

اسلام و پژوهش های تربیتی

سال هفتم، شماره دوم، پیاپی ۱۴، پاییز و زمستان ۱۳۹۴



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

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

مدیر مسئول

علیرضا اعرافی

سر دبیر

محمدجواد زارعان

دبیر تحریریه

اسدالله طوسی

مدیر اجرایی و صفحه آرا

مهدی دهقان

ناظر چاپ

حمید خانی

سامانه ارسال و پیگیری مقالات

Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

علی رضا اعرافی

استاد جامعه المصطفی العالمیه

مسعود جان بزرگی

دانشیار پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

علی حسین زاده

استادیار دانشگاه کاشان

سیداحمد رهنمایی

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

محمدجواد زارعان

دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

محمدناصر سقایی بی ریا

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

عباسعلی شاملی

استادیار جامعه المصطفی العالمیه

سیدمحمد غروی راد

مدیر گروه روان شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،
مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی - طبقه چهارم،
اداره کل نشریات تخصصی
تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۴

مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۳۷۱۶۵-۱۸۶

بیامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

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

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

نمایه در:

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

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

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

ب) نحوه تنظیم مقالات

- مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.
۱. چکیده: چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به ماخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
 ۲. کلیدواژه‌ها: شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوا 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. نتیجه‌گیری: نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدمه‌ماتی، 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.
۷. آدرس دهی باید بین متنی باشد: (نام نویسنده، سال نشر، صفحه)

ج). یادآوری

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

ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی / ۵

کجهواد مداحی / محمد داودی / سیدعلی حسینی زاده

ملاک‌های هدف‌گذاری در تعلیم و تربیت با محوریت فطرت انسان / ۲۹

کجهاسدالله طوسی / محمدجواد زارعان / سیداحمد رهنمایی

نقد و بررسی دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی برتراند راسل بر اساس دیدگاه محمدتقی جعفری / ۴۹

کجهعلی دهقان‌زاده بغدادآباد / حمیدرضا علوی / مراد یاری دهنوی / مسعود اخلاقی

ارزیابی محتوای برنامه‌درسی «خلاق اسلامی» دانشگاه‌ها از منظر استادان دروس معارف اسلامی / ۶۹

سیف‌اله فضل‌الهی قمشی / کجهفائزه ناطقی / محمد سیفی

مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان / ۹۷

کجهمعصومه کیانی / محمود مهرمحمدی / علیرضا صادق‌زاده قمصری / محمود نوذری / خسرو باقری

تأملی بر جهاد و موقعیت‌های تربیتی آن از منظر قرآن / ۱۱۹

کجهطاهره رجبی / رضاعلی نوروزی

الملخص / ۱۳۹

۱۵۰ / Abstracts

ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی

jmaddahi@rihu.ac.ir

جواد مداحی / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

mdavoudi@rihu.ac.ir

محمد داودی / استادیار بخش علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

سیدعلی حسینی زاده / استادیار بخش علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

دریافت: ۱۳۹۴/۷/۵ - پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۲۱

چکیده

از مهم‌ترین فعالیت‌های «فلسفه تعلیم و تربیت»، تحلیل مفاهیم و مسائل تربیتی است و «خلاقیت»، یکی از مهم‌ترین مفاهیم مطرح در این رشته علمی به‌شمار می‌آید. هدف نوشتار حاضر آن است که با بررسی منابع اسلامی، تحلیلی از ماهیت خلاقیت ارائه دهد. بدین منظور، از روش «تحلیل مفهومی» استفاده شده است تا عناصر معنایی مرتبط با مفهوم «خلاقیت» در متون اسلامی بر حسب شبکه معنایی و تحلیل بافت یا سیاق متن، بررسی گردد. از دیدگاه اسلامی، خلاقیت انسان، به‌عنوان خلیفه‌الله، در ظل خلاقیت خداوند مطرح می‌شود و انسان به‌عنوان جانشین خداوند برای انجام وظایف جانشینی خود، دارای این استعداد و توانایی بوده و مظهر اسم «خلاق» است. با تحلیل واژگان ناظر بر خلاقیت در متون اسلامی، این تحقیق نشان می‌دهد مفهوم «خلاقیت» در قالب دو واژه «خلق» و «ابداع» بیان شده و هر دو ناظر بر پیدایش امری نو هستند، با این تفاوت که نوع «خلق» مسبوق به ماده و مدت است و نوع «ابداع» مسبوق به ماده و مدت نیست. همچنین از منظر متون اسلامی، خلاقیت با عناصر «علم و تجربه»، «نیروی ادراک و تفکر»، «انگیزه تأمین نیاز»، «اراده و اختیار»، «تمرکز و توجه ذهنی»، «مهارت‌های عملی»، «الگوگیری» و «رابطه تسخیری» یک شبکه معنایی به هم تنیده‌ای تشکیل می‌دهد که مبتنی بر آن، تعریفی از «خلاقیت» ارائه می‌شود.

کلیدواژه‌ها: ماهیت خلاقیت، نظریه‌های خلاقیت، تعلیم و تربیت خلاق، خلیفه‌الله، دیدگاه اسلامی.

مقدمه

«خلاقیت» نیرویی است که برای تأمین نیازهای بشر و توسعهٔ چارچوب‌های فکری و عملی و ارتقای سطح کیفی زندگی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بروز و ظهور خلاقیت‌های انسانی و بهره‌برداری مناسب از آن، نیازمند پرورش صحیح آن است. اما اینکه چگونه می‌توان خلاقیت را درست پرورش داد، مستلزم آن است که در ابتدای امر، ماهیت و ساختار خلاقیت انسان به‌درستی شناخته شود. این پژوهش در صدد است با بهره‌گیری از متون اسلامی، ماهیت این استعداد فطری را، که به‌طور بالقوه در نهاد انسان به‌عنوان «جان‌شین خلاقِ علیم هستی» نهاده شده است، شناسایی کند. از این‌رو، اهمیت بازشناسی ماهیت خلاقیت، آن هم مبتنی بر دیدگاه اسلامی، موجب خواهد شد تا قدم‌های بعدی در پرورش و کار بست آن در نظام تعلیم و تربیت، راسخ‌تر و چه‌بسا در مسیری هموارتر و صحیح‌تر از گذشته قرار گیرد.

امروزه با گسترش ابعاد علم و کثرت علوم و روش‌ها و فراوانی مسائل پیچیده، نیاز بیشتری به تعلیم و تربیت خلاقانه احساس می‌شود؛ زیرا هدف تعلیم و تربیت فقط محصور در انباشت اطلاعات نیست و غالباً ضرورت دارد که یافته‌ها و بافته‌ها رشته شوند و سررشته‌ای بدیع به دست آید و دنبال شود. بنابراین، وضع کنونی نظام آموزشی ما نیازمند التزام به خلاقیت است، به گونه‌ای که بدون تخلق به خلاقیت، دانش‌آموز، دانشجو و محقق در دایره‌ای بسته، در تکرار مکررات گذشته سیر خواهند کرد. از این‌رو، خلاقیت با تعلیم و تربیت ربط و نسبتی وثیق و ناگسستنی دارد؛ گویی بدون خلاقیت، دانش و فناوری ابتر و نازا و راکد است. امروزه «خلاقیت و نوآوری» به یک مفهوم محوری و راهبردی در ادبیات اسناد چشم‌انداز توسعهٔ کشورها و از جمله کشور خودمان تبدیل شده است. در بند شش (۶) راهبردهای کلان *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش* (سند مشهد، ۱۳۹۰) و در قسمت ۵-۱۸ بر گسترش و استقرار نظام خلاقیت و نوآوری و نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش و مستندسازی آن بر حسب زمینه‌های علمی- تربیتی بومی تأکید شده است.

هرچند «خلاقیت» یکی از مفاهیم اساسی موجود در روان‌شناسی تربیتی و تعلیم و تربیت است، اما دربارهٔ ماهیت و تعریف آن، بین محققان توافق چندانی وجود نداشته و نظریه‌ها و تعاریف متنوعی دربارهٔ آن مطرح شده است. استربرگ و نیو با بررسی ریشه‌های فلسفی خلاقیت به این نتیجه دست یافتند که در تاریخ اندیشهٔ غرب، تلقی از مفهوم «خلاقیت» را می‌توان به دو بخش تقسیم کرد: «خلاقیت الهی» و «خلاقیت فردی». در مفهوم «خلاقیت الهی»، همهٔ خلاقیت‌ها نشئت گرفته یا الهام‌یافته از خداوند است، و در «خلاقیت فردی»، انسان مسئول وجود و پیدایش همه‌چیز است (استربرگ و نیو، ۲۰۰۶، ص ۲۰ و ۲۱).

استربرگ و نیو معتقدند: اولین ریشه «خلاقیت الهی» برگرفته از ایده کتاب مقدس از خلقت خداوند است و خلاقیت در این سنت به معنای «ایجاد کردن» یا «به وجود آوردن» است. در کتاب مقدس، عمل اولیه خلاقانه به خداوند نسبت داده شده است: «در ابتدا، خدا آسمان‌ها و زمین را خلق کرد» (استربرگ و نیو، ۲۰۰۶، ص ۲۱، نقل از: کتاب پیدایش، ۱:۱). آنها معتقدند: مفهوم «خلاقیت الهی» در تاریخ اندیشه غربی، بسیار غالب بوده و تا عصر نوزایی و حتی فراتر از آن نیز ادامه داشته است. اما در حال حاضر، بیشتر دانش‌پژوهان روان‌شناسی بر خلاقیت فردی متمرکز شده‌اند. منشأ این رویگردانی به عصر روشنگری برمی‌گردد که در آن دوره، انسان‌ها به توانایی خویشتن در درک جهان و اداره سرنوشت خویش پی بردند و به موفقیت‌های بیشماری در زمینه علم و فناوری و خلق اختراعات جدید دست یافتند.

محققان درباره خلاقیت، تعاریف متنوعی مطرح کرده‌اند؛ از آن جمله، راجرز معتقد است: «خلاقیت عبارت است از: ظهور یک فراورده ارتباطی نوظهور در عمل، که از یک سو، از بی‌همتایی فرد سرچشمه می‌گیرد، و از دیگر سو، از مواد، رویدادها، اوضاع و احوال زندگی وی سرچشمه می‌گیرد» (راجرز، ۱۳۶۹، ص ۳۷۲). گیلفورد (۱۹۸۶) معتقد است: خلاقیت همان تفکر واگراست که از چهار عنصر اساسی «سیالی»، «انعطاف‌پذیری»، «اصالت»، و «بسط‌یافتگی» تشکیل شده است (فیشر، ۱۳۸۶، ص ۸۵). دوبونو بیان می‌دارد: خلاقیت همان تفکر جانبی است که تولیدکننده بوده و دارای جریان جهشی، غیرخطی و احتمالی است که همواره با تغییر قالب‌ها در ارتباط است (دوبونو، ۱۳۶۴، ص ۲۶). تورنس (۱۹۸۰) خلاقیت را «حساسیت به مسائل، کمبودها، مشکلات و خلأهای موجود در دانش و حدس زدن و تشکیل فرضیه‌هایی درباره رفع آنها و ارزشیابی و آزمایش، و در نهایت، اصلاح آن فرضیه‌ها» می‌داند (حسینی، ۱۳۸۸، ص ۴۷). وایزبرگ (۱۹۸۶) معتقد است: «خلاقیت ظرفیت تولید موارد جدید و ارزش‌های ویژه است» (افروز و کامکاری، ۱۳۸۷، ص ۱۹۶). کوک (۱۹۹۸) معتقد است: «خلاقیت» کشف و به‌کارگیری یک الهام است که یک مسیر به کار گرفته شده را به عملی منجر می‌سازد که از قالب‌های گذشته جدا گشته است. فیشر «خلاقیت» را مجموعه‌ای از گرایش‌ها و توانایی‌ها می‌داند که فرد را به سوی ایجاد افکار، ایده‌ها یا تصورات خلاق هدایت می‌کند (فیشر، ۱۳۸۶، ص ۶۸).

با نظر به تعاریف مزبور، برخی از محققان همچون نلر (۱۳۶۹، ص ۳)، فیشر (۱۳۸۶، ص ۶۷) و استرنبرگ (۱۳۹۳، ص ۶۱۳) معتقدند: تعریف‌ها و تبیین‌های مربوط به خلاقیت، ناظر بر چهار جنبه است: بعضی از تعریف‌ها بر اساس ایده یا اثر خلق شده به خلاقیت نگریسته‌اند و بر آن تأکید داشته‌اند؛

برخی بر اساس فرایند خلق کردن؛ برخی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی افراد خلاق و برخی بر اساس محیط خلاق، به خلاقیت نگریسته‌اند.

به‌طور کلی، می‌توان گفت: تاکنون تعریف جامع و فراگیری از «خلاقیت» ارائه نشده است و تلاش برای یافتن یک نظریه جامع و فراگیر در خلاقیت هنوز ادامه دارد. نوشتار حاضر نیز در جهت تدوین دیدگاه اسلامی خلاقیت، درصدد است تحلیلی از ماهیت و ساختار خلاقیت مبتنی بر آیات و روایات ارائه دهد و به تعریفی نسبتاً جامع از آن دست یابد. برای رسیدن به این منظور، در منابع اسلامی، عناصر معنایی مرتبط با مفهوم خلاقیت بررسی و تحلیل می‌شود و از روش «تحلیل مفهومی» استفاده می‌شود. در این روش، مفاهیم به‌صورت تحلیلی بررسی می‌شود تا عناصر معنایی یک مفهوم، روابط میان این عناصر، و روابط میان کل یک مفهوم با سایر مفاهیم، که به نحوی با آن ارتباط دارد، مطالعه شود (باقری، ۱۳۸۷، ج ۱، ص ۳۶).

در بخش اول این نوشتار، به نظریه‌های مطرح درباره خلاقیت اشاره خواهد شد. در بخش دوم، خلاقیت از دیدگاه اسلامی بررسی می‌شود. در این بخش، ابتدا مفاهیم و واژگان ناظر بر خلاقیت در منابع اسلامی، و سپس موقعیت انسان خلاق در عالم خلقت به‌عنوان خلیفه‌الله بررسی می‌گردد، و در نهایت، ماهیت و ساختار خلاقیت در دیدگاه اسلامی تحلیل و تعریفی از آن ارائه خواهد شد.

نظریه‌های معطوف به خلاقیت

۱. نظریه «خلاقیت به‌عنوان الهام خدایی»

استربرگ و نیو در تحلیل مبانی فلسفی خلاقیت در غرب، به این نتیجه می‌رسند که اولین ریشه «خلاقیت به منزله الهام خدایی»، برگرفته از ایده کتاب مقدس از خلقت خداوند است (استربرگ و نیو، ۲۰۰۶، ص ۲۰). در یونان باستان نیز این اندیشه پررنگ بوده که همه خلاقیت‌ها نشئت گرفته از یک خدا و یا الهام گرفته از خدایان بسیار است. یونانیان باستان خلاقیت را به‌عنوان نیرویی فراتر از توانایی انسان و به‌عنوان امداد الهی مطرح می‌کردند؛ به‌این‌صورت که فرد خلاق در لحظه آفرینشگری به سبب آنکه در کنترل خود نیست، عامل نیرویی برتر می‌شود که او را مهبای آفرینشگری می‌کند.

۲. نظریه «خلاقیت به‌عنوان نبوغ شهودی»

نلر معتقد است: ایده نبوغ در اواخر عصر نوزایی مطرح شد (۱۳۶۹، ص ۲۴). در خلال قرن هجدهم، بسیاری از متفکران، به‌ویژه کانت، در *تقد خرد ناب*، خلاقیت را با نبوغ هم‌ردیف دانست. کانت استدلال

کرد که خلاقیت فرایندی طبیعی است که قوانین خود را می‌سازد، به گونه‌ای که یک اثر خلاق از قوانین منحصر به فرد خود پیروی می‌کند که غیرقابل پیش‌بینی است و از این رو، نمی‌توان آن را رسماً آموزش داد. در این دیدگاه، شخص در خلال کنش خلاق، آنچه را دیگران فقط به‌طور استدلالی و در درازمدت درمی‌یابند، بلاواسطه و مستقیماً (شهودی) درک می‌کند.

ایده «خلاقیت به مثابه شهود» در عصر حاضر، در دیدگاه «روان‌شناسی ماورای فردی» دنبال می‌شود. در این دیدگاه، فرد از طریق شهود به تفکر خلاق و ادراک کل‌نگر دسترسی می‌یابد. پژوهش‌های مربوط به دو نیمه مغز، که توسط راجر اسپری و ژوزف بوگن آغاز شد، بخشی از شواهد لازم در «روان‌شناسی ماورای فردی» را فراهم آورد. بر مبنای این پژوهش، مرکز خلاقیت افراد نیم‌کره راست مغز است که جایگاه تفکر شهودی است و نیم‌کره چپ جایگاه تفکر تحلیلی است (میلر، ۱۳۹۱، ص ۲۳۳-۲۳۱).

۳. نظریه «خلاقیت به مثابه تداعی گروهی»

مفهوم «تداعی معانی»، از زمان جان لاک (۱۶۳۲-۱۷۰۴) موضوع بحث قرار گرفت و اصول آن با تغییراتی در روان‌شناسی جدید به حیات خود ادامه داد. تداعی‌گرایان عقیده داشتند: معلومات انسان چیزی جز تصورات حاصل از احساس‌های گوناگون از دنیای خارج نیست، و در بعد روان‌شناختی نیز در پی کشف قانون‌مندی‌های همین تصورات بودند (شکرکن و دیگران، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۳۸).

بنا بر نظریه «تداعی‌گرایی»، ایده‌های جدید از ایده‌های قدیم و به‌وسیله فرایند «آزمون و خطا» پدید می‌آیند. شخص هنگام مواجه شدن با مسئله، ترکیبی از ایده‌ها را یکی پس از دیگری فرامی‌خواند تا آرایشی برای رهیابی بیابد. این ترکیب‌ها ایده‌های تازه او را تشکیل می‌دهند. بنابراین، «تفکر خلاق» در این نظریه، عبارت است از: فعال کردن تداعی‌ها و ارتباطات ذهنی. هر قدر شخصی تداعی بیشتری به دست آورد ایده‌های بیشتری در اختیار خواهد داشت و بنابراین، بیشتر خلاق خواهد بود (نلر، ۱۳۶۹، ص ۲۹).

۴. نظریه «خلاقیت به مثابه بازسازی گشتالت‌ها (کل‌ها)»

این نظریه مبتنی بر نظریه گشتالت در روان‌شناسی است. مهم‌ترین سهم نظریه گشتالت در روان‌شناسی، ارائه اصول سازمانی ادراک بود که در سال ۱۹۲۳ توسط ماکس ورتایمر جمع‌بندی و تدوین شد. مطابق این اصول، شخص اشیا را به گونه‌ای بی‌واسطه و وحدت‌یافته، به همان شکلی که حرکت ادراک

می‌شود، به‌عنوان یک کل ادراک می‌کند (پدیده‌فای). بنابراین، ادراک اشیا مجموعه‌ای از احساس‌های مجزا نیست. به نظر ورتایمر، در ادراک، به محض دیدن یا شنیدن شکل‌ها، صداها و مانند آن سازمان‌دهی رخ می‌دهد و بخش‌های میدان ادراکی به یکدیگر همبسته شده، گروه‌های خاصی را به وجود می‌آورند که با هم متحدند و ساختاری را تشکیل می‌دهند که از زمینه خود قابل تشخیص هستند (شکرکن و دیگران، ۱۳۹۰، ج ۲، ص ۳۰۱).

ورتایمر در مقاله‌ای تحت عنوان «تفکر خلاق» (تفکر مولد) در سال ۱۹۵۴ بیان داشت: در فرایند تفکر خلاق و در جریان حل مسئله، درک روابط در کل میدان ادراکی، شامل مراحل ذیل است: مرحله اول: گروه‌بندی، ساختاربندی و سازمان‌دهی مجدد در عملیات تقسیم یک کل به کل‌های کوچک‌تر مشاهده می‌شود.

مرحله دوم: تلاش برای رسیدن به ارتباطات و ساختار درونی آن مسئله روی می‌دهد. مرحله سوم: ادراک کل فرایند به صورت یک خط مستمر فکری و مرتبط با کل روی می‌دهد (همان، ص ۳۰۸).

۵. نظریه «خلاقیت به مثابه رفع تنش»

این نظریه مبتنی بر دیدگاه فروید در مکتب «روان‌کاوی» است. فروید، بنیان‌گذار روان‌کاوی، معتقد است: خاستگاه خلاقیت، تعارض و تضادی است که در ذهن ناخودآگاه (نهاد) وجود دارد. از نظر فروید، شخص همان‌گونه که به خوردن و خوابیدن نیاز دارد، برای ارضای سائقه‌های معینی دست به آفرینندگی می‌زند. در واقع، فعالیت‌های علمی و هنری خلاقانه شکلی از اشکال رفتار دفاعی است. بنابراین، آفرینندگی وسیله‌ای برای تقلیل اضطراب‌ها و تنش‌های ناشی از تضاد است (شریعتمداری، ۱۳۸۷، ص ۴۱۰).

۶. نظریه «خلاقیت به مثابه پذیرا بودن تجربه»

این نظریه توسط ای. جی. اسکاتل در برابر دیدگاه «روان‌کاوی» فروید مطرح شده است. اسکاتل تفکر خلاق را معلول برخورد و ارتباط وسیع فرد با محیط می‌داند. به نظر وی، فرد برای تسلط بر محیط، به خلق و ایجاد افکار تازه می‌پردازد، نه به خاطر تسکین اضطراب و ناراحتی. بنابراین، از نظر وی، محرک فرد در پیدا کردن راه‌های تازه و خلق افکار جدید، احتیاج او به تسلط و ارتباط با محیط است (شریعتمداری، ۱۳۸۷، ص ۴۱۱).

۷. نظریه «خلاقیت به مثابه خودشکوفایی»

این نظریه توسط کارل راجرز در سال ۱۹۵۲ مطرح شده است. وی بیان می‌دارد: «انگیزه اصلی آفرینندگی گرایش انسان در به فعلیت درآوردن خویشتن است» (راجرز، ۱۳۶۹، ص ۳۷۳). وی اشاره دارد که جریان جهت‌داری در همه زندگی انسان آشکار است و آن گرایش اعضا به ایجاد پیوندهای نو با محیط و تلاش برای به کمال رساندن خویشتن است که انگیزه اصلی برای خلاقیت را به وجود می‌آورد. راجرز معتقد است: دو مسئله در تحقق خودشکوفایی از راه‌های نو، که منجر به آفرینندگی می‌شود، مؤثر است. آن دو عبارت است از: الف. ایمنی روان‌شناختی؛ ب. آزادی روان‌شناختی. اگر فرد فضای ایمنی از محیط زندگی و محیط اجتماعی را حس کند و اگر آموزگاران، والدین، و محیط اجتماعی به فرد آزادی کامل بدهند تا او درباره آنچه در ژرف‌ترین بخش خویشتن خود است، بیندیشد و احساس کند، در آن صورت، این ایمنی و آزادی خویشتن موجبات آفرینندگی او را مهیا خواهد ساخت (همان، ص ۳۸۳-۳۸۰).

۸. نظریه «خلاقیت به مثابه تفکری واگرا یا جانبی»

این نظریه مبتنی بر دیدگاه گیلفورد در قالب مکتب «روان‌سنجی» است. مکتب «روان‌سنجی» به خلاقیت از زاویه آزمون‌ها می‌نگرد و تلاش می‌کند با مقیاس‌های کمی، خلاقیت را در افراد اندازه‌گیری کند. گیلفورد جزو پیش‌گامان این مکتب محسوب می‌شود (حسینی، ۱۳۸۸، ص ۴۶). گیلفورد با تمایز بین تفکر «واگرا» و «همگرا» معتقد بود: ارائه یک پاسخ صحیح به مسئله همان تفکر «همگرا» است، درحالی‌که ارائه پاسخ‌های چندگانه، تفکر «واگرا» خوانده می‌شود. به عبارت دیگر، تفکر «همگرا» فقط یک راه‌حل درست را دربر می‌گیرد، درحالی‌که در تفکر «واگرا»، دامنه‌ای از راه‌حل‌های مناسب فراهم می‌شود. ایشان از تفکر واگرا به عنوان «خلاقیت»، و از تفکر همگرا به عنوان «هوش» یاد می‌کند (افروز و کامکاری، ۱۳۸۷، ص ۱۸۸).

گیلفورد در بیان عناصر تفکر خلاق (واگرا) به چهار عنصر عمده اشاره دارد که عبارت است از: «سیالی»، «اصالت»، «انعطاف‌پذیری» و «بسط دادن». بعدها این عناصر چهارگانه خلاقیت، اساس «آزمون تفکر خلاق» تورنس قرار گرفت. در واقع، تورنس آزمون‌های گیلفورد در زمینه خلاقیت را تأیید و تکمیل کرد (فیشر، ۱۳۸۶، ص ۸۵).

پس از گیلفورد، ادوارد دویونو، مفهوم «تفکر جانبی» را در برابر «تفکر عمودی» مطرح کرد که این مفاهیم تا حد زیادی منطبق بر مفهوم تفکر واگرا و همگرایی گیلفورد است (رک: دویونو، ۱۳۶۴، ص ۳۳-۲۷).

۹. نظریه «خلاقیت به مثابه سرمایه‌گذاری»

این نظریه متأخر مربوط به تلقی استرنبرگ از «خلاقیت» است که در سال ۱۹۹۵ مطرح کرد. طبق این نظریه، متفکران خلاق به سرمایه‌گذاران خوب شبیه هستند. آنها از جهان، ایده‌ها را به قیمت کم می‌خرند و به قیمت زیاد می‌فروشند. سرمایه‌گذاران این کار را در جهان مادی، و افراد خلاق آن را در جهان ایده‌ها انجام می‌دهند. در خرید ارزان، آفریننده متوجه ظرفیت پنهان ایده‌هایی می‌شود که به نظر دیگران ارزش زیادی ندارد و آنگاه فرد خلاق توجه خود را به آن ایده‌ها معطوف می‌کند و به آنها ابراز علاقه می‌نماید و آن ایده را به صورت یک اثر خلاق مهم و معنادار درمی‌آورد، و زمانی که آن ایده توسعه یافت و ارزش آن توسط دیگران شناخته شد، فرد خلاق آن را با قیمت بالایی می‌فروشد (استرنبرگ، ۱۳۹۰، ص ۷۶).

استرنبرگ کار خلاق را مستلزم به‌کارگیری و تعادل میان سه توانایی «هوش تحلیلی، خلاق و عملی» می‌داند. با توانایی تحلیلی، فرد خلاق ایده‌های بهتر و بدتر را تحلیل و ارزیابی می‌کند و برای تفسیر معانی ضمنی ایده‌ها و آزمون آنها، از این توانایی استفاده می‌کند. با توانایی خلاق، که نوعی خلاقانه فکر کردن است، بین اشیا و امور، پیوندهای خوب و بدیعی برقرار می‌کند تا منجر به تولید ایده‌های تازه‌تر و جالب‌تر شود. در نهایت، فرد خلاق از توانایی عملی هوش استفاده می‌کند تا اشخاص دیگر را متقاعد کند که ایده‌اش ارزشمند است تا دیگران به ارزش ایده‌های او پی ببرند و فرد خلاق با انتقال ایده به دیگران فروش بیشتری داشته باشد (همان، ص ۷۹).

با مطالعه پژوهش‌ها و نظریه‌های معطوف به خلاقیت، متوجه می‌شویم که رویکرد این نظریه‌ها یک وجهی بوده و هر کدام از نظرگاه خاصی به موضوع خلاقیت پرداخته‌اند. اما تنوع دیدگاه‌های مطرح شده به روشن‌تر شدن جوانب موضوع کمک کرده است؛ زیرا هر نظریه توانسته است بخشی از ماهیت خلاقیت را روشن کند. این نظریه‌ها بیشتر مبتنی بر اندیشه‌های فلسفی یا دیدگاه یک مکتب روان‌شناختی و یا تلقی یک اندیشمند در زمینه خلاقیت بوده است. اما برای شناخت دقیق و همه‌جانبه مفهوم «خلاقیت»، باید نظریه‌ای تدوین کرد که نگرشی جامع و مانع به خلاقیت داشته باشد. تلاش برای یافتن یک نظریه فراگیر در خلاقیت هنوز هم ادامه دارد و هر روز بر وسعت و عمق این تلاش‌ها افزوده می‌شود. در ادامه، به بررسی ماهیت خلاقیت از دیدگاه اسلامی به عنوان نظریه رقیب، که نسبت به دیدگاه‌های مزبور جامعیت بیشتری داشته و ابعاد بیشتری از خلاقیت را دربر گرفته است، خواهیم پرداخت.

بررسی دیدگاه اسلامی خلاقیت

الف. تحلیل مفهوم واژگان ناظر به خلاقیت در منابع اسلامی

ویستر (۲۰۱۴) «خلاقیت» را به «توانایی خلق کردن» معنا کرده است و در فرهنگ جامع خود، ذیل واژه create معانی نسبتاً گوناگونی آورده است. اما تعریف نهایی ویستر بر اساس معانی نسبتاً متفاوت، این عبارت است: «create» به معنای ساختن یا به وجود آوردن چیزی جدید است.

در ادبیات روان‌شناختی مربوط به خلاقیت، همان‌گونه که در مقدمه آمد، تعریف‌های چندگانه، متعدد و متنوعی از آن مشاهده می‌شود. اما با نظر به انواع تعریف‌ها و مناظری که محققان به آن پرداخته‌اند، می‌توان وجه اشتراکی بین آنها در بیان مفهوم «خلاقیت» یافت. گات، استاد فلسفه دانشگاه سنت اندروز انگلستان، که پژوهش‌هایی در زمینه «فلسفه خلاقیت» دارد، در مقاله خود اشاره می‌کند که یک اجماع گسترده در تعریف «ماهیت خلاقیت» وجود دارد و آن عبارت است از اینکه خلاقیت ظرفیت تولید چیزهای جدید و ارزشمند است (گات، ۲۰۱۰، ص ۱۰۴۰). مورگان (۱۹۵۳) نیز ضمن منتشر کردن بیست و پنج تعریف از خلاقیت، بیان می‌کند که جمع‌بندی این تعریف‌ها، نشانگر این واقعیت است که خلاقیت مستلزم به وجود آوردن چیزی یگانه است (پیرخائفی، ۱۳۸۷، ص ۱۷). بنابراین، در روان‌شناسی غربی، می‌توان به این مفهوم نهایی مشترک دست یافت که «خلاقیت یک فرایند ذهنی است که منجر به خلق چیزی جدید و اصیل می‌گردد».

اما ریشه خلاقیت در ادبیات قرآنی، از ماده «خَلَقَ» (بر وزن خلق) است. «خَلَقَ» در اصل، به معنای «اندازه‌گیری و تدبیر در امور» است، اما در معنای «نوآفرینی و پیدایش و ایجاد چیزی» به کار می‌رود (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۶۳۲). راغب اصفهانی ذیل واژه «خلق» می‌گوید: این‌گونه آفریدن بر اثر تغییر دادن چیزی، ایجاد و ظاهر می‌شود؛ یعنی آفرینش اشیای مادی که از مواد و اشیای دیگر حاصل شود (همان، ص ۶۳۲). بنابراین، واژه «خلق» در قرآن، به معنای ساختن چیزی نو با استفاده از چیزهای دیگر به کار رفته که این کار مستلزم ایجاد تغییر در آن چیزهاست. برای نمونه، آیات ذیل ناظر بر این مفهوم است:

«خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ نَطْفَةٍ» (نحل: ۴)؛

«وَخَلَقَ الْجَانَّ مِنْ مَارِجٍ مِنْ نَارٍ» (الرحمن: ۱۵).

در قرآن، خداوند خود را «خالق» معرفی کرده است. این واژه، که از اسمای حسناى خداوند است، ۹ بار در قرآن آمده است (همان، ص ۲۹۴). در عین حال که در قرآن، خداوند «خالق» معرفی شده، خلق

کردن به غیر خدا هم نسبت داده شده است. شاهد این ادعا، آیه «فَتَبَارَكَ اللَّهُ أَحْسَنَ الْخَالِقِينَ» (مؤمنون: ۱۴) است. علامه طباطبایی ذیل تفسیر این آیه می‌فرماید: «از اینکه فرمود: او بهترین خالق‌هاست، فهمیده می‌شود که خلقت تنها مختص به او نیست و غیر خدا هم توانایی خلقت دارند» (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۱۵، ص ۲۷). شاهد دیگر این ادعا، توانایی حضرت عیسی علیه السلام در خلقت پرنده از گل است که آیه ۱۱۰ مائده اشاره به آن دارد: «وَإِذْ تَخْلُقُ مِنَ الطِّينِ كَهَيْئَةِ الطَّيْرِ بِإِذْنِي»؛ به یاد آور زمانی را که به اجازه من از گل، مجسمه‌ای از پرنده خلق کردی.

اما نوع دیگری از آفرینش، در قرآن تحت اسم «بدیع» آمده است. در قرآن واژه «بدیع» درباره‌ی خدای تعالی به کار رفته است. این واژه بر وزن «فعلیل» و صفت مشبیه به معنای «از نو آورنده و مبدع اشیا» است و به معنای، ایجاد و آفرینش چیزی بدون ماده و ابزار، و بدون زمان و مکان به کار برده می‌شود (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۲۴۵). نظیر آیه «بَدِيعَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ» (بقره: ۱۱۷)؛ او آفریننده آسمان‌ها و زمین است و چون اراده‌ی آفرینش چیزی کند به محض آنکه گوید موجود باش، فوراً موجود می‌شود. روایتی نیز از حضرت رضا علیه السلام وجود دارد که معنای «ابداع» را به زیبایی بیان می‌دارد. آن حضرت می‌فرماید: «الحمد لله فاطر الاشياء إنشاءً ومبتدعها ابتداءً بقدرته وحكمته لا من شيء فيبطل الاختراع، ولا لعله فلا يصح الابتداء، خلق ما شاء كيف شاء؛ ستایش خدایی را سزد که با قدرت و حکمت خویش، اشیا را آفرید و ابداع کرد؛ نه از چیزی دیگر که اختراع صادق نیاید، و نه به علتش تا در نتیجه ابداعی در کار نباشد. او آفرید هر چه را خواست و هرگونه که خواست (مجلسی، ۱۴۰۳، ق ۴، ص ۱۴۷). پس در نظر حضرت، «ابداع» عبارت است از: آفرینش امری بدون علتی (جز ذات مبدأ) و بدون واسطه و چیزهای دیگر.

بنابراین، از منظر متون دینی، دو نوع آفرینش وجود دارد: آفرینش از ماده که «خلق» نام دارد، و آفرینش از هیچ (عدم) که «ابداع» نام دارد. قرآن آفرینش از راه ابداع را با کلمه «امر» و گاهی با تعبیر «کن» بیان می‌کند. ملاصدرا و عرفا به این کلمه «کن وجودی» نام داده‌اند، نتیجه امر به صورت «کن»، وجود خارجی و تحقق عینی همان چیزی است که خداوند اراده فرموده است (خامنه‌ای، ۱۳۸۱، ص ۵)؛ همچون آیه پیشین یا آیه ۸۱ و ۸۲ سوره یس: «... وهو الخلاق العليم * إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ».

در قرآن، اسماء دیگری نیز نزدیک به معنای ایجاد و ابداع، وجود دارد؛ از جمله «الباری» است که از ریشه «برء»، به معنای «مبدع و موجد» است. این اسم سه بار در قرآن به صورت اسمی آمده است

(حشر: ۲۲، ۲۴؛ بقره: ۵۴). در قاموس قرآن آمده است: «خدا را از آن جهت باریء گوئیم که به وسیلهٔ ایجاد، اشیا را از نبودن به طرف بودن می‌کشد» (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۱۷۴). همچنین اسم «الفاطر» از ماده «فَطَرَ» به معنای شکافتن و شکاف است. دربارهٔ اصل معنای واژه «فطر» ابن عباس می‌گوید: من نمی‌دانستم واژهٔ فطر در آیهٔ «فاطر السموات والارض» ریشه‌اش در چیست و چه معنایی دارد؛ تا اینکه دو عرب دربارهٔ مالکیت چاهی نزاع داشتند؛ از من حکم خواستند. یکی از آن دو گفت: «انا فطرتهما»؛ یعنی حفر چاه را من آغاز کردم. پس دانستم که «فاطر السموات والارض» به معنای «بديع السموات والارض» است؛ یعنی آغازکننده و ابداع‌کنندهٔ آسمان و زمین (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۵، ص ۱۹۴). در المفردات نیز این معنا تصدیق شده که منظور از «فطر الله الخلق» همان ایجاد و ابداع آن است (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۳، ص ۷۱).

اسم دیگر «المُصَوِّر» است که از اسماء حسنا، به معنای آفرینندهٔ صورت‌ها و شکل‌ها (صُوْر) است (قرشی، ۱۳۷۱، ج ۴، ص ۱۶۳). این اسم از اسماء فعل الهی است و گویای آخرین پردازش در مسیر خلقت می‌باشد و شاید تأخر آن در آیهٔ ذیل گویای همین مطلب است؛ «هو الله الخالقُ الباریءُ المُصَوِّرُ له الاسماءُ الحسنی» (حشر: ۲۴). در المیزان، ذیل تفسیر این آیه آمده است:

کلمهٔ خالق به معنای کسی است که اشیا را با اندازه‌گیری و تدبیر پدید آورده باشد، و کلمهٔ «باریء» نیز همان معنا را دارد، با این فرق که «باریء» پدید آورنده‌ای است که اشیا را که پدید آورده از یکدیگر ممتازند و کلمه «مُصَوِّر» به معنای کسی است که پدید آورده‌های خود را طوری صورتگری کرده باشد که به یکدیگر مشتبه نشوند (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۱۹، ص ۳۸۲).

بعضی از اسماء دیگر نیز، متضمن مفهوم ایجاد و آفرینندگی است که به اختصار فقط نام برده می‌شود؛ مانند «الصانع»، به معنای مبدع و خالق و ترکیب‌کنندهٔ صورت‌ها؛ «الفتاح»، به معنای از بین برندهٔ پیچیدگی و ایجاد گشاینندگی (گشودن قفل، اندوه و گشودن رازهای علوم و...)؛ «القدیر»، به معنای توانایی بر ایجاد اشیا؛ «الذَّارِیء»، به معنای خلق کردن و اظهار نمودن خلق (شریف کاشانی، ۱۳۸۹).

با تحلیل واژگان و اسماء ناظر بر خلاقیت در متون اسلامی، نتیجه می‌گیریم: مفهوم «خلاقیت» در متون اسلامی، ناظر بر دو واژهٔ «خلق» و «ابداع» است. هر دو واژه ناظر بر پیدایش امری نو و اصیل است، با این تفاوت که نوع «خلق» آفرینشی است که مسبوق به ماده و مدت زمان است و نوع «ابداع» آفرینشی است که مسبوق به ماده و مدت زمان نیست. مفهوم «خلق» منطبق بر مفهوم خلاقیت در روان‌شناسی معاصر است و «ابداع» به معنای خاص خود - خلق از عدم - که در ادبیات اسلامی به‌عنوان خلاقیتی متعالی مطرح می‌شود، در روان‌شناسی غربی مطرح نشده است.

ب. انسان خلاق؛ خلیفه خدا

«خلیفه» در قرآن، به معنای «جانشین» است. راغب در معنای «خلافت» بیان کرده است؛ «الخلافة: النيابة عن الغير. معنای خلافت این است که موجودی از موجود دیگر نیابت کند، به این صورت که (۱). یا در غیاب و نبودن کسی؛ (۲). یا به خاطر مرگ کسی؛ (۳). یا به علت ناتوانی کسی، دیگری جانشین او می‌شود، و یا (۴). می‌خواهد بر خلیفه امتیاز، شرافت و موقیعت بدهد»، و معنای خلیفه‌اللهی انسان، همان وجه اخیر (وجه ۴) است (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۶۰۳).

در قرآن، مهم‌ترین مسئله‌ای که در رابطه با موجودیت انسان جلب توجه می‌کند مقام خلیفه‌اللهی انسان است. خداوند در آیه ۳۰ سوره بقره می‌فرماید: «وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَائِكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً». در این آیه، خطاب خداوند به ملائکه این است که من می‌خواهم در زمین خلیفه‌ای قرار دهم و این گونه انسان را به‌عنوان خلیفه خود در زمین معرفی می‌کند. علامه طباطبایی در *المیزان* ذیل تفسیر آیات ۳۰-۳۳ سوره بقره می‌فرماید: مقام خلافت، اختصاصی به شخص آدم علیه السلام ندارد و فرزندان او نیز در این مقام با او شریک هستند و همان‌گونه که از نام آن پیداست، تمام نمی‌شود و مقام خلافت با نوع انسان قائم است. در جانشینی انسان به‌عنوان خلیفه‌الله، ملائکه ادعای شایستگی برای مقام خلافت کردند و مدعی شدند که آدم علیه السلام این شایستگی را ندارد؛ زیرا لازمه این مقام آن است که خلیفه اسماء را بداند. خدای تعالی از ملائکه اسماء را پرسید و آنها اظهار بی‌اطلاعی کردند، و چون از آدم پرسید او جواب داد. به این وسیله، لیاقت آدم علیه السلام برای حیات این مقام و عدم لیاقت فرشتگان ثابت گردید (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۱، ص ۱۷۹). در این صورت، معنای «تعلیم اسماء» (بقره: ۳۰) این می‌شود که خدای تعالی علم را در انسان‌ها به ودیعه سپرده است، به گونه‌ای که آثار آن ودیعه، دایم از این نوع موجود سر بزند و هرگاه به طریق آن بیفتند و هدایت شود، بتوانند آن ودیعه را از قوه به فعل درآورد (همان، ص ۱۷۸). البته این مطلب بدان معنا نیست که جمعی از افراد بشر خلیفه هستند، بلکه به این معناست که در انسان، استعداد خلیفه‌اللهی وجود دارد. اگر انسان بتواند غنچه وجود خود را بشکافد و معدن دفن شده در باطن خود را ظاهر کند آنگاه خلیفه خداوند است. بنابراین، برای خلافت، دو مرتبه وجود دارد: یکی خلافت در مرحله استعداد، و دیگری در مرحله فعلیت. خلافت در مرحله استعداد یک مسئله بالقوه است؛ یعنی افراد بشر به‌طور بالقوه حامل مقام خلیفه‌اللهی هستند (صائنی، ۱۳۹۱، ص ۱۱).

در آیات دیگری از قرآن نیز به این موضوع توجه داده شده است؛ از جمله آیه ۶۲ سوره نمل: «وَيَجْعَلُكُمْ خُلَفَاءَ الْأَرْضِ إِلَهُ مَعَ اللَّهِ قَلِيلًا مَا تَذَكَّرُونَ» که علامه طباطبایی در *المیزان* ذیل آن می‌فرماید:

«مراد از خلافت، خلافت زمینی است که خداوند آن را برای انسان‌ها قرار داده تا با آن خلافت، در زمین و هرچه مخلوق زمینی است به هرطور که خواستند تصرف کنند» (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۱۵، ص ۵۴۸).

همچنین آیه ۳۹ سوره فاطر «هُوَ الَّذِي جَعَلَكُمْ خَلَائِفَ فِي الْأَرْضِ» که ملاصدرا در کتاب *اسرار الآيات* ذیل این آیه می‌فرماید: این آیه اشاره به آن دارد که هر یک از افراد والامقام و فرومایه، خلیفه‌ای از خلفای الهی در زمین‌اند، اما بهره و نصیبشان از خلافت به اندازه استعداد انسانی خودشان است. افراد برتر در آینه اخلاق ربانی خود، مظاهر زیبایی صفات خداوندند؛ زیرا پروردگار عالمیان بر آینه دل‌های انسان کامل به ذات و صفات خود تجلی فرموده است و فرومایگان زیبایی صنع و ابداع الهی را در آینه کار و صنعت خود آشکار می‌نمایند. خلافت آنان این است که خداوند آنان را در ایجاد بسیاری از اشیاء، خلیفه قرار داده است؛ مانند نانوایی، خیاطی و بنایی؛ زیرا خداوند گندم را خلق می‌کند و انسان به وسیله خلافت خود، آن را آسیاب و خمیر و تبدیل به نان می‌کند. یا مانند لباس که خداوند تنها پنبه را خلق می‌کند و انسان به واسطه خلافت خود، آن را رشته، بافته و می‌دوزد. بر این قیاس است تمامی صنایع و پیشه‌ها (ملاصدرا، ۱۳۹۲، ص ۱۸۹). ملاصدرا خلاقیت و فاعلیت نفس ناطقه انسان را در ایجاد، ترکیب و تصرف در صور اشیا، ناشی از آن می‌داند که نفس ناطقه انسان از سنخ عالم ملکوت است و ملکوتیان قدرت و توانایی ابداع صور عقلی و صور مادی را دارند (همان، ج ۱/۱، ص ۲۶۴).

بنابراین، وی خلاقیت را بخشی از توانایی نفس انسان می‌داند، و از نظر وی، این شاکله وجودی نفس انسان است که اقتضای خلاقیت دارد، به گونه‌ای که حتی خود علم نیز در عین کشف از واقع (از منظر معلوم)، محصول خلاقیت و ابداع نفسانی (از منظر عالم) است. وی به مناسبت‌هایی خلاقیت و فاعلیت نفس نسبت به صور ذهنی را نظیر فاعلیت خداوند سبحان می‌داند؛ زیرا خداوندی که خلاق و آفریننده موجودات کائن و مبدع است نفس انسانی را آیت و نمونه ذات و صفات و افعال خود قرار داده است (همان، ص ۲۶۵). آیت‌الله خامنه‌ای (۱۳۸۱) نیز در مقاله خود، به این مسئله تصریح دارد که در دیدگاه اسلامی، خلافت انسان کلید راز پنهان خلاقیت اوست، به شکلی که اگر موضوع خلافت الهی در بین نباشد وجود خلاقیت در انسان توجیه فلسفی نخواهد داشت.

در نهایت، اصل خلافت بدین معنا خواهد بود که خداوند از میان تمام موجودات جهان، فقط انسان را جانشین خود قرار داده است و جانشین خدا منطقاً باید شباهت‌هایی با خدا داشته باشد و دست‌کم نشانه وجود خلافت الهی در انسان، آن است که وی نیز مانند خداوند، قدرت آفرینشگری داشته باشد. از این‌رو، همان‌گونه که خداوند جهان را خلق می‌کند، نفس انسان نیز در درون خود، چیزهایی را خلق

می‌کند و به همان صورتی که خداوند قیوم آن چیزهایی است که در عالم خارج می‌آفریند، نفس نیز قیوم پدیده‌های خود است. بر این اساس، خلاقیت نقطه مشترک بین خدا و انسان است و رمز آن، همان منصب جانشینی خداست.

ج. ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی

برای پی بردن به ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی، باید عناصر معنایی مرتبط با مفهوم خلاقیت بر حسب شبکه معنایی و تحلیل بافت یا سیاق جمله‌هایی که در متون دینی به کار رفته است، بررسی شود. بدین منظور، از روش «تحلیل مفهومی» استفاده می‌شود. یافته‌های این بررسی عبارت است از:

۱. همان گونه که در بخش قبلی در تحلیل واژگان خلاقیت در منابع اسلامی بررسی گردید، ریشه خلاقیت در متون اسلامی، واژه «خلق» است، که در اصل، به معنای اندازه‌گیری و تدبیر است و در معنای نوآفرینی و ایجاد چیزی نو از چیز دیگر به کار برده می‌شود. به کسی که بسیار نوآوری می‌کند، «خلاق» گفته می‌شود. «خلاق» صیغه مبالغه واژه «خلق» است که دو بار در قرآن ذکر شده که عبارت است از آیات ذیل:

«إِنَّ رَبَّكَ هُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ» (حجر: ۸۶)؛

«... وَهُوَ الْخَلَّاقُ الْعَلِيمُ * إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ» (یس: ۸۰ و ۸۱).

دو آیه مزبور نشان می‌دهد که واژه «خلاق» در هر دو آیه، در کنار صفت «علیم» به کار برده شده است و می‌تواند بیانگر آن باشد که بین «خلاقیت» و «علم»، قرابت مفهومی وجود دارد، به گونه‌ای که بدون زمینه علم و آگاهی در حیطه یک موضوع، خلاقیتی نیز وجود نخواهد داشت. این مسئله به لحاظ عقلی نیز امری روشن و بدیهی است. قرابت علم و خلاقیت و تقدم علم بر خلاقیت از منظر روایات نیز تصریح شده است. روایات ناظر بر این موضوع، به قرار ذیل است:

امام علی علیه السلام: «مُبتدِعُ الخَلَائِقِ بَعْلَمُهُ، وَمَنْشِئُهُمْ بِحِكْمِهِ...»؛ او با علم خویش، آفریدگان خویش را پدید آورده و با فرمان خود موجودات را آفریده است... (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، خ ۱۹۱، ص ۳۷۶).

امام رضا علیه السلام: «الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ الْأَشْيَاءِ إِنْشَاءً وَمُبْتَدِعِهَا ابْتِدَاءً بِقُدْرَتِهِ وَحِكْمَتِهِ»؛ ستایش خدایی را سزد که با قدرت و حکمت خویش، اشیا را آفرید و ابداع کرد (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۴، ص ۱۴۷).

امام علی علیه السلام: «لَوْلَا التَّجَارِبُ عَمِيَّتِ الْمَذَاهِبُ وَفِي التَّجَارِبِ عِلْمٌ مُسْتَأْنَفٌ»؛ اگر تجربه‌ها نبودند راه‌ها پوشیده می‌ماند، و در تجربه‌هاست که دانش جدید (خلاقانه) به دست می‌آید (محمدی ری‌شهری، ۱۳۷۹، ج ۲، ص ۱۸۶).

از سه روایت مزبور، روایت اول و دوم تصریح دارد بر اینکه داشتن علم و حکمت در هر زمینه‌ای بر هرگونه ابداع و خلاقیتی مقدم است. در روایت سوم نیز خلاقیت با عبارت «عِلْمٌ مُسْتَأْنَفٌ» بیان گردیده و تجربه‌ها، که گونه‌ای از علوم انباشته شده است، زمینه و مقدمه خلاقیت معرفی شده است. بنابراین، بر مبنای آیات و روایات مزبور، می‌توان به این گزاره رسید که «علم و تجربه» نقش تعیین‌کننده‌ای در خلاقیت دارند و زمینه‌ساز هر خلاقیتی است، به‌گونه‌ای که هر خلاقیتی در حیطه دانش و تجربه رشد و نمو می‌یابد.

۲. با نظر به آیات قرآنی، هر فرایند خلاقانه‌ای مستلزم «اراده و اختیار»^۱ موجود خلاق است. از آیات بسیاری این مطلب فهمیده می‌شود؛ نظیر آیات ذیل:

«وَهُوَ الْخَلْقُ الْعَلِيمُ * إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئًا أَنْ يَقُولَ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ» (یس: ۸۰ و ۸۱).
 «بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَإِذَا قَضَىٰ أَمْرًا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُ كُنْ فَيَكُونُ» (بقره: ۱۱۷).

بنا بر آیات فوق، اراده و اختیار در آفرینش هر امر خلاقانه‌ای نقش تعیین‌کننده دارد. تا زمانی که فرد اراده و تصمیم درونی برای خلق ایده یا اثری جدید نداشته باشد، خلاقیتی به ظهور نخواهد رسید. از سوی دیگر، اراده و اختیار را می‌توان به‌عنوان یک حد اولیه در آفرینشگری در نظر گرفت؛ زیرا اراده و اختیار دارای «جهت» است و این جهت، نوع و کیفیت فهم و خلاقیت را عوض می‌کند، به‌گونه‌ای که انسان با اراده و اختیار می‌تواند با رجوع به درون خود، و به واسطه تفکر بر اندوخته‌های علمی و ذهنی خود، آنچه را می‌خواهد، انتخاب کند و آن را به عرصه عمل بیاورد و یا به واسطه اراده و اختیار، در جهان خارج، به هر صورتی که بخواهد، تغییری ایجاد کند و امری نو و جدید خلق نماید؛ «إِنَّ اللَّهَ لَا يَغَيِّرُ مَا بَقِيَهُ حَتَّىٰ يَغْيِرُوا مَا بَأَنفُسِهِمْ» (رعد: ۱۱).

البته لازم به ذکر است اراده خدا با اراده انسان متفاوت است. به‌گونه‌ای که اراده خلق کردن خدا، همان فعل اوست، ولی اراده خلق کردن انسان، احتیاج به برآورد قبلی، تفکر و همت دارد. در *الکافی*، کلینی به سند خود، از صفوان بن یحیی، روایت آورده است که به مولای بزرگوار ابوالحسن علیه السلام گفتیم: از اراده خدای تعالی و اراده خلق مرا مطلع فرما. حضرت فرمودند: «الإرادة مِنَ الْخَلْقِ الضَّمِيرِ، وَمَا يَبْدُو لَهُمْ بَعْدَ ذَلِكَ مِنَ الْفِعْلِ، وَأَمَّا مِنَ اللَّهِ تَعَالَىٰ فِإِرَادَتُهُ إِحْدَاثُهُ لَا غَيْرُ ذَلِكَ، لِأَنَّهُ لَا يَرَوِي وَلَا يَهْمُ وَلَا يَتَفَكَّرُ، وَهَذِهِ الصِّفَاتُ مَنفِيَةٌ عَنْهُ وَهِيَ صِفَاتُ الْخَلْقِ، فَإِرَادَةُ اللَّهِ الْفِعْلُ لَا غَيْرُ ذَلِكَ، يَقُولُ لَهُ: كُنْ فَيَكُونُ...»؛ اراده بشر ابتدا در ضمیر و خواست باطنی او متجلی می‌شود، سپس به مرحله عمل درمی‌آید. اما اراده و خواست خدای تعالی همان پدید آوردن اوست و نه چیز دیگر؛ زیرا خداوند [مبتنی بر دانسته‌هایش]

برآورد و تدبیر نمی‌کند؛ همت^۲ نمی‌گمارد و تفکر نیز نمی‌نماید، و این صفات در او نیست و از صفات مخلوقات است. پس اراده خدا همان فعل اوست، نه چیز دیگر. به هر چه بخواهد موجود شود، گوید: «باش»، پس موجود می‌شود (کلینی، ۱۳۴۸، ج ۱، ص ۱۴۸).

۳. همان‌گونه که از روایت مزبور استفاده می‌شود، صفات «تدبیر» و برآورد مبتنی بر «دانش» و «همت» و «تفکر» در کنار هم، زمینه‌ساز تحقق اراده خلق کردن (فارادته احداثه)، معرفی گردیده و آنها از صفات مخلوقات (انسان‌ها) دانسته و از نحوه اراده خداوند سلب شده‌اند. بنابراین، طبق روایت صفوان بن یحیی، می‌توان گفت: علاوه بر «علم و تجربه» و «اراده و اختیار»، که در مطالب قبلی بیان شد، «همت» و «نیروی ادراک و تفکر» نیز از ساختار و ماهیت بنیادین هر فرایند خلاقانه محسوب می‌شود.

۴. با نظر به سخن حضرت علی علیه السلام در خطبه اول **نهج البلاغه**، می‌توان علاوه بر نکات مزبور، به نکات دیگری از ساختار و ماهیت خلاقیت پی برد که عبارت است از: «انگیزه و علاقه درونی» و «مهارت‌های حرکتی و عملی»، به این شرح که حضرت در بیان آفرینندگی خداوند می‌فرماید: «أنشأ الخلق إنشاءً وإبتداءً إبتداءً، بلارویه أجالها^۳ ولا تجربه إستفادها، ولا حركة أهدتها، ولا همامة نفس إضطرب فيها»؛ آفرینش را آغاز کرد و موجودات را بیافرید، بدون نیاز به تدبیر و اندیشه، بدون استفاده از تجربه و بی‌آنکه حرکتی ایجاد کند و بی‌آنکه تصمیمی مضطرب در او راه داشته باشد (سیدرضی، ۱۳۸۷، خ ۱، ص ۳۳). بیان حضرت در فرایند آفرینندگی خداوند بیانی سلبی است، به گونه‌ای که حضرت علی علیه السلام، چهار نکته را که ساختار و ماهیت آفرینندگی را تشکیل می‌دهند، بیان می‌دارند و این چهار نکته را از ذات پاک خداوند، که اراده‌اش همان ایجاد فعل است، نفی می‌کند. این چهار نکته عبارت است از: ۱. نیروی ادراک و تفکر؛ ۲. استفاده از تجربه؛ ۳. استفاده از مهارت‌های حرکتی و عملی؛ ۴. انگیزه و علاقه درونی.

آیت‌الله مکارم شیرازی در توضیح «ولا حركة أهدتها»، معتقدند: در این عبارت، منظور از حرکت، یا حرکت اندیشه در درون نفس است - به عبارت دیگر همان حرکت فکری روی مقدمات و نتیجه‌هاست - و یا حرکت جسمانی و عمل خارجی که لازمه اجسام است و خداوند برتر از جسمانیت است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۱۰۳). با نظر به بیان حضرت علی علیه السلام در جملات اول همین خطبه، که در بیان فاعلیت خداوند می‌فرمایند: «فاعلٌ لِبمعنى الحركاتِ والآله»؛ انجام‌دهنده امور بدون حرکت و ابزار و وسیله است، می‌توان معنای «حرکت» را به حرکات و اقدامات عملی و جسمانی نزدیک دانست؛ زیرا غالباً «فاعل و کننده کار» به کسی

گفته می‌شود که با انجام حرکات و اقدامات عملی ظریف و دقیق، و با استفاده از ابزار و وسایل، عملی خلاقانه انجام دهد. از آن‌رو که خداوند جسم نیست، فاعلیتش هرگز به معنای انجام حرکتی نیست، و چون قدرتش نامحدود است، نیاز به ابزار و آلتی ندارد. اما اعمال خلاقانه بشری همگی اقتضای انجام حرکات و اقدامات عملی و استفاده از ابزار و وسایل را دارد؛ مثلاً، هیچ کودکی قادر به انجام کاری خلاقانه در نقاشی نخواهد بود، مگر آنکه از ابزار و آلات به نحو صحیح و شایسته استفاده کند و نحوه به دست گرفتن و حرکت قلم‌مو، ترکیب رنگ‌ها، و اصول و قواعد عملی ظریف آن را آموخته باشد.

در توضیح «ولا هَمَامَةَ نَفْسٍ إِضْطَرَبَ فِيهَا»، در معنای «همامه»، معانی گوناگونی ذکر کرده‌اند؛ از جمله، آن را به معنای «علاقه درونی قطعی به چیزی» گویند، به گونه‌ای که فرد از فقدان آن ناراحت و مضطرب شود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۱۰۱). بنابراین، حضرت یکی از زمینه‌های بروز خلاقیت را «انگیزه تأمین نیاز و تنش» معرفی می‌کنند. به عبارت دیگر، نیازی که او را به تنش و اضطراب واداشته باشد عامل آن می‌شود که فرد برای کاهش تنش و اضطراب به آفرینشی دست زند که او را از این حالت خارج سازد. در عبارت کوتاه‌تر، می‌توان گفت: در بیان حضرت، آفرینشگری وسیله‌ای برای کاهش تنش و تأمین نیاز مطرح شده است. همچنین در آیات قرآنی نیز این امر تصدیق شده است. در آیه ۸۰ سوره انبیاء آمده است: «وَعَلَّمْنَاهُ صَنْعَةَ لَبُوسٍ لَكُمْ لِيُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ فَهَلْ أَنْتُمْ شَاكِرُونَ؟» و ساختن زره را به خاطر شما به او آموختیم تا شما را در جنگ‌هایتان از آسیب حفظ کند. آیا شما شکرگزار هستید؟ در این آیه، خلاقیت و نوآوری حضرت داود علیه السلام در ساختن زره (که علم آن از جانب خداوند بود) به سبب انگیزه تأمین نیاز و کاهش تنش در جنگ‌ها (لِيُحْصِنَكُمْ مِنْ بَأْسِكُمْ) طرح شده است.

همچنین در آیات ۹۴ الی ۹۸ سوره کهف، خلاقیت و نوآوری ذوالقرنین را در ساختن سد، به‌عنوان مانع در برابر یاجوج و ماجوج به سبب انگیزه تأمین نیاز و کاهش اضطراب و نگرانی مردم آن منطقه طرح شده است. به عبارت دیگر، خلاقیت ذوالقرنین نتیجه فعل و انفعال متقابل او با محیط و نیازها و تنش‌های برخاسته از آن عنوان شده است. بنابراین، می‌توان بیان داشت که انگیزه، نقش بسیار مهمی در خلاقیت‌ها و نوآوری‌های انسان ایفا می‌کند و طبق تصریح آیات و روایات مزبور، این انگیزه از نوع تأمین نیاز و کاهش تنش است. به عبارت دیگر، انگیزه اصلی خلق هر محصول خلاقانه در جهت تأمین نیازهای فردی، اجتماعی و محیطی است. نیز انسان در

هر عصر، آنچه را نیاز داشته، ساخته است و هر روز که دامنه‌های نیازهای او گسترده‌تر شده، متناظر با آن، خلاقیت‌ها و نوآوری‌هایش گسترش یافته است، و اگر در محتوای هر یک از محصولات خلاقانه بیندیشیم آن را تابعی از نیازهای آن عصر به آن شیء یا آن ایده خواهیم یافت.

۵. از دیدگاه اسلامی، خلاقیت انسانی برخلاف خلاقیت خداوند، همیشه مسبوق به الگویی قبلی است. این الگوی پیشینی ممکن است در موجوداتی باشد که در اطراف وی وجود دارند (طبیعت)، و ممکن است در مصنوعات و ایده‌های انسان‌های دیگر باشد. افراد خلاق از این پدیده‌ها و مصنوعات و ایده‌ها الگو می‌گیرند و این الگوها را در خلق پدیده‌ها و ایده‌های جدیدتر و یا در کشف مسائل جدید به کار می‌برند.

امام علی علیه السلام در خطبه ۱۹۱ می‌فرماید: «مبتدع الخلاق بعلمه ومُشبههم بحكمه، بلا اقتداء ولا تعلیم، ولا احتذاء لِمثالِ صانعِ حكيم»؛ او با علم خویش، آفریدگان را پدید آورده و با فرمان خود، موجودات را آفریده است، بی‌آنکه از کسی پیروی کند و یا بیاموزد و یا از طرح حکیم دیگری الگو گیرد (نهج البلاغه، ۱۳۸۷، ص ۳۷۶).

همچنین حضرت در خطبه ۱۵۵ می‌فرماید: «خَلَقَ الخَلْقَ علی غیر تمثیل ولا مشوره مُشیر ولا معونه مُعین...»؛ پدیده‌ها را بیافرید، بی‌آنکه از نمونه‌ای الگو گیرد و یا با مشاوری مشورت کند و یا از قدرتی مدد گیرد (همان، ص ۲۸۶).

حضرت در بیان دیگری می‌فرماید: «كُلُّ صانعِ شَیْءٍ فَمِنْ شَیْءٍ صَنَعَ، واللّٰه لا مِنْ شَیْءٍ صَنَعَ ما خَلَقَ»؛ هر کس چیزی بسازد آن را از چیزی دیگر ساخته است، اما خداوند آنچه را ساخته از چیزی نیافریده است (محمدری شهری، ۱۳۷۹، ج ۳، ص ۴۳۰).

با نظر به سخنان حضرت امیر علیه السلام می‌توان این نظریه را از دیدگاه اسلامی مطرح کرد که برای هر دستاورد خلاقانه‌ای همواره پیش‌گامانی وجود داشته و به عبارت دیگر، در تمام نمونه‌های خلاقیت، مشاهده شده است که افکار جدید از گذشته نشئت گرفته و یا در ارتباط با آنچه از قبل بوده، تغییر، توسعه و تکامل یافته و پایه و اساس بسیاری از خلاقیت‌های بشری الهام‌یافته از نظام خلقت (طبیعت) است.^۱ البته این نظریه به معنای آن نیست که نحوه شکل‌گیری آثار خلاقانه به‌طور مطلق، در استمرار با آثار و ایده‌های گذشتگان صورت گرفته و هیچ عنصر فکری خودانگیزخته و خودافزوده‌ای بر آن اضافه نشده، بلکه به معنای آن است که الگوها و ایده‌های متقدمان با جزئیات و ابعاد بیشتر و متفاوت‌تری مورد مذاقه شخص خلاق قرار گرفته و مبتنی بر الگوهای پایه، از طریق

آنچه «تشابه» خوانده می‌شود، آن الگوها تعمیم یافته و الگوهای نو و بدیعی در موقعیت‌های جدید ساخته می‌شود. تاریخ دستاوردهای علمی و هنری خود بیانگر این ادعاست. برای مثال، اختراع موتور جیمز وات مبتنی بر الگوی ماشین نیوکامن صورت گرفت، و یا ساختار ماریپیچی مولکول DNA، که توسط واتسون و کریک کشف شد، مبتنی بر الگوی پیشین ماریپیچ آلفای پاولینگ صورت گرفت، و یا اختراع هواپیما توسط برادران رایت از الگوی ناموفق هواپیمای دوباله اکتاو چانت الگوگیری شد و آن هم از خلقت پرندگان (دانشنامه آزاد، ویکی پدیا). همچنین در خلاقانه‌ترین آثار هنری نیز می‌توان شواهدی مبنی بر مؤلفه الگوگیری آورد.

۶. انسان برای تحقق ایده‌های خلاقانه خود، نیازمند آن است که به پدیده‌ها، اشیا و مخلوقات عالم تا حدی احاطه و تسلط پیدا کند و آنها را تسخیر و استخدام نماید و به نحوی برای جلب منفعت و مصلحت متناظر با شأن خلیفه‌اللهی خود، در آنها دخل و تصرف کند؛ چنان‌که خداوند می‌فرماید:

«وَسَخَّرَ لَكُم مَّا فِي السَّمَاوَاتِ وَمَا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا مِّنْهُ» (جاثیه: ۱۲)؛

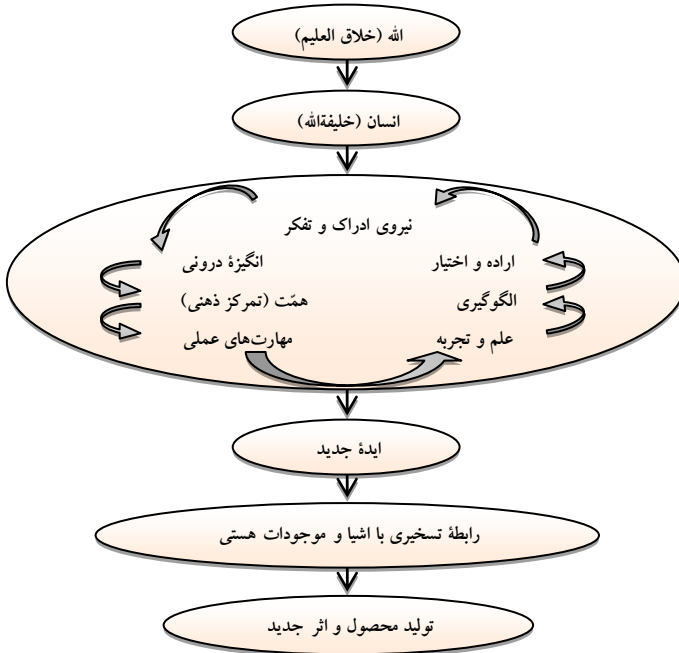
«خَلَقَ لَكُم مَّا فِي الْأَرْضِ جَمِيعًا» (بقره: ۲۹).

از آیات مزبور استفاده می‌شود که خدای تعالی برای انسان سنخی از وجود اختیار کرده که قابل ارتباط با تمامی اشیا عالم (به معنای اعم آن) است و می‌تواند از هر چیزی استفاده کند، چه از راه اتصال به آن چیز و چه از راه وسیله قرار دادن برای استفاده از چیزهای دیگر. از این راه‌هاست که به ابتکارات و خلاقیت‌های عجیبی در علم، صنعت و هنر دست می‌یابد و راه‌ها و اندیشه‌های باریکی برای تسخیر و استخدام اشیا خلق می‌کند. در نهایت، برای اینکه خلاقیت به منصه ظهور برسد، باید «رابطه تسخیری انسان با اشیا و موجودات عالم» برقرار گردد تا انسان بتواند در اشیا هستی دخل و تصرف کند و از آن برای تأمین نیاز، جلب منفعت و دفع مضرت استفاده نماید.

۷. در نهایت، بنابر مجموع مطالب بیان شده، می‌توان تعریفی از ماهیت خلاقیت در دیدگاه اسلامی ارائه کرد و آن عبارت است از اینکه:

«خلاقیت فرایندی شناختی، انگیزشی و مهارتی است که منجر به تولید ایده یا اثری جدید - که محصول رابطه تسخیری انسان با اشیا و موجودات عالم است - در جهت شأن خلیفه‌اللهی انسان مختار می‌گردد». با نظر به تعریف مزبور و ساختاری که در فرایند خلاقیت از آیات و روایات استنباط گردید، می‌توان شبکه معنایی خلاقیت را با عناصر مرتبط با آن در یک نمودار به شکل ذیل نشان داد:

شکل (۱): نمودار ماهیت خلاقیت



نتیجه‌گیری

با نظر به اینکه از مهم‌ترین فعالیت‌های فلسفهٔ تعلیم و تربیت، تحلیل مفاهیم و مسائل تربیتی است و «خلاقیت»، یکی از مهم‌ترین مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت است، نوشتار حاضر کوشید با بررسی منابع اسلامی، تحلیلی از ماهیت خلاقیت ارائه دهد و تلاش کرد «دیدگاه اسلامی خلاقیت»، به‌عنوان نظریه‌ای رقیب و نسبتاً جامع، در کنار دیگر نظریه‌ها مطرح گردد. در یک جمع‌بندی نهایی، می‌توان به اختصار، گزاره‌های ذیل را در خصوص ماهیت خلاقیت نتیجه گرفت:

۱. در دیدگاه اسلامی، خلاقیت انسان در ظل و ذیل خلاقیت الهی معنا می‌یابد و انسان به‌عنوان خلیفهٔ الله برای انجام وظایف جانشینی خود، دارای استعداد و توانایی خلاقیت است؛ زیرا جانشین خدا منطقیاً باید شباهت‌هایی با خدا داشته باشد، و دست‌کم نشانهٔ وجود خلافت الهی و خداگونگی در انسان، آن است که وی نیز مانند خداوند، قدرت بر آفرینشگری داشته باشد. اما در دیدگاه غربی، بجز نظریهٔ «خلاقیت به‌عنوان الهام الهی»، خلاقیت انسان منقطع و بریده از خداوند مطرح شده و بر خلاقیت فردی تأکید شده است.

۲. در دیدگاه اسلامی، خلاقیت نه از جنس الهام است (نظریه ۱) که به عنوان نیرویی فراتر از توانایی انسان و به عنوان امداد الهی مطرح باشد و نه از جنس نبوغ (نظریه ۲) که مختص افراد خاص و نابغه باشد، بلکه به عنوان استعدادی فطری است که در همه انسان‌ها وجود دارد و بخشی از توانایی نفس انسان تلقی می‌شود؛ زیرا نفس ناطقه انسان از سنخ عالم ملکوت است و ملکوتیان قدرت و توانایی بر ایجاد، ترکیب و تصرف در صور عقلی و صور مادی دارند.

۳. در دیدگاه اسلامی، خلاقیت بار ارزشی دارد و یک فرایند هدف‌دار و جهت‌دار است و جهت آن تسخیر و تصرف اشیا و موجودات هستی برای تأمین نیاز و جلب منفعت و مصلحت متناظر با شأن خلیفه‌اللهی انسان است و در نتیجه، هر خلاقیتی که در جهت تحقق بخشی مصالح و منافع فردی و اجتماعی شأن خلیفه‌اللهی انسان نباشد به صرف تازگی و نو بودن، نمی‌تواند ارزشمند و قابل قبول باشد، در حالی که در نظریه‌های غربی، خلاقیت عاری از هرگونه بار ارزشی است.

۴. از نظریه‌های غربی، که مبین انگیزه و خاستگاه خلاقیت بوده‌اند، برخی انگیزه اصلی خلاقیت را «خودشکوفایی» می‌دانند (نظریه ۷) و برخی انگیزه خلاقیت را رفع تنش و اضطراب‌های بخش ناخودآگاه ذهن (نظریه ۵)، و برخی عامل و انگیزه خلاقیت را تسلط بر محیط و پذیرش تجربه‌های محیطی (نظریه ۶). اما در دیدگاه اسلامی، انگیزه اصلی خلاقیت عموماً، در جهت تأمین نیازهای فردی، اجتماعی و محیطی و تنش‌های درونی برخاسته از آن عنوان شده است. از این‌رو، انگیزه خلاقیت‌های ما تابعی از توسعه نیازهای ماست.

۵. دیدگاه اسلامی خلاقیت نسبت به دیدگاه‌های رقیب، جامعیت بیشتری دارد و ابعاد بیشتری از خلاقیت را دربر گرفته است و یک‌بعدی‌نگری نظریه‌های نه‌گانه مطرح شده را ندارد.

۶. خلاقیت در دیدگاه اسلامی، به معنای «به وجود آوردن چیزی نو که ماهیتی اصیل و نو داشته باشد» مطرح می‌شود. اما آن پدیده و ایده نو می‌تواند از سازمان‌دهی دوباره آنچه می‌دانیم و یا آنچه را توسط دیگران از قبل، اندیشیده شده و یا در هستی پدید آمده، الگو گرفته باشد، یا در ارتباط با آنچه از قبل بوده، توسعه و تکامل یافته و در موقعیت و شرایط دیگر، صورتی جدید و متفاوت یافته باشد. از این نظر، می‌توان گفت: با نظریه «تداعی‌گروی» شباهت دارد. همچنین در دیدگاه اسلامی، نظام خلقت (طبیعت) به‌عنوان پایه و اساس همه یا - دست‌کم - بسیاری از خلاقیت‌های بشری تلقی شده است.

۷. خلاقیت در دیدگاه اسلامی، فرایندی صرفاً ذهنی و محدود به ذهنیات نیست، بلکه می‌تواند و باید به شکلی در جهان خارج تحقق یابد و منجر به خلق اثری جدید شود.

۸. در دیدگاه اسلامی، بین خلاقیت و علم، قرابت مفهومی وجود دارد و به تقدم علم بر خلاقیت تصریح شده است، به گونه‌ای که بدون زمینه علم و آگاهی در حیطه یک موضوع، نباید انتظار خلاقیتی داشت.
۹. در دیدگاه اسلامی، نیروی ادراک و تفکر - که اعم از ادراکات حسی، خیالی و عقلی است - ماهیت بنیادین هر فرایند خلاقانه‌ای را تشکیل می‌دهد.
۱۰. در دیدگاه اسلامی، هر فرایند خلاقانه مبتنی بر اراده و اختیار فرد خلاق است.
۱۱. در دیدگاه اسلامی، عمل خلاقانه مستلزم تمرکز و توجه همه قوای ذهنی است که تحت عنوان «همت» از آن نام برده شده است.
۱۲. در دیدگاه اسلامی، تولید هر محصول خلاقانه مستلزم داشتن مهارت‌های عملی ظریف و دقیق در حیطه آن عمل است.

پی‌نوشت‌ها

۱. «اراده»: اسمی است برای تمایل نفس به چیزی که حکم و فرمان انجام دادن و یا انجام ندادن در آن چیز باشد و اینکه سزاوار است بشود یا نشود تا اراده آزاد و خواست نفسانی، یکی از آن دو امر را برگزیند. اگر واژه «اراده» در خداوند به کار رود، مراد حکم و نتیجه و پایان آن است، نه تمایل و خواست نفسانی به مبدأ و آغاز چیزی، که او متعالی است از معنای دل‌بستن و تمایل (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۱۲۰). در هر عمل آدمی، سه پدیده اراده، تصمیم و اختیار (نظارت و تسلط «من») به‌طور مسلم دخالت می‌ورزند و تعیین مرز حقیقی میان اراده و اختیار، امکان‌ناپذیر است؛ زیرا «من» در حال تسلط و نظارت، که جلوه‌گاه اختیار می‌باشد، اراده را تحت کنترل خود، هدایت و رهبری می‌نماید (جعفری، ۱۳۹۰، ص ۱۳۳ و ۷۸).
۲. در معنای «همت»: «هم» عبارت است از آنچه فرد به آن آهنگ کند یا فکرش برای انجام آن دور زند (بستانی، ۱۳۷۵، ص ۹۶۳). همت در معنای مشابه دیگر، عبارت است از توجه و تمرکز شدید فکر بر چیزی که قصد خلق یا ایجاد آن را دارد (ابن عربی، ۱۳۸۵، ص ۳۸۲). چنان‌که ابن عربی در عبارتی روشن‌تر می‌گوید: «والهمة لا تفعل إلا بالجمعیة التي لا تُسَمَّعُ لِصاحبها إلی غیر ما أُجْتَمَعُ علیه». وی در بیانی صریح، خلاقیت را متوجه همت عارف می‌کند: «العارفُ یَخْلُقُ بِالْهَمَّةِ ما یَکُونُ لَهُ وُجُودٌ خَارِجٌ مَحَلٌّ الْهَمَّةِ؛ عارف با همت خود چیزی را که در خارج از محل همت، وجود دارد می‌آفریند (همان، ص ۶۶۳).
۳. «أنشاء» از ماده «إنشاء» به معنای ایجاد و آفرینش است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۱۰۱).
۴. «رویه» عبارت است از اندیشیدن و تفکر در چیزی و برگرداندن تصور آن چیز به میان خاطرات نفسانی برای کسب نظر و اندیشه صحیح (راغب اصفهانی، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۱۳۰).
۵. «أجال» از ماده جولان به معنای حرکت کردن و به گردش درآمدن است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۵، ج ۱، ص ۱۰۱).
۶. در روایات بسیاری به مشاهده و دقت در نظام طبیعت فراخوانده شده که دقت و مداخله در هر یک از آنها موجب بروز خلاقیت و نوآوری‌هایی در زندگی بشر خواهد شد. برای مثال، امام صادق علیه السلام در بیانات مفصلی به مفضل می‌فرماید: «ای مفضل، تأمل کن در جسم پرندگان، که چون حق تعالی مقدر فرمود که در هوا پرواز کند، جسمش را سبک آفریده و خلقتش را مندرج و در هم گردانیده... سینه‌اش را باریک و تند گردانیده که هوا را به آسانی بشکافد به هیبتی که سینه کشتی را می‌سازند برای شکافتن آب، و در بال و دمش پره‌های دراز محکم آفریده که آلت پرواز وی می‌باشد...» (مجلسی، ۱۳۷۹، ص ۱۴۲).

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۸۷، ترجمه محمد دشتی، تهران، آستان قدس رضوی.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، سند مشهد.
- ابن عربی، محمدبن علی، ۱۳۸۵، *فصوص الحکم*، ترجمه صمد موحد، تهران، کارنامه.
- استرنبرگ، رابرت، ۱۳۹۰، *تدریس در جهت هوش موفق*، ترجمه فرشته چراغی و همکاران، تهران، دانشگاه تربیت معلم.
- _____، ۱۳۹۳، *روان‌شناسی شناختی*، ترجمه سیدکمال خرازی و الهیه حجازی، تهران، سمت.
- افروز، غلامعلی و کامبیز کامکاری، ۱۳۸۷، *مبانی روان‌شناسی هوش و خلاقیت*، تهران، دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۷، *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*، ج ۱، تهران، علمی فرهنگی.
- بستانی، فواد افرام، ۱۳۷۵، *فرهنگ ابجدی*، تهران، اسلامی.
- پیرخانفی، علیرضا، ۱۳۸۷، *پرورش خلاقیت*، تهران، هزاره ققنوس.
- جعفری، محمدتقی، ۱۳۹۰، *جبر و اختیار*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- حسینی، افضل‌السادات، ۱۳۸۸، *ماهیت خلاقیت و شیوه‌های پرورش آن*، مشهد، آستان قدس رضوی.
- خامنه‌ای، سیدمحمد، ۱۳۸۱، «خلاقیت / خلافت انسان در فلسفه و عرفان اسلامی»، *خردنامه صدرا*، ش ۲۸، ص ۱۲-۵.
- دوبونو، ادوارد، ۱۳۶۴، *تفکر جانبی*، ترجمه عباس بشارتیان، تهران، چاپخانه فرهنگ.
- راجرز، کارل، ۱۳۶۹، *درآمدی بر انسان شدن*، ترجمه قاسم قاضی، تهران، دانشگاه آزاد اسلامی.
- راغب اصفهانی، حسین‌بن محمد، ۱۳۷۴، *المفردات فی الفاظ القرآن*، ج ۱، ۲ و ۳، تهران، مرتضوی.
- شریعتمداری، علی، ۱۳۸۷، *روان‌شناسی تربیتی*، تهران، امیرکبیر.
- شریف کاشانی، حبیب‌الله، ۱۳۸۹، *خواص و مفاهیم اسماء الله الحسنى*، ترجمه محمدرسول دریایی، تهران، صائب.
- شکرکن، حسین و دیگران، ۱۳۸۸، *مکتب‌های روان‌شناسی و نقد آن*، ج ۱ و ۲، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- صائنی، محمداسماعیل، ۱۳۹۱، *تفسیر موضوعی قرآن کریم*، زنجان، قلم مهر.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۸۰، *المیزان*، مجموعه ۲۰ جلدی، ج ۱، ۱۹ و ۱۵، ترجمه موسوی همدانی، قم، اسلامی.
- فیشر، رابرت، ۱۳۸۶، *آموزش تفکر به کودکان*، ترجمه مسعود صفیای مقدم، تهران، رسش.
- قرشی، علی‌اکبر، ۱۳۷۱، *قاموس قرآن* (۷ جلدی)، تهران، دار الکتب اسلامی.
- کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۳۴۸، *اصول کافی*، ترجمه جواد مصطفوی، تهران، فرهنگ اهل بیت علیهم‌السلام.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳، *بحار الانوار*، بیروت، مؤسسه الوفاء.
- _____، ۱۳۷۹، *توحید مفضل*، ترجمه علامه مجلسی، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- محمدری‌شهری، محمد، ۱۳۷۹، *میزان الحکمه*، ج ۳ و ۲، ترجمه رضا شیخی، قم، دار الحدیث.

مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۵، پیام امام امیرالمؤمنین علیه السلام، ج ۱، تهران، دار الکتب الاسلامیه.

ملاصدرا (صدرالمتألهین شیرازی)، ۱۳۹۲، حکمت متعالیه در اسفار اربعه، ج ۱/۱، ترجمه محمد خواجوی، تهران، مولی.

_____، ۱۳۹۲، اسرار الآیات، ترجمه محمد خواجوی، تهران، مولی.

میلر، جی‌پی، ۱۳۹۱، نظریه‌های برنامه درسی، تهران، سمت.

نلر، جورج. اف، ۱۳۶۹، هنر و علم خلاقیت، ترجمه سیدعلی اصغر مسدد، شیراز، دانشگاه شیراز.

Gaut, Berys (2010). The philosophy of Creativity. philosophy compass, (5/12), 1034 – 1046.

<https://fa.wikipedia.org>.

Kook, P. (1998). Best Practice Creativity. England: Gower publishing.

Streberg, Robert; Niu, Weihua (2006). The philosophical Roots of Western and Eastern conceptions of creativity. Journal of Theoretical and Philosophical, vol 26, 18_ 38.

Webster, Noah(2014). Merriam_ Webster Collegiate Dictionary. Eleventh Edition.

ملاک‌های هدف‌گذاری در تعلیم و تربیت با محوریت فطرت انسان

as.tosi@yahoo.com

mjzarean@gmail.com

rahnama@qabas.net

ک. اسدالله طوسی / استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

محمدجواد زارعان / دانشیار جامعه المصطفی العالمیه

سیداحمد رهنمایی / دانشیار گروه علوم تربیتی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۳۹۴/۶/۵ - پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۲۷

چکیده

مقاله حاضر درصدد پاسخ به این پرسش است که برای ترسیم اهداف تربیتی در فرایند تربیت مبتنی بر فطرت، چه معیارهایی لازم است؟ روش پژوهش «توصیفی» و «استنتاجی» است. فطرت انسان «آفرینش ویژه‌ای» است که منحصرأز آن او و وجه امتیاز او از دیگر موجودات است. انسان با مجموعه‌ای از استعدادهای فطری و غیرفطری، موضوع تربیت است که با شکوفایی این استعدادها، در فرایند تربیت به بالاترین کمال ممکن دست خواهد یافت. هدف نهایی در تربیت فطرت‌محور، دستیابی به بالاترین نقطه کمال انسانی یا درک «مقام عنداللهی» یا «رضوان الهی» است. علاوه بر این، فرایند تربیت شامل مراتب و مراحل همراه با اهداف مشخصی است که تحقق این اهداف برای تحقق هدف نهایی ضروری است. برای هدف‌گذاری در فرایند طولانی تربیت، معیارها و شاخص‌هایی لازم است که از جمله مهم‌ترین این معیارها عبارت است از: «توجه به نوع و غایت آفرینش انسان»، «انطباق با اهداف زندگی»، «توجه به استعدادهای فطری و غیرفطری انسان»، «توجه به قابلیت کشف اهداف تربیتی فطری»، «برانگیزاننده و محرک بودن اهداف فطری»، «تناسب و هماهنگی بین اهداف فطری و فرایند تربیت و اولویت‌ها»، «توجه به معیار بودن اهداف فطری برای ارزیابی فرایند تربیت».

کلیدواژه‌ها: فطرت، تربیت، هدف تربیتی، ملاک تعیین هدف تربیتی.

مقدمه

انسان در فرهنگ قرآن کریم، علاوه بر بعد ظاهری و جسم مادی‌اش، دارای بعد دیگری است (مؤمنون: ۱۴؛ سجده: ۹-۷)، که حقیقت پیچیده‌ای است و به نام‌ها و تعابیر گوناگونی، از جمله آفرینش ویژه الهی یا فطرت الهی و خداآشنای انسان، از آن یاد می‌شود (روم: ۳۰)؛ بعدی که مستعد توانمندی‌های روحی فوق‌العاده‌ای است و اصالت، حقیقت و انسانیت انسان به آن است. انسان بر اساس دو بعدی بودن خلقتش، در عمل نیز مستعد دستیابی به دو جایگاه متفاوت است. او به بیان قرآن، درحالی که مستعد دست آوردن برترین مقام‌ها، نظیر جایگاه خلیفه‌اللهی (بقره: ۳۰؛ انعام: ۱۶۵)، توانایی تسخیر جهان (بقره: ۲۹؛ جاثیه: ۱۳)، جایگاهی برتر از فرشتگان (نجم: ۹-۷) بوده و صاحب اراده آزاد و قدرت‌گزینش و مسئولیت‌پذیری است (احزاب: ۷۲؛ انسان: ۳-۲)، در عین حال، گاه از چهارپایان پست‌تر شده، به «اسفل سافلین» سقوط می‌کند! (اعراف: ۱۷۹؛ فرقان: ۴۴؛ تین: ۶-۴)

وجود توانمندی‌های به ظاهر متضاد و ناهماهنگ در انسان، مؤید ابهام و پیچیدگی حقیقت انسان است؛ مسئله‌ای که ریشه شدت گرفتن بحران تعلیم و تربیت در جهان بوده و تقریباً همه مکاتب تربیتی را به خود مشغول داشته است؛ زیرا این مکاتب در حقیقت، نمی‌دانند با چه موضوعی سروکار دارند و به دنبال تربیت چه موجودی هستند و هدف اصلی از تربیت او چیست؟ به همین سبب، مقاله بر آن است تا گوشه کوچکی از این معضل بزرگ در حوزه تعلیم و تربیت را برای پیدا کردن راه حل بررسی کند. برای حل این معضل انسانی-تربیتی، راهی جز مطالعه و بررسی بعد اصیل و حقیقی انسان، یعنی فطرت الهی او، نیست. به نظر می‌رسد اگر این بعد انسان به‌خوبی بررسی شود، فهم اینکه تربیت انسان به دنبال چه هدفی است و چگونه این هدف محقق می‌شود، قدری آسان‌تر خواهد بود.

«فطرت» واژه‌ای صرفاً قرآنی است و مناسب‌ترین راه مطالعه و بررسی آن، تکیه بر منبع وحیانی و کمک گرفتن از منابع تفسیری است. انتخاب این رویکرد به سبب اتصال به منابع متقن وحیانی و پشتوانه بنیان‌های عقلی مستدل و تأیید شواهد تجربی (گروهی از نویسندگان زیر نظر آیت‌الله مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۶۵)، نسبت به دیگر رویکردها، کامل‌تر و مطمئن‌تر است و ما را به شناخت صحیح‌تری نسبت به انسان می‌رساند. بر پایه این شناخت، ضمن روشن شدن نقطه اوج و هدف نهایی از تربیت و سازندگی انسان، به‌عنوان مربی و در مقام تربیت، برای مراحل و مقاطع گوناگون تربیتی، اهداف مشخصی را می‌توان با رعایت معیارهای خاص ترسیم کرد. به این منظور، ابتدا برخی مفاهیم کلیدی، به‌ویژه «فطرت» بررسی شده، سپس ضمن بیان مقصود از هدف تربیتی در تعلیم و تربیت با محوریت فطرت الهی انسان، معیارها و شاخص‌های تعیین و ترسیم هدف بررسی خواهد شد.

فطرت

«فطرت» واژه‌ای عربی^۱ است و مباحث آن اول بار در قرآن مطرح شده و پیش از قرآن، سابقه‌ای از آن در دست نیست (جوادی آملی، ۱۳۷۶، ج ۱۲، ص ۶۸)؛ حقیقت پیچیده‌ای است که به قولی، تعریف حقیقی آن غیرممکن است (همان، ص ۲۶). ریشه لغوی واژه «فطرت»، «فَطَرَ» به معنای شکافتن، ابداع و آفرینش است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۴، ص ۶۴۰؛ طریحی، ۱۳۷۵، ج ۳، ص ۴۳۸؛ فراهیدی، ۱۴۰۵، ج ۷، ص ۴۱۸؛ مصطفوی، ۱۳۶۸، ج ۹، ص ۱۱۱). در آیات قرآن (شوری: ۱۱؛ یوسف: ۱۰۱؛ زمر: ۴۶؛ انعام: ۱۴ و ۷۹؛ ابراهیم: ۱۰؛ فاطر: ۱؛ روم: ۳۰؛ اسراء: ۵۱؛ طه: ۷۲؛ هود: ۵۱؛ یس: ۲۲؛ زخرف: ۲۷؛ انبیاء: ۵۶) نیز «فاطر» از اسماء الهی و به معنای «آفریدگاری است که موجودات را بدون سابقه قبلی آفریده است» (طریحی، ۱۳۷۵، ص ۴۳۸). همچنین واژه «فطرت» به سبب ساختار صرفی خاص (بر وزن «فِعْله»)، بر کیفیتی خاص از معنای اولیه «فطر»، یعنی «آفرینش ویژه» دلالت دارد. براین اساس، «فطرت الهی در انسان»، به معنای آفرینش انسان به گونه‌ای نو و بی سابقه است^۲ و شاید تعبیر «ثُمَّ أَنْشَأْنَاهُ خَلْقًا آخَرَ» اشاره به همین است (مؤمنون: ۱۴-۱۲). بر همین اساس، برخی مفسران قرآن «فطرت» را مصدر نوعی از «فطر» و به معنای نوعی ویژه و جدید از ایجاد می‌دانند (طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۶، ص ۱۷۸؛ مصباح یزدی، ۱۳۶۵، ص ۲۶) و همه اختلاف نظرها در معنای فطرت نیز حول محور همین کیفیت و نوع ایجاد است.^۳ همچنین به بیان مرحوم علامه طباطبایی، همه انواع مخلوقات الهی دارای فطرت به معنای عام هستند.^۴ ولی ایشان درباره فطرت انسان، پس از مقدمه‌های طولانی، بیانی دارند که می‌توان آن را به اختصار چنین توصیف کرد: «آفرینش تکوینی ویژه‌ای برای انسان که دقیقاً مبتنی و منطبق با تشریح الهی است»، و برای حرکت تدریجی و مبتنی بر دستورات دین در همه ابعاد و زمینه‌های لازم، در مسیری مشخص و به سوی مقصدی معین، یعنی رسیدن به منتهای کمال انسانی، که تأمین‌کننده سعادت انسان است، مجموعه‌ای منظم و هدفمند از امکانات و دستگاه‌های روحی و جسمی را در اختیار دارد. به بیان ایشان، قرآن کریم در آیه «فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا فِطْرَتَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ اللَّهِ ذَلِكَ الدِّينُ الْقَیْمُ وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا یَعْلَمُونَ» (روم: ۳۰)، انسان را به توجه تمام‌عیار به دین دعوت کرده است که این خود، شاهد این انطباق بین خلقت تکوینی انسان و تشریح الهی است.^۵

«فطرت» به معنای خاص، یا «فطرت الهی انسان»، او را واجد امتیازاتی کرده است؛ از قبیل: «نوع و کیفیت خاصی از سیر به سوی کمال»؛ «پیچیدگی بیشتر و نیز رشد و نمو ضعیف‌تر در برخی ابعاد، در نتیجه، نیاز بیشتر به کمک و نیاز به زندگی اجتماعی و مدنیت»؛ «مجموعه‌ای از امکانات جسمی و

روحی خاص و منحصر به فرد و ادوات و ابزار ویژه برای حرکت به سوی کمال؛ «تفاوت اساسی در مرحله‌نهایی و کمال‌نهایی سیر استکمالی»؛ «قوانین، مقررات و اصول ویژه حاکم بر سیر استکمالی که از آن به «دین» یاد شده و کاملاً منطبق با همان امکانات جسمی و روحی اوست». سرانجام، فطرت الهی انسان او را به تکمیل نواقص و تأمین نیازهایش هدایت و به منافع و مضاررش آگاه (شمس: ۸-۷)، و حرکت به سوی هدف را برایش آسان می‌کند (عبس: ۲۰-۱۹). همچنین فطرت الهی انسان دارای ویژگی‌هایی برای تمیز دادن آن از امور غیرفطری است که عبارتند از:

۱. ویژه انسان است و دیگر مخلوقات از آن محرومند.

۲. همه افراد انسان - هرچند با شدت و ضعف - واجد آن هستند.

۳. خدادادی و غیراکتسابی است.

۴. غیرقابل تغییر و تبدیل است.^۶

فطریات در انسان متعدد و متنوع است و می‌توان آنها را ذیل دو عنوان «شناختی» و «گرایشی» جای داد. برخی از مهم‌ترین شناخت‌های فطری انسان عبارت است از: خداشناسی و خودشناسی فطری، آگاهی فطری به اصول اخلاقی، و آگاهی فطری به اصل «علیت». همچنین برخی از مهم‌ترین گرایش‌های فطری انسان عبارت است از: میل فطری به خود یا حب ذات، عشق و پرستش فطری خداوند، گرایش فطری به هستی و گریز از نیستی، میل فطری به خوشی و راحتی.^۷

اگرچه «طبیعت»، «غریزه» و «سرشت»، گاه به معنای «فطرت» و یا به جای آن استفاده می‌شوند، اما در حقیقت، به بعد مادی و طبیعی انسان تعلق دارند. ولی فطرت مربوط به بعد روحانی، مجرد و معنوی انسان است.^۸

انسان‌شناسی تربیتی با نگاه به فطرت

آنچه بیان شد تصویری کلی از فطرت الهی انسان بود. حال با توجه به این ویژگی الهی در آفرینش انسان، و پیش از توجه به بحث اهداف تربیتی، لازم است تا انسان‌شناسی تربیتی با نگاه به فطرت بررسی شود تا مبنایی انسان‌شناختی برای بررسی اهداف تربیتی باشد. انسان با نگاه به فطرت الهی خویش، دارای ویژگی‌های ذیل است:

۱. مخلوق خداوند^۹ و دارای آفرینشی ویژه و هدفمند است (مؤمنون: ۱۱۵؛ ذاریات: ۵۶؛

سوره‌های حجر، انبیاء، ص).

۲. فطرتاً دارای توان تربیت‌یافتگی است تا به نقطه اوج رشدیافتگی و سعادت دست یابد.^{۱۰}

۳. به دست خداوند (انعام: ۷۱ و ۹۰؛ طه: ۵۰؛ آل عمران: ۷۳)، به‌طور مستقیم و یا از طریق انبیای الهی ﷺ و شرایع تربیت می‌شود (جمعه: ۲؛ بقره: ۲۱۳؛ سوره‌های نحل و آل عمران).
۴. در حال حرکت به سوی خداوند است، اما کم و کیف این سیر فطری به دست خود اوست (انشقاق: ۶؛ بقره: ۱۵۶؛ اعراف: ۳۰؛ نحل: ۳۶).
۵. فطرتاً خداوند را می‌شناسد، اگرچه بعضاً به خداشناسی‌اش آگاهی ندارد (طباطبایی، ۱۳۸۰، ج ۵، ص ۳۴). نیز به سوی او گرایش دارد.^{۱۱} این شناخت و گرایش فطری او را به مرتبه‌ای ارتقا می‌بخشد که می‌تواند بگوید: «ما کُنْتُ اَعْبُدُ رَبًّا لَمْ اَرَهُ» و یا همه چیز را در پرتو نور او ببیند: «...بِكَ عَرَفْتُكَ وَاَنْتَ دَلَلْتَنِي عَلَيَّ».^{۱۲}
۶. یگانگی و ربوبیت خداوند را فطرتاً درک می‌کند.^{۱۳}
۷. فطرتاً عاشق خداوند است، او را می‌پرستد و متدین به دین اوست؛ زیرا انسان، حتی مشرک و ملحد، خود را دوست دارد و نسبت به هر کس و هر چیز که موجب بقای اوست نیز عشق می‌ورزد و فطرتاً خداوند را این‌گونه می‌یابد. توجه به غیرخدا و شرک و کفر، انحراف از این میل فطری است و به‌ویژه هنگام مصایب و مشکلات، حتی مشرکان و ملحدان نیز به فطرت خویش بازمی‌گردند.^{۱۴}
۸. فطرتاً وابستگی و نیاز خود به خداوند را درک می‌کند؛ زیرا فطرتاً می‌داند که هم اصل آفرینش، هم بقا و هم تأمین همه نیازهایش از ناحیه اوست (شاه‌آبادی، ۱۳۷۸، ص ۴۲۸). صراحت و فحوای آیات قرآن نیز مؤید این درک فطری اوست (فاطر: ۱۵؛ محمد: ۳۸؛ ممتحنه: ۶؛ انعام: ۱۳۳).
۹. فطرتاً به هستی گرایش دارد، از نیستی و هلاکت گریزان است و منشأ این میل فطری کمال‌گرایی اوست (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج ۷، ص ۲۶۰).
۱۰. فطرتاً به حقیقت‌جویی میل دارد؛ زیرا فطرتاً کمال‌گراست. گرایش به دانایی، ابتدا به صورت ساده و مبهم است و روز به روز گسترده و عمق آن بیشتر می‌گردد (مصباح یزدی، ۱۳۸۷، ص ۳۳؛ مطهری، همان، ص ۴۹۳).
۱۱. فطرتاً به سوی فضایل اخلاقی گرایش دارد و از رذایل گریزان است. این میل و نفرت فطری نشانه نوعی تعالی، ارزشمندی و امتیاز در اوست. سعادت‌طلبی و میل به حسن عاقبت (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۳۰؛ طباطبایی، ۱۳۶۲، ج ۱۲، ص ۱۷؛ ج ۶، ص ۲۷۶ و ۲۷۷؛ ج ۹، ص ۵۶-۵۳؛ ج ۱۸، ص ۱۸۶)، گرایش به خیر و پاکی و تفر و دوری از شرور، گرایش به عدل و تفر از ظلم (مصباح یزدی، همان، ج ۱، ص ۱۲۰؛ جعفری، ۱۳۸۹، ص ۲۰۳)، و میل به حق و پیروی از حق (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۴۹۹؛ جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۴۲؛ طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۰، ص ۷۹)، از جمله مصادیق گرایش‌های فطری به فضایل اخلاقی است (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۴۹۵).

۱۲. فطرتاً میل به زیبایی دارد؛ زیرا کمال‌خواه است (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۴۹۸؛ موسوی خمینی، ۱۳۷۴، ص ۱۸۳).

۱۳. فطرتاً میل به آزادی دارد، خواهان جریان یافتن خواست و اراده‌اش در امور عالم و متغیر از هر محدودیتی است. البته قرآن کریم اجرای تمام خواست‌ها و اراده انسان را در فضایی فراتر از عالم دنیا و به دور از هر نوع محدودیت و تراحم، شدنی می‌داند (موسوی خمینی، ۱۳۷۴؛ شاه‌آبادی، ۱۳۷۸، ص ۶۷).

۱۴. فطرتاً خود را می‌شناسد. این خودآگاهی ابتدا - بعضاً - بسیار مبهم و سطحی است. نیز خود را فطرتاً دوست دارد. خودآگاهی و خوددوستی، که در افراد یکسان نبوده، با شدت و ضعف همراه است، موجب بقای حیات آنهاست (شاه‌آبادی، ۱۳۷۸، ص ۳۱۷ و ۳۲۴؛ همو، ۱۳۸۶، ص ۵۱؛ مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۳۳؛ همو، ۱۳۸۷، ص ۳۷ و ۳۹؛ مطهری، ۱۳۷۴، ص ۵۰۲، ۵۰۴ و ۵۰۸).

نکات مزبور تنها نمونه‌ای از ویژگی‌های فطری انسان است که جز در مواردی اندک، به صورت قوه و استعداد است و در فرایند رشد و پرورش به فعلیت می‌رسد.^{۱۵}

در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت الهی، انسان با این ویژگی‌های فطری موضوع تربیت است. اهمیت این مبحث برای آن است که هدف در فرایند تعلیم و تربیت ساختن و به فعلیت رساندن استعدادهاست. پس مایه اصلی تربیت انسان نیز همین امور فطری است. آگاهی از این امور و کیفیت و حد و اندازه تغییر و تبدیل و رشد و شکوفایی آن، در برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری برای فرایند تربیت انسان بسیار مؤثر است.

تعلیم و تربیت فطری

«تعلیم و تربیت»، اقدامی اختیاری و درصدد دستیابی به اهدافی است که مصادیق آن می‌تواند بر مبنای رویکردهای نظری گوناگون، متفاوت باشد (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰، ص ۳۱؛ دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۶، ص ۵). تعلیم و تربیت با محوریت فطرت، به اجمال، «فرایندی است زمینه‌ساز برای ایجاد تحول و شکوفایی تدریجی استعدادهای فطری نهفته در انسان در همه ابعاد (شناختی، گرایشی و...)، با رفع نواقص و کاستی‌ها، در جهت تحقق رشد و کمالی شایسته او». نکاتی درباره این تعریف کوتاه قابل توجه است:

۱. تعلیم و تربیت با محوریت انسان، فرایندی مستمر و تدریجی و دارای عناصر و ارکانی است که صرفاً برای مهیا کردن زمینه برای انتخاب و اراده انسان است تا خود در خویش تحول ایجاد کند، گرچه این فرایند ابتدا غیرارادی است.

۲. فرایند تربیت به صورتی هدفمند، دارای دو بعد «جسمانی» و «روحانی» است. بعد اول، یعنی «شکوفایی استعدادهای طبیعی و غریزی»، زمینه‌ساز بعد دوم، یعنی «پرورش ابعاد روحی و بارور شدن استعدادهای فطری انسان» است.

۳. به خاطر پیچیدگی و ممتاز بودن انسان، فرایند تربیت وی نیز متفاوت است. به همین سبب، خالق متعال، خود مربی و مدبر امور اوست و مناسب‌ترین برنامه تربیتی انسان را به‌وسیله پیامبران خویش ابلاغ فرموده است. این برنامه همان برنامه تربیتی دین است. شاید این ادعا دور از واقعیت نباشد که همه دین برای تربیت انسان آمده است.

۴. هدف اصلی تربیت انسان، شکوفایی استعدادهای فطری، یعنی همان بعد روحی و معنوی و بعد اصیل اوست. اما مربی باید لزوماً هر دو بعد جسمانی و روحانی او را بشناسد و آنگاه به تربیت او اقدام کند. در غیر این صورت، فرایند تربیت انسان به مقصد نخواهد رسید.

۵. در فرایند تربیت با محوریت فطرت، انسان در فرایندی تدریجی و به‌گونه‌ای جامع و هماهنگ، رو به کمال و تعالی است و قدم به قدم بر کمالات خویش می‌افزاید تا به کمال نهایی‌اش برسد.

۶. چون خداوند برای محقق ساختن اهداف بلند آفرینش انسان، توانمندی‌های بی‌شماری در ابعاد گوناگون، نظیر دینی و اخلاقی، مادی، معنوی، زیستی و بدنی، اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، و حرفه‌ای به وی عطا کرده، تربیت او در ساحت‌های گوناگون امکان‌پذیر است.

۷. انسان در مسیری که خداوند برای وی ترسیم کرده در حرکت است (بقره: ۱۵۶؛ انشاق: ۶). اما همه انسان‌ها در این سیر یکسان نیستند. موفقیت و رستگاری انسان صرفاً با سیر، به‌گونه‌ای که خداوند به‌عنوان مربی برای وی ترسیم کرده، میسر است.

۸. شکی نیست که کمال انسان در عینیت یافتن و ظهور همه استعدادهای اوست. در تعابیر قرآنی، نقطه اوج و نهایت مقصدی که انسان می‌تواند در جست‌وجوی آن برآید، به «فلاح» (رستگاری)، «فوز» (کام‌یابی) و «سعادت» (خوش‌بختی)، معروف است (بقره: ۵؛ احزاب: ۷۱؛ هود: ۱۰۸؛ قمر: ۵۴ و ۵۵؛ نساء: ۱۷۵) و در روایات^{۱۶} نیز به این حقیقت با صراحت اشاره شده است.

هدف در نظام تربیتی مبتنی بر فطرت

هدف تربیتی، به‌ویژه هدف نهایی، به یک معنا، مهم‌ترین عنصر در هر نظام تربیتی است و فرایند تربیت برای تحقق آن است. از سوی دیگر، در تعلیم و تربیت با محوریت فطرت الهی انسان، موضوع «تربیت» انسان با ویژگی‌های یادشده است و برای فرایند رشد و پرورش وی، هدفی نهایی و اهداف واسطه‌ای

خاصی منظور شده که در موارد بسیاری متأثر از فطرت الهی انسان و مبتنی بر آن است. به‌طور کلی، در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت الهی انسان، محور و هدف همه فعالیت‌های تربیتی، شکوفایی همه استعداد‌های انسان، به‌ویژه استعداد‌های فطری و تحقق مرتبه کمال در تمام ابعاد اوست که با واژه‌ها و عبارات گوناگونی نظیر «قرب الهی»، «بار یافتن به مقام عنداللهی»، «ربانی شدن»، «مرتبه کمال»، «کمال اختیاری»، و «قرب اختیاری» یاد شده است؛ زیرا وقتی انسان در فرایند صحیح تربیت قرار گیرد، به فرموده قرآن کریم، «هدایت» (فتح: ۲۰) یا تربیت خواهد شد؛ یعنی «رشد یافتگی» (بقره: ۱۸۶)، «حیات پاک» (نحل: ۹۷)، «سعادت‌مندی» (هود: ۱۰۸)، «پیروزی» (اعراف: ۶۹) و «به مقصد رسیدن» (احزاب: ۷۱)، از آثار آن است. شاید بهترین و جامع‌ترین تعبیر قرآنی، که بیان‌کننده هدف نهایی تربیت انسان است، «رضوان الهی» (حدید: ۲۷ و ۷۲) و «مقام عنداللهی» (قمر: ۵۵-۵۴)، است؛ زیرا وقتی انسان مراحل و مراتب رشد را به‌گونه‌ای صحیح طی کند، توانمندی‌هایش شکوفا شده، در جهت صحیح هدایت می‌شود، دارای حیاتی پاک و جاویدان گردیده، واجد کمالات تعبیه شده در آفرینش خود، یعنی کمال به معنای واقعی یا سعه وجودی، خواهد شد (رجبی، ۱۳۸۸، ص ۲۲۵). به سبب شدت وجود و دور شدن از نقص، به خداوند نزدیک شده، نزد او بار خواهد یافت (قمر: ۵۵-۵۴). برخی از مهم‌ترین روایات اهل بیت علیهم‌السلام نیز شرح و توصیفی از امکان دستیابی به این مقام الهی برای انسان است.^{۱۷}

معیارهای تعیین اهداف تربیتی مبتنی بر فطرت

از آن‌رو که در جریان طولانی تربیت، علاوه بر هدف نهایی، اهداف دیگری نیز مطرح است، فرایند تعیین و گزینش اهداف از مهم‌ترین بخش‌های فرایند تعلیم و تربیت بوده و عوامل بسیاری^{۱۸} در آن دخیلند. ارائه معیار می‌تواند به مثابه نقشه راه، کمکی در این جهت باشد تا مانع تشتت آراء در مقام نظر و تحیر و سرگردانی و یا انتخاب اهداف غلط و یا ناقص، در مقام عمل و اقدام تربیتی گردد. لازم به ذکر است که بر خلاف هدف نهایی، که در هر نظام تربیتی بر اساس جهان‌بینی و مبانی نظری حاکم بر آن نظام از قبل مشخص و معین است، دیگر اهداف تربیتی (واسطه‌ای و میانی)، که تحقق هدف نهایی مرسوم تحقق این اهداف است، از ابتدا چندان روشن نیست و برای مشخص ساختن آن، ضوابط و معیارهایی لازم است. اقدام به ارائه ملاک و معیار برای تشخیص و گزینش اهداف تربیتی، در منابع تربیتی دارای سابقه اندکی است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۶، ص ۷ و ۱۰). با در نظر گرفتن همه عوامل دخیل در تعیین اهداف تربیتی، معیارهای متعددی قابل شمارش است که ذیل سه عنوان کلی تر قرار می‌گیرند. اکنون معیارهای ذیل این سه محور را بررسی می‌کنیم:

الف. معیارهای مربوط به ارتباط اهداف با موضوع تربیت

چون نظام تعلیم و تربیت با محوریت فطرت و زیرساخت‌های فکری و جهان‌بینی حاکم بر آن، دارای صبغه‌ای الهی است، هماهنگی و سازگاری با این نگاه خاص به انسان، از معیارهای ترسیم اهداف تربیتی است. اکنون به معیارهایی از این سنخ برای تعیین اهداف تربیتی اشاره خواهیم داشت:

۱. **توجه به نوع و غایت آفرینش انسان:** شکوفایی استعدادها و فطری شناختی و گرایشی در انسان، که خالق متعال در آفرینش وی منظور داشته است،^{۱۹} همان هدف نهایی در تعلیم و تربیت اوست. به همین سبب، همه اهداف تربیتی باید کاملاً منطبق با غایت آفرینش انسان باشند. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت فطرت‌محور، در مقام ترسیم اهداف تربیتی باید به این مهم توجه جدی داشته باشند و مشخص سازند که اولاً، چه نوع کمالاتی برای انسان متصور است، و ثانیاً، این کمالات در چه مراحل می‌تواند و باید محقق شود.

۲. **لزوم توجه به انواع ارتباطات انسان:** انسان واجد مجموعه‌ای از ارتباطات، با خود، خالق خود و دیگر انسان‌ها و محیط پیرامون خود است.^{۲۰} نادیده گرفتن این نوع ارتباطات انسانی و ویژگی‌های آن و نیز عدم توجه به تأثیر آن در رشد و پرورش انسان و دستیابی به کمالات، فرایند تربیت وی را دچار اشکال می‌کند و نتیجه‌ای جز تربیت غلط یا بحران تربیتی نخواهد داشت. اهمیت و ضرورت توجه به ارتباطات یادشده در مقام ترسیم اهداف تربیتی دوچندان است.

۳. **توجه به وابستگی کامل انسان به خداوند:** حقیقت انسان چیزی جز وابستگی محض به خداوند نیست و منشأ این وابستگی نقص وجودی اوست. هرچه انسان به این نقص خود بیشتر واقف شود و درک بهتری از آن داشته باشد و به لوازم آن بیشتر ملتزم باشد، کامل‌تر شده، به خداوند نزدیک‌تر می‌شود.^{۲۱} فلسفه توجه به تربیت و رشد انسان نیز تحقق همین امر مهم است. توجه به این ویژگی انسان در مقام ترسیم اهداف تربیتی، ضروری است.

۴. **توجه به پیام دین اسلام درباره تربیت انسان:** دین کامل اسلام برنامه زندگی انسان و منطبق با فطرت اوست، به گونه‌ای که هیچ سستی از سنن تکوینی و هیچ حکمی از احکام تشریحی با آن تنافی ندارد (طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۸، ص ۱۲۳، ۲۲۴، ۲۳۶؛ ج ۱۶، ص ۱۷۸). به همین سبب، نظامی که عهده‌دار تربیت انسان است، نمی‌تواند نسبت به این امر مهم بی‌تفاوت باشد. شاید کمترین انتظار، توجه به این امور در ترسیم اهداف تربیتی است. به عبارت دیگر، از معیارهای ارزیابی اهداف تربیتی، درصداً انطباق آن با آن برنامه جامع، یعنی «دین الهی» است.

۵. توجه به زندگی اخروی انسان (معاد): حیات اخروی، از جمله اهداف و غایات، به‌ویژه برای حیات دنیوی انسان و از جمله اصول اعتقادی در دین اسلام است که دارای اثر سازندگی بسیاری در انسان است و در قرآن کریم، شاید بیش از همه، به این اصل اعتقادی توجه داده شده است (بقره: ۴ و ۶۲؛ احزاب: ۲۱؛ آل عمران: ۱۱۴-۱۱۳؛ نساء: ۵۹؛ مائده: ۶۹؛ مجادله: ۲۲). نیز از جمله شناخت‌های فطری، توجه به «معاد» و توجه به این حقیقت است که جای بروز و ظهور کمالات نامحدود انسان، عالم دیگری است (موسوی خمینی، ۱۳۷۴، ص ۱۸۶ و ۱۸۷؛ شاه‌آبادی، ۱۳۸۷-الف، ص ۶۷ و ۶۸؛ طباطبایی، ۱۳۶۲، ج ۷، ص ۲۶۰ و ۲۶۱). براین اساس، انتظار این است که برای ترسیم اهداف تربیتی انسان، ضمن توجه به این امر مهم، اهدافی معادمحور و در جهت زندگی اخروی انسان ترسیم شود.

۶. هماهنگی با ارزش‌های الهی و اخلاقی: انسان به مدد فطرت الهی‌اش، موجودی فوق‌العاده و برتر است و از وجوه برتری او، ارزش‌های متعالی الهی است که می‌تواند با شکوفایی استعدادهای فطری‌اش، بدان دست یازد. فرایند تربیت انسان نیز باید در جهت رساندن وی به این مقاصد عالی و ارزشمند الهی و اخلاقی باشد. واژه‌های قرآنی «رشد»، «طهارت»، «حیات طیبه»، «هدایت»، «عبادت»، «تقوا»، «قرب»، «رضوان»، «فلاح»، «تفکر و تعقل»، و «تعاون» نشان‌دهنده اهمیت قرآن کریم به احیای این ارزش‌های مثبت اخلاقی و لزوم اندراج آن در فرایند تربیت و هدایت انسان است. همچنین انسان واجد گرایش‌های منفی است که مربوط به ابعاد طبیعی و حیوانی اوست و مانع بزرگی در مقابل رشد و کمال وی است. انسان در کشاکش این دو نیروی درونی و نیز تأثیر عوامل و زمینه‌های بیرونی، می‌تواند به مراتب بالای کمال صعود و یا به پایین‌ترین مراتب حیوانی سقوط کند. به همین سبب، توجه به این ویژگی‌ها در ترسیم اهداف تربیتی، به منظور متصف شدن انسان به صفات کمال و ارزش‌های والای اخلاقی ضروری است.

۷. توجه به استعدادهای فطری و غیرفطری: «انسان» موضوع و محور تربیت است و بسیاری از استعدادهای فطری‌اش می‌تواند بر اثر تربیت غلط، از مسیر اصلی خود منحرف گشته، فاقد کارایی لازم شود. این مسئله درباره نیروها و توانمندی‌های غیرفطری و طبیعی انسان بارزتر است. در چنین حالتی، تحقق هدف نهایی تربیت نیز تحت‌الشعاع آن قرار خواهد گرفت؛ زیرا تحقق هدف متعالی تربیت منحصرأ با شکوفایی استعدادهای فطری نهفته در انسان ممکن نیست، بلکه ابعاد غیرفطری وی، که مقدمه و زمینه‌ساز شکوفایی بعدی فطری اوست نیز باید پرورش یابد. بنابراین، لحاظ کردن این مسئله و توجه به آن، در مقام ترسیم اهداف تربیتی، ضروری است.

۸. انطباق با اهداف زندگی انسان: اگرچه هدف اصلی تربیت مبتنی بر فطرت، کامل شدن انسان از طریق شکوفایی استعدادهای فطری اوست، ولی زندگی انسان دارای ابعاد گوناگون فردی و اجتماعی، دنیوی و اخروی، مادی و معنوی، جسمی و روحی، سیاسی و اجتماعی، دینی، اخلاقی، فرهنگی و... است که هماهنگ با فطرت او بوده، در هر بعدی هدفی نهفته است. موفقیت تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت، مرهون انطباق با این ابعاد به هدف تحقق کمالات انسانی مرتبط با آن، به طرز صحیح است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۶، ص ۷). برای این منظور، هر کدام از این اهداف در ابعاد یادشده، باید یک هدف تربیتی محسوب شود.

۹. متناسب با شرایط و ویژگی‌های متربی: تدریجی بودن تغییر و تحول در انسان و نیز اولویت‌بندی در تقدیم و تأخیر این تغییرات، از ویژگی‌های مشترک انسان با دیگر موجودات است. در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت، توجه به تناسب اهداف تربیتی با این ویژگی‌ها، معیار خوبی برای ترسیم اهداف تربیتی است. همچنین توجه به شرایط و موقعیت‌های جامعه‌ای که انسان در آن زندگی می‌کند نیز لازم است. حتی اگر هدف نهایی تربیت در جوامع گوناگون، به‌ویژه با نظر به فطرت مشترک انسان‌ها در همه جوامع، واحد باشد، اما به سبب شرایط گوناگون محیطی در جوامع متفاوت، اهداف غیرنهایی می‌تواند متغایر باشد. براین‌اساس، در ترسیم اهداف میانی، باید به این شرایط نیز توجه شود.

ب. معیارهای مربوط به اهداف

بخش دیگری از معیارهای تعیین و ترسیم اهداف تربیتی، اموری مربوط به خود اهداف تربیتی است. توجه به ویژگی‌های هدف تربیتی و ارتباط بین هدف نهایی و دیگر اهداف، هماهنگی بین اهداف، و... از جمله معیارهای لازم در این قسمت است که به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌شود:

۱. توجه به قابلیت کشفی بودن اهداف تربیتی: فرایند تربیت انسان فرایند هدفمندی است و در تعلیم و تربیت دینی، به‌ویژه در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت، هم هدف نهایی و هم برخی از اهداف غیرنهایی، از پیش مشخص است؛ زیرا چنین نظامی بر مبنای یک اعتقاد، هدفمندی آفرینش انسان به دست خالق متعال است. برنامه تربیت و هدایت انسان نیز در ضمن این تدبیر حکیمانه قرار گرفته است. البته کار مهمی که در نظام‌های تربیتی دینی انجام می‌گیرد، کشف این اهداف، از طریق مراجعه به منابع دینی و وحیانی است. با کشف این اهداف همه اقدامات تربیتی باید برای تحقق آن صورت گیرد. به همین سبب، باید به این امر مهم به عنوان یک معیار و شاخص در شناسایی و تعیین هدف تربیتی توجه شود.

۲. برانگیزاننده و محرک بودن: هر فعل اختیاری در انسان، مسبوق به قصد و نیتی است که محرک او برای انجام فعل است. انتخاب مقاصد هرچه درست‌تر و دقیق‌تر باشد، محرک بودن آن بیشتر خواهد بود. نقش اهداف تربیتی نیز محرک بودن برای اقدامات تربیتی است. در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت، هرچه هدف‌گذاری تربیتی بیشتر در جهت شکوفایی استعدادهای فطری انسان باشد، بعد محرک بودن و انگیزش آن نیز بیشتر خواهد بود؛ زیرا شکوفایی استعدادهای فطری مساوی با برطرف شدن نواقص و کامل شدن انسان است و در مبانی انسان‌شناسی فطری ثابت شد که انسان فطرتاً کمال‌گرا و گریزان از هر نوع نقصی است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۴۵؛ همو، ۱۳۸۷، ص ۴۱ و ۴۵؛ شاه‌آبادی، همان، ص ۴۶۰؛ مطهری، ۱۳۷۴، ج ۲۱، ص ۴۶۱؛ موسوی خمینی، همان، ص ۱۸۲). این خود محرک خوبی برای اقداماتی در جهت تحقق هدف تربیت است.

۳. جهت‌دهنده و هدایت‌کننده فرایند تربیت: هدف تربیتی نقطه مطلوبی است که همه با نگاه به آن در حرکت و در طلب اویند؛ چون انسان فطرتاً کمال‌جو به سوی آن نقطه کمال کشیده می‌شود. فرایند تربیت وی نیز باید در این زمینه برنامه‌ریزی گردد. در فرایند تربیت انسان، هر قدر اهداف بیشتر در جهت کمال و دور از نقص قرار گیرد، نقش جهت‌دهی و هدایتش بیشتر خواهد بود. در هدف‌گذاری تربیت، توجه به این امر ضروری است.

۴. آرمانی، اما دست‌یافتنی: غالباً هدف تربیتی، به‌ویژه هدف نهایی، یک مطلوب و آرمانی است که همه درصدد دست یافتن به آن هستند. اگرچه هدف نهایی در تربیتی مبتنی بر فطرت، نقطه کمالی است که برای انسان، کمالی بیش از آن متصور نیست و طبیعی است که دست یافتن به آن چندان آسان نخواهد بود، در عین حال، کمال انسان دارای مراتب و به حسب افراد، متفاوت است و شاید بتوان برای هر شخص کمال مشخصی را به عنوان هدف در نظر گرفت باشد که با شکوفایی تمام استعدادها، به‌ویژه توانمندی‌های فطری‌اش دست‌یافتنی خواهد بود. البته این حالت در اهداف غیرنهایی و میانی تربیتی کمی رقیق‌تر است؛ زیرا این اهداف نسبت به اهداف نهایی عملی‌تر و دست‌یافتنی‌ترند. بنابراین، در مقام هدف‌گذاری، باید تا حد امکان، هم آرمانی و ایده‌آل بودن و هم دست‌یافتنی و قابل تحقق بودن اهداف مد نظر قرار گیرد؛ به‌گونه‌ای که هیچ‌کدام فدای دیگری نگردد.

۵. ثبات و انعطاف: اگرچه هدف نهایی فرایند تربیت در هر شرایط و اوضاع و احوالی، ثابت و معین است، اما اهداف دیگر در شرایط و یا سطوح گوناگون، متفاوت و تغییرپذیر است. به عبارت دیگر، ثبات و پایداری در اهداف میانی، که به هدف نهایی نزدیک‌تر بوده و آرمانی‌ترند، نسبت به اهداف

جزئی‌تر و عملی‌تر، بیشتر است. انتخاب اهداف تربیتی جایگزین مرحله‌ای کردن برخی اهداف تربیتی، و در نظر گرفتن اهداف متفاوت برای یک سطح یا یک مقطع اما با شرایط متفاوت، تدابیری برای منعطف نشان دادن اهداف میانی و واسطه‌ای در فرایند تربیت است. در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت، با وجود ثبات هدف نهایی، تاکتیک‌های منعطف تغییرپذیری نیز در کیفیت تحقق اهداف میانی باید در نظر باشد تا تحقق اهداف نهایی‌تر و در نتیجه، هدف نهایی را میسر سازد.

۶. هماهنگی، انسجام و ترتب بین اهداف: از آن‌رو که فلسفه وجودی اهداف غیرنهایی، مهیا ساختن زمینه‌ها برای تحقق هدف نهایی است، انسجام و هماهنگی بین هدف نهایی و دیگر اهداف واسطی ضروری است. همچنین هر مرحله و مقطعی از فرایند تربیت نیز دارای هدف است، و اتمام هر مرحله یا مقطعی از فرایند تربیت منوط به تحقق هدف تربیتی در همان مرحله است. بنابراین، علاوه بر لزوم هماهنگی و تناسب اهداف میانی با هدف نهایی، بین اهداف میانی نیز باید هماهنگی وجود داشته باشد. هماهنگی بین اهداف تربیتی در این مراحل، توجیه‌کننده هماهنگی و تناسب بین مراحل تربیتی است. براین اساس، در تعیین و ترسیم اهداف تربیتی، باید این ملاک نیز مد نظر باشد.

توجه به ارتباط سلسله مراتبی بین اهداف میانی و نیز بین آنها و هدف نهایی نکته دیگری است که نتیجه وجود این نوع ارتباط بین مراحل و مقاطع گوناگون تربیتی است. در هدف‌گذاری، باید به این امر مهم توجه شود که هدف نهایی و نقطه مطلوب آرمانی به یکباره و شتابزده قابل وصول نیست، بلکه منوط به تحقق اهداف دیگری است (شکوهی، ۱۳۶۳، ص ۴۹)؛ مثلاً، برای تحقق بالاترین نقطه کمال انسانی، یعنی شکوفایی تمام استعدادهای فطری انسان، تحقق اهداف جزئی‌تر و رفتاری‌تر مانند آموختن برخی معارف و نیز پیدا شدن برخی گرایش‌ها و دارا شدن برخی ملکات اخلاقی ضروری است و برای کسب این اهداف نیز واجد مراتب پایین‌تر بودن لازم است؛ یعنی برای تحقق یک هدف آرمانی و مطلوب مهم‌تر، باید برخی اهداف جزئی‌تر محقق شود. به همین سبب، در مقام ترسیم اهداف تربیتی، ناظر بودن این اهداف به هم و ارتباط سلسله مراتبی بین آنها نیز باید لحاظ گردد.

۷. توجه به تفاوت‌ها و اولویت‌ها: هدف نهایی در تعلیم و تربیت، پایان کار و مطلوب نهایی فرایند تربیت است. اما اهداف واسطه‌ای و میانی، گرچه خود مطلوبند، اما هنوز پس از آنها اهدافی متصور است. از سوی دیگر، استعدادهای انسانی، در یک مرتبه نیست و شکوفایی برخی از استعدادهای فطری در انسان، مقدمه و زمینه‌ای برای به فعلیت رسیدن استعدادهای اصیل‌تر و اساسی‌ترند. البته تشخیص اولویت‌ها بین هدف نهایی و دیگر اهداف تربیتی مشکل نیست، اما بین دیگر

اهداف تربیتی تشخیص اولویت‌ها کار آسانی نیست. در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت الهی انسان، این تفاوت‌ها و اولویت‌ها باید در انتخاب و ترسیم اهداف لحاظ شود.

۸. عدم تضاد و تناقض بین اهداف تربیتی: همه فرایند تربیت برای محقق ساختن هدف واحدی که همان هدف نهایی است، در تلاش است. اقتضای این فعالیت هدفمند، هماهنگی، انسجام و اقتضای این هماهنگی و انسجام، نبود هیچ‌گونه تضاد و تناقض بین اهداف تربیتی است. در غیر این صورت، هیچ‌کدام از اهداف، به‌ویژه اهداف متعالی‌تر و نهایی، به صورت صحیح و کامل محقق نخواهد شد. توجه به این امر مهم در هدف‌گذاری فرایند تربیت ضروری است (همان).

۹. توجه به تدریجی بودن تحقق اهداف: تحقق اهداف تربیتی به صورت آنی و شتاب‌زده غیرممکن است (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، همان). اساساً فلسفه وجودی اهداف میانی نیز همین امر بوده است. به همین سبب، باید با تقطیع فرایند تربیت به مقاطع و مراحل مختلف، اهداف به صورت تدریجی محقق شود. این مسئله، که منشأ اصلی آن تدریجی بودن تغییر و تحول در انسان است، به‌ویژه در اهداف بالاتر و یا هدف نهایی و نیز نسبت به برخی مراحل و مقاطع یا بعضی از افراد، بیشتر بروز داشته است. توجه به این مسئله برای تحقق اهداف تربیتی مبتنی بر فطرت، به سبب پیچیده‌تر بودن، ضروری‌تر است. فلسفه وجودی مراحل و مقاطع تحصیلی در نظام‌های آموزشی و تربیتی نیز همین امر است.

ج. معیارهای مربوط به ارتباط اهداف با فرایند تربیت

بخش دیگری از معیارها و شاخص‌های تعیین و ترسیم اهداف تربیتی، اموری در جهت مسائل مربوط به ارتباط اهداف با فرایند تعلیم و تربیت است. آغاز و انجام فرایند تربیت، کیفیت اجرای این فرایند، مراحل و مقاطع آن، عوامل و موانع فرایند تربیت و دیگر مسائلی از این دست، اموری هستند که در ترسیم اهداف تربیتی، باید مد نظر قرار گیرند. در این قسمت، به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌کنیم:

۱. هماهنگی بین اهداف و فرایند تربیت: هر فعل تربیتی مسبوق به هدفی تربیتی است و اقتضای این سازوکار خاص، تناسب و هماهنگی بین این دو امر است. در نظام تربیتی مبتنی بر فطرت نیز همین سازوکار حاکم است. برای این منظور، شناسایی توانمندی‌های فطری انسان و هدف گرفتن شکوفایی و به فعلیت رساندن آن در طول فرایند تربیت، می‌تواند روند مناسبی باشد تا مشخص گردد که در هر مرحله و مقطعی، چه مقدار و کدام مرتبه از هدف نهایی باید محقق گردد و به‌عنوان هدف میانی قرار داده شود (شکوهی، ۱۳۶۳، ص ۵۰). توجه به این امر در هدف‌گذاری در فرایند تربیت مبتنی بر فطرت لازم است.

۲. توجه به معیار بودن تحقق اهداف تربیتی برای ارزیابی: از جمله مهم‌ترین بخش‌ها در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی در نظام‌های تربیتی، ارزشیابی از فعالیت‌های تربیتی است. برای این منظور معیارهایی در نظر گرفته می‌شود. از جمله این معیارها، مقدار موفقیت و یا عدم موفقیت برنامه‌ها در تحقق اهداف تربیتی است. اما نکته مهم و قابل توجه این است که اگر- مثلاً - در ترسیم هدف برای یک دوره تحصیلی یا تربیتی، بدون توجه به هدف نهایی و یا امور دیگر، دقت کافی به عمل نیامده باشد و هدفی غلط، بسیار بزرگ و یا بسیار ساده ترسیم گردد، طبیعی است که در مقام ارزیابی، تحقق همین هدف نادرست معیار قرار می‌گیرد. در نتیجه، داده‌های آن ارزشیابی قابل اعتماد نخواهد بود. در تعلیم و تربیت با محوریت فطرت نیز باید روشن شود که فرایند تربیت چه مقدار در رساندن متربی‌ان به مقام عنداللهی و یا مراتب قریب به آن موفق بوده است. نتایج ارزشیابی آموزشی یا تربیتی تنها در چنین صورتی قابل اعتماد خواهد بود.

۳. انطباق و پاسخ‌گویی به نیازهای تربیتی: بر اساس ویژگی‌های طبیعی و زیستی و نیز ویژگی‌های فطری انسان، نیازهای تربیتی وی نیز متفاوت و متنوع است. مقصد اصلی در تعلیم و تربیت فطری، انطباق با نیازهای تربیتی فطری است و از این نظر، هدف یا اهداف تربیتی باید متناسب با نیازهای فطری و غیرفطری وی بوده و تحقق این اهداف مساوی با پاسخ‌گویی به این نیازها باشد. رعایت این معیار، هم در کشف و تعیین هدف نهایی و هم اهداف واسطی تربیتی ضروری است.

۴. تناسب و هماهنگی با سایر عناصر تربیتی: فرایند تربیت با در کنار هم قرار گرفتن مجموعه‌ای از عناصر و عوامل هماهنگ به سرانجام می‌رسد. هدف تربیتی یکی از آن عناصر و بلکه مهم‌ترین آن است. طبیعی است که بین اهداف تربیتی و دیگر عناصر نیز باید تناسب و هماهنگی حاکم باشد. اینکه عناصر دیگر باید با اهداف تربیتی، به‌ویژه هدف نهایی، هماهنگ باشند روشن است. ولی نکته اینجاست که در ترسیم و تعیین اهداف میانی، به‌ویژه اهداف جزئی‌تر و رفتاری‌تر، که البته با در نظر گرفتن مبانی و هدف نهایی تعیین می‌گردند، نیز باید به برخی از عناصر و مؤلفه‌ها، به‌ویژه عوامل و موانع، توجه شود؛ زیرا این عناصر مستقیماً در فرایند تحقق آن اهداف دخیلند. پس دست‌کم در چگونگی و مقدار تحقق اهداف میانی، در جهت تحقق هدف نهایی، باید به این عناصر توجه شود.

۵. هماهنگی با ویژگی‌های دوره‌های گوناگون: در تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت الهی انسان، موضوع تربیت انسانی است که دارای ویژگی‌های منحصربه‌فردی است. این انسان در دوره‌ها و مقاطع گوناگون سنی و نیز مراحل گوناگون تربیتی و شرایط متفاوت زندگی فردی و اجتماعی،

دارای ویژگی‌هایی است. هرکدام از این شرایط واجد اقتضائات خاص رشدی و پرورشی است و برای هر مقطع و مرحله‌ای نیز هدفی تربیتی در نظر است. در مقام هدف‌گذاری برای این مقاطع، باید به این اقتضائات توجه داشت.

نتیجه‌گیری

فطرت الهی انسان آفرینش ویژه‌ای است که خداوند منحصرأ در وی قرار داده و عبارت از مجموعه‌ای از استعدادها و بعضاً فعلیت‌های محدودی است که قابل شکوفایی و به فعلیت رسیدن است. از آن‌رو که فطریات انسان بعد اصیل و واقعی انسان بوده، ابعاد دیگر در خدمت آن و مهیاکننده‌ی زمینه برای به فعلیت رسیدن آن است، اگر در نظام‌های تربیتی، انسان، با این ویژگی موضوع تربیت باشد و فلسفه وجودی فرایند تربیت نیز شکوفایی این استعدادها و رساندن او به بالاترین کمالی باشد که برای وی متصور است، در این صورت، فیلسوفان و مربیان تعلیم و تربیت معیارهای درستی برای تشخیص اهداف تربیتی در دست دارند و از این طریق، فرایند تربیت انسان را در مسیر درستی هدایت خواهند کرد. در نتیجه، هدف نهایی تعلیم و تربیت انسان و فلسفه آفرینش انسان نیز به درستی محقق می‌شود و به عبارت دقیق‌تر، جهان انسانیت با معضلی به نام «بحران تربیتی» مواجه نخواهد شد. در پژوهش حاضر، بر مبنای انسان‌شناختی قرآنی فطری، هدف نهایی فرایند تربیت انسان دستیابی به «مقام عنداللهی» یا «قرب الهی» ذکر شد که بر اثر شکوفایی استعدادهای فطری و به کمال رسیدن همه ابعاد وجودی انسان میسر خواهد بود. در فرایند تربیت انسان برای تمام مراتب و مراحل تربیت وی نیز اهداف متعددی متصور است که برای تعیین و ترسیم آن ملاک‌هایی ارائه گردید. رعایت این ملاک‌ها و معیارها برای برنامه‌ریزان و طراحان برنامه‌های آموزشی و تربیتی، در جهت رسیدن به مقصد نهایی تربیت بسیار کارگشا خواهد بود.

پی‌نوشت‌ها

۱. فطرت در زبان فارسی و انگلیسی تقریباً به همان معنایی است که در کتاب‌های لغت عربی آمده (ر.ک: دهخدا، ۱۳۳۷، ج ۱۰، ص ۱۵۱۵؛ سیاح، ۱۳۷۰، ج ۳، ص ۱۱۸۹؛ آریان‌پور کاشانی، ۱۳۵۷، ویرایش ۲، ص ۷۱۷؛ حق‌شناس و دیگران، ۱۳۷۹، ص ۸۲۷ Oxford advanced learner's dictionary of current English/ A. S. Hornby, with A. P. Cowie and - A. C. Gimson.- 3rd ed.- New York: OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1974. P375 dictionary of religion and religions: including theological and ecclesiastical terms/ Richard Ince.- New Delhi: Cosmo Publications, 2004. P75). البته در برخی فرهنگ‌های لغت تخصصی انگلیسی فطرت با همین قرائت اما با حروف لاتین به صورت «Fitrah»، «fitratun»، «Fitra» و یا ذیل دیگر مباحث

- نظیر «Creation» آمده است (ر.ک: KAZI, Belmont: Dictionary of Islam/ Thomas Patrick Hughes.- London: Continuum, 2006, P 33 Publications, Inc, 1994, P 129).
۲. راغب اصفهانی، ۱۴۱۴، ص ۶۴۰؛ فراهیدی، ۱۴۰۵، ج ۷، ص ۴۱۸؛ عسکری، ۱۴۰۰، ص ۱۲۷؛ ابن فارس، ۱۴۱۱، ج ۴، ص ۵۱۰؛ مصطفوی، ۱۳۳۸، ج ۹، ص ۱۱۱؛ قرشی، ۱۴۱۲، ج ۵، ص ۱۹۲. علی‌رغم کاربرد زیاد واژه «فَطْرَ» در قرآن، واژه «فطرت»، تنها یک بار در قرآن آمده است (روم: ۳۰). البته در جای جای قرآن کریم، آنگاه که از انسان و ویژگی‌های وی سخن رفته، اگرچه از واژه‌های فطرت و دیگر مشتقات آن استفاده نشده، در عین حال، مقصود بعد فطری انسان بوده است.
۳. ر.ک: شاه‌آبادی، ۱۳۸۷- الف، ص ۱۱۶ - ۱۱۳؛ هومو، شرح رشحات البحار، ص ۲۲۰. امام خمینی ره شهید مطهری و آیت‌الله جوادی آملی نیز تقریباً همین معنا را پذیرفته‌اند (ر.ک: موسوی خمینی، ۱۳۷۴، ص ۱۸۰؛ هومو، ۱۳۷۷، ص ۸۳-۷۵؛ مطهری، ۱۳۷۴، ص ۴۵۵؛ جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۲۴).
۴. با بررسی تعاریف ارائه شده از فطرت به نظر می‌رسد، فطرت دارای دو معنای عام و خاص باشد. فطرت عام آفرینشی ویژه هر نوعی است که دیگر انواع مخلوقات، با وجود اشتراک در اصل خلقت، از آن محرومند: «رَبَّنَا الَّذِي أَعْطَى كُلَّ شَيْءٍ خَلْقَهُ ثُمَّ هَدَى» (طه: ۵۰)؛ «الَّذِي خَلَقَ فَسْوَى، وَالَّذِي قَدَّرَ فَهَدَى، وَالَّذِي أَوْحَى الْمَرْعَى، فَجَعَلَهُ غَنَاءً أَحْسَى» (اعلی: ۵-۱)؛ زیرا همه انواع دارای سیری تکوینی به سوی غایتی مشخص می‌باشند و به مدد قوا و ادواتی ویژه، از ابتدا و به گونه‌ای منظم و منسجم، مانند دانه‌های تسبیح، بدون هیچ‌گونه شش و اختلال، به حرکت خود ادامه می‌دهند تا واجد آخرین نقطه کمال مخصوص به خود می‌شوند. به گونه‌ای که نه دانه گردد، گندم بار داده، و نه گوسفند، فیل نتیجه می‌دهد. از این آفرینش ویژه به «هدایت عام الهی» نیز یاد شده است. از این رو، خداوند در قرآن، خود را «فاطر» نامیده است (عبارت «فَاطِرَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ» و عبارات مشابه در آیات قرآن بسیار وارد شده است، نظیر: یوسف: ۱۰۱؛ زمر: ۴۶؛ انعام: ۱۰۴؛ ابراهیم: ۱۰؛ فاطر: ۱). کاربرد واژه‌های «طبیعت»، «سرشت»، «غریزه» و مانند آن به جای فطرت، با توجه به این معنای عام از فطرت است (برای مطالعه بیشتر، ر.ک: طباطبایی، ۱۳۹۳، ص ۱۷۸؛ جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۲۸؛ نصری، ۱۳۷۲، ص ۱۶۶). برای ملاحظه تعاریف ارائه شده برای فطرت، ر.ک: مطهری، ۱۳۷۴، ج ۶، پاورقی ص ۲۶۲؛ باقری و دیگران، ۱۳۷۴، ص ۲۵ - ۳۷؛ حسین‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۲۳۳؛ نصری، ۱۳۷۲، ص ۱۶۷؛ احمدی، ۱۳۶۲، ص ۱۶۳).
۵. در بیانات اهل‌بیت علیهم‌السلام، دین، توحید، ولایت اهل بیت علیهم‌السلام، اسلام، و اموری از این قبیل، به‌عنوان مصادیقی برای فطرت معرفی شده است (برای مطالعه بیشتر، ر.ک: طباطبایی، ۱۳۹۳، ص ۱۹۳-۱۸۹. به نقل از: کلینی، ۱۳۵۰، ج ۲، ص ۱۲).
۶. شاه‌آبادی، ۱۳۷۸، ص ۱۱۴، ۱۱۵، ۳۱۶ و ۳۱۷؛ جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۲۶؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۴۱۳. استعداد یا بالفعل بودن فطرت انسان مورد اتفاق نیست، ولی نظر غالب بر وجود استعدادهای فطری در ابتدای آفرینش انسان است که به تدریج رشد یافته به فعلیت می‌رسد. گو اینکه بعضاً فعلیت‌هایی بسیار ضعیف فطری نیز در انسان وجود دارد. بنابراین، نظریه بالفعل یا استعداد محض دانستن همه فطریات انسان مردود است (برای مطالعه بیشتر، ر.ک: طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۱۸، ص ۹۸؛ مطهری، ۱۳۷۴، ص ۳۱۵؛ احمدی، ۱۳۶۲، ص ۱۶۳؛ رجبی، ۱۳۸۸، ص ۱۰۵).
۷. مبحث فطریات انسان با تفصیل و توضیح کافی در رساله دکتری نگارنده با عنوان: «الگوی نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر فطرت»، فصل دوم از بخش دوم، بیان شده است.

۸. جوادی آملی، ۱۳۷۶، ص ۲۷؛ شاه‌آبادی، ۱۳۸۶، ص ۲۱؛ مصباح یزدی، ۱۳۳۸، ص ۱۸۵. همچنین، اصالت و انسانیت انسان و نیز تکامل او و استعداد نقل و انتقال تمدن و فرهنگ در انسان، منبعث از توانمندی‌های فطری اوست. البته، برخی اساساً وجود طبیعت،

- سرسشت، غریزه، فطرت و یا هر امر پیشینی را که از قبل در انسان نهاده شده و تغییرناپذیر باشد، منکرند و همه دارایی او را مرهون اکتساب از عوامل بیرونی می‌دانند. بیشتر انسان‌شناسان این نظر را قبول نداشته، معتقدند که وجود انسان پر از استعدادهای درونی قابل شکوفایی است که در عین حال از عوامل بیرونی نیز تأثیر می‌پذیرند. البته این گروه در کم و کیف و نیز نام‌گذاری برای این نیروهای درونی انسان، نظر واحدی ندارند (نصری، ۱۳۷۲، ص ۱۵۹؛ رجبی، ۱۳۸۸، ص ۱۱۷؛ اچ. میلر، ۱۳۹۱، ص ۲۴).
۹. حجر: ۲۶. آیات پرشماری در قرآن در سوره‌های نحل، مؤمنون، ق، الرحمن، و... به این حقیقت اشاره دارند.
۱۰. روم: ۳۰؛ ذاریات: ۵۶. عن امیرالمؤمنین علیه السلام قال: فَبَعَثَ فِيهِمْ رَسُولَهُ وَوَاتَرَ إِلَيْهِمْ أَنْبَاءَهُ لِيَسْتَأْذِنَهُمْ وَيَشَاقَ فِطْرَتَهُ وَيُذَكِّرُهُمْ مَسِيئَةَ نِعْمَتِهِ وَيَحْتَجِبُوا عَلَيْهِمْ بِالْبَلْبَلِغِ وَيُتَبِّرُوا لَهُمْ دَفَائِنَ الْعُقُولِ... (نهج البلاغه، صبحی صالح، خ اول).
۱۱. در روایتی از امام صادق علیه السلام، در پاسخ به کسی که از ایشان خواسته بود تا خداوند را به وی چنان معرفی کند که گویی او را می‌بیند، حضرت با پرسش‌های گوناگون، آرام‌آرام او را متوجه حقیقتی در درونش می‌کند (رک: مصباح یزدی، ۱۳۶۵، ص ۲۹).
۱۲. کلینی، ۱۳۵۰، ج ۱، ص ۹۸؛ مجلسی، ۱۴۱۲، ص ۹۵. نیز از بهترین شواهد برای این نوع معرفت فطری انسان به خداوند، آیات شریفه فطرت (روم: ۳۰) و میثاق (اعراف: ۱۷۲) است (مصباح یزدی، ۱۳۶۵، ص ۲۶-۳۷). مؤید این برداشت روایات زیادی است که از ائمه معصومین علیهم السلام در این ارتباط نقل شده است (رک: کلینی، ۱۳۵۰، ج ۲، ص ۱۳؛ طباطبایی، ۱۳۹۳، ج ۸، ص ۳۴۰ و ۳۴۵).
۱۳. جوادی آملی، ۱۳۷۴، ص ۲۸۱ و ۲۸۵؛ شاه‌آبادی، ۱۳۷۸، ص ۴۵. بسیاری از روایاتی که در تفسیر آیات فطرت وارد شده است، فطرت را به درک انسان از یگانگی خداوند، تفسیر کرده است (رک: کلینی، ۱۳۵۰، ج ۸، ص ۲۸۳).
۱۴. مصباح یزدی، ۱۳۶۵، ص ۴۳ و ۴۶. منظور حضرت ابراهیم علیه السلام در آیات شریفه ۷۶ - ۷۹ سوره انعام در احتجاج با مشرکین، تفهیم این معنا به ایشان بود که آنچه خود بقا ندارد نفعی برای انسان نداشته، لایق دل‌بستن و پرستش نیست و انسان فطرتاً دل‌بسته حقیقتی است که هم خود بقا دارد و هم بقای انسان را تضمین کند (طباطبایی، ۱۳۶۲، ج ۷، ص ۲۶۰؛ ج ۶، ص ۱۰۹؛ ج ۷، ص ۱۲۸؛ ج ۱۶، ص ۳۵۵؛ مکارم شیرازی، ۱۳۶۲، ج ۱۶، ص ۴۳۲).
۱۵. غفلت، اشتباه در تطبیق مصادیق و در نتیجه انحراف از مسیر درست در امور یادشده، به‌ویژه در شناخت‌ها و گرایش‌های فطری، همیشه دامنگیر انسان بوده است. همچنین کم و کیف شکوفایی استعدادهای فطری و یا تقویت فعلیت‌های محدود فطری، بسته به نوع رشد و تربیتی است که روی وی انجام می‌گیرد (رک: طباطبایی، ۱۳۶۲، ج ۱، ص ۷۲).
۱۶. حدیث نبوی قدسی، به‌صراحت این مطلب را بیان می‌کند: قَالَ اللَّهُ عَزَّ وَجَلَّ مَنْ أَهَانَ لِي وَكَيْفًا فَقَدْ أَرْضَدَ لِمُحَارَبَتِي وَمَا تَقَرَّبَ إِلَيَّ عَبْدٌ بِشَيْءٍ أَحَبَّ إِلَيَّ مِمَّا افْتَرَضْتُ عَلَيْهِ وَإِنَّهُ لَيَقْرُبُ إِلَيَّ بِالنَّافِلَةِ حَتَّىٰ أَجِبَهُ فَإِذَا أَجِبْتُهُ كُنْتُ سَمْعَهُ الَّذِي يَسْمَعُ بِهِ وَبَصَرَهُ الَّذِي يُبْصِرُ بِهِ وَرِسَالَةَ الَّذِي يُطَلِّقُ بِهِ وَيَدَةَ الَّتِي يَبْطِشُ بِهَا إِنْ دَعَانِي أَجِبْتُهُ وَإِنْ سَأَلَنِي أَعْطَيْتُهُ (کلینی، ۱۳۵۰، ج ۲، ص ۳۵۲).
۱۷. شاید معروف‌ترین بیانی که از اهل‌بیت علیهم السلام گزارش شده، حدیث نبوی و قدسی «قرب نوافل» است (همان).
۱۸. عواملی نظیر: جهان‌بینی، فلسفه‌های تربیتی، نیازهای مختلف و متنوع انسان، نیازهای فردی و اجتماعی، اهداف زندگی فردی، اهداف جوامع انسانی، یافته‌های علمی، تجارب گذشتگان و حتی بروز مشکلات و موانع و رخدادهای پیش‌بینی نشده.
۱۹. به این مباحث در رساله دکتری نگارنده (فصل دوم؛ مبانی نظری) به تفصیل اشاره شده است.
۲۰. به این حقیقت در آیات متعددی از قرآن اشاره شده است (رک: رجبی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۳).
۲۱. در بسیاری از آیات شریفه قرآن، نظیر: فاطر: ۱۵؛ محمد: ۳۸؛ ممتحنه: ۶؛ انعام: ۱۳۳، به این حقیقت به‌صراحت اشاره شده است (رک: شاه‌آبادی، ۱۳۸۷- الف، ص ۴۲۸).

منابع

- آریان‌پور کاشانی، عباس و منوچهر آریان‌پور کاشانی، ۱۳۵۷، فرهنگ فشرده انگلیسی به فارسی یک جلدی، تهران، امیرکبیر.
- ابن فارس، احمد بن زکریا، ۱۴۱۱ق، معجم مقاییس اللغة، تحقیق و ضبط عبدالسلام محمد هارون، بیروت، دار الجبل.
- ابن منظور، محمد بن مکرم، ۱۴۲۶ق، لسان العرب، بیروت، مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- احمدی، علی اصغر، ۱۳۶۲، فطرت بنیان روان‌شناسی اسلامی، تهران، امیرکبیر.
- باقری، خسرو و دیگران، ۱۳۷۴، «پیش‌نیازهای روان‌شناسی اسلامی»، حوزه و دانشگاه، سال ۲، ش ۵، ص ۲۵-۳۷.
- برقی، احمد بن محمد، ۱۳۷۱، المحاسن، تصحیح جلال‌الدین محدث، قم، دار الکتب الاسلامیه.
- بعلبکی روحی، المورّد، ۱۹۹۰م، قاموس عربی - انکلیزی، بیروت، دار العلم للملایین.
- جعفری، محمدتقی، ۱۳۸۹، ارکان تعلیم و تربیت، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار علامه جعفری.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۷۴، تبیین براهین اثبات وجود خدا، قم، نشر اسراء.
- _____، ۱۳۷۶، تفسیر موضوعی قرآن، ج دوازدهم، قم، نشر اسراء.
- حاجی ده‌آبادی، محمدعلی، ۱۳۷۷، درآمدی بر نظام تربیتی اسلام، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی.
- حسین‌زاده، محمد، ۱۳۹۰، معرفت‌شناسی دینی (نگاهی معرفت‌شناختی به وحی... و فطرت)، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- حق‌شناس، علی محمد، سامعی، حسین و نرگس انتخابی، ۱۳۷۹، فرهنگ معاصر هزاره: انگلیسی - فارسی، تهران، فرهنگ معاصر.
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (جمعی از نویسندگان زیر نظر علی‌رضا اعرافی)، ۱۳۷۶، درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (اهداف تربیت از دیدگاه اسلام)، تهران، سازمان سمت.
- دهخدا، علی‌اکبر، ۱۳۳۷، لغت‌نامه، زیر نظر محمد معین و جعفر شهیدی، تهران، دانشگاه تهران.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۴ق، *المفردات فی الفاظ القرآن*، تصحیح صفوان عدنان داودی، بیروت، دار القلم الشامیه.
- رجبی، محمود، ۱۳۸۸، انسان‌شناسی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- سیاح، احمد، ۱۳۷۰، فرهنگ بزرگ جامع نوین: عربی-فارسی-مصور، تهران، کتاب‌فروشی اسلامی.
- شاه‌آبادی، میرزا محمدعلی، ۱۳۸۶، فطرت عشق، شرح آیت‌الله فاضل گلپایگانی، قم، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه.
- _____، ۱۳۸۷-الف، رشحات البحار، تصحیح، تحقیق و ترجمه زاهد ویسی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- _____، ۱۳۸۷-ب، شرح رشحات البحار، محقق نورالله شاه‌آبادی، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- شفلر، ایزرائیل، ۱۳۷۷، در باب استعدادهای آدمی، ترجمه دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، تهران، سمت.
- شکوهی، غلامحسین، ۱۳۶۳، تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد، آستان قدس رضوی.
- صدوق، محمد بن علی، ۱۳۸۷، توحید، تهران، مکتبه الصدوق.

- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۶۲، المیزان فی تفسیر القرآن، ترجمه محمدباقر موسوی همدانی، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۳۸۰، اصول فلسفه و روش رئالیسم، با مقدمه شهید مطهری، تهران، صدرا.
- _____، ۱۳۹۳، المیزان فی تفسیر القرآن، قم، اسماعیلیان.
- طریحی نجفی، فخرالدین، ۱۳۷۵، مجمع البحرين، تصحیح احمد حسینی اشکوری، تهران، مرتضوی.
- عروسی حویزی، عبد علی، ۱۴۱۵ق، تفسیر نور الثقلین، قم، اسماعیلیان.
- عسکری، حسن بن عبدالله، ۱۴۰۰ق، الفروق فی اللغة، بیروت، دار الآفاق الجدیده.
- فراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۰۵ق، العین، تحقیق مهدی مخزومی و ابراهیم سامرای، قم، دار الهجره.
- قرشی، سیدعلی اکبر، ۱۴۱۲ق، قاموس قرآن، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- قمی، علی بن ابراهیم، ۱۴۰۴ق، تفسیر القمی، تصحیح طیب موسوی جزایری، قم، دار الکتب.
- کلینی رازی، ابی جعفر محمد، ۱۳۵۰، الکافی، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- گروهی از نویسندگان (زیر نظر آیت الله مصباح یزدی)، ۱۳۹۰، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، مدرسه.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۱۲ق، بحار الانوار، تحقیق محمدباقر بهبودی، تهران، وزارت ارشاد اسلامی.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۶۵، معارف قرآن (خداشناسی و انسان‌شناسی)، قم، مؤسسه در راه حق.
- _____، ۱۳۷۶، اخلاق در قرآن، تحقیق و نگارش حسین اسکندری، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۸۷، خودشناسی برای خودسازی، تدوین و نگارش کریم سبحانی، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۹۰، آموزش فلسفه، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- مصطفوی، حسن، ۱۳۶۸، التحقيق فی کلمات القرآن الکریم، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۴، مجموعه آثار، چ هشتم، تهران، صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر و همکاران، ۱۳۶۲، تفسیر نمونه، تهران، دار الکتب الاسلامیه.
- موسوی خمینی، روح الله، ۱۳۷۴، شرح چهل حدیث، چ چهارم، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۷۷، شرح حدیث جنود عقل و جهل، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- میلر، پاتریشیا اچ، ۱۳۹۱، نظریه‌های روان‌شناسی رشد از کودکی تا بزرگسالی، ترجمه شریفی درآمدی و محمدرضا شاهی، تهران، ویرایش.
- نصری، عبدالله، ۱۳۷۲، مبانی انسان‌شناسی در قرآن، تهران، فیش کاشانی.

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

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

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

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

نقد و بررسی دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی برتراند راسل

بر اساس دیدگاه محمدتقی جعفری

علی دهقان‌زاده بغدادآباد / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت (اسلامی) - دانشگاه شهید باهنر کرمان

adehghanzadeh51@yahoo.com

hralavi@uk.ac.ir

myaridehnavi@gmail.com

masoud.akhlaghy@gmail.com

حمیدرضا علوی / عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان

مراد یاری دهنوی / عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان

مسعود اخلاقی / عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان

دریافت: ۱۳۹۴/۷/۵ - پذیرش: ۱۳۹۴/۱۱/۱۷

چکیده

بازخوانی و توجه به آراء صاحب‌نظران و دانشمندی که در حوزه‌های گوناگون، از جمله انسان‌شناسی مطالعات عمیقی داشته و در زمینه تعلیم و تربیت نیز آراء قابل تأملی ارائه داده‌اند امری ضروری به نظر می‌رسد. در این پژوهش کیفی که به روش «توصیفی-تحلیلی» انجام گرفته، نکات مهمی در زمینه انسان‌شناسی برتراند راسل ذکر و سپس دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسانه او بر اساس دیدگاه محمدتقی جعفری نقد و بررسی شده است. مطابق دیدگاه علامه جعفری، حیات انسان تنها به دو قلمرو فردی (ذلت و الم شخصی) و فراقردی محدود نمی‌شود، بلکه از قلمرو سومی به نام «کمال و تعالی» نیز برخوردار است؛ قلمروی مهمی که در دیدگاه راسل جایگاهی ندارد. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که با وجود این تفاوت و دیگر تفاوت‌های اساسی در جهت‌گیری‌های کلی انسان‌شناسانه این دو فیلسوف، برخی از اهداف واسطی و اصول و روش‌های تربیت از دیدگاه راسل به سبب آنکه سعادت فردی و اجتماعی بشر در دنیا را هدف گرفته، بر اساس دیدگاه علامه جعفری، که حیات طیبیه طبیعی و دنیوی را مقدمه حیات معقول می‌داند، تأیید شده، اما ناکافی است. اصل «لزوم تربیت»، اصل «تطبیق تربیت بر غرایز»، و اصل «نافع بودن تربیت» از جمله این اصول است. نکات غیرقابل تأییدی نیز در آراء تربیتی راسل وجود دارد؛ از جمله نقش هنر در تربیت، اصل «شک‌گرایی صرف» و اصل «فوق مشارکت بر رقابت». همچنین مشخص گردید بیشتر نقدهای وارد شده بر دیدگاه راسل مربوط به آن بعد از حیات انسان و تربیت اوست که به سبب انکار خدا و معنویت یا تردید در آن از سوی راسل، در آراء تربیتی وی مغفول مانده است.

کلیدواژه‌ها: انسان‌شناسی، اصول، روش‌ها، اهداف، دلالت‌های تربیتی، برتراند راسل، محمدتقی جعفری.

مقدمه

اهمیت بررسی تأثیر دیدگاه انسان‌شناسی بر آراء تربیتی بر کسی پوشیده نیست. این اهمیت از آن روست که به گفته نصیری، تعلیم و تربیت فرایند انسان‌سازی است و بنابراین، باید ابتدا انسان را شناخت تا بتوان او را آن‌گونه که شایسته است، تربیت کرد (نصیری، ۱۳۸۳، ص ۳۹). باقری نیز ضمن تلقی انسان به منزله سنگ‌بنای هر نظام تربیتی، بر این باور است که برای متحول ساختن آدمی، به داشتن توصیف و تصویری از انسان نیاز است (باقری، ۱۳۸۸، ص ۱۵). شاید به همین علل باشد که موضوع شناخت انسان قرن‌هاست در کانون توجه بسیاری از اندیشمندان قرار گرفته است، به گونه‌ای که می‌توان برای انسان‌شناسی، تاریخ و سابقه‌ای به درازای تفکر متصور شد.

در موضوع انسان و مسائل گوناگون مربوط به حیات او، دو رویکرد کلی را می‌توان در نظرات اندیشمندان و فلاسفه بزرگ به وضوح شناسایی کرد:

گروهی معتقدند: اگر انسان بتواند زندگی خود را در چارچوب انسان و طبیعت تفسیر کند و از عهده توجه تمام موضوعات و سؤالات مربوط به جهان و انسان برآید دیگر نیازی به مسائل بالاتر (همچون مسائل ماورای طبیعی، خداوند و تشخیص بایستگی‌ها) نخواهد داشت.

در مقابل، گروهی دیگر در طول تاریخ بر این عقیده بوده‌اند که تفسیر زندگی بدون توجه به ماورای طبیعت امکان‌پذیر نیست. این گروه از فلاسفه، که بیشتر فلاسفه الهی هستند، بر این باورند: مادام که در تفسیر نظم و جمال هستی، استناد آن دو به علت‌العلل نادیده گرفته شود، هیچ‌یک از تحقیقات و کاوش‌های بشری درباره نظم و روابط حاکم بر جهان هستی و انسان به جایی نخواهد رسید، بلکه در بهترین حالت، تنها معلومات ناقص و گسیخته‌ای از برخی ریشه‌های آنها را نمایان خواهند ساخت.

برتراند راسل و محمدتقی جعفری را می‌توان به ترتیب نماینده هر یک از دو دیدگاه مزبور در دوران معاصر دانست. از یک‌سو، راسل با نفی ماورای طبیعت یا ابراز شک در آن و با تمسک به روش «تحلیلی یا جزءنگر» و یافته‌های علم، سعی در تفسیر هستی و حیات انسان بدون اشاره به وجود و حضور خداوند دارد. از دید او (ر.ک: جعفری، ۱۳۹۲-الف)، توجه به فاعل و صانع کل هستی هیچ توضیحی درباره واقعیات هستی نمی‌دهد و حتی ممکن است مانع پیشرفت علم نیز بشود.

در سوی دیگر، محمدتقی جعفری با اعتقاد به فرهنگ مشترک بشری، روش فکری ترکیبی و کل‌نگر را به جای روش صرفاً تحلیلی برگزیده و با تمسک به گزاره‌های دینی در کنار گزاره‌های علمی و تجربی، معتقد است: نفی معرفت متافیزیکی به نفی واقعیت موجود و شکست تلاش‌ها در ارائه نظام

منسجمی از جهان‌بینی می‌انجامد؛ زیرا به عقیده او، حقایق جهان هستی وابسته به یکدیگر هستند و بدون واقعیت موجود اعلا (خداوند)، قابل تفسیر و توجیه نیستند (همان، ص ۸۲). همین تفاوت‌ها در رویکرد فلسفی و معرفت‌شناسی راسل و جعفری است که جعفری را با وجود هم‌نظر بودن با راسل در برخی زمینه‌ها، وی را در جایگاه منتقد او قرار داده است. طبیعی است که چنین اختلافی در نوع نگاه به هستی و روش معرفت‌شناسی، نگاه متفاوت به انسان و همچنین آراء و پیامدهای تربیتی خاص خود را به دنبال داشته باشد.

پژوهش حاضر به هدف شناسایی دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسانه برتراند راسل و سپس نقد آنها بر اساس دیدگاه علامه محمدتقی جعفری به عنوان دیدگاه معیار انجام گرفت تا نکات صحیح و قابل تأیید در آراء راسل از نکات غیرقابل تأیید در دیدگاه وی شناسایی و تفکیک گردند. در این زمینه، دو سؤال اساسی مطرح گردید: ۱. دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسانه برتراند راسل کدامند؟ ۲. بر اساس دیدگاه علامه جعفری، چه انتقادهایی بر این دلالت‌ها وارد است؟

روش تحقیق در پژوهش حاضر، روش «توصیفی-تحلیلی» است که در آن، پس از توصیف مفاهیم مطرح نظر در پژوهش، این مفاهیم تحلیل و نقد شد. در شیوه‌های پردازش اطلاعات نیز از استدلال، استنتاج و روش «استعلایی» استفاده گردید.

پیشینه پژوهش

در بررسی پیشینه پژوهشی تحقیق حاضر، پژوهشی که به نقد آراء و اندیشه‌های تربیتی این دو فیلسوف توجه کرده باشد، مشاهده نشد، اما برخی تحقیقات راجع به اندیشه‌های فلسفی-تربیتی راسل و جعفری در داخل و خارج کشور انجام گرفته است. طالب‌زاده، میرلو و موسوی (۱۳۹۰) در پژوهشی درباره اندیشه‌های تربیتی راسل، هدف‌های اصلی تعلیم و تربیت از دیدگاه وی را پرورش روح علمی در بعد فردی و شهروندانی آزاد و منضبط در بعد اجتماعی معرفی نموده‌اند. نتایج تحقیق وجدانی و ساجدی (۱۳۹۳) در باب تفکر انتقادی از منظر برتراند راسل نیز نشان می‌دهد که از دیدگاه راسل، تفکر انتقادی تنها یک امر سلبی نیست، بلکه مشتمل بر مجموعه‌ای از مهارت‌ها، منش‌ها و نگرش‌هاست. بر اساس نتایج تحقیق وودهاوس (۱۹۸۳)، آنچه از نظر راسل در تربیت کودکان بااهمیت تلقی می‌شود، آزادی کودک برای قضاوت فردی درخصوص مسائل عقلانی و اخلاقی است. استاندر (۱۹۷۴) نیز در پژوهش خود، این ادعای راسل، که آموزش

مدرسه‌ای در بسیاری از مواقع ذهنیت توده‌ای به همراه جزم‌اندیشی و تعصب را ترغیب می‌کند، در کانون توجه قرار داده، ابراز می‌دارد: چنین ذهنیتی مهم‌ترین مانع بر سر راه نقادی ذهن است. از سوی دیگر، مهدی‌فر (۱۳۸۱) در پایان‌نامه خود، با موضوع «حیات معقول از دیدگاه محمدتقی جعفری» به این نتایج دست یافت که از دیدگاه علامه جعفری، حیات انسانی باید به‌طور صحیح توجیه و تفسیر گردد و دو قلمرو آن، باید در همه ابعاد هماهنگ و همسان شود. نتایج پژوهش رضازاده و رحمانی اصل (۱۳۹۲) نیز نشان داده است که از نظر جعفری، زیستن در حیات معقول و معنادار همان زیستنی است که در آن، انسان از خود طبیعی‌اش فاصله می‌گیرد و به حوزه خود حقیقی‌اش وارد می‌شود. بر اساس نتایج تحقیق حیدری (۱۳۸۵)، از نگاه علامه جعفری، انتقال از حیات معمول به حیات معقول، از طریق دو روش مهم، یعنی علم و دین امکان‌پذیر است. نتایج تحقیق نصری (۱۳۸۹) نیز با موضوع «مراتب نفس»، نشان می‌دهد که در دیدگاه علامه جعفری، شناسایی ویژگی‌های روح و کارکردهای مغز و ارتباط این دو با یکدیگر در انسان‌شناسی اهمیت بسزایی دارد. بررسی محتوایی تحقیقات انجام گرفته در زمینه اندیشه‌های این دو فیلسوف نشان می‌دهد که برخی از آنها با نگاهی جزءنگر، تنها به بررسی بخشی از آراء فلسفی یا تربیتی این دو شخصیت به صورت مجزا پرداخته‌اند و در نتیجه، نمی‌توان ارتباطی منطقی بین دیدگاه فلسفی و آراء تربیتی آنها ترسیم نمود. درخصوص برخی دیگر از این تحقیقات، پژوهشگران با صرف‌نظر کردن از نقد افکار و آراء، تنها به شرح بیشتر اندیشه‌های این دو متفکر پرداخته‌اند. پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی انتقادی، درصدد است تا حد ممکن این دو ایراد را برطرف سازد.

رویکرد راسل به انسان‌شناسی

برتراند راسل به سبب اعتماد و اتکایی که به علم (تجربی) دارد، رویکردی علمی به انسان‌شناسی اتخاذ نموده است و به همین سبب، در توصیف انسان، از نظریه «تکامل»، زمین‌شناسی و باستان‌شناسی جدید و دیدگاه‌های دانشمندانی همچون داروین، پاولف و دیگر روان‌شناسان بهره فراوان برده است. این وابستگی عمیق سبب شده است تا در موارد مهم بسیاری، همچون تقابل جسم (ماده) و ذهن، جبر و اختیار یا وجود روح در انسان، به سبب تغییر مداوم در یافته‌های علم، به‌ویژه در فیزیک و روان‌شناسی، دیدگاه او دیدگاهی مضطرب و مشوش و حتی متناقض به نظر برسد. از این رو، در ادامه، تنها به نمونه‌هایی از عناصر انسان‌شناسی راسل اشاره خواهد شد که در دیدگاه وی از ثبات نسبی برخوردار است.

نگاهی گذرا به عناصر اصلی انسان‌شناسی برتراند راسل ۱. انسان موجودی خودپیدا است و خالق ندارد

به باور راسل، طبیعت (بدون خدا) در حرکت پرفراز و نشیب فیزیکی و پرشتاب خود، در پهنه فضای بیکران، سرانجام کودکی را به وجود آورد که مقهور قدرت اوست. از دیدگاه راسل، انسان محصول عللی است که خود این علل هیچ تصویری از هدف نهایی خود ندارند و منشأ تمامی امیدها، عقاید و رشد انسان چیزی جز کنار هم آمدن اتفاقی اتم‌ها نیست (راسل، ۱۹۰۳، ص ۲).

۲. انسان منفعت‌طلب است

راسل معتقد است: انسان موجودی است جبراً منفعت‌خواه که جز در پی سود خودش نیست و بنابراین، به دنبال آن است که فعالیت‌هایش - ولو از جنبه خاصی - برای حیاتش نافع باشد و به هدفی منتهی گردد (راسل، ۱۳۵۵، ص ۳۳).

۳. طبیعت اولیه انسان خنثاست

راسل درباره طبیعت انسان‌ها، معتقد است: طبیعت انسان نه نیک است و نه شر. به عقیده راسل، کودکان هنگام به دنیا آمدن، نه خوبند و نه بد، بلکه با مقداری عکس‌العمل به دنیا می‌آیند و آمادگی انسان برای شریف شدن همان قدر است که برای جانی و بدکار شدن (همان، ص ۲۶).

۴. انسان محور هستی است، اما حیاتش هدفمند نیست

راسل به موازات اینکه هستی و در نتیجه، انسان را خودپیدا، بی‌معنا و بدون خدا یا خالق حکیم توصیف می‌کند (همان، ص ۳۳)، انسان را محور هستی برمی‌شمارد که می‌تواند همه چیز را تحت تأثیر وجود خود قرار دهد. مطابق این دیدگاه، حیات انسان نیز، که بخش کوچکی از هستی است، نمی‌تواند به خودی خود معنادار و واجد هدف غایی از پیش تعیین شده‌ای باشد. به همین سبب، وی معتقد است: انسان‌ها باید اهداف و ایده‌آل‌های زندگی خویش را خود انتخاب کنند و به سرانجام رسانند (راسل، ۱۹۰۳، ص ۳).

۵. غرایز و انگیزه‌ها اساس فعالیت‌های انسان را تشکیل می‌دهند

مطابق دیدگاه راسل (۱۳۴۰، ص ۵)، تمام زندگی انسان‌ها بر اساس تعداد مشخصی از غرایز و انگیزه‌های ابتدایی بنا شده است، به گونه‌ای که هیچ بخشی از انسان وجود ندارد - از عقل گرفته تا فضیلت یا هر چیز دیگر - که بتواند زندگی و ترس‌ها و امیدهای او را به خارج از قلمرو این انگیزه‌ها و غرایز ابتدایی بکشاند.

۶. انسان واجد حس موجود برین است

راسل به نقل از آگنر (۱۳۸۹، ص ۶۶) معتقد به وجود حس «موجود برین» برای انسان است؛ حسی که سبب می‌شود انسان فراتر از خود برود و فراشخصی نیز بیندیشد. اما به اعتقاد وی، این حس انسان با استفاده از توجه به خانواده خود و یا دیگر مردم در اجتماع اشباع می‌گردد و نیازی به اعتقاد و توجه به وجود عالی دیگری مانند خدا ندارد.

۷. انسان موجودی ذاتاً اجتماعی است

به عقیده راسل (۱۹۶۱، ص ۵)، بشر حیوانی است اجتماعی که به خاطر نفع شخصی‌اش اجتماعی شده، اما نه به آن درجه که مورچگان و زنبورها هستند؛ زیرا طبیعت آنها اعمال هرگونه اقدامی خلاف اجتماع را اقتضا نمی‌کند، اما درباره بشر این‌گونه نیست.

۸. ارزش انسان به خاطر امور فکری اوست

راسل بر این باور است که اگر هستی بشر را ارزشی باشد بدان سبب نیست که چشم به جهان می‌گشاید و می‌خورد و می‌خوابد و سرانجام می‌میرد، بلکه ارزشش به خاطر امور فکری است (راسل، ۱۳۶۱، ص ۱۰۷). از نظرگاه وی، تنها اندیشه درست اندیشه‌ای است که از انگیزه کنجکاوی منطقی شکل گیرد و به دانش و شناخت منتهی گردد (راسل، ۲۵۳۷، ص ۱۳).

دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسانه راسل

در این بخش، دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی راسل همچون اهداف، اصول، روش‌ها و تعاریف «تربیت» بررسی و بر اساس دیدگاه علامه محمدتقی جعفری نقد می‌شود. لازم به توضیح است که ثبات نداشتن دیدگاه راسل در برخی مؤلفه‌های انسان‌شناسی، که می‌تواند ناشی از انکسای زیاد او به شک‌گرایی از یک‌سو، و یافته‌های علمی دایم در حال تغییر از سوی دیگر باشد، سبب شده است تا کار استخراج دلالت‌های تربیتی از مبانی انسان‌شناسی او به شیوه قیاسی، گاهی با محدودیت مواجه شود و یا غیرممکن به نظر برسد. از این‌رو، برخی دلالت‌های تربیتی انسان‌شناسی او در این پژوهش، با بهره‌گیری از شیوه «استعلایی» یا «شبه‌استعلایی» و با مراجعه به آراء تربیتی صریح یا غیرصریح خود او استخراج گردیده است که در مواقعی نمی‌توان برای آنها مبانی فکری خاصی را در دیدگاه راسل ردیابی کرد.

اهداف تربیت از منظر راسل

در شرایطی که بر اساس دیدگاه فلسفی یک متفکر (همانند راسل)، زندگی انسان (و به تبع آن، تربیت) دارای هدف غایی از پیش تعیین شده‌ای نیست و این انسان است که باید خود هدف زندگی خویش را

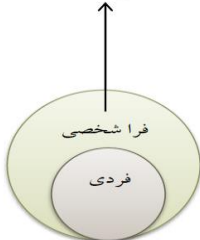
برگزینند، تنها جنبه سلبی در اهداف تربیت معنا و مفهوم پیدا می‌کند و نمی‌توان اهداف تربیتی یکسانی را برای همگان متصور شد یا تجویز نمود. بر این اساس، نظام‌های تربیتی نباید به دنبال الگوسازی و یکسان یا یک شکل‌سازی افراد جامعه و قالبی ساختن آنها باشند. اما مطابق همین رویکرد، برای استنباط اهداف کلی و واسطی تربیت (جنبه ایجابی) از منظر فیلسوفی خاص (مثلاً، راسل) راهی جز مراجعه به آراء خود وی باقی نمی‌ماند. راسل معتقد است: برای همه انسان‌ها، یک ایده‌آل وجود ندارد و بنابراین، نمی‌توان یک ایده‌آل شخصی و جزئی برای همه جهان در نظر گرفت. اما یک سلسله اصول کلی وجود دارد که می‌توان از آنها برای تخمین اینکه چه چیزهایی ممکن یا مطلوب است، بهره برد (راسل، ۱۹۱۷، ص ۳-۵). با این توضیح، اهداف تربیت از دیدگاه او را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: اهداف فردی و اهداف اجتماعی. در بعد فردی، راسل (۱۳۶۱- الف، ص ۱۱۹) نیز همانند بسیاری از گذشتگان، معتقد است: تعلیم و تربیت دو هدف عمده را دنبال می‌کند: یکی پرورش مهارت‌های علمی، و دیگری- که مهم‌تر است - پرورش منش و شخصیت. به عقیده او، یادگیری مهارت‌های علمی برای تأمین نیازهای روزمره بشر ضروری است؛ زیرا تعلیم و تربیت باید توانایی پاسخ‌گویی به نیازهای روز بشر را داشته باشد تا بتواند مفید واقع گردد؛ اما مهارت‌های علمی از دید او، به تنهایی کافی نیست و اگر با ویژگی‌های شخصیتی مطلوب، همچون خردمندی و قوه تشخیص و قضاوت صحیح همراه نباشد، ممکن است موجب نیستی گردد (همان). به عقیده او، از معلوماتی که به متریبان ارائه می‌گردد، باید به‌عنوان وسیله‌ای برای تشخیص صحیح استفاده کرد و برای رسیدن به این نقطه باید معلومات و هوش فوق‌العاده داشت (راسل، ۱۳۵۵، ص ۳۰). راسل (۱۳۴۷، ص ۳۷-۷۲) بر این باور است که باید عادات و خصلت‌های عاطفی و انسانی همچون شجاعت، استقلال فردی، نوع‌دوستی، و پرهیز از خودمحوری در وجود متریبان پرورنده شود. در بعد اجتماعی، هدف عمده راسل ایجاد جامعه علمی جهانی مبتنی بر همکاری و همدلی است. او برای درک بهتر تعلیم و تربیت در یک جامعه علمی و متمدن، نظام تربیتی خاص «یسوعیان» را مثال می‌زند که بر اساس آن، هر شخصی متناسب با نقشی که قرار است در جامعه ایفا کند تربیت می‌شود. از لحاظ نمودن اهداف واسطی مزبور، می‌توان چنین استنباط کرد که هدف نهایی تربیت از دید راسل «پرورش انسان برتر در جامعه علمی برتر» است. از سوی دیگر، راسل (۱۳۶۱- الف، ص ۱۸۳) معتقد است، هر نسل انسانی بخشی از تمدن را از پیشینیان خود به ارث می‌برد و هر نسل باید وظیفه خود بداند که این هسته اساسی را نه به صورتی کاهش یافته، بلکه بارورتر از پیش، به نسل بعدی بسپارد. به تعبیر دیگر، در حیات طبعیه مطلوب از نظر او، ایجاد تمدن انسانی پیشرفته در رأس امور قرار دارد.

با توجه به مطلب مزبور و همچنین نگاه کلی راسل به حیات انسان و اهداف تربیت، می‌توان چنین نتیجه گرفت که تربیت از دید او، عبارت است از: «کسب آمادگی‌های لازم به منظور ایفای نقش فعال در پیشبرد تمدن پویای بشری».

نقد تعریف و اهداف تربیتی راسل از منظر علامه جعفری

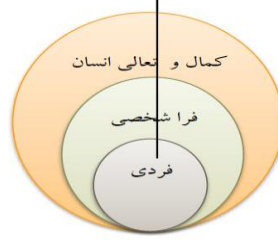
به گفته علامه جعفری، آنچه درباره اهداف تربیت در مباحث تربیتی در دیگر مکاتب گفته می‌شود بیشتر در کلیات مورد توافق همگان است. اما آنچه باید مطمح نظر قرار گیرد بیان ملاک‌ها، اصول و انگیزه‌های آن مواد است (جعفری، ۱۳۹۰، ص ۷۸). بر این اساس، می‌توان چنین استنباط کرد که بیشتر اهداف واسطی از منظر راسل، همچون پرورش مهارت‌های علمی، پرورش منش و شخصیت، تقویت تعقل و گسترش صفات و سجایای اخلاقی و مانند آن بر اساس دیدگاه علامه جعفری نیز قابل تأیید است. علامه جعفری همچنین هم‌نوا با راسل، تعلیم و تربیت‌هایی را که به هدف یکسان یا هم‌شکل‌سازی افراد یک جامعه صورت می‌گیرند «تربیت سربازخانه‌ای یا موریانه‌ای» نامیده، آنها را مردود می‌شمارد. بر اساس دیدگاه ایشان، همه اهداف مزبور و نمونه‌های مشابه برای تأمین و پیشبرد حیات انسان در دو قلمرو فردیت (لذت و الم فردی) و فرافردی (اجتماع و وحدت انسان و جهان) ضروری است و آنچه ایراد محسوب می‌گردد اکتفا کردن به آن اهداف است که سبب غفلت از قلمرو سوم و مهم‌تر زندگی بشر می‌گردد (جعفری، ۱۳۹۲- الف، ص ۷۹). شکل (۱) تفاوت نوع نگاه راسل و علامه جعفری را به زندگی و هدف غایی آن نشان می‌دهد:

هدف غایی حیات : دستیابی به حیات طیبه دنیایی
(سعادت فردی و اجتماعی در دنیا)



دیدگاه برتراندراسل
(دو قلمرو)

هدف غایی حیات : دستیابی به حیات معقول (قرار گرفتن در جاذبه ربوبی)



دیدگاه محمد تقی جعفری
(سه قلمرو)

بر اساس این شکل، حیات انسان در نگاه علامه جعفری دارای قلمرو یا مرحله سومی است که او آن را مرحله «زندگی ایده‌آل یا جهان ذومراتب روح و معنا» می‌نامد و خمیرمایه همه مراتب آن، آگاهی به هدف زندگی است (جعفری، ۱۳۸۹- پ، ص ۲۶).

اعتقاد علامه جعفری به وجود مرحله سوم برای حیات بشر و عدم اعتقاد به آن از سوی راسل، سبب شده است که هدف غایی تعلیم و تربیت نیز از نگاه این دو به گونه‌ای متفاوت جلوه نماید. درحالی که از نظرگاه راسل، هدف غایی تربیت ایجاد جامعه ایده‌آل انسانی برای یک زندگی خوب یا همان متمدن شدن است (راسل، ۱۹۰۳، ص ۱۸۳)، در دیدگاه خدامحور علامه جعفری، تعالی انسان و قرار گرفتن او در جاذبه ربوبی محور همه فعالیت‌های تربیتی محسوب می‌گردد (جعفری، ۱۳۹۰، ص ۳۳). با نظر به این هدف غایی، از منظر ایشان است که تعاریف ارائه شده برای «تربیت» از سوی برخی صاحب‌نظران، از جمله راسل، در دیدگاه علامه جعفری تعاریفی ناقص به نظر رسیده، اساساً اهداف جزئی تربیت قلمداد می‌شوند و نه تعریف «تربیت». علامه جعفری «تربیت» را «تقویت درک واقعیات اصیل و انتقال تدریجی نونهالان از حیات محض طبیعی به حیات معقول» تعریف کرده است. وی وظیفه اصلی تعلیم و تربیت در حیات معقول را روشن کردن این حقیقت برای متربیان می‌داند که حقایق شایسته تعلیم و تربیت پدیده‌های ذات خود آنهایند و همانند ضرورت خوردن و آشامیدن برای حیات آنها ضرورت دارند (جعفری، ۱۳۶۰، ص ۲۶۲).

با توجه به همین نگاه تعالی‌محور به انسان و حیات اوست که می‌توان در نظام تربیتی مطلوب از دیدگاه ایشان، اهداف واسطی فراتر از دیدگاه راسل همچون تعلیم خداشناسی و اخلاق والای انسانی (جعفری، ۱۳۶۹، ص ۲۲۵) و راه‌های رسیدن به کمال را نیز متصور شد.

اصول تربیت از منظر راسل

اصول تربیت از منظر راسل را می‌توان به دو گروه کلی تقسیم کرد: الف. اصول کلی تربیت؛ ب. اصول جزئی یا بخشی که بیشتر در ارتباط با یک یا چند قلمرو خاص از تربیت، مانند تربیت اخلاقی یا اجتماعی و مانند آن معنا و مفهوم پیدا می‌کند.

اصول کلی

۱. اصل «نافع بودن محتوای تعلیم و تربیت»: مطابق دیدگاه انسان‌شناسی راسل، انسان جبراً منفعت‌طلب است و خواهان آن است که فعالیت‌هایش به هدفی بینجامد. بر این اساس، اصل «نافع بودن تربیت» نیز

معنا پیدا می‌کند؛ موضوعی که از آن با عنوان «تربیت فایده‌بخش» و «تربیت آرایشی» (بدون نفع محسوس) نیز نام برده می‌شود. راسل تعلیم و تربیت‌هایی را که تأکید بیش از حد بر موضوعاتی همچون ادبیات، شعر و هنر دارند، به سبب آنکه نمی‌توانند نیازهای واقعی زمان را پوشش دهند مطلوب نمی‌پندارد. از دید او، «بدون فیزیک و روان‌شناسی، ما نمی‌توانیم جهان نو را بنا کنیم، اما می‌توانیم آن را بدون لاتین و یونانی و بدون شکسپیر بر پا داریم» (راسل، ۱۳۴۷، ص ۲۰).

نتیجه آنکه از دید او، تعلیم و تربیتی که در آن علوم عنصر اساسی آن را تشکیل می‌دهند بر تعلیم و تربیتی که هدفش پروراندن انسان‌هایی هنرمند، خوش‌سخن و مؤدب است، ترجیح دارد. علت آن به عقیده راسل (۱۹۱۷) این است که نگاه علم به دستاوردهای آینده بشری امیدوارانه و رو به جلوست، درحالی‌که هنگام مطالعه ادبیات یا هنر، توجه انسان مدام متوجه گذشته و برتری کارهای ادیبان و هنرمندان گذشته در مقایسه با حال حاضر است، و این مقایسه سبب ایجاد نوعی حس افسردگی و بی‌زاری از زمان حال در مطالعه‌کنندگان آن می‌شود؛ آنچه در جامعه علمی خبری از آن نیست.

۲. اصل «تربیت‌پذیری و لزوم تربیت انسان»: اعتقاد راسل به طبیعت خشنای انسان در بدو تولد و آمادگی همزمان او برای خوب یا بد شدن، تربیت‌پذیری و لزوم اقدام به تربیت انسان را از دیدگاه وی به‌وضوح مشخص می‌سازد. راسل طبیعت بشر و از جمله غرایز او را بی‌نهایت قابل انعطاف دانسته، معتقد است: این طبیعت بر حسب تربیت، ممکن است کاملاً تغییر کند (راسل، ۱۳۴۵، ص ۲۲).

۳. اصل «انطباق تربیت بر غرایز انسان»: بر اساس عقاید راسل در کتاب *منطق و عرفان*، غرایز و انگیزه‌ها زیربنا و اساس زندگی انسان‌ها هستند و در نتیجه، هدف تعلیم و تربیت نمی‌تواند خلق انگیزه اساسی و اولیه در افراد بی‌سواد باشد، بلکه هدف آن تنها می‌تواند گسترش دامنه همان مواهب و غرایز طبیعی باشد که شروع آن از طریق تشکیل عادت در کودکی است (راسل، ۱۹۱۷، ص ۵).

نقد اصول کلی تربیتی راسل از منظر علامه جعفری

در ارتباط با اصل «تربیت‌پذیری و ضرورت آن»، علامه جعفری معتقد است: انسان به تربیت نیاز مبرم دارد؛ نیازی که از لزوم تطبیق زندگی با قانون تنظیم‌کننده زندگی سرچشمه می‌گیرد و ارتباطی با حس زیبایی‌جویی او ندارد. علاوه بر آن، به عقیده علامه جعفری، تربیت مهم‌ترین ضامن تفکیک نیک از بد، و پاکیزگی از آلودگی است و سهل‌انگاری در آن موجب نابودی استعدادها و به‌ودیعۀ نهاده شده در او می‌شود و بی‌ثباتی شخصیت او را نیز در پی دارد (جعفری، ۱۳۹۰، ص ۳۷). از این رو و با توجه به دیدگاه

ایشان، در ارتباط طبیعت انسان مبنی بر اینکه طبیعت آدمی نه خوب است و نه بد، بلکه واقعی است با عظمت و دارای استعدادهای مفید، که خیر و شر بودن او مربوط به هدف‌گیری و فعالیت روانی و عضلانی او در راه رسیدن به هدف است (جعفری، ۱۳۵۸، ص ۱۴۷)، می‌توان چنین نتیجه گرفت که در زمینه این اصل، بین هر دو متفکر اشتراک نظر وجود دارد.

اصل «تطبیق تربیت بر غرایز» نیز، که رعایت آن بر اساس دیدگاه راسل ضروری است، نمی‌تواند در چارچوب فکری علامه جعفری نادرست تلقی شود، اما به صورتی مشروط قابل پذیرش است؛ چراکه مرحوم علامه نیز انسان را دارای غرایزی می‌داند که به منزله موتور حرکت زندگانی او هستند و در نتیجه، نه تنها نمودهای بدی نیستند، بلکه ضرورت هم دارند و بنابراین، نباید به هیچ وجه، آنها را از بین برد (جعفری، ۱۳۸۷، ص ۶۰۹).

علامه جعفری همچنین به نقل از نصری (۱۳۸۷، ص ۳۳۳) معتقد است: آنچه خداوند در نهاد انسان قرار داده استعدادهای مثبت و سازنده است و حتی پست‌ترین غرایز انسانی نیز با نظر به ماهیت آنها خیر و مفیدند. آنچه به عقیده او در این زمینه از اهمیت برخوردار است اینکه این غرایز باید با شخصیت انسانی مهار گردند تا نفس انسان چهره نفس اماره هوس‌طلب به خود نگیرد (جعفری، ۱۳۸۷، ص ۶۰۹). نتیجه آنکه بر اساس دیدگاه ایشان، تطبیق تربیت بر غرایز (مهار شده) صحیح است.

اما در ارتباط با نافع بودن موضوعات و مواد آموزشی در تعلیم و تربیت، بر اساس دیدگاه اسلام‌محور علامه جعفری، همه تلاش‌ها و تکاپوهای بشری باید عاری از جنبه آرایشی و به هدف کسب امتیازات اعتباری انجام گیرد و چنانچه فقط در مسیر به‌دست آوردن حیات معقول واقع و مصرف شود صحیح و درست است (جعفری، ۱۳۸۹- الف، ص ۶۵). بر این اساس، در دیدگاه علامه جعفری، آنچه در رابطه با فعالیت‌های بشر از اهمیت فوق‌العاده برخوردار است جهت‌گیری نهایی آن فعالیت‌هاست. به همین سبب، در زمینه نقش هنر و ادبیات در تربیت، میان علامه جعفری و راسل اختلاف نظر وجود دارد. برخلاف راسل، که بر مفید بودن موضوعات علمی تأکید خاص می‌ورزد و موضوعاتی مانند هنر و ادبیات را به سبب نگاه رو به عقب آنان نمایشی و کم‌فایده و گاهی مضر تلقی کرده و برای آنان نقشی حاشیه‌ای قایل است، علامه جعفری ضمن احترام به علم و دستاوردهای آن، معتقد است: اگر هنرمند بتواند در اثر خویش، فراتر از ایجاد حس تحیر و تحسین گام بردارد و انگیزه تحول به سمت رشد و کمال را نیز در اهداف خود بگنجانند، در آن صورت، هنرش فایده «آب حیات» برای مخاطبانش دارد؛ زیرا چنین هنری موجبات فراتر رفتن از زیبایی‌های محسوس به سمت

زیبایی‌های معقول را فراهم خواهد ساخت و در نهایت، دریافت جمال خداوندی را، که از اهداف تربیت است، در پی خواهد داشت (جعفری، ۱۳۹۲- ب، ص ۳۲۸). از این روست که علامه جعفری (نقل از: نوروزی و متقی، بی تا) بر استفاده از هنر در انواع آن در تعلیم و تربیت تأکید بسیار می‌ورزد. نتیجه کلی در این زمینه می‌تواند بدین صورت باشد که هر دو متفکر در خود اصل «نافع بودن محتوا» توافق نظر، ولی در جهت‌گیری آن اختلاف نظر دارند.

تربیت اخلاقی از دیدگاه راسل

راسل اخلاق و اخلاقیات را انکار نمی‌کند، اما به دنبال نوعی خاص از اخلاق در زندگی و دنیای بدون خداست. اخلاقی که راسل مبلّغ آن است در چارچوب سه ویژگی «منفعت‌طلب»، «اجتماعی» و «واجد حس برین بودن» انسان معنا و مفهوم پیدا کند. منظور او از «اخلاق»، مجموعه‌ای از صفات عالی شخصیتی و روابط نیک است که به نفع همگان باشد و زندگی اجتماعی را ممکن و سهل‌تر سازد. به عبارت دیگر، او با استفاده از اخلاق، به دنبال ایجاد هماهنگی بین منافع عمومی و خصوصی افراد در اجتماع است. راسل بر این باور است که این نوع از اخلاق برای اینکه از مشروعیت برخوردار گردد، نیازی به مذهب ندارد (پوژمن، ۱۹۹۸، ص ۱۱۰۰).

نقد تربیت اخلاقی راسل از منظر علامه جعفری

علامه جعفری و راسل در زمینه اخلاق با یکدیگر اختلاف مبنایی دارند، اما در بخش‌هایی از دیدگاه‌هایشان مشترکاتی وجود دارد. اخلاقی که راسل پیشنهاد می‌کند اخلاقی است استدلالی، خلاق (تغییرپذیر) و خالی از هرگونه ترس، خرافات و گزاره‌های دینی که همزیستی مسالمت‌آمیز انسان‌ها را هدف‌گیری کرده است (راسل، ۲۵۳۷، ص ۲۲۵). از سوی دیگر، علامه جعفری بین دو نوع از اخلاق، یعنی «اخلاق در حیات طبیعی» (یا اخلاق پیرو) و «اخلاق در حیات معقول» (یا اخلاق پیشرو) تفاوت قایل می‌شود. ایشان «اخلاق در حیات طبیعی» را که از طرز تفکرات و رفتار خواسته شده مردم انتزاع می‌شود، انکار نمی‌کند (جعفری، ۱۳۹۲- الف، ص ۳۶). به عقیده ایشان، هدف از این نوع اخلاق، انعطاف اجتماعی و کاهش جرم و جنایت است که البته مفید است. اما «اخلاق در حیات معقول» (اخلاق پیشرو)، به گفته ایشان، عبارت است از: «احساس جزء بودن از کل حیات انسانی که دم الهی در آن دمیده شده و پذیرش اینکه رابطه او با همه انسان‌ها، رابطه عناصر یک روح با مجموع آن است» (جعفری، ۱۳۶۰، ص ۲۳۸). بنابراین، اخلاق مزبور اولاً، از آن نظر که پویا و هدفدار است، نمی‌تواند

تحت تأثیر هر جریانی در اجتماع، جوهر خود را از دست بدهد و بنابراین، تغییرپذیر نیست، و ثانیاً، حرکتی رو به تعالی و کمال دارد (همان).

علامه جعفری معتقد است: اگر تکلیف حقوق و اخلاق تنها این باشد که نگذارد آزادی‌ها بدون مرز باشند تا آزادی‌های دیگران را به خطر بیندازد، گرچه قدمی رو به جلوست، اما در پیشبرد بشر کاری انجام نداده است. به‌طور خلاصه، می‌توان از مباحث مزبور چنین نتیجه گرفت که بر اساس دیدگاه علامه جعفری، اخلاق خلاق (غیرثابت) و مبتنی بر قراردادهای اجتماعی، که راسل مروج آن است، تا آنجا که مانع حرکت تکاملی انسان نگردد مقبول است، اما به‌تنهایی کافی نیست. مطابق دیدگاه ایشان، چون حیات انسان از مرحله‌ای فوق طبیعی نیز برخوردار است، که مهم‌ترین مرحله زندگی او محسوب می‌گردد، به اخلاقیاتی فراتر از اخلاق در حیات طبیعی یعنی «اخلاق متافیزیکی» نیاز است تا ضامن تکامل و موفقیت او در آن عرصه نیز باشد (جعفری، ۱۳۹۲- ب، ص ۴۷۸).

تربیت عقلانی از دیدگاه راسل

بر اساس این مبنا در انسان‌شناسی راسل، که ارزش حقیقی انسان به خاطر امور فکری اوست، «تربیت عقلانی» ضرورت پیدا می‌کند. راسل (۱۳۵۵، ص ۱۲۸-۱۳۱) هدف نهایی تربیت عقلانی را «پرورش روح علمی در انسان‌ها» معرفی می‌کند. اهداف زمینه‌ساز و واسطی نیز در این زمینه، مطابق دیدگاه انسان‌شناسی او، تحریک کنجکاوی، پرورش هوش و ترغیب حقیقت‌جویی در افراد است. توجه به استقلال رأی افراد در مسائل گوناگون را می‌توان مهم‌ترین جنبه تربیت عقلانی از دیدگاه راسل به شمار آورد که در چارچوب حق افراد در تعیین مسیر حیات خود، می‌تواند توجیه‌پذیر باشد. راسل معتقد است: برای تربیت یا پرورش عقلانی مردم، اضطراب تا حدی لازم است (که آن را می‌توان از طریق زمینه‌سازی برای شک کردن فراهم نمود). از این روی، می‌توان «اصل شک‌گرایی» را یکی از اصول تربیت عقلانی در دیدگاه راسل در نظر گرفت. در این زمینه، راسل «روش مصونیت‌سازی در برابر تبلیغات» را پیشنهاد می‌کند. در این شیوه، کودکان در معرض بلیغ‌ترین کلام مدافعان انواع و اقسام مسائل قرار می‌گیرند و از آنان خواسته می‌شود براهین آن مدافعان را خلاصه و مقایسه کنند. برای کودکان با سنین پایین‌تر، وی روش «مواجهه مستقیم با نتایج انتخاب آزادانه» را پیشنهاد می‌کند و می‌گوید: «اگر من کودکستان می‌داشتم، دو نوع شیرینی در اختیار کودکان می‌گذاشتم تا خودشان انتخاب کنند: یکی شیرینی بسیار خوب با بیان نه چندان خوبی درباره اجزای آن، و دیگری شیرینی بسیار بدی همراه با تبلیغات در حد اعلائی آن» (راسل، ۱۳۳۱- ب، ص ۳۱۵).

نقد تربیت عقلانی راسل از منظر علامه جعفری

راسل به منظور تحقق هدف نهادینه شدن تفکر و استقلال رأی در متربیان، اصل «شک‌گرایی» را پیش می‌کشد که به موجب آن، نباید به اموری که ظاهراً باید به آنها ایمان داشت اطمینان و یقین کرد، بلکه به عقیده او، در چنین حالاتی باید با عینک شک به موضوعات نگریست و فریب سخنان زیبا و تبلیغات را نخورد. علامه جعفری نیز معتقد است: «ضرورت حقیقت در حدی است که اگر زیبایی به مصاف آن درآمد باید زیبایی را کنار گذاشت» (جعفری، ۱۳۹۲- الف، ص ۱۶۷). وی حتی هم‌نوا با راسل بر این باور است که پیچیدگی و مجهول بودن بیشتر حوادث و موضوعات، بزرگ‌ترین دلیل بر آن است که انسان باید گوشه‌ای را هم برای احتمال مخالف کنار بگذارد و با یقین صددرصد و جزمی با خود رفتار نکند (جعفری، ۱۳۷۹، ص ۲۹).

اما از سوی دیگر، از نظرگاه علامه جعفری، بدون عقیده و ایمان به یک عده مسائل معین، زندگی کردن و بلکه بناگذاری رشته تفکرات در این جهان مرموز، فوق‌العاده دشوار می‌گردد. ایشان ضمن رد این اعتقاد راسل، که ما می‌توانیم همواره روش زندگانی خود را بر پایه‌ی ظن و گمان بگذاریم، معتقد است: اگر مقصود از زندگی فقط حرکت و احساس طبیعی به وسیله‌ی اعضای حاسه و خواستن‌هایی برای اشباع غرایز طبیعی و حیوانی باشد و بس، نه‌تنها ایمان برای این نوع زندگی لازم نیست، بلکه مزاحم آن نیز هست. اما اگر مقصود از «زندگی»، زندگی با همه‌ی ابعاد و استعدادهای انسانی باشد، محال است که بدون ایمان بتوان از این زندگی برخوردار شد (جعفری، ۱۳۳۷، ص ۷۵).

در ارتباط با روش‌های تربیت عقلانی مطرح شده توسط راسل، با توجه به دیدگاه کلی علامه جعفری در ارتباط با روش‌های تربیت، می‌توان چنین استنباط کرد که روش‌های تربیت عقلانی مد نظر راسل مورد تأیید علامه جعفری نیز هست. علت این ادعا آن است که از یک‌سو، به عقیده‌ی علامه جعفری، در دین (اسلام)، جزئیات موضوعات به کلی به اختیار مردم گذاشته شده است، مگر در موارد ممنوعه که تشخیص آن به عهده‌ی مقامات مذهبی و رده‌های بالای جامعه است (جعفری، ۱۳۹۲- ب، ص ۶۸). همچنین از سوی دیگر، بر اساس دیدگاه علامه جعفری، با مراعات دو شرط «عقل سالم» و «منطق قانونی»، هیچ قید و شرط دیگری برای تفکر و موضوع تفکر در اسلام وجود ندارد. با لحاظ کردن دو معیار کلی فوق‌الذکر و با توجه به اینکه روش‌های پیشنهادی راسل برای تربیت عقلانی، در زمره موارد ممنوعه‌ی دین نیست، می‌توان چنین نتیجه گرفت که روش‌های مذکور بر اساس دیدگاه علامه جعفری نیز مورد تأیید هستند.

تربیت اجتماعی از دیدگاه راسل

راسل (۱۳۴۷)، که انسان را موجودی ذاتاً اجتماعی می‌داند، اهداف تربیت در بعد اجتماعی را خصوصیاتِ همچون «تربیت شهروندان آزاد»، «توجه به نفع شخصی از دیدگاه عامه» و «جهت‌گیری فعالانه نسبت به حوادث جهانی» معرفی می‌کند. اصول تربیت اجتماعی مطابق دیدگاه او عبارتند از: اصل «لزوم اجتماعی بارآمدن انسان در یک محیط اجتماعی» و اصل «تفوق مشارکت بر رقابت». از نگاه راسل (نقل از: طالب‌زاده، میرلو و موسوی، ۱۳۹۰)، اعتقاد راسخ به مفید بودن رقابت در عرصه اجتماع، یک اشتباه تاریخی است که نباید تکرار شود. روش پیشنهادی راسل برای ایجاد و تقویت روحیه مشارکت بین افراد، روش «تعاون فنی» (کار گروهی برای انجام یک طرح است). راسل بخش دیگری از تربیت اجتماعی را مربوط به بی‌تفاوت نماندن افراد نسبت به سرنوشت بشر و حوادث جهانی و گسترش احساسات دوستانه در بین عموم می‌داند که با مبنای «فراشخصی بودن انسان» در دیدگاه او مطابقت دارد. وی یکی از مؤثرترین روش‌ها برای تحقق این هدف را بهره‌مناسب بردن از «درس تاریخ» در مراکز آموزشی برمی‌شمارد (راسل، ۱۹۶۱، ص ۷۳). راسل بر این باور است که تاریخ را باید به صورت «تاریخ پیدایش و تکامل تمدن» به نوآموزان آموخت، نه به صورت تاریخ یک ملت خاص. به عقیده او، بچه‌ها باید بدانند چه کشورهایی موجب چه جنایتهایی شده‌اند و چه فکرهای ابلهانه‌ای داشته‌اند، و اینکه چگونه تعصب می‌تواند سبب شکنجه اقلیتی شود (راسل، ۱۳۶۱- الف، ص ۷۳).

نقد تربیت اجتماعی راسل از منظر علامه جعفری

علامه جعفری نیز همانند راسل بر نقش اجتماع در رشد فرد تأکید بسیار دارد. از نگاه او، این اجتماع است که برای کشیدن آب موجود از چاه درون نوابغ دست به کار می‌شود و سپس آن آب را روانه مزارع مناسب می‌کند (جعفری، ۱۳۹۰، ص ۹۶). او همچنین بر این باور است که محیط و اجتماع نقشی تعیین‌کننده در مسیر هویت افراد دارند. بر این اساس، می‌توان چنین استنباط کرد که علامه جعفری در ارتباط با اصل «لزوم تربیت افراد در اجتماع» با راسل موافق است؛ زیرا در غیر این صورت، نه هویت اشخاص آن‌گونه که لازم است تعیین خواهد یافت و نه استعدادها نوابغ شکوفا خواهد گشت. در ارتباط با اصل «تفوق مشارکت بر رقابت»، از آن‌رو که علامه جعفری رقابت را به سه نوع، یعنی «رقابت بدون تعرض»، «رقابت مزاحم»، و «رقابت سازنده» تقسیم کرده است، و رقابت نوع سوم را نه تنها مضر نمی‌داند، بلکه معتقد است مقبول اسلام نیز هست (جعفری، ۱۳۸۹- ب، ص ۱۰۰)، می‌توان گفت: بین دیدگاه علامه جعفری و راسل فاصله‌ای وجود دارد. راسل از اصطلاح «رقابت» به صورت کلی استفاده

کرده است، اما علامه جعفری ضمن تفاوت قایل شدن بین انواع رقابت‌ها، معتقد است: هدف اصلی رقابت سازنده صعود به قله‌های مرتفع حیات معقول بدون هرگونه تراحم و تصادم است و محصول آن نه تنها ایجاد ضعف در طرف مقابل نیست، بلکه چون همه تلاش‌ها در این زمینه محصول لطف الهی است، سود این رقابت نصیب ضعفا و عقب‌ماندگان نیز می‌شود. از این رو، بر خلاف نظر راسل، در دیدگاه علامه جعفری، وجود رقابت سازنده در تربیت ضروری است. در ارتباط با روش‌های تربیت اجتماعی مطرح شده توسط راسل نیز با توجه به دیدگاه کلی علامه جعفری در ارتباط با روش‌های تربیت، که در بخش «تربیت عقلانی» به آنها اشاره شد، می‌توان چنین استنباط کرد که روش‌های تربیت اجتماعی مد نظر راسل مقبول علامه جعفری نیز هست.

علامه جعفری در ارتباط با مسئله «تعديل وطن‌پرستی»، که راسل آن را یکی از اهداف تربیت اجتماعی برمی‌شمارد، نیز دیدگاهی همسو دارد. علامه جعفری ضمن اذعان به علاقه انسان‌ها به وطنشان، این ارتباط را طبیعی و از نوع وجودی می‌داند و بین آن با وطن‌پرستی (افراطی) تفاوت قایل می‌شود (جوادی و جعفری، ۱۳۹۰، ص ۴۶). علامه جعفری همچنین بر این باور است که تا وقتی بشر روحیه جمعی و جهانی را جانشین روحیه فردی و ملی نکند، سعادت‌مندی را به معنای واقعی احساس نخواهد کرد. این دیدگاه بیانگر این نکته است که علامه جعفری نیز به «جهان‌وطنی» بیش از «وطن‌پرستی» می‌اندیشد و در نتیجه، نظر راسل در این زمینه از سوی علامه جعفری تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری

بر خلاف دیدگاه راسل، از نگاه خدا باور علامه جعفری (۱۳۹۲- پ، ص ۱۹۶)، انسان موجودی است معنادار و هدفمند در جهانی معنادار؛ موجودی که صاحب فطرت و وجدان و روحی با عظمت است و رو به ابدیت و خالق خود دارد. با وجود این، از بررسی آراء تربیتی این دو می‌توان چنین استنباط کرد که وجود تفاوت‌مبنایی بین دیدگاه‌ها و رویکردهای علامه جعفری و راسل در خصوص انسان‌شناسی، به‌طور طبیعی تفاوت‌اهداف‌غایی در زندگی و به‌تبع آن، اختلاف در اهداف غایی تربیت را سبب می‌شود. با وجود این، برخی شباهت‌ها را می‌توان در لایه‌های میانی و جزئیات آراء تربیتی آنان شناسایی کرد؛ همچون برخی اصول و روش‌های تربیت. شاید به همین علت باشد که تمرکز مباحث تربیتی علامه جعفری نیز به جای اهداف واسطی و روش‌های جزئی تربیت در ساحت‌های گوناگون، که از دید او تقریباً متفق‌علیه بیشتر مکاتب فلسفی- تربیتی است، بر مبانی و کلیات دیدگاه انسان‌شناسانه

راسل، به‌ویژه بعد مهم و مغفول ماندهٔ حیات در دیدگاه او، یعنی قلمرو معنویت، کمال و پیوستن انسان به ابدیت قرار گرفته است. بدین روی و با توجه به یافته‌های این پژوهش، این امکان محتمل به نظر می‌رسد که با وجود تفاوت در مبانی فکری دو دیدگاه، شباهت‌هایی بین عمل تربیتی متناظر با هر یک از آنها وجود دارد. این یافتهٔ پژوهش مؤید دیدگاه سیدنی هوک دربارهٔ رابطهٔ مبانی فلسفی و تأملات تربیتی است. وی بر این باور است که این ادعا، که یک دیدگاه متافیزیکی یا معرفت‌شناختی دارای نتایج و لوازم منطقی قطعی برای نظریه و عمل تربیتی است، اشتباه است؛ زیرا چه‌بسا مشاهده می‌شود که دو فیلسوف یا مربی دربارهٔ مطلوبیت اهداف و فنون تربیتی خاصی با یکدیگر موافق، اما در جهان‌بینی عمیقاً با هم مخالفند (بهشتی، ۱۳۸۶، ص ۷۱). علت این امر در ارتباط با دیدگاه‌های راسل و جعفری می‌تواند این باشد که از یک‌سو، دیدگاه‌های تربیتی راسل، به‌ویژه اهداف واسطی منظور او در ساحت‌های گوناگون، بهبود و پیشرفت ویژگی‌ها و مهارت‌های فردی و اجتماعی افراد را برای ایفای نقش در تمدن رو به پیشرفت بشری هدف گرفته‌اند، که برخی از آنها، به خاطر اعتقاد علامه جعفری به این دو قلمرو، به‌عنوان زمینه‌ساز قلمرو سوم حیات، تأیید شده است. از سوی دیگر، چون بیشتر روش‌های پیشنهادی راسل برای موضوعات تربیتی، به سبب تأکید وی بر علم و عقل‌گرایی، متکی بر عقل، علم و تجربه هستند، می‌توان انتظار تأیید آنها را بر اساس دیدگاه علامه جعفری نیز داشت.

منابع

- اگنر، ا. رابرت، ۱۳۸۹، *برگزیده افکار راسل؛ نقد و بررسی محمدتقی جعفری*، ترجمه عبدالرحیم گواهی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- باقری، خسرو، ۱۳۸۸، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، ج اول، تهران، مدرسه.
- بهشتی، سعید، ۱۳۸۶، *زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب*، تهران، اطلاعات.
- جعفری، محمدتقی، بی‌تا، *فلسفه و هدف زندگی*، تهران، صدرا.
- _____، ۱۳۵۸، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، ج چهارم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- _____، ۱۳۶۰، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، ج هشتم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- _____، ۱۳۶۷، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، ج بیستم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- _____، ۱۳۶۹، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، ج بیست و یکم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- _____، ۱۳۷۹، *توضیح و بررسی مصاحبه راسل - وایت*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- _____، ۱۳۸۷، *تفسیر، نقد و تحلیل مثنوی معنوی مولوی*، ج سوم، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- _____، ۱۳۸۹- الف، *علم و دین در حیات معقول*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- _____، ۱۳۸۹- ب، *شناخت انسان در تصعید حیات تکاملی*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- _____، ۱۳۸۹- پ، *ایده‌آل زندگی و زندگی ایده‌آل*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- _____، ۱۳۹۰، *ارکان تعلیم و تربیت*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- _____، ۱۳۹۲- الف، *زیبایی و هنر از دیدگاه اسلام*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- _____، ۱۳۹۲- ب، *تکاپوی اندیشه‌ها، مجموعه آثار ۲*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- جوادی، محمدرضا و علی جعفری، ۱۳۹۰، *در محضر حکیم، مجموعه پرسش‌ها و پاسخ‌ها*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- حیدری، محمدحسین، ۱۳۸۵، «سیری در آرای تربیتی علامه جعفری»، *معرفت*، ش ۱۰۴.
- راسل، برتراند، ۱۹۶۱م، *آینده بشر*، نسخه الکترونیکی.
- _____، ۲۵۳۷، *اصول نوسازی جامعه*، ترجمه مهدی افشار، نسخه الکترونیکی، تهران، زرین، تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۱۵م.
- _____، ۱۳۴۰، *تاریخ فلسفه غرب*، ترجمه نجف دریابندری، نسخه الکترونیکی، تهران، شرکت سهامی کتاب‌های جیبی.
- _____، ۱۳۴۵، *جهانی که من می‌شناسم*، ترجمه روح‌الله عباسی، نسخه الکترونیکی، تهران، امیرکبیر.
- _____، ۱۳۴۷، *در تربیت؛ بخصوص در دوره اول کودکی*، ترجمه عباس شوقی، تهران، مؤسسه مطبوعاتی حقیقی.

- ____ ، ۱۳۵۵، *آموزش و زندگی بهتر*، ترجمه ناهید فخرایی، نسخه الکترونیکی، تهران، بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- ____ ، ۱۳۶۱- الف، *حقیقت و افسانه*، ترجمه منصور مشگین‌پوش، نسخه الکترونیکی، تهران، رازی.
- ____ ، ۱۳۶۱- ب، *قدرت*، ترجمه نجف دریابندری، نسخه الکترونیکی، تهران، شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- رضازاده، حسن و محمدرضا رحیمی اصل، ۱۳۹۲، «مقایسه معنای زندگی از دیدگاه محمدتقی جعفری و فردریش نیچه»، *انسان‌پژوهی دینی*، دوره ۱۰، ش ۳۰، ص ۱۱۵-۱۳۴.
- صفوی، امان‌الله، ۱۳۷۲، *تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم*، تهران، قطره.
- طالب‌زاده نویریان، محسن، میرلو، محمدمهدی و حسین موسوی، ۱۳۹۰، «تأملی بر اندیشه‌های تربیتی برتراند راسل»، *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، سال ۱، ش ۲، ص ۵۹-۸۲.
- نصری، عبدالله، ۱۳۸۷، *تکاپوگر اندیشه‌ها* (زندگی، آثار و اندیشه‌های استاد محمدتقی جعفری)، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و انتشارات اسلامی.
- ____ ، ۱۳۸۹، «نفس و ابعاد و مراتب آن از دیدگاه علامه جعفری»، *نقد و نظر*، ش ۶۰، ص ۲۶-۱۸.
- نصیری، علی‌اکبر، ۱۳۸۳، *اصول و فلسفه آموزش و پرورش*، تهران، آوای نور.
- وجدانی، فاطمه و مهدی سجادی، ۱۳۹۳، «بررسی مقایسه‌ای سه دیدگاه رایج در تفکر انتقادی و دلالت‌های تربیتی آنها: ریچارد پل، رابرت انیس و برتراند راسل»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، دوره دوم، ش ۱۵، ص ۱۲-۲۳.
- Pojman , Louis.P(1998). *Classics of Philosophy* , New Edition. Oxford. oxford University Press , inc.
- Russell, A.B.(1917). *Mysticism And Logic And Other Essays* , Retrieved May , 2014 from [http / www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org).
- Russell,A.B.(۱۹۰۳).*The Freeman’s Worship* , Retrieved May 7 , 2012 from [http / www.positiveatheism.org / hist/ quotes / Russell.htm](http://www.positiveatheism.org/hist/quotes/Russell.htm).
- Stander ,P.(1974). *Bertrand Russell on the Aims of Education* , *Educational Forum* , 38 (4) p: 445 – 56.
- Woodhouse ,H. (1983). *The Concept of Growth in Bertrand Russell’s Educational Thoughts*. *Journal of Educational Thought*, 17 91 0 , p: 12-22.

ارزیابی محتوای برنامه درسی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها

از منظر استادان دروس معارف اسلامی

سیف‌اله فضل الهی قمشی / گروه علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
fazlollahigh@yahoo.com

فائزه ناطقی / گروه علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
fn1345@gmail.com

محمد سیفی / گروه علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران
seifi_ir_2000@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۴/۳/۳۰ - پذیرش: ۱۳۹۴/۸/۲۵

چکیده

هدف این مقاله ارزشیابی محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها از منظر استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم است. روش تحقیق از نظر اهداف، «کاربردی» و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات، «توصیفی» از نوع «پیمایشی» و جامعه آماری ۴۰ تن از استادان است که کل آنان به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسش‌نامه محقق‌ساخته حاوی ۲۵ سؤال بسته‌پاسخ در طیف پنج درجه‌ای لیکرت با پایایی ۰.۸۹ مطابق آلفای کرانباخ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های آمار «توصیفی میانگین»، «انحراف استاندارد»، «واریانس»، «ضریب پراکندگی» و «آزمون استنباطی Z تک‌گروهی» استفاده شد. یافته‌ها نشان داد: محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و اهداف منظور، فرهنگ، ایده‌آل‌ها و آرزوهای اجتماعی، استعداد و توانایی دانشجویان، نیازها و علایق آنان و اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی کاملاً تناسب دارد که با اطمینان ۰.۹۹ و خطای ۰.۰۱ تأیید شدند. وضعیت نسبی میزان تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی بیش از ملاک‌های مربوط به تناسب محتوا با ارزش‌های اجتماعی و ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران است.

کلیدواژه‌ها: ارزشیابی، محتوا، برنامه درسی، اخلاق اسلامی.

مقدمه

نظام آموزش عالی هر کشور یکی از عوامل مؤثر در تحقق سیاست‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به شمار می‌رود و تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآزموده به‌عنوان اساس توسعه همه‌جانبه و تولید دانش، توسط دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی انجام می‌گیرد. برنامه‌های درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق بخشیدن به رسالت‌های آموزش عالی هستند. از این رو، برنامه درسی در نظام آموزش عالی، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان فرایندی که محصول آن برنامه درسی است، در صدد است تا شیوه یادگیری یا تفکر را به فراگیران یاد داده، سبک زندگی یا فرهنگ را به آنان بیاموزد؛ امری که رکن تعلیم و تربیت محسوب می‌شود که با تربیت و ساختن انسان‌های سالم و کاربلد (متخصص) زمینه را برای توسعه همه‌جانبه جامعه مهیا می‌سازد. در مجموع، می‌توان برنامه‌ریزی درسی را فرایند تعیین اهداف، محتوا، روش تدریس و ارزشیابی دانست که توسط برنامه‌ریز صورت می‌گیرد و پیامد آن تمام تجربیات، مطالعات، بحث‌ها و فعالیت‌های فردی و گروهی است که دانشجوی تحت نظارت و سرپرستی دانشگاه و هیئت علمی انجام می‌دهد (تقوی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۱۵).

هدف عمده برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان برنامه‌ریزی فعالیت‌های یاددهی-یادگیری به منظور ایجاد تغییرات رفتاری در فراگیران و ارزیابی میزان این تغییرات (لوی، ۱۳۸۱، ص ۴۳) یا برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان شیوه تفکر و حل مسئله (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۲۰-۲۱) ایجاد بهترین شرایط ممکن برای یادگیری است. آیزنر عناصر برنامه درسی را شامل هدف، محتوا، انواع فرصت‌های یادگیری، سازمان‌دهی محتوا، روش ارائه، پاسخ و ارزشیابی می‌داند. در اصطلاح، از آن به‌عنوان یک فعالیت «فراظریه» یاد می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ص ۹۹). کلاین (۱۹۹۱) عناصر تشکیل‌دهنده برنامه درسی را شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری، مواد و منابع، فعالیت‌های یادگیری فراگیران، روش‌های ارزشیابی، گروه‌بندی فراگیران، زمان و فضا می‌داند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). پس از انتخاب هدف‌های آموزشی، محتوای برنامه درسی انتخاب و سازمان‌دهی می‌شود؛ زیرا هدف‌ها به وسیله محتوا تأمین می‌شوند. توجه به انتخاب محتوا همیشه به‌عنوان یک عنصر مهم برنامه درسی در نظر گرفته می‌شود (ملکی، ۱۳۹۰، ص ۶۶). درباره اهمیت محتوا در برنامه درسی، همین بس که هویت‌دهنده برنامه درسی است و به‌ویژه در نظام‌های متمرکز، نقش تعیین‌کننده‌ای دارد که سایر عناصر بر اساس آن سنجیده

می‌شوند. به یقین، انتخاب محتوای مناسب نه تنها موجب تحقق اهداف، بلکه زمینه‌ساز ارزشیابی مبتنی بر هدف‌ها و مبین کارایی درونی (مقدار دانش، بینش و توان کسب شده در فراگیران) و بیرونی (کیفیت زندگی و بازار کار) نظام تربیتی خواهد شد. از این رو، با توجه به جایگاه اخلاق و به‌ویژه اخلاق اسلامی در تعلیم و تربیت اسلامی و عنایت نظام جمهوری اسلامی در متخلق شدن فراگیران به اخلاق اسلامی، به‌عنوان برنامه درسی حمایت‌شده در جهت حفظ و توسعه شعائر اسلامی در جامعه و نقش تأثیرگذار دانشجویان و دانشگاه‌ها در توسعه و ترویج فرهنگ و سبک زندگی اسلامی و از سوی دیگر، تأکید نظام آموزش عالی به کتاب درسی به‌عنوان تنها منبع درسی، به نظر می‌رسد ارزیابی محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی در دانشگاه‌ها، می‌تواند در اصلاح، بازسازی، تغییر و بهینه‌سازی آن برای پیشبرد اهداف نظام آموزشی بسیار سودمند باشد. براین اساس، سؤالات تحقیق عبارتند از:

۱. محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با نیازها و اهداف نظام آموزشی جامعه اسلامی تناسب دارد؟
 ۲. محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی تناسب دارد؟
 ۳. میزان تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان تا چه حد است؟
 ۴. میزان تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان تا چه حد است؟
 ۵. محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی تا چه حد با اصول برنامه‌ریزی درسی تناسب دارد؟
- مطالعه پیشینه موضوع بیانگر فقدان تحقیقات مرتبط با موضوع و نشان‌دهنده ویژگی متمایز این تحقیق است که زمینه‌ساز توجه و عنایت مسئولان و برنامه‌ریزان در ارتقا و افزایش ضریب تأثیر آن در ساخت فرهنگی و اخلاقی جامعه خواهد بود.

ادبیات تحقیق

برنامه‌ریزی درسی به‌عنوان «شیوه تفکر» و «یادگیری شیوه یادگیری» از عناصر گوناگونی تشکیل شده است. لوین و همکاران او عناصر برنامه درسی آموزش عالی را چهار عنصر دروس کلی (آزاد)، دانشگاهی تخصصی، نیمه تخصصی، و اختیاری معرفی می‌کنند (مؤمنی مهموئی، ۱۳۸۸، ص ۱۴). طبق دیدگاه صاحب‌نظران، تعداد عناصر برنامه درسی بین ۹ تا ۹ عنصر متغیر است، اما تقریباً بیشتر

صاحب‌نظران درباره چهار عنصر اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی اتفاق نظر دارند. برنامه‌ریزی درسی، به منزله طرح و نقشه یادگیری، چند عنصر اصلی و مجموعه‌ای از عناصر فرعی دارد که شناخت آنها برای کسانی که در این حوزه مطالعه و تفکر می‌کنند کاملاً ضروری است. منظور از «عناصر اصلی» مؤلفه‌های مهمی است که در یادگیری تأثیرگذارند:

نخستین عنصر اصلی «هدف» است. بدون این عنصر، جریان یادگیری موجب رشد جهت‌دار یادگیرنده نمی‌شود. هدف به قدری در برنامه درسی اهمیت دارد که بدون آن، در هیچ‌یک از مراحل برنامه‌ریزی درسی نمی‌توان تصمیمی گرفت.

عناصر اصلی دوم «محتوا» است. بدون تردید، باید چیزی به یادگیرنده آموخت تا او به هدف خود برسد. آن چیز همان محتوای است. اصولاً بدون داشتن محتوای مناسب، یادگیری قابل تصور نیست؛ زیرا کارایی و اثربخشی یادگیری تا حد زیادی به نوع محتوا بستگی دارد. محتوا و الگوهای رفتاری (استادان، کارکنان و...) مهم‌ترین ابزار آموزش عالی برای عملی کردن نقش علمی و فرهنگی دانشگاه‌ها هستند. منظور از «محتوا» عبارت از دانش سازمان‌یافته و اندوخته‌شده اصطلاحات، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۰، ص ۱۱۷). به عبارت دیگر، منظور از «محتوای برنامه درسی» عبارت است از: حقایق، عقاید، اصول، مسائل و مانند آن که در یک درس خاص گنجانده می‌شود (کاننلی و کلندنین، ۱۹۹۱).

اصطلاح «محتوای برنامه درسی» نه تنها دربرگیرنده قطعه‌های سازمان‌یافته‌ای است که به گونه‌ای منظم یک رشته علمی را تشکیل می‌دهند، بلکه وقایع و پدیده‌هایی را هم که به نحوی با رشته‌های گوناگون علمی ارتباط دارند، شامل می‌شود (لوی، ۱۳۸۰، ص ۴۴). «محتوا» مفهوم وسیعی است که شامل دانش‌ها، مهارت‌ها و نگرش‌های مرتبط و تجربه‌های فکری دانشجویان و مدرسان آنها در یک درس است (کنن، نیوبل، ۱۳۸۸، ص ۹۱).

از نظر برنامه درسی، دو نوع محتوا می‌توان تصور کرد:

۱. محتوای مکتوب: عبارت است از آنچه به صورت متون و کتب درسی تدوین می‌شود. رایج‌ترین محتوای مکتوب همان کتاب‌های درسی است.

۲. محتوای شفاهی: ناظر است به توضیحات معلم و تدریس وی در کلاس و به‌طور کلی، هر چیزی است که به صورت مکتوب و نوشته شده نباشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۷۲).

اصول انتخاب محتوا

«محتوا» پیامی است که برای رساندن فراگیران به اهداف دانشی، بینشی و توانشی بر اساس اصول و فرایندهایی از طریق گروه‌های برنامه‌ریزی درسی انتخاب یا گزینش می‌شوند که اگر این گزینش به درستی انجام نشود همه تلاش‌ها عملاً بی‌نتیجه خواهد بود. سیلور و همکاران او اصول ذیل را در انتخاب محتوا پیشنهاد کرده‌اند:

۱. محتوا باید مفاهیم یا اندیشه‌های اساسی یک رشته یا موضوع درسی را مجسم و واضح سازد.
۲. محتوا باید دریافت درستی از ساخت اساسی رشته در اختیار فراگیران قرار دهد.
۳. محتوا باید روش‌های تحقیق اجرا شده در رشته علمی را مشخص کند.
۴. مفاهیم و اصول انتخاب شده باید گسترده‌ترین و جامع‌ترین نظر را در دنیا فراهم آورد.
۵. باید میان محتوایی که استوار و عمیق است و محتوایی که علمی و مستقیم است، تعادل برقرار کرد.
۶. محتوا باید قدرت تخیل فراگیران را تحریک کند و شاگرد را به تفکر وادارد و در عین حال، در حوزه درک او باشد (شریعتمداری، ۱۳۹۰، ص ۱۳).

دیدگاه‌های اساسی در انتخاب محتوا

۱. **دیدگاه سنتی:** برخی از برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران دارای دیدگاه سنتی هدف اصلی آموزش مدرسه‌ای را «انتقال میراث فرهنگی گذشته به فراگیر» می‌دانند تا وفاداری و صداقت به آن سنت‌ها به دانش‌آموزان القا گردد و آداب و رسوم جاودانه و ابدی شود. در این دیدگاه، موضوعاتی نظیر تاریخ، زبان‌های باستانی و کهن به جای مسائل جاری مد نظر قرار می‌گیرد.

۲. **دیدگاه پویا:** برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران حال‌نگر و آینده‌نگر مهم‌ترین وظیفه نظام آموزش مدرسه‌ای را تواناسازی فراگیران برای سازگاری و انطباق بهینه با تحولات اجتماعی می‌دانند و می‌خواهند دانش‌آموزان را به گونه‌ای آماده کنند که از عهده تحولات سریع در یک جامعه جدید برآیند. آنان موضوعاتی نظیر مطالعات جهانی، زبان‌های جدید، آموزش رایانه و مطالعات محیطی را در الویت قرار می‌دهند.

۳. **دیدگاه سازنده:** در این دیدگاه، برای مدارس نقشی فعال‌تر از آنچه در دیدگاه «سنتی» و «پویا» در نظر گرفته می‌شد، قایل می‌شوند. حامیان این دیدگاه بر موضوعات مسئله‌محور نظیر روابط انسانی، حقوق بشر، و مطالعات زنان تأکید ویژه‌ای دارند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۱۷۵-۱۲۰).

تحلیل واقع‌بینانه محتوای برنامه درس «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها بیانگر انطباق نسبی محتوای آن با دیدگاه «ستنی» در زمینه حفظ، انتقال و توسعه فرهنگ و ارزش‌های اسلامی و دیدگاه پویا در تواناسازی فراگیران برای سازگاری با فرهنگ و سبک زندگی اسلامی است البته دیدگاه سازنده به لحاظ احتمال ایجاد تعارض، عملاً در هیچ جامعه‌ای به صورت کامل اجرا نشده است.

معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی

با توجه به اهمیت محتوا در برنامه‌های درسی، ضروری است برای انتخاب محتوا، معیارها و ملاک‌های ویژه‌ای در دسترس باشد که در مطالعات برنامه‌ریزی درسی، تحت عنوان «تناسب محتوا» مطرح نظر قرار می‌گیرد که در ذیل معرفی شده است:

۱. آن دسته از معیارهایی که به تناسب محتوا، با مجموعه‌ای از عوامل و ارزش‌های اجتماعی و منابعی که محتوای برنامه درسی از آنها استخراج می‌شوند، توجه دارند که از مهم‌ترین آنها، می‌توان به تناسب محتوا، با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و آرزوهای اجتماعی (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۸۹، ص ۱۲۳)، تناسب با پیشرفت‌های علمی و فناوریانه در سطح جهان، تناسب با مسائل و نیازهای جامعه ملی و محلی برای آماده کردن افراد برای زندگی، تناسب با مسائل و ارتباطات جهانی و روندهای بین‌المللی اشاره کرد.

۲. آن دسته از معیارهایی که به تناسب محتوای برنامه درسی، به ویژگی‌ها و نیازهای فراگیران نظیر علائق، استعدادها، و توانایی‌ها توجه دارند. تناسب محتوا به توانایی‌ها و استعداد یادگیری (قابل یادگیری بودن محتوا)، که دربردارنده تناسب محتوا با رشد عقلی فراگیران، تجربیات قبلی، مطالعات علمی و تفاوت‌های فردی آنان است توجه دارد. تناسب محتوا با نیازها و رغبت‌های فراگیران دربرگیرنده نیازها و تکالیف رشدی برای درگیر کردن آنان با یادگیری، تناسب با زندگی واقعی و تجربیات آنان و شرایط واقعی زندگی است و باید بتواند زمینه‌ساز تجارب جدید و یادگیری بعدی فراگیران شود. به عبارت دیگر، با توجه به فعالیت یادگیرنده طراحی شده و زمینه‌ای برای آموزش مداوم و استقلال یادگیرنده باشد.

۳. آن دسته از معیارهایی که به تناسب محتوا، به قانونمندی‌های برنامه درسی توجه دارد. در این زمینه، تعادل محتوا از نظر کمیت و کیفیت، تعادل محتوا با انواع هدف‌ها، تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی، تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی و انسجام محتوا (وجود نوعی وفاق میان مفاهیم و مضامین) و به عبارت دیگر، ارتباط افقی و عمودی بین محتوا باید در نظر گرفته شود (همان، ص ۱۲۸-۱۲۱).

علاوه بر اینکه انتخاب محتوا از طریق مشخص کردن عوامل ساختی، مطالب اساسی و یا گزینش نمونه انجام می‌گیرد، در امر انتخاب محتوا، باید همچنین ضوابط علمی دیگری به شرح ذیل مطمح نظر قرار گیرد:

- پایه‌ای برای آموزش مداوم (استقلال‌یابگیرنده): داو (۱۹۶۹) تأکید می‌کند که انتخاب محتوا باید آنچنان انجام گیرد که یادگیری‌های بعدی، آموزش مداوم را، چه در چارچوب نظام آموزش رسمی و چه غیررسمی، میسر سازد.

- ارتباط با مسائل روز: هنگام انتخاب محتوا باید به موضوعات و مسائلی که برای جامعه حایز اهمیت است، ارجحیت داده شود.

- میراث فرهنگی: برنامه درسی باید مطالب مربوط به میراث فرهنگی جامعه را دربر داشته باشد. این مطلب همچنین می‌تواند شامل آن رشته از وقایع تاریخی باشد که هرچند از نظر رشته تخصصی فاقد اهمیت خاصی است، ولی از نظر فرهنگ ملی یا محلی مهم تلقی می‌شود.

- فرصت مناسب برای فعالیت‌های یادگیری چندگانه: بهتر است برنامه‌های درسی بر انواع فعالیت‌های یادگیری، اعم از فعالیت‌های کلاس درسی و خارج از آن (یادگیری انفرادی) تأکید داشته باشد (لوی، ۱۳۹۰، ص ۵۲).

عنصر اصلی سوم، «روش» است. محتوا هر قدر هم مناسب و مهم باشد، بدون آموزش، در وجود یادگیرنده به رفتار تبدیل نمی‌شود. از طریق «روش»، مفاهیم فهمیده، مهارت‌ها کسب، و ارزش‌ها درونی می‌شوند. بر این اساس، هر قدر روش‌ها مناسب‌تر باشند، یادگیری مؤثرتر خواهد بود. در واقع، می‌توان گفت: در اجرای روش‌های تدریس، نظر به عمل تبدیل می‌شود و تصمیم‌های برنامه‌ریزان درسی و معلمان اجرا می‌شود.

عنصر چهارم، «ارزشیابی» است. بی‌اطلاعی برنامه‌ریز، معلم و یادگیرنده از وضع و نتیجه‌گیری، از جمله کاستی‌ها و آسیب‌های نظام برنامه‌ریزی درسی است. درحالی‌که اطلاع از میزان تحقق و یا عدم تحقق هدف‌های یادگیری، آگاهی از مسائل و مشکلات فرایند یادگیری و کسب اطلاع از قوت‌ها و جنبه‌های مثبت این فرایند از لوازم اصلی مدیریت یادگیری است که از طریق ارزشیابی به دست می‌آید.

آرتور وبر (۱۹۸۵) «ارزشیابی» را در معنای عام، تعیین ارزش و یا اهمیت یک چیز و به صورت خاص‌تر، تعیین میزان موفقیت اولیه آنها می‌داند. ورتن و سندوز (۱۹۸۷) از صاحب نظران حوزه ارزشیابی آموزشی معتقدند: در آموزش و پرورش، ارزشیابی به یک فعالیت

رسمی گفته می‌شود که برای تعیین کیفیت، اثربخشی، یا ارزش یک برنامه، طرح، فرایند، هدف یا برنامه درسی به اجرا درمی‌آید (سیف، ۱۳۸۲).

در طراحی برنامه درسی و گام‌های مربوط به آن، ارزشیابی حیاتی‌ترین مرحله محسوب می‌شود. فرایند ارزشیابی اساساً فرایند تعیین میزان تحقق هدف‌های آموزش و پرورش از طریق برنامه‌های درسی و آموزشی است. از آن‌رو که هدف‌های آموزش و پرورش بیانگر تغییراتی هستند که در رفتارهای انسان به وجود می‌آیند و غرض نهایی از تدوین هدف‌ها، ایجاد تغییرات مطلوب در الگوهای رفتاری فراگیران است، بنابراین، ارزشیابی نیز عبارت است از: فرایند سنجش میزان تغییرات در رفتارها که واقعاً صورت گرفته است (پورظهیر، ۱۳۹۱، ص ۱۲۵). از سوی دیگر، در اجرای برنامه درسی، ارزشیابی نقش بارز و تعیین‌کننده دارد. علاوه بر اجرای برنامه در سطح وسیع، در سطح کلاس درس نیز آنچه توسط مدرس طراحی شده، همزمان با اجرا، قضاوت، بازنگری، تغییر و تعدیل می‌شود. پس از اجرای برنامه نیز از پیشرفت یادگیرندگان و میزان مفید بودن برنامه اجرا شده ارزشیابی صورت می‌گیرد که بیانگر نقش تعیین‌کننده ارزشیابی در طول فرایند برنامه‌ریزی، نه تنها به‌عنوان جزء جدایی‌ناپذیر برنامه درسی، بلکه مهم‌ترین معیار برنامه‌ریزی است.

در فرهنگ **دهخدا**، «ارزشیابی» عمل یافتن ارزش هر چیز، و «ارزیاب» کسی است که ارزش هر چیزی را معین می‌کند. اولین تعریف رسمی از «ارزشیابی» به نام رالف تایلر ثبت شده است. وی ارزشیابی را وسیله‌ای برای تعیین میزان موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌های آموزشی مطلوب می‌داند. گی (۱۹۹۱) معتقد است: «ارزشیابی» به یک فرایند نظام‌دار برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات گفته می‌شود که تعیین می‌کند آیا هدف‌های منظور تحقق یافته‌اند یا در حال تحقق یافتن هستند و به چه میزانی؟ «ارزشیابی آموزشی نظام‌دار» دربرگیرنده سنجش رسمی ارزش پدیده‌های آموزشی است (ملکی و محمدی‌مهر، ۱۳۸۸، ص ۳۰). «ارزشیابی» عبارت است از: جمع‌آوری اطلاعات برای تصمیم‌گیران، که با هدف تعیین شایستگی و ارزش (اسکریون، ۲۰۰۷) دستیابی به خط‌مشی‌های بهتر عملیاتی‌سازی (بارود، ۲۰۱۰)، و بهبود کیفیت برنامه درسی (استافل بیم و شین فیلد، ۲۰۰۷) از آن استفاده می‌شود. برداشت‌های گوناگون از ارزشیابی، موجب شکل‌گیری الگوهای متعددی شده و صاحب‌نظران از جمله اسکریون (۱۹۶۷)، پوفام (۱۹۸۲)، ورتن و سندرز (۱۹۸۷)، به نقل از: بازرگان (۱۳۸۰) و استافل بیم (۱۹۹۹)، آنها را به شکل‌های متعدد دسته‌بندی کرده‌اند. اما در هر الگو، برخی عناصر از ارزش یا شایستگی بیشتری برخوردار بوده (تورکیم، ۲۰۰۶) دسترسی به اطلاعات جامعی

نسبت به برنامه درسی را دشوار ساخته است (تن، لی و هال، ۲۰۱۰). ارزشیابی برنامه درسی باید با آگاهی کامل از تمامی عناصر و سطوح آن، از جمله سطوح برنامه درسی قصد شده، اجرا شده و تجربه شده (کلاین، ۱۹۹۱ و گودلد، به نقل از: سیلور و همکاران، ۱۳۷۸) صورت پذیرد. از سوی دیگر، یک ارزشیابی زمانی نتایج قابل اتکایی فراهم می‌آورد که به‌طور جامع و با استفاده از منابع اطلاعاتی مناسب (باندی و باندی، ۲۰۰۳) و طبق شاخص‌های مناسب، طراحی و اجرا گردد. ویژگی‌ها و شاخص‌های ارزشیابی، روشن، کمی یا کیفی و قابل سنجش هستند و معمولاً برای سیاست‌گذاری و طبقه‌بندی عوامل به کار می‌روند (گروه مشاوران یونسکو، ۱۳۷۸).

ارزشیابی برنامه درسی اطلاعات لازم برای تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیرندگان درباره برنامه‌های درسی را فراهم می‌آورد. در این زمینه، انواع الگوهایی که ارزشیابان آموزشی و برنامه درسی ارائه کرده‌اند زبان مشترکی برای برقراری ارتباط و بهره‌گیری از نتایج ارزشیابی برنامه درسی فراهم می‌کند افزون بر این، ارزشیابان برنامه درسی برای نمایش چشم‌داشت‌ها و برای بازنمایی تأثیر نگرش‌های فلسفی، نظری و اعتقادی خود در ارزشیابی، رویکردهای گوناگونی را در این حوزه تولید کرده‌اند که می‌توان به رویکردهای علمی، انسان‌گرایانه، حقیقی / ذاتی و ارزشیابی‌های تکوینی و پایانی اشاره کرد.

«رویکرد علمی» به ارزشیابی برنامه درسی، هدف و جنبه‌های ملموس برنامه را پیش از هر چیز مطرح نظر قرار می‌دهد. قدر مسلم این است که تلقی اهداف برنامه به‌عنوان ملاک‌های ارزشیابی خالی از اشکال نیست؛ زیرا ممکن است برخی از هدف‌ها واقعاً ارزش دستیابی را نداشته باشند و تأکید بیش از حد بر اهداف موجب غفلت از نیازهای واقعی و بالقوه افراد یادگیرنده و فراموشی ارزش‌های اجتماعی و استانداردهای کیفیت شود. اما «رویکرد انسان‌گرایانه» به داده‌های به دست آمده از برنامه درسی با نگاهی ارزشی و کیفی می‌نگرد. به نظر می‌رسد اولاً، فرایند ارزشیابی سخت و صحت آن نیازمند معیارهای از پیش طراحی شده است. ثانیاً، نوعی جهت‌گیری در نتایج ارزشیابی وجود خواهد داشت. ثالثاً، بدون اندازه‌گیری بر اساس ابزارهای کمی، دقت ارزشیابی ممکن است کاهش یابد. رویکرد حقیقی یا ذات‌نگر نیز بر طرح و تدوین برنامه درسی نظر دارد و تناسب محتوا، ارزش اهداف و انواع فعالیت‌های یادگیری را تأکید می‌کند (مهمونی مومنی، ۱۳۹۰، ص ۲۸) و عملاً از عناصر دیگر برنامه درسی، از جمله اجرا باز می‌ماند. در ارزشیابی برنامه‌های درسی و مواد آموزشی، عمده‌ترین ملاک، پیشرفت تحصیلی یا میزان یادگیری دانش‌آموزان است. اما علاوه بر این، از ملاک‌های دیگری همچون نگرش معلمان و یادگیرندگان نیز می‌توان سود جست؛ مثلاً، می‌توان تعیین کرد که نظر معلمان نسبت به

برنامه چگونه است؟ یادگیرندگان چگونه به آن واکنش نشان می‌دهند؟ آیا ممکن است یادگیرندگان بیشتر یاد بگیرند، اما کمتر به برنامه درسی و مدرسه علاقه‌مند شوند؟

ارزشیابی و فرایندهای نوپدید

تغییر در اهداف برنامه‌های درسی و تصویری، که از فارغ‌التحصیل نظام آموزشی در عرصه جهانی شدن ارائه می‌شود و توسعه فناوری‌های جدید ضرورت تغییر در روش‌ها و اصول حاکم بر ارزشیابی برنامه‌های درسی را اجتناب‌ناپذیر می‌نماید. در روش‌های جدید ارزشیابی، روش‌ها و ابزارهای سنجش به گونه‌ای تهیه و به کار بسته می‌شوند که بتوانند درک و فهم، حل مسئله، استدلال، تفکر و کاربرد آموخته‌ها در شرایط زندگی واقعی را بسنجند. این کار نیازمند ابزارهایی است که تکالیف پیچیده و واقعی را در اختیار یادگیرندگان بگذارد و به آنان فرصت‌های بیشتری برای انجام تکالیف و حل مسائل بدهد. در زمینه فناوری، رویکردهای متنوع سنجش منطبق بر نیازهای خاص، ویژگی‌ها و موقعیت‌های خاص هر فراگیر را فراهم می‌آورد و روش‌های جدید ارزشیابی، همچون بحث گروهی، دفتر روزانه یا یادداشت‌های دانش‌آموز، گزارش‌های دوره‌ای، پوشه کار و انواع آزمون‌ها با استفاده از این امکانات به شیوه‌های جدیدی به کار گرفته می‌شود. بدین‌سان، ارزشیابی در عرصه جهانی شدن از روش‌های متنوع‌تری بهره می‌گیرد و دارای انعطاف‌پذیری بیشتری است؛ سطوح بالاتر تفکر را می‌سنجد؛ امکان ارزشیابی مستمر را به نحو بهتری فراهم می‌سازد؛ و امکان ارائه بازخورد بهتر و سریع‌تر را به فراگیران می‌دهد (آتشک و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۳۹). همچنین امکان ارزشیابی مبتنی بر هدف‌ها، شایستگی‌ها و ارزش‌ها، نیازها و دیدگاه‌های خبرگان را فراهم می‌سازد. در شرایط امروزی، توجه به ارزش‌های انسانی و درک ارزش‌های اخلاقی و معنوی یکی از هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت است. با توجه به بحران‌های جدید اجتماعی، مثل خشونت، افزایش مواد مخدر، بی‌بند و باری و محرومیت، جوانان از آسیب‌پذیرترین گروه‌های متأثر از هرگونه تغییر و تحول اجتماعی به شمار می‌آیند. برای حل این معضلات، باید به سمت تعادل بین ابعاد گوناگون رشد مادی و فناوری و رشد اخلاقی و معنوی رفت. برنامه درسی باید بیش از گذشته، در جهت‌گیری خود به سمت آموزش باورها و ارزش‌های دینی و اخلاقی حساسیت نشان دهد. ایجاد مصونیت اعتقادی و ارزشی در فضا و شرایطی که مصونیت فیزیکی منتفی و دست‌نیافتنی است، ضروری می‌نماید. تحکیم شخصیت اخلاقی به‌منزله هدف اساسی در تعلیم و تربیت تلقی می‌گردد. امروزه رویکرد اخلاقی به منزله

یکی از مهم‌ترین رویکردها در قلمرو برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌رود. در این رویکرد، برنامه‌های درسی ابزاری مؤثر در رشد و توسعه فضایل اخلاقی و مهارت‌های اجتماعی در فراگیران است و آنان را برای برخورد مناسب با مسائل و موضوعات جدید آماده می‌سازد.

برای تربیت اخلاقی، می‌توان سه بعد «شناختی»، «عاطفی» و «عملی» در نظر گرفت. در این ابعاد، توانایی‌ها و قابلیت‌هایی از حیث دانش، گرایش و عمل در فرد پدید می‌آید. در بعد «شناختی»، توسعه و تعمیق آگاهی‌ها، اطلاعات و دانش و بینش اسلامی و استقلال فکری، مقابله با اشاعه عقاید و افکار انحرافی و فاسد در میان دانشجویان، حمایت و هدایت فکری در راهبردهای دانشجویان به صورت فردی یا اجتماعی، کمک به حل مسائل اعتقادی دانشجویان (تأمین نیازهای بینشی و دانشی) و تبیین آموزه‌های دینی برای دانشجویان در خصوص مسائل جدید (پاسخ‌گویی به مسائل جدید فکری)؛ در بعد «عملی و رفتاری»، ارتقای ارزش‌های دینی در رفتارهای فردی و اجتماعی دانشجویان، نهادینه شدن هنجارهای رفتاری مثبت دینی، پاسخ‌گویی به نیازهای رفتاری (نیازهای رفتاری، آسیب‌شناسی رفتاری، تقویت رفتارهای مثبت و...)، کسب مهارت‌های زندگی امروزی بر اساس ارزش‌های دینی و تقویت شیوه‌های عملی زیست دینی در سطح فردی و اجتماعی در میان دانشجویان؛ و در بعد «عاطفی و روان‌شناختی»، تقویت روح خودباوری، کمک در هویت‌یابی درونی (فردی) و اجتماعی و افزایش غرور دینی، کسب و افزایش نشاط درونی، مثبت‌نگری دینی، رضایتمندی درونی و معنویت‌گرایی، تقویت روح معنویت و حس کنجکاوی دینی (مجیدی و فاتحی، ۱۳۸۵) پیگیری می‌شود و درس «اخلاق اسلامی» به صورت ویژه، به منظور آشنایی دانشجویان با مبانی و مفاهیم در حوزه فضایل و رذایل اخلاقی، در جهت کسب فضایل و پرهیز از رذایل اخلاقی ارائه شده است (عناوین و سرفصل‌های جدید دروس معارف اسلامی، ۱۳۸۳، ص ۵۲).

امروزه معتقدند: برنامه‌های درسی، اعم از پنهان یا آشکار، هویت ملی هر جامعه‌ای را تعیین می‌کنند. به یقین، جامعه اسلامی ما نیز برای صیانت از ارزش‌های اسلامی، باید بتواند از برنامه‌های درسی مناسب برای تحکیم ارزش‌های اسلامی و اخلاقی بین نسل جوان و سازنده استفاده کند. امری که در قالب دروس معارف اسلامی و به‌ویژه درس «اخلاق اسلامی» به منظور ایفای نقش دانشگاه، یعنی ساختن انسان شکل گرفته، در واقع، تلاشی است تا علاوه بر افزایش شناخت و سطح آگاهی دانشجویان نسبت به تفکر دینی، و اطلاع از ارزش‌های اسلامی، تغییرات اساسی در رفتار و عادت آنان ایجاد گردد و تحقق آن مستلزم توجه جدی به اصول برنامه‌ریزی درسی است. اصولی که سیلور و

همکاران او و همچنین دیدگاه‌های «سنتی»، «پویا» و «سازنده» در انتخاب محتوا نقل کرده‌اند نکات مثبتی دربر دارد، نظیر در اختیار قرار دادن دریافت درستی از ساخت اساسی رشته، وادار کردن دانشجویان به تفکر، انتقال میراث فرهنگی، تواناسازی فراگیران برای سازگاری و انطباق بهینه با تغییرات و تحولات اجتماعی، بازسازی و تجدید نظر در برنامه‌های درسی، تأکید بر موضوعات مسئله‌محور همچون روابط انسانی و حقوق بشر. همان‌گونه که اشاره شد، استفاده از برنامه‌های درسی «مسئله‌محور» یا روش «حل مسئله»، نه تنها موجب دستیابی فراگیران به مجموعه‌ای از هدف‌های ناظر بر رشد عقلانی می‌شود، بلکه حل مسئله به صورت گروهی بستری مناسب برای دستیابی به بسیاری از هدف‌های ناظر به تربیت اخلاقی مانند مسئولیت‌پذیری، رعایت حقوق دیگران، ارزش‌گذاری به کار دیگران و در نظر گرفتن عدالت در بحث و گفت‌وگو خواهد بود.

از سوی دیگر، آنچه داو (۱۹۶۹) در خصوص انتخاب محتوا مطرح می‌کند، به نحوی که یادگیری‌های بعدی را در قالب آموزش مداوم رسمی و غیررسمی میسر سازد، ریشه در تعالیم دینی ما دارد (زگهواره تا گور دانش بجوی). باید اذعان نمود جامعه اسلامی ما و نظام تعلیم و تربیت اسلامی ارزش‌های الهی و اسلامی خود را با در نظر گرفتن فلسفه آنها و بر اساس مبانی اندیشه اسلامی تنظیم می‌کند. صرف نظر از موضوعی که تدریس می‌شود، ارزش‌های الهی باید به منزله جنبه جدایی‌ناپذیر یادگیری‌ها در انتخاب محتوا گنجانده شود. برنامه‌ریزان درسی می‌توانند در سازمان‌دهی فعالیت‌ها، به‌گونه‌ای عمل کنند که دستیابی دانشجویان به اهداف تعیین شده اخلاقی و درونی ساختن هر یک از ارزش‌های یاد شده به منزله جزئی جدایی‌ناپذیر از شخصیت آنها میسر شود. رفتارهای انسان افزون بر شناخت و آگاهی، از عوامل دیگری مانند عواطف و احساسات و نیز عوامل محیطی تأثیر می‌پذیرد. رشد اخلاقی و مذهبی از طریق تعامل اجتماعی و هنگامی که شخص با یک مسئله اخلاقی و مذهبی در چالش است و در معرض استدلال اخلاقی سطوح بالاتر قرار می‌گیرد، اتفاق می‌افتد. در این میان، با توجه به عنصر تغییر، آنچه ضروری به نظر می‌رسد انعطاف‌پذیری و پویایی برنامه‌های درسی است. نابهنگام بودن یا پاسخگو نبودن برنامه درسی دینی و اخلاقی در یک زمینه یا موضوع خاص درسی نسبت به شرایط متحول اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، تاریخی و علمی جامعه، اعم از جامعه محلی، ملی، و بین‌المللی، شکلی از برنامه درسی پوچ پنهان را به نمایش می‌گذارد که نیازمند توجه لازم است. برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام تعلیم و تربیت نه تنها به‌عنوان یک علم، بلکه به‌عنوان یک هنر علمی در فرایند ارزشیابی

مستمر صیقل می‌یابد. در واقع، نقش کلیدی و حساسی که برنامه درسی در تغییر و اصلاح نظام آموزشی ایفا می‌کند، توجه به امر ارزشیابی مستمر برنامه‌های درسی در سطح گوناگون در جهت اصلاح، بهبود، توسعه، بازسازی و تجدید نظر را موجه می‌سازد.

الگوهای ارزشیابی

الگوها به‌عنوان راهنمای عمل، با نشان دادن فرایند ارزشیابی، کمک می‌کنند مناسب‌ترین شیوه ارزشیابی برنامه انتخاب و به کار بسته شود. در ارزیابی برنامه درسی «اخلاق اسلامی» نیز به یقین، از الگویی بهره برده شده است که تشخیص آن در شناخت و تحلیل واقع‌بینانه برنامه درسی می‌تواند مؤثر باشد. از این رو، در این قسمت، تعدادی از الگوهای ارزشیابی به شرح ذیل معرفی می‌گردد:

الف. الگوی ارزشیابی تایلر

نخستین الگوی ارزشیابی آموزشی که در ۱۹۳۰ توسط تایلر طراحی شد. منظور تایلر از «ارزشیابی آموزشی» این است که تعیین کند هدف‌های آموزشی برنامه درسی تا چه میزانی تحقق یافته است. در نتیجه ارزشیابی - چنان‌که معلوم شد - بین عملکردها و هدف‌ها اختلاف‌هایی وجود دارد که باید برطرف گردد. به همین منظور، تایلر در الگوی ارزشیابی خود، مراحل ذیل را پیشنهاد داده است (ملکی و محمدی‌مهر، ۱۳۸۷، ص ۳۶):

- تعیین هدف‌های کلی و هدف‌های دقیق؛

- طبقه‌بندی غایت‌ها و هدف‌ها؛

- بیان هدف‌ها به صورت رفتاری (قابل اندازه‌گیری)؛

- یافتن موقعیت‌هایی که بتوان دستیابی به هدف‌ها را نشان داد؛

- تولید روش، و فنون اندازه‌گیری؛

- گردآوری داده‌های مربوط به عملکرد یادگیرندگان؛

- مقایسه داده‌های مربوط به عملکرد با هدف‌های رفتاری.

بنا به گفته رتن و سندرز (۱۹۸۷)، الگوی ارزشیابی تایلر از لحاظ منطقی، درست؛ از نظر علمی، قابل پذیرش؛ و توسط متخصصان ارزشیابی به سهولت قابل استفاده، و از این رو، از زمان پیدایش تاکنون، تأثیر عظیمی بر نظریه‌پردازان ارزشیابی داشته است. از شیوه تایلر می‌توان برای هدایت یادگیری دانشجویان نیز استفاده کرد. در این معنا، ارزشیابی، نقش تراکمی یا پایانی را ایفا

می‌کند و گذشته‌نگر است. البته این الگو بیش از اندازه بر هدف‌های برنامه تأکید دارد و ممکن است اجرای برنامه و ارزش هدف‌ها از نظر دور بماند.

ب. الگوی ارزشیابی سیپ

پدیدآورندگان این الگوی ارزشیابی دانیل ال. استافل بیم و همکاران (۱۹۷۱) هستند. عنوان «سیپ» (CIPP) از حروف اول کلمات بافت یا موقعیت (Context)، درون داد (Input)، فرایند (Process)، و فرآورده (Product) به‌دست آمده است؛ زیرا این الگوی ارزشیابی دارای چارچوبی است که مدیران و تصمیم‌گیرندگان را در چهارنوع تصمیم‌گیری ذیل کمک می‌کند:

۱. **ارزشیابی از بافت (زمینه):** هدف این ارزشیابی فراهم آوردن یک زمینه منطقی برای تعیین هدف‌های آموزشی است و به توصیف شرایط و موقعیت مطلوب و نیز شرایط و موقعیت واقعی محیط می‌پردازد و نیازهای برآورد نشده و امکانات بلااستفاده را معین و مشکلات ذی‌ربط را مشخص می‌کند (کوهستانی و خلیل‌زاده امینیان، ۱۳۸۰).

۲. **ارزشیابی از درون داد:** در این روش، هدف کمک به تدوین برنامه‌ای است که برای ایجاد تغییرات آموزشی و حصول به اهداف تعیین شده در مرحله ارزشیابی زمینه طراحی می‌گردد (کوهستانی و خلیل‌زاده امینیان، ۱۳۸۰).

۳. **ارزشیابی از فرایند:** در این ارزشیابی، کوشش می‌شود تا پاسخ پرسش‌هایی تعیین‌گردند؛ از جمله: آیا برنامه به‌خوبی در حال پیاده شدن است؟ چه موانعی بر سر راه موفقیت آن قرار دارد؟ چه تغییراتی ضروری است؟ پاسخ این پرسش‌ها به کنترل و هدایت شیوه‌های اجرایی کمک می‌کند (همان).

۴. **ارزشیابی از برون داد:** در این مرحله، معلوم می‌شود که نتایج به دست آمده چیست؟ پس نتایج حاصل شده با هدف‌های برنامه مقایسه می‌گردد و رابطه بین انتظارات و نتایج واقعی مشخص می‌شود (سیف، ۱۳۸۲).

ج. الگوی ارزشیابی اسکریون

به‌طور کلی، اسکریون «ارزشیابی» را «سنجش نظام‌دار ارزش یا شایستگی چیزها» می‌داند و تأکید می‌کند که عامل ارزشیابی باید بتواند به نوعی قضاوت ارزشی برسد که قابل دفاع باشد، نه آنکه صرفاً اندازه‌گیری کند و موفقیت یا عدم موفقیت برنامه در رسیدن به هدف‌ها را تعیین کند. اسکریون «ارزشیابی» را مترادف با «تعیین میزان مطلوبیت هدف» می‌داند (ملکی و محمدی‌مهر، ۱۳۸۹).

د. الگوی ارزشیابی هدف آزاد

در این الگو، علاوه بر ارزشیابی هدف‌های برنامه آموزشی، بر بازده‌های پیش‌بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود و تمام نتایج یک نوآوری آموزشی را بدون هیچ‌گونه جهت‌گیری قبلی یا پیش‌دآوری قبلی، سنجش و ارزیابی می‌کند. به باور اسکریون، نقش عمده ارزشیابی هدف آزاد، کاستن از جهت‌گیری و افزایش عینیت است. با این حال، این ارزشیابی را به‌عنوان جانشین ارزشیابی مبتنی بر هدف پیشنهاد نداده، بلکه آن را مکمل ارزشیابی مبتنی بر هدف می‌داند (سیف، ۱۳۸۲).

ه. الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان

در این الگو، بر نظر متخصصان آموزشی تأکید شده است. برای نمونه، ارزش یک برنامه درسی به وسیله متخصصان برنامه‌ریزی یا متخصصان موضوع درسی، که برنامه را در عمل می‌بینند و محتوا و نظریه یادگیری زیربنای آن را می‌سنجند، ارزشیابی و تعیین می‌شود. موقعیت‌هایی که در آنها ارزشیابی مبتنی بر نظر متخصصان به کار می‌رود شامل امتحانات شفاهی دوره دکتری، بررسی پرونده علمی استادان دانشگاه برای صدور احکام قطعی استخدامی و ارتقا، و بررسی مقالات رسیده برای چاپ در مجله‌های علمی توسط هیئت دبیران مجله است. تحقیق حاضر رویکرد ارزشیابی خود را بر این الگو استوار ساخته است. به نظر می‌رسد این الگو برای ارزشیابی برنامه درسی اخلاق اسلامی از طریق بررسی دیدگاه عناصر متخصص، از جمله استادان دروس معارف اسلامی نزدیک‌تر است.

نقد و بررسی

ارزشیابی به‌عنوان فرایند مقایسه نتایج حاصل از آموزش با انتظارات، در توسعه فعالیت‌ها و ارتقای اثربخشی برنامه‌ها، به‌ویژه محتوای برنامه درسی نقش مهم و مؤثری داشته است و از الگوها و رویکردهای متفاوتی استفاده می‌کند. تایلر «ارزشیابی» را «فرایند تعیین میزان تغییرات مطمح نظر در الگوهای رفتاری یادگیرندگان» می‌داند و معتقد است: ارزشیابی پس از طرح‌ریزی و اجرای برنامه ضرورت پیدا می‌کند. الگوی تایلر بیشتر متمایل به «ارزشیابی پایانی» است که اولویت خاصی برای الگوهای رفتاری فراگیران قایل است و بر اجرای آزمون‌های درجه‌بندی، طبقه‌بندی، نمره دادن، و اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی فراگیران تکیه دارد. در الگوی ارزشیابی «سیپ»، هدف به دست آوردن اطلاعات مفید برای تصمیم‌گیرندگان است. تأکید بر نیازها و سنجش آنها، قابلیت اصلاح و تعدیل در هر مرحله از برنامه، مشخص نمودن اشکالات احتمالی قبل از اتمام برنامه و قبل از صرف هزینه‌های

زیاد از نقاط قوت، و دشواری اجرا، هزینه‌بر بودن، وقت‌گیر بودن، و تأکید زیاد بر مدیریت از نقاط ضعف آن محسوب می‌شود.

الگوی ارزشیابی «هدف آزاد» که به‌عنوان واکنشی در مقابل الگوی «هدف‌محور» در ارزشیابی شکل گرفته، معتقد است: عیب اساسی ارزشیابی «هدف‌محور» توجه انحصاری به میزان تحقق یافتن هدف‌هاست که ارزشیابان را از نتایج واقعی برنامه‌ها غافل می‌سازد. از این رو، ضروری است در ارزشیابی، هم به نتایج قابل انتظار و هم نتایجی که انتظار وقوع آنها را نداشتیم، توجه کنیم. در ارزشیابی مبتنی بر هدف، متخصصان ارزشیابی نه تنها مترصد کیفیت هدف‌های برنامه آموزشی هستند، بلکه علاقه‌مندند بدانند تا چه حد آن هدف‌ها تحقق یافته است. ولی در ارزشیابی «هدف آزاد»، بر بازده پیش‌بینی نشده برنامه آموزشی نیز تأکید می‌شود. طرفداران معتقدند: این الگو بر موفقیت و عملکرد پیش‌بینی نشده استوار است و می‌تواند زمینه نوآوری و ابتکار عملیاتی را برای مجریان و برنامه‌ریزان به دنبال داشته باشد. منتقدان این الگو معتقدند: ارزشیابی نتایج حاصل‌شده همواره امکان‌پذیر نیست و موضوعاتی از قبیل چگونگی قضاوت و آنچه فراگیران باید ارزشیابی کنند بدون پاسخ گذاشته می‌شود.

در الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر نظر متخصصان آموزشی نیز به این سؤال ارزشیابی پاسخ داده می‌شود که آیا متقد متخصص، برنامه را تأیید می‌کند؟ روش ارزشیابی در این الگو، شامل تحلیل انتقادی متخصصان است. در مجموع، الگوهای ارزشیابی متفاوتی از سوی صاحب‌نظران مطرح شده است؛ نظیر الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد اختلاف نظرهای متخصصان؛ الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد مبتنی بر مدیریت؛ الگوهای ارزشیابی برخاسته از رویکرد طبیعت‌گرایانه و مبتنی بر مشارکت کنندگان؛ خبرگی و انتقاد آموزشی؛ و الگوی ارزشیابی کرک پاتریک. با توجه به رویکردهای هر یک از الگوها، می‌توان دریافت که هر کدام از آنها دارای پیامدهای مثبت یا منفی مخصوص به خود است، تا آنجا که هیچ‌کدام از آنها به‌تنهایی برای رسیدن به هدف مناسب نیست. بنابراین، به نظر می‌رسد با اینکه در این ارزشیابی بیشتر بر دیدگاه متخصصان تأکید شده است، صرفاً نباید به یکی از این الگوها بسنده کرد، بلکه به الگویی مرکب از نکات مثبت هر یک از آنها برای ارزشیابی اثربخش و صحیح نیازمندیم.

با توجه به مطالب بیان شده، یادگیری در هر ساحت و عرصه‌ای که در دستور کار نظام آموزشی قرار دارد و از طریق برنامه‌های درسی به‌عنوان مهم‌ترین محمل و وسیله آموزش به

فراگیران عرضه می‌شود، لاجرم درصدد نیل به اثربخشی یا اثرگذاری بر مخاطبان در عرصه‌هایی مانند تربیت علمی و فناوری، تربیت بدنی و زیستی، تربیت سیاسی و اجتماعی، تربیت هنری و زیبایی‌شناختی، تربیت حرفه‌ای و اقتصادی، تربیت ارزشی، اخلاقی و دینی و مانند آن است. نظام‌های آموزشی از قبیل تأکید بر چنین انگاره بلندپروازانه‌ای از اثربخشی یا معیار آموزش مطلوب، دست از تلاش برای ارتقای کیفیت نخواهند کشید و با پیش رو گذاشتن افق برانگیزاننده‌ای از مطلوبیت، کنشگران این نظام‌ها مستمراً به تلاش و تکاپوی بیشتر فراخوانده می‌شوند و هویت پیدا می‌کنند (مهرمحمدی، ۱۳۸۱). این آموزش اثربخش هویت مخاطبان را دست‌خوش تغییر و تحول کرده، در آنها تراش هویتی متناسب با موضوع آموزش ایجاد می‌کند. به دیگر سخن، متربی پس از آنکه در معرض آموزش قرار گرفت، به موجودی دیگر تبدیل می‌شود و نسبت او با افراد و گروه‌های اجتماعی تفاوت خواهد کرد؛ بدین معنا که با افراد و گروه‌هایی احساس نزدیکی و قرابت روحی، ذهنی و رفتاری بیشتری می‌کند و افراد و گروه‌هایی را از این نظر از خود دورتر می‌یابد.

در نظام اسلامی، که ماهیت آن مبتنی بر ارزش‌های الهی بنا نهاده شده است، باید ارزش‌ها، به‌ویژه ارزش‌های اخلاقی، مبتنی بر آموزه‌های اسلامی و دینی بوده، و برنامه‌ریزی برای تقویت آنها، مأموریت اصلی نظام آموزش عالی باشد. دانشگاه محل تفکر، تولید اندیشه، و دانش‌اندوزی است. در اهمیت نقش دانشگاه در سرنوشت یک ملت، همین بس که امام خمینی علیه السلام می‌فرمایند: اگر دانشگاه اصلاح شود، مملکت اصلاح می‌شود. دانشجویان از مهم‌ترین سرمایه‌های انسانی و آینده‌سازان جامعه هستند. توجه به رشد و تعمیق مبانی و اندیشه‌های فکری و فضایل اخلاقی آنان وظیفه دولت اسلامی است. فلسفه وجودی گنجاندن دروس معارف اسلامی در دانشگاه‌ها، کمک به دانشگاه‌ها در ایفای نقش ذاتی و مأموریت اساسی آنها، یعنی «انسان‌سازی» است (معجیدی و فاتحی، ۱۳۸۵).

نظام آموزش عالی ایران به‌عنوان یک نظام ایدئولوژیک و اسلامی، که بر پایه مبانی اعتقادی اسلام تأسیس شده است (یوسف لویه، ۱۳۷۹، ص ۱۱) وظیفه دارد از طریق نهادهای فرهنگی، باورها و اعتقادات اسلامی و ملی را به کودکان و نوجوانان آموزش دهد، و ارزش‌ها را در وجود آنان نهادینه سازد. نظام ارزشی تاروپود اصلی جامعه را تشکیل می‌دهد و بسیاری از موفقیت‌ها و شکست‌ها از قوت یا ضعف ارزش‌ها ریشه می‌گیرند (ملکی و بزرگی، ۱۳۸۴، ص ۳). بنابراین، برنامه‌های درسی باید بتوانند در کنار تولید دانش، به ترویج فرهنگ و ارزش‌های اسلامی در جامعه مبادرت ورزند؛ موضوعی

که پس از استقرار نظام اسلامی، در قالب برنامه درسی دروس معارف اسلامی (مصوبه جلسه ۳۳۹ شورای عالی برنامه‌ریزی، مورخ ۱۳۷۶/۲/۱۴) به منصفه ظهور رسید.

بر اساس مصوبه شورای عالی برنامه‌ریزی، دانشجویان از بین قریب ۴۰ واحد درس معارف اسلامی باید ۱۴ واحد درسی را به صورت اختیاری انتخاب و تحصیل کنند. یکی از دروس معارف اسلامی درس دو واحدی «اخلاق اسلامی؛ مبانی و مفاهیم» است که هدف آن آشنا کردن دانشجویان با فضایل و رذایل اخلاقی در جهت کسب فضایل و پرهیز از رذایل اخلاقی است (معاونت امور دفاتر، اساتید و مبلغان نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، ۱۳۹۱، ص ۵۱). قطعاً محتوای درس اخلاق اسلامی در کنار روش‌های یاددهی-یادگیری و شیوه ارزشیابی نقش تعیین‌کننده‌ای در تحقق اهداف این درس خواهد داشت. هدف اصلی ارزیابی محتوای درس «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها مبتنی بر نگرش استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم است تا از این رهگذر، اطلاعات مفید و مؤثری برای مدیران و برنامه‌ریزان درس مذکور در جهت اصلاح، بهبود، تغییر، نوآوری و ارتقای برنامه درسی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها در جهت افزایش اثربخشی فراهم شود.

روش تحقیق

روش تحقیق از نظر اهداف «کاربردی»، و به لحاظ شیوه جمع‌آوری اطلاعات «توصیفی» از نوع «پیمایشی» است. جامعه آماری شامل ۴۰ تن از استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم بود که کل آنان به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات، از پرسش‌نامه محقق ساخته دارای تعداد ۲۵ سؤال بسته‌پاسخ در طیف پنج درجه‌ای «لیکرت» با پایایی ۰.۸۹ مطابق آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات، از روش‌های آمار «توصیفی» در حد میانگین، انحراف استاندارد، واریانس، ضریب پراکندگی و آزمون Z تک‌گروهی استفاده گردید.

یافته‌ها

یافته‌ها به ترتیب سؤالات تحقیق، در قالب جداول ذیل ارائه شده است:

سؤال اول تحقیق عبارت بود از: محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با نیازها و اهداف قصدشده آن تناسب دارد؟ جدول (۱) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۱): میزان تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و اهداف قصد شده آن

سؤالات	cv	z	sd	\bar{X}
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با توقعات والدین و خانواده‌ها	۱۶	۹.۲۷	۰.۶۶	۴.۱۴
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف شناختی درس	۱۲.۹	۱۱.۵	۰.۵۳	۴.۱۴
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف نگرشی درس	۲۱.۱	۶.۴۵	۰.۸۳	۳.۹۳
تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه	۱۶	۹.۲۷	۰.۶۶	۴.۱۴
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با سرفصل‌های مصوب	۲۶.۶۲	۵.۷۲	۱.۱۲	۴.۲۱
$sd=0.109 \quad Z_{\alpha(0.01)}=12.6 \quad \frac{Z_{\alpha}}{r}(0.01)=2.58 \quad \bar{X}_T = 4.11$				

بر اساس اطلاعات جدول (۱)، همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها، با نیازها و اهداف قصدشده آن، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰.۹۹، و خطای ۰.۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲.۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار هستند. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به نیازها و اهداف در انتخاب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر این است که گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف شناختی» با میانگین ۴.۱۴ و انحراف معیار ۰.۵۳ و ضریب پراکندگی ۱۲.۹ در بهترین وضعیت در بین گویه‌ها قرار دارد، و پس از آن، به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با توقعات والدین و خانواده‌ها»، «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف نگرشی» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با سرفصل‌های مصوب» در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی با نیازها و اهداف قصد شده آن است.

سؤال دوم تحقیق عبارت بود از: محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی تناسب دارد؟ جدول (۲) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۲): تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با فرهنگ و ایده‌آل‌های اجتماعی

سؤالات	cv	z	sd	\bar{X}
تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی با تحولات اجتماعی و مقتضیات زمان	۲۱.۱۸	۶	۰.۸	۳.۷۹
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با ارزش‌های جامعه	۱۸.۵۹	۷.۹۸	۰.۷۷	۴.۱۴
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» در هماهنگی بین تحولات علمی، فناوری و اخلاقی	۲۳.۳۴	۵.۸۳	۰.۹۲	۳.۹۳
نقش محتوای درس «اخلاق اسلامی» در حفظ اصالت و هویت ایرانی و اسلامی دانشجویان	۱۷.۹۳	۸.۰۵	۰.۷۳	۴.۰۷
میزان توجه محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی به عقاید و ایده‌های اصلی اخلاق اسلامی	۱۲.۹	۱۱.۵	۰.۵۳	۴.۱۴
$sd=0.141 \quad Z_{\alpha(0.01)}=16.03 \quad \frac{Z_{\alpha}}{T} (0.01) = 2.58 \quad \bar{X}_T = 4.01$				

بر اساس اطلاعات جدول (۲) همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰.۹۹، و خطای ۰.۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲.۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی در انتخاب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «میزان توجه محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی به عقاید و ایده‌های اصلی اخلاق اسلامی» با میانگین ۴.۱۴ و انحراف معیار ۰.۵۳ و ضریب پراکنندگی ۱۲.۹ در بهترین وضعیت در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی در حفظ اصالت و هویت ایرانی و اسلامی دانشجویان»، «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با ارزش‌های جامعه» و «تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی با تحولات اجتماعی و مقتضیات زمان» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی در هماهنگی بین تحولات علمی، فناوری و اخلاقی» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌درسی «اخلاق اسلامی» دانشگاه‌ها با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی است.

سؤال سوم تحقیق عبارت بود از: میزان تناسب محتوای برنامه‌درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با استعداد و توانایی یادگیرندگان تا چه حدی است؟ جدول (۳) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۳): تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان

\bar{X}	sd	z	cv	سؤالات
۴.۴۳	۰.۵۱	۱۴.۰۵	۱۱.۶	تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با استعداد و توانایی یادگیری دانشجویان
۴.۳۶	۰.۵	۱۳.۹۷	۱۱.۴۱	تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با رشدشناختی دانشجویان
۴.۱۴	۰.۶۶	۹.۲۷	۱۶	تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با تجارب و مطالعات قبلی دانشجویان
۴.۱۴	۰.۶۶	۹.۲۷	۱۶	تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با تفاوت‌های فردی دانشجویان
۴.۳۶	۰.۵	۱۳.۹۷	۱۱.۴۱	میزان توانایی محتوای درس «اخلاق اسلامی» برای واداشتن دانشجویان به تفکر
$sd=0.134 \quad Z_{\alpha(0.01)}=21.5 \quad \frac{Z_{\alpha}}{T} (0.01) = 2.58 \quad \bar{X}_T = 4.29$				

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۳) همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰.۹۹ و خطای ۰.۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲.۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. میانگین نمرات تمام گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به استعداد و توانایی یادگیرندگان در انتخاب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «تناسب و توان محتوای درس اخلاق اسلامی برای واداشتن دانشجویان به تفکر» با میانگین ۴.۳۶ و انحراف معیار ۰.۵ و ضریب پراکندگی ۱۱.۴۱ در بهترین وضعیت، در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن، به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با رشدشناختی دانشجویان»، «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیری دانشجویان»، «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با تجارب و مطالعات قبلی دانشجویان» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با تفاوت‌های فردی دانشجویان» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با استعداد و توانایی یادگیرندگان است.

سؤال چهارم تحقیق عبارت بود از: میزان تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و علایق یادگیرندگان تا چه حدی است؟ جدول (۴) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۴): تناسب محتوای برنامه‌ی درسی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان

سؤالات	cv	z	sd	\bar{X}
تناسب محتوا برای درگیر کردن دانشجویان در فعالیت یادگیری	۱۰.۹۴	۱۴.۲۵	۰.۴۷	۴.۲۹
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با شرایط واقعی زندگی دانشجویان	۱۴.۵۴	۱۰.۹۷	۰.۶۳	۴.۳۶
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» به‌عنوان زمینه‌ای برای آموزش مداوم	۱۳.۷۴	۱۱.۰۸	۰.۵۸	۴.۲۱
میزان توانایی محتوای درس «اخلاق اسلامی» در انگیزش تحصیلی دانشجویان	۱۳.۷۴	۱۱.۰۸	۰.۵۸	۴.۲۱
تناسب محتوای درس «اخلاق اسلامی» با علایق و نیازهای دانشجویان	۱۲.۹	۱۱.۵	۰.۵۳	۴.۱۴
$sd=0.067 Z\alpha(0.01)=41.3 \frac{Z\alpha}{T}(0.01)=2.58 \bar{X}_T = 4.24$				

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۴) همه‌ی گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه‌ی درسی اخلاق اسلامی، نیازها و علایق یادگیرندگان، نمره‌ی Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰.۹۹، و خطای ۰.۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲.۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه‌ی مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده‌ی اهمیت توجه به نیازها و علایق یادگیرندگان در انتخاب محتوای برنامه‌ی درسی اخلاق اسلامی است. مقایسه‌ی داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «تناسب محتوا برای درگیر کردن دانشجویان در فعالیت یادگیری» با میانگین ۴.۲۹ و انحراف معیار ۰.۴۷ و ضریب پراکندگی ۱۰.۹۴ در بهترین وضعیت، در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن، به ترتیب، گویه «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با علایق و نیازهای دانشجویان»، «میزان توانایی محتوای درس اخلاق اسلامی در انگیزش تحصیلی دانشجویان» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی به‌عنوان زمینه‌ای برای آموزش مداوم» و «تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با شرایط واقعی زندگی دانشجویان» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه‌ی درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و علایق یادگیرندگان است.

سؤال پنجم تحقیق عبارت بود از: میزان تناسب محتوای برنامه‌ی درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی تا چه حدی است؟ جدول (۵) داده‌های جمع‌آوری شده درخصوص مؤلفه‌های ذی‌ربط را نشان می‌دهد.

جدول (۵): تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی

سؤالات	cv	z	sd	\bar{X}
میزان انسجام محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی	۱۶	۹.۲۷	۰.۶۶	۴.۱۴
میزان ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی	۱۲.۹	۱۱.۵	۰.۵۳	۴.۱۴
میزان تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی محتوای درس «اخلاق اسلامی»	۱۲.۹	۱۱.۵	۰.۵۳	۴.۱۴
میزان تعادل محتوای درس «اخلاق اسلامی» در توجه به ارزش‌های ملی و اسلامی	۱۲.۹	۱۱.۵	۰.۵۳	۴.۱۴
توجه محتوای درس «اخلاق اسلامی» در تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی	۱۵.۱۲	۹.۵۵	۰.۶۲	۴.۰۷
$sd=0.022 \quad Z_{\alpha(0.01)}=115.31 \quad \frac{Z_{\alpha}}{2}(0.01) = 2.58 \quad \bar{X}_T = 4.13$				

بر اساس اطلاعات جدول شماره (۵) همه گویه‌های مربوط به تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان، نمره Z بیش از Z بحرانی در سطح اطمینان ۰.۹۹ و خطای ۰.۰۱ برای آزمون تک‌گروهی (۲.۵۸) کسب کرده‌اند که نشان می‌دهد همه مؤلفه‌ها از مطلوبیت کافی در بین استادان دروس معارف اسلامی برخوردار است. همچنین میانگین نمرات تمامی گویه‌ها از متوسط میانگین مورد انتظار (۳) بالاتر است که نشان‌دهنده اهمیت توجه به اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی در انتخاب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی است. مقایسه داده‌های مربوط به تک‌تک گویه‌ها بیانگر آن است که گویه «میزان ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی» با میانگین ۴.۱۴ و انحراف معیار ۰.۵۳ و ضریب پراکندگی ۱۲.۹ در بهترین وضعیت، در بین گویه‌ها قرار دارد و پس از آن به ترتیب، گویه «میزان تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی محتوای درس اخلاق اسلامی»، «میزان تعادل محتوای درس اخلاق اسلامی در توجه به ارزش‌های ملی و اسلامی»، «توجه محتوای درس اخلاق اسلامی در تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی» و «میزان انسجام محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی» به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۵ قرار گرفته‌اند. تحلیل استنباطی داده‌ها بیانگر تناسب معنادار محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی است.

بررسی و مقایسه میزان تناسب بین محتوا با ملاک‌های پنج‌گانه تحت بررسی نشان می‌دهد وضعیت نسبی تناسب محتوا با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی با انحراف استاندارد ۰.۰۲۲ بهتر از

سایر ملاک‌هاست. در مقابل، ضعیف‌ترین تناسب نیز مربوط به فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی با انحراف استاندارد ۰.۱۴۱ است بر این اساس، وضعیت تناسب محتوا با ملاک‌های نیازها و علایق یادگیرندگان با انحراف استاندارد ۰.۰۶۷، نیازها و اهداف قصدشده آن با انحراف استاندارد ۰.۱۰۹، استعداد و توانایی یادگیرندگان با انحراف استاندارد ۰.۱۳۴ به ترتیب، در رتبه‌های ۲ تا ۴ قرار گرفتند. به عبارت دیگر، با وجود رعایت ملاک‌های سه‌گانه در تدوین محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی، قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی وضعیت نسبتاً بهتری از سایر ملاک‌ها دارد.

نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر نشان داد محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها بر اساس ملاک‌ها و معیارهای قابل قبول متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی انتخاب و سازمان‌دهی شده است. در پاسخ به سؤال اول «محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با نیازها و اهداف نظام آموزشی جامعه اسلامی تناسب دارد؟» یافته‌ها نشان داد از دیدگاه استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی قم، محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با نیازها و اهداف قصد شده آن تناسب دارد و در طراحی و تنظیم آن، به تناسب محتوا با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه، تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با اهداف شناختی، تناسب محتوای درس اخلاق اسلامی با توقعات والدین و خانواده‌ها، تناسب محتوای درس با نیازها، مسائل و مشکلات جامعه و تناسب محتوای درس با سرفصل‌های مصوب مد نظر قرار گرفته است که در سطح اطمینان ۰.۹۹ و خطای ۰.۰۱ تأیید شد.

در پاسخ به سؤال دوم «محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها تا چه حد با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی تناسب دارد؟» یافته‌ها بیانگر مطابقت محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی دانشگاه‌ها با فرهنگ، ایده‌آل‌ها و ارزش‌های اجتماعی است و نشان می‌دهد در انتخاب محتوای این درس، به عقاید و ایده‌های اصلی اخلاق اسلامی، حفظ اصالت و هویت ایرانی و اسلامی دانشجویان، ارزش‌های جامعه، تحولات اجتماعی و مقتضیات زمان و هماهنگی بین تحولات علمی، فناوری و اخلاقی توجه شده است.

در پاسخ به سؤال سوم «میزان تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با استعداد و توانایی یادگیرندگان تا چه حدی است؟» نتایج گویای تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با استعداد و

توانایی یادگیرندگان بوده، نشان می‌دهد در انتخاب و تنظیم آن، به ظرفیت محتوا برای واداشتن دانشجویان به تفکر (دعوت به پژوهش)، استعداد و توانایی یادگیری دانشجویان، رشدشناختی دانشجویان، تجارب و مطالعات قبلی و تفاوت‌های فردی دانشجویان توجه شده است.

در پاسخ به سؤال چهارم «میزان تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان تا چه حدی است؟» یافته‌ها بیانگر هماهنگی و تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با نیازها و علایق یادگیرندگان است و نشان می‌دهد در انتخاب محتوا، به ملاک‌های توان محتوا برای درگیر کردن دانشجویان در فعالیت یادگیری، در نظر گرفتن علایق و نیازهای دانشجویان، ارتقای انگیزش تحصیلی دانشجویان، قرار گرفتن محتوا به‌عنوان زمینه‌ای برای آموزش مداوم در جهت ایجاد آموزش و یادگیری مداوم و مبتنی بر آموزه «زگهواره تا گور دانش بجوی»، و در نظر گرفتن شرایط واقعی زندگی دانشجویان مطمح نظر بوده است.

در پاسخ به سؤال پنجم «محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی تا چه حد با اصول برنامه‌ریزی درسی تناسب دارد؟» نتایج گویای تناسب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی است و نشان می‌دهد در فرایند انتخاب محتوا، ارتباط عمودی و افقی محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی، تعادل بین جنبه‌های نظری و عملی محتوا، تعادل محتوای درس در توجه به ارزش‌های ملی و اسلامی، تعادل بین ارزش‌های ملی و جهانی و انسجام محتوا مد نظر بوده است. همچنین بر اساس دیدگاه استادان دروس معارف اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی قم، وضعیت نسبی تناسب محتوا با اصول و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی با انحراف استاندارد ۰.۰۲۲ بهتر از سایر ملاک‌هاست و می‌تواند مبین اهمیت خاص برنامه‌ریزان درس «اخلاق اسلامی» به اصول برنامه‌ریزی درسی باشد.

پیشنهادها

با توجه به وضعیت نسبتاً مطلوب محتوای برنامه درسی اخلاق اسلامی در توجه به ملاک‌های علمی، فرهنگی و قانونمندی‌های برنامه‌ریزی درسی، به نظر می‌رسد بجاست برنامه درسی کسب شده (تجربه شده) نیز از طریق سنجش آموخته‌های دانشجویان، و برنامه درسی اجرا شده از طریق سنجش مهارت‌های یاددهی و یادگیری استادان دروس «اخلاق اسلامی» ارزیابی شود تا از این محتوای مناسب به گونه‌ای اثربخش استفاده شود.

منابع

- احمدی، غلامعلی، ۱۳۷۹، *ارزشیابی میزان هم‌خوانی بین سطوح برنامه‌دستی*، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- ، ۱۳۸۴، *ارزشیابی برنامه دروس تربیتی دوره کاردانی*، تهران، وزارت آموزش و پرورش.
- اسراری، علیقتی، ۱۳۳۸، *برنامه‌دستی و آموزشی*، تهران، دانشگاه تربیت معلم تهران، دانشکده علوم تربیتی.
- امیرتقوی، محمدعلی و همکاران، ۱۳۹۱، «ارزشیابی سطوح سه‌گانه (قصد شده، اجرا شده و کسب شده) برنامه‌دستی دوره کارشناسی ارشد عملیات انتظامی»، *پژوهش‌های انتظام اجتماعی*، سال چهارم، ش ۱، ص ۳۸-۷.
- تقی‌پور ظهیر، علی، ۱۳۹۱، *مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی*، تهران، آگاه.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۹۱، *روانشناسی پرورشی نوین* (روانشناسی یادگیری و آموزش)، ویرایش هفتم، چ پنجاه و دوم، تهران، دوران.
- سیلور و الکساندر، ۱۳۸۰، *برنامه‌ریزی درسی*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی.
- سیلور، گالن و همکاران. ۱۳۸۰، *برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر*، ترجمه غلامرضا خوی‌نژاد، مشهد، آستان قدس رضوی.
- شریعتمداری، علی، ۱۳۶۴، *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، امیرکبیر.
- ، ۱۳۸۶، *چند مبحث اساسی در برنامه‌ریزی درسی*، چ دهم، تهران، سمت.
- شعبانی، حسن، ۱۳۸۶، *مهارت آموزشی: روش‌ها و فنون تدریس*، تهران، سمت.
- عارفی، محبوبه، قهرمانی، محمد و مرتضی رضایی‌زاده، ۱۳۸۸، «ضرورت و راه‌کارهای بهبود برنامه‌دستی دروس عمومی دوره کارشناسی از دیدگاه دانشجویان و اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی»، *پژوهشنامه انقلاب اسلامی*، سال هفتم، ش پانزدهم، ص ۸۴-۵۷.
- فتحی و اجارگاه، کوروش، ۱۳۸۴، «کالبدشکافی برنامه‌دستی تجربه شده»، *مجموعه مقالات چهارمین همایش انجمن برنامه‌ریزی درسی ایران*، تهران، سمت.
- ، ۱۳۸۸، *برنامه‌دستی به سوی هویت‌های جدید*، تهران، آگاه.
- ، ۱۳۸۹، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران، ایران‌زمین.
- فضل‌الهی قمشی، سیف‌اله، ۱۳۹۳، «برنامه‌دستی پنهان و مسئولیت‌گریزی دانشجویان؛ واکاوی عوامل و اولویت‌ها»، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ش ۱۳.
- کلاین، فرانسیس، ۱۳۶۹، «استفاده از یک الگوی تحقیقاتی به‌عنوان راهنمای فرآیند برنامه‌ریزی درسی»، ترجمه محمود میرمحمدی، *نظم و امنیت*، ش ۲۲.
- لوی، الف، ۱۳۸۱، *برنامه‌ریزی درسی و آموزشی مدارس*، ترجمه فریده مشایخ، تهران، مدرسه.

لویه، یوسف، ۱۳۷۹، *دانشجویان، دروس معارف اسلامی نگرش‌ها و گرایش‌ها*، تهران، دبیرخانه مجمع گروه‌های معارف اسلامی.

مؤمنی مهموثی، حسین، تیموری، سعید و بتول صداقت فریمانی، ۱۳۹۰، «دیدگاه مدیران و معلمان در رابطه با استفاده از ارزشیابی کمی و کیفی در برنامه‌های درسی قصدشده، اجراشده و تجربه‌شده»، *راهنمادهای آموزش در علوم پزشکی*، ش ۱۱، ص ۲۷.

مجیدی، محمدرضا، فاتحی، ابوالقاسم، ۱۳۸۵، «سنجش نگرش دانشجویان نسبت به برنامه‌ریزی دروس معارف اسلامی»، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ش ۴۱، ص ۳۷-۵۶.

معاونت امور دفاتر، اساتید و مبلغان نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، ۱۳۹۱، *عناوین و سرفصل‌های جدید دروس معارف اسلامی* (مصوبه جلسه ۵۴۲ مورخ ۲۳. ۴. ۸۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی)، چ سوم، قم، دفتر نشر معارف.

ملکی، حسن، و کورش بزرگی، ۱۳۸۴، *گزارش نقد و بررسی آموزش ارزش‌ها در برنامه‌های درسی، تهران، دفتر مطالعات فرهنگی*، کد موضوعی ۴۱۰، ش ۷۴۶۷، ص ۱-۲۰.

ملکی، حسن، ۱۳۷۹، *برنامه‌ریزی درسی* (راهنمای عمل)، تهران، مدرسه.

موسی‌پور، نعمت‌اله، ۱۳۸۴، *مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه*، مشهد، آستان قدس رضوی.

_____، ۱۳۸۵، *طراحی الگوی ارزشیابی برنامه درسی و به‌کارگیری آن در ارزشیابی درس روش‌ها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دانشگاه‌های ایران*، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.

مهرمحمدی، محمود، ۱۳۸۱، *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، دیدگاه‌ها*، مشهد، آستان قدس رضوی.

_____، ۱۳۸۱، *برنامه‌ریزی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، مشهد، آستان قدس رضوی.

_____، ۱۳۹۲، «بازشناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش مؤثر ارزش‌ها با تأکید بر سنن کودکی؛ رهیافتی میان‌رشته‌ای»، *نوآوری‌های آموزشی*، سال یازدهم، ش ۴۶، ص ۷۹-۹۷.

_____، ۱۳۹۲، «تبیین و بازشناسی ظرفیت نظریه‌های ناظر به آموزش ارزش‌ها در نظام آموزشی از منظر اثربخشی»، *نوآوری‌های آموزشی*، سال یازدهم، ش ۴۶، ص ۷۹-۹۷.

ولف، ریچارد، ۱۳۷۱، *ارزشیابی آموزشی*، ترجمه علیرضا کیامنش، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

Akker, J. J. H. Van den (2003) ; CurriculumPerspective: An Curriculum Landscape and trends. Pordvecht: Kluwev Academic Publishers.

Doll,R. C. (1993). Curriculum Improvement. Boston: Allyn & Bacon.

Eisner, E. W. (1994). The Educational Imagination. Macmillan Publisher.

Eisner, Elliot W. (1994). The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs (3d edition). Merrill Prentice Hall, New Jersey, U.S.A

- Goodlad & Su (1994) ; Types of Curriculum in: Curriculum, An integrative Introduction, Pergamon Press.
- Goodlad, J (1997) ; Curriculum as a field of study in international encyclopedia of Curriculum pergamon.
- Klien, M. F (1991) ; Aconceptual Frame Work for Curriculum Decision making, In the Politics of Curriculum Decision Making, M. F Lied (ED).
- Maccormic, R. & Murphy, P. (1999) ; Curriculum: A focus on learning. File: //A: Curriculum and Learning Htm.
- Marsh, C (1997) ; Key concepts for Understanding Curriculum, The Falmer Press. Nelson, R, "Nine Types of Curriculum Asaptation", Journal of School, Psychology, ro 28. No. 5.
- Murphy, M. Shaun and Pushor, Debbie, (2010). Planned Curriculum, In Encyclopedia of Curriculum Studies, SAGE Publications, London, U. K.
- Posner, G (1995) ; Analyzing the Curriculum, McGraw Hill, Inc.
- Prideaux, D. (2003) ; ABC Fo Learning and Teaching Medicin, Curricula design, BMJ. Vol. 326 February.
- Saylor, Gj & Alexander, W. H & Lewis, A. j (1981) ; Curriculum Planning for Better teaching and learning 4th Edition, Holt Rinchart & Winston, Inc, New York.
- Shubert, William H. (2010). What Knowledge is of Worth? In Encyclopedia of Curriculum Studies, SAGE Publications, London, U. K.
- Tyler, R. W. (1948) , Basic principles of Curriculum and Instruction: Syllabus for Education 360. Chicago: university of Chicago press.
- Wain & Bruce. (2003), Definition of Curriculum, Faculty senate task force on Curriculum.
- Wilson, Loo (1997), Types of Curriculum, Avalable at: www.uwsp.edu/education/Wilson/cultc/curtyp.html.
- Zidowski, H (1995), Curriculum the course of life, File: //A: 1 Curriculum 20% course 20% of 20% Life Htm.
- Zimit AT, C (2003), The Impact of Full-Time Employment and Family Commitement on the first year experience of full-time students. Paper Presented at the 7th annual Pacific Rim first year experience conference QUT.

مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان

kianymasumeh@yahoo.com

معمومه کیانی / دانشجوی دکتری رشته فلسفه تربیت از دانشگاه تربیت مدرس

mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

محمود مهرمحمدی / استاد برنامه درسی دانشگاه تربیت مدرس

alireza_sadeqzadeh@yahoo.com

علیرضا صادق‌زاده قمصری / استادیار فلسفه تربیت دانشگاه تربیت مدرس

mnowzari@rihu.ac.ir

محمود نوذری / استادیار علوم تربیتی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

khabgheri@ut.ac.ir

خسرو باقری / استاد فلسفه تربیت دانشگاه تهران

دریافت: ۱۳۹۴/۶/۳۱ - پذیرش: ۱۳۹۴/۹/۲۶

چکیده

هدف اصلی این مقاله، تبیین و مقایسه مفهوم «معنویت» در غرب (با تأکید بر آراء اندرو رایت، پارکرجی پالمر، جین اریکر، ران بست، گراهام راستر)^۱ و اسلام است. ادبیات تحقیق نشان می‌دهد تعریف واحدی درباره مفهوم معنویت وجود ندارد. مهم‌ترین عامل در تغییر و تنوع این دیدگاه‌ها، نوع رابطه مفهوم «معنویت» با «دین» بوده است. در پژوهش حاضر، دیدگاه‌های اندیشمندان مزبور، بر اساس نوع رابطه بین معنویت و دین، تحلیل و دیدگاه‌های آنها ذیل سه جهان‌بینی دینی، فارغ از دین، و غیردینی تبیین گردیده است. سپس برای تبیین دقیق‌تر مفهوم «معنویت»، مبانی فلسفی دیدگاه‌های اندیشمندان مزبور بررسی گردید. در مرحله بعد، مفهوم «معنویت» در اسلام با این مفهوم در غرب مقایسه شد. بخشی از یافته‌ها عبارت است از: مفهوم «معنویت» در اسلام، دارای مابازای بیرونی قابل شناسایی است. بنابراین، معنا امری صرفاً ساختنی نیست، بلکه یافتنی نیز هست، و حال آنکه در برخی از دیدگاه‌های غربی، مرجع امر معنوی دست‌ساز خود انسان و بنابراین، «معنا» صرفاً ساختنی است. برخی از دیدگاه‌های غربی به وجود تکثر در مرجع امر معنوی قایلند، اما دیدگاه اسلامی به وحدت معتقد است. معنویت از منظر اسلام، یک مفهوم کل‌گراست که همه ابعاد زندگی کودک را دربر می‌گیرد و چهار بعد ارتباط فرد با خود، خلق، محیط و خداوند را شامل می‌شود. ولی در برخی از دیدگاه‌های غربی، به ابعاد ارتباط با خود، دیگران و محیط محدود می‌شود. روش انجام این تحقیق، استفاده از روش «تحلیل کیفی محتوا» است.

کلیدواژه‌ها: معنویت، رابطه میان دین و معنویت، اندیشمندان تربیتی، غرب، اسلام.

مقدمه

نظام تربیتی معاصر با تشویق و ترغیب دانش‌آموزان برای دستیابی به سطوح بالای موفقیت در عرصه‌های گوناگون علوم، از جمله ریاضیات و اقتصاد و ترویج رقابت هرچه بیشتر بین دانش‌آموزان، مانع توجه به کلیت خود، روح و ارزش‌های والای انسانی شده است. امروزه در عرصه تربیت، معنویت مغفول واقع شده است. حذف قلب و روح از تربیت با آثاری همچون اعتیاد جوانان، شیوع خشونت و خودکشی، علاقه به مصرف‌گرایی، بی‌تفاوتی نسبت به کاهش آلودگی‌ها، و ناپاکی‌ها خود را نشان می‌دهد. این در حالی است که هدف تربیت باید تغییر از تأکید بر رشد ذهنی به رشد همه‌جانبه ذهن، بدن و روح برای رسیدن به تکامل باشد، که خود بهترین حفاظ و پناه جامعه است (ایازی در برنتمییر، ۲۰۱۰، ص ۱۹).

با گذشت بیش از دو دهه، موضوع «معنویت» شهرت بسیاری در بین افراد مذهبی و حتی کسانی که هیچ باور دینی ندارند، کسب کرده است. حوزه‌ای که درباره برخی از مهم‌ترین موضوعات زندگی انسان مانند معنا، هدف و سرنوشت بحث می‌کند (مککلیف، ۲۰۱۰). در عین حال، بررسی سیر تحولات و تطورات مفهوم «معنویت» نشان می‌دهد که این واژه، طی زمان، معانی گوناگونی به خود گرفته است و به حدی در چارچوب‌های مختلف از آن استفاده می‌شود که به‌سختی می‌توان منظور از این واژه را درک کرد. از سوی دیگر، این مفهوم توسط متفکران گوناگون، به‌صورت‌های متفاوتی تعریف شده است (هال، ۲۰۰۵، نقل از: چیشلم، ۲۰۱۰)؛ زیرا معنای معنویت در هر زمینه و بافتی به چارچوب فلسفی و هستی‌شناسانه نویسنده بستگی دارد (اسلی، ۱۹۹۳، ص ۱۱-۱۰، نقل از: واتسن، ۲۰۰۶). از این‌رو، علاوه بر ضرورت دانستن معنای معنویت در هر بررسی مستدل، در حوزه‌ای که «تربیت معنوی» یا «رشد معنوی» نامیده می‌شود (بست، ۲۰۰۸)، برای رویکرد و ارزیابی بحث مربوط به معنویت در تربیت، نیازمند دانستن مبانی فلسفی هر تعریف نیز هستیم؛ زیرا هر یک از این دیدگاه‌ها گزینه‌های متفاوتی را به‌عنوان معنا، ارزش، هدف و حقیقت غایی زندگی عرضه می‌کنند و کودکان را به‌سوی خود جلب می‌نمایند. به عبارت دیگر، تعریف هر کس از معنویت، یک نظام از عقاید را وارد کار می‌کند (واتسن، ۲۰۰۶).

بنابراین، به نظر می‌رسد شناسایی و شناساندن این دیدگاه‌ها بیش از هر عرصه‌ای در عرصه تربیت ضرورت دارد که پیش و بیش از دیگر نهادهای جامعه با انسان‌سازی و بنابراین، معنا، ارزش، هدف و حقیقت غایی زندگی انسان سروکار دارد. از این‌رو، مقاله حاضر به شناسایی و تبیین رویکردهای مختلف در باب چستی مفهوم «معنویت» در مغرب‌زمین در بستر تربیتی برای کودکان و سپس در اسلام و مقایسه آنها پرداخته است. این امر ما را در اتخاذ یک موضع انتقادی به حوزه تربیت معنوی

کودکان، که اولین بار در مغرب‌زمین و در لایحه اصلاحات تربیتی ۱۹۴۴ و سپس در نسخه اصلاح‌شده آن در ۱۹۸۸ مطرح شده است، آماده و به نوع و چگونگی بهره‌مندی از این تجربیات کمک می‌کند.

تاریخچه مفهوم «معنویت»

«پرینسیپ» (۱۹۸۳) گزارش می‌کند: «به لحاظ تاریخی، معنویت ریشه در مفهوم لاتین «spiritualitas» (اسپیریچوالیتاس) دارد. این واژه انتزاعی اسپیریچوالیتاس تا قرن پنجم در ادبیات وجود نداشت. دست‌نوشته‌های اپستل پل نشان می‌دهد که ماهیت معنوی انسان توسط روح خداوند تنظیم و تحت تأثیر قرار گرفته است. برای پُل، «معنوی بودن» به معنای پیروی از مسیح ﷺ است. این دیدگاه تا قرن دوازدهم، در باور مسیحی حفظ شد، تا زمانی که از معنای اخلاقی به یک معنای روان‌شناسانه تغییر یافت و افراد شروع به تحقیر جسم کردند. این واژه تا قرن هفدهم توسط کلیسای کاتولیک حفظ و به‌عنوان دارایی کلیسا و به معنای «دینی» و «زندگی عابدانه» استفاده می‌شد. در زبان انگلیسی، مفهوم دینی و عابدانه «معنویت» تا اوایل قرن بیستم ادامه یافت. بنابراین، از نظرگاه غربی، کاربرد اصلی این مفهوم ذیل معنای «دین» قرار داشت. در دهه‌های اخیر همان‌گونه که دین سازمانی در اروپای غربی و بخش‌هایی از آمریکا تقلیل یافت، معنویت به‌صورت رو به افزایش، نه‌تنها از الهیات، بلکه از دین به‌صورت کلی جدا شد. تحقیق زینبائر و دیگران (۱۹۹۷) نشان می‌دهد: به‌لحاظ تاریخی، تا ظهور انسان‌گرایی در این قرن، معنویت از دین متمایز نبود. با افزایش این جریان فکری در غرب، تغییر مهمی طی دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ به‌وجود آمد و «معنویت» معنایی متمایز کسب کرد و از دین جدا شد (ترنر و دیگران، ۱۹۹۵، نقل از: هیل و دیگران، ۲۰۰۰). بنابراین، در طول تاریخ، این مفهوم معنای متفاوتی به خود دیده است.

کرت و کینگ بر اساس تحلیل «پرینسیپ» به چهار مرحله عمده در تحول معنایی واژه «معنویت» اشاره می‌کنند. باین حال، آنان معتقدند که اثر «پرینسیپ» به تاریخ این اثر محدود است و بنابراین، برخی پیشرفت‌های مهم‌تر در تشکیلات تجاری مرتبط با این کلمه و انفجار بازار معنویت پس از دهه ۱۹۸۰ را نادیده می‌گیرد. این مراحل عبارت است از:

نخست استفاده اولیه کتاب مقدس (انجیل) از این واژه است که به بُعد اخلاقی زندگی اشاره دارد که در زبان یونانی همان پنوما (pneuma) یا «زندگی در روح خدا» است و در تضاد با «زندگی نفسانی» یا «زندگی جسمانی» قرار دارد. این واژه به نظامی اخلاقی یا شیوه‌ای از زندگی اشاره دارد که مستلزم تأدیب جسم به معنای «کنترل امیال لجام‌گسیخته» است.

دومین کاربرد این واژه تحت تأثیر تفکرات هلنی مسیحی (Christian Hellenistic) نمایان می‌شود و این همان است که «روح» و «ماده» را در دو قطب مخالف با هم قرار می‌دهد. بیشتر جنبش‌های گنوسی در اوایل مسیحیت، قلمرو «معنا» (در زبان یونانی پنوماتیکوس) را از دنیای ماده متمایز می‌ساخته‌اند.

کاربرد سوم این واژه به قلمرو قدرت کشیشان و متعلقات کلیسا در قرون وسطا مربوط است. در این زمان، تمایزگذاری یادشده با عطف توجه به افراد و دارایی‌ها و ملقب ساختن آنها به معنوی یا دنیوی انجام شد. این امر به ایجاد تمایز میان «مالکان معنوی» و «مالکان دنیوی»، به معنای تمایز میان اموال تحت اختیار کلیسا و اموال تحت اختیار پادشاه انجامید.

«پرینسیپ» بیان می‌دارد: در قرن هفدهم، اصلاحات پروتستان با تأکید بر ارتباط بی‌واسطه فرد با خدا و اهمیت ایمان درونی، جوئی در مسیحیت اروپایی پدید آورد که گام‌های اولیه به سمت شخصی‌سازی مذهب را ممکن ساخت. در این قرن، تحت تأثیر شخصیت‌هایی همچون مادام گویان (۱۶۴۸-۱۷۱۷) حساسیت جدیدی پدیدار گشت که به‌طور خاص، اسپیریتوالیته را با زندگی درونی نفس فردی مرتبط ساخت (کارت، ۲۰۰۵م، ص ۴۳-۳۴).

همان‌گونه که سیر تاریخی و تحولات واژه «معنویت» نشان می‌دهد، معانی متنوع و متعددی درباره این واژه وجود دارد و یکی از عوامل ایجاد ابهام و تنوع دیدگاه درباره این مفهوم، نوع رابطه آن با مفهوم «دین» است. همچنان‌که در ذیل می‌آید:

رابطه مفهومی «معنویت» با «دین»

یکی از مفاهیمی که غالباً با مفهوم «معنویت» یکسان تلقی می‌شود مفهوم «دین» است، و حال آنکه شواهد نشان می‌دهد این دو مفهوم یکسان نیستند. هم «دین» و هم «معنویت» مفاهیمی چندبعدی هستند که تعریف مورد توافقی درباره آنها وجود ندارد.

واژه «religion» از ریشه لاتین «religio» حاکی از پیوند بین بشریت و برخی قدرت‌های والاتر از قدرت‌های انسانی است (پرگمنت، ۱۹۹۹، نقل از: هیل و دیگران، ۲۰۰۰). در رویکرد روان‌شناسانه سنتی، «دین» سازه‌ای بسیار گسترده بود و تمایز صریحی از «معنویت» نداشت؛ ... اما این تصویر در رویکرد روان‌شناسی مدرن، تغییر و دین را به‌عنوان یک سازه محدود تعریف کرد. معنویت به‌طور واضح، از دین متمایز و بنابراین، دین و معنویت دو قطبی شد؛ دین نهادی و بیرونی (منظور ادیان

رسمی جامعه است؛ مانند دین مسیحیت که دارای کلیسا و نهادهای خاص خود است) در مقابل معنویت ارتباطی و شخصی قرار گرفت ... آنچه مسیر و مقصد دینی را از دیگر تجربیات انسانی متمایز می‌کند همراه بودن آن با امر مقدس است (زینبائر و دیگران، ۱۹۹۹). تحقیق زینبائر (۱۹۹۷) نشانه‌های دینی بودن را مطرح و هیل (۲۰۰۰) آنها را به چهار دسته خلاصه می‌کند. این علایم عبارتند از: ۱. شرکت در یک دین سازمان‌یافته یا رسمی؛ ۲. انجام اعمال نوع‌دوستانه؛ ۳. انجام اعمال دینی مانند خواندن دعا، قرائت کتاب مقدس؛ ۴. حمایت فرد از طرف باورهای دینی.

درباره چگونگی ارتباط دین و معنویت، دیدگاه‌های متنوعی وجود دارد. در فهم سنتی و تاریخی، «دین» مفهومی فراگیر است که معنویت زیرمجموعه آن است و در مقابل «سکولار» قرار می‌گیرد (کوئینگ، ۲۰۱۱، ص ۱۹۸). به نظر موبرگ (۲۰۱۱) تا قرن‌ها مطالعه دین، معنویت را نیز دربر می‌گرفت، گرچه تحت این عنوان نبود. بنابراین، برخی محققان معنویت را به‌عنوان بخش تلفیق‌شده دین یا مساوی با «دین» دانسته یا این دو واژه را به جای یکدیگر به‌کار برده‌اند (مانند کوئینگ، ۲۰۱۱؛ اشمیت، ۲۰۰۸؛ پالم، ۱۹۸۱)، درحالی‌که برخی محققان دیگر این حالت را معتبر نمی‌دانند (جین اریکر، ۲۰۰۱) و برخی دیگر نیز درباره تفاوت‌ها و تشابهات بین دین و معنویت بحث می‌کنند (هیل و دیگران، ۲۰۰۰؛ فیشر، ۲۰۰۹، ص ۷۶). در حال حاضر، برخی معنویت را کاملاً جدای از دین تفسیر می‌کنند. این امر معمولاً شکل «غیرخداپوارانه» را موجب می‌شود که تلاش می‌کند هرگونه ارجاع به خدا، پرستش، فراطبیعت‌گرایی، و دین‌نهادی را حذف کند (موبرگ، ۲۰۱۰).

بنابر آنچه گذشت، می‌توان گفت: تعریف واحدی درباره مفهوم «معنویت» وجود ندارد و جهان‌بینی‌های مختلفی به‌تدریج مطرح شده است. از این رو، برای تبیین دقیق‌تر این مفهوم، نیازمند طبقه‌بندی و تبیین این جهان‌بینی‌ها هستیم. محقق این جهان‌بینی‌ها را بر اساس رابطه بین معنویت و دین طبقه‌بندی می‌کند؛ زیرا بررسی ادبیات تحقیق نشان می‌دهد مهم‌ترین عامل در تغییر این دیدگاه‌ها در طول زمان، نوع رابطه مفهوم «معنویت» با «دین» بوده است. تحقیقات گوناگون، تقسیم‌بندی‌های متفاوتی ارائه کرده‌اند. در این تحقیق، رویکرد اندیشمندان تربیتی ذیل سه رویکرد «دینی»، «غیردینی» (سکولار) و «فارغ از دین» قرار می‌گیرند.

الف. رویکرد دینی به معنویت

معنویتی که در محدوده دین است ماهیت و شکل خود را از جنبه‌های گوناگون آن دین اخذ می‌کند (مکلافین، ۲۰۰۳، ص ۱۹۱، نقل از: بست، ۲۰۱۴، ص ۱۲). در رویکرد دینی، جست‌وجو برای معنا

درون سستی از عقاید و گفتمان درباره آنچه غایبی است و به زندگی بشر معنا و هدف می‌دهد، صورت می‌گیرد (نقل از: ویلیامز، ۲۰۰۹، ص ۸۹۶).

پارکر جی پالمر در این طبقه قرار دارد؛ زیرا وی بیان می‌کند: «معنویت من، مسیحیت من است» (۱۹۸۱).

مبانی دین مسیحیت: برخی مبانی دین مسیحیت عبارت است از: ۱. واقعیت اولیه خدای نامحدود، شخصی و متناسب با متون مقدس است.

۲. کیهان‌های خداوند واقعیت بیرونی است که خداوند آنها را از عدم آفریده است.

۳. موجودات انسانی در تصویر خداوند آفریده شده‌اند.

۴. موجودات انسانی می‌توانند، هم جهان پیرامون و هم خدا را بشناسند.

۵. موجودات انسانی نیک آفریده شدند، اما با سقوط تصویر خدا، این نیکویی محو شد؛ ولی نه به اندازه‌ای که قابل بازگشت نباشد. از طریق کار (کشته شدن) مسیح، خداوند انسانیت را دوباره احیا و نیکویی را به انسان بازگرداند. با این حال، انسان‌ها می‌توانند این امر (کشته شدن مسیح به‌خاطر زدودن گناهان آنان و بنابراین، مسیحی شدن) را انتخاب یا رد کنند.

۶. برای هر فرد، مرگ دروازه‌ای به سوی زندگی ابدی با خداوند و افرادش و یا دروازه‌ای به سوی جدایی ابدی از اوست.

۷. اخلاق تعالی‌دهنده است و بر شخصیت خداوند مبتنی است ... ما مقیاس اخلاق نیستیم، خداوند مقیاس است (سیر، ۲۰۰۹، ص ۳۴-۲۸).

در سنت مسیحی، بنا بر کتاب *انجیل*، انسان موجودی است دارای سه وجه: جسم، روح و روان (1 Thess. 5:22) که توسط جسم با قلمرو فیزیکی و محسوس، از طریق روح یا قلب با حوزه معنوی و توسط روان - که شامل ذهن، اراده و احساسات است - با قلمرو احساسی و ذهنی در ارتباط است (هیگن، بی‌تا). موبرگ (۲۰۱۰) می‌گوید: «مسیح به ما آموزش داد که «خدا روح است». بنابراین، ذات ما نیز باید روح باشد. ما روح‌هایی هستیم که صاحب بدن و روان هستیم، نه بدن‌هایی که صاحب روح و روان است.

اشمیت (۲۰۰۸) می‌گوید: «معنویت مسیحی»، معنویتی است که خدا را از طریق مسیح جست‌وجو می‌کند. فیشر (۲۰۰۹) نیز معتقد است: استاندارد زندگی عبارت است از: زندگی مانند مسیح. زمانی که مسیح روی زمین بود به ما نشان داد که معنای زندگی در هماهنگی با خود، خدا، خلق و محیط - چهار جنبه‌ای که سلامت معنوی ما را شکل می‌دهد - چیست. «میوه روح» عبارتی است که در *انجیل* آمده و

نه صفت آشکار از حیات مسیحی روحانی را در خود جمع کرده است. این صفات عبارت است از: عشق، سرور، صلح، ملامت، نیکویی، ایمان، بردباری، تواضع و خودکنترلی. اینها میوه‌هایی هستند که همه مسیحیان باید در حیات جدید با مسیح داشته باشند.

دیدگاه پالمر درباره معنویت: به نظر پالمر، تصویر حقیقت در قلب سنت مسیحیت، تصویر کسی است که گفت: «من حقیقت هستم، راه هستم، زندگی هستم»؛ کسی که همگان را برای شناخت حقیقت به درون اجتماعی از ارتباطات مؤمنانه دعوت می‌کرد (پالمر، ۱۹۸۱م، ص ۴۸-۴۹). بنا بر کتاب مقدس، بشر اولین بار در «تصویر خدا»، یا در تصویر عشق شکل یافت و همان‌گونه که به سمت تاریخ انسانی حرکت کرد این تصویر، فراموش یا خراب شد (همان، ص ۱۷). پالمر معنویت را «جست‌وجوی خدا» می‌داند و آن را در گرو ارتباط شخصی با حقیقت می‌داند. در این زمینه، او بر معرفت کل‌گرا تأکید می‌کند؛ دیدگاهی که در آن ذهن و قلب یگانه شوند؛ یگانگی ذهنی که در جست‌وجوی دانش، و قلبی که در جست‌وجوی روح است تا بتواند واقعیت را با همه ابعاد مبهم آن در آغوش کشد. وی اظهار می‌دارد: این بینش کل‌گرا مبتنی بر معنویت او یا همان دین مسیحیت است (همان، پیش‌گفتار). به نظر پالمر، منشأ دانش، عشق و حقیقت مستلزم امتزاج شناسنده و شناساست.^۲ در عین حال، هر دو، یکپارچگی و غیریت مخصوص به خود را دارند و یک بخش نمی‌تواند در دیگری فروکاسته شود. در شناخت حقیقی، شناسنده در اجتماع ارتباطات مطیعانه و صادقانه با دیگر افراد و مخلوقات برقرار می‌کند؛ زیرا شناخت به‌طور عمیق، یک عمل اشتراکی است. برای شناخت یک امر، ما به نتایج اجتماعی که در آن ریشه داریم وابسته هستیم؛ نتایج بسیار عمیقی که غالباً به‌صورت ناخودآگاه بر آن قرار داریم. ماهیت اشتراکی شناخت فراتر از ارتباطات شناسنده است؛ شامل اجتماع ارتباط بین شناسنده و شناساست (همان، ص ۳۱-۳۲). پالمر می‌گوید: من به سبکی از شناخت فرامی‌خوانم که سراسر دعاگونه و عبادی است و منظور از دعا و عبادت، تمرین ارتباط است (همان، ص ۱۰-۱۱).

بر اساس این جهان‌بینی و با تأکید بر دیدگاه پالمر، ۱. معنویت امری ذاتی در موجودات انسانی است. ۲. معنویت عبارت است از: ارتباط شخصی با حقیقت (یا - به تعبیر فیشر- دین‌داری درونی. «دین‌داری درونی» یعنی: ارتباط با خدا، درحالی‌که «دین‌داری برونی» عبارت است از: رفتن به کلیسا، قرائت انجیل به‌عنوان یک کتاب و...). ۳. معنویت یک فرایند ارتباطی با خود، دیگران، محیط و خداست. ۴. معنویت یک فرایند تعالی‌بخش در ارتباط با چهار بعد ذکر شده است. ۵. برخی جلوه‌های آن عبارت است از: عشق، سرور، و آرامش.

ب. رویکرد فارغ از دین

در این رویکرد، معنویت یک نیاز اساسی و یکی از ابعاد وجود آدمی است، ولی برای معنوی بودن، دین ضروری نیست. به عبارت دیگر، «معنویت» مفهومی وسیع و فارغ از دین است که با خدمات دین به نیازهای معنوی انسان مخالفت نمی‌کند، اما آن را برای پاسخ‌گویی به این نیاز کافی نمی‌داند. از این رو، تعاریف متفاوتی از «معنویت» و راه‌های دیگری برای پاسخ‌گویی به نیاز معنوی مطرح می‌کنند؛ همچنان که می‌آید:

مبانی فلسفی دیدگاه راستر: راستر به مبانی فلسفی دیدگاه خود اشاره‌ای نکرده است. او به لحاظ هستی‌شناختی، از اعتقاد به وجود یک امر متعالی سخن نمی‌گوید. همان‌گونه که در ادامه خواهد آمد، غایت معنا از دیدگاه وی، فرهنگ است که دست‌ساز خود انسان‌هاست. همچنین با توجه به وجود برخی شواهد و قراین و نیز مکاتبه محقق با وی (۲۰۱۵) می‌توان گفت: او به لحاظ معرفت‌شناختی، یک سازنده‌گرای اجتماعی است؛ زیرا معتقد است: «معانی در فرهنگ و توسط افراد ساخته می‌شود» (راستر، ۲۰۰۶، همان). از این رو، بر دانش شخصی تأکید می‌کند که دارای ساختار اجتماعی است. سازنده‌گرای اجتماعی (نظریه دیالکتیکی) بر این باور استوار گشته است که دانش بر اساس تعامل میان عوامل درونی (شناختی) و بیرونی (محیطی و اجتماعی) شکل می‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۹۱، ص ۲۲۰). در رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی، دانش دارای ماهیتی اجتماعی است که از طریق تعاملات اجتماعی و کاربرد زبان به دست می‌آید و از این حیث، بیش از آنکه فردی باشد، جمعی و گروهی است. این تعاملات اجتماعی عمدتاً در یک زمینه فرهنگی- اجتماعی اتفاق می‌افتد و دانشی که از این طریق حاصل می‌شود وابسته به زمان و مکان خاص است. این رویکرد بر چهار اصل استوار است:

۱. کسب دانش فرایندی سازشی است.

۲. نتیجه فعالیت یادگیرنده است.

۳. ذهن، واقعیت را می‌سازد.

۴. یادگیری نتیجه تعامل اجتماعی و کاربست زبان است (حسین‌پور، ۱۳۸۷، ص ۳۳-۳۲).

راستر به لحاظ هستی‌شناسی، درباره وجود یا عدم وجود خداوند/ یک امر متعالی/ حقیقت غایی سخن نمی‌گوید. از نگاه وی، غایت معنا و مرجع معنویت «فرهنگ» است که دست‌ساز انسان‌هاست و معناسازی نیز در این بستر و از طریق تعاملات اجتماعی ساخته می‌شود. در بُعد ارزش‌شناسی نیز راستر از معنویت سالم، سلامت معنوی و معیارهایی برای شناسایی و ارزیابی معنویت افراد سخن می‌گوید و به این نکته اشاره می‌کند که «معنویت سالم» معنویتی است که در چارچوبی از ارزش‌ها و عقاید پذیرفته

شده و مسلم شکل گیرد و نیز «نیهلسم»، عقاید و ارزش‌هایی را که ناسالم هستند مردود می‌داند و به ارزیابی مداوم معناها برای نیل به یک هویت سالم تأکید می‌کند، و می‌توان گفت: بر ارزش‌ها، تا آنجا که به لحاظ عقلانی قابل قبول باشند، تأکید دارد.

دیدگاه راستر درباره معنویت: راستر دارای رویکردی فارغ از معناست. مبنای دیدگاه او روان‌شناسی است. او معنویت را یک سازهٔ رشد شخصی و ظرفیت ژنتیکی در انسان می‌داند و عبارت «معنویت اساسی انسان» را برای اشاره به سبک تفکر افراد دربارهٔ زندگی یا مفروضاتی به کار می‌برد که افراد برای توجیه رفتارشان دارند (راستر، ۲۰۱۱ و ۲۰۱۲). معنویت، ابعاد اخلاقی/ معنوی را پوشش می‌دهد و بر تفکر، ارزش‌ها و سبک زندگی افراد و سرانجام، رفتار آنها اعمال می‌شود، ولی با این حال، معمولاً آشکار نیست و (مانند ارزش‌های ضمنی) نیازمند شناسایی و ارزیابی است. از دیدگاه وی، «معنویت اساسی انسان» مانند معنویت دینی نیست که اغلب به یک متن دینی و آیین‌های آن اشاره دارد. معنویت دینی، معنویت اساسی انسان همراه با یک پوشش فرهنگی-دینی است. دین می‌تواند ظرفیت معنوی انسان را شکل، الهام و انرژی دهد (راستر، ۲۰۱۴).

بنابراین، می‌توان گفت: از دیدگاه راستر، افراد می‌توانند وجود یک امر متعالی/خدا/ یک حقیقت غایی/ کل/ و... را بپذیرند یا نپذیرند. به عبارت دیگر، در دیدگاه او، دربارهٔ معنویت، این بُعد محوریت ندارد. به اعتقاد وی، «معنویت یک عبارت همه‌جا حاضر و پوشش‌دهندهٔ جنبه‌های متفاوت بسیاری از زندگی و فرهنگ شخصی است. معنویت در ادیان سنتی و به‌همان اندازه در جنبش‌های نوپدید دینی و گروه‌های غیردینی وجود دارد» (راستر، ۲۰۰۶، ص ۹). راستر می‌گوید: «... معنویت افراد به‌عنوان یک قلمرو وسیع، به اموری از قبیل معناهای فرهنگی و شخصی برای زندگی، حس تعالی، دین، جهان‌بینی‌ها، ارزش‌ها، اخلاق، رشد شخصی، خوب بودن و سلامت معنوی و زیبایی‌شناسی دلالت می‌کند» (راستر، ۲۰۱۴، ص ۲-۱).

بر اساس این جهان‌بینی: ۱. معنویت یک امر بیولوژیکی یا زیستی است؛ ۲. معنویت یک سازهٔ رشد شخصی است و بر تفکر، ارزش‌ها و سبک زندگی افراد دلالت می‌کند؛ ۳. معنویت می‌تواند در حوزه‌های دینی، غیردینی و ضد دینی به کار رود؛ ۴. معنویت از دین متمایز، اما دارای همگرایی‌هایی است؛ ۵. معنویت یک فرایند ارتباطی با خود، دیگران، محیط و احتمالاً یک واقعیت متعالی است؛ ۶. معنویت یک فرایند تعالی‌بخش در ارتباط با ابعاد فوق است؛ ۷. برخی جلوه‌های معنویت می‌تواند سازه‌های رشد شخصی باشد که دیگر محققان بیان کرده‌اند؛ مانند خوب بودن، سلامت معنوی، و شهروند خوب بودن.

رایت از دیگر کسانی است که در این طبقه از رویکردها قرار می‌گیرد.

مبانی فلسفی دیدگاه رایت: رایت مبنای فلسفی خود را «واقع‌گرایی انتقادی» معرفی می‌کند (۲۰۰۰ و ۲۰۱۲). به اعتقاد وی، به لحاظ هستی‌شناسی، همه ما با نظم غایی امور (واقعیت غایی) در ارتباط هستیم، چه از این واقعیت آگاه باشیم چه نباشیم. واقعیت عینی مستقل از توانایی ما برای درک آن، وجود دارد. واقعیت هستی‌شناختی یک واقعیت منحصر به فرد است که منتظر کشف شدن می‌ماند (رایت، ۲۰۰۰، ص ۲۴). نظریه «واقع‌گرایی انتقادی»، هم برای واقعیت و حقیقت مادی و هم برای واقعیت و حقیقت معنوی یا غایی به‌کار می‌رود. رایت واقعیت غایی را از واقعیت متعالی متمایز می‌داند و می‌گوید: «گرچه ممکن است واقعیت متعالی (خدا) وجود داشته باشد [که من اقناع گردیده‌ام که حقیقت همین است]، اما امکان دارد واقعیت متعالی وجود نداشته باشد که در این صورت، آنچه در ارتباط با واقعیت، «غایی» است جهان طبیعی است (همان، ۲۰۱۵).

به‌لحاظ معرفت‌شناسی، این مبنای فکری از ادراک اثبات‌گرایی و غیرعقل‌گرایی اجتناب و ادعا می‌کند امکان شناخت واقعیت و جست‌وجوی حقیقت وجود دارد (۲۰۰۰، ص ۲۴). با این حال، در جست‌وجوی این شناخت، باید بدانیم که مشاهدات ما از واقعیت، تفسیرپذیر است. برای یک منتقد واقع‌گرا، شناخت اساساً دست‌یافتنی و حقیقت در خارج وجود دارد. اما شناخت حقیقت معمولاً بزرگ‌تر از توانایی درک ماست (رایت، ۲۰۰۰ الف، ص ۱۷۳). رایت به «دانشی شخصی» معتقد است که در آن، دلیل، احساس و تجربه عملی ما با آگاهی ذهنی و جسمی ضمنی ما ترکیب می‌شود تا ابزاری مؤثر و توانمند برای تبیین ساختارهای پیچیده واقعیت تولید کند (۲۰۰۰، ص ۲۴). رایت اظهار می‌دارد: شناخت نمی‌تواند به سطح وقایع عینی و یک جهان غیرشخصی یا ترویج وهم و تخیل فروکاسته شود. جست‌وجوی شناخت، جست‌وجو برای ارتباط مناسب با واقعیتی است که ما خود را پرتاپ‌شده در آن می‌یابیم. «واقع‌گرایی انتقادی» مسیری بین اطمینان مطلق و نسبیّت مطلق را دنبال می‌کند. ما می‌توانیم واقعیت را بشناسیم، اما این شناخت همیشه مشروط و در فرایند تلاش برای فهم عمیق‌تر و نسبت به بینش جدید گشوده است (کولیر، ۱۹۹۴، ص ۲۳، نقل از: رایت، ۲۰۰۰، ص ۲۵).

به‌لحاظ ارزش‌شناسی، رایت از یگانگی واقعیت و ارزش دفاع می‌کند. به‌نظر وی، تبیین‌های واقعیت توسط دانشمندان، هنرمندان، فیلسوفان و متخصصان الهیات، آشکار می‌کند که ارزش‌ها صرفاً ساخته انسان‌ها نیست، بلکه در هر ساختاری از واقعیت، ذاتی هستند و ارزش‌های معنوی ما نیازمند تطابق با ارزش‌های ذاتی واقعیت هستند (رایت، ۲۰۰۰، ص ۲۵-۲۳).

دیدگاه رایت درباره معنویت: به نظر او، «معنویت ریشه در علاقه به معنا، هدف و حقیقت غایی دارد» و چون درباره عقاید و ارزش‌های غایی در جامعه‌ای با ادیان و آیین‌های متکثر، توافق وجود ندارد، ارائه تعریفی جهان‌شمول درباره مفهوم «معنویت» را دشوار می‌داند (رایت، ۲۰۰۰، ص ۱۲) او به یک واقعیت غایی معتقد است که نظم غایی امور است و الگویی ارتباطی از معنویت در قالب ارتباط فرد با خود، دیگران، طبیعت و نظم غایی امور ارائه می‌کند. به اعتقاد رایت، ارتباط بین خود، دیگران و طبیعت، هنگامی معنوی است که تنها در ارتباط با واقعیت غایی درک شود (مکاتبه محقق با رایت، ۲۰۱۴). معنویت از نظر او، ارتباط در حال توسعه فرد درون اجتماع و سنتی است که ارزش غایی و حقیقت غایی در آن وجود دارد یا انتظار می‌رود که باشد (رایت، ۲۰۰۰، ص ۱۰۴). رایت می‌گوید: دین یک بخش حیاتی معنویت و تعهد دینی امری جهانی و اجتناب‌ناپذیر است. بنابراین، به‌گونه‌ای اجتناب‌ناپذیر دلالت‌هایی اساسی برای زندگی‌های معنوی‌مان به همراه دارد (همان، ص ۲۷-۲۶).

بر اساس این جهان‌بینی: ۱. معنویت نوعی جست‌وجوی معنا، هدف و حقیقت غایی و جهت دادن به همه فعالیت‌ها به سوی حقیقت غایی است؛ ۲. معنویت یک فرایند ارتباطی با خود، دیگران، محیط و واقعیت غایی است؛ ۳. معنویت یک فرایند تعالی‌بخش در ارتباط با ابعاد فوق است؛ ۴. معنویت، ایده‌ای بزرگ‌تر از دین است؛ ۵. برخی جلوه‌های آن عبارت است از: خرد و حکمت، ترس همراه با احترام، تعجب، سرور، آرامش، و عشق؛ ۷. ارتباط با یک واقعیت غایی اساس و مهم‌ترین عامل در معنویت است.

ج. رویکرد غیردینی (معنویت بدون دین)

در نسخه غیردینی یا افسارگسیخته، جست‌وجو برای معنا در این امر انعکاس داده می‌شود که زندگی چیزی بیش از این سطح است (نقل از: ویلیامز، ۲۰۰۹، ص ۸۹۶). ران بست و جین اریکر در این طبقه، یعنی معنویت بدون دین (سکولار) قرار دارند.

مبانی فلسفی دیدگاه سکولاریسم: ایدئولوژی سکولاریسم با یک سلسله اصول و ارزش‌های پذیرفته شده در فرهنگ مغرب‌زمین، مانند انسان‌گرایی، عقل‌گرایی، علم‌زدگی، و اصالت ماده پیوندی وثیق دارد (رشاد، ۱۳۸۱، ص ۲۳). در دیدگاه سکولاریسم، خدا یک مفهوم انتزاعی و نامتشخص است و تفاوت چندانی با قوانین حاکم بر هستی ندارد و جز در آغاز خلقت، نقشی برای او در بقا و اداره حیات و تدبیر امور و تشریح قواعد زندگی متصور نیست (شجاعی زند، ۱۳۸۱، ص ۷۱).

«انسان‌گرایی» (اومانیزم) مؤلفه دیگری است که مبنای انسان‌شناسی دیدگاه سکولاریسم را روشن می‌کند. فرد ادواردز اظهار می‌دارد: واژه «انسان‌گرایی» چندین معنا دارد: اولین استفاده شناخته شده از

انسان‌گرایی به هرگونه عقیده، روش یا فلسفه‌ای بستگی دارد که تأکید محوری آن بر قلمرو انسانی است. این عبارت بیشتر برای اشاره به یک جنبش فرهنگی در عصر نوزایی اروپا به کار می‌رود که با روح انتقادی و فردی مشخص شده و از تأکید بر دین، به علاقه‌های سکولار تغییر موضع داده است. این نوع انسان‌گرایی، انسان‌گرایی سکولار است. سکولار بر خود عقلانی و اجتماع انسانی به‌عنوان منبع غایی معنا و امید تمرکز دارد (کوئینگ، ۲۰۱۱، ص ۱۹۹). جوهره سکولاریته محوریت و مرکزیت انسان و برتری خرد نقاد اوست. از عصر نوزایی به بعد، انسان خردمند و خودبنیاد، مدار جامعه و جهان قرار گرفت و با دگرگون‌سازی اقتدار سنتی و مذهبی، حجیت و حقانیت امور به محک عقل انسانی سپرده شد و دین نه در متن زندگی اجتماعی و سیاسی انسان‌ها، بلکه در حاشیه آن قرار گرفت (کمالی اردکانی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۴). به لحاظ معرفت‌شناسی نیز دیدگاه سکولاریسم با علم‌گرایی همراه است (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۴۵-۴۶). به صورت کلی، سکولارها به وجود حقیقت عینی باور دارند؛ حقیقتی که با عقل و طبق روش‌های تحقیق علمی و آزمایش و اثبات کشف شدنی است. آزادی فردی (آزادی عمل و آزادی از قید و بند به هنگام دنبال کردن نیازها و علایق شخصی)، تساوی حیثیت و حرمت برای همه افراد در ساختار نظری و عملی جامعه (فقدان تبعیض)، و عقلانیت پایا (بنا نهادن تصمیم‌ها و فعالیت‌ها بر توجیهاات عقلانی و منطقی منسجم) از جمله مبانی ارزش‌شناسی آن است (نیک‌فکر، ۱۳۹۰، ص ۷۹-۷۸).

دیدگاه بست و اریکر درباره معنویت: بست به مفهوم «معنویت» به‌عنوان امری «افسارگسیخته» از دین علاقه‌مند است، ایده‌ای که در اصل، توسط ترنس مک لولین آغاز شد و بر این عقیده مبتنی است که معنویت نه به هیچ سنت دینی وابسته است و نه به آن محدود می‌شود (۲۰۰۶ و ۲۰۱۴). به اعتقاد او، معنویت یک پیش‌شرط برای توسعه عقاید دینی است، درحالی‌که تجربه دینی راهی برای افزایش معنویت است. اما اینکه بدون ظرفیت معنوی بتوان به صورتی معنا دار وارد تجربه دینی شد، قابل تردید است. همچنین برخی تعالیم و اعمال دینی به خاطر اصرار بر آیین‌ها و تبعیت به جای تأکید بر ذهن و قلبی گشوده برای تجربه تعالی بخش، مانع رشد معنوی می‌شوند. در پایان اینکه تجربیاتی وجود دارد که تجربیات شناختی، عاطفی و فیزیکی زندگی را تعالی می‌بخشند که بهترین برچسب برای این نوع تجربیات، معنوی است. این تجربیات به هیچ مجموعه خاصی از عقاید و آیین‌های دینی مرتبط نیست. بست می‌گوید: من می‌پذیرم که این دیدگاه می‌تواند «سکولار» نامیده شود (مکاتبه محقق با بست، ۲۰۱۴).

جین اریکر نیز اظهار می‌دارد: معنویت را از دین جدا می‌کنم و این جداسازی ضروری است؛ زیرا معنویت ضرورتاً امری انسانی است. اگر معنویت برای نیل انسان به اوج اتصال با الوهیت درک می‌شود، ناشی از انتخاب و تجربه فردی است و نباید اجازه داد که این امر معیاری برای قضاوت درباره معنویت همه انسان‌ها باشد. معنویت می‌تواند پرورش‌دهنده همه کودکان به سوی درک کامل‌تر ظرفیت‌های زیبایی‌شناسی و احساسی و توسعه مهارت‌های ارتباطی باشد (اریکر، ۲۰۰۱، ص ۱۹۹).

اریکر می‌گوید: این رویکرد درک متفاوتی درباره ماهیت دانش و نیز فاعل شناسا ایجاد می‌کند. این دو به یکدیگر بسیار مرتبط و بحث درباره یکی بدون دیگری بسیار دشوار است. درک متفاوت ما از دانش می‌تواند به‌عنوان «روایت» توصیف شود؛ دانشی که در خارج است و ما برای فهم آن تلاش می‌کنیم و آن چیزی که درک می‌شود توسط ما ساخته می‌شود و نتیجه داستان‌های ما درباره تجربیاتمان است. بنابراین، بیشتر ذهنی است تا عینی. دانش روایی در درون یک جامعه و توسط داستان‌هایی شکل می‌گیرد که ما می‌گوییم؛ داستان‌هایی درباره خودمان و دیگران، هم تاریخی و هم معاصر. بنابراین، فرهنگ ما، هویت ما، آنچه می‌شناسیم و درک ما از درست و غلط بودن امری، توسط داستان‌هایی ساخته می‌شود که به یکدیگر می‌گوییم (همان، ص ۱۳۱۰).

در این جهان‌بینی: ۱. معنویت ضرورتاً یک امر انسانی است؛ ۲. معنویت به تجربه شخصی درک و ساخت معنا توسط شخص، درک ارزش‌ها، احساسات و ساخت هویت اشاره می‌کند؛ ۳. معنویت یک فرایند ارتباطی است که به‌طور عمده با خود و اجتماع در ارتباط است؛ ۴. معنویت ارتباطی تعالی‌بخش در سطح خود و اجتماع است؛ ۵. معنویت بدون دین مطمح نظر است؛ ۶. «جلوه‌های معنویت» عبارت است از: درک کامل‌تر ظرفیت‌های احساسی، زیبایی‌شناسانه و توسعه مهارت‌های لازم؛ از قبیل مهارت‌های ارتباطی و سواد احساسی.

تبیین مفهوم «معنویت» در اسلام: برای تبیین مفهوم معنویت از منظر اسلام، باید دین را به‌عنوان جهان‌بینی اصلی و حاکم بر گفتمانی که معنویت را مطرح می‌کند، در نظر گرفت. بنا به اظهار باغگلی، مفهوم «معنویت» ذیل دین دارای ویژگی‌هایی است. این ویژگی‌ها عبارت است از:

۱. معنویت در ارتباط با وجود خالق معنا می‌یابد؛ ۲. ریشه در فرامحسوسات دارد؛ ۳. باید در تحول و هدایت زندگی فرد معنوی مؤثر باشد؛ ۴. دستیابی به معنویت باید از طریق راهنمایی‌های دین باشد. بر اساس تحقیق وی، از نظر متفکرانی که مفهوم «معنویت» را ذیل دین می‌بینند، معنویت همراه و همزاد دین تلقی می‌شود و کسی معنوی خواهد بود که دین‌دار واقعی باشد. با این توضیح، از منظر

دینی، «معنویت» معنادار ساختن و ایجاد ارتباط با عالم ماورا و پذیرش عالمی غیر از عالم موجود است. در نگاه دینی، کسی معنوی تلقی می‌شود که باورها و اعمال دینی مشخصی داشته باشد (باغگلی، ۱۳۹۲، ص ۴۱). البته باید توجه داشت کسانی که معنویت را ذیل دین می‌بینند، بر روی طیفی از قایلان به ادیان آسمانی تا قایلان به ادیان بشری (زمینی) قرار می‌گیرند. وجه مشترک این دو پذیرش معنویت بر محور دین است، اما وجه افتراق آنها باورداشت متفاوت درباره دین و چگونگی ظهور و تثبیت آن است (همان، ص ۳۰-۲۹).

در این بخش از مقاله، مفهوم «معنویت در اسلام» با تأکید بر دیدگاه برخی متفکران مسلمان معاصر تبیین می‌شود. از منظر علامه طباطبایی، حیات معنوی، حیات قُرب و مشاهده است که شرط آن بندگی و اخلاص در بندگی است. حیات ظاهری همین خوردن و خوابیدن است، و حیات معنوی به انجام اعمالی است که در آنها مشاهده حق و تقرب به حق باشد (رخشاد، ۱۳۸۴، ص ۳۴۴، نقل از: باغگلی، ۱۳۹۲، ص ۴۸) از منظر علامه طباطبایی، معنویت مربوط به آدمی، بعد مجرد انسان است که بخش اصیل و گسترده‌تر وجود او را تشکیل می‌دهد. لبّ و حقیقت بعد معنوی انسان را نیز باید در سرشت ربوبی او جست. بنابراین، انسان علاوه بر ساحت جسمانی، از ساحتی نفسانی نیز برخوردار است. این دو ساحت در طول یکدیگر است و در تناظر با عوالم سه‌گانه هستی قرار دارند. نفس دارای سلسله مراتب طولی است که در ارتباط علی با یکدیگرند. از سوی دیگر، سلسله علل وجودی نفس به خدا بازمی‌گردد. ماوراءالطبیعه نیز شامل عالم غیب است که خود شامل عالم مثال، عالم عقل و عالم ربوبی است و در این بین، عالم ربوبی در رأس همه عوالم هستی قرار دارد. سرشت انسان برخوردار از معرفت و میلی ربوبی است. انسان با عمل بر اساس معرفت‌ها و میل‌هایش در حال تعیین بخشیدن به بعد نفسانی خویش است (اشعری و دیگران، ۱۳۸۷، ص ۳۹-۳۸).

شهید مطهری نیز در بررسی مفهوم «آزادی معنوی» و تمایز آن از «آزادی اجتماعی»، اظهار می‌دارد: «در عصر ما، یک جنایت بزرگ به صورت فلسفه و سیستم‌های فلسفی مطرح شده است و آن این است که اساساً درباره انسان، شخصیت انسانی و شرافت معنوی انسان هیچ بحث نمی‌کنند؛ «فَنَحَتْ فِيهِ مِنْ رُوحِي» فراموش شده است» (مطهری، مجموعه آثار، ج ۲۳، ص ۴۶۱). وی با ایتنا بر دیدگاه قرآن، معنویت را شناخت خدا و ماورای طبیعت و ایمان به آن می‌داند و انسان را شایسته‌ترین آیت و دروازه برای پرداختن به معنویت و ایمان به غیب و ملکوت معرفی می‌نماید. او نگرستن در آفاق و انفس را شیوه‌هایی می‌داند که قرآن کریم برای ایمان به غیب و ملکوت پیشنهاد می‌کند (همان، ص ۶۷۱).

باقری (۲۰۱۲) نیز اظهار می‌دارد: علامت معنویت، معنایی متعالی است که به معنای مادی و محدود به زمان و مکان، فروکاسته نمی‌شود؛ امر معنوی، اینجا و اکنون را تعالی می‌دهد و شبیه یک وجود متعالی است. اما این وجود متعالی ضرورتاً خدا نیست؛ همچنان‌که برخی آموزه‌های الحاد نیز از معنویت سخن می‌گویند. اما امر معنوی تقریباً در همه این دیدگاه‌ها، یک موجود شبه‌خداست که متعالی، مقدس، همه‌جانبه و... در نظر گرفته می‌شود، و طبیعتاً در اسلام، این موجود متعالی خداست. بر این اساس، یک معنای متعالی مرتبط با خدا در معنویت مورد نظر است.

با توجه به مطالعات انجام شده، می‌توان گفت: معنویت نزد اندیشمندان مسلمان معاصر عبارت است از: شناخت خداوند و قرب به او. «قرب الی الله» عبارت است از: «رابطه‌ای حقیقی بین خدا و انسان، به گونه‌ای که روح انسان بر اثر درک، باور و اعمالی خاص (متناسب با غایت آفرینش خویش و بر اساس خواست و نظام معیار الهی) رابطه‌ای وجودی و آزادانه (اختیاری) با خدای متعال برقرار و به‌طور مداوم، آن را تشدید می‌کند و در نتیجه، ایجاد چنین ارتباطی مراتب کمال را در وجود خویش محقق می‌سازد. این ارتباط، واقعیتی تکوینی، ولی حصول آن (به لحاظ مقدمات) امری اکتسابی و اختیاری است. البته این ارتباط وجودی با خداوند (یعنی کمال مطلق و موجود بی‌نهایت) امری دارای مراتب و درجات است که می‌تواند به‌طور مداوم تشدید شود یا تنزل یابد» (مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، ص ۹۱). نیل آدمیان به قرب الی الله، مستلزم تحقق اختیاری نوعی زندگی شایسته انسان بر اساس نظام معیار دینی است که «حیات طیبه» نام دارد (همان، ص ۱۲۰).

در این جهان‌بینی: ۱. معنویت یک امر ذاتی در موجودات انسانی است؛ ۲. معنویت عبارت است از: ارتباط با خدا در همه ابعاد و یک سبک زندگی که عقاید، نگرش‌ها، ارزش‌ها و اعمال را در پاسخ به خداوند و قرب به او هماهنگ می‌کند؛ ۳. معنویت، کارکرد محوری و ضروری دین است؛ ۴. معنویت‌هایی که به خداوند ختم نمی‌شوند، به‌هیچ‌وجه معنویت محسوب نمی‌شوند؛ ۵. دین یک ایده و مفهوم بزرگ‌تر از معنویت است؛ ۶. معنویت یک فرایند ارتباطی با خداوند در همه ابعاد زندگی است. بنابراین، در اینجا، ارتباط با همه ابعاد زندگی مد نظر است، ولی این ارتباط زمانی معنوی است که برای قرب به خداوند باشد؛ ۷. معنویت فرایندی تعالی‌دهنده در همه ابعاد وجودی است؛ زیرا خداوند «خود» انسانی را تعالی می‌دهد.

در این قسمت، مفهوم «معنویت در غرب و اسلام» مقایسه می‌شود:

اساس معنویت	تجلیات معنویت	ابعاد معنویت	مفهوم معنویت	رویکرد دینی
جست‌وجوی حقیقت (حقیقت از ارتباط بین من و تو برمی‌خیزد)	عشق، سرور، صلح، ملامت، نیکویی، ایمان، بردباری، تواضع و خودکنترلی (میوه روح)	معنویت فرایندی ارتباطی و تعالی بخش در ابعاد مختلف خود، خلق، طبیعت و امر مقدس است.	معنویت از دیدگاه پالمر، امری ذاتی است و آن را مساوی با مسیحیت می‌داند. معنوت عبارت است از: ارتباط شخصی با حقیقت؛ و حقیقت عبارت است از: آنچه از ارتباط بین من و تو حاصل می‌شود. این امر بر اساس سنت مسیحیت عبارت است از: دین‌داری درونی که به معنای ارتباط با امر مقدس (خدا) است، درحالی‌که دین‌داری برونی عبارت است از: رفتن به کلیسا، قرانت انجیل به‌عنوان یک کتاب و... در اینجا، دین و معنویت به یک معنا در نظر گرفته شده است. به عبارت دیگر، دین از منظر پالمر، دارای یک حقیقت ثابت نیست.	پالمر

اساس معنویت	تجلیات معنویت	ابعاد معنویت	مفهوم معنویت	رویکرد فارغ از دین
	سلامت معنوی، تفکر انتقادی، شهروندی خوب بودن، و...	معنویت یک فرایند ارتباطی و تعالی بخش با خود، دیگران، محیط و احتمالاً یک واقعیت متعالی است.	«معنویت» امری زیستی و یک سازه رشد شخصی است و بر تفکر، ارزش‌ها و سبک زندگی افراد دلالت می‌کند. معنویت پوشش‌دهنده بُعد اخلاقی/معنوی و شامل مفروضاتی است که افراد برای توجیه رفتارهایشان دارند معنویت از دین متمایز است؛ اما این دو دارای همگرایی‌هایی هستند. معنویت یک عبارت همه‌جا حاضر و پوشش‌دهنده جنبه‌های متفاوت بسیاری از زندگی و فرهنگ شخصی است.	راستر

اساس معنویت	جلوه‌های معنویت	ابعاد معنویت	مفهوم معنویت	رویکرد فارغ از دین
ارتباط با یک واقعیت غایی اساس و مهم‌ترین عامل در معنویت است.	برخی جلوه‌های آن عبارت است از: خرد و حکمت و بصیرت	معنویت الگویی ارتباطی در قالب ارتباط فرد با خود، دیگران، طبیعت و نظم غایی امور است. همه ارتباطات زمانی معنوی است که در ارتباط با واقعیت غایی امور درک شود	معنویت به حقیقت و حقایق در حال رقابت مربوط می‌شود. معنویت نوعی جست‌وجوی معنا، هدف و حقیقت غایی و جهت دادن به همه فعالیت‌ها در ارتباط با این واقعیت غایی است. این واقعیت غایی نظم غایی امور است.	رایت

اساس معنویت	جلوه‌های معنویت	ابعاد معنویت	مفهوم معنویت	رویکرد غبردینی (سکولار)
مناسازی فرد از تجریبات (تجرباتی که به‌طور عمد حاصل ارتباط با خود و دیگران است) و ساخت هویت از طریق این مناسازی	«جلوه‌های معنویت» عبارت است از: درک کامل‌تر ظرفیت‌های احساسی، زیبایی‌شناسانه و توسعه مهارت‌های لازم، از قبیل مهارت‌های ارتباطی.	معنویت یک فرایند ارتباطی و تعالی بخش، به‌ویژه در ابعاد خود و اجتماع است.	معنویت به تجربه شخصی درک و ساخت معنا در زندگی، درک ارزش‌ها، احساسات و ساخت هویت (تجربه مناسازی فردی، هم در بعد درونی ارتباط با خود و هم در بعد بیرونی ارتباط با دیگران) اشاره می‌کند.	دیدگاه بست و جین ایریکر

اساس معنویت	جلوه‌های معنویت	ابعاد معنویت	مفهوم معنویت	رویکرد دینی
ارتباط با خداوند (الله) به‌عنوان مبدأ و منشأ حقیقت و غایت هستی	تحقق آگاهانه و اختیاری حیات طیبه در همه ابعاد و شئون زندگی	معنویت فرایند ارتباطی و تعالی بخش در همه ابعاد است. ارتباطات زمانی معنوی است که در ارتباط با خداوند باشد.	معنویت امری ذاتی است و عبارت است از: قرب الی الله؛ یعنی شناخت خدا و تشدید رابطه او در همه ابعاد و شئون زندگی مطابق نظام معیار دینی (دین‌داری درونی و برونی). بنابراین، معنویت ذیل دین قرار می‌گیرد.	اسلام

بنابر دیدگاه پالمِر، معنویت امری ذاتی در موجودات انسانی است و عبارت است از: ارتباط شخصی با حقیقت. پالمِر در ادامه، برای جلوگیری از فردی شدن حقیقت، از اجتماع حقیقت صحبت می‌کند. حال اگر در سطح اجتماع نیز سؤال شود که در صورت نبود هر انسانی، آیا باز هم حقیقتی وجود دارد یا خیر؟ پاسخ صریحی وجود ندارد. از یک‌سو، پالمِر می‌گوید: معنویت او همان مسیحیت است، و مسیح را نمونه و تمثال حقیقت می‌داند. انتظار می‌رود که از دیدگاه او، حقیقت مذکور وجود داشته باشد، اگرچه تا زمانی که انسان با آن حقیقت مرتبط نشود چیزی برای او حاصل نمی‌شود. بنابراین، معنا هم ساختنی است و هم کشف‌کردنی؛ دارای تجلیات فوق‌الذکر است.

در دیدگاه راستِر، معنویت برای اشاره به بعد اخلاقی / معنوی به‌کار می‌رود. معنویت یک سازهٔ رشد شخصی و بنابراین، واجد یک مبنای روان‌شناختی است. از این رو، معنویت می‌تواند در بسترهای دینی، غیردینی و ضد دین وجود داشته باشد. معنویت یک امر زیستی و یک نیاز در وجود ماست که مرجع آن فرهنگ است و دارای یک مابازای واقعی مانند وجود یک امر متعالی نیست. به‌نظر می‌رسد در این دیدگاه، فرهنگ، مرجع غایی معنا دانسته می‌شود.

از دیدگاه رایِت، معنویت برای اشاره به معنا، هدف، ارزش و حقیقت غایی زندگی به‌کار می‌رود. معنویت دارای یک مابازای واقعی در عالم خارج است که فرد باید آن را کشف کند. مرجع معنویت وجود امری به نام نظم غایی امور است.

سایر ارتباطات و فعالیت‌های انسان زمانی معنوی است که در ارتباط با این واقعیت غایی / نظم غایی درک شود. بنابراین، معنا هم ساختنی و هم کشف‌کردنی است.

در دیدگاه سکولار، مرجع معنویت، امری فراتر از سطح، معنایی است که فرد به‌طور عمده در ارتباط با خود و اجتماع می‌سازد، و ارزش‌ها و احساساتش دانسته می‌شود. معنویت معنایی صرفاً ساختنی است. بنابراین، کشف معنا و یا وجود یک امر متعالی در آن مد نظر نیست. می‌توان گفت: حقیقت در این دیدگاه، امری است دست‌ساز انسان در سطح عالم طبیعت؛ جلوهٔ معنویت به درک بهتر ظرفیت‌های احساسی و زیبایی‌شناسی؛ و به نوعی ضمانت اخلاقی و مهارت‌های ارتباطی محدود می‌شود.

در دیدگاه اسلام، معنویت امری ذاتی در انسان و مرجع آن، خداوند است. برخلاف دیدگاه راستِر و دیدگاه غیردینی سکولار، مرجع امر معنوی دارای مابازای واقعی است؛ خداوندی که دارای صفاتی است و می‌توان آنها را شناخت. بنابراین، برخلاف برخی دیدگاه‌ها، مانند دیدگاه کل‌گرایان، امر معنوی قابل شناسایی است. فعالیت‌ها و ارتباطات انسان زمانی معنوی است که در ارتباط با خداوند و برای قرب به او باشد. بنابراین، معنا هم ساختنی است و هم کشف‌کردنی. همچنین برخلاف سایر دیدگاه‌ها،

معنویت از دیدگاه اسلام، همه ابعاد وجود انسان- حتی بعد جسمی- را تعالی می‌دهد و صرفاً به پرورش روح محدود نمی‌شود. جلوه آن تحقق حیات پاک (طیبه) در همه شئون زندگی است.

نتیجه‌گیری

در این مقاله، مفهوم «معنویت» در غرب و اسلام تبیین شد. همان‌گونه که مرور ادبیات نشان می‌دهد، تعریف واحدی از «معنویت» وجود ندارد و جهان‌بینی‌های متفاوتی در این عرصه مشاهده می‌شود. از این رو، به‌منظور تبیین دقیق‌تر این مفهوم و همچنین اهمیت اتخاذ یک رویکرد انتقادی به این عرصه و ارزیابی آن در محتواهای متفاوت جامعه، به‌ویژه در محتوای تربیتی، این جهان‌بینی‌ها تبیین و طبقه‌بندی گردید. این مقاله جهان‌بینی‌های مختلف به دست آمده از اندیشمندان منتخب را ذیل سه رویکرد «معنویت دینی»، «معنویت فارغ از دین»، و «معنویت غیردینی» قرار می‌دهد. همچنین دیدگاه‌های مختلفی که ذیل این رویکردها قرار گرفته‌اند، ما را به دست‌بندی دیگری از این جهان‌بینی‌ها هدایت کرد. این جهان‌بینی‌ها بر اساس رابطه بین دین و معنویت دسته‌بندی شده‌اند؛ زیرا ادبیات تحقیق نشان می‌دهد ارتباط بین دین و معنویت مهم‌ترین عامل در تغییر و تنوع دیدگاه‌ها درباره مفهوم «معنویت» است. این جهان‌بینی‌ها عبارتند از: ۱. دین ایده‌ای بزرگ‌تر از معنویت است؛ ۲. معنویت مساوی و برابر با دین است؛ ۳. معنویت متمایز از دین است، اما همگرایی‌هایی بین آنها وجود دارد؛ ۴. معنویت ایده‌ای بزرگ‌تر از دین است؛ ۵. معنویت بدون دین؛ ۶. نه معنویت و نه دین که هیچ‌یک از اندیشمندان مد نظر در طبقه ششم قرار نداشتند.

در بخش دیگری از مقاله، به تبیین مفهوم «معنویت در اسلام» (با تأکید بر دیدگاه برخی متفکران مسلمان معاصر) و مقایسه آن با مفهوم «معنویت» در جهان‌بینی‌های غربی پرداختیم. نتیجه این بررسی نشان می‌دهد که مفهوم «معنویت» به شناخت خداوند و ارتباط با او اشاره دارد. مهم‌ترین تفاوت مفهوم «معنویت» در اسلام و غرب عبارت است از: مرجع معنویت بر اساس دیدگاه اسلامی، امری است دارای واقعیت بیرونی و بنابراین، ساخته ذهن بشر نیست. این مرجع معنوی دارای صفات و ویژگی‌هایی است که می‌توان آنها را شناخت. معنویت همه شئون زندگی- حتی بعد جسمی- را دربر می‌گیرد. در اینجا جست‌وجوی معنا امری صرفاً ساختنی نیست، بلکه اکتشافی نیز هست. همچنین می‌توان گفت: پنج جنبه مشترک در این جهان‌بینی‌ها وجود دارد. آنها عبارتند از: ۱. معنویت نوعی جست‌وجوی معناست؛ ۲. معنویت فرایندی ارتباطی است؛ ۳. معنویت فرایندی تعالی‌بخش است؛ ۴. معنویت دارای جلوه‌هایی از قبیل عشق، صلح، خرد، شگفتی و غیره است؛ ۵. معنویت مفهومی کل‌گراست. بر اساس تعریف ما از کلیت، می‌توان ادعا کرد که همه اندیشمندان مد نظر دارای رویکردی کل‌گرا به مفهوم معنویت هستند.

«کلیت» یک مفهوم اساسی است که توسط بسیاری از نظام‌های درمانی به کار برده می‌شود. آنها اظهار می‌دارند که همهٔ امور به یکدیگر متصل و هر بخش، جزئی از یک کل مفرد است. این امر پذیرفته می‌شود که کل مفرد بسیار بزرگ‌تر از پدیده‌ای است که از آن مشتق می‌شود (فرهنگ لغت پزشکی، ۲۰۰۵).

بر اساس تحقیق فیشر، مفهوم «کلیت» دارای دو زیرمجموعه است: «زیرمجموعه‌ای که خدا را به‌عنوان بخشی از آفرینش دربر می‌گیرد، و زیرمجموعه‌ای که کلیت را از منظر انسان‌گرایی می‌بیند؛ بدین صورت که وجود خدا یا دین را به رسمیت می‌شناسد، اما نه در یک ارتباط شخصی با او» (فیشر، ۱۹۹۸، ص ۹۹). حال به نظر می‌رسد این تعریف کامل نیست و ما می‌توانیم زیرمجموعه دیگری به این تعریف اضافه کنیم. زیرمجموعه سوم معتقد است که خداوند اساس و بنیاد آفرینش، اما فراتر از آن است. بر این اساس، جایگاه هر یک از این جهان‌بینی‌ها در دیاگرام زیر، در سه مفهوم از کلی مشخص می‌شود:

Subsets of wholeness



S=R; spirituality is equal with religion (Palmer's view).

R>S; religion is a bigger idea than spirituality/ traditional view (such as Islamic worldview)

S>R: the first subcategory; spirituality is a bigger idea than spirituality (Wright's worldview).

S↔R: spirituality is distinct from religion but there are some commonalities between them (Rossiter's worldview).

S X R: spirituality without religion (Best and Erricker and Lantiar's views).

پی‌نوشت‌ها

۱. اندیشمندان مذکور، تعدادی از صاحب‌نظران برجسته عرصه تربیت معنوی کودکان در غرب هستند که با تحقیق و روشی خاص بر اساس معیارهایی، مانند داشتن آثار برجسته و دست اول دربارهٔ تربیت معنوی کودکان، جدید بودن، و داشتن مستندات به اندازه کافی انتخاب شده‌اند.

۲. امتزاج شناسنده و شناسا به این نکته اشاره دارد که شناخت، امری صرفاً ذهنی و یا صرفاً عینی نیست، بلکه حاصل تعامل و تلفیق این دو است.

منابع

- اشعری، زهرا، ۱۳۸۷، *بررسی مفهوم، اصول و روش‌های تربیت معنوی از دیدگاه علامه طباطبائی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران.
- باغلی، حسین، ۱۳۹۲، *مطالعه انتقادی «تربیت معنوی» در دنیای معاصر: مقایسه معنویت‌های دینی و نوپدید در عرصه تربیت*، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۷، *نسبت دین و دنیا: بررسی و نقد نظریه سکولاریسم*، چ پنجم، تهران، مرکز چاپ و انتشارات اسراء.
- حسین‌پور، علی‌رضا، ۱۳۸۷، *طراحی الگوی مطلوب آموزش علوم پایه پنجم ابتدایی بر اساس رویکرد سازنده‌گرایی اجتماعی، با استفاده از ابزار چندرسانه‌ای*، رساله دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس.
- رشاد، علی‌اکبر، ۱۳۸۱، *دموکراسی قدسی*، تهران، پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- کارت، جریمی؛ کینگ، ریچارد، ۲۰۰۵م، *فروش معنویت: غلبه آرام شاکرنژاد*، فصل اول: تاریخ انتقادی معنویت، ترجمه طاهره شاکرنژاد، تهران، روتلج.
- کمالی اردکانی، علی‌اکبر، ۱۳۸۶، *بررسی و نقد مبانی سکولاریسم*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران*، ۱۳۹۰ مطهری، مرتضی، *مجموعه آثار*، ج ۲۳، کتابخانه الکترونیکی.
- مهرمحمدی، محمود و همکاران، ۱۳۹۱، *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*، چ ششم، تهران، سمت.
- نیک‌فکر، فاطمه‌سادات، ۱۳۹۰، *تبیین تربیت اخلاقی (مبانی، اهداف، اصول) از منظر سکولاریسم و نقد آن بر اساس آرای متفکران مسلمان (با تأکید بر آرای علامه محمدتقی جعفری)*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس.
- “Fruit of the spirit-true Christian living”, Retrieved on 18 September 2014 from: <http://www.allaboutgod.com/common>, copyright 2002-2024.
- Bagheri Noaparast, K. (2012) Physical and spiritual education within the framework of pure life, International journal of childrens spirituality, iFirst article, PP. 1-16.
- Best, R. 2006. In defence of the concept of ‘Spiritual Education’: A reply to Roger Marples. International Journal of Children’s Spirituality, 11 (2): 1-11.
- Best, R. 2014. “Spirituality, Faith and Education: Some Reflections from a UK Perspective.” In Global perspectives on spirituality and education, edited by J. Watson, M. de. Souza & A. Trousdale (5-20). New York: Routledge.
- Best, R. 2014. Personal communication, 19 November.
- Bible. New International Version.

- Bosacki, S. L. 2001. "Theory of mind" or "theory of the soul?" The role of spirituality in children's understanding of mind and soul. In *Spiritual Education; Cultural, Religious and Social Differences, new perspectives for the 21st Century* edited by J. Erricker, C. Ota; & C. Erricker (156-168). Brighton. Portland: Sussex Academic Press.
- Brantmeier, E. J., Lin, J., Miller, J. 2010. *Spirituality, religion, and peace education*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Chisholm, A. 2010. Is there Room for Spirituality in Canadian Legal Education and Practice? *Education for Meaning and Social Justice* 23 (1): 1-12
- Crawford, M. Rossiter, G. 2006. *Reasons for living: Education and young people's search for meaning, identity, and spirituality. A handbook*. Camberwell, Victoria: ACER press.
- Dowling, E. M, Scarle, W. G. 2006. *Encyclopedia of Religious and Spiritual Development*. PLACE OF PUBLICATION???: Sage Publications.
- Erricker, J. 2001. Spirituality and Notion of Citizenship in Education. In *Spiritual Education; Cultural, Religious and Social Differences, new perspectives for the 21st Century* edited by J. Erricker; C. Ota; & C. Erricker. (198-206). Brighton. Portland: Sussex Academic Press.
- Fisher, J. W. 1998. *Spiritual health: its nature and place in the school curriculum*. PhD dissertation, University of Melbourne. Available from: <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/39206>.
- Fisher, J. W. 2014. *Importance of relating with God for spiritual well-being*. PhD dissertation Faculty of Education and Arts, Federation University of Australia. Available from: <http://researchonline.federation.edu.au:8080/vital/access/HandleResolver/1959.17/73747>
- Fisher, J.W 2014. Jesus Christ: The paramount exemplar of spiritual well-being (work in progress).
- Fisher, J.W. 2011. The Four Domains Model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2. 17-28.
- Hagin, K.W (undated). The dividing of soul and spirit. Retrieved on 15 April 2014 from http://www.rhema.org/index.php?option=com_content&view=article&id=247:the-div...
- Hill, P.C; Pargament, K.I; Hood, R.W; JR., McCullough, M.M; Swyers, J.P; Larson, D.B & Zinnbauer, B.J. 2000. Conceptualizing Religion and Spirituality: Points of Commonality, Points of Departure. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 30(1): 51-77.
- Humanism, Downloaded on 23 September 2014 from <http://www.Merriam-Webster.Com/dictionary/humanism>.
- Koenig, H. G. 2011. *Spirituality & health research: Methods, measurement, statistics & resources*. West Conshohocken, PA, USA: Templeton Press.
- Moberg, D. O. 2010. Spirituality research: measuring the immeasurable? *Perspective on Science and Christian Faith*, 62(2): 99-114.
- Moberg, D. O. 2011. Expanding horizons for spirituality research. Retrieved on 15 October 2013 from <http://hrr.hartsem.edu/socialogy/spirituality-research.html>
- Palmer, P. J. 1981. *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*. San Francisco: Harper One, An Imprint of HarperCollins Publishers.
- Principe, W. 1983. Toward defining spirituality. *Studies in Religion*, 12, 127-141.

- Richards, M. C. 1980. Toward wholeness: Rudolf Steiner Education in America. Library Of Congress Cataloging In Publication Data.
- Rossiter G. 2014 & 2015. Personal communication, 8 October.
- Rossiter, G. 2014a. Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part II: A personal development basis. *Journal of Christian Education*, 55(2).
- Rossiter, G. 2014b. Historical perspective on spiritual education in Australian schools. Part I: The contribution of religious education. *Journal of Christian Education*, 55(2).
- Rossiter, G. 2014c. A perspective on spiritual education in Australian schools; the emergence of nonreligious personal development approaches. In *Global perspectives on spirituality and education*, edited by J. Watson, M. de. Souza & A. Trousdale (140-152). New York: Routledge.
- Schmidt, R, H. 2008. *God seekers: Twenty century of Christian spiritualities*. Grand Rapids, MI: Wm. B. Eerdmans Publishing Co.
- Seaward, B. L. 2001. *Health of human spirit: Spiritual dimensions for personal health*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Sire, J. W. 2009. *The universe next door: A basic worldview catalog*. 5th edn. Downers Grove, IL, USA: Inter-Varsity Press.
- Swinton, J. 2010. Moving beyond clarity: towards a thin, vague, and useful understanding of spirituality in nursing care. *Nursing Philosophy*, 11: 226-237.
- Watson, J. 2006. Spiritual development and inclusivity: The need for a critical democratic approach. *International Journal of Children's Spirituality*, 11(1): 113-124.
- Williams, K. (2009). The spiritual and related dimensions of education: a philosophical exploration. In M. de. Souza et al (eds.) *International handbook of religious, moral and spiritual dimensions in education*, Springer science.pp. 895-903.
- Wright, A. 2000. *Spirituality & Education*. London: Routledge-Falmer.
- Wright, A. 2012. *Christianity and Critical Realism: Ambiguity, Truth and Theological*. London; New York: Routledge.
- Wright, A. 2014. Personal communication, 6 October.
- Zinbauer, B.J; Pargament, K.I. & Scott, A.B. 1999. The Emerging Meanings of Religiousness and Spirituality: Problems and Prospects. *Journal of Personality*, 67(6): 889-919.
- Zinbauer, B.J; Pargament, K.I; Cole, B; Rye, M; Butter, E.M; Belavich, T.G; Hipp, K.M; Scott, A.B; & Kadar, J. 1997. Religion and Spirituality: Unfuzzifying the Fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 36(4): 549-564.

تأملی بر جهاد و موقعیت‌های تربیتی آن از منظر قرآن

t.rajabi12@yahoo.com

ک. طاهره رجبی / کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه اصفهان

رضاعلی نوروزی / استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

دریافت: ۱۳۹۴/۵/۶ - پذیرش: ۱۳۹۴/۱۰/۲۳

چکیده

موقعیت‌های گوناگون در زندگی انسان، به صورت بالفعل آدمی را در شرایط یادگیری قرار می‌دهد. از جمله مبانی تربیت انسان، تأثیرپذیری او از این شرایط است. هدف از این تحقیق تبیین موقعیت‌های تربیتی نهفته در جهاد و چگونگی استفاده از آن است. این پژوهش از نوع تحقیقات کیفی است و با استفاده از روش «تحلیلی-استنباطی» انجام گرفته است. بر اساس شیوه مبارزه در جهاد، چهار موقعیت «هجوم، دفاع، هجرت و تقیه» وجود دارد. در موقعیت «دفاع»، انسان در شرایط از پیش تعیین شده قرار می‌گیرد؛ در «هجوم»، موقعیت ساخته می‌شود. در «هجرت» باید میدان را ترک کرد، و در «تقیه» باید در میدان ماند و سکوت آگاهانه اختیار کرد. هر یک از این موقعیت‌ها، زمینه تقویت ویژگی‌های گوناگونی در انسان می‌شود و در مجموع، انسان جهادی و مبارز تربیت می‌شود که متناسب با ابعاد فردی و جمعی جهاد، شاخصه‌های اخلاقی و اجتماعی توحید و توکل، سختی‌پذیری، صبر و استقامت، مهر و قهر، اطاعت‌پذیری، ظلم‌ستیزی و وظیفه‌شناسی را کسب خواهد کرد.

کلیدواژه‌ها: جهاد، شاخصه‌های انسان جهادی، موقعیت‌آفرینی جهاد، تمرین تربیتی.

مقدمه

تربیت انسان فرایند پیچیده‌ای است. برای به نتیجه رسیدن این فرایند، روش‌های متفاوت تربیتی وجود دارد که این روش‌ها ممکن است در درازمدت، به نتیجه مطلوب برسد و ممکن است نتیجه‌ای ندهد. اما دستورالعمل‌های تربیتی را می‌توان به سهولت در شرایط خاصی در معرض تماشای انسان قرار داد تا خود به صورت ملموس درگیر شود و باید و نبایدها را تشخیص دهد.

تأثیرپذیری از شرایط زمانی، مکانی و اجتماعی از مبانی تربیت انسان بوده و بیانگر آن است که برای ایجاد حالات و رفتارهای مطلوب در انسان، باید به دست‌کاری شرایط محیطی پرداخت (باقری، ۱۳۹۳، ص ۱۳۴). زندگی هر کس، شامل شرایط محیطی مثبت و منفی برای یادگیری است و به صورت بالفعل، او را در موقعیت یادگیری قرار می‌دهد. آنچه انسان خود تجربه کند با آنچه به روش‌های گوناگون تربیتی و با نقش‌آفرینی مستقیم مربی به تصویر آید، متفاوت است. پس در فرایند تربیت، اگر شرایط محیطی فاقد استانداردهای لازم تربیتی است، می‌توان شرایط را دست‌کاری کرد و موقعیت تربیتی را ایجاد نمود.

خانواده به تنهایی، کارایی لازم را در انتقال مفاهیم ارزشی به فرزند ندارد. فعالیت خانواده در امر تربیت، زمانی با موفقیت همراه می‌شود که از طریق گروه‌های خارج از خانواده، که در آنها همان روح معنوی حاکم است، تکمیل شود. جوان باید روح از خودگذشتگی خود را در راه رسیدن به بالاترین هدف‌ها، در خارج از خانه نیز مشاهده کند (برزینکا، ۱۳۷۱، ص ۲۲۱-۲۲۲). فعالیت‌های خارج از خانواده به شیوه‌های گوناگون می‌تواند شرایط کامل‌تر و متعالی‌تری برای رشد انسان مهیا کند و او را نسبت به سایر مسئولیت‌های انسان آگاه‌تر سازد. فعالیت‌های تربیتی بیرون از محیط خانواده را می‌توان در نهادهای گوناگونی مانند مدرسه دنبال کرد. این تحقیق بر نهاد خاصی تمرکز ندارد و تلاش دارد از بستر مفهوم «جهاد»، موقعیت‌های گوناگون تربیتی را تحلیل کند. این موقعیت‌ها در نهادهای گوناگون امکان بالفعل شدن را دارد.

قرآن کتاب تربیت و انسان‌سازی است. آیات جهاد در قرآن، در ابعاد گوناگون مطرح شده است. اما مطلق جهاد زمینه‌ساز هدایت انسان می‌شود (عنکبوت: ۶۹). هدایت به‌عنوان هدف نهایی در تربیت اسلامی مطرح است و نقطه مقابل آن «گم‌راهی» است (باقری، ۱۳۹۳، ص ۷۶). پس جهاد زمینه‌ساز هدایت عالی‌تر انسان است.

جهاد فرایندی چندلایه است که در پایین‌ترین سطح آن، جنگ سخت است و با واژه «قتال» معنا می‌یابد، ولی در سطوح بالاتر آن، به‌عنوان ترسیم مبانی فکری و معرفتی انسان‌ها و به‌عنوان

راهبردی نرم‌افزارانه تبیین می‌شود (جانی‌پور و ستوده‌نیا، ۱۳۹۲). در روایات، جهاد به «اصغر» و «اکبر» تقسیم می‌شود. این تقسیم‌بندی بر اساس روایتی از پیامبر اکرم ﷺ است: «خوشا به حال قومی که جهاد کوچک‌تر را انجام دادند و جهاد بزرگ‌تر هنوز بر عهده آنان باقی است» (حرعاملی، ۱۳۶۴، ص ۳). جهاد کوچک همان قتال با دشمن است و جهاد بزرگ‌تر قتال با نفس اماره. راغب اصفهانی در *المفردات فی الفاظ القرآن* جهاد را سه نوع می‌داند: «الجِهَادُ ثَلَاثَةٌ أُضْرِبَ: مجاهده العدو الظاهر، و مجاهده الشیطان، و مجاهده النفس» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲، ص ۲۰۸). جهاد با نفس و شیطان جهاد درونی است، و جهاد با دشمن ظاهر جهادی بیرونی.

دین اسلام بر خلاف ادیان دیگر، مکتب جهاد و دین مبارزه است (موسوی خمینی، ۱۳۹۰، ص ۱۳۳). این جهاد زمینه‌ساز تربیت انسان خواهد شد و موقعیت‌های تربیتی برای او فراهم می‌کند. این مقاله تلاش دارد با بهره‌گیری از مفهوم جهاد در قرآن، به تحلیل این موقعیت‌های تربیتی برخاسته از مفهوم «جهاد» بپردازد. برای رسیدن به این منظور، در پی یافتن پاسخ این سؤال‌ها هستیم:

- موقعیت‌های تربیتی منطبق با مفهوم «جهاد» چیست؟

- موقعیت‌های جهاد چگونه انسان را تربیت می‌کند؟

پژوهش‌ها و تحقیقاتی که در موضوع «جهاد» صورت گرفته در زمینه‌های گوناگون، هر کدام به بخش خاصی از جهاد اشاره کرده است. در تحقیقات سال‌های قبل، توجه بیشتری به بعد نظامی جهاد شده است. در سال‌های اخیر، به سایر ابعاد جهاد نیز توجه شده است. جانی‌پور و ستوده‌نیا (۱۳۹۲) در مقاله «جهاد، مقوله‌ای فرهنگی-اعتقادی در چارچوب سبک زندگی اسلامی»، پس از تبیین مبانی مفهومی آن و گونه‌شناسی جهاد در قرآن، راهبردهای جهاد در تغییر سبک زندگی به سمت اسلامی را ارائه داده‌اند. موسوی (۱۳۹۲) در مقاله‌ای با عنوان «تربیت حماسی؛ الگوی تربیت مهدوی» جهاد را بخشی از حماسه و در بعضی قسمت‌ها، معادل با آن گرفته و «تربیت حماسی» را، که شباهت زیادی با تربیت جهادی دارد، الگوی کارآمد برای دوران پیش از ظهور دانسته است. مرتضوی و زارع‌پور (۱۳۹۱) در مقاله خود با عنوان «فرهنگ سازمانی جهادی؛ عامل کلیدی مدیریت جهادی» به بررسی جهاد از منظر فرهنگی پرداخته و «فرهنگ جهادی» را به‌عنوان الگویی در فرهنگ سازمانی مطرح کرده‌اند و ویژگی‌های یازده‌گانه‌ای برای این فرهنگ ذکر می‌کنند.

در هر یک از پژوهش‌های انجام شده، به جنبه‌ای خاص از جهاد توجه شده است. وجه تمایز تحقیق حاضر با سایر تحقیقات انجام شده در نگاه تربیتی به جهاد معرفی شده در قرآن و تحلیل

موقعیت‌ها و زمینه‌هایی است که از بستر جهاد، محقق می‌شود. در ادامه، مفهوم‌شناسی «جهاد» انجام خواهد شد و سپس موقعیت‌های تربیتی جهاد ترسیم خواهد گردید و شاخصه‌های انسان تربیت‌یافته از بستر این موقعیت‌ها استنباط می‌گردد.

مفهوم‌شناسی «جهاد»

الف. معنای لغوی: راغب اصفهانی ریشه «جهد» را به معنای طاقت و مشقت آورده و «جهد» را مربوط به انسان می‌داند. «جهد» با فتح را «مشقت» و «جهد» با ضم را «وسع» معنا کرده است. وی «اجتهاد» را که از ریشه «جهد» است به «أخذ النفس ببذل الطاقة وتحمل المشقة» معنا کرده است. در ادامه، جهاد را سه قسم دانسته است: مجاهده با عدو، شیطان و نفس (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۲۰۸). «جهاد» به معنای بذل جهد و کوشش در دفع دشمن است و بیشتر بر مدافعه به جنگ اطلاق می‌شود، لیکن گاهی مجازاً توسعه داده می‌شود، به گونه‌ای که شامل دفع هر چیزی می‌شود که ممکن است شری به آدمی برساند؛ مانند شیطان که آدمی را گم راه می‌سازد و نفس اماره که آن نیز آدمی را به بدی‌ها امر می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۴، ص ۵۸۳). در معنای لغوی «جهاد»، تلاش همراه با مشقت در تمام تعاریف آمده است؛ تلاشی که از حد معمول کوشش‌های انسانی فراتر می‌رود و در مسیری است که همراه با رنج و طاقت است. از این رو، این تلاش در جهت رفع موانع سخت مسیر است. جهت حرکت جهاد به سمت قرب الهی است و تلاش سخت در هر راهی را شامل نمی‌شود.

ب. معنای اصطلاحی: «جهاد» معمولاً در جایی به کار می‌رود که نوعی همکاری، تقابل و رقابت در آن وجود دارد. بنابراین، در جهاد، دو طرف در برابر هم صف‌آرایی می‌کنند. هر یک برای دستیابی به هدف خویش و پیروزی بر دیگری به فعالیت می‌پردازد و هر چه در توان دارد به کار می‌گیرد. البته جهاد تنها شکل نظامی ندارد و هر نوع مبارزه و پیکار نظامی، اقتصادی، فرهنگی و سیاسی را نیز دربر می‌گیرد. واژه «جهاد» بجز دو آیه از قرآن (عنکبوت: ۸ و لقمان: ۱۵)، که تلاش پدر و مادر برای مشرک ساختن فرزندان‌شان «جهاد» خوانده شده است، در سایر جاها بار ارزشی مثبت دارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۹-۲۰). پس «جهاد» در معنای اصطلاحی، «مبارزه در میدان‌های گوناگون» است. در این تحقیق، منظور از «جهاد»، مبارزه‌ای است که در موقعیت‌های گوناگون فردی و اجتماعی برای انسان مهیاست. این مبارزه همیشه با تلاش و سخت‌کوشی همراه است.

موقعیت‌های نهفته در جهاد

امکان ندارد انسان جهاد رفته و انسان جهاد ندیده از نظر روحیه، یک جور باشند. در حدیث آمده است: مسلمانی که جهاد نکرده یا در دلش حدیث نفس جهاد نداشته باشد، اگر بمیرد در شعبه‌ای از نفاق مرده است؛ یعنی خالی از نوعی نفاق نیست (مطهری، ۱۳۸۷، ص ۲۶۸). در قرآن، از دو دسته انسان‌ها تحت عنوان «قاعدین» و «مجاهدین» نام برده شده است (نساء: ۹۵). قاعدین و مجاهدین وصف دو گروه از انسان‌های مؤمن است که در بسیاری از صفات پسندیده انسانی مشترک هستند. اما مجاهدین در مقایسه با قاعدین از ارزش و امتیاز بالاتری برخوردارند. این آیه قصد تشویق مؤمنان به حضور در میدان درگیری را دارد (طباطبایی، ۱۳۸۲، ج ۵، ص ۷۲). نقطه اصلی تفاوت بین قاعدین و مجاهدین، که هر دو از انسان‌های باایمان هستند، در اقدام و حرکت آنها و سبقت برای ورود به میدان مبارزه است. انسان با ورود به میدان نبرد و درگیری، میان تمایلات و خواسته‌های حق و باطل، رشد مضاعف می‌کند. یکی از اهداف تربیت می‌تواند چگونگی پرورش انسان‌های مجاهد و مبارز برای مدیریت نبردهای زندگی باشد. مبارزه در میدان نبرد مفهوم می‌یابد و این میدان می‌تواند برای تمام انسان‌ها در زندگی مهیا باشد. میدان مبارزه با هوای نفس میدان چالشی است برای همه که باید وارد شد و برای مبارزه تلاش کرد. در جامعه نیز میداین گوناگون نبرد بنا بر احساس مسئولیت انسان فراهم است. نبرد وقتی واقع می‌شود انسان از خستگی‌ها بیرون می‌آید و فعالیت می‌کند و جوهره انسان، که باید همیشه متحرک و فعال باشد، بروز می‌کند و در راحتی، انسان همیشه کسل است (موسوی خمینی، ۱۳۷۸، ص ۳۷۰). هر میدان نبردی اقتضانات خاص خود را دارد. می‌توان بنا بر یک تقسیم عقلی، نقش انسان در میدان نبرد را در چهار موقعیت «دفاع، هجوم، هجرت، و تقیه» قرار داد.

هجوم

در این موقعیت و شیوه مبارزه، انسان برای ورود به میدان نبرد پیش‌قدم می‌شود و در واقع، مدیریت میدان کارزار را در دست می‌گیرد. این مدیریت در میدان نبرد درونی، به منظور هجوم به لشکر شیطان و حملات نفس اماره است، و در میدان مبارزه بیرونی، هجوم به هر مانعی که در مقابل تکامل انسان‌ها قرار دارد. در قرآن، نبود حرکت ابتدایی مسلمانان برای ورود به میدان نبرد را زیر سؤال می‌برد (نساء: ۷۵). روش‌های برخورد در موقعیت هجوم متفاوت است؛ می‌تواند ناصحانه و همراه با دل‌سوزی و با فراهم کردن زمینه ارشاد و شناخت معروف و منکر باشد و یا آمرانه و افشاگرانه و یا مسلحانه و

قاطعانه، و در آخرین مرحله، کار را به قتال و جنگ بکشاند (صفایی حائری، ۱۳۸۸، ص ۲۰). در همه شیوه‌ها، انسان بنا بر مسئولیت خویش و روحیه تعالی‌طلبی و تحول‌خواهی، اهمیت ورود به میدان مبارزه و شروع تهاجم را درک می‌کند و برای این اقدام، حرکت فعالانه می‌کند و موانع و حصارهای موجود را می‌شکند و حاضر نیست به شرایط موجود تن دهد. قرار گرفتن در چنین موقعیتی، نتایج گوناگون تربیتی برای متربی دارد. مربی با در نظر گرفتن ویژگی «هجوم»، که در آن عنصر «اختیار و اراده» آدمی نقش اصلی دارد، اراده متربیان را تقویت می‌کند.

تمرین واکنش و حساسیت: موقعیت هجوم فراهم‌کننده خصوصیات متفاوتی برای متربیان است. زمانی می‌توانیم به یک تحول عمیق امیدوار باشیم که این حس بی‌تفاوتی و بی‌خبری را در نسل جوان از بین ببریم (برزینکا، ۱۳۷۱، ص ۲۴۰). بی‌تفاوت نبودن در زندگی و واکنش و حساسیت نشان دادن و مطالبه‌گری می‌تواند در این موقعیت رشد کند. البته پیش‌فرض همه این تمرین‌های تربیتی، داشتن بینش صحیح و متعالی نسبت به ارزش‌های مطلوب فردی و اجتماعی است. در غیر این صورت، صرف واکنش و حساسیت نشان دادن، نمی‌تواند رشدی برای انسان باشد، بلکه ممکن است نگاه او را نسبت به پدیده‌های اطراف خود منفی کند. مربی می‌تواند فضایی فراهم کند و متربیان را در موقعیت ناخوشایند قرار دهد و پس از آن واکنش متربیان را بسنجد. این موقعیت تفکر انتقادی را در فرد پرورش می‌دهد و او را انسانی نقاد می‌کند که خواستار بهبود شرایط و تعالی وضع موجود است و قدرت داوری و سنجش امور را در او زیاد می‌کند.

تمرین اطاعت و انضباط: تربیت بدون انضباط ظاهری امکان‌پذیر نیست. در موقعیت «هجوم»، هنگامی هدف و عملیات منظور به پیروزی می‌رسد که متربیان از دستورهای فرمانده برای عملیاتی کردن نقشه هجوم اطاعت کنند و لازمه این اطاعت، رعایت انضباط است. این اطاعت و انضباط را نباید نتیجه اعمال زور و تحمیل قدرت قلمداد کرد. میدان هجوم به‌گونه‌ای است که متربی ضرورت انضباط و جدیت را متوجه می‌شود.

دفاع

در این موقعیت، میدان نبرد و درگیری توسط انسان ساخته نمی‌شود، بلکه انسان مجبور است به میدان ساخته شده توسط دشمن وارد شود و به دفاع بپردازد. دیگری ابتکار را در طراحی موقعیت به دست می‌گیرد و بر اساس هدف خود، میدان درگیری را ترسیم می‌کند. در قرآن کریم (بقره: ۱۹۴) به مسلمانان در مقابل تهاجم دشمن دستور به دفاع داده شده است.

بسیاری از جنگ‌های صدر اسلام در پاسخ به حملات دشمن و با هدف دفاع صورت گرفته است. در این قاعده، چون انسان باید در میدان دیگری ایفای نقش کند، حتماً باید برنامه دفاع خود را متناسب با نحوه هجوم دشمن تنظیم کند و از ابزارها و امکاناتی متناسب با امکانات دشمن بهره ببرد. هرچند انسان منفعلانه وارد میدان مبارزه می‌شود، ولی در چگونگی دفاع می‌تواند، فعالانه وارد گردد. این قاعده در میدان مبارزه درونی با هدف محافظت نفس انسان از تهاجم‌ها و وسوسه‌های شیاطین درونی صورت می‌گیرد. دستور «تقوا» در آموزه‌های اسلامی در این راستا قرار دارد. در میدان مبارزه بیرونی نیز به منظور دفاع از اهداف و برنامه‌های متعالی انسان، در مقابل تهدیدهای مخالفان صورت می‌گیرد.

تمرین مدیریت امکانات: این موقعیت مربی را مجبور می‌کند با توجه به امکانات و شرایط موجود، به دفاع پردازد و در او، توان رویارویی با بحران را بالا می‌برد و مدیریت افراد را در چگونگی مقابله با شرایط موجود می‌سنجد. در واقع، افراد چگونگی مدیریت بحران‌ها را می‌فهمند و نحوه استفاده از امکانات در شرایط اضطرار را فرامی‌گیرند. این موقعیت به افزایش خلاقیت مربی کمک می‌کند و مربی می‌تواند با فراهم کردن چنین موقعیتی، نحوه دفاع آنها را با طراحی نقشه و چگونگی استفاده از امکانات موجود بسنجد.

تمرین مقاومت: این موقعیت به سبب آنکه خارج از اراده آدمی است و ممکن است به گونه‌ای باشد که با فشار و سختی همراه باشد، میزان مقاومت متربیان را در قبال موقعیت پیش آمده می‌سنجد. در این موقعیت، هر قدر مربی بتواند به شیوه‌های گوناگون به دفاع از خود و دیگران پردازد، توان مقاومت خود را بالا برده است.

هجرت

«هجرت» حرکتی فرارگونه از چیزی و جایی به سوی چیزی یا جای دیگر است. انسان باید بداند از چه چیزی بگریزد و به سوی چه چیزی گرایش داشته باشد (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۲). گاهی شرایط به گونه‌ای است که نه امکان هجوم برای انسان مهیاست و نه توان دفاع در مقابل هجوم دیگری را دارد. در این موقعیت، باید اقدام به «هجرت» کند و میدان مبارزه را ترک نماید. این هجرت برخوردی منفعلانه تلقی نمی‌شود و با آگاهی کامل از موقعیت مبارزه صورت می‌گیرد، و اقدام و حرکت محسوب می‌شود. در صدر اسلام، مسلمانان مکه به مدینه هجرت کردند. این عمل مهاجران در قرآن ستوده شده است. «هجرت» بار معنای بزرگی در قرآن دارد؛ می‌تواند در

معنای اعم آن به «هر اقدامی در ترک محیط نامطلوب به سمت مطلوب» باشد، و در معنای اخص، «حرکت از ناحیه شرک به سمت توحید و از گناه به سمت ثواب» باشد. مراد از «مهاجران» کسانی هستند که از گناهان کبیره اجتناب و یا توبه می‌کنند، و خدا هم از گناهان صغیره آنان صرف نظر می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۱۳۹). از این رو، هجرت قاعده‌ای برای مبارزه در دو بعد مبارزه درون و برون است. در قرآن هجرت مقید به قید «فِي سَبِيلِ اللَّهِ» شده است و اگر هجرت برای خدا نباشد پاداشی بر آن مترتب نمی‌شود؛ زیرا پاداش متعلق به عمل صالح می‌شود، و عمل صالح وقتی عمل صالح می‌شود که با خلوص نیت همراه باشد و در راه خدا انجام شود، نه در راه غیر خدا؛ از قبیل به دست آوردن مال و جاه و امثال آن از مقاصد دنیوی (همان، ج ۱۴، ص ۵۶۶). «هجرت» حرکت است، و هر حرکتی ناگزیر محرک می‌خواهد. اگر رهبری هجرت را بیگانه‌ای در اختیار بگیرد فرصت هجرت به سوی خدا را از آدمی می‌ستاند و از قافله مهاجران دور می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۸۶، ص ۱۱۳). از این رو، هجرت اگر در راستای اهداف متعالی و در راه خداوند صورت پذیرد، مبارزه قلمداد می‌شود.

تمرین چشم‌پوشی: «چشم‌پوشی کردن» یعنی صرف نظر کردن از چیزی به منظور ذخیره نیرو برای انجام کاری دیگر. این کار انسان را از اینکه تسلیم هواهای نفسانی درهم و متضاد خود بشود و نظم روحی خود را از دست بدهد، محافظت می‌کند (برزینکا، ۱۳۷۱، ص ۲۴۹). موقعیت هجرت هنگامی پیش می‌آید که انسان لازم است به خاطر هدف بالاتری از سایر تعلقات خود بگذرد و آنها را رها سازد. این موقعیت تمرینی برای چشم‌پوشی از دوست داشتنی‌هاست. مربی با فراهم کردن این موقعیت، توان چشم‌پوشی و مبارزه با خواسته‌های لذت‌بخش متریبان را بالا می‌برد. در این موقعیت، مربی می‌تواند موقعیت نبرد را به تدریج، سخت‌تر کند، به گونه‌ای که مربی چاره‌ای جز هجرت و رها کردن تعلقاتش نداشته باشد.

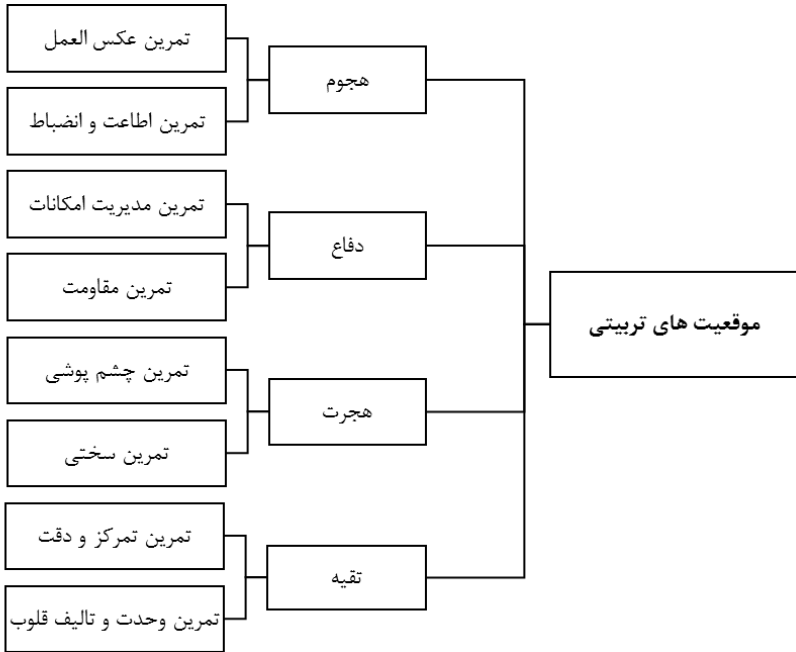
تمرین سختی: هجرت به گونه‌ای است که انسان از موقعیت مطلوب مادی و رفاهی به خاطر اهداف متعالی خود می‌گذرد و تن به موقعیت سخت‌تر می‌دهد. این موقعیت ظرفیت پذیرش سختی را در مربی بالا می‌برد. مربی را سخت‌کوش می‌کند تا از سختی‌ها فرار نکند، بلکه ظرفیت روحی پذیرش سختی را در خود بالا ببرد. این موقعیت در نبرد درونی به همین صورت است. انسان به خاطر گناه از موقعیت لذت‌بخش دوری می‌کند. این دوری با سختی همراه است، ولی نتیجه این سختی لذت‌بخش است.

تقیه

«تقیه» شکل پیچیده‌ای از مبارزه است و در شرایطی که امکان هجوم، دفاع و یا ترک میدان نبرد فراهم نباشد. باید سکوت کرد و در ظاهر، با دشمن همراهی نمود. تقیه راهی است که مبارزه را از بن بست نجات می‌دهد؛ زیرا آنجا که نمی‌شود درگیر شد و با وسیله پیش رفت باید مانع‌ها را دور زد و از همان‌ها بهره برد و از آنها وسیله ساخت. امام علی علیه السلام بدون چشم‌پوشی از هدف و بدون ذلت و بدون بهره‌برداری از باطل، در مدت سکوت خود، کاری کردند که به همان علی که از ایشان بریده بودند به سوی ایشان بازگشتند و از دشمنان خود، دوستانی به وجود آوردند. تقیه این انعطاف و لطافت را دارد و می‌آموزد که وقتی نمی‌توانی در برابر دشمن بایستی، در دل او بنشین (صفایی حائری، ۱۳۸۲، ص ۱۱۲-۱۱۳). از این رو، تقیه شکل پیچیده‌ای از مبارزه است و در شرایطی که امکان هجوم، دفاع و یا هجرت فراهم نباشد کاربرد دارد. در تقیه، باید سکوت کرد و در ابتدا، به صورت آگاهانه با دشمن همراهی نمود تا در انتها، در مبارزه پیش رو پیروز گردید.

تمرین تمرکز و دقت: در این موقعیت، باید در دل بحران رفت و زندگی کرد. این موقعیت به سبب نبود امکان استفاده از موقعیت‌های دفاع و هجوم و هجرت، انسان را مجبور به تسلیم ظاهری می‌کند. این تسلیم و عدم تحرک او را به سکوتی وارد می‌کند که حاکی از یک آگاهی قبلی است و این سکوت قدرت تمرکز انسان را بالا می‌برد تا موقعیت موجود را دقیق بررسی کند و بتواند راه برون‌رفتی برای خود بیابد.

تمرین وحدت و تألیف قلوب: در این موقعیت، چون متریبان در موقعیتی حداقلی از نظر کمیت هستند و امکانات و شرایط به‌گونه‌ای است که زمینه تحرک و فعالیت آنها را کم می‌کند، متریبان بیشتر به فعالیت درونی می‌پردازند و این توجه روحی افراد به خود، ضمن اینکه توان لازم را در آنها ذخیره می‌کند و آنها را برای آینده آماده می‌کند، زمینه نزدیکی قلوب افراد به یکدیگر را فراهم می‌آورد. در مسئله تربیت و علم و ایمان، روزی یافتن مؤمنان از یکدیگر به مراتب شدیدتر است؛ یعنی خدا روزی ایمانی آنها را در بین خودشان قرار می‌دهد که آنها از یکدیگر کسب فضیلت کنند، اما در صورتی که به هم اعتماد داشته باشند و نسبت به هم محبت و ذوق (حائری شیرازی، ۱۳۶۳، ص ۸۵-۸۶)؛ زیرا آنان در موقعیت حداقل قرار دارند و انسان همیشه به دنبال ارتباط برقرار کردن با همفکران خود است.



ویژگی‌های مشترک انسان‌های تربیت‌یافته در موقعیت‌های جهادی الف. شاخصه‌های اخلاقی

یکی از ابعاد جهاد، «جهاد درون و مبارزه با نفس» است. این جهاد نبردی بین رذیلت‌ها و فضیلت‌ها در وجود انسان است. نتیجه این نبرد متخلق شدن انسان به اخلاق پسندیده خواهد بود. انسان جهادی در جهت وظایف و مسئولیت‌های اجتماعی خویش، به خودسازی درونی نیاز اساسی دارد، و می‌توان متناسب با کارکرد انسان جهادی در موقعیت‌های گوناگون و توجه به محتوای آیات قرآن، صفات اخلاقی ویژه‌ای برای او در نظر گرفت.

۱. **توحید و توکل:** توکل داخل در مهم‌ترین و اساسی‌ترین مقوله هستی، یعنی «توحید» است. «توکل» اسباب فوق طبیعی است (آریان، ۱۳۸۶). کسی می‌تواند مبارز باشد که از ایدئولوژی الهی بهره‌مند باشد و هوس خود را به خدایی برنگرفته باشد. یک مبارز موحد فرمان خود را نه از تاریخ و نه از علم می‌گیرد، بلکه از خدا می‌گیرد و به نام خدا مبارزه می‌کند. در جهان بینی الهی، کافر و مؤمن معنا دارد، نه پیشرو و مرتجع (سروش، ۱۳۶۰، ص ۴۵-۴۶). برای انسان جهادی مهم‌ترین اصل «توحید» است. هنگامی که توحید را شناخت،

شناخت جبهه حق از باطل بر اساس معیارهای توحید امکان‌پذیر خواهد بود و همواره در مسیر توحیدی کردن جامعه نیز تلاش خواهد کرد و سختی‌های این مسیر را با توکل حل خواهد کرد. در قرآن، به اطاعت نکردن از کافران و توکل بر خداوند اشاره شده است: «وَلَا تُطِيعِ الْكَافِرِينَ وَالْمُنَافِقِينَ وَدَعْ أَذَاهُمْ وَتَوَكَّلْ عَلَى اللَّهِ وَكَفَى بِاللَّهِ وَكِيلاً» (احزاب: ۴۸)؛ و کافران و منافقان را اطاعت مکن، و آزارشان را رها ساز و بر خدا توکل کن، و خدا برای اعتماد کافی است. توکل بر خداوند برای انسان جهادی به منظور تحمل مشکلات راه لازم است. انسان در هر موقعیت جهادی، با نگاه توحیدی می‌تواند به مبارزه با طاغوت ادامه دهد و بسته به موقعیت، وظیفه خود را انجام دهد.

۲. سختی‌پذیری: جهاد بدون تلاش و سختی مفهوم ندارد. از این‌رو، سختی‌های راه برای انسان جهادی مسئله نمی‌شود، بلکه او ماهیت جهاد را در پذیرش سختی می‌داند. حتی اگر عرصه‌های جهاد مربوط به «جهاد نرم» باشد ضرورت تلاش و سختی مضاعف آن از بین نمی‌رود. در قرآن، به سختی‌های جهاد اشاره شده است:

«لَا يَصْبِيهُمُ ظَمًا وَلَا نَصَبًا وَلَا مَخْمَصَةً فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَلَا يَطُؤْنَ مَوْطِئًا يَغِيظُ الْكُفَّارَ وَلَا يِنَالُونَ مِنْ عَدُوٍّ نِيلاً إِلَّا كُتِبَ لَهُمْ بِهِ عَمَلٌ صَالِحٌ إِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ» (توبه: ۱۲۰)؛ هیچ رنج تشنگی و خستگی و گرسنگی در راه خدا نکشند و هیچ قدمی در جایی که کفار را خشمگین کند، نهند و هیچ دستبردی به دشمنان نرسانند، جز آنکه در مقابل هر یک از این رنج‌ها و آلام عمل صالحی در نامه اعمالشان نوشته شود. قطعاً خداوند هرگز اجر نیکوکاران را ضایع نخواهد گذاشت.

در قرآن، طبیعی بودن سختی مسیر جهاد را با واژه «الم» مطرح می‌کند. کلمه «الم» به معنای «درد و ناراحتی» و به تعبیر کوتاه، مقابل لذت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۵، ص ۱۰۱). جهاد بدون سختی مفهوم ندارد. این سختی مخصوص جبهه حق نیست، بلکه دشمنان نیز از حضور در میدان جهاد اذیت می‌شوند (نساء: ۱۰۴). ولی رنج مؤمنان نزد خداوند محفوظ است. مجاهدان باایمان طبق وعده‌های خداوند می‌دانند که هر گامی در این راه برمی‌دارند گم نمی‌شود، بلکه حساب همه آنها بدون کم و کاست محفوظ است. از این‌رو، هیچ‌گونه ضعف و سستی - هر چند جهاد طولانی، پرحادثه و پرمشقت باشد - به خود راه نمی‌دهند و پذیرای سختی‌ها خواهند بود. همه موقعیت‌های جهادی در بستر سختی محقق می‌شود.

۳. صبر و استقامت: راغب اصفهانی «استقامت» را برای انسان به این معنا گرفته است که همواره ملازم راه مستقیم باشد. «استقامت» در اصل، در خصوص راهی به کار می‌رفته که به خط مستقیم کشیده شده باشد. در آیه «اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ» حق را به چنین راهی تشبیه کرده است. **صاحح اللغة**، «استقامت» را به معنای «اعتدال» گرفته است. پس مراد از جمله «ثُمَّ اسْتَقَامُوا» این است که ملازم وسط راه باشند، دچار انحراف نگردند، و بر سخنی که گفته‌اند استوار باقی بمانند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۷، ص ۵۹۱). در قرآن، به استقامت اشاره شده است. کسانی که پس از ایمان آوردن نشان به خداوند در این راه استقامت ورزیدند و منحرف نشدند: «إِنَّ الَّذِينَ قَالُوا رَبُّنَا اللَّهُ ثُمَّ اسْتَقَامُوا تَتَنَزَّلُ عَلَيْهِمُ الْمَلَائِكَةُ أَلَّا تَخَافُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَبْشِرُوا بِالْجَنَّةِ الَّتِي كُنْتُمْ تُوعَدُونَ» (فصلت: ۳۰)؛ به یقین، کسانی که گفتند: پروردگار ما خداوند یگانه است! سپس استقامت کردند، فرشتگان بر آنان نازل می‌شوند که نترسید و غمگین مباشید، و بشارت باد بر شما به بهشتی که به شما وعده داده شده است!

مسیر جهاد، هموار و بی‌خطر نیست. از این رو، صفت «استقامت» برای انسان‌های مجاهد لازم است که تلاش کنند از راه مستقیم منحرف نشوند. در این زمینه، در آیات دیگر قرآن هم با صفات مشابه دیگری به این ویژگی اشاره شده است. در سوره صف، مجاهدان را به «بنیان مرصوص» تشبیه کرده است: «إِنَّ اللَّهَ يَحِبُّ الَّذِينَ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِهِ صَفًّا كَانَهُمْ بُنِينَ مَرْصُوصًا» (صف: ۴)؛ خداوند کسانی را دوست دارد که در راه او پیکار می‌کنند؛ همچون بنایی آهنین!

این آیه درباره کسانی نازل شد که آرزوی جهاد کردند ولی در احد به صورت مطلق ثابت‌قدم نماندند. هماهنگ شدن عمل با گفتار احتیاج به جهاد زیاد با نفس و شیطان دارد (گنابادی، ۱۳۷۲، ج ۱۴، ص ۱۶۰). در سوره انفال، به ثبات در این راه دستور می‌دهد: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا لَقَيْتُمْ فِتْنَةً فَاتَّبِعُوا وَادْكُرُوا اللَّهَ كَثِيرًا لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ» (انفال: ۴۵)؛ ای کسانی که ایمان آورده‌اید، وقتی به گروهی (از دشمن) برخوردید پایداری کنید و خدا را زیاد به خاطر آورید تا رستگار شوید.

جمله «فاتَّبِعُوا» دستور مطلق ایستادگی در برابر دشمن و فرار نکردن است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۲۴). در این آیه، دستور «ثبات» را با دستور «ذکر» با هم آورده است و ثابت‌قدم ماندن در مسیر جهاد بدون یاد خداوند، امکان ندارد؛ زیرا این مسیر سختی‌های خود را دارد و بدون یاد خدا، ایستادگی در آن سخت است. هر اقدام مؤمن از ایمان به خدا سرچشمه می‌گیرد. به دست آوردن نیروی ایمان مبنی بر فهم صحیح است و همین فهم صحیح، مؤمن را به هر خلق و خوی

پسندیده‌ای متصف می‌سازد، او را شجاع و دارای استقامت و وقار و آرامش قلب و وثوق به خدا بار می‌آورد. چنین کسی یقین دارد چه کشته شود و چه بکشد پیروز خواهد بود. او در خود مصداقی برای «مرگ» به معنایی که کفار معتقدند و آن را نابودی می‌پندارند، نمی‌بیند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۶۱). افرادی که به خاطر غرض مهمی ائتلاف می‌کنند، هر قدر عده‌شان کمتر باشد در مقابل رقبا قوی‌ترند و هر قدر گرفتاری و فتنه‌هایشان بیشتر باشد نشاط و کوشش بیشتری در کار دارند (همان، ص ۱۶۳).

«صبر» نحوهٔ ثبات خاصی است و آن عبارت است از: ثبات قلبی و بدنی؛ بدین صورت که دچار ضعف نگردد و جزع و فزع نکند، از جا در نرود، و جایی که عجله پسندیده نیست، شتاب نکند (همان، ص ۱۲۴). اگر در قرآن امر به صبر را با جملهٔ «إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ» تأکید فرمود، برای این است که صبر قوی‌ترین یاور در سختی‌ها و محکم‌ترین رکن در برابر تلون در عزم و سرعت تحول در اراده است. صبر است که به انسان فرصت تفکر صحیح می‌دهد تا رأی مطمئن اتخاذ کند. پس خدای سبحان با مردم صابر است (همان، ص ۱۲۶). شرایط موقعیت‌های جهادی انسان را صبور و با استقامت می‌کند.

۴. **تلفیق مهر و قهر:** چیزی در عالم وجود ندارد که دو بعد جذب و دفع، و سلب و اثبات در آن نباشد. در حیوانات، این جذب و دفع به صورت شهوت و غضب درمی‌آید. اما در انسان از این رقیق‌تر، به صورت «محبت» و «عداوت» و از این مقدار بالاتر، به صورت «ارادت» و «کراهت» ظهور می‌کند. اگر خیلی رقیق شد به صورت «توگی» و «تبری» جلوه می‌کند که از ویژگی‌های خواص اولیای حق و مؤمنان الهی است (جوادی آملی، ۱۳۷۹، ص ۲۳۹-۲۴۰). انسان جهادی باید نسبت خود را با دوست و دشمن مشخص کند و در هر موقعیتی بر اساس رفتار مخاطب، واکنش مناسب از خود نشان دهد. قرآن کریم همراهان پیامبر را با این ویژگی توصیف می‌کند: «مَحْمَدٌ رَّسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ» (فتح: ۲۹)؛ محمد ﷺ فرستادهٔ خداست و کسانی که با اویند در برابر کفار سرسخت و شدید، و در میان خود مهربانند. این آیه مؤمنان به رسول خدا ﷺ را توصیف می‌کند و «شدت» و «رحمت» را که دو صفت متضاد است، مطرح می‌کند تا کسی تصور نکند شدت و بی‌رحمی نسبت به کفار موجب می‌شود مسلمانان به طور کلی و حتی نسبت به خودشان هم سنگ‌دل شوند. این دو جمله در مجموع، می‌گوید که سیرهٔ مؤمنان با کفار شدت و با مؤمنان رحمت است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۸، ص ۴۴۶). در آیهٔ

۵۴ سوره مائده هم در توصیف مجاهدانی که خداوند آنها را جایگزین انسان‌هایی می‌کند که از دین برمی‌گردند، عبارت «إِذْ لَعَنَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ أَعْرَضَ عَلَى الْكَافِرِينَ» را به کار می‌برد و یکی از خصوصیت‌هایی که برایشان توصیف می‌کند «فروتنی با مؤمنان» و «سخت‌گیری با کافران» است. موقعیت‌های جهادی و همراهی با مومنان در میدان نبرد برای مبارزه با مخالفان، در انسان دو خصوصیت متضاد «مهر» و «قهر» را تقویت می‌کند.

۵. **ترجیح زندگی آخرت به دنیا:** بر پایه جهان‌بینی الهی، هدف افراد در جامعه تنها بهره‌مندی از دنیا نیست، بلکه مبنای حیات آنان بر اساس «دنیا، آخرت و پیوند بین این دو نشئه» است (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ص ۹۷). تلاشی که در راه جهاد و برای رفع موانع مسیر حق است با خطراتی روبه‌روست. طبق آیه قرآن، مجاهد در این راه، یا در غلبه بر دشمن پیروز می‌شود و یا کشته می‌شود؛ یعنی غیر از این دو سرنوشت دیگری نیست: «فَلْيَقَاتِلْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ الَّذِينَ يَشْرُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا بِالْآخِرَةِ» (نساء: ۷۴)؛ کسانی که زندگی دنیا را به آخرت فروخته‌اند، باید در راه خدا پیکار کنند!

تنها مجاهدان واقعی آماده چنین معامله‌ای هستند؛ زیرا دریافته‌اند که زندگی جهان ماده، آنچنان که از کلمه «دنیا» (به معنای پست‌تر و پایین‌تر) برمی‌آید، در برابر مرگ افتخارآمیز در مسیر زندگی جاویدان اهمیتی ندارد. ولی آنها که حیات مادی را اصیل و گران بها و بالاتر از اهداف مقدس الهی و انسانی می‌دانند هیچ‌گاه مجاهدان خوبی نخواهند بود (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۷). ماهیت جهاد به‌گونه‌ای است که با ماهیت دنیا هماهنگی ندارد. دنیا انسان را به خود جذب می‌کند، و جهاد در پی دل‌کندن از دنیاست. جهاد با همه سختی‌هایی که دارد، هنگامی برای انسان جهادی مفهوم می‌یابد که آن را در پیوستگی حیات دنیوی با آخرت تفسیر کند. در غیر این صورت، احتمال میدان خالی کردن برای انسان به علت از دست دادن منافع دنیوی وجود دارد.

ب. شاخصه‌های اجتماعی

حقیقت ایمان آن نیست که فقط خدا و رسولش تصدیق شوند و در عین حال، با بهانه‌گیری و عذرتراشی بی‌اذن ولی و حاکم اسلامی، صحنه‌های اجتماعی خالی گردد. قرآن درباره جامعه و حیات اجتماعی انسان دو ابداع و ابتکار جدید دارد: جامعه را احیا کرده است؛ به این معنا که حیثیت اجتماعی افراد را به آنان تفهیم و احکام و قوانین اجتماعی را به صورت مدون به آنها اعلام

کرده، و دیگری در جامعه‌شناسی، مسائل فراوانی را عرضه نموده است (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ص ۳۰۵). از این رو، در قرآن بر اهمیت حضور مردم در صحنه اجتماعی تأکید شده است. در قرآن آمده است: «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ الَّذِينَ آمَنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَإِذَا كَانُوا مَعَهُ عَلَىٰ أَمْرٍ جَامِعٍ لَمْ يَذْهَبُوا حَتَّىٰ يَسْتَأْذِنُوهُ» (نور: ۶۲)؛ مؤمنان فقط آن کسانی اند که به خدا و پیغمبرش گرویده‌اند، و چون با وی به کار عمومی باشند، نروند تا از او اجازه بگیرند.

در این آیه، «امر جامع» را به کارهای مهم اجتماعی تفسیر کرده‌اند که همکاری و مشارکت در آن لازم است (همان، ص ۲۶۳-۲۶۴). از نشانه‌های ایمان، حضور در کارهای مهم اجتماعی است. انسان در دنیای فردی خود و خارج از اجتماع نمی‌تواند به سعادت واقعی خود برسد و لازم است سعادت خود را در ارتباط با سعادت دیگران به دست آورد.

۱. **وظیفه‌شناسی:** انسان جهادی، که از بینش صحیحی در تشخیص حق از باطل برخوردار است، در موقعیت‌های گوناگون، وظیفه و تکلیف خویش را بر اساس نظام فکری خود به‌خوبی تشخیص می‌دهد و منتظر دستور نمی‌ماند و پس از تشخیص، وظیفه اهل عمل به‌موقع است. این تشخیص و عمل در چارچوب وظیفه‌ای است که بر عهده فرد است و البته در حوزه‌های فراتر، منتظر فرمان و دستور مافوق است. در این زمینه، قرآن مؤمنانی را که اهل جهادند، این‌گونه توصیف می‌کند:

«لَا يَسْتَأْذِنُكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ أَنْ يَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالْمُتَّقِينَ» (توبه: ۴۴)؛ کسانی که به خدا و روز جزا ایمان دارند برای اینکه با مال‌ها و جان‌های خویش جهاد کنند از تو اجازه نمی‌خواهند. (آری) خداوند پرهیزگاران را می‌شناسد.

ایمان موجب تقوا در انسان می‌شود. مؤمن به خاطر داشتن چنین ایمانی نسبت به وجوب جهاد بصیرت به دست می‌آورد و همین بصیرت نمی‌گذارد که در امر جهاد سستی کند و از ولی امر خود اجازه تخلف و معافیت از جهاد بخواهد. در مقابل، منافق، که به خاطر نداشتن ایمان به خدا و روز جزا دارای چنین تقوایی نیست، همواره در تزلزل و تردید است و در نتیجه، در مواقف دشواری که پای جان و مال در میان است، می‌خواهد به هر وسیله ممکن ظفره برود و خود را کنار بکشد. برای اینکه از رسوایی خود نیز جلوگیری به عمل آورده باشد و صورت قانونی به آن بدهد از ولی امرش درخواست معافیت می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۳۸۸). انسان مجاهد پس از شناخت وظیفه، تلاش می‌کند در هر شرایطی وظیفه را انجام

دهد و شرایط سخت او را از انجام تکلیفش باز نمی‌دارد. در قرآن، شرایط گوناگون این‌گونه توصیف می‌شود:

«انْفِرُوا خِفَافًا وَثِقَالًا وَجَاهِدُوا بِأَمْوَالِكُمْ وَأَنْفُسِكُمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ ذَلِكُمْ خَيْرٌ لَّكُمْ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ» (توبه: ۴۱)؛ برای جنگ با کافران، سبک‌بار و مجهز بیرون شوید، و در راه خدا به مال و جان جهاد کنید. این کار برای شما بسی بهتر است اگر مردمی با فکر و دانش باشید.

«خفاف» جمع «خفیف» و «ثقال» جمع «ثقیل» است. این دو کلمه مفهوم جامعی دارد که همه حالات و شرایط انسان شامل جوانی و پیری، مجرد و متأهل، کم‌عائلة و پرعائلة، و غنی و فقیر را دربر می‌گیرد. هنگامی که فرمان جهاد صادر شد، همگی این دعوت آزادی‌بخش را اجابت کنید و از هر کار دیگری چشم‌پوشید و سلاح به دست گرفته، به سوی میدان نبرد حرکت کنید (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۷، ص ۴۲۵). موقعیت‌های جهادی، انسان را وظیفه‌شناس خواهد کرد. انسان جهادی زندگی خود را بر اساس وظیفه جلو می‌برد.

۲. **ظلم‌ستیزی:** «ظلم» به معنای «هرگونه تجاوز از حق» است. ظلم‌ستیزی اسلام دو بخش دارد: «ظلم نکردن» و «زیر بار ظلم نرفتن». حکما ظلم را سه قسم کرده‌اند: «ظلم میان انسان و خدا»، «ظلم میان انسان و نفس»، و «ظلم میان انسان و سایر مردم» (جوادی آملی، ۱۳۸۹، ص ۲۳۴). در آیات متعدد قرآن، به «ظلم» اشاره شده است؛ از جمله: خداوند ظالمان را دوست ندارد (آل عمران: ۵۷). ظالمان در مسیر هدایت الهی قرار نخواهند گرفت (آل عمران: ۸۶). ظالمان به طور قطع نابود خواهند شد (ابراهیم: ۱۳). خداوند فقط فریاد ستم‌دیده‌ای را که برای ظلم‌ستیزی بلند شود دوست دارد (نساء: ۱۴۸). دشمن در تجاوز خود به آرمان‌ها و اهداف اسلامی مرتکب ظلم می‌شود. داشتن روحیه ستیزی و مخالفت با ظلم دشمن برای انسان جهادی لازم است. دشمن می‌تواند معنای وسیعی داشته باشد: کسی که حیات طرف مقابلش را نشانه برود، صرف‌نظر از اینکه منظور از آن «حیات»، زندگی مادی یا هدایت معنوی باشد، و یا به هدف خود نایل شود یا نشود، و یا کار خود را با واسطه یا بی‌واسطه انجام دهد. منطق وجودی و ثبوتی دشمن، جهل است. بنابراین، تا وقتی جهالت وجود داشته باشد، دشمن و دشمنی نیز خواهد بود (اخوت، ۱۳۹۰، ص ۳۲).

یکی از الزامات اصلی در تربیت جهادی دوری و بیزاری جستن از غیرحق است. لازمه حقیقت‌گرایی نفی باطل است. در قرآن هنگامی که دستور جهاد با کفار و منافقان داده می‌شود (توبه: ۷۳)،

شدت جهاد نیز در تعبیر «وَأَغْلُظْ عَلَيْهِمْ» مطرح می‌شود. شرط لازم برای اینکه انسان جهادی بتواند نسبت به کفار و منافقان شدت عمل به خرج دهد، نفرت درونی و دشمن‌ستیزی با آنهاست. عدم دوستی درونی با دشمنان در قرآن تذکر داده شده است (ممتحنه: ۱)؛ زیرا جهاد در راه خدا، با دوستی دشمنان خدا سازگار نیست. انسان جهادی اگر به دنبال کسب رضایت الهی است نمی‌تواند رضایت دشمنان خدا را به دست آورد. از آن‌رو که در مبارزه، همواره ظلمی وجود دارد، موقعیت‌های جهادی، انسان را ظلم‌ستیز تربیت می‌کند.

۳. اطاعت‌پذیری: درباره‌ی اطاعت از خدا و رسول آیات متعددی وجود دارد؛ از جمله: «وَأَطِيعُوا اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَلَا تَنَازَعُوا فَتَفْشَلُوا وَتَذْهَبَ رِيحُكُمْ وَاصْبِرُوا إِنَّ اللَّهَ مَعَ الصَّابِرِينَ» (انفال: ۶۶)؛ و پیرو فرمان خدا و رسول باشید و هرگز راه اختلاف و تنازع نپویید که بر اثر تفرقه ترسناک و ضعیف شده، قدرت و عظمت شما نابود خواهد شد، بلکه همه باید یکدل، پایدار و صبور باشید، که خدا با صابران است.

در این آیه، ظاهر سیاق این است که منظور از «اطاعت از خدا و رسول» در امر جهاد و دفاع از حریم دین است (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۲۶). اطاعت از خدا و اطاعت از دستورات پیامبر موجب هماهنگی بین جهادگران می‌شود و از اختلاف آنها جلوگیری می‌کند. به عبارت دیگر، فرمانده نقش محوری در جهاد دارد و هنگامی فرمانده می‌تواند درست نقش‌آفرینی کند که نیروهایش روحیه‌ی اطاعت‌پذیری بالایی داشته باشند. بر اساس آیه‌ی دیگری در قرآن، این اطاعت در هیچ شرایطی از انسان مجاهد ساقط نمی‌شود: «الَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِلَّهِ وَالرَّسُولِ مِنْ بَعْدِ مَا أَصَابَهُمُ الْقَرْحُ لِلَّذِينَ أَحْسَنُوا مِنْهُمْ وَاتَّقَوْا أَجْرٌ عَظِيمٌ» (آل عمران: ۱۷۲)؛ کسانی که [در نبرد احد] پس از آنکه زخم برداشته بودند، دعوت خدا و پیامبر [او] را اجابت کردند، برای کسانی از آنان که نیکی و پرهیزگاری کردند پاداشی بزرگ است.

این آیه درباره‌ی کسانی است که در جنگ مجروح شده بودند، ولی دو مرتبه فرمان رسول خدا را برای حضور در جبهه‌ی دیگری اطاعت کردند و وضعیت جسمانی آنها مانع حضورشان نشد. «لَكِنَّ الرَّسُولَ وَالَّذِينَ آمَنُوا مَعَهُ جَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ وَأُولَئِكَ لَهُمُ الْخَيْرَاتُ وَأُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ»؛ اما رسول خدا و مؤمنان اصحابش با مال و جانشان در راه خدا جهاد کردند و آنهایند که همه خیرات و نیکویی‌ها (ی دو عالم) مخصوص آنهاست و هم‌آنان سعادت‌مندان عالمند. رهبر، پیشاپیش رزمندگان است و تنها ایمان به پیامبر کافی نیست. بر اساس این آیه، همراهی با او نیز لازم است (قرائتی، ۱۳۸۳، ج ۵، ص ۱۲۲). این همراهی با ایمان و تبعیت از پیامبر مشخص می‌شود.

نتیجه‌گیری

در مفهوم «جهاد» مبارزه نهفته است. این مبارزه مطابق موقعیت‌های گوناگون در میدان نبرد، به شیوه‌های متفاوتی انجام می‌گیرد. می‌توان فعالانه وارد میدان شد و هجوم برد و یا در شرایط انفعال و مورد هجوم واقع گشت، اما شیوه دفاع را طراحی کرد. گاهی به علت شرایط سخت موقعیت، باید میدان را ترک کرد و هجرت نمود و یا می‌توان در شرایط سخت ماند و تقیه کرد؛ در ظاهر همراه بود، ولی همراهی نکرد. هر یک از این موقعیت‌ها جدای از هدف جهاد، می‌تواند تمرینی برای تربیت انسان باشد. امر تربیت انسان در این موقعیت‌ها، با سهولت بیشتری انجام خواهد شد؛ زیرا انسان از شرایط تأثیرپذیر است. در این زمینه، می‌توان به مربیان تربیتی و کارگزاران امر تربیت پیشنهاد کرد موقعیت‌های خودساخته و منطبق با شرایط واقع را برای تربیت متربیان فراهم سازند و با الهام گرفتن از مفاهیم موجود در جهاد، موقعیت‌های متفاوتی را در قالب اردوهای گوناگون تدارک ببینند. در این صورت، هدف اصلی نهفته در جهاد، یعنی مبارزه کردن، تمرین می‌گردد و در طول این مبارزه، ویژگی‌های گوناگونی مانند قدرت مدیریت، اطاعت‌پذیری، سخت‌کوشی و سختی‌پذیری، و صبر و استقامت هم تمرین خواهد شد.

منابع

- آریان، حسین، ۱۳۸۶، «توکل از نگاه قرآن و عرفان»، *عرفان*، ش ۱۲.
- اخوت، احمدرضا و کاظم حاجی رجبعلی، ۱۳۹۰، *مبانی و روش‌های جهاد نرم*، قم، کتاب فردا.
- باقری، خسرو و همکاران، ۱۳۸۹، *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو، ۱۳۹۳، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، ج ۱، تهران، مدرسه.
- برزینکا، ولفگانگ، ۱۳۷۱، *نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز*، ترجمه مهرآفاق بایوردی، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد بن محمد، ۱۴۱۰ق، *غرر الحکم و درر الکلم*، قم، دار الکتب الاسلامی.
- جانی‌پور، محمد و محمدرضا ستوده‌نیا، ۱۳۹۲، «جهاد مقوله‌ای فرهنگی - اعتقادی در چارچوب سبک زندگی اسلامی»، *پژوهش‌های میان‌رشته‌ای قرآن کریم*، ش ۱، ص ۹۲-۷۵.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۷۹، *حکمت عبادات*، قم، مرکز نشر اسراء.
- _____، ۱۳۸۶، *تفسیر موضوعی قرآن کریم: صورت و سیرت انسان در قرآن*، قم، مرکز نشر اسراء.
- _____، ۱۳۸۹، *تفسیر موضوعی قرآن کریم: جامعه در قرآن*، قم، مرکز نشر اسراء.
- حائری شیرازی، محی‌الدین، ۱۳۶۳، *تبلیغات در جبهه*، تهران، سپاه پاسداران انقلاب اسلامی.
- حافظ‌نیا، محمدرضا، ۱۳۷۷، *مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی*، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها.
- حر عاملی، محمد بن حسن، ۱۱۰۴ق، *وسائل الشیعه*، قم، مؤسسه آل‌البیت علیه السلام.
- خمینی، روح‌الله، ۱۳۷۸، *تعلیم و تربیت از دیدگاه امام خمینی: اهمیت، جایگاه و عوامل موثر بر تعلیم و تربیت*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۹۰، *ولایت فقیه*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- راغب اصفهانی، حسین‌بن‌محمد، ۱۴۱۲ق، *المفردات فی غریب القرآن*، بیروت، دار الکتب الإسلامیة.
- سروش، عبدالکریم، ۱۳۶۰، *چه کسی می‌تواند مبارزه کند؟*، تهران، پیام آزادی.
- صفایی حائری، علی، ۱۳۸۲، *تقیه*، قم، لیلۃ القدر.
- _____، ۱۳۸۸، *قیام*، قم، لیلۃ القدر.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۳۷۴، *المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- قرائتی، محسن، ۱۳۸۳، *تفسیر نور*، تهران، مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- قرشی، سیدعلی‌اکبر، ۱۳۷۱، *قاموس قرآن*، تهران، دار الکتب الإسلامیة.
- گنابادی، سلطان‌محمد، ۱۳۷۲، *تفسیر بیان السعاده فی المقامات عارفین*، ترجمه محمد رضاخانی و حشمت‌الله ریاضی، تهران، مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۸۷، *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران، صدرا.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۷۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دار الکتب الاسلامیة.

راهنمای اشتراک نشریات تخصصی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

۱. اشتراک به صورت آونمان پذیرفته می‌شود: ۲. در صورت تمایل به اشتراک وجه اشتراک را به حساب ۰۱۰۵۹۷۳۰۰۱۰۰۰ به نام مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی قدس سره واریز و اصل فیش بانکی یا فتوکی آن را به همراه فرم اشتراک و مشخصات کامل خود به نشانی مجله ارسال نمایید: ۳. در صورت تغییر نشانی، اداره نشریات تخصصی را از نشانی جدید خود مطلع نمایید: ۴. کلیه مکاتبات خود را با شماره اشتراک مرقوم فرمایید: ۵. بهای اشتراک خارج از کشور با احتساب هزینه پست سالانه ۲۰ دلار و یا معادل آن می‌باشد: ۶. لطفاً در ذیل نوع نشریه و مبلغ واریزی و نیز مدت اشتراک خود را مشخص فرمایید.
فروشگاه الکترونیک <http://eshop.iki.ac.ir>

ردیف	عنوان نشریه	رتبه	تک‌شماره (ریال)	یک‌ساله (ریال)	از شماره تا شماره
۱.	دوفصل نامه «معرفت اقتصاد اسلامی»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۲.	دوفصل نامه «تاریخ اسلام در آینه پژوهش»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۳.	دوفصل نامه «قرآن شناخت»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۴.	دوفصل نامه «معرفت سیاسی»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۵.	دوفصل نامه «معرفت کلامی»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۶.	فصل نامه «روان‌شناسی و دین»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۱۴۰,۰۰۰	
۷.	فصل نامه «معرفت ادیان»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۱۴۰,۰۰۰	
۸.	فصل نامه «معرفت فرهنگی اجتماعی»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۱۴۰,۰۰۰	
۹.	فصل نامه «معرفت فلسفی»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۱۴۰,۰۰۰	
۱۰.	دوفصل نامه «اسلام و پژوهش‌های تربیتی»	علمی - پژوهشی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۱.	دوفصل نامه «اسلام و پژوهش‌های مدیریتی»	علمی - ترویجی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۲.	دوفصل نامه «معارف عقلی»	علمی - ترویجی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۳.	دوفصل نامه «معرفت اخلاقی»	علمی - ترویجی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۴.	ماهنامه «معرفت»	علمی - ترویجی	۳۵,۰۰۰	۴۲۰,۰۰۰	
۱۵.	دوفصل نامه «عیار پژوهش در علوم انسانی»	علمی - تخصصی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۶.	دوفصل نامه «حکمت عرفانی»	علمی - تخصصی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۷.	دوفصل نامه «معارف منطقی»	علمی - تخصصی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۸.	دوفصل نامه «اندیشه‌های حقوق عمومی»	علمی - تخصصی	۳۵,۰۰۰	۷۰,۰۰۰	
۱۹.	فصل نامه «پویایی در علوم انسانی»	علمی - تخصصی	نشر الکترونیکی در: http://poyeshi.nashriyat.ir		
۲۰.	Semiannual «Horizons of Thought»	علمی - تخصصی	۱۵ دلار	۳۰ دلار	

نام نشریه:

مدت اشتراک:

مبلغ واریزی:

فرم درخواست اشتراک

اینجانمب:	استان:	شهرستان:
خیابان / کوچه / پلاک:	کد پستی:	
صندوق پستی:	تلفن: (ثابت):	(همراه):
متقاضی دریافت مجله / مجلات فوق می‌باشم.		
لطفاً از شماره‌های ذکر شده مجلات به مدت:		
در ضمن فیش بانکی به شماره: مبلغ:		
ریال به پیوست ارسال می‌گردد.		
امضا		

ملخص المقالات

ماهية الإبداع من منظور إسلامي

جواد مداحي / طالب دكتوراه في فرع فلسفة التعليم والتربية الإسلامية بمركز بحوث الحوزة والجامعة

jmaddahi@rihu.ac.ir

محمد داودي / أستاذ مساعد في قسم العلوم التربوية بمركز بحوث الحوزة والجامعة

السيد علي حسيني زاده / أستاذ مساعد في قسم العلوم التربوية بمركز بحوث الحوزة والجامعة

الوصول: ١٢ ذى الحجة ١٤٣٦ - القبول: ١ جمادى الأول ١٤٣٧

الملخص

يعدّ تحليل المفاهيم والمسائل التربوية من أهمّ النشاطات في فرع "فلسفة التعليم والتربية"، كما أنّ "الإبداع" من أكثر المفاهيم المطروحة في هذا الفرع العلمي أهمية. أما الهدف التي جاءت هذه المقالة لتحقيقه، فهو تقديم تحليل لماهية الإبداع من خلال دراسة المصادر الإسلاميّة. وعليه، فإننا اعتمدنا على المنهاج "التحليل المفهومي" لدراسة العناصر الدلالية المرتبطة بمفهوم "الإبداع" في النصوص الإسلاميّة بحسب الشبكة الدلالية للنص وتحليل بنيته أو سياقه. إنّ التعاليم الإسلاميّة تنظر إلى الإبداع في الإنسان، بصفته خليفة الله في أرضه، في ضوء خلقية الخالق سبحانه وتعالى، والإنسان كخليفته تبارك وتعالى يتمتّع بهذه الموهبة والقدرة ويتجسّد فيه اسم "الخالق". وتشير النتائج المتحصّلة من تحليل المفردات المترتبة بالإبداع في النصوص الإسلاميّة إلى أنّ مفهوم "الإبداع" ينحصر ذكره في إطار مفردتي "الخلق"، و"الإبداع"، حيث تدلّ كلتا المفردتين على ظهور شيء جديد وحديث. أما الفرق بينهما فيكمن في سبق "الخلق" بعنصرى المادة والزمان وعدم سبق "الإبداع" بهما. إضافة إلى ذلك، فإنّ الإبداع من وجهة نظر النصوص الإسلاميّة ينشئ شبكة دلالية متداخلة تضامناً مع عناصر كـ"العلم والتجربة"، و"قوة الإدراك والتفكير"، و"دافع توفير الحاجات"، و"الإرادة والاختيار"، و"التركيز والانتباه"، و"المهارات العملية"، و"الافتداء والاحتذاء بالقدوات"، و"العلاقة التسخيرية" ويتمّ تقديم تعريف من "الإبداع" في ضوء هذه الشبكة الدلالية.

كلمات مفتاحية: ماهية الإبداع، نظريات الإبداع، التعليم والتربية المبدعة، خليفة الله، وجهة نظر إسلامية.

معايير تحديد الأهداف في التعليم والتربية مع التركيز على فطرة الإنسان

as.tosi@yahoo.com

كأسد الله الطوسي / أستاذ مساعد في مؤسّسة الإمام الخمينيؑ للتعليم والبحوث

محمد جواد زارعان / أستاذ في جامعة المصطفى العالمية

السيد أحمد رهنمايي / أستاذ في فرع العلوم التربوية - مؤسّسة الإمام الخمينيؑ للتعليم والبحوث

الوصول: ١١ ذى القعدة ١٤٣٦ - القبول: ٧ جمادى الاول ١٤٣٧

الملخص

تهدف المقالة التي بين يدي القارئ الكريم وتعتمد على المنهاج الوصفي والاستنتاجي، إلى الإجابة عن هذا السؤال: ما هي المعايير اللازمة لتحديد الأهداف التربوية في عملية التربية المبتنية على الفطرة؟ إن فطرة الإنسان هي «خلق خاص» تنحصر في الإنسان فحسب وتعدّ بمثابة وجه تمايزه عن سائر الموجودات. والإنسان هو موضوع التربية أودع الله فيه مجموعة من المواهب الفطرية وغير الفطرية، حيث يحرز على أعلا درجات الكمال الممكن من خلال ازدهار المواهب في عملية التربية. والهدف الغائي في التربية التي تركز على الفطرة يتمثل في الحصول على أعلا نقطة للكمال الإنساني أو الوصول إلى المقام المحمود عند الله أو الرضوان الإلهي، ناهيك عن أنّ عملية التربية تضمّ مراحل مختلفة تسعى كلّ مرحلة إلى هدف محدّد، إذ يستلزم تحقيق الهدف الغائي تحقيق الأهداف الكامنة في مراحل عملية التربية. إنّ ترسيم الأهداف في عملية التربية الطويلة يقتضى بعض المعايير والمؤشرات الخاصّة ومن أهمّها: "الاهتمام بغاية خلقة الإنسان وطبيعته"، و"انطباق التربية على أهداف الحياة"، و"أخذ مواهب الإنسان الفطرية والغير فطرية بعين الاعتبار في عملية التربية"، و"العناية بقبالية كشف الأهداف التربوية الفطرية"، و"كون الأهداف الفطرية محرّكة ومثيرة"، و"الملائمة والتناسق بين الأهداف الفطرية وعملية التربية وأولوياتها"، "الاهتمام بالأهداف الفطرية كمعايير في تقييم عملية التربية".

كلمات مفتاحية: الفطرة، الأهداف التربوية، معايير ترسيم الأهداف التربوية.

دراسة ونقد الدلالات التربوية لأنثروبولوجيا بيرتراند راسل بالاعتماد على وجهة نظر العلّامة محمّد تقى الجعفرى

كلى على دهقان زاده بغداد آباد / طالب دكتوراه فى فرع فلسفة التعليم والتربية الإسلامية بجامعة شهيد باهنر فى كرمان
adehghanzadeh51@yahoo.com

حميد رضا علوى / عضو الهيئة العلمية فى جامعة شهيد باهنر بكرمان
مراد يارى دهنوى / عضو الهيئة العلمية فى جامعة شهيد باهنر بكرمان
مسعود أخلاقى / عضو الهيئة العلمية فى جامعة شهيد باهنر بكرمان
الوصول: ١٢ ذى الحجة ١٤٣٦ - القبول: ٢٦ ربيع الثانى ١٤٣٧

الملخص

تبدو من الضرورى إعادة القراءة فى آراء بعض أصحاب الرأى والعلماء الذين خاضوا فى دراسات عميقة فى مختلف مجالات العلوم وفيها علم معرفة الإنسان، إضافة إلى أنهم أبدوا آراء فى مجال التعليم والتربية يمكن التوقّف فيها. ونقوم فى هذه الدراسة النوعية التى تعتمد على المنهاج الوصفى-التحليلى بذكر بعض الملاحظات القيّمة والنقاط المهمة فى مجال أنثروبولوجيا بيرتراند راسل ومن ثمّ نتناول دلالاته التربوية الأنثروبولوجية بالدراسة والنقد فى ضوء آراء محمّد تقى الجعفرى. يرى العلّامة الجعفرى أنّ حياة الإنسان لا تنحصر فى المجالين الفردى (اللذة والألم الشخصيان) والجماعى فحسب؛ بل تتجاوز إلى مجال ثالث يُدعى "الكمال والتعالى"، وعلى الرغم من أهميته، فإنّ راسل لا يعطيه مكانة بارزة فى آرائه. وتشير نتائج الدراسة إلى حقيقة وهى: لمّا كانت بعض الأهداف الوسيطة لراسل ومبادئه ومناهجه التربوية كمبدأ "ضرورة التربية"، و"مطابقة التربية للغرائز" و"كون التربية مفيدة" تهدف إلى السعادة الفردية والاجتماعية للإنسان فى الحياة المادية، فيمكن الإقرار بها على أساس آراء العلّامة الجعفرى الذى يعتقد أنّ الحياة الطيبة الطبيعية فى هذا العالم مقدّمة للحياة المعقولة؛ ولكن مبادئ راسل ومناهجه ليست كافية لتحقيق السعادة. وهناك نقاط لا يمكن الاعتراف بها فى آراء راسل التربوية كدور الفنّ فى التربية، ومبدأ "التشكيكية المحضّة"، ومبدأ "تفوق المشاركة على المنافسة". وكذلك تسفر النتائج عن أنّ الكثير من الانتقادات الموجّهة إلى وجهات نظر راسل تتمحور حول آرائه التى تتعلّق ببعدها حياة الإنسان وتربيته، حيث أغفل هذه الفترة فى آرائه التربوية بسبب إنكاره الله سبحانه وتعالى والمعنوية أو التشكيك فيهما.

كلمات مفتاحية: الأنثروبولوجيا، المبادئ، المناهج، الأهداف، الدلالات التربوية، بيرتراند راسل، محمّد تقى الجعفرى.

تقييم المحتوى الدرسي لبرنامج "الأخلاق الإسلامية" في الجامعات من منظار مدرسي المعارف الإسلامية

سيف الله فضل الله القمسي / قسم العلوم التربوية (التخطيط الدرسي)، جامعة آزاد الإسلامية، فرع أراك، إيران

فائزة ناطقي / قسم العلوم التربوية (التخطيط الدرسي)، جامعة آزاد الإسلامية، فرع أراك، إيران fn1345@gmail.com

محمد سبقي / قسم العلوم التربوية (التخطيط الدرسي)، جامعة آزاد الإسلامية، فرع أراك، إيران

الوصول: ٢ رمضان ١٤٣٦ - القبول: ٣ صفر ١٤٣٧

الملخص

جاءت المقالة التي بين يدي القارئ الكريم لهدف تقييم المحتوى الدرسي لبرنامج "الأخلاق الإسلامية" في الجامعات من منظار مدرسي المعارف الإسلامية بجامعة آزاد الإسلامية في فرع قم المقدسة. وأما عن المنهاج الذي اعتمده في هذه الدراسة نقول والحق أننا اعتمدنا على أكثر من منهاج، فإن منهاجنا من حيث الأهداف تطبيقي، إضافة إلى أننا اعتمدنا على المنهاج الوصفي من نوع الدراسات الاستقصائية. ويتمثل المجتمع الإحصائي للدراسة في ٤٠ أستاذاً جامعياً حيث اخترناهم كافة كعينات للدراسة. واستخدمنا استبياناً مصمماً من قبل الباحثين يضم ٢٥ سؤالاً مغلقاً بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي الدرجات حيث يحظى الاستبيان بثبات يعادل ٠.٨٩ على أساس اختبار ألفا كرونباخ. كما اعتمدنا على بعض المناهج الإحصائية كالمنهاج "الوصفي المتوسط"، و"الانحراف المعياري"، و"اختبار التباين"، و"معامل الاختلاف"، و"اختبار Z الاستنباطي الأحادي" في تحليل المعلومات. وتدل نتائج الدراسة التي تم تأييدها بثبات يعادل ٠.٩٩ وخطأ يعادل ٠.٠١ على أن المحتوى الدرسي لبرنامج "الأخلاق الإسلامية" ينسجم تماماً مع حاجات الطلاب، وأهدافهم، وثقافتهم، ومثلهم العليا، وأمالهم الاجتماعية، ومواهبهم ورغباتهم وميولهم، كما يتلائم مع مبادئ التخطيط الدرسي وقواعده. وفي نظرة مقارنة يمكن القول أن مدى ملائمة المحتوى الدرسي لبرنامج الأخلاق الإسلامية مع مبادئ التخطيط الدرسي وقواعده أكثر من ملائمته مع المعايير المرتبطة بالتقييم الاجتماعية وخصائص الطلاب وحاجاتهم.

كلمات مفتاحية: التقييم، المحتوى، الخطة الدراسية، الأخلاق الإسلامية.

دراسة مفهوم المعنوية من وجهة نظر المفكرين التربويين الغربيين والمسلمين

kianymasumeh@yahoo.com

معصومه كياني / طالبة دكتوراه في فرع فلسفة التربية بجامعة تربيت مدرّس

محمود مهرمحمّدى / أستاذ التخطيط الدراسى وعضو الهيئة العلميّة فى جامعة تربيت مدرّس

عليرضا صادق زاده القمصرى / أستاذ مساعد فى فرع فلسفة التربية وعضو الهيئة العلميّة فى جامعة تربيت مدرّس

محمود نودرى / أستاذ مساعد فى فرع العلوم التربوية وعضو الهيئة العلمية فى مركز أبحاث الحوزة والجامعة

خسرو قبادى / أستاذ فلسفة التربية وعضو الهيئة العلمية فى جامعة طهران

الوصول: ٧ ذى الحجة ١٤٣٦ - القبول: ٥ ربيع الاول ١٤٣٧

الملخص

جاءت الدراسة التى بين يدي القارئ الكريم لهدف رئيس وهو بيان مفهوم "المعنوية" فى الغرب بالاعتماد على آراء أندرو رايت، وباركر جى بالمير، وجين إيريكير، واران بست، وغراهام راستر ومقارنة مفهومها مع مفهوم المعنوية فى الإسلام اعتماداً على المنهج "التحليل النوعى للمحتوى". وتدلّ أدبيات البحث على عدم وجود تعريف موحد عن مفهوم المعنوية، كما أنّ العامل الأساسى فى تغيير هذه الرؤى وتوّعها هو شكل العلاقة بين مفهوم "المعنوية" وبين "الدين". ويقوم الباحثون فى هذه المقالة بتحليل رؤى المفكرين المذكورين آنفاً على أساس شكل علاقة المعنوية بالدين، كما يسلطون الضوء على هذه الرؤى فى رحاب ثلاث أيديولوجيات وفيها أيديولوجية الدينيّة، والأيديولوجية التى تغض النظر عن الدين، والأيديولوجية الغير دينيّة، ومن ثمّ يدرسون المبادئ الفلسفية لرؤى هؤلاء المفكرين لتقديم بيان أدقّ لمفهوم "المعنوية" ويبادرون بمقارنة مفهومها فى الإسلام وفى الغرب. وتشير بعض نتائج الدراسة إلى أنّ مفهوم المعنوية فى الإسلام له ما يازاء خارجى يمكن معرفته، وعليه، فإنّ المعنى ليس أمراً وضعياً فحسب، وإنّما يمكن العثور عليها، فى حين أنّ المفكرين الغربيين يعتقدون أنّ الإنسان هو المصدر للأمور المعنوية وبالتالي، فإنّ المعنى لا يكون إلّا موضوعاً. يرى المفكروّن الغربيون بوجود الكثرة فى مصدر الأمور المعنوية، ولكن الرؤية الإسلامية تعتقد بوجود الوحدة. إنّ المعنوية من منظور إسلامى هى مفهوم شمولى تسرى فى جميع جوانب حياة الطفل وينضمّ على أربعة جوانب هى: علاقة الفرد بنفسه، وبالناس، وبالبيئة المحيطة به، وبالخالق سبحانه وتعالى، فى حين أنّ بعض الغربيين تنحصر رؤيتهم بعلاقة الفرد بنفسه، وبالآخرين، وبيئته فحسب.

كلمات مفتاحية: المعنوية، العلاقة بين الدين والمعنوية، المفكروّن التربويّون، الغرب، الإسلام

وقفه فى الجهاد ومواقفه (فرصه) التربويّة من منظار القرآن الكريم

t.rajabi12@yahoo.com

كـ طاهرة رجبى / ماجستير فلسفة التعليم والتربية فى جامعة إصفهان
رضا على نوروزى / أستاذ مساعد فى قسم العلوم التربويّة بجامعة إصفهان
الوصول: ١٠ شوال ١٤٣٦ - القبول: ٢ ربيع الثاني ١٤٣٧

الملخص

إنّ حضور الإنسان فى المواقف المختلفة والفرص التى تسنح له فى حياته يجعله فى موضع التعلّم فعلاً، وتعتبر هذه الظروف من مبادئ تربية الإنسان. وتهدف هذه المقالة التى تدرج فى إطار الأبحاث النوعيّة وتعتمد على المنهج التحليلى-الاستنباطى إلى بيان المواقف التربوية الكامنة فى الجهاد وكيفية انتهازها. وثمة أربعة مواقف فى الجهاد فى ضوء إستراتيجية القتال التى تتبّعها وهى: "الهجوم، والدفاع، والتراجع والتقيّة". وأمّا فى موقف "الدفاع"، فإنّ الإنسان يرى نفسه فى ظروف محدّدة مسبقاً، وفى "الهجوم" تُصنع المواقف، وفى موضع "التراجع" يجب على الإنسان أن يترك ساحة القتال، كما للإنسان أن لا يتخلّى عن الساحة فى موضع "التقيّة" وأن يلوذ بالصمت وبالهدنة الواعية. وبالطبع، فإنّ كلّ من هذه المواقف يمهد الأرضية لإحياء مختلف الشرائك والشيم وترسيخها فى وجود الإنسان، وبالتّيجة، يتمخض عن اتّخاذ هذه الاستراتيجية تربية إنسان جهادىّ ومقاتل يكتسب بعض المؤشرات الأخلاقية والاجتماعية بما تناسب الجوانب الفردية والجماعية للجهاد كالتوحيد، والتوكّل، وتحمل المشاقّ، والصبر والاستقامة، والرحمة والشدة، والانصياع، ومكافحة الظلم، والشعور بالمسؤولية وعدم الاستهتار بها.

كلمات مفتاحية: الجهاد، العلامات البارزة للإنسان الجهادى، صنع المواقف فى الجهاد، التدريب التربوى.

The Qur'anic Perspective on Jihad and Its Educational Opportunities from

✉ **Tahereh Rajabi** / MA in philosophy of education, University of Isfahan

t.rajabi12@yahoo.com

Reza Ali Norouzi / assistant professor of education department/ University of Isfahan

Received: 2015/07/28 - **Accepted:** 2016/01/13

Abstract

The various situations which man faces throughout life provide him with potential educational opportunities. Among the foundations of man education is his being influenced by these opportunities. This paper aims to explain the educational opportunities in jihad and show how these opportunities can be used. This research is qualitative study in which an "analytical - inferential" method is used. According to the method of combat, there are four conditions: "attack, defense, emigration and religious dissimulation". In "defense", man is placed in a predetermined situation; in "attack" the decision is taken by man himself. In emigration", man should leave the battle field, and in "religious dissimulation" he should resist and remain consciously silent. Each one of these conditions prepares the ground for strengthening various characteristics in man and contributes to bringing up a combatant who enjoys many moral and social characteristics consistent with the individual and collective dimensions of jihad, such as monotheism,, trust in God, tolerance, patience and resistance, love and anger, obedience, fighting against cruelty and conscientiousness.

Key words: combat, combatant's characteristics, preparing the ground for Jihad, educational training.

A Study of the Concept of Spirituality in the View of Western and Muslim Educationists

✉ **Masumeh Kiany** / PhD student of education philosophy, Tarbiat Modares University

kianymasumeh@yahoo.com

Mahmod Mehrmohammadi / professor of Curriculum and faculty member of Tarbiat Modares University

Ali Reza Sadeqzadeh Ghamsari / Assistant professor of philosophy of education and faculty member of Tarbiat Modares University

Mahmod Nowzari / Assistant professor of education and faculty member of Hawzah and University Research Center

Khosro Bagheri / professor of philosophy of education and faculty member of Tehran University

Received: 2015/09/22 - **Accepted:** 2015/12/17

Abstract

The main aim of this paper is to expound the concept of “spirituality” and compares the Western view(with emphasis on the views of Andrew Wright, Parker J Palmer, Jane Erricker, Ron Best, Graham Raster) with that of Islam. The literature of the research shows that there is not only one definition of spirituality. The most important factor behind the variation in these views is that there is a kind of the relationship between the concept of “spirituality” and “religion”. The present research expounds the views of the mentioned thinkers on the basis of the relationship of spirituality with religion. These views come under three headings: religious worldview, apart from religion and not religious. Then, in order to offer a more accurate explanation of the concept of “spirituality”, the philosophical fundamentals of the mentioned thinkers’ views are investigated. Then, the concept of “spirituality” in Islam is compared with that of the West. Among the findings of this paper is that the concept of spirituality in Islam has a recognizable external Equivalent. Therefore, the concept is merely not an inventible it is detectable. According to some Western views, the reference of spiritual affair is man-made and therefore the meaning is simply makeable. Some Western views believe in the existence of plurality in the reference of the spiritual affair. However the Islamic view believes in unity. From the viewpoint of Islam, spirituality is a holistic concept which includes all the aspects of child’s life and it has four kinds of one’s relationship: with one’s self, with people, with the environment, with the creation, and with God, but in some Western views this relationship is limited to one’s relationship with one’s self others (people) and environment. The method of this research is the quantitative content analysis.

Key words: spirituality, the relationship between religion and spirituality, educationists, West, Islam.

Evaluating University Syllabus Content of “Islamic Morality” in the View of the Teachers of Islamic Knowledge

Seyfollah Fazlollahi Ghomshi / education department (curriculum), Islamic Azad University, Arak, Iran

✉ **Fae'zeh Nateghi** / education department , (curriculum); Islamic Azad University, Arak, Iran

fn1345@gmail.com

Mohammad Seifi / education department (curriculum); Islamic Azad University, Arak, Iran

Received: 2015/06/20 - **Accepted:** 2015/11/16

Abstract

The aim of this research is to evaluate the University syllabus content of the subject Islamic morality in the view of the teachers of Islamic knowledge in Islamic Azad University in Qom. The research uses an “applied” method in terms of objective and a “descriptive” method in terms of data collection having the form of a “survey”. The population sample comprises 40 teachers. For collecting the data, the survey used a researcher-designed questionnaire consistent with Cranach’s Alpha and consisting of 25 closed-end questions of in the range of five point Likert scale with a reliability of 0.89. Statistical methods of descriptive average, standard deviation, variance, dispersion coefficient and a Z single-group inferential test were used for analyzing the data. The findings show that university syllabus content of the subject of Islamic morality fully conforms with the needs, ambitious aims, culture, ideals, social aspirations, students’ capacity and their needs and interests, principles and law fullness of lesson planning the findings are confirmed by a 0.99 confidence and a 0.01 error. The relative condition of the degree of congruence of the syllabus content of “Islamic morality” with the principles and law fullness of lesson planning is higher than the criteria of the congruence of content with social values, characteristics and learners’ needs.

Key words: evaluation, content, syllabus, Islamic morality.

A Critique of Bertrand Russell's Anthropological Educational Arguments in the Light of Allamah Mohammad Taqi Ja'fari's View

✉ **Ali Deghanzadeh Baghdad Abad** / PhD student of Islamic education philosophy, University of Shahid Bahonar, Kerman
adehghanzadeh51@yahoo.com

Hamid Reza Alavi / Faculty member of Shahid Bahonar University, Kerman

Morad Yari Dehnavi / Faculty member of Shahid Bahonar University, Kerman

Masoud Akhlaghy / Faculty member of Shahid Bahonar University, Kerman

Received: 2015/09/27 - **Accepted:** 2016/02/06

Abstract

It is, perhaps, necessary to consider the views of the thinkers and scientists who have conducted in-depth research works in different fields including anthropology and offered remarkable views about education. In this qualitative research in which a "descriptive-analytical" method, some important notes of Bertrand Russell's anthropology are expounded and then his anthropological and educational arguments are discussed and criticized in the light of the view of Allamah Mohammad Taqi Ja'fari. According to Allamah Mohammad Taqi Ja'fari's views, human life is not limited to two domains: individual ("pleasure and pain) and trans-individual, rather it has third domains, that is, "perfection and sublimity", which is an important domain that has no place in Russell's theory. The results of research show that, despite this difference and other basic differences between these two philosophers about the general anthropological orientations, Allamah Mohammad Taqi Ja'fari, who considers the natural agreeable life and material life as an introduction to a healthy life, holds that some of the intermediate targets and principles and methods of put forward by Russell education are verified but they are not sufficient because they consider personal and social welfare a man's aim in this world. Among these principles are the principle of "necessity of education", the principle of "conformity of education with instincts" and the principle of "profitability of education". Also, controversial points are found in Russell's educational views, such as the role of art in education, the principle of "absolute's skepticism" and the principle of "the precedence of participation over competition". It is also clear that most of the criticisms are directed to Russell's view about man's afterlife and man's education, to which he takes no notice, because of his unbelief in and doubts about God and spirituality.

Key words: anthropology, principles, methods, aims, educational arguments, Bertrand Russell, Allamah Mohammad Taqi Ja'fari.

The Criteria for Setting Goals in Field of Education with Special Focus on Man's Nature

✉ **Asad Allah Tusi** / Assistant professor IKI

as.tosi@yahoo.com

Mohammad Javad Zarean / Associate professor, Al-Mustafa International University

Sayyed Ahmad Rahnamaee / Associate Professor of education department, IKI

Received: 2015/08/27 - **Accepted:** 2016/02/16

Abstract

This paper seeks to answer the question as to what of the criteria should be used for setting the educational objectives in the process of nature-based education. A "descriptive" and "inferential" method is used in this research. Man's nature is a "special kind of creation" that belongs only to him and that distinguishes him from other creatures. Man along with the set of innate and acquired talents constitutes the subject matter of education and developing these talents prepares the ground for achieving the highest possible perfection in the educational process. The ultimate goal of nature-based education is achieving the highest degree of perfection or the "station of being with God" or "good pleasure of God". In addition, the process of education includes some stages and specific goals, the achievement of which is necessary for the achievement of the ultimate goal. Setting goals in the long process of education is not accessible without having some criteria and indicators, the most important of which are "considering the manner and purpose of the creation of man", "compliance with the goals of life, "considering the man's innate and non-innate talents", "considering the possibilities of exploring educational innate goals", "regarding innate objectives as motivators", "congruence between the innate objectives and process of education and priorities", "considering innate objectives as the criterion of evaluating the process of education. "

Key words: nature, education, educational objective, the criterion of determining the educational aim.

Abstracts

Creativity from the Perspective of Islam

✉ **Javad Maddahi** / PhD student of philosophy of Islamic education, Hawzah and Daneshgah research center
jmaddahi@rihu.ac.ir

Mohammad Davudi / assistant professor of educational sciences, Hawzah and Daneshgah research center

Sayyed Ali Hossein Zadeh / assistant professor of educational sciences, Hawzah and Daneshgah research center

Received: 2015/09/27 - **Accepted:** 2016/02/10

Abstract

One of the most important activities in "philosophy of education" is analyzing educational concepts and issues. "Creativity" is considered one of the most important concepts in this field. This paper aims at presenting an analysis of the nature of creativity by referring to Islamic sources. "A conceptual analysis" method is used in this research in which the semantic elements related to the concept of "creativity" in Islamic texts are investigated according to the semantic network and text analysis. According to Islam, the creativity of man who is considered as the caliph of God, is shaded by God's creativity. As the caliph of God, man who has the potentiality which enables him to perform his duties is regarded as the epitome of "creativity". Analyzing the terms governing creativity which come in Islamic texts, this research shows that the concept of "creativity" is framed in two words; namely "creation" and "innovation" both of which refer to the emergence of something new. "Creation", however, is preceded by matter and time while "innovation" is not. In addition, an inquiry into Islamic texts shows that creativity along with such elements like "knowledge and experience", "power of perception and thought", "incentive of satisfaction of needs", "volition and free will", "mental concentration", "practical skills", "modeling" and "court-appointed relationship" constitutes a semantic network, which forms the basis for defining "creativity".

Key words: nature of creativity, creativity theories, education, creative education, God's caliph, Islamic point of view

Table of Contents

Creativity from the Perspective of Islam / Javad Maddahi / Mohammad Davudi / Sayyed Ali Hossein Zadeh	5
The Criteria for Setting Goals in Field of Education with Special Focus on Man's Nature / Asad Allah Tusi / Mohammad Javad Zarean / Sayyed Ahmad Rahnamaee	29
A Critique of Bertrand Russell’s Anthropological Educational Arguments in the Light of Allamah Mohammad Taqi Ja’fari’s View / Ali Deghanzadeh Baghdad Abad / Hamid Reza Alavi / Morad Yari Dehnavi / Masoud Akhlaghy	49
Evaluating University Syllabus Content of “Islamic Morality” in the View of the Teachers of Islamic Knowledge / Seyfollah Fazlollahi Ghomshi / Fae’zeh Nateghi / Mohammad Seifi	69
A Study of the Concept of Spirituality in the View of Western and Muslim Educationists / Masumeh Kiany / Mahmood Mehrmohammadi / Ali Reza Sadeqzadeh Ghamsari / Mahmood Nowzari / Khosro Bagheri	97
The Qur’anic Perspective on Jihad and Its Educational Opportunities from / Tahereh Rajabi / Reza Ali Norouzi	119

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbīyatī

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol.7, No.2

Fall & Winter 2015-16

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

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

Editor: *Mohammad Javad Zarean*

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

Translation of Abstracts: *Language Department of IKI.*

Editorial Board:

AliReza Arafi: (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.

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

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

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

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

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

Address:

IKI

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

Tel: +982532113477

Fax: +982532934483

Box: 37185-186

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

<http://nashriyat.ir/SendArticle>
