که نظام آموزشی - تربیتی امامیه، علاوه بر تمایزات و استقلال ماهوی خویش، همواره بر مرجعیت و علوم اهل‌بیت (ع) و همچنین مبانی، محتوا و روش آموزشی خاص ایشان استوار بوده است.

کلیدواژه‌ها: امامیه، نظام آموزشی، شاخصه‌های نظام آموزشی و تمایز نظام آموزشی امامیه.

آموزش و پرورش از جمله نهادهای اجتماعی است که بر اثر نیازهای انسان در رابطه با یکدیگر و در سیر تحولات اجتماعی به وجود آمده و تحول پیدا کرده است. هیچ جامعه‌ای نیست که در تداوم حیات اجتماعی خود وابسته به آن نباشد (گلشن فومنی، ۱۳۸۲، ص ۳۴). هر نظام فکری و عقیدتی برای ماندگاری خود، باید مجموعه‌ای از اندیشه‌ها و اعتقادات، ارزش‌ها، اخلاقیات و رفتارهای فردی و اجتماعی خود را در قالب آموزش و تربیت به صورت هدفمند به مخاطبان خود منتقل کند. اما باید دانست، آموزش و تربیت فرآیندی است که نیازسنجی، هدف‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا در انتقال آموزه‌ها، آموزش از دانش به نگرش و تبیین یا تغییر رفتار، اجتماعی‌سازی، احساس ارزش‌مندی، خودشکوفایی و دگرشکوفایی، توسعه تمدنی و تولید علم، از جمله ویژگی‌های آن است (حسین‌زاده، ۱۳۸۸، ص ۲۳؛ حجتی، ۱۳۷۵، ص ۳۴۵). در این فرآیند، هدفمندی، مدیریت، نیازسنجی، برنامه‌ریزی، برخورداری از مبانی اصیل و منابع و مواد آموزشی، نظارت و ارزیابی، و روش‌های آموزشی، از دیگر ویژگی‌ها و شاخصه‌های اصلی یک نظام آموزشی و تعیین‌کننده کارآمدی، نتایج و اهداف آن است. شیعیان امامیه، برای ماندگاری و حفظ هویت خویش، و نیز ترویج علوم و معارف متعالی اسلام و تشیع، در نظام و ساختار آموزشی و تربیتی خود، دارای ویژگی‌هایی، مستقل و متمایز از دیگران بوده و همواره از تمام توان خود برای انتقال این آموزه‌ها بهره برده‌اند. نظام آموزشی شیعیان، هرچند ممکن است در اجرا و ساختار، شباهت‌هایی با سایر نظام‌های آموزشی داشته باشد، اما تفاوت‌های بنیادینی هم در محتوا و روش با آنها دارد.

اگرچه در خصوص فرهنگ و تمدن اسلام و نظام تربیتی اسلام تاکنون آثاری نگاشته شده است، اما در خصوص نظام آموزشی - تربیتی با رویکردی تاریخی - حدیثی و نقش امامان علیهم‌السلام در این خصوص، و همچنین در ارائه و تبیین الگوی متفاوت آموزشی شیعیان در مقایسه با الگوی نظام آموزشی عامه و با تأکید بر پنج قرن اول هجری از جمله نوآوری‌های این پژوهش بوده است. از این رو، هدف اصلی این پژوهش، استخراج شاخصه‌های نظام آموزشی - تربیتی امامیه است. برای دستیابی به آن، علاوه بر شناسایی ویژگی‌های برگرفته از تعاریف مشترک در نظام‌های آموزشی، از داده‌های توصیفی و تحلیلی منابع تاریخی و حدیثی، برای تبیین ویژگی‌ها و تمایزات این نظام استفاده می‌گردد. نتایج آن بیانگر نقش تأثیرگذار این نظام، در تعالی فرهنگ و تمدن اسلامی و تبیین کارآمدی، تأثیرگذاری، استقلال و تمایز نظام آموزشی آنان از سایر مذاهب است.

نظام آموزشی

مقصود از «نظام تعلیم و تربیت» یا «نظام آموزشی»، مجموعه‌ای از اندیشه‌ها، مفاهیم و عناصر منسجم، سازمان‌یافته و هدفمند دربارهٔ تعلیم و تربیت است که از روابط متقابل و نوعی همبستگی درونی برخوردار بوده، بیانگر چگونگی فرایند آموزش است (حجتی، همان). به عبارت دیگر، نظام تعلیم و تربیت عبارت است از فراهم

کردن زمینه‌ها و عوامل به فعلیت رساندن یا شکوفاسازی استعدادهای شخص، در جهت رشد و تکامل اختیاری وی به سوی هدف مطلوب بر اساس برنامه‌های سنجیده شده است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۱، ص ۳۶۶). بنابراین، در بررسی تعاریف، این نتیجه به دست می‌آید که هر نظام آموزشی از جمله نظام آموزشی شیعی بایستی متشکل از مؤلفه‌ها و ویژگی‌هایی همچون انسجام، فعالیت آگاهانه و هدفمندی باشد که در فرآیند و مدیریت آموزشی خویش اهداف آن را تحقق بخشد.

ویژگی برجسته نظام آموزشی امامیه

یکی از محوری‌ترین تمایزات نظام آموزشی شیعی این است که آنان در حوزه اعتقادات بر این باورند که تدبیر امور جامعه و تعلیم و تربیت افراد، تنها مختص رسول خدا ﷺ نیست و امامان علیهم‌السلام نیز بر اساس نصب و جایگاهی الهی، این وظیفه خطیر را بر عهده داشته‌اند. چنان که افرادی همچون احوّل در بصره (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۸، ص ۹۳) و برخی دیگر از شیعیان کوفه، با رفتن به خراسان (صفار، ۱۴۰۴ق، ص ۲۴۴) تلاش داشتند تا مردم را نسبت به مرجعیت امام صادق علیه‌السلام در دریافت آموزه‌های دینی و سیاسی، آگاه کنند. از این رو، آنان همواره برای حفظ هویت و حراست از باورها و ارزش‌ها و انتقال آموزه‌های مذهبی، بر خورداری از مدیریت، هدفمندی، نیازسنجی و برنامه‌ریزی، تکیه بر سیره و روش، منابع روایی و نصوص اهل بیت علیهم‌السلام داشته‌اند.

مدیریت آموزش شیعی

برای تحقق فرآیند آموزش، وجود عناصری نظیر مربی، متربی، محتوای آموزشی و مدیریت امری ضروری است. در فلسفه سیاسی اسلام، هدایت و مدیریت جامعه بر عهده حاکم اسلامی است، به گونه‌ای که به تعبیر خواجه طوسی، مُدبّر مدینه برای هدایت جامعه باید از تمام ظرفیت‌ها استفاده کند (طوسی، ۱۳۸۷، ص ۲۸۳)؛ و ضمن تحقق و تحفظ شریعت، به ترویج آن نیز بپردازد (فارابی، ۱۹۹۶م، ص ۹۵ و ۹۶؛ ابن‌سینا، ۱۳۷۶، ص ۴۹۰-۴۸۹). حاکم مدینه فاضله، باید بتواند شهروندان را با آرا و اندیشه‌های خود همراه کند.

حضرت علی علیه‌السلام خود را مؤظف به تعلیم مردم می‌دانست و آموزه‌های دینی را برای اجرا به والیان خود ابلاغ می‌کرد (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۷، ص ۳۳۰)؛ زیرا تعلیم و تربیت رسمی و مبتنی بر اصول مشخص، به همسانی و وحدت در درون جامعه کمک می‌کند. امامیه با تکیه بر ادله عقلی و نقلی (ابن‌بابویه، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۶۱۱؛ مفید، ۱۴۱۳-الف، ص ۲۳۹)؛ بر این باورند که مدیریت نظام آموزشی پس از رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم بر عهده امام معصوم و کسی است که افزون بر توان مدیریتی، بیشترین آگاهی را نسبت به دین و سازوکار انتقال آن به فراگیران، داشته باشد (سیدرضی، ۱۴۱۴ق، خ ۱۷۳، ص ۲۴۸). امام عالم به شریعت و معصوم از خطا، می‌تواند قرآن را تفسیر کرده، نیازهای فقهی و اعتقادی مردم را بیان کند تا جامعه دچار تحیر نشود (مفید، ۱۴۱۳-الف، ص ۳۲؛ همو، ۱۴۱۳-ز، ص ۶۵). آنان حافظان شریعت‌اند و انتقال علوم الهی به مردم را به مثابه رساندن رسالتی که خداوند ابلاغ آن را از رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم

خواسته است، می‌دانند (صفا، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۲۹۹). بنابراین، اولین تمایز بین نظام آموزشی شیعه و سایر فرق اسلامی، عصمت معصومان علیهم‌السلام به دلیل اتصال به منبع وحی، تهذب نفوس و صفات کریمه ایشان و داشتن مهارت الهی امامان علیهم‌السلام در مدیریت آموزش علوم و معارف است.

حضرت علی علیه‌السلام می‌فرماید: «مردم، من را بر شما حقی است و شما را بر من حقی است؛ حقی که شما به گردن من دارید، اندرز، نیکوخواهی و تعلیم دادن شماست تا جاهل ننماید و نیز تأدیب شماست تا بیاموزید و بر طبق آن رفتار کنید» (سیدرضی، ۱۴۱۴ق، خ ۳۴، ص ۹۹)، «ما پرورش یافته خدا هستیم و مردم پرورش یافته ما هستند» (همان، نامه: ۲۸، ۶۴۸). همچنین، ایشان به هنگام خلافت، خطاب به قیس بن سعد در منطقه آذربایجان (یعقوبی، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۲۰۲)، قثم بن عباس (سیدرضی، ۱۴۱۴ق، نامه ۶۷، ص ۴۵۸)، فرماندار شهر مکه و سایر والیان، تأکید می‌کند که آموزش دین و معارف الهی به مردم، وظیفه آنان بوده، نباید از آن کوتاهی کنند.

بالا بردن مقام فقها از صدور فتوا تا حد مقام ولایت بر شیعیان، از دیگر اقدامات اهل بیت علیهم‌السلام بود؛ آنجا که امام صادق علیه‌السلام آنان را سرپرست شیعیان قرار داد (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۶۷). همچنین، ارجاع شیعیان مناطق دوردست به فقیهان برجسته‌ای که تسلط بر علوم امامیه داشتند، از دیگر اقدامات آنان بوده است (ابن سعد، ۱۴۱۸ق، ج ۶ ص ۲۶۸). با اینکه برخی از این شیعیان، خود از فقها و مراجع امامیه بودند، اما در عین حال لزوم ارجاع به مرجعیت امامان علیهم‌السلام، اهمیت داشت. آنجا که امام باقر علیه‌السلام به سلیم بن ابی‌حیه می‌فرمایند: «به سراغ ابان بن تغلب برو که احادیث بسیاری را از من شنیده است. آنچه او برای شما روایت کرد، تو نیز آن را از جانب من روایت کن!» (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۱۳). همچنین امام رضا علیه‌السلام، وکیل خود عبدالعزیز بن مهتدی را در مسائل دینی به یونس بن عبدالرحمن و علی بن مسیب همدانی را به زکریا بن آدم قمی ارجاع داد (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۸۵۸، ۷۷۹)؛ و نتیجه آن گردید که اسماعیل بن جابر (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۱۸۸)، منصور بن حازم (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۷۱۹)، و حسین بن ابی‌علاء (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۱۸۷)، باورهای اعتقادی خویش در باب وجوب اطاعت از ائمه اطهار علیهم‌السلام را به عنوان مدیر نظام فکری، علمی و آموزشی بر امام باقر علیه‌السلام عرضه می‌کردند. همچنین، هشام بن حکم برای پاسخ به سؤالات خویش و نیز شبهات کلامی عامه، خدمت امام صادق علیه‌السلام می‌رسید (صفا، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۱۲۳).

از این‌رو، شیعیان در عصر حضور و به هنگام عدم دسترسی به امام معصوم، به نمایندگان و فقه‌های مورد تأیید آنان، مراجعه کرده و در عصر غیبت نیز فقه‌های امامیه به دلیل نیابت عام از ائمه اطهار علیهم‌السلام، وظیفه آموزش و هدایت دینی مردم را بر عهده داشتند (تفسیر منسوب به امام حسن عسکری علیه‌السلام، ۱۴۰۹ق، ص ۳۰۰). آن چنان که شیخ مفید (م ۴۱۳ق)، تعلیم و تربیت دینی مردم را در عصر غیبت، وظیفه فقیه عادل، عاقل، کاردان و اهل فضل و دانش می‌داند (مفید، ۱۴۱۳-ج، ص ۸۱۰، ۶۵۷). بنابراین، دانشمندان شیعی، به عنوان مرجع علمی و آموزشی و محل رجوع شیعیان بودند. آنان، افزون بر تدریس و تربیت شاگردان و مسائل نگاری و حراست از آموزه‌ها، به نیازهای علمی و آموزشی جامعه شیعی نیز پاسخ می‌دادند. از احمد بن محمد بن عیسی اشعری، شیخ صدوق، ابوسهل نوبختی، شیخ

مفید، شیخ طوسی و سیدمرتضی به عنوان مرجع و زعمیم شیعیان، رئیس مدارس و عالمان شیعه یاد شده است (طوسی، ۱۴۲۰ق، ص ۳۱۴؛ ثعالی، ۱۴۲۰ق، ج ۵، ص ۶۹). ولایت این عالمان، تا جایی بود که احمدبن محمدبن عیسی اشعری، به عنوان مرجع و رهبر دینی قمی‌ها، برخی از علمای شیعه را به جرم نقل روایات غلوآمیز یا ضعیف از شهر قم اخراج می‌کرد (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۷۹۹؛ نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۱۸۵). نجاشی (م ۴۵۰ق)، درباره شیخ صدوق می‌نویسد: «ابوجعفر، شیخ، فقیه و بزرگ طائفة شیعه در خراسان، هنگامی که جوان بود، وارد بغداد شد و شیوخ شیعه از او حدیث می‌شنیدند» (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۳۸۹). بنا بر گزارش ابن خلکان (م ۸۱ق)، سیدمرتضی نیز در عصر خود از چنان جایگاه رفیع علمی برخوردار بود که امام و پیشوای دانشمندان عراق، اعم از سنی و شیعه‌شده و علمای عراق برای حل مشکلات علمی خود، به او پناه می‌بردند و ریاست علمی عراق به او ختم می‌گردید (ابن خلکان، بی‌تا، ج ۳، ص ۳۱۴؛ ذهبی، ۱۹۶۱م، ج ۳، ص ۱۱۴).

دانشمندان امامیه، ضمن داشتن زعامت در محل سکونت خویش، مرجع شیعیان سایر مناطق بوده و برای پیگیری نیازهای علمی و آموزشی آنان، نمایندگانی داشتند. برای مثال، شیخ مفید در مناطق مختلف به رصد اوضاع فکری مخالفان می‌پرداخت. وی در ساری و ساغان مشهد، نماینده‌ای داشت که دیدگاه مخالفان و نیازهای شیعیان را منتقل می‌کردند و شیخ مفید در کتاب‌هایی با عنوان *المسائل* نیازهای علمی آنان را پاسخ می‌داد (مفید، ۱۴۱۳-د، ص ۲۹). درحالی که برخلاف امامیه، بنا بر گفته ابن تیمیه (۷۲۸ق)، حفظ شریعت و رهبری معنوی جامعه بر عهده امام نیست (ابن تیمیه، ۱۴۰۶ق، ج ۶، ص ۴۵۷). امام مسلمان نیز در آموزش و کسب معارف و احکام اسلامی نیازی به امام ندارد. بنابراین، علی‌رغم اینکه خلفای عامه در برقراری کرسی‌های درسی و تأسیس مراکز علمی اهتمام و حمایت‌های فراوانی داشته‌اند، اما علمای عامه، نقش و رسالت امام جامعه را به تدبیر امور معیشتی و سیاسی محدود کرده و خلیفه همواره در بسیاری از شئون، از جمله مسائل علمی، آموزش معارف اسلامی و تربیتی فاقد نقش راهبردی در تمامی حوزه‌های مدیریت آموزشی بوده است. چنان‌که قاضی عبدالجبار همدانی (م ۴۱۵ق) و جوینی (۴۷۸ق)، به وجود چنین دیدگاهی تصریح دارند (جوینی، ۱۴۱۶ق، ص ۱۷۰-۱۶۹)؛ ازاین‌رو، یکی از مهم‌ترین پیامدهای ناتوانی مدیریت علمی- آموزشی خلفا، منع نگارش حدیث و سیره نبوی ﷺ بود که افزون بر فراموشی آموزه‌ها و تغییر نظام ارزش‌ها، جامعه اسلامی را دچار تحیر می‌کرد. به‌عنوان نمونه، این افراد به تحریف‌های ایجاد شده در آموزه‌های اسلامی اشاره کرده‌اند: عبدالله بن عباس، انس بن مالک، حسن بصری (ابویعلی، ۴۰۸ق، ج ۷، ص ۱۷۳)؛ ابن شهاب زهّری (ابن عبدالبر، ۱۴۱۲ق، ج ۲، ص ۲۰۰)؛ ابن عساکر، ۱۴۱۷ق، ج ۹، ص ۳۳۵؛ مزّی، ۱۴۰۶ق، ج ۱۹، ص ۳۶۷)؛ معاویة بن قره (ابن عساکر، ۱۴۱۷ق، ج ۵۹، ص ۲۶۹؛ مزّی، ۱۴۰۶ق، ج ۲۸، ص ۲۱۳؛ ذهبی، ۱۹۶۱م، ج ۵، ص ۱۵۴)؛ عبدالله بن بسّر (ابن عساکر، ۱۴۱۷ق، ج ۲۷، ص ۱۵۴).

به گفته عبدالله بن عمرو بن عاص، اگر دو مرد از نخستین افراد این امت، که کتاب‌های خود را در میان گذاشته‌اند، نزد مردم امروز بیابند، چیزی از آنچه انجام می‌دادند، نخواهند یافت (ابن مبارک، بی‌تا، ص ۴۱). افزون بر

این پیامدها، دین مردم در دست عالمان درباری (جاحظ، ۱۴۳۴ق، ج ۱، ص ۶۰) و کسانی بود که طبق نظر خویش رأی و فتوا صادر می‌کردند. به گفته ابن عباس، خلفا به‌ویژه بنی‌امیه، اصل دین را پایمال، کتاب خدا را ذبح و بدعت‌ها را ظاهر کردند (یعقوبی، بی‌تا، ج ۲، ص ۲۴۸).

از منظر اهل سنت، امامت تداوم نبوت نیست. به باور برخی از معتزله، چون رسول خدا ﷺ منصب سیاسی ندارد، کسی را به خلافت نصب نکرده است. معتزله بر این نکته اجماع دارند که جایز و ممکن است در زمانی نسبتاً طولانی، امام وجود نداشته باشد. همچنین، در امامت (خلافت)، عصمت و عالم به علوم دینی بودن شرط نیست و آن را در آغاز و استمرار امامت شرط نمی‌دانند (اشعری قمی، ۱۳۶۰، ص ۹؛ مفید، ۱۴۱۳-ز، ص ۴۰-۳۹؛ ابن تیمیّه، ۱۴۰۶ق، ج ۶، ص ۴۶۶)؛ حتی جمهور از اصحاب حدیث بر این باورند که امام با ترک نماز، فسق، ظلم، غصب اموال و کشتار مردم، عزل نمی‌گردد و خروج علیه وی لازم نیست (باقلانی، ۱۴۱۴ق، ص ۴۷۸).

هدفمندی

جامعه مطلوب، جامعه‌ای است که دارای نظام تعلیم و تربیتی پویا، مترقی، متعالی و هدفمند باشد. این نهاد در وسیع‌ترین معنای خود، تأثیر بسیاری در آگاهی‌بخشی به مردم از نامطلوب بودن وضعیت موجود، نادرستی ارزش‌ها و آرمان‌های حاکم، یا ایجاد اوضاع مطلوب و تحقق ارزش‌های صحیح دارد. بنابراین، انتقال فرهنگ یا ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها با برگزاری آموزشی هدفمند و در کلیه سطوح به وسیله نهاد تعلیم و تربیت، موجبات همگونی و انسجام اجتماعی افراد را فراهم می‌کند (گلشن فومنی، ۱۳۸۲، ص ۶۷). در چنین صورتی، نظام تعلیم و تربیت خواهد توانست ضمن تضمین حیات خود، نظامی پویا و مستحکم بنا نهاده و اهداف بلند و متعالی خود را تحقق بخشد. نظام آموزشی شیعی نیز همانند سایر نظام‌ها، دارای اهداف راهبردی، استراتژیک و منشور اخلاقی است که هدف میانی آن، آموزش و تربیت افراد و جوامع، و هدف غایی آن، رسیدن به قرب الهی است.

آنچه از منظر اسلام ارزشمند است، تنها فراگیری علم و تکنولوژی، کسب ثروت و رفاه نیست، بلکه تهذیب نفس، شناخت و حراست از معارف دین، تولید و قدرتمندی در علم، انتقال دانش، فراگیری مهارت‌ها و ارزش‌های فرهنگی، پرورش انسان، توسعه توانایی‌ها و در نهایت، رسیدن به قرب الی‌الله است (ثقفی، ۱۳۵۳، ص ۱۳۴). بر این اساس، شیعیان توانستند ضمن حراست از میراث علمی و آموزشی، در قرن چهارم و پنجم هجری، از بحران‌های تنازعات و رکود علمی عبور کرده، نقش مؤثری را در تعالی تمدن اسلامی ایفا کنند.

نیازسنجی و برنامه‌ریزی

نیازسنجی و برنامه‌ریزی برای تحقق اهداف، امری ضروری است. سنجش نیازها، آسیب‌ها، اولویت‌ها، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی سلسله فعالیت‌های یاددهی و یادگیری، برای ایجاد تغییرات مطلوب در فراگیران، تولید محتوا، حل مسائل آموزشی، انتخاب مسیر رسیدن به منشورها، تأمین نیروی انسانی، کارآمد کردن آموخته‌ها،

بهره‌گیری از امکانات و فرصت‌ها، توجه به تهیه متن و تأکید بر حفاظت و دفاع از میراث علمی، برای بقا و حیات یک نظام آموزشی اجتناب‌ناپذیر است. همچنین، وجود دیدگاه‌ها و متون رقیب، کمبود محتوای آموزشی، عدم دسترسی سریع به مرجع و متون، کمبود امکانات آموزشی، نیازمندی به مدیران و مربیان عالم و باتقوا، سیاست‌های حاکمان و حمایت آنان از مخالفان شیعه، برخی از مشکلات شیعیان بود که آنان برای تأمین آن دسته از نیازمندی‌ها و رفع این موانع، با الهام از رهنمودهای زعمای خویش، تدابیر لازم را به کار می‌بستند. برای نمونه، امام کاظم علیه السلام فرمودند: «به هشام بن حکم بگویند چیزی درباره - نقد - باورهای قدریه بنویسد و برای من بفرستد. هشام آن را نوشت و خدمت امام عرضه کرد و امام فرمودند: همه چیز در آن آمده است» (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۵۴۳). سماعه درباره نقش امام کاظم علیه السلام در تأمین نیازهای علمی و آموزشی جامعه می‌گوید: «به امام کاظم علیه السلام عرض کردم: ما جلسات بحث علمی داریم و هر مطلبی که پیش آید، راجع به آن نوشته‌ای داریم، این هم از برکت وجود شماست» (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۵۷).

افزون بر ائمه اطهار علیهم السلام، شیعیان نیز از این حساسیت بهره داشتند و به رصد نیازها، آسیب‌ها و مباحث علمی مطرح در جامعه می‌پرداختند و برای دریافت پاسخ مناسب، به امامان خود مراجعه می‌کردند (صفار، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۱۲۳). برای مثال، افزون بر عالمان عصر حضور، شیخ صدوق چندین رساله فقهی برای مردم خراسان و دیگر مناطق تدوین کرد (ابن بابویه، ۱۴۱۵ق، ص ۵). کتاب‌های *المسائل* برای پاسخ به نیازهای شیعیان و کتاب‌های *الغیبه* و *کشف الحیره*، برای پاسخ به بحران‌های ناشی از غیبت امام زمان علیه السلام به نگارش درآمد (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۳۹۲، ۳۷۲، ۱۹۲). همچنین، با آغاز منازعات علمی در موضوعات گوناگون و رشد فرقه‌های مذهبی و کلامی، فعالیت‌های مختلفی از قبیل تدریس، تبلیغ، اعزام نماینده برای پیگیری مسائل دینی، تألیف کتاب در موضوعات مختلف و رساله‌های فقهی، شرح‌نویسی و نسخه‌نویسی، مناظره، رديه‌نویسی، نقد فلسفه یونان، ترجمه متن فارسی به عربی رونق گرفت (ابن ندیم، ۱۳۴۶ق، ص ۳۳۳، ۳۰۵، ۲۲۵). همچنین، عالمان شیعی اهتمام فزاینده‌ای در پالایش متون دینی و رصد آثار و دیدگاه‌های فقهی و کلامی اهل سنت و رفع اختلافات حدیثی داشتند (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۸۰؛ ابن بابویه، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۳). ذهبی (۷۴۸م ق)، درباره مجاهدت علمی و آموزشی آنان می‌نویسد: «گرایش به تشیع در میان پیروان دین دار، پرهیزگار و درستکار زیاد است؛ اگر احادیثی که آنان از جمله آنان بن‌تغلب نقل می‌کند، پذیرفته نشود، بخش اعظم آثار و احادیث نبوی از بین می‌رود و این مفسده‌ای بزرگ است» (ذهبی، ۱۳۸۲، ج ۱، ص ۵). بنا بر گزارش ترمذی (۲۷۹م ق)، اگر تلاش آموزشی جابرین یزید جعفی نبود، کوفه بدون حدیث می‌ماند (ترمذی، ۱۴۰۳ق، ج ۱، ص ۱۳۳).

از دیگر نتایج نیازسنجی و برنامه‌ریزی عالمان امامیه، افزون بر تربیت نیروی انسانی، برای سایر بخش‌های جامعه همانند قاضی و نویسنده (ابن شعبه حرانی، ۱۴۰۴ق، ص ۲۳۸)، توسعه علوم و ترویج فرهنگ علمی، تأسیس و توسعه مراکز علمی، حراست از آموزه‌ها (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۵۰) و جلوگیری از نفوذ دیگران، در این نظام

آموزشی بود. آنجا که ائمه اطهار علیهم‌السلام پیروان خود را از مراوده با مخالفان پرهیز داده، از ورود آنان به این کار جلوگیری می‌کردند (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۶۹۲). همچنین، دانشمندان شیعه با نقد مکاتب و فرقه‌های دیگر، در نقل و آموزش صحیح دقت نموده، از ورود محتوای غیردینی به عنوان خط قرمز این نظام جلوگیری می‌کردند (همان، ج ۱، ص ۴۱۵؛ ج ۲، ص ۴۲۲). چنان‌که در نتیجه اقدامات امام باقر علیه‌السلام، شیعیان از سایر مردم بی‌نیاز گشته و پس از آن، این عامه بودند که به شیعیان نیازمند شدند (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۲۰).

نظارت و ارزیابی

در نظام آموزشی امامیه، راهبردها یا برنامه جامع و منسجمی برای حرکت یک مجموعه به منظور نیل به اهداف معین وجود دارد (رضائیان، ۱۳۸۸، ص ۲۳۹) و امام عالم به شریعت و معصوم از خطا، می‌تواند حافظ دین، مفسر قرآن و پاسخ‌گوی نیازهای فقهی و دینی مردم باشد (مفید، ۱۴۱۳ز-، ص ۶۵).

راهکارهای شیعیان در جهت اجرایی یا عملیاتی کردن راهبردها، نظارت و اطمینان از صحت آموزه‌ها، افزون بر تولید محتوا تحت اشراف اهل‌بیت علیهم‌السلام، کنترل و ارزیابی متون و روش‌های آموزشی و فعالیت‌های نیروی انسانی، عرضه و مقایسه حدیث و متون آموزشی، بهره‌گیری از اجازه‌نامه‌ها، قرائت متن، تبلیغ، مناظره، پالایش متون از اخبار ناصواب و منع بهره‌گیری از منابع و محتوای آموزشی دیگران بوده است. امام صادق علیه‌السلام درباره نقش دانشمندان در حراست از آموزه‌های شیعی فرمودند: «اگر آنان نبودند، کسی از ما و احادیث ما اطلاع پیدا نمی‌کرد؛ آنان حافظان دین و اشخاص محل اعتماد پدرم بر حلال و حرام خدا هستند» (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۱، ص ۳۴۸، ۳۳۷).

نظارت بر متن

یکی دیگر از فعالیت‌های مستمر شیعیان در امر نظارت و ارزیابی، عرضه حدیث بر امام معصوم و ارجاع روایات به متخصصان بود. به‌عنوان نمونه، می‌توان به عرضه کتاب *صحیفه الزهد* از سوی ابوحمزه ثمالی بر امام سجاد علیه‌السلام (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۸، ص ۱۴) و عرضه احادیث *ارث* توسط عمرین اُدَیْنَه بر زُرارَه اشاره کرد (همان، ج ۷، ص ۹۵). همچنین، عبیدالله بن ابی‌شعبه حلبی کتابی در جامع مسائل فقه داشت و پیش از انتشار، آن را بر امام صادق علیه‌السلام عرضه کرد. امام علیه‌السلام کتاب را خوب ارزیابی کرد و فرمودند: «آیا آنان (عامه) مثل چنین کتابی در اختیار دارند؟» (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۲۳۱). در گزارش دیگری، جمعی از شیعیان کتاب *الفرائض* و یونس بن عبدالرحمن، کتاب *الذیات* امیر مؤمنان علیه‌السلام (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۷، ص ۳۳۰، ۳۱۱) و کتاب‌هایی از اصحاب صادقین را بر امام رضا علیه‌السلام عرضه کردند. امام نیز کتاب‌های علی علیه‌السلام را تأیید و حدیث‌های بسیاری از کتاب‌های اصحاب صادقین را رد کرد (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۴۸۹). داود بن قاسم جعفری می‌گوید: کتاب *یوم و لیله* یونس را بر امام حسن عسکری علیه‌السلام عرضه کردم. امام فرمودند: «تصنیف چه کسی است؟ گفتیم: یونس بن عبدالرحمن. فرمودند: مطالب این کتاب دین من و پدرانم است و تمامی محتوای آن به حق است» (همان، ص ۷۸۰). همچنین، بُورِق بُوشْجانی کتاب

یوم و لیلہ را بر امام عرضه کرد و امام خطاب به وی فرمودند: «محتوای این کتاب صحیح و به آن عمل کنید» (همان، ص ۸۱۸). حسین بن روح نیز عالمی بود که شیعیان کتاب **التکلیف تسلمغانی** را بر وی عرضه کردند تا صحت و سقم آن را ارزیابی کند (همان، ۱۴۱۱ق، ص ۴۰۹) و زمانی که شیعیان دربارهٔ گفتار مَفُوضَه و عقاید آنان از محمد بن عثمان استفسار کردند، وی در پاسخ، نظرات مفوضه را در نسبت دادن خَلْق و اِرْزاق به ائمه اطهار علیهم السلام تکذیب کرد و آنها را از شئُون ذات مقدس الهی برشمرد (همان، ص ۲۹۴).

افزون بر عرضهٔ حدیث، فعالیت دیگر امامیه، پالایش محتوای آموزشی بود. شیخ طوسی می‌نویسد: «محمد بن حسن بن ولید، فقط یک حدیث را از کتاب **الشرائع** نگاشته علی بن ابراهیم بن هاشم استثنا کرده است» (طوسی، ۱۴۲۰ق، ص ۲۶۷). شیوخ بغداد، از هر کسی نقل روایت نمی‌کردند. چنان که نجاشی با شنیدن تضعیف علمای شیعه دربارهٔ ابن عیاش، فراگیری حدیث از وی را متوقف کرد (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۲۳۳، ۸۶). همچنین نجاشی می‌نویسد: «ما از احمد بن محمد بن سیاری روایت نقل کردیم، جز آنچه را که غلو و تفویض بود» (همان، ص ۸۰). ابن ولید قمی نیز پس از بررسی کتاب **نوادیر الحکمه**، روایت‌های بسیاری از آن را استثنا کرده و از نقل آنها خودداری ورزید که **مستنبات** ابن ولید نام گرفت (ابن بابویه، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۳؛ نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۳۴۸).

نظارت بر فراگیران و روش آموزشی

ارجاع فراگیران به مراجع متخصص، یکی دیگر از راهکارهای شیعیان در حراست از نظام آموزشی بود. شیعیان با مراجعه به اهل بیت علیهم السلام محتوای آموزه‌های خود را اصلاح می‌کردند. از این رو، آنان توانستند ضمن ارزیابی آموزه‌ها، از ورود جعلیات و تحریفات به متون آموزشی جلوگیری کنند (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۸، ص ۸؛ طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۶۱۶-۴۸۹). در گام بعد، ارجاع شیعیان به متخصصان مسلط بر آموزه‌های دینی بود. چنان که امام سجاد علیه السلام به سلیم بن ابی حیه می‌فرمایند: «به سراغ آنان برو؛ زیرا وی احادیث بسیاری از من شنیده است؛ آنچه او برایت روایت کرد، تو نیز آن را از جانب من روایت کن» (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۱۳).

از دیگر راهکارهای نظارت بر محتوای آموزشی و نیروی انسانی، ارائه روش آموزشی، شیوهٔ استنباط از متون و هدایت تحصیلی فراگیران است. وجود نص، شیعیان را از ورود به خطا و اجتهاد در مقابل نص، بی‌نیاز می‌کرد، و در صورت عدم دسترسی به امام معصوم، به فقهای مورد اعتماد ارجاع داده می‌شدند. فقها نیز با تکیه بر اصول استنباط، به مسائل مستحدثه پاسخ می‌گفتند. یکی از اصول تشخیص آموزه‌های صحیح، موافقت محتوا با کتاب خداست. ایشان احادیثی را که موافق قرآن و سنت نیستند، رد می‌کردند (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۴۸۹)؛ چنان که امام صادق علیه السلام فرمود: «اگر آن حدیث موافق کتاب خدا نبود، آن را بر اخبار عامه عرضه کنید و آنچه موافق اخبار ایشان است، رها کنید و آنچه مخالف اخبار آنان است، فراگیرید» (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۵، ص ۲۱۵).

تمسک به قول مجمع علیه از شیعیان، هنگام بروز اختلاف در نقل قول‌ها نیز روش دیگری بود. در صورت عدم فهم حدیث، آن را باید به اهل بیت علیهم السلام ارجاع می‌دادند (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۲۲۲). در نهایت، زمانی که به امام

دسترسی نداشتند، از قواعد اجتهادی به هنگام فقدان نص بهره برده، فرع را از اصل استخراج می‌کردند. بنابراین، شیعه به دلیل برخورداری از نص، نیازمند قواعد به عنوان نیاز اولی نبود؛ اما گاهی به دلیل فقدان، اجمال یا تعارض نص و دیگر حالاتی که فقیه با آن مواجه می‌گردد، به سراغ قواعد اصولی می‌رفتند. امام صادق علیه السلام نیز به برخی از شیعیان، از جمله جمیل بن ذرّاج تذکرات لازم درباره ملاک نقل آموزه‌ها را بیان می‌کردند (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۵۲۱). همچنین، ایشان بر روند فعالیت علمی شاگردان خود، نظارت کرده و به اصلاح باورها و روش‌های آنان می‌پرداختند. چنان‌که فرمودند:

ای هُمران، تو سخنان را به دنبال حدیث می‌آوری و به حق می‌رسی. به هشام‌بن سالم نیز فرمود: در پی حدیث می‌گردی، ولی تشخیص نمی‌دهی. به احوال فرمود: بسیار قیاس می‌کنی و از موضوع خارج می‌شوی، مطلب باطل را به باطل رد می‌کنی؛ حال آنکه باطل تو روشن است. به قیس ماصر فرمود: تو چنان سخن می‌گویی که هرچه می‌خواهی به سخن پیامبر صلی الله علیه و آله نزدیک‌تر باشد، دورتر می‌شود، حق را به باطل می‌آمیزی، حقّ اندک، از باطل بسیار بی‌نیازت می‌کند؛ و شما احوال (در مباحث علمی) بسیار خیزگیرنده و ماهر هستی. اما شما ای هشام! تو به هر دو پا به زمین نمی‌خوری؛ تا بخواهی به زمین برسی، پرواز می‌کنی؛ مانند تویی باید با مردم سخن (مناظره) بگویند (همان، ج ۲، ص ۵۶۰).

تکیه بر نصوص و مرجعیت علمی اهل بیت علیهم السلام

یکی دیگر از شاخص‌های نظام آموزشی شیعیان، تکیه بر نصوص اهل بیت علیهم السلام و محوریت آن در امر آموزش است (همان، ص ۴۸۹). آنان بر این باورند که رفتار و گفتار و تقریر ائمه اطهار علیهم السلام، همانند تمسک به سیره و سنت رسول خدا صلی الله علیه و آله حجت است. شیعیان، در همه ادوار تاریخ به‌گونه‌های مختلف در پی دریافت سخن معصوم بوده و برای دریافت، پایبندی و بهره‌گیری علمی از آن، اهتمام می‌ورزیدند (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۲۸۳). بخش اعظمی از میراث حدیثی امامیه، در کتاب‌های حدیثی حفظ گردید و آثاری با عنوان *اصول و مصنفات ثبته* تدوین گشت.

امام صادق علیه السلام می‌فرماید: «اگر به حدیث ما چنگ بزیند، به رشد و نجات می‌رسید. اگر حدیث ما را واگذارید، سرگشته و نابود می‌شوید. از احادیث ما الهام بگیرید تا رستگاری شما را ضمانت کنم» (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۱۸۶). ایشان، ضمن تأکید بر حراست شیعیان از دفاتر حدیثی، خطاب به سعد اسکاف فرمود: «مراتب شیعیان ما را با میزان روایت آنان از احادیث اهل بیت علیهم السلام و معرفت‌شان به آن احادیث بشناسید» (همان، ج ۱، ص ۳۱، ۵۲؛ طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۱، ص ۶). همچنین، امام رضا علیه السلام فرمودند: «خداوند رحمت کند بنده‌ای را که ولایت ما را احیا کند؛ علوم و معارف ما را فرا گیرید و آنها را به مردم بیاموزید؛ چراکه اگر مردم محاسن سخنان ما را می‌دانستند، از ما پیروی می‌کردند» (ابن بابویه، ۱۳۷۸، ج ۱، ص ۳۰۷). بنابراین، بر پایه این تأکیدات، رشد جمعیت علاقه‌مند به علوم ائمه اطهار علیهم السلام و دانشمندان امامیه چنان بود که عبدالله بن سنان، از زیادی مراجعه‌کنندگان به وی، نزد امام صادق علیه السلام شکایت می‌کرد (همان، ص ۵۲). همچنین، صعصعه بن صوهان و اصبع بن ثباته، گفته‌ها (ابن سعد، ۱۴۱۸ق، ج ۶، ص ۲۰۹؛ ابن سلیمان کوفی، ۱۴۱۲ق، ج ۲، ص ۱۶۶) و حارث اُعور و محمد بن قیس بَجَلی

قضاوت‌های امام را نگاشته (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۳۲۳) و بَجَلی بعدها آن را بر امام باقر^{علیه السلام} عرضه کرد (طوسی، ۱۴۲۰ق، ص ۳۰۸). همچنین، محمدبن مسلم با استناد به سخنان امام باقر^{علیه السلام} به پاسخ شبهات می‌پرداخت (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۵، ص ۲۱۵).

شیعیان مناطق مختلف هرساله، به‌ویژه در ایام حج برای کسب علم به مدینه مهاجرت نموده (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۲۸۳) و در مباحثه و حل اختلافات علمی و آموزشی، مرجع نهایی سخنان آنان، کلام امام معصوم بود؛ زیرا معتقد بودند، از علم چیزی را نمی‌دانند مگر آنکه امام به آنان تعلیم دهد (ابن بابویه، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۱۴). چنان‌که مُضَلِّ بن قیس در جلسات خود خطاب به مخاطبان می‌گفت: «نظر من نظر جعفر بن محمد^{علیه السلام} است» (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۴۲۲). یا حُمران بن آعین، اگر در جلسه‌ای سخنی غیر از سخن معصوم^{علیه السلام} مطرح می‌گردید، جلسه را ترک می‌کرد (همان، ج ۱، ص ۴۱۵). همچنین برخی از شیعیان به نگارش کتاب‌های مسائل نگاری و منابع و محتوای مختلف آموزشی پرداختند (عریضی، ۱۴۰۹ق، ص ۶۶).

برخورداری از روش استنباط و اسناددهی

تشویق اصحاب به آموختن فقه، شیوه صحیح اجتهاد یا تفقه در حلال و حرام الهی، شیعیان را واداشت تا به این امر اهتمام ورزند (برقی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۲۲۹-۲۲۷؛ کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۳۳-۳۱). امامان شیعه^{علیهم السلام} از یک سو، در بیان مسائل فقهی، بخشی از رسالت خود را بیان اصول و قواعد کلی دانسته و تفریع و استنتاج احکام جزئی را بر عهده اصحاب خویش می‌گذارند. از سوی دیگر، آنان اصحاب خود را از تأویل سخنان‌شان به معانی بعید و غیرمراد و از آمیختن فقه آنان با رأی یا نظر شخصی، بی‌بیم می‌دادند (برقی، همان، ص ۲۰۵، ۲۱۲؛ کلینی، همان، ص ۴۲). وجود نص، شیعیان را از ورود به خطا و اجتهاد در مقابل نص، بی‌نیاز می‌کرد. در صورت عدم دسترسی به امام معصوم، به فقه‌های مورد اعتماد ارجاع داده می‌شدند. فقها نیز با تکیه بر اصول استنباط، به مسائل مستحدثه پاسخ می‌گفتند. یکی از اصول تشخیص آموزه‌های صحیح یا کلام معصوم، موافقت محتوا با کتاب خداست. بنابراین، احادیثی که موافق قرآن و سنت نبودند، رد می‌گردید (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۴۸۹). فقه‌های شیعی در صورت عدم فهم حدیث، آن را به اهل بیت^{علیهم السلام} ارجاع می‌دادند (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۲۲۲) و زمانی که به امام دسترسی نداشتند، از قواعد اجتهادی به هنگام فقدان نص بهره برده و فرع را از اصل استخراج می‌کردند. امام صادق^{علیه السلام} به شاگردان خود می‌فرمود: «بر ماست که به شما اصول و قواعد کلی اجتهاد را بیاموزیم و بر شماست که فروع آن را بکاوید» (ابن ادریس، ۱۴۱۰ق، ج ۳، ص ۵۷۵).

بهره‌برداری از قرآن، سنت و استفاده از اجماع و عقل، به‌عنوان ابزاری برای کشف نظر معصوم، از مختصات روش اجتهادی امامیه است. آنان، عقل را به عنوان ابزاری در خدمت کشف حکم معصوم و حکم فرعی از اصلی می‌دانند (مفید، ۱۴۱۴ق، ص ۱۴۹). به‌عبارت دیگر، عقل در ادراک تفصیل مسائل، محتاج شرع و وحی است. چنان‌که شیخ مفید، در بحث‌های کلامی، خود را نیازمند به روایات اهل بیت^{علیهم السلام} دانسته، بر آن تکیه می‌کرد (همان، ص ۵۳ و ۷۱).

با خرده‌گیری اهل سنت از روش تدوین آثار حدیثی - فقهی علمای امامیه، آنان بر آن بودند تا از دل اصول و قواعد فقهی، فروع فقهی را استخراج کنند. چنان که شیخ طوسی (م ۴۶۰ق) می‌نویسد: «به دلیل طعن مخالفان بر امامیه به اینکه تفریح فروع نمی‌کنند و فقط به تبیین احکام منصوص می‌پردازند، به نوشتن کتاب مبسوط روی آوردم، تا بدانند امامیه با کمک احادیث خود می‌تواند تمام مسائل را استنباط کند و نیازی به قیاس ندارد» (طوسی، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۶ و ۲).

توجه به ارائه سند و اخذ روایت، از نکات دیگری است که از آغاز اسلام مورد تأکید قرار می‌گرفت (ابن عساکر، ۱۴۱۷ق، ج ۳۶، ص ۳۹۰). در گام نخست، اهل بیت علیهم‌السلام شیعیان را به دستیابی در آثار و علوم خویش و نفی پذیرش علوم دیگران سفارش می‌کردند (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۸، ص ۸) و در گام دوم، آنان را به عدم دریافت حدیث از افرادی که حال ایشان در تحمل حدیث معلوم نیست، پرهیز می‌دادند. بنابراین، امامیه برای دستیابی به آثار ائمه علیهم‌السلام و دفع اختلاف میان روایان و متون، اسناد در آموزه‌ها و بیان صفات روایان را در دستور کار خود قرار دادند (همان، ج ۱، ص ۵۲): به‌گونه‌ای که جابر جعفی بر بیان سند از سوی امام باقر علیه‌السلام تأکید داشت. امام نیز خطاب به وی فرمود: «هر آنچه نقل می‌کنیم، سند آن به رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم می‌رسد» (مفید، ۱۴۱۳-الف، ج ۲، ص ۱۶۷؛ همو، ۱۴۱۳-ج، ص ۴۲). به اعتراف منابع، ابان بن تغلب، پیش از علمای عامه بر اسناددهی تأکید کرده است. از این رو، شیعیان نیز به این اصل پایبند بودند تا از طریق روات ثقه به کلام معصوم دست یابند (طوسی، ۱۴۱۷ق، ج ۱، ص ۱۴۱). چنان که امام رضا علیه‌السلام به دلیل جلوگیری از نفوذ جعلیات و اختلاف‌های موجود در روایات، آنان را به ثقه بودن روایان ارجاع می‌داد (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۵۲؛ طبرسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲، ص ۱۰۹). در حالی که برخلاف امامیه، اهل سنت برای رفع نیازهای فقهی، به ظنیات به عنوان نیاز اولی اکتفا کردند. آنان روش‌های رأی، قیاس، استحسان، مصالح مرسله، سد الذرائع، سنت خلفاء، حجیت قول اصحاب و رأی اهل مدینه، یا دیگر بلاد را مبانی استنباطی خود قرار دادند (سبحانی، ۱۴۱۴ق، ص ۵۸) و در صورت نبود مطلبی در قرآن و سنت نبوی، به رأی و قیاس می‌پرداختند (دارمی، ۱۳۴۹ق، ج ۱، ص ۶۰-۵۸). گاهی هم حتی با وجود نص به اجتهاد شخصی می‌پرداختند (نیشابوری، بی‌تا، ج ۲، ص ۱۴۳).

تمایز و استقلال

از دیگر ویژگی‌های نظام آموزشی امامیه، تمایز و استقلال آموزه‌های بنیادین آنان از دیگران است. استقلال، به معنای عدم وابستگی مبانی، منابع تولید علم، متون، روش و اهداف آموزشی امامیه از دیگران است. بنابراین، انجام فعالیت‌های آموزشی، در جهت تولید محتوای متناسب و حراست از آموزه‌ها، زمینه تمایز و استقلال نظام آموزشی شیعیان را فراهم کرده است.

از جمله شواهد تاریخی، تمایز مبانی، منابع، مواد آموزشی، رفتار، ارزش‌ها و باورهای شیعیان از دیگران است. این تمایزات، از همان زمان رسول خدا صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم نمود عینی داشت. آنجا که در زمان پیامبر صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم عده‌ای همانند ابوذر و سلمان، تنها

قائل به آرای فقهی حضرت علی علیه السلام بوده، دستورات او را اجرا می‌کردند (طبری، ۱۴۱۵ق، ص ۲۰۶-۱۹۱).

از دیگر شواهد تاریخی بر این مطلب، حدیث «ادب جعفر علیه السلام» است. مراد از واژه «ادب»، تعالیم یا دستورات آموزشی امام جعفر صادق علیه السلام است. در این حدیث، امام صادق علیه السلام به زید شحام می‌فرماید:

به هر کس از مردم که فکر می‌کنی از من اطاعت کرده و به گفتار من عمل می‌کنی، سلام من را برسان و برای یادگیری نزد او برو؛ هر کس از شما که در دینش پارسا، راستگو، امانت را به صاحبش برگرداند و اخلاقیش با مردم خوب باشد، می‌گویند: این جعفری است و این من را شاد می‌کند و می‌گویند: این از آثار تعالیم جعفر بن محمد علیه السلام است (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۶۳۶).

پرواضح است که تمایز امامیه از سایر مکاتب، مذاهب و فرقه‌ها، تنها در مبانی قرآنی و روایی نیست؛ بلکه در محتوای بسیاری از موضوعات دیگر آموزشی نیز وجود دارد. این تمایزات در فقه، کلام، حدیث و تفسیر قرآن بسیار مشهود است. اهل بیت علیهم السلام شیعیان را به تفاوت آموزه‌ها، علل اختلافات، تحریف آموزه‌های عامه و عدم پیروی از تعالیم آنان تذکر می‌دادند. چنان‌که امام صادق علیه السلام اخبار حکم بن عتیبه را که به نقل از امام باقر علیه السلام بود، تکذیب کرد (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۱، ص ۳۳۷)؛ حتی شیعیان و علمای عامه بارها به تمایز آنها اشاره کرده‌اند. چنان‌که ابوحنیفه در مناظره با امام صادق علیه السلام به اختلاف دو مکتب اشاره کرده (ابن شهر آشوب، ۱۳۷۹، ج ۴، ص ۲۵۵؛ مزّی، ۱۴۰۶ق، ج ۵، ص ۸۰) و مُعاذبن مسلم، در مسجد کوفه (ابن بابویه، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۵۳۱) و ابان بن تغلب نیز در مسجد مدینه، به این تمایز هویت آموزه‌های فقهی امامیه از عامه اشاره کرده است و در درس خود، مسلط به آرای فقهی عامه و اختلاف آن با تعالیم امامیه بودند (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۵۲۴). در عصر غیبت نیز افزون بر دیگر عالمان شیعه، شیخ مفید برای بیان تمایز باورهای امامیه از دیگر فرقه‌های مذهبی و کلامی، آثار گران‌سنگی از جمله *اوائیل المقالات* را نگاشت (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۴۰۰).

نگارش ردیه علیه آموزه‌های مخالفان در محورهای فقهی، حدیثی، تفسیری، فلسفی و کلامی یهود، ثنویه، فلاسفه یونان، زنادقه، اهل سنت، مرجئه، قرامطه، غالیان، اصحاب حدیث و رأی، معتزله و اشاعره، قائلین به تناسخ، واقفیه، زیدیه، اسماعیلیه، مفوضه، فطّحیه، و بسیاری از دیگر جریان‌های فکری و مذهبی، بخشی دیگر از فعالیت‌های امامیه در تبیین و نشان دادن تمایزاتشان از دیگران است (برای استقراء موارد یاد شده ر.ک. نجاشی، ۱۴۱۶ق). برای مثال، در نیشابور، فضل بن شاذان تک‌نگاشته‌هایی در ردّ اصحاب حدیث و جریان حَسویه داشت (نجاشی، ۱۴۱۶ق، ص ۴۵۴، ۳۰۷). همچنین، مخالفت شیخ مفید با اصحاب حدیث به طور خاص و با دیگر سنبلان به طور عام، پررنگ و ملموس بود. کتاب‌های *الرد علی الکرا بیسی فی الامامة*، *الرد علی القتیبی فی الحکایة و المحکی*، *الرد علی ابن کلاب فی الصفات و الرد علی الخالدی فی الامامة*، سرشار از نقد عامه است (همان، ص ۴۰۱).

نشان دادن تمایز و استقلال آموزه‌های امامیه، آن قدر اهمیت داشت که امام باقر علیه السلام به مبارزه با کسانی پرداخت که تلاش داشتند فقه شیعه و عامه را یکی دانسته و اعلام کنند که این نظر، منطبق با دستورات فقهی امام باقر علیه السلام

است (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۵، ص ۴۴۹؛ طوسی، ۱۴۰۷، ج ۷، ص ۲۵۰). نتیجه این تلاش‌ها، به صورت سلبی و ایجابی، نهی از مراجعه به متون آموزشی دیگران، توجه دادن شیعیان به بهره‌وری از علم اهل بیت علیهم‌السلام و عالمان شیعه بود. شیعیان نیز با تکیه بر این تمایزها و برخورداری از منابع متمایز و محکمی که داشتند، از خویش دفاع می‌کردند. برای مثال، زراره در درس اهل سنت مدینه شرکت می‌کرد و درحالی که از دیدگاه‌های فقهی آنان باخبر بود، در مناظره توانست، ربیعۀ رأی را شکست دهد (طوسی، ۱۴۰۹ق، ج ۱، ص ۳۶۹). همچنین، محمدبن مسلم، با بهره‌گیری از کتابی که شامل روایات فقهی حضرت علی علیه‌السلام بود، ابوحنیفه را محکوم کرد (کلینی، ۱۴۰۴ق، ج ۷، ص ۳۵).

نتیجه‌گیری

در بررسی و تحلیل گزاره‌های تاریخی پنج قرن نخست هجری، پیرامون فعالیت‌های علمی و آموزشی شیعیان امامیه، این نتیجه به دست می‌آید که نظام آموزشی امامیه، همانند هر نظام دیگری، افزون بر ویژگی‌های عمومی و مشترک، دارای شاخصه‌های خاص و منحصر به خود است. داشتن مدیر و اعمال مدیریت، هدفمندی، نیازسنجی، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی، تکیه بر نصوص اهل بیت علیهم‌السلام، برخورداری از روش استنباط، اسناددهی، تمایز و استقلال آنان، این نظام را از دیگران به خصوص نظام آموزشی اهل سنت ممتاز کرده است. در بررسی تطبیقی این ویژگی‌ها و تبیین تمایزهای آن، استقلال و امتیازات این نظام آموزشی و تربیتی از دیگران، به روشنی قابل اثبات است. این تمایزات، عمدتاً مبتنی بر مبانی نظری خاص امامیه است. به عبارت دیگر، تکیه بر مدیریت، مرجعیت و نصوص اهل بیت علیهم‌السلام، منع مراجعه به دیگران در روش، مواد و متون و مبانی آموزشی و تمایز نظام آنان در مبانی، منابع تولید علم و آموزه‌ها از دیگران، از ویژگی‌های خاص نظام آموزشی - تربیتی آنان بوده است.

منابع

- ابن ادريس حلی، محمدبن احمد، ۱۴۱۰ق، *السرائر الحاوی لتحریر الفتاوی* (والمستطرفات)، چ دوم، قم، جامعه مدرسین.
- ابن بابویه قمی، محمدبن علی، ۱۴۱۵ق، *المقنع*، قم، امام مهدی علیه السلام.
- _____، ۱۳۸۵، *علل الشرايع*، قم، داوری.
- _____، ۱۳۷۸، *عیون أخبار الرضا* علیه السلام، تهران، جهان.
- _____، ۱۴۰۴ق، *من لایحضره الفقیه*، چ دوم، قم، جامعه مدرسین.
- ابن تیمیه، احمد عبدالحمید حرانی، ۱۴۰۶ق، *منهاج السنة النبویة*، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- ابن خلکان، احمدبن محمدبن ابراهیم، بی تا، *وفیات الأعیان وانباء أبناء الزمان*، بیروت، دار الثقافة.
- ابن سعد، محمدبن منیع، ۱۴۱۸ق، *الطبقات الكبرى*، چ دوم، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- ابن سلیمان کوفی، محمد، ۱۴۱۲ق، *مناقب الإمام أميرالمؤمنین علی بن أبی طالب* علیه السلام، قم، مجمع إحياء الثقافة الإسلامية.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله، ۱۳۷۶، *الاهیات من کتاب الشفاء*، قم، مرکز نشر اسلامی.
- ابن شُعبه حرانی، حسن بن علی، ۱۴۰۴ق، *تحف العقول عن آل الرسول* علیه السلام، قم، جامعه مدرسین.
- ابن شهرآشوب، محمدبن علی، ۱۳۷۹، *مناقب آل ابی طالب* علیه السلام، قم، علامه.
- ابن عبدالبر، یوسف بن عبدالله، ۱۴۱۲ق، *الاستیعاب فی معرفة الأصحاب*، تحقیق: علی محمد البجاوی، بیروت، دار الجیل.
- ابن عساکر، علی بن حسن بن هبةالله، ۱۴۱۷ق، *تاریخ مدینه دمشق*، بیروت، دار الفکر.
- ابن مبارک مروزی، عبدالله، بی تا، *الزهد والرقائق*، اسکندریه، دار ابن خلدون.
- ابن ندیم، محمدبن ابی یعقوب، ۱۳۴۶ق، *الفهرست*، تحقیق: رضا تجدد، تهران، چاپخانه بانک بازرگانی ایران.
- ابوعلی موصلی، احمدبن علی، ۱۴۰۸ق، *المسند*، بیروت، دار المأمون للتراث.
- اشعری قمی، سعدبن عبدالله، ۱۳۶۰، *المقالات والفرق*، چ دوم، مصحح: محمدجواد مشکور، تهران، علمی و فرهنگی.
- باقالانی، محمدبن طیب، ۱۴۱۴ق، *تمهید الاوائل و تخیص الدلائل*، چ دوم، بیروت، مؤسسه الکتب الثقافیه.
- برقی، احمدبن محمدبن خالد، ۱۳۷۱ق، *المحاسن*، چ دوم، قم، دار الکتب الاسلامیه.
- التفسیر: منسوب به امام حسن عسکری* علیه السلام، قم، مدرسه امام مهدی علیه السلام.
- ترمذی، محمدبن عیسی، ۱۴۰۳ق، *السنن*، چ دوم، بیروت، دار الفکر.
- ثعالبی، عبدالملک بن محمد، ۱۴۲۰ق، *یتیمه الدهر فی محاسن أهل العصر*، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- ثقفی، ابراهیم بن محمد، ۱۳۵۳ق، *الغارات*، تحقیق: جلال الدین حسینی ارموی، تهران، انجمن آثار ملی.
- جاحظ، عمرو بن بحر، ۱۴۲۴ق، *الحيوان*، چ دوم، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- جوینی، عبدالملک، ۱۴۱۶ق، *الارتداد إلى قواطع الأدلة فی أول الاعتقاد*، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- حاجی دهآبادی، محمد علی، ۱۳۷۷، *درآمدی بر نظام تربیت اسلامی*، قم، امین.
- حجتی، سیدداود، ۱۳۷۵، *فرهنگ تعلیم و تربیت*، تبریز، احرار.
- حسین زاده شانهچی، حسن، ۱۳۸۸، *تاریخ آموزش در اسلام*، قم، جامعه المصطفی.
- دارمی، عبدالله بن عبدالرحمن، ۱۳۴۹ق، *السنن*، دمشق، مطبعة الاعتدال.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۱، *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، سمت.
- ذهبی، محمدبن احمد، ۱۹۶۱م، *العبر فی خبر من غیر*، کویت، مطبعة حکومت.
- _____، ۱۳۸۲، *میزان الاعتدال*، تحقیق: علی محمد البجاوی، بیروت، دار المعرفه.
- رضائیان، علی، ۱۳۸۸، *سازمان و میانی مدیریت*، چ سیزدهم، تهران، سمت.

- سبحانی، جعفر، ۱۴۱۴ق، *دور الشیعه فی بناء الحضاره الاسلامیه*، بیروت، دار الاضواء.
- سمعانی، عبدالکریم بن محمد، ۱۳۸۲، *الأنساب*، حیدرآباد، دائرة المعارف العثمانیه.
- سیدرضی موسوی، محمدین حسین، ۱۴۱۴ق، *نهج البلاغه*، ترجمه: حسین انصاریان، قم، هجرت.
- صفار، محمدین حسن، ۱۴۰۴ق، *بصائر الدرجات فی فضائل آل محمد*، چ دوم، قم، مرعشی نجفی.
- صولی، محمدین یحیی، ۲۰۰۴م، *الاوراق*، قاهره، الأمل للطباعة والنشر.
- طبرسی، احمدین علی، ۱۴۰۳ق، *الإحتجاج علی أهل اللجاج*، مشهد، مرتضی.
- طبری، محمدین جریر شیعی، ۱۴۱۵ق، *المستترشد فی إمامه علی بن أبی طالب*، قم، کوشانیور.
- طبری، محمدین جریر، ۱۳۸۷ق، *تاریخ الأمم والملوک*، چ دوم، تحقیق: محمد ابوالفضل ابراهیم، بیروت، دار التراث.
- طرقی، جعفر، و علی اسماعیلی، ۱۳۸۶، *دانش مدیریت مبانی سازمان و مدیریت*، اصفهان، دانشگاه اصفهان.
- طوسی، خواجه نصیرالدین محمد، ۱۳۸۷، *اخلاق ناصری*، چ ششم، تهران، خوارزمی.
- طوسی، محمدین حسن، ۱۴۰۹ق، *اختیار معرفة الرجال*، مشهد، دانشگاه مشهد.
- _____، ۱۴۱۱ق، *الغیبه*، قم، مؤسسه المعارف الاسلامیه.
- _____، ۱۴۱۷ق، *العدة فی أصول الفقه*، قم، ستاره.
- _____، ۱۴۲۰ق، *فهرست کتب الشیعه و أصولهم و أسماء المصنّفین و أصحاب الأصول*، قم، مکتبه محقق طباطبائی.
- _____، ۱۳۸۷، *المبسوط فی فقه الامامیه*، تهران، المکتبه المرتضویه.
- _____، ۱۴۰۷ق، *تهذیب الاحکام*، چ چهارم، تهران، دار الکتب الإسلامیه.
- عریضی، علی بن جعفر، ۱۴۰۹ق، *مسائل علی بن جعفر و مستدرکات‌ها*، قم، آل‌البتی.
- قزاقی، محمدین محمد، ۱۹۹۶م، *السیاسه المدنیه*، بیروت، دار و مکتبه الهلال.
- کلینی، محمدین یعقوب، ۱۴۰۴ق، *الکافی*، چ چهارم، تحقیق: علی اکبر غفاری، تهران، دار الکتب الإسلامیه.
- گلشن فومنی، محمدرسول، ۱۳۸۲، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، چ سوم، تهران، دوران.
- مزی، جمال‌الدین یوسف، ۱۴۰۶ق، *تهذیب الکمال فی اسماء الرجال*، چ چهارم، بیروت، مؤسسه الرساله.
- مفید، محمدین محمدین نعمان، ۱۴۱۳-الف، *الارشاد فی معرفه حجج الله علی العباد*، قم، کنگره شیخ مفید.
- _____، ۱۴۱۳-ب، *الافصاح فی الامامه*، قم، کنگره شیخ مفید.
- _____، ۱۴۱۳-ج، *الامالی*، قم، کنگره شیخ مفید.
- _____، ۱۴۱۳-د، *المسائل السرویة*، قم، کنگره شیخ مفید.
- _____، ۱۴۱۳-هـ، *المسائل الصاغاتیة*، قم، کنگره شیخ مفید.
- _____، ۱۴۱۳-و، *المقنعه*، قم، کنگره شیخ مفید.
- _____، ۱۴۱۳-ز، *اوائل المقالات فی المناهب و المختارات*، قم، کنگره شیخ مفید.
- _____، ۱۴۱۴ق، *تصحیح اعتقادات الإمامیه*، چ دوم، قم، کنگره شیخ مفید.
- نجاشی، احمدین علی، ۱۴۱۶ق، *فهرست اسماء مصنّفی الشیعه المشتهر بالرجال*، چ پنجم، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- نیشابوری، مسلم بن حجاج، بی‌تا، *الصحیح*، بیروت، دار الفکر.
- همت‌بناری، علی، ۱۳۸۸، *تکرسی بر تعامل فقه و تربیت*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- همدانی، عبدالجبار، ۱۴۲۲ق، *شرح الأصول الخمسة*، بیروت، دار احیاء تراث العربی.
- یعقوبی، احمدین اسحاق، بی‌تا، *تاریخ یعقوبی*، بیروت، دار صادر.
- یعقوبی، محمداطاهر، ۱۳۹۴، *حیات علمی و فرهنگی شیعیان امامیه*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

مقایسه رویکرد دل‌مشغولی و آموزه‌های اخلاقی قرآن؛ به‌کارگیری روش تأیید در تربیت اخلاقی

hosaini.366@razavi.ac.ir

rostami@um.ac.ir

ghaffari@um.ac.ir

سیدعلی اصغر حسینی محمدآباد/ دکترای علوم قرآن و حدیث دانشگاه فردوسی مشهد

محمدحسن رستمی/ دانشیار گروه علوم قرآن و حدیث دانشگاه فردوسی مشهد

ابوالفضل غفاری/ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

دریافت: ۱۳۹۸/۰۱/۲۰ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۲۸

چکیده

یکی از روش‌های تربیت اخلاقی، تأیید است که در آن، مربی، شخصیت یا رفتار متربی را به بهترین شکل ممکن ارزیابی کرده، کارهای او را به بهترین انگیزه‌های واقعی ممکن نسبت می‌دهد. این پژوهش، با هدف بررسی و بیان دیدگاه قرآنی، درباره روش تأیید در تربیت اخلاقی، انجام گرفته است. روش پژوهش، توصیفی - تحلیلی و مقایسه‌ای است؛ بدین منظور، ابتدا روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد دل‌مشغولی، با مراجعه به کتاب‌ها و مقالات مرتبط، بیان شده است. سپس، روش‌های تربیت اخلاقی قرآن، با مراجعه به آیات قرآن و کتاب‌های مرتبط، استخراج شده، در سه محور اندیشه، احساس و رفتار ارائه گردیده است. در نهایت، با بررسی آموزه‌های اخلاقی دینی، دیدگاه قرآنی، درباره روش تأیید بیان شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که قرآن کریم، روش تأیید را به چند شکل ایجاد حس فضیلت‌جویی، عزتمندی و شرافت در انسان، بیان کرامت ذاتی انسان و استفاده از روش‌های تغافل و توبه به کار گرفته است.

کلیدواژه‌ها: تربیت اخلاقی، رویکرد دل‌مشغولی، رویکرد قرآنی، روش تأیید.

اخلاق و تربیت اخلاقی، با توجه به نقش مهمی که در سرنوشت انسان و جامعه دارد، از دیرباز مورد توجه اندیشمندان و پیشوایان دینی بوده است. بیشترین بخش آموزه‌های دین یهود، مسیحیت و اسلام و سایر ادیان، آموزه‌های اخلاقی است. بیشتر فعالیت‌های بزرگان این ادیان، تأکید بر تربیت اخلاقی مخاطبان بوده است. با این حال، در دوره پس از رنسانس در غرب، به اخلاق و تربیت اخلاقی، بی‌توجهی و گاهی با آن مبارزه شد. این امر موجب شد که این کشورها، از نظر فردی و اجتماعی، دچار آسیب‌های جدی شوند. بنابراین، این تجربه تلخ نشان داد که انسان، اعم از مؤمن یا غیر مؤمن به دین، هیچ‌گاه بی‌نیاز از تربیت اخلاقی نیست. از این رو، امروزه تربیت اخلاقی از موضوعات مهم و مورد توجه اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت، مربیان، معلمان و والدین در مغرب‌زمین شده است و تحقیقات متنوع و متعددی در این زمینه، انجام گرفته و می‌گیرد (داودی، ۱۳۸۵).

قرآن، کتاب اخلاق و تربیت است و از وجوه اعجاز قرآن، اعجاز اخلاقی و ارائه اصول و روش‌های تربیت اخلاقی هماهنگ با فطرت توحیدی انسان است (فیروزمهر، ۱۳۹۳، ص ۱۰-۱۲). قرآن، بهترین نسخه شفابخش بیماری‌های روحی مؤمنان است (اسراء: ۸۲). در قرآن، همه انسان‌ها به کسب فضایل اخلاقی و دوری از رذایل اخلاقی، دعوت شده‌اند (نحل: ۹۰). افزون بر این، خداوند هدف از نزول قرآن را پرورش همه‌جانبه انسان‌ها (تزکیه)، بیان داشته (جمعه: ۲) و همه معارفی که در قرآن مطرح شده، در این راستا قابل ارزیابی است (تاج‌الدین و پازارگادی، ۱۳۸۸). پیامبر اسلام ﷺ نیز هدف از بعثت خویش را به کمال رساندن مکارم اخلاق بیان داشته (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۱۶، ص ۲۱۰) فرموده‌اند: اسلام، همان داشتن اخلاق نیک است (متقی هندی، ۱۴۰۹ق، ج ۳، ص ۱۷).

در روان‌شناسی و علوم تربیتی نیز رویکردهای متنوع و بسیاری در زمینه تربیت اخلاقی وجود دارد؛ اما مهم‌ترین و مشهورترین آنها، رویکرد شناخت و رشد استدلال اخلاقی، رویکرد تربیت‌منش و رویکرد غم‌خواری است (داودی، ۱۳۸۵).

رویکرد شناخت و استدلال اخلاقی از سال ۱۹۶۰م توسط کلبِرگ و همکاران او، در طراحی برنامه‌های مربوط به تربیت اخلاقی مطرح گردید. در این روش، تحول اخلاقی تابعی از رشد و تحول شناختی فرد است. قانونمندی‌های اخلاقی، پیرو قانونمندی‌های شناختی به وجود می‌آید و گذر از مرحله ابتدایی اخلاقی، به مراحل بالاتر، با تحول شناختی کودک حاصل می‌شود (رهنما، ۱۳۸۸، ص ۶۰).

رویکرد تربیت‌منش، ریشه در عقاید اخلاقی فلاسفه فضیلت‌مدار، مانند ارسطو دارد. این رویکرد، از نیمه اول قرن بیستم از سوی بنیادگرایانی مانند بنت، کیلیاتریک، ریان و وینی، به عنوان جانشینی برای رویکردهایی مانند تبیین ارزش‌ها و رشد اخلاقی کولبرگ مطرح شده است (غفاری، ۱۳۸۴). این رویکرد، برخلاف رویکرد شناختی که تنها به ذهن دانش‌آموز و آگاهی‌های اخلاقی او توجه داشت، به پرورش منش

اخلاقی دانش‌آموزان توجه دارد؛ زیرا معتقد است که پرورش شناخت و استدلال اخلاقی در کودکان، به تنهایی موجب نمی‌شود که آنان، اخلاقی زندگی و رفتار کنند.

یکی از رویکردهای جدید در فلسفه اخلاق و تربیت اخلاقی، رویکرد «دل‌مشغولی» یا «مراقبت» است. پایه‌گذاران اصلی این رویکرد، گیلیگان و نل نادینگر می‌باشند (غفاری، ۱۳۸۴). این رویکرد، مهم‌ترین مقدمات اخلاق سنتی مانند فضیلت، استدلال، داوری و جهان‌شمولی را به چالش کشیده، به جای آن بر عنصر عاطفه تأکید می‌کند که موجب تصمیم‌گیری در لحظات تعارض، ارتباط مثبت با یکدیگر، دل‌مشغولی طبیعی و... می‌شود. این دیدگاه، اخلاقی بودن را به ارتباط با دیگران بر مبنای احساس مسئولیت، پذیرندگی و پاسخ‌گویی منوط می‌داند (همان). به‌طور کلی، رویکرد دل‌مشغولی بر عاطفه یا احساس تأکید می‌کند و از لحاظ فلسفی، بر عاطفه‌گرایی و طبیعت‌گرایی عملگرا تکیه دارد. توسل به عقل، منطق یا اصول اخلاقی، در توجیه رفتار اخلاقی چندان مورد توجه متفکران این مکتب نیست و بر مفاهیمی نظیر همدردی، نوع‌دوستی، شفقت و احساس مسئولیت تأکید دارد (همان).

بنابراین، رویکردهای متفاوتی برای تربیت اخلاقی وجود دارد که هر یک، مبانی، اهداف، اصول و روش‌های متفاوتی برای تربیت اخلاقی دارند. از این رو، متصدیان و دلسوزان امر تربیت، آموزش و پرورش در کشور ما، باید این رویکردها را شناخته، با مبانی دینی و ملی کشور ما ارزیابی کنند و در طراحی یک نظام تربیت اخلاقی کارآمد، از آنها استفاده کنند. در این میان، رویکرد دل‌مشغولی، اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا نادینگر، که نظریه‌پرداز اصلی این رویکرد است، خود، مربی و معلمی است که در همه مقاطع آموزشی، از ابتدایی تا دانشگاه تدریس کرده، در کنار تجربه‌های خود در تربیت و تدریس، خدماتی همچون مدیریت و برنامه‌ریزی درسی را برای مدارس عمومی انجام داده است. لذا با مسائل و مشکلات تربیت اخلاقی در جهان کنونی درگیر بوده، نظریات خود را بر اساس تجربه‌های عملی و تحقیقات نظری خویش، در جهت حل این مسائل و مشکلات، ابداع و تبیین کرده است (کلمن، دپ و اورارک، ۲۰۱۱م).

پیشینه پژوهش

با توجه به جدید بودن رویکرد دل‌مشغولی در تربیت اخلاقی، منابعی که به معرفی این رویکرد، به‌ویژه به زبان فارسی پرداخته‌اند، اندک می‌باشند. با این حال، در این زمینه می‌توان از پژوهش‌های غفاری (۱۳۸۴ و ۱۳۸۵) یاد کرد که این رویکرد را معرفی کرده، نقدهای اشخاصی مانند اسلوت، هولمز، استویانوف و کار را به این رویکرد، بیان کرده است. غفاری (۱۳۸۴) در این پژوهش، پیشینه تاریخی عاطفه‌گرایی را بررسی کرده است. حقیقت و مزیدی (۱۳۸۷)، در اثر خود، به معرفی مبانی فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تبیین ارزش‌ها، تربیت منش، رشد شناختی و رویکرد دینی پرداخته‌اند. موحد، باقری و سلحشوری (۱۳۸۷)،

دیدگاه‌های تربیتی غزالی را بر دیدگاه‌های تربیتی نادینگز تطبیق داده‌اند. حاتمی و غفاری (۱۳۹۳)، نیز مبانی و اصول فلسفی و هستی‌شناسی در اخلاق ارتباطی نادینگز و کتاب *مفاتیح الحیات* جوادی آملی را بررسی کرده، به نقد مبانی و اصول اخلاق ارتباطی نادینگز پرداخته‌اند. سجادی (۱۳۷۹)، نیز در مقاله «رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی»، به صورت کلی به معرفی برخی رویکردهای تربیت اخلاقی و برخی روش‌های تربیت اخلاقی، پرداخته است. نادری (۱۳۹۲)، در پایان‌نامه «بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی بر اساس رویکرد عاطفه‌گرایی»، نشان داد که بر اساس روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد دل‌مشغولی، آموزش‌های اخلاقی معلمان، بیشتر بر اساس روش‌های سرمشق‌دهی و تأیید است و کمتر از روش‌های گفت‌وگو و ارائه تکالیف استفاده می‌کنند.

پژوهش‌هایی که به معرفی تربیت اخلاقی اسلامی و قرآنی پرداخته است و مبانی، اصول، اهداف و روش‌های آن را بیان کرده است، بسیار فراوان و متنوع است. مثلاً کسانی همچون فیض کاشانی (۱۳۷۶) و نراقی (۱۳۷۸)، با سبکی سنتی، فضائل و رذایل اخلاقی را برشمرده، روش‌های اسلامی رفع و دفع رذایل و ایجاد و تقویت فضایل را بیان کرده‌اند. افزون بر منابع قدیمی، امروزه، پژوهش‌هایی با سبک جدید، در زمینه تربیت و تربیت اخلاقی اسلامی و قرآنی، انجام گرفته است. باقری (۱۳۸۵) تلاش کرده است با سبکی نوین و کاربردی، مبانی، اصول و روش‌های تربیت اسلامی را ارائه کند. روحانی‌نژاد (۱۳۸۹) و مطهری (۱۳۸۲) نیز به بیان برخی از اصول، اهداف و روش‌های تربیت در اسلام پرداخته‌اند. فیروزمهر (۱۳۹۳) برخی مبانی، اهداف، اصول و روش‌های تربیت اخلاقی را از نگاه قرآن، بیان کرده است.

بیان مسئله

اگرچه پژوهش‌هایی در زمینه تربیت اخلاقی در قرآن و رویکرد دل‌مشغولی انجام شده است، اما تاکنون کتاب یا مقاله‌ای به صورت تخصصی، روش تأیید را بررسی نکرده، و دیدگاه قرآن را در این زمینه، بیان نکرده است. از این‌رو، این پژوهش در تلاش است به بررسی روش تأیید پرداخته، دیدگاه رویکرد دل‌مشغولی و قرآن را در این باره بیان کند. از این‌رو، این پژوهش درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش‌هاست:

۱. اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی، در رویکرد دل‌مشغولی و اهداف و روش‌های برگرفته از آموزه‌های اخلاقی قرآن چیست؟

۲. روش تأیید چیست، چه مشابهت‌ها و تفاوت‌هایی میان روش القا (تلقین) و تأیید وجود دارد؟

۳. مواضع دیدگاه قرآنی و رویکرد دل‌مشغولی درباره روش تأیید در تربیت اخلاقی چگونه است؟

روش انجام این پژوهش، توصیفی-تحلیلی و مقایسه‌ای است؛ به این شکل که ابتدا، رویکرد دل‌مشغولی و اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی در آن، با مراجعه به کتاب‌ها و مقالات مرتبط بیان شده است. سپس، اهداف و

روش‌های تربیت اخلاقی در قرآن، با مراجعه به آیات قرآن و کتاب‌های مرتبط، استخراج شده و در سه محور اندیشه، احساس و رفتار ارائه گردیده است. در نهایت، با بررسی آموزه‌های اخلاقی قرآن، دیدگاه قرآن، درباره روش تأیید بیان شده است.

۱. اخلاق و تربیت اخلاقی در رویکرد دل‌مشغولی

در دل‌مشغولی، فرد با ملاحظه نیاز و کاستی‌ها در موضوعات مختلفی که ممکن است مورد دل‌مشغولی وی واقع شوند، دچار حالت رنج درونی می‌شود و در حالتی از رنج و اضطراب قرار می‌گیرد. در واقع، این حالت او را بیدار می‌کند تا از خود فراتر برود. بر اثر همین بیداری و حالت، نیازهای دیگران را نیازهای خود دانسته، در جهت برآورده کردن آنها به گونه‌ای تلاش می‌کند که دیگری را خود فرض می‌کند. در واقع، اساس این رویکرد، میل عاطفی نسبت به دیگران است. این میل، ناشی از تجربه‌هایی است که فرد در کودکی یا در گذشته، مورد دل‌مشغولی قرار گرفته است (حاتمی و غفاری، ۱۳۹۳). این رویکرد، بر زندگی با یکدیگر، ایجاد، نگهداری و توسعه روابط مثبت و همچنین بر انگیزش در تربیت اخلاقی تأکید دارد. بنابراین، دل‌مشغولی باید در راستای رفاه، حمایت و بزرگی شخص مورد دل‌مشغولی باشد (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۶۰).

هدف از تربیت اخلاقی در رویکرد دل‌مشغولی، وارد کردن اخلاق در زندگی روزمره، اجتناب از آسیب رساندن به دیگران و بهبود بخشیدن به روابط انسان با دیگر موجودات است (نادینگز، ۲۰۰۲، ص ۱۱). از این رو، نادینگز اقسام دل‌مشغولی را این‌گونه برمی‌شمارد:

۱. دل‌مشغولی برای خود: این دل‌مشغولی شامل زندگی بدنی (ورزش، استراحت و تغذیه مناسب)، زندگی معنوی، زندگی شغلی و زندگی تفریحی می‌شود.

۲. دل‌مشغولی در حوزه درونی که به دو شکل رابطه برابر و رابطه نابرابر وجود دارد.

۳. دل‌مشغولی برای افراد غریبه و دور: این‌گونه دل‌مشغولی، به دل‌مشغولی در جهان گسترده‌تر، غریبه‌ها، خارجی‌ها و افراد معلول می‌پردازد. البته این دل‌مشغولی با مشکلات بیشتری صورت می‌گیرد؛ زیرا با کسانی که دور هستند، کمتر می‌توان روابط متقابل برقرار کرد. بنابراین، قادر به ارائه همدلی متقابل نیستیم. پس در برابر کسانی که امید به پاسخ متقابل آنها نیست، الزام و وظیفه کمتری داریم.

۴. دل‌مشغولی برای جانداران، گیاهان و زمین: نادینگز معتقد است، زندگی ما به زندگی حیوانات و گیاهان وابسته است. بنابراین، دل‌مشغولی برای حیوانات، گیاهان و محیط زیست نیز یکی دیگر از لوازم زندگی اخلاقی است.

۵. دل‌مشغولی برای جهان مصنوع: هرچند اشیا تأثیر اخلاقی مستقیمی بر ما ندارد، اما چگونگی رفتار ما با اشیا، بر زندگیمان اثرگذار است. بنابراین، رفتار غمخوارانه در این حوزه، شامل استفاده به‌جا و درست از اشیا، حفظ و مراقبت از آنها، ساخت، مرمت یا تعمیر آنها و درک و شناخت ارزش آنهاست.

۶ دل مشغولی برای اندیشه‌ها: در بحث دل مشغولی برای اندیشه‌ها، به علائق دانش‌آموزان پرداخته، گفته شده است به جای اینکه بر موضوعات خاصی متمرکز شویم، باید بدانیم که دانش‌آموزان به چه چیزهایی علاقه نشان می‌دهند. بنابراین، باید به این علائق احترام گذاشت. اگر بخواهیم دل مشغولی برای اندیشه‌ها محقق شود، باید دید دانش‌آموزان مایل به یادگیری چه چیزهایی هستند؛ برنامه تربیتی، باید با توجه به سطح درک آنها تنظیم شود. دانش‌آموزانی که نسبت به موضوعی علاقه‌مند نیستند، در سطح دیگری قرار داده می‌شوند. این امر، به معنای سطح پایین‌تر نیست، بلکه سطحی متفاوت است و هر دانش‌آموزی باید در سطحی قرار گیرد که خود او انتخاب می‌کند و مفید تشخیص می‌دهد (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۶۰-۶۳). به عقیده نادینگر، ایجاد چنین مدارس و کلاس‌هایی، موجب پرورش نابغه‌ها، در رشته‌های مختلف علمی می‌شود (نادینگر، ۱۹۹۲م، ص ۶۰).

روش‌های تربیت اخلاقی، که رویکرد دل مشغولی برای رسیدن به هدف تربیت اخلاقی خود، به کار می‌گیرد، عبارتند از:

ارائه الگو

این رویکرد، می‌کوشد منظور خود از دل مشغولی را از طریق الگوهای خارجی، که دل مشغولی را در رفتار خویش نمایش می‌دهند، به متربیان معرفی کند؛ نه صرفاً در گفته‌ها و نوشته‌ها (نادینگر، ۱۹۹۸م، ص ۱۳۱). مربیان، معلمان و والدین، از الگوهای اصلی در تربیت اخلاقی به شمار می‌روند (رهنما، ۱۳۸۸، ص ۵۶). نادینگر معتقد است دانش‌آموزان از راه الگوها یاد می‌گیرند که چگونه نسبت به دیگران غم‌خواری کنند؟ همچنین، تشویق می‌شوند که آن رفتارها را برای خودشان انجام دهند (منصوری قزالحصار، ۱۳۹۴، ص ۳۸-۳۹).

گفت‌وگو

«گفت‌وگو» به معنای سخن گفتن، گفت‌وگوی متقابل یا ارائه شفاهی بحث‌ها برای طرف مقابل، که صرفاً پاسخ به سؤالات پراکنده باشد، نیست؛ بلکه روند و پایان آن، از ابتدا مشخص نیست. گفت‌وگو چیزی نیست که از قبل، درباره آن تصمیم گرفته شده باشد و بعد در کلاس درس، به بحث گذاشته شود. پس گفت‌وگو می‌تواند تفریحی یا جدی، منطقی یا تخیلی، هدف‌مدار یا فرایندمدار باشد؛ اما همیشه در جست‌وجوی چیزی است که در آغاز معین نشده است. گفت‌وگو، فرصت‌هایی را به یادگیرندگان برای سؤال کردن از علت مسائل می‌دهد و از این طریق بر آگاهی آنان می‌افزاید. نادینگر معتقد است، یکی از علل جرم و بزهکاری، به‌ویژه در نوجوانان، تصمیمات جاهلانه نادرست است. بنابراین، نوجوانان می‌توانند از طریق گفت‌وگو آگاه شده، تصمیمات درست بگیرند و از جرم، دور بمانند (نادینگر، ۱۹۹۲م، ص ۲۳). گفت‌وگو در مورد دل مشغولی، در سه

سطح به متریبی کمک می‌کند: اول اینکه، بدون گفت‌وگو نمی‌توان دل‌مشغولی را به درستی الگوسازی کرد. دوم اینکه، متریبی با صحبت کردن در مورد دل‌مشغولی، با آشکال مختلف آن آشنا شده، در نتیجه بهتر خواهد توانست رفتارهای مختلف بزرگسالان، همچون سخت‌گیری یا سهل‌گیری را به عنوان دل‌مشغولانه یا غیر آن، ارزیابی و طبقه‌بندی کند (غفاری، ۱۳۸۴). سوم، با گفت‌وگو می‌توان با دیگران، ارتباط عاطفی دل‌مشغولی برقرار کرده، آن رابطه را حفظ کرد (نادینگز، ۱۹۹۲م، ص ۲۳).

عمل

نادینگز می‌گوید: ما و بچه‌ها، نیاز داریم که دل‌مشغولی را به صورت عملی تمرین کنیم. مثلاً دانش‌آموزان در تعمیر وسایل آسیب‌دیده کمک کنند؛ در حفظ نظافت محیط همکاری کنند؛ والدین را در کارهای خانه یاری دهند و مواردی از این قبیل. بنابراین، باید ساختار قانونی و فرصتی فراهم شود تا دانش‌آموزان در خانه، مدرسه، پارک‌ها، بیمارستان‌ها، ادارات، مزارع کشاورزی و مانند آن، بتوانند دل‌مشغولی را به صورت عملی، تمرین و تجربه کنند (نادینگز، ۱۹۸۶م، ص ۱۸۷). تجربه عملی کارهای دل‌مشغولانه و مشارکت گروهی متریبان در آنها، از یک سو، ظرفیت توجه‌کنندگی و ارتباط بین‌فردی دانش‌آموزان را توسعه خواهد داد (غفاری، ۱۳۸۴). از سوی دیگر، متریبان با فواید و پیامدهای رفتارهای اخلاقی و غم‌خوارانه خود مواجه می‌شوند. این امر، نقش مهمی در تربیت اخلاقی آنان خواهد داشت (رهنما، ۱۳۸۸، ص ۶۶).

تأیید

وجه تمایز رویکرد دل‌مشغولی از سایر رویکردها، در روش تربیتی تأیید است (نادینگز، ۱۹۹۸م، ص ۱۳۲). در روش تأیید، ما شخصیت یا کار مخاطب را به بهترین شکل ممکن، به گونه‌ای که مطابق با واقع باشد، ارزیابی کرده، کارهای او را به بهترین انگیزه‌های واقعی ممکن، نسبت می‌دهیم (نادینگز، ۲۰۰۲م، ص ۲۸۸). در ادامه، به صورت مفصل از این روش، بحث خواهد شد.

۲. اخلاق و تربیت اخلاقی در آموزه‌های قرآنی

قرآن، کتاب و برنامه جامع تربیت است (فیروزمهر، ۱۳۹۳، ص ۱۳۹). این کتاب، انسان‌ها را به گام نهادن در مسیر رشد و تربیت، تشویق کرده، ویژگی‌های نیک اخلاقی و صاحبان این ویژگی‌ها را ستوده (فرقان: ۶۳-۷۶) و خصوصیات بد اخلاقی و صاحبان آنها را، نکوهش کرده است (ماعون: ۷-۱). اهدافی که قرآن برای تربیت اخلاقی انسان در نظر دارد و روش‌های قرآن برای رسیدن به آنها، در سه حوزه اهداف و روش‌های پرورش اندیشه اخلاقی، اهداف و روش‌های پرورش احساسات اخلاقی، اهداف و روش‌های پرورش رفتار اخلاقی قرار دارد که در ادامه به آنها اشاره خواهد شد.^۱

۱-۲. اهداف و روش‌های پرورش اندیشه اخلاقی

پرورش بعد شناختی و فکری متربی و آشناسازی او با ویژگی‌های اخلاقی خوب و بد و قواعد و اصول اخلاقی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تربیت اخلاقی دارد (داودی، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۹۴). از این رو، قرآن در تربیت اندیشه اخلاقی انسان، دو هدف دارد: پرورش آگاهی اخلاقی متربی و پرورش فهم و تعقل اخلاقی او.

یکی از اهداف تربیت اخلاقی در قرآن، دادن برخی شناخت‌های اخلاقی به متربی و آشناسازی او با اصول و ارزش‌های اخلاقی است. مثلاً انسان به خوبی و ارزشمند بودن بخشش و کمک به دیگران، آگاه است. اما پرسشی که مطرح می‌شود، اینکه بخشیدن از مال خود به دیگران، تا چه اندازه‌ای رواست؟ خداوند حکیم در آیه ۲۹ سوره اسراء به این پرسش پاسخ می‌دهد که در بخشش، میانهر و باشید؛ یعنی نه آن اندازه بخیل باشید که هیچ خیری از شما به دیگران نرسد و دیگران، شما را سرزنش کنند (ملوم) و نه آن‌گونه ببخشید که خودتان نیازمند و درمانده (محسور) شوید (سید بن قطب، ۱۳۱۴ق، ج ۴، ص ۲۲۲۴). قرآن برای پرورش آگاهی اخلاقی انسان، از روش‌های زیر استفاده می‌کند:

دادن بینش صحیح به انسان در مورد هستی

قرآن تلاش می‌کند تا بینش و دیدگاهی صحیح به انسان‌ها، در زمینه‌های مختلف بدهد. مثلاً در مورد نظام هستی (آل عمران: ۱۶۷)، درباره دنیا و حقیقت زندگی (کهف: ۷)، در زمینه حقیقت انسان و جایگاه او در نظام هستی (فاطر: ۱۵)، در مورد تاریخ، جامعه و آینده بشر در زمین (مجادله: ۲۱) و درباره مرگ و پس از مرگ (عنکبوت: ۶۴). برای مثال، قرآن این شناخت را به انسان می‌دهد که زندگی حقیقی و ابدی او، پس از مرگ است (عنکبوت: ۶۴) و انسان در جهان پس از مرگ، سزای کارهای خود را می‌بیند (آل عمران: ۱۸۵). از دیدگاه قرآن، یقین به جهان پس از مرگ و حسابرسی کارهای انسان در آن جهان، موجب فروتنی انسان (بقره: ۴۵-۴۶)، افزایش بردباری انسان در سختی‌ها (بقره: ۱۵۵-۱۵۶)، راحت شدن نیکوکاری و کمک به نیازمندان برای انسان (نمل: ۳)، دادگری و رعایت حقوق دیگران (اعراف: ۲۹) و مانند آن است.

بیان صفات اخلاقی نیک و بد و آثار و عواقب آنها

قرآن ویژگی‌های اخلاقی زیبا و زشت را برای مخاطبان نام برده، تعریف و تحلیل می‌کند (داودی، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۱۲۸). برای مثال، قرآن جهت دور نگه داشتن افراد از تکبر و غرور، برخی آثار آن را بیان داشته است. مانند بی‌توجهی به عقل و منطق (غافر: ۳۷)، دور شدن از خداوند (لقمان: ۱۸) و همراه با شیطان، به جهنم وارد شدن (اعراف: ۱۸). همچنین، یکی از صفاتی که خداوند از آن تمجید کرده، حیا داشتن است (قصص: ۲۵). «حیا» در لغت به معنای رنجش و بی‌زاری نفس انسان، از زشتی‌ها و ترک آنهاست (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۶۸). وجود این صفت در انسان، موجب دور شدن انسان از آلودگی‌ها و رفتارهای زشت است (اسدیان، قطبی و شعیری، ۱۳۹۴).

تبیین موانع رفتارهای اخلاقی و راه‌های غلبه بر آنها

برای نمونه، آیات ۲۶۷-۲۶۸ سوره بقره، موانع انفاق و کمک به نیازمندان را بیان می‌کند. علامه فضل‌الله در تفسیر این آیات می‌گوید: انسان به خاطر علاقه‌ای که به اموالش دارد، ذاتاً بخیل است. افزون بر این، اگر بخواهد به نیازمندان کمک کند، شیطان او را وسوسه کرده، نسبت به از دست دادن ثروتش و فقیر شدن، می‌ترساند. به این شکل انسان از کمک کردن به نیازمندان، منصرف می‌شود. اما خداوند برای اینکه انسان بتواند بر این ترس غلبه کرده، به نیازمندان کمک کند، می‌فرماید: روزی انسان به دست خداست و بخشش، ثروت انسان را زیاده‌تر کرده، علاوه بر این، سبب بخشیده شدن گناهان انسان می‌شود (فضل‌الله، ۱۴۱۹ق، ج ۵، ص ۱۰۶).

یکی دیگر از مهم‌ترین اهداف تربیت اندیشه اخلاقی در قرآن، پرورش فهم و تعقل اخلاقی در مرتبه است (عابدی، ۱۳۸۴). مقصود از «پرورش تفکر» و «تعقل اخلاقی» این است که مرتبه با عقل و بینش پرورش یافته، بر اساس تعالیم دینی، به معیارهایی دست یابد که بتواند بایدها، فضیلت‌ها و امور سودمند و همچنین نبایدها، ردیلت‌ها و امور زیان‌آور را بشناسد و بر اساس آن، ردیلت‌ها را از خود دور کرده، خود را به فضایل اخلاقی آراسته کند (داودی، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۱۳۲). قرآن برای پرورش فهم و تعقل اخلاقی مرتباً از روش‌های زیر استفاده می‌کند:

بیان دلیل دستورهای اخلاقی

به عنوان نمونه، قرآن هنگامی که در آیات ۹۰-۹۱ سوره مبارکه مائده، می‌خواهد حرمت شراب و قمار را بیان کند، علت حرام شدن آنها را نیز می‌گوید. قرآن، این دو را رجز، به معنای چیز نجس و ناپاک، و کاری شیطانی که سبب ایجاد دشمنی و کینه در میان افراد، متزلزل کردن جامعه و غافل شدن از خداست، معرفی می‌کند (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۳، ص ۳۷۰). به کارگیری این شیوه، از یک سو، موجب می‌شود که مرتبه با علت حرمت مشروب و قمار، آشنا شده، راحت‌تر و بهتر از آنها دوری کند. از سوی دیگر، موجب می‌شود مرتبه به این فهم و شناخت برسد که از کارهای زیان‌آوری که سبب غافل شدن از خداوند و ایجاد کینه و دشمنی میان او و دیگران است، دوری کند.

داستان‌گویی

قرآن، برای پرورش اخلاقی مخاطبان، ۲۲۱ داستان تربیتی نقل کرده است (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷). برای نمونه، خداوند، داستان صاحبان باغ میوه را نقل می‌کند (قلم: ۱۷-۳۴). داستان از این قرار است که پیرمردی مؤمن، باغی خرم و بزرگ داشت. او هر سال، بخشی از میوه‌های باغ را به نیازمندان می‌داد. وقتی که پیرمرد از دنیا رفت، فرزندان او گفتند: از این پس سهمی به نیازمندان نمی‌دهیم. آنها، برای اینکه هنگام چیدن میوه‌ها، نیازمندان، آنان را نبینند و سر نرسند، قرار گذاشتند صبح زود و در تاریکی، برای چیدن میوه‌ها بروند.

زمانی که آنها به باغ رسیدند، دیدند که جز ویرانه و سوخته‌ای، از باغ باقی نمانده است. این داستان، نشان می‌دهد کمک به نیازمندان، بیش و پیش از آنکه به سود نیازمندان باشد، به سود و مصلحت خود یاری‌کننده است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲۴، ص ۳۹۴).

تمثیل

در این روش، نکته‌های پیچیده و فراوان اخلاقی، در قالب مثال، روشن و ملموس شده، متربی به راحتی آنها را درک می‌کند (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷). برای نمونه، قرآن برای تبیین نقش انفاق در حفظ و افزایش مال انفاق‌کننده می‌فرماید: اموال کسانی که برای رضایت خداوند به نیازمندان کمک می‌کنند، مانند باغی است که روی تپه‌ای قرار دارد و هم باران شدید و هم باران اندک، برایش سودمند است و محصولاتش را افزون می‌کند. اما کار کسانی که برای ریا انفاق می‌کنند، یا پس از انفاق، منت می‌گذارند، مانند دانه‌ای است که بر سنگی که اندک خاکی بر آن نشسته، پاشیده است و با اندک باد و بارانی، خاک و دانه‌ها، شسته شده، فاسد و نابود می‌گردد (بقره: ۲۶۴-۲۶۵).

۲-۲. اهداف و روش‌های پرورش احساس‌ها و گرایش‌های اخلاقی

قرآن، افزون بر توجه به اندیشه انسان، توجه ویژه‌ای نیز به تربیت گرایش‌ها و احساسات اخلاقی انسان کرده است. روش‌هایی که قرآن برای تربیت احساسات اخلاقی انسان استفاده کرده، عبارتند از:

محبت

این روش، از بهترین روش‌های تربیت اخلاقی اسلام است. محبت، نیروی فراوانی در برانگیختن احساسات درونی و شکوفا کردن گرایش‌های متعالی انسان دارد؛ به گونه‌ای که هرگاه انسان به چیزی دل بندد، این دل‌بستگی چنان او را مجذوب خود می‌سازد که همه تمایلات و رغبت‌های خود را متوجه خویش می‌کند (حاجی‌بابائیان، ۱۳۸۸، ص ۱۹۹). از این رو، مربی برای ایجاد و استوار کردن رابطه محبت آمیز میان خود و متربی، باید این علاقه و دوستی خود به متربی را بیان کند. این ابراز علاقه، موجب می‌شود که متربی نیز مربی خود را دوست داشته باشد و با جان و دل به رهنمودهای او گوش داده، عمل کند (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۲۳۱). قرآن نیز از این روش استفاده کرده، گاهی نعمت‌هایی را که خداوند به انسان داده است، یادآوری می‌کند (الرحمن: ۱-۲۴؛ بقره: ۲۹؛ روم: ۲۱) تا محبت خداوند در دل انسان زیاد شود (فیروزمهر، ۱۳۹۳، ص ۳۶۸). گاهی نیز می‌فرماید: خداوند، فلان عمل یا کسانی که فلان صفت (مانند عدالت) را دارند، دوست دارد (حجرات: ۱۰؛ ممتحنه: ۸؛ بقره: ۱۹۵) تا مؤمنان به سمت آن و کسانی که آن ویژگی را دارند، گرایش پیدا کنند. در برخی موارد می‌فرماید: خداوند، فلان عمل یا کسانی که فلان صفت (مانند غرور) را دارند، دوست ندارد (نساء: ۳۶؛ لقمان: ۱۸؛ قصص: ۷۷) تا مؤمنان از آن رفتار و صفت اخلاقی و از کسانی که به آن آلوده‌اند، دوری کنند.

روش الگویی، از اساسی‌ترین روش‌های تربیت اخلاقی است (حقیقت و مزیدی، ۱۳۸۷). در این روش، مربی می‌کوشد نمونه‌ی حالت یا رفتار نیک را در معرض دید متربی قرار دهد، تا او از آن اسوه پیروی کرده، آن حالت یا رفتار را در خویش پدید آورد (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۴۴). قرآن کریم نیز از این روش استفاده کرده، برخی افراد را به عنوان اسوه، معرفی می‌کند تا انسان‌ها، از ایشان الگو بگیرند. مانند ابراهیم و اسماعیل علیهم‌السلام که الگوی تسلیم بودن در برابر خداوندند (صافات: ۱۰۲-۱۰۳). سلیمان علیه‌السلام که الگوی بندگی در اوج قدرت است (نمل: ۴۰) و حضرت محمد صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم که الگوی کامل برای بشریت است (احزاب: ۲۱).

برانگیختن و بازداشتن

ترغیب و ترهیب یا برانگیختن و بازداشتن، به معنای ایجاد شوق و رغبت در فرد، برای انجام کاری یا ایجاد ترس در او برای ترک رفتاری است (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۴۲۲). برای مثال، خداوند برای برانگیختن مسلمانان برای کمک به مظلومان، میل فطری یاری رساندن به نیازمندان و ستم‌دیدگان را در آنان برانگیخته، می‌فرماید: شما را چه شده است که به داد ستم‌دیدگان نمی‌رسید (نساء: ۷۵). همچنین ثروتمندانی را که به دارایی خود، مغرور شده، به دیگران با دیده‌ی حقارت می‌نگرند و از مردم، عیب‌جویی و بدگویی می‌کنند، تهدید کرده، می‌فرماید: وای بر آنها! آنها بعد از مرگشان، در آتشی که جسم و روح آنها و درون و بیرونشان را می‌سوزاند، عذاب می‌شوند (همزه: ۱-۹).

۲-۳. اهداف و روش‌های پرورش رفتار اخلاقی

هدف اصلی در تربیت اخلاقی، ایجاد و تقویت عادت‌های رفتاری مطلوب در متربی است (حاتمی و غفاری، ۱۳۹۳)، به‌گونه‌ای که متربی بتواند به آسانی، در هر شرایط و در هر موردی، رفتار شایسته اخلاقی متناسب با آن را انجام دهد (داودی، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۹۴). به همین دلیل، قرآن تأکید فراوانی بر رفتارهای اخلاقی دارد و همواره در کنار سفارش به ایمان، به عمل صالح نیز سفارش کرده (بینه: ۷؛ عصر: ۳)، آن را نشانه‌ی راستی و درستی ایمان می‌داند (انفال: ۲-۴ و ۷۴). قرآن برای ایجاد توانایی انجام تکالیف اخلاقی در متربیان، روش‌های زیر را به کار گرفته است:

تمرین عملی دادن به متربی

در شرایع آسمانی، برخی از دستورات عمل‌ها و تکالیف شرعی، در نظر گرفته شده است که متربی باید پیوسته آنها را به‌جا آورد. انجام پیوسته این تکالیف شرعی، اعتدال و بهبود صفات اخلاقی درونی انسان را به دنبال دارد (نصیرالدین طوسی، بی‌تا، ص ۱۳۱؛ نراقی، ۱۳۷۸، ص ۷۱). مانند نماز خواندن که بر همه انسان‌ها واجب شده است (نساء: ۱۰۳) که روحیه‌ی تکبر و طغیان را در آنان می‌شکند (ابن بابویه، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۲۴۸) و انسان را از کارهای زشت بازداشته (عنکبوت: ۴۵)، او را در تحمل سختی‌ها و حل مشکلات، یاری می‌کند (بقره: ۱۵۳).

تشویق

در روش تشویق، پی از اینکه مرتبی عمل اخلاقی را انجام داد، برای اینکه عمل اخلاقی او، تکرار شده، ترک نشود، او را تشویق می‌کنند (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۳۳۴). این تشویق و تأیید ممکن است، با تعریف و تمجید زبانی باشد، یا هدیه‌های مادی، یا معنوی. مانند اینکه خداوند از مسلمانانی که با پیامبر اسلام ﷺ پیمان وفاداری بستند و به آن وفا کردند، تشکر کرده، می‌فرماید: به خاطر این وفاداری، شما را در جنگ با مشرکان، با اینکه تعداد و امکانات شما اندک بود، پیروز گردانیدیم و غنائم فراوانی به شما دادیم (فتح: ۱۸-۲۰).

تنبیه

اگر عمل ضد اخلاقی از مرتبی سر زد، برای جلوگیری از تکرار آن، مرتبی تنبیه می‌شود (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۳۳۴). برای مثال، خداوند می‌فرماید: ما به بنی اسرائیل در زمان حضرت موسی ﷺ نعمت آسایش و غذاهای لذیذی دادیم که به راحتی در اختیارشان قرار می‌گرفت؛ اما آنها در برابر این (نعمت‌ها)، ناسپاسی کردند و ما این نعمت‌ها را از آنها گرفتیم (بقره: ۵۷-۶۱).

مواجه شدن با نتایج عمل

بر اساس این روش، به مرتبی اجازه داده می‌شود تا زیان یا سود عمل خود را دیده و درک کند. هنگامی که فرد ببیند پیامد عمل او، سود یا زیان خودش است، انگیزه‌های درونی برای انجام یا ترک آن عمل پیدا می‌کند (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۵۱). مثلاً خداوند می‌فرماید: بنی اسرائیل دو بار به قدرت و رفاه رسیدند. اما طغیان و فساد کردند و هربار، قدرتمندانی را بر آنان شوراندیم تا آنان را تار و مار کردند. سپس، خطاب به بنی اسرائیل می‌فرماید: اگر نیکی کنید یا بدی، به خود کرده‌اید (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۲۸، ذیل آیات ۴-۷ اسراء).

توبه

یکی از روش‌های تربیتی بسیار مؤثر، روش توبه و بازگشت است (روحانی‌نژاد، ۱۳۸۹، ص ۱۴۴) که در ادامه به آن می‌پردازیم.

۳. بررسی روش تأیید در تربیت اخلاقی در رویکرد دل‌مشغولی و آموزه‌های اخلاقی قرآن

گفته شد یکی از مهم‌ترین روش‌های تربیت اخلاقی در رویکرد دل‌مشغولی، که وجه تمایز رویکرد دل‌مشغولی از سایر رویکردها است، روش تأیید می‌باشد (غفاری، ۱۳۸۴). در روش تأیید، مربی شخصیت یا کار مرتبی را به بهترین شکل ممکن، به گونه‌ای که مطابق با واقع باشد، ارزیابی کرده، کارهای او را به بهترین انگیزه‌های واقعی ممکن، نسبت می‌دهد (نادینگر، ۲۰۰۲م، ص ۲۸۸). به وسیله فرایند تأیید، مربی، خود بهتری را در فرد نشانه می‌رود؛ اما عمل خاص او را تأیید نمی‌کند. برای مثال، اگر رفتار غیرمخوارانه از مرتبی سر زد، مربی به او می‌گوید: «هن

می‌دانم شما سعی دارید به دوستان کمک کنید...» (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۹۱). تأیید واقعی، مستلزم شناخت درست و کافی افراد مورد دل‌مشغولی است، به گونه‌ای که مری بتواند انگیزه زیرین آنها را به گونه‌ای که هم‌خوان با واقعیت باشد، مورد اشاره قرار دهد. در این صورت، فرد مورد دل‌مشغولی، چنین انتسابی را خواهد پذیرفت که در واقع، این آن چیزی بوده است که او می‌خواسته انجام دهد. چنین تأییدی، قوت قلبی برای فرد مورد دل‌مشغولی به‌شمار می‌آید (غفاری، ۱۳۸۵، ص ۹۱).

فرایند تأیید، مانع سرزنش کردن متربی شده، دیدگاه متربی را نسبت به خود ارتقا داده، سبب ایجاد یک تصویر بهتر از متربی نزد خویش می‌گردد (نادینگز، ۲۰۰۲، ص ۲۸۹). بابر، تأیید را عملی تصدیق‌کننده و تشویق‌کننده معرفی می‌کند؛ زیرا معتقد است هنگامی که ما از سوی دیگران مورد تأیید قرار می‌گیریم، سعی می‌کنیم با آنها هم‌رنگ شویم و به دنبال این هستیم که خود بهتری را برای خودمان در نظر بگیریم (منصوری قرالحصار، ۱۳۹۴، ص ۴۰). بنابراین، تأیید و تلقین، از این جهت مشابهت دارند که در هر دو، مری در پی القای چیزی به متربی است. اما در روش تأیید، مری در مواردی که رفتار اشتباهی از متربی سر زده است، میان رفتار اشتباه متربی و شخصیت خوب و خیرخواه او، تفاوت می‌گذارد؛ از یک سو، رفتار ناپسند او را نکوهش می‌کند. از سوی دیگر، شخصیت نیک او را می‌ستاید و عزت نفس او را تقویت می‌کند. افزون بر اینها، رفتار درست را نیز به او نشان می‌دهد. درحالی‌که در روش تلقین، زشتی و زیبایی صفات و رفتارهای اخلاقی، بدون بیان دلیل خوبی و بدی آنها به متربی القا می‌شود. از این‌رو، چون در روش تلقین، رشد عقلانی، دانشی و بینشی برای متربی وجود ندارد، برخی از صاحب‌نظران، تلقین را به عنوان روش تربیتی قبول ندارند (صفایی حائری، ۱۳۸۶، ص ۱۵۰؛ باقری، ۱۳۷۹؛ حیدری و نصربختباری، ۱۳۸۸). بررسی آموزه‌های اخلاقی قرآن نشان می‌دهد که قرآن کریم، بسیار پیش‌تر از این، روش تأیید را به چند صورت، به کار گرفته است:

۱. بیان کرامت ذاتی انسان

همان‌گونه که گفته شد، روش تأیید در پی ایجاد تصویری بهتر از متربی نزد خویش است (نادینگز، ۲۰۰۲، ص ۲۸۹) و همین هدف در قرآن کریم نیز دنبال می‌شود. بر اساس آموزه‌های قرآن، خداوند در انسان از روح خود دمیده (ص: ۷۱-۷۲) و او را از بهره‌های درونی ویژه‌ای، مانند عقل و علم، برخوردار کرده و او را برتر از سایر آفریدگان قرار داده و زمین و آنچه را در آن است، برای زندگانی او و رشد و رسیدنش به کمال آفریده است (بقره: ۲۹). بنابراین، از دیدگاه قرآن، انسان از هر نژاد، قبیله، زبان، جنس، رنگ و سن، دارای بهترین نوع آفرینش و برخوردار از عزت و کرامت ذاتی است (اسراء: ۷۰). به همین دلیل، فرشتگانی که تنها و تنها، برای خداوند سجده می‌کردند، دستور می‌یابند که در برابر این آیت بزرگ الهی، به سجده افتند (حجر: ۲۸-۳۰). از این‌رو، خداوند برای یاری رساندن به انسان در حفظ کرامت ذاتی خود و پرورش آن، تا رسیدن به مقام والاتر از فرشتگان، کتاب کریم خود را برای تربیت آنان فرستاده است (جوادی آملی، ۱۳۸۱، ص ۳۳۱).

۲. ایجاد حس فضیلت‌جویی، عزت‌مندی و شرافت در انسان

در فرایند تأیید، تصویر و حسی بهتر از متربی نزد خویش ایجاد می‌گردد (نادینگر، ۲۰۰۲م، ص ۲۸۹). قرآن نیز با بیان آفرینش و فطرت آسمانی انسان و جایگاه بلند او در نظام آفرینش، از یک سو، حس فضیلت‌خواهی را در انسان، بیدار و بارور می‌کند (فیروزمهر، ۱۳۹۳، ص ۱۲۶-۱۲۸). مقصود از «حس فضیلت‌جویی» این است که انسان به‌گونه‌ای آفریده شده است که به فضایی چون تقوا، راستی، فداکاری و مانند اینها گرایش دارد. گرایش او به این امور، به این دلیل است که آنها از نظر عقلی و معنوی، نیک و پسندیده‌اند. بر اساس این میل، انسان به دنبال چیزهایی است که احساس می‌کند، کمال و فضیلت است؛ هرچند ممکن است در شناخت خود، دچار اشتباه شده، چیزی را بطلبد که در حقیقت نقص و ردیلت باشد و از چیزهایی که گمان می‌کند نقص و ردیلت است، دوری می‌کند؛ هرچند که شاید در شناخت خود، اشتباه کند و از فضایل حقیقی، دوری کند (همان). از سوی دیگر، حس کرامت، عزت نفس و بزرگی را در انسان ایجاد می‌کند (فیروزمهر، ۱۳۹۳، ص ۱۲۶-۱۲۸). منظور از «عزت نفس»، حکم ارزشی فرد درباره خود و توانایی‌هایش می‌باشد (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۱۱۹). یکی از مهم‌ترین پایه‌ها و لوازم تربیت، ایجاد حس عزت نفس در متربی است، تا بدین‌گونه او با گرایش و رضایت درونی، به سوی نیکی‌ها حرکت کرده، از بدی‌ها، که انسان را پست می‌کنند، دوری کند (نچارپور استادی، ۱۳۸۷، ص ۲۷-۴۸). کسی که در خود احساس کرامت و عزت کند، خود را از لذت‌ها و نعمت‌های زودگذر دنیایی، که مردم برای رسیدن به آن، خود را به آب و آتش می‌زنند، بالاتر و ارزشمندتر می‌بیند و می‌داند. به همین دلیل، برای رسیدن به آن، خود را به گناهان و رفتارهای زشت، آلوده نمی‌کند. افزون بر این، هنگام رخ نمودن سختی‌ها و به خطر افتادن این لذت‌ها و خوشی‌ها، بردباری کرده، کریمانه رفتار می‌کند. در مقابل، هرگاه انسان خود را پوچ و بی‌هدف ببیند و از گوهر الهی کرامت ذاتی خود غافل شود و خود واقعی‌اش را فراموش کند و خود بدلی و خیالی را جایگزین آن کند، آن‌گاه ارزش و ضدارزش، فضیلت و ردیلت و نقص و کمال برای او بی‌معنا می‌شود. در این صورت، انجام هر جرم، شرّ و بدی از چنین انسانی انتظار می‌رود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷، ج ۱، ص ۳۲۲). پژوهش‌های روان‌شناسی و تربیتی نیز نشان می‌دهد داشتن عزت نفس، موجب استقلال و استواری شخصیت انسان شده (نیلی و همکاران، ۱۳۹۴)، نقش تعیین‌کننده‌ای در از بین بردن اضطراب، استرس و ناراحتی‌های روانی کودکان و به دست آوردن آرامش روانی و سلامت معنوی دارد (گلی، ۱۳۹۴).

با توجه به آثار مهم تربیتی احساس کرامت و عزت نفس، قرآن می‌کوشد این احساس را به صورت بنیادی و واقع‌گرایانه در انسان ایجاد کند و در آموزه‌های اسلامی، افراد نسبت به این کرامت ذاتی و گوهر درونی آگاه شده، از آنان خواسته می‌شود که آن را به هیچ بهایی، از دست ندهند. همچنین، به آنان دستور داده می‌شود که دیگران را نیز اکرام کنند و حس عزت و بزرگی را در آنان تقویت کنند (جوادی آملی، ۱۳۸۱، ص ۳۲۹). از این رو، در آموزه‌های

اسلامی، بسیار بر احترام گذاشتن به کودکان و حفظ عزت آنان تأکید شده است. برای مثال، قرآن می‌فرماید: با پدر و مادر خود، در اوج ادب و با رعایت کامل احترام و عزت آنان، برخورد کنید (اسراء: ۲۳). همچنین می‌فرماید: یتیمان را که شاید در جامعه، از عزت و احترام کمتری برخوردار باشند، به خوبی احترام کنید (فجر: ۱۷). یا دربارهٔ انفاق کردن می‌فرماید: اگر به نیازمندی کمک نکردید، اما شخصیتش را بزرگ داشتید، بسیار بهتر از آن است که به او کمک کنید، اما آبرویش را ببرید و شخصیتش را در هم بشکنید (بقره: ۲۶۳-۲۶۴). همچنین می‌فرماید: صدقات و انفاق‌های خود را بیشتر به تهی‌دستانی دهید که کرامت و عزت خود را حفظ کرده، فقر و نیاز شدید خود را ابراز نمی‌کنند و از دیگران کمک نمی‌خواهند (بقره: ۲۷۲-۲۷۳).

۳. استفاده از روش‌های تغافل و توبه

قرآن کریم، در موارد متعددی، به ضعف و ناتوانی انسان اشاره کرده است (نساء: ۲۵-۲۸؛ انفال: ۶۶). بنابراین، از آنجاکه انسان ضعیف است، در انجام تکالیفی که بر عهدهٔ اوست، ممکن است دچار سستی شده، نتواند به خوبی، به آنها عمل کند. بنابراین، بر اساس اصل مسامحت و آسان‌گیری بر مرتبی در تربیت، نباید تکالیف سخت به مرتبی داد و در مقام انجام تکلیف نیز باید با او مسامحه کرد و نباید بر او سخت گرفت (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۲۲۰-۲۲۱). از این‌رو، خداوند به مسلمانان اعلان می‌کند که در دین اسلام، تکالیف سخت و دشوار نیست (حج: ۷۸) و خداوند، در مواردی به خاطر ضعف مسلمانان، برخی تکالیف را آسان‌تر کرده است (بقره: ۱۸۵؛ توبه: ۹۱). پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله نیز فرموده است دینی که من آورده‌ام سهل و آسان است (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۵، ص ۴۹۴). افزون بر این، بر اساس آموزه‌های قرآنی، نفس انسان به صورت طبیعی و اولیه، از خوبی‌ها و کارهای نیک، گریزان است و او را به بدی‌ها و پستی‌ها فرمان می‌دهد (یوسف: ۵۳). از این‌رو، همیشه احتمال خطا و فرو افتادن انسان در گناهان وجود دارد. به همین دلیل، در آموزه‌های قرآنی و اسلامی، برای حفظ عزت نفس مرتبی از یک سو، و برای جبران خطا و گناه از سوی دیگر، و همچنین برای یاری کردن او برای حرکت در مسیر رشد و سعادت، روش‌های تغافل و توبه به کار گرفته می‌شود. نادینگز نیز بر این باور بود که اگر خطایی از مرتبی سرزد، نباید او را سرزنش کرد؛ بلکه با روش تأیید، باید تلاش کرد هم شخصیت او را ارتقا بخشید و هم رفتار درست را به او نشان داد (نادینگز، ۲۰۰۲، ص ۲۸۹).

بر اساس اصل حفظ عزت نفس و بزرگی مرتبی و ایجاد این حس در او، مربیان بزرگ، بر این باورند که اولین مرحلهٔ برخورد با خطا و رفتار ناشایست مرتبی، تغافل است؛ یعنی مربی از خطای مرتبی، چشم‌پوشی کرده، به گونه‌ای با او برخورد کند که گویا مربی از خطای او آگاه نشده و از مرتبی، هیچ اشتباهی سر نزده است؛ زیرا شاید مرتبی با ارزش‌های اخلاقی آشنا نبوده و به این دلیل، خطایی از او سر زده است. تغافل و چشم‌پوشی از خطای مرتبی، موجب می‌شود که عزت نفس و احترام مرتبی حفظ شده، او هم خطای خود را اصلاح کند و هم دیگر مرتکب آن خطا نشود (داودی، ۱۳۸۸، ج ۳، ص ۱۵۰)؛ زیرا

آنچه مانع می شود که مرتبی آشکارا خطا و گناه نکند، احساس عزت اوست و تغافل، برای حفظ این احساس است (فیض کاشانی، ۱۳۷۶، ج ۵، ص ۱۲۵).

از این رو، یکی از ویژگی‌های خداوند رب العالمین این است که رفتارهای نیک بندگان را زود آشکار می کند و پاداش می دهد؛ اما کارهای زشت آنان را می پوشاند تا آبروی بندگان محفوظ بماند. به همین دلیل، بندگان برگزیده خداوند، که راه بندگی او را طی کرده، رنگ و بوی او را گرفته و به مقام خلیفه‌اللهی نائل آمده‌اند، نیز همین برخورد را با خطاکاران دارند. مانند برخورد یعقوب علیه السلام با فرزندان خطاکارش. یعقوب علیه السلام از حسادت پسرانش نسبت به یوسف علیه السلام آگاه بود. از این رو، از یوسف خواست که خواب خود را برای آنها بیان نکند. اما هنگامی که فرزندان یعقوب تصمیم گرفتند یوسف را در چاه اندازند و نزد پدر آمدند تا از او بخواهند اجازه دهد که فردا یوسف با آنها برای چرای گوسفندان و بازی بیاید، یعقوب علیه السلام مخالفت کرد و فرزندان او اصرار کردند. در نهایت، هنگامی که پسران از علت مخالفت او پرسیدند، یعقوب به گونه‌ای با فرزندان حسود خود سخن گفت که هم حسادت آنان بیشتر برانگیخته نشود، هم عزت و احترام آنها حفظ شود و هم اینکه حیای آنان و شرم آنها از انجام گناه، بیشتر گردد. ایشان، با پنهان کردن علم خودش به حسادت پسرانش نسبت به یوسف، فرمود: علت مخالفت من این است که می ترسم شما از برادر کوچکتان غافل شوید و گرگ او را بخورد. شگفت اینکه هنگامی که آنان یوسف را بردند و شب، با خبر مرگ او آمدند، این مربی بزرگ الهی باز تغافل کرد و نگفت شما به خاطر حسادتان بلایی بر سر او آورده‌اید. اما برای اینکه فرزندانش به خود آیند و هوشیار شده، توبه کنند و بدانند که پدرشان، تغافل کرده، به آنان فرمود: هوای نفس شما، کار زشتی را در نظرتان، زیبا جلوه داده است و من به خوبی صبر می کنم و از خداوند، برای رفع این بلا، یاری می خواهم (یوسف: ۱۰-۱۸). همچنین، هنگامی که یوسف علیه السلام اولین بار بردارانش را که او را به چاه انداخته بودند، دید، آنها را شناخت، اما به روی خود نیاورد و از آنها انتقام نگرفت (یوسف: ۵۸). نیز هنگامی که آنان به خاطر پیدا شدن جام عزیز مصر در کالای بنیامین، به دزدی متهم شده بودند، به یوسف تهمت دزدی زدند؛ اما او از خطای آنان، چشم‌پوشی کرد و فرمود: خدا بهتر می داند؛ درحالی که قدرت داشت و می توانست آنان را همان‌جا، به شدت مجازات کند (یوسف: ۷۷).

بنابراین، بر اساس آموزه‌های اسلامی، تا زمانی که خطای مرتبی در پرده و پوشیده است، از روش تغافل برای تربیت او استفاده می گردد. اما اگر خطا و گناه او آشکار شد، در اینجا مربی باید از روش عفو، و مرتبی از روش توبه استفاده کند. انسان به دلیل داشتن غریز و طبع حیوانی، گاهی مرتکب خطا و گناه می شود. در این هنگام، مربی باید مرتبی خطاکار را نراند، بلکه او را به توبه دعوت کند (فیروزمهر، ۱۳۹۳، ص ۳۷۸).

توبه، از «توب» گرفته شده و «توب» به معنای بازگشت از گناه (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۶۱) و شرم داشتن و حیا است (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۸، ص ۱۳۸). طبرسی می گوید: اصل توبه، بازگشت است و حقیقت آن، پشیمانی بر کار زشت است با تصمیم قاطع بر اینکه دیگر آن عمل را انجام ندهد (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۲، ص ۲۱).

بر اساس روش توبه، مری نباید با دیدن خطای متربی، فوری او را تنبیه کند؛ بلکه باید خودش به سراغ متربی خطاکار رفته، او را متوجه خطایش کرده، آثار و پیامدهای خطایش را برایش روشن سازد؛ زیرا گاهی فرد خطاکار اصلاً متوجه نیست که کار خطایی انجام داده است. اگر این‌گونه عمل شود، متربی به اشتباه خود پی برده، خود را اصلاح می‌کند (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۶۷). یکی از آثار و شاید مهم‌ترین اثر روش توبه، روشن کردن نور امید در دل متربی و انسان خطاکار است. باور به رحمت و بخشش خداوند، موجب می‌شود که انسان گناهکار، راه بازگشت و جبران را باز دیده، به آغوش امن و پرمهر پروردگار برگردد (طوسی، ۱۴۱۴ق، ص ۸۸). از این‌رو، خداوند گناه‌کاران را از ناامیدی بازداشته، به ایشان نوید بخشش می‌دهد و آنان را به بازگشت به سوی خود و جبران گذشته دعوت می‌کند (زمر: ۵۳-۵۴).

در روش توبه، بین شخصیت زیبا و نیک متربی و کار ناشایستی که از او سر زده است، تفاوت قائل می‌شویم. به‌گونه‌ای که خود متربی خطاکار را جذب کرده، از شخصیت زیبا و خوب او تمجید می‌کند. اما کار زشت او را بد می‌شماریم و از او می‌خواهیم که از خداوند بخشندهٔ مهربان بخواهد که کار بدش را ببخشد و خود او هم باید خطای خودش را جبران کند. از این‌رو، خداوند مهربان به پیامبر اکرم ﷺ دستور می‌دهد هنگامی که افراد خطاکار نزد تو می‌آیند، آنها را با آغوش باز بپذیر و به رحمت و بخشش خداوند، نوید ده و بگو که خداوند، حتماً کسانی را که توبه کرده و خطاهای خود را جبران کنند، می‌آمرزد (نساء: ۶۴؛ انعام: ۵۴). این روش در سیرهٔ اخلاقی حضرت یوسف ﷺ نیز می‌بینیم. برادران یوسف، بسیار به او بدی کردند و او را از پدر دور کرده، آوارهٔ دیار غربت کردند. حضرت یوسف ﷺ هنگامی که آنها را دید، در اوج قدرت بود. اما به روی آنها نیاورد که من یوسفم. هنگامی که یوسف ﷺ خود را به آنها معرفی کرد، خودش به آنان گفت: شما آن ستم را بر من روا داشتید، چون آن زمان نادان بودید. اما حالا که عاقل و دانا شده‌اید، سرزنشی بر شما نیست و برایشان دعا کرد تا خداوند آنان را ببامرزد (یوسف: ۹۲). پس از این، زمانی که برادران یوسف نزد پدر رفتند، به اشتباه خود اعتراف کرده، از او خواستند برایشان از خداوند، آمرزش بخواهد. یعقوب ﷺ نیز آنان را سرزنش نکرد، بلکه فرمود به‌زودی از خداوند می‌خواهم شما را ببامرزد (یوسف: ۹۷-۹۸). سپس، هنگامی که تمام خانوادهٔ یوسف نزد او آمدند و همه در برابر او سجده کردند، برای اینکه آبرو و شخصیت برادرانش را نزد پدر حفظ کند، به پدر فرمود: کاری که برادرانم با من کردند، به خاطر وسوسه و بدخواهی شیطان بود که میان من و برادرانم دشمنی و کینه ایجاد کرد (یوسف: ۱۰۰). بنابراین، حضرت یوسف ﷺ با این برخورد خود، از یک سو، آبرو و شخصیت برادران را حفظ کرد. از سوی دیگر، گناه و اشتباه آنان را ناشی از نادانی آنان و افتادن در دام شیطان دانست و آنان را از خطر نادانی و وسوسه‌های شیطانی آگاه کرد. همچنین، با تکرار واژهٔ «اخوانی» (برادرانم) در مورد برادران خودش، راه و رسم برادری و جوانمردی را به برادران خود یاد می‌داد.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اصول تربیت اخلاقی انسان، حفظ و تقویت عزت نفس و کرامت اوست (هنرجو، بختیار و همکاران، ۱۳۹۴). بر اساس این اصل تربیتی، انسان کرامت دارد و به خودی خود، بزرگ است و باید او را بزرگ شمرد و زمینه‌های عزت و بزرگی او را فراهم کرد. از این رو، باید روش‌های تربیتی به‌گونه‌ای باشد که احساس عزت واقعی را در فرد ایجاد کند (باقری، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۹۸).

هنگامی که مربی با برخورد خوب و محترمانه، عزت و احترام را در متربی تقویت کرد، این رفتار از یک سو، موجب می‌شود که متربی، احساس ارزشمندی و بزرگی داشته، خودپنداره مثبت در او شکل گیرد و اعتماد به نفس او افزایش یابد. از سوی دیگر، همین خودپنداره مثبت، موجب گرایش درونی او به نیکی‌ها و رفتارهایی است که عزت و آبروی او را نزد دیگران افزایش می‌دهد. همچنین، این خودپنداره، باعث دوری و بی‌زاری متربی از زشتی‌ها و رفتارهایی می‌شود که جایگاه و شخصیت نیک او را نزد خود و دیگران، کاهش می‌دهد (نیلی و همکاران، ۱۳۹۴؛ اخوان، ۱۳۷۸). از این رو، قرآن در پی ایجاد باور به کرامت نفس و حس ارزشمند بودن، در افراد و جامعه اسلامی است (منافقون: ۸). در رویکرد دل‌مشغولی نیز، مربی با روش تأیید در پی این است که میان ذات پاک متربی و عمل خطایی که انجام داده است، تفاوت بگذارد و از این راه، تلقی مثبتی از متربی در ذهن خودش ایجاد کند که این در رشد اخلاقی او اثر مثبت دارد. بنابراین، هم قرآن به حفظ کرامت و عزت نفس متربی تأکید کرده و از روش تأیید استفاده کرده است، و هم رویکرد دل‌مشغولی. با این تفاوت که قرآن در سه حوزه اندیشه، احساس و رفتار، با اشاره به کرامت ذاتی و روح الهی انسان و با پرورش حس کرامت و عزت نفس در او، و با نشان دادن روش برخورد درست با انسان خطاکار، به صورت زیربنایی، از روش تأیید استفاده کرده است. اما در رویکرد دل‌مشغولی، بر نیت خیر و اراده نیک درونی متربی تأکید می‌شود. در مقابل، رویکرد دل‌مشغولی به شکلی روشمند، روش تأیید را تعریف کرده، می‌کوشد آن را در تربیت اخلاقی به‌کار گیرد. اما این روش در قرآن، به این روشنی، تعریف نشده است. افزون بر این، از آنجاکه تربیت قرآنی واقع‌بینانه است، در مواردی که متربی، باورها و گمان‌های نادرستی در تأیید خودشان دارند، قرآن به نقد این باورها و گمان‌ها پرداخته، حقیقت را بیان کرده است. برای مثال، قبیله‌ای نزد پیامبر اکرم ﷺ آمدند و گفتند ما ایمان آورده‌ایم (حجرات: ۱۴). اما آیه نازل شد که خیر! از آنجاکه اینان، به خاطر ترس از کشته و اسیر شدن، با زبان ادعای ایمان و اسلام می‌کنند، اینان تنها مسلمانند و با این ادعا، جان و مالشان محترم شده، احکام فردی و اجتماعی مسلمانان، در حق آنها جاری می‌گردد. اما مؤمن کسی است که افزون بر اقرار زبانی، باور عمیق قلبی نیز داشته باشد (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۹، ص ۲۰۷). همچنین، خداوند به کسانی که خود را پاک و وارسته پنداشته، ادعای نیک‌خویی و نیک‌رفتاری داشتند، می‌فرماید: نیازی به این ادعاها نیست! من که به درون دل‌ها و اسرار

سینه‌ها آگاهم، بهتر می‌دانم که چه کسی وارسته و تزکیه شده است (نجم: ۳۲). در داستان گفت‌وگوی ابراهیم علیه السلام با ستاره، ماه و خورشیدپرستان (انعام: ۷۴-۸۴) نیز ایشان، باور آنان به وجود خداوند را و اینکه باید او را پرستید، تأیید می‌نماید. اما ایشان، با رفتار و گفتار خویش، بطلان و پوچی خدایانی را که آنان می‌پرستیدند به آنان نشان داد و آفریدگار یگانه زوال‌ناپذیر را به عنوان تنها خدایی که شایسته ایمان آوردن و پرستیدن است، به آنان معرفی کرد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۳۱۲). اما این‌گونه نقدی در رویکرد دل‌مشغولی دیده نمی‌شود.

بنابراین، با توجه به نقش زیربنایی باورمندی به کرامت نفس و حس عزت‌مندی در تربیت انسان، بایسته و شایسته است که هر انسانی، هم کرامت و بزرگی خویش را حفظ کند و هم عزت و کرامت دیگران را (فجر: ۱۷). همچنین والدین، مربیان، معلمان و همه کسانی که خود را در برابر تربیت اخلاقی افراد و جامعه مسئول می‌دانند، باید در رفتار و گفتار خود، عزت، آبرو و شرافت کودکان و مربیان را پاس داشته، پیوسته تقویت کنند و در صورتی که خطا و اشتباهی از کودکان و مربیان سر زد، با تفاوت گذاشتن میان آن رفتار اشتباه و شخصیت نیک مربی، رفتار او را سرزنش کرده، شخصیت و عزت نفس کودک و مربی را حفظ و تقویت کنند؛ نه اینکه شخصیت و عزت نفس او را نزد خودش، بشکنند و بدبشمارند و آبروی او را نزد دیگران ببرند.

پی‌نوشت‌ها

۱. از آنجاکه برخی از روش‌های تربیت اخلاقی، ممکن است در بیش از یک حوزه اندیشه، عاطفه یا رفتار، به کار گرفته شود، تقسیم‌بندی این روش‌ها در این پژوهش، بر اساس جنبه غالبیت است.

منابع

- آذربایجان، مسعود، سالاری، محمدرضا، عباسی، اکبر، کاویانی، محمد، و سیدمهدی موسوی اصل، ۱۳۸۲، *روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی*، تهران، سمت.
- ابن بابویه، محمد بن علی (شیخ صدوق)، ۱۳۸۵ق، *علل الشرائع*، تحقیق: سیدمحمدصادق بحرالعلوم، نجف، منشورات المكتبة الحیدریة.
- ابن شعبه حرانی، حسن بن علی، ۱۳۶۳، *تحف العقول*، چ دوم، قم، مؤسسه نشر اسلامی التابعة لجماعة المدرسين.
- ابن منظور، محمد بن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، بیروت، دار صادر.
- اخوان، شبنم، ۱۳۷۸، «عزت نفس و بزهکاری»، *اصلاح و تربیت*، ش ۷۳، ص ۱۹.
- اسدیان، صدیقه، قطبی، ثریا، و محمدرضا شعیری، ۱۳۹۴، «طراحی مقدماتی مدل حیا مبتنی بر برداشت از آیات قرآن و مقایسه آن با روان‌شناسی شرم»، *روان‌شناسی شرم*، *روان‌شناسی بالینی*، ش ۱۲.
- باقری، خسرو، ۱۳۷۹، «تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم»، مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۳، ص ۱۳-۳۶.
- ، ۱۳۸۵، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران، مدرسه.
- تاج‌الدین، مرضیه، و مهرنوش بازارگادی، ۱۳۸۸، «قرآن کریم و نهضت تربیتی پرورشی: مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیتی از دیدگاه قرآن کریم»، *کوتر*، ش ۳۲، ص ۶۲-۴۷.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۱، *صورت و سیرت انسان در قرآن*، چ دوم، قم، اسراء.
- حاتمی، عماد، و ابوالفضل غفاری، ۱۳۹۳، «بررسی انتقادی اخلاق ارتباطی نادینگز با تأکید بر دیدگاه جوادی آملی در کتاب مفاتیح الحیات»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۲۲، ص ۵۹-۸۳.
- حاجی بابائیان امیری، محسن، ۱۳۸۸، *روش‌های تربیت اخلاقی کاربردی در اسلام*، تهران، سروش.
- حر عاملی، محمد بن حسن، ۱۴۰۹ق، *وسائل الشیعه*، قم، مؤسسه آل‌البیت علیه السلام.
- حقیقت، شهربانو، و محمد مزیدی، ۱۳۸۷، «بررسی و ارزیابی زمینه فلسفی و روش‌های آموزشی چهار رویکرد تربیت اخلاقی معاصر»، *اندیشه دینی*، ش ۲۶، ص ۱۰۵-۱۳۴.
- حیدری، محمدحسین، و حسن علی نصربختباری، ۱۳۸۸، «تلقین؛ چالشی فراروی تربیت دینی»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۲، ص ۸۵-۱۰۸.
- داودی، محمد، ۱۳۸۵، «رویکردها و پرسش‌های بنیادین در تربیت اخلاقی»، *فصلنامه علمی پژوهشی انجمن معارف اسلامی*، سال دوم، ش ۲، ص ۱۵۳-۱۷۵.
- ، ۱۳۷۴، *سیره تربیتی پیامبر و اهل‌بیت علیهم السلام*، چ دوم، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- دیلمی، حسن بن محمد، ۱۳۷۴، *ارشاد القلوب*، چ دوم، قم، شریف رضی.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، *المفردات فی غریب القرآن*، دمشق، دارالعلم.
- روحانی‌نژاد، حسین، ۱۳۸۹، *تعلیم و تربیت در اسلام*، قم، زمزم هدایت.
- رهنما، اکبر، ۱۳۸۸، *درآمدی بر تربیت اخلاقی*، تهران، آبیژ.
- سید بن قطب، ۱۴۱۲ق، *فی ظلال القرآن*، بیروت، دار الشروق.
- صفایی حاتری، علی، ۱۳۸۶، *نامه‌های بلوغ*، چ چهارم، قم، لیلة القدر.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، چ پنجم، قم، دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طبرسی، فضل بن حسن، ۱۳۲۲، *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*، تهران، ناصرخسرو.

- طوسی، محمد بن حسن، ۱۴۱۴ق، *أمالی*، قم، دار الثقافة للطباعة والنشر والتوزيع.
- ، بی‌تا، *التبیین فی تفسیر القرآن*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- ، ۱۴۱۱ق، *مصباح المتجهد*، بیروت، مؤسسة فقه الشیعة.
- عابدی، لطفعلی، ۱۳۸۴، «اهداف تربیت از دیدگاه معصومین (ع)»، *مصباح*، ش ۵۷، ص ۳۹-۷۴.
- غفاری، ابوالفضل، ۱۳۸۵، *دورویکرد معاصر در تربیت اخلاقی*، تهران، سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- ، ۱۳۸۴، «اخلاق و تربیت اخلاقی از منظر رویکرد دل‌مشغولی: جایگزینی برای رویکرد کولبرگی»، *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، دوره ۶، ش ۲، ص ۵-۲۸.
- فراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۱۰ق، *کتاب العین*، قم، هجرت.
- فضل‌الله، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۹ق، *تفسیر من وحی القرآن*، چ دوم، بیروت، دار الملائک للطباعة و النشر.
- فیروزمهر، محمدمهدی، ۱۳۹۳، *تربیت اخلاقی با نگاهی قرآنی*، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- فیض کاشانی، ملامحسن، ۱۳۷۶، *المحجة البیضاء فی تهذیب الإحیاء*، چ چهارم، قم، مؤسسه النشر الاسلامی التابعه لجماعة المدرسین.
- کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۳۶۵، *الکافی*، چ چهارم، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- گلی، مهرناز، ۱۳۹۴، «نقش والدین در پرورش عزت نفس فرزندان و سلامت معنوی آنان از دیدگاه اسلام»، *تاریخ پزشکی*، ش ۲۵، ص ۱۰۱-۱۲۸.
- لیثی الواسطی، علی بن محمد، بی‌تا، *عیون الحکم و المواعظ*، تحقیق: الشیخ حسین الحسینی البیرجندی، قم، دار الحدیث.
- متقی هندی، علی بن حسام‌الدین، ۱۴۰۹ق، *کنز العمال فی سنن الاقوال و الافعال*، تحقیق: الشیخ بکری حیاتی، بیروت، مؤسسة الرسالة.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الأنوار الجماعه لدرر اخبار الأئمة الاطهار (ع)*، چ سوم، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- محمدی ریشه‌ری، محمد، ۱۴۱۶ق، *میزان الحکمة*، قم، دار الحدیث.
- مرتضوی، سیدمحمد، ۱۳۷۵، *اصول و روش‌ها در نظام تربیتی اسلام*، مشهد، امام محمدباقر (ع).
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دار الکتب الإسلامیه.
- مکارم شیرازی و همکاران، ۱۳۸۴، *اخلاق در قرآن*، چ سوم، قم، مدرسه الامام علی بن ابی‌طالب (ع).
- منصوری قزالحصار، شرف‌الدین، ۱۳۹۴، *صلاحیت حرفه‌ای معلمان مقطع ابتدایی شش‌هفته تربیت جام در تربیت اخلاقی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.
- نادری، شیوا، ۱۳۹۲، *بررسی الگوهای تربیت اخلاقی معلمان در دوره ابتدایی بر اساس رویکرد عاطفه‌گرایی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کردستان.
- نجارپور استادی، سعید، ۱۳۷۸، «رابطه جو عاطفی خانواده، خودپنداره، عزت نفس و پایگاه اقتصادی اجتماعی بر شکل‌گیری هویت جوانان»، *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ش ۹، ص ۴۹-۵۸.
- نراقی، احمد بن محمد مهدی، ۱۳۷۸، *معراج السعادة*، چ ششم، قم، هجرت.
- نصیرالدین طوسی، محمد بن محمد، بی‌تا، *اخلاق ناصری*، تهران، علمیه اسلامیة.
- نیلی، محمدرضا، نظری، حسین، و ستاره موسوی، ۱۳۹۴، «عزت نفس و آثار تربیتی آن از دیدگاه قرآن و احادیث»، *پژوهش‌های اجتماعی اسلامی*، سال بیست و یکم، ش ۲، ص ۱۴۹-۱۷۵.
- هنرجو، بختیاری، صدیقی، ابراهیم، و عباس صدیقی، ۱۳۹۴، «آسیب‌شناسی تربیت دینی در مدارس»، *مجموعه مقالات سومین همایش علمی- پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.

- Coleman, K.; Depp, L. & O'Rourke, K., «The Educational Theory of Nel Noddings», NewFoundations, retrieved from: <http://www.newfoundations.com>.
- Noddings, Nel, *Caring: A Relational Approach to Ethics & Moral Education*, Berkeley and Los Angeles: University of California Press, 1986.
- Noddings, Nel, *Philosophy of Education*, Westview Press, A Member of Perseus Books, L.L.C, 1998.
- Noddings, Nel, *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley and Los Angeles, California: University of California Press, 2002.
- Noddings, Nel, *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*, Columbia University: Teachers College Press, 1992.

تحلیلی بر معناشناسی واژگان قرآنی در حوزه تربیت؛

ترسیم شبکه معنایی آن در قرآن کریم

mohhos313@yahoo.com

sarasaki87@yahoo.com

سیدمحمدرضا حسینی‌نیا / استادیار گروه علوم قرآن و حدیث دانشگاه ایلام

سارا ساکی / دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث دانشگاه ایلام

دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۲۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۵/۱۱

چکیده

این نوشتار، به منظور دستیابی به واژگان قرآنی حوزه تربیت و حوزه‌های معنایی آن، از رویکرد همزمانی استفاده کرده است. این پژوهش، به روش اسنادی و کتابخانه‌ای و به شیوه‌ای تحلیلی از نوع تحلیل معناشناسانه تدوین یافته است. لذا روش انجام این پژوهش توصیفی - تحلیلی است. از این رو، ابتدا حوزه‌های معنایی تربیت در دو محور مربی و متربی بررسی و پس از استخراج واژگان کلیدی هر حوزه بر اساس نص آیات قرآن کریم، به ترسیم شبکه معنایی آن در قرآن کریم پرداخته است. در این شبکه، مشاهده می‌شود که برخی واژگان حوزه مربی در عین اینکه در نص آیات قرآن کریم در یک مرتبه به عنوان مربی مطرح شده‌اند، در مرتبه‌ای دیگر، در همان نصوص آیات، نقش متربی را دارند. تنها واژه «الله» است که در این شبکه، نقش ثابتی داشته و در رأس واژگان حوزه مربی خودنمایی می‌کند. آنچه در نهایت در این شبکه، به روشنی قابل دستیابی است، اینکه از بین واژگان حوزه مربی در قرآن کریم، توجه قرآن بر واژه «الله» است و در بین واژگان حوزه متربی، توجه بر واژه «انسان» است.

کلیدواژه‌ها: تربیت، مؤلفه‌های معنایی، شبکه معنایی تربیت، رویکرد همزمانی، حوزه‌های معنایی.

معناشناسی، یکی از رهیافت‌های نوین در حوزه زبان‌شناسی است که به مطالعه، تفسیر و ترکیب کلمات در عبارات و جملات خاص می‌پردازد. از جمله ابزارهای قرآن‌پژوهان برای تحلیل متن قرآن کریم، مطالعه معناشناختی الفاظ قرآن کریم می‌باشد. مقصود از «معناشناسی»، مطالعه علمی معناست (صفوی، ۱۳۷۸، ص ۲۷). در روش معناشناسی، دو رویکرد معناشناسی تاریخی و معناشناسی همزمانی وجود دارد. در معناشناسی «تاریخی»، زمان در فهم معنا دخیل است و بر اساس تطور معنا در طول زمان، معنا مورد مطالعه قرار می‌گیرد (ایزوتسو، ۱۳۶۸، ص ۳۹). در معناشناسی «همزمانی»، عنصر زمان حذف شده و متن بدون دخالت زمان بررسی می‌شود (ایزوتسو، ۱۳۶۸، ص ۴۰). در بین زبان‌شناسان متأخر ایزوتسو، مستشرق ژاپنی، معتقد است برای فهم درست و دقیق مفاد و معانی واژه‌ها، باید به بافت و سیاق هم توجه کرد؛ به‌ویژه در متون دینی مانند قرآن کریم، که یک مجموعه تصادفی و اتفاقی از کلمات بدون نظم و قاعده نمی‌باشد، بلکه واژه‌های آن با قرار گرفتن در نظام و شبکه خاص، در ارتباط با سایر کلمات رنگ معناشناختی به خود می‌گیرند که اگر بیرون از دستگاه بدون در نظر گرفتن بافت و سیاق آیات لحاظ شوند، هرگز آن معنا را دربر نمی‌گیرند (ایزوتسو، ۱۳۶۰، ص ۲۵). این پژوهش بر روش همزمانی استوار است. کاربرد این روش، بر نسبت‌های معنایی همنشینی و جانشینی تکیه دارد.

این پژوهش، درصدد است با تحلیل ارتباط معنایی واژه‌هایی که با واژه «تربیت» در یک حوزه معنایی قرار می‌گیرند، به تبیین جایگاه معنایی واژگان حوزه تربیت در قرآن کریم بپردازد. برای بررسی و تحلیل معناشناسی واژگان قرآنی در حوزه تربیت و ترسیم شبکه معنایی آن در قرآن کریم، باید پیش از هر چیز، این واژگان قرآنی شناسایی شوند و پس از آنکه ارتباط معنادار این واژگان کشف شد، به ترسیم شبکه معنایی آنها اقدام کرد.

بدین ترتیب، با توجه به اینکه موضوع تربیت از موضوعات بسیار بااهمیت در مسائل مربوط به انسان است و در سرنوشت دنیوی و اخروی انسان تأثیرات بسیار عمیقی داشته، سمت و سوی زندگی انسان را روشن می‌کند، اهمیتی خاص دارد و ضروری است با کمک این روش نوین مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد. اما باید دقت کرد که در این زمینه، نیاز به پژوهشی جامع، نوپردازانه و اصیل در منابع دینی است؛ زیرا هر کس می‌تواند در باب تربیت اسلامی چیزی بنویسد و تکرار آثار قدیم، مربوط به تربیت اسلامی باشد. همچنان‌که در زمینه مربوط به تربیت اسلامی، تکرار تألیفات زیاد به چشم می‌خورد. حال اگر با نگاهی معناشناسانه، به تربیت و حوزه‌های معنایی آن پرداخته شود، می‌توان از تکرار تألیف در این زمینه کاست.

از این‌رو، هرچند مفهوم «تربیت»، یکی از موضوعاتی است که در طول تاریخ مورد توجه اندیشمندان بوده و در بسیاری از ادیان بدان پرداخته شده است، اما با توجه به گنجینه‌های معرفتی، که از گذشتگان به ارث مانده، و نیاز جامعه به معارفی غنی، قابل فهم و در دسترس، که با علوم امروزی همراه شده باشد، نگارنده را بر آن می‌دارد که به انجام این مهم اقدام کند.

پرسش اصلی پژوهش این است که حوزه معنایی تربیت در قرآن کریم، شامل چه واژگانی است و از میان این واژگان، در دو حوزه مری و متربی، چه واژگانی مورد توجه قرآن کریم می‌باشند؟ رابطه این واژگان در شبکه معنایی قرآن کریم، به لحاظ روابط همنشینی و جانشینی، چگونه است؟

حوزه‌های معنایی واژه تربیت در قرآن کریم

حوزه‌های معنایی تربیت، از دو محور مری و متربی تشکیل شده است. میدان معنایی تربیت، از نسبت بین مری و متربی به وجود می‌آید. آنچه که این دو میدان را به هم مرتبط می‌کند، تعلیم و آموزشی است که از سوی مری، به متربی انتقال می‌یابد. در نتیجه، میدان معنایی تربیت شکل می‌گیرد.

در میدان معنایی واژه «مربی» در قرآن کریم، واژگان الله، ملائکه، انسان و جن مطرح هستند که در حوزه مری واژه «الله» در یک مرتبه بالاتر و در مرکز میدان قرار دارد. سایر واژگان در ذیل آن قرار می‌گیرند. از سوی دیگر، در میدان معنایی واژه متربی در قرآن کریم، واژگان ملائکه، انسان و جن مطرح شده‌اند. اما وقتی خود واژه «انسان» در نقش مری ظاهر می‌گردد، باز هم این شبکه گسترده‌تر شده و واژگانی چون انبیاء، رسول، امام و علما در حوزه مری مطرح می‌شوند. هر یک از واژه‌های کلیدی، با یک جهان‌بینی خاص، در میدان معناشناسی مختلفی قرار می‌گیرند و در ارتباط با هم، معنای یکدیگر را تکمیل می‌کنند. سرانجام یک شبکه منسجمی از اصطلاحات و مفاهیم حوزه تربیت را تشکیل می‌دهند. از این‌رو، هر یک از این واژه‌ها، با قرار گرفتن در این شبکه منسجم، نقش مهمی را در تبیین جهان‌بینی خاص مفاهیم تربیتی قرآن کریم ایفا می‌کنند. بنابراین، در ابتدا به بررسی تک‌تک این واژگان می‌پردازیم.

۱. واژه الله

واژه الله در قرآن کریم، به دفعات به کار رفته است. بعضی از دانشمندان اولیه مسلمان، این واژه را از اصلی سریانی یا عبری می‌دانستند. اما اکثریت مدعی بودند که عربی خالص است؛ هرچند نظریات مختلفی در باب اشتقاق آن اظهار داشته‌اند. عده‌ای معتقد بودند: اشتقاقی ندارد و واژه‌ای مرتجل است. لغویان و دستورشناسان کوفی، عموماً آن را از الاله مشتق می‌دانند. حال آنکه بصریان آن را از آلهه می‌گیرند. «ولاه» را اسم فعل از «لیه» به معنای رفیع یا محجوب بودن می‌شمارند. اختلاف حدس و گمان درباره ریشه «إله» حتی از این هم بیشتر است. بعضی آن را از «آله»، به معنای پرستیدن و برخی از «آله»، به معنای سرگردان بودن، و بعضی دیگر، از «أله إلی»، به معنای روی آوردن به کسی برای حمایت، و برخی دیگر از «وَلَّه» به معنای سرگردان بودن مشتق می‌دانند. دانشمندان غربی تقریباً متفق‌القول‌اند که سرمنشأ واژه را باید در یکی از دین‌های کهن جست‌وجو کرد. در حوزه زبان‌های سامی، واژه‌ای است که بسیار برای خداوند به کار رفته است. مثلاً در عبری، آرامی، سریانی، سبایی. بنابراین، واژه عربی «إله» بی‌تردید یک واژه اصیل و کهن سامی است. اما صورت الله به کلی متفاوت است و بی‌تردید این صورت مانند صورت ماندایی و هزوارش پهلوی، به اصل سریانی بازمی‌گردد. به هر حال، واژه مدت‌ها پیش از زمان حضرت محمد ﷺ، وارد مذاهب شرک‌پرستی عربستان شده است و به دفعات، در کتیبه‌های عربستان شمالی و

کتیبه‌های عربستان جنوبی به کار رفته است. به عنوان مثال، به معنای «با همه خدایان»، همچنین در عبارات قسم پیش از اسلام، مانند آنچه هورویس از قیس بن خطیم نقل کرده، و صورت‌های قسم بسیار دیگر، که شنقیتی در مقدمه‌ای که بر معلقات نوشته آورده است. امکان دارد که عبارت «اللّٰه تعالیٰ» اصل عربی جنوبی داشته باشد؛ زیرا نام آن در کتیبه‌های قتیانی آمده است (جفری، ۱۳۸۶، ص ۱۲۶).

بدین ترتیب، عده‌ای واژه «اللّٰه» را عربی اصیل نمی‌دانند و اصل آن را «الاهّا» کلمه سریانی به معنای خدا یا از لفظ عبری می‌دانند. اما علمای لغت، واژه «اللّٰه» را اسم جلاله خداوند متعال و شناخته‌ترین نام باری تعالی و واژه عربی اصیل می‌دانند. در قرآن کریم کلمه «اللّٰه»، بسیار به کار رفته است. اما باید دانست در این کلمه، صفت به‌خصوص از صفات حق تعالی منظور نیست و آن فقط علم ذات باری تعالی است، ولی التزاماً به جمیع صفات خدا دلالت دارد و شاید از این جهت، گفته‌اند: «اللّٰه نام ذات واجب‌الوجودی است که جامع تمام صفات کمال است. این واژه مجموعاً دو هزار و هفتصد و دو بار در قرآن کریم به کار رفته که پنج بار آن، به شکل «اللّٰه» و بقیه به شکل «اللّٰه» است (عبدالباقی، ۱۴۱۸ق، ص ۴۸).

۲. واژه ملائکه

دومین واژه در میدان معنایی حوزه ربی، واژه «ملائکه» است. در آیات قرآن کریم، علاوه بر خدای متعال ملائکه نیز جزو مربیان معرفی شده‌اند که بیانگر این مطلب است که ملائکه نیز به نوعی ربی انسان است. واژه مَلَك (بفتح میم و لام)، به معنای فرشته و جمع آن ملائکه است. برخی از لغویون معتقدند: اصل واژه «ملائکه» از «مَلَك» است. آن گاه لام را مقدم و همزه را مؤخر نمودند و واژه «مَلَك» شکل گرفت که از «أَلُوکَه»، به معنای رسالت است. سپس همزه به دلیل کثرت استعمال حذف و به واژه «ملک»، تبدیل گشت (جوهری، ۱۰۸۵ق، ج ۴، ص ۱۶۱؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۸۲؛ طریحی، ۱۳۷۵، ج ۵، ص ۲۵۶). فراهیدی نیز واژه «الملائکه» را تخفیف المَلَك می‌داند و اصل این واژه را از مَلَك می‌داند که در آن، لام مقدم و همزه مؤخر شده است. لذا واژه مَلَك، از أَلُوک به معنای رسالت می‌باشد (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۵، ص ۳۸۰). البته راغب، نظر دیگری را نیز نقل کرده است که برخی از نحوین معتقدند: واژه المَلَك از لفظ ملائکه است و میم در آن زاید می‌باشد. برخی دیگر، این واژه را مشتق از المَلِک یعنی قدرتمند می‌دانند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۷۷۶).

برخی دیگر از لغویون، این دو معنایی را که اکثر لغویون مطرح کرده‌اند، رد کرده و معنای دیگری را بیان کرده‌اند. از جمله مصطفوی در کتاب *التحقیق* می‌نویسد: «ملائکه از ریشه ماده ملک که در آن نوعی صفا، روحانیت و خلوص و تجرد است که موجب شدت و قدرت در ذات ملائکه می‌شود و محدودیت‌های مادی را از وجود آنها دور می‌کند» (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۱۱، ص ۱۶۵). وی ذیل این واژه، نظر سایر لغویون در این زمینه را مخدوش کرده و می‌نویسد:

ملک و ملائکه مأخوذ از ماده ملک در زبان عربی، سریانی، آرامی و عبری است و سخن از اشتقاق آن از الـک، آن گونه که در سایر کتب لغت آمده است و نیز تفسیر آن به مفهوم رسالت در نهایت سستی است. تحقیقاً ملائکه در مفهومش مأخوذ از رسالت نمی‌باشد. مانند مفاهیم عبادت و خضوع و معرفت و اطاعت و مأموریت در بعضی

اعمال و غیر آنها از خصائص مراتب آنهاست و به اقتضای این خصوصیات ممتاز در خلقتشان اموری چون صفا و پاکی، طهارت و خشوع و... به آنها منسوب می‌شود (همان، ص ۱۶۴).

خلاصه اینکه بنا بر نص صریح قرآن کریم، ملائکه جمع ملک است و با توجه به اینکه ملائکه، موجودات مجرد و فوق مادی هستند، نظر مصطفوی نظرات گذشته را تصحیح کرده است. آرتور جفری نیز در کتاب *واژه‌های دخیل* ذیل واژه ملک به این اختلاف اشاره می‌کند و در مجموع، اصل واژه را حبشی دانسته و در پایان، جمعی بین نظرات لغویون مسلمان ایجاد می‌کند و می‌نویسد: دانشمندان مسلمان در عربی دانستن این واژه متفق القول‌اند. اما در باب اینکه از ملک یا الک مشتق شده است، در میان خود مشاجره دارند، اما بی‌شک اصل واژه، حبشی است، با جمع ویژه آن که یک کلمه متداول حبشی، برای هم به مفهوم فرشته و هم به مفهوم فرستاده و پیام‌آور است. به این ترتیب، دقیقاً کلمه با واژه عبری، واژه فنیقی و سریانی تطبیق می‌کند (جفری، ۱۳۸۶، ص ۳۸۸).

بررسی این واژه در نص قرآن کریم، نشان می‌دهد که این موجودات نزد خداوند متعال، از مقام و منزلتی خاص برخوردارند؛ زیرا خداوند متعال در قرآن کریم، از آنان به «عباد الرحمن»، «عباد مکرمون»، «مدبرات امر» و... یاد فرموده، به آنان سوگند خورده و نام آنان را در کنار نام خود ذکر فرموده، مورد خطابشان قرار داده و بالأخره، ایمان به وجود این موجودات غیبی را در شمار ایمان به خود و رسول واجب شمرده است: «أَمَّنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلُّ أَمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ لَا نَفَرَقُ بَيْنَ أَحَدٍ مِنْ رُسُلِهِ» (بقره: ۲۸۵)؛ «پیامبر [خدا] بدانچه از جانب پروردگارش بر او نازل شده ایمان آورده است، و مؤمنان همگی به خدا و فرشتگان و کتاب‌ها و فرستادگانش ایمان آورده‌اند [و گفتند]: «میان هیچ یک از فرستادگانش فرق نمی‌گذاریم». از میان آنان، رسولانی برگزیده تا کلام خداوند را به پیامبران ابلاغ کنند. نظیر آیه «اللَّهُ يَصْطَفِي مِنَ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا وَمِنَ النَّاسِ إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ بَصِيرٌ» (حج: ۷۵)؛ «خدا از میان فرشتگان رسولانی برمی‌گزیند و نیز از میان مردم، بی‌گمان خدا شنوای بیناست. با توجه به سیاق آیه، مراد از «رسول» فرشتگان است؛ و نیز آیه «وَآتَيْنَا عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ الْبَيِّنَاتِ وَأَيَّدْنَاهُ بِرُوحِ الْقُدُسِ» (بقره: ۸۷)؛ «و عیسی پسر مریم را معجزه‌های آشکار بخشیدیم و او را با روح القدس تأیید کردیم». مراد از روح القدس، جبرئیل امین است. این نیز یکی از القاب اوست. آیدناه؛ یعنی قویناه، او را تقویت نمودیم و اصل آن آید به معنای قوه است و تأیید جبرئیل از حضرت عیسی، با اینکه بر سایر پیغمبران نیز نازل می‌شده است (طیب، ۱۳۷۸، ج ۲، ص ۹۴). از این رو، روح القدس یکی از القاب جبرئیل است و از وظایف وی رساندن وحی به پیامبران است. به این صورت، خداوند در رساندن وحی به پیامبران، گاه فرشته یا فرشتگانی را واسطه قرار می‌دهد. با توجه به نقش مهمی که این موجودات در فرایند وحی و انتقال پیام خداوند به بشر دارند.

۳. واژه انسان

سومین واژه در میدان معنایی حوزه مربی «انسان» است. این واژه، در قرآن کریم ۶۵ بار به کار رفته است (عبدالباقی، ۱۴۱۸ق، ص ۱۱۹). واژه «انسان»، اسم جنس است که بر مذکر و مؤنث و واحد و جمع واقع می‌شود و

به علت ظاهر بودنش، که لباس طبیعی خلقت بر تن دارد، انسان نامیده شده و خلافش پری (جن) است که ناپیداست (راغب اصفهانی، ۱۳۶۹، ج ۱، ص ۲۱۶). راجع به این واژه، علمای لغت به دو دسته تقسیم می‌شوند.

دسته اول: برخی از لغویون، این واژه را از ریشه انس می‌دانند؛ به معنای آلفت و محبت خلاف تفر و بی‌محبتی است. اِنْسِیَ - منسوب به انس است. واژه اِنْسِیَ در جایی به کار می‌رود که انس و محبت در آن زیاد باشد. به هر چیزی که مورد محبت قرار گیرد نیز (انس) گویند. از این جهت، حیوانی را که به دنبال راکبش و صاحبش می‌دود و می‌رود «انسِی» گویند. بالأخره، به هر چیزی که به سوی انسان می‌آید و از جانب دیگر دور می‌شود، «انسِی» گویند. جمع اِنْس، اَناس و اَناسِی است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۹۴؛ خسروی حسینی، ۱۳۶۹، ج ۱، ص ۲۱۵). از جمله ازهری، فیومی، راغب و مصطفوی، این واژه را از ریشه اُس می‌دانند و ذیل این واژه بدان پرداخته‌اند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۹۴، ذیل ماده اُنس؛ مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۱، ص ۱۷۵؛ ازهری، ۱۴۲۱ق، ج ۱۳، ص ۶۰؛ فیومی، ۱۴۱۴ق، ص ۲۶).

دسته دوم: این واژه را از ریشه نسی می‌دانند. از جمله فراهیدی و ابن منظور، آن را از ریشه نسی می‌دانند (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۷، ص ۳۰۴؛ ابن منظور، ۱۴۰۸ق، ج ۶، ص ۱۰). البته با وجود اختلاف در ریشه این واژه، در فهم معنای آن، به‌عنوان یک اسم عام برای نوع آن تأثیری ندارد (مصباح یزدی، ۱۳۷۷، ص ۳۷).

بدین ترتیب، نظرات لغویون درباره واژه انسان مختلف است. ولی علی‌رغم این اختلاف، همه آنها در زائد بودن نون آخر اتفاق نظر دارند.

۴. واژه جن

چهارمین واژه در میدان معنایی حوزه مری، واژه «جن» مطرح شده است. «جن»، موجودی نامرئی است که در قرآن مجید به وجودش تصریح شده است. در قرآن کریم، سوره‌ای مستقل با نام «جن» وجود دارد. از زبان آنها، حقایقی را درباره جنیان برای بشر بیان می‌کند که موجودیت او را، در عین اینکه موجودی نامرئی و مستور است اثبات می‌کند. این واژه، مشتق از ریشه «ج ن ن»، به معنای پوشش و استتار است (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۶، ص ۲۰؛ ابن فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۱، ص ۴۲۲؛ جوهری، بی‌تا، ج ۵، ص ۲۰۹۳؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۰۴؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۳، ص ۹۲). از نظر برخی لغویون، علت نامگذاری جن به این نام، وجود نوعی پوشیدگی یا پنهان‌سازی در آن است. مثلاً به قلب جنان گویند؛ زیرا در میان بدن پوشیده است. به سپر مِجَنّ و مِجَنَّة گویند؛ چراکه صاحب سپر را می‌پوشاند. به باغ و مزرعه و چمن جنت و جنات گویند؛ چون روی زمین را می‌پوشانند و بچه را از آن جهت جنین گویند که شکم مادر او را پوشانده است (خسروی حسینی، ۱۳۶۹، ج ۱، ص ۴۱۴؛ ابن منظور، ۱۴۰۸ق، ج ۱۳، ص ۹۲؛ رازی، ۱۹۵۸م، ج ۲، ص ۱۴۷). بیشتر لغویون واژه جن را واژه‌ای عربی می‌دانند. نولدکه، واژه جن را عربی و معرب از اصل حبشی آن دانسته است. اما به نظر سایر خاورشناسان، ریشه واژه جن در زبان‌های اکدی، آرامی، عبری و سریانی، به معنای پوشش و استتار وجود دارد (امیدسالار، ۱۳۸۳، ج ۱۰، ص ۴۹۰۳). معادل این واژه در زبان فارسی، پری و دیو است (امیدسالار، ۱۳۸۳، ج ۱۰، ص ۷۹۲؛ سجزی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۶۵). این کلمه در فارسی به اشتباه به صورت آجَنه جمع بسته می‌شود؛ درحالی که آجَنه جمع جنین، است نه جن. قرآن کریم، می‌فرماید: وَإِذْ أَنْتُمْ

أَجِنَّةٌ فِي بُطُونِ أُمَّهَاتِكُمْ» (نجم: ۳۲)؛ و در آن موقع که به صورت جنین‌هایی در شکم مادران تن بودید. پس به کار بردن کلمهٔ اجنه، به جای جن‌ها یا جنیان، غلط است (امیدسالار، ۱۳۸۳، ج ۱۰، ص ۴۹۰۳).

روشن است که این واژه از ریشه ج ن ن می‌باشد که در معنای اصلی آن نوعی پوشش و استتار است و لغویون آن را اسم جمع یا اسم جنس برای موجودی نامرئی و مستور می‌دانند.

۵. واژه رسول

از منظر قرآن کریم، پس از خداوند متعال، دومین مربی انسان، پیامبر اکرم ﷺ است که خود فرمود: من معلم برانگیخته شده‌ام و ائمه اطهار و بزرگان دین نیز هر یک، معلمانی برجسته و راهنمایی بس شایسته بوده‌اند. از آنجا که اهداف مهم انبیا، هدایت افراد انسان به سوی خدای تعالی است. این امر، با تعلیم و تربیت امکان‌پذیر خواهد بود. همه احکام و دستورات شرعی مربوط به تعلیم و تربیت و هدف از آن، پرورش انسان و سوق دادن او به سمت کمالات انسانی و معنوی است که پیامبر گرامی اسلام، به‌عنوان مجری این برنامه مأمور اجرای آن شده بود. قرآن کریم، در سوره جمعه به این وظیفه مهم انبیای الهی اشاره کرده است: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمَمِينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُو عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ» (جمعه: ۲)؛ او کسی است که از میان مردم درس‌نخوانده رسولی فرستاد تا آیتش را بر آنها بخواند، و آنها را تزکیه کند، و کتاب و حکمت بیاموزد.

از این رو، تربیت مردم و تزکیه نفوس، از رذایل اخلاقی و کج‌روی‌های رفتاری وظیفه پیامبران بوده و آنان نیز تا آنجا که برایشان ممکن بود، ضمن استفاده از روش‌های مؤثر در تعلیم و تربیت، به تحقق آن همت گماشتند. پیامبر اکرم ﷺ به‌عنوان آخرین فرستاده خدا، مأموریت یافت تا بنای مکارم اخلاق را که پیشینیان پایه‌گذاری کرده بودند، تکمیل کند. با تزکیه نفوس انسان‌ها، جامعه بشری را به سوی کمالات روحی و معنوی خود سوق دهد. چنان‌که یکی از شعارهای محوری پیامبر اسلام ﷺ چنین بود: «لِنَمَّا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ»؛ تنها برای تکمیل فضایل اخلاقی برانگیخته شدم (حر عاملی، بی‌تا، ج ۱۲، ص ۱۷۴؛ مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۶۷، ص ۳۲۷؛ بیهقی، ۱۴۲۴ق، ج ۱۰، ص ۳۲۳).

از این روایات، می‌توان دریافت که مسئله اخلاق از سوی معصومان ﷺ مورد پیگیری قرار گرفته، و یکی از اهداف مهم دین، تربیت صحیح انسان‌ها بوده است؛ زیرا آدمی در پرتو مکارم اخلاق است که از قید خودخواهی و خودمداری رهایی یافته، بر غرایز حیوانی و تمایلات نفسانی چیره می‌شود. پیامبر اکرم ﷺ زحمات طاقت‌فرسایی را در جهت تحقق این هدف مهم متحمل گشت. در نتیجه، شاگردان ممتازی را تربیت کرد و به جامعه انسانی تحویل داد.

۶. واژه امام

از منظر قرآن کریم، پس از پیامبر اکرم ﷺ، امامان معصوم ﷺ، به‌عنوان مربیان انسان در نظر گرفته شده‌اند. واژه «امام»، به معنای مقتدا و پیشوایی که مردم به او اقتدا کرده، در گفتار و کردار از او پیروی کنند. واژه «امام» که از ماده «أَمَّ» می‌باشد، در اصل به معنای «قصد کردن» است. لغویون در کتب لغت در مورد این واژه، معانی مختلفی بیان کرده‌اند. از جمله در برخی از کتب لغت، واژه «امام» به معنای پیشواست. از جمله راغب اصفهانی در لغت‌نامهٔ خود، می‌نویسد:

والامام المؤمن به إنسانا كأن یقتدی بقوله أو فعله، أو کتابا أو غیر ذلك محققا کان أو مبطلا وجمعه أئمة؛ امام آن انسانی است که مردم به او اقتدا می‌کنند و از او پیروی می‌کنند. مثلاً، به قول یا به کارهای او اقتدا می‌کنند یا به عنوان کتاب یا غیر کتاب، که به اینها امام گفته می‌شود و این امام و پیشوایی که مردم اقتدا می‌کنند فرقی نمی‌کند که محقق باشد یا مبطل باشد و جمع آن هم ائمه می‌شود (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۴؛ ج ۱، ص ۱۹۷).

برخی دیگر از لغویون نیز، چنین معنایی را از واژه امام ارائه داده‌اند. مثلاً صاحب صحاح اللغة نیز بر همین نظر است و می‌نویسد: «والإمام: الذی یُقْتَدَى به، وجمعه أیْمَةٌ»؛ امام کسی است که مردم به او اقتدا می‌کنند و پیشوای مردم است و جمع آن هم ائمه است (جوهری، ۱۰۸۵ق، ج ۵، ص ۱۸۶۵). از منظر سایر لغت‌شناسان، از جمله ابن منظور برای واژه «امام»، معانی زیادی ذکر شده است، از جمله پیشوا، معلم، ریسمانی که بناها به هنگام بنای ساختمان از آن برای نظم کار استفاده می‌کنند، و جاده و قسمت پیش رو و مانند آن. وی در ادامه می‌نویسد: «والأمام: بمعنی القُدَام ویکون الإمام رَئِسیاً»؛ همواره به کسی که ریاست یک قومی را دارد امام گفته می‌شود (ابن منظور، ۱۴۰۸ق، ج ۱۲، ص ۲۴). مصطفوی نیز می‌نویسد:

أَنَّ الأصل الواحد فی هذه المادّة هو القصد المخصوص، أی القصد مع التوجّه الخاصّ الیه .وهذا المعنی محفوظ فی جمیع مشتقّاتها. إمام علی وزن کتاب، الإمام کلّ من اقتدی به و قدّم فی الأمور، و النبی إمام الأئمّة، و الخلیفة إمام الرعیة، و القرآن إمام المسلمین؛ امام بر وزن «کتاب» اسم مصدر است. سپس به هر چیز که انسان به آن توجه کند و مقصود او واقع شود، اطلاق می‌شود. این واژه با اختلاف موارد، و جهات و ملاحظات گوناگون، متفاوت می‌گردد. گاه گفته می‌شود: امام جمعه، امام جماعت، امام هدایت و گاه گفته می‌شود امام ظلال (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۱، ص ۱۳۶).

در مجموع، به نظر می‌رسد آن‌گونه که مصطفوی اشاره کرده‌اند، ریشه تمام این معانی، همان قصد کردن توأم با توجه خاص است و حتی اگر مادر را أمّ می‌گویند، یا بر اصل و اساس هر چیزی واژه «أمّ» اطلاق می‌شود، به این دلیل است که مقصود انسان، و مورد توجه اوست. همچنین، امام به معنای مقتدا به کسی گفته می‌شود که مردم با قصد و توجه خاص به سراغ او می‌روند (مصطفوی، همان).

بنابراین، می‌توان گفت: واژه امامت از یک سو، «معنای رهبری و ریاست» که در آن فردی خاص مورد تبعیت و پیروی قرار می‌گیرد؛ یعنی رئیس باشد و از سوی دیگر، «تبعیت و پیروی» را می‌رساند؛ به این معنا که مورد تبعیت و اقتدا قرار می‌گیرد.

۷. واژه علما

دسته دوم از انسان‌ها، غیر انبیا می‌باشند. مقصود از غیر انبیا در این پژوهش، انسان‌های عادی می‌باشند. نظیر علمای یک جامعه که می‌توانند مربی عموم مردم باشند.

یکی از نیازهای اساسی بشر، رسیدن به کمال است. برای رسیدن به کمال و سعادت، باید راه‌های گوناگونی را طی کند. یکی از این راه‌ها، حصول علم و همنشینی با علماست؛ چراکه عبادات، معاملات، معاشرات، مناکحات و...، همگی نیازمند به وجود علم و علما هستند. اهمیت این مسئله به‌اندازه‌ای است که رسول اکرم ﷺ، نزد خداوند متعال

برای افزایش آن دعا فرموده، همان افزونی در علم است که خداوند متعال در قرآن می‌فرماید: «وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا» (طه: ۱۱۴)؛ و بگو: پروردگارا، بر دانشم بیفزای.

از آنجاکه دین اسلام، مبتنی بر عقل و خرد است و دانش و آگاهی، پایه و اساس آن را تشکیل می‌دهد، در اولین آیات نازل شده بر رسول اکرم ﷺ، تماماً سخن از خواندن، قلم و تعلیم بوده است. در جای‌جای قرآن کریم، به فراگیری علم و دانش و مبارزه با جهل دعوت شده است. در تعبیرات قرآن کریم، افراد نادان، کور و نابینا هستند، به گونه‌ای که در قیامت نیز نابینا محسوس می‌شوند. در دین اسلام، مقام عالم و دانشمند آن قدر عظیم و والا است که تنها انبیا و اوصیا از نظر رتبه بر آنها برتری دارند. به همین دلیل، از منظر قرآن کریم در مرتبه چهارم به‌عنوان مریبان انسان‌ها معرفی شده‌اند. در فرهنگ قرآن، منظور از عالم و دانشمند، افراد باسواد نیستند که ذهن خود را از معلومات و محفوظات بسیار انباشته باشند، بلکه کسانی هستند که به مرتبه بالایی از فهم و بصیرت و خودشناسی رسیده باشند و اندیشه و عمل آنها، بر اساس حق و حقیقت باشد. اکنون به بررسی این واژه در آیات قرآنی می‌پردازیم:

در مورد آیاتی که به واژه علما پرداخته‌اند، این نکته قابل توجه است که به طور کلی، از دو دسته آیات سخن به میان آمده است:

دسته اول: آیاتی که به‌صورت مستقیم در آنها لفظ «علما» آمده است. نظیر آیه: «إِنَّمَا يَخْشَى اللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ الْعُلَمَاءُ» (فاطر: ۲۸)؛ از بندگان خدا تنها دانایانند که از او می‌ترسند.

معنایی است که از سیاق آیه به دست می‌آید، مراد از «علما»، علمای بالله است. مراد از خشیت درباره علما، همان خشیت حقیقی است که به دنبالش خشوع باطنی و خضوع در ظاهر پیدا می‌شود. بنابراین خشیت به معنای حقیقی کلمه، تنها در علما یافت می‌شود؛ زیرا آثار آن در اعمالشان هویدا می‌گردد، و فعلشان مصدق قولشان می‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۷، ص ۵۹).

اکثر مفسران مراد از «علما» در این آیه را بندگان خردمند و دانشمند می‌دانند که به مقام عالی خشیت، یعنی «ترس از مسئولیت توأم با درک عظمت مقام پروردگار» نائل می‌گردند (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۱۸، ص ۲۴۷؛ قرشی، ۱۳۷۵، ج ۹، ص ۳۸؛ قرائتی، ۱۳۸۸، ج ۷، ص ۴۹۴؛ رضایی اصفهانی، ۱۳۸۷، ج ۱۷، ص ۱۱۹؛ حسینی همدانی، ۱۴۰۴، ج ۱۳، ص ۳۰۹). بدین ترتیب، در این دسته از آیات واژه «علما»، در بافت زبانی آیات آمده است.

دسته دوم: آیاتی هستند که به‌صورت غیرمستقیم، به این مسئله پرداخته و در حقیقت، مفهوم آنها دلالت بر این واژه دارد. نظیر واژگان احبار، اُولی الْأَمْرِ، اُولی الْأَلْبَاب، رَاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ و...، که همه این واژگان با اندکی اختلاف، بیانگر مفهوم عالم و دانشمند می‌باشند. مانند این آیه: «لَكِنَّ الرَّاسِخُونَ فِي الْعِلْمِ مِنْهُمْ وَالْمُؤْمِنُونَ يُؤْمِنُونَ بِمَا أَنْزَلَ إِلَيْكَ وَمَا أَنْزَلَ مِنْ قَبْلِكَ» (نساء: ۱۶۲)؛ لیکن راسخان آنان در دانش، و مؤمنان، به آنچه بر تو نازل شده و به آنچه پیش از تو نازل گردیده ایمان دارند... «قُلْ لَا يَسْتَوِي الْخَبِيثُ وَالطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ الْخَبِيثِ فَاتَّقُوا اللَّهَ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَفْلِحُونَ» (مائد: ۱۰۰)؛ بگو: پلید و پاک یکسان نیستند، هرچند کثرت پلید[ها] تو را به شگفت آورد. پس ای خردمندان، از خدا پروا کنید، باشد که رستگار شوید.

ترسیم شبکه معنایی واژگان قرآنی در حوزه تربیت

در میدان معنایی واژه مربی در قرآن کریم واژگان الله، ملائکه، انسان و جن مطرح شده‌اند که در حوزه مربی واژه الله، در یک مرتبه بالاتر و در مرکز میدان قرار می‌گیرد. سایر واژگان ذیل آن قرار می‌گیرند. هر یک از واژه‌های کلیدی، با یک جهان‌بینی خاص، در میدان معناشناسی مختلفی قرار می‌گیرند. در ارتباط با هم، معنای یکدیگر را تکمیل می‌کنند. سرانجام، یک شبکه منسجمی از اصطلاحات و مفاهیم حوزه تربیت را تشکیل می‌دهند. از این‌رو، هر یک از این واژه‌ها، با قرار گرفتن در این شبکه منسجم، نقش مهمی را در تبیین جهان‌بینی خاص مفاهیم تربیتی قرآن کریم ایفا می‌کنند. وقتی «الله» در این شبکه در نقش «مربی» است، سایر واژگان در یک مرتبه پایین‌تر در نقش «متربی» ظاهر می‌شوند که هر یک به نوعی، مورد تعلیم و تربیت الهی قرار می‌گیرند. با توجه به اینکه جهان‌بینی قرآن، اصولاً خدامحوری است؛ طبیعی است که این واژه، والاترین واژه کانونی در حوزه مربی باشد، به طوری که این واژه، بر کل واژگان حوزه احاطه داشته باشد.



در نص قرآن کریم، خداوند متعال به‌عنوان اولین مربی و تربیت‌کننده معرفی شده است. انسان کامل پیش از سایر واژگان این حوزه، مورد تعلیم و آموزش خداوند قرار گرفته‌اند. از این‌رو، اولین موجودی که نسبت به خدای متعال متربی می‌شود، واژه «انسان» می‌باشد. این نسبت در آیه «عَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ» (بقره: ۳۱)؛ و [خدا] همه [معانی] نام‌ها را به آدم آموخت؛ سپس آنها را بر فرشتگان عرضه کرد و فرمود: «اگر راست می‌گویید، از اسامی اینها به من خبر دهید»، مطرح شده است. بر اساس نص این آیه، انسان در تعلیم مقدم بر ملائکه می‌باشد. همین مطلب، تأیید می‌کند که خداوند متعال، مربی اول و انسان، اولین متربی وی می‌باشند. تعلیم به انسان در سایر آیات نیز مشاهده می‌شود. نظیر آیه «عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ» (علق: ۵)؛ آنچه را که انسان نمی‌دانست [به تدریج به او] آموخت. و آیه «تَقْوَا اللَّهَ وَيَعْلَمُكُمُ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ» (بقره: ۲۸۲)؛ و از خدا پروا کنید، و خدا [بدین‌گونه] به شما آموزش می‌دهد، و خدا به هر چیزی داناست. در نص این آیه، تقوا موجب تعلیم الهی است، اما آیه مورد بحث درصدد بیان این جهت نیست؛ زیرا «واو» عطف بر سر آن، مانع از چنین دلالتی است. علاوه بر اینکه، این معنا با سیاق آیه و ارتباط ذیل آن، با صدرش سازگار نیست. مؤید این گفتار، این است که کلمه «الله» دو بار تکرار شده است، برای اینکه در دو کلام مستقل می‌باشد، و برای بار سوم نیز بیان کرده تا علت را برساند، و بفهماند که خدا شما را تعلیم می‌دهد؛ به این جهت است که او به هر چیزی داناست، و اگر او به هر چیزی داناست، برای این است که الله است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۶۶۹). همچنین، آیه «فَإِنْ خِفْتُمْ فَرِجَالًا أَوْ رُكْبَانًا فَإِذَا أَمِنتُمْ فَأَذْكُرُوا اللَّهَ كَمَا عَلَّمَكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ» (بقره: ۲۳۹)؛ پس اگر بیم داشتید، پیاده یا سواره [نماز کنید]؛ و چون ایمن شدید، خدا را یاد کنید که آنچه نمی‌دانستید به شما آموخت. در نص این آیات، تعلیم الهی متوجه شخص خاص نمی‌باشد و همه اقدار بشر، می‌توانند مشمول این تعلیم باشند که این مطلب، اصل تعلیمی برای انسان را ثابت می‌کند.

دومین موجودی که مورد تعلیم خداوند قرار می‌گیرد، ملائکه است. این نسبت در آیه «قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا» (بقره: ۳۲)؛ گفتند: منزهی تو! ما را جز آنچه [خود] به ما آموخته‌ای، هیچ دانشی نیست؛ مطرح شده است. چنان که مشاهده می‌شود، نص آیه به صراحت نشان می‌دهد که ملائکه مورد تعلیم الهی واقع شده، خود آنها بر این مطلب نیز تصریح کرده‌اند. همین مطلب، تأیید می‌کند که خداوند متعال به نوعی مربی ملائکه می‌باشد.

سومین موجودی که مورد تعلیم خداوند قرار می‌گیرد، جنیان‌اند. با وجود اینکه جن موجودی نامرئی است، اما در قرآن به وجود آن تصریح شده است. بدین ترتیب، در این آیات خداوند مربی و سایر واژه‌های متربی‌اند و خداوند، نقش اصلی در انتقال علم را بر عهده دارد.

اما در نصوص آیات قرآن کریم، ملائکه که نسبت به خدوند سبحان در نقش متربی بود، وقتی در مقابل انسان قرار می‌گیرد، این بار در نقش مربی وی ظاهر می‌شود. آنچه که ملائکه به انسان آموزش می‌دهد، گاه تنها متوجه به انبیا و گاه متوجه انسان‌های عادی می‌باشد. لذا این بخش در دو محور مطرح می‌شود.

الف. محور اول: تعلیم ملائکه به انبیا

آیاتی در قرآن وجود دارد که نشان می‌دهد ملائکه، مربی انسان از سنخ انبیا می‌باشند. نظیر «إِنَّ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ عَلَّمَهُ شَدِيدُ الْقُوَىٰ» (نجم: ۴-۵)؛ این سخن بجز وحی‌ای که وحی می‌شود نیست. آن را [فرشته] شدیدالقوی به او فراآموخت. علامه در *تفسیر المیزان* می‌نویسد:

منظور این است که رسول آنچه که از قرآن تلاوت می‌کند، وحی‌ای است که خدای تعالی به او می‌کند. ضمیر در «علمه» به رسول خدا ﷺ برمی‌گردد که در این صورت، مفعول دوم تعلیم که یا قرآن است و یا مطلق وحی حذف شده، و تقدیر آن «علمه القرآن او الوحی - قرآن یا وحی را به او تعلیم کرده» می‌باشد، و مراد از کلمه شَدِيدُ الْقُوَى جبرئیل است؛ چون خدای سبحان او را در کلام مجیدش به این صفت یاد کرده است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۹، ص ۴۳).

مفسران دیگر نیز به این مطلب، در تفاسیر خود اشاره کرده‌اند (قرشی، ۱۳۷۵، ج ۱۰، ص ۳۹۷؛ طیب، ۱۳۶۹، ج ۱۲، ص ۳۲۳).

در این بخش، نکته قابل تأمل این است که با دقت در نصوص آیات، روشن می‌شود که در اصل خدای متعال مربی و انسان متربی است. ملائکه در این بین، نقش انتقال وحی را به عهده دارد و به نوعی، مربی دوم انسان می‌باشد. از این رو، می‌توان گفت: بر اساس این آیه، جبرئیل در انتقال وحی الهی به نوعی مربی پیامبر ﷺ بوده است. همچنین، در آیه «وَإِذْ قَالَتِ الْمَلَائِكَةُ يَا مَرْيَمُ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَاكِ وَطَهَّرَكِ وَاصْطَفَاكِ عَلَىٰ نِسَاءِ الْعَالَمِينَ يَا مَرْيَمُ اقْنُتِي لِرَبِّكِ وَاسْجُدِي وَارْكَعِي مَعَ الرَّاكِعِينَ» (آل عمران: ۴۳-۴۴)؛ و [یاد کن] هنگامی را که فرشتگان گفتند: ای مریم، خداوند تو را برگزیده و پاک ساخته و تو را بر زنان جهان برتری داده است. ای مریم، فرمانبر پروردگار خود باش و سجده کن و با رکوع کنندگان رکوع نما.

مرحوم علامه معتقد است: در این آیه دلالتی است بر اینکه مریم علیها السلام محدثه بوده؛ یعنی از کسانی بوده که ملائکه با او سخن می‌گفته‌اند. آن حضرت نیز سخنان آنان را می‌شنیده است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص: ۲۹۵). از این رو، باز هم

نص آیه نشان از مریی بودن ملائکه و متریی بودن انسان (حضرت مریم) دارد. نمونه همین مطلب، در آیه بعد مشاهده می‌شود: «وَلَمَّا جَاءَتْ رُسُلُنَا إِبْرَاهِيمَ بِالْبُشْرَىٰ «هود: ۶۹»؛ و به راستی، فرستادگان ما برای ابراهیم مژده آوردند. برخی مفسران، واژه «الرسول» را در این آیه، جمع واژه «رسول» دانسته، مراد از آن را دسته‌ای از ملائکه که بر حضرت ابراهیم علیه السلام به‌صورت انسان نمایان شده‌اند، تا بشارت تولد اسحاق را به وی بدهند، تفسیر کرده‌اند (مغنیه، ۱۴۲۴ق، ج ۴، ص ۲۴۸). علامه نیز می‌نویسد: و منظور از کلمه «رسل» در آیه مورد بحث ملائکه‌ای هستند که به نزد ابراهیم علیه السلام فرستاده شدند تا او را به فرزنددار شدن بشارت دهند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۰، ص ۴۷۷-۴۹۰). همچنین آیه «إِنَّهُ لَقَوْلُ رَسُولٍ كَرِيمٍ ذِي قُوَّةٍ عِنْدَ ذِي الْعَرْشِ مَكِينٍ مُطَاعٍ ثُمَّ آمِينَ» (تکویر: ۲۱-۱۹)؛ که [قرآن] سخن فرشته بزرگواری است. نیرومند [که] پیش خداوند عرش، بلندپایگاه است. در آنجا [هم] مُطَاع [و هم] امین است. علامه می‌نویسد: مراد از رسول جبرئیل است، و در اینکه «قول» را به جبرئیل به عنوان رسول نسبت داده، می‌فهماند که در حقیقت، قول از آن خود خداست، و نسبتش به جبرئیل نسبت رسالت به رسول است (همان، ج ۲۰، ص ۳۵۷). مشاهده می‌شود که در این آیه، با هم مریی اصلی در واقع خداوند می‌باشد و ملائکه نقش واسطه‌ای تعلیم انسان را به‌عنوان متریی، به عهده دارند. این مطلب، اثبات می‌کند که ملائکه نیز به‌عنوان مریی انسان، در قرآن مطرح شده‌اند.

بنابراین، با استناد به این آیات و نیز نظر مفسران برجسته، قرآن می‌توان گفت: در این آیات، ملائکه نقش مریی و رسول نقش متریی را برعهده دارند. هرچند که در حقیقت ملائکه نقش واسطه میان خدا و رسول را به عهده دارند. اما به طور کلی، در این آیات وحی توسط ملائکه، به‌عنوان راهی برای تعلیم به انسان به‌کار رفته است. در نتیجه، ملائکه هم به نوعی مریی انسان بوده‌اند. از این رو، هم الله و ملائکه هر دو مریی انسان می‌شوند.

ب. تعلیم ملائکه به انسان‌های عادی

وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مُلْكِ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَىٰ الْمَلَائِكَةِ بَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ (بقره: ۱۰۲)؛ و آنچه را که شیطان [صفت]ها در سلطنت سلیمان خوانده [و درس گرفته] بودند، پیروی کردند. و سلیمان کفر نورزید، لیکن آن شیطان [صفت]ها به کفر گراییدند که به مردم سحر می‌آموختند. و [نیز از] آنچه بر آن دو فرشته، هاروت و ماروت، در بابل فرو فرستاده شده بود [پیروی کردند]، با اینکه آن دو [فرشته] هیچ کس را تعلیم [سحر] نمی‌کردند مگر آنکه [قبلاً به او] می‌گفتند: ما [وسیله] آزمایشی [برای شما] هستیم، پس زنهار کافر نشوی.

این آیه از آیات پربحث و اختلاف‌انگیز قرآن کریم می‌باشد و اختلاف نظر مفسران در تفسیر این آیه، بسیار است. علامه طباطبایی، پس از ضرب و جوه محتمله در یکدیگر، آنها را به یک میلیون و دویست و شصت هزار احتمال رسانیده است. مرحوم علامه در ادامه می‌نویسد:

به‌خدا سوگند این مطلب از عجائب نظم قرآن است که یک آیه‌اش با مذاهب و احتمال‌هایی می‌سازد، که عددش حیرت‌انگیز و محیرالعقول است، و در عین حال کلام همچنان بر حسن و زیبایی خود متکی است، و به زیباترین حسنی آراسته است، و خدشه‌ای بر فصاحت و بلاغتش وارد نمی‌شود (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۳۵۳).

از ظاهر آیه استفاده می‌شود که شیاطین به مردم سحر می‌آموزند و مردم را به اعمالی که موجب تفرقه و ضرر و زیان آنها بود، وادار می‌کردند. این تعلیم، یا به واسطه الهام شیاطین به اولیا و دوستانشان بود و یا به واسطه نوشتن سحر و نیز نجات و پنهان نمودن آن در زیر تخت سلیمان و منتشر نمودن آن، بعد از فوت سلیمان بود. روی این اصل، مردم بسیار گرفتار سحر و مضرات ناشی از آن شدند. خداوند دو ملک را به صورت آدمی مصور نمود که راه ابطال و دفع سحر را به مردم بیاموزند و آنها به مردم گفتند که ما برای امتحان و افتتان شما آمده‌ایم، مبدا از این علم سوء استفاده نموده، بر ضرر یکدیگر به کار برید. ولی مردم از علم دفع سحر که به آنان تعلیم شد سوء استفاده کرده و به جای اینکه با آن دفع سحر کنند، بر ضرر یکدیگر استعمال کردند (طیب، ۱۳۶۹، ج ۲، ص ۱۲۹). عده‌ای دیگر از مفسران، در تفاسیر خود به این مطلب اشاره کرده‌اند (حسینی همدانی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۲۷۴؛ مغنیه، ۱۴۲۴، ج ۱، ص ۱۶۲؛ قطب، ۱۴۲۵، ج ۱، ص ۹۵؛ شاه‌عبدالعظیمی، ۱۳۶۳، ج ۱، ص ۲۱۶؛ قرائتی، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۱۷۰). بنابر سیاق آیه، دو تن از ملائکه، به صورت انسان ظاهر شده و سحر و جادو را به انسان تعلیم داده، به نوعی مربی وی بوده‌اند. پس می‌توان گفت: بر اساس نص قرآن کریم، تعلیم ملائکه به انسان در این آیه، به گونه‌ای اثبات شده است.

در بحث مربی بودن ملائکه، انسان در دو مرتبه متفاوت مرتبی آنها می‌شوند؛ چراکه این تعلیم، گاه خطاب به انسان از سنخ انبیاست و گاه انسان از سنخ غیرانبیا می‌باشد.

به طور کلی، انسان مرتبی و ملائکه مربی انسانند. ملائکه‌ای که تاکنون در نقش مرتبی نسبت به خدای متعال قرار داشتند، این بار در نقش مربی برای انسان مطرح می‌شوند. اما در این میان، باید توجه داشت که وقتی ملائکه به‌عنوان مربی انسان مطرح می‌شوند، آنچه که به انسان می‌آموزند، وحی الهی است. این وحی در حقیقت کلام الهی است. ملائکه نیز به نوعی نقش واسطه‌ای بین خدا و انسان مطرح هستند. مربی ملائکه، الله است. انسان آنچه از ملائکه می‌آموزد، در واقع علم خداست. از این رو، الله مربی و انسان مرتبی است و ملائکه به‌عنوان واسطه نقش مربی انسان است.

در بخشی دیگر از آیات قرآن کریم، علاوه بر خدای متعال و فرشتگان، خود انسان نیز جزو مربیان معرفی شده‌اند. حال اگر انسان را به‌عنوان مربی در نظر بگیریم، در این صورت مرتبی وی نیز متفاوت می‌باشد. مرتبی می‌تواند از سنخ انسان (انبیا یا انسان عادی) و یا حتی حیوانات باشد؛ به این معنا که گاه انسان نقش مربی برای حیوانات ایفا می‌کند؛ و به این صورت، حیوانات تحت تعلیم انسان قرار گرفته‌اند.

ج. تعلیم انسان به حیوانات

در این آیات، انسان نقش مربی برای حیوانات ایفا کرده است. مثلاً، در آیه «يَسْئَلُونَكَ مَاذَا أُحِلَّ لَهُمْ قُلْ أُحِلَّ لَكُمْ الطَّيِّبَاتُ وَمَا عَلَّمْتُم مِّنَ الْجَوَارِحِ مُكَلِّبِينَ تَعَلَّمُونَهُنَّ مِمَّا عَلَّمَكُمُ اللَّهُ فَكُلُوا مِمَّا أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ وَاذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَرِيعُ الْحِسَابِ» (مائده: ۴)؛ از تو می‌پرسند: چه چیزی برای آنان حلال شده است؟ بگو: چیزهای

پاکیزه برای شما حلال گردیده و نیز صید حیوانات شکارگر که شما به‌عنوان مربیان سگ‌های شکاری، از آنچه خدایتان آموخته، به آنها تعلیم داده‌اید برای شما حلال شده است. پس از آنچه آنها برای شما گرفته و نگاه داشته‌اند بخورید، و نام خدا را بر آن ببرید، و پروای خدا بدارید که خدا زودشمار است.

«جوارح»، جمع جارحه است. جارحه، به معنای هر حیوانی است که به دنبال شکار باشد. غذای خود را از این راه فراهم کند. کلمه «مکلبین»، در اصل به معنای تعلیم دادن و تربیت کردن سگ برای شکار است. یا به معنای نگهداری سگ برای شکار و به کار زدن آن، در شکار است. از اینکه جمله: «وَمَا عَلَّمْتُمْ مِنَ الْجَوَارِحِ» را مقید کرد به قید «مکلبین»، فهمیده می‌شود که حکم حلال بودن نیم‌خورده جوارح، مختص به سگ شکاری است، و از سگ شکاری به سایر درندگان تجاوز نمی‌کند. جمله: «مِمَّا أَمْسَكْنَ عَلَيْكُمْ»، قید دیگری است که حکم حلال بودن نیم‌خورده سگان را مقید می‌کند به صورتی که سگ، شکار را برای صاحبش گرفته باشد، نه برای خودش پس اگر بدون فرمان صاحبش، شکاری را صید کرد؛ در صورتی که صاحبش آن را مرده بیابد، حلال نیست. و جمله: «وَأَذْكُرُوا اسْمَ اللَّهِ عَلَيْهِ»، آخرین شرط حلال بودن شکار سگ است؛ آن این است که صید علاوه بر اینکه باید به وسیله حیوان تعلیم یافته شکار شده و صاحبش آن را فرمان داده باشد، صاحب حیوان، هنگام فرمان دادن و روانه کردن سگ، نام خدا را ذکر کرده باشد. حاصل معنای آیه این است که درندگان تعلیم یافته، که همان سگ شکاری باشد، اگر برای شما چیزی از حیوانات وحشی حلال گوشت را - که جز با سر بریدن حلال نمی‌شود - شکار کرد، و شما هنگام فرمان دادن، نام خدا را برده باشید، آن شکار برای شما حلال است. البته این در صورتی است که درنده، آن حیوان را قبل از رسیدن شما کشته باشد. همین کشتن درنده حکم سر بریدن را دارد. اما اگر زخمی کرده باشد، و شما آن را زنده دریابید، تذکیر آن تنها به این است که ذبحش کنید. در این صورت، نیازی به حکم صید سگ نیست؛ زیرا حکم چنین شکاری، همان حکم سایر حیوانات حلال گوشت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۳۲۵).

در تفاسیر دیگر، به این مطلب پرداخته شده. مثلاً، مکارم شیرازی، می‌نویسد: صید حیوانات صیاد که تحت تعلیم شما قرار گرفته‌اند؛ یعنی از آنچه خداوند به شما تعلیم داده، به آنها آموخته‌اید، برای شما حلال است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱، ج ۴، ص ۲۷۴)؛ یا قرآتی در تفسیر نور می‌گوید: کلمه «مُكَلَّبِينَ» از ریشه «کلب»، به معنای تعلیم‌دهندگان سگ‌های شکاری است و تنها صید سگ‌های آموزش دیده حلال است (قرآتی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۲۴۱).

پس با توجه به تفسیر آیه، صید حیوانات صیاد، که تحت تعلیم انسان قرار گرفته‌اند، و انسان مربی آنها بوده، حلال می‌باشد. روشن است که در این آیه انسان، مربی و حیوان سگ متربی است. اما گاهی خود انسان مربی انسان دیگر می‌شود که به دو گونه قابل طرح است.

الف. یک دسته از انسان‌ها انبیا می‌باشند. در برخی از آیات قرآن کریم، به داستان برخی از انبیا اشاره شده است (نساء: ۱۶۴-۱۶۳؛ غافر: ۷۸). از این رو، خود قرآن کریم نیز به این دسته از انسان‌ها توجه داشته است. با توجه به این نکته، اگر انبیا را مربی بگیریم، متربی آنها دو دسته انسان می‌باشد.

الف. تعلیم انبیا به انبیای دیگر: در نگاه اول، قرآن به این مطلب پرداخته است که خود انبیا به همدیگر تعلیم داده‌اند و نسبت مربی و متربی را بین خود به وجود آورده‌اند. نظیر این نسبت، در داستان حضرت موسی و خضر مشاهده می‌شود: آیه «قَالَ لَهُ مُوسَى هَلْ أَتَيْتَكَ عَلَىٰ أَنْ تَعْلَمَ مِنَّمَا عَلَّمْتَ رُشْدًا» (کهف: ۶۶)؛ موسی به او گفت: آیا تو را - به شرط اینکه از بینشی که آموخته شده‌ای به من یاد دهی - پیروی کنم؟

در نص این آیه حضرت موسی از حضرت خضر تقاضای تعلیم علمی می‌خواهد که خدای متعال به خضر تعلیم فرموده است. و لفظ «رشد» می‌شود مفعول «تعلمن» باشد؛ یعنی از آنچه تعلیم یافته‌ای به من تعلیم کن (طبرسی، بی تا، ج ۱۵، ص ۱۰۴؛ طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۳، ص ۴۷۵؛ طیب، ۱۳۶۹، ج ۸، ص ۳۸۲؛ قرشی، ۱۳۷۵، ج ۶، ص ۲۵۰؛ قرائتی، ۱۳۸۸، ج ۵، ص ۱۹۹). همچنین آیه «قَالَ فَإِنِ اتَّبَعْتَنِي فَلَا تَسْأَلْنِي عَنْ شَيْءٍ حَتَّىٰ أُخْدِتَ لَكَ مِنْهُ ذِكْرًا» (کهف: ۷۰)؛ گفت: اگر مرا پیروی می‌کنی، پس از چیزی سؤال مکن، تا [خود] از آن با تو سخن آغاز کنم.

ب. تعلیم انبیاء به انسان‌های عادی: گاهی نیز این نسبت (مربی و متربی)، بین انبیا و انسان‌های عادی به وجود می‌آید. برای مثال، در آیه «كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولًا مِنْكُمْ يَتْلُوا عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُوا تَعْلَمُونَ» (بقره: ۱۵۱)؛ همان‌طور که در میان شما، فرستاده‌ای از خودتان روانه کردیم، [که] آیات ما را بر شما می‌خواند، و شما را پاک می‌گرداند، و به شما کتاب و حکمت می‌آموزد، و آنچه را نمی‌دانستید به شما یاد می‌دهد.

نص آیه، فرستادن رسول ﷺ در بین مردم عادی را جهت تزکیه و تعلیم مسائلی از قبیل کتاب و حکمت و... به صراحت بیان کرده است. علامه طبرسی، به این مطلب اشاره کرده، می‌نویسد:

رسول آمده تا قرآن را برای شما بخواند و شما را به واسطه امر پروردگار در معرض ترقی و کمال قرار بدهد و چیزهایی که راهی به دانستن آنها نداشتید، با ذکر دلیل و برهان به شما بیاموزد و کلمه تعلم در جایی به کار می‌رود که مطلب را با ذکر دلیل عقلی بیان کنند. لذا این موضوع هم، مناسب است که در ردیف نعمت‌ها محسوب گردد (طبرسی، بی تا، ج ۲، ص ۱۱۷).

نظیر همین نکته، در آیه ۲ سوره جمعه دیده می‌شود: «هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ» (جمعه: ۲)؛ اوست آن کس که در میان بی‌سوادان فرستاده‌ای از خودشان برانگیخت، تا آیات او را بر آنان بخواند و پاکشان گرداند و کتاب و حکمت بدیشان بیاموزد، و [آنان] قطعاً پیش از آن در گمراهی آشکاری بودند.

بدین ترتیب، قرآن کریم این مطلب را که انبیا برای تربیت و تعلیم مسائلی به انسان‌های دیگر فرستاده شده‌اند، به صراحت بیان کرده است.

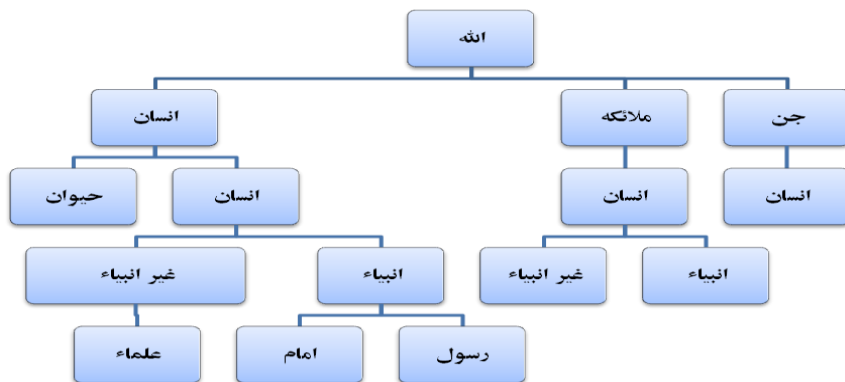
ج. تعلیم انسان عادی به هم‌نوع خود: اما گاهی نیز نسبت مربی و متربی، بین دو انسان عادی رخ می‌دهد. مثلاً، علمای یک جامعه نسبت به انسان‌های عادی که در حقیقت علما در نقش مربی و انسان‌های دیگر، در نقش متربی معرفی می‌شوند. بنابراین، علما می‌توانند نقش مربی را نسبت به سایر انسان‌ها ایفا کنند.

در آیات قرآن کریم، علاوه بر خدای متعال و ملائکه، انسان، و جنیان نیز جزو مریبان معرفی شده‌اند. مثلاً در برخی آیات قرآن کریم، اجنه به انسان سحر آموخته‌اند و به نوعی، مربی انسان در این زمینه بوده است. در آیه: «وَاتَّبِعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مُلْكٍ سُلَيْمَانَ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينَ كَفَرُوا يُعَلِّمُونَ النَّاسَ السِّحْرَ وَمَا أُنزِلَ عَلَىٰ الْمَلَكَيْنِ بِبَابِلَ هَارُوتَ وَمَارُوتَ وَمَا يُعَلِّمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّىٰ يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَزَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِّينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلَّمُوا لَمَنْ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرُّوا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ» (بقره: ۱۰۲). بر اساس نص این آیه، اجنه به انسان سحر آموخته‌اند. از این رو، به نوعی مربی انسان، در زمینه تعلیم سحر بوده است.

نتیجه‌گیری

در این شبکه، مشاهده می‌شود که واژگان الله، ملائکه، جن و انسان، در عین اینکه در نص آیات قرآن کریم در یک مرتبه به‌عنوان مربی مطرح شده‌اند، در مرتبه‌ای دیگر، خود واژگان ملائکه، جن و انسان در همان نصوص آیات نقش مربی را دارند. تنها واژه جلاله «الله» است که در این شبکه، نقش ثابتی داشته و در رأس واژگان حوزه مربی خودنمایی نموده و بر کل واژگان شبکه احاطه کامل دارد. آنچه در نهایت، در این شبکه به روشنی مشاهده می‌شود این است که از بین واژگان حوزه مربی در قرآن کریم، توجه قرآن بر واژه «الله» است. در بین واژگان حوزه مربی، توجه بر واژه «انسان» است. نصوص آیات قرآن نیز این مطلب را تأیید می‌کند. لازم به یادآوری است که بیشتر آیات قرآن کریم، در حوزه مربی متوجه انسان است و بیشتر آیات در جهت تربیت و تعلیم انسان می‌باشد.

این انسان، در نصوص آیات آن‌قدر مورد توجه است که در هر دو حوزه مربی و مربی، به صورت بسیار دقیقی مورد توجه بوده است؛ زیرا با اینکه این واژه مربی، نسبت به سایر واژگان حوزه مربی است، اما وقتی خود واژه در نقش مربی ظاهر می‌گردد، باز هم این شبکه گسترده‌تر شده و واژگانی چون انبیا، رسول، امام و علما در حوزه مربی مطرح می‌شوند. حال، اگر بخواهیم شبکه واژگان تربیت در دو حوزه مربی و مربی در قرآن کریم را ترسیم کنیم، نهایتاً به شکل زیر ترسیم می‌شود.



- قرآن کریم، ترجمه محمدمهدی فولادوند، تهران، دفتر مطالعات و تاریخ معارف اسلام.
- الوسی، سید محمود، ۱۴۱۵ق، *روح المعانی فی تفسیر القرآن العظیم*، تحقیق: علی عبدالباری عطیه، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- ابن سیده، علی بن اسماعیل، ۱۴۲۱ق، *المحکم و المحيط الاعظم*، بیروت، دار الکتب العلمیه.
- ابن فارس، احمد بن فارس، ۱۴۰۴ق، *معجم مقاییس اللغة*، تحقیق: عبدالسلام محمدهارون، بی‌جا، مکتب الاعلام الاسلامی.
- ابن منظور، محمد بن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، بیروت، دار صادر.
- ازهری محمد بن احمد، ۱۴۲۱ق، *تهذیب اللغة*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- امیدسالار، محمود، ۱۳۸۳، *دانشنامه جهان اسلام*، تهران، بنیاد دائرة المعارف الاسلامی.
- ایزنسو، توشی هیکو، ۱۳۶۰، *ساختمان مفاهیم اخلاقی - دینی در قرآن*، ترجمه: فریدون بدره‌ای، تهران، قلم.
- ، ۱۳۶۱، *خدا و انسان در قرآن*، ترجمه: احمد آرام، تهران، مؤسسه تحقیقات فرهنگی و زبان‌شناختی.
- بانو فرید، اعظم، ۱۳۸۸، *از اسماء الله تا لقاء الله*، قم، اشک یاس.
- بلخی، مقاتل بن سلیمان، ۱۴۲۳ق، *تفسیر مقاتل بن سلیمان*، تحقیق: عبدالله محمود شحاته، بیروت، دار احیاء التراث.
- جفری، آرتور، ۱۳۸۶، *واژه‌های دخیل در قرآن مجید*، ترجمه: فریدون بدره‌ای، تهران، توس.
- جوهری، اسماعیل بن حماد، ۱۰۸۵ق، *الصحاح تاج اللغة و صحاح العربیه*، تحقیق: احمد عبدالغفور عطار، بیروت، دار العلم للملایین.
- حسینی شاه عبدالعظیمی، حسین بن احمد، ۱۳۶۳، *تفسیر اتنا عشری*، تهران، میقات.
- حسینی شیرازی، سید محمد، ۱۴۲۴ق، *تقریب القرآن إلى الأذهان*، بیروت، دار العلوم.
- حسینی همدانی، سید محمد حسین، ۱۴۰۴ق، *انوار درخشان*، تحقیق: محمدباقر بهبودی، تهران، کتاب‌فروشی لطفی.
- خسروی حسینی، غلامرضا، ۱۳۶۹، *ترجمه و تحقیق مفردات الفاظ قرآن یا تفسیر لغوی و ادبی قرآن*، تهران.
- رازی، ابی‌حاتم، ۱۹۵۸م، *الزینة فی الكلمات الاسلامیة العربیة*، قاهره.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، *المفردات فی غریب القرآن*، تحقیق: صفوان عدنان داودی، بیروت، دار العلم الدار الشامیه.
- زبیدی، محمد مرتضی، ۱۴۱۴ق، *تاج العروس من جواهر القاموس*، بیروت، دار الفکر.
- زنجی سجزی، محمود بن عمر، ۱۳۶۴، *مهذب الاسماء فی مرتب الحروف و الاشیاء*، ترجمه: محمدحسین مصطفوی، تهران.
- صبان، محمد بن علی، بی‌تا، *حاشیة الصبان علی شرح الأسمونی علی الفیة ابن مالک و معه شرح الشواهد للعینی*، محقق: عبدالحمید هندلوی، بیروت، المکتبة العصریة.
- صفوی، کورش، ۱۳۸۷، *درآمدی بر معنی‌شناسی*، تهران، سوره مهر.
- طباطبایی، سید محمدحسین، ۱۳۷۴، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه.
- طبرسی، فضل بن حسن، ۱۳۷۲، *مجمع البیان فی تفسیر القرآن*، چ سوم، تهران، ناصرخسرو.
- ، ۱۴۱۲ق، *جوامع الجامع فی تفسیر القرآن المجید*، بیروت، دار الاضواء.
- طریحی، فخرالدین، ۱۳۷۵، *مجمع البحرین*، چ سوم، تحقیق: سیداحمد حسینی، تهران، کتاب‌فروشی مرتضوی.
- طوسی، محمد بن حسن، بی‌تا، *التبیان فی تفسیر القرآن*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- طیب، سید عبدالحسین، ۱۳۷۸، *اطیب البیان فی تفسیر القرآن*، تهران، اسلامی.
- عبدالباقی، محمد فؤاد، ۱۴۱۸ق، *المعجم المفهرس لالفاظ القرآن الکریم*، بیروت، دار الفکر.
- فخر رازی، محمد بن عمر، ۱۴۲۰ق، *التفسیر الکبیر (مفاتیح الغیب)*، چ سوم، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- فراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۱۰ق، *العین*، قم، هجرت.
- قرائتی، محسن، ۱۳۸۳، *تفسیر نور*، تهران، مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.

قرشی، سیدعلی اکبر، ۱۳۷۱، *قاموس القرآن*، چ ششم، تهران، دار الکتب الإسلامیه.

_____، ۱۳۷۵، *تفسیر احسن الحدیث*، چ سوم، تهران، بنیاد بعثت.

قطب، محمد، ۱۳۶۲، *روش‌های تربیتی اسلام*، ترجمه: سیدمحمد مهدی جعفری، تهران، سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران.

کاشانی، ملافتح‌الله، ۱۳۳۶، *تفسیر منهج الصادقین فی الزام المخالفین*، تهران، کتاب‌فروشی علمی.

کرمانی، سعید، ۱۳۸۴، *معنات‌سناسی عقل در قرآن*، دانشگاه امام صادق علیه السلام.

مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۷۷، *اخلاق در قرآن*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.

مصطفوی، حسن، ۱۳۸۰، *تفسیر روئسن*، تهران، کتاب.

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

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

مغنیه، محمدجواد، ۱۴۲۴ق، *تفسیر الکاشف*، تهران، دار الکتب الإسلامیه.

نجفی خمینی، محمدجواد، ۱۳۹۸ق، *تفسیر آسان*، تهران، اسلامیه.

مقایسه مبانی تربیت عیفاانه در مسیحیت با اسلام

rahimpoor@um.ac.ir

طاهره رحیم‌پور ازغدی / استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه فردوسی مشهد

v_abdi@ferdowsi.um.ac.ir

ولی‌عبدی / استادیار گروه ادیان و عرفان، دانشگاه فردوسی مشهد

دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۳ - پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۲۳

چکیده

غریزه جنسی به‌عنوان یک سرمایه الهی، اگرچه نقش مثبتی در رشد و سلامت انسان دارد، اما در صورت عدم کنترل، آثار جبران‌ناپذیری را در جامعه به دنبال خواهد داشت. از این رو، ادیان توحیدی برای مدیریت این غریزه سازوکارهای متفاوتی پیش‌بینی کرده‌اند. اکنون این پرسش مطرح است که مسیحیت و اسلام، چه تدابیری برای کنترل این میل درونی اندیشیده‌اند؟ این پژوهش با مطالعه دیدگاه‌های بین‌ادیانی، شیوه‌های مهار شهوت جنسی را برای وصول به حیاتی پاک و سالم ارائه می‌دهد. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که تربیت جنسی در تعالیم مسیحیت، فارغ از هویت جنسی و سن، متأثر از رهبانیت و زهدپیشگی بوده است. اما اسلام، با اعتقاد به عاملیت جنس و سن در تربیت، دارای راهکارهای نظری و عملی، از دوره جنینی تا انتهای حیات انسانی می‌باشد. در مجموع می‌توان گفت: با وجود تفاوت در آموزه‌های جنسی مسیحیت و اسلام، هر دو بر پرورش و تقویت فضیلت اخلاقی عفت تأکید داشته‌اند، و خویش‌داری غایت تربیت جنسی این ادیان توحیدی است. هرچند مصادیق عفاف‌گرایی در ادبیات اخلاقی مسیحیت، دستخوش تحولات بوده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت جنسی، ازدواج، ادیان توحیدی، رهبانیت، زیست عیفاانه.

از منظر روان‌شناسان و زیست‌شناسان، تمایلات شهوانی از ابعاد مهم و قدرتمند وجودی انسان است که سرکوب یا ارضای ناصحیح آن موجب ایجاد ناهنجاری‌های روانی، جنسی و اخلاقی می‌شود. از آنجا که یکی از اهداف ادیان توحیدی، رشد معنوی و کمال آدمی است، سازوکارهای متفاوتی برای کنترل این غریزه و در نتیجه، بهره‌مندی از حیات عقیفانه ارائه گردیده است. در اینجا به برخی از آنها پرداخته می‌شود.

در مورد جایگاه «تربیت» در مسیحیت می‌توان گفت: این کلمه ریشه در فرهنگ و ادبیات یونان دارد. در زبان یونانی پایدیا (Παιδεία) معادل تربیت و فرهنگ، مشتق از پیدوس (παιδος) به معنای تربیت کودک و پیدی (Το Παιδι) به مفهوم کودک است. همچنین هدف آن، پرورش انسان کامل و برخوردار از صفات اصلی زیبایی، شجاعت و فضیلت می‌باشد (جیگر، ۱۹۴۱م، ص ۲۸۶).

از دیدگاه اندیشمندان اسلامی تربیت، فراهم کردن زمینه برای رشد استعدادهای فرد، به‌منظور نیل به کمال است (جمعی از نویسندگان، ۲۰۰۹م، ص ۲۹) که برخوردار از حیات طیبه (باقری، ۲۰۰۶م، ص ۵۳) و اصلاح رابطه انسان با خودش و تمامی موجودات از اهداف آن است (دلشاد تهرانی، ۲۰۰۱م، ص ۷۷). از این رهیافت، گونه‌ها و کارکردهای تربیت به چند قسم عبادی، عقلانی، اخلاقی، جسمانی، جنسی، خانوادگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی، و رابطه انسان با محیط زیست (گیاهی و جانوری) تقسیم می‌شود (افشاری، ۲۰۱۵م، ص ۷۹؛ محقق داماد، ۱۳۹۴، ص ۵۵). در این میان، پرورش جنسی یعنی زمینه‌ها و عوامل مربوط به مسائل جنسی باید به گونه‌ای فراهم شود که استعدادهای شخصی فرد شکوفا شده و او را برای رسیدن به کمال مطلوب، یاری نماید (ثابت، ۲۰۰۶م، ص ۲۱). روشن است، کاربرد «تربیت جنسی» به معنای «آموزش جنسی» صحیح نیست؛ زیرا تربیت جنسی، معنای وسیع‌تری دارد و نه تنها احساس جنسی، بلکه شامل رشد شخصیت اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی نیز می‌شود (کاجنکوف، و لاپیک، ۱۹۹۰م، ص ۶). تربیت جنسی، چون باید بین امور احساسی، عقلانی، عرفی، شرعی و غریزی، ارتباطی متعادل و متوازن برقرار کند، امری پیچیده است.

سؤالات و اهداف تحقیق

از آنجا که ادیان و مکاتب بشری، رویکردهای متفاوتی به مسئله غریزه جنسی دارند، مقایسه دیدگاه آنان در این ساحت، برای فهم الگویی کاربردی ضروری به نظر می‌رسد. این پژوهش، قصد دارد با مقایسه رویکرد مسیحیت و اسلام نسبت به خویشتن‌داری و احراز تفاوت‌ها و تشابهات آن دو، زیرساخت‌های زیست عقیفانه را تبیین کند. عفاف، همه شئون زندگی بشری را اعم از خوردن، خوابیدن و... دربر می‌گیرد، اما در این مقاله عفت تنها در ارتباط با غریزه جنسی مورد توجه است. به نظر می‌رسد، با وجود اختلافات نگرشی و روشی این ادیان به مسئله مذکور، تأکید بر عفت و پاک‌دامنی، مهم‌ترین نقطه اشتراک در این زمینه است.

هرچند مسیحیت درگذر تاریخی خود، برای برون‌رفت از ناهنجاری‌های جامعه، تفاسیر گوناگونی از عفت و مصادیق آن دارد، اما تفاوت‌های گفتمانی عفاف در اسلام، تنها ناظر به شرایط زیستی فرد، اعم از جنسیت، سن و نیازهای روحی است.

پیشینه تحقیق

این مطالعه، در پی مقایسه نگاه مسیحیت و اسلام به تربیت جنسی، یا تربیت عقیفانه است، درحالی‌که در آثار مرتبط با خویشتن‌داری، این موضوع صرفاً از منظر اسلام بررسی شده است. مانند *روانشناسی رشد*، با تکرش به منابع اسلامی، از نصر بی‌ریا (۲۰۰۶م)، *تربیت جنسی کودک در روایات اهل بیت* از محمدحسین افشاری (۲۰۱۵م)، *تربیت جنسی در سیره نبوی*، تألیف محمدباقر پورامینی (۲۰۰۴م)، *مبانی، اصول و روش‌های تربیت جنسی از منظر قرآن و حدیث*، از علی‌نقی فقیهی (۲۰۱۴م) و مقالاتی مثل *ابعاد و مراحل تربیت جنسی دختران و زنان از نظر اسلام* از احمد زنداوندیان، *بررسی و تبیین مبانی، اصول روش‌های تربیت جنسی با تأکید بر دیدگاه اسلام*، از حسین محمدی (۲۰۰۷م). اما در آثاری که در حوزه مسیحیت موجود است، به مسائلی چون آزادی جنسی و ارتباط آن با مسیحیت، یا رابطه دین و مسئله جنسی پرداخته شده است. مانند نوشته‌های ریموند لورنس، متیاس، هانس توماس و پترو کلیانو، که در این مقاله به آنان استناد شده است. در نتیجه، اثر حاضر با رویکرد و روش تازه‌ای، خویشتن‌داری جنسی را مورد بررسی قرار می‌دهد.

روش تحقیق

تحقیق حاضر، با تکیه بر رویکرد پدیدارشناسی و تحلیلی نگاشته شده است. یکی از ویژگی‌های اصلی این روش، دوری از هرگونه پیش‌داوری و غرض‌ورزی است.

مبانی تربیت جنسی در مسیحیت

مطالعه متون مقدس نشان می‌دهد که مسیحیت در مواجهه با گزینه جنسی، دیدگاه مبهمی دارد؛ چنان‌که گاهی این گزینه را منفی و مستحق سرکوب و زمانی مشروع می‌خواند. از سوی دیگر، از آنجاکه ارتباط با زنان در این رویکرد، تهدیدی برای معنویت قلمداد می‌شد و به نام دین، مقررات سختگیرانه‌ای بر زنان تحمیل گردید و آنان را در مرتبه پایین‌تر از مردان قرار داد، باب سوء استفاده از زنان، خشونت‌های جنسی و رفتارهای تبعیض‌آمیز نسبت به آنان گشوده شد (سوسان، ۲۰۰۹م؛ جوی، ۲۰۰۶م، ص ۱۹).

الف. دوره کتاب مقدس (۷۰-۱۰۰م)

بررسی آثار مسیحیت سده‌های نخست میلادی، حاکی از این است که بیشتر بزرگان و متکلمان مسیحی، رویکرد مثبتی به شهوت جنسی نداشته و خواستار حذف آن شده‌اند. بدین ترتیب، رهبانیت و عزلت‌گزینی، به عنوان ویژگی غالب بر جهان‌بینی مسیحیت، تا مدت طولانی حاکم بود. به نظر می‌رسد، دلیل چنین رویکردی، تأثیرپذیری تعالیم

مسیحیت از جریان‌های فکری و فرهنگی، مانند یهودیت، مذهب گنوسی، فلسفه یونان و آیین‌های روم باستان باشد. به‌عنوان نمونه، همان‌طور که نوافلاطونیان و رواقیون تأکید زیادی بر دوری از روابط جنسی داشتند و زهد جنسی را نشانه تکامل اخلاقی می‌دانستند، عیسی علیه السلام نیز می‌گوید: «در بهشت از رابطه جنسی و ازدواج خبری نخواهد بود و انسان‌ها در آن هنگام، مانند فرشتگان آسمانی خواهند بود» (مرقس، ۱۲: ۱۸-۲۷؛ لوقا، ۲۰: ۲۷-۴۰). اما این آموزه عیسوی، با تعالیم یهودیت سازگاری نداشت. چنان‌که طبق گفته تلمود در بهشت، طلوع خورشید، سبب و رابطه جنسی برقرار خواهد بود. حتی یهودیان سفاردی، چندهمسری را پذیرفته بودند، در صورتی که مسیحیت، علاوه بر طرد شهوت جنسی، چندهمسری را نقد می‌کند (لارنس، ۲۰۰۷م، ج ۲، ص ۶ و ۱۵).

پس از مصلوب شدن عیسی علیه السلام دیدگاه پولس نیز در برابر شهوت جنسی، چندان مشخص نبود. پولس در رساله اول قرتیان (فصل ۷)، پیروان خود را به ازدواج ترغیب می‌کند و تأکید دارد که پس از ازدواج، زن و شوهر از هم جدا نشوند. در جایی دیگر می‌نویسد: «و از تو ای همکار صمیمی، تقاضا می‌کنم که این دو زن را کمک کنی؛ زیرا آنها با «کلیمانتوس» و سایر همکاران من که در انتشار انجیل تلاش کرده‌اند، نامشان در دفتر حیات ثبت شده است» (فیلیپیان، ۴: ۳). با تکیه بر بند مذکور، برخی محققان معتقدند، پولس، مجرد نبوده و احتمالاً دو زن داشته است. با این حال، او جسم را محلی نیکو نمی‌داند و معتقد است: اگرچه جسم مایه گمراهی است (رومیان، ۷: ۱۸)، اما چون بدن انسان، اعضای مسیح است، نباید به روابط نامشروع آلوده شود. در نتیجه، روابط نامشروع را به‌ویژه قبل از ازدواج مردود شمرده است (اول قرتیان، ۶: ۱۳-۲۰؛ اول تسالونیکیان، ۴: ۱-۸). کلیسای کاتولیک نیز در طول قرون وسطا (۵۰۰-۱۵۰۰م) بر مجرد پولس بیشتر تأکید کرد؛ زیرا پولس در نهایت، مجرد را مناسب‌تر از ازدواج می‌دانست. او معتقد بود: مجرد فقط به خدا می‌اندیشد، اما متأهل گرفتار فعالیت‌های دنیوی است (لارنس، ۲۰۰۷م، ص ۱۷). از این‌رو، در انجیل لوقا مجردان به عنوان فرشتگان خداوند توصیف شده‌اند: «اما کسانی که شایسته رسیدن به جهان آینده و رستخیز از مردگان بشوند، زن نمی‌گیرند و شوهر نمی‌کنند؛ زیرا آنها مانند فرشتگان هستند...» (لوقا ۲۰: ۳۵-۳۶). همچنین، بر مبنای نجات‌بخش بودن مسیحیت، مجرد به‌عنوان یک آرمان انسان را به موجودی فرآانسانی تبدیل می‌کند (گولد، ۱۹۸۷م، ج ۳، ص ۱۴۷۸).

ب. دوره پدران کلیسا (۱۷۰-۵۰۰ م)

پدران کلیسا پس از عیسی علیه السلام و پولس، به تبیین آموزه‌های مسیحیت پرداختند. آنان بر اساس تفسیر فریسیان از شریعت و تلمود، زنان را از معاشرت با مردان نامحرم، در مآعام برحذر داشتند و توصیه کردند که زنان بدون مردان محرم مسافرت نکنند (لارنس، ۲۰۰۷م، ص ۲۰). در حالی که عیسی علیه السلام در مآعام با زنان هم‌صحبت و هم‌سفر می‌شد (متی، ۲۷: ۵۵). حتی در رساله‌هایی که مورد پذیرش مسیحیت رسمی نبوده‌اند، نمونه‌های مشابهی به چشم می‌خورد. برای نمونه، شمعون پطرس، در انجیل توماس، به شاگردانش می‌گوید: «هریم باید ما را ترک کند؛ زیرا زنان شایسته زندگی نیستند». سپس از عیسی علیه السلام روایت می‌کند: من او را به مرد تبدیل خواهم کرد؛ زیرا زنان وقتی

وارد ملکوت الهی خواهند شد که تبدیل به مرد شوند (رایبسون، ۱۹۸۴م، ص ۱۰۱). همچنین، ترتولیانوس (۱۱۰-۱۷۲م)، هرگونه ارتباط جنسی را مردود می‌دانست (رابرتز، ۲۰۰۶م، ص ۲۱۷) و کلمنس اسکندرانی (۱۵۰-۲۱۵م)، ضمن توصیه به عفت و پاکدامنی، بر این باور بود که مسیحیان هیچ میل و هوس را نباید تجربه کنند (شاف، ۲۰۰۴م، کلمنت اسکندرانی، جنگ، ج ۳، ص ۶۸۹). بدین ترتیب، بیشتر پدران کلیسا معتقد بودند که با امساک از روابط جنسی، جسم آماده پذیرش الطاف الهی و روحانی می‌شود. آنان جسم را همچون جنگل تاریکی پر از حیوانات وحشی تصور می‌کردند که تنها راه نجات از آن، دوری از رابطه جنسی است. به همین دلیل، از مسیحیان می‌خواستند که روابط جنسی خود را در چارچوب تعالیم کلیسا تنظیم کنند (رابرتز، ۲۰۰۶م، ص ۱۸؛ متیو، ۲۰۰۵م، ص ۱۰). آگوستینوس هم مدعی بود: میل جنسی طبیعی نیست، بلکه مجازاتی از سوی خداوند به خاطر گناه جلی آدم است. در نتیجه، مجرد بهترین راه برای آزادی روح از گناه است (یوان، ۱۹۸۷م، ج ۱۲، ص ۸۲۴۷). وی لذت جنسی را تا زمانی مجاز می‌دانست که منجر به تولید مثل شود. به عبارت دیگر، او لذت رابطه زناشویی از روی میل را قبول نداشت و آن را گناه تلقی می‌کرد (شاف، ۱۸۸۶م، آگوستین، درباره ازدواج، ص ۵۳۳). به نظر می‌رسد، نگاه گرگوریوس (د. ۳۹۰)، نسبت به شهوت از وی هم منفی‌تر است؛ چراکه وی اساساً لذت جنسی را در ازدواج ممنوع می‌شمرد (لارنس، ۲۰۰۷م، ص ۴۷).

بدین ترتیب پس از گرگوریوس، زهدگرایی جنسی در مسیحیت رواج یافت. هم‌زمان با گسترش چنین تفکری، مسیحیت با این چالش روبه‌رو شد که اگر همواره بر مجرد تأکید شود، نسلی باقی نمی‌ماند. بنابراین، در کنار تجردگرایی، تعدادی از مسیحیان به بازخوانی منابع و آرای خود پرداختند. نتیجه این مطالعات، اتخاذ نگاهی جدید به میل جنسی و ازدواج بود. در این میان، مسیحیان گنوسی، که مسیحیت رسمی اینها را در زمره بدعت‌گذاران می‌دانستند، در توجیه رابطه زنان و مردان، به رابطه مریم مجدلیه و عیسی ﷺ اشاره می‌کردند. برای نمونه در انجیل فیلیپ، که انجیلی گنوسی است، از رابطه بسیار نزدیک عیسی ﷺ و مریم مجدلیه و علاقه عیسی به وی، سخن به میان آمده است (رایبسون، ۱۹۸۴م، ص ۱۰۵). به باور آنان، با اینکه عیسی ازدواج نکرد، اما در کتاب مقدس بر این امر تأکید شده است. مانند این گزاره که «مرد پدر و مادر خود را ترک کرده، با زن خویش خواهد پیوست و یک تن خواهند بود» (پیدایش، ۲: ۲۴). به عبارت دیگر، بسیاری از مسیحیان بر اساس کتاب مقدس، انسان را تصویر خدا می‌دانستند (پیدایش، ۱: ۲۶؛ ۲: ۲۳) که از یک سو، تکاملش جز در اجتماع نیست و از سوی دیگر، پیشرفت اجتماع فقط منوط به رابطه با جنس مخالف است (گرنز، ۱۹۹۸م، ص ۶۲۱). روشن است که در این میان، عشق به خداوند و هم‌نوع، از هر چیزی مهم‌تر است (اول یوحنا، ۴: ۱۶؛ ۵: ۱۲-۱۳). چنان‌که پولس، عشق را بالاترین موهبت دانسته و می‌گوید: «سه چیز باقی است؛ یعنی ایمان و امید و محبت؛ اما بزرگ‌تر از اینها محبت است» (اول قرنتیان، ۱۳: ۱۳).

در مجموع، می‌توان گفت: در قرون اولیه چون پدران کلیسا نیل به معنویت بشری را در سرکوب غریزه جنسی جست‌وجو می‌کردند، حفظ پاکدامنی مشروط به رهبانیت بود، اما بعدها بزرگان مسیحی با استناد به کتاب مقدس و طرح مسئله عفت، غریزه جنسی را به رسمیت شناختند.

عفاف‌گرایی در تعالیم مسیحیت

مسیحیت در ادبیات اخلاقی قرون وسطایی خود، در مقابل هفت گناه، هفت فضیلت را مطرح کرد. در این میان، عفت به عنوان یک فضیلت از بین برنده گناه شهوت است. «عفت» واژه‌ای لاتینی است که در ادبیات یونان معادل «سوفروسین» به معنای هوشیاری و در عهد جدید (اعمال رسولان، ۲۶: ۲۵؛ اول تیماتئوس، ۲: ص ۹)، به معنای آبرو و حیا به کار رفته است. افلاطون (۳۴۷ پ. م)، عفت را به مفهوم تطهیر و افلوطین (د. ۲۶۹م) و گرگوریوس نازیانوسی (-۳۳۹م، ۳۹۰)، آن را راهی برای صعود روح تلقی کرده‌اند. یونانیان باستان، بر پاکدامنی تأکید کرده و معتقد بودند: اشخاص باید امیال خود را مطابق اهداف عقلانی کنترل کنند؛ زیرا پاکدامنی حاصل حاکمیت عقل بر آدمیان است. واژه «عفت»، در گذر تاریخی مسیحیت، از بُعد مفهوم و مصداق دستخوش تغییراتی شده است. بزرگان کلیسا، این فضیلت را در ابتدا فقط راجع به پاکدامنی زنان به کار می‌بردند، اما بعدها جروم (د. ۴۲۰)، ادعا کرد که تنها زهاد، نماد عفت هستند و سایر اشخاص نمی‌توانند مصداق آن باشند. همچنین، باکرگی و تجرد پیش از شورای دوم واتیکان (۱۹۶۲-۱۹۶۵)، مظهر اصلی عفت بود؛ درحالی‌که پس از آن، ازدواج و رعایت اخلاق در مسائل جنسی، عفت قلمداد شد (کیت، ۱۹۸۷م، ج ۳، ص ۱۵۵۸).

اما در ارتباط با مقوله ازدواج نیز دیدگاه مسیحیت دستخوش تحولات بوده است. برای نمونه، به‌کارگیری واژه‌های «عفت» و «پاکدامنی»، در مورد دختران باکره و زنان متأهل، در متون مسیحی (دوم قرتیان، ۱۱: ۲؛ تیطوس، ۲: ۵؛ اول پطرس، ۳: ۲)، تأکید عیسی بر ازدواج بیشتر از موسی نبی، حضور عیسی در مراسم عروسی (یوحنا، ۲: ۱۱) و باور او مبنی بر اتحاد زناشویی زن و مرد (متی، ۱۹: ۴)، نشان می‌دهد که در نگاه عیسی ﷺ ازدواج دارای موقعیت ارزشی است. پس از عیسی، پولس ازدواج را در صورتی توصیه می‌کرد که شخص خود را در معرض انحراف جنسی زنا ببیند (اول قرتیان ۷: ۷-۹). همچنین، در رساله به عبرانیان امر شده: «همه باید ازدواج را محترم بشمارند و پیوند زناشویی را از آلودگی دور نگه دارند؛ زیرا خدا زناکاران را مجرد یا متأهل به کیفر خواهد رسانید» (۱۳: ۴). او به صراحت، ممنوعیت ازدواج را مذمت و یکی از نشانه‌های آخرزمان قلمداد نمود؛ عصری که در آن حلال خدا، حرام و حرام او حلال گردیده و این حلال (ازدواج) نیز مطرود شده است (اول تیماتئوس، ۴: ۲-۵). بدین ترتیب، بر اساس آموزه‌های کتاب مقدس، تجربه زیست عقیفانه منوط به پیوند زناشویی است و با ازدواج، می‌توان عفت خود را حفظ کرد (مکلان، ۱۹۱۸م، ص ۴۹۲).

همان‌طور که بیان شد، موضع متون مسیحی نسبت به این مسئله، گاهی مثبت و زمانی منفی است. چنان‌که در اناجیل روایت شده، «هر کس به خاطر ملکوت خداوند خانه و کاشانه و زن خود را رها کند در آخرت حیات جاویدان نصیب او خواهد شد» (لوقا، ۱۸: ۲۹-۳۰؛ متی، ۱۹: ۱۲). یا سخن پولس که می‌گوید: «بهتر است مرد، مجرد بماند. ولی چون اطراف ما سرشار از وسوسه‌های جنسی است، بهتر است هر مرد، برای خود زنی و هر زن برای خود شوهری داشته باشد» (مکلان، ۱۹۱۸م، ص ۴۹۳-۴۹۲). در تفسیر این اقوال، می‌توان گفت: مخاطب این سخنان، مردم عادی نیستند و این‌گونه ملاحظات، مربوط به زندگی راهبان است. چنان‌که در مکاشفه یوحنا وارد شده است:

«اینان مردمانی هستند که خود را با زن‌ها نیالوده‌اند و از روابط زناشویی امتناع کرده‌اند» (۱۴: ۴). در تأیید این ادعا، باید گفت: اغلب محققان کتاب مقدس مدعی‌اند که چون رساله مکاشفه ماهیت رمزی و نمادین دارد، این آیه هم باید در همان ساختار تفسیر شود. به عبارت دیگر، آنان معنای آیه را به شکل تحت‌اللفظی در نظر نمی‌گیرند. با وجود چنین آیاتی، پژوهشگران تأکید می‌کنند که کتاب مقدس، هرگز ازدواج را بی‌ارزش نشمرده است.

در جمع‌بندی باید گفت: در دوره کتاب مقدس (۷۰-۱۰۰ م) و پایان دوره رسولان (اواخر سده اول میلادی)، مهم‌ترین راه حفظ عفت، ازدواج بود. اما پس از فوت رسولان، ترک ازدواج از مهم‌ترین مصادیق عفت قلمداد شد. به طوری که پدران کلیسا، در دفاع از عفت مسیحیان در مقابل اتهامات مشرکان نیز بر مجرد آنان تأکید می‌کردند. به نظر می‌رسد، مسیحیان در این دوره تحت تأثیر آراء اِسِنیان قرار گرفته‌اند. به گفته ایپفانوس (د. ۴۰۲ م)، اسِنیان فرقه‌ای از یهودیان زاهدپیشه بودند که مجرد را مناسب‌ترین راه برای کسب عفت می‌دانستند (ایپفانوس، ۲۰۰۹ م، ص ۳۷). یوستینوس (۱۱۰-۱۶۵) اعلام می‌کند که بسیاری از مسیحیان، هم‌اکنون از زن و مرد که «از کودکی شاگرد مسیح بودند، تا شصت یا هفتاد سالگی باکره مانده‌اند» (شاف، ۲۰۰۱ م، یوستینوس، دفاعیه، ج ۱، فصل ۱۵، ص ۲۵۵). به نظر او، این نوع سبک زندگی معادل عفت است. در جایی دیگر، هدف از ازدواج را به دنیا آوردن فرزند و هدف از مجرد را دوری از روابط جنسی می‌داند (همان، فصل ۲۹، ص ۲۶۵). بنابراین، در سده دوم میلادی، جریان‌های متعددی در جهان مسیحیت ظهور کرد که حصول عفت را منوط به ترک ازدواج می‌دانست (مکلثان، همان). این گروه‌ها، به طرفداران کفّ نفس (Encratites) معروف بودند. تاتیانوس (۱۱۰-۱۷۲)، شاگرد یوستینوس، یکی از معروف‌ترین آنان بود. به نظر ایرنائوس (۱۳۰-۲۰۰)، این جریان با تبلیغ علیه ازدواج، در حقیقت تدبیر خدا را در آفرینش مرد و زن برای یکدیگر مخدوش می‌نمود (شاف، ۲۰۰۱ م، ایرنائوس، برضد بدعت‌ها، ج ۲، فصل ۲۸، ص ۵۸۱). از این پس، با اینکه مسیحیت رسمی آموزه‌های طرفداران کفّ نفس را نپذیرفت، اما به این نتیجه رسید که درست‌ترین شکل عفت، در مجردزیستی منحصر است (مکلثان، همان).

از سده چهارم میلادی به بعد، عفت با تک‌همسری پیوند خورد. به عبارت دیگر، هرچند یکی از مظاهر اصلی عفت ازدواج است، اما چندهمسری مصداق عفت و پاکدامنی به حساب نمی‌آید. برخی متکلمان مسیحی، مثل ترتولیانوس چندهمسری را تقریباً هم‌سطح زنا می‌دانستند (شاف، ۲۰۰۶ م، ترتولیانوس، برضد مرکیون، ج ۱، فصل ۲۹، ص ۴۸۰). بعضی هم ازدواج سوم را اصلاً ازدواج نمی‌شمردند. همچنین، در سده چهارم این اصل رسمیت یافت که اگر عوام، پس از فوت همسرشان دوباره ازدواج کنند، عفت را نقض کرده‌اند (مکلثان، همان). به طور کلی، در سده چهارم دو نظر عمده در باب ازدواج و عفت وجود داشت: اقلیت، ازدواج را برای همگان منافی عفت می‌دانستند، اما اکثریت، به‌خصوص شورای نقیه، برای عوام ازدواج را توصیه کردند و بین آن و عفت هیچ تناقضی نمی‌دیدند. در نهایت، همین دیدگاه تا امروز در بین مسیحیت رسمی رواج یافت. به طور خلاصه، باید گفت: در جهان مسیحیت از همان ابتدا، نگاه منسجمی به مسائل جنسی وجود نداشت و بزرگان مسیحی، گاهی آن را سرکوب و زمانی تأیید

می‌کردند. با ظهور مشکل کمبود جمعیت، مدعی شدند که مردم عوام با ازدواج می‌توانند عفت خود را حفظ کنند، اما استمرار این حیات عقیفانه، بعد از ازدواج از طریق تعهد و وفاداری به زندگی زناشویی، حاصل می‌شود. در نظر آنان، چندهمسری یا ازدواج مجدد عفت به حساب نمی‌آید. اما در مورد کسانی که خواهان زندگی راهبانه هستند، عفت مفهوم متفاوتی دارد. این اشخاص، با تجدیدپیشگی باید مصداق و مظهر عفت باشند.

تربیت جنسی در اسلام

اسلام گزینه جنسی را به رسمیت می‌شناسد و آن را منافی با معنویت نمی‌داند (مطهری، ۲۰۱۰م، ص ۲۶). تربیت جنسی در دین اسلام، امری الهی - انسانی است (شکوهی و دیگران، ۲۰۰۸م، ص ۵۹) و در فرآیندی تدریجی و مستمر با رویکردی واقع‌گرایانه شکل می‌گیرد (رفیعی و مدن، ۲۰۰۴م، ص ۲۰۰). به همین دلیل، راهکار اسلام در پیشگیری از عوارض گزینه جنسی، کنترل شهوت جنسی پیش از سن بلوغ و هدایت آن به سمت ازدواج، پس از آن است (قائمی، ۱۹۹۷م، ص ۲۵۲). در این فرآیند، اگرچه مراقبت‌ها از دوران جنینی شروع می‌شود، اما دوران کودکی اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا کودک هنگام تولد، از لحاظ دانش و معلومات، اندوخته‌ای ندارد و چون لوحی پاک متولد می‌شود. به عبارت دیگر، علم آدمی پس از تولد و از طریق مشاهده و تجربه به دست می‌آید (پاپکین، و آوروم، ۲۰۰۱م، ص ۲۲۹). از این رو، تربیت جنسی در این دوره بر مبنای عدم تحریک کودک، از طریق حواس پنج‌گانه و بروز رفتارهای جنسی در حضور او، استوار است. روشن است که مدیریت میل جنسی بدون آموزش امکان‌پذیر نیست و باید در این مسیر، به مقتضای هر مرحله از رشد، به شیوه مناسب کودک را از هویت جنسی خود آگاه نمود. چنان‌که در متون روایی نیز شیوه‌های آموزش متناسب با مراحل سنی، مطرح گردیده است (شکوهی و دیگران، ۲۰۰۸م، ص ۵۹). از منظر دینی، والدین موظفند فرزندان خود را پس از بلوغ جنسی برای تشکیل خانواده، از جهت روحی و جسمی آماده کنند؛ زیرا ازدواج امن‌ترین و ساده‌ترین شیوه برای حفظ عفاف پس از بلوغ است. چنان‌که قرآن بر ازدواج مجردان تأکید کرده است (نور: ۳۲) و پیامبر ﷺ می‌فرماید: «ازدواج کنید که برکت و عفت در ازدواج است» (طبرسی، ۱۴۰۸ق، ج ۱۴، ص ۱۶۲). به دیگر سخن، سهل‌انگاری در ازدواج به موقع، زمینه را برای ارضای نادرست این میل فراهم می‌کند. پس از ازدواج نیز کلام و نگاه هوس‌آلود به غیر همسر، حرام می‌باشد (حرعاملی، ۱۹۸۸م، ج ۱۲، ص ۱۳۴)؛ زیرا ارضای درست یا نادرست گزینه جنسی، رابطه معناداری با کنش‌های عاطفی زوجین دارد.

یکی دیگر از اصول اسلام، لحاظ کردن هویت جنسی در تربیت است؛ زیرا علاوه بر تفاوت زمان بلوغ در دختران و پسران (مرویان حسینی، ۲۰۱۶م، ص ۴۱)، آنان از نظر فیزیولوژی، ویژگی‌های روانی و نوع وظایف نیز یکسان نیستند. به همین دلیل، اسلام به تفاوت تربیت آنان در محتوا و قالب برنامه‌های آموزشی معتقد است. روشن است که هدف از دوگانگی تربیت، تنها رعایت شئون دو جنس بر اساس نظام فطری آفرینش است؛ زیرا مسئولیت‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی و خانوادگی، اقتضائاتی دارد که انجام هر یک از آنها، به

تنهایی از عهده زن و مرد خارج است. علاوه بر این، تربیت جنسی دختران به دلایلی مهم‌تر از پسران است؛ زیرا از سویی دختران علاوه بر بلوغ زودتر، به علت خصوصیات مادرانه و وسعت وقتی که با فرزندان سپری می‌کنند، نفوذ بیشتری بر آنان دارند. از سوی دیگر، در تنظیم رفتار جنسی، زنان نسبت به مردان توانمندتر هستند. از سوی دیگر، همواره زنان به واسطه این غریزه، مورد سوء استفاده‌های اقتصادی و سیاسی قرار گرفته‌اند (زنداوندیان و شمشادی، ۲۰۱۰م، ص ۶۴).

تعالیم اسلامی، علاوه بر توجه به جنبه‌های نظری تربیت جنسی، به الگوهای رفتاری نیز اهتمام ورزیده است. برخی از این الگوها بدین شرح می‌باشد:

۱. پرورش نقش و هویت جنسی: هویت جنسیتی آگاهی کودک از طبیعت زیست‌شناختی خود و بینشی است که نسبت به جنسیت، نقش‌ها و گرایش‌های متناسب با جنس خود دارد (پاول، ۲۰۰۳م، ص ۴۳۲). برای نمونه، ویژگی ممتاز دختران، یعنی اظهار غریزه مادری، از حدود پنج سالگی شروع می‌شود. این امر بیانگر این است که کودکان طی سنین سه تا هفت سالگی، شروع به کسب آگاهی از جنسیت خود می‌کنند. به‌جز مفهوم هویت جنسیتی، نقش جنسیتی نیز مجموعه‌ای از رفتارها و گرایش‌های فردی است که با جنسیت فرد هماهنگ باشد (بی‌ریا و همکاران، ۲۰۰۶م، ج ۲، ص ۱۰۲). کودک همگام با رشد خود، از طریق تجربه‌های روزانه درمی‌یابد که چه رفتارهایی مناسب با جنسیت اوست (مرویان حسینی، ۲۰۱۶م، ص ۶۶). از این‌رو، برخی روایات بر جدایی بستر کودکان از یکدیگر، در شش یا هفت سالگی تأکید می‌کنند. از آنجاکه مادر، در آموزش نقش جنسیتی دختر کارآمدتر است، پیامبر اسلام ﷺ می‌فرماید: «امور دختران را به مادران آنها واگذارید» (متقی هندی، ۱۹۸۱م، ج ۱۶، ص ۳۰۹). اعتدال در محبت به فرزندان، پرهیز از تبعیض نسبت به دختر و پسر در خانواده، هماهنگی پوشش و بازی‌های کودک با جنسیت او، پرهیز از تحمیل ویژگی‌ها، واگذاری مسئولیت‌های یک جنس به جنس دیگر، بیان طبیعی بودن تفاوت‌های دو جنس و سرانجام، احترام گذاشتن به آنان از روش‌های عملی برای مدیریت غریزه جنسی است (فقیهی، ۲۰۱۴م، ص ۱۰۹-۱۱۱).

۲. تبیین الگوهای عملی در خانواده: از آنجاکه کودک قادر به درک هیجانات جنسی است (افشاری، ۲۰۱۵م، ص ۸۲)، این رفتارها و الگوها بیشتر جنبه پیشگیری دارد، مانند اجتناب پدر و مادر از مقاربت در مقابل فرزندان (عاملی، ۱۹۸۸م، ج ۲۰، ص ۱۳۳)، امر به اجازه گرفتن کودک هنگام ورود به خلوت والدین در سه وقت (نور: ۵۸-۵۹) و پرهیز از برهنه کردن کودکان و لمس عورت، که حیا را از بین برده و موجب تحریک جنسی می‌شود (متقی هندی، ۱۹۸۱م، ج ۷، ص ۳۳۰). چنان‌که امام علی علیه السلام می‌فرماید: لمس اندام جنسی دختر توسط مادر در شش سالگی، نوعی زنا می‌باشد (عاملی، ۱۹۸۸م، ج ۲۰، ص ۲۳۰). به عبارت دیگر، چون احتمال بروز انحرافات مثل همجنس‌بازی، استمناء و روابط نامشروع در وی وجود دارد. به همین دلیل، امام شدت قبح این عمل را مانند زنا معرفی کرده است (فقیهی، ۱۳۸۷، ص ۱۱۹).

همچنین در دوران کودکی، بوسیدن و در آغوش گرفتن کودکان توسط جنس مخالف منع شده است. پیامبر اکرم ﷺ فرمود: «وقتی دختر بچه‌ای به شش سالگی رسید، جایز نیست که پسر بچه، او را ببوسد و هنگامی که پسر از سن هفت سالگی گذشت، جایز نیست که زن [نامحرم] او را ببوسد» (مجلسی، ۱۹۸۳م، ج ۱۰۱، ص ۹۶).

در نظام تربیت دینی، طبق اصل پیشگیری از بلوغ زودرس، باید رختخواب پسر و دختر جدا باشد. در این زمینه، دو دسته روایات وجود دارد که سنین شش و هفت سالگی را سن تفکیک بستر می‌داند (عاملی، ۱۹۸۸م، ج ۲۰، ص ۲۳۱). اسلام حتی به نوع بازی کودکان توجه دارد؛ زیرا در پذیرش نقش جنسیتی کودک مؤثر است. والدین باید مراقب باشند که وقتی دختران با دختران هم‌بازی می‌شوند، بازی‌ها به تحریکات جنسی منجر نشود (مرویان حسینی، ۲۰۱۶م، ص ۶۳). همچنین، کودک به بازی با خود مشغول نشود؛ چراکه این اتفاق، ممکن است نخستین بار، فقط به قصد کشف اعضای بدن باشد، اما با تکرار آن، کودک، احساس لذت کرده، آن را دوباره انجام می‌دهد.

عفاف‌گرایی در تعالیم اسلام

از منظر اسلام آزادی جنسی، انسان را از فضیلت و معنویت دور می‌سازد. قرآن کریم گمراهی (مریم: ۵۹) و انحراف (نسا: ۲۷) را از پیامدهای شهوت‌گرایی می‌داند. رسول خدا ﷺ می‌فرماید: «شهوت‌گرایی، شیرینی ایمان را از قلب می‌برد» (محمدی ری‌شهری، ۱۹۹۵م، ج ۱، ص ۳۸۲). از این‌رو، اسلام برای دوران جنینی، ازدواج و پس از آن، در راستای مدیریت میل جنسی با مرکزیت عفاف، تمهیداتی را اندیشیده است. «عفاف» در معنای عام، یعنی پرهیز از آنچه حلال و پسندیده نیست و در معنای خاص، به مفهوم مدیریت غریزه جنسی یا پاک‌دامنی است. این خویشتن‌داری جنسی، تمامی ساحت‌های وجودی انسان، اعم از حواس پنج‌گانه، قلب و ذهن را پوشش می‌دهد (محمدی ری‌شهری، ۱۹۹۵م، ج ۸۰، ص ۱۲۹؛ حرعاملی، ۱۹۸۸م، ج ۱۵، ص ۲۴۹). از این‌رو، در کنار عفت چشم (نور: ۳۰)، زبان (احزاب: ۳۲)، و تن (حرعاملی، ۱۹۸۸م، ج ۲، ص ۳۴۱) به ناپاکی هر یک از حواس و اعضای بدن نیز اشاره شده است. لازم به یادآوری است که در ادبیات مذهبی، واژه «عفت» و «حیا» اغلب با یکدیگر به کار می‌روند؛ زیرا حیا یکی از تقویت‌کننده‌های انسان در عرصه عفاف‌گرایی است. به همین دلیل، اسلام معاشرت با زنان را مخل عفت عمومی نمی‌داند، بلکه این تعاملات اجتماعی را به رعایت حجاب و حیا مشروط می‌کند (قصص: ۲۵) و بر وجود آن، در دختران تأکید بیشتری دارد (شیخ صدوق، ۱۹۹۲م، ج ۳، ص ۴۶۸). همچنین، یکی از فلسفه‌های لزوم پوشش سراسر بدن و مو در زنان مسلمان، پوشش لباس متناسب با جنسیت (حرعاملی ۱۹۸۸م، ج ۲۰، ص ۲۲۱) و ممنوعیت استفاده از لباس بدن‌نما، در اماکن جمعی با هدف تقویت حیای آنان است؛ زیرا نوع و میزان پوشاندگی لباس، در تربیت جنسی مؤثر است (قائمی، ۱۹۸۲م، ص ۲۸۵). به عبارت دیگر، وجوب پوشش مو و بدن در زنان موجب مصونیت آنان از موقعیت‌ها و رفتارهای پرخطر جنسی شده و ضامن زیست عقیفانه است. از نگاه اسلام، برای برخورداری از نسلی پاک، باید در گزینش همسر عواملی چون دینداری و عوامل وراثتی را در نظر گرفت

(محمدی ری شهری، ۱۹۹۵م، ج ۵، ص ۲۲۵۳ و ۲۲۵۸). امام صادق علیه السلام می فرماید: «کفو کسی است که عقیف و پاکدامن بوده و توانایی اداره زندگی را داشته باشد» (طبرسی، ۱۳۷۱، ص ۲۰۴). از سوی دیگر، در قرآن از وصلت با بی عفتان نهی شده است (نور: ۳). جالب تر اینکه در امر ازدواج بر پاکدامنی و حسن خلق زنان بیشتر تأکید شده است؛ زیرا پیامبر صلی الله علیه و آله می فرماید: زنان شبیه برادران و خواهران خود می زایند (پاینده، ۱۳۸۱، ج ۱۱۳۲). طبق آموزه های دینی، اگر هزینه های تشکیل خانواده از مال حرام تأمین شود، ازدواج فاسد خواهد شد (مجلسی، ۱۹۸۳م، ج ۹۶، ص ۱۲۵). لازم به یادآوری است که پس از ازدواج نیز حفظ عفت فردی و خانوادگی از دغدغه های اسلام می باشد. به همین دلیل، همسران به مهرورزی با یکدیگر امر شده اند. به عنوان مثال، از امام کاظم علیه السلام نقل شده است: رسیدگی به ظاهر سبب عفاف افزایی در همسران است (کلینی، ۱۹۶۸م، ج ۵، ص ۵۶۱).

نظام تربیتی اسلام برای برخورداری از نسلی صالح و پاک، والدین را به انجام دستوراتی پیش از فرزندآوری ملزم می کند. پرهیز از خیانت ذهنی هنگام آمیزش (حرعاملی، ۱۹۸۸م، ج ۲۰، ص ۲۵۲)، رعایت زمان و مکان مجامعت (مجلسی، ۱۹۸۳م، ج ۵، ص ۳۳۷) و دعا کردن هنگام انعقاد نطفه (حرعاملی، همان، ص ۱۱۵). پس از تولد فرزند آدابی مانند انتخاب نام نیکو، گفتن اذان و اقامه در گوش نوزاد، یاد خدا به هنگام شیرخواری کودک و مانند آن نیز در بهداشت معنوی، روانی و جسمی کودک مؤثر است (فقیهی، ۱۳۸۷، ص ۱۹۱، ۶۶، ۲۷۵). بدین ترتیب، اسلام در نخستین مرحله مدیریت قوای جنسی برای پیش از دوره جنینی تا دوره بلوغ راهکارهای نظری و عملی دارد. اما با ورود فرزند به بلوغ جنسی عاملیت فرزند پررنگ تر می شود. به عبارت دیگر، اکنون او باید با پرهیز از تمتعات نامشروع، عفت خود را حفظ کند تا شرایط ازدواج به عنوان دومین مرحله تربیت جنسی تأمین شود؛ زیرا یکی از کارکردهای تشکیل خانواده، مصونیت از ناهنجاری های جنسی است. از این رو، والدین در قبال ازدواج فرزندان (طبرسی، ۱۴۰۸ق، ج ۸، ص ۲۴۰) و تأمین زمینه های مادی، فرهنگی و فکری آن مسئول هستند. اما سومین مرحله، تربیت جنسی پس از ازدواج می باشد. یکی از حقوق زوجین پس از ازدواج، «حقوق جنسی» است. این حقوق، با لذات جنسی زوجین مرتبط است و هریک از مرد و زن را در تأمین این لذت موظف می کند. تمکین از جمله این حقوق است که شامل سه مرحله آراستگی، آمادگی و آمیزش می باشد. به عبارت دیگر، یکی از لوازم حفظ عفاف برای متأهلین، ارضای تمایلات شهوانی در بستر خانواده است. در روایات حتی به شرایط زمانی، مکانی و روانی مناسب برای این تأمین شونده گی اشاره شده است (فقیهی، ۱۴۲۹ق، ص ۲۶۰-۲۶۷). روشن است زوجین باید علاوه بر توجه به نیازهای جنسی یکدیگر، در مراقبت از حواس و اعضای خود تلاش کنند. اسلام همچنین برای افرادی که تشکیل خانواده برای آنها ممکن نیست، سازوکارهایی اندیشیده است. پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله می فرماید: احسان بر دو گونه است؛ احسان نکاح و احسان عفاف. بدین ترتیب، مجردین به خویشن داری و کف نفس توصیه شده اند. ذکر و توجه به خدا، تقویت عقل، یادآوری آخرت (مجلسی، ۱۹۸۳م، ج ۷۴، ص ۳۵؛ کلینی، ۱۹۶۸م، ج ۲، ص ۴۸۲)، مراقبت های غذایی، پوششی به علاوه کار و اشتغال، می تواند در حفظ این احسان مؤثر باشد (مجلسی، ۱۹۸۳م، ج ۱۰۴،

ص ۸۰؛ محمدی ری‌شهری، ۱۹۹۵م، ج ۷، ص ۳۳۳۴). در نظام تربیتی اسلام، جواز ازدواج موقت برای کسانی است که از یک سو، قادر به تحمل فشار روانی ناشی از خویشتن‌داری نبوده و از سوی دیگر، ازدواج کردن برایشان مقدور نیست. بدین ترتیب این حکم خود عامل حفظ عفاف فردی و عمومی و طرد روابط فرازناشویی می‌باشد.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، نگرش مسیحیت تحت تأثیر آموزه‌های رهبانیت، در هر سه دوره یونانی- رومی، قرون وسطا و دوره جدید امساک از تمایلات جنسی بوده است. بررسی تاریخ مسیحیت حاکی از این است که در مسیحیت متقدم، راهکارهای مدونی برای کنترل و تربیت جنسی ارائه نشده است. واژه «عفت» در متون مسیحی مصادیق متفاوتی دارد. چنان‌که بزرگان کلیسا این فضیلت را در ابتدا فقط راجع به پاکدامنی زنان به کار می‌بردند، اما بعدها عفت به مفهوم زهدگرایی، باکرگی و تجرد به کار رفت. پس از عیسی، پولس زیست عقیفانه را منوط به پیوند زناشویی دانست، اما طرفداران کفّ نفس معتقد بودند که درست‌ترین نوع عفت فقط با تجرد به دست می‌آید. از سده چهارم میلادی به بعد، عفت با تک‌همسری گره خورد به طوری که عوام هم نباید پس از فوت همسر دوباره ازدواج کنند. بزرگان کلیسا برای برون‌رفت از مشکل کمبود جمعیت با تکیه بر آموزه عفت مدعی شدند که مردم عوام با انجام ازدواج می‌توانند عفت خود را حفظ کنند، اما استمرار حیات عقیفانه پس از ازدواج از طریق تعهد و وفاداری به زندگی زناشویی، حاصل می‌شود. در نظر آنان، چندهمسری یا ازدواج مجدد، مظهر عفت به حساب نمی‌آید. اما در مورد کسانی که خواهان زندگی راهبانه هستند عفت مفهوم متفاوتی دارد. این اشخاص با عدم ازدواج و با تجردپیشگی، باید مصداق و مظهر عفت باشند.

در مقابل، اسلام گزینه جنسی را به رسمیت شناخته و با تکیه بر اصول ثابت الهی و فارغ از تحولات اجتماعی زمینه را برای ارضای صحیح آن در قالب روابط مشروع فراهم کرده است. در نظام تربیتی اسلام، تربیت دختران به علت نقش‌های جنسیتی آینده از حساسیت بیشتری برخوردار است و چتر عفاف و حیا، تمامی برنامه‌های آموزشی زنان را پوشش می‌دهد. اسلام برای ایجاد یک حیات عقیفانه، برنامه‌های آموزشی تربیتی خود را از دوران جنینی آغاز می‌کند. در دوره کودکی، دستورالعمل‌ها پیشگیرانه و ناظر بر نوعی از رهبانیت موقت است تا کودک بتواند در محیط امن جنسی، تا زمان فراهم شدن شرایط ازدواج، رشد کند. به عبارت دیگر، عفت و خویشتن‌داری جنسی، فرد را برای ارضای صحیح میل جنسی آماده می‌کند. تدوین حقوق جنسی در منشور قانونی خانواده ضامن بقای عفت زوجین است. اسلام، به مجردانی که شرایط تزویج ندارند و از آلودگی به انحرافات جنسی در امان نیستند، مجوز ازدواج موقت را صادر کرده است. بدین ترتیب، در اسلام سازوکارهای حفظ عفاف، با توجه به شرایط سنی، جنسی و توانمندی‌های افراد قابل دسترسی است. در جمع‌بندی می‌توان گفت: مسیحیت و اسلام مدیریت میل جنسی را برای برخوردارگی از زیست عقیفانه لازم می‌دانند، ولی در شیوه این مدیریت به تفاوت‌هایی قائل هستند.

- افشاری، محمدحسین، ۲۰۱۵م، «تربیت جنسی کودک در روایات اهل بیت علیهم السلام»، *حدیث و اندیشه*، ش ۲۰، ص ۷۴-۹۳.
- باقری، خسرو، ۲۰۰۶م، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، چ سیزدهم، تهران، مدرسه.
- بی ریا، نصر، ۲۰۰۶م، *روان‌شناسی رشد با نگرش به منابع اسلامی*، تهران، سمت.
- پاپکین، ریچارد، و استرول آوروم، ۲۰۰۱م، *کلیات فلسفه*، ترجمه: جلال‌الدین مجتوبی، تهران، حکمت.
- پاول، هنری ماسن، ۲۰۰۳م، *رشد و شخصیت کودک*، ترجمه: مهشید یاسایی، تهران کتاب ماد.
- پاینده، ابوالقاسم، ۱۳۸۱، *نهج الفصاحه*، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- پورامینی، محمدباقر، ۲۰۰۴م، «تربیت جنسی در سیره نبوی»، *تربیت اسلامی*، ش ۸، ص ۱۶۵-۱۸۲.
- ثابت، حافظ، ۲۰۰۶م، *تربیت جنسی در اسلام*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- جمعی از نویسندگان، ۲۰۰۹م، *تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- حر عاملی، محمد بن الحسن، ۱۹۸۸م، *وسائل الشیعه*، قم، مؤسسه آل‌البیت علیهم السلام لإحياء التراث.
- دلشاد تهرانی، مصطفی، ۲۰۰۱م، *سیری در تربیت اسلامی*، چ چهارم، تهران، تحقیقات ذکر.
- دورکیه، امیل، ۱۹۸۹م، *تربیت و جامعه‌شناسی*، ترجمه: علی محمد کاردان، تهران، دانشگاه تهران.
- رفیعی، بهروز، و یوسف مدن، ۲۰۰۴م، «تربیت جنسی در اسلام»، پژوهش‌های *تربیت اسلامی*، ش ۸، ص ۱۸۳-۲۱۸.
- زنداوندیان، احمد، و صادق شمشادی، ۲۰۱۰م، «ابعاد و مراحل تربیت جنسی دختران و زنان از نظر اسلام»، *مباحث باتوان شیعه*، ش ۲۵، ص ۶۵-۹۸.
- شکوهی یکتا، محسن؛ پرند، اکرم؛ و علی تقی فقیهی، ۲۰۰۸م، «آموزش جنسی به کودک و نوجوان از دیدگاه اسلامی و مطالعات روان‌شناختی»، *تربیت اسلامی*، ش ۷، ص ۵۱-۸۰.
- طبرسی، فضل‌بن حسن، ۱۳۷۱، *مکارم الاخلاق*، قم، شریف الرضی.
- طبرسی، میرزا حسین، ۱۴۰۸ق، *مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل*، بیروت، مؤسسه آل‌البیت علیهم السلام لإحياء التراث.
- عاملی، حسن بن علی، ۱۹۸۸م، *وسائل الشیعه*، تهران، مکتبه الاسلامیه.
- فقیهی، علی نقی، ۱۳۸۷، *مبانی، اصول و روش‌های تربیت جنسی از منظر قرآن و حدیث*، چ نهم، قم، دار الحدیث.
- قائمی، علی، ۱۹۸۲م، *اسلام و تربیت دختران*، چ پنجم، تهران، طلوع آزادی.
- _____، ۱۹۹۷م، *خانواده و مسائل جنسی کودکان*، چ دهم، تهران، انجمن اولیا و مربیان ایران.
- قمی، محمد بن علی بن حسین بابویه (صدوق)، ۱۹۹۲م، *من لا یحضره الفقیه*، قم، جماعه المدرسین فی الحوزه العلمیه.
- کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۹۶۸م، *اصول من الکافی*، چ سوم، قم، دار الکتب الاسلامیه.
- کوچتکف، و. د. و. م. لاییک، ۱۹۹۰م، *روان‌شناسی و تربیت جنسی کودکان و نوجوانان*، ترجمه: محمد تقی‌زاده، تهران، بنیاد.
- متقی هندی، علاء‌الدین، ۱۹۸۱م، *کنز العمال فی سنن الأقوال والأفعال*، چ پنجم، دمشق، مؤسسه الرساله.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۹۸۳م، *بحار الانوار*، بیروت، دار لحياء التراث العربی.
- محقق داماد، سیدمصطفی، ۱۳۹۴، *الهیات محیط زیست*، تهران، مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران.
- محمدی، حسین؛ رهنما، اکبر؛ و حمید علین، ۲۰۰۷م، «بررسی و تبیین مبانی، اصول روش‌های تربیت جنسی با تأکید بر دیدگاه اسلام»، *دانشور رفتار*، ش ۲۴، ص ۹۷-۱۱۰.
- محمدی ری‌شهری، محمد، ۱۹۹۵م، *میزان الحکمه*، چ دوم، قم، دار الحدیث.
- مرویان حسینی، محمود، ۲۰۱۶م، *تربیت جنسی در اسلام، آموزه‌ها و راهکارها*، مشهد، دانشگاه علوم اسلامی رضوی.
- مطهری، مرتضی، ۲۰۱۰م، *اخلاق جنسی در اسلام و غرب*، تهران، صدرا.

- Epiphanius of Salamis, (2009), *The Panarion: Book I (Sects 1-46)*, Tr. By Frank Williams, Brill.
- Gold, Daniel, (1987), "Celibacy", *Encyclopedia of Religion*, Ed. By Mircea Eliade, Macmillan: New York and London.
- Grenz, Stanley, (1998), "Theological Foundations for Male-Female Relationships", *JETS*, 41/4.
- Ioan Petru Culianu, Hans Thomas Hakl, (1987), "Sexuality: Sexual Rites in Europe", *Encyclopedia of Religion*, Ed. By Mircea Eliade, Macmillan: New, York and London.
- Jaeger, Werner, (1946), *Paideia: the Ideals of Greek Culture*, Oxford, vol. 1.
- Joy, Morny, (2006), "Gender and Religion: A Volatile Mixture", *Temenos*, vol. 42, No. 1.
- Lawrence, Raymond, (2007), *Sexual Liberation: The Scandal of Christendom*, London.
- Maclean, A. J, (1918), "Chastity (Christian)", *Encyclopedia of Religion and Ethics*, Ed. By James Hastings, Edinburgh.
- Matthews A. ojo, (2005), *Religion and Sexuality: Individuality, Choice and Sexual Rights in Nigerian Christianity*, Lagos, Nigeria.
- Roberts , Richard H. , (2006), "Body", *The Blackwell Companion to the Study of Religion*, (ed) Robert A. Segal, Blackwell Publishing Ltd,
- Robinson, James (ed), 1984, "The Gospel of Philip", and "The Gospel of Thomas", in: *The Nag Hammadi Library in English*, Brill: Leiden.
- Schaff, Philip(ed), rep (2001), *The Apostolic Fathers with Justin Martyr and Irenaeus*, Edinburgh, 1867.
- Schaff, Philip(ed), rep(2006), *Latin Christianity: Its Founder, Tertullian*, Edinburgh.
- Schaff, Philip. (1886), *Augustin: Anti-Pelagian Writings*, New York.
- Schaff, Philip. (2004), *Fathers of the Second Century: Hermas, Tatian, Athenagoras, Theophilus, and Clement of Alexandria (Entire)*, Ante-Nicene Fathers, Edinburgh Series.
- Susan Calef, Ronald, Simkins, (2009), "Women, Gender, and Religion", *Journal of Religion & Society*.

A Comparison of the Islamic and Christian Bases of Bringing Children up To Be Modest and Chaste

✉ **Tahereh Rahimpour Azghadi** / Assistant Professor at the department of Islamic Studies, Ferdowsi University in Mashhad rahimpour@um.ac.ir

Wali Abdi / Assistant Professor at the department of Religions and Mysticism, Ferdowsi University in Mashhad v_abdi@ferdowsi.um.ac.ir

Received: 2019/02/02 - **Accepted:** 2019/07/14

Abstract

Sexuality as an asset given by God, although it has a positive role in human development and health, it leads to irreparable social consequences in case of not being controlled. Therefore, monotheistic religions have provided different solutions for controlling this instinct. Now, the question is: what solutions have been provided by Christianity and Islam for controlling this innate desire? By examining interfaith views, this study will introduce the ways of controlling sexual desire for having a pure and healthy life. The findings of this study indicate that in Christian teachings, regardless of age and sexual identity, sexual self-controlling instructions are influenced by monasticism and asceticism. But, acknowledging the function of age and sex in upbringing, Islam has theoretical and practical solutions for it from the embryonic period to the end of one's life. Overall, it can be said: despite the differences in sexual education methods between Christianity and Islam, they both emphasize having chastity and modesty and the ultimate goal of these monotheistic religions in sexual instructions is continence and self-control. Nevertheless, the examples and manifestations of chastity and modesty in Christian ethics has been changed.

Key words: sexual education, marriage, monotheistic religions, monasticism, modest pure life.

Analysis of the Semantics of the Educational Terminology in the Qur'an; Drawing Its Semantic Network in the Holy Qur'an

✉ **Seyed Mohammad Reza Hosseinia/** Assistant Professor, Department of Quran and Hadith, Ilam University
University mohhos313@yahoo.com
Sara Saki / PhD candidate in Quran Sciences and Hadith, Ilam University sarasaki87@yahoo.com
Received: 2019/03/13 - **Accepted:** 2019/08/02

Abstract

This paper used a synchronous approach to access the educational terminology in the Qur'an and its semantic domain. This research was done through documentary and library method in an analytical way as a semantic analysis. Hence, the method of this study is descriptive-analytical. Therefore, the semantic domain of education regarding two topics of instructor and trainee were examined first and then after extracting the key words of each domain from the verses of the Holy Qur'an, the semantic network of them in the Holy Quran was drawn. In that network, it was found that some words of instructor's domain were mentioned in some Qur'anic verses for instructor and at the same time, they were mentioned in the same place for trainee. It is only the word "Allah" that has a fixed role in this network and stands at the top of the terminologies for instructor. On the whole, what was clear in this network was that among the words of the instructor's domain in the Holy Quran is the focus of Qur'an was on the word "Allah" and among the terminologies for trainee in the Qur'an the focus was on the word "human".

Key words: Education, semantic components, semantic network of education, synchronous approach, Semantic domains.

A Comparison of Care Approach and Moral Teachings of the Quran; Using Approval Method in Moral Education

Seyed Ali Asghar Hosseini Mohammadabad / PhD in Qur'an Sciences and Hadith, Ferdowsi University
hosaini.366@razavi.ac.ir

✉ **Mohammad Hassan Rostami** / Associate Professor, Department of Quran Sciences and Hadith, Ferdowsi University
rostami@um.ac.ir

Abolfazl Ghaffari / Assistant Professor, Department of Education Sciences, Ferdowsi University
ghaffari@um.ac.ir

Received: 2019/04/09 - **Accepted:** 2019/08/19

Abstract

One of the methods of moral education is confirmation. In this method, the instructor evaluates trainee's personality or behavior in the best possible way, attributing their actions to the best possible real motivations. The purpose of this study is to investigate and express the Qur'anic viewpoint on the method of confirmation in moral education. The research method is descriptive-analytical and comparative. For this purpose, the methods of moral education in the care approach are described first by looking at related books and articles. Then, the Qur'anic methods of moral education are discovered by referring to the Qur'anic verses and related books and they are introduced in three categories: thought, feeling and behavior. Finally, by examining religious moral teachings, the Qur'anic view on the method of confirmation is stated. The findings of the present study suggest that the Holy Quran has used the method of confirmation in a number of ways including developing a desire for virtues, honor, and dignity in humans, stating the innate dignity of human beings, and using the methods of negligence and repentance.

Key words: moral education, care approach, Qur'anic approach, confirmation method.

Historical and Hadith-Based Explanation and Analysis of the Characteristics of the Education System of Twelver Shi'ism (Imamiyyah)

✉ **Morteza Emami** / Assistant Professor at Islamic Studies Department, Faculty of Foreign Languages and Literature, University of Kashan emami@kashanu.ac.ir

Mohammad Javad Yavari Sartakhti / Assistant Professor, Department of History, Baqir al-Olum University Javadyavari@yahoo.com

Received: 2019/05/02 - **Accepted:** 2019/09/13

Abstract

Every system of thought must teach its audience a set of ideas, beliefs, values, ethics, as well as rules and behaviors in its educational process in order to be sustainable. Likewise, Twelver Shi'a people have always had an efficient education system and they have used its particular distinctive features and their cultural abilities to convey their transcendent teachings to the audience. With an analytic approach and examination of documents, after defining the education system, analyzing its features and functions in general and explaining the characteristics of Imamiyyah (Twelver Shi'a) education in the first five centuries AH in particular, as well as a historical and hadith-Based analysis of some of the educational activities of Shi'a people and counting them, this study came to the conclusion that the Imamiyyah (Twelver Shi'a) education system, in addition to its distinctive features and full autonomy, has always been adhering to the authority and knowledge of ahlulbait (peace be upon them all), as well as having specific principles, content, and educational method.

Key words: Imamiyyah, education system, Characteristics of the education system and distinctive features of Imamiyyah education system.

Content Analysis of Elementary School Textbooks with regard to Paying Attention to the Educational Components of Letter Thirty-One of Nahj Al-Balaghah

Sirous Mahmoudi / Assistant Professor at the Department of Education Sciences, Payam-e Noor University, Tehran, Iran
sirous1218@yahoo.com

Received: 2019/03/05 - **Accepted:** 2019/08/02

Abstract

The purpose of this study is to analyze elementary school textbooks to see how much they take the educational components of Letter thirty-one of Nahj al-Balaghah into consideration. The research method is descriptive and content analysis type. The statistical population of the study consists of all the elementary school textbooks published in the 2018-2019 school year. Fifteen versions of three books titled Hediyehaay-e Aseman (gifts from heaven), Farsi (Persian language), and Motale'at-e Ejtemaaee (social studies) were chosen through purposive sampling. The findings of the study show that in elementary school, the educational components of the Letter thirty-one of Nahj al-Balaghah are mentioned 315 times in total. In elementary school, "accepting the leadership of the prophets and their successors" with 75 frequencies, "knowing God, God's oneness (tawheed), monotheism and remembering God " with 60 frequencies, "doing the obligatory acts" with 29 frequencies, "praying and asking God" with 21 frequencies, "doing good to others" with 19 frequencies, "acquiring useful knowledge" with 15 frequencies, "knowing the neighbors and respecting them" with 13 frequencies, "knowing the manners of friendship and respecting the rights of friends" with 13 frequencies are the most mentioned components. Besides, the components of "the necessity of remembering death" "trusting God", "avoiding miserliness", "avoiding greed, avarice, following desires, and trusting the wishes", "learning lessons from the events of the time and history", "considering the self a yardstick against which others are to be judged", and "moderation in affairs" are not mentioned at all.

Key words: religious education, elementary school, Letter 31 of Nahj al-Balaghah.

Abstracts

A Meta-Synthesis of Researches on the Theory of Guardianship of the Islamic Jurist in the Formal Education System of the Country

✉ **Mohammad Hadi Moravveji Tabassi** / PhD candidate in Philosophy of Education, the Imam Khomeini Educational and Research Institute mh.tabasi@iki.ac.ir

Sadeq Karimzadeh / Assistant Professor, Department of Education Sciences, the Imam Khomeini Educational and Research Institute skarimzadeh@gmail.com

Received: 2019/04/15 - Accepted: 2019/08/29

Abstract

The aim of this study is to have a general overview of the status and position of the value of the Guardianship of the Islamic Jurist in the goals and content of the formal curriculum and it is done with a qualitative approach in a meta-synthesis method. The data sources are official reports of 23 studies on this subject that have been published in the country for more than a decade. The findings of the meta-synthesis show that: A. in the investigated studies, the value of the Guardianship of the Islamic Jurist is studied in form of some concepts such as the values of the Islamic Revolution, Mahdawiyyah doctrine, religious discussions, the culture of self-sacrifice and martyrdom, religious-political education and religious, national and revolutionary identities, B. Relevant goals at different levels of goal-setting are sufficiently considered. However, the goals are more centered on the cognitive domain and the affective and psychomotor domains and even the high levels of the cognitive domain are not put under consideration enough. Most research findings show that the contents related to the Guardianship of the Islamic Jurist are not sufficient in terms of quantity and quality for achieving the goals. The final assessment of the meta-synthesis, representation of this value in textbooks shows that given the multiplicity and variety of educational goals, it is not realistic to expect all goals to be achieved in the content of all textbooks. Therefore, although this representation needs to be revised, it has been partially successful in attaining its goals.

Key words: teaching political values, Guardianship of the Islamic Jurist, Formal Education System, meta-synthesis method.

Table of Contents

A Meta-Synthesis of Researches on the Theory of Guardianship of the Islamic Jurist in the Formal Education System of the Country/
Mohammad Hadi Moravveji Tabassi / Sadeq Karimzadeh5

Content Analysis of Elementary School Textbooks with regard to Paying Attention to the Educational Components of Letter Thirty-One of Nahj Al-Balaghah/
Sirous Mahmoudi.....33

Historical and Hadith-Based Explanation and Analysis of the Characteristics of the Education System of Twelver Shi'ism (Imamiyyah)/
Morteza Emami / Mohammad Javad Yavari Sartakhti.....47

A Comparison of Care Approach and Moral Teachings of the Quran; Using Approval Method in Moral Education /
Seyed Ali Asghar Hosseini Mohammadabad / Mohammad Hassan Rostami / Abolfazl Ghaffari63

Analysis of the Semantics of the Educational Terminology in the Qur'an; Drawing Its Semantic Network in the Holy Qur'an /
Seyed Mohammad Reza Hosseininia / Sara Saki85

A Comparison of the Islamic and Christian Bases of Bringing Children up To Be Modest and Chaste /
Tahereh Rahimpour Azghadi / Wali Abdi.....103

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbīyatī

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol.11, No.1

Spring & Summer 2019

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

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

Editor: *Mohammad Javad Zarean*

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

Translation of Abstracts: *Saeed Nadi.*

Editorial Board:

AliReza Arafti: (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>
