

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال سیزدهم، شماره دوم، پیاپی ۲۶، پاییز و زمستان ۱۴۰۰



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

رضا صفری

صفحه آرا

مهدی دهقان

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ زمزم

اعضای هیئت تحریریه

علی رضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمية

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 العالمية

محمدناصر سقایی بی ریا

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

عباسعلی شاملی

دانشیار جامعه المصطفی العالمية

سیدمحمد غروی

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 ۱۸۶-۳۲۱۱۳۴۷۴

پیامک: 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

سامانه ارسال و پیگیری مقالات

Nashriyat.ir/SendArticle

اهداف و رویکردهای نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی

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

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

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

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

اشتراک: قیمت هر شماره مجله، ۲۲۰،۰۰۰ ریال، و اشتراک دو شماره آن در یک سال، ۴۴۰،۰۰۰ ریال است. در صورت تمایل، وجه اشتراک را به حساب سیبا ۰۱۰۵۹۷۳۰۰۱۰۰۰ بانک ملی، واریز، اصل فیش بانکی یا تصویر آن را همراه با برگ اشتراک به دفتر مجله ارسال نمایید.

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط **WORD** با پسوند **Doc** از طریق 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.

اصل اولویت در تربیت اسلامی، از منظر علامه مصباح یزدی ❦ / ۷

هادی حسینخانی

تربیت دینی در مدارس انگلستان / ۲۳

بریان گیتز و رابرت جکسون / ترجمه و تلخیص: عبدالرضا ضرابی

واکاوی معنای واژه «تربیت» و ردّ نظرات مخالف آن / ۴۳

زهرا جلالی شوره‌دلی / که فاطمه حسینی علایی / جواد فتحی اکبرآبادی

تأثیر و نقش قوامیت مرد در خانواده بر تربیت فرزند؛ با رویکرد روان‌شناسی مثبت / ۵۷

مریم رستگار / که اعظم وفایی / محمدرضا احمدی محمدآبادی / علی پیرهادی

تحلیل ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده عرصه تربیت دینی؛ براساس سند تحول ... / ۸۱

سیده منصوره موسوی / که فهیمه انصاریان / معصومه صمدی / لطف‌الله عباسی سروک

واکاوی دشنام در کلام معصومین ❦ / ۹۷

فاطمه ابازرپور

ابعاد تربیتی و اخلاقی استاد علامه مصباح یزدی ❦ در گفت‌وگو با حضرت استاد آیت‌الله تحریری / ۱۱۱

سیره تربیتی، اخلاقی و معنوی علامه مصباح یزدی ❦ در گفت‌وگو با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر سیداحمد فقیهی / ۱۱۹

سیره تربیتی علامه مصباح یزدی ❦ در گفت‌وگو با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر علی مصباح / ۱۲۹

نمایه‌های مقالات / ۱۳۹

۱۵۰ / Abstracts

اصل اولویت در تربیت اسلامی از منظر علامه مصباح یزدی *

h.hosseinkhani@yahoo.com

هادی حسینخانی / استادیار گروه علوم تربیتی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۴ - پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۶

چکیده

هرچند در مقام تربیت، شناسایی و تشخیص اولویت و عمل بر طبق آن ضروری است و اینکه ملاک‌های تشخیص اولویت‌های تربیتی چیست؟ با چه ابزارهایی قابل تشخیص است و براساس ملاک‌های فوق، اولویت‌های مهم تربیتی کدام است؟ سؤالاتی است که این نوشتار با روش توصیفی و تحلیلی، درصدد پاسخگویی به آنها از منظر علامه مصباح یزدی * است. نتایج تحقیق حاکی از این است که برای تعیین اولویت‌های تربیتی، ملاک‌هایی همچون میزان تطابق با اهداف مطلوب، تأثیرگذاری در زندگی و ارزشمندی کمی و کیفی مطرح است. برای تشخیص ملاک‌های اولویت، می‌توان از نیروی عقل و آموزه‌های دینی مدد گرفت، ولی در صورت عدم تخصص در این زمینه، می‌توان با استفاده از روش عقلایی رجوع غیرمتخصص به متخصص، ملاک‌های اولویت را در جنبه‌های گوناگون تربیت تشخیص داد. همچنین، از بین اولویت‌های گوناگون تربیتی، موارد زیر از منظر علامه مصباح یزدی * مورد توجه ویژه قرار گرفته‌اند: اولویت بُعد شناختی بر ابعاد گرایشی و رفتاری، اولویت تربیت معنوی بر تربیت مادی، اولویت عمل به واجبات بر عمل به مستحبات و اولویت پیش‌گیری بر درمان.

کلیدواژه‌ها: تربیت اسلامی، اصل تربیتی، اولویت، مصباح یزدی.

خداوند در قرآن کریم در آیه «وَالَّذِينَ آمَنُوا مِنْ بَعْدِ وَ هَاجَرُوا وَ جَاهَدُوا مَعَكُمْ فَأُولَئِكَ مِنْكُمْ وَ أُولَئِكَ الْأَرْحَامُ بَعْضُهُمْ أَوْلَىٰ بِبَعْضٍ فِي كِتَابِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ» (انفال: ۷۵)، بر اصل اولویت تأکید کرده و نشان می‌دهد که حتی خویشان و بستگان ما هم یکسان نیستند؛ بعضی از آنها بر بعضی دیگر مقدم‌اند (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۳، ص ۵۱-۵۲). در تربیت نیز شناسایی و تشخیص اولویت و عمل بر طبق آن، ضروری است (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/5585>)؛ چراکه در مقام تربیت، وظایف متعددی بر عهده مربی و متربی قرار دارد که انجام همزمان آنها از عهده ایشان خارج است. بر این اساس، شناسایی و انجام بهترین‌ها، لازمه عمل به وظایف تربیتی است. امام سجادی^(ع) در دعای آغاز ماه مبارک رمضان، پس از حمد و ستایش الهی عرضه می‌دارد: «خدا یا به ما توفیق بده تا در ماه رمضان بهترین اعمال را انجام دهیم!» (صحیفه سجاده، ۱۳۹۴، ص ۲۸۷). درخواست بهترین اعمال در این دعا، علاوه بر اینکه انسان را آگاه ساخته و از فراموشی دور می‌کند، نوعی تبیین اولویت بخشیدن به کارهای خوب و اعمال نیک است (مصباح یزدی، <https://mesbahyazdi.ir/node/288>). اما پیش از شناسایی اولویت‌های تربیتی، باید ملاک‌های تشخیص اولویت‌ها و سپس، چگونگی تعیین آنها بررسی شود. هدف از این تحقیق، بررسی موضوعات فوق است. با توجه به عنایت ویژه علامه مصباح یزدی^(ع) به اصل اولویت‌مداری، این پژوهش براساس دیدگاه‌ها و از طریق مطالعه آثار ایشان انجام می‌شود.

الف) مفهوم‌شناسی

۱. تربیت اسلامی: تربیتی است که بر مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، الهیاتی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی اسلامی مبتنی است (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۳۵).
۲. اصل تربیتی: اصل تربیتی، گزاره‌ای تجویزی است که از اهداف و مبانی به‌دست می‌آید و راهنمای روش‌ها و فعالیت‌ها در تعلیم و تربیت است (همان، ص ۳۹۱).
۳. اصل اولویت: اقتضای این اصل تربیتی آن است که در موارد تراحم ناشی از شرایط زمانی، ویژگی‌های مخاطبان و امکانات، در تعیین اهداف، مخاطبان، مراحل، تأمین و به‌کارگیری عوامل و انتخاب روش‌ها، با توجه به هدف نهایی و معیارهای منطبق بر دین مبین اسلام، باید اولویت‌ها را در نظر گرفت (همان، ص ۳۱۵).

ب) ملاک‌های تشخیص اولویت در تربیت

از سوالات اساسی در موضوع اولویت این است که اولویت‌های تربیتی، چگونه و با چه ملاک‌هایی تعیین می‌شوند؟ در اینجا برخی از ملاک‌های تعیین اهم و مهم از منظر علامه مصباح یزدی^(ع) مورد توجه قرار می‌گیرد.

تطابق با اهداف مطلوب

صلاح و فساد را باید نسبت به نتیجه‌ای که بر آن مترتب می‌شود، سنجید. ممکن است چیزی دو حیثیت داشته

باشد و از یک جهت مطلوب و از جهت دیگر نامطلوب باشد. در اینجا باید دید کدام مهم‌تر است و مراقب باشیم مهم فدای اهم شود و اهم فدای مهم نشود. اما مسئله اصلی‌تر این است که بفهمیم اصلاً چه نتیجه‌ای مطلوب است تا ببینیم در چه کاری مصلحت یا مفسده است. آن نتیجه را ما باید با جهان بینی خودمان بشناسیم و بفهمیم هستی یعنی چه؟ زندگی ما برای چیست؟ ما برای چه خلق شده‌ایم و برای چه زندگی می‌کنیم و هدف مطلوب ما از زندگی چیست؟ پاسخ به این سؤالات، برای ما روشن می‌کند که چه کارهایی باید بکنیم که به آن هدف برسیم (مصباح یزدی، <https://mesbahyazdi.ir/node/6273>). اینکه ما عالم را چگونه می‌بینیم، انسان را چه می‌دانیم، مصالح و منافع او را چگونه تعریف می‌کنیم و سود و زیانش را در چه می‌دانیم، در تعیین اولویت‌ها نقش دارند. اگر سود و زیان انسان را صرفاً در بهره‌مندی از لذت‌های مادی بدانیم، عیناً همان راهی را باید برویم که غربی‌ها رفتند (همو، ۱۳۸۹، ص ۴۵).

تأثیرگذاری در زندگی

ملاک دیگر اولویت، میزان تأثیرگذاری یک موضوع تربیتی در زندگی است. بر این اساس، آن دسته از فعالیت‌های تربیتی که تأثیری عمیق و گسترده در حیات بشر دارند، نسبت به سایر برنامه‌ها در اولویت‌اند. آیت‌الله مصباح یزدی رحمته این ملاک اولویت‌بندی را حتی در پرداختن به مباحث قرآنی جاری می‌داند:

قرآن بیش از شش هزار آیه دارد و حتی آنهایی که تخصص‌شان تفسیر و علوم قرآن است، نمی‌توانند درباره همه این آیات تحقیق و بررسی کنند. بنابراین ما در بحث‌های قرآنی نیز باید اولویت‌ها را در نظر بگیریم و این‌گونه نشود که عمری را صرف اقوالی کنیم که معلوم نیست کدام یک درست است و تأثیری در زندگی ما ندارد (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/6333>).

ارزشمندی کمی و کیفی

این یک اصل پذیرفتنی است که اگر در چیزی، دو حیثیت وجود داشت که یکی از آنها خوب و دیگری بد بود، باید مقایسه کنیم و ببینیم منفعتش بیشتر است، یا ضررش. اکنون این سؤال مطرح است که در این مقایسه، با چه معیاری ارزش‌گذاری می‌شود؟ آیا هر جا نفع و ضرر دو چیز را بسنجیم، باید شماره‌بندی کنیم و ضررها و منافع آن را بشماریم و ببینیم کدام بیشتر است، یا حساب دیگری نیز وجود دارد؟ روشن است که غیر از کمیت، کیفیت نیز مطرح است. ممکن است حجم ضرر، بیشتر از منفعت باشد. اما ارزش آن بزرگ‌تر نباشد. ما اگر بخواهیم نفع و ضرر دو چیز را با هم بسنجیم و برای یکی اولویت قائل شویم، باید مجموع ارزش آنها را از لحاظ کمی و کیفی در نظر بگیریم (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/7309>).

گاهی انسان با دو چیز نافع روبه‌رو است؛ اینها را با هم مقایسه می‌کند که کدام نفعش بیشتر است. همچنین، گاهی دو چیز است که هر دو ضرر دارد، ولی بالاخره چاره‌ای نیست و باید یکی از آنها را انجام دهد. در اینجا انسان سعی می‌کند بفهمد کدام ضررش کمتر است. در اینجا، تعبیر «مصلحت» به کار می‌رود. «مصلحت» دارد؛ یعنی نفع

بیشتر یا ضرر کمتری دارد (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/5887>).

بر این اساس، علامه مصباح رحمته‌الله معتقدند:

باید معلمان و مربیان و به‌خصوص برنامه‌ریزان، مسئولیت عظیم خودشان را در نظر بگیرند و مصالح فرد فرد فراگیران و نیز مصالح جامعه اسلامی، بلکه مصالح جامعه انسانی را دقیقاً مورد توجه قرار دهند و از طرح و اجرای برنامه‌ها یا موادی که موجب اتلاف وقت و تضییع عمر می‌شود یا در مقایسه با مصالح عالی‌تر، چندان ارزشی ندارد، خودداری کنند (<https://mesbahyazdi.ir/node/824>).

ج) چگونگی تشخیص ملاک‌ها

پس از تعیین ملاک‌های اولویت، نوبت به این پرسش می‌رسد که چگونه می‌توان ملاک‌های اهم و مهم را در چند برنامه تربیتی تشخیص داد؟ این فراز، به پاسخگویی از این سؤال اختصاص دارد.

بهره‌گیری از عقل

برای داشتن نظام ارزشی صحیح، باید از عقل بهره برد و بین خواسته‌های گوناگون اولویت‌بندی کرد (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/3492>). امیرالمؤمنین علیه السلام می‌فرماید: «عاقل کسی نیست که خیر را از شر تشخیص دهد و بفهمد خیر کدام و شر کدام است، بلکه عاقل آن کسی است که بتواند دو شر را مقایسه کند و آن را که شرش کمتر است، انتخاب نماید (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۸، ص ۶). آن حضرت خود با آنکه حکمیت را قبول نداشت، در آن شرایط، حکمیت عبدالله بن عباس و مالک اشتر را پذیرفت که «خیرترین» بود (خاتمی، ۱۳۸۰، ص ۱۱). یا بهلول، که بین از دست دادن حیثیت خود و قاضی شدن برای حکومت جور، «خیرترین» که کسوت دیوانگی بود را انتخاب کرد (مشکینی و قنبری، ۱۳۹۲، ص ۳۲۶).

بندگی خداوند

با اینکه عقل راهی برای تشخیص اولویت است، اما دسته‌بندی و اولویت‌بندی همه خواسته‌های انسان کار بسیار مشکلی است. خداوند بر ما منت گذاشته و دین را فرستاده است تا این مشکل ما برطرف شود. قرآن می‌فرماید: «ما نوری برای شما فرستادیم که راه را برای شما روشن می‌کند و صراط مستقیم را به شما نشان می‌دهد» (انسان: ۳). اینجاست که انسان می‌فهمد دین چه نعمت بزرگی است و چقدر نعمت وجود پیامبر و امام از نعمت‌های مادی بیشتر اهمیت دارد (مصباح یزدی، <https://mesbahyazdi.ir/node/3496>).

زمان، مکان، شغل و حرفه، مقام و منصب، جایگاه اجتماعی و بسیاری مسائل دیگر، در تعیین اولویت یک کار برای فردی خاص دخیل‌اند. معیار کلی این است که با توجه به جمیع شرایط و عوامل، خداوند از ما چه کاری را بیش از سایر کارها طلب می‌کند، ولی اینکه، برای مثال بگویم همیشه عبادات شخصی یا فعالیت‌ها و خدمات اجتماعی، مقدم بر سایر امور هستند؛ دلیلی بر چنین ضابطه‌ای وجود ندارد. مثلاً، نماز اول وقت عبادتی بسیار رفیع

است، ولی اگر به کسی بدهکار هستیم و اکنون آمده و اصرار دارد که فوراً طلبش را پرداخت کنیم، حق نداریم در پرداخت طلب او تأخیر کنیم و مشغول خواندن نماز اول وقت شویم. در چنین مواردی، براساس دستور اسلام باید ابتدا طلب مردم را بپردازیم و بعد نماز بخوانیم؛ هرچند این کار موجب می‌شود نماز اول وقت از دست برود. خدای متعال در اینجا می‌فرماید: پرداخت بدهی مردم مهم‌تر از نماز اول وقت است. اما باز این‌گونه نیست که همیشه ادای حق مردم مقدم بر نماز باشد. اگر نزدیک غروب آفتاب است و نماز در حال قضا شدن است، در این صورت ابتدا باید نماز را بجا بیاوریم و پس از آن، برای پرداخت بدهی اقدام کنیم. در هر صورت، ملاک کلی این است که «بنده» باید «بندگی» کند و ببیند خدا از او چه می‌خواهد، همان را انجام دهد (همو، ۱۳۹۸، ص ۱۵۳). خداوند نیز آنچه را که در سعادت ما مؤثر بوده، برای ما بیشتر مورد تأکید قرار داده است (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/3723>).

پس در صورتی که یا به حکم قطعی عقل و یا به وسیله نص و حکم شرع، پی به اهمیت بیشتر یکی از دو حکم برده باشیم، آن حکم در اولویت است. اما اگر در اینکه کدام یک از این دو مصلحت، اهمیت بیشتری دارد، شک داشته باشیم، یا راه دیگری برای تحقق هدف مهم‌تر وجود داشته باشد، در این صورت نمی‌توان گفت: «هدف، وسیله را توجیه می‌کند» و به بهانه آن، مرتکب یک عمل غیراخلاقی شویم. بنابراین، دو تفاوت عمده بین قاعده «هم و مهم» و آنچه به عنوان «هدف، وسیله را توجیه می‌کند»، از آن یاد می‌شود، وجود دارد: نخست، اینکه دایره قاعده هم و مهم، بسیار محدودتر است و حکم به توجیه هر وسیله، برای رسیدن به هر هدفی نمی‌کند که از کلیت «هدف، وسیله را توجیه می‌کند»، بر می‌آید. دوم آنکه اهدافی که ما در اینجا در نظر داریم، منحصر در اهداف مادی نیستند و نوعاً اهدافی الهی و معنوی هستند (همو، ۱۳۹۱، الف، ج ۳، ص ۳۴۹).

تکیه بر روش عقلایی رجوع به متخصص

اگر تراجم بین دو مصلحت معنوی پیدا شود، چگونه اهم را از مهم تشخیص دهیم؟ برخی معیارهای نسبتاً کلی، مثل احکام عقلی واضح، یا محکاماتی از قرآن و سنت و ضروریات دین وجود دارد که کسانی می‌توانند از منابع اصلی، این ملاک‌ها را به دست بیاورند. ولی این کار متخصصان است و همه نمی‌توانند در همه‌جا، درجه این اهمیت را تشخیص دهند. در اینجا، یک روش عقلایی ضروری و مسلم وجود دارد که هیچ عاقلی در آن تشکیک نکرده است و آن لزوم مراجعه غیرمتخصص به متخصص، در کارهای تخصصی است. این کاری است که همه عقلا در همه جوامع می‌کنند و نیازمند یادگیری هم نیست. مانند مراجعه بیمار به طبیب، در امراض جسمی (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/6404>). برای شناخت موضوعات فردی، باید از متخصص استفاده کرد، اما مسائل اجتماعی، فرمول‌های بسیار پیچیده‌ای دارد؛ گاهی یک مسئله از یک جهت واجب است، سپس عنوان دیگری پیدا می‌شود و آن را حرام می‌کند و باز به عنوان ثانویه دیگری واجب می‌شود. کار به‌جایی می‌رسد که در یک جامعه، هشتاد میلیونی حتی به اندازه انگلستان یک دست نیز نمی‌توان افرادی را یافت که کاملاً بتوانند مسائل را تشخیص

دهند. در چنین شرایطی، باید قدر کسی را بدانیم که دست کم سی سال تجربه نشان داده است که تشخیص صحیح بوده است (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/7519>).

د) ابعادی از اولویت‌های تربیتی

پس از شناسایی ملاک‌های اولویت و چگونگی تشخیص آنها، می‌توان به اولویت‌بندی موضوعات تربیتی اقدام کرد. اولویت‌دادن به نیازهای اساسی مرتبی؛ نیازهای انسانی، متعالی و اخروی مرتبی؛ دانش‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌های ضروری‌تر و نافع‌تر برای حال و آینده فرد و جامعه؛ علوم دینی و تربیت اخلاقی که در سعادت ابدی نقش دارند؛ نیازهای عمومی و مشترک نسبت به نیازهای شخصی و خاص؛ تعلیم و تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان که از قابلیت و ظرفیت بیشتری برای اثرپذیری برخوردارند - از جمله اصول فرعی است که از اصل «اولویت» استنتاج می‌شود (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۳۱۵-۳۱۷). با توجه به محدودیت مقاله، در این پژوهش، تنها به برخی از اولویت‌های تربیتی اشاره می‌شود.

۱. اولویت بُعدشناختی بر ابعاد گرایشی و رفتاری

با وجود برخورداری انسان از ابعاد گرایشی و رفتاری و اهمیت این جنبه‌ها، از دیدگاه آیت‌الله مصباح^ع توجه به بُعدشناختی بر سایر ابعاد اولویت دارد: «عزیزان من! آنچه بنده در بیش از هفتاد سال طلبگی از بزرگان و منابع دینی آموخته‌ام، این است که باید شناخت صحیح، معرفت و آگاهی به حقایق در اولویت قرار گیرد. شناخت باید به‌حدی باشد که فرد قلباً آن را باور کند» (<https://mesbahyazdi.ir/node/6785>).

از آنجایی که افعال اختیاری انسان، به‌طور کلی از دو مبدأ نفسانی به وجود می‌آید: ۱. بینش‌ها و شناخت‌ها ۲. تمایلات و گرایش‌ها (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۱، ص ۲۱۶)؛ و بین شناخت و میل نیز یک نحو ترتب وجود دارد؛ چرا که برانگیخته شدن امیال مسبوق به نوعی شناخت است (همان، ص ۱۵۶)، روشن می‌شود که بینش‌ها مقدم بر گرایش‌ها و گرایش‌ها مقدم بر رفتارهاست.

در بین شناخت‌ها نیز همه در یک سطح از اهمیت نیستند و بین آنها نیز اولویت مطرح است. موضوعاتی که انسان می‌تواند درباره آنها فکر کند، هیچ حد و حصری نداشته و عملاً انسان نمی‌تواند درباره همه آنها فکر کند. به ناچار، باید موضوعات را اولویت‌بندی و از میان آنها انتخاب کند. با توجه به هدفی که ما در پی آن هستیم، اولویت با موضوعاتی است که تفکر درباره آنها به انسان کمک می‌کند تا دانسته‌های او، در رفتارش مؤثر واقع شود؛ رفتاری که موجب سعادت و کمال حقیقی او شده و به تعبیر قرآن، انسان را به قرب خدا برساند. در این میان، موضوعاتی وجود دارند که تفکر درباره آنها بسیار سریع می‌تواند انسان را متوجه عمل کرده و سریع‌تر او را به مقام قرب برساند (مصباح یزدی، <https://mesbahyazdi.ir/node/3723>).

شناخت انسان مقدم بر همه مسائل، بلکه بدون شناخت حقیقت انسان و جایگاه واقعی او سایر بحث‌ها و تلاش‌ها بیهوده و بی‌ثمر است. چنانکه باغبانی که می‌خواهد به پرورش درختی بپردازد، تا آن درخت را نشناسد و میزان حرارت و آب و نوع کودی که برای تغذیه درخت لازم است، در نظر نگیرد، نمی‌تواند به حفظ و پرورش آن درخت همت گمارد و تلاش‌های او بی‌نتیجه و بیهوده خواهد بود (مصباح یزدی، ۱۳۸۰، ص ۲۷-۲۸). اولین گام برای اصلاح نفس و تکامل، «خودشناسی» است. آیا انسان پس از مرگ تمام می‌شود، یا نه؟ آیا غیر از این بدن، که می‌پوسد و از بین می‌رود، چیز دیگری به نام «عنصر انسانی و روحی» وجود دارد؟ اگر به این سؤال‌های اساسی، پاسخ مناسب ندهیم، راه به جایی نخواهیم برد و در شناخت وظایف خویش، با اشتباهاتی غیرقابل جبران روبه‌رو خواهیم شد. پاسخ‌های اشتباه به این پرسش‌ها، می‌تواند موجب شود که ما در مقابل تأمین نیازهای روحی خود و دیگر افراد جامعه، احساس وظیفه نکنیم (همو، ۱۳۹۶ الف، ج ۲، ص ۲۲۰).

همچنین، از بین اموری که قابل آموزش است، حضرت علی علیه السلام (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ص ۳۹۴) اولویت را به معارف دینی داده‌اند که یاد گرفتن و نیاموختن آنها، موجب ضرر می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۷۲). انسان باید قبل از هر چیز در دین خود بصیرت داشته باشد تا با علم و آگاهی، اولویت‌ها را بشناسد و بر طبق آن به وظایف خود عمل کند و هیچ سخن و زخم زبانی، هرچند جان‌سوز، او را از انجام وظیفه و سلوک در راه خدا باز ندارد (همو، ۱۳۹۳ ب، ص ۱۰۵).

شناخت ضعف‌ها از دیگر اولویت‌ها در تربیت است. افرادی که قدرت تربیت دارند، با توجه به تجربیات و شناخت‌هایی که دارند، می‌توانند تشخیص دهند که چه نقطه ضعف‌هایی در انسان شدت دارد و براساس اولویت، آنها را در دستور کار قرار دهند تا با برنامه‌ای مشخص مورد معالجه قرار گیرند (همو، ۱۳۹۸ ب، ص ۳۳۶-۳۳۷).

علاوه بر رجحان شناسایی ضعف‌های فردی، باید در بُعد اجتماعی نیز گروهی مسائل مهم را که هم ضرورت بیشتری دارند و هم تأثیر آنها در رفتار بیشتر است و می‌تواند فرهنگ کشور را تغییر دهند، انتخاب کنند تا روی مسائلی که اهمیت بیشتری دارد، تکیه شود؛ زیرا با این نیرو و وقت کم، نمی‌توان به همه مسائل پرداخت. پس باید مهم‌ترین مسائل مؤثر در رفتار جامعه و اولویت‌ها را در نظر گرفت (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/5015>).

همچنین، شناسایی علل ضعف‌ها و بسنده‌نکردن به معلول‌ها، از دیگر اولویت‌های شناختی در مقابله با مفاسد است (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۹۱ ج، ص ۱۴۶). انسان باید درباره‌ی انگیزه‌ای که وی را به کار ناپسند وامی‌دارد، بیندیشد تا بفهمد که چرا می‌خواهد دست به این کار بزند؟ اینکه می‌خواهد به حیثیت دیگران تجاوز کرده، خود را به این گناه آلوده کند، چه علتی دارد؟ و پس از آنکه آن عمل تجاوزکارانه را ریشه‌یابی و علت‌یابی کرد، از طریق علت، به درمان آن بپردازد. در این صورت، آثار و معلول‌های آن، خودبه‌خود ریشه‌کن می‌شوند (همو، ۱۳۹۱ الف، ج ۳، ص ۲۲۷).

علامه مصباح^ع در دیدار با رئیس شورای اسقفی می‌فرماید:

در ایام عید پاک در رُم بودم و پیام نصیحت اخلاقی عالیجناب پاپ را شنیدم که به مردم توصیه می‌کردند به‌جای روزه گرفتن، حداقل یک روز روزه تلویزیون بگیرند؛ یعنی یک روز تلویزیون تماشا نکنند. فکر می‌کنید که آن توصیه پاپ در چند درصد مردم اثر می‌کند؟! البته این نصایح را باید انجام داد و کار راهنمایان جامعه همین است که مردم را توجه بدهند که نقاط ضعف خود را اصلاح کنند و توصیه‌های اخلاقی داشته باشند، ولی اینها کافی نیست! باید دید که گرایش مردم به این فسادها از کجا ناشی شده و مسئله اساسی و ریشه‌ای کدام است؟ این علاقه عجیب و روبه افزایش نسل جوان به مسائل خلاف، از یک مقطع خاصی شروع شده و مسائل مختلفی به آنها دامن زده است که باید با برنامه‌ریزی علمی و فرهنگی در برابر آن ایستاد و مبارزه کرد (همو، ۱۳۹۱ج، ص ۱۴۶).

۲. اولویت در احکام تکلیفی

در میان احکام تکلیفی، همه از یک سطح از اهمیت برخوردار نیستند. پس در مقام تربیت، نمی‌توان بدون لحاظ اولویت‌ها به انجام تکالیف مبادرت کرد.

اولویت واجب بر مستحب

روشن است که در مقام تزاحم واجب با مستحب، نوبت به انجام مستحب نمی‌رسد. بسیاری از افراد وقتی در وادی سیر و سلوک اخلاقی می‌افتند، تکالیف واجب را از یاد می‌برند و مثلاً به‌جای درس خواندن، به ذکر مشغول می‌شوند. باید به آنان گفت: ذکر گفتن مستحب است، اما در این زمان درس خواندن برای تو واجب است (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/5593>). همچنین، حسن تلاش برای کسب مال، به‌منظور انفاق در راه خدا به این شرط است که کسب مال و ثروت، به انگیزه انجام مستحبات، موجب بازماندن انسان از واجبات و مسائل اصلی و مهم وی نگردد. مثلاً، اگر یک طلبه، یا یک دانشجو، یا مجتهد و محقق، به انگیزه انفاق در راه خدا، تمام وقت و نیرو و فکر و ذهن خود را صرف کسب ثروت و مال دنیا کند، به‌گونه‌ای که از وظیفه اصلی‌اش؛ یعنی تحصیل و تحقیق، باز بماند، کار مطلوبی انجام نداده است و در واقع، واجب را فدای مستحب کرده است. حتی پرداختن به کاری که موجب ترک واجبی می‌شود، شبهه حرمت پیدا می‌کند. بنابراین، کسب مال حتی به انگیزه صحیح و نیت مطلوب، اگر مزاحم با تکلیف واجبی باشد، انجام آن حرام است و اگر مزاحم با تکلیف مستحب ارجحی باشد، پرداختن به آن در حکم مکروه است. پس اگر انگیزه کسب مال، انجام تکلیف واجبی باشد، مطلوب، بلکه واجب است و اگر به انگیزه انجام کار مستحبی باشد که مزاحم با تکلیف واجب یا تکلیف ارجحی نیست، مستحب است (همو، ۱۳۹۲ب، ص ۲۲۰-۲۲۱).

همچنین، در مقام انتخاب یک رفتار مستحب یا یک صفت ثابت روحی، ارزش صفات ثابت بیشتر است؛ زیرا اولاً، رفتارهای ظاهری در مقایسه با اخلاق و ملکات قابل مقایسه نیست. ثانیاً، شاید افراط در برخی از مستحبات اشکال شرعی نیز داشته باشد. پس اهتمام ما باید به چیزهایی باشد که جنبه ثبات روحی و ملکات اخلاقی و ارزش‌های قرآنی دارد (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/5019>).

اولویت در واجبات

حتی در بین واجبات باید واجب برتر را برگزید؛ چون گاهی چند تکلیف واجب تراحم پیدا می‌کنند. در این گونه موارد، باید همان تکلیفی را که دارای اولویت تشخیص داده شده، انجام داد. باید فکر کرد و دید چه کاری مهم‌تر و چه چیزی ارزش بیشتری دارد (همو، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۱۲۳). برای نمونه، «غصب» و تصرف در اموال دیگران بدون اجازه آنان حرام است. از سوی دیگر، «نجات غریق» واجب است. حال اگر کسی در استخر منزلش در حال غرق شدن باشد، از یک سو، ورود به آن منزل غصب و تصرف در اموال دیگران و حرام است؛ از سوی دیگر، نجات غریق واجب است و برای نجات وی، ناگزیر باید در اموال او تصرف کرد. اما از آنجاکه خداوند به اهمیت و تقدم وجوب نجات غریق دستور داده است و این حکم را انسان با حکم قطعی عقل خود نیز درک می‌کند، حرمت ورود به منزل دیگران، که ناظر به شرایط عادی است، به دلیل تراحم با مصلحت مهم‌تر و قوی‌تر جایز و بلکه واجب می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۲ الف، ص ۲۹۱). همچنین، شارع مقدس، به دروغ گفتن برای آشتی دادن دو شخص یا برای نجات جان و مال یک مسلمان و یا برای دستیابی به یک مصلحت عمده دیگر، صَحّه گذارده است (همو، ۱۳۹۱ الف، ج ۳، ص ۳۵۰).

اولویت در مستحبات

برای گزینش مستحب باید مستحباتی انتخاب شود که وقت گیر نباشد. مثلاً، حضور قلب در نماز بسیار مهم است، اما وقت یک ختم قرآن را نمی‌خواهد (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/5593>). این مستحبی است که اگر رعایت شود، در عین حال که نیاز به هیچ فرصتی، علاوه بر خود نماز ندارد، کیفیت آن را صد چندان می‌کند. مستحب بسیار مهم و تأثیرگذار دیگر، که آن نیز فرصت اضافه‌ای نمی‌طلبد، رعایت ادب در حضور پدر و مادر است. برخی از بزرگان تا پدر و مادرشان اجازه نمی‌دادند، در حضور آنها نمی‌نشستند. بسیار مناسب است که انسان با مربی و استاد اخلاقی با تجربه و آگاه و مورد اعتماد، درباره انتخاب این گونه مستحبات مشورت کند تا از میان آنها، آنچه را که مناسب حال اوست، انجام دهد. نوافل یومیه، به خصوص نافله شب، تلاوت قرآن، دعا‌های مختلف صبح و شام و تعقیبات نماز، اذکار مختلف، به‌ویژه تسبیحات اربعه و ذکر شریف «لا اله الا الله» و امثال آنها، همه مستحباتی مهم و پرفایده هستند، ولی ممکن است به تناسب حال و وضعیت و شرایط افراد، برخی از آنها، اولویت و رجحان داشته باشند (همو، ۱۳۹۸ ب، ص ۲۳۶-۲۳۷).

۳. اولویت بُعد معنوی بر بُعد مادی

گاهی تأمین نیازهای مادی، با رعایت مصالح معنوی تراحم می‌یابد. در این صورت، کدام اصل می‌تواند در رفع این تراحم و تنظیم روابط اجتماعی به ما کمک کند؟ آیا عالی‌ترین حد از مصالح مادی را باید مقدم داشت و رشد معنوی را کنار گذاشت، یا به قیمت پذیرش رشد مادی کمتر، مصالح معنوی را نیز تأمین نمود؟

طبق اصل «تقدم معنویات بر مادیات»، اگر تزامنی بین مادیات و معنویات پیدا شد، معنویات مقدم خواهند بود؛ زیرا انسانیت انسان و کمال حقیقی او، در سایه معنویات به دست می‌آید. معنویات انسان را به خدا نزدیک می‌سازد و زندگی مادی، مقدمه دستیابی به معنویات و وسیله تأمین آن خواهد بود (همو، ۱۳۹۸ الف، ص ۳۱۰). بیماری بدن از خطر و اهمیت کمتری نسبت به بیماری روح دارد؛ چون انسانیت و امتیاز و ویژگی انسان به روح است و اگر روح او مریض شود، از انسانیت ساقط می‌گردد (همو، ۱۳۹۶ ب، ج ۱، ص ۱۵۲).

اگر امر دایر شد بین اینکه با پیشرفت اقتصاد، دینمان لطمه بخورد یا در دینمان پیشرفت کنیم ولو اینکه اندک ضرری به اقتصادمان وارد آید، کدام را انتخاب می‌کنیم؟ ما معتقدیم در یک برنامه بلندمدت، پیشرفت اسلام تضمین‌کننده پیشرفت اقتصادی نیز هست. ولی گاهی ممکن است در کوتاه‌مدت، به منافع اقتصادی لطمه بخورد و کسانی را در تنگنا قرار دهد. حال اگر وضعیت به این صورت درآمد، با توجه به مقدمات و استدلال‌های مطرح شده، مصلحت دینی تقدّم دارد، یا دنیوی؟ چنانکه فرموده‌اند: «اگر جانث در معرض خطر قرار گرفت، مالت را فدای جانث کن، اگر خطر دایر شد بین مال و جان، مال را فدای جان کن. اما اگر امر دایر شد بین جان و دین، زنده‌ماندن با کفر یا کشته‌شدن با ایمان، باید جال و مال را سپر دین قرار داد» (ابن ابی‌الحدید، ۱۴۰۱ ق، ج ۸، ص ۲۵۰)؛ اینجا اگر انسان کشته شود، ضرر نمی‌کند (توبه: ۵۲). بنابراین از دیدگاه اسلامی مصالح دینی و معنوی، از مصالح مادی مهم‌تر است (مصباح یزدی، ۱۳۹۶ ب، ج ۱، ص ۱۹۷).

دیدگاه انبیاء و به‌خصوص پیامبر بزرگ اسلام ﷺ این است که وظیفه حکومت، علاوه بر تأمین مصالح و نیازمندی‌های مادی، تأمین مصالح معنوی نیز هست و حتی تأمین مصالح معنوی، اهمّ و ارجح و مقدم بر تأمین مصالح مادی است؛ یعنی حکومت باید قانونی را اجرا کند که هدف نهایی آن، تأمین مصالح معنوی، روحی، اخلاقی و انسانی باشد؛ همان مسائلی که دین آنها را هدف نهایی بشر می‌داند و کمال انسانی را وابسته به آنها می‌داند. آفرینش انسان در این جهان و مجهز شدن او به نیروی آزادی و انتخاب را برای همین می‌داند که این هدف عالی را بشناسد و دنبال کند. محور آن، مسائل قرب به خداست. پس قانونی باید در جامعه پیاده شود که در جهت تحقق این هدف باشد. زندگی اجتماعی انسان هم باید در این جهت رشد کند و سایر مسائل و ابعاد حیوانی انسان، در صورتی ارزش دارند که مقدمه رشد انسانی و تکامل معنوی و تقرّب به خدا باشند. بنابراین، دولت نباید وظیفه خود را تنها تأمین امنیت جان و مال شهروندان بداند، بلکه علاوه بر آن باید زمینه‌سازی برای رشد معنوی انسان‌ها و مبارزه با آنچه را نیز با این هدف ضدّیت دارد، وظیفه خود بداند. از دیدگاه اسلام، دولت اسلامی باید در درجه اول وظیفه خود را رشد فضایل انسانی و معنوی و الهی انسان‌ها بداند و طبعاً برای اینکه چنین زمینه‌ای فراهم شود، باید امنیت جان و مال را هم حفظ کند. پس قوانینی که در جامعه اسلامی رسمیت پیدا می‌کند، نه تنها نباید با دین ضدّیت داشته باشد، بلکه باید کاملاً منطبق بر مبانی دینی و در راستای رشد معنوی و الهی انسان‌ها باشد (همان، ج ۲، ص ۲۵-۲۶).

البته در فرض‌های نادری ممکن است مرتبه‌ای از مصالح معنوی، فدای مراتب عظیمی از مصالح شود که اگر آن مصالح مادی تأمین نشود، مصالح معنوی هم در بلندمدت به خطر می‌افتد. فرض کنید جامعه‌ای به قحطی مبتلا شده و برای ادامه زندگی، ناچار از ایجاد ارتباط با جامعه دیگر باشد. اما این ارتباط، اندکی انحطاط جامعه در امور معنوی و اخلاقی را به دنبال داشته باشد؛ ولی اصل معنویات و اخلاقیات باقی بماند. در این صورت، اگر این ارتباط نباشد، اصلاً وجود این جامعه به خطر می‌افتد و دیگر نمی‌تواند زنده بماند تا به کمالاتش برسد و اگر ارتباط برقرار شود، حیات مادی و معنوی جامعه محفوظ می‌ماند، هر چند که لطمه ناچیزی به معنویات آن خواهد خورد (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۳، ص ۴۹).

۴. اولویت پیشگیری بر درمان

هر معلم، مربی و یا پدر دلسوز، در گام نخست و پیش از آلوده شدن دل و درون، باید حقایق دین را به فرزند خود بیاموزد. به عبارت دیگر، لازم است ابتدا عقاید و افکار صحیح را به فرزند خود آموزش دهد، وگرنه اگر تعلل نموده و این مهم را به تأخیر بیندازد، دل جوان به عقاید انحرافی آلوده می‌شود و اصلاح کردن وی، زحمتی دوجندان می‌طلبد؛ چراکه اول باید آن آلودگی‌ها را بزدايد و آن گاه با تلاش پیگیر، معارف صحیح را به او بیاموزد و جایگزین آن عقاید انحرافی کند (همو، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۷۰). عامل دیگر، پیشگیری از انحرافات آن است که فرد از مقدمات گناه (ر.ک: همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/3726>) و حتی از مباحات - جز به قدر ضرورت - اجتناب کند. اینکه بزرگان دین سعی می‌کردند از مباحات هم کمتر و به قدر ضرورت استفاده کنند، به دلیل این طبیعت انسان است که وقتی به امر مباح لذت‌بخش نزدیک شد، می‌خواهد آن را تکرار کند. وقتی تکرار شد، کم‌کم عادت می‌شود. وقتی عادت شد، کم‌کم از مرز تجاوز می‌کند و یک گام آن طرف می‌گذارد. گام که گذاشت، ناگهان سقوط می‌کند. یکی از حکمت‌های تشریح زهد، تقوا، قناعت و... در اسلام همین است (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/5790>). عدم پیشگیری در موارد لازم، به مشکلاتی دامن خواهد زد که درمان‌پذیر نبوده و یا سخت و پرهزینه درمان می‌شود. به عنوان نمونه، اگر جوان از محرکات جنسی اجتناب نکند، نمی‌تواند مانع جوشش آن شود (ر.ک: همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/3726>)، یا چنانچه فرد به بهانه تحصیل، به همسر، فرزندان و والدین خود رسیدگی نکند، علاوه بر آنکه آنها را دچار مشکلات و بیماری‌های عصبی، جسمی و روحی می‌کند و فرزندانی بیگانه با اسلام تربیت می‌کند، خود نیز از تحصیل باز می‌ماند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۲۱۶).

پس اگر ما در برابر امور معنوی احساس مسئولیت کنیم، نخست باید برای پیشگیری بکوشیم و اجازه ندهیم جامعه مبتلا به فساد اخلاقی شود. پس از آن نیز باید بکوشیم مبتلایان به فساد را، معالجه کنیم (همو، ۱۳۹۱، ص ۸۲).

اولویت‌های پیشگیری

برای پیشگیری از سقوط و انحراف تربیتی، لازم است اقدامات متعددی انجام شود؛ برخی اقدامات برای پیشگیری از

انحرافات خاص، دارای اولویتی ویژه‌اند که به بعضی از آنها اشاره می‌شود: خداوند برای جلوگیری از انحراف از ارزش‌های اخلاقی و پیشگیری از سقوط انسان در ارزش‌های منفی، به‌ویژه روی نیت و انگیزه الهی تأکید کرده است. این تأکید، در مواردی که انسان بیشتر در مظان نیت‌های نادرست قرار می‌گیرد، مانند انفاق (بقره: ۲۶۴)، هجرت (حشر: ۸) و جهاد (ممتحنه: ۱)، بیشتر به چشم می‌خورد (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۹۱ الف، ج ۱، ص ۱۰۸). برای پیشگیری از سقوط در دام نفاق، که همراه با کفر و ردائیل دیگر است، پرهیز از مراتب اولیه نفاق ضرورت دارد. راه پرهیز از مرتبه اول نفاق این است که انسان عهدی را که با خدا می‌بندد، جدی بگیرد؛ هر چند آن عهد شرعاً واجب نباشد (همو، ۱۳۹۳ الف، ص ۱۷۸). همچنین کسانی که در راه پیامبران الهی قدم می‌گذارند، باید آماده باشند که وقتی با تکذیب مخالفان روبه‌رو می‌شوند، خود را کنترل کنند و عصبانی نشوند. اگر این آمادگی از پیش و در پی تلقین و تمرین برای انسان حاصل شده باشد، تحمل ناملایمات آسان خواهد بود (همان، ص ۴۷). زندگی دنیا توأم با مصیبت‌ها و ناگواری‌های گوناگون است و هرگز از رنج و غم و اندوه خالی نمی‌شود. مهم این است که چه چاره‌ای می‌توان به کار بست تا از انبوه ناگواری‌ها و غم‌ها بر انسان پیشگیری شود و او را از انجام وظایفش باز ندارند؟ امام متقین علی علیه السلام در این باره می‌فرماید: «برای آنکه از این‌گونه غم‌ها در امان باشید، باید دو نیروی حیاتی صبر و یقین را در خود زنده کنید» (نهج‌البلاغه، ۱۴۱۴ ق، ص ۴۰۴؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۳۱۰). امام باقر علیه السلام نیز خودشناسی را پیشگیری کننده از عجب دانسته، بر آن تأکید کرده‌اند (مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج ۷۵، ص ۱۶۴). هر قدر خود را بهتر بشناسیم، ناچیزی خود را بهتر درک می‌کنیم و هر قدر ناچیزی و پستی خود را بهتر درک کنیم، عظمت و قدرت خدا و نیز فراوانی نعمت‌های الهی را بهتر درمی‌یابیم (مصباح یزدی، ۱۳۹۳ الف، ص ۱۲۲). برای پیشگیری از بیماری قساوت و درمان آن، لازم است بدن بیش از حد از بهره‌های مادی و لذایذ جسمانی برخوردار نباشد و نیز دلبستگی‌ها از صفحه دل زدوده شود (همو، ۱۳۹۸ الف، ص ۱۷۷).

اولویت‌های درمان

باید همچون یک طبیب که وقتی متوجه می‌شود بیمار او چندین مرض دارد، اول باید آن مرض اساسی را که کشنده و خطرآفرین است، علاج کند، طبیبان مشکلات اجتماعی نیز باید برای درمان جامعه اولویت‌سنجی کنند؛ چون همه مسائل جامعه را نمی‌توان با هم و در یک زمان اصلاح کرد. بنابراین، پس از شناخت ضعف‌های موجود در یک جامعه، باید برای برطرف کردن آنها اولویت‌سنجی کرد (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ ب، ص ۱۳۶). وقتی اصل دین در خطر است، در پی نقش دیوار نباشیم. در حالی که ستون‌های دین فرو می‌ریزد، نباید فکر و اندیشه خود را متوجه زینت و نقش ظاهر آن نماییم (همو، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۱۴). معالجه هم انواع مختلفی دارد: برخی بیماری‌ها، ممکن است با خوراندن یک دارو یا حتی یک رژیم غذایی مناسب معالجه شود. اما برخی بیماری‌ها، نه با چنین دارویی و نه با رژیم غذایی قابل معالجه است. در این صورت، گاهی باید یک جراحی صورت پذیرد، یا حتی عضو فاسد قطع

گردد تا مرض به دیگر اندام‌ها سرایت نکند. در امور معنوی نیز چنین است (همو، ۱۳۹۱، ص ۸۲). امیرالمؤمنین علیه السلام (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ص ۴۰۲) می‌فرماید: «گاهی اوقات تندی و خشونت، اثر رفق و ملایمت را در پی دارد» (ر.ک: مصباح یزدی، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۸۲). درمان، نیازمند شناخت مزاج‌ها و شرایط مختلف و چگونگی ترکیب داروها، برای درمان مؤثرتر است (همو، <https://mesbahyazdi.ir/node/6846>). بنابراین، مواجهه متناسب با شرایط متری، از اولویت‌های درمان محسوب می‌شود. همچنان‌که تسریع در رسیدگی به بیماری‌های معنوی، در درجه اول اولویت قرار دارد. برای جبران غفلت و نفع از دست‌رفته، باید تا تازه است آن را جبران کرد؛ چون اولاً، ممکن است در آینده توفیق حاصل نشود. ثانیاً، وقتی از آن عمل ناشایست مدتی می‌گذرد، موجب کدورت بیشتر می‌شود. ثالثاً، رفع کدورت نیز مشکل‌تر می‌شود (همو، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۱۳۳).

توجه به ریشه‌ها، اولویت دیگر در درمان بیماری‌هاست. گاهی ممکن است که پزشک با معاینه‌ای سطحی، مشکل بیمار خود را «دل‌دردی ساده» تشخیص داده و دارویی برایش تجویز کند. اگر بیمار، شکایت دل‌درد خود را به پزشکی حاذق‌تر برده و با وی به گفت‌وگو بنشیند، چه بسا عامل دردش «زخم معده» باشد و با مراجعه به پزشکی با تجربه‌تر، منشأ زخم معده را در «مشکلات روحی و افسردگی روانی» بیابد. سرانجام با مراجعه به روان‌شناسی متعهد، این واقعیت برایش ملموس شود که سرچشمه افسردگی وی، ضعف روحی و ریشه‌داری همچون «زودرنج بودن» و «پرتوقعی» است که از دوران کودکی، او را همراهی می‌کرده است. در این موارد، لازم است از تجویزهای سطحی اجتناب و به درمان ریشه‌بیماری پرداخت (مصباح یزدی، ۱۳۹۷، ص ۱۳۸-۱۳۹). به‌عنوان نمونه، بیماری تجاوز به حیثیت دیگران، ریشه در حسد و خودخواهی دارد. درمان این عوامل ریشه‌ای در اولویت است (ر.ک: همو، ۱۳۹۱ الف، ج ۳، ص ۲۲۷). البته معقول نیست که برای حل یک پدیده اجتماعی، فقط به سراغ ریشه‌ها برویم، بلکه باید از روش‌های موقتی و مسکن نیز استفاده کرد (همو، ۱۳۸۱، ص ۱۶۷).

انجام کارهای بر زمین مانده که متولی مشخصی ندارد و پرهیز از انجام امور تکراری، اولویت دیگر تربیتی است. پس در کارهای فرهنگی و علمی و درس خواندن، باید اولویت‌ها را در نظر گرفت و بعد از تشخیص وظیفه، کار و درسی را انتخاب کرد که مورد حاجت است و در پرتو آن، خدمتی بهتر و لازم‌تر انجام می‌پذیرد (همو، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۱۱۴).

نتیجه‌گیری

۱. در تربیت شناسایی و تشخیص اولویت و عمل بر طبق آن، ضروری است. از منظر علامه مصباح یزدی علیه السلام برای تعیین اولویت‌های تربیتی، ملاک‌هایی همچون میزان تطابق با اهداف مطلوب، تأثیرگذاری در زندگی و ارزشمندی کمی و کیفی مطرح است.

۲. برای تشخیص ملاک‌های اولویت، می‌توان از نیروی عقل و آموزه‌های دینی مدد گرفت، ولی در صورت عدم تخصص در این زمینه، می‌توان با استفاده از روش عقلایی رجوع غیرمتخصص به متخصص، ملاک‌های اولویت را در جنبه‌های گوناگون تربیت تشخیص داد.

۳. در بین ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری انسان، علامه مصباح^ع بُعد شناختی را مقدم بر بُعد عاطفی و آن را مقدم بر بُعد رفتاری می‌داند و در رسیدگی به ابعاد سه‌گانه، بر اولویت بُعد شناختی تأکید می‌کند.

۴. در انسان نیازهای گوناگون مادی و معنوی وجود دارد. از دیدگاه علامه مصباح^ع با توجه به اینکه زندگی مادی مقدمه دستیابی به معنویات است، در مقام تراحم در تأمین نیازها، تأمین نیازهای معنوی در اولویت است.

۵. در میان احکام تکلیفی، همه از یک سطح از اهمیت برخوردار نیستند. پس در مقام تربیت، نمی‌توان بدون لحاظ اولویت‌ها به انجام تکالیف مبادرت کرد. در مقام تراحم واجب با مستحب، نوبت به انجام مستحب نمی‌رسد. همچنان‌که در صورت تراحم بین واجبات گوناگون و نیز بین مستحبات مختلف، لازم است اولویت‌ها لحاظ و مهم‌ترین و ارزشمندترین آنها انتخاب شود.

۶. با توجه به ترجیح پیشگیری بر درمان، اقدامات تربیتی پیشگیرانه بر اقدامات درمانی اولویت می‌یابد. از آنجاکه تمامی اقدامات پیشگیرانه و درمانی نیز همزمان قابل اجرا نیست، در فرآیند پیشگیری و درمان نیز لازم است اولویت‌ها لحاظ شود. در مقام علاج آسیب‌های تربیتی، بیماری‌های خطرناک‌تر، ریشه‌ای‌تر و بر زمین مانده و غیرتکراری اولویت می‌یابند.

۷. اولویت دادن به نیازهای اساسی تربیتی، اولویت دادن به نیازهای انسانی، متعالی و اخروی تربیتی، اولویت دادن به دانش‌ها، مهارت‌ها و ویژگی‌های ضروری‌تر و نافع‌تر برای حال و آینده فرد و جامعه، اولویت دادن به علوم دینی و تربیت اخلاقی، که در سعادت ابدی نقش دارند، اولویت دادن به نیازهای عمومی و مشترک نسبت به نیازهای شخصی و خاص و اولویت دادن به تعلیم و تربیت کودکان، نوجوانان و جوانان، که از قابلیت بیشتری برای اثرپذیری برخوردارند، از جمله اصول فرعی دیگر است که از اصل «اولویت» استنتاج می‌شود.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، قم، هجرت.
- صحیفه سجادیه، ۱۳۹۴، قم، جمال.
- ابن ابی‌الحدید، عبدالحمید بن هبة‌الله، ۱۴۰۱ق، شرح نهج البلاغه لابن ابی‌الحدید، قم، مکتبه آیه‌الله المرعشی النجفی.
- خاتمی، سید احمد، ۱۳۸۰، «سراج‌ام جنگ صفین»، پاسدار اسلام، ش ۲۳۵، ص ۱۱-۱۳.
- گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، زیر نظر آیت‌الله محمدتقی مصباح‌یزدی، تهران، مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، بحارالانوار، بیروت، مؤسسه الوفاء.
- مشکینی اردبیلی، علی و محمد قنبری، ۱۳۹۲، گفتارها و نوشتارها در نشریات و مقدمه کتاب‌ها، قم، مؤسسه علمی فرهنگی دارالحدیث.
- مصباح یزدی، محمدتقی، «مبانی و اصول تعلیم و تربیت»، <https://mesbahyazdi.ir/node/824>.
- _____، ۱۳۸۰، به سوی خودسازی، نگارش کریم سبحانی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۸۱، تهاجم فرهنگی، تحقیق و نگارش عبدالجواد ابراهیمی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۸۹، درباره پژوهش، تدوین و نگارش جواد عابدینی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۱ الف، اخلاق در قرآن، ج ۳، تحقیق و نگارش محمدحسین اسکندری، چ پنجم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۱ ب، بزرگترین فریضه، تحقیق و نگارش قاسم شبان‌نیا، چ چهارم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۱ ج، به پیشواز خورشید غرب: گزارش سفر آیت‌الله مصباح یزدی به اسپانیا و امریکای لاتین، تدوین و نگارش مرتضی موسوی‌پور، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۲ الف، بهترین‌ها و بدترین‌ها از دیدگاه نهج البلاغه، تدوین و نگارش کریم سبحانی، چ پنجم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۲ ب، پندهای امام صادق. ❖ به رهجویان صادق، تدوین و نگارش محمدمهدی نادری قمی، چ پنجم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۳ الف، جرعه‌ای از دریای راز، تدوین و نگارش محمدعلی محیطی اردکان، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۳ ب، زلال نگاه: مباحثی در بصیرت سیاسی - اجتماعی، تدوین و نگارش قاسم شبان‌نیا، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۴، بند جاوید، نگارش علی زینتی، چ پنجم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۶ الف، نظریه حقوقی اسلام، تحقیق و نگارش، محمدمهدی کریمی‌نیا، چ ششم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۶ ب، نظریه سیاسی اسلام، تحقیق و نگارش کریم سبحانی، چ هشتم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۷، زینهار از تکبر! شرح بزرگ‌ترین خطبه نهج البلاغه در نکوهش متکبران و فخر فروشان، تدوین و نگارش محسن سبزواری، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۸ الف، انسان‌سازی در قرآن، تنظیم و تدوین محمود فتحعلی، چ ششم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖
- _____، ۱۳۹۸ ب، در جستجوی عرفان اسلامی، تدوین و نگارش محمدمهدی نادری قمی، چ هفتم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. ❖

تربیت دینی در مدارس انگلستان^۱

بریان گیتز و رابرت جکسون^۲

ترجمه و تلخیص: عبدالرضا ضرابی / استادیار گروه علوم تربیتی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی*
 دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۰۶
 zarabi@qabas.net

چکیده

دین و جایگاه آن در کشور بریتانیا، قدمتی تاریخی دارد و از زمان‌های بسیار دور، به‌عنوان چالشی در مقابل دولت‌های مختلف قرار داشته است. این مقاله با هدف بررسی جایگاه تربیت دینی در مدارس انگلستان تدوین یافته است. از آنجایی که تنوع دینی در این کشور، به‌واسطه مهاجرت‌های پیاپی از کشورهای گوناگون زیاد است، وضعیت این کشور از این جهت به‌گونه‌ای متفاوت رقم خورده است. در این مقاله، نویسنده سعی دارد که تنوع دینی در انگلستان و جایگاه ادیان و فرقه‌های مختلف دینی و تأثیرات آنها را، به‌ویژه در مدارس این کشور بررسی کند.

کلیدواژه‌ها: دین، تربیت دینی، مدارس انگلستان.

سازمان‌های فراملی برای نخستین بار در اروپا، در مقابله با حرکت «خصوصی‌سازی دین» و در جهت حرکت به سمت «مدارس بدون دین»، به بررسی موضوعات مربوط به دین و تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. علاوه بر حادثه یازده سپتامبر، که می‌توان آن را یک رویداد محرک تلقی کرد، دلایل بسیاری نیز برای چنین تحولی وجود دارد. از جمله اینکه سازمان امنیت و همکاری اروپا (OSCE) (Organization for Security and Cooperation in Europe) در این زمینه و در چهارچوب برنامه «تحمل و عدم تبعیض» خود، به مسئله دین و اعتقاد در تعلیم و تربیت می‌پردازد. این امر نشانگر اهمیت این موضوع برای آینده اروپا و امنیت و همکاری در این قاره است.

شورای اروپا به نوبه خود، در چندین سند، به‌طور خاص به موضوع مرتبط با تنوع دینی در مدارس پرداخته، بر بُعد دینی گفت‌وگوی بین فرهنگی متمرکز شده است و این تنوع دینی را بسیار ارزشمند شمرده، درخواست می‌کند که فضای مناسبی برای آن فراهم شود. همچنین ایجاد هرگونه محدودیت دینی در زندگی خصوصی مردم را منع می‌کند و مفهوم «مدارس بدون دین» را نمی‌پذیرد. نشریهٔ تنوع دینی و آموزش بین فرهنگی شورای اروپا، که کتاب مرجعی برای مدارس است (شورای اروپا، ۲۰۰۷)، چک لیستی را ارائه می‌دهد که در آن، میزان نقشی که هر مدرسه باید در تنوع دینی داشته باشد، معین کرده است (شورای اروپا، ۲۰۰۸).

پروژهٔ «تربیت دینی در مدارس اروپا» (REL-EDU)، که در شش جلد تدوین شده است (اروپای مرکزی، اروپای شمالی، اروپای غربی، اروپای جنوبی، اروپای جنوب شرقی، اروپای شرقی) (ر.ک: www.rel-edu.eu)، با هدف بررسی وضعیت تربیت دینی در مدارس اروپا انجام شده است. فصل‌های هر جلد، پیش از هر چیز، شکل سازمانی تربیت دینی در کشورهای خاص را پوشش می‌دهد. این کار، بر اساس دوازده موضوع اساسی انجام شده است که برای دستیابی بیشترین انسجام ممکن برای انتشار، از سوی نویسندگانی از کشورهای مختلف، در دو سمپوزیومی که در دانشگاه وین در سال ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲ برگزار شد، روشن گردیدند. تدوین و قاعده‌مندسازی موضوعات کلیدی، امکان مقایسه نقاط خاص بین کشورهای مختلف در اروپا، و در نتیجه، آسان‌سازی یک رویکرد مقایسه‌ای و بررسی بیشتر در مورد جنبه‌های خاص مقایسه را فراهم می‌کند. دوازده موضوع اصلی ذکر شده در هریک از کشورها، به‌طور خلاصه عبارت‌اند از:

۱. زمینهٔ اجتماعی - دینی کشور؛ اطلاعاتی است مختصر دربارهٔ اوضاع اجتماعی - دینی، به‌ویژه با تغییرات مهمی مانند آنچه در پی مهاجرت به‌وجود می‌آید.
۲. چهارچوب قانونی تربیت دینی و روابط بین جمعیت‌های دینی و دولت؛ شامل روابط بین کلیساها، گروه‌های دینی و دولت در هر کشور، و پیامدهایی است که برای چهارچوب‌های قانونی متفاوت موجود برای تربیت دینی وجود دارد.
۳. تحولات در سیاست تعلیم و تربیت کشور؛ در سراسر اروپا تلاش‌هایی برای اصلاح نظام تعلیم و تربیت انجام

می‌شود که تأثیر مستقیم و غیرمستقیمی بر تربیت دینی دارد. پس از طرح این شرایط، علاوه بر موضوعات، چهار تا شش جنبه اصلی تربیت دینی، مورد توجه قرار می‌گیرد.

۴. نقش مدارس مورد حمایت دینی؛ شامل هرگونه تغییر و تحول، روابط حقوقی؛ جایگاه مدارس مورد حمایت دینی در چشم‌انداز تعلیم و تربیت هر کشور، چیزهای بسیاری در مورد شناخت دولت و جامعه از اهمیت کلیساها و گروه‌های دینی در نظام آموزش و پرورش و تعهد نسبت به تعلیم و تربیت کلیساها و گروه‌های دینی.

۵. تلقی‌ها و وظایف تربیت دینی، برداشتها و وظایف تربیت دینی، بیانگر نحوه جایگاه آن در بین جوامع دینی، مدرسه و جوانان - و کل جامعه است. در روابط متقابل بین این بازیگران مختلف، چالش تربیت دینی نهفته است.

۶. عمل / واقعیت تربیت دینی در مدارس مختلف: بسته به نوع مدرسه موردنظر، تربیت دینی می‌تواند چهارچوب‌ها، چالش‌ها و مشکلات مختلفی را ایجاد کند.

۷. ملاحظاتی پیرامون موضوعات جایگزین / زمینه‌های یادگیری، مانند اخلاق، فلسفه و غیره، در نظر گرفتن موضوعات / زمینه‌های یادگیری «موازی» با تربیت دینی مهم است؛ زیرا در دسترس بودن یا عدم دسترسی آنها و ارتباط آنها با تربیت دینی (به‌عنوان مثال، به‌عنوان یک موضوع جایگزین یا انتخابی)، نه‌تنها تأثیر غیرمستقیم بر روشی که در آن تربیت دینی ارائه می‌شود، بلکه بر نوع آموزش اخلاقی و دینی آن دسته از دانش‌آموزانی که در کلاس دین شرکت نمی‌کنند، تأثیر می‌گذارد.

۸. پرداختن به تنوع دینی: این سؤال که چگونه باید با تنوع رفتار کرد (کنار آمد) و نقش آفرینان دینی مختلف در جامعه، چه نوع همکاری می‌توانند انجام دهند؟ به یک چالش اساسی در کشورهای اروپایی تبدیل شده است.

۹. دین در مدرسه خارج از تربیت دینی: آیا دین نقشی فراتر از یک موضوع خاص، که به دانش‌آموزان ارائه می‌شود، در مدرسه ایفا می‌کند؟ پاسخ این سؤال، نشان می‌دهد که کل فضای مدرسه تا چه اندازه دین‌پسند است.

۱۰. آموزش (تربیت) معلمان تربیت دینی: این نکته به یک عامل تعیین‌کننده ساختاری مهم اشاره دارد که بر اساس تجربه اثبات شده است که معلم دین، برای تربیت دینی دانش‌آموزان، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

۱۱. تحقیقات تجربی درباره تربیت دینی: مدت‌ها بود که تحقیقات تجربی در مورد تربیت دینی نادیده گرفته می‌شد. با این وجود، در ده سال گذشته، مطالعات تجربی بیشتر و بیشتر شده است. یکی از علایق خاصی که در تحقیقات تجربی نشان داده شده است، مطالعات مربوط (به تربیت دینی)، در کشورها و در حوزه‌های مختلف است.

۱۲. فرصت‌ها / چالش‌های تربیت دینی، در یک کشورهای اروپایی: در اینجا نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل موضوعات اصلی ذکر شده در بالا، برای هر کشور بررسی می‌شود تا مشخص شود کدام عناوین یا موضوعات مذکور، برای کار بیشتر در زمینه تربیت دینی در اروپا، از اهمیت برخوردار است.

در این مقاله، به نقش و جایگاه دین در کشور انگلستان، به‌ویژه در مدارس این کشور، در قالب ۱۰ عنوان از عناوین مذکور پرداخته شده است. تربیت دینی در انگلستان (نسبت به سایر کشورهای اروپایی)، شکل متمایز و

متفاوتی دارد و در قانون اساسی این کشور، به‌عنوان تربیت دینی غیرفرقه‌ای و فراگیر تعریف شده است. نسبت به دیدگاه‌های کلامی و فلسفی گوناگون حساس است؛ از دانش‌آموزان و معلمان در هر دو سطح ابتدایی و متوسطه، انتظارات بالایی دارد. الگویی است که در هر دو سطح ملی و منطقه‌ای، آگاهانه و به‌طور ارادی، نمایندگانی از جمعیت‌های اعتقادی و سلیقه‌های سیاسی را دور هم جمع می‌کند تا بتواند برای هر نوع دموکراسی اجتماعی، قابل توجه و سالم جلوه کند.

۱. زمینه اجتماعی - دینی کشور انگلستان

انگستان دارای تنوع جمعیتی است که از زمان‌های بسیار دور وجود داشته است. بید در کتاب *تاریخ کلیسایی قرن هشتم*، که به زبان انگلیسی نوشته شده است (بید، ۲۰۰۳)، امواج پیاپی مهاجرت از قاره اروپا (به انگلستان)، از دوران روم باستان را شرح داده است. آخرین سرشماری که در سال ۲۰۱۱ (توسط دفتر آمار ملی) صورت گرفت، گسترده‌تر بودن تنوع در این کشور را نشان داد. اگرچه این تنوع در لندن و جنوب شرقی انگلستان، (کاملاً) مشهود است، اما نتایج سرشماری، بیانگر تنوع جمعیتی در اکثر شهرک‌ها و شهرهای بزرگ، به‌ویژه در بیرمنگام، بردفورد و لستر است. تنوع دینی (نیز)، بازتاب این طیف گسترده تنوع جمعیتی است. اما علاوه براین، نتیجه تنوع دیرینه مسیحیت و افزایش ناراضیاتی از تعلقات دینی سازمان یافته است. در سرشماری سال ۲۰۱۱، که از مردم سؤال شده بود «دین شما چیست؟»، فقط ۷.۲ درصد به آن پاسخ دادند. البته روشن بود که مسیحیت با ۳۳.۲ میلیون نفر (۵۹.۳ درصد از کل جمعیت)، بزرگ‌ترین دین است. در عین حال، تعداد زیادی از افراد کمتر از ۳۰ سال، اظهار داشته بودند که «هیچ دینی» ندارند.

ارقام مربوط به «۹ دین اصلی» شناخته شده در قانون اساسی این کشور، عبارت‌اند از: بهایی ۵۰.۲۱؛ یهودی ۲۶۳۳۴۸؛ بودایی ۲۴۷۷۴۳؛ مسلمان ۲۷۰۸۰۶۶؛ مسیحی ۳۳۲۴۳۱۷۵؛ سیک، ۴۲۳۱۵۸؛ هندو ۸۱۶۶۳۳؛ زردشتی، ۴۱۰۵؛ جین ۲۰۲۸۸.

دامنه این تنوع دینی در انگلیس، در همه‌جا یکسان نیست. به‌عنوان مثال، لندن متنوع‌ترین منطقه‌ای است که دارای بیشترین تعداد مسلمان، بودایی، هندو یا یهودی است. شمال انگلستان، دارای بیشترین نسبت مسیحیان است. نمونه شهرهایی که درگیر تغییرات محلی فراوان هستند، عبارت‌اند از: ناوسلی (نزدیک لیورپول) با ۸۰.۹٪ مسیحی و تاور هملت (شرق لندن) با ۳۴.۵٪ مسلمان، و نورویچ (انگلیای شرقی) با ۴۲.۵٪ بدون دین.

۲. چهارچوب قانونی تربیت دینی و رابطه بین جمعیت‌های دینی و دولت

تعلیم و تربیت دولتی در انگلستان، از بدو تأسیس، که هم‌زمان با جدایی ولز از دولت، در سال ۲۰۰۶ بود، به‌طور متناوب با کلیساها همگام بود و از هر جهت، شامل تربیت دینی می‌شد. سهم بودجه مدارس از مالیات و طبق قانون آموزش و پرورش ۱۸۷۰ تأمین می‌شد. طبق قانون تربیت دینی، باید در همه مدارس جدیدالتأسیس به شرط اینکه

فرقه‌ای نباشد، اجرا شود. در واقع محتوای تربیت دینی، همان مطالب کتاب مقدس بود. عبادت جمعی روزانه اگرچه در قانون ذکر نشده، اما به یک هنجار تبدیل شده بود. این قانون تا پنجاه سال بعد ادامه داشت. تربیت دینی و یا فرقه‌گرایی خاص تربیتی دینی، که در مدارس مجاز بود، هنوز هم تحت حمایت کلیساها - کلیسای انگلیسی (CE)، کلیساهای آزاد (FC) و کاتولیک رومی (RC) - قرار دارد. در طول جنگ‌های سال ۱۹۳۹-۱۹۴۵، آگاهی (مردم و دولت) نسبت به اهمیت تعلیم و تربیت افزایش یافت. البته بودجه‌های محدود کلیسا، برای مدارس متعلق به کلیسا کافی نبود و آنها از این بابت در مضیقه بودند. بنابراین، طبق قانون آموزش و پرورش در سال ۱۹۴۴، برای تقویت (و جبران) این مسئله، از طریق تقویت سیستم دوگانه کلیساها و دولت، به‌طور مشترک نیازهای آموزشی کشور تأمین شد.

تربیت دینی، تنها حوزه برنامه‌داری بود که در همه مدارس اجباری شد؛ شرایط زمان جنگ، شکی برای هیچ‌کس در مورد اهمیت استراتژیک تربیت دینی در مرکز بازسازی آموزشی نبود و باید به‌عنوان موضوعی که نیازمند همکاری بین فرقه‌ای است، تلقی می‌شد. برنامه‌های درسی باید در هر منطقه محلی مورد موافقت نمایندگان کلیسای انگلیسی (CE)، سایر فرقه‌ها، معلمان و سیاستمداران قرار گیرد. محتوای آنها، عمدتاً کتاب مقدس بود که به‌مثابه عالی‌ترین سند مشترک قابل دسترسی در نظر گرفته می‌شد. در کنار اینها، همایش‌هایی درخصوص برنامه‌داری درسی توافق شده (ASC) وجود داشت که به‌عنوان گزینه‌ای برای ایجاد شوراهای مشورتی محلی برای تربیت دینی (SACRES)، در حمایت از موضوع برگزار می‌شد. افزون بر اینها، تربیت دینی به‌عنوان دربردارنده آموزه‌های دینی - بخش تعلیمی و عبادت جمعی روزانه (CW) - اخلاقی مدرسه تلقی می‌گردید.

این جایگاه قانونی، تا سال ۱۹۸۸ ادامه یافت. اما در طول دهه‌های مداخله (مداخله دولت در روند تربیت دینی)، چندین تغییر اساسی رخ داد. این تغییرات شامل سکولاریزه‌سازی و تکثرگرایی می‌شد و موجب شد که از قدرت کلیساها کاسته شود. اقلیت بسیاری به‌دنبال کاهش یا از بین بردن نفوذ دین، در زندگی عمومی بودند. بسیاری از بخش‌های دانشگاهی الهیات، (که ضمناً مسیحی تلقی می‌شوند)، دامنه خود را برای تبدیل شدن به مطالعات دینی، الهیات و مطالعات دینی، یا بطور ساده، دین گسترش دادند. همچنین، تعداد زیادی از افراد با پیشینه‌های مختلف دینی، در انگلستان اسکان یافتند. هندوها، مسلمانان و سیک‌ها، با بیشترین تعداد، و بوداییان با تعداد کمتر، به‌همراه جامعه یهودیان، به مسیحیان پیوستند. پراکندگی مسیحیت، به‌نوبه خود، از دریای کارائیب و آسیای جنوبی (و نیز اخیراً از اروپای شرقی) افزایش یافت.

تغییرات قانون تربیت دینی، در قانون آموزش و پرورش سال ۱۹۸۸، منعکس شده بود. مطابق این قانون، هر برنامه‌داری جدید پذیرفته شده‌ای، باید این واقعیت را منعکس کند که سنت‌های دینی بریتانیای کبیر، در اصل مسیحی هستند. در عین حال، آموزش و فعالیت‌های سایر ادیان اصلی، حاضر در بریتانیای کبیر نیز باید مدنظر قرار گیرند (پارلمان انگلستان، ۱۹۸۸، بخش ۸/۳). همه برنامه‌های درسی جدید، بدون توجه به اینکه در کجای کشور

اجرا می‌شوند، باید به این امر توجه کنند. مدت‌ها پیش از حادثه یازده سپتامبر، موضوع تربیت دینی در انگلستان و ولز، حتی در مدارس ابتدایی، غیرقانونی شمرده می‌شد تا بدین وسیله، جلوی به‌رسمیت شناخته شدن اسلام گرفته شود. تربیت دینی، همچنان که گسترده، متعادل و باز است، نباید صرفاً به مطالعه ادیان اکتفا کند، بلکه مانند سایر برنامه‌های درسی، باید بتواند از تجربه دانش‌آموزان استفاده کرده، از این طریق به رشد شخصی آنان کمک کند.

حمایت علمی، مدیریتی (اداری)، و حرفه‌ای تربیت دینی، به‌صورت‌های گوناگون انجام شده است. این حمایت‌ها، در قالب سازمان‌های ملی موضوع‌محور، نمایندگی‌ها و بخش‌های حکومتی رخ داده است. سازمان‌های موضوع‌محور، شامل تعلیم و تربیت مسیحی (جنبش تربیت مسیحی قبلی) است که حامی انجمن ملی معلمان تربیت دینی است. سایر سازمان‌های کلیدی در این زمینه، عبارت‌اند از: انجمن بازرسان تربیت دینی، رایزنان (راهنمایان) و مشاوران، انجمن مدرسان دانشگاه در زمینه دین و تعلیم و تربیت، شوراهای مشورتی محلی برای تربیت دینی و کارگروه تعلیم و تربیت، در مذاهب جهانی. در سال ۱۹۷۳، این سازمان‌ها به سازمان‌های ملی کلیساها و سایر جمعیت‌های دینی پیوستند تا شورای تربیت دینی انگلیس و ولز (تربیت دینی کلیسایی) را با اولویت همکاری برای تقویت مقررات تربیت دینی در مدارس، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها تشکیل دهند.

نهادهایی که از بودجه دولتی استفاده می‌کنند، تربیت دینی را در برنامه‌های درسی خود گنجانده‌اند. اولین جایی که از پروژه‌های موفقیت‌آمیز تربیت دینی (۱۹۷۹-۱۹۶۹) حمایت کرد، شورای مدارس بود. سپس، تا سال ۲۰۱۰، سایر نهادها و سازمان‌ها، یکی پس از دیگری پای کار آمدند. در سال ۱۹۹۴، مرجع ارزیابی برنامه‌های درسی مدارس، دو مدل برنامه درسی معرفی کرد که شامل مطالب و محتوای مربوط به شش دین در انگلیس (مسیحیت، یهودیت، اسلام، هندوئیسم، بودیسم و سیکسزم) می‌شد که با مشورت انجمن‌های دانشگاهی و حرفه‌ای و جوامع ایمانی عضو تربیت دینی کلیسایی، تولید شده بودند. در سال ۲۰۰۴، با دعوت مستقیم وزیر آموزش و پرورش، دولت پس از بحث و گفت‌وگو با تربیت دینی کلیسایی، مأمور به توسعه مدارک تحصیلی و مجوز برنامه درسی شد. قرار شد با مشورت با جمعیت‌های اعتقادی و انجمن‌های حرفه‌ای تربیت دینی، با استفاده از برنامه درسی توافق شده مدارس و همکاری سایر مسئولان مدارس فرقه‌ای (دینی)، طرحی تهیه شود. اگرچه این کار مطابق با قانون نبود، اما میزان اجماع به‌دست آمده (برای آن)، بسیار معنادار بود. این طرح به استانداردهای مورد انتظار از یادگیری دانش‌آموزان در هر مرحله اشاره می‌کند. همچنین، سهم تربیت دینی در پیشرفت معنوی، اخلاقی، اجتماعی و فرهنگی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد و توضیح می‌دهد که چگونه تربیت دینی، می‌تواند به درک فرهنگی و آموزش شهروندی کمک کند.

تربیت دینی غیردولتی، تکثر و تنوع دینی در انگلستان را به‌صراحت تأیید می‌کند. تربیت دینی غیردولتی، مانند برنامه درسی مدل ۱۹۹۴، بوداییسم، هندوئیسم، اسلام، یهودیت و سیکسزم را به‌عنوان ادیان اصلی مطرح می‌کند که علاوه بر مسیحیت، باید اجرا شوند. این موضوع که برنامه‌های درسی مورد توافق و مدارس مطمئن شوند که با

پایان مقطع سوم دانش‌آموزان، تمام این پنج دین اصلی را با عمق کافی و مناسب مطالعه کرده‌اند، از اهمیت برخوردار است (دپارتمان آموزش و مهارت ۳، ۲۰۰۴، ص ۱۲). در تربیت دینی غیردولتی، توصیه شده است که «برای اطمینان از برنامه درسی گسترده و متوازن تربیت دینی ارائه شده، لازم است فرصت مطالعه برای همه دانش‌آموزان سایر آیین‌های دینی مانند: عقیده بهائی، جینیسم و زرتشتی» و «فلسفه‌های سکولار مانند اومانیسیم» مهیا باشد (همان، ص ۱۲).

۳. نقش مدارس تحت حمایت دینی: جایگاه قانونی، تغییرات و تحولات

«مدارس برخوردار از ویژگی دینی»، اصطلاحی قانونی است که درخصوص مدارس تحت حمایت دینی در انگلیس به کار می‌رود. تا سال ۱۹۸۸، این مدارس عمدتاً مدارس کلیسایی و نیز تعداد اندکی از مدارس یهودی را تشکیل می‌دادند. از آن زمان به بعد، تعداد کمی از مدارس مربوط به اقلیت‌های دینی دیگر نیز تأسیس شده‌اند. اصطلاح «مدرسه ایمان»، به‌ویژه در دوره دولت حزب کارگر، به‌طور رسمی مورد استفاده قرار گرفت و اکنون به دانشکده‌های ایمان نیز گسترش یافته است.

در انگلیس دوگانگی بین مدارس دولتی و مدارس عقیدتی اعمال نمی‌شود. مقررات برگزاری تربیت دینی، معمولاً این‌گونه است که برنامه درسی‌ای که مورد توافق محلی باشد، با مواد قانونی مربوط به اسناد محلی تحت نظارت اسقف پشتیبانی شده‌اند و یا توسط معتمدین مدرسه، که اغلب از جانب کشیش محل منصوب گردیده‌اند، معین شده‌اند.^۴

در انجام یک آزمون اعتقادی، در انتصابات پرسنلی در مدارس دینی، امتیاز تعلق داشتن به یک دین خاص، قانوناً تضمین شده است. مدارس و آکادمی‌های VA (برخوردار از کمک‌های داوطلبانه)، ممکن است کلیه موقعیت‌های ستادی تدریس خود را به کارمندانی اختصاص دهند که دارای عقیده خاص خود آنها هستند. مدارس تحت کنترل و مبتنی بر عقیده پایه، موظف‌اند حداکثر یک پنجم از پست‌های تدریس خود را به‌عنوان پست‌های دینی رزرو کنند. معمولاً این پست‌ها را معلمان اصلی تشکیل می‌دهند که مخصوص تدریس تربیت دینی برگزیده شده‌اند (بخش تعلیم و تربیت، ۲۰۱۳). در عمل، حق انتصاب عمدتاً با مدیران ارشد است که تربیت دینی تدریس می‌کنند و بیشتر در مدارس متوسطه اجرایی می‌شود تا مدارس ابتدایی، و اغلب در قلمرو کلیسای انگلیسی و کاتولیک اتفاق می‌افتد و نه جاهای دیگر. تداوم و استمرار وجود هر مدرسه عقیدتی، امری چالش برانگیز است (جکسون، ۲۰۰۳).

شدیدترین سخنان مخالف با مدارس اعتقادی، از سوی انجمن اومانیسیتی بریتانیا نشأت می‌گیرد: «هیچ انجمن عقیدتی نباید بر مدارس دولتی خاص، که از حمایت مالی دولت برخوردارند، مزیت داشته باشد. نه اینکه همه مخالفت‌ها با مدارس اعتقادی، ناشی از کسانی باشد که سنت‌های دینی را طرد می‌کنند، بلکه کنار گذاشتن دین از درون تمام سنت‌های دینی و به‌طور اخص از جانب هواداران لیبرال دین سر می‌زند. بنابراین، ائتلاف سازمان‌یافته در

این زمینه توسط یهودیان، مسیحیان، و نیز انسان‌گرایان (اومانیست‌ها) رهبری می‌شود. آنها دست‌کم خواستار سیاست پذیرش کاملاً باز، در کلیه مدارس تحت حمایت هستند. شرایط قانونی جاری آنها در مورد پذیرش‌ها، این است که اگرچه مدارس اعتقادی ممکن است متقاضیانی را که مطابق با اعتقاد مدرسه هستند، در اولویت قرار دهند، اما اگر نتوانند همه طرفیت خود را با فرزندان اعتقاد خود تکمیل کنند، باید سایر متقاضیان را پذیرش کنند. (البته باید) اطمینان حاصل شود که مقررات پذیرش آنها، مطابق با معیار پذیرش مدرسه است.

رشد تربیت دینی در مدارس عمومی در انگلیس، و نیز ایجاد مدرسی که با بودجه دولتی اداره می‌شوند و دارای ویژگی دینی هستند، تکاملی بوده است. اگرچه برخی از مدارس، با ویژگی دینی گسترش یافته‌اند، اما اکثریت بالایی از مدارس، که با بودجه دولتی اداره می‌شدند، همچنان به‌عنوان مدارس عمومی باقی مانده‌اند.

هرچند مدارس VA، در بخش حمایت شده، ممکن است اشکالی از تربیت دینی را آموزش دهند که عقیده خاصی را تبلیغ می‌کند، اما توافق شده است که NF، ابزار مهمی برای تسهیل آموزش‌های برون دینی باشد. اگرچه مدارس مستقل می‌توانند مقدمات خاص خود را برای تربیت دینی داشته باشند، اما ملزم به ترویج اصولی هستند که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا قدران فرهنگ خود و دیگران باشند، به‌گونه‌ای که بتوانند میان سنت‌های مختلف فرهنگی هماهنگی ایجاد کرده، آنها را تحمل کنند و به آنها احترام بگذارند. بنابراین، در همه مدارس انگلیس و انواع مختلف آن، به‌طور بالقوه عرصه‌ای برای یادگیری مذاهب مختلف موجود در کشور و نیز گفت‌وگو میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف دینی و غیردینی وجود دارد.

۴. برداشت‌ها و وظایف تربیت دینی

در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰، نزدیک به یک قرن بعد از آنکه الگوی تربیت دینی مطرح شد، نیاز به بررسی مجدد آن احساس شد. شماری از دانش‌آموزان مقطع متوسطه، علاقه خود را نسبت به این موضوع، به‌ویژه زمانی که ضعیف تدریس شد، از دست دادند از سوی دیگر، فریادهای سکولاریزاسیون، چالشی جدی در مقابل هر نوع فرضیه مطرح شده مطابق با عقیده دینی بود. کثرت‌گرایی بالای جامعه انگلیس، بر اثر افزایش روزافزون اقلیت‌هایی بود که از کشورهای امپراتوری سابق به انگلیس آمده و در آنجا ساکن شده بودند، در دانشگاه‌ها، هم فیلسوفان تعلیم و تربیت و هم دین، مستقیماً به بررسی مفاد (متن) عملیاتی تغییر یافته، پرداختند.

برای مثال، آنها با نوشته‌های مربوط به تربیت دینی از اواسط دهه ۱۹۶۰ تا اوایل دهه ۱۹۷۰، بررسی سکولاریته و کثرت‌گرایی را، به‌ویژه با نشر کتاب، *تغییر اهداف در تربیت دینی*، نوشته ادوین کاکس (کاکس، ۱۹۶۶) و کتاب، *تعلیم و تربیت سکولار و منطقی دین*، نوشته نینیان سمارت (سمارت، ۱۹۶۸) آغاز کردند. شیوه آنها این بود که به بیان یک حرکت کلی - که با اثر معاصر در زمینه فلسفه تعلیم و تربیت و دین سازگار بود - در جهت توجیه معرفت‌شناختی جایگاه تربیت دینی، مبتنی بر برنامه درسی - نه بر حقیقت مشهود دین یا توافق عمومی، بلکه بر نقش آن به‌عنوان یک حوزه متمایز از تجربه یا «قلمرو معنا» - بپردازند.

ایده‌های *اسمارت* مؤثر واقع شد، به گونه‌ای که به دلیل اینکه این ایده‌ها، طرح شورای مدارس متوسطه در قلمرو تربیت دینی را تحت تأثیر قرار داد. همچنین، به این دلیل که آنها به نارضایتی فزاینده بسیاری از متخصصان تربیت دینی واکنش نشان دادند که با وجود رویکرد محتوای ضعیف به موضوع آنها، همچنان توسط برخی از برنامه‌های درسی مورد توافق، پذیرفته شده بود.

تربیت دینی در مدارس متوسطه، براساس طرح پرترفدار (شورای مدارس، ۱۹۷۱)، حمایت از رویکرد «پدیدارشناختی» یا غیرجزمی تربیت دینی را به مثابه فهم فزاینده از ادیان می‌دید، بدون اینکه دین خاصی را ترویج کند؛ فرایندی که با ترسیم روش‌های سکولار، موجب درک جهان‌بینی‌های دینی افراد می‌شد.

اگرچه پدیدارشناسان دین، خودشان گرایش علمی خویش را به طرق مختلف مشخص کرده‌اند، حامیان اصلی هنگامی که تلاش کردند تا عقیده دیگران را درک کنند و پدیده‌های موازی و همسان در ادیان مختلف را مطالعه کنند، تا بدین ترتیب ساختارها و اشکال اساسی جوهره واقفیت دینی بصیرت و آگاهی بخشی را ظاهر سازند، تصمیم گرفتند پیش فرض‌ها و فرضیه‌های قبلی خود را آشکار کنند.

اولین مورد از جنبه‌های پدیدارشناسی، تأثیر بسیار زیادی نسبت به مورد دوم، بر معلمان دینی داشت. تصور یک بررسی غیرجانبدارانه، همگام با تلاش معلم و دانش‌آموز برای تعلیق پیش فرض‌های خود، در همدلی با سایر مؤمنان دینی فرقه‌های مختلف و مغایر با یکدیگر، برای بسیاری از معلمانی جذابیت داشت که فرض رویکردهای کلامی منحصر به فرد به تربیت دینی برای آنها ناخوشایند بود.

پذیرش مجدد تربیت دینی، که به طور کلی توجه‌اش بیشتر به ادیان است و مذاهب گوناگون انگلستان نیز آن را تصدیق می‌کنند، از اواسط دهه ۱۹۷۰ به بعد قانونی و رسمی شد. این امر، در تغییر محتوای برنامه‌های درسی محلی مورد توافق، و ویژگی‌های مختلف آزمون‌های نمره ۱۶ و ۱۸ به بالا، در RS (مطالعات دینی) منعکس شده بود. همه اینها نشان می‌دهد که احترام به اختلاف دیدگاه و ترویج درک متقابل (ادیان)، اولویت مشترک آنهاست. آنها فضایی را برای یادگیری مکمل در خارج از مدرسه در نظر گرفتند.

در این فرایند، چندین مؤلفه به کار گرفته شده است که هر یک از آنها، پاسخ‌های مشخص و بحثی مفهومی ایجاد کرده‌اند. اجرای این فرایند، آن گونه که در عنوان کتاب (پان) برکشایر ۱۹۸۲ *میراث دینی و تحقیق فردی برنامه درسی مورد توافق*^۵ فهرست‌بندی شده است، موجب کشمکش میان انتقال اطلاعات و کاوش دانشجو برای معنا شده است. وظایف به نوبه خود قابل ذکر است.

دانش (معرفت)

کسب معرفت صحیح درباره هر دین، هم از منظر یک عقیده خاص درون دینی و هم به عنوان یک دانش مستقل، دارای اهمیت است. اهمیت آن برای مسیحیت، به اندازه اهمیت آن برای سایر ادیان است. این تأکید در رویکرد انشاق مفهومی آقای *ترور کولینگ* (کولینگ، ۱۹۹۴)، در رابطه با مسیحیت، یا رویکرد کارگروه *شاپ* در زمینه

مذاهب جهانی در آموزش و پرورش (هیاوارد، ۲۰۱۰) صریح و روشن است. بلافاصله دو سؤال در رابطه با این وظیفه مطرح می‌شود: اولاً، چه دانشی را باید انتخاب کرد؟ ثانیاً، چگونه می‌توان به بهترین وجه از کاهش سطح «دنبال کردن بدیهیات» اجتناب کرد؟

تعادل بین «آموزش درباره‌ی و یادگیری از طریق»، که از سوی مایکل گریمیت مطرح شد و به دنبال آن، از سوی نهادهای برنامه درسی ملی پذیرفته شد، یکی از پاسخ‌هاست. رویکرد تفسیری رابرت جکسون، «تجمیع توسعه دانش و مهارت دانش‌آموزان با انعطاف‌پذیری»، یک پاسخ دیگر است (جکسون، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۴). تأکید اندرو رایت بر «رنالیسم انتقادی»، انگیزه را در جهت بررسی و آزمایش هر دانشی تداوم می‌بخشد (رایت، ۲۰۱۱).

متن کتاب مقدس

کتاب مقدس از مؤلفه‌ها و اجزای مهم معرفت است. شاید در واکنش به شرایط پیش از دهه ۱۹۶۰، که در آن «کتاب مقدس‌شناسی» اصطلاحی بود که (صرفاً) برای آزمون‌های تربیت دینی استفاده می‌شد، توجه به متن کتاب مقدس (انجیل)، در تربیت دینی بسیار کاهش یافته است. به‌رحال، کسب دانش و اطلاعات، نسبت به وجود سایر کتاب‌های مقدس و نوشته‌های خاص، به‌معنای به‌کارگیری خود آن متون نیست.

«نشست سه گروه ادیانی»^۷ این امر را از طریق برنامه‌هایی که بر خلاصه‌هایی از متون انجیل، تاک^۸ و قرآن متمرکز است، مورد خطاب قرار می‌دهد. بازخورد مدارس و دانش‌آموزان مثبت است. اصل گسترش این امر به سایر عقاید دینی ذاتاً عادلانه است، اما چالش‌های مربوط به تغییر ماهیت و جایگاه کتب مقدس (آسمانی) در عقاید فردی را که یک فرد باید انتخاب کند و نیز شایستگی مورد نیاز معلم در مدیریت فرایند را به‌طور مؤثری برجسته می‌کند.

هرمنوتیک (علم تفسیر)

رویکرد تفسیری وارویک^۹ در شناخت شخصیت‌محور بودن دین و به‌عنوان هشدار در برابر سطحی بودن معانی اولیه، ضرورت تفسیر را در هر کوششی برای درک عقاید، رفتار و تعلقات دینی برجسته می‌کند. لازم است معلمان، ظرفیت‌های لازم را برای درک و نیز تفسیر مطالب دینی با استفاده از دیدگاه مؤمنان و محققان داشته باشند و ارتباط واکنشی جوانان با سایر زبان‌ها و تجربه‌ها را تسهیل کنند. این بخش قابل توجهی از روند هرمنوتیکی است که در رابطه با متون ادبی مشهور است.

شروع

غالباً تقابل شدید بین تربیت دینی‌ای که موظف است، اقرار به ایمان خاص را از آغاز رشد تا رسیدن به سن بزرگسالی مدیریت کند و تربیت دینی‌ای که آزادانه و به‌طور ارادی هدف‌گذاری شده، وجود دارد. مأموریت اول مربوط به مدارس دینی است و مأموریت دوم، به سایر مدارس واگذار شده است. اگر چنانچه ایمان به‌گونه‌ای درونی شود که ضد عقلانی جلوه کند و نسبت به دانش عمومی بی‌توجه باشد، در آن صورت حقیقتاً فرآیند القای ذهن

بسته، اساساً از تربیت دینی آزاد جدا می‌شود. به‌هرحال، وابسته کردن علوم دینی، به تعلیم و تربیت از سوی کسانی که در مدارس اعتقادی نفوذ دارند، حفظ شده است. برای مسیحیان، یهودیان، مسلمانان و سایر جریان‌های عقیدتی، این امکان وجود دارد که همزمان، هم (بر عقیده خود) متمرکز باشند و هم آزاد باشند. یکی از شیوه‌های بیان این مضمّن، تصریح به این رضایت عمومی است که هر جوانی که مدرسه را ترک و فارغ‌التحصیل می‌شود، نه فقط باسواد، بلکه دیندار هم هست. افزون بر آن، این امیدواری هم وجود دارد که در رابطه با اعتقاد شخصی‌اش، به موضع هوشمندانه‌ای نیز دست یافته است. چنین موضعی، مورد پذیرش NF قرار دارد (گیتز، ۲۰۰۵الف).

تجربه

تصمیم برای مطالعه غیرجانبدارانه دین، موجب عینیت‌بخشی کاذب به موضوع و دانش‌آموز خواهد شد. در چنین حالتی، دین بی‌اثر می‌شود و دانش‌آموز به سردی می‌گراید و خود را کنار می‌کشد. *دوار رابینسون*، از این خطر به‌عنوان «قلب توخالی» نام برده است و وظیفه تربیت دینی را قدرشناسی بیشتر نسبت به روح انسان دانسته است (رابینسون، ۱۹۷۷).

دیالوگ (گفت‌وگو)

دین در عرصه عمومی و در سطح جهانی فراگیر شده است و یکی از چالش‌هایی که همیشه وجود دارد، از سوی کسانی است که اعتقادات متفاوتی دارند. دین در مدرسه و کلاس‌های فردی، ممکن است تا این اندازه تنوع چالش‌ها را آشکار نسازد. اما با این وجود، از تکثر و تنوع برخوردار است. یکی از وظایف شناخته شده برای تربیت دینی در انگلستان از دهه ۱۹۶۰، فراهم آوردن فرصتی برای گفت‌وگو در کلاس است (لوکس، ۱۹۶۵).

قبلاً هم اینگونه بود که گفت‌وگوها، برحسب زمینه عمدتاً مسیحی به‌طور گسترده طراحی می‌شدند. این روند به‌تدریج بیشتر شده است، به‌طوری که متنوع‌سازی افزایش یافته است. در سطح بزرگسالان، مشارکت سازمان‌یافته در گفت‌وگوهای بین ادیان در سطح محلی، منطقه‌ای و ملی اکنون گسترده است (ایفنت، ۲۰۰۹).

تربیت معنوی

مطابق قوانین متعارف تعلیم و تربیت در سال‌های ۱۹۴۴ و ۱۹۸۸، برنامه درسی مدارس باید شامل تربیت معنوی نیز باشد. اصطلاح تربیت معنوی، هیچ تعریف قانونی ندارد و غالباً نادیده گرفته شده است. عده‌ای معتقدند: چنانچه تربیت دینی به‌طور جدی مورد توجه قرار نگیرد، این گرایش با نوعی خودشکنی مواجه خواهد شد.

تربیت اخلاقی

دقیقاً همان‌گونه که عده‌ای دین را جایگزین اخلاق کرده‌اند، برخی نیز تربیت دینی را جایگزین تربیت اخلاقی کرده‌اند. این خطری شناخته شده است و عمدتاً (در سطح گسترده‌ای)، دوسوگرایی در انگلیس را در مورد ارتباط

بسیار نزدیک بین آنها بیان می‌کند. (بدین ترتیب) بر استقلال اخلاق به‌عنوان سپر ضروری برای مقابله با مسائلی که هوس‌های غیرمنطقی مؤمنان دینی را نشانه رفته، تأکید شده است (داو کینز، ۲۰۰۳). همین اراده و نیت، برای تبیین نگرانی‌ها در زمینه تربیت دینی انگلیسی نیز مطرح است؛ اینکه آیا این امر می‌تواند به‌عنوان یک جایگزین کاملاً منطقی برای تربیت دینی تلقی گردد؟ (جکسون، ۲۰۰۳؛ ب؛ گیتس، ۲۰۰۶).

اشاره به استقلال دین، به اندازه استقلال اخلاق دارای اهمیت نیست و بهتر است به‌جای آن، از استقلال نسبی یکی، در رابطه با دیگری صحبت شود (گیتز، ۲۰۰۷، فصل ۱۸).

۵. عمل / واقعیت تربیت دینی در مدارس گوناگون

در مجموع، واقعیت تربیت دینی در دانشگاه‌ها، دانشکده‌ها و مدارس در انگلستان، از عالی گرفته تا نامطلوب، متفاوت است. این امر از دید سازمان‌های بازرسی اصلی، روشن است. در مدارس تحت نظارت مقامات محلی، بسیاری از آکادمی‌ها و کلیه مدارس رایگان، امر بازرسی تربیت دینی بر عهده دفتر استاندارد آموزش، خدمات و مهارت‌های کودکان^{۱۰} است.

بازرسی تربیت دینی در مدارس و دانشکده‌های عقیدتی، به‌عهده مسئولان آموزش و پرورش خود جوامع دینی است که اصولاً عبارت‌اند از: هیئت CE^{۱۱} آموزش و پرورش، بخش آموزش کنفرانس اسقف‌های کاتولیک و هیئت نمایندگان یهودیان بریتانیا. می‌توان به این گزارش‌ها، ابتکارات ویژه‌ای مانند پروژه گسترده انگلستان که آیا تربیت دینی مؤثر است؟ (کانروی و همکاران، ۲۰۱۳)، یا جشن ملی تربیت دینی را اضافه کرد (REC، ۲۰۱۱).^{۱۲}

با این حال، وجود تعداد نسبتاً کم مدارس تحت پوشش، آنها را از چشم انداخته است و در نمونه آیا تربیت دینی عملی است؟، احتمالاً پاسخ کاملاً منفی است و در نمونه تربیت دینی کلیسایی (REC)، شاید پاسخ کاملاً مثبت باشد. «این تناقض‌گویی» جای تعجب ندارد؛ زیرا تربیت دینی کلیسایی از دهه ۱۹۷۰ مانند تربیت معلم به‌عنوان یک ماده قانونی، در مدارس ابتدایی و متوسطه ثبت شده است (گیتز، ۱۹۸۲ و ۱۹۹۳؛ گروه پارلمانی شورای بریتانیا، ۲۰۱۳).^{۱۳} این یعنی در بعضی از مدارس ابتدایی، نه‌تنها اغلب معلمان فاقد تخصص ویژه برای تدریس تربیت دینی هستند، بلکه علاوه بر این، هیچ کارشناس تربیت دینی با کیفیتی هم وجود ندارد. از نظر دفتر استاندارد در آموزش، نقاط ضعف خدمات و مهارت‌های کودکان عبارت‌اند از: عدم آگاهی و اعتماد به نفس معلمان برای برنامه‌ریزی و آموزش دروس با کیفیت بالای تربیت دینی.

بر اساس اعلام دفتر استاندارد در آموزش، خدمات و مهارت‌های کودکان، تأثیر ناشی از تغییرات گسترده اخیر در برنامه درسی، بر تربیت دینی به‌ویژه در مقطع سوم (۱۱-۱۴ سالگی) منفی بوده و کیفیت یادگیری برای دوره کوتاه‌مدت (گواهی عمومی تحصیلات متوسطه مطالعات دینی)^{۱۴} اغلب ضعیف بوده است (دفتر استاندارد در آموزش، خدمات و مهارت‌های کودکان، ۲۰۱۰). کپی کردن مطالب از طریق اینترنت، بدون اینکه هیچ اداراک و فهمی را به‌همراه داشته باشد، در تکالیف دانش‌آموزان و گاهی اوقات از سوی معلمان قابل مشاهده است. تغییرپذیری و تنوع

در کیفیت تربیت دینی، منحصر به مدارس خاصی نمی‌شود، بلکه در مدارس و آکادمی‌ها نیز، از جمله مدارس اعتقادی وجود دارد.

۶. بررسی موضوعات جایگزین: اخلاق، فلسفه و غیره

در انگلستان، قانون ارائه برنامه درسی جایگزین، برای دانش‌آموزانی که والدین آنها از تربیت دینی صرف‌نظر کرده‌اند، وجود ندارد. لذا تعداد کمی از آنها از تربیت دینی صرف‌نظر می‌کنند.

صحبت‌های نماینده معلمان، بیانگر احترام آنها به اعتقادات والدین است و به‌ویژه در مدارس ابتدایی، اطمینان‌خاطری نسبت به فعالیت‌های مبتنی بر کریسمس فراهم شده است. هنگامی که انصراف از تربیت دینی، به‌خصوص در دوره‌های متوسطه رخ می‌داد، برنامه متعارفی ترتیب داده می‌شد تا شاگرد، به خواندن یا انجام کارهای مربوط به موضوع دیگری ترغیب و تشویق شود.

همان‌گونه که قبلاً نیز اشاره شد، حوزه‌های یادگیری مانند اخلاق و فلسفه، اکنون جایگزین‌های متداول تربیت دینی هستند. شاید دلیل آن این باشد که تلقی معلمان از آنها، این است که این دو قلمرو برای مطالعه دین شایسته هستند و علاقه دانش‌آموزان نسبت به آنها ذاتی و طبیعی است. گاهی اوقات ممکن است، نقاط قوت علمی معلم، در اینجا بیشتر از سایر جنبه‌های مطالعات دینی / الهیات، بازتاب داشته باشد. گاهی اوقات نیز ممکن است یک معلم، به‌راحتی به‌جای دین، اخلاق یا فلسفه را برگزیند.

از لحاظ تاریخی در انگلستان باورها و ارزش‌ها، دین و تربیت اخلاقی، ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر داشته‌اند. کتاب مقدس، به‌عنوان یک کتاب مرجع و منبع آموزش اخلاقی شناخته می‌شد که انگیزه عمل اخلاقی را با خود به‌همراه داشت. واقعیت این است که در اواخر دهه ۱۹۶۰، یک پویش فعال برای جایگزین کردن تربیت دینی با تربیت اخلاقی به‌راه افتاد. البته این پویش، به‌دلیل عدم حمایت لازم از بین رفت.

۷. تعامل با تنوع دینی

تنوع دینی در سنت تربیت دینی انگلیس، نسبت به برخی دیگر از کشورهای اروپایی، با مشکلات کمتری مواجه بوده است. آگاهی از پتانسیل مخرب ناسازگاری دینی، فوریت برنامه‌های درسی توافق شده محلی را آن‌گونه که در قوانین ۱۹۴۴ و ۱۹۸۸ آموزش و پرورش به تصویب رسید - ابتدا بین فرقه‌های مسیحی، سپس بین سایر ادیان - به‌دنبال داشت. بدین ترتیب، پاسخ بسیاری از مردم انگلیس به اختلافات دینی، بعضاً در پوشش تنوع فرهنگی ایرلندی، اسکاتلندی، و استقرار ولز در درون انگلستان و نیز حضور مردم انگلستان در کشورهای آفریقایی و آسیایی مستعمره امپراطوری بریتانیا مورد بررسی قرار گرفت. البته هیچ‌یک از پاسخ‌ها مثبت نبودند، بلکه به‌جای توافق مردم کشورهای مختلف، با مشارکت و حضور انگلیس در این قبیل مسائل، سوءظن و دشمنی با تعصبات نژادی و دینی همچنان به‌شدت وجود داشت؛ زیرا مشاهده می‌شد که به‌جای استقبال از ورود ارزش‌های دینی سایر مذاهب در کنار

مسیحیت، پیش فرض‌های برتری مسیحیت، با رگه‌ای از ملی‌گرایی ترکیب شده تا این برتری را توجیه کند (تامپسون، ۲۰۰۴).

تا یازده سپتامبر، نگرش غالب نسبت به تنوع دینی، از سوی رسانه‌ها و در میان مجامع علمی، احتمالاً از جنس بی‌تفاوتی نسبی بود. لذا به تنوع فرهنگی و قومی توجه بیشتری شده بود. معلمان (نیز) از آن مصون نبودند. بنابراین، در بسیاری از مدارس، کودکان و نوجوانان بایستی تنوع پیشینه‌های دینی و عقاید شخصی خود را کاملاً مخفی نگه دارند. این امر پس از یازده سپتامبر، نه تنها در مورد اسلام، بلکه به‌طور کلی در مورد سایر ادیان تغییر کرد؛ زیرا به قدرت باورهای دینی پی بردند.

مسلمانان، به‌ویژه پس از یازده سپتامبر، اسلام‌هراسی را تجربه می‌کنند.^{۱۵} این اسلام‌هراسی، عمدتاً در مناطقی رخ داده است که مسلمانان زیادی در آنجا زندگی می‌کنند و این هراس با ترس و نگرانی نسبت به از دست دادن مسکن و اشتغال، تشدید شده است. تعداد مدارس اسلامی مستقل / خصوصی موجود، در کنار چند مرکز «خارج از برنامه مدرسه» برای آموزش قرآن، و گاهی اوقات آموزش یک زبان قومی مانند زبان اردو، اندک است. با این حال، اکثر پسران و دختران مسلمان در مدارس دولتی - که شامل تعداد اندکی مدرسه اسلامی است - تحصیل می‌کنند. در این مدارس دولتی، دولتمردان و مدیران از حساسیت‌های مسلمانان نسبت به پوشش «لباس»، غذا، آموزش جنسی و اولویت آموزش متوسطه تک‌جنسیتی آگاه هستند. بنابراین، به‌طور معمول، غذای حلال در مدارس که تعداد دانش‌آموزان مسلمان در آنها زیاد است، در دسترس می‌باشد. داشتن حجاب مجاز است. پسران و دختران متوسطه، برای فعالیت‌های تربیت بدنی و شنا از هم جدا می‌شوند. دانشجویان مسلمان، به‌طور فزاینده‌ای (مردان به‌مراتب بیشتر از زنان) آموزش معلمی می‌بینند و از این طریق، در مدارس ابتدایی و متوسطه استخدام و مشغول به تدریس می‌شوند. بسیاری از آنها در مدارس چندملیتی، چندفرهنگی و چنددینی استخدام شده‌اند. اما برخی در زمینه‌های کمتر متمایز مشغول‌اند. این معلمان مسلمان، با حجاب یا بدون حجاب، تمام کنوانسیون ملی (NC) را که اجرای آنها در کلیه مدارس دولتی لازم است، آموزش می‌دهند. همچنین، آنها (بجز تعدادی معدودی) معمولاً تربیت دینی را آموزش می‌دهند و این بدان معناست که نه تنها اسلام، بلکه سایر ادیان نیز به‌خوبی درک می‌شوند (ایپگراو، ۲۰۱۴).

۸. وضعیت دین در مدرسه، فارغ از تربیت دینی

در کنار تربیت دینی، دین از سه طریق اصلی در مدارس ارائه شده است: اول، از طریق گروه‌های علاقه‌مند به دین؛ دوم، عبادت جمعی؛ سوم، باورها و رفتار فردی معلم. گروه‌های علاقه‌مند به دین، مانند اتحادیه مسیحیان، مدت‌هاست که در مدارس متوسطه انگلیسی حضور دارند. آغاز به کار آنها، معمولاً توسط معلمانی بوده است که مایل بودند فرصت مطالعه کتاب مقدس و دعا، بدون ملاحظه و توجه به مسیر اصلی تدارک برنامه درسی مناسب، فراهم شود.

از اواسط دهه ۱۹۷۰، دیدگاه غالب در بین مربیان معلم در دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها، مصروف تثبیت زمینه‌های تربیتی برای تربیت دینی بوده، نه اینکه به‌طور خاص به زمینه‌های کلامی بپردازند. بنابراین، توجه اندکی به عبادات جمعی معطوف شده است. همچنین، از آموزش مدیران تا حدود زیادی غفلت شده است. با این وجود، بسیاری از مدارس ابتدایی، روش انجمن‌های مدارس را حفظ می‌کنند که شامل ترکیبی از داستان دینی یا اخلاقی، کلمات و آهنگ‌های سپاسگذاری یا توبه و استغفار می‌شود. این امر در مدارس متوسطه، دانشکده‌ها و آکادمی‌ها خاص‌تر است، تقریباً هیچ‌گاه روزانه انجام نمی‌شود و به‌ندرت، کل مدرسه در آن شرکت می‌کنند، بلکه صرفاً تعداد اندکی از معلمان در آن حضور پیدا می‌کنند.

به‌طور تقریبی، به دلیل توجه نسبتاً کم به معیارهای قانونی «عبادت جمعی» و در عوض، توجه زیاد به «عبادت صنفی»، سهم بالقوه عبادت جمعی، هم در همبستگی تربیت دینی و هم در انسجام جامعه، مورد غفلت قرار گرفته است.

از دیگر زمینه‌های مهمی که دین در مدارس، خارج از تربیت دینی را به‌طور برجسته نمایان می‌کند، نگرش‌های خود هر معلم است. نگرش‌های مثبت یا منفی، عمیق یا سطحی، که ریشه در یک اعتقاد خاص یا غیر آن دارد. چنین نگرش‌هایی، به احتمال زیاد به دانش‌آموزان منتقل می‌شوند. دستورالعمل‌های تخصصی تربیت دینی کلیسایی برای معلمان (شوای تربیت دینی، ۲۰۰۹)، از لحاظ استراتژیکی، نه فقط برای کسانی که به‌طور رسمی تربیت دینی را آموزش می‌دهند، بلکه برای همه معلمان آموزنده و آگاهی‌بخش است.

۹. آموزش معلمان تربیت دینی

تعلیم و تربیت و آموزش برای تربیت دینی، در ۱۰۰ سال گذشته، توسط دانشکده‌های تعلیم و تربیت (که بسیاری از آنها با کلیسا مرتبط‌اند) (گیتس، ۲۰۰۵)، در بخش‌های تعلیم و تربیت دانشگاه و مدارس ارائه شده است. این شرایط هیچ‌گاه کاملاً ثابت و پایدار نبوده و در حال حاضر، به‌طور چشمگیری در حال تغییر است. ۳۰ سال پیش، این قانون تدوین و تصویب و به‌شکل هم‌زمان و مستمر اجرا شد؛ یعنی یا مطالعه علمی موضوعی به‌همراه تعلیم و تربیت حرفه‌ای، یا مطالعات موضوعی اولیه، معمولاً تا سطح اعطای رتبه، با مطالعات حرفه‌ای دنبال خواهد شد که اغلب معادل یک‌سال تحصیلات تکمیلی در آموزش و پرورش گواهی داده می‌شود.

بسیاری از موضوعات، از جمله «تربیت دینی مقدماتی»، در مرکز دوره‌های اولیه PGCE^{۱۶} بودند. تعداد اندکی از آنها، گزینه کسب تخصص در تربیت دینی را ارائه دادند. اکثر دانشگاه‌ها، یک گواهی تحصیلات تکمیلی ثانویه را برای کسب تخصص در زمینه تربیت دینی ارائه کردند.

تحولات مربوط به این موقعیت، در سال‌های مداخله، برای تربیت دینی امری عجیب و غریب نیست. دانشکده‌های تعلیم و تربیت منحل و به‌عنوان بخشی از یک دانشگاه، در آن ادغام شدند و یا اینکه خودشان خودبه‌خود تعطیل شدند. نزدیک به نیمی از کل تربیت معلم، به دوره‌های مدرسه‌محور تغییر یافتند. درخصوص نیمه

باقی مانده نیز به‌رحال دانشگاه، زمینه را برای اولویت‌بندی تجربیات مدرسه، پیش از تدریس در دانشگاه فراهم کرد و همزمان، دوره‌های مقطع متوسطه نیز تقریباً از بین رفتند. اصرار بر (برگزاری) کلاس‌های درسی دوره متوسطه PGCE، موجب شد که یا برای مطالعه موضوع جبرانی در جهت تکمیل دوره قبولی قبلی، و یا برای کارهای تکمیلی در فلسفه یا روان‌شناسی تعلیم و تربیت، فرصت کافی فراهم نشود. کاهش شدید، اغلب تا حد صفر، ارتباط دانشجویان با مدرسان تخصصی تربیت دینی، در دوره‌های ابتدایی PGCE و معلمان کلاس ابتدایی، که مریدان خانگی آنها شدند و احتمالاً اعتماد به‌نفس و صلاحیت اندکی نسبت به موضوع داشته‌اند، بر تربیت دینی تأثیر منفی داشته است.

به‌رغم همه این تحولات، ارائه خدمات تخصصی تربیت دینی T با پرسنل واجد شرایط مناسب در بیش از ۲۵ دانشگاه ادامه دارد. فرصت‌های تحصیلی در مقاطع کارشناسی ارشد در تربیت دینی، حتی به‌صورت کاملاً «پاره‌وقت»، هرگز بیش از این نبوده است.

۱۰. انتظارات و چالش‌های تربیت دینی

زمانی که بخش دولتی آموزش و پرورش و تربیت دینی کلیسایی (شورای تربیت دینی)، در زمینه اصلاح مقررات مربوط به تربیت دینی، مشترکاً در حال گسترش بودند، این مسئله مطرح شد که باید انسان‌گرایان نسبت به شوراهای مشورتی محلی برای تربیت دینی (SACRE)، شناخت پیدا کنند. وجود نماینده‌ای از جوامع اعتقادی اقلیت در ASC و شوراهای مشورتی محلی برای تربیت دینی در قانون اساسی اولیه (۱۹۸۸، ERA) به تصویب رسید. اما این قانون شامل اومانیست‌ها (انسان‌گرایان) نمی‌شد. مخالفت با ورود انسان‌گرایان در برنامه‌های محلی، در برخی از محله‌ها شدید بود. با این حال، در صحنه عمل، شوراهای مشورتی محلی، برای تربیت دینی به‌طور فزاینده‌ای مسیحیان را به‌عنوان همکار به عضویت خود می‌پذیرفتند.

کارگروه تربیت دینی کلیسایی T که پیش‌نویس این مقررات جدید را تهیه می‌کرد، متأثر از علایق انسان‌گرایانه بود. این امر، با عضویت (BHA) در تربیت دینی کلیسایی از زمان تأسیس آن در سال ۱۹۷۳ و تبصره‌ای که به جهان‌بینی‌های غیردینی، مانند انسان‌گرایی در چهارچوب غیردولتی تربیت دینی (NF) در سال ۲۰۰۴ اشاره دارد، مطابق است. علاوه بر این، با کاربرد «ادیان و اعتقادات» در دستورالعمل‌های حقوق بشری مطابقت دارد. به‌رحال، طبق توصیه وکلای ارشد دولت، مدیران و مسئولان این بخش، از این تغییر چشم‌پوشی کردند؛ زیرا این امر مستلزم تغییر در قانون مصوب در مورد تربیت دینی است که وزیران می‌خواستند آن را بپذیرند.

اینکه سرعت این تغییر چقدر است، با وجود تأثیر منفی شک‌گرایی اروپایی معاصر در برخی محافل، کمتر قابل پیش‌بینی است. اینکه آیا مصوبات شورای وزیران اروپا، درخصوص آموزش اعتقادات دینی و غیردینی و سند راهنما (Signposts)^{۱۷}، که شورا برای کمک به توزیع و پخش آن (در کتاب *آینده جکسون*) منتشر می‌کند، پیام فراگیر اصول دستورالعمل *تولنو* را تقویت خواهد کرد، یا خیر؟ باید منتظر بود (میلر، ۲۰۰۹).

۱. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، مقاله درصدد توصیف و تحلیل جایگاه تربیت دینی در انگلستان و مدارس آن است. البته روشن است که این توصیف و تحلیل جانبدارانه بوده و با توجه به اکثریت جمعیت مسیحی این کشور، نگاه به تربیت دینی بیشتر جنبهٔ مسیحی داشته باشد.
۲. با این وجود، نویسنده تلاش کرده است که به‌اصطلاح، همهٔ جوانب موضوع را مورد بررسی قرار دهد و تنوع دینی را آن‌گونه که هست، به تصویر بکشد و برخورد خود را با موضوع بی‌طرفدارانه و کارشناسانه جلوه دهد، اما در جای‌جای مطالب ذکر شده، تعصب دینی نویسنده نمایان است.
۳. آنچه از مجموع مطالب گفته شده به‌دست می‌آید، این است که واقعیت موجود دین در این کشور، با ادعاهای مطرح شده و حتی قوانین مصوب در زمینهٔ لزوم احترام به تنوع دینی چندان تناسبی ندارد؛ زیرا به‌هرحال منافع اکثریت مسیحی این کشور ایجاب می‌کند که به‌گونه‌ای عمل شود که تنوع دینی و آزاد گذاردن اعتقادات و اعمال سایر ادیان و حتی فرقه‌ها، خدشه‌ای به اعتقادات و اعمال مسیحی وارد نکند و یا آنها را تحت تأثیر قرار ندهد.
۴. درخصوص مدارس، بررسی‌ها نشان می‌دهد که تنوع دینی در جامعه، مدارس انگلستان را با یک مشکل اساسی روبه‌رو کرده است؛ زیرا تدریس هم‌زمان تعلیمات دینی ادیان مختلف به دانش‌آموزان در دورهٔ ابتدایی، برای خانواده‌های مسلمان و حتی مسیحی، به یک معضل تبدیل شده است. والدین دانش‌آموزان احساس می‌کنند، فرزندان آنان که در معرض مطالب گوناگون مذاهب و فرقه‌های مختلف قرار دارند، کم‌کم از دین و مذهب رویگردان شده، به انحراف کشیده می‌شوند و یا با والدین خود، به منازعه و مشاجره می‌پردازند. مثلاً، والدین دانش‌آموزان مسلمان گاهی اوقات با این سؤال فرزندان‌شان روبه‌رو هستند که آیا حضرت مسیح پسر خداست؟ و یا اینکه چگونه می‌توان تصویر خدا را کشید؟! طرح چنین مسائلی موجب شده است تا مسلمانان برای آیندهٔ فرزندان‌شان چاره‌ای بیندیشند. لذا در یک مورد، آنها تصمیم گرفتند در یک اقدام دسته‌جمعی، کلاس‌های تعلیمات دینی را تحریم کرده و خود، کلاس‌های دینی مستقلی برپا کنند.
۵. در انگلستان بیش از یک میلیون مسلمان سکونت دارند. مهاجرت مسلمانان نسل دوم و نسل سوم، بخش اعظم فرهنگ این کشور را جذب خود کرده است. هرچند اقلیت کوچکی از آنان به مسیحیت می‌گروند. بنا به دلایلی که اعلام نشده، یهودی‌ها در جامعهٔ انگلیس از تدریس مختلط تعلیمات دینی حمایت می‌کنند. اما با وجود اینکه اسلام گفت‌وگویی میان ادیان برای انتخاب راه حق را می‌پذیرد و حتی به آن تشویق هم کرده است، اما روشن است که یهودیان از این برنامه، قصدی جز مشوش کردن اذهان کودکانی که هنوز ذهنشان شکل نگرفته، ندارند. بنابر آمار در انگلستان، برای تربیت دینی چهارصد هزار نفر دانش‌آموز شش تا شانزده ساله شاغل به امر تحصیل، حداقل یک‌هزار انجمن و مؤسسه اسلامی و آموزشی نیاز است.
۶. مسلمانان و جمعیت‌های اسلامی در انگلستان، همیشه با تردید به مدارس انگلیس می‌نگرند؛ چراکه به‌عنوان مسلمان و اقلیتی دینی، هیچ‌گونه نقشی در ساختار آموزشی آن ندارند. اکثر والدین با اینکه از روش تدریس، نظم، انضباط و متون درسی مدارس دینی در بریتانیا راضی نیستند، اما چاره‌ای جز تشویق فرزندان‌شان به حضور در این

مدارس ندارند؛ چرا که فقط این مدارس قسمتی از نیازهای روحی آنان را تأمین می‌کنند. طبق آماري که دولت منتشر کرده، هم‌اکنون مدارس اسلامی مستقل حدود ۴۵ مدرسه می‌باشد که با حمایت مالی مسلمانان اداره می‌شود. درحالی که ۷۰۰ مدرسه مسیحی و ۲۴ مدرسه یهودی با بودجه دولتی اداره می‌شود.

۷. نوجوانان مسلمان، که در انگلیس به دنیا آمده و زندگی می‌کنند، بر اثر تفاوت زبانی و فرهنگی خانواده و محیط اجتماعی خود، نمی‌توانند درک کنند که متعلق به کدام شخصیت - به‌عنوان مثال ترک یا انگلیسی - هستند. از سوی دیگر، معلمان انگلیسی به دانش‌آموزان مسلمان، مذهب و فرهنگ آنان زیاد توجه نمی‌کنند و بیشتر به دانش‌آموزان انگلیسی اهمیت می‌دهند.

۸. از دیگر مسائل موجود در این کشور، مشکلات فردی و اجتماعی، مانند مشکلات روانی و گرایش به مواد مخدر، مشروبات الکلی یا داروهای هیجان‌زا و مشکلات جنسی، تجاوز به کودکان، از هم پاشیدگی خانواده‌ها و بالا بودن آمار سرقت است که علی‌رغم بالا بودن سطح درآمد، به‌طور نسبی در مقایسه با کشورهای اسلامی، از آمار بالایی برخوردار است. رواج این‌گونه مسائل در مدارس، کودکان مسلمان را نیز در معرض آسیب قرار داده است.

۹. البته اخیراً اقداماتی برای بهبود وضعیت آموزش اسلامی انجام شده است و مؤسسه‌های آموزشی بریتانیا، از سال ۱۹۸۹ ملزم به رعایت و اجرای قانون و پیوند نژادها شدند که مفاد این قانون، عبارت است از: ۱. منع تبعیض نژادی در زمینه آموزش؛ ۲. برقراری پیوندهای جدید بین تمدن اسلام و غرب. اما کارشناسان بریتانیایی خود اذعان دارند این اقدامات، چندان قابل ملاحظه نیست و رفتار دولت انگلستان در این زمینه زیرکانه است. آنها معتقدند: ولیعهد انگلستان نقش بسیار زیادی در توقف این جریان دشمنی و خصومت درباره اسلام داشته و خود او شخصاً در جهت ایجاد و برقراری روح تفاهم و دوستی با اسلام تلاش کرده است. یکی از راه‌هایی که این کارشناسان پیشنهاد می‌کنند، این است که لازم است نکات منفی را از برنامه‌های درسی دانش‌آموزان مسلمان زدود و ضمن برقراری رابطه با دانش‌آموزان و شناخت آنها، در تمامی مسائل با آنها شریک شد و از منزوی نگاه داشتن دانش‌آموزان مسلمان مدارس اجتناب کرد.

۱۰. از آنجاکه معلمان مسلمان به حد نصاب نمی‌رسند، از معلمان غیرمسلمان برای آموزش دانش‌آموزان مسلمان استفاده می‌شود. طبعاً این موضوع حساسی است؛ چراکه به اعتقاد مسلمانان، اسلام را باید مسلمان آموزش دهد. در انگلستان چون کتاب خاصی برای تدریس دین وجود ندارد، هر مدرسه‌ای در تعیین روش‌های تدریس آزاد است. این آزادی تدریس، مشکلات تدریس آموزه‌های اسلام را آشکار می‌کند.

۱۱. هرچند می‌توان اذعان کرد که اسلام نسبت به گذشته در انگلستان، به‌طور نسبی از وضعیت بهتری برخوردار است؛ اما از بعضی جهات نیز وضعیت مناسب ندارد. برای اینکه در انگلستان مانند سایر کشورهای غربی، جریان‌ها و گرایش‌های خصمانه‌ای درباره اسلام وجود دارد. همین امر موجب شده است، آن‌گونه که حتی ادعا می‌شود، برای برطرف کردن مسائل آموزشی مسلمانان قدم اساسی برداشته نشود.

1. Martin Rothgangel / Geir Skeie /Martin Jäggle (eds.): Religious Education at Schools in Europe. Part 3: Northern Europe in cooperation with Philipp Klutz and Múnika Solymr V&R unipress Vienna University Press.

۲. کتاب مجموعه مقالات تربیت دینی در مدارس کشورهای اروپایی، در ۶ جلد به بررسی نقش و جایگاه دین و تنوع دینی در مدارس اروپایی پرداخته است. هر مقاله نویسنده‌ای مستقل دارد که یکی از کشورهای اروپایی را در ۱۲ قلمرو، مورد بحث قرار داده است. مقاله حاضر، به تربیت دینی در مدارس کشور انگلستان اختصاص دارد.

3. The Department for Education and Skills (DFES)

۴. علی‌رغم اینکه ادعا شده بود که تربیت دینی بایستی در تمام مدارس متوازن اجرا شود، اما تعیین و کنترل برنامه تربیت دینی و محتوای آن توسط کلیساهای محلی بیانگر آن است که آنها مانع برگزاری تربیت دینی آزاد سایر فرقه‌ها و آیین‌های دینی هستند.

5. Agreed Syllabus Religious Heritage and Personal Quest

۶ کارگروه شاپ در زمینه ادیان جهانی در آموزش و پرورش در سال ۱۹۶۹ تشکیل شد تا اساس آن را با تشویق مطالعه و تدریس ادیان جهانی، پایه و اساس آموزش و پرورش در همه سطوح گسترش دهد. این سازمان با تولید اطلاعات و منابع دقیق برای افراد درگیر در معارف دینی و مطالعات دینی می‌کوشد تا به هدف خود برسد.

۷. انجمن سه ایمان بر بهبود تفاهم بین جوامع مسلمان، مسیحی و یهودی و حمایت از تعامل آنها با جامعه وسیع تمرکز دارد و برنامه‌های متنوعی بین دینی، بین فرهنگی و بین جمعی را اجرا می‌کند که روی تعامل و آموزش تمرکز دارند.

۸ اصطلاح محاوره‌ای یهودیان در مورد تورات (Tenak)

۹. وارویک معرفی شود.

۱۰. دفتر استاندارد در آموزش، خدمات و مهارت‌های کودکان (Ofsted) یک بخش غیر وزیری در دولت انگلیس است که به پارلمان گزارش می‌دهد.

11. church of England

12. Religious Education Church

۱۳. گروه پارلمانی شورای بریتانیا (APPG)

۱۴. گواهی عمومی تحصیلات متوسطه (GCSE) یک مدرک تحصیلی در یک موضوع خاص است که در انگلستان، ولز و ایرلند شمالی اخذ می‌شود.

15. (<http://www.fairuk.org/intro.htm>).

۱۶. گواهی تحصیلات تکمیلی در آموزش و پرورش - یا PGCE (The postgraduate certificate in education) یک مدرک تحصیلی یک یا دو ساله است که می‌توان در طول دوره تربیت معلمی کسب شود.

۱۷. تابلویی که اطلاعاتی مانند جهت و فاصله تا یک شهر نزدیک را که معمولاً در یک تقاطع جاده یافت می‌شود، نشان می‌دهد.

منابع مربوط به مقاله

- Bede the Venerable, 2003, "Ecclesiastical History of the English People", London, Penguin,
- British Journal of Religious Education*, 25, no.2, p.89–102.
- Conroy, J., D. Lundie, R. A. Davis, V. Baumfield, Ph. Barnes, T. Gallagher, K. Lowden, N. Bourque, and K. Wenell, 2013, *Does religious education work? A multi-dimensional investigation*, London, Bloomsbury Academic.
- Cooling, T, 1994, *Concept cracking: Exploring Christian beliefs in school*, Nottingham, Stapleford Project.
- Cox, Edwin, 1966, *Changing Aims in Religious Education*, London, Routledge.
- Dawkins, R, 2003, *A Devil's Chaplain*, London, Weidenfeld & Nicholson.
- Des, 1989, DES Circular 3/89: The education reform act 1988 – Religious education and collective worship, London, Department for Education and Science.
- Gates, B, 1982, *Religious Education Directory for England and Wales*, Lancaster, Religious Education Council.
- _____, 1993, *Time for Religious Education and Teachers to Match, A digest of under provision*, Lancaster, Religious Education Council.
- _____, 2005a, "Editorial", *British Journal of Religious Education* 27, no.2, p.99–102.
- _____, 2005b, *Faith schools and colleges of education since 1800*, In Faith schools consensus or conflict? ed. R. Gardner, J. Cairns, and D. Lawton. Oxford: Routledge- Falmer, p.14–35.
- _____, 2006, "Religion as cuckoo or crucible, beliefs and believing as vital for citizenship and citizenship education", *Journal of Moral Education* 35, no.4, p.571–594.
- Hayward, M, 2010, *Shap: a brief history*, <http://www.shapworkingparty.org.uk/history>.
- Ifnet, 2009, *Inter faith organisation in the UK: A directory*, London, Inter Faith Network for the UK.
- Iprgrave, J, 2014, *forthcoming, Multiculturalism, communitarianism, cohesion, and security, The impact of changing responses to British Islam on the nature of English RE, In Civic enculturation and citizenship new religious plurality*, ed. R. Heffner et al. London, Bloomsbury.
- Jackson, R, 1997, *Religious education: An interpretive approach*, London, Hodder and Stoughton.
- _____, 2003a, *Should the state fund faith based schools? A review of the arguments*.
- _____, 2003b, *Citizenship as a replacement for religious education or RE as complementary to citizenship education, International perspectives on citizenship, education and diversity*, ed. R. Jackson, p.67–92. London, Routledge Falmer.
- _____, 2004, *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*, London, Routledge Falmer.
- Loukes, H, 1965, *New ground in Christian education*, London, SCM Press.
- Miller, J, 2009, So, "what do the Toledo Guiding rinciples have to do with me?", Resource 31, no.2, p.6–9.
- Robinson, E, 1977, *Original vision*, Oxford, Religious Experience Research Unit.
- Smart, N, 1968, *Secular education and the logic of religion*, London, Faber.
- Thompson, P, 2004, *Whatever happened to Religious Education?* Cambridge, Lutterworth Press.
- Wright, A, 2011, *Critical religious education: multiculturalism and the pursuit of truth*, Cardiff, University of Wales Press.

منابع مربوط به بررسی و نقد

- رضا، محمد.اس، ۱۳۷۱، *اسلام در بریتانیا*، ترجمه سیدمجید روئین تن، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی بین‌المللی.
- گرهلم، توماس و جرج لیتمن، ۱۳۷۸، *حضور نوین اسلام در اروپای غربی*، ترجمه محمد قالیباف خراسانی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات فرهنگی بین‌المللی.
- وزیری، فهیمة، ۱۳۸۳، *اسلام و مسلمانان در انگلستان*، قم، بوستان کتاب.

واکاوی معنای واژه «تربیت» و ردّ نظرات مخالف آن

فاطمه حسینی علایی / استادیار گروه علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور، واحد شهر ری

جواد فتحی اکبرآبادی / استادیار گروه علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور، واحد پیشوا

زهرا جلالی شورهدلی / دانشجوی دکتری الهیات، علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور، واحد تهران جنوب sepid.jalali1@gmail.com

دریافت: ۱۴۰۰/۰۴/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۰/۱۰/۱۳

چکیده

یکی از مهم‌ترین واژگانی که از لحاظ لغوی و مفهومی، همواره مورد چالش بسیاری از نویسندگان قرار گرفته، واژه «تربیت» است. برخی معتقدند که این واژه در مفهوم رشد جسمانی و برخی دیگر، آن را در معنای کمال نفسانی به کار برده‌اند. «گروه سوم» مفهوم کنونی تربیت را که در آموزش و پرورش به کار می‌رود صحیح نمی‌دانند. مسئله این پژوهش بررسی مفهومی و کاربردی این واژه از نظر لغوی، قرآنی و علوم تربیتی بوده و هدف از آن، به موازات ارائه مفهومی صحیح از واژه مورد نظر، پاسخگویی به چالش‌ها و نظرات مخالف آن می‌باشد. روش این پژوهش، توصیفی و کتابخانه‌ای مبتنی بر کاوش‌های لغوی، تفسیری، حدیثی، تاریخی و... است. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که تربیت در دو معنای جسمانی و معنوی به کار رفته، منحصر کردن مفهوم آن در رشد جسمانی صحیح نیست. همچنین باید گفت: کاربرد کنونی این واژه در آموزش و پرورش، که به مفهوم رشد جسمانی و کمال معنوی است، کاملاً صحیح بوده و مطابق با مفهوم اولیه آن است.

کلیدواژه‌ها: قرآن، تربیت، رشد، جسمانی، کمال.

۱. مقدمه

خداوند متعال از هنگامی که انسان را آفرید، همواره نعمت‌های خود را بر وی ارزانی داشت و به او استعدادهایی بخشید که با شکوفایی آن، بتواند زندگی دنیوی و اخروی خویش را آباد سازد. یکی از این استعدادها، کمال‌طلبی فطری اوست که بالقوه در وی وجود دارد و برای شکوفایی و به فعلیت رساندن آن، باید تحت تربیت الهی قرار گیرد. خداوند متعال، خود را ربّ و مربی انسان معرفی کرده، برای به فعلیت رسیدن ربوبیت خویش در وجود انسان، پیامبران و کتب آسمانی را برای هدایت او بخشیده است.

مروری بر آراء لغت‌شناسان، مفسران و علمای علوم تربیتی پیرامون واژه «تربیت»، نشان از عدم اتفاق نظر ایشان در مفهوم آن دارد. از این‌رو، بررسی معنای لغوی تربیت و کاربردهای معنایی آن در قرآن و روایات، ضروری به نظر می‌رسد. لذا مسئله این پژوهش بررسی واژه «تربیت»، از لحاظ لغوی و مفهوم‌شناسی آن می‌باشد؛ زیرا در برخی از نوشتارهایی که در این زمینه به رشته تحریر درآمده، مفهوم «تربیت» یا به‌طور دقیق نشان داده نشده و یا ناقص بیان شده است. بنابراین، هدف از نگارش این مقاله، علاوه بر پاسخ به نوشتارهای مذکور، ارائه نظریات جدید مبتنی بر کاوش‌های دقیق واژه «تربیت» است.

۲. پیشینه

از جمله پژوهش‌هایی که درباره مفهوم «تربیت» صورت گرفته، می‌توان به سه گروه اشاره کرد: از جمله گروه اول، معتقدند: تربیت در مفهوم رشد جسمانی و از ریشه «ربو» است که از مهم‌ترین نوشتارهای آن، می‌توان به مقالات «بررسی واژه تربیت در قرآن و سنت؛ نقدی بر به‌کارگیری واژه تربیت در معانی دینی» و «نقدی بر کفایت معنایی واژه تربیت و ارائه بدیل‌هایی برای آن» اشاره کرد. گروه دیگر که تربیت را براساس کتب لغت، از ریشه «ربأ» (رشد جسمانی) و «ربب» (کمال نفسانی) تفسیر می‌کنند، البته برخی از همین گروه، ریشه سوم «ربو» را در مفهوم رشد جسمانی به‌کار برده‌اند و از مهم‌ترین پژوهش‌های این گروه، «مفهوم تربیت از دیدگاه شاعران، ادیبان و اندیشمندان زبان فارسی» و «مفهوم‌شناسی تربیت در قرآن کریم» می‌باشد. گروه سوم نیز بخشی از نظرت سیدمحمد تقی‌ب‌العطاس است که با نگرشی مادی بر مفهوم تربیت معتقد است: این واژه در لغت‌نامه‌های تازی، با مفهوم کنونی وجود ندارد و مفهوم امروزی آن ساخته نوپردازان است.

وجه تمایز و نوآوری این مقاله، پاسخ‌گویی به اشکالات پژوهش‌های گذشته است. این مقاله سعی دارد که با استفاده از کتب لغت، تفسیر، روایات و شواهد تاریخی، به‌معنای جدیدی از ریشه تربیت و مفهوم‌شناسی آن دست یابد.

۳. تربیت در لغت

از قرون نخستین تاکنون، با کاوش‌هایی که در کتب لغت به‌عمل آمده، این نتیجه به‌دست می‌آید که لغت‌نویسان در ریشه تربیت دچار اختلاف نظر می‌باشند و هر یک از آنان، برای نظرات خود استدلال‌هایی دارند که با توجه به قواعد صرفی زبان و محاورات عمومی، این زبان می‌تواند صحیح باشد.

۳-۱. ریشه «ر ب و»

گروهی از واژه‌شناسان، این واژه را از ریشه «ر ب و» می‌دانند که به صورت ثلاثی مجرد به کار رفته و به معنای رشد و برآمدن و شکوفا شدن است. خلیل بن احمد، به عنوان نخستین لغت‌نویس زبان عرب، در این باره می‌گوید: «رَبَا الجرح و الأرض و المال و كل شيء يَرْبُو رَّبْوًا، إذا زاد. وربّا فلان، أي: أصابه نفس في جوفه؛ زخم و زمین و مال زیاد شد و هر چیزی که رشد می‌کند و ربا فلان یعنی نفسش از دهانش بالا آمد» (فراهیدی، ۱۴۰۹ق، ج ۸، ص ۲۸۳). این مثال نشان می‌دهد که نوعی رشد و حرکت به سوی بالا وجود دارد. سایر لغت‌نویسان، تا حدودی به همین مفهوم اشاره کرده‌اند. مفاهیمی چون زیاد شدن (ازهری، ۱۴۲۱ق، ج ۱۵، ص ۱۹۶؛ صاحب، ۱۴۱۴ق، ج ۱۰، ص ۳۳۵؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۳۴۰؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۴، ص ۳۰۴؛ فیومی، ۱۴۱۴ق، ص ۷۰۵؛ قرشی، ۱۳۷۱، ج ۳، ص ۴۸)، بالا آمدن (ابن فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۴۸۳؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۳۴۰؛ فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ج ۴، ص ۳۶۴؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۱۹، ص ۴۴۱) و رشد و نمو یافتن (ابن فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۴۸۳؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۱، ص ۳۴۰؛ فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ج ۴، ص ۳۶۴؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۱۹، ص ۴۴۱) از جمله آن می‌باشد.

نمونه‌هایی همچون رایبیه، ربوة، ربوة، ربوة؛ زمین مرتفع (فراهیدی، ۱۴۰۹ق، ج ۸، ص ۲۸۳؛ صاحب، ۱۴۱۴ق، ج ۱۰، ص ۲۷۵؛ ابن سیده، ۱۴۲۱ق، ج ۱۰، ص ۳۲۷)، اربیه (کشاله ران که بالا می‌آید) (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ج ۲، ص ۴۰)، مؤید کلام بالاست. اما هنگامی که این ریشه، به شکل ثلاثی مزید در باب‌های تفعیل (تربیه)، تفعّل (تربی)، افعال (إرباء) درمی‌آید، این رشد و نمو از طرف یک موجود در حیوان، گیاه یا انسان دیگر ایجاد می‌شود. البته زمانی که بحث تربیت از همین ریشه مطرح است، به معنای تغذیه سالم و با کیفیت که موجب نشاط و قوت یافتن در فرد می‌شود نیز به کار رفته است: «تَرْبِيَّتُهُ أَي غَذَوْتَهُ هَذَا لِكُلِّ مَا يَنْمِي، كالولد و الزرع و نحوه» (جوهری، ۱۳۷۶ق، ج ۶، ص ۲۳۵۰؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۴، ص ۳۰۷).

بر همین اساس، به نظر می‌رسد واژه «تربیت» از ریشه «ر ب و» باشد. فقط مراد رشد ظاهری نیست؛ زیرا در مورد گیاه، حیوان و یا انسان زمانی که توسط موجودی انجام شود، قطعاً بحث رشد و کیفیت آن نیز مطرح است و گرنه هر رشدی را تربیت نمی‌گویند. هرچند جنبه جسمانی آن نیز مطرح باشد. مراد از این عبارت، آن است که در رشد جسمانی نیز کیفیت تأثیرگذار است و این همان معنایی است که ثلاثی مزید این ریشه را از مجرد آن جدا می‌کند.

۳-۲. ریشه «ر ب ب»

برخی لغت‌نویسان عرب، با استشهاد به مثال‌ها و اشعار این زبان گفته‌اند که واژه «تربیت»، از ریشه «ر ب ب» گرفته شده است. آنان معتقدند: مصدر مضاعف «ر ب ب»، هنگامی که به باب تفعیل می‌رود، به دلیل سهولت امر در مصدر آن، باء دوم به یاء تبدیل می‌گردد (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۴۰۱؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۷). البته این یک قاعده عمومی در زبان عربی است که در بسیاری از کلمات، مانند املیت، دسا، تظنیت به کار رفته که اصل

این واژه‌ها املت، دسّس، تنظنت بوده است (معمر بن مثنی، ۱۳۸۱ق، ج ۲، ص ۳۰۰؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۴ق، ص ۷۳۳؛ فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ج ۲، ص ۳۴۰).

«ر ب ب» در مفهوم، معانی مختلفی دارد که مهم‌ترین آن کمال شیء و سوق به سوی بالا می‌باشد. این رشد گاهی با افزایش ظاهری صورت می‌گیرد و گاهی با کاهش و کاستی همراه است. در بحث کاهش ماده و افزایش کیفی مفهوم تربیت، از ریشه «ر ب ب» کاملاً آشکار است و رُب و مرَبّا را نیز به همین دلیل به‌عنوان عصاره میوه به‌کار برده‌اند؛ زیرا هنگام ساختن مرَبّا یا رُب، کیفیت عصاره میوه مورد نظر بوده، هرچند که در ظاهر کاهش در آن رخ داده است، اما به‌دلیل غلظت کیفی آن، دارای خاصیت بیشتری نسبت به ماده اولیه آن شده است. بنابراین، اگر به این مفهوم دقت شود، متوجه می‌شویم که تربیت به‌معنای کمال و رشد روحانی و معنوی است؛ هرچند که فرد از نظر جسمانی دارای کاستی‌هایی باشد. این همان مفهومی است که تاکنون هیچ‌کدام از نویسندگان گذشته در پژوهش‌های خود به آن اشاره نکرده‌اند؛ زیرا اکثر آنان فقط بحث رشد ظاهری را در مفهوم تربیت مطرح کرده‌اند که نمی‌تواند مفهوم اصلی «تربیت» باشد. در بخش قرآنی و روایی، این مقاله با دلایلی محکم به اثبات این بخش خواهد پرداخت.

به نمونه‌هایی از مفاهیم واژه «تربیت»، از ریشه «ر ب ب» ذیلاً اشاره می‌شود:

صاحبان اولین کتب لغت معنای این ریشه را در شعر راجز، که می‌گوید: «کان لنا و هو فلورئبّه»، به‌معنای اضافه و زیاد کردنی می‌دانند که اثر آن، از بین نرود (فراهیدی، ۱۴۰۹ق، ج ۸، ص ۲۵۷؛ شیبانی، ۱۹۷۵، ج ۲، ص ۶). این بقا با کیفیت ارتباط دارد، نه کمیت و اگر کمیتی در کار باشد، باز هم کیفیت بر آن برتری دارد. برای همین، عرب در جمله «و البُرّة السّمراء و الماء الرّیّب»، به آب زیاد و گوارا که جمع شده باشد، رب می‌گوید (جوهری، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۱۳۲؛ ابن درید، ۱۹۸۸، ج ۲، ص ۱۰۰؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۴۰۷). از دیگر معانی این ریشه، سرپرستی فرزند تا زمانی که بزرگ شود (رَبّ ولده) می‌باشد (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۴۰۱؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۶). این ریشه در باب افعال، به‌معنای ملازم بودن در یک مکان و یا ملازمت با چیزی یا فرد دیگر (و اَرَبّت الإبل بمکان کذا و کذا، اى لَرِمْتُهُ و اقامت به اَرَبّتِ النّاقَة، اى لَرِمّتِ الفحلّ و اَحَبّتَه) (جوهری، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۱۳۲؛ ابن فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۳۸۱)، در باب تفعّل و تفعیل به‌معنای پرورش دادن (جوهری، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۱۳۰؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۷) و از باب افتعال، به‌معنای تهیه ربّ (اَرَبّت العنب) (ابن سیده، ۱۴۲۱ق، ج ۱۰، ص ۲۳۷؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۱۴) و جمع کردن و اصلاح به‌کار می‌رود (همان).

صاحب التحقیق نیز می‌گوید: اصل در معنای این ریشه سوق دادن اشیاء به رفع کاستی و حرکت به‌سوی کمال است (مصطفوی، ۱۴۳۰ق، ج ۴، ص ۲۲). بنابراین، وقتی می‌گوییم ربّ الصغیر (مضاعف)؛ یعنی کودک را به کمال سوق داد (همان، ص ۳۹). او در ادامه می‌گوید: این معنای جامع ناظر به انسان، حیوان و گیاه متفاوت بوده و با توجه به اقتضائات هریک، معانی ثانوی متعددی را شامل شده است (همان، ص ۲۲).

برخی از لغت‌نویسان دیگر، ریشهٔ سومی برای واژه «تربیت» در نظر گرفته‌اند و آن ریشه «ر ب أ» می‌باشد که به‌هنگام ثلاثی مزید، همزه آن به یاء تبدیل شده است. /این فارس می‌گوید: «الراء والباء والحرف المعتل وكذلك المهموز منه يدل على أصل واحد، وهو الزيادة والنماء والعلو» (این فارس، ۱۴۰۴ق، ج ۲، ص ۴۸۳). وی با این کلام، ریشه «ر ب أ» و «ر ب ی» را دارای یک اصل واحد معنایی می‌داند و می‌توان معنای زیاده، نمو و علو را از آن به‌دست آورد.

با رجوع به کتب لغت، در باب ریشه «ر ب أ» می‌یابیم که این ریشه علاوه بر معنای علو و برتری در معنای دیگری، همچون حفاظت و مراقبت از قوم در عبارت «وَرَأَتْ الْقَوْمَ رَبًّا وَاِثْبَاتُهُمْ أَى: رَبَّتُهُمْ» (جوهری، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۵۲؛ ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۸۲) نیز به کار رفته است و ریشه از همین ریشه، به‌معنای دیده‌بان قوم است که از ایشان در برابر دشمن محافظت می‌کند (ابن‌اثیر، ۱۳۶۷ق، ج ۳، ص ۲۵۵؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۱۹، ص ۶۷۲). در این مثال‌ها نیز نوعی رشد و بالا آمدن در کنه واژه دیده می‌شود؛ زیرا دیده‌بان یا برج دیده‌بانی به مکانی مرتفع دسترسی دارند تا بتوانند اطلاعات دشمن را جمع‌آوری کرده و قوم را از خطرات احتمالی حفظ کنند.

۳-۴. نتیجه‌گیری مباحث

پیش از بیان نظر نهایی نگارنده در باب معنای لغوی واژه مورد نظر، به‌نظری از صاحب‌التحقیق به‌منظور تکمیل مباحث اشاره می‌شود. وی در این‌باره آورده، رباً (مهموز) دارای مفهوم خودافزودگی است؛ بدین‌معنا که هرگاه می‌گوییم ربّی الصغیر (مهموز)؛ یعنی طفل قد کشید و بلند شد و به‌شکل مضاعف، به‌معنای سوق به‌سوی کمال می‌باشد که قبلاً بدان اشاره شده است. اما به شکل معتل، آن را به‌معنای رشد و نمو معمولی می‌داند. مانند «ربا الصغیر أی انتفخ و زاد»؛ طفل برآمده شده و رشد کرد (مصطفوی، ۱۴۳۰ق، ص ۴، ص ۳۹).

در جمع‌بندی مطالب باید گفت:

اولاً، در هر سه ریشه نوعی رشد و نمو، انتفاح و برآمدگی دیده می‌شود و سایر معنای از آثار و لوازم آن می‌باشد. ثانیاً، در ردّ کلام صاحب‌التحقیق در بخش مهموز، لازم به یادآوری است که این واژه در حالت مهموز معنای لازم را دارد، نه اینکه خودافزودگی به‌تنهایی در شیء یا شخص وجود داشته باشد؛ زیرا هنگامی که می‌گوییم رباً الصغیر و آن را به طفل قد کشید و بلند شد ترجمه می‌کنیم، در واقع عوامل متعددی همچون غذای، محیط، والدین و... بر رشد این طفل نقش داشته است، اما ما به‌صورت لازم می‌آوریم؛ زیرا قد کشیدن و بلند شدن مخصوص طفل است.

ثالثاً، ریشه معتل آن؛ یعنی (ر ب و) بیشتر به‌معنای رشد و نمو ظاهری است، به‌ویژه زمانی که این ریشه به‌معنای ثلاثی مجرد به‌کار رود. مانند ربا (زیاد شدن پول یا جنس).

رابعاً، در شکل مضاعف آن؛ یعنی (ر ب ب)، مفهوم حرکت به‌سوی کمال همراه با مراقبت دیده می‌شود. این همان است که صاحب‌التحقیق، بدان اشاره می‌کند. البته به‌نظر صاحب‌مقاله، در هر سه ریشه، به‌خصوص به‌شکل

ثلاثی مزید، رشد مادی و معنوی با اسباب و وسایل مختلف دیده می‌شود، اما در ریشه مضاعف آن؛ یعنی تربیت از ریشه (ر ب ب)، رشد معنوی و کمال طلبی بسیار بارز به‌نظر می‌رسد. این رشد بر رشد مادی نیز برتری دارد و گاهی با کاهش رشد مادی و افزایش رشد معنوی همراه است؛ همان‌طور که در بحث واژه «رب» و «مریبا» بدان اشاره شد. بنابراین، امروزه اگر واژه «تربیت» را به‌معنای رشد معنوی به‌کار می‌بریم، بهتر است گفته شود که این واژه در مفهوم امروزی، از ریشه مضاعف آن یعنی (ر ب ب) گرفته شده است.

۴. تربیت در اصطلاح قرآنی و روایی و کاربرد عمومی

در این بخش، ابتدا به بررسی آیات و روایات که از ریشه‌های مختلف تربیت به‌کار رفته، به‌طور مختصر اشاره کرده و سپس به نقد پژوهش‌هایی که در این باره به رشته تحریر درآمده، خواهیم پرداخت.

۱-۴. کاربرد واژه تربیت و همخانواده‌های آن در قرآن و روایات

ریشه (ر ب ب)، یکی از پرکاربردترین ریشه‌ها در قرآن است که بیشتر کاربرد آن مربوط به واژه «رب» می‌باشد که ۹۶۹ بار به‌صورت مفرد و ۴ بار به‌صورت جمع به‌کار رفته است (عبدالباقی، ۱۳۸۷، ص ۳۶۲-۳۸۰). این واژه، در برخی از آیات به غیر خدا اطلاق شده است. برای نمونه، در آیات سوره انعام (فَلَمَّا جَنَّ عَلَيْهِ اللَّيْلُ رَأَى كَوْكَبًا قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَأَقْبِرَنَّ بِهَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَأَنْ لَّيْن لَمْ يَهْدِنِي رَبِّي لَأَكُونَنَّ مِنَ الْقَوْمِ الضَّالِّينَ فَلَمَّا رَأَى الشَّمْسُ بَازِعَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكْبَرُ فَلَمَّا أَفَلَتْ قَالَ يَا قَوْمِ إِنِّي بَرِيءٌ مِمَّا تُشْرِكُونَ (انعام: ۷۶-۷۸) به گوشه‌ای از مبارزات حضرت ابراهیم علیه السلام با گروه‌های مختلف بت‌پرست اشاره شده و ایشان از باب محاجه، با زبان خصم ستاره، ماه و خورشید را رب می‌داند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۷، ص ۲۴۷) و استدلال آن حضرت را بر عدم الوهیت ستاره، ماه و خورشید بیان می‌کند (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۳۰۹). در آیه «فَقَالَ أَنَا رَبُّكُمُ الْأَعْلَى؛ گفت: منم خدای برتر شما» (نازعات: ۲۴)، منظور از رب فرعون است. همچنین، در آیاتی دیگر مانند «يَا صَاحِبِي السَّجْنِ أَمَا أَحَدُكُمْ فَيَسْتَفِي رَبُّهُ خَمْرًا؛ ای دوستان زندانی من! اما یکی از شما (دونفر، آزاد می‌شود و) ساقی شراب برای صاحب خود خواهد شد» (یوسف: ۴۱)، یا «فَلَمَّا جَاءَهُ الرَّسُولُ قَالَ ارْجِعْ إِلَى رَبِّكَ؛ ولی هنگامی که فرستاده نزد وی [یوسف] آمد، گفت: به سوی صاحب بازگرد» (یوسف: ۵۰)، در معنای ملک (پادشاه) به‌کار رفته است. در آیه «قُلْ أَعْبُدُوا اللَّهَ أُنْبِي رَبًّا؛ بگو: آیا غیر خدا، پروردگاری را بطلبیم» (انعام: ۱۶۴)، در مقام انتقاد و پاسخ به منطقی مشرکان، رب معبودهای دروغینی است که مشرکان می‌پرستیدند. غیر از موارد فوق، تمام کاربردهای «رب» در قرآن در مورد پروردگار جهان است.

واژه «ارباب» نیز که گاهی به‌صورت کلی بیان شده «وَلَا يَتَّخِذُ بَعْضُنَا بَعْضًا أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ؛ و برخی از ما برخی را به‌جای خدای یکتا به‌خدایی نگیرد» (آل عمران: ۶۴) و گاهی برای ملائکه و پیامبران «وَلَا يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُتَّخَذُوا الِّمَلَائِكَةَ وَالنَّبِيِّينَ أَرْبَابًا؛ و نه شما را فرمان دهد که فرشتگان و پیامبران را به‌خدایی گیرید» (آل عمران: ۸۰)

و در عبارت دیگر، دلالت بر رهبان، احبار و حضرت عیسی علیه السلام «اتَّخَذُوا أَحْبَارَهُمْ وَ رُهْبَانَهُمْ أَرْبَابًا مِنْ دُونِ اللَّهِ وَ الْمَسِيحَ ابْنَ مَرْيَمَ؛ حبرها - دانشمندان یهود - و راهبان - صومعه‌داران ترسا - خویش و مسیح پسر مریم را به جای خدای یکتا به خدایی گرفتند» (توبه: ۳۱) و در آیه «يا صَاحِبِي السَّجْنِ أَرْبَابٌ مُتَّفَقُونَ خَيْرٌ أَمِ اللَّهُ الْوَاحِدُ الْقَهَّارُ؛ ای دو یار زندانی من! آیا خدایان پراکنده بهترند یا آن خدای یگانه چیره شونده بر همه؟» (یوسف: ۳۹) بر خدایانی اطلاق می‌شد که مردم مصر آنها را می‌پرستیدند.

چنانچه مشاهده می‌شود، در موارد فوق بحث ربوبیت در مورد خداوند امری است حقیقی و در سایر موارد، به صورت غیرحقیقی به کار رفته است. خداوند را مربی یا مربب می‌گویند؛ زیرا پرورش و تدبیر بندگان را به عهده دارد و سایر موجودات را اگر رب گفته‌اند؛ چه این امر واقعی باشد و یا غیرواقعی. در هر صورت، کار آنها در طول ربوبیت خداوند است. به عنوان مثال، پادشاه را از آن جهت رب می‌گویند که به تدبیر و امور کشور و تا حدی به مالکیت زیر دستان خود می‌پردازد. بنابراین باید گفت: هر جا که واژه رب در قرآن به کار آمده، بحث تدبیر در امور قطعاً مورد نظر می‌باشد.

واژه‌هایی چون ربائب، ربیون، ربانیون و مانند آنها نیز که از ریشه «ر ب ب» گرفته شده، همگی با شئون تربیتی و اداره امور ارتباط دارند. حتی به گوسفند یا بزغال، که به شکل خصوصی در خانه پرورش می‌یابد، ربیبه گفته می‌شود؛ زیرا به چرا برده نمی‌شود (فیروزآبادی، ۱۴۱۵ق، ص ۱، ص ۹۴).

با توجه به مثال‌های فوق از ریشه «ر ب ب»، باید به دو نکته اشاره کرد:

اولاً، خدای تعالی مربی حقیقی است و واژه مربی، همان مربب است که به تدبیر و امور بندگان می‌پردازد و به اصطلاح به تربیت آنان همت می‌گمارد.

ثانیاً، معلم را نیز مربی می‌گویند؛ زیرا به بحث آموزش و پرورش شاگردان خویش می‌پردازد. در عبارت «قال أَلَمْ نُرَبِّكَ فِينَا وَلِيدًا»، فرعون خودش را مربی موسی می‌داند و مربی کسی است که فقط به بحث بزرگ کردن جسمانی انسان توجه نمی‌کند، بلکه به پرورش او نیز می‌پردازد. در بند ۶۶ دعای جوشن کبیر «يا مَنْ خَلَقَنِي وَ سَوَّأَنِي يا مَنْ رَزَقَنِي وَ رَبَّأَنِي يا مَنْ أَطْعَمَنِي وَ سَقَّأَنِي» (قمی، ۱۳۸۴، ص ۱۷۷)، خداوند متعال پس از بیان خلقت و تصویرسازی انسان، به موضوع رزق و روزی وی اشاره کرده، آنگاه خود را مربی انسان معرفی می‌کند. سپس، به اطعام و سقایت او نیز می‌پردازد. اگر تربیت تنها به معنای بزرگ کردن ظاهری باشد، لازم نبود خداوند اطعام و سقایت را جداگانه ذکر کند؛ زیرا این امور از لوازم بزرگ شدن ظاهری و جسمانی است. بنابراین، منظور از «ربانی تربیت»، تدبیر و پرورش بنده می‌باشد.

در نمونه‌های دیگر روایی و دعایی، این امر بیشتر دیده می‌شود. به عنوان نمونه، در فرازی از دعای کمیل «... يَا مَنْ بَدَأَ خَلْقِي وَ ذَكَّرَنِي وَ تَرَبَّيْتَنِي وَ بَرَّأَنِي وَ تَعَذَّبْتَنِي...» (همان، ص ۱۱۶) امیرالمؤمنین علیه السلام تربیت را از تغذیه جدا کرده، درحالی که اگر فقط بحث رشد جسمانی مطرح باشد، نیاز به چنین امری نبود. همچنین، در عبارت «قال مجاهد... أخذ رسول الله علياً و هو ابن ست سنين كسنة يوم أخذ أبو طالب فربته خديجة والمصطفى إلى أن جاء الإسلام و

تربیت‌ها احسن من تربیة ابي طالب و فاطمة بنت أسد فکان مع النبی إلى أن مضى و بقى علی بعده؛ پیامبر اکرم ﷺ علی ﷺ را که شش سال داشت، تحت سرپرستی خود گرفت، مانند آنکه حضرت ابوطالب ﷺ پیامبر ﷺ را که شش سال داشت، تحت سرپرستی خود گرفت. سپس حضرت خدیجه ﷺ و پیامبر ﷺ را پرورش دادند تا آنگاه که اسلام آمد و تربیت این دو از تربیت حضرت ابوطالب و فاطمه بنت اسد نسبت به علی ﷺ بهتر بود» (بستی سجستانی، بی تا، ص ۶۴؛ مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۳۸، ص ۲۹۵)، تربیت امیرالمؤمنین ﷺ توسط پیامبر ﷺ و حضرت خدیجه ﷺ برتر از تربیت ابوطالب معرفی شده است؛ زیرا تمام کمالات علمی و پرورش روحانی امام علی ﷺ تحت امر این دو بزرگوار انجام شده است و این رشد و بالندگی قطعاً رشد جسمانی نبوده است؛ زیرا این کار را هر فرد دیگری نیز می توانست انجام دهد.

امام سجاد ﷺ نیز با الهام از آیه ۲۴ سوره اسراء (وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْنِي صَغِيرًا) در دعای ابوحزمه می فرماید: «اللَّهُمَّ اغْفِرْ لِي وَ لِوَالِدِي وَ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْنِي صَغِيرًا اِحْسَانًا وَ بِالْإِحْسَانِ وَ بِالسَّيِّئَاتِ غُفْرَانًا» (قمی، ۱۳۸۴، ص ۳۴۴). اگر مراد از این دعا، بزرگ شدن ظاهری فرزند بود، بحث احسان و سیئه معنایی نداشت؛ زیرا احسان به معنای کار برتر انجام دادن است که پدر و مادر تمام تلاششان این است که فرزند را به نحو نیک تر پرورش دهند و سیئه نیز گناهی هستند که انسان را از راه کمال بازمی دارند. در هر دو امر فوق، بحث رشد جسمانی قطعاً مطرح نیست.

یکی دیگر از مصادر مهمی که در قرآن کریم به صورت متعدی از ریشه «ر ب و» به کار رفته، آیه «يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا وَ يُرْبِي الصَّدَقَاتِ» (بقره: ۲۷۶) است. در مثال فوق، چنانچه ملاحظه شد، ربا به معنای زیاده گرفتن در جنس یا پول است که از سوی شرع حرام شده و خداوند نیز اثر آن را نابود می کند. در روایات آمده است: «قال قيل للصادق ﷺ قد نرى الرجل يربي و ماله يكثر فقال يمحق الله دينه و إن كان ماله يكثر؛ خداوند دین فرد را در نتیجه ربا نابود می سازد» (قمی، ۱۳۶۷، ج ۱، ص ۹۳)، اما در صدقات جاریه، که با فعل یربی همراه است، به دلیل حسن نیتی که در آن وجود دارد، افزون می کند. قطعاً مراد خدای تعالی از افزون کردن صدقات، تنها کمیت آن نیست، بلکه اثرات اخروی و معنوی آن، به عنوان نکته ای است که در افزایش صدقات مورد نظر می باشد.

در سایر موارد قرآن کریم، ریشه «ر ب و» و به صورت مصدر ثلاثی مجرد، به معنای افزایش ظاهری و جسمانی به کار رفته است. مانند «رَبَّتْ» (فَإِذَا أَنْزَلْنَا عَلَيْهَا الْمَاءَ اهْتَزَّتْ وَ رَبَّتْ (فصلت: ۳۹)، «رَبَّيَا» (فَأَخْتَمَلِ السَّيْلُ زَبَدًا رَابِيًا (رعد: ۱۷)، «رَبَا» (يَمْحَقُ اللَّهُ الرِّبَا (بقره: ۲۷۶) به کار رفته است. از مجموع آیات و روایات مورد بحث دو نکته حاصل می گردد:

اولاً، ریشه «ر ب ب» و «ر ب و» در قرآن کریم، به شکل ثلاثی مزید به مفهوم رشد و پرورش کیفی و معنوی به کار رفته است. ثانیاً، ریشه «ر ب و»، به شکل مجرد آن در قرآن کریم، به همان معنای افزایش و نمو ظاهری و جسمانی است.

در این بخش، به مهم‌ترین نظراتی که در پژوهش‌های مختلف در باب مفهوم تربیت و ریشه آن وجود دارد، اشاره کرده و سپس، با دلایل عقلی و نقلی، به رد هریک از آنان می‌پردازیم.

۴-۲-۱. تربیت از ریشه «ر ب و»

برخی، پس از بررسی مفاهیم قرآنی و روایی، بر این باورند که واژه «تربیت» از ریشه «ر ب و» صرفاً در حوزه نمو است؛ یعنی بزرگ شدن و بالا رفتن و در واقع از آب و گل درآوردن بچه (ر.ک: شریعتی، ۱۳۹۱؛ عسگری و دوستانی، ۱۳۹۷). مهم‌ترین دلایل این گروه: «اصل بر عدم اعلال» و «کاربردهای قرآنی و روایی واژه تربیت» است. از جمله استدلال این گروه، در تأیید نظر خویش با توجه به آیتی همچون «قَالَ أَلَمْ نُزَكِّكْ فِينَا وَلِيداً وَلَبِئْتَ فِينَا مِنْ عُمُرِكَ سِنِينَ» (شعراء: ۱۸)، این است که اگر منظور از «تربک» در اینجا، تربیت به معنای غیر جسمانی باشد، پس باید تربیت موسوی با تربیت فرعونی یکسان باشد و حضرت موسی علیه السلام نباید در مقابل فرعون قرار گیرد و یا اینکه با توجه به کلام امام علی علیه السلام در مورد انصار که می‌فرماید: «هُمْ وَاللَّهِ رَبُّوْاَ الْإِسْلَامَ كَمَا يُرْبِي الْفُلُوء...» (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، ص ۵۲۸) در اینجا منظور توسعه کمی است، وگرنه کیفیت اسلام، نه بر عهده انصار است و نه بر عهده مردم مدینه و نه هیچ‌کس دیگر.

در رد نظر فوق باید گفت:

اولاً، همان‌گونه که در بخش لغت آوردیم، سه نظر متفاوت «ربو»، «ربب» و «ربأ»، در باب ریشه واژه تربیت وجود دارد.

ثانیاً، چنانچه در باب واژه ریب گفته شد، در زبان عربی تبدیل حرف باء مضاعف به یاء یک قاعده عمومی است که در بسیاری از کلمات، مانند املیت، دسأ، تنظیت به کار رفته که اصل این واژه‌ها املت، دسس، تنظنت بوده است. ثالثاً، بنابر کاربرد اصطلاحی امروزی، تربیت به مفهوم عمومی در جامعه، که همان رشد و کمال معنوی است، از ریشه ریب گرفته شده است. چنانچه قبلاً اشاره شد، رب و مربأ، به‌عنوان عصاره میوه، با پرورش کیفی آن، نه تنها موجب رشد ظاهری آن نمی‌شود، بلکه غلظت مواد آن را نیز افزایش می‌دهد. مربی از همین ریشه در جهت رشد و کمال معنوی فرد تلاش می‌کند. بنابراین، رشد و نمو جسمانی به آن تربیت گفته نمی‌شود. این همان است که به شکل مجرد از ریشه ربو بوده است. البته ممکن است در باب افعال نیز در پاره‌ای موارد بر معنای جسمانی و معنوی دلالت داشته باشد. همان‌گونه که در آیه «يَمْحَقُ اللَّهُ الرَّبَّاءَ وَيُرْبِي الصِّدِّقَاتِ» (بقره: ۲۷۶)، به آن اشاره شد.

رابعاً، در پرسش و پاسخ موسی علیه السلام و فرعون، نوعی استفهام انکاری وجود دارد و این آیه دلیل بر تساوی فرعونی و موسوی نیست؛ زیرا او خود را «رَبِّكُمْ الْأَعْلَى» (نازعات: ۲۴) و موسی را بنده خویش دانسته و از این تعجب می‌کند که چرا موسی تحت تأثیر تربیت او قرار نرفته است و در مقابل او، اظهار فضل و برتری جویی می‌کند؟
خامساً، روایات بسیاری وجود دارد که تربیت به معنای رشد و نمو معنوی مطرح است و اگر رشد جسمانی باشد،

در درجه دوم است که به دو نمونه از آن اشاره می‌شود: امام صادق علیه السلام در روایتی می‌فرماید: «انظر الآن إلى ذوات الأربع كيف تراها تتبع أماتها مستقلة بأنفسها لا تحتاج إلى الحمل والتربية كما تحتاج أولاد الإنس فمن أجل أنه ليس عند أماتها ما عند أمهات البشر من الرفق والعلم بالتربية والقوة عليها بالأكف والأصابع المهيأة لذلك أعطيت النهوض والاستقلال بأنفسها (مفضل بن عمر، بی‌تا، ص ۹۷). همچنین در حدیثی دیگر، در بیان مراحل تکامل کودک می‌فرماید: «لو كان يولد تام العقل مستقلاً بنفسه لذهب موضع حلاوة تربية الأولاد و ما قدر أن يكون للوالدين في الاشتغال بالولد من المصلحة و ما يوجب تربية للأباء على الأبناء من المكلفات بالبر و العطف عليهم عند حاجتهم إلى ذلك منهم ثم كان الأولاد لا يألون آباءهم و لا يألف الآباء أبناءهم لأن الأولاد كانوا يستغنون عن تربية الآباء» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۳، ص ۶۴). در روایت اول، وجه تمایز انسان و حیوان بحث تربیت معنوی و پرورش الهی انسان مطرح است. در روایت دوم، علت عدم کمال عقل از ابتدای طفولیت را ایجاد لذت تربیت و رشد عقل توسط والدین معرفی می‌کند و گرنه برای خداوند متعال هیچ منعی نداشت که انسان از ابتدای خلقت، با عقل کامل به دنیا بیاید.

سادساً، در روایت امام علی علیه السلام دربارهٔ نقش انصار باید گفت: انصار با ایشار در مال و جان، نقش برجسته‌ای در گسترش کیفی و کمی اسلام داشته‌اند. قرآن کریم در آیات مختلفی نیز از آنان یاد می‌کند: «وَالَّذِينَ تَبَوَّأُوا الدَّارَ وَالْإِيمَانَ مِنْ قَبْلِهِمْ يُحِبُّونَ مَنْ هَاجَرَ إِلَيْهِمْ وَ لَا يَجِدُونَ فِي صُدُورِهِمْ حَاجَةً مِمَّا أُوتُوا وَ يُؤْتِرُونَ عَلَى أَنْفُسِهِمْ وَ لَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَ مَنْ يُوقِ شَحْنَ نَفْسِهِ فَاُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ» (حشر: ۹). همچنین، واژه «فلو» در حدیث مورد نظر، که همان پرورش کره اسب است، به‌عنوان نمونه مصداقی برای نقش انصار در گسترش کیفی اسلام، بیانگر این امر است که آنان در گسترش مفاهیم قرآنی و اسلامی نقش داشته‌اند، و گرنه اگر فقط مراد رشد و نمو کمی بود، بسیاری از مردمان سرزمین‌های دیگر نیز در ازدیاد کمی مسلمانان، نقش برجسته‌ای داشته‌اند، مانند بصره، کوفه و ...

۲-۴. تربیت از دو ریشه مختلف

برخی دیگر، از پژوهشگران نیز ریشهٔ تربیت را براساس کتب لغت رباً (رشد جسمانی) و ربب (کمال نفسانی) تفسیر می‌کنند (ر.ک: توسلی، ۱۳۸۶). البته برخی از همین گروه، ریشه سوم ربو را در مفهوم رشد جسمانی به‌کار برده‌اند (ر.ک: احمدزاده، ۱۳۸۹) که قبلاً در دیدگاه اول، به این قسمت پاسخ داده شده است.

در پاسخ به این گروه باید گفت:

اولاً، ریشهٔ تربیت از ربب همان دستاوردی است که در این مقاله بدان اشاره شده است. امروزه مفهوم تربیت در کاربرد عمومی، براساس همین ریشه است که در مفهوم کمال معنوی و رشد روحانی به‌کار می‌رود.

ثانیاً، با مطالعه‌ای که در لغت‌نامه‌های عربی به‌دست آمد، ریشه رباً در باب تفعل معمولاً به‌کار نرفته است و اگر هم به‌معنای رشد جسمانی است، به‌صورت ثلاثی مجرد و یا در ثلاثی مزید، از باب افعال و افتعال به‌کار رفته که

مراقبت و محافظت، از جمله معانی دیگر آن است. عرب برای مراقبت و محافظت از قوم می‌گوید: «وَرَبَّاتُ الْقَوْمِ رَبًّا» و اَرْبَاتُهُمْ أَى: رَبَّبْتُهُمْ» و ریبته از همین ریشه، به معنای دیده‌بان قوم است که در مکانی رفیع از ایشان، در برابر دشمن محافظت می‌کند.

۳-۲-۴. دیدگاه محمد نقیب العطاس

وی با نگرشی مادی، بر مفهوم تربیت به‌نظراتی چند اشاره کرده که خلاصه آن در ذیل می‌آید. عطاس معتقد است: تربیت در لغت‌نامه‌های تازی، با مفهوم کنونی وجود ندارد و مفهوم امروزی آن، ساخته نوپردازی است که آن را در مفهوم آموزش و پرورش به کار برده‌اند. وی در توضیح آیه «وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيْتَنِی صَغِيرًا» (اسراء: ۲۴)، بیان می‌کند که تربیت و رحمت در این آیه، با هم مرتبط است و امری است که شامل آموزش و پرورش نمی‌شود و با آیه «رَبَّنَا وَسِعْتَ كُلَّ شَيْءٍ رَّحْمَةً وَعِلْمًا» (غافر: ۷)، دایره رحمت و علم را از هم جدا کرده است؛ چون تربیت ناشی از رحمت است و آموزش و پرورش را مشمول نمی‌داند و آن را به رشد جسمانی مقید ساخته است. ایشان معتقد است که در آیه «قَالَ أَلَمْ نُرَبِّکَ فِینَا وَلِیْدًا وَ لَبَّتْ فِینَا مِنْ عُمُرٍ مِّنْ سِنِینَ»، تربیت فرعون پروراندن جسمانی اوست و فرعون به آموزش موسی کاری ندارد. وی، به تقلید از برخی از لغت‌نویسان عرب، واژه «ربانی» را نیز به معنای عالم الهی گرفته و بر این باور است که در این مفهوم، نوعی مالکیت علم دیده می‌شود، اما به معنای جاگیر شدن علم که در آموزش و پرورش مطرح است، نمی‌باشد (نقیب العطاس، ۱۳۷۴، ص ۴۷-۵۲).

در پاسخ باید گفت:

اولاً، چنانچه در بخش لغت آورده شد، این واژه در لغت‌نامه‌های عربی از قدیم تاکنون به کار رفته و برخی از آنان، کمال نفسانی و معنوی را نیز در معنای این واژه بیان کرده‌اند. به غیر از اهل لغت، چنانچه در متون روایی قبلاً آورده شد، مفهوم «کمال نفسانی» برای واژه تربیت دیده می‌شود. علاوه بر این، امام کاظم علیه السلام ضمن روایتی هشت خصلت را موجب ورود انسان به بهشت معرفی کرده که یکی از این خصائص، نیک تربیت کردن فرزندان است که با عبارت «أَحْسَنُ تَرْبِیَةِ وَلَدٍ» به آن اشاره شده است: «ثَمَانِیَةِ أَشْیَاءٍ مِنْ کُن فِیْهِ أَدْخَلَهُ اللَّهُ الْجَنَّةَ وَ نَشَرَ عَلَیْهِ الرَّحْمَةَ مِنْ أَوْیِ الْیَتِیمِ وَ بَرِ وَالِدِیْهِ وَ أَحْسَنُ تَرْبِیَةِ وَلَدِهِ...» (کراچکی، ۱۳۵۳، ص ۶۴).

غزالی نیز در بخشی از کتاب خویش می‌نویسد: «کَمَا أَنَّ الْبَدْنَ فِی الْإِبْتِدَاءِ لَا یَخْلُقُ کَامِلًا وَ أَمَّا یُکْمَلُ وَ یَقْوَى بِالنَّشْوِ وَ التَّرْبِیَةِ بِالغِذَاءِ فَکَذَلِکَ النَّفْسُ تَخْلُقُ نَاقِصَةً قَابِلَةً لِلکَمَالِ وَ أَمَّا یُکْمَلُ بِالتَّرْبِیَةِ وَ تَهْذِیْبِ الْاِخْلَاقِ وَ التَّغْذِیَةِ بِالْعِلْمِ (غزالی، بی تا، ج ۸، ص ۱۱۰). او در این عبارت، به تربیت انسان و تغذیه وی، از طریق علم اشاره داشته که این نیز دلیل بر معنای کمال نفسانی برای این واژه، در قرن پنجم است.

ثانیاً، رحمت و علم دو امر متضاد از یکدیگر نیستند، بلکه هر دو به‌عنوان صفات ثبوتی خدای تعالی، به این امر دلالت دارند که رحمت، امری است گسترده در عالم خلقت و بر بخشندگی خداوند دلالت دارد. علم نیز دلیل بر

آگاهی کامل خداوند متعال بر مخلوقات خویش و امور آنان است. همچنین باید گفت: علم هنگامی که از جانب خداوند باری تعالی بر بشر ارزانی شود، خود ناشی از رحمت وی می‌باشد. همان‌گونه که در دو آیه قرآن، علم محصول فضل و رحمت خداوند است. در سوره مبارکه رحمن می‌فرماید: «الرَّحْمَنُ عَلَّمَ الْقُرْآنَ»، و خود را رحمت می‌نامد و براساس همین رحمت قرآن تعلیم می‌دهد. همچنین در آیه «وَ أَنْزَلَ اللَّهُ عَلَيْكَ الْكِتَابَ وَ الْحِكْمَةَ وَ عَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُنْ تَعْلَمُ وَ كَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا» (نساء: ۱۱۳)، پس از بیان اعطای علم به پیامبرش، این علم را ناشی از فضلی می‌داند که همواره بر وی ارزانی داشته است. بنابراین، علم، رزق، رشد، فلاح و سایر موهبات الهی هنگامی که بر انسان اعطاء می‌گردد، ناشی از رحمت اوست.

درباره واژه «ربانی» نیز باید یادآور شد که این واژه معمولاً درباره عالمان الهی، عالمان یهود یا سایر دانشمندان الهی در مکاتب دیگر به کار رفته و برخی ریشه آن را سریانی یا عبری دانسته (ازهری، ۱۴۲۱ق، ج ۱۵، ص ۱۳۰؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۳۳۷). برخی دیگر، آن را منسوب به رب می‌دانند (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۴۰۴؛ زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۵). در هر صورت، ربانی به عالمانی اطلاق می‌شود که با خدای تعالی ارتباطی خاص برقرار می‌کنند.

در مفهوم رب چنانچه قبلاً آورده شد، خداوند را از این جهت رب گویند که با مالکیت مدیرانه، به تدبیر امور بندگان خویش می‌پردازد و آنان را با تعلیم و تربیت، به سمت خویش سوق می‌دهد. اگر تربیت انسان امری فراگیر و دائمی نباشد، وی نمی‌تواند به مقام ربانی دست یابد. بنابراین اینکه گفته شود در واژه ربانی، فقط مالکیت علم مطرح است و معنای جایگزین علم ندارد، کاملاً خطاست. علاوه بر این، در قرآن کریم زمانی که بحث پرورش مخلوقات و تدبیر و تربیت آنان مطرح است، خداوند خود را ربّ العالمین معرفی می‌کند و وقتی بحث مالکیت به میان آید، خداوند مالک یوم الدین است؛ زیرا از صفاتش در قیامت آنچه بارزتر است، همان مالکیت اوست که در آیه «لِمَنْ الْمُلْكُ الْيَوْمَ لِلَّهِ الْوَاحِدِ الْقَهَّارِ» (غافر: ۴۰)، به آن اشاره شده است. از این‌رو، در ردّ نظرات این نویسنده، به‌طور کلی باید گفت: مفهوم تربیت و آموزش و پرورش، به‌معنای امروزی کاملاً با مفهوم قدیم که همان کمال نفسانی و رشد معنوی است، سازگار می‌باشد.

۵. نتایج و دستاوردهای علمی

از مجموع مطالب بیان شده درباره واژه تربیت و مفهوم آن، به‌دست می‌آید که:

۱. لغت‌نویسان سه ریشه ربو، رب و ربأ را برای این واژه در نظر گرفته‌اند، اما مصدر ربب با مفهوم کنونی آن کاملاً مطابق است.
۲. ریشه ربأ و ربو در ثلاثی مجرد به مفهوم رشد جسمانی و در ثلاثی مزید، علاوه بر رشد جسمانی، در معنای کمال نفسانی نیز به کار رفته است.
۳. ریشه ربب در ثلاثی مجرد و مزید، به‌معنای رشد معنوی و کیفی به کار رفته است.

۴. تربیت از ریشه رب، چنان بروز دارد که حتی در صورت کاهش مادی، شاهد افزایش کیفی هستیم.

۵. در مفهوم قرآنی و روایی، تربیت از ریشه رب در ثلاثی مجرد، به معنای رشد جسمانی و در ثلاثی مزید، به مفهوم رشد معنوی به کار رفته است. اما کاربرد آن در معنای دوم، بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد.

۶. نظراتی که مفهوم تربیت را فقط رشد جسمانی می‌داند، کاملاً خطا بوده و هیچ‌گونه توجیه قرآنی و روایی ندارد. این واژه فقط در ثلاثی مجرد ریشه رب و رباً چنین مفهومی را دارد.

۷. کاربرد امروزی آموزش و پرورش، کاملاً مطابق با مفهوم گذشته تربیت که همان رشد جسمانی و کمال نفسانی و معنوی است، می‌باشد و مطابق با مفهوم قرآنی و روایی آن است.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۸۷، ترجمه محمد دشتی، قم، مؤسسه تحقیقاتی امیرالمؤمنین (ع).
- ابن اثیر، مبارک‌بن محمد، ۱۳۶۷ق، *النهاية في غريب الحديث والأثر*، ج چهارم، قم، مؤسسه مطبوعاتی اسماعیلیان.
- ابن درید، محمدبن حسن، ۱۹۸۸م، *جمهرة اللغة*، بیروت، دارالکتب للملایین.
- ابن سیده، علی بن اسماعیل، ۱۴۲۱ق، *المحکم و المحيط الأعظم*، ج دوم، بیروت، دارالکتب العلمیة.
- ابن فارس، احمدبن فارس، ۱۴۰۴ق، *معجم مقاییس اللغة*، قم، مکتب الاعلام الاسلامی.
- ابن منظور، محمدبن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، ج سوم، بیروت، دارصادر.
- احمدزاده، محمد عالم، ۱۳۸۹، «مفهوم‌شناسی واژه تربیت در قرآن کریم»، *راه تربیت*، ش ۱۳، ص ۱۳-۳۳.
- ازهری، محمدبن احمد، ۱۴۲۱ق، *تهذیب اللغة*، بیروت، داراحیاء التراث العربی.
- بستی سجستانی، اسماعیل بن احمد، بی تا، *المراتب فی فضائل امیرالمؤمنین و سید الوصیین علی بن ابی طالب (ع)*، تهران، دلیل ما.
- توسلی، طیب، ۱۳۸۶، «مفهوم تربیت از دیدگاه شاعران، ادیبان و اندیشمندان زبان فارسی»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ش ۳ و ۴، ص ۱۳۷-۱۵۷.
- جوهری، اسماعیل بن حماد، ۱۳۷۶ق، *الصحاح*، بیروت، دارالعلم للملایین.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، *مفردات الفاظ القرآن*، بیروت، دارالقلم.
- زبیدی، محمدبن محمد، ۱۴۱۴ق، *تاج العروس من جواهر القاموس*، بیروت، دارالفکر.
- شریعتی، سید صدرالدین، ۱۳۹۱، «بررسی واژه تربیت در قرآن و سنت (نقدی بر به‌کارگیری واژه تربیت در معانی دینی)»، *روانشناسی تربیتی*، ش ۲۳، ص ۶۱-۷۲.
- شیبانی، ابوعمر، ۱۹۷۵م، *الجیم*، قاهره، هیئة العامة لشؤون المطابع الامیریة.
- صاحب، اسماعیل بن عباد، ۱۴۱۴ق، *المحیط فی اللغة*، بیروت، عالم الکتب.
- طباطبائی، سید محمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، ج پنجم، قم، دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- عبدالباقی، محمد فؤاد، ۱۳۷۸، *معجم المفهرس لألفاظ القرآن الکریم*، ج نهم، طهران، اسلامی.
- عسگری، زهرا و علیرضا دوستانی، ۱۳۹۷، «نقدی بر کفایت معنایی واژه تربیت و ارائه بدیل‌هایی برای آن»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۱، ص ۷۳-۸۴.
- غزالی، محمدبن محمد، بی تا، *احیاء علوم الدین*، بی جا، دارالکتب العربی.
- فخرالدین رازی، ابوعبدالله محمدبن عمر، ۱۴۲۰ق، *مفاتیح الغیب*، ج سوم، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- فراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۰۹ق، *العین*، ج دوم، قم، هجرت.
- فیروزآبادی، محمدبن یعقوب، ۱۴۱۵ق، *القاموس المحيط*، بیروت، دارالکتب العلمیة.
- فیومی، احمدبن محمد، ۱۴۱۴ق، *مصباح المنیر فی غریب الشرح الکبیر للرافعی*، ج دوم، قم، دارالهجرة.
- قرشی، علی اکبر، ۱۳۷۱، *قاموس قرآن*، ج ششم، تهران، دارالکتب الاسلامیة.
- قمی، شیخ عباس، ۱۲۸۴، *کلیات مفاتیح الجنان*، ج هفتم، قم، الهادی.
- قمی، علی بن ابراهیم، ۱۳۶۷، *تفسیر قمی*، ج چهارم، قم، دارالکتب.
- کراچکی، محمد بن علی، ۱۳۵۳، *معدن الجواهر و ریاضة الخواطر*، ج دوم تهران، المکتبة المرتضویة.
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی، ۱۴۰۳ق، *بحارالانوار*، ج دوم، بیروت، داراحیاء التراث العربی.
- مصطفوی، حسن، ۱۴۳۰ق، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، ج سوم، بیروت، دارالکتب العلمیة.
- معمربن مثنی، ابوعبیده، ۱۳۸۱ق، *مجاز القرآن*، قاهره، مکتبة الخانجی.
- مفضل بن عمر جعفی، بی تا، *توحید مفضل*، ج سوم، قم، داورى.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دارالکتب الاسلامیة.
- نقیب العطاس، محمد، ۱۳۷۴، *درآمدی بر جهان‌شناسی اسلامی*، تهران، مؤسسه مطالعات اسلامی.

تأثیر و نقش قوامیت مرد در خانواده بر تربیت فرزند؛ با رویکرد روان‌شناسی مثبت

مریم رستگار / دانشجوی دکتری مدرسی معارف اسلامی، دانشگاه قم

A.vafaei93@mihanmail.ir

کلیه اعظم وفاقی / استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه قم

محمدرضا احمدی محمدآبادی / استادیار گروه روان‌شناسی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

علی پیرهادی / مدرس دانشگاه فرهنگیان

دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۰۹ - پذیرش: ۱۴۰۰/۰۸/۲۴

چکیده

فرزندآوری و استمرار نسل، از اهداف اصلی تشکیل خانواده می‌باشد، اما رسالت برتر، تربیت و پرورش فرزند است که نیازمند وقت و توان کافی، آرامش و آسایش است تا با کنش و واکنش‌های مناسب، فرزند نیز از تعادل روانی، اخلاقی و هماهنگی بیشتر شخصیتی برخوردار شود. الگوهای ساختار قدرت در خانواده، تأثیر به‌سزایی در این مقوله دارد. این پژوهش، درصدد بررسی نقش و تأثیر «قوامیت» به‌عنوان الگوی برگزیده قرآن از ساختار قدرت خانواده - در تربیت و تعالی فرزند است که به روش توصیفی - تحلیلی، سامان یافته است. یافته‌های پژوهشی حاکی از این است که مهم‌ترین راه ایجاد الگوی سالم در احترام به والدین، با نهادینه‌سازی فرهنگ قدردانی در فرزندان، استفاده بهینه از فرصت والدگری والدین، برقراری روابط محترمانه و صمیمانه بین فرزندان، رشد و تقویت سلامت جسمی - شخصیتی فرزندان، تقویت و رشد نقش جنسیتی فرزندان، آموزش و نهادینه‌سازی غیرت و حیای فرزندان است که علاوه بر رضامندی و تحکیم خانواده ارتباط مستقیمی با تعالی جامعه نیز دارد.

کلیدواژه‌ها: قوامیت، تربیت فرزند، الگوی تربیتی قرآن، ساختار قدرت خانواده، روان‌شناسی مثبت.

در اندیشه اسلامی، فرزند هدیه و امانت الهی و فرزندآوری، از اهداف اصلی و مهم تشکیل خانواده می‌باشد. اما رسالت برتر، تربیت و پرورش فرزند است؛ فرزندان که زنجیره پیوند دنیا و آخرت و تعیین‌کننده سعادت و کمال مادی و معنوی هستند. البته این مسئولیت خطیر و مهم، نیازمند برنامه، وقت، توان کافی، آرامش و آسایش است تا با کنش و واکنش‌های مناسب، فرزند از تعادل روانی، اخلاقی و هماهنگی بیشتر شخصیتی برخوردار شود. برخلاف شبهات مطرح و تلاش‌هایی که «قومیت مرد در خانواده» را مورد تردید و سؤال قرار می‌دهند، این نوشتار بر این فرضیه مبتنی است که الگوی قرآنی قومیت (نساء: ۳۴)، بر مبنای تفاوت‌های جنسیتی، ظرفیت مثبت در نیل به خانواده کارآمد است. به‌خصوص با تحولات اجتماعی معاصر و تأثیر چشم‌گیر آن بر دگرگونی ارزش‌ها به‌ویژه ساختار قدرت در خانواده اهمیت بحث روشن خواهد شد. افزون بر اینکه به جهت عدم تبیین دقیق آن، با اشکالاتی روبه‌رو است که نمونه آن نگاه تبعیض‌گونه به قومیت در تقسیم وظایف، نقش‌ها، انتساب‌ها و اختصاص‌ها در کنوانسیون رفع تبعیض است. درحالی‌که تشریح تفاوت‌های حقوقی زوجین در قرآن کریم، حاکی از هم‌سویی طبیعت و شریعت و فارغ از هرگونه تبعیض است! متأسفانه آثار کاربردی این طرح الهی بر کارآمدی خانواده، در پرورش و تربیت فرزندان مورد غفلت واقع شده است. علاوه بر اینکه، امروزه بررسی و تحلیل علمی با رویکرد تجربی روان‌شناسی مثبت برای نیل به فهم مشترک، به جهت اقبال بیشتر، مؤثر و کارسازتر خواهد بود. با توجه به جای خالی آن در مباحث معرفتی، برنامه‌های آموزشی و تربیتی، از اهمیتی دوچندان برخوردار است.

این نوشتار، با روش توصیفی تحلیلی، به تأثیر و نقش قومیت در تربیت و پرورش بهینه فرزندان، بر مبنای یافته‌های روان‌شناسی مثبت است که در تبیین این مطلب، پس از توصیف و تبیین مفاهیم و تبیین انواع الگوهای ساختار قدرت، در مقایسه با الگوی قرآنی، مورد بررسی تحلیلی از زوایای مختلف قرار می‌گیرد. با نظر به هماهنگی تکوین و تشریح در اسلام، فرضیه هماهنگی نتایج طرح قومون و روان‌شناسی مثبت، پیش‌بینی می‌شود که در ابعاد مختلف می‌توان تأثیرات کاربردی آن را در تربیت فرزند مشاهده کرد؛ از جمله استفاده بهینه از فرصت والدگری والدین، ایجاد الگوی سالم در احترام به والدین، با نهادینه‌سازی فرهنگ قدردانی و تشکر در فرزندان، برقراری روابط محترمانه و صمیمانه بین فرزندان، رشد و تقویت سلامت جسمی و شخصیتی فرزندان، تقویت و رشد نقش جنسیتی در فرزندان.

علاوه بر نتایج کاربردی روان‌شناختی و تأیید روش تجربی آن، در نیل به رضایتمندی خانوادگی، شبهات مطرح در آن نیز رفع می‌گردد.

۱. تعریف واژگان

۱-۱. خانواده

نگرشی که هم‌جنس‌بازی و زناشویی خارج از عقد نکاح را مجاز می‌داند، حدود و تعاریف خانواده، گسترده و در عین

حال سردرگم است، تئودورگرینشتین، نویسنده غربی، که مشکل اساسی مطالعات خانواده را عدم وجود تعریف مورد وفاق می‌داند (گرینشتین، ۱۳۸۹، ص ۱۷)، خود دو تعریف ارائه می‌دهد: «زوج‌های ازدواج کرده صاحب فرزند»، «زوج‌های (ازدواج کرده / ازدواج نکرده) صاحب فرزند» (همان). این تحیر، نه تنها در تعریف خانواده، که در کارکردها، حقوق و وظایف متقابل و... مشهود است. در اسلام، تعریف و فعلیت خانواده با پیش فرض پیوند مقدس نکاح، ارزشمندترین بنیان نزد خداوند است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۳۲۹) و هر نوع ارتباط فارغ از نکاح، نامشروع و خارج از عنوان خانواده است و مشهور متبادر از آن، طبیعتاً مستلزم ازدواج و قیود آن و غیرمستقیم، تعیین و تحدیدکننده تعاریفی به‌دور از ابهام است: «گروه متشکل از افرادی که از طریق پیوند زناشویی همخونی و با پذیرش (به‌عنوان فرزند)، با یکدیگر با عنوان شوهر، زن، مادر، پدر، برادر و خواهر در ارتباط متقابل‌اند و فرهنگ مشترکی پدیدآورده و در واحد خاصی زندگی می‌کنند» (ساروخانی، ۱۳۷۵، ص ۱۵۹).

در زبان دین «اهل» معادل خانواده؛ به‌معنای ازدواج، اختصاص، انس و الفت (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۴، ص ۸۹؛ ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۱، ص ۲۹)، اشاره به شاخصه خانواده در «ایجاد انس به‌همراه احساس تعلق و اختصاص» است که دایره شمول آن متفاوت می‌شود. فرزند نوح نبی خارج از عنوان اهل نوح (هود: ۴۶) و نسل‌های بعد از نبی اکرم ﷺ داخل در آن‌اند (احزاب: ۳۳) (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۱، ص ۱۷۱؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۹۷).

۱-۲. قوامیت

اصطلاح قرآنی «قوامیت» در مشروعیت «قدرت بیشتر مرد در خانواده» با وجود شرایط و قیودی است. از «قدرت» تعاریف مختلفی در دست است که معروفترین آن تعریف وبر است: «موقعیتی که در آن فرد بتواند خواست خود را علی‌رغم هر مقاومتی اعمال کند» (وبر، ۱۳۹۲، ص ۹۰). عمده تعاریف دیگر، متأثر از این تعریف و به‌معنای عام «توانایی کنترل اعمال سایر افراد علی‌رغم میلشان» است. در تمامی تعاریف، «تصمیم‌گیری» هسته اصلی و محوری قدرت و به‌معنای اعمال نظر و زدن حرف آخر در: هزینه‌ها، خرید امکانات، تعداد موالید، تربیت (مهدوی و صبوری خرمشاهی، ۱۳۸۲، ص ۳۱-۴۷)، ازدواج، استقلال فرزندان و... است. البته برخی، اقتدار را عموم و خصوص مطلق قدرت و از نوع دموکراتیک و مشروع، ناشی از شایستگی‌های فکری و معنوی، دانسته‌اند (جوادی آملی، ۱۳۸۴، ص ۱۳۰). معنای مدنظر در این نوشتار، قدرت مشروع و قانونی و به‌معنای اخیر آن و به اصطلاح قرآنی «قوامیت» است. صیغه مبالغه قوام و مشتقات آن در معانی مختلف: نظام و شالوده، رعایت عدالت، خوش‌رفتاری، انفاق، مراقبت، اصلاح، مراعات حال و... آمده است (ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۵، ص ۲۳۳؛ طریحی، ۱۳۷۵، ج ۶ ص ۱۴۲؛ راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۶۹۰). «قوامیت خانواده»، محافظت، رفع نیازمندی و رعایت حال (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۵، ص ۲۳۳؛ صافی، ۱۴۱۸ق، ج ۵، ص ۳۰)، «قوام» مسئول قیام امور دیگر اشخاص و محافظت بسیار است (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۴، ص ۳۴۴).

۱-۳. تربیت

با وجود اختلاف نظر در ریشه‌واژگانی تربیت، که از ریشه «رب» یا «ربو» یا «ربی» است، می‌توان از تعاریف مختلف واژگانی آن، به تعریف واحد رسید و آن را از اصل واحد و به معنای رشد و گسترش همراه با فضل و زیادت آن است (مصطفوی، ۱۳۶۰، ج ۴، ص ۳۴). این اصطلاح عام شامل تمامی مراتب و ابعاد رشد، نشو و نمو و در کمیت‌ها و کیفیت‌های مختلف مادی و معنوی است (همان، ص ۳۷) که در مورد هر چیز (گیاهان، حیوانات و...) با قابلیت رشد، به کار می‌رود. از جمله انسان که رشد او در ابعاد مختلف است.

صاحب نظران تربیتی، روان‌شناختی، اجتماعی، فلسفی و... با توجه به مبانی فکری خود، تعاریف مختلفی از اصطلاح «تربیت» ارائه داده‌اند؛ «تعالی جسم و روح به بالاترین پایه کمال و جمال»؛ «مهیاسازی انسان برای زندگی کامل»؛ «هنر آماده‌سازی افراد برای زندگی به نحوی که صاحب دانش، اخلاق و دین شوند» (قرایی مقدم، ۱۳۷۵، ص ۱۴)؛ «عملی که نسل بزرگسال بر روی نسل ناپخته به منظور انگیزش و پرورش شماری از حالات جسمانی، عقلانی و اخلاقی انجام می‌دهند» (دورکیم، ۱۳۷۶، ص ۵۵)؛ «پرورش استعدادهای درونی و بالقوه فرد و به فعلیت درآوردن و پروراندن آن» (مطهری، ۱۳۸۳، ج ۲۲، ص ۵۵۱). به طور کلی، تربیت «فرایندی جهت رساندن شیء مورد نظر از حالتی به حالت دیگر آن است» که می‌توان از آن به هنر و مدیریتی انسانی یا مهندسی حرفه‌ای یاد کرد که فرد را در جنبه‌های مختلف جسمی و روحی می‌پروراند تا اوصاف اخلاقی، دینی و عقلانی در او شکوفا، تقویت و نهادینه گردد.

۱-۴. روان‌شناسی مثبت

علم روان‌شناسی، با دو رویکرد عمده: نگاه معمول درمان‌گرایانه به اختلالات (اضطراب، افسردگی و...) و نگاه مثبت‌نگر در تمرکز بر داشته‌ها و نقاط قوت برای نیل به زندگی رضایتمند است که سابقه آن در آثار مازلو مشهود است. عنوان روان‌شناسی مثبت، به اواخر سده بیست با ریاست سلینگمن در انجمن روان‌شناسی امریکا برمی‌گردد (پترسون، ۲۰۰۶، ص ۴)، که مهم‌ترین سرفصل‌های آن «رضامندی» (Satisfaction) شادکامی و بهزیستی روانی (Subjective Well-being) (SWB)، از طریق افزایش آگاهی، استفاده بهینه فرصت‌ها و در نتیجه، شکوفایی و پرورش استعدادهاست. مسئله مبانی این نوشتار، که با نگاه پیشگیرانه با مجموعه افکار متکی بر جنبه‌های مثبت و نقاط قوت قوامیت مرد، بر تربیت فرزندان پایه‌گذاری شده است.

۲. قوامیت الگوی اسلامی مدیریت در خانواده

ضرورت گفتگو درباره الگوهای ساختار قدرت، آنگاه قابل درک است که به نقش اساسی و تأثیر زنجیروار آن در شکوفایی استعدادها، پرورش افراد سالم و رشید و نیل به زندگی رضایتمند توجه شود (صفورایی پاریزی، ۱۳۸۸، ص ۱۱). تاریخ جوامع و امم، چهار مدل عمده از الگوی ساختار قدرت در خانواده را شاهد بوده است:

- حاکمیت مرد (پدرسالاری Patriarchy) یا زن (زن‌سالاری Matriarchy) با ریاست مقتدرانهٔ یک‌تن (زارعی توپخانه و همکاران، ۱۳۹۲ الف، ص ۵۶).

- خانوادهٔ دموکراتیک (Democratic family) با تشریک مساعی، حفظ برابری و احترام متقابل (مکی و میبل، ۱۳۸۷، ص ۸۱).

- حوزهٔ مستقلانهٔ زن و مرد، با نظارت مستقلانه در حیطهٔ نقش‌های اختصاصی برآمده از کارکردهای جنسیتی (مهدوی و صبوری خرمشاهی، ۱۳۸۲، ص ۳۳).

به‌نظر اکثریت محققان، با توجه به اصول روان‌شناختی، بازخورد اقتدار مرد، سلامت روان، سازگاری و تربیت فرزندان، کارآمدی و رضایتمندی خانوادگی است (پارسونز، ۱۹۹۵، ص ۴۵؛ ارسطو، ۱۳۸۶، ص ۳۲۵؛ سالاری‌فر، ۱۳۸۹، ص ۶۶؛ زارعی توپخانه و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲۰۵) و خانوادهٔ زن‌سالار، با شکست استعدادها و مختصات شخصیتی مرد و تأثیر عمیق در روان فرزندان، با نواقص عیدیه روبه‌روست (جعفری، ۱۳۶۱، ج ۱۱، ص ۲۷۴). اما علی‌رغم صحه گذاشتن بر ساختار آرمانی، طبیعی و بهنجار مرد مقتدر، اهمیت‌چنان با اشکالاتی در میزان معقول و طبیعی حس سلطه‌جویی مردان روبه‌روست (آیسنک، ۱۳۶۹، ص ۱۷۵-۱۸۳؛ ارسطو، ۱۳۸۶، ص ۳۲۵). جوامع پدرسالار، همواره شاهد بی‌عدالتی مردان بوده است که در پی آن، به‌مرور با جبهه‌گیری تفکر دفاع از حقوق زنان و دگرگونی ساختار ارزشی، مردان از جایگاه تاریخی خود فرو کشیده شدند و با نگاه منفی به مردان و تعارضات جنسیتی، حتی روابط صمیمی و نزدیک زوجین، در رقابتی درآمیخته با دنیای سیاست قرارگرفت (هولمز، ۱۳۸۹، ص ۹۵). این‌گونه جوامع، به‌جای اصلاح و ارائهٔ راهکار مناسب برای بهبود روابط، با قضاوت‌های پیشداورانه، روابط زن و مرد به نمایش قدرت، بدبینی و توهم کنترل نشده مبدل گردید (اسنایدر، ۱۳۹۷، ص ۲۰۹). علاوه بر سوء استفادهٔ سیاست سرمایه‌داری در اشتغال زنان در بازار کار، که با برنامه‌ریزی در اهداف سطح پایین‌تر (همان، ص ۲۰۹-۲۱۲)، نادیده‌انگاری تفاوت‌های جنسیتی (رودز، ۱۳۹۲، ص ۳۳)، افزایش رابطهٔ فردگرا و کاهش همکاری و روابط عاطفی، کانون خانواده را مورد هدف قرار داده‌اند (امانی، ۱۳۹۴، ص ۵۰).

در مقابل ساختار مرد مقتدر، برخی هم ساختار دموکراتیک را کارآمد دانسته‌اند (مکی و میبل، ۱۳۸۷، ص ۸۱؛ زارعی توپخانه و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲۱۳ و ۲۱۴) که در آن، تمامی اعضا دارای حق رأی‌اند و سبک فرزندپروری مقتدرانه، متفاوت از سبک استبدادی، همراه با انتقال مهارت‌های پایداری و خودکنترلی از پدر به فرزندان است (همو، ۱۳۹۲ ب، ص ۱۳۸). بلاد، بهترین و مطلوب‌ترین شیوه را نوعی از دموکراتیک دانسته است که در آن زوجین چون دو دوست در شرایط سخت جزیره‌ای غیرمسکونی، با روابط شدید عاطفی و نیاز متقابل دور از حس ریاست‌طلبی، با تصمیم‌گیری برابره، صمیمانه، حتی دوجانبه همراه با گفتگوی آرام، سازنده و متفاهم زندگی می‌کنند (مهدوی و صبوری خرمشاهی، ۱۳۸۲، ص ۳۳). اما این الگو نیز با نواقصی روبه‌روست. تعبیر غیرمتعهدانهٔ مصاحبت دوستانه، عدم ارائهٔ راهکار برون‌رفت از موارد عدم تفاهم این روابط دوستانه صمیمی، اما مصرّ بر نظر خود، که علی‌رغم ترویج

فرهنگ غرب، این گکو، با وجود جذابیت ظاهری، آرمان‌گرا و غیرواقع‌بین است؛ چرا که استقلال، اداره و سرپرستی همزمان زوجین، عامل تراحم، تضاد و تزلزل خانواده است (ابن‌سینا، ۱۳۱۹، ص ۷۰؛ جعفری، ۱۳۶۱، ج ۱۱، ص ۲۶۷؛ مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ج ۳، ص ۸۰) و کاهش چشمگیر ثبات خانواده و افزایش آمار طلاق، بر ناکارآمدی این الگو دلالت دارد (بستان، ۱۳۹۸، ص ۱۰۴) و همچنان جای ساختاری با کمترین نقص و بیشترین سطح کارآمدی خالی است که قرآن کریم، با ارائه‌ی گویی از توزیع قدرت در خانواده، به خوانشی از نظام مرد مقتدر منطبق بر سیستم‌های ارائه شده در عملکرد سالم خانواده رسیده است. به طوری که برای زمینه‌سازی توأمان بستر «استقلال» و «به هم وابستگی» در خانواده، بهترین صورت رشد روان اجتماعی اعضای خانواده را فراهم می‌سازد تا ضمن ارزشمندی نظرات افراد، یکپارچگی کل سیستم و استقلال عملکردی اعضای خود را حفظ کند (مینوچین، ۱۳۸۳، ص ۱۹۱ و ۱۹۲): آزادی معقول درون محدودیتی منطقی، رهبری قاطع محترمانه، مبتنی بر منطق، فارغ از بار سلطه و تعارض و بر پایه‌ی اصل مهر و احترام متقابل (مکی و میل، ۱۳۸۷، ص ۹۱؛ ساروخانی، ۱۳۸۴، ص ۴۹). در این طرح، با استفاده از رهنمودهای الهی، ساختاری فارغ از عیوب و نقایص مندرج در ساختار معمول مرد مقتدر و ساختار دموکراتیک به دست می‌آید، به نحوی که با تأمل در آن می‌توان گفت: «قومیت» تصویر و بیان علمی «دموکراتیک مرد مقتدر»، بهترین طرح ممکن «منطبق بر نظام احسن» و مطابق با یافته‌های روان‌شناسی مثبت است که بر قدرت و رهبری مشترک و صمیمی والدین، در رأس قدرت و واگذاری مسئولیت به زن در طول قدرت مرد تأکید دارد (ورام، ۱۴۱۰ق، ج ۱، ص ۶؛ پیرهادی و رستگار، ۱۳۹۹، ص ۲۰۴). با سلسله مراتب و جایگاه برتر والدین نسبت به فرزندان و جایگاه برتر مرد نسبت به زن، علاوه بر فصل الخطاب الهی بر تنازع زوجین بر سر قدرت، به اقتدار برتر مرد مشروعیت می‌بخشد که طبق پژوهش‌ها، آثار مثبتی برای خانواده به همراه دارد (مینوچین، ۱۳۸۳، ص ۱۹۱؛ هی‌لی، ۱۳۷۵، ص ۱۷۷؛ سالاری‌فر، ۱۳۹۵، ص ۱۰۷). با اصل لزوم شفافیت سلسله مراتب، که در سلامت، تحکیم و تعالی، بهنجاری و کارآمدی خانواده مؤثر است (مینوچین، ۱۳۸۳؛ هی‌لی، ۱۳۷۵؛ گلدنبرگ، ۱۳۸۹؛ زیمون، ۱۳۷۹، ص ۲۳۵) و علاوه بر تسهیل در انجام وظایف، امور خانواده سامان می‌پذیرد (میلر، ۲۰۰۸، ص ۱-۴؛ پارسونز، ۱۹۹۵، ص ۴۵). در این نظام، حد و مرز والدین و زیرمنظومه‌های آن، به قدری پررنگ است که اولاً، ضمن حفظ استقلال عملکردی بنابر سن و موقعیت، حتی کودکان از حقوق و مزایای فردی متمایز برخوردارند. ثانیاً، اقتدار والدین در خانواده‌های گسترده، از دخالت بزرگسالان مصون است. ثالثاً، عمل اعضاء در چهارچوب مشخص برآمده از «تکلیف» قرار دارد (مینوچین، ۱۳۸۳، ص ۱۹۲ و ۱۹۹). افزون بر اینکه، مبانی و آموزه‌های اسلامی، به همراه اندازها و تبشیرها، مانع هر نوع استبداد و تضییع حقوق خواهد بود و با مقوماتی چون روح تسلیم و عبودیت در برابر اوامر الهی، اخلاص، رضایت به تقدیر الهی، حس ایشار و... موجب نشاط و مانع رکود اعضای خانواده خواهد بود و با حق تصمیم‌گیری فرزندان در سطح پایین‌تر از والدین، تا جایی که به سلطه و اختلال در روابط والدین

(ابن‌بابویه، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۵۵۸) و در پیروی از والدین، به گناه نینجامد (عنکبوت: ۸؛ لقمان: ۱۵).

۳. مبانی و مؤلفه‌های قومیت مرد در خانواده

در پاسخ به این سؤال که ملاک و منشأ قدرت فرد در خانواده چیست؟ تبیین‌های مختلفی از مبانی و عوامل قدرت در خانواده مطرح شده است که به‌طور اجمالی بدان اشاره می‌شود:

برخی با کمک یافته‌های زیست‌شناختی، عوامل هورمونی یا برتری قدرت بدنی را عامل قدرت مرد نسبت به زن دانسته‌اند (زارعی توپخانه و همکاران، ۱۳۹۲ الف، ص ۵۶). یا یافته‌های روان‌شناختی، ریشه آن را در شخصیت متفاوت زن و مرد، برتری شخصیتی از حیث قدرت بدنی و برخی مهارت‌ها و انگیزش بالاتر در سلطه‌طلبی دانسته‌اند (بستان و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۱۵۵). برخی هم، آن را متأثر از جامعه‌پذیری و خانواده را به جهت دو ساختار تابعیت و فرمانبرداری مکان نابرابری دانسته که با درونی‌سازی گرایش جنسیتی زن و مرد و انتقال آن به فرزندان، موجب تداوم سلطه مرد بر زن شده است (آبوت و والاس، ۱۳۸۸، ص ۲۷). عده‌ای، میزان برخورداری از تحصیلات، شغل و قدرت مالی (صبوری و خرمشاهی، ۱۳۸۲، ص ۳۸)؛ برخی دیگر، با نگاه کارکردگرایانه، قدرت تصمیم‌گیری در خانواده را به کارکرد نقش‌های سنتی جنس مذکر و مؤنث برمی‌گردانند (همان، ص ۳۹). همچنان که برخی نیز الگوی زن‌سالارانه جهان معاصر را برآمده از سیاست جامعه و فرهنگ سرمایه‌داری در جواز ورود زنان به بازار کار، برای به خدمت گرفتن زنان به‌عنوان نیروی کار نیمه‌وقت و کم درآمد انعطاف‌پذیر می‌دانند (آبوت و والاس، ۱۳۸۸، ص ۲۰۳). این وضعیت با انقلاب صنعتی شروع شده که در آن افراد با انتخاب‌های گسترده پیش‌رو، مجبور به ایفای نقش‌های جنسیتی نیستند. برخی نیز آن را برآمده از عوامل متعدد اقتصادی، فرهنگی همراه با عوامل زیستی دانسته‌اند (بستان و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۱۵۷) که به دگرگونی ارزش‌ها، عرف و عادات خانوادگی انجامیده است (میشل، ۱۳۵۴، ص ۸). البته نباید از رویش فردگرایی و جاهلیت مدرن تفکرات فمینیستی (Feminist) در نوع توزیع قدرت در خانواده‌های عصر حاضر غافل ماند که با ورود جدی و با نظریه «نابرابری جنسیتی» (Gender inequality)، در ارجاع ریشه نابرابری و توزیع قدرت به ساختار جامعه و نادیده‌انگاری تفاوت‌های بیولوژیکی شخصیتی زن و مرد، مخالف شدید با کارکردگرایان در توزیع قدرت و تفکیک نقش‌ها و هرگونه سلطه مرد بر زن، با رد منشأ بیولوژیکی، نقش‌ها و نابرابری‌های جنسیتی را برآمده از جامعه‌پذیری می‌دانند (تونگ، ۱۹۹۷، ص ۲۰۶؛ مهدوی و صبوری، ۱۳۸۲، ص ۳۷).

با توجه به این دیدگاه‌ها و مجموع پژوهش‌ها، می‌توان از مهم‌ترین عوامل توزیع قدرت میان زن و شوهر در خانواده را - با درصد ضریب اثرگذاری متفاوت - مجموع عوامل فوق دانست. افزون بر اینکه، انتخاب اینکه چه کسی باید مراقب فرزندان باشد و برای خانه‌داری بیشتر در منزل بماند، براساس ایدئولوژی نقش جنسیت مطلوب است (مهدوی و صبوری، ۱۳۸۲، ص ۳۸). همچنان که سطح ارزشمندی و عزت نفس زوجین، به‌ویژه زن با ورود به

عرصه علم و تحصیل با نقش مثبت و سازنده (شاملو، ۱۳۸۰، ص ۶۴؛ جدیری، ۱۳۹۳، ص ۳۱۴)، می‌تواند بیانگر بیانگر میزان توزیع قدرت زن و مرد و مصونیت روابط خانوادگی از تحریف‌ها، به‌ویژه توسط خود زن باشد. دین اسلام از یک‌سو، با تبیین جایگاه زن و مرد در خانواده و تکریم مقام زن در خانواده به زن اعتبار، شخصیت و عزت نفس بخشید و با ترغیب جامعه انسانی به تحصیل علم، بر ارزشمندی افراد افزود که نمونه آن، زنان موفق در تاریخ اسلام از عصر نبی اکرم ﷺ تاکنون است. آنچه از عنوان «قومیت» بیان شده است، طرحی هوشمندانه و روان‌شناسانه در توزیع قدرت، همراه با تکریم مقام زن در خانواده است. درک و فهم دقیق این امر، نیازمند تأمل و گفت‌وگوهای دقیق علمی فراتر از گنجایش این نوشتار است که به اجمال، مدیریتی که قرآن کریم بر آن انگشت نهاد، متمایز از سایر نظام‌ها، همراه با شروط و قیودی و به‌معنای سپردن مسئولیت و مدیریت خانواده به مرد است که با استناد به دو فراز قرآن کریم، دو امر مستلزم حق قومیت است: «بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ» و «وَمَا أَنْفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ» (نساء: ۳۴)؛ با توجه به تعامل و تدبیر حکیمانه و سیاستمدارانه، مطابق نگاه روان‌شناسانه، تعهد و مسئولیتی متناسب با ویژگی‌های جسمانی، هماهنگ با توانمندی‌ها، همراه با اصول، قواعد، قیود و شروطی است، می‌توان آن را ذیل عنوان مؤلفه‌های قومیت و در راستای پیشرفت مادی و رشد و بالندگی خانواده برشمرد:

۱-۳. اهلیت و صلاحیت عقلی، ایمانی و علمی

طبق قاعده عقلی و سیره عقلایی، مسئولیت ریاست خانواده مانند هر مسئولیت دیگری، به‌طور بدیهی باید فرد واجد شرایط از قبیل بلوغ، اهلیت و رشد باشد، ولایت‌پذیری در قومیت بر مبنای علم، ایمان و عقل و در محدوده طاعت الهی است.

۲-۳. تعهد و خدمت‌گزاری

اسلام با اعطای اقتدار به مرد، او را به خدمت خانواده واداشت، تا قوام، کارگزار و تکیه‌گاه تدبیر، مسئول تأمین نفقه، حفظ دین، عفت و نوامیس خانواده باشد. فقها براساس استدلال قرآن کریم، به قومیت مرد به، توانایی او در تأمین و مدیریت مالی، بر وظیفه شرعی مرد در اداره مالی و اقتصادی خانواده و نفقه، به‌عنوان حق اعضای خانواده متفق‌اند؛ مرد مسئول است تا با تلاش، افراد خانواده را به حس بی‌نیازی برساند (موسوی خمینی، ۱۳۷۸، ص ۴۶۴). او بعد از عقد ازدواج، به تأمین تمام نیازمندی‌های مالی خانواده، به‌شکل شایسته و مناسب، از راه حلال موظف است، حتی اگر ناگزیر به اشتغال در رده‌های پایین جامعه باشد؛ تلاش او در انجام این وظیفه، هم‌وزن جهاد در راه خداست (ابن‌حیون، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۱۵)؛ چرا که کوتاهی مرد در انجام این وظیفه و خست او در خانواده، مشکل‌ساز خواهد بود. از این‌رو، از جمله توصیه‌ها به مردان گشاده‌دستی (حر عاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۳۴)، تأمین مناسب و تقدیر معاش زندگی (مجلسی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۴۵۰) و پرهیز از بخل (آل‌عمران: ۱۸۰)؛ ابن‌بابویه، ۱۳۶۲، ج ۱، ص ۲۷۱) و کوتاهی در تقدیر معیشت است (حمیری، ۱۴۱۳ق، ص ۹۵). همه این توصیه‌ها، به‌منظور فراهم‌سازی آرامش، آسایش اعضاء (ابن‌بابویه، ۱۳۶۲، ج ۱، ص ۲۷۱) بهزیستی و تحکیم خانواده است (مظاهری، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۲۴۹).

بر همین اساس در فقه اسلامی، در صورت تعلل مرد در تأمین نفقه، راه‌هایی برای گرفتن نفقه از وی در نظر گرفته شده است. البته عدم خساست و بخل مرد، نه به معنای عدم تناسب در دخل و خرج، با گشاده‌دستی و سوء مدیریت، از بین بردن امکانات و برآورده‌سازی توقعات غیرواقعی، بلکه به معنای حُسن تدبیر در طبقه‌بندی نیازها، به واقعی و غیر واقعی، ضروری و غیر ضروری، و ایجاد تناسب بین دخل و خرج، و به کارگیری بهینه امکانات است: «سوء تدبیر علت ویرانی است» (لیثی واسطی، ۱۳۷۶، ص ۲۸۱). البته نیازهای خانواده، فراتر از نیازهای مادی است که دربرگیرنده نیازهای علمی و فرهنگی نیز هست (طبرسی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۲۲)؛ این کار، مایهٔ غفران الهی است. مدیر خانواده، نه تنها باید برای تربیت دینی اعضای خانواده برنامه‌ریزی نماید، بلکه موظف است برای تأمین نیازهای علمی و فرهنگی آنان، اقدامات لازم را انجام دهد (نوری، ۱۴۰۸ق، ج ۱۲، ص ۲۰۱).

۳-۳. رعایت موازین شرعی و قواعد اخلاقی

بر قوامیت اصول و قواعد مختلف حاکم است. از جمله حقوق دینی و اصول مهرورزی در خانه حتی در ناخوشایندها (نساء: ۱۹)، تعامل صحیح، معاشرت، رفتار پسندیده و معروف (نساء: ۱۹)، عدالت (مائده: ۸)، مشورت (طلاق: ۶؛ بقره: ۲۳۳) و... تا در سایهٔ آن، شرایطی فراهم شود که خانواده مصون از هر نوع لایبالی‌گری، بی‌مسئولیتی و سلطه‌جویی، ظلم و... به حکمت‌ها، ثمرات و برکات روان‌شناختی آن دست یابند و در مطلوب‌ترین وجه کارآمدی، استعدادها و پتانسیل‌های موجود در خانواده تقویت و شکوفا گردد. این نظام بر پایهٔ حکمت، مصلحت و نظام خیر و شر است. همکاری و تمکین در این نظام، مورد تأیید و جبران الهی است که حساب و کتاب الهی، غیر قابل قیاس بشری و به غیر حساب است (نور: ۳۸)؛ رسالت‌ها، فارغ از هر نوع ظلم، طبق ظرفیت‌ها و مهم باطن و درجه خلوص اعمال و اصل اجر مربوط به آخرت است (اعلی: ۱۷).

۳-۳-۱. عفو و گذشت

در این الگو، وجود عفو و گذشت به عنوان یکی از اصول تعامل اجتماعی، در روابط خانوادگی ضروری است و تبلور آن، در نقش مدیریتی مرد اولاً، در قالب بخشش، تعافل و اغماض اشتباه اعضای خانواده، به عنوان یکی از حقوق آنان است که ثمرهٔ آن، ایجاد صفا، صمیمیت و تأثیر ویژه در اعتلای شخصیت و اصلاح رفتار افراد خانواده است (ابن‌بابویه، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۴۴۱). ثانیاً با پرهیز از سرزنش است (نوری، ۱۴۰۸ق، ج ۱۴، ص ۲۶۱)، تا آتش لجاجت را شعله‌ور نسازد (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۹۴) که عفو، گذشت و اغماض مرد، نشانهٔ اقتدار، بزرگواری و تدبیر مرد، در حل مشکلات، در فضایی صمیمی و با صحبت دلسوزانه است و ثمرهٔ آن، زندگی آرام و لذت‌بخش، آخرتی امن و عاقبت به خیری همهٔ افراد خانواده است.

۳-۳-۲. صداقت

صداقت یا در گفتار و رفتار است، یا در امر خارجی و یا معنوی، و معنای جامع صدق، مطابقت با واقع است (راغب،

۱۴۱۲ق، ص ۴۷۹). بهترین سرمایه زندگی و موروثی انسان (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ص ۶۵) و عدم صداقت مرد با افراد خانواده، به معنای بی‌اعتمادی خانواده نسبت به اوست. همچنان که صدمات بسیاری بر سلامت خانواده، از جمله تأثیرات تربیتی منفی بر خانواده وارد می‌کند. به همین دلیل، همواره وفای به عهد، نسبت به فرزندان، مورد توصیه اهل بیت علیهم‌السلام بوده است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۴۹).

۳-۳-۳. حفظ مودت و رحمت

طبق آیه بیست و یکم سوره روم، ازدواج واقعیت برآمده از سرشت زن و مرد و بر اساس مودت است که تحقق، فعلیت و تداوم آن، مستلزم پابندی به اصولی است. از جمله برخورد عادلانه با خانواده، که مطالبه خداوند از بندگان است (مانده: ۸۰)، به خصوص مرد به‌عنوان یکی از ارکان مهم خانواده، اولی به رعایت آن است. همچنین، در تقسیم‌بندی وظایف، پدر در کانون خانواده، پیوسته در جایگاه نوعی قضاوت و شهادت است و بیش از هر کس، سزاوار رعایت عدالت و تقواست؛ چرا که حق قوامیت و حاکمیت با اوست، نه حق تحکیم. چنین حاکمیتی، تنها با رعایت عدالت عملی است. از آنجاکه عدالت اجتماعی افراد در خانواده شکل می‌گیرد، رفتار عادلانه والدین، به‌ویژه مدیر خانه برای تعالی نظام تربیتی، ترسیم و تحکیم بنای عدالت در خانه، ضروری به‌نظر می‌رسد.

۳-۳-۴. خوش‌رویی و خوش‌خلقی

خوش‌خلقی، نرم‌خویی، خوش‌سخنی و گشاده‌رویی با دیگران است (ابن بابویه، ۱۴۱۳ق، ج ۴، ص ۴۱۲؛ نراقی، بی‌تا، ج ۱، ص ۳۴۲). خوش اخلاقی مرد در خانه، آن است که همواره و در هر شرایطی، با گشاده‌رویی، زبانی ملایم و برخوردی شاد و محبت‌آمیز با افراد خانه روبه‌رو شود، به‌نحوی که این برخورد هرچند با تمرین و ممارست، به‌عنوان طبیعت ثانویه وی، در او نهادینه گردد. در اندیشه غایت‌گرای اسلامی، به خوش‌خلقی به‌جهت نتایج مطلوب آن، با کثرت و تواتر روایات، نهایت اهتمام شده است؛ چراکه از بزرگترین زمینه‌ها و فرصت‌های پرورش توانایی‌ها و استعدادها اعضای خانواده است. در این میدان، ضمن بروز ارزش‌های وجودی، حرفه‌ای، علمی، عقلی و مدیریتی خود، به شکوفایی استعدادها و دیگران کمک کند. این حسن خلق، عامل موفقیت پیامبر گرامی اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم و گسترش اسلام است (آل عمران: ۱۵۹) که بدخلقی ترسناک‌تر از هر ترس و عامل تنهایی است (تیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۶۲۴-۷۸۳) و عیش خالص! (طبرسی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۱۸) و رحمت الهی، در خوش‌رویی با اهل خانه است (ابن بابویه، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۴۴۳).

۳-۴. قوامیت و مسئولیت مراقبت و کنترل

از منظر اسلام، دین و رعایت ارزش‌های دینی، اساسی‌ترین عامل امنیت و آرامش درونی جامعه و خانواده است (لیثی واسطی، ۱۳۷۶، ص ۱۷۰)، به‌ویژه مرد در جایگاه قوامیت مأمور به آن است (تحریم: ۶). بی‌توجهی مرد به ارزش‌های دینی، پیش از گرفتاری اعضای خانواده به آتش دوزخ، در همین دنیا، آنها را در آتش احساس ناامنی

خانوادگی و انواع مشکلات ناشی از آن می‌سوزاند، از جمله این ارزش‌ها نماز است: «...أَقِمِ الصَّلَاةَ إِنَّ الصَّلَاةَ تَنْهَى عَنِ الْفَحْشَاءِ وَالْمُنْكَرِ...» (عنکبوت: ۴۵) که مرد نه تنها خود، بلکه بر اوست که افراد خانه را بر انجام نماز طوری آماده کند که خودشان به انجام آن مهیا شوند و در این مهم، شکیبایی و صبر را پیشه سازد (طه: ۱۳۲). ریشه اصلی هر خیر، سعادت، برکت و رحمت و حتی عامل اصلی نهی از فحشاء و منکر، همین ذکر الله است که برتری آن، به جهت نقش مبنایی در یاد خدا به عنوان روح عبادات (طه: ۱۴) و مایه حیات قلوب و آرامش دل‌هاست (رعد: ۲۸) و ترک آن، سختی حیات را به همراه دارد (طه: ۱۲۴) که اصولاً تنگی زندگی، بیشتر به خاطر کمبودهای معنوی و فقدان غنای روحی است (طه: ۱۲۴).

۳-۵. قوامیت مبتنی بر غیرت

از جمله عوامل مهم حفظ عفاف و پاکدامنی خانواده از بلهوسی، غیرت مرد، حمایت، مراقبت و توجه او به نیازهای عاطفی زن و فرزندان است. اهمیت غیرت به حدی است که در روایات، نشانه ایمان مرد (نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، ص ۴۹۱) و از صفات خداوند است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۵۳۵)، که در پناه غیرت و حمیت متعادل مرد (متقی هندی، ۱۴۰۱ق، ج ۳، ص ۳۸۶) در خانواده، احساس لذت بخش و مطلوب امنیت و اعتماد به وجود می‌آید؛ چرا که توجه مرد به عفاف خانواده، نشانه علاقه وی بر حفظ حریم و سلامت اخلاقی خانواده است و در افزایش عشق و محبت افراد، به مرد مؤثر است.

۳-۶. قوامیت همراه با نگاه ارزشی و حس تعهد

اقتدار کارآمد، فارغ از هر نوع ترجیح جنسیتی، همراه با مَلَک انسان‌سالاری و تقوا (جعفری، ۱۳۶۱، ج ۱۱، ص ۲۷۴)، مبتنی بر حکمت الهی و در راستای تحقق و تداوم نظام احسن خلقت است که به استبداد، تضییع حقوق و رکود اعضای خانواده نمی‌انجامد (زارعی توپخانه و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۲۱۲؛ ذوالفقاریور و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۳۶). از نظر اسلام، احترام به مسلمان وظیفه شرعی است و اهانت جایز نیست (دبلمی، ۱۴۰۸ق، ص ۴۱۷). به طور حتم و به طریق اولی، به اهل خانه مجاز نیست. از جمله مَلَک برتری مردان، نوع تعامل آنان با خانواده است (نوری، ۱۴۰۸ق، ج ۱۴، ص ۲۵۵).

با توجه به مؤلفه‌های قوامیت، می‌توان با بررسی علمی، با رویکرد روان‌شناسی مثبت به تأثیر و نقش قوامیت با تمامی اصول و مؤلفه‌های آن، به‌ویژه در تربیت و پرورش فرزندان دست یافت:

۳-۶-۱. اثرات مثبت قوامیت مرد در خانواده بر تربیت فرزندان

به نظر می‌رسد، از جمله مداخلات روان‌شناختی اسلام در تربیت بهینه فرزند، الگوی بی‌بدیل «قوامیت» است (سالاری‌فر، ۱۳۸۹، ص ۷۷). در این الگو، حق تصمیم‌گیری فرزندان در سطح پایین‌تر از والدین، تا جایی است که به سلطه و اختلال در روابط والدین نینجامد (ابن بابویه، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۵۵۸). پژوهش‌های روان‌شناسانه

(مینوچین و همکاران، ۱۳۸۳)، اسلام‌شناسانه (بستان و همکاران، ۱۳۸۳) یا آماری (زارعی توپخانه و همکاران، ۱۳۹۲)، مؤید چنین سیستمی است. قوامیت مرد در اسلام در درجه اول، به جهت ساختار و مؤلفه‌های خاص آن و در درجه دوم، به جهت نتایج کاربردی آن در تعریف و تبیین نقش، عملکرد و تقسیم وظایف والدین در دو قلمرو مدیریتی و والدگری، می‌تواند تأثیرات به‌سزایی در تربیت فرزندان داشته باشد که به نمونه‌های بارز آن، با تکیه بر دانسته‌های تجربی روان‌شناسی مثبت اشاره کرد:

۱-۶-۳. فراهم‌سازی بستر مناسب جهت استفاده بهینه از فرصت والدگری مادر

از مبانی روان‌شناختی مؤثر در ارتباط با تربیت فرزند، نوع نگرش والدین به جهان و انسان است. در اندیشه اسلامی، میل به فرزند و استمرار نسل از اهداف اصلی و مهم تشکیل خانواده است. قرآن کریم، از درخواست انبیاء الهی، حتی در ایام کهنسالی سخن گفته است (مریم: ۵). والدین با نگرش اسلامی، فرزند را هدیه و امانت الهی و ازدیاد نسل امت را مایه مباهات رسول خدا ﷺ می‌دانند (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۶، ص ۲؛ ابن‌بابویه، ۱۴۱۳ق، ج ۳، ص ۳۸۳). در سیره معصومین علیهم‌السلام نیز کثرت فرزند مشهود است. در سیره حضرت زهرا علیها‌السلام کمال زن در بروز هر چه بهتر نقش و رسالت مادريت و زوجیت است و خود به‌عنوان الگوی عملی، در عنفوان نوجوانی و اوایل جوانی صاحب پنج فرزند شدند (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۳۳۴). با این حال که فرزند عزیز است، اما تربیت او عزیزتر است، تا آنجاکه از قبل تولد، حتی در انتخاب همسر مورد توجه بوده است (پیرهادی و رستگار، ۱۳۹۹، ص ۱۰۷). از دیدگاه معصومین علیهم‌السلام هدف از تشکیل خانواده، تنها تولید نسل و داشتن اولاد نیست، بلکه رسالت برتر، تربیت و پرورش فرزند است؛ فرزندی که زنجیره پیوند دنیا و آخرت و آمیزه‌ای از امانت و هدیه‌اند (حرانی، ۱۴۰۴ق، ص ۱۸۹). فراوانی سفارشات، ادعیه، آداب مخصوص، به‌خصوص در باب محبت به فرزند، شیردادن و رسیدگی با طیب خاطر و رضایت و توجه به او، در تمامی مراحل زندگی، به جهت تأثیرات تربیتی و تلقینی و در نتیجه، شکل‌گیری بهتر شخصیت سلامت و رستگاری اوست. با اندکی تأمل باید گفت: این مسئولیت خطیر و مهم، نیازمند وقت و توان کافی، آرامش و آسایش است و والدینی در پرورش فرزند خود موفق‌اند که برای تربیت کودک خویش، وقت صرف کنند تا با کنش و واکنش‌های مناسب، فرزند نیز از تعادل روانی، اخلاقی و هماهنگی بیشتر شخصیتی برخوردار گردد.

از مهم‌ترین نکات روان‌شناختی نهفته در قوامیت، نتایج کاربردی آن، در تبیین نقش‌ها و رهایی از تعارض نقش‌ها و در نتیجه، فراهم‌سازی بهینه آرامش و آسایش برای استفاده مادر از فرصت والدگری در تربیت فرزندان است. الزام مرد به خدمت‌رسانی، پذیرش مسئولیت‌ها و فراهم‌سازی امنیت و در نتیجه، آسایش و آرامش اعضاء با حضور جدی، پررنگ و مقتدر مادر در خانه و ترغیب او به فرزندداری است تا در مناسب‌ترین فرصت زندگی، اولویت او فرزند و همسر قرار گیرد. کمال عدالت و لطف الهی، زن را لایق دو رسالت عمده کارکرد بیولوژیکی - طبیعی مادر شدن و کارکرد فرهنگی و اجتماعی مادری کردن قرار داد تا به‌عنوان مه‌ره اصلی تربیت، به‌حق، اثرگذارترین

فرد در زندگی فرزند باشد (رستگار و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۳۵). فرزندپروری شغل تمام‌وقت، نیازمند برنامه و طرح کارآمد، دانش، آرامش، آسایش و انگیزهٔ مادرانه است و تداخل آن با سایر شغل‌ها بر کیفیت و اهمیت آن می‌کاهد (جان‌بزرگی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۳۵؛ رستگار و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۷-۱۵۱). به‌خصوص اینکه اگر به اهمیت جوانی و توان مادر در فرزندپروری توجه شود؛ مسئله‌ای که مادران دنیای امروز، فاقد آن هستند. امروزه به‌جهت فاصله‌گیری و عدم درک درست آموزه‌های دینی و فقدان الگوی تثبیت شدهٔ صحیح، و عدم اولویت‌بندی صحیح و در نتیجه، تنزل جایگاه و نقش مادری و همسری، زن ملزم به فعالیت خارج از محیط خانواده، فرزند را امری مزاحم می‌داند و رغبت چندان بدان ندارد و اغلب فرزندآوری را با تعداد کمتر، با کمک فناوری روز و به بهانه‌های شغلی و تحمل درد و رنج‌ها، به سال‌های پیری خود موکول می‌کنند. والدینی سالخورده و فرسوده که کودکان خود را از والدگری والدین جوان محروم کرده‌اند! (آیزنک، ۱۳۷۸، ص ۱۷۶).

به‌اذعان اغلب صاحب‌نظران، جوامع با نادیده‌انگاری کرامت، توانمندی، آرمان‌ها و نیازهای زن، با وعدهٔ استقلال، آزادی و نفی تمایزات جنسی و به خیال ارتقاء جایگاه زن و نجات از سلطهٔ مردان، او را به اجتماع کشانده و مورد سوءاستفادهٔ مردان قرار داده و با انتظارات نامعقول، در اموری دون‌شأن، او را تباه کرده‌اند. این تفکرات فرونگرانه، با تنزل منزلت و ارزش زن، همسرمداری و مادری، توانمندی‌ها و مهارت بی‌بدیل زن در انسان‌سازی و جامعه‌سازی، که هیچ مردی بدان نمی‌رسد، با ادعای دفاع از حقوق زن، بار مسئولیت زنان را سنگین‌تر کرده است (سگالن، ۱۳۸۵، ص ۲۷۷-۲۸۰؛ آرگایل، ۱۳۸۳، ص ۱۸۲). شرایطی که زن به انگیزهٔ کسب موفقیت، بر اثر فشار کار، دچار خستگی، فرسودگی به بیماری‌های ناشی از فشارهای روحی مبتلا و در محمضه‌ای قرار گرفت که راه خروج آن پیدا نیست! از این رو هرگونه تلاش برای نفی تمایزات جنسیتی، به‌ویژه در ایفای نقش‌ها، بر مسئولیت‌های زنانه می‌افزاید (علاسوند، ۱۳۸۸، ص ۲۴۳). از آسیب‌های جسمی و عاطفی، که علت آن انتخاب الگویی است که وجود اصلی زن را انکار می‌کند، این تنها بخش کوچکی از شرایط زن امروز است که به‌جهت محرومیت از الگوی تثبیت شده، گرفتار آن است؛ آسیب‌های جسمی و روحی، آلودگی‌ها، آزارها و سوءاستفاده‌های جنسی، خودمُجملی است از مفصل؛ وضعیتی که زن کارگر صنعتی در شهرها، ناگزیر به تحمل آن است، بحرانی که در آن با تعریف زنانگی براساس فردیت او (حاجی اسماعیلی، ۱۳۹۳، ص ۲۱۴) و برجسته‌سازی و نهادن جنسیت او در ویتترین، بدون قید و شرط و ملاحظهٔ مصلحت‌ها، زن را در جامعه رها کرده‌اند و در آن، خانه‌داری و فرزندپروری را نقشی بی‌نیاز از مهارت خاص و متضمن معانی بسیار ناگوار بی‌کفایتی، عقب‌ماندگی و دست و پاگیر جلوه می‌دهند (کریستن‌سن، ۱۳۸۷، ص ۶۹)، این تفکر، تا بدانجا پیش رفت که افراد برای رهایی زن از ظرفیت تناسلی (فریدمن، ۱۳۸۱، ص ۱۱۱)، او را زیر تیغ عمل جراحی عمل «برداشت مادر» قرار داده‌اند (کریستن‌سن، ۱۳۸۷، ص ۱۳۱)؛ مادری که در حکم قلب خانوادهٔ سالم بود (همان، ص ۳۰). تنها نسخهٔ برون‌رفت از این بحران، جست‌وجو، شناخت و ارج نهادن به طبیعت زنانه است (مرداک، ۱۳۹۳، ص ۲-۴؛ سگالن، ۱۳۸۵، ص ۱۵-۱۵۹). «قوامیت»، طرحی در بزرگداشت مقام و رسالت زن است.

در اسلام، کمیت غیر از کیفیت و برابری غیر از یکنواختی است، اصل رعایت مساوات، عدالت و حقوق متفاوت، فارغ از برتری ارزشی جنسیتی، امری مسلم است (مطهری، ۱۳۸۵، ص ۱۱۵). اسلام، با صحنه بر مسئولیت و زحمات طاقت‌فرسای تولید نسل، سختی‌های ایام حیض، بارداری، زایمان و عوارض ایام شیردهی، به حمایت زن برخاست تا او را از وضعیت رقت‌باری که جوامع گرفتار آن‌اند، برهاند. مرد با فراهم‌سازی موجبات آسایش و فراغت خاطر همسر و رونق‌بخشی به کانون خانوادگی، غیرمستقیم هم به سعادت خود کمک می‌کند و هم به سلامت روانی خانواده، تا مادر به‌نحو مطلوب و کارآمد در تربیت و موفقیت فردی - اجتماعی فرزندان در مواجهه بهتر با مسائل و مشکلات، به ایفای نقش بپردازد (یزدی و حسینی حسین‌آباد، ۱۳۸۷، ص ۱۵۹-۱۶۰). قوامیت نظامی، غیر قابل مقایسه با بدیل‌هایی چون «فقه گرفتن زنان از دولت» است که نتیجه آن، سقوط، طرد و تنزل پدر در خانواده و تضعیف احساسات مادرانه، از صورت عاطفی مقدس، به کسب و کار و در نتیجه، سقوط کامل خانواده و انسانیت است.

۲-۱-۳. فراهم‌سازی الگوی سالم عملی احترام به والدین با نهادهایسازی فرهنگ قدردانی در فرزندان

قوامیت مرد در خانواده، ابتکاری عملی است که تدبیر الهی، آن را در خانواده فراهم نمود تا مرد با اجرای صحیح و به‌جا در جایگاه رهبری خردمند و محترم، الگویی عملی در ایفای نقش خود باشد و هم با تبیین و حفظ جایگاه او در خانواده، مورد احترام، تکیه‌گاه و پناهگاه قرار گیرد؛ مطلبی روان‌شناختی همسو با تمایلات اقتدارطلبانه مردان (دویس و پیرون، ۱۳۶۸، ص ۱۸۰؛ رودز، ۱۳۹۲، ص ۱۱۳ و ۱۰۲؛ والش، ۱۳۹۱، ص ۱۹۷؛ سالاری‌فر، ۱۳۹۵، ص ۱۰۱)، تا با آن، همزمان به نتایجی دست یابد. افزون بر بهره‌مندی اعضای خانواده از الگوی اسلامی متعهد و مقتدر پدر در خانواده، به‌جهت تأثیرات منفی آن بر تعارضات، به‌ویژه در تنازع والدین بر سر قدرت، همزمان مادر خود در تربیت فرزندان، به‌ویژه در «قدردانی» و «احترام» به پدر، الگوی عملی مناسبی می‌شود. «قدردانی» راهبرد نیرومند عاطفی، مؤلفه مهم و کلیدی روان‌شناسی مثبت، فضیلت متعالی (سلیگمن، ۱۳۸۹، ص ۲۰۱)، از اساسی‌ترین تعالیم انبیاء در تاریخ ادیان الهی است (لوپز و سیندر، ۲۰۰۷، ص ۳۰۹؛ برن، ۱۳۸۸، ص ۹۴). در قرآن کریم، سنت الهی (بقره: ۱۵۸؛ نساء: ۱۴۷)، عامل فزونی نعمت (ابراهیم: ۷؛ نمل: ۴۰) و در روایت معیار انسانیت است (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ق، ص ۶۲۹). در حقیقت، تأکید اسلام، ناظر بر تأثیر و نقش سپاسگزاری در سازندگی و نشاط روحی، محرک و مقوی انگیزه ارائه خدمات بهتر و عامل بهبودی روابط انسانی، در سه درجه قلبی، زبانی و عملی است که پذیرش قوامیت، نمونه‌الوایی شکر عملی برای خدمات و خوبی‌های پدر، در تأمین نفقه و تقبل هزینه‌های خانواده (نساء: ۳۴) و حمایت ظاهری و باطنی اوست. / ارسطو، حق حکمرانی پدر بر فرزند را از علاقه شاه و رعیت برتر می‌داند؛ چرا که پدر منبع حیات و به‌حسب قوانین طبیعت، حق حکمرانی بر اولاد دارد (ارسطو، ۱۳۸۶، ص ۳۲۸). با این بینش، «قومون» نه طرح تحمیلی بر خانواده، بلکه نگاه مشتاق و واقع‌بینانه به وظایف و تعهد متقابل است. پژوهش‌ها نیز

مؤید اهمیت و آثار مثبت قدردانی و انگیزه خدمت‌رسانی به خانواده است (جدیری، ۱۳۹۳، ص ۵۷؛ آذرگون و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۳۳؛ برن، ۱۳۸۸، ص ۹۲). قدردانی با رشد توانمندی‌های شناختی و استعداد کسب مهارت‌های برتر، موجب کاهش هیجانات منفی، افزایش هیجانات مثبت امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی است و تداوم آن، به تقویت هم‌افزایی، روابط و تعاملات سازنده، ارتقاء گشودگی بین اعضاء، افزایش سطح روابط گرم و صمیمانه و رضایتمندی خانوادگی می‌انجامد؛ چرا که افراد قدردان، به‌جهت درک، تفسیر و پردازش مثبت رویدادهای زندگی، افرادی با عزت، خوش‌مشرب‌تر، خوش‌بین‌تر، امین‌تر، شاداب‌تر، در روابط بهتر و راضی‌ترند (سواری و فرزادی، ۱۳۹۷، ص ۳۴ و ۳۶؛ آذرگون و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۷-۳۲؛ سالاروند و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۷۱؛ مؤید صفاری و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۶۳).

۱-۳-۶-۳. فراهم‌سازی الگوی عملی در برقراری روابط محترمانه و صمیمانه بین فرزندان

یکی از نکات جالب، اهمیت مبنایی رعایت اصول و موازین اخلاقی و شرعی، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های قوامیت بر تربیت فرزند است. در این الگو، با تثبیت روابط، زوجین در تعاملی متقابل، به‌طور نانوشته بهایی می‌پردازند و همزمان، نیازهای متقابل یکدیگر را رفع می‌کنند و گام بسیار مؤثری در برقراری روابط سالم‌تر، به‌دور از تنازعات و تعارضات است. نیاز مرد در قدرت‌طلبی، با گامی از سوی زن جهت حفظ و تقویت اقتدار مرد است تا با قبول و تمکین در برابر همسر، مجذوب او شده، او را سرسپرده خود سازد. بدین طریق، نیاز عاطفی‌اش ارضاء شود و مرد با حمایت مالی و امنیتی، زن را به ظرفیتی مثبت در نیل به زندگی آرام، سراسر محبت و رضایتمند مبدل کند. تدبیری روان‌شناسانه در رفع نیازمندی‌ها، که اولین ثمره آن، تقویت حمایتگری، قدرت، شجاعت و عزم به‌عنوان مرد ایده‌آل و زمینه‌سازی روابط گرم میان‌فردی، بر پایه اعتماد، حس قدردانی و تعهد است. این گامی مؤثر در فراهم‌سازی الگوی عملی مناسب، برای فرزندان در جامعه‌پذیری و برقراری روابط محترمانه و صمیمانه با اطرافیان است و مانع از افزایش حس استقلال و خودرأیی زن و در نتیجه، اثرات سوء تربیتی آن، بر فرزندان در بزرگسالی است (گری، ۱۳۸۹، ص ۸۶-۹۵). «ناآرامی مرد نوین» تحلیلی از جایگاه زیر سؤال رفته مرد معاصر است (سگالن، ۱۳۸۵، ص ۲۸۷)؛ مطلبی روان‌شناختی که شاید به ارتباط معنادار سلطه‌جویی مردان و تعارضات زناشویی برگردد، به‌نظر صاحب‌نظران، زنان، مردان زن‌صفت را و مردان زنان مردصفت بیش از حد مستقل، تدافعی مسلط را نمی‌پسندند و خواهان زنی آرام و ظریف‌اند و چه‌بسا خشونت مردان در خانواده، بر اثر بی‌اقتداری مرد و هشدار به طرف مقابل در وجود اشکال در او یا رابطه او و لزوم رفع آن است! چنین مردی، به‌جهت ناکامی و احساس عجز، در حرکتی قدرتی برای به دست گرفتن کنترل، بُرد و انتقام، خشونت را پیش می‌کشد تا برای لحظاتی، احساس قدرت کند که راه پیشگیری از آن، پذیرش سرپرستی مرد در خانواده است (اتکینسون و همکاران، ۱۳۸۵، ص ۴۱۳؛ سالاری‌فر، ۱۳۹۶، ص ۲۵، ۱۴۵، ۱۶۳، ۱۸۳). این امر موجب آرامش و تعامل بهتر و در نتیجه، مانع بروز اختلافات و مشاجرات است.

همچنان که رابطه مثبت خانوادگی برآمده از تسلط بیشتر مرد، به جهت تطابق آن با ساختار وجودی مرد است (بوریس و زسویک، ۱۹۶۵، ص ۳۲۵؛ زارعی توپخانه و همکاران، ۱۳۹۲ الف، ص ۶۲). به همین دلیل، اسلام با مذمت روحیه سلطه‌گری و رفتارهای چالش‌برانگیز زن در تحمیل خواسته‌ها (ابن بابویه، ۱۴۱۳ ق، ج ۱، ص ۳۳۶ و ج ۴، ص ۱۶) است، تا علاوه بر الگوسازی عملی، در تعامل صحیح، فرزندان در فضایی امن، تربیت شوند. با بهادادن زن به شخصیت و جایگاه پدر، به معنای تقویت اوصاف مردانه، تحریک انگیزه او در ابراز عشق و علاقه به همسر و راهکاری کلیدی در افزایش، جلب و ابراز محبت مرد نسبت به زن است. براساس پژوهش‌ها، جایگاه و قدرت برتر پدر در خانواده، با بیشترین کارآمدی (مینوچین، ۱۳۸۳، ص ۱۹۱؛ هی‌لی، ۱۳۷۵، ص ۱۷۷؛ سالاری‌فر، ۱۳۹۵، ص ۱۰۷) و کم‌رنگ شدن نقش و جایگاه پدری، به جهت بروز تنش و تنازع قدرت، موجب ناکارآمدی خانواده، آسیب به کودکان و مانع وحدت و هماهنگی خانواده است (میشل، ۱۳۵۴، ص ۱۲۲؛ هی‌لی، ۱۳۷۵، ص ۱۸۳ و ۱۷۷؛ سالاری‌فر، ۱۳۹۶، ص ۱۸۹)؛ به خصوص اگر به آمار حاکی از کاهش طلاق و اختلافات زن‌شویی، با تقویت نقش پدر در خانواده توجه شود (امانی، ۱۳۹۴، ص ۴۱-۴۳). با وجود درآمد و سهم اقتصادی زن در بودجه خانواده، با نقش نان‌آوری - که بخش مهمی از سلطه و قدرت رهبری مردان بر مبنای این امتیاز است - به‌طور قهری مفاهیم حقوقی، ناظر به اداره و سرپرستی خانواده، به چالش کشیده و با افزایش قدرت چانه‌زنی زن در برابر مرد، سلطه مرد متزلزل می‌شود (علاسوند، ۱۳۸۸، ص ۲۳۹). افزون بر اینکه به تجربه، زنان شاغل به جهت انتظارات شغلی، متحمل فشارهای روانی، فرصت و انرژی کمتر در انتظارات خانوادگی و همچنین، دچار تعارض و ابهام در نقش‌ها هستند (ذوالفقارپور و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۳۹). درواقع، با این طرح الهی، افزون بر اینکه زوجین با شراکت و همدلی، والدین با کفایتی برای فرزندان خواهند بود، بلکه به جهت مؤلفه‌ها و نتایج کاربردی قومیت، در برقراری روابط صمیمانه بین والدین و با تأثیر الگویی آن در فرزندان، به روابط صمیمانه بین فرزندان می‌انجامد؛ مسئله‌ای که نه فقط ادعای این نوشتار، که تجربه و برخی پژوهش‌ها مؤید آن است (جدیری، ۱۳۹۳، ص ۳۵).

۱-۴-۳. رشد و تقویت سلامت جسمی و روانی شخصیتی فرزندان

طبق پژوهش‌ها، با کاهش تنازعات و افزایش ارتباطات عاطفی، اعضاء در حل مسائل و مشکلات توانمندتر می‌شوند (مینوچین، ۱۳۸۳، ص ۱۹۱؛ هی‌لی، ۱۳۷۵، ص ۱۷۷؛ سالاری‌فر، ۱۳۹۵، ص ۱۰۷). مهم‌ترین نکته روان‌شناختی و برکت نهفته در قومیت، در رشد و تقویت جسمی و شخصیتی فرزندان، به دو امر است:

اولاً، اهمیت حضور پررنگ مادر در خانواده در تربیت فرزند، با توجه به مؤلفه‌های قومیت، قومیت فرصت مناسبی برای تثبیت و تعدیل نقش والدین، به‌ویژه مادر است - با ایفای نقش متعهدانه - جدی و مقتدر پدر، مادر برای آرامش و آسایش کافی، به فرزندداری در بهترین و مناسب‌ترین فرصت زندگی ترغیب می‌شود. به‌خصوص اگر به اهمیت و تأثیر جوانی و توان مادر بر سلامت جسمی و تربیت بهینه فرزندان توجه شود.

ثانیاً، تأثیر ساختار قدرت بر شخصیت، حرمت نفس، خودشکوفایی و افزایش مهارت‌های اعضای خانواده که دارای اهمیتی مضاعف است، به‌خصوص اگر به سلامت روانی و خصوصیات مثبت و مطلوب زن و اثرگذاری آن بر کارکرد و رسالت زن، کارآمدی روش‌های تربیتی و موفقیت فردی - اجتماعی فرزندان، در مواجهه بهتر با مسائل و مشکلات توجه شود (یزدی، ۱۳۸۷، ص ۱۵۹-۱۶۰). این امر نیازمند فرصت (آیزنک، ۱۳۷۸، ص ۱۷۵)، توان، آرامش و آسایش کافی زن است؛ به‌ویژه در عصر حاضر، که به‌جهت تنزل جایگاه و نقش مادری و عدم اولویت‌بندی صحیح، فرزند امری مزاحم تلقی می‌شود (سگال، ۱۳۸۵، ص ۱۹۸؛ آیزنک، ۱۳۷۸، ص ۱۷۶؛ والش، ۱۳۹۱، ص ۴۹-۵۳؛ میشل، ۱۳۵۴، ص ۱۹۷). این نوع نگاه به فرزند، می‌تواند در شخصیت و تربیت او تأثیرات به‌سزایی داشته باشد؛ چرا که از مبانی روان‌شناختی مؤثر در ارتباط با تربیت فرزند، نوع نگرش والدین به جهان و انسان است. والدینی در پرورش فرزند خود موفق‌ترند که برای تربیت فرزندان، وقت صرف کنند؛ به‌خصوص که فرزندپروری و برآورده‌سازی نیازهای آنان، به‌ویژه کودکان، امری دشوار، وقت‌گیر (آیزنک، ۱۳۷۸، ص ۱۷۵)، به‌خصوص شغل تمام‌وقت، نیازمند برنامه و طرح کارآمد، دانش، آرامش، آسایش، توان و انگیزهٔ مادرانه است تا با کنش و واکنش‌های مناسب، فرزند از تعادل روانی، اخلاقی و هماهنگی بیشتر شخصیتی برخوردار شود (جان‌بزرگی و همکاران، ۱۳۹۳، ص ۳۵؛ رستگار و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۲۷-۱۵۱). درحالی‌که تداخل فرزندداری با سایر شغل‌ها بر کیفیت و اهمیت آن می‌کاهد و عدم حضور یا کم‌رنگ شدن نقش یکی از والدین، می‌تواند آثار سوئی بر تربیت و شخصیت فرزند وارد سازد. طبق تجربهٔ بشری، غیاب والدین به فراهم‌سازی الگوی منفی رفتاری فرزندان خواهد انجامید و غیاب یکی از والدین نیز امکان تربیت بهینه را از والدین سلب خواهد کرد (جان‌بزرگی و نوری، ۱۳۹۳، ص ۳۴). اغلب کودکان، به‌دلیل حضور کم‌رنگ مادر در خانواده، بزهکار پرخاشگر، افسرده و مضطرب‌اند (آرگایل، ۱۳۸۳، ص ۱۳۹). درحالی‌که با توجه به نتایج کاربردی قوامیت در الزام مرد به خدمت‌رسانی و کنترل خانواده و در نتیجه، معافیت زن از الزام حضور در اجتماع جهت تأمین معاش، حضور مادر در خانه پررنگ‌تر خواهد شد. اهمیت این مسئله، با توجه به آمار بالای بزهکاری، پرخاشگری، افسردگی و اضطراب کودکان، به‌دلیل حضور کم‌رنگ مادر در خانواده است (همان). در مقابل، کودکان برخوردار از مراقبت مطلوب مادرانه، در مقایسه با سایر کودکان، به‌جهت رشد عاطفی بیشتر، عطف، دلسوزی و ایثار در آنان شکوفاتر است؛ به‌خصوص که برآورده‌سازی نیازهای فرزندان، به‌ویژه کودکان، امری دشوار، وقت‌گیر (آیزنک، ۱۳۷۸، ص ۱۷۵) و نیازمند توان، آرامش و آسایش کافی زن است. همچنین، با غیبت، عدم دخالت و کنترل پدر در امور خانواده، رشد فردی، سلامت جسمی و روانی، هوش و استعداد، تعلیم و تربیت، هیجان‌ها و حتی رشد اجتماعی فرزندان، آسیب می‌بیند؛ مسئله‌ای که امروزه با زوال نقش پدری در خانواده، پدران به‌عنوان شرکای فراموش‌شده در رشد کودکان تلقی می‌شوند (زارعی توپخانه، ۱۳۹۲، ص ۱۳۶-۱۳۷). جنایت‌ها، بزهکاری و استتکاف جوانان از انجام وظایف اقتصادی و اجتماعی (آبوت و والاس، ۱۳۸۸، ص ۱۱۲)، حتی

ریشه پدیده دختران فراری در ساختار بیمارگونه قدرت در خانواده است که در آن، به جهت عدم ساختار مناسب مدیریتی و عدم رعایت حریم اشخاص، ابراز آزادانه احساسات رخ نمی‌دهد. این امر، به ارتباطات نامنظم به دور از رضایت منجر می‌شود (حمیدی، ۱۳۸۳، ص ۹۹). همچنین با جابه‌جایی نقش والدین که در آن، مادر در پی جبران اقتدار پدرانه یا پدر با نقش مهربان مادری، گاه نه پدر و نه مادر است، با تضعیف نقش مادری و تنزل جایگاه پدری، فرزندی بیمار تربیت می‌کنند (جان‌بزرگی و نوری، ۱۳۹۳، ص ۳۳؛ ستیر، ۱۳۶۱، ص ۲۱۵). در حالی که پرورش صحیح فرزند، به یک اندازه، به نرمش و لطافت مادرانه و جدیت پدرانه نیازمند است. در خانواده‌هایی که والدین با پذیرش تفکیک نقش‌ها، به لحاظ ارزشی، پدر به امور مردانه و مادر به امور زنانه می‌پردازد، خانواده محل مناسب و امن برای افزایش رشد عقلی، شخصیتی، اجتماعی و در نتیجه، پیشرفت تحصیل و تعالی اخلاقی فرزندان است (سالاری فر، ۱۳۸۹، ص ۸۱؛ زارعی توپخانه، ۱۳۹۲، ص ۲۰۵-۲۰۷).

۱-۵-۶-۳. تقویت و رشد نقش جنسیتی در فرزندان

در خانواده‌هایی که والدین با پذیرش تفکیک نقش‌ها، به لحاظ ارزشی، پدر به امور مردانه و مادر به امور زنانه می‌پردازد، افزون بر آثار شخصیتی و تربیتی بر فرزندان، خانواده محل مناسب و امنی برای آشنایی فرزندان با نقش‌های جنسیتی است و به جهت وجود الگوی صحیح و درونی شده، در انتخاب همسر، برقراری روابط سالم‌تر با جنس مخالف، تشکیل و حفظ زندگی زناشویی و کاهش طلاق، توانمندتر هستند (سالاری فر، ۱۳۸۹، ص ۸۱؛ زارعی توپخانه، ۱۳۹۲ الف، ص ۲۰۵-۲۰۷). طبق تحقیقات، نقش پدران با شخصیت غالب و مسلط در تصمیم‌گیری‌های خانوادگی، بر تنظیم محدودیت‌ها و نظم خانواده و همچنین، تربیت پسران با روحیه مردانه قوی و رشد نقش جنسی دختران اثر مستقیم دارد؛ زیرا دختران با الگوگیری از حداقل، بخشی از نقش زنانه، در محیط خانواده و تأیید نقش مادر به عنوان الگوی تأیید شده، در فعالیت زنانه، بهتر مورد تشویق و حمایت قرار می‌گیرند (سیف و همکاران، ۱۳۸۳، ص ۲۹۳). افزون بر اینکه قوامیت تبیین و تقسیم حکیمانانه نقش‌ها و راهکاری مناسب برای پرهیز از جابه‌جایی نقش‌هاست؛ چرا که با جابه‌جایی نقش والدین، که در آن مادر در پی جبران اقتدار یا پدر با نقش مهربان مادری، گاه نه پدر و نه مادر است؛ با تضعیف نقش مادری و تنزل جایگاه پدری، فرزندی بیمار تربیت می‌کنند (جان‌بزرگی و نوری، ۱۳۹۳، ص ۳۳)، که در نقش جنسی خود ضعیف هستند. احتمالاً پسرها با بزرگ‌ترین آسیب‌ها مواجه هستند یا به جهت حمایت بیش از اندازه مادرانه و تصور زن مسلط و هیچ انگاشتن مرد، دچار عدم عزت نفس و تزلزل شخصیتی شده و اغلب زندگی دشواری برای خود رقم می‌زنند. دخترها نیز با تصویری نادرست از روابط زناشویی، با دو احساس کُفت بودن، همه چیز دادن و هیچ نگرفتن یا حس افراطی استقلال تربیت می‌شوند (ستیر، ۱۳۶۱، ص ۲۱۵). بنابراین، پرورش صحیح فرزند، به یک اندازه به نرمش و لطافت مادرانه و جدیت پدرانه نیازمند است که قوامیت، فرصت مناسبی در تعدیل نقش‌های والدین در این زمینه است.

غیرت و حیا، تدبیر آفرینش است. برای استحکام خانواده، جلوگیری از اختلاط نسل‌ها، فساد، انحراف و آلودگی‌های جنسی که در وجود بشر نهاد و با توصیه به فروگیری چشم از نامحرم (نور: ۳۰ و ۳۱)، آن را نهاده‌ینه نمود تا با چشم‌پوشی از ناموس دیگران و نگهبانی از ناموس خود، کیان خانواده را از نگاه ناروای نامحرم، خیانت و زنا حفظ کند (نوری، ۱۴۰۸ق، ج ۱۴، ص ۳۳۱). از حکمت‌های زیبای آموزهٔ قوامیت، ایجاد الگویی است که در آن زن، با تمکین و خروج از خانه به اذن مرد، از الزام حضور در اجتماع برای تأمین معاش و اختلاط با نامحرم‌ان معاف و از عوارض آن ایمن می‌گردد؛ طرحی در راستای آموزش و حفظ حیای زنان و آموزش، یادآوری و تذکر غیرتمندی و حس مسئولیت به مردان، تا در حفظ و حراست ناموس در برابر نامحرم‌ان بکوشد؛ به‌ویژه در شرایطی که بر اثر تربیت ناصحیح اجتماعی - خانوادگی و مانند آن، اغلب این صفت همچون سایر اوصاف فطری، وارونه و محو می‌شود. البته افراط و تفریط در این صفت نیز نکوهیده و مردود است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۵۳۵-۵۳۷). «قوامیت» زمینه‌ساز نظارت مردان بر خروج زنان از منزل و تضمین بیشتر صیانت جنسی آنان است. مردان به‌جهت برخورداری از قدرت جسمانی و غیرت، کارآمدترین عامل صیانت از همسر و تعالی خانواده‌اند. این مطلب با توجه به شواهد، آمار و پژوهش‌ها و نظریات روان‌شناختی در این زمینه، به‌خوبی قابل تحلیل و تجزیه است؛ به‌ویژه که تجارب تلخ تأثیر حضور چشمگیر و بدون محدودیت زنان در جامعه، بر گسترش انحرافات جنسی، آمار کودکان سرراهی و نوزادان نامشروع، در کنار آمار بالای بزهکاری جوانان حکایت دارد. افزون بر یافته‌های روان‌شناختی، از خطرات و صدمات سوءاستفاده‌گرایانه در ارتباط با جنس مقابل، که نتایج سوء آن به بی‌اعتمادی، سوءظن و تنفر عمیق گسترده به جنس مقابل می‌انجامد (اسنایدر، ۱۳۹۷، ص ۲۰۹؛ آبوت و والاس، ۱۳۸۸، ص ۲۳۴-۲۳۷). صدمات و لطماتی که فرد، خانواده و اجتماع را نشانه گرفته و بی‌ثباتی خانواده، به‌عنوان منبع نگرانی طبقات حاکمه، که بازگشت اقتدار پدروسالارانه می‌تواند راهکاری فراروی آن باشد (سگالن، ۱۳۸۵، ص ۱۳؛ رودز، ۱۳۹۲، ص ۱۲۴-۱۳۰). «قوامون» طرحی برآمده از روان‌شناسی جنسیتی، حس شکارگری و شهوت مرد در برابر زن محبتی و خوش‌باور به وفا و صداقت مرد است (مطهری، ۱۳۸۵، ص ۷۸). طرحی در کاهش چشمگیر اختلاط زنان با نامحرم، با آثار روانی در کاهش بدبینی، سوءظن و تقویت اعتماد متقابل زوجین، می‌تواند با محدودیت امکان ارضای نیازهای عاطفی و جنسی به همسر، که به تشدید وابستگی عاطفی و استحکام پیوند زناشویی بینجامد (سالاری‌فر، ۱۳۸۹، ص ۷۸)، که خود الگوی عملی مناسب، در تربیت نسل غیرتمند، حیابیشه و وفادار است.

نتیجه‌گیری

براساس پژوهش‌ها، از میان ساختارهای مختلف توزیع قدرت، ساختار مرد مقتدر، از بالاترین سطح کارآمدی در خانواده برخوردار است که آن نیز دارای عیوب و اشکالاتی است. قوامیت مرد در خانواده، تصویر و بیان علمی «دموکراتیک مرد مقتدر»، بهترین طرح ممکن «منطبق بر نظام احسن»، فارغ از نقایص و کمبودهای آن است و

مطابق با یافته‌های روان‌شناسی مثبت، با تأکید بر قدرت و جایگاه برتر مرد، به‌همراه رهبری مشترک و صمیمی با سلسله مراتب و جایگاه برتر والدین نسبت به فرزندان است با چهارچوب‌ها و حد و مرزهایی که مانع هر نوع سلطه‌جویی و ظلم خواهد بود و اجرای صحیح آن، تا در سایه مدیریت مرد، خانواده مصون از هر نوع لابلالی‌گری، بی‌مسئولیتی، سلطه‌جویی، ظلم و... در مطلوب‌ترین وجه کارآمدی قرار گیرد و استعدادها و پتانسیل‌های موجود در خانواده، تقویت و شکوفا گردد. با نگاه علمی، رهاورد الگوی قوامیت، تأثیر کیفی آن در تربیت فرزند هم‌سو و هماهنگ با داده‌های روان‌شناسی مثبت است که به دو جهت اثرگذاری قوامیت مرد برمی‌گردد: ۱. به‌جهت ساختار و مؤلفه‌های خاص آن؛ ۲. به‌جهت نتایج کاربردی آن، در تعریف و تبیین نقش، عملکرد و تقسیم وظایف والدین در دو حیطه مدیریت و والدگری که می‌تواند تأثیرات به‌سزایی در تربیت فرزندان داشته باشد که نمونه‌های بارز آن با تکیه بر دانسته‌های تجربی روان‌شناسی مثبت، عبارت است از: ایجاد بستر مناسب برای استفاده بهینه از فرصت والدگری والدین، ایجاد الگوی سالم در احترام به والدین، با نهاده‌سازی فرهنگ قدردانی در فرزندان، برقراری روابط محترمانه و صمیمانه بین فرزندان، رشد و تقویت سلامت جسمی و شخصیتی فرزندان، تقویت و رشد نقش جنسیتی در فرزندان، آموزش و نهاده‌سازی غیرت و حیا در فرزندان

توجه به قوامیت مرد در خانواده، علاوه بر تأثیر کیفی آن بر تربیت فرزند، ارتباط مستقیمی با تعالی جامعه دارد.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۴۱۴ق، صبحی صالح، قم، هجرت.
- ابن بابویه، محمد بن علی، ۱۳۶۲، *الخصال*، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۴۱۳ق، *من لایحضره الفقیه*، قم، اسلامی.
- ابن حیون، نعمان بن محمد، ۱۳۸۵، *دعائم الإسلام*، قم، آل البیت علیهم السلام.
- ابن سینا، ۱۳۱۹، *تدبیر منزل*، ترجمه محمد نجمی زنجانی، تهران، مجمع ناشر کتاب.
- ابن منظور، محمد بن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، بیروت، دارصادر.
- اتکینسون، ریتال ال و همکاران، ۱۳۸۵، *زمینه روان‌شناسی هلیگارد*، ترجمه محمدتقی براهنی و همکاران، تهران، رشد.
- ارسطو، ۱۳۸۶، *اخلاق نیکوماخوس ترسطو*، ترجمه صلاح‌الدین سلجوقی، تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ.
- اسنایدر، چارلزریک، ۱۳۹۷، *روان‌شناسی امید*، ترجمه فرشاد بهاری، تهران، دانژه.
- امانی، زریتا، ۱۳۹۴، «مقایسه تعارض زناشویی در ساختار توزیع قدرت در خانواده»، *زنان و خانواده*، ش ۳۲، ص ۴۱-۵۲.
- آبوت، پاملا و کلا والاس، ۱۳۸۸، *جامعه‌شناسی زنان*، ترجمه منیژه نجم عراقی، تهران، نی.
- آذرگون و همکاران، ۱۳۹۷، «بررسی اثربخشی بسته آموزشی ایمنوز بر شادی و امید به زندگی زوجین»، *خانواده‌پژوهی*، ش ۵۳، ص ۳۳-۳۷.
- آرگایل، مایکل، ۱۳۸۳، *روان‌شناسی شادی*، ترجمه مسعود گوهری و همکاران، اصفهان، جهاد دانشگاهی.
- آیزنک، مایکل، ۱۳۷۸، *همیشه شاد باثبید*، ترجمه زهرا چلونگر، تهران، نسل نواندیش.
- آیسنک، هانس جورگن، ۱۳۶۹، *کاربردهای به‌جا و ناپجای روان‌شناسی*، ترجمه نجفی‌زند و حسن‌پاشا شریفی، تهران، مترجمان.
- برن، روندا، ۱۳۸۸، *راز*، ترجمه محمدصادق سبط‌الشیخ، تهران، نیک فرجام.
- بستان، حسین، ۱۳۹۸، *خانواده در اسلام*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- بستان، حسین، محمدعزیز بختیاری و سیدحسین شرف‌الدین، ۱۳۸۳، *اسلام و جامعه‌شناسی خانواده*، قم، مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه.
- پیرهادی، علی و مریم رستگار، ۱۳۹۹، *اعتقادات و سبک زندگی خانوادگی*، مشکین‌شهر، پیروان ولایت.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۴۱۰ق، *غررالحکم و دررالکلم*، قم، دارالکتاب اسلامی.
- جان‌بزرگی، مسعود و همکاران، ۱۳۹۳، *آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان*، تهران، ارجمند.
- جدیری، جعفر، ۱۳۹۳، *هیجان و رضامندی زناشویی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- جعفری، محمدتقی، ۱۳۶۱، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، ج ۱۱ و ۱۲، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۴، *انتظار بشر از دین*، چ دوم، قم، اسراء.
- حاجی اسماعیلی، سمیه، ۱۳۹۳، *مادری در نگاه دینی و عینیت اجتماعی*، تهران، دفتر مطالعات تحقیقات زنان.
- حرانی، ابن‌شعبه، ۱۴۰۴ق، *تحف العقول*، قم، جامعه مدرسین.
- حمیدی، فریده، ۱۳۸۳، «تأثیر ساخت خانواده بر فرار دختران»، *پژوهش زنان*، ش ۳، ص ۸۵-۱۰۱.
- حمیری، عبدالله بن جعفر، ۱۴۱۳ق، *قرب الإسناد*، قم، آل البیت علیهم السلام.
- دورکیم، امیل، ۱۳۷۶، *تربیت و جامعه‌شناسی*، ترجمه علی‌محمد کاردان، تهران، دانشگاه تهران.

- دویس، موريس و هانری پیرون، ۱۳۶۸، *تفاوت‌های فردی «روان‌شناسی اختلافی»*، ترجمه محمدحسین سروری، تهران، علمی.
- دیلمی، حسن بن محمد، ۱۴۰۸ق، *أعلام الدین فی صفات المؤمنین*، قم، آل‌البيت.
- ذوالفقاریور، محبوبه و همکاران، ۱۳۸۳، «بررسی رابطه میان ساختار قدرت در خانواده با رضامندی زناشویی زنان کارمند و خانه‌دار شهر تهران»، *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ج ۳، ش ۱۱، ص ۳۱-۴۶.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، *المفردات فی غریب القرآن*، دمشق، دارالعلم.
- رستگار، مریم و همکاران، ۱۳۹۷، «بررسی تطبیقی تراحم تحصیل علم و رسالت مادری در کمال انسانی زن با رویکرد اخلاق کاربردی»، *اخلاق و حیانی*، ش ۱۵، ص ۱۲۷-۱۵۴.
- رودز، استون ای، ۱۳۹۲، *تفاوت‌های جنسیتی را جدی بگیریم*، ترجمه معصومه محمدی، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- زارعی توپخانه، محمد و همکاران، ۱۳۹۲الف، «بررسی رابطه ساختار قدرت در خانواده با کارآمدی آن»، *روان‌شناسی و دین*، ش ۳۳، ص ۵۳-۷۰.
- _____، ۱۳۹۲ب، «رابطه ساختار قدرت پدرمحور در خانواده اصلی فرد با کارآمدی خانواده»، *مطالعات اسلام و روان‌شناسی*، ش ۱۳، ص ۱۳۷-۱۵۰.
- _____، ۱۳۹۴، «رابطه بین ساختار قدرت مرد مقتدر در خانواده با عملکرد خانواده»، *خانواده‌پژوهی*، ش ۴۲، ص ۲۰۳-۲۱۸.
- زیمون، هلم اشتیرلین، ۱۳۷۹، *مفاهیم و تئوری‌های کلیدی در خانواده*، ترجمه سعید پیرمادی، تهران، هما.
- ساروخانی، باقر، ۱۳۷۵، *مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی خانواده*، تهران، سروش.
- _____، ۱۳۸۴، «زن، قدرت و خانواده: پژوهشی در جایگاه زن در هرم قدرت در خانواده»، *پژوهش زنان*، ش ۱۲، دوره ۳، ش ۲، ص ۲۹-۵۰.
- سالاروند، ابراهیم و همکاران، ۱۳۹۴، «نقش واسطه‌ای قردانی معیار مرجع در رابطه بین قردانی هنجار مرجع با رضایت از زندگی»، *اسلام و پژوهش‌های روان‌شناختی*، ش ۳، ص ۷۱-۸۴.
- سالاری فر، محمدرضا، ۱۳۸۹، *خشونت خانگی علیه زنان*، قم، هاجر.
- _____، ۱۳۹۵، *آشنایی با روان‌شناسی*، قم، هاجر.
- _____، ۱۳۹۶، *زوج‌درمانی با روی‌آورد اسلامی*، چ دوم، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ستیر، ویرجینیا، ۱۳۶۱، *آدم‌سازی*، ترجمه بهروز بیرشک، تهران، رشد.
- سگالن، مارتین، ۱۳۸۵، *جامعه‌شناسی تاریخی خانواده*، ترجمه حمید الیاسی، تهران، مرکز.
- سلیگمن، مارتین ای پی، ۱۳۸۹، *شادمانی درونی*، ترجمه مصطفی تبریزی و همکاران، تهران، دانژه.
- سواری، کریم و فاطمه فرزادی، ۱۳۹۷، «نقش قردانی در عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی با میانجیگری حمایت اجتماعی والدین، اساتید و همکلاسی‌ها»، *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ش ۲۹، ص ۲۳-۴۲.
- سیف، سوسن و همکاران، ۱۳۸۳، *روان‌شناسی رشد*، تهران، سمت.
- شاملو، سعید، ۱۳۸۰، *بهداشت روانی*، تهران، رشد.
- صافی، محمود، ۱۴۱۸ق، *الجدول فی اعراب القرآن*، دمشق، دارالرشید.
- مهدوی، محمدصادق و حبیب صبوری خرمشاهی، ۱۳۸۲، «بررسی ساختار قدرت در خانواده»، *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ش ۲، ص ۲۷-۶۸.

تأثیر و نقش قوامیت مرد در خانواده بر تربیت فرزند؛ با رویکرد روان‌شناسی مثبت ♦ ۷۹

- صفورایی پاریزی، محمدمهدی، ۱۳۸۸، «شاخصه‌های خانواده کارآمد از دیدگاه اسلام و ساخت پرسش‌نامه آن»، پایان‌نامه دکتری، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- طباطبائی، سید محمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، اسلامی.
- طبرسی، حسن بن فضل، ۱۴۱۲ق، *مکارم الاخلاق*، قم، شریف رضی.
- طریحی، فخرالدین، ۱۳۷۵، *مجمع البحرین*، تهران، مرتضوی.
- علاوند، فریبا، ۱۳۸۸، *هویت و نقش‌های جنسیتی*، محمدرضا زیبایی‌نژاد، تهران، مرکز امور زنان و خانواده نهاد ریاست جمهوری.
- فراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۱۰ق، *کتاب العین*، قم، هجرت.
- فریدمن، جین، ۱۳۸۱، *فمنیسیم*، ترجمه فیروزه مهاجر، تهران، آشیان.
- قرایی مقدم، امان‌الله، ۱۳۷۵، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، چ دوم، تهران، کتابخانه فروردین.
- کریستن‌سن، برایس، ۱۳۸۷، *تأثیر فمینیسم بر فروپاشی حکومت‌ها*، ترجمه آزاده وجدانی، تهران، معارف.
- کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، تهران، دارالکتب الإسلامیة.
- گری، جان، ۱۳۸۹، *رموز موفقیت در زندگی زنانشویی؛ چگونه به همسر خود عشق بورزیم؟*، ترجمه مینا امیری، تهران، گلیا.
- گرینشتین، تودور، ۱۳۸۹، *روش‌های خانواده‌پژوهی*، ترجمه مجتبی صدقاتی‌فرد و همکاران، تهران، ارسباران.
- لیثی واسطی، علی، ۱۳۷۶، *عیون الحکم و المواعظ*، قم، دارالحديث.
- مرداک، مورین، ۱۳۹۳، *ثرفای زن بودن*، تهران، بنیاد فرهنگ زندگی.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۸۴، *اخلاق در قرآن*، ج ۳ و ۲، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- مصطفوی، حسن، ۱۳۶۰، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۸۳، *مجموعه آثار*، قم، صدرا.
- ____، ۱۳۸۵، *نظام حقوق زن در اسلام*، تهران، صدرا.
- مظاهری، حسین، ۱۳۷۴، *اخلاق در خانه*، قم، اخلاق.
- مکی، گری و استیون مپیل، ۱۳۸۷، *مدیریت عصبانیت برای خانواده‌ها*، ترجمه مهرداد فیروزبخت، تهران، ویرایش.
- موسوی خمینی، سید روح‌الله، ۱۳۷۸، *رساله توضیح المسائل*، قم، نجات.
- مهدوی، محمدصادق و حبیب صبوری خرمشاهی، ۱۳۸۲، «بررسی ساختار قدرت در خانواده»، *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ش ۲، ص ۲۷-۶۸.
- مؤید صفاری، زینب و همکاران، ۱۳۹۳، «بررسی رابطه بین میزان قردانی و شادکامی با سلامت روان زنان خانواده‌های نظامی»، *ابن‌سینا*، ش ۴۶ و ۴۷، ص ۶۲-۶۷.
- میشل، آندره، ۱۳۵۴، *جامعه‌شناسی خانواده و ازدواج*، ترجمه فرنگیس اردلان، تهران، دانشگاه تهران.
- مینوچین، سالوادور، ۱۳۸۳، *خانواده و خانواده‌درمانی*، ترجمه باقر ثنایی، تهران، امیرکبیر.
- نراقی، ملامحمدمهدی، بی‌تا، *جامع السعادات*، بیروت، اعلمی.
- نوری، حسین بن محمدتقی، ۱۴۰۸ق، *مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل*، قم، آل‌البیت.
- والش، فروما، ۱۳۹۱، *تقویت تاب‌آوری خانواده*، ترجمه محسن دهقانی و همکاران، تهران، دانژه.
- وبر، ماکس، ۱۳۹۲، *اقتصاد و جامعه*، ترجمه عباس منوچهری و همکاران، تهران، سمت.

ورام، مسعود، ۱۴۱۰ق، *مجموعه ورام*، قم، مکتبه فقیه.

هولمز، ماری، ۱۳۸۹، *جنسیت و زندگی روزمره*، ترجمه محمدمهدی لیبی، تهران. نقد افکار.

هی‌لی، جی، ۱۳۷۵، *روان‌درمانی خانواده*، ترجمه باقر ثنایی، تهران، امیرکبیر.

یزدی، سیده منور و فاطمه حسینی حسین‌آباد، ۱۳۸۷، «رابطه ساختار قدرت با هوش هیجانی زنان»، *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*، ش ۱۲، ص ۱۵۷-۱۷۰.

Buric, Olivera & Andjelka Zecevic, 1967, "Family Authority, Marital Satisfaction, and the Social Network in Yugoslavia", *Journal of Marriage and the Family*, No.29, p.325-336.

Peterson, Christopher, 2006, *A primer in positive psychology*, New York, Oxford University Press.

Parsons, Talcott, 1995, *Family Socialization and Interaction Process*, New York, The free Press.

Miller , Richard, 2008, *Who Is the Boss? Power Relationships in Families*, Provo, Utah, Brigham Young University.

Lopez, Shane.J. & Snyder, C.R, 2007, *Positive Psychological Assessment*, A Handbook of Models and Measures, American Psychological Association.

Tong, Rosemarie, 1997, *Feminist Thought*, London, Routledge.

تحلیل ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده عرصه تربیت دینی؛ براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سیده منصوره موسوی / دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

فهیمة انصاریان / استادیار گروه علوم تربیتی (گرایش فلسفه تعلیم و تربیت)، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

معصومه صمدی / دانشیار گروه علوم تربیتی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران fsamadi30@yahoo.com

لطف‌الله عباسی سروک / استادیار گروه مدیریت آموزشی و آموزش عالی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۱۷ - پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۹

چکیده

هدف این پژوهش، تحلیل ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده عرصه تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌باشد. روش‌های مورد استفاده در این پژوهش عبارت بود از: روش تحلیلی که شامل تجزیه، ترکیب، کشف روابط و کشف شبکه مفهومی، جست‌وجوی ارتباط میان مفاهیم مختلف و بازشناسی روابط و شبکه‌ها بود. یافته‌های پژوهش در قالب پاسخ به سؤال تحلیل ابعاد و مؤلفه‌های تربیت دینی در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش انجام شد. جامعه آماری این پژوهش، سند تحول بنیادین، مبانی نظری تحول بنیادین و منابع و مقالات معتبر دینی است. یافته‌های این پژوهش شامل ابعاد ۴ گانه تربیت دینی و ۱۰ مؤلفه تربیت دینی و ۴۴ شاخص اصلی تربیت دینی است که در سند تحول بنیادین مطرح گردیده‌اند از این رو می‌توان گفت: سند تحول بنیادین در عرصه تربیت دینی، با منابع معتبر دینی و با نظر صاحب‌نظران تربیت دینی همسو بوده و نگاه سند به تربیت دینی جامع بوده و زیربنای اصلی تمامی ساحت‌های تربیتی می‌باشد. با توجه به اهمیت نقش تربیت دینی مطالعه مذکور برای تصمیم‌گیرندگان برای دستیابی به اهداف سند تحول بنیادین کاربرد دارد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌های سازنده، تربیت دینی، سند تحول بنیادین.

تربیت دینی، یک ضرورت است. عمق بخشیدن به آموزه‌های دینی، افراد را از آسیب‌های اخلاقی و اجتماعی مصون می‌دارد؛ چراکه بسیاری از شرارت‌های افراد ناشی از نداشتن تربیت دینی و اخلاقی است و درونی شدن ارزش‌های دینی موجب می‌شود آنان در برابر این انحرفات مقاومت بیشتری داشته باشند (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۱، ص ۱۲). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، دارای ۸ هدف کلان، ۱۵ راهبرد، ۲۳ هدف عملیاتی، ۱۳۱ راهکار برای اجرای اهداف آن است. عملیاتی نشدن سند تحول بنیادین، یکی از مهم‌ترین چالش‌های پیش روی نظام تعلیم و تربیت کشور است که به‌زعم مسئولان دست‌اندرکار، پیشرفت و عملیاتی نمودن سند تحول بنیادین، تاکنون به کمتر از ۳۰٪ می‌رسد. وجود بیش از یک میلیون پرسنل، بیش از سیزده میلیون دانش‌آموز و هفتصد منطقه آموزش و پرورش، مسئولیت مدیران ستادی در اجرای برنامه‌ها را بسیار سنگین و حساس کرده است (بهروزی، ۱۳۹۷، ص ۳). تربیت دینی، از منظر مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش، این‌گونه تعریف می‌شود. به‌طور کلی با در نظر گرفتن نسبت دین و تربیت، دو گونه تربیت دینی قابل تصور است: ابتدا تربیتی که چهارچوب بنیادی و اصول آن بر پایه دین و معیارهای دینی استوار است. درحقیقت، این نوع تربیت دینی در مقابل تربیت وابسته به دنیا یا همان سکولار (شکل رایج تربیت در دنیای معاصر) قرار می‌گیرد و تمامی ابعاد تربیت را براساس نظام معیار دینی شامل می‌شود. در مجموعه حاضر، از این معنای کلی با تعبیر «تربیت اسلامی» یاد شده است. دوم، نوع دیگری تربیت، برای ارتقاء دین‌داری و گرایش به دین‌متریان و ناظر به اموری نظیر تربیت اعتقادی و عبادی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰، ص ۱۵۹).

حضرت علی علیه السلام درباره ضرورت داشتن روش در کارها می‌فرماید: «ما خاصگان و یاران و گنجوران نبوت و درهای رسالت هستیم و در خانه‌ها جز از درهای آن نتوان وارد شد». در اهمیت داشتن روش، امام صادق علیه السلام فرمودند: «العامل علی غیر بصیره کالسائر علی غیر طریق فلاتزیده سرعه السیر الا بعدا» (جعفری، ۱۳۸۹، ص ۹). تربیت دینی و اخلاقی، فرآیند زمینه‌سازی و به‌کارگیری شیوه‌های صحیح و تقویت و ایجاد صفات و رفتارهای اخلاقی و از بین بردن رفتارها و آداب غیراخلاقی در انسان است (صمدیان، ۱۳۹۳، ص ۲).

تجربیات موجود و تحقیقات انجام شده در مدارس، نشانگر این است که مسئله آموزش دینی، از وضعیت مطلوبی برخوردار نبوده، گاه با تأثیرات معکوسی نیز همراه گردیده است. از این‌رو لازم است نگاهی دوباره در این زمینه داشته باشد و به تجدید نظر و اصلاح روش‌ها و راهبردهای خویش بپردازد (باهنر، ۱۳۷۸، ص ۸). جامعه امروز ایران، از محدود جوامعی است که دین در آن حضور مکشف، فعال و پرمسئولیتی دارد (شجاعی‌زند، ۱۳۸۰، ص ۳).

از جمله مهم‌ترین عرصه‌هایی که در سند تحول بنیادین به آن پرداخته شده است، ساحت تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی است که شامل تدابیر و اقداماتی است که برای پرورش ایمان و التزام آگاهانه متریان نسبت به

مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، اعمال و صفات دینی و اخلاقی و در تکوین تعالی هویت دینی و اخلاقی ایشان صورت می‌پذیرد (فاتحی ابراهیم‌آباد و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱). بر مبنای اهدافی که در سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش در نظر گرفته شده، می‌توان گفت: متن سند به همه جوانب تربیت دینی پرداخته است و در سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، می‌توان انتظار اجرایی شدن همه‌جانبه تربیت دینی را داشت، اما تحقق تربیت دینی مطلوب براساس سند تحول بنیادین، منوط به شناخت عوامل، موانع تحقق آن نیز است (ترکاشوند و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۱۱). این پژوهش، می‌تواند با شناسایی ابعاد مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، برای برنامه‌ریزان درسی راهگشای تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی مناسب در جهت شناسایی، رشد و شکوفایی استعدادهای مختلف دانش‌آموزان باشد تا متریان به میزان استعدادها و توانایی‌ها و تلاش‌های خود، در مسیر درست و تحقق حیات طیبه گام بردارند. همچنین مدیران و معاونان پرورشی در تدوین برنامه عملیاتی آموزشی و پرورشی مدارس به آن استناد کنند.

روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش رویکردی تحلیلی، توصیفی و واکاوی به روش اسنادی و کتابخانه‌ای است. در این پژوهش، سعی شده است همه منابع موجود گردآوری و مطالعه شود که طی آن، متن کامل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، در راستای دستیابی به ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت دینی، تعاریف و حدود و ثغور تربیت دینی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در مرحله نخست، کلیه فصول سند تحول بنیادین و مبانی نظری تحول بنیادین تحلیل محتوا شد و جملاتی که مضمون تربیت دینی داشت، شناسایی و به‌طور دقیق (با ذکر نشانی، متن و زمینه مصداقی) و در فرم تحلیل محتوا ثبت گردید و مجموعه ابعاد و مؤلفه‌ها و شاخص‌های مرتبط با موضوع، از متن سند تحول استخراج و همان موارد در منابع معتبر دینی و مقالات صاحب‌نظران، به قلم نویسندگان مورد بررسی قرار گرفته و سپس، براساس فصل مشترک موجود بین مصداقی مذکور، آنها در ۱۱ مؤلفه و ۴ بعد محتوایی جداگانه طبقه‌بندی شدند و در نهایت، ۴۴ شاخص که برای هر مؤلفه و بعد به‌صورت جداگانه تبیین گردید.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری پژوهش

جامعه آماری پژوهش، شامل متن سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مصوب شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰) است. به‌دلیل لزوم جامعیت نمونه، نمونه‌گیری از متن سند انجام نشده و کل جامعه مذکور مورد بررسی، تحلیل و طبقه‌بندی قرار گرفته.

ابزار گردآوری داده‌ها

برای تحلیل محتوای سند تحول بنیادین، از ابزار فرم واری دو مرحله‌ای باز و بدون پیش‌سازمان‌یافتگی استفاده شد. روایی ابزار، به‌وسیله تأیید صاحب‌نظران تأمین و پایایی آن نیز با محاسبه ضریب همبستگی داده‌های حاصل از

تحلیل محتوای انجام شده اولیه، با تحلیل محتوای انجام شده مجزای دیگر در آن متن (توسط متخصص دیگر)، محاسبه شد که ضریب مذکور برابر با ۰/۹۱ بود.

داده‌های این پژوهش به صورت زیر به دست آمد:

از طریق فیش برداری، مطالعه کتاب‌ها و مقالات کلیدی، ثبت مطالعات و اطلاعات، مشاهده سایت‌ها، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش و مبانی نظری آن، اسناد و استفاده از موارد مکتوب، به عنوان مبنای تحقیق انجام شد. سپس، با مطالعه و بررسی این منابع ابعاد، مؤلفه‌ها، شاخص‌های تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد بهره‌برداری قرار گرفت.

تحلیل داده‌ها در این پژوهش، بدین صورت بود که در پاسخ به سؤالات تحلیل داده‌ها به‌طور مستمر و پیوسته و همزمان با فرایند جمع‌آوری اطلاعات، از طریق دسته‌بندی، طبقه‌بندی، کدگذاری و تفسیر صورت گرفت.

یافته‌های پژوهش

نخستین یافته پژوهش: با عنایت به جمع‌بندی شاخص‌ها و مؤلفه‌های تربیت دینی، از منظر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، می‌توان مجموع مؤلفه‌های مذکور را در چهار بعد اصلی شناختی، عاطفی، رفتاری و پیامدی طبقه‌بندی کرد که در بعد شناختی: ۱۴ شاخص مطرح در ۲ مؤلفه معرفت و دانایی، فکری و اعتقادی قرار گرفت. همچنین، در بعد عاطفی ۱۵ شاخص مطرح در ۴ مؤلفه قرار گرفت که شامل انگیزه درونی، احساس دینی، تجربه درونی و گرایش فطری بودند و در بعد سوم، که بعد رفتاری است، ۱۰ شاخص مطرح در ۲ مؤلفه شامل التزام درونی و عمل قرار گرفت. در بعد پیامدی نیز ۵ شاخص مطرح در ۲ مؤلفه توانمندی دینی و اراده و اختیار قرار گرفتند.

شاخص‌های تربیت دینی اشاره شده در مبانی نظری سند تحول بنیادین

دینداری و اخلاق، حفظ کرامت و عزت نفس، عقلانیت‌محوری، کسب بصیرت دینی، مسئله‌محوری، تعالی ارزش‌های دینی، پرهیز از ایمان گروهی صرف، پرهیز از تکفیر و تفسیق، پرهیز از تحجر و خرافه‌گویی، ارزش‌های عام انسانی، حرکت از الزام بیرونی به الزام درونی، مدرنیته و سنت، توازن بین ظاهر و باطن، رعایت اعتدال، رفع و دفع رذایل، خدمت‌محوری و اطاعت از خدا، خودشناسی، عدالت‌محوری، توجه کردن به ارزش‌های الهی به جای ارزش‌های غیر الهی، اقدام به عمل برای خدا، ناظر دانستن خداوند در همه احوال، توکل بر خدا، راضی بودن به رضای خداوند، دعا و استعانت از خدا، امیدواری به رحمت خدا، اعتقاد به روز رستاخیز، یادآوری مرگ، پرهیز از دلبستگی به دنیا، پرهیز از آرزوی دراز، اکتفا به حد ضرورت از دنیا، عبرت از درگذشتگان، محوریت دین در همه امور زندگانی، تقوا، جهاد با نفس، انجام واجبات، پرهیز از عجب و خودپسندی، پرهیز از ستم، صبر و تحمل در راه حق، توبه، تسلیم بودن در برابر قضاء و قدر الهی، خاشع بودن، گریستن از خوف الهی، تواضع، امر به معروف و نهی از منکر و یادآوری و شکرگزاری نعمت‌ها (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۲۱۸).

جدول ۱. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی تربیت دینی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

ابعاد	مؤلفه	ردیف	شاخص
بعد شناختی	مؤلفه فکری و اعتقادی	۱	دینداری تنها پشتوانه واقعی اخلاقی و تنها با پذیرش و آموزش مؤلفه‌های اساسی از دینداری می‌توان دم از اخلاق و آدمیت زد (دین‌داری و اخلاق).
		۲	در اصول دین تقلید جایز نیست و اصول دین زمانی برای فرد ارزشمند می‌شود که از عطش استفاده کند (عقلانیت‌محوری).
		۳	یکی از عام‌ترین اصول در تربیت دینی اصل خدامحوری است (خدامحوری و اطاعت از خدا).
		۴	خداوند متعال همواره و در همه حال، ناظر و شاهد بر اعمال رفتار و نیت انسان است (ناظر دانستن خداوند در همه احوال).
		۵	در سایه اعتقاد به معاد است که هدف از آفرینش تحقق می‌آید و اعمال در رفتار انسان ارزش و معنا پیدا می‌کند (اعتقاد به روز رستاخیز و یادآوری مرگ).
		۶	بصیرت دینی، هوشیاری و یقین همراه با باور و پذیرش قلبی، حرکت در صراط مستقیم و رسیدن به حقیقت تنها با بصیرت ممکن و شدنی است (کسب بصیرت دینی).
		۷	تَهذیب و تَرکِبه نفس، حرکت به سوی معبود و پرواز به سوی ابدیت و رسیدن به اوج ملکوت با خودشناسی میسر است (خودشناسی).
		۸	یکی از مهم‌ترین و پرثمرترین روش‌های تربیتی که در سیره پیشوایان مورد توجه خاص بوده و کاربرد بسیار داشته، روش عبرت‌آموزی است (عبرت از درگذشتگان).
		۹	حب دنیا و حب خداوند در یک دل ابتدا و هرگز جمع نمی‌شود (پرهیز از دل‌بستگی به دنیا).
		۱۰	آرزوهای کاذب و دور و دراز که از مهم‌ترین ردائیل اخلاقی بوده، انسان را از خدا دور ساخته و به انواع گناهان آلوده می‌کنند (پرهیز از آرزوهای دراز).
بعد معرفت و دالایی	مؤلفه معرفت و دالایی	۱۱	قناعت سازنده است. یک انسان قانع، همیشه از دلی آرام و طبعی بلند برخوردار است (اکتفا به حد ضرورت از دنیا).
		۱۲	نگهداری نفس از چیزی که موجب گناه می‌شود و گرفتار خشم و غضب الهی می‌گردد، و به معنای دینداری در حوزه ایمان و عمل است (تقوا).
		۱۳	مسلمان باید در همه حالات عهده‌دار قلب خویش بوده تا از سخت شدن آن جلوگیری نماید؛ چراکه در غیر این صورت، خضوع در آن راه نمی‌یابد (خشوع و خضوع).
بعد هیئت و تجربه	مؤلفه هیئت و تجربه	۱۴	ابراز دوستی و پذیرش ولایت و سرپرستی اولیای او (تولی) و نیز احساس و ابراز دشمنی نسبت به دشمنان خدا (تبری) و افرادی که شاخص ولایت‌پذیری را دارند، دارای صفات عالیله ایمان هستند که زیربنای آن معرفت و بصیرت است (تأکید بر اصل تولی و تبری و اصل ولایت‌پذیری).
		۱۵	هدف یادگیری مسئله‌محور، کمک به یادگیرنده در کسب هدف‌های هر دو حیطه شناختی و عاطفی است، بر نقش فعال یادگیرنده در جریان یادگیری تأکید می‌وززد (مسئله‌محوری).
		۱۶	با توجه به اهمیت انگیزه درونی، لازم است در فرایند یاددهی - یادگیری (تربیت دینی) مری به دنبال آن باشد که پس از ارائه معرفت و پیش‌صحیح و مناسب زمینه‌های الزام درونی و التزام درونی و التزام عملی را در مرتبای فراهم آورد (حرکت از التزام بیرونی به التزام درونی).
		۱۷	ما باید در تمام شئون زندگی به قضا و قدر الهی اعتقاد داشته باشیم و تصورمان از قضا و قدر، تصور صحیح و درستی باشد (تسلیم بودن در برابر قضا و قدر الهی).
بعد احساس دینی	مؤلفه احساس دینی	۱۸	اولین و مهم‌ترین کاری که پیش روی ما قرار دارد، تحول معنوی و روحی انسان است (تعالی ارزش‌های دینی).
		۱۹	اخلاص؛ پاکیزه کردن عمل از هرگونه آلودگی به غیر خداست (اقدام به عمل برای خدا؛ اخلاص).
		۲۰	عُجب، خودبزرگبینی و بی‌عیب دانستن خود و خود را از همه برتر انگاشتن است (پرهیز از عجب و خودپسندی).
		۲۱	هرچه معرفت انسان نسبت به خداوند بیشتر شود، بر خوف و خشیت او افزوده می‌گردد (گریستن از خوف خدا).
		۲۲	یادآوری نعمت‌ها، روش تربیتی بسیار مؤثری است که مریبان بزرگ بشیریت آن را به‌طور گسترده مورد استفاده قرار داده‌اند (یادآوری و شکرگذاری نعمت‌ها).
		۲۳	در جوامعی که اعتقاد به دین دارند، تعالیم دین و فطرت، منشأ بسیاری از ارزش‌های اجتماعی آنها را تشکیل می‌دهد (ارزش‌های عام انسانی).
بعد فکری	مؤلفه فکری	۲۴	نظام آموزشی ما با پدیده‌های نوازش‌جمه جهانی شدن مواجه است، به‌منظر می‌آید که باید به بازتعریف سنت‌ها دست زد (سنت و مدرنیته).

۲۵	این مرحله همان مرحله پاک نمودن قلب است که همان مراحل حضور قلب در محضر پروردگار می‌باشد (رفع و دفع رذایل).	مؤلفه تجربه درونی		
۲۶	مؤمن در پیمودن راه حق به خود تزلزل راه ننداده و خدا را تکیه‌گاه مطمئن خود قرار داده و همه امورش را به او واگذار می‌نماید (توکل بر خدا).			
۲۷	رسیدن به درجات عالی و کمالات معنوی، در پرتو مجاهده با نفس اماره «جهاد اکبر» میسر است (جهاد با نفس).			
۲۸	امید یک حالت روحی و روانی و برانگیختن انسان به کار و فعالیت است (امیدواری به رحمت خدا).			
۲۹	ایمان‌گرایی افراطی تنها حکم به نفس بودن ایمان دارد. بنابراین، (پرهیز از ایمان‌گرایی صرف) می‌تواند ما را به تربیت دینی راهنمایی کند.			
۳۰	پرهیز از توهین به مقدسات اهل‌سنت و قرار دادن جریان شیعی در برابر اهل تسنن (پرهیز از تکفیر و تفسیق).			
۳۱	برای نیاز یک ملت و یک نظام و یک کشور، که نیاز لحظه به لحظه است، نتواند علاج و دستور ارائه بدهد (پرهیز از تحجر و خرافه‌گرایی).			
۳۲	اعدلو هو اقرب للتعوی... عدالت پیشه کنید که آن به تقوا نزدیک‌تر است (ماتده: ۸) (عدالت‌محوری).			
۳۳	ظلم یکی از شیخ‌ترین گناهان است (پرهیز از ستم).			
۳۴	تواضع و فروتنی یک حالت عالی روحی و روانی است که از برکت معرفت انسان به حق و به خلق و به دنیا به‌دست می‌آید (تواضع).			
۳۵	یکی از مهم‌ترین بنیان‌های فکری «تأثیر و تأثر متقابل ظاهر و باطن آدمی است» (توازن بین ظاهر و باطن).			
۲۶	اسلام انسان را در تمامی ابعاد و عرصه‌های زندگی به میانه‌روی و اعتدال فراخوانده است (رعایت اعتدال).	مؤلفه عمل		
۲۷	هیچ کاری بدون اراده و مشیت خداوند انجام نمی‌گیرد. کسی که خداوند مونس او است، ترس به خدا راه نمی‌دهد (دعا و استعانت از خدا).			
۲۸	امر به معروف و نهی از منکر؛ یعنی از طریق عطف و محبت و با نیت الهی و به قصد خیر، مردم را به انجام کار نیک دعوت کردن و بازداشتن از کار منکر (امر به معروف و نهی از منکر).			
۲۹	مقصود از انجام واجبات، رسیدگی به مقام بندگی است که در سایه دل سپردن به فرامین و دستورات الهی حاصل می‌شود (انجام واجبات).			
۴۰	توبه و استغفار فرصتی بسیار مغتنم و حیاتی برای جبران معاصی و گناهان و ترک فساد و ورود در راه روشن و نورانی هدایت و رستگاری است (توبه).	مؤلفه توانمندی دینی		
۴۱	کرامت، صفتی است در ذات انسان که به‌معنای برخورداری انسان از اعتدالی روحی و تمایل او به امور ارزشمند و شریف و دوری گزیندن از امور پست و حقیر می‌باشد (حفظ کرامت و عزت نفس).			
۴۲	مقام رضایت به آنچه خدا بخواهد، از مقامات بسیار رفیع اخلاقی و عرفانی است (راضی بودن به رضای خدا).			
۴۳	انسان پرورش‌یافته در مکتب دینی هرگز سعادت و نیک‌بختی به خویش را در گرو عوامل مادی، نمی‌داند و زندگی او از علم و حکمت مطلق خداوندی سرچشمه گرفته است (محوریت دین در همه امور زندگی).			
۴۴	منظور از صبر، همان استقامت در برابر مشکلات و حوادث گوناگون است، تقضه مقابل آن «جزع» و بی‌تابی است؛ به‌معنای تسلیم شدن در برابر مشکلات (صبر و تحمل در راه حق).			

دومین یافته پژوهش: برای پاسخگویی به سؤال پژوهش، پیرامون «ابعاد، سازنده الگوی تربیت دینی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش کدام‌اند؟ به شرح ذیل می‌باشد:

شناسایی ابعاد الگوی تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پس از مطالعه عمیق منابع، طی فرایند کدگذاری انتخابی صورت گرفت. در نهایت ۴ بعد برای الگوی مزبور شناسایی شده است. به‌عبارت دیگر، ابعاد الگوی تربیت دینی، براساس سند تحول به کمک کدگذاری انتخابی، در قالب نظریه داده‌بنیاد تحت عناوین چهارگانه «بعد شناختی، بعد عاطفی، بعد رفتاری و بعد پیامدی» به‌دست آمد. برای حصول تربیت دینی، مریب باید بتواند در سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری مترقی تغییر ایجاد کند؛ در بعد شناختی قصد دادن اطلاعات و آگاهی و دانش، فهم، تجزیه و تحلیل، و ارزیابی که این مراحل نیز به‌صورت مرحله به مرحله باید صورت بگیرد و هر مرحله‌ای پیش‌نیاز مرحله بعدی می‌باشد. با توجه به قابلیت‌های عقل - که شرح داده شد - همه این مراحل از طریق عقل به‌دست می‌آید. وقتی ما در بعد شناختی تغییر ایجاد کردیم، برای تغییر در نگرش یا بعد عاطفی شخصیت

متربی - که خود نیز مراحلی دارد - (توجه، واکنش، ارزشگذاری، باور و...)، به رویکرد دیگری نیاز است که در اینجا مربی بتواند در متربی نفوذ پیدا کند تا متربی آمادگی پذیرش و باور در او فراهم شود، برای نفوذ در متربی، محبت، صداقت در گفتار، احترام و... می‌تواند مؤثر باشد و در بعد رفتاری، باید متربی اقدام به انجام عمل کند که این نیاز به اراده و تکرار می‌باشد که اینها از قابلیت‌های عادت می‌باشد.

درخصوص این یافته، می‌توان گفت: یافته به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، دبیری، و همکاران (۱۳۹۳)، فاتحی و همکاران (۱۳۹۴)، میرزاییگی و خرم‌آبادی (۱۳۹۶)، پورخزایی (۱۳۹۸)، ترکاشوند و همکاران (۱۳۹۷)، داوودی (۱۳۹۹)، نیرومند و همکاران (۱۳۹۹) همخوانی دارد.

بعد اول: «بعد شناختی»

با دو مؤلفه و ۱۴ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماري به‌دست‌آمده، یک عامل زیربنایی برای الگوی تربیت دینی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را ارائه می‌دهد.

جدول ۲. ابعاد مؤلفه‌ها و شاخص‌های زیرمجموعه بعد شناختی

ابعاد	مؤلفه	شاخص
مؤلفه فکری و اعتقادی		۱ دینداری تنها پشتوانه واقعی اخلاقی و تنها با پذیرش و آموزش مؤلفه‌های اساسی از دینداری می‌توان دم از اخلاق و آدمیت زد (دین‌داری و اخلاق).
		۲ در اصول دین تقلید جایز نیست و اصول دین، زمانی برای فرد ارزشمند می‌شود که از عطش استفاده کند (عقلانیت‌محوری).
		۳ یکی از عام‌ترین اصول در تربیت دینی، اصل خدامحوری است (خدامحوری و اطاعت از خدا).
		۴ خداوند متعال همواره و در همه حال، ناظر و شاهد بر اعمال رفتار و نیت انسان است (ناظر دانستن خداوند در همه احوال).
		۵ در سایه اعتقاد به معاد است که هدف از آفرینش تحقق می‌آید و اعمال در رفتار انسان ارزش و معنا پیدا می‌کند (اعتقاد به روز رستاخیز و یادآوری مرگ).
مؤلفه معرفت و ولایت		۶ بصیرت دینی، هوشیاری و یقین همراه با باور و پذیرش قلبی، حرکت در صراط مستقیم و رسیدن به حقیقت، تنها با بصیرت ممکن و شدنی است (کسب بصیرت دینی).
		۷ تهذیب و تزکیه نفس، حرکت به سوی معبود و پرواز به سوی ابدیت و رسیدن به اوج ملکوت با خودشناسی میسر است (خودشناسی).
		۸ یکی از مهم‌ترین و پرثمرترین روش‌های تربیتی، که در سیره پیشوایان مورد توجه خاص بوده و کاربرد بسیار داشته، روش عبرت‌آموزی است (عبرت از درگذشتگان).
		۹ حب دنیا و حب خداوند، در یک دل هرگز و هرگز جمع نمی‌شود (پرهیز از دل‌بستگی به دنیا).
		۱۰ آرزوهای کاذب و دور و دراز، که از مهم‌ترین ردایلی اخلاقی بوده، انسان را از خدا دور ساخته و به انواع گناهان آلوده می‌کنند (پرهیز از آرزوهای دراز).
		۱۱ قناعت سازنده است. یک انسان قانع، همیشه از دلی آرام و طبعی بلند برخوردار است (اکتفا به حد ضرورت از دنیا).
		۱۲ نگه‌داری نفس از چیزی که موجب گناه می‌شود و گرفتار خشم و غضب الهی می‌گردد و نیز به‌معنای دینداری در حوزه ایمان و عمل است (تقوا).
		۱۳ مسلمان باید در همه حالات، عهده‌دار قلب خویش بوده تا از سخت شدن آن جلوگیری نماید چرا که در غیر این‌صورت خشوع در آن راه نمی‌یابد (خشوع و خضوع).
		۱۴ ابزار دوستی و پذیرش ولایت و سرپرستی اولیای او (تولی) و نیز احساس و ابراز دشمنی نسبت به دشمنان خدا (تبرا) و افرادی که شاخص ولایت‌پذیری را دارند، دارای صفات عالیه ایمان هستند که زیربنای آن معرفت و بصیرت است (تأکید بر اصل تولی و تبری و اصل ولایت‌پذیری).

باید به کودکان، نخست اندیشیدن را آموخت. این هدف به دست نمی‌آید، مگر اینکه مقدمات آن فراهم شده باشد. فکر، نخست با احساس آغاز می‌شود. از ترکیب تأثرات حسی، عقل حسی و مفاهیم، و از ترکیب مفاهیم، ادراک عقلانی حاصل می‌شود. عقل حسی، به تدریج در کودک ظهور می‌کند، اما عقل واقعی، که همانا ادراک عقلانی است، تا سن ۱۶-۱۵ سالگی ظاهر نمی‌شود. استدلال شیوه‌ای است که باید در آموزه‌های دینی از آن مدد گرفت، مشروط بر اینکه در هر سنی، متناسب با آن سن و به زبان همان سن استدلال شود. کودک زیبایی و نیکی را می‌بیند و می‌شناسد (شیرزاد، ۱۳۹۶، ص ۱۲۰). ارتقای معرفت و بصیرت دینی، انقلابی و سیاسی برای رشد و تعالی معنوی و اخلاقی معلمان، دانش‌آموزان و مشارکت برای ارتقای معنوی خانواده (راهبردهای کلان سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۲۳، بند ۱۱).

اولین هدف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، عبارت است از: پرورش تربیت‌یافتگانی که از دانش‌های پایه و عمومی سازگار با نظام معیار اسلامی، همچنین از توان تفکر، درک و کشف پدیده‌ها و رویدادها، به‌عنوان آیات الهی و تجلی فاعلیت خداوند در خلقت و نیز دانش، بینش و مهارت‌ها و روحیه مواجهه علمی و خلاق با مسائل فردی و خانوادگی و اجتماعی برخوردارند (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۲۶). بعد شناختی تربیت دینی، درحقیقت مهم‌ترین بعد آن بوده و از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ چرا که پذیرش تربیت دینی، اگر با شناخت عمیق صورت گیرد، حتماً جاودانه‌تر خواهد بود. در مورد دانش‌آموزان، که به مراتب روحیه جست‌وجوگر دارند و به دنبال علت هر معلولی هستند و بدون دلیل قانع‌کننده مبحثی را نمی‌پذیرند، همین امر موجب شده بعد شناختی تربیت دینی در مرتبه اول قرار گیرد. سند تحول بنیادین هم که هدف اصلی آن تربیت دانش‌آموز تمام‌ساختی، با توجه به نظام معیار اسلامی و تحقق مدرسه صالح و حیات طیبه می‌باشد، با زیربنا بودن ساحت تربیت اعتقادی عبادی اخلاقی، همواره به بعد شناختی تربیت دینی دانش‌آموزان توجه ویژه داشته است تا جایی که در بیانیه ارزش‌ها در بند ۶ به‌صراحت ایجاد «هویت شناخت‌مدار و واقع‌نمایی و معنای گسترده، جامع و منسجم معرفت (و حیاتی، عقلانی، نقلی و تجربی)» (مبانی نظری سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰، ص ۱۳). در بند ۱۳ «پرورش، ارتقا و تعمیق انواع و مراتب عقلانیت، در همه ساحت‌های تعلیم و تربیت» (همان، ص ۱۴) را جزء موارد اصلی ارزش‌ها مطرح کرده است. در این پژوهش، پس مطالعه منابع معتبر دینی و آثار صاحب‌نظران و تأیید آن، در فرایند دلفی بعد شناختی، به‌عنوان یکی از ابعاد اصلی عنوان گردیده و به ارزیابی توجه سند تحول و مبانی نظری تحول بنیادین، به بعد شناختی پرداخته شده که در نهایت نیز از طریق تحلیل عاملی به تثبیت رسید. فرهنگ‌سازی، برای ایجاد فضای منعطف توأم با شناخت و احترام متقابل و مسئولیت متقابل اولیا، مربیان و متربیان، توجه متوازن به جنبه‌های مختلف حیات انسانی، در اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی مدرسه، بهره‌گیری از ظرفیت امامان جمعه مدارس، در اجرای برنامه‌های تربیتی و مراسم ملی و مذهبی برای ارائه شناخت عمیق نسبت به آموزه‌ها و اعتقادات تربیت دینی، برقراری روابط عدل و احسان در سطح مدرسه با برگزاری ویژه‌برنامه‌های مرتبط با آن، از جمله مواردی است که در

این پژوهش پیشنهاد می‌شود، جهت توجه به بعد شناختی تربیت دینی اهمیت ویژه‌ای دارد. همچنین علاوه بر موارد اشاره شده در این پژوهش، از جمله عوامل مؤثر در ارائه الگوی تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، فراهم کردن تجربیات متریبان متناسب با شرایط رشدی آنان در همه ابعاد، با بهره‌گیری از نظرات روان‌شناسان، جامعه‌شناسان و استادانی دانشگاهی تشخیص داده شد و بعد شناختی همراه با مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن، از جمله مهم‌ترین عوامل تأثیرپذیری تربیت دینی از سوی دانش‌آموزان یافتیم.

بعد دوم: «بعد عاطفی»

با ۴ مؤلفه و ۱۵ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست آمده، یک عامل زیربنایی برای الگوی تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به دست می‌آید.

جدول ۳. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های زیرمجموعه بعد عاطفی

آبعاد	مؤلفه	شاخص
مؤلفه تکبیره درونی	۱	هدف یادگیری مسئله‌محور کمک به یادگیرنده، در کسب هدف‌های هر دو حیطه شناختی و عاطفی است. بر نقش فعال یادگیرنده در جریان یادگیری تأکید می‌ورزد (مسئله‌محوری).
	۲	با توجه به اهمیت انگیزه درونی لازم است در فرایند یاددهی یادگیری (تربیت دینی) مربی به‌دنبال آن باشد که بعد از ارائه معرفت و بینش صحیح و مناسب زمینه‌های الزام درونی و التزام درونی و التزام عملی را در متریبان فراهم آورد (حرکت از التزام بیرونی به التزام درونی).
	۳	ما باید در تمام شئون زندگی به قضا و قدر الهی اعتقاد داشته باشیم و تصورمان از قضا و قدر، تصور صحیح و درستی باشد (تسلیم بودن در برابر قضا و قدر الهی).
مؤلفه احساس دینی	۴	اولین و مهم‌ترین کاری که پیش روی ما قرار دارد، تحول معنوی و روحی انسان است (تعالی ارزش‌های دینی).
	۵	اخلاص، پاکیزه کردن عمل از هرگونه آلودگی به غیر خداست (اقدام به عمل برای خدا؛ اخلاص).
	۶	عجب خودبزرگ‌بینی و بی‌عیب دانستن خود و خود را از همه برتر انگاشتن است (پرهیز از عجب و خودپسندی).
	۷	هرچه معرفت انسان نسبت به خداوند بیشتر شود، بر خوف و خشیت او افزوده می‌گردد (گریستن از خوف خدا).
	۸	یادآوری نعمت‌ها روش تربیتی بسیار مؤثری است که مربیان بزرگ بشریت، آن را به‌طور گسترده مورد استفاده قرار داده‌اند (یادآوری و شکرگذاری نعمت‌ها).
	۹	در جوامعی که اعتقاد به دین دارند، تعالیم دین و فطرت، منشأ بسیاری از ارزش‌های اجتماعی آنها را تشکیل می‌دهد (ارزش‌های عام انسانی).
	۱۰	نظام آموزشی ما، با پدیده‌های نو از جمله جهانی شدن مواجه است. به‌نظر می‌رسد که باید به بازتعریف سنت‌ها دست زد (سنت و مدرنیته).
	۱۱	این مرحله همان مرحله پاک نمودن قلب است که همان مراحل حضور قلب در محضر پروردگار می‌باشد (رفع و دفع رزائل).
مؤلفه بهره‌برداری درونی	۱۲	مؤمن در پیمودن راه حق به خود تزلزل راه نداده و خدا را تکیه‌گاه مطمئن خود قرار داده و همهٔ آموزش را به او واگذار می‌کند (توکل بر خدا).
	۱۳	رسین به درجات عالی و کمالات معنوی، در پرتو مجاهده با نفس اماره «جهاد اکبر» میسر است (جهاد با نفس).
	۱۴	امید یک حالت روحی و روانی و برانگیزاننده انسان به کار و فعالیت است (امیدواری به رحمت خدا).
	۱۵	ایمان‌گرایی افراطی، تنها حکم به (نفس بودن ایمان دارد. بنابراین، پرهیز از ایمان‌گرایی صرف) می‌تواند ما را به تربیت دینی راهنمایی کند.

در تربیت دینی، مربی باید تلاش کند که متریبی از سر شوق و اشتیاق به تجارب درونی دست یابد، به‌نجوی که خود بتواند فطرت خداجوی خود را کشف کرده، تجربه دینی را به‌طور حضوری شهود کند. این امر ممکن نخواهد شد، جز با عشق؛ عشق کلید تربیت دینی است. کسب فضائل اخلاقی، باید به‌واسطهٔ عشق به خداوند حاصل شود.

انسان کامل کسی است که بتواند گرایش‌های والای انسانی، همچون کمال‌طلبی، حقیقت‌جویی، خداجویی، علم‌طلبی، عدالت‌خواهی و... را در خود بپروراند. درحقیقت، جمال معنوی است که می‌تواند دل را مهیای کمال سازد. برای شناخت حقیقت، می‌توان از عقل و استدلال و نیز دل مدد جست. از طریق مشاهده عقلانی و مطالعه آیات و نشانه‌ها، می‌توان گام به گام به شناخت عقلی نائل شد. اما به‌واسطه ادراک شهودی - که از طریق دل صورت می‌پذیرد - می‌توان بی‌واسطه به حقیقت دست یافت و این چیزی جز اشراق نیست. باید به متری نشان داد که ایمان به خداوند جلوه‌ای از عشق و زیبایی است. تربیت واقعی، ریشه در درون فرد دارد. باید کششی از درون باشد تا پذیرش پیام تربیتی را میسر سازد. آموزه‌ها و تجارب دینی، باید به‌صورت دلنشین همراه با جذب درونی وجود متری را سرشار از شور و عشق نموده، به گفته یونگ، وی را به تعادل روانی و آرامش روحی نائل سازد.

تربیت دینی، اگر مبتنی بر تربیت رسمی باشد و صرفاً بر ظواهر و آداب و رسوم دینی منحصر شود و با اشتیاق درونی همراه نباشد، نمی‌تواند موجب تقویت گرایش‌های دینی فرد شود. درحقیقت، مری با بیدار کردن فطرت متری زمینه را برای کشف و شهود زیبایی‌های درونی او فراهم می‌سازد. اینجاست که متری خود به خلق زیبایی می‌پردازد. روشی که ما در آموزش تعلیمات دینی اتخاذ کرده‌ایم، مبتنی بر حفظ و انتقال مطالب و مفاهیم دینی است. ما می‌کوشیم تا دانش‌آموز از طریق آموزش محتوایی خاص، نسبت به دیانت نگرش مثبت یابد و به اخلاق متخلق شود. درحالی‌که محتوای آموزشی تعلیمات دینی، عمدتاً خشک است و جنبه استدلالی دارد. به‌طور کلی به‌نحوی ارائه می‌شود که قادر نیست شور و اشتیاق درونی دانش‌آموز را برانگیزد و منجر به تجارب درونی و دینی وی گردد. بنابراین، بر مری است شرايطی ایجاد کند و فرصت‌های آموزشی مناسبی فراهم آورد تا متری بتواند شخصاً به تجربه‌های دینی دست یابد. معرفت اکتسابی، که از طریق آموزش حاصل می‌شود، هنگامی سودمند است که مری بتواند از طریق برانگیختن گرایش‌های فطری آدمی، آموزش را با سرشت خداجوی انسان پیوند دهد. این امر ممکن نخواهد شد، مگر اینکه میان مری و متری پیوندهای عاطفی - اعتقادی برقرار گردد. پیوند عاطفی میان مری و متری، کلام نخست در فرآیند یاددهی - یادگیری است، به‌خصوص هنگامی که سخن از ارزش‌هاست. شاگرد هنگامی سخن معلم را به جان و دل خریدار است که در آغاز شخصیت، روش و منش او را پذیرفته باشد. فرایند یاددهی - یادگیری در آموزش‌های اخلاقی، باید متفاوت از سایر انواع آموزش‌ها باشد. در اینجا شاگرد باید دل در گرو معلم داشته باشد تا بتواند عقاید و باورهای او را از آن خود ساخته، شخصیت وی را در خود متجلی سازد. در غیر این صورت، آموزش تعلیمات دینی به ارائه محتوایی خشک و بی‌روح بدل خواهد شد.

در این پژوهش، از جمله عوامل مؤثر در ارائه الگوی تربیت دینی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، بعد عاطفی با مؤلفه‌های انگیزه درونی، مؤلفه احساس دینی، مؤلفه گرایش فطری و مؤلفه تجربه درونی با ۱۵ شاخص به دست آمد.

بعد سوم: بعد رفتاری

با ۲ مؤلفه و ۱۰ شاخص، مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست آمده، یک عامل زیربنایی برای الگوی تربیت دینی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را ارائه می‌دهند.

جدول ۴. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های زیرمجموعه بعد رفتاری

ابعاد	مؤلفه	شاخص
بعد رفتاری	مؤلفه احرام دینی	۱. پرهیز از توهین به مقدسات اهل‌سنت و قرار دادن جریان شیعی در برابر اهل تسنن (پرهیز از تکفیر و تفسیق).
		۲. برای نیاز یک ملت و یک نظام و یک کشور، که نیاز لحظه به لحظه است، نتواند علاج و دستور ارائه بدهد (پرهیز از تحجر و خرافه‌گرایی).
		۳. اعدلو هو اقرب للفقوی... عدالت پیشه کنید که آن به تقوا نزدیک‌تر است (مانند: عدالت‌محوری).
		۴. ظلم یکی از شنیع‌ترین گناهان است (پرهیز از ستم).
		۵. تواضع و فروتنی، یک حالت عالی روحی و روانی است که از برکت معرفت انسان، به حق و به خلق و به دنیا به‌دست می‌آید (تواضع).
		۶. یکی از مهم‌ترین بنیان‌های فکری «تأثیر و تأثر متقابل ظاهر و باطن آدمی است» (توازن بین ظاهر و باطن).
مؤلفه عمل		۷. انسان اسلام را در تمامی ابعاد و عرصه‌های زندگی به میانه‌روی و اعتدال فراخوانده است (رعایت اعتدال).
		۸. هیچ کاری بدون اراده و مشیت خداوند انجام نمی‌گیرد. کسی که خداوند مونس او است، ترس به خدا راه نمی‌دهد (دعا و استعانت از خدا).
		۹. امر به معروف و نهی از منکر؛ یعنی از طریق عطف و محبت و با نیت الهی و به قصد خیر، مردم را به انجام کار نیک دعوت کردن و بازداشتن از کار منکر (امر به معروف و نهی از منکر).
		۱۰. مقصود از انجام واجبات، رسیدگی به مقام بندگی است که در سایه دل سپردن به فرامین و دستورات الهی حاصل می‌شود (انجام واجبات).

مریبه چه در جایگاه پدر و مادر و چه در جایگاه معلم، باید سعی کند تا در کودک فضائل اخلاقی به ملکات اخلاقی مبدل گردد. برخی فلاسفه معتقدند: باید فضائل اخلاقی چنان در روح آدمی رسوخ کند که حتی در خواب هم به عمل خلاف نیندیشد و این ممکن نیست مگر آنکه عادات نیکی از کودکی در وی پرورش یابد. به همین جهت، تربیت را فن تشکیل عادات دانسته‌اند. گرچه برخی علمای تعلیم و تربیت جدید، تشکیل عادات را روشی تلقینی دانسته، آن را مغایر با تربیت می‌دانند، اما اکثر متفکران تعلیم و تربیت، بر این نکته اتفاق نظر دارند که باید تلاش کرد تا کودک از طفولیت، به عادات نیک خو گیرد و پرورش یابد.

بعد چهارم: بعد پیامدی

با ۲ مؤلفه و ۵ شاخص مبتنی بر شاخص‌های آماری به‌دست آمده، یک عامل زیربنایی برای الگوی تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را ارائه می‌دهند.

جدول ۵. ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های زیرمجموعه بعد پیامدی

ابعاد	مؤلفه	شاخص
بعد پیامدی	مؤلفه اراده و اختیار	۱ توبه و استغفار فرصتی بسیار مغتنم و حیاتی برای جبران معاصی و گناهان و ترک فساد و ورود در راه روشن و نورانی هدایت و رستگاری است (توبه).
	مؤلفه توانمندی دینی	۲ کرامت صفتی است در ذات انسان که به معنای برخورداری انسان از اعتلای روحی و تمایل او به امور ارزشمند و شریف و دوری گزیدن از امور پست و حقیر می‌باشد (حفظ کرامت و عزت نفس).
۳ مقام رضایت به آنچه خدا بخواهد از مقامات بسیار رفیع اخلاقی و عرفانی است (راضی بودن به رضای خدا).		
۴ انسان پرورش یافته در مکتب دینی هرگز سعادت و نیک‌بختی به خویش را در گرو عوامل مادی نمی‌داند و زندگی او از علم و حکمت مطلق خالوندی سرچشمه گرفته است (محوریت دین در همه امور زندگی).		
	۵ منظور از صبر همان همان استقامت در برابر مشکلات و حوادث گوناگون است، نقطه مقابل آن "جزع" و بی‌تابی است به معنای تسلیم شدن در برابر مشکلات (صبر و تحمل در راه حق).	

پیامد دینی، به اعمالی گفته می‌شود که از عقاید، احساسات و اعمال مذهبی ریشه می‌گیرد و از ثمرات و نتایج ایمان در زندگی و کنش‌های بشر است. از نظر گلاک و استارک، بعد پیامدی جدا از سایر ابعاد، قابل بررسی نیست. رفتارهای دینی، می‌توانند در معنای پیامدی سنجهای از دینداری باشند که منجر به استواری ایمان مذهبی می‌شود؛ آنچه که موجب می‌شود تا از باور، اعمال، تجربه و دانش دینی پیروی شود (مهدی‌زاده، ۱۳۷۹، ص ۵).

سومین یافته پژوهش: این پژوهش در پاسخ به سؤال پژوهش، با عنوان «مؤلفه‌های سازنده هر یک از ابعاد الگوی تربیت دینی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چیست؟» به شرح ذیل است: شناسایی ۱۰ مؤلفه طی دو مرحله کیفی و کمی بود که در مرحله کیفی، با استفاده از مصاحبه، کدگذاری محوری و فن دلفی به دست آمده‌اند. مؤلفه‌های به دست آمده عبارت‌اند از: «مؤلفه فکری و اعتقادی مؤلفه معرفت و دانایی، مؤلفه انگیزه درونی، مؤلفه احساس دینی، گرایش فطری، مؤلفه تجربه درونی، مؤلفه التزام درونی، مؤلفه عمل، مؤلفه اراده و اختیار، مؤلفه توانمندی دینی».

در خصوص سومین یافته می‌توان گفت: یافته به دست آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون ترکاشوند و همکاران (۱۳۹۷)، ماهر و بختیاری و همکاران (۱۳۹۷)، میرزابیگی و خرم‌آبادی (۱۳۹۶)، اسدی، پورشریف و اسدی (۱۳۹۵)، فاتحی و همکاران (۱۳۹۴)، سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، شرفی و شرفی (۱۳۹۲)، بیجنوند و همکاران (۱۳۹۱)، بیجنوند و باقری (۱۳۹۱)، بیجنوند (۱۳۸۲) مطابقت دارد و نسبت به مبانی نظری به تعداد مؤلفه‌ها اضافه شده است.

چهارمین یافته پژوهش: این پژوهش در پاسخ به سؤال پژوهش، پیرامون «شاخص‌های سازنده هر یک از مؤلفه‌های الگوی تربیت دینی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش چیست؟» این گونه عنوان شد که شناسایی ۴۴ شاخص در مرحله کیفی بود که در پایان و در مرحله کمی نیز ۴۴ شاخص مورد تأیید قرار گرفت.

در خصوص چهارمین یافته باید گفت: یافته به دست آمده با یافته‌های پژوهشگرانی همچون شرفی و شرفی

(۱۳۹۲)، عجم و سعیدی رضوانی (۱۳۹۲)، سیحانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، فاتحی و همکاران (۱۳۹۴)، اسدی و همکاران (۱۳۹۵)، میرزاییگی و خرم‌آبادی (۱۳۹۶)، پورخزایی (۱۳۹۸)، ترکاشوند و همکاران (۱۳۹۷)، شکرى نصرت‌آباد و خدیوی (۱۳۹۸)، اقدامی و همکاران (۱۳۹۹)، اندیشه و همکاران (۱۳۹۹)، رضایی داودی و آرمند (۱۳۹۹)، کامپر (Cumper) (۲۰۱۶)، بروبرگ (Broberg) (۲۰۱۷)، استرادا و همکاران (et al Estrada) (۲۰۱۹)، ساروگلو و همکاران (Saroglou etc) (۲۰۲۰)، با تربیت دینی در سند تحول مصوب شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۷) همخوانی دارد.

نتیجه‌گیری

یکی از محدودیت‌هایی که در بحث تحقق تربیت دینی، به‌ویژه در سند تحول بنیادین وجود دارد، ابهاماتی است که موجب فاصله گرفتن معلمان و ذی‌نفعان و دست‌اندرکاران و در مجموع، بازیگران آموزش و پرورش از سند تحول شده است. به‌نظر می‌رسد، از مهم‌ترین کارهایی که می‌تواند در تحقق اهداف سند تحول بنیادین و اجرایی کردن تأکیدات مقام معظم رهبری ما را یاری نماید، از بین بردن ابهامات و به‌نوعی ساده‌تر بیان کردن موضوعات مورد نظر به‌خصوص در عرصه تربیت دینی است. این پژوهش، می‌تواند با در اختیار قرار دادن ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت دینی، براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، زمینه‌آشنایی و از بین بردن ابهامات را برای دست‌اندرکاران و مسئولان و ذی‌نفعان و بازیگران آموزشی، اعم از مدیران، معلمان، مسئولان و دانش‌آموزان و خانواده‌ها، به‌زبانی ساده‌تر و به‌دور از مباحث فلسفی و سنگین مبانی نظری تحول بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، به‌ویژه در قلمرو تربیت دینی و ساحت تربیت اعتقادی، عبادی، اخلاقی، در راستای تحقق اهداف متعالی سند تحول بنیادین و چشم‌انداز ۱۴۰۴ فراهم آورد. از این‌رو، پژوهش حاضر به این نتیجه کلی دست یافت که با توجه به هدف اصلی سند تحول بنیادین؛ یعنی تحقق حیات طیبه و پرورش انسان کامل و همانا رسیدن به قرب الی‌الله، در این سند و مبانی نظری آن، به‌مقوله تربیت دینی به‌عنوان کلیدی‌ترین عامل دستیابی به اهداف فوق، به‌صورت ویژه پرداخته شده است. به‌عبارت دیگر، ساحت تربیت اعتقادی، عبادی، اخلاقی، به‌عنوان زیربنای سایر ساحت‌های تربیتی مطرح گردیده است. در بررسی‌های به‌عمل آمده در این پژوهش، ثابت شد که به‌هر ۴ بعد و ۱۰ مؤلفه و ۴۴ شاخص مطرح تربیت دینی، در سند تحول بنیادین و مبانی نظری آن، توجه ویژه صورت گرفته است. از آنجا که برای تبیین و شناسایی ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت دینی، نیاز بوده تا مبانی نظری و پیشینه پژوهش‌های صورت گرفته در عرصه تربیت دینی و سند تحول بنیادین و مبانی نظری آن، به‌طور جامع و کامل و عمیق مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد، از این‌رو با عنایت به اینکه در این پژوهش، به‌ارائه موارد متقنی از آن پرداخته شده است، می‌تواند به‌عنوان مجموعه‌ای جامع و مدون راهگشای پژوهش‌های آینده پژوهشگران و محققان تربیت دینی باشد.

پیشنهادهای پژوهشی

۱. پژوهش‌های آتی می‌توانند هریک از ابعاد سه‌گانه تربیت دینی (اعتقادی، اخلاقی، عملی) را به‌صورت جداگانه و جامع، از منظر سند تحول بنیادین مورد بررسی قرار دهند.
۲. پژوهش‌های آتی می‌توانند به پژوهشی تطبیقی در رابطه با تربیت دینی، از منظر سند تحول بنیادین با سایر فلاسفه مسلمان بپردازند.
۳. پژوهش حاضر تربیت دینی را به‌صورت کلی مورد بررسی و تحلیل قرار داد، پژوهش‌های آتی می‌توانند به بررسی و تحلیل تربیت دینی در دوره نوجوانی و جوانی از منظر سند تحول بپردازند.
۴. پژوهش‌های آتی می‌توانند یکی از ابعاد سه‌گانه تربیت دینی را به‌صورت مجزا، به‌عنوان مثال تربیت اعتقادی، در سنین مختلف زندگی انسان، با هم مقایسه و حدود و ثغور آن را مشخص کنند.

پیشنهادهای کاربردی

۱. یافته‌های این پژوهش، می‌تواند قابلیت کاربرد در نظام آموزش و پرورش عمومی کشور (ابتدایی تا متوسطه دوم)، به‌خصوص تربیت دینی داشته باشد؛ زیرا اولاً، یافته‌های حاصل از این پژوهش، می‌تواند به معلمان نشان دهد که چه روش‌هایی در انتقال محتوای دینی در کتاب‌های درسی به کودکان در پیش بگیرند که برای کودکان تا قبل از سن بلوغ مفید باشد و در رشد جنبه دینی شخصیت آنها نیز سودمند باشد.
۲. همچنین نتایج این پژوهش می‌تواند در نظام آموزش عالی راهگشا باشد. از این جهت که با برگزاری سمینارها و کارگاه‌های آموزشی در زمینه موضوع مورد پژوهش، تغییراتی مثبت در دید جامعه علمی نسبت به تربیت دینی ایجاد کند و اثبات کند که تربیت دینی صحیح، نمی‌تواند فقط ناظر به بعد عمل باشد، بلکه مراد از تربیت دینی، آن‌گونه تربیتی است که کودک و نوجوان را هم در قلمرو اعتقادی و هم اخلاقی و البته فقهی، مورد تربیت و تعلیم قرار می‌دهد.
۳. از دیگر کاربردهای این پژوهش، قابلیت کاربردی آن برای والدین کودکان است. یافته‌های این پژوهش به والدین کمک می‌کند تا اولاً، بدانند و بتوانند الگوی تربیت مناسبی برای کودکانشان، در هر سه حیطه اعتقادی، اخلاقی و فقهی از تربیت دینی باشند. ثانیاً، بدانند که در هر بازه سنی، چگونه باید در فرایند تربیت دینی، فرزندانشان را کمک دهند و از افراط و تفریط در این زمینه بپرهیزند.
۴. از دیگر قابلیت‌های کاربردی این پژوهش، کاربرد نتایج و یافته‌های آن در مراکز مشاوره می‌باشد؛ از این جهت که می‌توان بسیاری از سؤالات والدین را در زمینه تربیت دینی صحیح کودکان و نوجوانان تا قبل از سن بلوغ را پاسخ داد.

- اقدامی، یدالله، محمدرضا شرفی، افضل‌السادات حسینی و نرگس سجادیه، ۱۳۹۹، «تبیین الگوی رویکرد معنوی به تربیت دینی در دوره دوم کودکی (مبنتی بر معرفت‌شناسی از منظر علامه طباطبائی)»، *تربیت اسلامی*، ش ۳۷، ص ۵۳-۸۰.
- اندیشه، هاشم، احمد عابدی و حسین شریف عسگری، ۱۳۹۹، «کارکردهای شناختی تربیت دینی در هستی»، *پژوهشنامه معارف قرآنی*، ش ۴۳، ص ۳۹-۶۴.
- باهنر، ناصر، ۱۳۸۷، *آموزش مفاهیم دینی همگام با رشد*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- بهروزی امین، زهرا، لطف‌الله عباسی سروک، معصومه صمدی و حمیدرضا رضازاده بهادران، ۱۴۰۰، «تبیین تحلیلی مشارکت از منظر زیر نظام راهبری و مدیریت سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ش ۶۲، ص ۱۸۹-۲۱۹.
- بیجیونند، فرامرز و خسرو باقری، ۱۳۲۱، «تبیین مؤلفه‌ها و مصادیق عبودیت از منظر نهج‌البلاغه»، اولین همایش نهج‌البلاغه و علوم انسانی، همدان، دانشگاه بوعلی سینا.
- پورخزایی، علی، ۱۳۹۸، «بایسته‌های تربیت دینی مدارس از دیدگاه شهید مطهری»، اولین همایش ملی مدرسه فردا، اردبیل.
- ترکاشوند، سینا، سوسن کشاورز، اکبر صالحی و محمدحسن میرزاحمدی، ۱۳۹۸، «ارائه الگوی نظری عدالت تربیتی در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی بر اساس مبانی معرفت‌شناختی عدالت فارابی»، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۹، ص ۷-۳۴.
- جعفری، مجید و ابوالقاسم یعقوبی، ۱۳۹۷، «تبیین تربیت دینی نسل نوجوان»، هشتمین همایش علمی و پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی.
- داودی، محمد، ۱۳۹۳، *تأملی در معنای تربیت دینی و نسبت آن با مفاهیم نزدیک*، تهران. راسخون.
- دلبری، سید محمد، عباس مصالایی پور و حسن عباسملکی، ۱۳۹۳، «الگوی اهداف تربیت دینی مبتنی بر آموزه‌های قرآن کریم»، *نواوری‌های آموزشی*، ش ۵۰، ص ۷-۳۰.
- دلشاد تهرانی، مصطفی، ۱۳۸۱، *سیری در تربیت اسلامی*، تهران، مؤسسه نشر و تحقیقات ذکر.
- رضایی داودی، علیرضا و ابراهیم آرمند، ۱۳۹۷، «نگاهی به ارتباط نهاد دین با نهاد آموزش و پرورش با تأکید بر تربیت دینی در سند تحول بنیادین»، کنفرانس ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد دستاوردهای نوین در علوم تربیتی و رفتاری «از نگاه معلم»، میناب.
- سبحانی‌نژاد، مهدی، نجمه احمدآبادی، آزاد محمدی و فاطمه اشرفی، ۱۳۹۳، «تبیین ماهیت، ابعاد و مؤلفه‌های علم تربیت دینی»، *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، ش ۵۸، ص ۳۹-۵۶.
- شجاعی زند، علیرضا، ۱۳۹۸، «از دین‌سازی عقل تا دین‌سازی علم»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۴۶، ص ۷-۴۰.
- شرفی، محمود و زینت شرفی، ۱۳۹۲، «تحلیل و مقایسه نیازهای تربیت دینی دانش‌آموزان دوره متوسطه در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی»، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ش ۱۶، ص ۱۱۹-۱۳۹.
- شکری نصرت آباد، احترام و اسدالله خدیوی، ۱۳۹۸، «آشنایی با شاخصه‌ها و ویژگی‌های تعلیم و تربیت اسلامی و بهره‌گیری از آن‌ها برای آموزش کودکان دبستان»، *پژوهش و مطالعات اسلامی*، ش ۳۱، ص ۱-۲۰.
- صمدیان، زهره، ۱۳۹۳، «ضرورت تربیت دینی در برنامه درس دوره متوسطه تحصیلی»، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت.
- عجبه، علی اکبر و محمود سعیدی‌رضوانی، ۱۳۹۲، «چالش در اهداف تربیت دینی (شناخت، عاطفه و عملکرد)»، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۱۷، ص ۴۹-۷۰.
- فاتحی ابراهیم‌آباد، ابوالفضل، رضا شمس‌آبادی و طاها درخشانیفر، ۱۳۹۴، «تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش»، دومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.

ماهروختیاری، حجت‌الله، محمدمهدی رشیدی و معصومه علی‌محمدی، ۱۳۹۷، «مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیت اسلامی از نظر قرآن کریم»، معرفت، ش ۲۵۴، ص ۲۳-۳۳.

مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰، شورای عالی آموزش و پرورش.

مهدی‌زاده، سید محمد، ۱۳۷۹، «مطالعات فرهنگی، رهیافتی انتقادی به فرهنگ و جامعه نو»، رسانه، ش ۴۱، ص ۲۲-۳۵.
میرزاییگی، شمس‌الله و یدالله خرم‌آبادی، ۱۳۹۴، «بررسی رویکردهای دینی، قرآنی در سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت ایران»، همایش بین‌المللی مدیریت.

نیرومند، زینب، علی محبی و نجمه وکیلی، ۱۳۹۹، «بررسی اهداف تربیت دینی نوجوانان با رویکرد نشاط‌آوری»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۴۹، ص ۱۵۵-۱۷۹.

Broberg, Maximilian, 2017, "The use of teaching materials in religious education in Sweden: a quantitative analysis of Swedish religious education teachers' reported use of teaching materials in RE classrooms", *British Journal of Religious Education*, P.45-55.

Estrada, C.A.M., Lomboy, M.F.T.C., Gregorio, E.R.et al, 2019, Religious education can contribute to adolescent mental health in school settings, In *J Ment Health Syst* 13, 28

Cumper, P, 2016, Religious education in Europe in the twenty-first century. In *Law, religious freedoms and education in Europe*, Routledge, p.233-254.

Saroglou, Vassilis; Clobert, Magali; Cohen, Adam; and more, 2020, "Believing, Bonding, Behaving, and Belonging: The Cognitive, Emotional, Moral, and Social Dimensions of Religiousness across Cultures", *Sage pub journals*.

واکاوی دشنام در کلام معصومان علیهم‌السلام

فاطمه ابادرپور / سطح چهار حوزه علمیه قم

g.abazarpour@chmail.ir

مرتضی خرمی / استادیار گروه الهیات و معارف اسلامی، واحد قائمشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، ایران، قائمشهر

دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۰۸ - پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

چکیده

از جمله امور ناپسند در اخلاق اسلامی، مسئله دشنام و ناسزاگویی است که گاه در کلام اهل بیت علیهم‌السلام که الگوی گفتاری و رفتاری برای مسلمانان هستند، وارد شده است. این مقاله، به روش توصیفی - تحلیلی، ابتدا مصادیق ظاهری دشنام در کلام اهل بیت علیهم‌السلام را مشخص نموده و سپس، به ماهیت آن در کلام ایشان می‌پردازد. با جست‌وجوهای انجام گرفته در احادیث معصومین علیهم‌السلام این نتیجه حاصل شد که برخی از مصادیق ظاهری دشنام در کلام اهل بیت علیهم‌السلام جزئی از لعن و نفرین اند که از دستورات دین و تحت عنوان «تبری» قرار دارند. برخی دیگر از این‌گونه کلمات مانند زنزاده، از موارد ترجمه غلط در معنای کلمات هستند. اما تشبیه به حیوانات در کلام اهل بیت علیهم‌السلام هم درباره مؤمنان و هم غیرمؤمن به کار رفته‌اند که نشان از عدم مصداق قرار گرفتن این تشبیهات، به‌عنوان دشنام‌گویی است؛ چراکه گاه به کار گرفتن چنین تعبیری با توجه به وجه تشبیه، در فرهنگ زمانه تلقی به دشنام نمی‌شود. از موارد دیگر اشباح‌الرجال، خیانتکار و... هستند که با وجود عصمت و علم اهل بیت علیهم‌السلام و شناخت آنها نسبت به باطن افراد، وصف صورت حقیقی افراد و در جهت اخطار به آنها و یا در مواردی، شناساندن آنها به عامه مردم بوده است. این امر نیز برخلاف کاربرد آن در افراد معمول، به‌عنوان دشنام تلقی می‌شود.

کلیدواژه‌ها: دشنام، اهل بیت علیهم‌السلام، مصادیق دشنام، حقیقت دشنام.

۱. مقدمه

اسلام، دین اخلاق است و در قرآن، مسلمانی که از اخلاق نیکو پیروی کنند، جزء هدایت شدگان و صاحبان خرد نامیده شده‌اند: «الَّذِينَ يَسْمَعُونَ الْقَوْلَ فَتَيَبُّونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ؛ آن بندگان که سخن بشنوند و به نیکوتر آن عمل کنند، آنان هستند که خدا آنها را (به لطف خاص خود) هدایت فرموده و هم آنان به حقیقت خردمندان عالم‌اند» (زمر: ۱۸).

قرآن برای مسلمانان، انبیا و از جمله رسول اکرم ﷺ را جهت الگوگیری معرفی می‌کند: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَ دَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا؛ البته شما را به رسول خدا (چه در صبر و مقاومت با دشمن و چه دیگر اوصاف و افعال نیکو) اقتدایی نیکوست، برای آن کس که به (ثواب) خدا و روز قیامت امیدوار باشد و یاد خدا بسیار کند» (احزاب: ۲۱).

این الگوبرداری، هم از جهت رفتاری و هم از جهت گفتار آنان است. اهل بیت ﷺ نیز به‌عنوان جانشینان رسول اکرم ﷺ مصداق این تبعیت قرار می‌گیرند.

با این وجود، در کلام معصومان ﷺ، سخنانی وجود دارند که در ظاهر مصداق سخن نیکو و خلق احسن نمی‌باشد. این امر موجب ایجاد تعارض در آموزه‌های دینی، برای پیروی از سنت اهل بیت ﷺ است؛ چراکه از یک‌سو، به تبعیت از رفتار و کردار ایشان توصیه شده، و از سوی دیگر، در ظاهر، کلامی خلاف رفتار پسندیده در اسلام از آنها وارد شده است. همین مطلب موجب ایجاد شبهه و تعارض در دستورات الهی است؛ مسئله‌ای که بررسی این مطلب را ضروری می‌کند تا این مسئله مورد سوء استفاده قرار نگیرد. همچنین، موجبات طعن برخی مغرضان را بوجود نیورد و دستاویزی در توهین به دیگران نشود.

مفسران در ذیل آیات قرآن، به بحث از دشنام پرداخته‌اند. فقها نیز در باب احکام، اشاراتی به آن داشته‌اند. اما در مورد وجود دشنام در کلام اهل بیت ﷺ و حقیقت آن، کاوشی صورت نگرفته است. هرچند این مطلب به‌صورت شبهه‌ای مطرح و پاسخ‌هایی به آن داده شده است، اما در قالبی مبسوط و همه‌جانبه مورد کندوکاو قرار نگرفته است. کتاب **مفهوم سب و لعن در قرآن کریم**، نوشته عبدالکریم بهبهانی (۱۳۹۲)، کتاب **بررسی حکم شرعی دشنام و بهتان** به‌قلم سید حسن موسوی خمینی (۱۴۰۰) و کتاب **صحابه در مکتب تشیع و نقد و بررسی مسئله سب و لعن** اثر سیدعلیرضا حسینی (۱۳۸۹) تحلیل در مورد کسانی است که مورد سب قرار گرفته‌اند. در مقاله «مفهوم‌شناسی واژه حانک در خطبه ۱۹ نهج‌البلاغه با رویکرد انتقادی به معادلیابی‌های آن در ترجمه‌های فارسی»، نوشته کیوان احسانی و دیگران (۱۴۰۰)، به بررسی یک واژه پرداخته شده است. در مقاله «معناشناسی اسلوب کنایه در نهج‌البلاغه»، حمیدرضا مشایخی و فاطمه خرمیان (۱۳۹۳) نیز موضوع بیشتر ادبیاتی است. مقاله «واکاوی سب و لعن از دیدگاه مذاهب اسلامی»، نوشته علی‌نیا خطیر (۱۳۹۶)، نیز موضوع عام است. مقاله «تأملی در جواز و عدم جواز سب دشمنان اهل بیت ﷺ»، حمید سعادت (۱۳۹۵) نیز مطلب در بحث از جواز

سب دشمنان است. این تحقیق، به مسئله ماهیت و حقیقت کلمات دشنام‌گونه در کلام اهل بیت ﷺ می‌پردازد. برای روشن شدن مطلب، به روش توصیفی - تحلیلی، ابتدا باید مصادیق دشنام در کلام اهل بیت ﷺ مشخص شود و سپس با بررسی آنها، ماهیت مصداق واقعی دشنام بودن آنها روشن گردد تا بتوان دشنام و دشنام‌گویی را در کلام معصومین ﷺ بررسی کرد.

۲. مفهوم‌شناسی

در بررسی موضوع، به بازشناسی مفاهیم لازمه آن پرداخته می‌شود تا شناخت صحیحی از مسئله و جنبه‌های مختلف آن به دست داده، و مفاهیم کلیدی آن به روشنی بیان گردد.

۲-۱. سب و شتم

«سب» در لغت به معنای «قطع»، (مهنا، ۱۴۱۳ق، ج ۱، ص ۵۶۸؛ مرتضی زبیدی، ۱۴۱۴ق، ج ۲، ص ۶۳؛ ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۴۵۵) و مترادف «شتم» آمده است (موسی، ۱۴۱۰ق، ج ۱، ص ۱۹۰). برخی آن را به معنای دشنام سخت و دردناک آورده‌اند (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۱۷۲؛ بستانی، ۱۳۷۵، ص ۴۷۳). گاه بین آنها تفاوت‌هایی قائل شده و معنای «شتم» را قطعی‌تر از «سب» دانسته‌اند (مصطفوی، ۱۴۲۶ق، ج ۵، ص ۱۴). گاهی نیز «شتم» به معنای عام؛ یعنی هرگونه کلام زشت در نظر گرفته شده است (ازهری، ۱۴۲۱ق، ج ۱، ص ۲۲۵). برخی «طعن» را هم مترادف این دو لفظ قرار داده‌اند (موسی، ۱۴۱۰ق، ج ۱، ص ۱۹۰).

واژه «سب»، دویار در قرآن در آیه ۱۰۸ انعام به کار رفته که خداوند در آن، به تأدیب دینی مسلمانان پرداخته و از توهین به مقدسات دینی مشرکان نهی فرموده است. برخی مفسران، آن را حمل بر زشتی این عمل حتی در مقابل مقدسات دشمنان نمودند. هرچند به نظر می‌رسد، شدت زشتی آن بیشتر به دلیل مقابله به مثلی است که نتیجه آن، منجر به توهین به خدا است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۴۳۴؛ مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۳۹۴؛ حسینی طهرانی، ۱۴۲۷ق، ج ۴، ص ۳۷۳). چنان که برخی بر همین اساس، دشنام را منوط به آشکارا بودن می‌دانند (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۳، ص ۲۰۵) و آن را به خفا سرایت نمی‌دهند، چون حاصل آن در حالت پنهانی متوجه ذات اقدس اله نمی‌شود. اما در هر صورت، عموم تعلیل آیه، شامل نهی از هر کلام زشت می‌شود (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۴۳۶). چنان که از رسول اکرم ﷺ روایت شده که اگر ناسزا مخلوق بود، بدترین مخلوق خدا بود (غضنفری، ۱۳۹۲، ص ۴۴۶). امام علی ﷺ در خطبه ۲۰۶ نهج‌البلاغه، خطاب به یاران خود از دشنام دادن حتی در مورد دشمنان پرهیز داده‌اند و با وجود اینکه اجازه توصیف حالت دشمنان را داده‌اند، اما باز هم ایشان را به نیکو سخن گفتن راهنمایی می‌فرماید؛ چرا که اسلام دین اخلاق است و رعایت اصول ادب و عفت و نزاکت در بیان، حتی در برابر خرافاتی‌ترین و بدترین ادیان، لازم می‌شمارد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۳۹۴؛ همو، ج ۱، ص ۶۴۳).

به عقیده برخی دشنام، بر اثر نبودن منطقی در شخص زبون و در زمانی که فرد قادر به مجاب کردن طرف

مقابل نیست، سر می‌زند (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۳، ص ۲۰۵). پس اگر دین اسلام، دین حق و از منطق لازم برخوردار است، مؤمنان برای دفاع، نیازی به دشنام‌گویی در هر زمان ندارند، مگر اینکه شرایطی خاص وجود داشته باشد و یا کلام به‌عنوان مصداق دشنام متصور نباشد.

۲-۲. فحش و دشنام

«فحش»، ریشه در لغت عرب دارد و به‌معنای زیاده از مقدار چیزی از حد خود است (زمخشری، ۱۴۱۷ق، ج ۲، ص ۱۱۱) و به هر چیزی که از اندازه‌اش تجاوز کند، اطلاق می‌شود (موسی، ۱۴۱۰ق، ج ۳، ص ۱۰۱۴). هرچند برخی آن را سخن زشت در توهین به دیگری می‌دانند (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱، ص ۵۹۰؛ جر، ۱۳۸۷، ج ۲، ص ۷۵۵)، اما برای اقوال و افعالی به‌کار می‌رود که قبحش زیاد باشد (راغب، ۱۳۷۴، ص ۶۲۶؛ حسینی دشتی، ۱۳۷۹، ج ۶ ص ۷۳۲؛ مهنا، ۱۴۱۳ق، ج ۲، ص ۳۰۱).

دشنام و ناسزا، واژه‌هایی فارسی هستند که معادل فحش در عرب قرار می‌گیرند (حسینی دشتی، ۱۳۷۹، ج ۶ ص ۱۷۲؛ جر، ۱۳۸۷، ج ۲، ص ۱۱۶۴).

۲-۳. لعن

«لعن»، به‌معنای طرد و دوری از خیر (ابوجیب، بی‌تا، ص ۳۳۹) و نفرین کردن آمده است (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ص ۷۴۱). برخی در معنای آن، علاوه بر «سب» و «طرد»، «ابعاد» را نیز آورده‌اند (موسی، ۱۴۱۰ق، ج ۱، ص ۱۹۰). لعن در قرآن، در آیات ۸۸ و ۸۹ سوره بقره و... آمده است و برخی افراد، مورد لعن خداوند قرار گرفته‌اند: «وَقَالُوا قُلُوبُنَا غُلْفٌ بَلْ لَعَنَهُمُ اللَّهُ بِكُفْرِهِمْ فَقَلِيلًا مَّا يُؤْمِنُونَ؛ و گفتند: دل‌های ما در حجاب (غفلت) است، بلکه خدا بر آنها لعن فرمود؛ زیرا کافر شدند و میانشان اهل ایمان کم بود» (بقره: ۸۸).

همچنین، به مسلمانان دستور به تبری و لعن افرادی با صفات ذکر شده، داده شده است: «إِنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا وَ مَاتُوا وَ هُمْ كُفَّارٌ أُولَئِكَ عَلَيْهِمُ لَعْنَةُ اللَّهِ وَ الْمَلَائِكَةِ وَ النَّاسِ أَجْمَعِينَ؛ آنان که کافر شده و به عقیده کفر مردند، البته بر آن گروه، خدا و فرشتگان و مردمان همه لعن می‌فرستند (بقره: ۱۶۱).

به همین ترتیب، لعن و نفرین در کلام اهل بیت علیهم‌السلام نیز آمده است. به‌عنوان مثال، امام علی علیه‌السلام در نکوهش افرادی که به‌سوی معاویه فرار کردند، می‌فرماید: «آنان دنیاپرستانی هستند که به آن روی آوردند و شتابان در پی آن روان‌اند. عدالت را شناختند و دیدند و شنیدند و به‌خاطر سپردند و دانستند که همه مردم در نزد ما، در حق یکسان‌اند. پس به‌سوی انحصارطلبی گریختند، دور باشند از رحمت حق، و لعنت بر آنان باد» (نهج‌البلاغه، ۱۳۷۶، ص ۴۳۷)، و یا در زمان فریب خوردن اهل عراق، آنها را مورد نفرین قرار داده و می‌فرماید: «به من خبر رسیده که شما می‌گویید: علی دروغ می‌گوید! خدا شما را بکشد، بر چه کسی دروغ بندم؟ بر خدا!... مادر آن یاهوگویی که گفت: علی دروغ می‌گوید، به عزا بشینند» (همان).

امام سجاده ﴿﴾ نیز در یکی از دعاهای خود، به نفرین دشمنان پرداخته و می‌فرماید: «خدایا! آنها را سرگردان و گمراه گردان و دل‌هایشان را پر از خوف و بیم کن...» (صحیفه سجاده، ۱۳۸۷، ص ۱۶۷).
 بنابراین، لعن و نفرین از موارد مذموم و تحت عنوان دشنام نیستند. پس موارد لعن و یا توصیه به لعن، در احادیث اهل بیت ﴿﴾ جزء دشنام نمی‌باشند، بلکه جزئی از تبری است که از جمله فروعات اسلام به‌شمار می‌رود.

۳. مصادیق و ماهیت دشنام در کلام اهل بیت ﴿﴾

برای بررسی وجود دشنام در کلام معصومان ﴿﴾، ابتدا باید مصادیق آن بیان گردد؛ البته مصادیق لعن و نفرین به‌علت خروج از محدوده دشنام، تحت بررسی قرار نمی‌گیرند. سپس در مرحله بعد، حقیقت دشنام در کلام ایشان مورد بحث قرار گیرد تا بتوان وجود یا عدم وجود دشنام و دشنام‌گویی در کلام معصوم ﴿﴾ را تبیین کرد.

۳-۱. مصادیق دشنام در کلام اهل بیت ﴿﴾

در میان احادیث وارد شده از اهل بیت ﴿﴾، گاه کلماتی به‌کار رفته که در ظاهر، جزئی از دشنام و ناسزا هستند و یا برخی تعابیر کنایی که مفهوم دشنام‌گونه دارند. برای بررسی مسئله، ابتدا به جست‌وجوی مصادیق احتمالی دشنام در کلام معصومان ﴿﴾ می‌پردازیم.

۳-۱-۱. تشبیه و تعبیر به حیوانات

در کلام معصومان ﴿﴾، گاه تعبیر و تشبیهاتی از افراد به حیوانات به‌کار رفته است. برای نمونه، رسول اکرم ﴿﴾ زمان تولد مروان و زمانی که او را به نزد ایشان آوردند، لفظ «الوزغ بن الوزغ» را به‌کار بردند (مجلسی، ۱۴۰۴، ج ۲۶، ص ۱۹۵)، یا در *نهج البلاغه* خطبه ۹۷ حضرت علی ﴿﴾ از مردم کوفه با عنوان «شتران دور مانده از ساریان» یاد می‌کنند و یا در خطبه ۶۹ آنها را «شتران نوبار، سوسمار خزیده در سوراخ و کفتار در لانه» می‌نامند. گاهی نیز این تعابیر برای یک فرد، به‌تنهایی بیان شده است؛ برای مثال، در نامه ۴۴، معاویه را به شتری تشبیه می‌کنند که وارد آبخور شتران می‌گردد و یا در خطبه ۳۱ در توصیف طلحه، از تعبیر «گاو وحشی آماده نبرد» استفاده می‌کنند.

امام حسین ﴿﴾ نیز در خطبه صبح عاشورا، هجوم اهل کوفه را، به حمله بچه ملخ و پروانه تشبیه می‌کنند (ابن طاووس، ۱۳۴۸، ص ۹۷). از جمله تعابیر کنایی نیز می‌توان به کلام امام علی ﴿﴾ در خطبه ۳ *نهج البلاغه* اشاره کرد که ایشان با عبارت «مَحَّ هَنَ وَ هَنَ»، که کنایه از کارهای زشت و اشاره به امور ناخوشایند دارند. در واقع نوعی کلام توهین‌آمیز کنایی است که رگه‌هایی از طعن، تحقیر و استهزا را در خود دارد (مشایخی و خرمیان، ۱۳۹۳، ص ۱۰۳).

۳-۱-۲. توصیف به حالات

یکی از واژگانی که در بیانات اهل بیت ﴿﴾، موجب تصور دشنام در بیانات ایشان شده است، کلمه «اشباح الرجال»

است. این واژه در کلمات امامان معصوم علیهم‌السلام با تعابیری متفاوت وارد شده است. برای نمونه، حضرت امیرالمؤمنین علیه‌السلام در جریان جنگ صفین، پس از اینکه از جمع‌آوری نفرات سپاه ناامید می‌شوند، به مسجد کوفه رفته و خطبه‌ی غرابی ایراد می‌فرمایند. ایشان در خطبه ۳۷ نهج‌البلاغه، در توصیف مردم کوفه، آنها را «اشباح الرجال» و «کودک‌صفت» یاد می‌کنند و عقل آنها را در اندازه عقل عروس پرده‌نشین می‌خوانند. ایشان در سخنرانی خود، درباره خبرهای سخت آینده، در نکوهش کوفیان در خطبه ۱۰۸ نهج‌البلاغه، آنها را با عناوینی چون «پیکرهای بدون روح و روح‌های بدون جسد، عبادت‌کنندگان بدون صلاحیت، بازرگانان بدون سود و تجارت، بیدارانی خفته، حاضرائی غایب از صحنه، بینندگان نابینا، شنوندگانی کر و سخن‌گویانی لال» یاد می‌کنند.

حضرت زینب علیها‌السلام نیز پس از واقعه کربلا در خطبه‌ای در شهر کوفه، مردم کوفه را مانند زنی یاد می‌کند که رشته‌های خود را پس از تائیدن باز می‌کند (طبرسی، ۱۳۸۱، ج ۲، ص ۱۰۸). در تعابیر حضرت زهرا علیها‌السلام خطاب به مردم، در پاسخ به ابوبکر که خود را ناچار به قبول خلافت از مردم نشان می‌داد نیز، چنین توصیفات دیده می‌شود. ایشان از آنها با عنوان افرادی با دل‌های زنگار بسته و کوردل یاد می‌کنند (صحیفه فاطمیه، ۱۳۸۱، ص ۱۱۰).

۳-۱-۳. نسبت دادن القاب

در کلام اهل بیت علیهم‌السلام کلماتی وارد شده است که به‌طور معمول، نسبت دادن آنها با افراد تحت مصداق ناسزاگویی قرار می‌گیرند. برای مثال، رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم در پاسخ شخصی در اشتباه از فهم کلام خود، واژه «تَكَلَّتْكَ أُمُّكَ» را به کار می‌برند (ابن بابویه، ۱۳۷۶، ص ۲۰۷). این لفظ در کلام امام علی علیه‌السلام نیز در پاسخ شخصی از مکان وجود خدا آمده، (همان، ص ۶۷۱). چنان‌که در کلام برخی دیگر از ائمه علیهم‌السلام (ابومخنف کوفی، ۱۴۱۷ق، ص ۱۷۱)، نیز این تعبیر به کار رفته است. یا اینکه امام حسین علیه‌السلام در خطبه عاشورا، اهل کوفه را جنایتکار می‌خوانند و در همان خطبه، از *ابن زیاد* با عنوان زنازاده، با لفظ «الدعی ابن الدعی» یاد می‌کنند. سپس، مردم را به‌دلیل حمایت از زنازادگان تقبیح می‌کنند (ابن طاووس، ۱۳۴۸، ص ۹۷). امام سجاده علیه‌السلام نیز در خطبه خود در کوفه، برای کوفیان عبارت «بی‌وفایان مکار» را به کار می‌برند (همان، ص ۱۱۲).

حضرت زینب علیها‌السلام در خطبه خود در شهر کوفه، از مردم با لفظ «دغل و بی‌غیرت» یاد می‌کنند (طبرسی، ۱۳۸۱،

ج ۲، ص ۱۰۸).

امام علی علیه‌السلام در نامه ۶۴ نهج‌البلاغه، از معاویه با عنوان «بی‌خرد کوردل» یاد می‌کنند. همچنین در پاسخ به اعتراض *اشعث بن قیس*، در خطبه ۱۹، او را با لفظ «حائک بن حائک»، به معنای «متکبر متکبرزاده» و یا «منافق پسر منافق» مورد خطاب قرار می‌دهند. هرچند ممکن است این لفظ، اشاره به شغل پدری ایشان باشد، اما اطلاق آن به‌جهت اشتغال افراد پست در آن دوران به شغل بافندگی است که در افراد، حالت رکود و خمودگی ایجاد می‌کرد و موجب می‌شد که این افراد، دارای فهم پایین باشند (جعفری، ۱۳۷۱، ج ۴، ص ۲۸۵). اینها استعاره‌ای در کمی عقل و استعداد ایشان است (خویی، بی‌تا، ج ۳، ص ۲۸۵-۲۸۸). بستر فرهنگی این عبارت، نشان می‌دهد که معادل

کارکردی «بله نادان»، معادل مناسب‌تری برای این عبارت است (احسانی و دیگران، ۱۴۰۰، ص ۲۱۵). این اطلاق در عرب آن زمان رایج بود (مکارم شیرازی، ۱۳۹۵، ج ۱، ۶۴۸) و احتمالاً مصداقی از کاربرد القاب زشت است.

۳-۲. حقیقت دشنام در کلام اهل بیت

همان‌طور که بیان شد، ظاهراً برخی از مصداق دشنام در کلمات معصومان وجود دارند و برخی دشنام‌دادن به کافر، فاسق و دشمن اهل بیت را جایز می‌دانند (شریف رضی، ۱۳۷۹، ج ۴، ص ۶۵۹). در صورتی که علمای اخلاق، منشأ دشنام را نتیجه خباثت نفس دانسته‌اند (شبر، ۱۳۸۲، ص ۲۲۸). براساس برخی روایات، مسلمانان از دشنام‌دادن اجتناب شده‌اند (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰ ق، ص ۱۷۲) و حفظ از دشنام را جزئی از حقوق زبان می‌دانند (صدوق، ۱۳۸۶ ق، ج ۳، ص ۵۷۷)؛ چرا که دشنام‌دادن موجب سقوط انسان به مرتبه پایین‌تر است (مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج ۷۵، ص ۳۳۳). بنابراین، سزاوار نیست که مسلمانان و به‌طور خاص، عالمان و معصومان، زبان به دشنام بکشایند. هم‌چنان که در سیره رسول اکرم آمده است که در پاسخ به دشنام مرد یهودی، مقابله به‌مثل نکردند و در پاسخ به اعتراض عایشه، در علت عدم پاسخگویی به دشنام مرد یهودی می‌فرمایند: با کلمه «علیک»، آن را به ایشان برگرداندم (کلینی، ۱۳۶۹، ج ۴، ص ۷۰۹)، به‌معنای اینکه همین برخورد کافی است و نیازی به آوردن کلمات دشنام بر زبان در مقابله کردن وجود ندارد؛ چرا که شخصیت بزرگوار ایشان، مانع از به‌کاربردن چنین کلماتی است. ائمه نیز از تعبیر دشنام استفاده نمی‌کردند. هرچند به عقیده برخی، این مطلب خاص مؤمنان است. چنان‌که در روایات، سب و دشنام به بدعت‌گزار و متجاهر به فسق وارد شده است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۴۲۷). البته درباره دشنام دادن به دشمنان آمده است که طوری باشد که از حد خارج نشود. علاوه بر آن، موجبات اضرار را فراهم نکند (کلینی، ۱۴۰۷ ق، ج ۸، ص ۸). در ذیل به بررسی حقیقت مصداق کلام ناپسند، در بیان معصومان و توضیح دلایل آن می‌پردازیم.

۳-۲-۱. تشبیه و تعبیر به حیوانات

مثال به جانوران، پرندگان و گیاهان در فرهنگ محاوره‌ای اقوام و ملل عرب و غیرعرب رواج داشت (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۵۰۹). در قرآن نیز چنین مثل‌هایی آمده است. هم‌چنین، دشنام و توهین به‌وسیله تشبیه انسان به حیوانات و تعبیر به آنها در قرآن آمده است. خداوند در آیه ۱۷۶ سوره اعراف، از حکایت حال فردی با عنوان «کلب»، به معنی سگ مثال زده، می‌فرماید:

وَلَوْ شِئْنَا لَرَفَعْنَاهُ بِهَا وَ لَكِنَّهُ أَخْلَدَ إِلَى الْأَرْضِ وَ اتَّبَعَ هَوَاهُ فَمَثَلُهُ كَمَثَلِ الْكَلْبِ إِنْ تَحْمِلُ عَلَيْهِ يَلْهَثُ أَوْ تَتْرُكُهُ يَلْهَثُ ذَلِكَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَّبُوا بِآيَاتِنَا فَاقْصُصْ الْقِصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ؛ و اگر می‌خواستیم به آن آیات، او را رفعت مقام می‌بخشیدیم، اما او به زمین فروماند و پیرو هوای نفس گردید، و در این صورت مثل و حکایت حال او به سگی ماند که اگر بر او حمله کنی و یا او را به حال خود واگذاری، به عوعو زبان کشد. این است مثل مردمی که آیات ما را بعد از علم به آن تکذیب کردند. پس این حکایت بگو، باشد که به فکر آیند.

یا در آیهٔ ۵ سوره جمعه، از علمای یهود با لفظ «حمار»، به معنی خر، یاد می‌کند که حاملان کتاب الهی هستند، اما از آن چیزی نمی‌دانند:

مَثَلُ الَّذِينَ حُمِلُوا الصَّالَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ يَحْمِلُ أَسْفَارًا بِئْسَ مَثَلُ الْقَوْمِ الَّذِينَ كَذَبُوا بِآيَاتِ اللَّهِ وَاللَّهُ لَيَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ؛ وصف حال آنان که علم تورات بر آنان نهاده شد، ولی آن را حمل نکردند، در مثل به حمار می‌ماند که بار کتابها بر پشت کند، آری مثل قومی که حالشان این است که آیات خدا را تکذیب کردند، بسیار بد است و خدا هرگز ستمکاران را رهبری نخواهد کرد.

مفسران دلیل این تشبیهات را خصوصیت هر یک از این حیوانات می‌دانند. مثلاً، شباهت به «سگ» به دلیل حالت عدم رفع تشنگی در سگ بیمار، به شخص دنیاگراست که هرگز سیر نمی‌شود و در طلب دنیا، به پستی گرایش پیدا کرده و زود تحت وسوسه قرار می‌گیرد و به‌آسانی قابل خرید و فروش است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۱۳-۱۶)، یا درباره تشبیه به «خر» دربارهٔ علمای یهود، به سبب ضرب‌المثل بودن این حیوان، در حماقت و نادانی است که برای دانشمندان یهود به کار گرفته شده است؛ چرا که نام یا تلاوت تورات را دارند، اما اندیشه‌ای در محتوای کتاب ندارند. البته این مطلب می‌تواند مشمول همه مسلمانانی باشد که مسئولیت علم را دارند، اما نصیبی از برکت آن ندارند (همان، ج ۲۴، ص ۱۱۴).

پس کاربرد اسامی حیوانات در کلام اهل بیت علیهم‌السلام نیز به دلیل خصوصیتی است که در هر یک از حیوانات وجود دارد. مثلاً، تشبیه به کفتار در خطبه ۶ نهج‌البلاغه توسط امام علی علیه‌السلام، هر چند به‌عنوان دشنام به کسی نیامده، به دلیل این بود که این حیوان، ضرب‌المثلی در اغفال شدن بوده است؛ حیوانی که سر خود را در هنگام سروصدا در لانه فرو می‌برد و از اطراف غافل می‌شود و موجبات شکار خود را فراهم می‌آورد. به این ترتیب، مثالی برای انسان‌های غافل است. یا در خطبه ۳ نهج‌البلاغه، منظور از تشبیه به این حیوان، به‌خاطر فراوانی پشم گردن آن است که در وجود هر گونه فراوانی به کار می‌رود.

البته این تعابیر، دربارهٔ افراد مؤمن نیز آمده است که بیانگر عدم کاربرد این مصادیق، به ظاهر عنوان دشنام است. در واقع کلام معصومان علیهم‌السلام برای مثل زدن و براساس فرهنگ زمانه بوده، و به‌عنوان ناسزا نمی‌باشد. امام علی علیه‌السلام در وصف حال یاران شهید خود در هنگام دعوت به جهاد، در خطبه ۲۱ نهج‌البلاغه، شوق آنها را به شتری تشبیه می‌کنند که به‌سوی بچه خود می‌رود و یا در خطبه ۱۸۲ نهج‌البلاغه در وصف اسلام، از ضعف و درماندگی، حال ایشان را به حال شتری توصیف می‌کنند که گردنش را به زمین چسبانده است.

حضرت زهرا علیها‌السلام نیز در زمان بیعت اجباری امام علی علیه‌السلام از ایشان با عبارت شتر زخمی، یا شتر پای‌بسته که بر زمین کشیده می‌شود، یاد می‌کنند (صحیفه فاطمیه، ۱۳۸۱، ص ۱۱۳).

به نظر می‌رسد، بیشتر تعابیر به کار رفته دربارهٔ افراد مؤمن، به حیوانی پراهمیت و ارزشمند چون شتر، از موارد استثنای خاص باشد.

امروزه نیز در فرهنگ ما، برخی تعابیر با توجه به کاربرد آنها متفاوت می‌شود. برای نمونه، اگر به کسی لفظ «حیوان» گفته شود، به‌عنوان دشنام و موجب ناراحتی است. اما اگر همان شخص با اسم «آهو» نامیده شود، به‌دلیل اینکه ملاک در اینجا زیبایی حیوان است، نه تنها موجب ناراحتی شخص نمی‌شود، بلکه آن را نوعی تعریف به‌حساب می‌آورد. یا وقتی کسی با لفظ «حشره» خطاب شود، توهین به‌شمار می‌رود، اما اگر او را به لطفانه بخوانند، مسرور می‌شود. ظاهراً باید در مصداق قرار گرفتن برای دشنام، به وجه تشبیه نیز دقت کرد.

استفاده از این تعابیر، گاه به‌دلیل این است که گاهی انسان به‌واسطه برخی مسائل، از سرحد انسانیت خارج می‌شود. همانند مردم جاهلیت که از جهت روح دینی مرده بودند، به برکت وحی الهی زنده شدند (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۱۴۶)، که مصداق «کالانعام»، بلکه بدتر از حیوان، در آیه ۱۷۹ اعراف هستند؛ چرا که وقتی مشی انسان براساس شکم و شهوت باشد، علم و اراده خود را در این مسیر قرار می‌دهد و از نظر هیئت و سیرت، مانند حیوان می‌شود. این مسئله، امری واقعی است که مبنای قرآنی و عقلی دارد (همان، ج ۱، ص ۵۰۳).

چنان که امام سجاد ﴿ؑ﴾ در یکی از دعاهاى خود، تنزل به حیوانیت را یادآور می‌شوند و ازجمله دلایل سقوط به مرتبه حیوانی را عدم شکرگزاری می‌دانند (صحیفه سجادیه، ۱۳۸۷، ص ۲۵). وگرنه اهل بیت ﴿ؑ﴾ از دشنام به حیوانات نیز ابا داشتند (مغربی، ۱۳۸۵ق، ج ۱، ص ۳۴۸)، حتی از دشنام به جمادات نیز نهی کرده‌اند (ابن بابویه قمی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۵۷۷).

اما بیان از صورت حقیقی، مطلبی است که امام علی ﴿ؑ﴾ هنگام بازداشتن یاران خود از دشنام، به دشمنان اشاره دارند. در خطبه ۲۰۶ نهج البلاغه می‌فرماید: «به جای دشنام دادن، بهتر است سیمای آنها را بگویید». البته این مورد برای کسانی است که معصوم و یا نزدیک به عصمت باشند و با علم الهی، قادر به درک صورت واقعی افراد باشند. البته این مورد، عام نبوده و به دلایلی خاص، صورت می‌گرفته است. چنان که مواردی از این دست در کلام اهل بیت ﴿ؑ﴾ و یاران صالح ایشان بسیار اندک آمده است. دلایل این وصف از سیمای آنها را می‌توان در معرفی چهره افراد به خودشان برای خودسازی و یا شناساندن آنها در افکار عمومی، در جهت دوری جستن مردم از آنان دانست؛ چرا که اعمال ما یک چهره واقعی دارد که از نظر ما پنهان است، اما برای ائمه ﴿ؑ﴾ قابل مشاهده است. در روایتی از ابابصیر آمده است: زمانی که به‌واسطه کرامت امام معصوم ﴿ؑ﴾ قادر به دیدن چهره واقعی حجاج در حج شد، بسیاری از افراد را در قالبی با چهره حیوان مشاهده کرد؛ به این معنی که امام، چهره حقیقی افراد را به اذن الهی به او نشان داده است (قطب‌الدین راوندی، ۱۴۰۹ق، ج ۲، ص ۸۲۱). درواقع این تشبیهات، بیان واقعیت و تمثیل درونی افراد است.

۱-۲-۳. توصیف به حالات

توصیف به حالات مانند «اشباح الرجال»، در کلام امام نسبت به مردان، به‌جهت ویژگی کلمه «شبح» است که به‌معنای خیال و سایه (بستانی، ۱۳۷۵، ص ۵۱۵) آنچه از مردم و آفرینش‌های دیگر به‌نظر می‌رسد (مهنا، ۱۴۱۳ق،

ج ۱، ص ۶۴۹)، ارواح بدون روح (زمخشری، ۱۳۹۹ق، ص ۳۱۹) ... آمده است؛ چون مجاری ادراکی از شئون روح انسانی است. زمانی روح انسانی در شخص زنده است که دارای این شئون باشد. در غیر این صورت، بدن از روح فاصله می‌گیرد و دیگر از او دستور نمی‌گیرد و فرد شبیحی بدون روح است (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۳۳۸)؛ چرا که وقتی مایه اصلی چیزی از آن جدا شود، دیگر چیزی از آن باقی نمی‌ماند. همان گونه که وقتی روح شجاعت از یک مرد برود، چیزی که باقی است، مثالی از یک مرد است. توصیفات دیگر نیز به جهت علم و آگاهی ائمه علیهم‌السلام به باطن افراد، در شرایطی خاص و براساس مصالح بوده است. این امر موجبات خدشه بر ساحت اهل بیت علیهم‌السلام نیست، هر چند به نظر می‌رسد که پس از گذشت زمان، کاربرد این الفاظ در کلام اهل بیت علیهم‌السلام کمتر شده است که علت آن را می‌توان در تغییر فرهنگ گفتاری مردم دانست.

۳-۲-۳. نسبت دادن القاب

جمله «تَكَلِّمَكَ أُمَّكَ»، که به ظاهر نوعی سرزنش و عتاب است، در عرف عرب آن دوره، در میان افراد مرسوم بوده و مانند کاربرد ضرب‌المثل هاست. این جمله، معنای مصطلح «مادرت به عزایت بنشیند» را ندارد. در کاربرد این اصطلاح از کلام رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم و امام علی علیه‌السلام، دلیلی بر توهین وجود ندارد. در نقل روایت پیامبر آمده است که ایشان این جمله را در درخواست تکرار سؤال به کار بردند و امام علی علیه‌السلام نیز آن را در پاسخ به سؤال به کار برد؛ در جایی که هیچ دلیلی بر توهین و حتی توبیخ فرد وجود ندارد. به بیان دیگر، این اصطلاح، عبارتی است در عرف عرب آن دوره، که به جهت معنای عرفی آن استعمال شده و نوعی نفرین یا توهین ناپسند نیست. کاربرد آن در جمله مشهور از امام حسین علیه‌السلام در خطاب به حر بن یزید نیز طبق عرف است. پاسخ حر نیز حکایت از کاربرد نفرین از این جمله نیست. برخلاف نظرات، عدم مقابله حر به جهت خودداری از مقابله به مثل نیست، بلکه پاسخ ایشان در واقع، اشاره به جایگاه والای حضرت زهراء علیها‌السلام است که جز با بهترین کلام قابل بیان نیست. حتی کلام عرفی را نیز نباید برای ایشان به کار برد. بهترین معادل معنایی این جمله، با توجه به روایات، اصطلاح «پدرآمرزیده» است که در عرف عام، کاربرد بسیار دارد و معنای منفی توهین آمیزی از آن استشمام نمی‌شود؛ چرا که کاربرد آن در روایات مختلف، با توجه به شرایط حاکم بر صدور روایت و ویژگی‌های اخلاقی متکلم و عدم دلیل نیاز به توبیخ مخاطب، نشان از عدم قصد توهین دارد.

الفاظ شدیدالحن، مانند «زنزاده»، که در خطبه امام حسین علیه‌السلام در عاشورا آمده است، می‌توان از جمله اشتباهات در ترجمه لفظ دانست. این کلمه، ترجمه‌ای غلط از «الدعی» است که معنای چون پسرخوانده ... دارد (مرتضی زبیدی، بی‌تا، ج ۱۹، ص ۴۰۸؛ ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۴، ص ۲۶۱؛ قرشی، ۱۳۷۱، ج ۲، ص ۳۴۸؛ بستانی، ۱۳۷۵، ص ۳۹۲). چنان که در قرآن نیز این واژه، در معنای فرزندخوانده به کار رفته است: «وَمَا جَعَلَ أَدْعِيَاءَكُمْ أَبْنَاءَكُمْ ذَلِكُمْ قَوْلُكُمْ بِأَفْوَاهِكُمْ وَاللَّهُ يَقُولُ الْحَقَّ وَهُوَ يَهْدِي السَّبِيلَ؛ و پسر دیگری را که فرزند بخوانید پسر شما قرار نداده، این گفتار شما

زبانی و غیرواقع است، و خدا سخن به حق می‌گوید و اوست که (شما را) به راه حقیقت راهنمایی می‌کند (احزاب: ۴). هرچند ممکن است امام حسین ﴿ؑ﴾ او را «زنزاده پسر زنزاده» خوانده باشد. البته در مورد این فرد خاص، که شهره به این نام بوده است، عنوان دشنام نمی‌یابد؛ چرا که این شخص در میان عامه مردم، به این نام شناخته شده بوده و ظاهراً مسئله‌ای از بابت این نامگذاری نداشته است.

اما نسبت لفظ «حائک»، برای اشعث توسط امام علی ﴿ؑ﴾، احتمال دو معنای لغوی را دارد. اما به عقیده برخی، ظاهر جمله با معنای لغوی سازگار نیست (مکارم شیرازی، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۶۴۸)، بلکه به علت مناسبت حالات در شغل بافندگی است که موجب می‌شد سخن گفتن آنها، مناسب حال نباشد. همین مطلب دلیلی بر عدم شایستگی و کمی عقل در آنها بود (ابن هیثم، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۶۴۲). اطلاق لفظ «حائک»، به معنای منافق بر اشعث، به دلیل عمل دروغ‌بافی ایشان در سخنان بود که در آن زمان، این گونه نامگذاری در عرب رایج بود (مکارم شیرازی، ۱۳۹۵، ج ۱، ص ۶۴۸). آمدن حرف عطف نیز دال بر کمال اتصال معنوی بین پدر و پسر است (خوبی، بی‌تا، ج ۳، ص ۲۸۵)؛ چرا که پدر ایشان از سران شناخته شده منافقین بود. هرچند برخی، آن را استعاره دانسته‌اند که اختصاص به ایشان ندارد (ابن هیثم، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۳۲۳؛ خوبی، بی‌تا، ج ۳، ص ۲۸۵). اما به عقیده برخی، کاربرد آن در این معنا، بیان واقعیت است (جعفری، ۱۳۷۱، ص ۲۸۴).

بهره‌گیری از کنایات گوناگون در کلام امام ﴿ؑ﴾ نیز به دلیل آن بود که زبان کنایی، به دلیل اندک بودن وسایط به گونه‌ای هنرمندانه و مناسب، مخاطب را به مقصود می‌رساند و موجب آفرینش فضای ادبی متناسب با ساختار کلی کلام می‌گردد (مشایخی و خرمیان، ۱۳۹۳، ص ۹۳).

بیان برخی القاب، مانند دروغگو، خائن و... که جزئی از ردائیل اخلاقی به حساب می‌آیند، در واقع بیانی از صفات افرادی است که مصداقی از کافر و فاسق‌اند و کفر و فسق آنها، ثابت شده است. چنان‌که در روایت آمده است از اهل ریب و بدعت بی‌زاری جوید و آنها را مورد بدگویی قرار دهید:

قَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ: إِذَا رَأَيْتُمْ أَهْلَ الرَّيْبِ وَالْبِدْعِ مِنْ بَعْدِي فَظَاهِرُوا الْبِرَاءَةَ مِنْهُمْ وَ أَكْثَرُوا مِنْ سَبِّهِمْ وَ الْقَوْلِ فِيهِمْ وَ الْوَقِيعةَ وَ بَاهْتُوهُمْ كَيْلًا يَطْمَعُوا فِي الْفَسَادِ فِي الْإِسْلَامِ وَ يَحْذَرُهُمُ النَّاسُ وَ لَا يَتَعَلَّمُوا مِنْ بَدْعِهِمْ يَكْتَبُ اللَّهُ لَكُمْ بِذَلِكَ الْحَسَنَاتِ وَ يَرْفَعُ لَكُمْ بِه الدَّرَجَاتِ فِي الْآخِرَةِ؛ هرگاه پس از من اهل ریب و بدعت را دیدید بی‌زاری خود را از آنها آشکار کنید، و بسیار به آنها دشنام دهید و درباره آنها بد گوید، و آنها را با برهان و دلیل خفه کنید که نتوانند به فساد در اسلام طمع کنند و در نتیجه، مردم از آنها دوری کنند و بدعت‌های آنها را یاد نگیرند و خداوند در برابر این کار، برای شما حسنات بنویسد و درجات شما را در آخرت بالا برد (کلبینی، ۱۳۶۹، ج ۴، ص ۸۳؛ همو، ۴۰۷ (ق، ج ۲، ص ۳۷۵).

هرچند این روایت از نظر سندی صحیح است، اما برخی اشکالات به محتوای آن وارد است، از جمله اینکه دستور آمده در روایت مغایر با محور آموزه‌های اخلاقی در اسلام و موجب وهن در دین است که مخالف آیات و روایات اخلاقی اسلام است (پیروزفر و بهادری، ۱۳۹۵، ص ۵۵-۷۵)؛ دستوراتی که مسلمانان را از کاربرد الفاظ زشت

بازمی‌دارد. مطلبی که می‌توان آن را در ادب به‌کار رفته در قرآن مشاهده کرد. به‌عنوان مثال، خداوند در آیه ۴۳ سوره نساء، برای بیان لفظ زناشویی، کلمه «مس» را به‌کار می‌برد.

اما کاربرد این کلمات در کلام اهل‌بیت علیهم‌السلام که خلیفه خداوند بودند، به‌علت خاصی بود. باید توجه داشت که کاربرد این‌گونه کلمات، توسط معصومان علیهم‌السلام در هر زمانی و همیشگی نبود، بلکه با توجه به شرایط و موقعیت خاص و به‌علت ویژه بوده است.

۴. نتیجه‌گیری

اصل در دین بر احترام است و دشنام در اسلام، امری قبیح شمرده شده و در فقه برای دشنام به افراد یا اهل‌بیت علیهم‌السلام مجازات‌هایی در نظر گرفته شده است. وجود برخی کلمات توهین‌آمیز در کلام اهل‌بیت علیهم‌السلام از جمله شبهاتی است که باید دلایل آن مشخص گردد. برخی از این موارد، تعابیر و تشبیهاتی است که در مورد افراد غیرمؤمن و مؤمن به صورت مشترک به‌کار رفته است که ظاهراً استعمال آنها، براساس فرهنگ مردم زمانه امری معمول بوده است و یا ملاک تشبیه در این‌گونه موارد، مثبت در نظر گرفته شده است. از سوی دیگر، برخی از این تعابیر می‌تواند به‌دلیل ترجمه غلط و یا سوء برداشت از ترجمه واژه‌ها باشد. همچنین، ائمه علیهم‌السلام به‌دلیل آگاهی از حقیقت صورت افراد، در شرایطی خاص به‌خاطر انذار دادن شخص و یا شناساندن او به مردم، به بیان از چهره باطنی فرد می‌پرداختند. در افرادی که فاسق و فاجراند، برای بیان ردایل اخلاقی و به جهت خاص از جنبه شرعی، اشکالی در نامیدن این افراد به این صفات ثابت شده، وجود ندارد.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۶، ترجمه محمد دشتی، چ سوم، قم، نسیم کوثر.
- صحیفه سجادیه، ۱۳۸۷، مهدی الهی قمشه‌ای، قم، اندیشه ماندگار.
- صحیفه فاطمیه، ۱۳۸۱، حمید احمدی جلفایی، چ سیزدهم، قم، زائر.
- ابن بابویه، محمد بن علی، ۱۳۷۶، *الأمالی (الصدوق)*، چ ششم، تهران، کتابچی.
- ابن طاووس، علی بن موسی، ۱۳۴۸، *اللاهوف علی قتلی الطفوف*، ترجمه احمد فهری زنجانی، تهران، جهان.
- ابن منظور، محمد بن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، چ سوم، بیروت، دار صادر.
- ابن هیثم، میثم بن علی، ۱۳۷۵، *شرح نهج البلاغه*، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- ابوجیب، سعدی، ۱۴۰۸ق، *القاموس الفقهی لغته واصطلاحات*، چ دوم، دمشق، دارالفکر.
- ابومخنف کوفی، لوط بن یحیی، ۱۴۱۷ق، *وقعة الطف*، تحقیق و تصحیح محمدهادی یوسفی غروی، چ سوم، قم، جامعه مدرسین.
- احسانی، کیوان، سمیه سلمانیان، سیدمهدی مسبوق و فاطمه دسترنج، ۱۴۰۰، «مفهوم‌شناسی واژه حائک در خطبه ۱۹ نهج البلاغه با رویکرد انتقادی به معادل‌یابی‌های آن در ترجمه‌های فارسی»، *مطالعات ترجمه قرآن و حدیث*، ش ۱۵، ص ۱۹۱-۲۱۸.
- زهری، محمد بن احمد، ۱۴۲۱ق، *تهذیب اللغة*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- بستانی، فؤاد افرا، ۱۳۷۵، *فرهنگ ابجدی*، چ دوم، تهران، اسلامی.
- بهمبانی، عبدالکریم، ۱۳۹۳، *مفهوم سب و لعن در قرآن کریم*، ترجمه حسین علی عربی، قم، مجمع جهانی اهل بیت علیهم‌السلام.
- پیروزفر، سهیلا و محمدرضا بهادری، ۱۳۹۵، «بررسی سندی و متنی روایت مباحثه»، *مطالعات فهم حدیث*، ش ۴، ص ۵۵-۷۵.
- تیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۴۱۰ق، *غرر الحکم و درر الکلم*، تحقیق و تصحیح سیدمهدی رجائی، چ دوم، قم، دار الکتب الإسلامی.
- جر، خلیل، ۱۳۸۷، *فرهنگ لاروس*، ترجمه حمید طیبیان، چ هفدهم، تهران، امیرکبیر.
- جعفری، محمدتقی، ۱۳۷۱، *شرح نهج البلاغه*، چ دوم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۶، *تسنیم*، چ ششم، قم، اسراء.
- حسینی، سیدعلیرضا، ۱۳۸۹، *صحابه در مکتب تشیع*، قم، دلیل ما.
- حسینی طهرانی، محمدحسین، ۱۴۲۷ق، *نور ملکوت قرآن*، چ سوم، مشهد، علامه طباطبائی.
- حسینی دشتی، سید مصطفی، ۱۳۷۹، *معارف و معاریف*، چ سوم، تهران، آریه.
- خوبی، میرزا حبیب‌الله، بی‌تا، *منهاج البراعة فی شرح نهج البلاغه*، بیروت، الوفاء.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۳۷۴، *مفردات الفاظ قرآن*، چ دوم، تهران، مرتضوی.
- زمخشری، محمود بن عمر، ۱۳۹۹ق، *اساسه البلاغه*، بیروت، دار صادر.
- _____، ۱۴۱۷ق، *الفائق*، بیروت، دار الکتب العلمیة.
- سعادت، حمید، ۱۳۹۵، «تأملی در جواز و عدم جواز سب دشمنان اهل بیت علیهم‌السلام»، *امامت پژوهی*، ش ۲۰، ص ۱۳۳-۱۶۸.
- شیر، عبدالله، ۱۳۸۲، *اخلاق*، ترجمه محمدرضا جباران، چ نهم، قم، هجرت.
- شریف رضی، محمد بن حسین، ۱۳۷۹، *ترجمه و شرح نهج البلاغه (فیض الإسلام)*، چ دوم، تهران، مؤسسه چاپ و نشر تألیفات فیض الإسلام.
- صدوق، محمد بن علی بن بابویه، ۱۳۸۶ق، *علل الشرائع*، قم، کتابفروشی داوری.
- طباطبائی، سید محمدحسین، ۱۳۷۴، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، چ پنجم، قم، دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- طبرسی، احمد بن علی، ۱۳۸۱، *الإحتجاج*، ترجمه بهراد جعفری، تهران، اسلامیة.

- علی نیا خطیر، علی، ۱۳۹۶، «واکاوی سبّ و لعن از دیدگاه مذاهب اسلامی»، *اندیشه تقریب*، ش ۳۴، ص ۸۳-۱۰۵.
- غضنفری، علی، ۱۳۹۲، *نهج الفصاحه*، چ دوم، تهران، عصر غیبت.
- قرشی، علی اکبر، ۱۳۷۱، *قاموس قرآن*، چ ششم، تهران، دار الکتب الإسلامية.
- قطب‌الدین رواندی، سعید بن هبة‌الله، ۱۴۰۹ق، *الخواتج و الجرائح*، قم، مؤسسه امام مهدی علیه السلام.
- کلینی، ابوجعفر محمد بن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، چ چهارم، تهران، دار الکتب الإسلامية.
- کلینی، محمد بن یعقوب، ۱۳۶۹، *اصول الکافی*، ترجمه سیدجواد مصطفوی، تهران، کتاب‌فروشی علمیه اسلامیة.
- مجلسی، محمدباقر بن محمدتقی، ۱۴۰۳ق، *بحار الأنوار*، چ دوم، بیروت، دار إحياء التراث العربی.
- _____، ۱۴۰۴ق، *مرآة العقول فی شرح اخبار آل الرسول*، تحقیق و تصحیح سیدهاشم رسولی محلاتی، چ دوم، تهران، دار الکتب الإسلامية.
- مرتضی زبیدی، محمد بن محمد، ۱۴۱۴ق، *تاج العروس*، بیروت، دارالفکر.
- مشایخی، حمیدرضا و فاطمه خرمیان، ۱۳۹۳، «معناشناسی اسلوب کنایه در نهج‌البلاغه»، *ادبیات دینی*، ش ۷، ص ۹۳-۱۱۰.
- مصطفوی، حسن، ۱۴۲۶ق، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، چ سوم، بیروت، قاهره، لندن، دار الکتب العلمیة، مرکز نشر آثار علامه مصطفوی.
- مغربی، ابوحنیفه نعمان بن محمد تمیمی، ۱۳۸۵ق، *دعائم الإسلام*، چ دوم، قم، مؤسسه آل‌البتی علیهم السلام.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۹۵، *پیام امام امیرالمؤمنین علیه السلام*، قم، امام علی ابن ابیطالب علیه السلام.
- _____، ۱۳۸۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دار الکتب الإسلامية.
- موسوی خمینی، سیدحسن، ۱۴۰۰، *بررسی حکم شرعی دشنام و بهتان*، تهران، عروج.
- موسی، حسین یوسف، ۱۴۱۰ق، *الإفصاح*، چ چهارم، قم، مکتب الاعلام الاسلامی.
- مهنا، عبدالله علی، ۱۴۱۳ق، *لسان اللسان*، بیروت، دار الکتب العلمیة.

ابعاد تربیتی و اخلاقی استاد علامه مصباح یزدی^۱

در گفت‌وگو با حضرت استاد آیت‌الله تحریری

■ در محضر استاد عزیز، حضرت آیت‌الله تحریری هستیم. به مناسبت اولین سالگرد ارتحال حضرت آیت‌الله علامه مصباح یزدی^۲ گفت‌وگویی با ایشان داریم. حضرت استاد! ضمن تشکر از حضرت عالی، در ارتباط با ابعاد تربیتی و اخلاقی آن عزیز سفر کرده از محضر شما استفاده می‌کنیم. به عنوان اولین سؤال، بفرمایید نقش تربیتی ایشان در جامعه امروز و عصر حاضر در سطح جامعه عموماً و در حوزه و دانشگاه خصوصاً، چگونه بوده است؟

□ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ. اولاً، تشکر می‌کنم از لطف عزیزان و بزرگواری دوستان که لایق دانستید که در رابطه با علامه مصباح صحبت‌هایی داشته باشیم. ثانیاً، اساساً مباحث بر محور این شخصیت‌ها، یک کار اساسی در حوزه هست که باید به آن از چند جهت اهمیت داد: اول اینکه، در جوامع علمی، به خصوص حوزه علمی، باید جایگاه علمی و معنوی این نخبگان از علمای ما تبیین شود. دوم اینکه، اینها به نوعی باید برای حرکت‌های علمی و نخبگی ما الگو باشند. سوم اینکه، ما باید حوزه‌های علمیه اهل بیت^{علیهم‌السلام} را معرفی کنیم که دارای یک چنین علمایی هستند. معرفی این شخصیت‌ها، معرفی مکتب و جامعیت و عمق مکتب اهل بیت^{علیهم‌السلام} است. بر اساس روایت امام عسکری^{علیه‌السلام}: هر چه از خوبی‌هاست، ظهور خوبی‌های ماست و آنچه از بدی‌هاست از ناحیه خود شماست؛ یعنی به خودتان مربوط می‌شود. به همین دلیل، ما باید به این شخصیت‌ها اهمیت بدهیم. همانطور که در همه جوامع، به شخصیت‌های علمی خودشان اهمیت می‌دهند، به خصوص اگر داشته‌های معرفتی سست و بی‌پایه آنها، با ما معارف عمیق ما که از اهل بیت سرچشمه می‌گیرد، مقایسه شود، اهمیت موضوع دو چندان می‌شود. متأسفانه ما هم به این معارف و هم به این شخصیت‌هایی که پرچمدار احیای این معارف هستند، اهمیت نمی‌دهیم. آیت‌الله مصباح با این تعبیری که عرض کردم در عصر حاضر، پرچمدار احیای معارف گوناگون دین شده است. البته بعد از استادان بزرگشان، مانند علامه طباطبائی و حضرت امام^{علیه‌السلام} که علمدار اول در احیای معارف اسلام و مکتب اهل بیت هستند. به ویژه حضرت امام^{علیه‌السلام} که پیاده‌کننده این معارف هستند.

مرحوم علامه مصباح^{علیه‌السلام} از نظر معارف دین، از یک جامعیت خاصی برخوردار بود که اول آن، معارف عقلی و

ایمانی است که پشتوانه برای امور سایر معارف اسلام است. البته، باید در جای خودش یک بحث مستقل شود. بنده در اینجا نقش تربیتی ایشان با این معارف را اجمالاً عرض می‌کنم. زمانی که مرحوم آیت‌الله مصباح، مباحث معرفتی و ارتباط مباحث معرفتی با مباحث تربیتی و سایر مباحث اسلام را مطرح می‌کردند، من در کسی جز مرحوم علامه طباطبائی^ع دقت و ظرافت مباحث عقلی ایشان را ندیدیم؛ چینی که مرحوم علامه در مباحث فلسفی داشتند، آیت‌الله مصباح همان را به نوعی در آموزش فلسفه دنبال کردند. علاوه بر این، ایشان در آموزش فلسفه یک امتزاجی دادند بین روش فلسفی قدیم و فلسفی جدید و آن شروع مباحث از علم و ارزش شناخت است. این خودش، بحث بسیار مهمی است.

نقش تربیتی مرحوم علامه مصباح، در جامعه باید به این صورت تبیین شود که به نظر ایشان، همانطور که در اسلام، جامعه باید در مسیر پذیرش آگاهانه معارف اسلام و مکتب حق اهل بیت^ع قرار گیرد و این مکتب می‌خواهد انسان را در ابعاد مختلف تقویت فکری و تربیت کند، تربیت در جامعه اسلامی نیز باید بر اساس عقلانیت پیش برود و بر عقلانیت تربیت بشود تا از جهت فکری از آسیب‌ها مصون بماند. شاهد این مسئله کار ارزنده ایشان در امر تربیت است. ایشان سعی داشتند تا آگاهی علمی و معرفتی عقلانی را گسترش دهند. به همین دلیل، در حوزه، آموزش فلسفه در فلسفه، آموزش عقائد در کلام و دوره‌های معارف قرآن در تفسیر را تدوین کردند. همین رویه را در طرح ولایت، که از آثار ماندگار ایشان است، عملی کردند. مبنای ایشان در طرح ولایت و متون و آموزش‌ها، بر همان معرفت دینی مبتنی است. هدف این بود که این رویه در افشار مختلف، به ویژه جوانان شکل گیرد تا در پرتو این تربیت معرفتی و معرفت عقلانی، سایر شوون دینی تحقق پیدا کند تا تربیت معنوی در پرتو تربیت عقلانی شکل گیرد. تربیت معنوی از دیدگاه مرحوم آیت‌الله مصباح، این است که یک جامعه متعبد درست شود؛ یعنی متعبد در برابر دستورات شرع مقدس با آن سطوح مختلف. چون آنچه را ما از دین می‌شناسیم در مرحله اول و ایشان نیز این را بارها در نوشته‌های خود بیان کردند؛ آنجا که نصاب تشیع و دینداری را بیان می‌کنند، این است که در مرحله اول، مرتبه اول تربیت باید در جامعه شکل گیرد؛ یعنی پایبندی به شرع مقدس. این پایبندی درست شکل نمی‌گیرد، مگر اینکه آن جنبه‌های ایمانی براساس عقلانیت تحقق پیدا کند و ایشان این کار را با همین مینا شروع کردند.

مقصد اصلی ائمه^ع گسترش معارف حق در جامعه برای همه افشار بود؛ هم فرهیختگان و هم عموم مردم. البته برای هرکسی، به فراخور حال خود. بیان معارف برای یک سطح بالا، آنها را از بیان معارف برای سطوح پایین‌تر غافل نمی‌کرد. این رویه از جمله آن خوبی‌هاست. آیت‌الله مصباح همین رویه را دنبال می‌کردند. اصل این بود که آن جنبه الگویی در این جهت شکل گیرد؛ یعنی ایشان در این جهت، باید برای دیگران الگو باشند. در این شیوه ترویج معارف، اگر کسی در آن مراحل بالاتر هم بخواهد می‌تواند با اولیاء ارتباط داشته باشد. روش دیگر، طریق انحراف است که طریق منسوب به آنها نخواهد بود. بنابراین، هرچه از خوبی‌ها هست، در مکتب اهل بیت^ع است

و مروجان آن هم علمای راستین هستند که در این جهت، تلاش بسیار کردند؛ چون در برابر انحرافات مختلف قرار می‌گرفتند، خود را در برابر این انحرافات سپر می‌کردند تا کانون اصلی حق واقعی آشکار شود. همانطوری که شاگردان خاص اهل بیت علیهم‌السلام در زمان خودشان، این‌گونه بودند. ایشان در فشارهای مختلف اقتصادی، سیاسی و اجتماعی قرار می‌گرفتند، اما طرفداری خود را از مکتب اهل بیت علیهم‌السلام از دست نمی‌دادند.

■ با ورودی که حضرت تعالی به بحث داشتید، با توجه به فرمایشات شما، به نظر می‌رسد ایشان جزو آن بزرگان از علمای شیعه بود که جریان‌سازی می‌کردند؛ هم در جهات نظری؛ یعنی آگاهی دادن یا شناساندن معارف مستفاد از آیات و روایات و معارف فلسفی و عقلانی و هم جریان‌سازی در جهت ساختن افراد. شاید تألیف و تدریس کتاب گرانسنگ «خودشناسی برای خودسازی»، آینه تمام‌نمای شخصیت ایشان باشد. به تعبیر آقایان، تقریباً همه شخصیت استاد در این کتاب به گونه‌ای متبلور شده است. لطفاً درباره مسئله مهم جریان‌سازی ایشان، در سطح عموم جامعه، به‌ویژه در حوزه‌های علمیه و دانشگاه‌ها، توضیح بفرمایید.

□ بله، به نظرم، نظر و رویه ایشان این بود و حق هم همین است که ما باید در این پایگاه‌ها کادرسازی کنیم. کادرسازی؛ یعنی کسانی که مجهز باشند به مجموعه مباحث معرفتی با پشتوانه‌های قوی علمی، نه فقط مطالعات عمومی. این جریان‌سازی باید به گونه‌ای باشد که فضلاء هر یک از مباحث را با آن روش‌های خاص خودش پیش ببرند. بنابراین، فضلاء باید در حوزه تقویت شوند تا متکفل حل معضلات علوم انسانی باشند و به تدوین علوم انسانی اسلامی بپردازند. ایشان زحمت بسیار زیادی در این زمینه متحمل شدند. با استادان مختلف در علوم انسانی، بحث‌های جدی علمی داشتند که مجموعه این مباحث، به‌صورت درآمدهایی بر برخی علوم انسانی منتشر گردید. این امر، بیانگر آن عمق توکل ایشان است که می‌خواست حوزه علمیه را به عنوان شاخصه مکتب جامع اهل بیت علیهم‌السلام هم در بُعد عقلانیت و هم در مسائل اخلاقی با پشتوانه‌های علمی و هم در مباحث فقهی با روش استنباطی با سطح بالایی بشناساند. لذا ایشان هم به‌معنای واقعی فیلسوف بود و هم متکلم و هم فقیه؛ ایشان در بعضی از فروعات فقهی به‌گونه‌ای وارد می‌شدند که دست دیگران را می‌بستند. بنده در بعضی مجالس خصوصی ایشان حاضر و شاهد بودم. ایشان با این دیدگاه بالا، می‌خواست در حوزه افرادی در این ابعاد و با این عمق تربیت شوند.

البته ایشان به مسائل اخلاقی و تربیت اخلاقی، نظر خاصی داشتند. معتقد بودند: پرداختن به مسائل علمی، بدون توجه به مسائل اخلاقی و معنوی آن کارایی لازم را ندارد. به‌همین دلیل، همانطور که خودشان فرمودند، از ابتدا که وارد حوزه شدند، دغدغه مسائل اخلاقی و معنوی را داشتند و همواره دنبال این بودند که مجالس اخلاقی برگزار کنند و با بزرگانی باشند و به‌طور صحیح این مباحث اخلاقی را تبیین کنند. خود ایشان نیز با بزرگانی ارتباط و در سطوح مختلف، به مسائل اخلاقی و تربیتی ورود داشتند و آن را مطرح می‌کردند. همچنین، در مجموعه‌ای که داشتند، دغدغه خاص ایشان این بود که طلاب و دانش‌پژوهان، علاوه بر علمی که در رشته‌های مختلف فرا می‌گیرند، در مسائل اخلاقی و معنوی هم باید رشد داشته باشند.

نکته دیگر ورود ایشان در حوزه تربیت، با درجات مختلف بود. ایشان به مباحث زیربنایی اخلاق توجه داشتند و لذا بحث فلسفه اخلاق را تدریس و تألیف کردند؛ چون واقعاً نظرات بدیعی در فلسفه اخلاق دارند. این موضوع بر می‌گردد به نظرات و ورود ایشان به مباحث فلسفی. عمده مباحث این است که مفاهیم اعتباری از امور واقعی جدا است و اینکه مفاهیم اعتباری چند قسم است؛ این مفاهیم اعتباری، چه پشتوانه‌های حقیقی دارد. ایشان دقت‌هایی که در کل مباحث فلسفی داشتند، در اینجا هم اعمال کردند. دسته دوم مباحث تربیتی را در قالب مباحث علمی، البته با دیدگاه قرآنی و تفسیری، در قالب کتاب اخلاق در قرآن ارائه دادند. بنده بعد از سال‌ها که باز این کتاب را مطالعه و بررسی می‌کنم، به گسترده و عمیق بودن مباحث مطرح پی می‌برم. طرح مباحث ابتکاری و طراحی فکری خودشان بوده است. اخلاق در قرآن ایشان، واقعاً زحمت فکری بسیار عمیق و طاقت فرسایی لازم دارد که ایشان این نظام اخلاقی را به تفصیل بیان کرده‌اند.

■ جناب استاد! آقای دکتر آقاهترانی می‌فرمودند: مرحوم آقای سیدعزالدین زنجانی به من فرمودند: سلام من را خدمت حاج آقای مصباح برسانید. به نظر من، ایشان با نوشتن دوره معارف قرآن، قرآن را از مهوریت درآوردند!

□ بله واقعاً این چنین است. در این جهت هر کسی در هر عرصه‌ای که این‌گونه وارد شود، در آن عرصه قرآن را از مهوریت درآورده است. دأب قرآن این است که مباحث کلی را بیان می‌کند. ائمه علیهم‌السلام خودشان فرمودند: «عَلَيْنَا إِفْقَاءُ الْأَصُولِ إِلَيْكُمْ وَ عَلَيْكُمْ التَّفَرُّعُ». البته این «علیکم التفرع»، باید با یک معیار بسیار عمیق باشد. ایشان در اخلاق در قرآن، این پازل‌های منظومه را درست چیدند، هم از جهت علمی و هم از جهت خاستگاهی.

دسته سوم از مباحث اخلاقی ایشان، مباحث روایی است. به نظر می‌رسد، ایشان مباحث اخلاق عمومی‌شان را هم با پشتوانه‌های همان مبانی ارائه دادند در عین حال، در مباحث عمومی ایشان، جنبه‌های موعظه‌ای غلبه دارد؛ یعنی طرح عمیق مباحث اخلاقی بر اساس نیاز انسان ناشی از بینش عمق ایشان است. انسان هم به اخلاق موعظه‌ای نیاز دارد، هم به مباحث اخلاقی، که فراگیران از آن طریق، به مبانی معرفت درست و صحیح دست یابند و جایگاه این مباحث را با آن مبانی بشناسد، در این عرصه‌ها هم ایشان عمیقاً ورود داشتند.

اما مباحث تفسیری هم خود یک عرصه دیگری است. به نظر من، آیت‌الله مصباح آن جامعیت مرحوم علامه طباطبائی رحمته‌الله را ظهور و بروز دادند. روش مرحوم علامه رحمته‌الله در مباحث عقلی فقط عقلانی؛ در مباحث روایی فقط روایی؛ در مباحث عرفانی فقط عرفانی و در مباحث تفسیری هم، فقط روش تفسیری است؛ یعنی این مباحث و عرصه‌ها را خلط نمی‌کردند. ایشان هم دقیقاً در مباحث تفسیری، همان روش مرحوم علامه را دنبال کردند. با آن تیزی که در معارف قرآن داشتند، جزییات کلمات را باز می‌کند و به مطالب دقیق و عمیقی دسترسی پیدا می‌کنند؛ یعنی به هر یک از این عرصه که ایشان وارد شدند، آن را با مباحث دیگر خلط نکردند؛ در مباحث فلسفی، به یک آیه قرآن تمسک نکردند و یا در مباحث تفسیری، به یک بحث فلسفی استناد کنند. این شیوه، نشانگر جامع‌نگری و تسلط فرد

به مباحث علمی است و یا در یک بحث، به خصوص مباحث عقلی که وارد می‌شدند، آن را عمیقاً می‌شکافتند تا به یک بحث بدیهی برسند. یک دوره خارج فلسفه هم خدمت ایشان بودیم. بعضی از دوستان - که خدا رحمتشان کند - مثل آقای قانع؛ ایشان بسیار دقیق بود و گاهی بعضی از اساتید را نگه می‌داشت، اما در درس آیت‌الله مصباح دیگر لنگ می‌انداخت. بعضی تحلیل‌های عمیق ایشان در حرکت جوهری را که بنده به او گفتم، اصلاً متعجب شده بود که ایشان چگونه به این بیان و مسائل عمیق رسیده است. هدف بیان جامعیت ایشان و جامع‌نگری ایشان است که کمتر ما در اساتید دیگر دیدیم.

■ حضرت عالی الحمدلله اشرف خوبی به شخصیت جناب استاد دارید. به همین دلیل، به نظر می‌رسد، درباره بخش‌هایی از شخصیت ایشان از حضرت عالی، که از نزدیک با ایشان آشنا بودید، باید بهره بیشتر ببریم. همانطور که مستحضرید، علامه مصباح، یک زیرکی خاصی در مطرح نکردن خود داشتند. ایشان در عین جامعیت خاص، هیچ‌گاه خود را مطرح نمی‌کردند. به بزرگانی مانند حضرت امام* و علامه طباطبائی* مثال می‌زدند. مثلاً درباره حضرت امام* یک بار فرمودند: من هیچ کس را در میان علماء به اندازه امام ندیدم که ذره‌ای هوی در او باشد. این جهات درباره خود ایشان، به دلالی مکتوم مانده است. ایشان، هم خودشان کنوم بودند و هم مانع دیگران می‌شدند. حضرت عالی با اشرف و ارتباطات خاصی که با ایشان داشتید، اگر درباره شخصیت سلوکی ایشان، و برنامه‌های ایشان برای تهذیب نفس و مبارزه شدید دائمی با نفسانیت، مطالبی بفرمایید استفاده می‌کنیم.

□ مرحوم علامه مصباح* واقعاً یک مجسمه تواضع، به معنای دقیق آن بودند و نمی‌خواستند مطرح بشوند؛ زیرا ایشان توجه به حق و قرب به حق تعالی را خوب شناخته بودند و باورشان آمده بود که این باید تحقق پیدا کند. در عرصه‌های علمی، آن را با بحث‌های مختلف اثبات می‌کردند. مشخصه بارز ایشان این بود که اینها را باور کرده بود. این باور، این حالت در او پدید آورده بود که اصل، خدا و توجه به خداست. وقتی این اصل برای کسی تبدیل به باور بشود، عمیق‌ترین مطالب را بیان می‌کند، اما خودش را در اینجا نمی‌بیند. ایشان این‌گونه بود. به نظر من، این هم بر اثر ارتباط ایشان با بندگان خالص بود. این از توفیقات ایشان بود که هم ارتباط داشت، هم خوب از این ارتباطات استفاده می‌کرد. البته، این بزرگواران مسلک‌های مختلفی در ظاهر و مسائل تربیتی و اجتماعی داشتند. مثل حضرت امام*، علامه طباطبائی*، آیت‌الله بهجت*، آیت‌الله بهاء‌الدینی*، مرحوم انصاری همدانی*، لب این امور را که ایشان درک کرده بود، همان بندگی و قرب به خدای متعال بود. لذا تا جایی که ایشان تشخیص می‌داد وظیفه هست و می‌تواند برود، می‌رفت. اما در جنبه‌های اجتماعی و سیاسی ایشان معتقد بود: دین عین سیاست است و سیاست عین پیاده کردن دین است. حق هم همین هست. حضرت امام* هم وقتی دعوت به این مسائل می‌کند، هیچ‌گاه خود را نمی‌بیند. چنین شخص هیچ هوی ندارد، هوی این است که دعوت به خود شود. آیت‌الله مصباح، در تحقق و روشنگری زحمت‌های فکری، اجتماعی، محرومیت‌ها و مشکلات بسیاری را متحمل شدند. علامه

طباطبائی رحمته هم این‌گونه هست؛ وی در برابر مزاحمت‌ها و مشکلات، همواره همه توان خود را برای استخراج معارف دین و حمایت از آن در برابر معارضان به کار می‌بندد و تا آخر هم می‌ایستد. مرحوم آیت‌الله العظمی بهجت رحمته که دیگر یکپارچه نور بود. آیت‌الله مصباح با این بزرگان ارتباط خوبی داشت و از اینها خوب استفاده می‌کرد.

ایشان، از بُعد تربیتی سال‌ها ارتباط خاصی با مرحوم علامه داشتند، با مرحوم آیت‌الله سعادت‌پرور، خدمت مرحوم علامه رحمته می‌رسیدند. خودشان فرمودند: ابتدا با همدیگر رفتیم خدمت مرحوم علامه. گفتیم: آقا غیر از این درس‌ها، چیز دیگری هم هست؟ ایشان فرمودند: به شما می‌گویم. بعد مرحوم علامه فرمودند: از این به بعد شما جدا بیایید. این همان روش تربیتی خاص است. علاوه بر این، ایشان خدمت مرحوم آیت‌الله بهجت می‌رسید. بیش از پانزده سال درس فقه ایشان می‌رفت. همچنین امام رحمته و آیت‌الله العظمی بهاء‌الدینی رحمته را هم درک کرده بود. اما به این مقدار قانع نبود. ایشان آن روش تربیتی خاص را سال‌ها ادامه دادند و مدتی هم در جلسات خصوصی که حضرت استاد سعادت‌پرور رحمته دیوان حافظ و کلمات عرفا را از مرحوم علامه رحمته می‌پرسیدند، در آن جلسه هم شرکت داشتند؛ این یک جلسه خاصی بود. غرض، بیان این جایگاه ایشان است. اینها وقتی آن هدف بالا را دنبال می‌کنند، دیگر نمی‌خواهند نمایش داشته باشند. مرحوم علامه این‌گونه بود. به هر حال، کار مرحوم علامه طباطبائی، واقعاً حیرت‌آور بود؛ یک نفر این همه کارهای متعدد، به‌ویژه تفسیر گرانسنگ *المیزان*. اما هیچ‌گاه خود را مطرح نکرد. آیت‌الله مصباح، این‌گونه بود. بنده یک بار به دیدار مرحوم علامه رفتم. آیت‌الله مصباح آنجا بود. مرحوم علامه نشسته بودند، آیت‌الله مصباح روبروی استاد با حالت خضوع فوق‌العاده‌ای مقابل مرحوم علامه نشسته بودند. این امر بیانگر راه معنوی ایشان است.

اما در مورد خودشناسی، کتاب *خودشناسی* آیت‌الله مصباح، کتاب بسیار عمیقی است که به یک تحلیل فکری از خود و کشش‌های خود تکیه می‌کند. این‌گونه بحث‌ها، فرع بر این است که شخص خودش، آن درک‌های فطری در وجودش غلیان کرده باشد و غذای فکری او شده باشد. مرحوم آیت‌الله مصباح این‌گونه بود؛ در وادی مباحث فلسفی، تفکر فلسفی داشت. مبانی فلسفی و نظراتی که در مباحث فلسفی دارند، به‌خصوص در تبیین مقولات ثانی فلسفی و در عرصه مباحث اخلاقی و تفکیک آن، از مقولات اولی، عمق مطالب ایشان را دیگران مطرح نکرده‌اند. این به نوعی، از یک معرفت‌شناسی عمیق سرچشمه می‌گیرد.

آیت‌الله مصباح می‌خواستند هم در حوزه کاری کرده باشند و هم در دانشگاه و اساساً مؤسسه امام خمینی رحمته با همین منظور هدف تأسیس شد که حوزه در تولید علوم انسانی اسلامی غنی شود؛ شاگردانی هم که تربیت کردند، با همین هدف بود. به نظر من، کسانی در دانشگاه موفق بودند که در عرصه‌های فلسفی و این‌گونه مباحث کار عمیق کرده باشند. بنده از همان ورودی‌های اول دانشگاه هستم. من کتاب نه‌پایه خدمت ایشان بودم. همان نه‌پایه، برای ما بسیار کارساز بود. البته من در حوزه اسفار هم می‌خواندم، اما مطالب درسی ایشان چیز دیگری بود. ما فارغ‌التحصیل دوره دوم مؤسسه بودیم. آن مباحث تفسیری، فلسفی و خودشناسی را خدمت ایشان خواندیم. از ایشان بسیار استفاده

کردیم. کسانی که در دانشگاه موفق هستند، باید با این طرز فکر ارتباط داشته باشند. هدف ایشان جامع‌نگری و دورنگری بود که می‌خواست معارف دین با پشتوانه‌های دقیق عرضه شود و اساس کار در مؤسسه هم بر همین شیوه بود. در مؤسسه، دانش‌پژوهان باید در همه رشته‌ها، معارف دین را بخوانند؛ آن هم با آن دیدگاهی که ایشان دارند. این یک جریان‌سازی درست بر اساس طرز تفکر ایشان، با آن جامعیت مبتنی بر معارف ناب و اصیل است.

■ علی‌رغم دغدغه ایشان نسبت به نسل نو در حوزه و دانشگاه و تربیت فرهیختگان حوزوی گروه‌های مختلف فکری و سیاسی، به بسیاری از علمای صاحب فکر هجده داشتند که استاد مصباح بیش از همه، هدف این هجده‌ها بودند. این هجده‌ها به نوعی متأسفانه حتی پس از ارتحال ایشان هم ادامه دارد. البته این امر خود بیانگر تداوم حیات فکری، علمی و سیاسی ایشان است. از سوی دیگر، توجه قشر عظیمی از علما و طلاب حوزه و استادان و دانشجویان دانشگاه و انتشار مختلف و مردم‌فهم و انقلابی به ایشان و در رأس همه، حمایت رهبر معظم انقلاب (حفظه‌الله) نسبت به ایشان، زمینه اقبال به افکار و اندیشه‌ها و آثار ایشان را فراهم کرد. حضرت‌عالی برای عامه مردم، به‌ویژه اساتید و طلاب جوان حوزه و دانشگاه‌ها که مرحوم آیت‌الله مصباح را الگوی خود می‌دانند، چه توصیه و نیز راهکاری برای بهره‌گیری بهتر از تراث به جای مانده از ایشان دارید؟

□ اولاً، باید آن سیر علمی ایشان را بررسی کرد. کسانی که بخواهند از ایشان الگوگیری کنند، اول آن سیر علمی ایشان که بیانگر تشنگی ایشان به علم و عالم‌پروری بود، توجه شود. دوم، آن جنبه عقلانیت ایشان بود که جنبه عقلانیت، ایشان را به محوریت حق کشاند، آن چیزی که ما باید دنبال آن باشیم، حق است، حقیقت‌جویی با حق طلبی باید با همدیگر همراه باشد. این‌ها از امور فطری است که ما در ایشان بطور شاخص ملاحظه می‌کنیم. سوم، تعبد ایشان است. ایشان واقعاً با آن عقلانیت بالا، دارای تعبد بالا نسبت به دین و دستورات دین بودند. مجموعه اینها آن حالت استقامت و مقاومت بی‌نظیر ایشان را در مقابل بی‌مهری‌ها و هجده‌ها تقویت می‌کرد. این سه، یعنی تعقل، تدین، تعبد به همراه تعلم و تربیت، (این پنج تا «ت») را باید در عرصه‌های مختلف همراه کنیم. این مقدمات را باید دنبال کرد؛ چون آثار ایشان بر همین اساس است. جبهه‌گیری‌های ایشان در عرصه‌های مختلف نیز بر همین اساس است. البته، کار دیگر ساده‌سازی آثار ایشان است. ایشان با تمام وجود در برابر انحرافات ایستاد. این باید ادامه یابد. این شیوه، باید هم در مؤسسه، هم حوزه و سایر مجامع دیگر پی‌گیری شود. ایشان با تمام توان در اختیار ولی فقیه بود؛ چون ولی فقیه دارد دین را پیاده می‌کند. نوکری اصلی ایشان، برای دین و شارع دین بود.

■ با تشکر از فرصتی که در اختیار ما قرار دادید.

پی‌نوشت‌ها

سیره تربیتی، اخلاقی و معنوی علامه مصباح یزدی* در گفت‌وگو با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر سیداحمد فقیهی

■ در محضر جناب حجت‌الاسلام استاد حاج آقای دکتر فقیهی هستیم تا در ارتباط با مسائل اخلاقی، تربیتی و معنوی مرحوم علامه مصباح یزدی، از ایشان بهره ببریم. جناب استاد! در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی جناب علامه بفرمایید تا خوانندگان گرامی بهره ببرند.

□ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ. در ارتباط با ویژگی‌های شخصیتی علامه مصباح، بیان چند محور ضروری است:

۱. عظمت مقام حضرت معصومه

بررسی بخشی از شخصیت آیت‌الله مصباح در ارتباط با عظمت مقام حضرت معصومه است. من بین شخصیت‌های معاصر، کسی را مثل ایشان ندیدم که عظمت حضرت معصومه آن قدر بر ایشان تجلی کرده باشد. ایشان می‌فرمودند: خود حضرت امام و این انقلاب، از برکت حضرت معصومه است. همچنان که حوزه علمیه قم، از برکت ایشان است. ما همسفر ایشان در عمره بودیم. در مسجد ذوقلبتین، از ایشان پرسیدم: این عمره مستحبی را به نیت چه کسی انجام دهیم؟ فرمودند: برای هر کسی که بیشتر او را دوست دارید. من ذهنم به طرف امام زمان منصرف شد. اما ایشان فرمودند: به نیت حضرت معصومه ولی نعمت ما هستند. عرض کردم، اگر به نیت امام زمان باشد، بهتر نیست؟ فرمودند: من اگر بودم، برای حضرت معصومه انجام می‌دادم. یا آن زمان که ایشان درس یا نماز آیت‌الله بهجت می‌رفتند، مقید بودند وقتی مقابل حرم بودند، مفصل می‌ایستادند و اظهار ارادت می‌کردند. در راه برگشت هم همین‌طور بودند. من یادم نمی‌آید چیزی از ایشان پرسیده باشم، مگر اینکه می‌فرمودند: حضرت معصومه. هر چیزی از امور دنیا و آخرت و امور اخلاقی از ایشان سؤال می‌کردم، می‌فرمودند: حضرت معصومه. یک‌بار من به ایشان عرض کردم من سال‌هاست دلم می‌خواهد، اگر بشود بین الطولوعین، حرم حضرت معصومه باشم. انتظار من این بود که ایشان راهنمایی کرده یا دستورالعملی بدهند. فرمودند: تا حالا به خود حضرت معصومه گفتم؟ گفتم نه. اصلاً یادم نبوده که در حرم از خود حضرت بخوام.

زمانی من تنها خدمت ایشان بودم. فرمودند: در طایفه زنان، پس بعد از حضرت زهرا علیها السلام حضرت معصومه علیها السلام هست. من دیگر چیزی نگفتم و رفتم. بعدها در یک جلسه خصوصی، که بعضی از شاگردان ایشان بودند، ایشان همین مطلب را به مناسبتی بیان کردند. یکی از اعضای جلسه، پرسید: یعنی از حضرت زینب علیها السلام هم برترند؟ ایشان به‌گونه‌ای استادانه پاسخ دادند تا به مقام و عظمت حضرت زینب جسارت نشود.

مطلبی از ایشان به یادگار داریم که بسیار مشهور است. مکرر از ایشان شنیدیم که فرمودند: «اگر قدر و ارزش زیارت حضرت معصومه علیها السلام برای مردم معلوم می‌شد، چنان از خاک‌های اطراف حرم ایشان به تبرک می‌بردند که اطراف حرم، تبدیل به خندق می‌شد!

۲. رفتار با خانواده

روزی در محضر حضرت استاد بودم. یکی از محافظان آقا از ایشان پرسیدند: چه زمانی حرم مشرف می‌شوید؟ ایشان فرمودند: از خانواده بپرسید، هروقت آنها آماده شدند، می‌رویم. مورد دیگر اینکه، ما با حاج آقا عمره مشرف شدیم. در مدینه، فروشگاه‌های بزرگی بود که ماشین رایگان می‌آوردند دم هتل، مسافرها را می‌بردند برای خرید. من هم هیچ گاه نمی‌رفتم. در سفری که با حاج آقا بودیم، مدیر کاروان گفت: فردا می‌خواهیم برویم فروشگاه خرید، شما می‌آید؟ گفتم نه. مدیر گفت: آیت‌الله مصباح می‌آیند! گفتم: اگر حاج آقا می‌آید، من هم می‌آیم. حاج آقا با خانمشان بودند و همراه ایشان، با عصا قدم می‌زدند. حاج خانم رفتند خرید. یک ساعتی طول کشید و حاج آقا خسته شدند و فرمودند: بریم گوشه‌ای بنشینیم. صندلی هم نبود. روی زمین نشستند. شاید دو ساعتی طول کشید تا خانواده بیایند. اما ایشان ذره‌ای خم به ابرو نیاوردند. بسیار به خانواده احترام می‌گذاشتند. برگشتیم، دم درب هتل، دست فروش‌ها روی زمین بساط کرده بودند. من آنجا هیچ گاه برای خرید نمی‌رفتم؛ چون محل رفت و آمد زوار بود و ما که روحانی بودیم، برای خود کسر شأن می‌دانستیم. اما با تعجب وقتی خانواده استاد، ایستادند تا چیزی بخرند، حاج آقا هم روی زمین نشستند! به هر حال، ایشان بسیار بی‌حد و حساب، مراعات حال خانواده را می‌کردند.

۳. ویژگی‌های شخصیتی استاد

۳-۱. باور به توحید افعالی

در مورد شخصیت استاد، نکات گفتمی بسیار است. من در چند مورد از ایشان بهره بردم؛ هرچند خیلی کم بهره بودم. یکی از ویژگی‌های استاد این بود که به جد به توحید افعالی باور داشتند. نه صرفاً با علم حصولی، بلکه با علم حضوری یقینی. لحظه‌ای هم از این امر غافل نمی‌شدند. ایشان در آثارشان، از جمله در کتاب *خدائشناسی* به توحید افعالی بسیار اهمیت می‌دادند. خودشان هم در زندگی، توحید افعالی برایشان بسیار مهم بود. ایشان، به خصوص به امدادهای غیبی یقین و اعتماد داشتند. امدادهای غیبی هست و همه هم می‌بینند و می‌دانند. اما حضرت استاد به اینها یقین داشتند و مثل روز برایشان روشن بود و البته بسیار مهم.

حضرت استاد در مسئله کتمان و کتوم بودن غوغایی می‌کرد. به همین دلیل، ما و بسیاری از نزدیکان ایشان و حتی به نظر آفازاده‌های ایشان هم از بسیاری از حالات حاج آقا بی‌خبر باشیم. ایشان به شدت مراقب بودند که کسی از برخی مسائل معنوی و سلوک ایشان چیزی نفهمند. در ماه رضانی ما به همراه ایشان منزل یکی از همکاران مهمان بودیم. حاج آقا پس بعد از اقامه نماز مغرب و عشاء، به سجده رفتند و بسیار گریه کردند. به گونه‌ای که چشم‌های ایشان خیلی قرمز شده بود. اما تا از سجده بلند شدند، شروع کردند به حرف زدن با دیگران و شوخی و مزاح، تا کسی متوجه این حالات ایشان نشود.

زمانی من و آقای دکتر آقاهرانی، در سفر عمره همراه حاج آقا بودیم. یک روز پیش از ظهر، رفتیم اتاق حاج آقا نشستیم. به نظرم دو ساعت طول کشید. حاج آقا از ابتدای طلبگی خود تا آخر توضیح دادند. ما متأسفانه نه ضبط کردیم و نه یادداشت. چنان زیبا حرف می‌زدند، من آن قدر مجذوب ایشان شدم که ناگهان هوس کردم بیفتم پای استاد را ببوسم. خودشان متوجه شدند. به همین دلیل، خواستند فضای مجلس رو عوض کنند، فرمودند: اما نکته آخر که برای شما نگفتم، این بود که در یزد ما وقتی یک کسی را می‌خواهند بگویند به درد نمی‌خورد و می‌خواهند نهایت توهین به یک کسی کنند، می‌گویند: من اینطوری هستم! با اینکه حضرت استاد در اوج رشد علمی و سلوک عملی بودند، اما به شدت کوشش می‌کردند رفتارشان در حدّ یک آدم بسیار معمولی و عادی جلوه کند.

۳-۳. سلوک فردی عبادی

در همان سفر عمره، با آقای دکتر آقاهرانی در محضر ائمه^ع در قبرستان بقیع، همراه حاج آقا بودیم. ایشان ایستاده بودند و زیارت می‌خواندند. کسی دیگر نبود. کسی هم حاج آقا را نمی‌شناخت. شاید بیش از یک ساعت طول کشید. بعد شروع کردن به قرائت زیارت جامعه، زیارت امین‌الله، زیارت عاشورا و... ما با آقای دکتر آقاهرانی خسته شده بودیم. مقداری نشستیم، مقداری قدم زدیم. اما ایشان تو حال خودشان بودند. جالب اینکه آنجا که شلوغ بود اصلاً اشکی هم از چشم حاج آقا نمی‌آمد، اما جاهای خلوت به شدت اشک می‌ریختند. شبی به اتفاق حضرت استاد در مدینه، میهمان حاج آقا امری بودیم. بعد از نماز مغرب و عشاء و شام، آخر شب، استاد به من گفت: بیا دو نفری برویم زیارت، رفتیم زیارت. گفتند زیارت حضرت^ع را بخوانیم. به من گفتند: شما حفظ هستید. گفتم: نه، حفظ نیستم. آنگاه خودشان شروع کردند به خواندن زیارت‌نامه. من عقب‌تر پشت سر ایشان بودم. آن قدر گریه می‌کردند و خودشان را کنترل می‌کردند که گوش‌هایشان از پشت سرخ شده بود و چشم‌های ایشان مثل تشت خون شده بود. اما اصلاً نمی‌گذاشتند کسی متوجه شود.

ویژگی دیگر استاد ملامت خودشان بود. نمی‌توان گفت: ایشان جزء ملامتیه هستند، زیرا ملامتیه گاهی یک کارهای غیرمتعارفی هم می‌کردند، اما حاج آقا کارهای غیرمتعارف نمی‌کردند. مثلاً لباس ناجور بپوشند. ولی ایشان به لباس بسیار مقید بودند. حتی یکبار ایشان منزل ما مهمان بودند. من گفتم: حالا می‌خواهیم ناهار سر سفره

بیاوریم، عبا را بردارید. گفتند: آدم عبا را بردارد انگار بی حجاب می‌شود. بسیار منظم و مرتب بودند. بنابراین، به این معنا، ایشان جزء ملامتیه نبودند و کارهای غیرمتعارف نمی‌کردند. اما در جای خودش، خودشان را بسیار سرزنش می‌کردند. یاد نمی‌آید که هیچ‌گاه کسی سؤالی از ایشان بپرسد، ایشان فوری پاسخ دهند. اولش می‌گفتند: نمی‌دانم. بعد می‌گفتند: بگذارید کمی فکر کنم، بینم می‌توانم یک چیزی به هم بیاوم. بعد هم می‌گفتند: حالا اگر بشود چیزی گفته شود، این را می‌شود گفت.

یک وقتی به حضرت استاد عرض کردم این نظر خود من است. نظر شخصی من است که شما نود درصد این مؤسسه را برای تدریس کتاب‌های معارف خودتون تأسیس کردید. حاج آقا معلوم بود که نظرشان موافق است. اما چیزی نگفتند. آقای دکتر آقانه‌رانی حضور داشتند. ایشان قصه آیت‌الله سیدعزالدین زنجانی را تعریف کردند. ایشان فرموده بودند: وقتی که من کتاب‌های معارف آیت‌الله مصباح را دیدم، گفتم قرآن از مهجوریت درآمد و آیه شریفه: «وَقَالَ الرَّسُولُ يَا رَبِّ إِنَّ قَوْمِي اتَّخَذُوا هَذَا الْقُرْآنَ مَهْجُورًا» (فرقان: ۳۰)، دیگر مصداق ندارد. یک‌بار من به ایشان گفتم: کتاب *اخلاق در قرآن* را من بیش از بیست بار تدریس کرده‌ام و هر بار هم که تدریس می‌کنم، مقید هستم. دقیق مطالعه کنم و هر باری که تدریس می‌کنم، نسبت به دفعه قبل، یک دریا چیزهای جدید در آن پیدا می‌شود. فرمودند: بله اینها برکت قرآن است. البته جناب آقای میرسپاه هم می‌گوید: آموزش فلسفه هم همین‌طور است. من هر باری که تدریس می‌کنم، چیزهای جدید استفاده می‌کنم. البته آن هم از برکت قرآن است؛ زیرا حضرت استاد طبق نقل خود و نزدیکانشان، قرآن متولد شدند!

■ عوامل مؤثر در تربیت علامه مصباح

□ به نظرم در تربیت جناب استاد، چند عامل نقش داشته است:

یکی تربیت تکوینی الهی است. بخواهیم یا نخواهیم، خوشمان بیاید یا نیاید و تحلیل آن برای ما سخت باشد، این توفیق را خدا برای بسیاری فراهم می‌کند، منتها کم و زیاد دارد. همین‌طور که ائمه علیهم‌السلام را معصوم خلق می‌کند. مادرشان خواب دیدند که قرآن به دنیا آوردند، به نظرم تربیت تکوینی الهی در ایشان بسیار مؤثر است. دوم، اینکه حضرت استاد آیت‌الله مصباح از استادان خوب بهره می‌بردند. خودشان در همان سفر عمره در مکه، این قصه‌ها را فرمودند که من ابتدا از فلسفه خوشم نمی‌آمد. علاقه‌ای به فلسفه نداشتم. یک هم‌مباحثه داشتیم که به من گفت: یک آقای (شاره به مرحوم علامه طباطبایی علیه‌السلام) درس می‌گوید، درش شیرین است. من هم گفتم، نه نمی‌آیم. به من گفت: حالا یک روز بیا برویم. بالاخره، با زور این هم‌مباحثه، یک روز رفتیم مسجد سلماسی. ایشان در آنجا درس می‌گفتند. در جلسه اول دیدم، گویا ایشان به‌گونه دیگری است. می‌گفتند: مرحوم علامه هنگام تدریس، اصلاً به شاگردان نگاه نمی‌کردند و گویا به کتیبه‌های بالای دیوار مسجد نگاه می‌کردند و تدریس می‌کردند. فرمودند: همان جلسه اول، ما مجذوب علامه شدیم. بیرون که آمدیم، هم‌مباحثه‌ای ما گفت، حالا پسندیدی؟ گفتم: پسندیدم؛ گویا ایشان چیز دیگری است. گفتند: ما از همان وقت، تا آخر از علامه جدا نشدیم!

تصور نمی‌کنم کسی مثل آیت‌الله مصباح از علامه استفاده کرده باشد؛ هرچند بزرگانی مشهور و معروف بودند، اما ایشان بسیار مقید بودند از اساتید خوب استفاده کند.

نکته مهم دیگر اینکه ایشان تعبد به هیچ استادی نداشتند، این امر حکایت از استقلال جناب استاد دارد که بسیار مهم بود اینکه، ایشان حتی در داشتن استاد در مباحث فلسفی، تفسیری و حتی اخلاقی تردید داشتند و بر استقلال تأکید بسیار داشتند. مشهور است که ایشان نهایت استفاده‌ها را از آیت‌الله بهجت بردند، اما این‌گونه نبود که ایشان در همه چیز متعبد بودند. گاهی ایشان تصریح می‌کردند به اینکه استادی باشد که چشم‌پسته تعبد به او پیدا کند، قبول نداشتند.

■ ظاهرأ ایشان فقط ائمه علیهم‌السلام را شایسته چنین پیروی متعبدانه می‌دانستند

□ بله، دقیقاً. ایشان از اساتیدشان نهایت بهره را می‌بردند، آن هم بسیار ظریف و دقیق. به نظرم، ایشان نهایت بهره را از همه استادانی که در زمانشان بودند، بردند. از جمله مرحوم آیت‌الله بهجت رحمته، علامه طباطبائی رحمته، حضرت امام رحمته و حتی مرحوم آقای انصاری رحمته.

■ آیا حضرت استاد، از مرحوم انصاری همدانی رحمته هم نیز بهره معنوی بردند؟

□ من مطالبی را از خود ایشان شنیدم که خودشان بی‌واسطه از مرحوم انصاری همدانی نقل می‌کردند. به نظرم در همان دورانی جوانی و حدود بیست سالگی در مشهد منزل آقای انصاری خدمت ایشان رسیدند. مثلاً می‌گفتند: منزل آقای انصاری نشسته بودم، یکی از علمای قم آمد که ارادت زیادی به آقای انصاری داشت، وقتی نشست حرف‌های خود را خطاب به آقای انصاری این‌گونه شروع کرد که آقا از شما چه پنهان، ما هر وقت به مشهد می‌آیم، از سوی آقا دعوت می‌شوم و وسایلی را ایشان درست می‌کند. آقای انصاری فرمودند: اینها همه نفس است!

علاوه بر آقای انصاری، حضرت استاد خدمت آقای دولابی رحمته هم می‌رفتند و به ایشان علاقه داشتند. روزی با آقای عبودیت، دو نفری می‌خواستیم خدمت آقای دولابی برویم. اتفاقی حاج آقا را دیدیم. گفتیم می‌خواهیم خدمت آقای دولابی برویم. فرمودند: سلام مرا به ایشان برسانید و بگویید که بسیار مشتاقم که بیایم شما را زیارت کنم، اما گرفتارم و نمی‌شود. وقتی خدمت آقای دولابی رسیدیم، به ایشان گفتیم آیت‌الله مصباح فرمودند: من گرفتارم. ایشان فرمودند: بله حاج آقا گرفته یارند! بعد بسیار از حاج آقا تعریف و تمجید کرد. به هر حال، حضرت استاد حتی از آقای دولابی هم کمال استفاده را می‌کردند، بلکه کسانی که از شاگردهای بسیار معمولی حاج آقا و مثلاً منبری بودند، گاهی حاج آقا بسیار متواضعانه از ایشان سؤالاتی را می‌پرسیدند. یادم می‌آید یکی از این آقایان منبری، که از شاگردان استاد بودن و منبر رفتند و در منبر ذکری از امام عسکری علیه‌السلام نقل کردند که فرمودند: بعد از نماز به سجده بروید و این ذکر را بگویید: «اللَّهُمَّ بِحَقِّ مَنْ رَوَاهُ وَبِحَقِّ مَنْ رَوَى عَنْهُ صَلَّى عَلَيَّ جَمَاعَتِهِمْ وَافْعَلْ بِي كَيْتَ وَ كَيْتَ»^۲ حاج آقا بعد از منبر، به ایشان گفتند: آن ذکر را دوباره بگویید، من می‌خواهم یادداشت کنم.

روزی من می‌خواستم حج بروم. خدمت آیت‌الله بهجت رحمته رفتم، گفتم می‌خواهم بروم حج، مرحوم آقای بهجت

جمله‌ای عربی گفتند، فرمودند: «الهمک الله کیف تدعوا و بمن تدعوا و علی من تدعوا و لاتتفع ان دعاء الملک...». وقتی برای حضرت استاد گفتم، فرمودند: این جمله را بنویس به من بده. مثلاً، آقای حاج شیخ حسین فاضلی، که قم بودند و تشرفات زیادی خدمت امام زمان علیه السلام داشتند، صبح‌های جمعه در خانه‌شان دعای ندبه می‌خواندند. حاج آقا به ایشان ارادت زیادی داشتند. گاهی صبح‌های جمعه به دعای ندبه ایشان می‌رفتند. من یک ماه رمضان برای تبلیغ دانشگاه ملایر رفتم. آخر ماه رمضان مراسمی گرفتیم و امام جمعه را دعوت کردیم. پس از مراسم ایشان را که پیرمرد نورانی و سیدی بود، دعوت کردیم به اتاق برای استراحت. ایشان مقداری نشستند و فرمایشاتی داشتند. از جمله فرمودند: نامه‌ای که امام زمان علیه السلام برای مرحوم *آسید ابوالحسن اصفهانی* علیه السلام نوشتند را من دارم. من مقداری صبر کردم تا ایشان حساس نشود، بعد گفتم: این نامه که چاپ هم شده، پس حتماً شما اصل آن را دارید! ایشان تازه فهمید که انگار شاید نباید می‌گفتند. از ملایر که آمدیم، این قصه را برای حضرت استاد تعریف کردم. جالب اینکه دو سه روز بعد، حاج آقا رفتند ملایر و چند روز در آنجا ماندند. مورد دیگر، آقای صدیقین، در اصفهان جوانی است؛ بسیار موفق. یک‌بار به ایشان گفتم: حاج آقای مصباح کربلا بودند. ایشان هم برای دیدار حاج آقا از اصفهان آمدند. وقتی خدمت حاج آقا رسیدیم، حاج آقا چیزی نمی‌گفتند، با اینکه هزاران درجه از ایشان سر هستند، می‌گفتند: چیزی بگوئید ما استفاده کنیم. آقای صدیقین معتقدند: بر اساس آیه «لَقَدْ أَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ كِتَابًا فِيهِ ذِكْرُكُمْ أَفَلَا تَعْقِلُونَ» (انبیاء: ۱۰)، سرگذشت همه ما تک‌تک در قرآن هست. در آن جلسه در محضر حاج آقا، گفت: حاج آقا اجازه می‌دهید قرآن را باز کنم و ببینم و بگویم؟ حاج آقا هم موافقت فرمودند. ایشان قرآن را باز کرد و گفت: شما در جوانی پشت مقام ابراهیم از خدا چند چیز خواستید و خدا همه را به شما داد. بعداً که از حاج آقا پرسیدم، فرمودند: بله من پشت مقام ابراهیم، از خدا خواستم که توفیقم دهد، یک دوره معارف قرآن بنویسم، از آن به بعد، تقریباً هر روز صبح که حاج آقا را می‌دیدم می‌فرمودند: آقای صدیقین را سلام برسانید و به ایشان بگوئید: من سحرها شما را دعا می‌کنم. با همدیگر ارتباط هم داشتند. درس و سیره استاد این بود که گاهی حتی با هم‌باحثه‌ای و افراد از نظر وزانت علمی پایین‌تر، متواضعانه کنارشان می‌نشستند و سراپا گوش بودند. سیره اخلاقی که متأسفانه کمتر در ما دیده می‌شود.

نکته دیگر، سیره ایشان در ارتباط و خدمت به مردم بود. درباره‌ی توجه و خدمت به مردم، گاهی ما تعجب می‌کردیم که جناب استاد بالاخره مطالعه و تحقیق دارند. با این حال ساعت‌ها می‌نشستند و برای دیگران وقت می‌گذاشتند. در حجره طلبه‌ها می‌رفتند و یا آنها به منزل حاج آقا می‌رفتند و ساعت‌ها برای ایشان وقت می‌گذاشتند. گاهی من شاهد بودم که در ساعات تعطیلی مؤسسه، برای طلاب جلسه می‌گذاشتند. حتی گاهی برای امور غیرعلمی و تربیتی نیز برای دیگران صرف وقت می‌کردند. حتی در اموری مثل خرید خانه به طلاب مشورت می‌دادند. در مواردی حتی طلاب با زن و بچه خدمت حاج آقا می‌رسیدند و توشه برمی‌گرفتند.

قرائت زیارت عاشورا و قرآن

از ویژگی‌های دیگر استاد، قرائت زیارت عاشورا بود. ایشان زیارت عاشورا را مرتب می‌خواندند و ماه رمضان و محرم،

با صد لعن و صد سلام آن را می‌خوانند. در خانه، گاهی در حال قدم زدن تسبیح دستشان بود و لعن‌ها را می‌فرستادند.

همچنین، قرائت روزانه یک جزء قرآن حاج آقا ترک نمی‌شد. تهجدشان هم مثال‌زدنی بود و ترک نمی‌شد. ایشان یک ساعت یا یک ساعت و نیم قبل از اذان صبح بلند می‌شدند. بسیار سوره قدر را قرائت می‌کردند و می‌فرمودند: این سیره مرحوم اصفهانی معروف به کمپانی بود و منشأ روایی هم دارد.^۳

یکی از شاگردان ایشان می‌گفت: من یک وقت، کاری از من سر زد که کار مکروه هم نبود، چه رسد به حرام؛ کاری خلاف ادب بود. فردای آن روز خدمت حاج آقا رسیدم. حاج آقا مقداری صحبت کردند و لابه لای حرف‌های خود فرمودند: آدم خوب نیست مقابل حضرت معصومه^{علیها السلام} بی‌ادی کند؛ یعنی دقیقاً همان کاری که من کرده بودم، غیرمستقیم خود اشاره فرمودند. من به ایشان گفتم: شما خراب کاری‌های ما را می‌بینید و خبر دارید؟ ایشان که به سادگی این امور را تأیید نمی‌کردند و البته بی‌دلیل هم رد نمی‌کرد که دروغ گفته باشد. فرمودند: حالا بعضی وقت‌ها ممکن است از بعضی اعمال باخبر شویم. بعد خودشان فرمودند: من دیدم علامه طباطبائی در کوچه‌ها قدم می‌زدند، جواب سلام بعضی‌ها را می‌دادند. اما انگار از آن افراد فراری بودند، مثل اینکه بعضی مسائل را می‌دیدند.

عبادات طولانی

جناب استاد مصباح همه نوافل را می‌خوانند، نه فقط نوافل یومیه. مثلاً ایشان نماز مغرب و عشاء را گاهی در مؤسسه می‌خواندند و نافله‌های آن را هم می‌خواندند. اما هیچ‌گاه نماز ظهر و عصر را در مؤسسه نمی‌خواندند؛ همیشه آن را در منزل با همه نوافل می‌خواندند. من در سفر عمره، که مصادف با ماه رجب بود، شاهد بودم نمازهای شب سیزدهم، چهاردهم و پانزدهم به صورت کامل می‌خواندند. ایشان تقریباً به خواندن همه نوافل مقید بودند.

نکته دیگر در عبادت‌های حاج آقا، قنوت‌های طولانی ایشان بود. حتی بعضاً در نماز جماعت. اما در نمازهای فرادا، سجده‌های ایشان بسیار طولانی بود. ایشان می‌فرمودند: آیت‌الله بهجت در نجف در حرم امیرالمؤمنین^{علیه السلام} در نمازهایشان سوره بقره را می‌خواندند. من خودم شاهد بودم که ایشان در سفر عمره، در مسجد قبا، یک نماز دو رکعتی را در حدود نیم ساعت طول دادند.

توسلات به امام عصر^{علیه السلام}

نکته مهم دیگر از سیره اخلاقی و تربیتی استاد، توسلات ایشان به امام عصر^{علیه السلام} بود. زمانی من از ایشان پرسیدم که برای توسل به امام زمان^{علیه السلام} کدام یک از این دعاها و نمازها بهتر است؟ حاج آقا فرمودند: آیت‌الله بهجت بسیار به نماز مسجد جمکران مقید بودند و علامه طباطبائی زیارت آل‌یس که در بحارالانوار^۴ است را بیشتر اهمیت می‌دادند. حاج آقا، بعضی از فقرات این زیارت را بسیار تکرار می‌کردند؛ مثل این جمله: «من لی یا مولا الا انت».

مقید به رفتن به مسجد جمکران

جناب استاد، برخلاف بعضی‌ها که احياناً تردید می‌کنند، به مسجد جمکران بسیار اهمیت می‌دادند. از خودشان شنیدم ایشان ظاهراً شب‌های چهارشنبه با یک جمع چهار پنج نفره، پیاده به مسجد جمکران می‌رفتند و گاهی شب می‌ماندند. گاهی وقتی کارهای مؤسسه با مشکل مواجه می‌شد، توصیه می‌فرمودند به جمکران بروید. به من هم می‌گفتند: شما هم بروید یک حدیث کساء بخوانید. آیت‌الله رجبی می‌فرمودند: هرگاه به توصیه ایشان می‌رفتیم جمکران، یا در راه رفتن و یا برگشتن بدون استثناء کار ما درست می‌شد.

ایشان در این مورد، یک دستورالعمل ویژه‌ای داشتند، می‌فرمودند: شما سر یک ساعت، مثلاً ساعت ۷ یا ساعت ۸، قیام کنید و یک سلام به امام زمان بدهید. می‌فرمودند: اگر کسی این عمل را تکرار کند و ادامه دهد، کم کم این زمان‌ها کم می‌شود و گویا به هم اتصال پیدا می‌کند و یک توسل دائمی قلبی به امام زمان علیه السلام می‌شود. می‌فرمودند: اگر این توسل تداوم یابد، حضور دائمی در همه حال محضر حضرت علیه السلام را درک خواهد کرد. به گونه‌ای که این اتصال دائم و درک حضور دائمی، گاهی موجب می‌شود آدمی در خواب، یک لذت حضوری از حضرت برایش پیدا شود که با هیچی قابل مقایسه نیست؛ چون در خواب توجهات بدنی آدم کم می‌شود و نوعی انقطاع از بدن برای انسان پیدا می‌شود و چون این موانع جسمانی دیگر نیست، توجهات معنوی خاصی پیدا می‌شود. معلوم بود که ایشان این مسئله مهم را خودشان تجربه کرده بودند.

همچنین، ایشان بسیار مقید بودند به خواندن این دعای در زیارت عاشورا: «اللَّهُمَّ اجْعَلْ مَحْيَايَ مَحْيَا مُحَمَّدٍ وَ أَلِ مُحَمَّدٍ وَ مَمَاتِي مَمَاتَ مُحَمَّدٍ وَ أَلِ مُحَمَّدٍ»، و ذکر شریف منقول از پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله: «اللَّهُمَّ لَا تَكِلْنِي إِلَى نَفْسِي طَرْفَةَ عَيْنٍ أَبَدًا».

رعایت ادب و احترام، به ویژه اهل بیت علیهم السلام

رعایت ادب در اخلاق نزد همه، بسیار مهم و سرنوشت‌ساز است. جناب استاد بسیار رعایت ادب می‌کردند؛ نسبت به افراد، شاگردان، حتی نسبت به بچه‌ها. اما رعایت ادب ایشان در برابر اهل بیت علیهم السلام فوق‌العاده بود. می‌فرمودند: خوب است آدمی پس از سلام نماز، یک سلام به امام حسین علیه السلام بکند، یک، «السلام علیک یا ابا عبدالله» بگوید، بعد به حضرت عرض کند: آقا! ما به یاد شما هستیم، شما هم به یاد ما باشید. بارها ایشان در دفترشان، بعد از نماز و قبل از حرف زدن با دیگران، بلند می‌شدند و گوشه‌ای رو به قبله، می‌ایستادند و یک سلام کامل به چهارده معصوم می‌دادند و برمی‌گشتند. دوباره یک سلام به حضرت معصومه علیها السلام می‌کردند.

حاج آقا زانورد داشتند، گاهی خیلی ایشان را اذیت می‌کرد و توان ایستادن نداشتند. می‌فرمودند: من ۱۰ دقیقه هم نمی‌توانم روی زانوهایم بایستم. اما با کمال تعجب، شاهد بودیم که ایشان در زیارت ائمه بقیع علیهم السلام و در حرم امام هشتم علیه السلام شاید بیش از یک ساعت ایستاده دعا و زیارت می‌خواندند. گویی چنان مجذوب می‌شدند که همه چیز یادشان می‌رفت.

جناب آقای گنجی، از منبری‌های حرم، می‌گفت: در حرم امام هشتم علیه السلام یا حضرت معصومه علیها السلام دعوت شدیم، برای شرکت در مراسم غباررویی. من هم کنار حاج آقای مصباح ایستاده بودم. درب ضریح مطهر را باز کردند. مدعوین یکی یکی داخل می‌رفتیم برای زیارت. هرچه به ایشان اصرار کردیم، قبول نکردند، فرمودند: تا همین جا هم جای من نیست. همین‌طور به عصا تکیه دادند و مؤدبانه ایستادند و از همان بیرون، زیارت و عرض ارادت کردند.

زمانی آیت‌الله خرازی آمدند مؤسسه، جناب استاد همچون یک بچه، مقابل ایشان دو زانو نشسته بودند. اگر یک کسی از نزدیک نگاه می‌کرد، می‌گفت حاج آقا بچه ایشان هستند یا سال‌ها شاگرد ایشان بودند. گاهی من وقتی خدمت ایشان می‌رسیدم، سعی می‌کردم به گونه‌ای وارد بشم که ایشان متوجه نشده و بلند نشوند. گاهی دستم را روی شانه‌هایشان می‌گذاشتم، می‌گفتم حاج آقا بلند نشوید، اما امکان نداشت که بلند نشوند.

پی‌نوشت‌ها

۱. والده علامه مصباح یزدی رحمته‌الله در ایام بارداری ایشان در عالم رؤیا مشاهده کردند که به جای فرزند، قرآن به دنیا آوردند. وقتی تعبیر خواب را از معبری سؤال کردند، به ایشان گفته شد: فرزندی که به دنیا خواهید آورد، احیا کننده اسلام و قرآن خواهد بود (نقل از حجت‌الاسلام دکتر مجتبی مصباح).
۲. عَنْ الْإِمَامِ أَبِي الْحَسَنِ عَلِيِّ بْنِ مُحَمَّدٍ الْعَسْكَرِيِّ عَنْ آبَائِهِ عَنْ أَمِيرِ الْمُؤْمِنِينَ عليه السلام قَالَ سَمِعْتُ رَسُولَ اللَّهِ صلى الله عليه وآله يَقُولُ مَنْ أَدَّى لِلَّهِ مَكْتُوبَةً فَلَهُ فِي أَثَرِهَا دَعْوَةٌ مُسْتَجَابَةٌ قَالَ الْفَحَّامُ رَأَيْتُ وَاللَّهِ أَمِيرَ الْمُؤْمِنِينَ عليه السلام فِي النَّوْمِ فَسَأَلْتُهُ عَنِ الْخَبْرِ فَقَالَ صَحِيحٌ إِذَا فَرَعْتَ مِنَ الْمَكْتُوبَةِ فَقُلْ وَ أَنْتَ سَاجِدٌ اللَّهُمَّ بِحَقِّ مَنْ رَوَاهُ وَ بِحَقِّ مَنْ رَوَى عَنْهُ صَلِّ عَلَيَّ جَمَاعَتِهِمْ وَ أَفْعَلْ بِي كَيْتَ وَ كَيْتَ (قطب‌الدین راوندی، سعید بن هبة‌الله، ۱۴۰۷ق، الدعوات (للاراوندی)، سلوة الحزین، قم، ص ۲۷).
۳. عَنْ إِسْمَاعِيلَ بْنِ سَهْلٍ قَالَ: كَتَبْتُ إِلَى أَبِي جَعْفَرٍ عليه السلام عَلَّمَنِي شَيْئًا إِذَا أَنَا قُلْتُهُ كُنْتُ مَعَكُمْ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ قَالَ فَكَتَبَ بِحَطِّ أَعْرِفُهُ أَكْثَرَ مِنْ تِلَاوَةِ إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ وَ رَطَّبَ شَفْتَيْكَ بِالِاسْتِغْفَارِ (ابن بابویه، محمد بن علی، ۱۴۰۶ق، ثواب الأعمال و عقاب الأعمال، چ دوم، قم، ص ۱۶۵).
۴. زیارت آل یس در بحار هم طولانی‌تر است و هم ۱۲ رکعت نماز قبلش دارد و هم عبارتهایش خیلی پرمغزتر و پرمحتواتر است.

سیره تربیتی علامه مصباح یزدی رحمته در گفت و گو با حجت الاسلام والمسلمین دکتر علی مصباح

به مناسبت اولین سالگرد ارتحال حضرت آیت الله علامه مصباح یزدی رحمته در محضر استاد جناب حجت الاسلام آقای دکتر علی مصباح هستیم. جناب استاد! ضمن تشکر از حضرت عالی، مزاحم شدیم تا در ارتباط با گوشه‌ای از ابعاد شخصیتی، به‌ویژه بُعد تربیتی علامه مصباح مطالبی را از شما استفاده کنیم.

■ ابتدا این سؤال مطرح می‌شود حضرت عالی بیشتر واقفید که حضرت علامه مصباح یزدی رحمته شخصیت جامع‌الاطراف بودند و به فعالیت‌های متعددی در ابعاد علمی و عملی ورود داشتند. بفرمایید نقش تربیتی ایشان در جامعه امروز و عصر حاضر، در سطح جامعه عموماً و در حوزه و دانشگاه خصوصاً از نگاه شما چگونه بوده است؟

□ بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ. برای پاسخ به این سؤال، که ابعاد مختلفی هم دارد، از این نکته شروع می‌کنم که در دیدگاه آیت الله مصباح رحمته بحث تربیت معنای بسیار وسیعی، به‌ویژه در ساحت‌های تربیت اخلاقی و نیز ابعاد رفتاری دارد. ایشان در شاکله شخصیت انسان، قائل به یک نظام سه مرحله‌ای هستند، به این معنا که در فرایند شکل‌گیری رفتار اختیاری انسان، ابتدا یک شناخت و باوری در او پیدا می‌شود. سپس، بر اساس آن باورها و شناخت‌ها، به‌خصوص بخش مرتبط با مصالح و منافع حقیقی و اهداف نهایی او، انگیزه‌هایی در او پیدا می‌شود. آنگاه بر اساس آن شناخت‌ها و انگیزه‌ها، کارهایی را برای دستیابی به آن امر مطلوب و هدف مورد علاقه انجام می‌دهد. بر این اساس، این انگیزه‌های مبتنی بر شناخت‌هاست که رفتار انسان را ایجاد کرده، آن را شکل می‌دهند و جهت‌دهی می‌کنند.

اگر نگاهی به مجموعه فرمایشات و سیره عملی آیت الله مصباح رحمته بیندازیم، خواهیم دید هم در بُعد آموزش مبانی فکری به مخاطبین در زمینه شناخت خدا، شناخت انسان و شناخت کمال نهایی او، و هم در زمینه راه‌های دستیابی به این کمال (یعنی تقرب به خدا) براساس آموزه‌های اسلامی، بحث‌های مفصلی در فرمایشات ایشان وجود دارد. این یکی از جنبه‌های تفکر آیت الله مصباح رحمته و تراث به جای مانده از ایشان، در بعد تأثیرگذاری بر تربیت فردی و اجتماعی جامعه است.

در گام دوم، بحث گرایش‌ها و جهت‌دهی به گرایش‌های انسانی است. در این زمینه، هم آثار مکتوب و شفاهی و هم سیره تربیتی ایشان تأمین‌کننده این بخش، از این پازل خواهد بود. در همین جهت، در درس‌های اخلاق، ایشان شاگردانی تربیت کردند، و روش و شیوه تربیتی ایشان الگوی خوبی خواهد بود.

در بُعد سوم، یعنی بعد رفتار، رفتارهای ایشان می‌تواند الگوی عملی و عینی برای کسانی باشد که به دنبال یافتن راهی برای رسیدن به آن اهداف می‌باشند. در رفتار و سیره عملی ایشان، هم نکات بسیار دقیق و ظریفی وجود دارد که قابل استفاده است.

نکته کانونی و اصلی مسئله این است که تمام این سه بعد، در حیات آیت‌الله مصباح علیه السلام به برکت تعلیمات اساتیدشان و توفیقات خداوندی نصیب ایشان شده بود. همچنین، این مسائل بر اساس تعلیم و سیره پیامبر اکرم و ائمه اطهار علیهم السلام، آموزه‌های مستقل عقلی و تجربیات آموخته از دیگران و تجربیات خودشان در طول سالیان متمادی، نصیبشان شده بود. ایشان الحمدلله، مجموعه بسیار غنی‌ای از سیره تربیتی و آموزه‌های تربیتی را فراهم آوردند که گنجینه ارزشمند و قابل استفاده‌ای است. انشاءالله هم ما و هم مردم ایران و هم جامعه انسانی، بتوانیم به بهترین وجه از این مجموعه گرانها استفاده کنیم.

■ همچنان که می‌دانید، حضرت علامه مصباح یزدی علیه السلام، اگرچه مانند سلف صالحان بعضاً مورد بی‌مهری بودند، اما بنا به علی، الحمدلله اقبال بیشتر به ایشان، به‌خصوص از سوی نسل جوان حوزوی و دانشگاهی در این دو دهه اخیر مواجه بودند. از سوی دیگر، شما الحمدلله از جهات متعدد، از ایشان بهره بردید. هم فرزند ایشان هستید، هم شاگردشان. به‌همین دلیل، در همین سه حوزه‌ای که فرمودید، لطفاً از ورود ایشان به این سه حوزه تربیتی و اخلاقی، یعنی ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری، از میان آثار مکتوب و غیرمکتوب ایشان، نمونه‌هایی برای معرفی به مشتاقان، به‌ویژه نسل جوان، اشاره بفرمایید.

□ به یک معنا، می‌توان گفت: آیت‌الله مصباح علیه السلام خودشان را وقف تربیت کرده بودند و رسالت اصلی خود و مهم‌ترین واجب و وظیفه‌ای که متوجه یک مسلمان روحانی در این عصر است را این می‌دانستند که به تربیت انسان‌ها بپردازند. شنیدیم که آیت‌الله شسیری زنجانی ادام‌الله‌ظله فرموده بودند: آیت‌الله مصباح مربی خلق شده است. شاید مجموعه فعالیت‌های آیت‌الله مصباح علیه السلام را بتوان با همین نگاه، تفسیر کرد. یکی از اولین درس‌هایی که ایشان در مدرسه حقانی قبول کردند و بعد هم به صورت جزوه و سپس، کتاب چاپ شد، شاید اولین کتابی باشد که از ایشان چاپ شده، یا جزء اولین کتاب‌ها، کتاب *خودشناسی برای خودسازی* است. در آنجا شیوه ابتکاری ایشان برای خودسازی و تربیت خود، این است که از خودشناسی باید شروع کرد؛ یعنی تا انسان درست شناخته نشود، نوبت به بحث خودسازی و عمل اخلاقی نمی‌رسد. در مجموعه معارف قرآن هم وقتی که می‌خواهند تفسیر موضوعی قرآن را تنظیم کنند، از یک سری شناختها و معرفت‌هایی شروع می‌کنند که بنیان فکر انسان و نگاه انسان به جهان را تشکیل می‌دهد، یعنی خداشناسی، کیهان‌شناسی، انسان‌شناسی و قرآن‌شناسی و این را پایه قرار می‌دهند برای

مباحث اخلاق در قرآن و حقوق در قرآن و سیاست در قرآن، که رفتارهای انسان در ابعاد فردی و اجتماعی را تشکیل می‌دهد. اکثر سخنرانی‌هایی که ایشان در موضوعات مختلف، به‌خصوص ناظر به مباحث عملی، در بُعد فردی و یا بُعد اجتماعی آن دارند، غالباً با این بحث شروع می‌شود که انسان برای چه آفریده شده است؛ یعنی از پایه شناخت شروع می‌کنند. زیرا اگر ما این را درست بشناسیم و درست به آن توجه کنیم، و همیشه جلوی چشم ما باشد که ما برای چه در این دنیا آمدیم، برای چه زندگی می‌کنیم، و کجا می‌خواهیم برویم، این می‌تواند خودبه‌خود، آن قله را نشان دهد. وقتی قله را ببینیم، آنگاه راه را پیدا می‌کنیم و انگیزه برای رسیدن به قله، و برای رسیدن به کمالات در انسان ایجاد می‌شود. نمونه‌های بسیاری از این موارد می‌توان در آثار ایشان، در منش و روش ایشان، مشاهده کرد. شاید مقداری جزئی‌تر، در پاسخ سؤالاتی که برای ایشان از سراسر جهان می‌آمد می‌توان نمونه‌های بسیاری را نشان داد. در سایت ایشان، یک بخش پاسخ به سؤالات بود. در طول حدود بیست سال، بیش از ۱۲۰۰۰ سؤال برای این سایت آمده و ایشان در طول هفته، اینها را پاسخ می‌دادند. سؤالاتی راجع به مسائل اخلاقی و رفتاری و مشاوره، راجع به راه حل مشکلات معنوی و اخلاقی و... ایشان در پاسخ و راهنمایی کردن، از همین نکات معرفی شروع می‌کردند. گاهی در توصیه‌هایی که به دیگران می‌کردند هم می‌فرمودند: وقتی کسی سؤالی از شما می‌پرسد، ببینید که ریشه این سؤال چیست؟ و چرا این سؤال برای او پیدا شده و آن را پاسخ دهید. چه بسا یک شبهه اعتقادی در شخصی، منشأ رفتار اشتباهی است و سؤال او در باره اصلاح و یا جبران آن رفتار است. در این موارد، فقط ارائه یک دستور برای اصلاح رفتار کافی نیست، باید او را متوجه منشأ آن مشکل کرد و برای رفع آن راه حل داد. ایشان، در عمل هم در پاسخ سؤالاتی که از ایشان می‌شد، بسیاری اوقات همین نکته را عملاً رعایت می‌کردند. ایشان سعی می‌کردند منشأ رفتار را اصلاح کنند تا اشکال رفتاری خودبه‌خود رفع شود. سعی می‌کردند نگاه فرد را اصلاح کنند، تا به نتیجه عملی منجر شود.

■ اگر قدری جزئی‌تر به مسئله و به فضاهای اجتماعی خودمان نگاه کنیم، خواهیم دید اگر چه مخاطب آیت‌الله مصباح، منحصر در قشر خاصی نبود و اقشار مختلف در سطوح متفاوت مخاطب ایشان بودند، در عین حال با نگاه به آثار و فرمایشات ایشان، دو قشر، به‌خصوص مخاطب خاص ایشان بودند، اساتید و طلاب حوزه‌های علمیه و اساتید و دانشجویان دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی. این نکته مهم و قابل توجه است که حضور فعال ایشان در متن حوزه‌های علمیه و تا حدود زیادی در دانشگاه‌ها دارای عقبه‌ای هفتاد ساله است. حال به توجه به این مسئله، حضرت‌عالی تأثیر نگاه خاص تربیتی حضرت استاد^{ره} یعنی سیر از شناخت و معرفت‌افزایی و سپس، ایجاد انگیزه و شوق، که در نهایت به رفتار منجر می‌شود، در جامعه هدف و نیز مراعات سیر هدفمند و نتیجه‌بخش بودن این فرایند را چگونه ارزیابی می‌کنید؟

□ ایشان بر ضرورت تقویت سه رکن در روحانیت بسیار تأکید می‌کردند: یکی شناخت صحیح اسلام، دوم تهذیب نفس و تربیت اخلاقی و سوم مباحث بصیرتی و سیاسی. ایشان اینها را جزء نیازهای یک طلبه به حساب می‌آوردند. به اعتقاد ایشان، روحانی حتماً باید این سه بُعد را داشته باشد. بنابراین، بحث اخلاق و تربیت، یکی از

دغدغه‌های اصلی ایشان بود و تا آخرین لحظات عمرشان هم روی آن حساسیت داشتند. در برهه‌های مختلف، تا آنجایی که ما توفیق یا همت داشتیم که مباحث ایشان را دنبال کنیم، می‌دیدیم که از یک‌سو، یک روحانی را به عنوان یک فرد، به‌عنوان یک انسان و به‌عنوان یک مخلوق، با صرف‌نظر از اینکه روحانی هست، ملزم می‌دانستند که خودسازی کند تا به هدف خلقت برسد. این جنبه‌ای بود که نسبت به همه مردم عمومیت دارد، و یک روحانی هم در این جهت شریک است و باید این کار را مثل بقیه انجام دهد. از سوی دیگر، جنبه مسئولیت‌هدایتگری یک روحانی است. او در مقام هدایت جامعه، بار هدایت و تربیت دیگران هم را به دوش گرفته است. از این جهت، کافی نیست که مثل بقیه به کار خودسازی بپردازد. بلکه او مسئولیت مضاعفی بر عهده دارد. مضاعف بودن آن برای است که علاوه بر خودسازی اخلاقی در سطح عمومی، مانند دیگران، باید به طور ویژه به تهذیب نفس بپردازد. خودش باید جلودار باشد و بیش از همه، در این مسیر پیشگام باشد و هم به این دلیل که الگوی دیگران است و همه به او نگاه می‌کنند و رفتار او، به نوعی برای مردم حجت است. لذا برای یک روحانی یک ضرورت است که حتماً در این جنبه‌ها پیشرفت کرده باشد. از این‌رو، ایشان بر ضرورت جهاد نفس و تهذیب اخلاق، به‌خصوص برای قشر روحانی بسیار تأکید داشتند و بسیار به آن اهتمام می‌ورزیدند. دانشگاه هم در یک فضای دیگری، به نوعی چنین نقشی را بازی می‌کند. به‌هرحال، ممکن است از یک دانشجو یا استاد دانشگاه، انتظار نداشته باشند که مربی اخلاقی جامعه باشد. ولی از آنجاکه در صحنه‌های مختلف اجتماعی عمدتاً این تحصیل کرده‌های دانشگاهی هستند که مسئولیت پیدا می‌کنند و به‌تبع مسئولیت آنها، قدرت در دست آنهاست، زمینه برای سوء استفاده پیدا می‌شود؛ اگر مهذب نباشند، آثار منفی این افراد بسیار بیشتر از یک انسان معمولی در جامعه است. از این جهت، در این قشر هم این حساسیت وجود دارد. شاید یکی از دلایلی که ایشان به بحث دانشگاه‌ها بسیار اهتمام داشتند، همین نکته بود. زمانی می‌فرمودند: قبل از انقلاب، در دانشگاه‌ها تشکل‌هایی با نام انجمن اسلامی بود که توسط برخی اساتید و دانشجویان متدین تأسیس شده بود. زمانی یکی از این انجمن‌های اسلامی از من دعوت کرده بودند که بیاید یک سلسله جلساتی برای ما بگذارید. ایشان فرمودند: من با علامه طباطبائی رحمته‌الله علیه مشورت کردم که نظر شما چیست؟ علامه فرمودند: حتماً قبول کنید؛ زیرا فردا اداره جامعه و پست‌های کلیدی دست همین افراد است. اگر اینها اصلاح شوند، بسیار در اصلاح جامعه تأثیرگذار است. لذا این جنبه در دانشگاهی‌ها و حوزوی‌ها مشترک است. بخش عمده عنایت ایشان به تربیت قشر دانشجویی، ناشی از همین حقیقت بود.

یکی از نکته‌هایی که ایشان در توصیه‌هایشان به طلبه‌ها و دانشجویها سفارش جدی داشتند، توجه به عیب بزرگ فردگرایی و فردمحوری در تربیت بود. می‌فرمودند: فرهنگ ما افراد را عمدتاً فردگرا و فردمحور تربیت می‌کند، به گونه‌ای که برای دیگران و فکر و نظر دیگران ارزش و اهمیتی قائل نیست؛ به تعامل فکری و تضارب آرا و استفاده از نظرات دیگران توجهی ندارد. ایشان این مسئله را به عنوان یک نقطه ضعف آسیب‌زا برای انجام وظایف روحانیت و انجام رسالت دینی به‌شمار می‌آوردند و بسیار تلاش می‌کردند که این آسیب را برطرف کند. لذا به فعالیت

گروهی، فعالیت جمعی و کار تشکیلاتی برای انجام وظایف اهمیت می‌دادند و روی آن حساسیت داشتند و در توصیه‌های تربیتی خودشان هم، بسیار بر این موضوع تکیه داشتند.

یکی از نموده‌های این رویه این بود که گاهی راجع به یک مسئله‌ای با ایشان مشورت می‌کردیم و از ایشان توصیه‌ای نسبت به راه حل و تدبیری برای یک مشکل درخواست می‌کردیم، اول ارجاع می‌دادند که بروید با دوستانتان مشورت کنید. یک راه حلی پیدا کنید، سپس اگر چیزی به نظر من رسید، می‌گویم. هم ما را به استقلال رأی وادار می‌کردند که خودمان فکر کنیم و خودمان به نتیجه برسیم و هم ما را از تکروی پرهیز می‌دادند. حتی در برنامه‌ریزی برای مؤسسه، در این چند سال اخیر - ایشان این بحث را مطرح کردند که ما مثلاً چهل سال پیش برای مؤسسه یک برنامه‌ای مطرح کردیم و به دلیل نیازهایی که تشخیص می‌دادیم راه‌حل‌ها و برنامه‌هایی را تنظیم کردیم که به تأسیس مؤسسه به این شکل منجر شد - ایشان یک گروهی را تعیین کردند که بروید بررسی کنید ببینید که اولاً، آسیب‌های این راه چه بوده و کجاها درست عمل کردیم و کجا اشتباه کردیم و بعد هم بررسی کنید که امروز جامعه، به چه چیزی نیاز دارد و آیا آن برنامه برای امروز کافی است؛ یا اگر آن برنامه برای آن زمان درست بود، الان باید در آن تغییراتی بدهیم، تا با نیازهای امروز جامعه منطبق شود. بعد جلساتی می‌گذاشتند که اینها بیایند نتایج مطالعاتشان را مطرح کنند، و آیت‌الله مصباح آنها را اصلاح و تکمیل می‌کردند و نظرشان را می‌فرمودند. این یک نوع تربیت نیرو بود برای اینکه شاگردان هم خودشان فکر کنند و خودشان به نتیجه برسند، و هم در مقابل استادشان، بتوانند اظهارنظر کنند و صراحتاً بگویند: به نظر من، این برنامه نقص دارد و یا اینجای آن کامل است، اینجای آن ضعیف است، اینجای آن قوی است؛ و هم این که به جای یک فرد، یک گروهی را به این کار موظف می‌کردند.

نمونه دیگر، اوائل پیروزی انقلاب حضرت آیت‌الله جنتی، که مسئول سازمان تبلیغات بودند، با گروهی به مؤسسه در راه حق تشریف آوردند و سه تا درخواست از آیت‌الله مصباح داشتند مبنی بر این که سه متن درسی برای آموزش طلاب تهیه کنند: یک متن فلسفی، یک متن اعتقادی، و یک متن اخلاقی. آیت‌الله مصباح قبول کردند که این سه کار را انجام بدهند، و برای هر کدام از اینها یک گروه تشکیل دادند متشکل از شاگردهایی که چند سال فلسفه و درس خارج خوانده بودند. البته خودشان بر کار اینها نظارت می‌کردند. ابتدا بر تهیه سرفصل‌ها نظارت داشتند و راهنمایی می‌کردند. سپس با نوشته شدن یکی دو درس، آن را ملاحظه می‌کردند و نظر می‌دادند. ما هم بر اساس دروسی که ایشان داده بودند و راهنمایی‌هایی که می‌کردند، متن‌ها را تهیه می‌کردیم. البته کارهای این گروه‌ها قابل چاپ و نشر نبود، و آیت‌الله مصباح خودشان بعداً دست به کار شدند و این متون را نوشتند و یا تدریس کردند تا بعداً به صورت کتاب چاپ شد. اما مهم هدف ایشان در آموزش دادن و توجه به کار گروهی، با نظارت و همراهی خودشان بود. این سیره تربیتی ایشان بود تا طلاب کار گروهی و تشکیلاتی را بیاموزند و به آن عادت کنند و در امور علمی و عملی و نیز در امور اجتماعی از آن بهره ببرند.

یکی دیگر از نکاتی که ایشان زیاد روی آن تأکید می‌کردند، لزوم پرهیز از افراط و تفریط بود. یکی از آسیب‌های روش‌های تربیتی ما، چه در تربیت‌های فردی و چه در تربیت‌های اجتماعی، این است که گاهی روی یک عامل یا یک مسئله خیلی حساس و متمرکز می‌شویم و آن را بدون حدّ و مرز می‌بینیم و آن را تا حدّ افراط پیش می‌بریم. این اخلاق بد، هم باعث غفلت از بقیه عوامل و ابعاد و مصالح و وظایف خواهد شد، و هم فرد با رشد تک بعدی، به یک انسان غیرمتعادل تبدیل می‌شود. یک رویه که از قدیم در حوزه‌ها معمول بوده، این است که کسانی که تازه طلبه می‌شوند و در محیط معنوی حوزه قرار می‌گیرند، خیلی به مسائل خودسازی و معنویت و تهذیب نفس و زهد توجه می‌کنند و اگر راهنمای خبیری نداشته باشند در بعضی جهات بر خود بسیار سخت می‌گیرند و در این زمینه تندوری و افراط می‌کنند و این می‌تواند در آینده، ضررهای معنوی و جسمی و مشکلات دیگری به بار آورد. به همین دلیل، از همان اوایل طلبگی، دوستانی که می‌آمدند گاهی با ایشان مشورت می‌کردند مکرراً من دیده بودم که آنها را برحذر می‌داشتند از اینکه در این دامها بیفتند یا از افراط در عمل به مستحبات باز می‌داشتند. گاهی طلبه‌ها در این وادی می‌افتند که تمام روزه‌های مستحبی را بگیرند، نمازهای مستحبی را بخوانند، ذکرهای مستحبی را بگویند. ولی ایشان تأکید می‌کردند که اول واجبات، بعد هرچقدر فرصت کردید مستحبات. مبدا عمل به مستحبات مانع درس شما شود که واجب عینی شماست و به آن ضربه بزنند. ایشان تنها واجب اهم برای طلبه‌ای که وارد حوزه می‌شود را درس خواندن می‌دانستند و با هر چیزی که مزاحم آن باشد مخالفت می‌کردند. یا بعضی از زهدگرایی‌ها و غذا نخوردن‌ها و سخت‌گیریهای مذموم را از دامهای شیطان می‌دانستند، و توصیه می‌کردند که مواظب باشید در این دامها نیفتید.

یکی دیگر از حساسیت‌های ایشان، بحث انگیزه و خلوص نیت بود. شاید مهمتر از همه سفارش‌هایی که ایشان می‌کردند بحث نیت بود. می‌فرمودند مواظب باشید نیت شما خالص برای خدا باشد و چیزی از نفسانیات و مسائل شیطانی وارد آن نشود. البته همیشه بر این مسئله تأکید می‌کردند که شرک در نیت خیلی مخفی است و گاهی حتی افرادی که مدتها خودسازی کرده‌اند هم متوجه وجود مشکل در انگیزه و نیت خود نمی‌شوند. فکر می‌کنند که دارند خالص برای خدا کار می‌کنند، حتی می‌توانند برای آن قسم هم بخورند، ولی یک شخص معنوی و صاحب بصیرت و آگاه به پشت پرده نیت‌ها خیلی خوب تشخیص می‌دهد که این خالص و برای خدا نیست. در مشورت‌هایی که به طلبه‌ها می‌دادند بسیار روی این مسئله تأکید می‌کردند و توجه می‌دادند که شیطان در خراب کردن کار انسان از طریق نیت بسیار ماهر هست. ایشان می‌فرمودند: ظاهراً شخص موجهی در مشهد الرضا علیه السلام خدمت مرحوم انصاری همدانی رحمته الله رسیدند و اظهار داشتند که من هیچگاه بدون دعوت به زیارت حضرت علی بن موسی الرضا علیه السلام مشرف نشدم. همیشه قبل از تشرّف از طرف ایشان دعوتی از من صورت می‌گیرد و وسائلم را فراهم می‌کنند، و هرگاه زاد و توشه‌ام تمام می‌شود می‌فهمم که باید برگردم. این شخص ظاهراً هم اهل دروغ گفتن نبوده است، اما مرحوم انصاری رحمته الله قریب به این مضمون فرمودند که این‌ها همه‌اش نفس است و از دعوت خبری نیست. ایشان گرفتار نفسانیت است!

■ همچنان که فرمودید: آیت‌الله مصباح رحمته به بهانه کارهای علمی گروهی به دیگران، حتی به طلاب کم‌سواد و کم‌تجربه میدان می‌دادند. به این بهانه، بحث را سوق دهیم به بیشتر باز کردن ابعاد پنهان شخصیت ایشان. به نظر، این میدان دادن‌ها به دیگران، یک جهت آن، تربیت افراد بود که فرمودید، اما ظاهراً جهت دیگر آن، تربیت خودشان و تأدیب و تهذیب نفس بود؛ یعنی خودشان ترس از نفس داشتند و برای رام کردن نفس، کارها را به دیگران ارجاع می‌دادند تا خودشان کمتر مطرح شوند و خودشان برای خودشان، بت نشوند. ما داستان‌هایی از شاگردانشان شنیدیم و بعضاً خود نیز شاهد بودیم که ایشان بسیار در خودشکنی استاد بودند. البته همان‌طور که فرمودید، به‌گونه‌ای همیشه پشت‌صحنه بود و کمتر دیگران متوجه حضور ایشان می‌شدند. دست‌کم الآن وقت بیان این واقعیت‌ها فرا رسیده است. در این باره، از نظرات شما استفاده می‌کنیم.

□ بله این هم می‌تواند یک وجه باشد و شواهدی هم می‌شود برای آن پیدا کرد که به نوعی کار اصلی را خودشان انجام می‌دادند ولی در پوشش اینکه دیگران انجام دادند، خودشان را مطرح نمی‌کردند.

■ نمونه این مسئله، در جریان انقلاب هم بود. ایشان از همان ابتدا، با نهضت حضرت امام رحمته همراه بودند و از انقلابیون اولیه بودند. اما پس از انقلاب، برخلاف معمول، این سابقه انقلابی ایشان برجسته نشد و خودشان هم به آن دامن نزدند. همین امر منشأ بسیاری از بی‌مهری‌ها به ایشان بود.

□ بله، همین‌طور است. بسیاری از نیروهای انقلابی را ایشان تربیت می‌کرد. اما خودشان را مطرح نمی‌کردند. بسیار متوجه و مراقب این قضیه بودند. در یک مسئله‌ای، یکی از شاگردان جوان ایشان، که از نظر سنی در حکم فرزند ایشان محسوب می‌شد، روی یک مسئله‌ای بسیار پافشاری کرد و به ایشان اصرار می‌کرد که شما باید فلان کار را انجام دهید. تشخیص آن طلبه این بود که انجام آن کار، بر حاج آقا لازم و واجب است. اما ایشان دلیلی بر این لزوم و وجوب نمی‌دیدند. بالاخره آن طلبه تهدید کرد که اگر این کار را نکنید، من دیگر با شما حرف نمی‌زنم. ایشان با طلبه‌ها به‌خصوص با بعضی‌ها که ارتباطات نزدیک‌تری داشتند و بسیار خودمانی بودند، به‌گونه‌ای که طلاب جوان و کم‌سن و سال به خودشان اجازه می‌دادند، با ایشان چنین رفتاری داشته باشند. البته آن کار فعلی حرامی نبود بلکه حاج آقا تشخیص می‌دادند که انجام آن دست کم فعلاً بر ایشان واجب نیست. در هر صورت، آن طلبه جوان حاج آقا را به این صورت تهدید کرد و حاج آقا پذیرفتند. برخی دوستان به آیت‌الله مصباح معترض بودند که شما چرا تسلیم حرف او شدید. ایشان جواب دادند که من باید حساب خودم را هم بکنم! مقصود ایشان این بود که اگر روی حرف خودشان پافشاری می‌کردند یک نوع استبداد به رأی و بی‌اعتنایی به یک برادر مؤمن و آزار برادر مؤمن بود، چون اصرار زیاد آن دوست طلبه هم از سر دلسوزی و احساس وظیفه بود، و لذا ایشان کوتاه آمدند تا به نوعی مبارزه با نفس کرده باشند.

■ برای نمونه ایشان در نوشتن تفسیر المیزان ظاهراً بنا به درخواست مرحوم علامه طباطبائی رحمته دخالت‌هایی داشتند. مرحوم علامه هم بسیار به نظرات ایشان و مشارکت ایشان عنایت داشتند. از ایشان نظر می‌خواستند و نظرات ایشان را هم می‌پذیرفتند و از ایشان، تمجید می‌کردند. اما این مسئله مهم، چندان بروز بیرونی نداشت؛ یعنی متأسفانه نه خود ایشان این مسائل را مطرح می‌کردند و نه چندان توسط دیگران گفته شده است.

□ بله از این موارد، در زندگی ایشان بسیار زیاد است.

■ از مجموع بیانات و نیز عمل و سیره حضرت آیت‌الله مصباح^ع چنین استفاده می‌شود که ایشان گاهی یک ایده‌آل‌ها و آرمان‌هایی از حرکت‌های علمی و عملی در ذهن مبارکشان بوده و خودشان روی آن کار کرده بودند و سپس آن را مطرح می‌کردند. بسیاری از آنها عملی می‌شد، نتیجه هم می‌داد. از سوی دیگر، خود ایشان ظاهراً از همان دوران نوجوانی، فوق‌العاده پرکار بودند و شنیدیم که در جریان مباحثات عقیدتی و مناظرات، قبل و بعد از انقلاب، چنان درگیر فشار کار بودند که مدتی به شدت بیمار شدند. اما با این حال، بعضاً به جهت فقدان همراهان و نیروی اجرایی توانمند و مورد انتظار ایشان، و یا فقدان امکانات مادی، گاهی آرمان‌ها و ایده‌آل‌های ایشان محقق نمی‌شد. به تعبیری، شاید به نوعی گاهی عقب‌نشینی می‌کردند. به نظر می‌رسد، در کلیه فعالیت‌های علمی و عملی، که بر اساس تفکرات ایشان شروع شده و به پیش می‌رفت، این موضوع صادق است؛ یعنی مواقع غالباً کمتر از توقع و انتظار ایشان بود. لذا ایشان به ناچار به وضع موجود تن می‌دادند. این مسئله را چقدر قبول دارید؟

□ بله همین طور بود. به یک معنا بعضی جاها خودشان این موضوع را هم مطرح کردند و از نظر تئوریک هم راجع به آن توضیح می‌دادند که ما در کاری که می‌خواهیم انجام دهیم، باید اول آن ایده‌آل‌هایی را در نظر بگیریم و برای خودمان ترسیم کنیم که کجا می‌خواهیم برویم و نهایتاً به کجا می‌خواهیم برسیم، و برای رسیدن به آن به تناسب امکانات و شرایط مراحل را طراحی کنیم. این نکته هم شاید مصداقی از همان بحث پرهیز از افراط و تفریط باشد. ایشان تأکید می‌کردند که بعضی‌ها آن ایده‌آل را در نظر می‌گیرند و فکر می‌کنند که اگر آن انجام نشود و به دست نیاید، یعنی شکست کامل؛ یا صفر است یا صد. و چون معمولاً شرایط اجازه نمی‌دهد که آن ایده‌آل به این زودی تحقق پیدا کند، دلسرد می‌شوند و وسط راه می‌برند و از راه و هدفی که داشتند دست برمی‌دارند. ولی آیت‌الله مصباح اینگونه نبود. ضمن اینکه آن ایده‌آل را ترسیم می‌کردند و روی این تأکید می‌کردند که آن ایده‌آل را حتماً باید مدنظر داشت برای اینکه راه گم نشود و آدم انگیزه هم برای ادامه راه پیدا کند، ولی معتقد بودند که برای مرحله اول باید توجه کنیم که امکانات ما چه مقدار است و موانع چیست، و انتظاراتمان را متناسب با همان تنظیم کنیم. البته امکانات را اعم از امکانات بالفعل و امکانات قریب بالفعل تعریف می‌کردند، یعنی یک سری امکاناتی که الان نیست را می‌شود پیش‌بینی کرد که بتوان فراهم کرد؛ لذا آنها را هم باید در نظر گرفت و نباید به همین حدی که فعلاً داریم اکتفا کنیم.

در عمل هم همین‌گونه بود که ضمن اینکه آن ایده‌آل را ترسیم می‌کردند و به آن توجه داشتند ولی در انجام و پیاده‌سازی آن مسئله توجه می‌کردند به اینکه الان چه مقداری از آن قابل حصول هست و مرحله به مرحله پیش می‌رفتند. ایشان یک کار را ابتدا در یک چارچوب کوچکی تعریف می‌کردند و سعی می‌کردند پیاده کنند تا هم مشکلات آن و هم نقاط قوت آن معلوم شود. سپس یک گام دیگر جلو می‌رفتند. در این صورت در گام بعدی هم اشکالات گام اول برطرف می‌شد و هم با توجه به تجربیات و احیاناً امکانات جدید، کار توسعه می‌یافت. در مؤسسه

هم تقریباً همین گونه بود. البته وقتی کار توسعه پیدا می‌کند طبیعتش این است که یک مقداری ممکن است تصمیم‌گیریها و برنامه‌ریزی‌ها به آسانی گام اول نباشد و بعضاً ممکن است گاهی از آن مسیر اصلی هم قدری دور شود. لذا هر چند سال یکبار ایشان بررسی می‌کردند یا عده‌ای را مأمور می‌کردند که آسیب‌شناسی کنند، طرح بیاورند تا اگر جایی اشتباه رفتیم اصلاح شود یا اگر کمبودی هست تکمیل شود.

■ در پایان اگر صلاح می‌دانید برخی نکات و توصیه‌های مهم تربیتی که از نگاه حضرت آیت‌الله مصباح برای طلاب و دانشجویان و عموم جوانان و مردم جامعه اسلامی و انقلابی ما مفید است، اشاره بفرمایید.

□ یکی اینکه به نظر ایشان، طلبه باید در برنامه‌ریزی درسی و در کارهایی که می‌خواهد انجام دهد، هدفش فقط روستا و شهر و یا حتی کشور خودش نباشد، یک نگاه جهانی باید داشته باشد. ایشان تعبیر می‌کردند که هر طلبه‌ای باید در عمرش، یک سفر خارجی برود که ببیند دنیا چه خبر است؟ همه دنیا قم نیست. همه دنیا، محله ما نیست، همه مثل ما فکر نمی‌کنند. همه مثل ما تربیت نشده‌اند. لذا در نحوه برنامه‌ریزی، نحوه نیازسنجی، برای اینکه ما روی چه موضوعی واجب است، کار کنیم، چه موضوعی اولویت دارد، کارها را به چه ترتیبی باید انجام بدهیم، چه روش‌هایی را باید به کار بگیریم؟ تا آدم به نیازهای جهانی توجه نکند، نمی‌تواند درست تصمیم بگیرد و یا درست عمل کند. لذا این افق جهانی داشتن در مسائل بسیار مورد اهتمام ایشان بود.

نکته دیگر، بحث آزاداندیشی بود. اینکه ما در مسائل علمی، نباید خودمان را محدود کنیم به اینکه مثلاً چون اکثریت صاحب نظران این‌گونه گفتند پس ما حق نداریم، خلاف این را بگوییم. چون حتماً آنها یک چیزی می‌دانستند که این‌گونه گفته‌اند. یا به قول طلبه‌ها: صرفین چنین کردند، ما هم چنین می‌کنیم. نه، ممکن است گذشتگان، حتی بزرگان، به خصوص در مسائل علمی اشتباه کرده باشند. در مسائل علمی، هیچ چیزی غیر از عقل و حجت شرعی، نباید فعالیت علمی را محدود کند.

از اینکه، این حرف را کسی دیگر نگفته، یا خلاف حرف بزرگان هست، نباید استیحاخ داشته باشیم، بلکه باید به دلیل آن نگاه کنیم؛ اگر کامل و قانع‌کننده بود، قبول کنیم؛ هر چند هیچ کس دیگری هم آن را نگفته باشد. اما اگر دلیل آن درست نبود، آن را نپذیریم هر چند گوینده آن بسیار محترم باشد. شما باید دنبال حقیقت باشید و حقیقت هم معلوم نیست آن چیزی باشد که بزرگان گفته‌اند. به هر حال علمای اسلام بسیار بزرگوار بودند، بسیار زحمت کشیدند و حتماً هم مأجور هستند، مقامشان نزد خدای متعال بسیار بالاست، ولی در تشخیص حقیقت یک مسئله یا راه‌حل آن مشکل ممکن است اشتباه کرده باشند. زیرا آنها هم معصوم نبودند. این مسئله را ایشان بسیار به طلبه‌ها تأکید می‌کردند و خودشان هم عمل می‌کردند و خودشان هم یکی از پیش‌قراولان ابداع نظریات و نگاه نقدی به آراء بزرگان و حتی اساتیدشان بودند.

البته اینجا باز یک نکته تربیتی بسیار مهم دیگر از سیره آیت‌الله مصباح استفاده کنم. ایشان غالباً آنجایی هم که

نقدهای بسیار جدی به بزرگان داشتند، نمی‌گفتند فلانی این‌گونه گفته، اما مثلاً ده تا اشکال به آن وارد است، و جوابش این است و این جواب را قبل از من کسی گفته است! دأبشان این بود برای اینکه در آن خودنمایی و خودستایی نباشد، تا آنجایی که می‌شد، سعی می‌کردند قول آن بزرگ را به‌گونه‌ای درست می‌کنند و آن را توجیه کنند. مثلاً می‌گفتند: اگر منظورشان آن معانی دیگر باشد، این اشکالات به آن وارد است، ولی اگر منظور این باشد، درست است. نمونه آن، بحث وحدت وجود است که در باره آن تقابلی در حد تضاد بین نظر عرفا و برخی فلاسفه، یا عرفا و متکلمان، عرفا و فقهاء و محدثین وجود دارد. هربار که از ایشان راجع به این مسئله سؤال می‌شد، مضمون کلامشان این بود، که ما در ایمان، تقوا و عقل برخی از بزرگانی که این حرف را زدند، شکی نداریم. اما این تفسیر از وحدت وجود، که همه چیز خداست، یا هیچ چیز دیگری وجود ندارد، قطعاً مورد نظر مثلاً ملاحظراً نیست؛ چون این خلاف ضروریات اسلام است. اما اگر ملاحظراً این حرف را قبول کرده، حتماً یک معنای درستی را از آن اراده کرده که باید آن را بفهمیم. معنای درست به نظر ما، این است که وجود استقلالی، فقط برای خداست و غیر از او، هیچ موجود مستقلی در جهان وجود ندارد. بقیه وجودها، وجود رابط و وجودهای غیرمستقل هستند. این معنای درستی از وحدت وجود است که ما می‌فهمیم. در تعلیقه بر نه‌ایة‌الحکمه علامه طباطبایی رحمته‌الله هم ایشان نقدهای زیادی به نظرات مرحوم علامه طباطبایی رحمته‌الله دارند، ولی آن‌ها را با کمال احترام و بدون خودنمایی بیان کردند. بدون اینکه بخواهند تنقیصی نسبت به بزرگان روا بدارند. اکثراً با این‌گونه ادبیات سعی می‌کردند که نظر خودشان را بیان بفرمایند. ضمن اینکه نه کنایه‌ای به بزرگان زده شود و نه جنبه خودستایی داشته باشد. این هم یک نکته ظریف بود که در روش علمی ایشان وجود داشت.

■ سپاسگزار و تشکر از اینکه وقت خود را در اختیار ما قرار دادید.

نمایه الفبایی مقالات و پدیدآورندگان سال یازدهم، دوازدهم و سیزدهم (شماره‌های ۲۱-۲۶)

الف) نمایه مقالات

- ابعاد تربیتی و اخلاقی استاد علامه مصباح یزدی رحمته در گفت‌وگو با حضرت استاد آیت‌الله تحریری، ش ۲۶، ص ۱۱۱-۱۱۷.
- استلزامات سبک زندگی اسلامی (با تمرکز بر رابطه انسان با خدا) در اسناد تحولی آموزش و پرورش، معصومه صمدی، ش ۲۵، ص ۲۵-۴۰.
- اصل اولویت در تربیت اسلامی از منظر علامه مصباح یزدی رحمته، هادی حسینخانی، ش ۲۶، ص ۷-۲۲.
- اصول هم‌افزایی نهاد خانواده و نظام تربیت رسمی، بر مبنای ولایت الهی، مرضیه سادات سجادی، محمدجواد زارعان، منصوره زارعان، ش ۲۴، ص ۵-۲۲.
- الگوی مطلوب آموزش رسمی قرآن دوره ابتدایی ایران براساس اسناد بالادستی و نظرات کارشناسان ارشد این حوزه، مهدی علم‌خواه، علیرضا فقیهی، ش ۲۳، ص ۶۷-۸۶.
- آموزش غیرت دینی و مؤلفه‌های آشکار و ازیادرفته آن در کتب دین و زندگی، حسن نجفی، آرش زارع زردینی، عاطفه جوادزاده، ش ۲۵، ص ۴۱-۵۶.
- بررسی عدالت تربیتی در نظام آموزشی کشور با استفاده از نظریه عدالت راولز، علی صحبت‌لو، ابوالفضل غفاری، ش ۲۵، ص ۵۷-۷۶.
- بررسی عناصر اصلی در آموزش رسمی قرآن کریم دوره ابتدایی و وضعیت فعلی آن در ایران بر اساس اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و نظرات کارشناسان ارشد و معلمان نمونه، مهدی علم‌خواه، علیرضا فقیهی، عبدالله رحیمی، فاتره ناطقی، ش ۲۲، ص ۵۱-۶۴.
- بررسی مؤلفه‌های «تربیت جهادی» کتاب هدیه‌های آسمانی پایه چهارم ابتدایی، حیدر اسماعیل‌پور، یاسین زارعی دولت‌آبادی، ش ۲۴، ص ۷۵-۹۸.
- بررسی وضعیت مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول، سیروس محمودی، ش ۲۲، ص ۳۷-۵۰.
- تأثیر و نقش قوامیت مرد در خانواده بر تربیت فرزند؛ با رویکرد روان‌شناسی مثبت، مریم رستگار، اعظم وفایی، محمدرضا احمدی محمدآبادی، علی پیرهادی، ش ۲۶، ص ۵۷-۸۰.
- تبیین و تحلیل تاریخی - حدیثی شاخصه‌های نظام آموزشی و تربیتی امامیه، مرتضی امامی، محمدجواد یآوری سرتختی، ش ۲۱، ص ۴۷-۶۲.

تحلیل ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده عرصه تربیت دینی؛ براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، سیده منصوره موسوی، فهیمه انصاریان، معصومه صمدی، لطف‌الله عباسی سروک، ش ۲۶، ص ۸۱-۹۶.

تحلیل تربیتی نظریه حرکت جوهری، محمود جمالی، محمدرضا سرمدی، علیرضا فقیهی، محمد سیفی، ش ۲۲، ص ۲۳-۳۶.

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، سیروس محمودی، ش ۲۱، ص ۳۳-۴۶.

تحلیلی بر معناشناسی واژگان قرآنی در حوزه تربیت؛ ترسیم شبکه معنایی آن در قرآن کریم، سیدمحمدرضا حسینی‌نیا، سارا ساکی، ش ۲۱، ص ۸۵-۱۰۲.

تدوین الگوی جامع تربیت دینی کودک بر اساس اندیشه تربیتی ابن سینا، ناهید حیدری، سعید بهشتی، علی دلاور، محسن ایمانی، ش ۲۴، ص ۲۳-۴۰.

تدوین برنامه آموزش غلبه بر ناپهنجاری‌های اخلاقی مبتنی بر آرای غزالی، زهرا توکلی جاغرق، محمدسعید عبدخدایی، ابوالفضل غفاری، ش ۲۲، ص ۶۵-۷۸.

تربیت دوجنسیتی و چالش‌های پیش‌رو، سیده زهرا موسوی، حسین مهدی‌زاده، مریم احمدی فقیه، ش ۲۲، ص ۵-۲.

تربیت دینی در مدارس انگلستان، بریان گیتز و رابرت جکسون، ترجمه و تلخیص: عبدالرضا ضرابی، ش ۲۶، ص ۲۳-۴۲.

جایگاه فروع دین در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، سیروس محمودی، ش ۲۴، ص ۹۹-۱۱۲.

جایگاه مؤلفه‌های آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، عذرا رحمانی، علی حسینی‌مهر، مریم حیاتی، ش ۲۵، ص ۱۰۵-۱۲۳.

سیره تربیتی علامه مصباح یزدی رحمته‌الله‌علیه در گفت‌وگو با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر علی مصباح، ش ۲۶، ص ۱۲۹-۱۳۸.

سیره تربیتی، اخلاقی و معنوی علامه مصباح یزدی رحمته‌الله‌علیه در گفت‌وگو با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر سیداحمد فقیهی، ش ۲۶، ص ۱۱۹-۱۲۸.

طراحی الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس؛ مورد مطالعه: مدارس ابتدایی شهرکرد، منوچهر ذوالفقاری، سیف‌الله فضل‌الهی قمشی، محمد نیکخواه، ش ۲۵، ص ۷۷-۱۰۴.

طراحی الگوی مطلوب تربیت عقلانی در برنامه درسی دین و زندگی، نسرین ترکاشوند، خلیل غفاری، علیرضا فقیهی، فائزه ناطقی، ش ۲۴، ص ۵۷-۷۴.

طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی «تربیت کودک از دیدگاه اسلام و روان‌شناسی» به‌عنوان درس عمومی، سیدکاظم علوی لنگرودی، احمد زندوانیان، الهه دریاپور، فرزانه زارع، ش ۲۳، ص ۵۵-۶۶.

فرا ترکیب پژوهش‌های مربوط به نظریه ولایت‌فقیه در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور، محمدهادی مروجی طیبی، صادق کریم‌زاده، ش ۲۱، ص ۵-۳۲.

فصل ممیز انسان و تأثیر آن در اصول تعلیم و تربیت از نگاه ملاصدرا، حمید عاشوری، احمدحسین شریفی، ش ۲۳، ص ۴۱-۵۴.

گذر از «تربیت» به «آموزش»: مقایسه آداب تربیت هنرمندان در جوامع سنتی با جوامع امروزی (با تأکید بر آموزش دانشگاهی)، مجیدرضا مقنی‌پور، اشکان رحمانی، ش ۲۳، ص ۸۷-۱۰۲.

الگوی تربیتی آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان، محسن خوشفر، میناسادات حسینی، اکرم سلمانی‌نژاد، ش ۲۲، ص ۷۹-۱۰۴.

مبانی معرفت‌شناختی تربیت دینی، محمد داودی، ش ۲۳، ص ۵-۲۲.

مقایسه رویکرد دل‌مشغولی و آموزه‌های اخلاقی قرآن؛ به‌کارگیری روش تأیید در تربیت اخلاقی، سیدعلی‌اصغر حسینی محمدآباد، محمدحسن رستمی، ابوالفضل غفاری، ش ۲۱، ص ۶۳-۸۴.

مقایسه مبانی تربیت عقیقانه در مسیحیت با اسلام، طاهره رحیم‌پور ازغدی، ولی عبدی، ش ۲۱، ص ۱۰۳-۱۱۶.
میزان درگیری اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با مؤلفه‌های برنامه‌دستی معنوی، حسین کارآمد، محسن دیبایی صابر، ش ۲۴، ص ۴۱-۵۶.

نقد و بررسی «معنای زندگی» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، زهرا فریدونی، بابک شمشیری، فرهاد خرمایی، شهرزاد شاه‌سنی، ش ۲۵، ص ۷-۲۴.

واکاوی دشنام در کلام معصومین علیهم‌السلام، فاطمه ابادزپور، ش ۲۶، ص ۹۷-۱۱۰.

واکاوی جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران از نظر میزان کاربست مؤلفه‌های تفکر انتقادی پیتر فسیونه، صدراله عابدکیش، محمد مزیدی، فریبا خوش‌بخت، محمدحسن کریمی، ش ۲۳، ص ۲۳-۴۰.

واکاوی معنای واژه «تربیت» و ردّ نظرات مخالف آن، زهرا جلالی شوره‌دلی، فاطمه حسینی علایی، جواد فتحی اکبرآبادی، ش ۲۶، ص ۴۳-۵۶.

ب) نمایه پدیدآورندگان

اباذرپور، فاطمه، واکاوی دشنام در کلام معصومین علیهم‌السلام، ش ۲۶، ص ۹۷-۱۱۰.

ابعاد تربیتی و اخلاقی استاد علامه مصباح یزدی رحمته‌الله‌علیه در گفت‌وگو با حضرت استاد آیت‌الله تحریری، ش ۲۶، ص ۱۱۱-۱۱۷.

اسماعیل‌پور، حیدر، یاسین زارعی دولت‌آبادی، بررسی مؤلفه‌های «تربیت جهادی» کتاب هدیه‌های آسمانی پایه چهارم ابتدایی، ش ۲۴، ص ۷۵-۹۸.

امامی، مرتضی، محمدجواد یآوری سرتختی، تبیین و تحلیل تاریخی - حدیثی شاخصه‌های نظام آموزشی و تربیتی امامیه، ش ۲۱، ص ۴۷-۶۲

بریان گیتز و رابرت جکسون، ترجمه و تلخیص: عبدالرضا ضرابی، تربیت دینی در مدارس انگلستان، ش ۲۶، ص ۲۳-۴۲.

ترکاشوند، نسربین، خلیل غفاری، علیرضا فقیهی، فائزه ناطقی، طراحی الگوی مطلوب تربیت عقلانی در برنامه درسی دین و زندگی، ش ۲۴، ص ۵۷-۷۴.

توکل جعفری، زهرا، محمدسعید عبدخدایی، ابوالفضل غفاری، تدوین برنامه آموزش غلبه بر ناپهنجاری‌های اخلاقی مبتنی بر آرای غزالی، ش ۲۲، ص ۶۵-۷۸.

جلالی شوره‌دلی، زهرا، فاطمه حسینی علایی، جواد فتوحی اکبرآبادی، واکاوی معنای واژه «تربیت» و رد نظرات مخالف آن، ش ۲۶، ص ۴۳-۵۶.

جمالی، محمود، محمدرضا سرمدی، علیرضا فقیهی، محمد سیفی، تحلیل تربیتی نظریه حرکت جوهری، ش ۲۳، ص ۲۳-۳۶.

حسینخانی، هادی، اصل اولویت در تربیت اسلامی از منظر علامه مصباح یزدی رحمته‌الله، ش ۲۶، ص ۷-۲۲.

حسینی محمدآباد، سیدعلی اصغر، محمدحسن رستمی، ابوالفضل غفاری، مقایسه رویکرد دل‌مشغولی و آموزه‌های اخلاقی قرآن؛ به‌کارگیری روش تأیید در تربیت اخلاقی، ش ۲۱، ص ۶۳-۸۴.

حسینی‌نیا، سیدمحمدرضا، سارا ساکی، تحلیلی بر معناشناسی واژگان قرآنی در حوزه تربیت؛ ترسیم شبکه معنایی آن در قرآن کریم، ش ۲۱، ص ۸۵-۱۰۲.

حیدری، ناهید، سعید بهشتی، علی دلاور، محسن ایمانی، تدوین الگوی جامع تربیت دینی کودک بر اساس اندیشه تربیتی ابن‌سینا، ش ۲۴، ص ۲۳-۴۰.

خوشفر، محسن، میناسادات حسینی، اکرم سلمان‌نژاد، الگوی تربیتی آیات حج با تکیه بر تفسیر المیزان، ش ۲۲، ص ۷۹-۱۰۴.

داودی، محمد، مبانی معرفت‌شناختی تربیت دینی، ش ۲۳، ص ۵-۲۲.

ذوالفقاری، منوچهر، سیف‌الله فضل‌الهی قمشی، محمد نیکخواه، طراحی الگوی بالندگی حرفه‌ای مدیران مدارس؛ مورد مطالعه: مدارس ابتدایی شهر کرد، ش ۲۵، ص ۷۷-۱۰۴.

رحمانی، عذرا، علی حسینی مهر، مریم حیاتی، جایگاه مؤلفه‌های آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی، ش ۲۵، ص ۱۰۵-۱۲۳.

رحیم‌پور ازغدی، طاهره، ولی عبدی، مقایسه مبانی تربیت عقیقانه در مسیحیت با اسلام، ش ۲۱، ص ۱۰۳-۱۱۶.

رستگار، مریم، اعظم وفایی، محمدرضا احمدی محمدآبادی، علی پیرهادی، تأثیر و نقش قومیت مرد در خانواده بر

تربیت فرزند؛ با رویکرد روان‌شناسی مثبت، ش ۲۶، ص ۵۷-۸۰.

سجادی، مرضیه‌سادات، محمدجواد زارعان، منصوره زارعان، اصول هم‌افزایی نهاد خانواده و نظام تربیت رسمی، بر مبنای ولایت الهی، ش ۲۴، ص ۵-۲۲.

سیره تربیتی علامه مصباح یزدی رحمته‌الله در گفت‌وگو با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر علی مصباح، ش ۲۶، ص ۱۲۹-۱۳۸.

سیره تربیتی، اخلاقی و معنوی علامه مصباح یزدی رحمته‌الله در گفت‌وگو با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر سیداحمد فقیهی، ش ۲۶، ص ۱۱۹-۱۲۸.

صحبت‌لو، علی، ابوالفضل غفاری، بررسی عدالت تربیتی در نظام آموزشی کشور با استفاده از نظریه عدالت راولز، ش ۲۵، ص ۵۷-۷۶.

صمدی، معصومه، استلزامات سبک زندگی اسلامی (با تمرکز بر رابطه انسان با خدا) در اسناد تحولی آموزش و پرورش، ش ۲۵، ص ۲۵-۴۰.

عابدکیش، صدراله، محمد مزیدی، فریبا خوش‌بخت، محمدحسن کریمی، واکاوی جایگاه تفکر انتقادی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران از نظر میزان کاربرد مؤلفه‌های تفکر انتقادی پیتر فسیونه، ش ۲۳، ص ۲۳-۴۰.

عاشوری، حمید، احمدحسین شریفی، فصل ممیز انسان و تأثیر آن در اصول تعلیم و تربیت از نگاه ملاصدرا، ش ۲۳، ص ۴۱-۵۴.

علم‌خواه، مهدی، علیرضا فقیهی، «الگوی مطلوب آموزش رسمی قرآن دوره ابتدایی ایران» براساس اسناد بالادستی و نظرات کارشناسان ارشد این حوزه، ش ۲۳، ص ۶۷-۸۶.

علم‌خواه، مهدی، علیرضا فقیهی، عبدالله رحیمی، فائزه ناطقی، بررسی عناصر اصلی در آموزش رسمی قرآن کریم دوره ابتدایی و وضعیت فعلی آن در ایران بر اساس اسناد بالادستی نظام تعلیم و تربیت و نظرات کارشناسان ارشد و معلمان نمونه، ش ۲۲، ص ۵۱-۶۴.

علوی لنگرودی، سیدکاظم، احمد زندوانیان، الهه دریاپور، فرزانه زارع، طراحی و اعتبارسنجی برنامه درسی «تربیت کودک از دیدگاه اسلام و روان‌شناسی» به‌عنوان درس عمومی، ش ۲۳، ص ۵۵-۶۶.

فریدونی، زهرا، بابک شمشیری، فرهاد خرمایی، شهرزاد شاه‌سنی، نقد و بررسی «معنای زندگی» در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ش ۲۵، ص ۷-۲۴.

کارآمد، حسین، محسن دیبایی صابر، میزان درگیری اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران با مؤلفه‌های برنامه درسی معنوی، ش ۲۴، ص ۴۱-۵۶.

محمودی، سیروس، بررسی وضعیت مؤلفه‌های فریضه امر به معروف و نهی از منکر در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و متوسطه اول، ش ۲۲، ص ۳۷-۵۰.

محمودی، سیروس، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی از نظر توجه به مؤلفه‌های تربیتی نامه ۳۱ نهج‌البلاغه، ش ۲۱، ص ۳۳-۴۶.

محمودی، سیروس، جایگاه فروع دین در کتاب‌های درسی دوره متوسطه اول، ش ۲۴، ص ۹۹-۱۱۲.
 مروجی طبسی، محمدهادی، صادق کریمزاده، فراتر کتب پژوهش‌های مربوط به نظریه ولایت فقیه در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور، ش ۲۱، ص ۵-۳۲.

مقنی پور، مجیدرضا، اشکان رحمانی، گذر از «تربیت» به «آموزش»؛ مقایسه آداب تربیت هنرمندان در جوامع سنتی با جوامع امروزی (با تأکید بر آموزش دانشگاهی)، ش ۲۳، ص ۸۷-۱۰۲.

موسوی، سیده منصوره، فهیمه انصاریان، معصومه صمدی، لطف‌الله عباسی سروک، تحلیل ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های سازنده عرصه تربیت دینی؛ براساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ش ۲۶، ص ۸۱-۹۶.

موسوی، سیده‌زهرا، حسین مهدی‌زاده، مریم احمدی فقیه، تربیت دوجنسیتی و چالش‌های پیش‌رو، ش ۲۲، ص ۵-۲.
 نجفی، حسن، آرش زارع زردینی، عاطفه جوادزاده، آموزش غیرت دینی و مؤلفه‌های آشکار و از یادرفته آن در کتب دین و زندگی، ش ۲۵، ص ۴۱-۵۶.

An Analysis of Insults in the Words of the Infallibles (PBUT)

✦ **Fatemeh Abazarpour** / Qom Seminary, Level Four

g.abazarpour@chmail.ir

Morteza Khorrami / Assistant Professor, the Department of Theology and Islamic Studies, Islamic Azad University, Qaemshahr Branch

Received: 2021/10/30 - Accepted: 2022/03/05

Abstract

Among the distasteful things in Islamic ethics, is the issue of insults and slander, which is sometimes included in the words of the Ahl al-Bayt (PBUT), which are a model of speech and behavior for Muslims. Using a descriptive-analytical method this paper first identifies the apparent examples of insults in the words of the Ahl al-Bayt (PBUT) and then examines their nature in their words. The results show that some of the apparent examples of insult in the words of the Ahl al-Bayt (PBUT) are part of the curse that are from the orders of religion under the title of "Tabarri" - means avoiding and dissociating - and they are not examples of insult. Some other such words, such as adulterate, come from a mistranslation of the meaning of the words. However, the analogy of some people with animals in the words of the Ahl al-Bayt (PBUT), which are used to address believers and non-believers, shows that this analogy is not an example of insult; because sometimes these words, due to their analogy, were not considered insults in the culture of the time. Considering the infallibility and knowledge of the Ahl al-Bayt (PBUT) and their knowledge of the inside of people, other words such as semblance of men, not men, traitors, etc., are not considered insults, but have been a kind of warning to them.

Keywords: insult, Ahl al-Bayt (PBUT), examples of insult, truth of insult.

An Analysis of Dimensions, Components and Constructive Indicators of Religious Education; According to the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in Iran

Seyedeh Mansoureh Mousavi / PhD Student, Department of Psychology and Educational Sciences, Central Tehran Branch Islamic Azad University

Fahimeh Ansarian / Assistant Professor, Department of Educational Sciences (Philosophy of Education), Central Tehran Branch, Islamic Azad University

✉ **Masoumeh Samadi** / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Institute of Education Studies, Tehran fsamadi30@yahoo.com

Lotfollah Abbasi Sarvak / Assistant Professor, Department of Educational Management, Higher Education, Central Tehran Branch, Tehran Islamic Azad University

Received: 2021/09/08 - **Accepted:** 2022/01/29

Abstract

This paper seeks to study the dimensions, components and constructive indicators of religious education based on the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in Iran. The analytical method used in this research includes the following items: analysis, synthesis, discovery of relationships, discovery of conceptual network, discovery of relationship between different concepts and recognition of relationships and networks. The statistical population of this research is the Fundamental Reform Document of Education (FRDE), the theoretical foundations of fundamental change and authoritative religious sources and articles. The findings of this study include the 4 dimensions of religious education and 10 components of religious education and 44 main indicators of religious education that are presented in the Fundamental Reform Document of Education (FRDE). Therefore, it can be said that this document in the field of religious education is in line with credible religious sources and the opinion of religious education experts. This document also has a comprehensive approach to religious education and can be the main foundation of all educational fields. Given the importance of the role of religious education, this paper is useful for decision makers to achieve the goals of this document.

Keywords: dimension analysis, components, constructive indicators, religious education, the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in Iran.

The Effect and the Role of Male Solidity in the Family Raising a Child; a Positive Psychological Approach

Maryam Rastegar / PhD Student, Islamic Education Teaching, Qom University

✉ **A'zam Vafa'ei** / Assistant Professor, Department of Islamic Education, Qom University

A.vafaei93@mihanmail.ir

Mohammad Reza Ahmadi Mohammadabadi / Assistant Professor, Department of Psychology, IKI

Ali Pirhadi / Lecturer at Farhangian University

Received: 2021/05/30 - **Accepted:** 2021/11/15

Abstract

Childbearing and generational continuity is one of the main goals of forming a family, but the highest mission is to raise a child who needs enough time and energy, peace and comfort so that with appropriate actions and reactions, he or she enjoy more mental, moral balance and personality coordination. Patterns of power structure in the family have a significant impact on this category. Using a descriptive-analytical method this paper seeks to investigate the role and effect of "consistency" as a selected Qur'anic model of family power structure - in raising and upbringing a child. Institutionalizing a culture of gratitude in children, the finding indicates that the most important way to create a healthy model in respecting parents, is the optimal use of parental parenting opportunities, establishing a respectful and sincere relationships between children, growing and strengthening the children's physical-personality health, strengthening and growing the gender role of children, and educating and institutionalization the children's zeal and modesty. In addition to family satisfaction and strengthening, these factors are directly related to the growth of society.

Keywords: consistency, child upbringing, Quranic educational model, family power structure, positive psychology.

An Analysis of the Meaning of "Education" and Rejecting Opposing Views

Fatemeh Hosseini Alaei / Assistant Professor, Department of Quran and Hadith, Rey Payame Noor University

Javad Fathi Akbarabadi / Assistant Professor, Department of Quran and Hadith, Pishva Payame Noor University

✉ **Zahra Jalali Shooredehli** / PhD Student in Theology, Quran and Hadith, South Tehran Payame Noor University

sepid.jalali1@gmail.com

Received: 2021/09/30 - **Accepted:** 2022/01/03

Abstract

One of the most important words that has always been challenged by many writers in terms of lexical and conceptual is the word "education". Some believe that this word has been used in the sense of physical growth and others have used it in the sense of spiritual perfection. The "third group" does not consider the current concept of education in the education system to be correct. Using a descriptive-deskresearch method and providing a precise meaning of the word education, this paper seeks to examine the concept and usage of the word education in terms of lexical, interpretive, traditional, historical, Quranic and educational sciences to respond to the challenges and opposing views in this respect. The findings show that education is used in both physical and spiritual meanings and cannot be limited to the concept of physical one. It should also be notes that the current usage of this word in education system, which means physical growth and spiritual perfection, is correct and it is in accordance with its original meaning.

Keywords: Qur'an, education, growth, physical, perfection.

Religion and Education in England

Brian Gates and Robert Jackson

Translation and summary: 'Abdolreza Zarabi / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, IKI
zarabi@qabas.net

Received: 2021/07/08 - **Accepted:** 2021/12/27

Abstract

Religion has a long history in Britain and has long been a challenge to various governments. This article examines the role of religious education in UK schools. Due to the successive migrations from different countries, there is a vast religious diversity in this country. Hence, in this country, the situation is different in this regard. In this article, the author tries to study the religious diversity in England and the position of different religions and sects and their effects, especially in schools in this country.

Keywords: religion, religious education, UK schools.

Abstracts

The Principle of Priority in Islamic Education from the Perspective of Allameh Mesbah Yazdi

Hadi Hosseinkhani / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, IKI

h.hosseinkhani@yahoo.com

Received: 2021/10/26 - Accepted: 2022/03/07

Abstract

In education, identifying and recognizing criteria and priorities and acting accordingly is essential. Using a descriptive-analytical method, this paper examines the tools of diagnosis, criteria and important educational priorities from the perspective of Allameh Mesbah Yazdi. The results indicate that in determining educational priorities, criteria such as the degree of compliance with the desired goals, effectiveness in life and quantitative and qualitative value are considered. To identify the criteria of priority, one can use the power of reason and religious teachings, but if one does not have expertise in this field, he or she can use the rational method - non-specialist referral to a specialist - to obtain the criteria of priority in various aspects of education. Also, among the various educational priorities, the following items have been given special attention from the perspective of Allameh Mesbah Yazdi: cognitive dimension priority over attitudinal and behavioral dimensions, spiritual education priority over material education, performing duties instead of performing recommendations, and priority of prevention over treatment.

Keywords: Islamic education, educational principle, priority, Mesbah Yazdi.

Table of Contents

The Principle of Priority in Islamic Education, from the Perspective of Allameh Mesbah Yazd / Hadi Hosseinkhani	7
Religion and Education in England / Brian Gates and Robert Jackson / Translation and summary: 'Abdolreza Zarabi	23
An Analysis of the Meaning of "Education" and Rejecting Opposing Views / Fatemeh Hosseini Alaei / Javad Fathi Akbarabadi / Zahra Jalali Shooredeli	43
The Effect and the Role of Male Solidity in the Family Raising a Child; a Positive Psychological Approach / Maryam Rastegar / A'zam Vafa'ei / Mohammad Reza Ahmadi Mohammadabadi / Ali Pirhadi	57
An Analysis of Dimensions, Components and Constructive Indicators of Religious Education; According to the Fundamental Reform Document of Education (FRDE) in Iran / Seyedeh Mansoureh Mousavi / Fahimeh Ansarian / Masoumeh Samadi / Lotfollah Abbasi Sarvak	81
An Analysis of Insults in the Words of the Infallibles (PBUT) / Fatemeh Abazarpour / Morteza Khorrami	97
Allameh Misbah Yazdi's Educational and Moral Dimensions in an Interview with Ayatullah Tahriri	111
Allameh Misbah Yazdi's Educational, Moral and Spiritual Style in an Interview with Hujjat al-Islam, Dr. Seyyed Ahmad Faqihi	119
Allameh Misbah Yazdi's Educational Style in an Interview with Hujjat al-Islam, Dr. Ali Misbah	129

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbiyati

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol.13, No.2

Fall & Winter 2021-22

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*

Executive manager: *Reza Safari*

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) Associate professor, Al-Mustafa International University.

Sayyed 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>
