

دوفصلنامه

«نامه علوم انسانی»

صاحب امتیاز: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

مدیر مسئول: دکتر مهدی گلشنی

سر دبیر: دکتر سید فضل الله موسوی

شماره استاندارد بین المللی نشریه: ۹۲۱۲ - ۱۶۰۵

اعضای هیأت تحریریه:

اسکندری، محمدحسین (علوم سیاسی)	عضو پژوهشکده حوزه و دانشگاه
دکتر افخمی، علی (زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی)	استاد دانشگاه تهران
دکتر افروز، غلامعلی (روان‌شناسی)	استاد دانشگاه تهران
دکتر الویری (خندان)، محسن (تاریخ)	استادیار دانشگاه امام صادق (ع)
دکتر پناهی، محمدحسین (علوم اجتماعی)	دانشیار دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر حسینی، سید علی اکبر (علوم تربیتی)	استاد دانشگاه شیراز
دکتر درّی نو کورانی، بهروز (مدیریت)	دانشیار دانشگاه شهید بهشتی
دکتر صدقی، حامد (ادبیات عربی)	دانشیار دانشگاه تربیت معلم
دکتر قمی، هایده (فرهنگ و تمدن)	استاد یار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
دکتر کلباسی، حسین (فلسفه و کلام)	استادیار دانشگاه علامه طباطبایی
دکتر موسوی، سید فضل الله (حقوق)	دانشیار دانشگاه تهران
دکتر میر جلیلی، سیدحسین (اقتصاد)	دانشیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
دکتر نیکوبخت، ناصر (ادبیات فارسی)	دانشیار دانشگاه تربیت مدرس تهران

مدیر نشر:

رحمت الله رحمت پور

ویراستار:

سید جلیل شاهی لنگرودی

چکیده‌ها به زبان انگلیسی:

دکتر هایده قمی

نمونه خوان و نسخه پرداز:

سولماز نوری

امور اجرایی:

امیر اعتمادی بزرگ

حروف تکرار و صفحه آرا:

فاطمه صغری خوش چهره

طرح جلد:

عطاء الله کاویانی

ناظر چاپ:

سید ابراهیم سیدعلی

لیتوگرافی:

شرکت چاپ فرشیوه

ناشر:

انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تیراژ:

۱۰۰۰ نسخه

۱۰۰۰ تومان

بها:

تهران، بزرگراه کردستان، خیابان ۶۴، کد پستی ۱۴۳۷۴، صندوق پستی ۶۴۱۹ -
۱۴۱۵۵، دو فصلنامه نامه علوم انسانی، تلفن ۳ - ۸۸۰۴۶۸۹۱، ۸۸۰۳۶۳۲۰ (۰۲۱)
E-mail: Ensani@ihcs.ac.ir فاکس ۸۸۰۳۶۳۱۷ (۰۲۱)
www.ihcs.ac.ir نشانی بخش انگلیسی فصلنامه در اینترنت:

نشانی:

محور مقالات:

- بررسی و تحلیل مبانی علوم انسانی*
 - بررسی و نقد منابع رشته‌های علوم انسانی
 - بررسی و نقد برنامه‌های آموزشی و پژوهشی علوم انسانی
 - بررسی و نقد شیوه‌های اجرایی و عملکرد برنامه‌های آموزشی و پژوهشی علوم انسانی
- *. یادآوری می‌شود رشته‌های علوم انسانی در این فصلنامه عبارت‌اند از: ادبیات فارسی، ادبیات عربی، اقتصاد، تاریخ، حقوق، روان‌شناسی، زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی، علوم سیاسی، فلسفه و کلام، قرآن و حدیث، و مدیریت.

تذکر:

- مسئولیت مطالب مندرج در هر مقاله برعهده نویسنده است.
- مقالات ترجمه‌شده به‌همراه متن اصلی ارسال شود.
- مقاله ارسالی قبلاً در جایی چاپ نشده باشد.
- چکیده مقاله به‌زبان فارسی در حدود ۷۰-۱۰۰ کلمه همراه با مقاله ارسال شود.
- نشانی دقیق نویسنده و شماره تلفن، همراه با مشخصات کامل در پایان هر مقاله قید شود.
- مقالات دریافتی بازگردانده نمی‌شود.
- فصلنامه در ویرایش ادبی مطالب آزاد است.
- مقالات دریافتی پس از بررسی و تأیید داوران و هیئت تحریریه در نوبت چاپ قرار می‌گیرد.
- کلیه حقوق برای «نامه علوم انسانی» محفوظ و چاپ و انتشار آن بدون کسب اجازه ممنوع است ولی استناد به مطالب آن با ذکر مأخذ بلامانع است.
- از هر گونه اظهارنظر محققان ارجمند استقبال می‌شود.

مشاوران علمی این شماره:

دکتر محسن ایمانی	دکتر سید کاظم اکرمی	دکتر احمد آقازاده
دکتر جعفر جهانی	دکتر بهرام جوکار	دکتر سعید بهشتی
دکتر مرتضی خسرونژاد	دکتر سیدعلی اکبر حسینی	دکتر عبدالرحیم جواهر فروش زاده
دکتر حمیدرضا علوی	دکتر محمد صائبی	دکتر عباسعلی رستمی نسب
فریده یوسفی	دکتر محمد مزیدی	دکتر اقبال قاسمی پویا

فهرست

سخن سردبیر ... ۱

مقاله‌ها

- پژوهش کیفی: ریشه‌ها و مبانی نظری (دکتر جعفر پاک‌سرشت) ... ۹
- مبانی تاریخی خصوصی سازی مدارس و مراکز آموزش عالی در ایران قبل و بعد از اسلام (دکتر عباسعلی رستمی نسب) ... ۴۱
- مشکلات جوانان و نوجوانان و تأثیر رفتار والدین در تربیت آنها (دکتر علی وفادار) ... ۸۳

نقد و بررسی

- مقاله «نظام تعلیم و تربیت» (دکتر سید حسین حسینی) ... ۱۰۳
- کتاب تعلیم و تربیت اسلامی: منابع، مبانی و اصول (دکتر عباسعلی رستمی نسب) ... ۱۳۵
- کتاب اهداف تربیت از دیدگاه اسلام (دکتر محمود سعیدی رضوانی و دکتر ابوالفضل غفاری) ... ۱۴۵
- کتاب سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع): تربیت فرزند (محمد داودی) ... ۱۶۱
- محتوای بعضی از کتاب‌های درسی روش‌ها و فنون تدریس (نعمت‌الله موسی پور) ... ۱۷۵

نقد بر نقد

- نقدها را بود آیا که عیاری گیرند (دکتر محمد جواد شریعت) ... ۱۹۷

معرفی کتاب‌های

- علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن (دکتر سید کاظم اکرمی) ... ۲۰۷
- نگاهی دوباره به تربیت اسلامی / (جلد دوم) (دکتر محسن ایمانی) ... ۲۰۹

معرفی مراکز پژوهشی

مؤسسه تحقیقاتی تربیتی دانشگاه تربیت معلم ... ۲۱۵

گزارش علمی

اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی در مشهد ... ۲۲۳

فراخوان مقاله نقد

چکیده‌ها به زبان انگلیسی ... 6 - 1

سخن سردبیر^۱

آزادی و آگاهی، دو عنصر بنیادی در تربیت اسلامی

لَا إِكْرَاهَ فِي الدِّينِ قَدْ تَبَيَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَيِّ... (بقره / ۲۵۶)

در کار دین اکراه روا نیست؛ چرا که راه از بیراهه به روشنی آشکار شده است...

برای تعریف آزادی در یک نوشته کوتاه، لزومی به نقل آرای اندیشمندان نیست؛ بنابراین، به اجمال می‌توان گفت آزادی یعنی نبودن موانع بیرونی و درونی برای اندیشیدن و بیان اندیشه و نظر سنجیده و منطقی و بررسی شده. در بعضی کتاب‌ها، بحث آزادی اغلب به دنبال مطالب مربوط به دموکراسی و تعلیم و تربیت مطرح شده است. مثلاً جرج نلر در کتاب *مبانی تربیتی خود می‌گوید*: «دموکراسی، آزادی فردی را حفظ می‌کند و رشد می‌دهد...» (نلر، ۱۹۷۱: ۴۵)؛ پروباخر در کتاب *فلسفه‌های نو در تعلیم و تربیت*، از دموکراسی به عنوان آزادی یاد می‌کند و آزادی معلمان را یادآور می‌شود:

معلمان باید از تأثیر عواملی که مانع بیان حقایق آن‌طور که می‌بینند می‌شود، آزاد باشند. البته باید در رشته خود کاملاً ماهر و باصلاحیت باشند که بتوانند حقیقت را بررسی نمایند. (پروباخر، ۱۹۶۹: ۶۰)

اما آزادی در تربیت، ریشه ژرف و گسترده همه آزادی‌های اجتماعی و سیاسی

^۱ * نظر به اینکه این شماره به گروه علوم تربیتی اختصاص دارد، سخن سردبیر را جناب آقای دکتر سیدکاظم اکرمی - رئیس گروه علوم تربیتی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی - نوشته‌اند.

است. کسی که تربیتی آزادانه نداشته، بینش و نگرشی مستدل و عقلانی نیافته، از خودخواهی و هواهای نفسانی نرسیده و آزادگی را درک نکرده است، چگونه می‌تواند در ایجاد جامعه‌ای آزاد و آگاه و قانون‌گرا و خالی از تعصب‌های نابخردانه گوناگون شرکت داشته باشد؟

افراد باید بتوانند با آزادی و آگاهی، هدف‌های زندگی، هدف‌های میانی و رفتارهای قابل مشاهده را از راه خردورزی برگزینند. در نظام تربیتی اسلام، عقل و بلوغ شرط تکلیف هستند و این عقل و بلوغ در پایان دوره کودکی و بیداری گرایش‌های دینی، با پرسش‌های اساسی و وجودی مانند «من کیستم؟»، «از کجا آمده‌ام؟»، «به کجا می‌روم؟»، به توانایی شناخت و درک و فهم رمز و راز هستی، پیچیدگی موجودات، علم و نظم به کار رفته در خلقت آنها و بالأخره آفریدگار می‌رسد. تربیت اسلامی با بیان رشد و غی، آزادانه و بدون اکراه، آدمی را به بینش و منش شایسته‌ای توجّه می‌دهد که حیات طیبه او را در دنیا و آخرت تضمین می‌کند.

علامه طباطبایی می‌نویسد:

رشد یعنی یافتن راه کار و جاده مستقیم؛ و غی، مقابل آن است. بنابراین، رشد و غی اعم از هدی و ضلال است، زیرا هدی — چنان که گفته‌اند — عبارت است از یافتن راهی که به منزل می‌رسد و ضلال عبارت است از نیافتن آن؛ و ظاهراً یافتن جاده مستقیم، از مصادیق همان مبنای اول یعنی یافتن راه کار است، زیرا یافتن راه کار نسبت به راه پیمای این است که جاده مستقیم را پیش گیرد و از آن دور شود. (طباطبایی، ۱۳۶۴: ج ۲، ص ۴۸۲)

چرا تربیت دینی اجباربردار نیست؟

وَقَالَتِ الْاَعْرَابُ اٰمَنَّا قُلْ لَمْ تُؤْمِنُوْا وَلٰكِنْ قُوْلُوْا اَسْلَمْنَا وَكَمَا يَدْخُلُ الْاِيْمَانُ فِيْ قُلُوْبِكُمْ... (حجرات / ۱۴)

اعراب گفتند: ایمان آورده‌ایم. بگو: هنوز ایمان (حقیقی) نیاورده‌اید؛ ولی بگوئید اسلام آورده‌ایم، چرا که هنوز ایمان به دل‌هایتان راه نیافته است...

یعنی ایمان امری قلبی است؛ و چون امری قلبی است، اکراه و اجبار در آن راه

ندارد.

در روان‌شناسی اجتماعی، در مورد سه اصطلاح پژوهش شده است: ۱. متابعت، ۲. همانندسازی، ۳. درونی‌کردن. گفته‌اند متابعت به منظور کسب پاداش یا اجتناب از تنبیه است؛ همانندسازی مبتنی بر آرزوی شخصی برای همانندشدن با شخصیتی صاحب نفوذ است؛ و درونی‌کردن، ناشی از اعتقاد خاصی مبتنی بر این تمایل است که می‌خواهیم رفتار و افکارمان درست و صحیح باشد (ارونسون، ۱۳۶۷: ۲۴ - ۲۳). ایمان، درونی‌سازی نظام تربیتی الهی است؛ نظامی که دو رکن اساسی دارد: ایمان به خدا و عمل صالح. و این ایمان جز با آزادی در انتخاب حاصل نمی‌شود. شاید علت ایمان و عمل درست و نیکوی عده‌ای از مردان و زنانی که پس از شهریور بیست، به‌ویژه بعد از کودتای امریکایی ضدملی وارد دانشگاه‌ها شدند، این باشد که علی‌رغم جو مارکسیسم‌زده دانشگاه‌ها، با مطالعه آثار بزرگان آن روزگار و دیدن اعمال صادقانه آنها دست به انتخاب زدند و با اندیشه و تفکر و آزادی، اسلام را برگزیدند و آن را درونی کردند.

اما آگاهی چیست؟

قرآن به پیامبر (ص) می‌فرماید:

قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُوا إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي... (یوسف / ۱۰۸)

بگو این راه و رسم من است که من و هر کسی را که پیرو من باشد، با آگاهی به سوی خدا می‌خوانم.

بصیرت را بینایی دل، معرفت و درک، و حجت و دلیل معنی کرده‌اند (قرشی، ۱۳۵۲: ج ۱، ص ۱۹۵). پس راهی که پیامبر (ص) و ائمه (ع) و پیروان راستین آنان، بر آن، مردم را به خدا دعوت می‌کنند، راه آگاهی و تعقل و تفکر و دلیل است. قرآن‌شناس بزرگ قرن پانزدهم هجری علامه طباطبایی می‌نویسد:

شما اگر کتاب الهی را تفحص کامل نموده و در آیاتش دقت فرمایید، خواهید دید شاید بیش از سیصد آیه هست که مردم را به تفکر و تذکر و تعقل دعوت نموده و یا به پیامبر — صلی‌الله علیه و آله — استدلالی را برای اثبات حقی و

یا از بین بردن باطلی می آموزد... خداوند در قرآن خود و حتی در یک آیه نیز بندگان خود را امر نفرموده که نفهمیده به قرآن و یا به هر چیزی که از جانب او است، ایمان آورند و یا راهی را کورکورانه بپیمایند، حتی قوانین و احکامی که برای بندگان خود وضع کرده و عقل بشری به تفصیل ملاک‌های آنها را درک نمی‌کند به خبرهایی که در مجرای احتیاجات قرار دارد، علت آورده (المیزان، ج ۵، ص ۳۹۴) از جمله آیاتی که امام هفتم حضرت موسی بن جعفر — علیه السلام — آن را بشارت به اهل عقل و فهم دانسته‌اند این آیه است: (مطهری، ۱۳۷۱: ۳۷):

فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ. (زمر / ۱۸-۱۷)

بندگانم را بشارت ده! همان کسانی را که سخن را استماع می‌کنند و آنگاه از بهترین آن پیروی می‌کنند. اینان‌اند که خداوند هدایتشان کرده است و اینان‌اند که خردمندان‌اند.

استاد مطهری در توضیح این آیه می‌نویسد:

بندگان خدا پس از استماع سخن چه می‌کنند؟ آیا هر چه را شنیدند، باور می‌کنند و همان را به کار می‌بندند، یا همه را یکجا رد می‌کنند؟ نه، هیچ کدام؛ سخن را نقادی می‌کنند، سبک — سنگین می‌کنند، ارزیابی می‌نمایند، آن را که بهتر است، انتخاب می‌کنند و به آن عمل می‌نمایند. اینها کسانی هستند که خدا هدایتشان کرده (پس هدایت الهی یعنی استفاده از عقل). در آخر آیه می‌فرماید: به‌راستی اینان صاحبان عقل ژرفاندیش هستند، مغز و اساس مطالب را پس از نقادی به‌دست می‌آورند، اما برای عمل نه فقط برای آگاهی و اطلاع. (همان، ص ۳۸)

نقد کتاب و مطالب در تمدن ایرانی - اسلامی بی‌سابقه نیست. متفکران مسلمانی بودند که برای اولین بار منطق یونانی را نقد کردند: شیخ اشراق و ابن تیمیه، به صورتی منظم و مدوّن به این کار مبادرت کردند؛ و ابوبکر رازی، نخستین نقدکننده شکل اول قیاس ارسطویی است.

ابن حزم در کتاب *التقریب فی حدود المنطق* و ابن تیمیه در کتاب *نقض المنطق*، بر ادراکات حسی و استقرا به عنوان منبع علم و معرفت تأکید کرده‌اند (لاهوری، ۱۳۴۶: ۱۴۹)

فقیهان برجسته هم همواره آرای پیشینیان را نقد کرده و در این زمینه دست به ابتکار زده‌اند. به عنوان نمونه می‌توان از شیخ مفید یاد کرد که با قدرت در برابر اندیشه حدیث‌گرایی ایستاد و با کسانی که قیاس را ملاک استنباط احکام قرار داده بودند، مقابله کرد و از استاد خود، ابن جنید، با احترام ولی به شدت انتقاد کرد و کتاب‌هایی در رد تألیفات وی نگاشت (گرچی، ۱۳۷۵: ۱۴۰).

قبل از انقلاب اسلامی هم در مجلاتی چون *سخن*، *یغما*، *کتاب هفته* و... مجله *وزین راهنمای کتاب* به کوشش استاد ایرج افشار، نقد کتاب به صورت یک کار دانشگاهی پیگیری می‌شده است. نقد کتاب و مقاله در سراسر دنیای علم، بیانگر زنده‌بودن و پویایی و خلاقیت عالمان و اندیشمندان است. جامعه علمی ما باید در زمینه نقد تلاشی روزافزون کند.

خوشبختانه در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی ده سال است که با ایجاد دوازده گروه علمی در رشته‌های علوم انسانی، به این کار ارزشمند مبادرت می‌شود. اعضای گروه علوم تربیتی هم موفق شده‌اند در کنار چند مقاله، تعدادی از نقدها را نیز در اختیار خوانندگان ارجمند قرار دهند. امیدواریم که استادان محترم علوم تربیتی بیش از این دست همکاری ما را در بررسی و نقد کتاب‌ها بفشارند. پژوهشگاه نقد کتاب‌های استادان ارجمند را با کمال احترام به خود آنها خواهد داد و تقاضا خواهد کرد که به نکات اشاره شده در آنها به‌هنگام تجدید چاپ کتاب توجه کنند.

برای پیشرفت علم، همه باید پذیرای نقد عالمانه، اخلاقی و به‌دور از رنجش نوشته‌های خویش باشیم.

از همه استادان محترمی که در فراهم آوردن این فصلنامه، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی را یاری کرده‌اند، سپاسگزارم و توفیق همگان را از خدای علیم و حکیم خواهانیم.

کتابنامه

ارونسون، الیور. ۱۳۶۷. *روان‌شناسی اجتماعی*. ترجمه حسین شکرکن. تهران: انتشارات رشد.
طباطبایی، سیدمحمدحسین. ۱۳۶۴. *المیزان*. تهران: چاپ بنیاد فکری و علمی علامه طباطبایی.
گر جی، ابوالقاسم. ۱۳۷۵. *تاریخ فقه و فقها*. تهران: انتشارات سمت.
لاهوری، اقبال. ۱۳۴۶. *احیای فکر دینی در اسلام*. ترجمه احمد آرام. تهران: نشریه مؤسسه فرهنگی منطقه‌ای.

مطهری، مرتضی. ۱۳۷۱. *تعلیم و تربیت در اسلام*. تهران: انتشارات صدرا.

Biubacher, John S. 1969. *Modern Philosophies of Education*. New Delhi: McGraw-Hill

Publishing Company, ltd.

Kneller, George F. 1961. *Foundation of Education*. New York, London: John Wiley & Sons, Inc.

پژوهش کیفی: ریشه‌ها و مبانی نظری

دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت^۱

چکیده

پس از رونق نسبی پژوهش کیفی در جهان غرب در چند دهه اخیر، در کشور ما نیز این سنخ پژوهش، نظر برخی از پژوهشگران را به محور جلب کرده است. اما پژوهش کیفی هم در غرب و هم در نزد ما از لحاظ مفهومی، خاستگاه‌های نظری، قلمرو و حوزه کاربرد، و حتی روش پژوهش با ابهام‌های جدی روبه‌رو است. هدف این مقاله، کمک به ایضاح چنین اموری است. در این راستا، نخست درباره مفهوم کیفیت با توجه به دیدگاه منطقیون بحث و سپس ارتباط آن با پژوهش کمی و کیفی بررسی شده است؛ و سرانجام، درباره دو خاستگاه عمده روش پژوهش کیفی یعنی مردم‌شناسی فرهنگی و مکتب تفسیری (هرمنوتیک) به اجمال بحث شده است.

کلید واژه‌ها

مفهوم کیفیت، پژوهش کیفی، دیدگاه تفسیری، دیدگاه تحصلی (پوزیتیویسم)، مردم‌شناسی فرهنگی، روش قوم‌نگاری.

مقدمه

پژوهش کیفی در علوم اجتماعی و انسانی، و از جمله در علوم تربیتی (که رشته کاری راقم این سطور است)، در سه دهه آخر قرن بیستم در کشورهای غربی از رونق ویژه‌ای برخوردار شد. این سنخ پژوهش، به ادعای برخی از نمایندگان و

^۱ * استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

دست‌اندرکاران آن (لوکمپت^۱ و دیگران، ۱۹۹۲: XVI)، از حالت حاشیه‌ای و تدافعی‌پیشین خارج شده و مقامی درخور شأن خود به‌عنوان «متمم» روش‌های کمی به‌دست آورده است. در سال‌های اخیر، در کشور ما نیز برخی از پژوهشگران توجه ویژه‌ای به این روش مبذول داشته‌اند. کتاب‌ها و مقاله‌هایی که اخیراً در معرفی و شیوه بهره‌گیری از این روش به فارسی منتشر شده، مؤید این توجه است. با وجود این، هنوز، هم در کشورهای پیشرفته علمی و هم در کشور ما ابهام‌ها و اختلاف‌نظرهایی در مورد ماهیت، خاستگاه‌ها، دلایل توجیهی، قلمرو، اهمیت و ضرورت، و حتی شیوه به‌کارگیری این روش وجود دارد که ایجاب می‌کند در مورد ایضاح آنها اقدام شود. این مقاله، گام کوچکی در این راستا است.

هدف از نگارش این مقاله شناسایی، یا به‌عبارت واقع‌بینانه‌تر، کمک به شناسایی مفهوم، ریشه‌ها، ماهیت، و دلایل توجیهی پژوهش کیفی است. لذا نخست تحلیلی از مفهوم کیفیت و پژوهش کیفی، و در پی آن، توضیحاتی درباره خاستگاه‌ها، نحوه شکل‌گیری و برخی پیش‌فرض‌های این روش ارائه خواهد شد.

در بحث از روش، این سؤال مطرح خواهد شد که آیا به لحاظ ماهوی، امور و پدیده‌هایی وجود دارد که ترجیحاً با روش کیفی قابل تحقیق باشند؟ در پاسخ به این سؤال، برخی وجوه هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی دو مکتب تحصّلی (پوزیتیویسم) و هرمنوتیک به اجمال بررسی و مقایسه و از این طریق بعضی از پیش‌فرض‌های روش‌های پژوهش مکی و کیفی آشکار می‌شود.

بر مبنای دیدگاه اصحاب تفسیر و در تقابل با پوزیتیویست‌ها که حامیان اصلی روش‌های کمی هستند، حوزه‌ای از پدیده‌های انسانی شامل ارزش‌ها، نگرش‌ها، و مقالات اجتماعی و فرهنگی قابل تمیز است که به دلیل آنکه در متن و بافت جامعه روی می‌دهند و با ذهنیت بازیگران صحنه اجتماع عجین‌اند، سنخیت بیشتری با روش پژوهش کیفی دارند تا پژوهش کمی، وانگهی، در روش کمی دست کم به آن صورت که در علوم انسانی و اجتماعی به کار برده می‌شود، همیشه از تحلیل‌های

¹ I. Lecompte, M.D.

کیفی سرد برده شده است و می‌شود.

نتیجه‌گیری کلی نگارنده مقاله آن است که این دو روش را به رغم تفاوت‌های ماهوی که دارند، می‌توان به‌عنوان مکمل یکدیگر به کار برد.

مفهوم کیفیت و پژوهش کیفی

احتمالاً نخستین کسانی که درباره کیفیت محققانه بحث کرده‌اند، منطقیون و در رأس همه ارسطو بوده است. ولی ارسطو در کتاب *مقولات* خود، مقوله کیف را در تقابل با مقوله کم بررسی کرده است. مقوله کیف را به اموری تعریف کرده است که «به موجب آن می‌توان گفت مردم [یا اشیا] چنین یا چنان‌اند» (ارسطو، ۱۹۴۱: فصل ۸)؛ مثلاً عادل‌اند یا خویششاندارند. ارسطو مقوله کیف را به انواعی تقسیم کرده است و آن را شامل اموری از قبیل عادات و حالات نفسانی، قابلیت‌ها و استعدادهای ذاتی (مثل قدرت جسمانی و استعداد تندرستی)، پاره‌ای ویژگی‌های اشیا مثل مزه، بو، سردی و گرمی که تغییرات یا به‌اصطلاح انفعالاتی را در اشخاص یا اشیا ایجاد می‌کنند، و بالأخره طرح و شکل (مدور یا مربع شکل بودن) دانسته است. وقتی مقوله کیف با مقوله کم مقایسه می‌شود، بازرترین و بدیهی‌ترین خصیصه‌های امور کیفی عدم قابلیت آنها برای اندازه‌گیری کمی خواهد بود. البته ارسطو این نکته را متذکر شده است که بعضی از انواع کیف می‌توانند دارای درجات شدت و ضعف باشند یا بشوند. برای مثال، ممکن است شیئی از شیء دیگر سفیدتر یا فردی از فرد دیگر عادل‌تر یا خویششاندارتر باشد یا بشود. بدیهی است که بر مبنای منطق ارسطویی، این تفاوت را نمی‌توان با مقیاس‌های کمی اندازه گرفت، بر حسب ضرورت می‌توان آن را تنها بر پایه مقیاس رتبه‌ای سنجید که در پژوهش‌های کمی، ارزش علمی متناسبی بر آن مترتب نیست.

در مفهوم کیفیت در خارج از حوزه منطق — در عرف اجتماع، علم، ادب، هنر، صنعت و غیره — نوعی پیچیدگی وجود دارد؛ هر چند که در هر حال بر مفهوم منطقی کیفیت مبتنی است. به عبارت دیگر، مفهوم کیفیت به آن صورت که در قضاوت‌ها و ارزیابی‌های مختلف به کار می‌رود، در مقایسه با مفهوم منطقی آن، حالت ترکیبی بیشتری دارد. در زندگی روزمره، مردم در مورد امور مختلف، از اشیا و

اشخاص گرفته تا محصولات صنعتی، آثار هنری، حتی امور انتزاعی همچون آموزش و پرورش، مدیریت و غیره، قضاوت کیفی می‌کنند. در همه این موارد، امر، شیء، محصول یا پدیده‌ای را واجد کیفیت می‌دانیم که صفات و ویژگی‌های معینی در آن جمع باشد. برای مثال، سیبی را با کیفیت می‌دانیم که رنگ، بو و مزه، و حتی شکل خاصی داشته باشد؛ به همین ترتیب، اتومبیلی با کیفیت تلقی می‌شود که واجد محسنات خاصی باشد. و آموزشی را مطلوب [با کیفیت] می‌دانیم که انتظارات و اهداف خاصی را تأمین کرده باشد. ملاحظه می‌شود که در تحقق کیفیت، صفات و خواصی که قرار است در شیء جمع باشند، معیارهایی برای قضاوت فراهم می‌کنند؛ و بی‌شک، ذوق و سلیقه افراد در قضاوت‌های کیفی بی‌تأثیر نخواهد بود.

وقتی گفته می‌شود حضور مجموعه‌ای از خواص و اوصاف در اشیا و امور، سازنده کیفیت تواند بود، این بدان معنی نیست که همه ویژگی‌های سازنده کیفیت خود لزوماً از جمله امور کیفی هستند؛ بلکه این موضوع باید این گونه بررسی شود که چون کیفیت می‌تواند ترکیبی از اوصاف باشد، برخی از آنها می‌توانند ویژگی‌های کمی باشند. برای مثال، بعضی از معیارهای اتومبیل با کیفیت می‌تواند شتاب بالا، مصرف سوخت پایین و عمر طولانی قطعات باشد که همگی کم و بیش جنبه کمی دارند. بنابراین ملاحظه می‌شود که در بسیاری از موارد، کمیت و کیفیت دو روی یک سکه هستند.

رابطه تنگاتنگ بین کمیت و کیفیت، حتی در پژوهش کمی هم قابل تشخیص است؛ زیرا تحقیقات کمی هم مورد قضاوت کیفی واقع می‌شوند؛ به این معنی که این قبیل تحقیقات هر آینه اوصاف خاصی را واجد شوند و معیارهای معینی را تأمین کنند، «با کیفیت» تلقی خواهند شد. جالب آنکه یکی از معیارهای کیفیت مطلوب در تحقیقات کمی، استفاده صحیح و به‌جا از ابزار و سازوکارهای کمی است.

اما درباره مفهوم پژوهش کیفی — که موضوع اصلی بحث مقاله است — چه می‌توان گفت؟ مسلماً مقصود از پژوهش کیفی در بحث حاضر، پژوهش کمی با کیفیت بالا نیست؛ بلکه مراد پژوهشی است که از جهات خاصی با پژوهش کمی تفاوت‌های ماهوی داشته باشد. بعضی‌ها تنها وجه تمایز پژوهش کیفی از کمی را در

عدم کاربرد اندازه‌گیری‌های دقیق کمی لحاظ می‌کنند. باید تأکید شود که نکته اساسی در تمایز تحقیق کیفی از کمی در کاربرد یا عدم کاربرد مقیاس کمی خلاصه نمی‌شود. نکته اساسی آن است که باید روشن شود اعمال روش کمی به‌عنوان محور اساسی پژوهش در مورد چه اموری موجه و در خصوص کدام امور ناموجه است؛ یعنی باید دید که کمیات و اندازه‌گیری‌های کمی تا چه اندازه منعکس‌کننده واقعیات امورند.

تاریخ علم نشان می‌دهد که به همان ترتیب که فلسفه در بعد نظری و تعقلی پیشرو و پرچمدار علم بوده، روش کیفی نیز جلودار روش کمی بوده است؛ به این معنی که در علوم تجربی قبل از دستیابی به روش کمی، از روش کیفی بهره گرفته می‌شد. اکنون نیز در برخی علوم تجربی، به‌ویژه علوم زیستی، از این روش، هر چند منحصر، استفاده می‌شود. چنان که ولفگنگ کُهلر^۱ (۱۹۴۷: ۲۶) متذکر شده است، مادام که برای پدیده‌ای [که ذاتاً کمیت‌پذیر است] روش کمی به‌دست نیامده باشد، طبیعی است که آن را با روش کیفی مطالعه کنند.

پس آیا روش کیفی مرحله‌ای مقدماتی و گذرا در راه نیل به روش پژوهش کمی است؟ پاسخ این سؤال از یک سو به ماهیت موضوع مورد مطالعه و از سوی دیگر به نگرش و آبخشور فکری پژوهنده بستگی دارد. موضوعاتی وجود دارند که ذاتاً کمیت‌پذیرند؛ اما ممکن است به دلایل خاصی، روش کمی برای مطالعه آنها ابداع نشده باشد، لذا تا پیدایش روش کمی برای تحقیق درباره آنها، چاره‌ای جز استفاده از روش کیفی نیست. قطعاً اعمال روش کیفی برای اموری که کمیت‌ناپذیرند (البته اگر اثبات شود که چنین اموری وجود دارند)، باید امری طبیعی تلقی شود؛ اما هستند کسانی که همه پدیده‌ها را کمی یا قابل‌احاله به کمیت تلقی می‌کنند. پوزیتیویست‌ها در زمره این گروهند. گرتروود لنزر^۲ (۱۹۷۵) در توصیف پوزیتیویسم می‌نویسد:

تفوق روح پوزیتیویسم، متضمن فروکاستن کیفیت به کمیت در همه

¹ Köhler, W.

² Lenzer, G.

حوزه‌های وجود است؛ چه در حوزه جامعه و انسان و چه در قلمرو طبیعت... (ص XXI)

تذکره معروف به ادوارد لی ثورندایک - روان‌شناس امریکایی - مبنی بر اینکه «هرچه وجود دارد، به صورت کمیت است، و کمیت را هم می‌توان اندازه گرفت» نیز بازتاب همین دیدگاه پوزیتیویستی است.

به این ترتیب، در فرایند این گفتار، به یکی از بحث‌انگیزترین نکات موضوع مورد بحث می‌رسیم: آیا پژوهش کیفی، قطع نظر از نقش پیشقراولی آن - که مقدماتی و گذرا است - کارکرد ماهوی هم دارد؟ به عبارت دیگر، آیا برخلاف دیدگاه پوزیتیویست‌ها و هم‌مسلمان آنان، اموری وجود دارد که تحقیق آنها ذاتاً با پژوهش کیفی سنخیت داشته باشد؟

در پاسخ به این پرسش، دو دیدگاه متفاوت مطرح می‌شود:

یکی، دیدگاه آمپریستی - پوزیتیویستی است که نمایندگان عمده آن را پیروان پوزیتیویسم کلاسیک یا جدید [اثبات‌گرایی منطقی] تشکیل می‌دهند. این دیدگاه در علوم اجتماعی - انسانی هم نمایندگان خاص خود را دارد که ثورندایک، نمونه بارزی از آنان است. طرفداران این دیدگاه، همه پدیده‌ها را، اعم از انسانی و طبیعی، کمی یا قابل‌احاله به کمیت تلقی می‌کنند و لذا روش کمی را مناسب‌ترین وسیله بررسی امور می‌دانند.

دیدگاه دوم، که از آن به عنوان دیدگاه کیفی یا پست‌پوزیتیویسم^۱ [پساتحصلی] یاد می‌شود، و به نوبه خود زیر مجموعه‌هایی را دربر می‌گیرد، بر آن است که برخی از پدیده‌ها، مخصوصاً پدیده‌هایی که با نفسانیات انسان، تعاملات اجتماعی و فرهنگی و امور معنوی سروکار دارند، با روش کمی نشئت گرفته در علوم طبیعی به بهترین صورت قابل مطالعه نیستند و لذا برای مطالعه آنها باید به روش کیفی متوسل شد.

در ادامه این مقاله تلاش خواهد شد تا ضمن اشاره به انواعی از امور و

^۱ ismpositiv-post.

پدیده‌هایی که به اعتقاد طرفداران پژوهش کیفی، با روش کمی قابل تحقیق نیستند، خاستگاه‌های این نوع پژوهش و دلایل توجیهی آن حتی‌المقدور روشن شود.

پژوهش کیفی: خاستگاه‌ها

هرچند — چنان‌که در بالا مذکور افتاد — روش‌های عمدتاً توصیفی که قبل از پیدایش روش‌های کمی در علوم تجربی به کار برده می‌شد و هنوز هم می‌شود به صفت کیفی نیز متصف شده‌اند، و از این لحاظ می‌توان این روش‌ها را خاستگاه‌های تاریخی روش کیفی تلقی کرد، حقیقت آن است که روش کیفی به صورتی که امروز در سنت تحقیقات علمی مطرح است، در قرن نوزدهم آغاز و در قرن بیستم توسعه یافت و شکل گرفت و در اواخر این قرن به تدریج به‌طور نسبی از سیطره روش کمی خارج شد. مرور اجمالی تاریخچه پژوهش چه از لحاظ نظری و چه عملی نشان می‌دهد که این روش از دو خاستگاه کلی که زمینه‌های آنها در قرن نوزدهم میلادی فراهم شد و در قرن بیستم گسترش یافت، و حتی به نحوی با هم درآمیختند، سرچشمه گرفته است: یکی از این دو خاستگاه که بیشتر جنبه میدانی و علمی دارد، در مطالعات مردم‌شناختی، مخصوصاً گونه فرهنگی - اجتماعی آن، ریشه دارد؛ و خاستگاه دوم بر مبنای آرا و افکار متفکرانی شکل گرفته است که به نحوی از انحای روش‌های کمی پوزیتیویستی را برای مطالعه مسائل انسانی نارسا یافته‌اند.

۱. تحقیقات مردم‌شناختی

علم جوان مردم‌شناسی در قرن نوزدهم تأسیس شد و در همین قرن، زمینه پیدایش مردم‌شناسی فرهنگی و اجتماعی فراهم آمد. موضوعات اساسی مطالعات مردم‌شناختی را دست‌کم در بدو امر، زبان، آداب و سنن، اعتقادات و ارزش‌ها و به‌طور کلی فرهنگ‌های جوامع ابتدایی تشکیل می‌داد. تصور بر این بود که مطالعه فرهنگ‌های جوامع ابتدایی می‌تواند به شناخت فرایند تکوین، توسعه، تطور و تکامل فرهنگ و تمدن بشری در کلیت آن مدد رساند.

مردم‌شناسی به یک اعتبار علم مطالعه جوامع کوچک توصیف شده است؛

جوامعی که به قول شوسکی^۱ (۱۹۷۵: ۲۰)، خصایص سه گانه تمایز، همگونی و خود کفایی را دارا هستند. این جوامع متمایز تلقی می‌شوند، زیرا آداب، رسوم، و شیوه زندگی خاص خود را دارند؛ همگون‌اند، چون تقریباً همه اعضای جامعه در این آداب و سنن و خصلت‌ها مشترک‌اند؛ و بالأخره خود کفا هستند؛ زیرا جوامع بسته‌ای هستند که با جهان خارج از اقلیم زندگی ارتباط چندانی ندارند و در واقع قوم محورند.

مردم‌شناس فرهنگی — و به تعبیری قوم‌نگار — در ابتدا برای انجام رسالت علمی خود، روش آزموده جافته‌ای در اختیار نداشت. در این مقطع، نه طرح‌های پژوهشی از پیش پرداخته موجود بود، نه از فرضیه و نظریه اثری؛ و نه اگر چنین امکاناتی موجود هم می‌بود، در چنان موقعیت‌هایی کار آیی می‌داشت. لذا قوم‌نگار ناگزیر بود برای نیل به اهداف پژوهشی خود، روشی را ترکیب و ابداع کند. البته گفته می‌شود که قوم‌نگار در تعبیه این روش از به‌عاریت گرفتن فنون و تکنیک‌های علوم دیگر ابایی نداشته است.

روشی که مردم‌شناس فرهنگی ابداع کرد و بعداً تحت عنوان قوم‌نگاری شهرت یافت، روشی کل گرایانه و کل بینانه بود (مقدمه ام. مید^۲ بر کتاب بندیکت^۳، ۱۹۵۹: VI؛ و کلوکهن^۴، ۱۹۴۴: ۱۹).

کل گرایانه از این جهت که مردم‌شناس فرهنگی جوامع ابتدایی را در کلیت و تمامیت آنها بررسی می‌کرد. این جوامع اکثراً فاقد زبان مکتوب و سابقه تاریخی مدون بودند و لذا مردم‌شناس ناگزیر بود به دو تکنیک پژوهشی مشاهده و مصاحبه تکیه کند. به قول کلوکهن (همان)، مردم‌شناس ناچار بود در مشاهدات خود به چشم‌ها و گوش‌های خویش متکی باشد. نباید فراموش کرد که مردم‌شناس در

¹ Schusky, E. L.

² M. Mead

³ R. Benedict

⁴ Kluckhohn, C.

موقعیت پژوهشی خود که معمولاً زیستگاه دورافتاده مردم بدوی بود، حضور و اقامتی طولانی داشت و از این رو خود را با شرایط فرهنگی - اجتماعی و نیز اقلیمی انطباق می‌داد و حتی در مواردی زبان مردم بومی را فرا می‌گرفت تا بتواند بهتر و بیشتر با اعضای جامعه ارتباط برقرار کند.

حضور مستمر محقق در صحنه عمل و مشارکت در زندگی جمعی گروه مورد مطالعه، مردم‌شناس فرهنگی را در موقعیتی قرار می‌داد که رفتارهای افراد و رخدادهای اجتماعی را از نزدیک و به‌طور زنده در صحنه عمل و در بافت اجتماع مشاهده و مطالعه کند. افزون بر این، مردم‌شناس فرهنگی، به‌مثابه محقق میدانی که روش مشاهده مشارکتی را اعمال می‌کند، در وضعیتی قرار داشت که رخدادهای او را از دیدگاه شرکت‌کنندگان و بازیگران صحنه - یعنی افراد جامعه تحت بررسی - مطالعه کند نه در کسوت ناظر و تماشاگر بیرونی.^۱ البته چنان که شوسکی (۱۹۷۵:۳۴) متذکر شده است، مردم‌شناس ناگزیر بود در میدان عمل به مشاهدات متنوع و مفصل دست بزند و مشهودات خود را به‌دقت و بدون فوت وقت ثبت و ضبط کند تا زمینه تعبیر و تفسیرهای لازم را فراهم سازد.

دو امر مشاهده رفتارها و رخدادهای فرهنگی - اجتماعی در حین وقوع و در صحنه عمل و دیدن امور از چشم‌انداز بازیگران اصلی صحنه‌های فرهنگ و اجتماع، از ویژگی‌های برجسته روش قوم‌نگاری - حتی روش پژوهش کیفی به‌مفهوم امروزی - است. بر این دو خصیصه باید ویژگی کل‌گرایی را هم افزود؛ یعنی مطالعه پدیده‌های فرهنگی و اجتماعی در کلیت و تمامیت آنها بدون تجزیه‌های تصنعی. مطلب اخیر - یعنی مطالعه امور در کلیت آنها - را برخی از متفکران علوم رفتاری تأیید کرده و حتی ستوده‌اند. ابراهام مزلو^۲ - روان‌شناسانسانگرا - در یکی از آثار مهم خود (۱۹۷۰) بی‌آنکه منکر ارزش روش کمی در همه وجوه آن باشد، به نارسایی‌های آن در پاره‌ای از زمینه‌ها از جمله برخی از نظریه‌های

^۱ اینها نکاتی هستند که باید نصب‌العین کسانی باشد که امروز می‌خواهند به تحقیق کیفی دست یابند.

^۲ I. Maslow, A.

روان‌شناسی مثل روان‌شناسی شخصیت، بالینی و اجتماعی اشاره کرده است. در مقابل، وی اعتبار روش کلی — همان روشی که مردم‌شناسان و قوم‌شناسان به کار می‌برند — را برای مطالعه حیطه‌های فوق تأیید کرده است. او الگوهای برگرفته از «علوم غیرشخصی، مربوط به اشیا، موضوعات، حیوانات و فرایندهای جزئی» را برای فهم «افراد و فرهنگ‌ها در کلیت آنها محدود و ناکافی» تلقی کرده است (همان، ص XIII).

مردم‌شناس با روش ابداعی خود توانست تا نیمه اول قرن بیستم به موفقیت‌های چشمگیری دست یابد و آرای مهمی را درباره ساختار اجتماعی، کنش‌های فرهنگی، و جهان‌بینی اقوام ابتدایی به جهان اندیشه عرضه کند. مردم‌شناس مخصوصاً موفق شد مفهوم بسیار پیچیده و بنیادی فرهنگ و ارتباط آن را با وجوه مختلف زندگی جوامع بشری روشن کند. این موفقیت‌ها موجب شد که در حیطه‌های پژوهشی دیگر همچون جامعه‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی، و آموزش و پرورش، در صدد برآیند که از روش مردم‌شناسی — قوم‌نگاری — برای حل مسائل خود بهره بگیرند.

در هر حال، روش کیفی نشئت گرفته در مطالعات مردم‌شناسی، به این علم منحصر نماند و به علوم اجتماعی و رفتاری دیگر تسری داده شد. درست است که جوامع متمدن، آن همگونی، یکپارچگی و خودکفایی جوامع ابتدایی را ندارند — که این خود کاربرد روش کیفی را در مورد آنها دشوار می‌کند — اما جوامع پیشرفته، از اقشار، گروه‌ها و نهادهایی تشکیل می‌شوند که حول اغراض، ویژگی‌ها و ارزش‌های خاصی شکل گرفته‌اند که می‌توان روش کیفی را در مورد آنها اعمال کرد. در هر حال، روش مردم‌شناسی فرهنگی در بسیاری حیطه‌ها از جمله تعلیم و تربیت نتایج مفیدی به بار آورده است (اسپیندلر^۱ و اسپیندلر^۲، ۱۹۹۲؛ و اسپیندلر، ۱۹۶۳).

¹ Spindler, G. D.

² L. Spindler.

۲. ریشه‌های فلسفی: دیدگاه تفسیری

خاستگاه دوم رویکرد پژوهش کیفی، ریشه‌های فکری متعددی دارد که در طول زمان شکل گرفته و به صورت سه دیدگاه بالنسبه متمایز اما کاملاً مرتبط به هم - یعنی دیدگاه‌های تفسیری (هرمنوتیک)، پدیدارشناختی و انتقادی - ظاهر شده است. این دیدگاه‌ها در پیدایش نهضت فکری - فرهنگی پست‌مدرنیسم نیز سهم داشته‌اند. از لحاظ تاریخی، دیدگاه تفسیری از دو دیدگاه دیگر، سابقه طولانی‌تری دارد. در این نوشتار، تأکید اصلی ما بر رابطه دیدگاه تفسیری (تأویلی یا هرمنوتیک) با پژوهش کیفی خواهد بود. مسلماً آشنایی با این دیدگاه، فهم دو دیدگاه دیگر را تسهیل خواهد کرد.

چنان‌که اشاره شد، دیدگاه تفسیری، سابقه دیرینه‌ای دارد و ریشه‌های آن در سنت غربی به یونان باستان برمی‌گردد. هم در یونان قدیم و هم در قرون وسطای مسیحی، از علم تفسیر یا هرمنوتیک برای تشخیص میزان انسجام و یکپارچگی متون از لحاظ دستوری، سبک نگارش و محتوا و نیز برای فهم نوشته‌ها، مخصوصاً نصوص مقدس بهره‌گیری می‌شده است.^۱

در قرن نوزدهم، متفکرانی چون فردریک شلایر ماکهر^۲ و ویلهلم دیلتای^۳، تحولاتی در دیدگاه تفسیری به وجود آوردند که موجب شد خط تفسیری از آن به بعد به حوزه متون دینی و ادبی منحصر نماند، بلکه علاوه بر متون از آن برای مطالعه اعمال، رفتارها، نگرش‌ها و کلاً موقعیت‌های اجتماعی - انسانی نیز بهره گرفته شود. به این ترتیب، دیدگاه تفسیری، در تقابل با دیدگاه کمی (روش علوم طبیعی) که کسانی مانند گالیله و نیوتن آن را بنیاد نهاده بودند و نزدیک بود الگوی تمام‌عیاری برای مطالعات اجتماعی - انسانی تلقی شود، به صورت آلترناتیوی برای

^۱ در فرهنگ ایرانی - اسلامی نیز از تفسیر برای درک مفاهیم، مضامین و مدلول‌های کلام‌الله مجید و دیگر متون مذهبی، ادبی و حقوقی استفاده شده است.

^۲ 1. Friedrich Schleiermacher

^۳ Wilhelm Dilthey.

مطالعه علوم اخیرالذکر در آمد. از این زمان به بعد، بین دیدگاه تفسیری (و دیدگاه‌های مرتبط با آن) از یک سو و دیدگاه کمی که در قرن نوزدهم و بیستم به ترتیب با پوزیتیویسم کلاسیک و منطقی گره خورد، بر سر مشروعیت برای مطالعه مسائل انسانی مناظره‌های تئوریک فراوانی در گرفته که تا امروز ادامه دارد؛ و چنان که در مقدمه عنوان شد، پژوهش کیفی در طول قرن بیستم که در واقع قرن توسعه پژوهش است، فرازونشیب‌هایی را طی کرده، ولی عمدتاً تحت‌الشعاع پژوهش کمی بوده، و تنها در دهه‌های اخیر آن قرن از انزوا خارج شده است.

اختلاف‌نظرهایی که بین طرفداران دیدگاه‌ها و رویکردهای کمی و کیفی در علوم انسانی - اجتماعی بروز کرده، عمدتاً حول این پرسش بوده است که کدام یک از این دو روش برای مطالعه پدیده‌های انسانی صائب‌تر و شایسته‌تر است (کدام یک سنخیت و مشروعیت بیشتری دارد). طرفداران رویکرد کمی معتقدند که بین پدیده‌های طبیعی و انسانی از لحاظ کمیت‌پذیری تفاوتی نیست و اگر باشد، از این نظر است که پدیده‌های انسانی مثلاً پیچیده‌ترند و لذا با همان روش کمی منتها با مراعات ملاحظات می‌توان آنها را مطالعه و قانونمندی‌های آنها را کشف کرد. تفسیرگرایان با این دیدگاه مخالف‌اند و اعتقاد دارند که رویدادهای اجتماعی بافت وابسته هستند (به موقعیت‌های اجتماعی وابستگی دارند) و از سویی، متأثر از آرزوها، عواطف، مقاصد و نیات انسان‌ها، ضمیر آگاه، و حتی ضمیر ناخودآگاه آنان هستند، لذا باید با شیوه‌ای متفاوت از رویکرد پوزیتیویستی بررسی شوند. از آنجا که هدف در این مقاله، روشن کردن دلایل وجودی پژوهش کیفی است، ذیلاً برخی از دلایل مشروعیت رویکرد کیفی را - البته از دید خود آن مکتب - با تفصیل بیشتری ارائه خواهیم کرد. قطعاً در ارائه این دلایل، مقایسه‌هایی هم بین دو دیدگاه کمی و کیفی صورت خواهد گرفت.

دیدگاه تفسیری برای تأیید دعاوی خود چه دلایلی ارائه می‌دهد؟ پاسخ این سؤال به وجوه هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی این دیدگاه برمی‌گردد. برای توضیح مطلب، مقایسه اجمالی برخی ابعاد هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی دیدگاه‌های پوزیتیویستی و تفسیری مفید خواهد بود. باید دید که در دیدگاه

پوزیتیویستی واقعیت را چگونه می‌بینند و معرفت را چگونه سازمان می‌دهند. این پرسش درباره دیدگاه تفسیری هم باید طرح و به آن پاسخ داده شود.

چنان‌که قبلاً هم اشاره شد، در دیدگاه پوزیتیویسم، واقعیت را شامل امور عینی، قابل مشاهده و اندازه‌گیری، و قابل کنترل و پیش‌بینی تلقی می‌کنند. بدیهی است که پدیده‌هایی که در علوم مختلف به‌عنوان مظاهر واقعیت بررسی می‌شوند، صور متفاوتی دارند. اما از دیدگاه پوزیتیویسم واقعیت به هر شکل و صورت که تظاهر کند، قابل مشاهده عینی، و به‌عبارت دیگر، در اساس قابل درک از راه حواس است. ادراک حسی درحقیقت نقطه تلاقی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی پوزیتیویستی، و به‌عبارتی، محل تلاقی ذهن و عین است؛ گویی جداری است که ذهن را از واقعیت جدا می‌کند.

مسئله واقعیت موضوع هر علمی که باشد، در کلیت آن قابل مشاهده نیست. لذا برای شناخت آن باید بنیادی‌ترین و بسیط‌ترین اوصاف و خواص آن را از راه تجربه حسی مشاهده کرد. این بنیادی‌ترین خواص که متناظر با بنیادی‌ترین ادراکات حسی است، پدیدآورنده چیزی است که در عرف پژوهش‌های آمپریستی - پوزیتیویستی به داده‌های [فاکت‌ها، مُعطیات] محض - یا طبیعی و خالص - شهرت دارد. منظور از داده‌های محض، آن‌گونه واقعیت‌هایی است که جز به‌صورت موجود، و به‌عبارتی، جز به آن صورت که ادراک شده‌اند، به شکل دیگری قابل ادراک یا تفسیر نیستند. به این ترتیب، در پوزیتیویسم، سعی بر آن است که در مشاهده پدیده‌ها خود را از تفسیرهای چندگانه که از آن بوی ذهن‌گرایی و نسبیّت می‌آید، وارهانند.

در معرفت‌شناسی پوزیتیویستی، تجارب و ادراکات حسی بنیادین، مؤکد باورهای بنیادین هستند؛ باورهایی که صحت آنها مسبوق به شهادت حواس است، نه چیز دیگر (لهر^۱، ۱۹۸۲: ۷۶). براساس باورهای بنیادین، گزاره‌ها و باورهای مشتق (ترکیبی) شکل می‌گیرند. در استنباط گزاره‌های مشتق و مخصوصاً در توسعه و تعمیم آنها، از قوانین منطق و استدلال ریاضی بهره‌گیری می‌شود. ظاهراً اصطلاح

¹ I. Lehrer, K.

پوزیتیویسم منطقی نیز از پیوند بین تجربه و منطق، یا همانا استقراء و قیاس پدیده آمده است (تیلور^۱، ۱۹۸۲: ۱۵۷). این نکته را هم باید افزود که اصل مشهور تحقیق پذیری که محور شناخت‌شناسی پوزیتیویستی است، بر گزاره‌های بنیادین و داده‌های محض متکی است؛ به این ترتیب که وقتی قرار باشد معنی گزاره‌ای را تعیین کنند، آن را به گزاره‌های ساده‌تر و بنیادی‌تر تبدیل می‌کنند به نحوی که بتوان آن را بر پایه داده‌های محض تأیید یا رد کرد.

آنچه برای بحث ما اهمیت فراوان دارد، آن است که کمیت‌گرایان همان اصول هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی را که در مورد پدیده‌های طبیعی اعمال می‌کنند، درباره پدیده‌های انسانی هم قابل اعمال می‌دانند. پس از نظر آنان، پدیده‌های انسانی به روش عینی کمی قابل مشاهده هستند. لذا نه تنها اعمال و رفتارهای انسانی مشهود، بلکه باورها، نگرش‌ها و ارزش‌ها نیز با این روش قابل مشاهده عینی هستند.

حال باید نظر طرفداران دیدگاه تفسیری را نیز درباره هستی و دانش به‌اجمال بررسی کرد. هستی‌شناسی دیدگاه تفسیری به‌شدت با معرفت‌شناسی آن آمیخته است. چنان‌که عنوان شد، در رویکرد پوزیتیویستی که به‌شدت عینی‌گرا است، تصور این است که ذهن‌گویی آینه‌وار واقعیت را بدون دخل و تصرف در خود منعکس می‌کند. لذا فرض بر این است که باورها، ارزش‌ها و نظام مفهومی محقق در ادراکات او از واقعیت دخالت نمی‌کنند. اما مخالفان و منتقدان دیدگاه آمپریستی - پوزیتیویستی که طیف وسیعی از فلاسفه و اندیشمندان سایر رشته‌های علوم اجتماعی و انسانی را تشکیل می‌دهند، این عینیت‌گرایی افراطی را زیر سؤال برده‌اند. رایلی^۲ (۱۹۷۴) نظر منتقدان پوزیتیویسم را درباره ادراک، حقیقت، و واقعیت، به شرح زیر جمع‌بندی و خلاصه کرده است:

۱. ادراک امر خنثایی نیست؛ بلکه به میانجی مقوله‌های زبانی، نگرش‌های ذهنی، و علایق مشاهده‌کننده شکل می‌گیرد.

¹2. Taylor, C.

²1. Riley

۲. ادعای مربوط به حقیقت و اعتبار، منعکس کننده ارزش‌ها و علایقی هستند که تاریخ به آنها تعیین می‌بخشد.

۳. واقعیت به میانجی طرح‌واره‌های مفهومی (مقولات) [کانت]، ایدئولوژی‌ها [مارکس]، بازی‌های زبانی [ویتگنشتاین^۱] AjAnBQçB, [کیون^۲] /zf { SBnj, (نقل از جانسن^۳ و پشکین^۴، ۱۹۹۲: ۶۸۸)

ملاحظه می‌شود که از نظر منتقدان پوزیتیویسم، ادراک و حقیقت محض و خالص وجود ندارد. هم ادراک از عوامل متعدد متأثر می‌شود و هم حقیقت از صافی‌های چندی باید بگذرد. بنابراین، واقعیت هم به صورت عینی آن قابل دسترسی نیست. اساساً بعضی از تفسیرگرایان معتقدند که طریقه واحد منحصربه‌فردی برای توصیف جهان وجود ندارد (گودمن^۵، ۱۹۷۲). توجه شود که این انتقادات بر پوزیتیویسم در کلیت آن وارد است، نه فقط بر پوزیتیویسم در علوم اجتماعی و انسانی. لذا این انتقادات با شدت بیشتری در مورد پوزیتیویسم در تحقیقات اجتماعی - انسانی مصداق پیدا می‌کند. در هر حال، به عقیده این منتقدان، زبان و ذهن و ارزش و فرهنگ و تاریخ، دید انسان را درباره حقیقت و واقعیت تحت تأثیر قرار می‌دهند.

طرفداران رویکرد تفسیری، هم‌صدا با دیگر منتقدان پوزیتیویسم اعتقاد دارند که واقعیات اجتماعی در مفهوم وسیع کلمه به صورت عینی و مستقیم قابل مشاهده نیستند. خود واقعیات اجتماعی، طیف وسیعی از گفتارها (زبان)، اعمال، رفتارها، موقعیت‌ها، باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و... را تشکیل می‌دهند که بعضی از آنها

^۱ Wittgenstein .

^۲ Kuhn .

^۳ G. Jansen .

^۴ A. Peshkin .

^۵ 5. Goodman, N.

عینی و برخی ذهنی و احتمالاً انتزاعی‌اند. اما فرض آن است که این واقعیت‌ها باید تفسیر شوند؛ حتی بخشی از واقعیت اجتماعی باید استنباط شود.

در خصوص معرفت‌شناسی رویکرد تفسیری در این مقطع از بحث به همین اندازه بسنده می‌کنیم که معرفت در این دیدگاه برپایه فهم شکل می‌گیرد نه لزوماً ادراک حسی و فرایندهای مترتب بر آن. کلید فهم نیز تفسیر است. تشکیل معرفت بر مبنای تفسیر و فهم، مشکلات خاص خود را دارد که در ادامه بحث، اشاراتی به آنها خواهد شد.

اکنون باید دید مسائل علوم اجتماعی - انسانی به کدام اعتبار مشمول تفسیر واقع می‌شوند. اما قبل از آن باید مفهوم تفسیر را قدری روشن کنیم. تفسیر یا به عبارتی تأویل در لغت به معنی روشن کردن و وضوح بخشیدن و در اصطلاح اهل فن مراد از آن ابهام‌زدایی از متن، روشن‌ساختن معانی نهفته در آن، و دستیابی به فهم منسجمی از معانی زیرساختی آن است (تیلور، ۱۹۷۱: ۱۵۴ - ۱۵۳) پس متن ممکن است مبهم، ناهماهنگ، نامنسجم، الذکر و حتی به‌ظاهر متناقض جلوه کند. وظیفه مفسر، زدودن این ابهامات و اشکالات و هموارساختن راه فهم متن است.

برخی از نمایندگان رویکرد تفسیری، سه عنصر را در تفسیر تمیز داده‌اند: ۱. متن (یا عبارت)، یا چیزی (اعم از رفتار و گفتار) که حامل معنی باشد؛ ۲. معنی یا پیامی که در متن یا موضوعی که باید تفسیر شود، حضور دارد؛ ۳. شخصی که معنی برای او است یا از او سرچشمه می‌گیرد.

به این ترتیب، بین متن یا بنیادی از واقعیت که باید تفسیر شود و معنی آن، تمایزی - ولو نسبی - در نظر گرفته می‌شود. اگرچه معنی و متن دو روی یک سکه هستند، عین یکدیگر نیستند، چه، اگر بودند، تفسیر بی‌وجه می‌نمود. تفسیر بر این فرض استوار است که معنی، گرچه نه به‌طور کامل، به‌صورت مختلف، به عبارات متفاوت، قابل بیان است. در واقع از همین خاصیت برای انجام تفسیر بهره‌گیری می‌شود. به این ترتیب، در تفسیر، از فهم معانی بخش‌هایی از متن که روشن‌ترند، برای فهم بخش‌های دیگر که مبهم هستند، استفاده می‌شود.

اینکه گفته شد معنی برای شخص یا به اصطلاح مخاطبی است یا از شخص و

منبعی نشئت می‌گیرد، گویای آن است که اعمال، موقعیت‌ها و چشم‌اندازهای انسانی در خلأ معنی نمی‌دهند بلکه برای شخص یا گروهی از اشخاص معنی می‌دهند (تیلور، ۱۹۸۲: ۱۳۹). معنی علاوه بر دو ویژگی پیش گفته — یعنی برای کسی بودن، و با چیزی (متنی، موقعیتی) ارتباط داشتن — یک ویژگی دیگر نیز دارد و آن این است که به تنهایی تحقق پیدا نمی‌کند بلکه در یک حوزه معنایی یعنی در ارتباط با معانی امور دیگر محقق می‌شود. تعبیر این نکته [به سیاق ساختگرایان] آن است که حدوث تغییر در یک عنصر حوزه معنایی موجب تغییر در سایر عناصر خواهد شد. باید توجه داشت که به عقیده تفسیرگرایان (همان، ص ۱۵۹)، تعریف معنی با آنچه در علم معانی (سمانتیک) از معنی مراد می‌شود، اندکی متفاوت است. در معناشناسی، معنی علاوه بر آنکه برای کسی است و در یک حوزه خاص تحقق می‌یابد و دارای سمبول (یا دال) است، مدلول یا مصداق بیرونی^۱ نیز دارد. عنصر آخر — مدلول یا مصداق بیرونی — در علم تفسیر لحاظ نمی‌شود.

و اما به اصل قضیه برگردیم: پدیده‌های انسانی - اجتماعی چگونه موضوع تفسیر قرار می‌گیرند؟ متون، مخصوصاً متون دینی، قضایی، تاریخی و غیره از دیرباز تفسیر شده‌اند. اما آیا پدیده‌های انسانی - اجتماعی که هم کلامی و هم غیر کلامی هستند قابل تفسیرند؟ نمایندگان رویکرد تفسیری به این سؤال پاسخ مثبت می‌دهند و معتقدند که هم متن‌ها و هم متن‌واره‌ها^۲ یا همانا اعمال و رفتار و موقعیت‌های انسانی را می‌توان تفسیر کرد، گویی که فعالیت‌های انسانی به مفهوم وسیع کلمه تشکیل یک متن پیچیده قابل تفسیر را می‌دهند. به اعتقاد تیلور (۱۹۸۲: ۱۶۳) متن‌واره‌ها را می‌توان توصیف و به متن تبدیل و سپس تفسیر کرد. به همین دلیل نیز هست که بعضی علوم اجتماعی را در مجموع علوم تفسیری یا هرمنوتیک تعبیر کرده‌اند (تیلور، ۱۹۸۲: ۱۸۱؛ کومستوک^۳، ۱۹۸۲: ۳۷۱).

^۱ 1. referents

^۲ 2. text-analogues

^۳ 3. Comstock, D. E.

با قبول این فرض که مسائل اجتماعی - انسانی باید تفسیر شوند، پرسش بعدی آن است که ملاک و معیار تفسیر چیست؟ به عبارت دیگر، تفسیر از دیدگاه چه کسی باید صورت پذیرد؟ این پرسشی اساسی است. ملاک‌ها یا از درون سیستم اجتماع یا از بیرون آن باید تأمین شوند؛ اما یکی از شاخصه‌های مهم پژوهش کیفی آن است که در این پژوهش، ملاک‌ها از درون سیستم تأمین می‌شوند، یعنی از درون جامعه، از نورم‌ها (هنجارها)ی اجتماعی. به کدام ترتیب؟

پیتر وینچ^۱ (۱۹۵۸) - فیلسوف و جامعه‌شناس انگلیسی - با تحلیل و مقایسه فعالیت‌های پژوهشی محققان علوم طبیعی و اجتماعی، نتیجه گرفته که هر محقق در حوزه پژوهشی خود درصدد کشف نظم‌ها و قانونمندی‌های آن حوزه است. حال در مرحله مشاهده پدیده‌ها، کشف نظم‌ها مستلزم قضاوت درباره یکسانی‌ها یا نایکسانی‌های امور است. اموری یکسان تلقی می‌شوند که در موارد مختلف ویژگی‌های معینی را بروز دهند. تشخیص یکسانی این ویژگی‌ها مستلزم وجود قاعده و معیار است. پس قضاوت، معیار و قاعده می‌خواهد با این تفاهم که اموری که طبق یک قاعده یکسان‌اند، ممکن است طبق قاعده‌ای دیگر متفاوت به‌شمار آیند. برای مثال، راننده‌ای که از چراغ قرمز عبور می‌کند، طبق قواعد راهنمایی و رانندگی متخلف است؛ اما رفتار دو راننده که هر دو از چراغ خطر می‌گذرند ولی یکی از آن دو این خلاف را به قصد رساندن مجروحی به بیمارستان مرتکب می‌شود، از لحاظ قواعد بشردوستانه یکسان نخواهد بود. به هر حال، به قول وینچ، «تحقیق نوع قانونمندی‌هایی که در پژوهش خاصی مطالعه می‌شوند، مستلزم بررسی ماهیت قواعدی است که طبق آن در آن حوزه پژوهشی درباره یکسانی امور قضاوت می‌شود» (۱۹۷۱: ۱۳۷). بنابراین، برای درک فعالیت پژوهشی پژوهندگان زمینه‌های علمی مختلف باید راهکارهایی را که پژوهندگان اعمال می‌کنند، فهمید؛ و این شامل درک معیارها و قواعدی که برپایه آنها پژوهشگر یکسانی یا نایکسانی امور را تشخیص می‌دهد، نیز می‌شود.

^۱ 4. Peter Winch

وینچ معتقد است که این قواعد و معیارها «به بافت اجتماعی یک فعالیت مشترک بستگی دارد» (همان)؛ پس جنبه اجتماعی دارد و محقق از آن لحاظ که عضو جامعه خاصی از پژوهندگان است، آنها را کسب می‌کند. فعالیت پژوهشی و راهکارهای آن، مستلزم دو نوع رابطه است: یکی رابطه پژوهشگر با پدیده‌هایی که مشاهده و مطالعه می‌کند (که آن را بیشتر نظریه علمی تعیین می‌کند)؛ دیگری، رابطه پژوهشگر با همکاران خود (همان، ص ۱۳۸). ارتباط و مراوده با همکاران، مجموعه‌ای از مفاهیم و نمادهای مشترک را تأمین می‌کند که به‌موجب آنها پژوهشگر می‌تواند درباره یکسانی پدیده‌ها - به‌قصد مقوله‌بندی آنها - قضاوت کند. به این ترتیب، وینچ [احتمالاً هم‌نوا با ریچارد کیون و دیگران] اصرار دارد که حتی در تحقیقات علوم دقیقه، مشاهده محض نامقید وجود ندارد؛ زیرا حتی در مشاهدات این حوزه‌ها، وفاق بین پژوهندگان در تعیین معیار برای تشخیص یکسانی‌ها و نایکسانی‌ها دخالت دارد.

اما به عقیده وینچ، بین فعالیت پژوهشی محقق، پدیده‌های اجتماعی و دانشمند علوم تجربی، تفاوتی اساسی وجود دارد؛ زیرا درحالی که فعالیت پژوهشی عالم علوم تجربی با یک دسته قواعد سروکار دارد، فعالیت پژوهشگر مسائل اجتماعی با دو دسته قاعده مرتبط است، چون او «... هم آنچه را جامعه‌شناس مطالعه می‌کند [پدیده‌های اجتماعی]، مطالعه می‌کند و هم نحوه مطالعه او از این پدیده‌ها، فعالیت‌های انسانی هستند که طبق قاعده انجام می‌پذیرند.» (همان، ص ۱۳۷). به اعتقاد وینچ، آنچه در مطالعات اجتماعی تعیین‌کننده یکسانی یا نایکسانی است، قواعد مربوط به «موضوع» تحقیق است، نه قواعد ناظر بر رفتار علمی پژوهنده اجتماعی. به عبارت دیگر، معیار تشخیص یکسانی‌ها و نایکسانی‌های پدیده‌های اجتماعی را هنجارها و موازین خود جامعه تعیین می‌کند نه چیز دیگر.

از سخن وینچ به‌خوبی پیداست که در پژوهش‌های علوم اجتماعی - انسانی، رابطه محقق با موضوع تحقیق رابطه‌ای صرفاً مشاهده‌گر / مشاهده‌شونده (موضوع تحقیق) نیست. به عبارت دیگر، رویدادهای اجتماعی را نمی‌توان و نباید به‌سان ناظر بیرونی مشاهده کرد؛ بلکه باید با توجه به هنجارها و معیارهای مرسوم آن

جامعه آن را مشاهده و تفسیر کرد. از همین رو است که، به عنوان مثال، پژوهشگری که از اسلام و تشیع اطلاع کافی نداشته باشد و با آیین‌های شیعیان از نزدیک آشنا نباشد، نمی‌تواند مراسم سوگواری شیعیان را در ماه محرم به درستی درک و تفسیر کند.

اکنون با فرض آنکه اعمال و رفتارهای آدمی تابع هنجارها و موازین اجتماعی است، باید دید که این رفتارها در مقوله‌های کلی و وسیع کدام‌اند و چه سنخ رابطه‌ای با بافت جامعه دارند. در پاسخ به این پرسش باید خاطر نشان کرد که یک سری از رفتارها و اعمال وجود دارند که در سطح ملموس و قابل مشاهده عینی رخ می‌دهند، مثل رفتار رأی‌دادن در انتخابات یا به‌هنگام تصمیم‌گیری‌های جمعی، یا رفتار معلم در کلاس درس، یا رفتار دانش‌آموز به‌هنگام درس‌پس‌دادن، یا رفتارهای عبادی و غیره. در کنار این رفتارهای به‌ظاهر عینی، به یک رشته امور ذهنی از قبیل باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها، آرزوها و غیره نیز وجود دارد که افراد در عکس‌العمل به موقعیت‌های بیرونی آنها را بروز می‌دهند (تیلور، ۱۹۸۲: ۱۷۳). از این امور با عنوان «معانی ذهنی» یاد کرده‌اند. در رویکرد کمی، به‌ویژه در حوزه‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی، دو سنخ رفتار فوق‌محور تحقیقات میدانی قرار گرفته‌اند؛ به این ترتیب که رفتارهای به‌اصطلاح عینی از راه مشاهده و معانی ذهنی از طریق پرسشنامه و مصاحبه بررسی شده‌اند. نکته قابل توجه آنکه محققان کمیت‌گرا با داده‌های برگرفته از این قبیل مشاهدات میدانی، به‌مثابه داده‌های محض یا طبیعی (داده‌هایی که از شائبه تفسیر و به‌تبع آن، ذهن‌گرایی به‌دورند) معامله می‌کنند. انتقاد کیفیت‌گرایان به رویکرد فوق‌این است که در قبال هیچ‌کدام از دو سنخ رفتار و معانی فوق‌الذکر نمی‌توان بدون نوعی تفسیر تحقیق کرد. به عبارت دیگر، تفسیر هم در مشاهده اعمال اجتماعی و هم در تهیه پرسشنامه برای نظرخواهی دخالت دارد. به نظر کهلر (۱۹۴۷) — که خود کمیت‌گرای متعادلی به‌نظر می‌رسد — حتی موقعی که قرار است روش کمی اعمال شود، برای مقوله‌بندی نوع پدیده و رفتاری که باید مطالعه شود، تفسیر کیفی لازم است.

دو سنخ واقعیت‌های مذکور در بالا — اعمال انسانی قابل مشاهده و معانی ذهنی

— پدیده‌های بارز و نسبتاً سهل‌الوصول پژوهش‌های اجتماعی - رفتاری هستند و به همین جهت نیز در پژوهش‌های کمی به شدت بر آنها تکیه می‌شود. در پژوهش کمی، سعی بر این است که از طریق داده‌هایی که به این ترتیب به دست می‌آید، قانونمندی‌های پدیده‌های اجتماعی - انسانی کشف شود. اما پژوهشگران کیفیت‌مآب، این واقعیت‌ها و داده‌های مبتنی بر آنها را بافت‌وابسته می‌دانند. جان سرل (۱۹۶۹) — فیلسوف زبان — داده‌های مبتنی بر فعالیت‌ها و اعمال انسانی را داده‌های نهادی تلقی می‌کند، زیرا «وجود آنها مسبوق به وجود نهادهای انسانی خاصی است.» (نقل از بردو^۱ و فاینبرگ^۲، ۱۹۸۲: ۱۱۸). پس این داده‌ها و واقعیت‌ها، در چهارچوب نهادهای انسانی شکل می‌گیرند؛ مثلاً رفتار رأی‌دادن مسبوق به نهاد دموکراسی، و موفقیت تحصیلی بر نهاد مدرسه، و تظاهرات خیابانی راستین بر وجود نهاد آزادی بیان مبتنی است. پس چنین داده‌هایی طبیعی نیستند، بلکه به نهادهای اجتماعی و شرایط اجتماعی - فرهنگی و حتی تاریخی وابسته‌اند و باید با توجه به این ویژگی‌ها مطالعه شوند.

اما واقعیت اجتماعی، به دو دسته اعمال و معانی بالا ختم نمی‌شود؛ هر چند که اینها بارزترین و ملموس‌ترین جلوه‌های واقعیت اجتماعی را تشکیل می‌دهند. علاوه بر اینها، زمینه‌ها، معانی، رسوم، نهادها و به‌طور کلی عملکردهایی نیز وجود دارد که زیر ساخت واقعیت‌های عینی‌تر و ملموس‌تر را تشکیل می‌دهند. به عقیده نظریه‌پردازان پژوهش کیفی، این واقعیت‌ها با ابزار پژوهش کمی قابل مطالعه نیستند و در چهارچوب این نوع پژوهش نمی‌گنجند.

این واقعیت‌ها کدام‌اند و چه اموری را شامل می‌شوند؟ نظریه‌پردازان کیفیت‌گرا (تیلور، ۱۹۸۲: ۱۷۱ - ۱۶۹) دو مقوله دیگر از «معانی» را در زمره این واقعیت‌های اجتماعی ذکر کرده‌اند: معانی بین‌الذهان و معانی مشترک. ذیلاً به اجمال و بر سبیل مثال، و نه ارائه تصویر جامعی از واقعیت اجتماعی، این دو نوع معنی توضیح داده

^۱ I. Bredo, E.

^۲ W. Feinberg.

می شود.

برای توصیف و تبیین معانی بین‌الاذهان باید نگاه تازه‌ای به فعالیت‌ها و اعمال انسانی افکند؛ همان فعالیت‌هایی که محققان کمیت‌مآب آنها را مبنای داده‌های محض می‌انگارند. چنان‌که عنوان شد، اعمال و فعالیت‌های انسانی - اجتماعی، در چهارچوب نهادهای اجتماعی و در ارتباط تنگاتنگ با قواعد و هنجارهای آن رخ می‌دهند؛ که برای مثال می‌توان از نهاد رأی‌دادن و مذاکره نام برد. طبق قواعد این نهادها، مثلاً بالا بردن دست یا نوشتن چیزی روی کاغذ و انداختن آن در صندوق به منزله رأی‌دادن، و ترک جلسه به مثابه قطع مذاکرات است. اعمال و فعالیت‌هایی که در چهارچوب نهادها صورت می‌گیرد، بسته به اینکه در کدام جامعه باشند، ترتیبات (حتی تشریفات)، تمایزات، و توصیفات ویژه‌ای دارند؛ برای نمونه، این ترتیبات در مورد نهاد مذاکره در جوامع مردم‌سالار عبارت است از: وجود دو جناح بالنسبه مستقل و واجد هویت متمایز؛ وجود اعتقاد به «چانه‌زنی»، به اصطلاح امتیازدادن و گرفتن، وجود توافق در این خصوص که مذاکره امری قراردادی است که می‌توان به آن وارد شد، آن را ترک کرد، یا آن را تا پایان ادامه داد؛ وجود این باور که مذاکره فعالیتی عقلایی است که اگر با حسن نیت توأم باشد، می‌توان برپایه آن اختلافات را حل و فصل کرد.

تیلور (۱۹۸۲: ۱۷۱) بر این اعتقاد است که ترتیبات و تمایزات مرتبط با نهادهایی همچون مذاکره، با واژگان زبان جامعه ارتباط تنگاتنگ بلکه تناظر دارد. به عبارت روشن‌تر، در هر زبانی واژگانی هست که در آن، فضای معنایی مربوط به نهادهای اجتماعی تنظیم و ترسیم می‌شود. رابطه واژگان زبان با ترتیبات فعالیت‌های نهادی چنان درهم‌بافته است که تفکیک زبان را از آداب و عملکردهای اجتماعی دشوار، بلکه تقریباً غیرممکن، می‌سازد. زبان نه تنها توصیفات برای ترتیبات فعالیت‌های نهادی به دست می‌دهد، بلکه خود به یک اعتبار عین همان آداب و ترتیبات است.

تیلور این قبیل واقعیات‌های اجتماعی را — در واقع این آداب و عملکردها را — معانی بین‌الاذهان تلقی می‌کند. مثال‌های این معانی، اموری مثل نهاد مذاکره، نهاد رأی‌دادن، نهاد عزادارای شهدای کربلا (در جوامع شیعه اثنی‌عشری)، و نهاد ایشار

در جوامع عقیدتی و غیره تواند بود. این معانی عینی هستند نه ذهنی؛ زیرا با آداب و شیوه‌های عمل اجتماعی یکی هستند. البته این معانی در جوامع مختلف صورت‌های متفاوت دارند. این معانی در واقع زیرساخت مؤسساتی اجتماعی هستند که انسان‌ها در چهارچوب آنها عمل و فعالیت می‌کنند.

به عقیده تیلور، این معانی در شمول قواعدی هستند که جان سرل (۱۹۶۹) آنها را قواعد درون‌ساختی^۱، یا قواعد سازنده و تشکیل‌دهنده نهادها و رفتارها تلقی کرده‌است. سرل — فیلسوف زبان — در پژوهش‌های فلسفی خود درباره رابطه زبان و رفتارهای نهادی انسان، دو دسته قواعد را تمیز می‌دهد: قواعد تنظیم‌کننده^۲ و قواعد تشکیل‌دهنده (یا درون‌ساختی). نقش قواعد دسته اول، تنظیم رفتارهای ازپیش‌موجود است مثل اینکه گفته می‌شود: از چراغ قرمز عبور نکنید، یا راستی پیشه کنید. با قواعد دسته دوم، رفتارها نه تنها تنظیم، بلکه ایجاد می‌شود، مثل قواعد بازی شطرنج یا فوتبال. قواعد بازی شطرنج جزء ساخت و ذات این بازی است؛ حذف آنها موجب ابطال بازی شطرنج خواهد بود. (سرل^۳، ۱۹۶۹؛ نقل از: بردو و فاینبرگ، ۱۹۸۲)

تیلور معتقد است که قواعد درون‌ساختی را می‌توان به معانی بین‌الاذهان، و به عبارتی به ساختارهای اجتماعی که به رفتارها و اعمال آدمی شکل و جهت می‌دهند، تعمیم داد. لهذا بازیگر صحنه اجتماع، به‌سان شطرنج‌باز، قواعد «بازی‌های» اجتماعی، یعنی قواعدی را که موجد نهادها و آداب اجتماعی هستند، کسب و درونی و بر وفق آن عمل می‌کند. بنابراین، وقتی دو گروه یا جناح مذاکره می‌کنند، موضوع، مسائل، ارزش‌ها و باورهایشان را به پای مذاکره می‌آورند و برای نیل به خواست‌های خود پافشاری می‌کنند. آنچه به پای آورده نمی‌شود — آنچه اعمال و رفتارهای حین مذاکره مسبوق به آن است — رسم و سنت مذاکره و به

¹ 1. constitutive rules

² 2. regulative rules

³ 3. Searle

عبارتی اصل مذاکره است.

باید توجه کرد که معانی بین‌الاذهان به جوامع خاصی مثل جوامع لیبرال غربی اختصاص ندارد؛ بلکه چنین معناهایی در همه جوامع وجود دارد. آن جامعه عشیره‌ای نیز که مسائل خود را در نزد شیخ قبیله حل و فصل می‌کند، نه از راه مذاکره، نوعی معنی بین‌الاذهان دارد. باید افزود که این معانی در طول زمان دستخوش تغییر می‌شوند.

در خصوص معانی مشترک، به دلیل نبود مجال، به همین اندازه بسنده می‌کنیم که این معانی رابطه نزدیکی با معانی بین‌الاذهان دارند. این معانی در نزد جوامعی که دارای نظام معانی بین‌الاذهان استواری هستند، بیشتر دیده می‌شود. این معانی نه تنها بین اعضای گروه، جماعت یا از همه بالاتر قوم و ملتی مشترک‌اند. به این اعتبار که آنها را درک و درونی ساخته‌اند، بلکه به صورت بخشی از میدان عمومی درآمده و شکل یک چهارچوب ارجاعی همگانی به خود گرفته‌اند.

به این ترتیب، معانی مشترک بخشی از هویت گروه‌های قومی، نژادی، زبانی، مذهبی، و حتی ملت‌ها را در تمامیت آنها تشکیل می‌دهد. این معانی باورها، ارزش‌ها، آرمان‌ها و همه آن اموری را دربر می‌گیرد که سرنوشت یک گروه یا جماعت را به هم پیوند می‌زند و موجب وحدت و یکپارچگی آنها می‌شود. در واقع، بسیاری از مبارزات سیاسی - عقیدتی، به اتکای این معانی صورت می‌گیرد. لهذا این معانی در عین حال که وحدت‌بخش‌اند، تفرقه‌آفرین نیز توانند بود. در هر حال، این معانی با معانی بین‌الاذهان رابطه‌ای تنگاتنگ دارند. در واقع، با این معانی، زمینه برای شکل‌گیری و تحکیم معانی بین‌الاذهان فراهم می‌شود (تیلور، ۱۹۸۲: ۱۶۹).

از آنچه تاکنون مذکور افتاد، چنین برمی‌آید که اعمال و رفتارهای آدمی، در بافت جامعه و تحت شرایط و موقعیت‌های اجتماعی - انسانی رخ می‌دهند؛ موقعیت‌هایی که انسان‌ها در آنها قرار دارند یا با آنها رویارو می‌شوند. باورها، ارزش‌ها، نهادها، آداب و سنن، و اصول اعتقادی، به رفتارهای انسان شکل و معنی می‌بخشند. همان‌گونه که اجزای یک متن در ارتباط با هم و در ارتباط با کل متن

معنی می‌دهند، رفتار و اعمال آدمیان نیز در بافت جامعه معنی می‌دهند و باید در این بافت تفسیر شوند. البته منکر اعمال فردی، اعمال غیرارادی و نیز اعمالی که برحسب عادت صورت می‌گیرند، نمی‌توان شد، اما رفتارهایی را که انسان‌ها در تعامل با دیگران و موقعیت‌ها بروز می‌دهند باید با توجه به بافت جامعه تفسیر و فهم کرد. همچنین فرد در برابر گروه و موقعیت‌های اجتماعی کاملاً دست‌بسته و بی‌اختیار نیست؛ بلکه چنان‌که برخی از نمایندگان رویکرد کیفی معتقدند (وودز¹، ۱۹۹۲). فرد با موقعیت‌ها تعامل می‌ورزد و در این تعامل موقعیت را تفسیر می‌کند؛ هم بر موقعیت اثر می‌گذارد و هم اثر می‌پذیرد. این رابطه دیالکتیکی، هر اندازه که ضعیف هم باشد، یکی از علل تحول اجتماعی و یکی از دلایل پیچیدگی پژوهش کیفی و دلیلی بر ضرورت آن است.

حاصل کلام آنکه رویدادهای زندگی انسانی در سطوح مختلفی از لحاظ عینیت و انتزاعی بودن قابل بررسی است. اعمال و رفتارهای فیزیکی، عینی‌ترین سطح رفتار آدمی را تشکیل می‌دهند که به رویدادهای طبیعی بسیار نزدیک‌اند. از سویی ساختارهایی هم وجود دارد که هرچند ممکن است در بادی امر به چشم نیایند، به رفتارهای آدمی جهت می‌دهند و متقابلاً از آنها اثر می‌پذیرند. رفتارها و فعالیت‌های ملموس‌تر را باید در چهارچوب ساختارهای نامرئی تری تفسیر و درک کرد؛ و ساختارهای زیرساختی را باید با بررسی اعمال و رفتارهای مشهودتر کشف کرد.

ممکن است گفته شود که این کار با روش کمی هم امکان‌پذیر است. کیفیت‌مآبان در پاسخ می‌گویند: اولاً در تهیه ابزار — مثلاً پرسشنامه — تفسیر وجود دارد؛ ثانیاً با پرسشنامه می‌توان نظرسنجی‌هایی را به‌عمل آورد که حاصل آنها کشف انواعی از وفاق یا عدم وفاق در مورد باورها، نگرش‌ها، ارزش‌ها و غیره است. اما وفاق با ساختارهای زیرساختی — مثل معانی بین‌الذهان — تفاوت دارد. لذا به عقیده کیفیت‌گرایان، با این روش، محقق به ژرفای مسائل اجتماعی — انسانی هدایت نمی‌شود.

¹ I. Woods, P.

خلاصه و نتیجه گیری

در این مقاله بی آنکه وارد مسائل جزئی فلسفی، مردم‌شناختی و دیگر علوم اجتماعی شویم، کوشیدیم در سطحی کلی، مفهوم، ماهیت، خاستگاه‌ها و دلایل توجیهی پژوهش کیفی را در رابطه با انسان‌شناسی نشان دهیم. بدین منظور، محور بحث را رویکرد تفسیری قرار دادیم. البته ریشه‌های پژوهش کیفی و صورت‌های مختلف آن، از آنچه در این مختصر آمده، بسیار وسیع‌تر و متنوع‌تر است.

دو خاستگاه کلی عمده برای پژوهش کیفی به‌دست دادیم: یکی، مطالعات مردم‌شناختی، به‌ویژه گونه‌های فرهنگی و اجتماعی آن؛ دیگری — که بیشتر جنبه نظری و فلسفی داشت — آرا و افکار جمعی از متفکران که رویکرد تفسیری را تحلیل و توجیه کرده‌اند. به‌نظر می‌رسد که این دو خط فکری در قرن بیستم به هم می‌رسند و یکدیگر را تأیید و حمایت می‌کنند. اثر این دو خط فکری بر پاره‌ای از روش‌های پژوهش کیفی مثل تعامل‌گرایی (کنش متقابل) نمادین که کسانی مثل جورج هربرت مید و شاگردان او در دهه‌های ۱۹۲۰ و ۱۹۳۰ در دانشگاه شیکاگو بنیاد نهادند و نیز در تحقیقاتی که بر مبنای افکار مکتب انتقادی فرانکفورت صورت گرفت، دیده می‌شود (وودز، ۱۹۹۲؛ رافکی^۱، ۱۹۷۱). اکنون پژوهش کیفی علاوه بر ذخیره‌ای از نتایج کارهای میدانی که عمدتاً محصول تحقیقات مردم‌شناسان و روان‌شناسان اجتماعی است، در زمینه هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی، واجد پایگاه‌های تئوریک تازه‌ای نیز شده است.

در مقایسه‌ای که بین رویکردهای کمی و کیفی به‌عمل آوردیم، مدلل داشتیم که روش اول از لحاظ هستی‌شناسی عینیت‌گرا است، و در آن واقعیت تقریباً به‌صورت ثابت و غیر تاریخی در نظر گرفته می‌شود. در این دیدگاه، ماهیت آدمی نیز امری ثابت در نظر گرفته می‌شود و برای فرد انسان در پیدایش تحولات اجتماعی نقش بارزی فرض نمی‌شود. معرفت‌شناسی این رویکرد نیز براساس مشاهده یک واقعیت عینی به‌مدد تجربه حسی و سامان‌دادن داده‌های تجربی — داده‌های محض

¹ I. Rafkey, D. M.

— شکل می‌گیرد. معرفت نخست، متکی به تجربه حسی و سپس قوانین منطقی و استنباطات ریاضی و آماری است. تبیین علمی این روش برای همه علوم یکسان و شامل ارائه روابط قانون‌مند و دترمینیستی بین پدیده‌ها است. و بالأخره تصور بر این است که محقق، فردی بی‌طرف و بی‌غرض است که ارزش‌ها و دیدگاه‌های شخصی خود را در مطالعاتش دخالت نمی‌دهد (کومستوک، ۱۹۸۲: ۳۷۷-۳۴۷).

پیش‌فرض‌های روش کیفی در همه موارد بالا متفاوت از رویکرد کیفی، بلکه متعارض با آن است. از نظر هستی‌شناسی — چنان‌که اشاره شد — رویکرد کیفی، واقعیت اجتماعی - انسانی شامل اعمال، فعالیت‌ها، گفتارها، نمادها، و ساختارهایی دانسته می‌شود که به صورت تاریخی و در متن جامعه با مشارکت انسان‌ها ساخته و پرداخته می‌شود. معرفت‌شناسی دیدگاه کیفی بر فهم متکی است و فهم هم حاصل تفسیر موقعیت‌های اجتماعی - انسانی است. در مجموع، معرفت خالی از ذهنیت و عاری از تأثیر ارزش‌ها نیست. برخی از تفسیر‌گرایان، به‌ویژه طرفداران مکتب انتقادی فرانکفورت، اصولاً وجود معرفت کاملاً عینی را در باب مسائل اجتماعی - انسانی ناممکن تلقی می‌کنند. از دید نظریه‌پردازان این رویکرد، معرفت هم می‌تواند نقش پاسداری از ارزش‌ها را برعهده داشته باشد و هم دگرگون کردن آنها را. معرفت در نقش دگرگون‌سازی، معرفت حالت‌رهایی‌بخشی پیدا می‌کند؛ به این معنی که به باور معتقدان به این مکتب، معرفت باید انسان‌ها را از قیدوبند ساختارهای اجتماعی منسوخ، مخصوصاً ساختارهای سیاسی تبعیض‌آمیز، رهایی بخشد (همان، ص ۳۷۲).

از نظر تبیین پدیده‌ها و مسائل اجتماعی، در رویکرد تفسیری خود را در درجه نخست به ایضاح و فهم پدیده‌ها و ساختارهای اجتماعی متعهد می‌دانند و لذا لزوماً درصدد کشف قوانین جهان‌شمول که رابطه پدیده‌ها به شکلی واحدی بیان می‌شود، بر نمی‌آیند. رویکرد تفسیری با این پیش‌فرض آغاز می‌شود که متن یا متن‌واره — شرایط و موقعیت‌های اجتماعی — منسجم‌اند و از آنجا تلاش می‌شود متن یا متن‌واره به میانجی تفسیر فهم شود. منتقدان رویکرد کیفی معتقدند که نظریه معرفت در این رویکرد، بر نوعی دور مبتنی است؛ چرا که در آن، از یک بخش متن

برای فهم بخش‌های دیگر متن استفاده می‌شود و ممکن است کار به جایی برسد که فهم اجزای متن بر کل آن و فهم کل متن بر اجزای آن مبتنی شود. اما بعضی دیگر (بردو و فاینبرگ، ۱۹۸۲: ۱۲۴) معتقدند که این دور فاسد نیست. البته برخی ترجیح می‌دهند که به جای واژه «دور» از لفظ «چرخه» استفاده کنند؛ که در این صورت مرادشان آن است که تفسیر متن از پله‌های پایین آغاز و در چرخه‌های متوالی گسترده‌تر و عمیق‌تر می‌شود تا سرانجام به نوعی تعادل برسد.

بالاخره اینکه در دیدگاه تفسیری، ارزش‌ها و نگرش‌های محقق به صورتی که پوزیتیویست‌ها ادعا و توصیه می‌کنند، قابل تحقق تلقی نمی‌شود (البته این‌طور هم نیست که محقق کیفیت مآب هیچ بنایی برای عینیت‌گرایی قائل نباشد و تلاشی هم در این زمینه نکند. چیزی که هست، عینیت‌گرایی به صورت کامل ناممکن انگاشته می‌شود). برخی از اصحاب تفسیر (مثلاً شلایرماخر)، وجود هم‌حسی از ناحیه مفسر و محقق را برای درک و فهم متن — و به طریق اولی مسائل اجتماعی — مفید می‌دانند.

هرچند مطلب به دراز می‌کشد، نگارنده در سطور پایانی این مقاله تذکار دو نکته را ضروری می‌داند:

نکته اول به رابطه بین روش کمی و کیفی برمی‌گردد: آیا این دو رویکرد مانعاً الجمع‌اند؟ آیا بین آنها سازگاری وجود ندارد؟ آیا نمی‌توان آنها را متمم یکدیگر در نظر گرفت؟ در پاسخ باید گفت که در این موارد اختلاف نظر وجود دارد. مسلمان طرفداران این رویکرد با دو ذره‌بین متفاوت به واقعیت می‌نگرند. طرفداران سرسخت روش کمی معتقدند که همه امور از جمله مسائل انسانی را می‌توان و باید با روش کمی مطالعه کرد. و علمی‌بودن را با کمی‌بودن معادل می‌گیرند و تقصیر نارسایی‌های موجود را به گردن جوان‌بودن علوم اجتماعی - انسانی می‌اندازند و لذا معتقدند که با بالغ‌شدن این علوم، این مشکلات هم حل خواهد شد. در مقابل، برخی از هواخواهان روش کیفی برآنند که مطالعه اموری که ذاتاً تفسیر بردارند با ابزار کمی، ما را از ژرفیابی باز می‌دارد. در این میان، عده‌ای هم هستند که معتقدند این دو روش را می‌توان به شکل متمم یکدیگر به کار گرفت. ظاهراً در حال حاضر، راه حل سوم

می تواند راهگشا باشد.

نکته دوم به اجرای روش کیفی برمی گردد. پژوهش کیفی در کشور ما تازه و جوان است، برخلاف روش کمی که سابقه طولانی تر و ابعاد گسترده تری دارد. کاربرد هر دو روش در کشور ما با مشکلاتی رویارو است. روش کمی به صورتی گرایشی زودرس دچار است. یک نگاه نقادانه کلی به پروژه های تحقیقاتی و پایان نامه های تحصیلات تکمیلی در رشته های علوم انسانی و اجتماعی نشان می دهد که در پژوهش کمی به جای آنکه در پی کشف مجهولات و حل معضلات باشند، عمدتاً در جست و جوی ریزه کاری های آماری هستند. بسیاری از پژوهشگران ما - مخصوصاً جوان ترها - به جای آنکه آمار را با تحقیق سازگار کنند، تحقیق را با آمار وفق می دهند.

و اما خطری که ممکن است تحقیق کیفی را تهدید کند، سطحی کاری است؛ به این معنی که محقق نوپایی که خود را از قیود پژوهش کمی وارسته می بیند، ممکن است به طور سطحی، نامنسجم و گسسته مشاهداتی به عمل آورد و با بررسی غیراصولی چند سند و سابقه و چند مصاحبه غیر حرفه ای، تصویری مخدوش از واقعیات اجتماعی، فرهنگی، آموزشی، و غیره ارائه دهد. لذا برای پرهیز از بروز چنین اتفاقی باید تدابیری اندیشیده شود.

کسانی که در رشته هایی نظیر مردم شناسی و جامعه شناسی کار یا تحصیل می کنند، احتمالاً در اجرای پژوهش کیفی مشکلات کمتری دارند - یا تصور می رود که مشکلات کمتری داشته باشند؛ چرا که با ادبیات و اصول تحقیق کیفی آشنایی دارند. و آنان که در رشته دیگر علوم اجتماعی کار می کنند باید، خود را به طریق مقتضی - مطالعه شخصی، گذراندن واحد درسی مربوط - با این ادبیات آشنا کنند. مطالعه مبانی فلسفی این نوع پژوهش نیز به محقق بصیرت می دهد. کسب مهارت در تحقیق کیفی، مستلزم نوعی کارورزی زیر نظر افراد صاحب صلاحیت است. کارورزی موجب می شود که نوپزوه با آب و گل تحقیق آشنا شود. پژوهش کیفی، متضمن مطالعه پدیده های اجتماعی - انسانی به طور زنده در بافت اجتماع و صحنه عمل است؛ لذا ظرافت های خاص خود را دارد، و محقق ناگزیر است خود را با تاروپود فرهنگی -

اجتماعی جامعه مورد مطالعه آشنا کند تا بتواند علایم، نمادها و رفتارها را در موقعیت‌های زنده تعبیر و تفسیر کند.

در گردآوری اطلاعات و تفسیر آنها، پای معیارهای پایایی و روایی هم به میان می‌آید. این معیارها به پژوهش کمی منحصر نیستند. در پژوهش کیفی هم تمهیداتی برای حصول اطمینان در مورد به پایایی و روایی ابزار و نتایج وجود دارد (آیزنهارت^۱ و هاو^۲، ۱۹۹۲) که محقق باید با آنها آشنا شود.

در صورتی که پژوهشگر مسائل کیفی برآیند برنامه کار خود را به درستی اجرا کند، باید امیدوار باشد که سرانجام به نوعی تعمیم، فرضیه یا نظریه دست یابد. چنین نظریه‌ای را به دلیل آنکه در داده‌های تجربی و میدانی ریشه دارد و از بطن داده‌ها استخراج می‌شود نظریه زمینه‌ای^۳ نامیده‌اند. این نظریه‌ها در فرایند مشاهده ساختهو پرداخته می‌شوند، نه به صورت پیشینی. البته بعضی‌ها را عقیده آن است که با تحقیق کیفی می‌توان بر مبنای مشاهدات به نظریه دست یافت؛ اما آزمودن نظریه، بر عهده پژوهش کمی است. اگر چنین باشد، این دو رویکرد پژوهشی در بعضی جاها می‌توانند یکدیگر را به راستی متمم و تکمیل کنند.

کتابنامه

- Aristotle, "Categories", In: R. Mckeon (ed.). 1941. *The Basic Works of Aristotle*, New York: Random House.
- Benedict, R. 1959. *Patterns of Culture*, New York: The New American Library.
- Bredo, E. and Feinberg, W. 1982. *Knowledge and Values in social and Educational Research*. Philadelphia: Temple University Press.
- Comstock, D. E. 1982. "A Method for Critical Research", In: E. Bredo and W. Feinberg, *Knowledge and Values in ...*
- Eisenhart, M. A. and Howe, K. R. 1992. "Validily in Educational

¹ Eisenhart, M. A.
^۲ .R. K.,Howe
³ grounded theory

Research",In:M.D.

- LeCompte, et. al. 1992. *A Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Goodman, N. 1972. "The Way the World Is", In: E. Bredo and W. Feinberg. 1982. *Knowledge and values in Educational Research*, Philadelphia: Temple University Press.
- Jansen, G. and Peshkin, A. 1992. "Subjectivity in Educational Research", In: LeCompte, et. al. (eds.). 1992. *HQR in Education...*
- Kluckhohn, C. 1944. *Mirror for Man*. Greenwich, Conn. : Fawcett Publications.
- Köhler, W. 1947. *Gestalt Psychology*. New York: The New American Library, Inc.
- LeCompte, M. D.; Millroy, W. L.; and Preissle, J. 1992. *The Handbook of Qualitative Research (HQR) in Education*. San Diego: Academic Press, Inc.
- Lehrer, K. 1982. *Knowledge*. Clarendon, Oxford: Oxford University Press.
- Lenzer, G. (ed.) .1975. *Auguste Comte and Positivism: The Essential Writings*. New York: Harper Torchbooks.
- Maslow, A. 1970. *The Psychology of science*. Chicago: Henry Regency co.
- Rafkey, D. M. 1971. "Phenomenology and Socialization: Some Comments on Assumptions Underlying Socialization Theory", In: E. Bredo and W. Feinberg (eds.). 1982. ...
- Riley, G. (ed.). 1974. *Values, Objectivity, and the Social Sciences*. Reading, MA: Addison wesley.
- Schusky, E. L. 1975. *The Study of Cultural Anthropology*. New York: Holt, Rinehart and Wintson, Inc.
- Spindler, G. D. 1963. *Education and Culture*. New York: Holt,

Rinehart and Winston.

Spindler , G. D. and Spindler, L. 1992. "Cultural Process and
Ethnography: An
Anthropological Perspective", In: M. D. LeCompte, et. al. (eds.). 1992.
HQR *in*

—

Education...

Taylor, C. 1971. "Interpretation and the Science of Man, In: E. Brede and W. Feinberg (eds.) 1982. *Knowledge and Values in Social and Educational Research...*

Winch, P. 1971. "The Idea of a Social Science", In: E. Brede and W. Feinberg (eds.) 1982. *Knowledge...*

Woods, P. 1992. Symbolic Interactionism: Theory and practice, In: M. D. LeCompte et al., *HQR in Education*. 1992....

مبانی تاریخی خصوصی سازی مدارس و مراکز آموزش عالی در ایران قبل و بعد از اسلام

عباسعلی رستمی نسب^۱

چکیده

در این مقاله، پس از ارائه تعریفی براساس دیدگاه‌های جدید درباره خصوصی سازی مدارس و مراکز آموزش عالی و اهداف آن، ابتدا مبانی و ابعاد خصوصی سازی بیان و سپس بر مبنای آنها، شکل خصوصی سازی در هر دوره تاریخی، از داده‌های تاریخی استخراج و تشریح شده است. در پایان پیشنهادهاى مربوط به چگونگی خصوصی سازی در حال حاضر ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها

خودیاری، مبانی و ابعاد خصوصی سازی، دانشگاه‌های دولتی، خصوصی، مدارس غیرانتفاعی، موقوفات و خصوصی سازی.

تعاریف

خصوصی سازی، مفهوم بسیار وسیعی است که اهداف مختلفی را با توجه به نیات بانیان دربر می گیرد. مادسن پیر (۱۹۸۵) معتقد است که خصوصی سازی در آموزش، فرایندی دقیق و پیچیده است که بسیاری از فرم‌ها را در خود جای می دهد و خصوصی سازی، فرمول ثابتی ندارد (قاجارگر، ۵۴: ۱۳۸۰). در واقع خصوصی سازی، آموزش‌های رسمی و غیررسمی را شامل می شود که به صورت فردی و جمعی

^۱ * عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان

تحقق می‌یابد. همچنین، مبانی، مقاصد و روش‌های مختلفی را دربر می‌گیرد. خصوصی‌سازی اساساً یک جنبه از پدیده عمومی و تاریخی است و صرفاً جنبه اقتصادی ندارد؛ بلکه هرچه به گذشته برمی‌گردیم، جنبه اعتقادی و ایدئولوژیکی آن برجسته‌تر می‌شود (در تونز، ۱۳۷۲: ش ۴).

در مفهوم خصوصی‌سازی، سودمندی وجود دارد؛ که این سودمندی می‌تواند ابعاد فردی، خانوادگی، گروهی، قبیله‌ای، ... داشته باشد. خصوصی‌سازی در آموزش و پرورش نیز از همین سودمندی برخوردار است. براساس یافته‌های جدید، خصوصی‌سازی آموزش و پرورش عبارت است از: واگذاری مدیریت مدارس و مراکز آموزش عالی به اشخاص حقیقی و حقوقی، که با گرفتن ماهانه از اولیای دانش‌آموزان برابر مبلغ تعیین شده، آن مراکز اداره می‌شود. بر این اساس، مدارس غیرانتفاعی به مدارس اطلاق می‌شود که با مشارکت مردم مطابق اهداف و ضوابط، با برنامه و دستورالعمل‌های عمومی وزارت آموزش و پرورش تحت و نظارت آن وزارتخانه تأسیس و اداره می‌شود. (دانشگاه درآتیه مطبوعات، تیرماه ۱۳۸۱: ش ۱۱۳). مدارس غیرانتفاعی امروزه نوعی خصوصی‌سازی است که دولت آنها را برابر ضوابطی به اشخاص واگذار می‌کند و والدین در ایجاد و تعیین شرایط آن نقشی ندارند. در قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی که در تاریخ ۱۳۶۷/۳/۵ به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید، اهداف و دلایل تأسیس این مدارس به شرح زیر عنوان شده است:

۱. کاهش بار اجرایی دولت،
۲. استفاده از انگیزه‌های نیرومند برای تلاش و ایجاد رقابت و افزایش محصول،
۳. جلوگیری از عملکرد ضعیف مسئولین، و آزادسازی فعالیت‌های انتفاعی با نظارت کلان دولت،
۴. پاسخگویی به رشد سریع جمعیت و محدودیت منابع،
۵. تخصیص سهم بیشتری از منابع دولتی به افراد کم‌درآمد جامعه در آموزش و پرورش،
۶. پاسخ به تقاضای مردم برای تأمین کیفیت آموزش و پرورش،
۷. ایجاد تنوع در اجرای خدمات برای رقابت سالم،
۸. جلوگیری از تمرکزگرایی و ضرورت مشارکت مردم در امور مختلف از جمله آموزش و پرورش.

این مفهوم از خصوصی سازی مربوط به حال است که به کمک آن می توان وضعیت خصوصی سازی و مبانی آن را در تاریخ گذشته بررسی کرد. هدف از تحقیق حاضر نیز روشن کردن وضعیت خصوصی سازی آموزش و پرورش و آموزش عالی در تاریخ گذشته (قبل و بعد از اسلام) است. با درک رخدادهای، تجارب گذشته و ارتباط آنها با مسائل جدید می توان زیربنای مطلوبی برای برنامه ریزی های امروز، به خصوص در حوزه آموزش و پرورش ارائه داد؛ لذا ضرورت دارد که این رخداد و تجارب شناسایی و تبیین شود.

با توجه به اینکه ماهیت خصوصی سازی متأثر از عواملی چون فرهنگ، اوضاع جغرافیایی، نوع حکومت، زندگی فردی و اجتماعی، میزان جمعیت، میزان آگاهی و نوع جهان بینی مردم و اقوام و یا انواع حاکمیت است، مبانی خصوصی سازی در دوره های مختلف تاریخ زندگی انسان ها و در جوامع گوناگون، یکسان نیست. ولی با دقت کافی می توان به یک مدل کلی، که متأثر از تمامی عوامل تأثیرگذار بر پدیده خصوصی سازی است، دست یافت و براساس آن، مبانی و علل افت و خیز آن را در بستر تاریخ بررسی و کشف کرد و در هر دوره از تاریخ «زندگی فردی و اجتماعی»، خصوصی سازی را تعریف و سرانجام الگوی مناسبی از خصوصی سازی را با توجه به عوامل تأثیرگذار ارائه کرد.

از بررسی وضعیت آموزش و پرورش — با نگاه خصوصی سازی در گذشته — به مدلی مبتنی بر پنج بستر و مبنا دست می یابیم. در این مدل، یک سیر منظم و متحول نظری — علمی از زندگی انسان ها، از گذشته تا به حال درک می شود. این بسترهای خصوصی سازی به ترتیب عبارت اند از: جنبه های فردی، خانواده ای، قبیله ای، ملی و جهانی؛ که به اجمال در مقاله حاضر شرح داده می شوند.

مبانی خصوصی سازی در ایران قبل از اسلام

انسان در دوره غارنشینی و عصر حجر، نیازهای درونی و نیز دنیای محسوس پیرامون خود را درک و احساس می کرده است. فکر و حواس انسان غارنشین، حول

چگونگی رفع نیازهای اصلی و حیاتی او با بهره‌گیری از مواهب طبیعی پیرامون او می‌چرخید. او می‌کوشید استعدادهای خود و طبیعت محسوس را جهت رفع خطرهای متوجه خود به کار گیرد. لذا در غارها زندگی می‌کند، حیوانات را شکار و گیاهان خوراکی را شناسایی می‌کند و به تدریج می‌آموزد که چگونه حیوانات را رام سازد و گیاهان را پرورش دهد؛ و از اینجا، کانون خانواده شکل می‌گیرد و زندگی اجتماعی آغاز می‌شود.

از همان ابتدای زندگی اجتماعی، تقسیم کار و مشارکت بین زن و مرد، بر مبنای استعداد و توانایی‌های آنها، به وجود می‌آید. مرد باید به شکار رود و زن چوبدستی به دست گیرد و در کوه‌ها به جست‌وجوی ریشه‌های خوردنی و جمع‌آوری میوه‌های وحشی پردازد. آنگاه مشاهده‌های طولانی، او را به آزمایش کشت و زرع رهنمون می‌شود (گیرشمن، ۱۳۷۲: ۱۱).

این وضعیت عصر «حجر»، عیناً در ایران جریان داشته است؛ که فعالیت‌های آموزشی و تربیتی، بر مبنای خواسته‌ها و نیازهای فردی و امکانات طبیعی پیرامون فرد صورت می‌گیرد. محصول تعلیم و تربیت، به رفع نیازهای فردی و خانوادگی اختصاص می‌یابد. در آموزش و پرورش این عصر، اهدافی چند از خصوصی‌سازی امروز دیده می‌شود؛ از جمله: «مشارکت»، «کاهش بار اجرایی» هر یک از اعضای خانواده یا «پاسخ سریع‌تر و بهتر به تقاضا» و «نیازهای تنوع در ارائه خدمات»، «رقابت سالم»، استفاده از «استعدادها و درآمد بیشتر».

در این عصر، خصوصی‌سازی عبارت است از: واگذاری مسئولیت به فرد، در به کارگیری استعدادهای خود و بهره‌گیری از مواهب طبیعی، جهت رفع نیازهای فردی - خانوادگی. در این گونه خصوصی‌سازی، درجه خلاقیت بالا است. علت اصلی هم آن است که محصول تلاش فرد، به امنیت، سعادت و رفاه بیشتر او برمی‌گردد. البته این نوع فعالیت که به اقتضای آن عصر صورت می‌گرفته، بیشتر جنبه خصوصی - اقتصادی و امنیتی داشته است؛ و در مقایسه با دیدگاه‌های

خصوصی سازی امروز می توان آن را نظریه «یاری شخصی»^۱ و مبتنی بر نیازهای انسانی^۲ دانست (تسنیمی و سجادی، ۱۳۸۰). در این عصر، دولت وجود ندارد؛ و فقط افراد خانواده هستند که برای بهبود زندگی خویش، فکرمی کنند، ابزار و روش های جدیدی کشف و برای کارآمدی بیشتر برنامه های خود، در آنها تجدیدنظر می کنند. بنابراین، نظارت بر فعالیت، تولید و محصول بیشتر، امر و نیازی درونی است؛ و از آنجا که همه افراد نیازمندند، بر اثر رشد جمعیت و ایجاد تیره ها و قبیله ها، امر مشارکت، حتی در تعلیم و تربیت، از خانواده به خانواده ها و قبیله ها کشیده می شود. سپس ملت ها و کشورها به وجود می آید و منافع عمومی و خصوصی در درون قبایل، ملت ها، و کشورها مطرح می شود و به منظور تأمین منافع عمومی و خصوصی دولت های پادشاهی شکل می گیرد. سپس امپراتوری ها ایجاد می شود که حکومت هایی به صورت زیرمجموعه داشته اند و منافع آنها را در سطح کلی تر به خصوص امنیت مورد توجه قرار می داده اند.

در واقع خصوصی سازی بنابر موقعیت های مختلف فردی، قبیله ای، ملی و جهانی، در ابعاد مختلف اعتقادی، اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و نظامی در بستر تاریخ قابل مطالعه و بررسی است. هر چند که امروزه خصوصی سازی در اذهان، بیشتر بار اقتصادی دارد، با تأمل در تعلیم و تربیت در تاریخ، به این نتیجه می رسیم که در طول زمان، جنبه های دیگری هم داشته که از همه مهم تر اعتقادی است. که در این مقاله به آنها توجه شده است. در هر صورت، مدل مورد توجه، شکل زیر است که سعی شده است براساس آن، مبانی تاریخی خصوصی سازی در ایران بررسی شود.

براساس این مدل، خصوصی سازی در عصر «حجر» و «غارنشینی»، جنبه خودیاری در بعد اقتصادی، جسمانی و امنیتی داشته است. همه ابزار به جای مانده، حکایت از همین امر دارند. در دوره بعد که قبایل و حکومت ها شکل می گیرند،

^۱ 1. self-help

^۲ 2. humanity needs

وضعیت آموزش و پرورش متحول می‌شود. آثاری که اخیراً در کهن‌ترین تمدن شرق (جیرفت) پیدا شده است، نشان می‌دهد که در دوره پادشاهی باستانی ارت، استادان بزرگی در هنر و معماری وجود داشته‌اند که فرهنگ عصر خویش را از طریق تصویرسازی‌های گویا - بر روی سنگ‌های مخصوصی - به نسل‌های آینده منتقل می‌کرده‌اند. همین آثار نشان می‌دهد که آموزش هنرهای تجسمی، از طریق دولت و افراد خاص صورت می‌گرفته است (مجیدزاده، ۱۳۸۲: ۱۰). این وضع در دوره مادها پیشرفت بیشتری می‌کند.

دوره مادها

در دوره امپراتوری مادها، تعلیم و تربیت، جنبه‌های خانوادگی، قبیله‌ای و ملی داشته و آموزش با توجه به نیازهای اقتصادی، اعتقادی، فرهنگی، سیاسی و نظامی انجام می‌گرفته است.

در هزاره اول پیش از میلاد، اقتصاد بر دامداری و کشاورزی مبتنی بوده و از هزاره دوم به بعد، پیشرفت‌های مهمی در تولید - به خصوص تولید انواع ظروف، مواد معدنی (مس، آهن، سیم، زر، سنگ‌های گرانبها) - صورت می‌گرفته و به سرزمین‌های همسایه، و از همه بیشتر به بین‌النهرین، صادر می‌شده است (آذری، ۱۳۵۳: ۱۹ و ۲۰)؛ حکومت دخالتی در امور اقتصادی نداشته، بلکه مسئولیت خود را به حفظ امنیت داخلی مرزها، توسعه کشور و مبارزه با دشمنان محدود می‌کرده است. هزینه‌های این امنیت را هم مردم، به صورت «خراج» تأمین کرده‌اند. در واقع آموزش و پرورش شامل دو فعالیت بوده است: اول تعلیم و تربیت در جهت حفظ نظام حکومتی، که جنبه سیاسی، امنیتی و نظامی داشته و با دخالت دولت و همکاری مردم صورت می‌گرفته است؛ دوم آموزش و پرورش در جنبه‌های هنری، دامداری،

کشاورزی، صنعتی که با مسئولیت خانواده و قبیله انجام می‌یافته و به عبارتی، بیشتر رنگ خانوادگی و قبیله‌ای - خصوصی داشته است. آموزش نظامی، امنیتی و سیاسی را از کودکی امپراتور ماد انجام می‌داده، و سایر آموزش‌ها بر عهده خانواده و قبیله بوده است. (هوار، ۱۳۶۳: ۳۱)

در نمودار زیر، وضعیت آموزش و پرورش در دوره امپراتوری مادها به لحاظ دولتی و خصوصی به خوبی نشان داده شده است.

از این نمودار چنین برمی‌آید که آموزش و پرورش مبتنی بر دخالت دولت در حوزه سیاسی و امنیتی و دخالت مردم در سایر رشته‌های علمی مورد نیاز، مؤثرتر از تمرکز قدرت در یک ناحیه بوده است. در واقع، در این عصر، عدم تمرکزگرایی تجویز می‌شده است. حوزه مسئولیت دولت در دوره هخامنشیان، با توجه به نیازهای جدید، بیشتر می‌شود.

دوره هخامنشیان

در دوره هخامنشیان، دخالت دولت در امر آموزش و پرورش زیاد می‌شود و حوزه‌های جدیدی در تعلیم و تربیت ظهور پیدا می‌کند. به عبارتی، آموزش و پرورش، ضمن حفظ پاره‌ای از ساختار آموزش گذشته، اصلاح و توسعه می‌یابد، آن‌چنان که

فعالیت‌های تربیتی خانواده‌ای و قبیله‌ای حفظ می‌شود، ولی حوزه مسئولیت دولت صورت جدیدی می‌یابد. توجه به نمودار زیر، این وضعیت جدید را دقیقاً نشان می‌دهد.

از این نمودار به خوبی برمی‌آید که آموزش و پرورش در دوره هخامنشیان — به‌خصوص در عصر کوروش و داریوش کبیر — تحولی عظیم می‌یابد و شاگردان براساس «سن»، آموزش‌های ویژه آن دوره را می‌بینند و برای اداره حکومت در قسمت امنیتی و اداری آماده می‌شوند. آموزش در قسمت نظامی، برای انجام خدمت وظیفه اجباری عمومی (هوار، ۱۳۶۳: ۲) و آموزش ویژه ۱۰ هزار نفری به‌عنوان سپاه جاویدان، صورت می‌پذیرد. اما در بُعد هنر، فقط مجسمه‌سازی و معماری به‌انحصار دربار درمی‌آید. دانشکده سائیس و فرهنگستان در هگمتانه (همدان)، و سپاه جاویدان، مختص این دوره است (آذری، ۱۳۵۳: ۲۰). بقیه فنون به‌صورت قبلی آموزش داده می‌شود و توسط خانواده و افراد قبیله تحول می‌یابد. در واقع در این دوره، هم آموزش و پرورش دولتی (در حوزه نظامی) فعال است هم آموزش و پرورش خصوصی. نکته قابل توجه این است که هم در دوره دیاکو (مادها) و هم در دوره کوروش و داریوش کبیر (هخامنشیان)، دولت در امور دخالت و سرمایه‌گذاری می‌کند که از عهده قبایل و مردم بر نمی‌آید. مثل ایجاد دانشگاه، فرهنگستان، آموزش نظامی و امنیتی،... و هزینه‌های مربوط از طریق «مالیات بر املاک، مزارع، باغ‌ها، احشام و معادن و عوارض بر زمین و درآمد‌های بنادر» دریافت می‌شده است (گیرشمن، ۱۳۷۲: ۲۰۹). پس از سقوط امپراتوری هخامنشیان و حاکمیت اسکندر مقدونی بر سرزمین‌های ایران و سپس حاکمیت سلوکیان، تغییر چندانی در ساختار آموزش و پرورش دیده نمی‌شود. در بُعد هنری (تئاتر، معماری)، تلفیقی از هنر ایرانی و یونانی صورت می‌گیرد؛ اما در این باره که صورت آموزش چگونه بوده است، اطلاعاتی در دست نیست.

دوره اشکانی

در دوره اشکانی، قشر باسواد را طبقه روحانی تشکیل می‌داده است؛ که در

رشته‌های پزشکی، ستاره‌شناسی، آموزش و پرورش، سالنامه‌نویسی، و تاریخ‌نگاری فعالیت داشته‌اند. از جهت طبقه خاص، می‌توان گفت که آموزش و پرورش خصوصی رواج داشته است. البته گفته شده است که اشکانیان بعد از به قدرت رسیدن، از فرهنگ مقدونی و یونانی دنباله‌روی نمی‌کرده، بلکه وارث تمدن درخشان هخامنشیان بوده‌اند (آذری، ۱۳۵۳: ۸۴). بنابراین می‌توان همان تصویر آموزش و پرورش عصر هخامنشی را برای این دوره نیز پذیرفت. اما در دوره ساسانیان، نفوذ طرفداران دین زرتشت زیاد می‌شود، طبقات مختلف اجتماعی برحسب مشاغلشان به وجود می‌آیند، آموزش براساس ویژگی‌های هر طبقه صورت می‌گیرد، دولت به وسیله زرتشتیان به وجود می‌آید، و دخالت آن در امور کشور زیاد می‌شود. در کنار این پدیده، تفکرات انتقادی و نقد اندیشه‌های گذشتگان از ناحیه بعضی از متفکران شکل می‌گیرد؛ که به اجمال شرح داده می‌شود.

دوره ساسانیان

در دوره ساسانیان، طبقات اجتماعی به پنج طبقه تقسیم شدند: روحانیون، نظامیان، دیوانسالاران (دیوران، پزشکان، اخترشناسان، شاعران)، کشاورزان، پیشه‌وران. پادشاه را روحانی بزرگ — رئیس موبدان — تعیین می‌کرده است. روحانیون، قدرتی در کنار قدرت دولت بودند. هر طبقه، آتشکده ویژه‌ای داشت که روحانیون آن را اداره می‌کرده‌اند. روحانیون منابع درآمدی بالایی داشته‌اند؛ از جمله درآمد ناشی از املاک و جریمه‌ای که گناهکاران به آنان پرداخت می‌کرده‌اند. «آموزش در انحصار روحانیون بود؛ مردم باید مسائل دینی خود را از آنان می‌آموختند، ولی آموزش و پرورش فراگیر نبود و مدارس بیشتر در اختیار روحانیون و طبقات بالای اجتماع بود. در این عصر، شاهد تأسیس مدارس مربوط به مسیحیان هستیم؛ همچنین، آموزش‌های تصویری مانی مبتنی بر تلفیقی از اندیشه زروانی، زردشت، یهود و مسیحیت (فرای، ۱۳۶۷: ۶۱) و آموزش‌های مزدک مبتنی بر مساوات و عدالت اجتماعی در مخالفت با آیین رسمی زردشت، صورت می‌گرفته است (ورداسبی، ۱۳۶۰: ۸۸). آموزش‌های عمومی آن عصر، شامل ادبیات، تاریخ، فن بیان،

هنر اسب سواری، نیزه بازی، طباحی و لباس پوشیدن است. آموزش های اختصاصی ویژه روحانیون، طبابت، ترجمه، هنر قالی بافی، معماری، ضرب سکه، موسیقی، و امور اداری را در بر می گرفته و مدارسی نیز ویژه مسیحیان وجود داشته است.

وضعیت خصوصی سازی مدارس در این دوره را به وضوح از نمودار زیر می توان دریافت. در این نمودار، ناگفته های زیادی در مورد وضعیت آموزش و پرورش آن عصر برای ما بازگو می شود؛ که مهم تر از همه، توجه انسان ها به عالم آفرینش و پیدایش تبیین های مختلفی درباره چگونگی زندگی کردن است. این یافته ها و تبیین های عقلانی متعدد، سبب ایجاد باورهای و در نتیجه، اعتقادات اجتماعی متعددی می شود. در این عصر، مکاتب خصوصی و جمعی به وجود می آید که علیه یکدیگر به مبارزه برمی خیزند، و خصوصی سازی به شکل اعتقادی جلوه بیشتری می یابد. این اعتقادات به تدریج بر نوع اقتصاد و خصوصی سازی اقتصادی اثر می گذارد. برای مثال، روی تفکر اقتصادی و اجتماعی مبتنی بر منافع عمومی تأکید می شود، آن هم نه در دست دولت، بلکه در دست مردم - به گونه ای که همه از آن سهم عادلانه ببرند. در واقع، نوعی خصوصی سازی اعتقادی طراحی می شود که بیان همه ابعاد آن در این مقوله جای نمی گیرد.

با توجه به این تقسیم بندی، می توان نتیجه گرفت که خصوصی سازی در جهت ترویج افکار اعتقادی - ملی صورت می گرفته و نکته قابل توجه این است که در دانشگاه جندی شاپور که، دانشگاهی عالی است، دانشمندان با اعتقادات مختلف، علوم مختلف را به زبان های گوناگون آموزش می دادند. (صفا، ۱۳۶۰: ۱۸) این امر، باب جدیدی در ترکیب خصوصی سازی اعتقادی و ملی جهت منافع مشترک و عمومی باز می کند و آن اینکه مثلاً «علم طب» نیاز همه است و ریشه مقبولیت در اعتقادات همه دارد؛ لذا می توان در فراگیری این علم برای خدمت به همه مردم بهره گرفت و یا از طریق عموم از آن سود جست. یعنی برای مثال، فردی که دچار بیماری است، می تواند با پرداخت حق معالجه خود، به هر پزشکی مراجعه کند. بنابراین، از خصوصی سازی می توان در جهت علم طب و امثال آن استفاده کرد، که

هم برای طیب سودآور است هم برای مردم. این اعتقاد سبب می‌شود که این‌گونه عالمان از سراسر دنیا در این مرکز جمع شوند و آموزش خصوصی دهند. البته این دانشگاه زیر نظر امپراتوری ساسانی اداره می‌شده است، افراد خاصی به این مرکز دعوت می‌شده و به تدریس و یادگیری می‌پرداخته‌اند.

شایان ذکر است که آموزش‌های خصوصی غیررسمی در شاخه‌های هنر، کشاورزی، دامداری و صنعتی، بی‌آنکه تحت اداره مراکز آموزش رسمی باشند، وجود داشته‌اند. این آموزش‌ها به صورت سنتی - تجربی ادامه و توسعه می‌یافته و در واقع خصوصی بوده است. آرای تربیتی غالب این عصر، به زردشت مربوط است. از زردشت به عنوان پیامبر، و صاحب کتاب/وستا یاد می‌شود. هدف قابل توجه در آرای تربیتی زردشت، آبادانی جهان است و هر فرد برای اینکه بتواند از پادشاه‌های گرانبهای اهورامزدا برخوردار شود، باید با بینش پاک حتی المقدور به این آبادانی کمک کند؛ و این آبادانی از خانه آباد به شهر آباد و به جهان آباد ختم می‌شود. از جمله آرای تربیتی زردشت این است: «ای اهورامزدا! به من فرزندی عطا فرما که از عهده انجام وظایف خود نسبت به خانه من، شهر من و مملکت من برآمده و پادشاه دادگر را یاری کند.» (صدیق، ۱۳۵۶: ۵۷) در جای دیگر می‌گوید: «ای اهورامزدا! به راستی پادشاه گرانبهای خود را به کسی خواهی داد که در این کالبد جسمانی و جهان مادی با بینش پاک، کار و کوشش کند و در آبادانی جهان بکوشد» و «به تربیت مواشی و گیاهان پردازد.» (یسنا، ۴۶، بند ۶)

با توجه به این عبارات، مبنای خصوصی‌سازی، اعتقادی است، آن‌هم از ساختن خانه‌های آباد شروع و به شهر و کشور آباد و نهایتاً به جهان آباد ختم می‌شود. در این نگاه، خصوصی‌سازی جنبه فردی، ملی و جهانی دارد. همه تلاش‌های انسان باید به آبادی جهان و منافع عمومی ختم شود. لذا آن نوع خصوصی‌سازی که به فقر و غنا و عدم عدالت اجتماعی منجر شود، مورد نظر نیست. در نمودار زیر، نمایی از تفکر تربیتی زردشت نشان داده شده است.

خاطرنشان می‌شود که این شکل خصوصی‌سازی که بر مسئولیت فردی

اهورامزدایی بنا شده است، در عمل تحقق نیافت بلکه آموزش و پرورش در خدمت دولت حاکم بود.

در کنار سلطه حاکمان، با مراکز علمی و آموزشی عصر ساسانیان مواجه می‌شویم که بررسی علل پیدایش آن بسیار مهم است و به درک مفهوم خصوصی‌سازی و پیدایش ریشه‌های آن به ما کمک می‌کند. یکی از این مراکز علمی جهانی، دانشگاه یا مدرسه عالی جندی‌شاپور نام دارد. در این مرکز که عملاً به صورت تخصصی اداره می‌شده است، عده‌ای از عالمان یونانی و ایرانی و هندی گرد می‌آمده و در رشته‌های مختلف، از جمله طب ایرانی - هندی، یونانی، فلسفه، نجوم و... آموزش می‌داده‌اند (صفا، ۱۳۶۰: ۱۸)؛ و طالبان علم از سراسر دنیا در آنجا جمع می‌شدند و جهت پیشبرد سعادت بشر می‌کوشیدند. این دانشگاه، اکثر ویژگی‌های دانشگاه‌های کنونی را داشته و هر عالمی پیرو هر دینی - زردشتی، مسیحی، هندی، یونانی، ایرانی - به زبان‌های مختلف - یونانی، سریانی، هندی، فارسی - در آن تدریس می‌کرده است. مسلماً شاگردان خاصی در این مدرسه تحصیل می‌کرده‌اند. آنچه مسلم است، اینکه فرزندان استادان این مرکز علمی، دانش پدر را آموخته و انتقال می‌داده‌اند. نمونه آن خانواده بختیشوع مسیحی است که در دوره خلافت بنی‌العباس، علم پزشکی می‌آموخته‌اند (فرشاد، ۱۳۶۶: ۸۰۷)، که قبل از اسلام در این مرکز در شاخه پزشکی فعالیت داشته و این دانش را به فرزندان خود انتقال می‌داده‌اند. آنچه مسلم است، این است که این مدرسه، هم صورت خصوصی داشته است هم شکل دولتی؛ و در هر صورت، منافع عده محدودی را تأمین می‌کرده است. علاوه بر این مدرسه عالی، مدارس دیگری هم وجود داشته است؛ اما «مکتب و مدرسه‌ای به آن صورت که در دوران اسلامی ملاحظه می‌کنیم، وجود نداشت. مثنی آموزش بسته بومی ویژه بود، آن‌هم در میان موبدان، هیربدان، امیران و امیرزادگان که به وسیله چند معلم سرخانه تعلیم داده می‌شد و اندکی طب و نجوم برای تأمین سلامتی شاهان و آینده آنان...» (حکیمی، ۱۳۶۲: ۲۷).

خلاصه این مبانی خصوصی‌سازی در منافع فردی، خانواده‌ای، قبیله‌ای، گروهی، ملی و کشوری دیده می‌شود. آنچه در خصوصی‌سازی مهم است، این

است که سعی شود به عدالت اقتصادی و اجتماعی لطمه وارد نکند. بنابر آنچه عنوان شد، آموزش و پرورش در بُعد اقتصادی جنبه خصوصی حداکثری داشته است.

مبانی خصوصی سازی در ایران بعد از اسلام

در این دوره، خصوصی سازی مبنای اعتقادی قوی تری به خود می گیرد، آن چنان که انگیزه تحصیل در رشته های مختلف رنگ دینی دارد. این موضوع در مبانی اقتصادی اسلام، در قرآن کریم، سنت پیامبر (ص) و ائمه اطهار (ع) و در نظریات فلاسفه اسلامی به وضوح دیده می شود. همچنین، طبق روایات تاریخی — که به اجمال از نظر می گذرانیم — با ظهور اسلام، مفهوم تعلیم و تربیت انسان، معنای تازه ای می یابد. در دوره بعد از اسلام، نظام طبقاتی در آموزش و پرورش به نظام همگانی مبدل شد؛ برخلاف نظام طبقاتی ساسانی که در آن، اجازه رشد استعدادها داده نمی شد و استعداد هر طبقه، ناگزیر در درون محدوده طبقه خود رسوب می کرد، و مثلاً یک دهقان یا کارگر مستعد، هیچ گاه اجازه نداشت یا نمی توانست مثلاً دبیر، نویسنده، نقاش یا سردار شود. (فردوسی، شاهنامه، ص ۱۲۳۱) و این، بزرگ ترین مانع بروز شکوفایی استعدادها بود. بعد از ظهور اسلام، چنین نظامی به هم ریخت و به جای اعتقاد نفوذناپذیری طبقاتی، یکدستی اجتماعی حاکم شد، به این معنا که هر کس بتواند در حد استعداد خود کمال یابد و استعداد خود را شکوفا سازد. به همین دلیل، در این دوران، به بیشتر استعدادهای ایرانی در همه زمینه ها، و به افراد همه طبقات توجه شد. به عبارت دیگر، نظام جدید اسلامی با برداشتن موانع سابق، راه را برای کسانی هموار کرد که در دوران حکومت ساسانیان، مجال خودنمایی به آنها داده نشده بود؛ و از اینجا بود که رستاخیز فرهنگی ایجاد شد (اسلامی ندوشن، ۱۳۷۱: ۲۷). با رهنمودهای اسلام، انسان از طریق تعلیم و تربیت به قابلیت های سرشتی خود دست یافت و در نتیجه برای نخستین بار در دنیا نظریه آموزش و پرورش مداوم توصیه و به مسلمانان سفارش شد که از گهواره تا گور دانش بجویند؛ تا از این طریق هم به دانش های جدیدی دست یابند و هم با راهنمایی هر

نسل، کمال نهایی انسان به تدریج تحقق پذیرد. اسلام، طلب علم و آموختن آن را برای همه کودکان و مردان و زنان واجب کرد، تا همه بتوانند تعلیم و تربیت دیگران را به عهده گیرند. (فترفسکی، ۱۳۶۰: ۶۴).

پیامبر اسلام حضرت محمد (ص) فرمود: «چهار چیز بر هر صاحب عقل و خردی از امت من واجب است: به علم و دانش گوش دادن، آن را به یاد سپردن، آن را به کار بستن، در بین مردم نشر دادن که نشرش موجب قرب است.» (شیخ کلینی، ۱۳۲۶: ج ۱، ص ۶۱). همین دستور سبب شده بود که افراد مسلمان در باسواد کردن یکدیگر بکوشند (نوعی آموزش - خصوصی - فردی).

با این نگاه به آموزش و پرورش، بر گونه خصوصی و عمومی بودن آموزش و پرورش تأکید می‌شود. انسان مسئول تعلیم و تربیت «خود» و «دیگران» است و انجام هر دو مسئولیت، موجب قرب الهی است. این دو فعالیت در تلاش‌های عالمان به نحو مطلوب دیده می‌شود. در شکل زیر، نمایی از نظام آموزش و پرورش اسلامی نشان داده شده است؛ که با دقت در آن می‌توان موقعیت خصوصی سازی و صورت اجرایی آن را تشخیص داد.

طبق دیدگاه تربیتی اسلامی، تحصیل علم حصولی فریضه و عمل به آن و نشر آن، در رسیدن به هدف نهایی که استکمال نفس و قرب الهی است، واجب است. این علم را به صورت دولتی یا خصوصی می‌توان تحصیل کرد. هدف از خصوصی سازی آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی اسلامی، فقط سعادت دنیا و تکاثر طلبی نیست، بلکه تحقق سعادت بشر و تقرب الی الله هم مدنظر است. بنابراین، قصد و نیت سرمایه گذار مهم است. مطالعه تاریخ آموزش و پرورش ایران بعد از اسلام نشان می‌دهد که این توجهات در آن لحاظ می‌شده است. بعضی از والدین به صورت شخصی و خصوصی به تعلیم و تربیت فرزندان خود اقدام می‌کردند، که نمونه آن خانواده ابن سینا است؛ گاهی هم امرای دولت به این مهم اهتمام می‌ورزیدند، که نمونه آن مدارس نظامیه (نظامیه‌ها) است، که در آن، افکار خاصی ترویج می‌شد.

هدف از آموزش و پرورش اسلامی، قرب و رضوان الهی و به عبارتی ترکیه و

تطهیر قلب‌ها و پرورش روحیه انسانی است: هدف کسب ثروت و قدرت نیست؛ بلکه به ثروت و قدرت به‌عنوان ابزاری برای کسب سعادت و امنیت بشری نگریسته می‌شود. تولیدات انسان، وسیله‌ای برای فقرزدایی بیشتر و ایجاد امنیت بشری در نظر گرفته می‌شود. لذا می‌بینیم که تلاش سلمان فارسی به‌عنوان معلم برای آموزش قرآن کریم، تبلیغ و ترویج اسلام، به‌عنوان یک عمل عبادی و انجام دستور الهی صورت می‌گیرد؛ و او در همگانی کردن آموزش و پرورش می‌کوشد. برطبق روایتی از پیامبر اسلام (ص): «هر گاه معلمی بین کودک فقیر و کودک معمولی تفاوت قائل شود، روز رستاخیز در زمره خیانتکاران محشور خواهد شد».

همیلتون گیپ — شرق‌شناس بزرگ — در کتاب *اسلام و بررسی تاریخ خود* می‌نویسد: «اسلام در درون دنیای متمدن خارجی به‌عنوان خرافات خام و طایفه‌ای غارتگر راه نیافت؛ بلکه به‌عنوان نیرویی اخلاقی معرفی شد که احترام همگان را برانگیخت و اسلام به‌منزله آیین منطق، مسیحیت روم شرقی و دین زرتشت را در ایران می‌توانست به مبارزه بطلبد» (گیپ، ۱۳۷۱: ۵).

بدین ترتیب، دولت اسلامی، در امر آموزش و پرورش عمومی، به صورت‌های مختلف — انفرادی، جمعی و ملی — می‌تواند عمل کند. مهم این است که حقوق اساسی بشر مراعات شود. اینجا است که باورها و اعتقادات تربیتی اهمیت می‌یابند. در این راستا، فهم قرآن برای مسلمانان بسیار ارزشمند است. در زمان پیامبر (ص)، مسلمانان هر جا مشکلی پیدا می‌کردند، راهنمایی‌های لازم به سرعت صورت می‌گرفت؛ اما بعد از پیامبر اسلام (ص) — و مخصوصاً در دوران عثمان — در پاسخ به مسائل جدید، مشکلاتی برای مسلمانان به‌وجود آمد. زمان عثمان، دوران آشفتگی علوم دینی بود، مخصوصاً قرائت و کتابت قرآن. برای رفع این آشفتگی، علما شعبه‌های مختلفی از علوم — از جمله قرائت، صرف و نحو، تفسیر، کلام، فقه، تاریخ، حساب و هیئت، معانی بیان و بدیع — را ایجاد کردند؛ و آموزش این علوم در حوزه‌های دینی رونق و توسعه یافت. شکل‌گیری این مدارس، جنبه اعتقادی داشت؛ لذا سودی که بیشتر معلمان و متعلمان دنبال می‌کردند، رضایت پروردگار و مردم بود؛ جلوه مادی آن، برجستگی چندانی نداشت.

در زمان حکومت امام علی (ع)، ابوالاسود دوئلی که از اهالی خوزستان بود، مأموریت یافت که جزوه‌ای در خصوص علم نحو بنویسد. او مدرسه‌ای برای علوم اداری به وجود آورد و عبداللّه ابن عباس را در رأس آن گماشت؛ تا کارمندان حکومت، روش اداره مؤسساتی را که به آنها واگذار می‌شود، در آن مدرسه بیاموزند. ابن ابی‌الحدید نقل می‌کند که حضرت علی (ع) فرمود: «کشورهای اسلامی احتیاج به دارالعلوم دارند. قهرا اگر مولای متقیان در سال چهارم هجری به شهادت نمی‌رسیدند، در تمام کشورهای اسلامی درالعلم ایجاد می‌کردند.» (غفرانی، ۱۳۵۴: ۱۴).

در دوران بنی‌امیه، ایالات ایران به مدت یک قرن تحت سلطه خلفای عصر بود. این عصر، دوران تاریک در آموزش و پرورش ایران است. با این حال، آموزش و پرورش به لحاظ مبانی اعتقادی، فرهنگی و حکومتی اشکال خصوصی پیدا می‌کند؛ و لذا در روایات تاریخی، شاهد سه نوع برنامه‌ریزی آموزش و پرورش هستیم. که بیشتر جنبه اعتقادی و فرهنگی دارد:

۱. آموزش و پرورش مبتنی بر موضوعیت قرآن کریم،

۲. آموزش و پرورش مبتنی بر سنن و فرهنگ گذشته،

۳. آموزش و پرورش مبتنی بر خواسته‌های حکومتی خلفا.

در این حالات، خصوصی‌سازی جنبه اقتصادی ندارد؛ عمران، آبادی و تولید، جنبه سنتی دارد و در آمد در جهت حاکمیت اعتقادی گروه‌ها، هزینه می‌شود. در ظهور و افول خلافت بنی‌امیه و بنی‌عباس، شاهد بروز چشمگیر مکتب تربیتی امام صادق (ع) هستیم؛ آن‌چنان‌که از سراسر بلاد اسلامی دور آن گرد می‌آیند و در حوزه‌های مختلف تدریس و تحصیل می‌کنند، در این مکتب، حلقه‌های مختلف دروس وجود دارد؛ و به عبارتی، مدرسان عالم و مسلط در رشته‌های مختلف به تدریس مشغول می‌شوند و هم در علوم دنیوی و هم در علوم اخروی فعالیت می‌کنند. این مدرسه به لحاظ اعتقادی خصوصی است؛ یعنی اشخاصی که تمایل شیعی دارند، وارد این حوزه می‌شوند و تلمذ می‌کنند. البته خصوصی به این معنا نبوده است که مخالفان حق ورود به این حوزه را نداشته‌اند؛ بلکه منظور این است

که کسانی که وارد این مدرسه می‌شدند، مروج افکار خاصی بودند. امام (ع)، دانشمندان بزرگی در علوم مختلف تربیت فرمود و به‌وسیله آنان، حوزه‌های متعددی به‌وجود آورد. به اعتقاد جمع کثیری از مورخان علم جابربن حیان، از شاگردان آن امام (ع) است که در تمامی علوم و فنون، مخصوصاً در شیمی، معرفت زیادی داشته است؛ که به اعتراف خود او، همه آنها را از امام (ع) فرا گرفت. از جمله افراد برجسته دیگری که در مکتب آن امام (ع) تربیت یافتند، عبارت‌اند از: در فقه: جمیل ابن دراج، عبداللّه بن مسکان، عبداللّه بن بکر، حماد بن عیسی، حماد بن عثمان، در علم کلام: هشام بن حکم و المفضل، و در تفسیر: ابو حمزه ثمالی (منصوری، ۱۳۵۴: ۱۴۹).

این مدرسه هم جنبه اعتقادی داشته است. فعالیت‌های اقتصادی دانش‌آموختگان این مدرسه در توسعه این اعتقاد هزینه می‌شده است. در دوران بنی‌العباس، خصوصی‌سازی با مبانی اعتقادی، سیاسی و ملی قوی‌تری ظهور می‌کند. هر گروه می‌کوشد با آموزه‌های خاص خود، اذهان بیشتری را جذب کند؛ و لذا اساس مراکز آموزشی که ایجاد شده را باید در این سه مبنا جست‌وجو کرد.

دوره بنی‌العباس

در دوره بنی‌عباس، هارون الرشید بیت‌الحکمه را تأسیس می‌کند، که در زمان مأمون به کمال می‌رسد. فلسفه ایجاد این مرکز، علمی - اعتقادی - سیاسی بوده است. اکثر مورخان معتقدند که عامل اصلی ایجاد این مؤسسه علمی، ایرانیان بوده‌اند. در این دوره، حوزه‌های علمی در خراسان، ری، بلخ و مرو فعال بوده‌اند. عده‌ای از ایرانیان به این مرکز علمی آمدند و نهضتی فرهنگی را به‌وجود آوردند که اساس تشکیل آنها اعتقادات بوده است. به همین دلیل، شاهد ایجاد مدارس خصوصی به‌دست استادان یا افراد خیر هستیم. البته در مواردی هم انگیزه اقتصادی و حفظ سرمایه و شهرت وجود داشته است.

در اسناد مربوط به مدارس خصوصی این دوره آمده است:

این نوع مدرسه در مراحل نخست از حیات خود، متشکل از خانه‌ای بود که

استاد و دانشجویان در آن اجتماع می‌کردند و در صورتی که استاد توانایی مالی داشت، غالباً از محل دارایی شخصی به تأسیس این مدرسه دست می‌زد و چنانچه شخصاً قادر به انجام این کار نبود، ثروتمندان (شهر که با این قبیل کارها سنخیت داشتند) به تأسیس مدرسه‌ای برای استاد قیام می‌کردند.

تاریخ تأسیس مدرسه در این مرحله به‌درستی معلوم نیست. کهن‌ترین اخباری که در این زمینه به ما رسیده، مربوط است به مدرسه امام ابوبکر بن فورک اصفهانی (در گذشته به سال ۴۰۵ ه. ق.) که بنا به گفته ابن عماد حنبلی در نیشابور مدرسه‌ای بنا کرد و در آن به تدریس علوم مختلف پرداخت. طبیعی است که تأسیس این مدرسه به سال‌ها پیش از تاریخ وفات این دانشمندان باز می‌گردد.

شهر نیشابور از دیرباز به سبقت در تأسیس مدارس خصوصی شهرت داشته است. و مردم ادب‌دوست و دانش‌پرور این خطه به تحصیل دانش علاقه فراوان داشتند و در حق دانشمندان احترام بسیار می‌کردند. چه بسیار اتفاق می‌افتاد که دانشمندان بزرگ شهرها و بلاد دوردست اسلامی را برای تدریس به شهر خود دعوت می‌کردند. در این زمینه، گفته ابن سبکی را مورد توجه قرار می‌دهیم که: «نیشابور از مهم‌ترین و بزرگ‌ترین شهرهای اسلامی بوده و پس از بغداد در بین شهرهای بزرگ اسلامی بی‌مانند بوده است. (فرشاد، ۱۳۶۰: ۷۹).

پس از درگذشت دانشمند یاد شده، از شاگرد وی حافظ ابوبکر احمد بن حسن بیهقی برای تدریس در مدرسه اسفرائینی نیشابور دعوت به عمل آمد. بیهقی این دعوت را پذیرفت و در مدرسه مزبور به تدریس پرداخت. او بیش از همه مردم به یاری مذهب شافعی برخاست و نخستین کسی بود که آرا و اقوال امام شافعی را جمع‌آوری کرد. وی در سال ۴۵۸ ه. ق. در شهر نیشابور درگذشت. بنای مدرسه بیهقیه نیشابور منسوب به او است.

در این شهر همچنین استاد امام ابومنصور عبدالرحیم بن محمد بیشکی — از اصحاب شیخ محدث ابو عبدالله حاکم بن بیع — مدرسه‌ای تأسیس کرد که بیشکی و

اصحابش در آن حضور می‌یافتند. بیشکی موقوفاتی بر این مدرسه اختصاص داد. وی اهل ریاست و برخوردار از بزرگی و ثروت بود و لغوی معروف اسماعیل جوهری کتاب *الصحاح* را برای وی تألیف کرد. بیشکی در سال ۴۵۳ ه. ق. در گذشت. (همائی، ۱۳۶۳: ۱۹)

رابطه استاد و دانشجو بر مبانی اعتقادی مبتنی بوده و فرد خود را به انجام این تکالیف مسئول می‌دانسته است. در این زمینه چنین روایت شده است:

محیط مدرسه همیشه، در سراسر جهان اسلام یکسان بوده است. انتقال معرفت پیوسته جنبه شخصی داشته، بدین معنا که طالب علم، نظر به شخص مدرس داشته، نه به مؤسسه یا مدرسه‌ای که در آن درس می‌خوانده و خود را از نظر دل در زیر فرمان استاد انتخابی خویش قرار می‌داده است. رابطه میان استاد و طالب علم، رابطه‌ای بس صمیمانه بوده و دانشجو به استاد به چشم احترام پدری می‌نگریسته و حتی در مسائل شخصی خویش که هیچ ارتباطی با درس رسمی او نداشته، از وی فرمانبرداری می‌کرده است. محیط این مدارس آزاد و بی‌تکلف بوده و هیچ فشار انضباطی آکادمیایی یا مالی بر دانشجو وارد نمی‌شده است.

همه تعلیمات دینی مجانی بوده و طالب علم در مدرسه اتاقی برای زندگی داشته و از محل موقوفات خاص، مقرری ماهیانه برای امرار معاش دریافت می‌داشته است و نیز هرگز اندیشه دریافت دیپلمی و سپس استفاده از مزایای اجتماعی و اقتصادی آن که در بسیاری از مؤسسات جدید وجود دارد، وجود نداشت. در آن «هزینه تحصیلات نخست به‌عهده خانواده‌ها بود و هزینه‌های دیگر را بنیادهای مختلف پرداخت می‌نمودند. (مغربی، ۱۳۶۰: ۱۶۱)

همه این اسناد نشان می‌دهد که نحوه برخورد مردم با آموزش و پرورش متعلمان بر اعتقاد اسلامی‌شان مبتنی بوده و این اعتقاد، زیربنای خصوصی‌سازی آموزش و پرورش را می‌ساخته است. موقوفات هم از اعتقادات آنها نشأت گرفته و در مواردی فرد خیر مدیریت مدارس را هم برعهده داشته است. نویسنده‌ای در این زمینه می‌گوید، ابتدا افراد خیر ناظر بر چگونگی مصرف موقوفات بوده و مدیریت

مدارس را هم برعهده داشته‌اند؛ و به تدریج که مدارس متحول‌تر می‌شد، مدیریت آنها از طرف خلیفه یا حاکم به مدرس اصلی و قضات واگذار می‌شده است. روایت است که «چون نظام‌الملک مدرسه نظامیه نیشابور را برای امام‌الحرمین جوینی بساخت، تولیت خطابه و تدریس و رسیدگی به امر موقوفات مدرسه و کارهای وابسته به آن را به وی تفویض کرد... با این شیوه، دو وظیفه سرپرستی آموزش و اداره امور مالی مدرسه برای کسانی که در مدارس نظامیه تولیت تدریس داشتند، یکجا جمع می‌شد.» (غنیمه، ۱۳۶۰: ۳۱۴)

قبل از تأسیس نظامیه در قرن پنجم هجری، در ایران مدارس با تشکیلات مخصوص که از آن جمله تعیین و نصب مدرس به فرمان پادشاه بود، وجود داشته است. مدرسه نظامیه به‌همت خواجه نظام‌الملک طوسی در بغداد، اصفهان، نیشابور، هرات، بلخ، مرو، آمل، طبرستان، بصره، موصل و شاید بلاد دیگر، ساخته شد. در نیشابور چهار مدرسه بزرگ برای چهار فرقه حنفی، شافعی، شیعه و کرامیه وجود داشته که شرح آن در تاریخ بیهقی مذکور است. در دوره مغول و صفویه، مدارس به‌لحاظ سازمانی و به‌لحاظ اعتقادی خصوصی بوده‌اند و از نظر اقتصادی، با پشتوانه مردم و کمک‌های مردمی و موقوفات اداره می‌شده‌اند؛ البته پشتوانه مالی مردمی آنها جنبه اخروی و خیرخواهانه داشته است. از آنجا که فعالیت‌های مدارس بیشتر جنبه نظری داشته است، مردم با دید منافع اقتصادی به آنها نگاه نمی‌کرده‌اند. چنان‌که پیدا است، انگیزه‌های اصلی طالبان علم، معرفت و نشر احکام بوده است، منتها به تدریج تحصیل جنبه سوددهی دنیوی پیدا می‌کند؛ و دولتمردان برای حل بحران‌های سیاسی و حفظ تمامیت ارضی کشور، متوجه علوم و فنون جدید غربی می‌شوند و به این‌گونه دانش‌ها رو می‌آورند که سرآغاز این حرکت، تأسیس دارالفنون به‌وسیله امیرکبیر بود. دولت برای موفقیت در این مهم، با استادان کشورهای غیراستعماری قرارداد می‌بندد؛ و دانشجو به خارج اعزام می‌شود. اینجاست که دولت جهت استقلال کشور، قسمتی از امر خصوصی‌سازی را به خود اختصاص می‌دهد و مفهوم مدارس دولتی هویت می‌یابد. از این بس، خصوصی‌سازی مدارس، شکل تازه‌ای می‌گیرد: مبنای اقتصادی و امنیتی و سیاسی

آن پرننگ‌تر، فرهنگ غرب تأثیر گذار، و محتوای برنامه‌ها به گونه‌ای می‌شود که دولت، جهت تحصیل علوم آن روز، دانشجو به خارج اعزام می‌کند و به علوم تجربی روی می‌آورد، تا از این طریق بتواند در آینده سطح تولید در ابزار دفاعی کشور را به لحاظ امنیتی، اقتصادی و سیاسی، به حد مطمئنی برساند. البته در کنار این مدارس، حوزه‌های علوم دینی نیز فعال‌اند و عالمان دینی در چگونگی ایجاد و اداره این مدارس با دولتمردان اختلاف نظر دارند. باید گفت بعد از دارالفنون است که اقتصاد آموزش و پرورش، اذهان برنامه‌ریزان را به خود مشغول می‌کند و باعث می‌شود که آنان با دیدی جدید به آموزش و پرورش بنگرند؛ هر چند که این دید به شکل پنهان در گذشته مورد توجه مدرسان و تاحدودی طالبان علم بوده است و آنان از این طریق امرار معاش می‌کرده‌اند که نمونه‌های آن در بین مبلغان دینی فراوان دیده می‌شود. مبلغانی هم هستند که اگر بدانند در این فعالیت، از نان و آب، نشانی نیست، آن را ترک می‌کنند. کسانی هم هستند که در راه حفظ و توسعه ارزش‌های دینی، جان، مال و ثروت خود را با اخلاص کامل هدیه می‌کنند. از جمله این عالمان می‌توان از ملا احمد نراقی نام برد که تمامی هم و غم او جهت علم برای سعادت فرد و بشریت است. او در خصوص آداب تعلیم چنین می‌فرماید:

۱. پیروی نکردن از شهوات نفسانی و آمیزش نکردن با ارباب هوا و هوس.

۲. هدف از تحصیل را تقرب به خدا و رسیدن به سعادت و دخول در عامل

انسانیت قرار دادن، نه منصب و جاه و مال و مفاخرت به اقران.

ایشان با بیان سخنان امام صادق (ع)، سه نوع طلبه معرفی می‌کند:

نوع اول: آنان که علم را برای استخفاف مردم و استهزای آنان فرا می‌گیرند.

نوع دوم: کسانی که برای خدعه و فریب تحصیل می‌کنند.

نوع سوم: اشخاصی که برای بصیرت در دین و تکمیل عقل و تحصیل یقین به

تعلیم می‌پردازند.

۳. عمل کردن محصل به هر آنچه که فهمید و دانست.

۴. دوست داشتن معلم و شناختن حقوق او.

در قسمتی دیگر آمده است که قصد معلم از آموزاندن باید قرب به خدا و ارشاد

به ثواب باشد، نه جاه و ریاست و شهرت. (نراقی، ۱۳۰۶: ۴۴).

از این مطالب چنین برمی آید که خصوصی سازی مدارس در صورتی که نکات مذکور را تحقق بخشد؛ منطبق با بینش و فرهنگ جامعه ایرانی و اسلامی است. آنچه مهم است، این است که نیت مؤسس، معلم و متعلم باید الهی و توجه به علم باشد.

تا اینجا مبانی خصوصی سازی، جنبه اعتقادی، حکومتی و ملی — و بیشتر، اعتقادی — دارد، کار به وسیله مردم انجام می گیرد و دولت در بُعد تأسیس دخالتی ندارد و خصوصی سازی به صورت های قبل از اسلام مرسوم است. همچنان که عنوان شد، قبل از تأسیس دارالفنون، آموزش و پرورش به صورت فراگیر از جانب دولت مطرح نبوده است؛ و دروس و فنونی که فرا گرفته می شد، بیشتر جنبه نظری — اعتقادی داشته است. پس از دارالفنون، موضوع های آموزشی، کاربردی تر و عینی می شوند. دروسی چون حکمت، طبیعی، مکانیک، جراحی، تشریح، فیزیولوژی، شیمی، فیزیک، زبان فرانسه، وارد حوزه آموزش و پرورش می شود و فرهنگ جدید اروپا در ایران اشاعه پیدا می کند. در سال ۱۲۷۲، وزارت علوم تأسیس و مداخله دولت در آموزش و پرورش چشمگیر می شود. با توجه به اهداف دولت، محصل به فرانسه اعزام می شود و با همکاری معلمان ایرانی و اروپایی مدارس به وجود می آید از جمله در تبریز در سال ۱۳۱۵، انجمن معارف شکل می گیرد. گفته شده است که در اوایل دوره مشروطیت ۹۹ درصد مردم بی سواد بودند. در سال ۱۳۲۹، تعلیمات برای عموم مردم اجباری می شود، پس از آن، جهت مبارزه با بی سوادی، تعلیمات اکابر برای بزرگسالان به وجود می آید. در سال ۱۳۳۵، نهضت مبارزه با بی سوادی پیشرفت می کند و بعد از انقلاب اسلامی به نهضت سوادآموزی تغییر نام می یابد.

این مطالب نشان می دهد که به آموزش و پرورش به دید سرمایه گذاری مادی و تولیدی نگریسته نمی شده است. آموزش و پرورش، جنبه شخصی داشته است؛ یعنی افراد براساس مقاصد خود مدرسه تأسیس می کردند و یا به مدرسه می رفتند. خصوصی سازی مدارس به شیوه کنونی مطرح نبوده است و افراد براساس باورها و

اعتقاد خود به آموزش و پرورش توجه داشته‌اند. این اعتقادات هم بیشتر جنبه غیرمادی داشته و به همین سبب، تفکر، خلاقیت و نوآوری نیز جنبه نظری و غیرمادی داشته و در علوم مادی پیشرفتی صورت نگرفته است. اما بعد از دارالفنون، زمینه‌های دخالت مستقیم دولت فراهم و مدارس و دانشگاه‌ها به صورت دولتی و خصوصی، با توجه به ضرورت زمانی، به وجود می‌آید. اما این امور، بیشتر جنبه تقلیدی و غربی دارد و خلاقیت‌ها از درون فرهنگ پانمی‌گیرد.

در اینجا، مبنای خصوصی‌سازی، اقتصادی و نیازهای مربوط به آن است؛ اما این نگرش در باورها و اعتقادهای مردم ایران ریشه ندارد و به همین دلیل موفق از کار در نمی‌آید و تضاد بین افکار امیرکبیر و دولت انگلیس، جهت انحرافی و انهدامی به خود می‌گیرد. البته در دوره مشروطیت سعی می‌شود مبانی اعتقادی و ملی در ساختار آموزش و پرورش به کار گرفته شود، که باز هم بر اثر دخالت دولت‌های بیگانه ناموفق است و محصول آن دولت پهلوی و حکومت سلطنتی می‌شود. مدارس و مراکز آموزشی تقلیدی شکل می‌گیرند و سپس محمدرضا شاه می‌کوشد رنگ ملی به آنها بدهد، از این رو تاریخ دوهزاروپانصدساله را رواج می‌دهد و شعار «کوروش بخواب که ما بیداریم» را سر می‌دهد. اما اندیشه‌های ملی و انسانی کوروش و داریوش، به لحاظ منافع عمومی، فاصله زیادی با اندیشه‌های پهلوی داشت؛ مخصوصاً آزادی اندیشه، دموکراسی و مسائلی مانند اینها.

در دوره حکومت پهلوی، خصوصی‌سازی مدارس، از اعتقادات مذهبی، حکومتی و ملی ایرانیان فراتر می‌رود و دولت‌های استعمارگر و بیگانه جهت توسعه سلطه خود، مدارس خصوصی را مبتنی بر سیاست‌های خود در ایران رواج می‌دهند. بنابراین، آموزش و پرورش در دوران پهلوی بر پایه عقاید و افکار و آموزش تربیتی دوران گذشته نبوده و گسیختگی فرهنگی بسیار شدید است. در این دوره، فلسفه تربیتی غرب به شدت رواج می‌یابد؛ و ما شاهد تخلیه فرهنگی ایران و جایگزینی فرهنگ غرب هستیم. در سال ۱۳۳۲، میلیسپو در کتاب خود تحت عنوان *وظیفه آمریکا در ایران*، درباره تشکیلات آموزشی ایران می‌نویسد:

مطابق آماري که چند هفته پیش به دست آمد، ایران فعلاً دارای ۲۴۸ مدرسه

دولتی، ۴ مدرسه مربوط به بلدیّه، ۲۳۷ مدرسه خصوصی (که از کمک‌های دولت بهره می‌برند)، ۱۰۷ مدرسه خصوصی مستقل، ۴۷ مدرسه خارجی، ۲۲۵ مدرسه مذهبی و ۸۳۸ کلاس خصوصی می‌باشد. در این مدارس که تعداد آنها جمعاً ۱۸۵۱ باب می‌باشد، ۷۳۹۹۸ نفر پسر و ۱۷۱۹۲ نفر دختر سکونت دارند.

تعداد معلمان ۵۱۲۴ نفر می‌باشد. جمعیت شهرهایی که مدارس فوق در آنها قرار دارند، ۲ میلیون نفر است.

میسوینرهای مذهبی امریکا در ایران ۳۱ مدرسه را اداره می‌کنند، که مدرسه آنها در تهران دارای ۶۷۰ نفر محصل دبیرستانی و ۵۰۰ نفر محصل کالج می‌باشد. (میلسپو، ۱۳۵۶: ص ۱۰۹)

در این مدارس، فرزندان افراد متنفذ تحصیل می‌کردند و اغلب آنها هم از فرهنگ غرب به شدت تأثیر می‌پذیرفتند. بی‌توجهی و بی‌احترامی به احکام الهی در دستگاه‌های دولتی رواج داده می‌شد. مؤسسات آموزشی، زبان بیگانه را توسعه می‌دادند، به خصوص زبان فرانسوی که این مدارس خصوصی بودند و بیشتر اهداف سیاسی را دنبال می‌نمودند. (پیتز آوری، ۱۳۶۸: ۴۵).

مدارس خصوصی وابسته به شخصیت‌های مذهبی و سیاسی هم در تهران دایر بود؛ که از جمله آنها مدرسه رفاه است. این مدارس بیشتر جنبه اعتقادی - سیاسی داشت تا اقتصادی. حوزه‌های علمیه نیز فعال بودند اما با نظام تربیتی دولتی سرسازش نداشتند.

در عصر پهلوی، حوزه‌های علمیه و مدارس وابسته آن و نیز دولت‌های خارجی فعالیت‌های آموزشی و تربیتی داشتند. دولت تاحدودی با دول خارجی همکاری می‌کرد. در واقع، مردم با سیاست‌های دولت وقت و بازگذاشتن دست بیگانگان در این کشور مخالف بودند. این مخالفت‌ها به انقلاب منجر شد؛ و وضعیت آموزش و پرورش به صورت کنونی درآمد.

با توجه به دیدگاه‌های خصوصی‌سازی در کشورهای سرمایه‌داری، می‌توان

گفت خصوصی سازی آموزش و پرورش، برای مؤسسات، بیشتر، جنبه اقتصادی دارد تا تربیتی و رشد استعدادها؛ و به عبارتی، زیر بنای اعتقادی قابل قبولی ندارد. سرمایه ای که والدین و دولت تحت عنوان وام کم بهره در اختیار این مراکز می گذارند، به مراتب بیش از آن است که در حال حاضر جهت بالابردن کیفیت آموزشی هزینه می شود. در این دیدگاه، در خصوصی سازی نه اعتقاد محکمی دیده می شود نه روحیه خیر خواهانه. بهترین مصداق مشارکت مردمی، دانشگاه های آزاد، غیرانتفاعی و پیام نور است. قهرا میزان شهریه ای که در این مراکز از اولیا دریافت می کنند، باید براساس جدولی باشد که پاسخگوی نیازهای آموزشی، خدماتی و رفاهی این دانشجویان است؛ اما میزان امکاناتی که در اختیار آنان قرار می گیرد، به مراتب کمتر از هزینه هایی است که دریافت می شود. من خود شاهد این مسئله، در این مراکز آموزشی هستم. این امر سبب می شود که خصوصی سازی سبب خلاقیت و تولید بیش از هزینه ها نشود. حتی سیاست خصوصی سازی مدارس در ایران بعد از انقلاب اسلامی، با دید اسمیت که در آن بر اهمیت خصوصی سازی تأکید می شود، قابل انطباق نیست.

در تئوری خصوصی سازی اسمیت، فواید زیر بیان شده است:

۱. مبارزه با ریخت و پاش و اسراف بخش عمومی؛ چون مصرف کننده دلسوزی نسبت به مالی که مصرف می کند، ندارد. وقتی که ماشین بیت المال زیر پایش است، هر طور که میلش کشید، می راند و از آن همانند ماشین خودش محافظت نمی کند.

۲. بخش مهمی از درآمد ملی به اشتغال غیر تولیدی اختصاص می یابد، مانند فعالیت های خدماتی.

۳. پیدایش رقابت در اردوی کار و بهبودی نیروی مولد کار، افزایش مهارت و چیره دستی.

۴. ایجاد دنیای رقابت های کوچک و توسعه اقتصادی به نفع همه طبقات اجتماعی. (رزاقی، ۱۳۷۶: ۷ و ۱۱)

در حال حاضر، خصوصی سازی مدارس در ایران، در جهت رفاه عمومی و

پیشرفت همگان نیست زیرا مؤسسان به نفع شخصی خود بیشتر توجه دارند تا رشد عمومی و اعتلای فرهنگ و اقتصاد کشور. علت روشن آن، عدم دخالت والدین در برنامه‌ریزی و استفاده ضروری آنان از سرمایه‌گذاری انجام‌شده است. آنچه مشهود است، این است که مبنای تأسیس اکثر مدارس غیرانتفاعی امروز مادی است؛ و هدف اصلی، تحقق رفاه جمعی نیست. در صورتی که مؤسس یک مدرسه یا دانشگاه، رفاه را در رفاه جمعی بداند، خصوصی‌سازی ارتقا و کارآیی خواهد داشت؛ اما اگر خصوصی‌سازی با هدف سوداگری و سودجویی باشد، به یقین تخریب‌زا خواهد بود. والدین، نگران همین موضوع اند. گفت‌وگوی ایران‌جمعه با معاون وزیر آموزش و پرورش، در راستای همین نگرانی‌های اجتماعی بود که معاون وزیر گفت:

خانواده‌ها و اولیای دانش‌آموزان، ذهن خود را از گران‌شدن تحصیل و واگذاری آموزش و پرورش به بخش خصوصی پاک کنند. دولت هرگز قصد واگذاری آموزش و پرورش را به غیر ندارد. (روزنامه/ایران، ۷ شهریور سال ۱۳۸۲)

اما آنچه امروز بر مدارس غیرانتفاعی و بعضی از مراکز آموزش عالی اثر می‌گذارد، عدم مشارکت والدین در برنامه‌ریزی آموزشی - تربیتی و نحوه هزینه سرمایه‌گذاری‌های انجام‌شده است که مسئله نبود آرامش روحی را همچنان به قوت خود باقی می‌گذارد. بعضی از صاحب‌نظران ایرانی با الهام از تحقیقات مربوط به خصوصی‌سازی در سایر کشورها، با دید مثبت بر آن تأکید دارند، از جمله، دکتر محمد توسلی در کتاب *اقتصاد آموزش و پرورش* می‌نویسد:

اکنون آموزش و پرورش به‌عنوان کالای عمومی دارای پیامدهای مثبت می‌باشد و موجب ارتقای کارآیی مؤسسات اقتصادی و سیاسی می‌شود. ضمن اینکه آموزش و پرورش همواره نظر افراد جامعه، کالای مصرفی و ابزاری برای حفظ و انتقال ارزش‌های فرهنگی نسل‌های بعدی تلقی شده است. تحقیقات نشان می‌دهد که راه‌اندازی مدارس خصوصی، رقابت برسر کیفیت را بین آنها و مدارس دولتی ایجاد می‌کند و موجب اثربخش‌تر شدن

توزیع خدمات مرتبط با برخی از نهادها یا مواد یادگیری می‌شود.

اعتقاد بر این است که بخش خصوصی، در کفایت میزان منابع تأمین و پشتیبانی آموزش و پرورش، اثربخشی توزیع منابع آموزشی برابر، در توزیع منابع آموزشی مؤثر است. نکته دیگر اینکه هرچه سطح آموزشی بالا رود، هزینه‌های آموزشی بیشتر، به تبع آن منافع فردی افزایش می‌یابد. مشارکت بخش خصوصی در این سطح آموزشی، به بخشی از هزینه‌های سنگین و کیفیت بهتر آموزش کمک می‌کند. مهم‌ترین خطر خصوصی‌سازی آموزش عالی، متوجه کسانی است که استطاعت لازم برای تأمین شهریه و سایر هزینه‌های این نوع آموزش را ندارند. اینجاست که وام‌های دانشجویی می‌تواند این معضل را حل نمایند. (توسلی و آهنجیان، ۱۰۵: ۱۳۸۱ و ۲۰۸)

دکتر معین — وزیر اسبق آموزش عالی — در دوره وزارت خود، ضمن مخالفت با خصوصی‌سازی دانشگاه‌ها از «تصویب تسهیلات بانکی به میزان ۲۰۰ میلیارد ریال در دولت برای سال ۱۳۸۲ به منظور کمک به دانشجویانی که امکان پرداخت شهریه را ندارند» خبر داده و افزوده بود: به این ترتیب، هیچ‌گونه تبعیض از نظر دسترسی به آموزش عالی وجود نخواهد داشت و دانشجویان پس از فراغت از تحصیل و اشتغال به کار، وام دریافتی را در اقساط بلندمدت بازپرداخت خواهند کرد.

وی همچنین گفته بود: با این افزایش درآمد اختصاصی، مدیریت‌های دانشگاه فرصت پیدا خواهند کرد که با تحرک و ابتکار بیشتر، هم به شاخص‌های کیفی و آموزشی و پژوهشی دانشگاه بهبود بخشند، هم در جهت ایجاد امکانات بیشتر رفاهی برای دانشجویان، استادان و کارکنان دانشگاه‌ها اهتمام کنند و هم در راستای بازسازی منابع علمی، تجهیزات پژوهشی، تقویت تحقیقات دانشگاهی و حتی بازسازی و گسترش فضاهای آموزشی و کمک آموزشی و فعالیت‌های علمی و فوق‌برنامه دانشجویی با تصویب هیئت‌های امنای خود اقدام کنند.

مدیر کل بهره‌وری وزارت علوم — آقای داوودپور — هم اظهار داشته بود: افزایش رشد دانشجویان، تعهدات جدیدی برای مسئولان و مدیران در وزارت علوم ایجاد می‌کند. وی با تأکید بر این نکته که با روش‌ها و راهکارهای سنتی به نتیجه نخواهیم

رسید، خاطرنشان کرد: در وزارت علوم، اراده جدی برای تغییر روش‌ها به وجود آمده است و اگر بخواهیم با همین روش‌های سنتی به آموزش و تحقیق ادامه دهیم، به جایی نخواهیم رسید. داوودپور، محدودیت منابع در وزارت علوم و جامعه و نیاز استادان دانشگاه‌ها به منابع جدید و امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری در دانشگاه را از عوامل دیگری برشمرد که این وزارتخانه را به تغییر روش‌ها ترغیب می‌کند. در دنیای امروز، آموزش عالی دیگر به گروه خاصی تعلق ندارد و شرایط به گونه‌ای است که عموم مردم طالب استفاده از فناوری و آموزش عالی هستند. در دهه‌های گذشته، آموزش عالی برای گروه‌های خبره جامعه بود. افراد نخبه را جذب می‌کردند و نخبه تحویل می‌دادند؛ اما در عصر جدید، تعریف آموزش عالی تغییر کرده و آموزش عالی برای همه مطرح است. (دانشگاه در آتیه مطبوعات، تیرماه ۱۳۸۱: ش ۱۱۳)

با توجه به این نکات، معلوم می‌شود که مبانی خصوصی‌سازی را موقعیت‌های اجتماعی، نیاز همگانی و آگاهی عمومی تشکیل می‌دهند. به نظر بعضی از صاحب‌نظران، خصوصی‌سازی به این امر کمک می‌کند؛ که برای آن، دلایلی ذکر کرده‌اند. در حال حاضر، خصوصی‌سازی عملاً رواج یافته است.

مبانی و عواملی که سبب شد خصوصی‌سازی در نهادهای وابسته به دولت عملی شود و به آموزش و پرورش و مراکز آموزش عالی گسترش یابد، به شرح زیر است:

۱. کاهش بار اجرایی دولت (موقعیت)
۲. استفاده از انگیزه‌های نیرومندی برای تلاش و ایجاد رقابت و افزایش محصول (نیاز و استعدادها)
۳. جلوگیری از عملکرد ضعیف مسئولین، آزادسازی فعالیت‌های انتفاعی با نظارت کلان دولت (موقعیت)
۴. رشد جمعیت و محدودیت منابع (موقعیت)
۵. تخصیص سهم بیشتری از منابع دولتی به افراد کم درآمد جامعه در آموزش و پرورش (موقعیت)

۶. پاسخ به تقاضای مردم برای تأمین کیفیت آموزش و پرورش (نیازها)
۷. ایجاد تنوع در ارائه خدمات آموزش و پرورش برای رقابت سالم (نیازها)
۸. جلوگیری از تمرکزگرایی و ضرورت مشارکت مردم در امور مختلف، از جمله آموزش و پرورش (زمینه‌ها و موقعیت)
۹. بهبود کیفیت آموزشی نیازها. (تسنیمی و سجادی، ۱۳۸۰)

در این خصوص سازی، دولت دخالت دارد، مردم مشارکت مالی می‌کنند و فرد حقیقی و حقوقی، آن را اداره و اجرا می‌کند و سود آن بیشتر متوجه مدیر و دولت است.

بر همین اساس، قانون تأسیس مدارس غیرانتفاعی در تاریخ ۱۳۶۷/۳/۵ مورد تصویب مجلس شورای اسلامی قرار گرفت. طبق این مصوبه مؤسسات باید شرایط خاصی داشته باشند و مدیر مدارس را مدیریت آموزش و پرورش برمی‌گزیند؛ مدیر باید شرایطی داشته باشد که بر ارزش‌های حاکم بر نظام منطبق است. منابع مالی را اولیای دانش‌آموزان تأمین می‌کنند و میزان شهریه براساس مقطع تحصیل مشخص شده است. در این مصوبه، این‌گونه مدارس مکلف شده‌اند از دانش‌آموزانی که توانایی پرداخت شهریه ندارند، به شرط معرفی اداره آموزش و پرورش ثبت نام به عمل آورند. طبق آیین‌نامه اجرایی، مدارس غیرانتفاعی مدارسی هستند که با مشارکت مردم مطابق اهداف و ضوابط و برنامه‌ها و دستورالعمل‌های عمومی وزارت آموزش و پرورش، تحت نظارت آن وزارت‌خانه تأسیس و اداره می‌شوند. (مصطفوی، ۱۳۷۷)

هر چند که نام این‌گونه مدارس غیرانتفاعی است، در عمل برای مؤسسات سوددهی دارد. این نام بعداً تغییر کرد و نام مدارس غیردولتی را به خود اختصاص داد. سیستم ارزشیابی تحصیلی در تمامی مدارس ایران ضعیف است و دخالت شخصی معلم، اولیای مدرسه و دانش‌آموزان، حتی در مراکز آموزش عالی، پدیده‌ای مشهود است. این امر سبب کاهش کیفیت آموزشی، به‌خصوص در مدارس غیرانتفاعی شده است. ولی مدارس غیرانتفاعی، در مجموع نتوانسته‌اند به لحاظ علمی رقابت ایجاد و در جهت منافع ملی حرکت کنند. در بعضی از این

مدارس، نمراتی به دانش آموزان داده می شود که معرف توان معرفتی آنها به مواد درسی نیست؛ سهم درصد قبولی مدارس غیرانتفاعی در مدارس نمونه دولتی و نیز در دانشگاه ها، گویای این حقیقت است. ولی از این بابت که دانش آموزان و اولیای آنها به مدارک دل خوش دارند، مقبول اند.

همه این عوامل سبب شده است خصوصی سازی، موافقان و مخالفانی داشته باشد. ما در پی بررسی نظریه های مخالفان و موافقان خصوصی سازی نیستیم؛ اما می خواهیم با استناد به آرای آنها بگوییم که خصوصی سازی بعد از انقلاب، با توجه به مبانی فکری و اعتقادی دولتمردان، شفافیت و پشتوانه لازم را ندارد و اجرای آن را می توان ریسک دانست، آن هم با درجه خطر بالا.

در اصل سی ام قانون اساسی جمهوری اسلامی آمده است:

دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم سازد و وسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خودکفایی کشور به طور رایگان گسترش دهد.

این — یعنی آموزش و پرورش فراگیر ولی رایگان — بیانگر نگرش اعتقادی اسلام است.

براساس این اصل، عده ای مخالف طرح خصوصی سازی آموزش و پرورش هستند و آن را مخالف قانون اساسی می دانند. آنان می گویند: خصوصی سازی آموزش و پرورش، زمینه ای است برای آنها که می خواهند از هر راهی درآمد کسب کنند. این عده نگران هستند که در فردایی نه چندان دور باز هم به سیاق دوره طاغوت، تحصیل و فراگیری علم به آرزویی دوردست برای اقشار ضعیف تبدیل شود (Fill//C:/Windows/Desktop... iran) بعضی از صاحب نظران به طور کلی از وضعیت کنونی دانشگاه ها انتقاد کرده اند و بر این اعتقادند که «دولت جمهوری اسلامی ایران، مبنای خود را بر آزمایش و خطا گذاشته و آن را جایگزین برنامه ریزی دقیق دانشگاهی بومی کرده است. اگرچه تا حال چندین برنامه نویسی، بازسازی و توسعه داشته ایم، ولی هیچ کدام براساس فلسفه و واقعیت های تاریخی فعلی ما نبوده اند؛ به طور کلی، بحران عمیق پس از بازسازی ها و برنامه های توسعه به خوبی

بر درستی این مدعا گواهی می‌دهد.» (فیاض، ۱۳۸۲: ش ۹۹، ص ۳) مخالفان، این گونه خصوصی سازی را منبع مادی و شخصی مدیران می‌دانند و موافقان، مبنای آن را منافع عمومی و بهره‌گیری از واقعیت‌های و موقعیت‌ها در نظر می‌گیرند. بعضی معتقدند که در خصوصی سازی ممکن است اهدافی دنبال شود که با منافع عمومی مغایرت دارد. موافقان و مدافعان طرح خصوصی سازی آموزش و پرورش هم دلیل و مدرک ارائه می‌کنند که براساس مصوبات قانونی، هنوز به این مدارس سرانه دولتی پرداخت می‌شود، نظارت دولتی اعمال می‌شود و مدیران مدارس واگذار شده فقط اجازه دارند از کمک‌های داوطلبانه مردمی استفاده کنند؛ بنابراین، جای هیچ گونه نگرانی وجود ندارد. (Fill//C: ... kayhan) به‌طور کلی، نگرانی‌های ناشی از سیاست خصوصی سازی عبارت‌اند از اینکه سیاست خصوصی سازی، حساسیت کافی را در خصوص منافع مورد نظر و نیز تأثیر مثبتی بر وضعیت طبقات محروم نداشته و تأکید بیش از اندازه بر روی کارآیی، بدون توجه به عدالت نارسایی ذاتی این گونه برنامه‌های خصوصی سازی است. دبیر کل سازمان معلمان ایران، در طی گفت‌وگویی، طرح خصوصی سازی مدارس را مثبت ارزیابی کرد و گفت: «ماده ۸۸ سه مرحله اجرایی دارد: مرحله اول آن خرید خدمات، مرحله دوم مشارکت با بخش غیردولتی، و مرحله سوم واگذاری مدیریت مدارس به بخش غیردولتی که قرارداد آن به صورت یک‌ساله نوشته می‌شود». طرح خصوصی سازی زمینه‌ای فراهم می‌کند که آموزش و پرورش استقبال اقتصادی و فرهنگی را در نظر بگیرد. (ابراهیمی‌نژاد، ۱۳۷۶).

به‌طور خلاصه می‌توان گفت: مبنای کلی خصوصی سازی، اقتصادی و سیاسی است. در عین حال، بعضی از صاحب‌نظران مبنای خصوصی سازی را پدیده روانی می‌دانند (در تونز، ش ۴، ص ۱۳۷۲). این نگرش در برخی موارد محتمل است؛ ولی در همه موارد نمی‌تواند صادق باشد و روایت تاریخ آن را تأیید نمی‌کند.

نتیجه‌گیری

از آنچه درباره خصوصی سازی مدارس گفته شد، می‌توان نتیجه گرفت که

فعالیت آموزشی و تربیتی در ایران باستان و ایران بعد از اسلام همواره بر جهان‌بینی و ایدئولوژی برخاسته از آن مبتنی بوده است. فلسفه تعلیم و تربیت، برای تفهیم مبانی اعتقادی، حفظ و گسترش آن صورت می‌گرفته و هنوز هم چنین است. لذا به آموزش و پرورش با دیدی مادیکرا و منافع صرف مادی نگریسته نمی‌شده است. اما امروز که زندگی انسان‌ها بیشتر با صنعت و تکنولوژی سامان می‌یابد، اقتصاد آموزش و پرورش ضرورت یافته و به گونه‌ای جنبه افراطی پیدا کرده است و تحصیل علم بیشتر برای تحصیل ثروت، آسایش و رفاه مادی تبلیغ می‌شود. با این نگاه، به آموزش و پرورش به عنوان یک کالای عمومی در تولید و درآمد توجه شده است و دولت‌ها برای حفظ قدرت و تمامیت ارضی کشور خود به داشتن یک نظام تعلیم و تربیت درآمدها چشم دوخته‌اند و در تحقق این هدف، خصوصی‌سازی آموزش و پرورش را راهی برای منافع عمومی و درآمد بیشتر در نظر می‌گیرند؛ هرچند که عده زیادی آن را در راستای منافع قشر ثروتمند و حاکم بر جامعه تفسیر می‌کنند.

آنچه مسلم است، این است که خصوصی‌سازی به شیوه کشورهای غربی در ایران کارآمد نیست؛ چرا که با واردداشت‌ها و اعتقادات و فرهنگ جامعه هماهنگی ندارد. خصوصی‌سازی مدارس در ایران باید با الهام و تکیه بر فرهنگ ایران سامان‌دهی شود. اسناد مربوط به مدارس ایران قبل و بعد از اسلام نشان می‌دهد که در حال حاضر سه نوع مدرسه می‌توان داشت:

۱. مدارس خصوصی: این مدارس با مشارکت و سرمایه‌گذاری والدین جهت پیشرفت اعتقادی علمی صورت می‌گیرد و والدین در برنامه‌ریزی و چگونگی هزینه کردن سرمایه‌ها نقش مستقیم دارند و به لحاظ حفظ منافع عمومی کشور و مردم با دولت هماهنگ و در جهت تحقق هدف نهایی تربیت همسویند.

۲. مدارس دولتی: مدارس دولتی، ویژه طبقه محروم جامعه است و کسانی را تحت پوشش قرار می‌دهد که والدین آنها قادر به پرداخت هزینه‌های تحصیلی فرزندان خود نیستند. در این گونه مدارس، افراد خیر به کمک دولت می‌شتابند؛ و افراد مکلف‌اند بعد از اتمام تحصیل و اشتغال به کار، هزینه غیربخشی و عمومی

را که دولت در اختیار آنان نهاده است، در اقساط درازمدت به بیت‌المال برگردانند.

۳. مدارس نیمه‌دولتی: ویژه دانش‌آموزان و دانشجویان سرآمد است که دولت یا والدین به تنهایی قادر به سرمایه‌گذاری در کیفیت آموزشی متناسب با استعدادهای آنها نیستند. در تدابیر مربوط به این‌گونه مؤسسات، والدین و دولت و افراد خیرخواه مشترکاً در برنامه‌ریزی و چگونگی هزینه‌ها فعالیت دارند. در این‌گونه مدارس، دولت و افراد خیر متقبل هزینه‌های مربوط به دانش‌آموزان و دانشجویان سرآمد و بی‌بضاعت هستند و والدین هم در تأمین هزینه‌های تحصیلی فرزندان خود کمک می‌کنند. البته فارغ‌التحصیلان وابسته به کمک‌های دولت متعهد می‌شوند که بعد از اتمام دوره‌های تحصیلی، بدهی خود را به اقساط به بیت‌المال برگردانند.

به‌طور کلی، مبانی خصوصی‌سازی، در مرحله پیشنهاد، منافع اجتماعی، فردی، ملی، و حتی جهانی (انسانی) را دربر می‌گیرد.

در صورت ایجاد چنین مدارسی، خصوصی‌سازی، تضمین‌های زیر را دارد:

۱. کارایی، اثربخشی و خدمات بهتر را به عموم ارائه می‌کند.
۲. حمایت مردمی را در پی خواهد داشت.
۳. تحول و پیشرفت کشور را در رقابت با سایر کشورها تضمین می‌کند.
۴. استعدادها شناسایی می‌شوند و در حوزه‌های خاص خود مهارت و رشد می‌یابند.
۵. بهره‌کشی و استثمار نیروی کار صورت نمی‌گیرد؛ بلکه خلاقیت‌ها بروز می‌کند و در نتیجه ظرفیت تولید و کیفیت محصولات بالا می‌رود.
۶. قبل از هر چیز شرایط مناسب و فضای رقابت سالم و آزاد برای رشد ابتکار و استعداد افراد را فراهم می‌کند.
۷. به تقویت قدرت گروه‌ها و احزاب در درون جامعه منجر نمی‌شود و قدرت به‌گونه‌ای بین مردم توزیع می‌شود که اقتدار کشور را تثبیت می‌کند؛ البته به شرط اینکه گروه‌ها و احزاب، مدارس را جهت حاکمیت خود در اختیار نگیرند. مدیریت مدارس را نباید به این‌گونه افراد واگذار کرد؛ و یا در صورت تشدید فعالیت آنها و کار حزبی کردن در مدارس، قرارداد با آنان را لغو کرد.

۸ سرمایه‌گذاری با دخالت و نظارت دولت و والدین جهت رشد استعدادها، مهارت‌ها و امکانات آموزشی و اجرایی صورت می‌گیرد؛ اما این مبانی در مدارس خصوصی و آموزش عالی دیده نمی‌شود، به‌خصوص مبانی اعتقادی و منافع جمعی و ملی که در آن کمتر به چشم می‌خورد و حتی بیشتر جنبه اقتصادی و شخصی دارد.

امروزه در مدارس غیرانتفاعی، دانشگاه‌های آزاد، پیام نور و...، ما شاهد نظارت دقیق دولت و والدین در سرمایه‌گذاری‌های انجام‌شده آموزش و پرورش و آموزش عالی نیستیم؛ و این، نشان می‌دهد که سیاست‌گذاری در آموزش بر تاریخ فرهنگی جامعه منطبق نیست. قریب به اتفاق والدین و دانش‌آموزان، از عملکرد مدارس غیرانتفاعی ناراضی‌اند. این موضوع در مصاحبه‌های صدا و سیما با دانشجویان و والدین مستند است. در این مورد، جای پژوهش به‌روی همه باز است. در نتیجه، ضروری است این سیاست‌گذاری، بازنگری و اصلاح شود.

کتابنامه

- آذری، علاءالدین. ۱۳۵۳. *سیری در تاریخ فرهنگ ایران*. چ ۳. اصفهان: انتشارات ثقفی.
- آوری، پیترو. ۱۳۶۸. *تاریخ معاصر ایران*. ترجمه محمد رفیعی. ج ۱. تهران: انتشارات مؤسسه مطبوعاتی عطایی.
- ابراهیمی‌نژاد، مهدی. پاییز و زمستان سال ۱۳۷۶. «مطالعه اجمالی و انگیزه‌ها و سیاست‌های خصوصی‌سازی در ایران و مالزی». *مجله علوم انسانی*. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- اسلامی ندوشن، محمدعلی. ۱۳۷۱. *فرهنگ و شبه‌فرهنگ*. چ ۳. انتشارات یزدان.
- الماسی. ۱۳۷۹. *تاریخ آموزش و پرورش ایران و اسلام*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- اوستا. یسنای ۴۶. بند ۶.
- تسنیمی، عباسعلی و سجادی، سیدمهدی. ۱۳۸۰. «نقدی بر مبانی خصوصی‌سازی مراکز آموزش عالی»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. ش ۲.
- توسلی، محمود و آهنگیان، محمدرضا. ۱۳۸۰. *اقتصاد آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات سازمان و مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

- حکیمی، محمدرضا. ۱۳۶۲. *دانش مسلمین*. تهران: انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- دانشگاه در آتیه مطبوعات. ش ۱۱۳. تیرماه ۱۳۸۱. تهران.
- در تونز. ۱۳۷۲. «خصوصی سازی در بخش آموزش عالی». ترجمه دکتر هادی بهشتی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. ش ۴.
- رزاقی، ابراهیم. ۱۳۷۶. *نقدی بر خصوصی سازی ایران*. چ ۱. تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- رستمی نسب، عباسعلی. ۱۳۷۴. *فصلنامه فرهنگ و ادب*. ش ۵. انتشارات اداره ارشاد کرمان.
- روزنامه ایران جمعه، ۷ شهریور ۱۳۸۲.
- سایکس. ۱۳۶۲. *تاریخ ایران*. ترجمه فخرداعی. ج ۱. تهران: شرکت انتشارات علمی.
- صدیق، عیسی. ۱۳۵۴. *تاریخ فرهنگ ایران*. چ ۷. تهران: انتشارات زیبا.
- صفاء، ذبیح الله. *تاریخ علوم عقلی در تمدن اسلامی تا اواسط قرن پنجم*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- غفرانی، مجله مام، ش ۷۹.
- غنیمه، عبدالرحیم. ۱۳۶۰. *تاریخ دانشگاه های اسلامی*. ترجمه کسائی. تهران: انتشارات یزدان.
- فترفسکی، آرتو. ۱۳۶۰. *آموختن برای زیستن*. ترجمه مجید راهنما. تهران: انتشارات یونسکو.
- فردوسی، ابوالقاسم. ۱۳۸۱. *شاهنامه*. چاپ مسکو.
- فرشاد، مهدی. ۱۳۶۶. *تاریخ علم در ایران*. ج ۱ و ۲. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- فرای، ریچارد. ۱۳۶۷. *عصر زرین فرهنگ ایران*. ترجمه مسعود رجب نیا. تهران: انتشارات مرکز ایرانی مطالعه فرهنگها.
- فیاض، ابراهیم. مرداد ۱۳۸۲. «اشرافیت معرفتی و دانشگاه تریینی»، نشریه پگاه، ش ۹۹.
- قاجارگر، مرتضی. ۱۳۸۰. *مقدمه ای بر خصوصی سازی نظام آموزش و پرورش در ایران*. چ ۱، تهران: انتشارات زهره.
- کلینی الرّازی، محمدبن یعقوب بن اسحاق. ۱۳۲۳. *اصول کافی*. ج ۱. تهران: انتشارات مکتب اسلام.
- گیپ، همیلتون. *اسلام و بررسی تاریخی*. ترجمه منوچهر امیری. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- گیرشمن، رومن. ۱۳۷۲. *ایران از آغاز تا اسلام*. ترجمه انتشارات علمی و فرهنگی. چ ۹. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

مجیدزاده، یوسف. ۱۳۸۲. *جیرفت، کهن‌ترین تمدن شرق*. تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

مصطفوی، عبدالواحد. ۱۳۷۷. «بررسی وضعیت مدارس غیرانتفاعی در استان کرمان» (رساله کارشناسی)، کرمان: دانشگاه شهید باهنر.

مغربی، عبدالغنی. ۱۳۶۰. *دنیای اسلام*. ترجمه شیوا رضوی. تهران.

منصوری، ذبیح‌الله. ۱۳۵۴. *مغز تفکر جهان شیعه*. تهران: انتشارات ارشاد.

میلسپو. ۱۳۵۶. *مأموریت آمریکایی‌ها در ایران*. ترجمه دکتر حسن ابوترابیان. تهران: پیام.

نراقی، احمدبن محمد مهدی. ۱۳۰۶. *معراج السعاده*. چ ۲. تهران: انتشارات رشیدی.

ورداسبی، ابوذر. ۱۳۶۰. *ایران در بوته تاریخ*. تهران: انتشارات قلم.

همائی، جلال‌الدین. ۱۳۶۳. *تاریخ علوم اسلامی*. چاپ صنوبر.

هوار، کلمان. ۱۳۶۳. *ایران و تمدن ایرانی*. ترجمه حسن انوشه. چ ۱. تهران: انتشارات امیرکبیر.

<fill//c:windows/desktop/khossosi sazi/kayhan web papes.htm>.

<fill//c:windows/desktop/khossosi sazi/iran naba?htm>.

مشکلات جوانان و نوجوانان و تأثیر رفتار والدین در تربیت آنها

دکتر علی وفادار^۱

چکیده

مقاله حاضر، تحقیقی است علمی و روان‌شناختی درباره تربیت جوانان و نوجوانان و جلوگیری از بزهکار شدن آنها. ارزش‌های تربیتی پدر و مادر و خانواده در ایجاد عزت نفس جوانان و نوجوانان، نقش مؤثری دارد. در این مقاله، عوامل ازبین‌برنده عزت نفس جوانان معرفی و راهکارها و پیشنهادهایی کلی در این زمینه داده شده است. همچنین، درباره چگونگی شکل‌گیری هویت نوجوانان و رفتارهای عاطفی و چگونگی درمان آنها بحث و رهنمودهای اسلام در برخورد با مشکلات نوجوانان ارائه شده است.

کلیدواژه‌ها

تربیت، عزت نفس، جوان و نوجوان، بزهکاری خانواده.

مقدمه

در اقوام و فرهنگ‌های ابتدایی، مرحله‌ای با عنوان بلوغ و نوجوانی وجود نداشته و این مرحله ناشی از تغییرات بدنی تصور می‌شده است. (اتوکلاین برگ، ۱۳۵۶)

وقتی کودک از نظر بدنی کامل می‌شود و قدرت تولیدمثل پیدا می‌کند، با جشن خاصی به بزرگسالان می‌پیوست و از او انتظار می‌رود مانند بزرگسالان رفتار کند.

^۱*. عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

جوانان به سادگی در جامعه بزرگسالان پذیرفته می‌شدند و کار مناسبی می‌یافتند و عملاً با مشکلاتی که جوانان امروزی با آن روبرو هستند، مواجه نبودند.

در ایران باستان، سن بلوغ پانزده سالگی بود.

در این سن، تربیت دینی در آتشکده صورت می‌گرفت و یک فرد مذهبی زرتشتی مکلف بود نیایش آتش را بخواند. (صدیق، ۱۳۵۱: ۶۰)

در اوایل قرن بیستم، استانی هال^۱ براساس مشاهدات و مطالعات خود بر روی عده زیادی از نوجوانان به این نتیجه رسید که مرحله نوجوانی، جنبه‌های افراطی و اغراق‌آمیز در سلوک و رفتار است و از مشخصات آن طغیان و فشار هیجانی است.

ابتدا، تغییرات دوره بلوغ را بدنی می‌دانستند؛ ولی به تدریج روشن شد که تغییرات دوره بلوغ بیش از آنکه ناشی از تغییرات بدنی باشد، تحت تأثیر عوامل محیطی قرار دارد.

لازم است مسائل و مشکلات این جوانان و نوجوانان بررسی و راه‌حلهایی برای آنها ارائه شود تا آنان در جهت مثبت حرکت کنند و خود و کشورمان را به رشد و توسعه همه‌جانبه برسانند.

دوره جوانی و نوجوانی، از حساس‌ترین و بحرانی‌ترین مراحل زندگی آدمی است.

ورود به دوره نوجوانی، فرد را با مشکلات فراوانی مواجه می‌کند. مشکلات دوره نوجوانی را می‌توان به پنج دسته تقسیم کرد: (اشکوری، ۱۳۵۵: ۴۰۳)

۱. اختلال در برداشت بدنی

۲. بحران خودشناسی

۳. مشکل اجتماعی شدن

۴. مشکل جنسی

با اجرای چند تحقیق درباره مشکلات جوانان ایرانی، مسائل آنان به صورت زیر

¹ 1. Stanly Hall

طبقه‌بندی شده است:

۱. دشواری‌های مالی
۲. دشواری‌های تحصیلی
۳. دشواری‌های ناشی از تعارض گذشته و روزگار کنونی
۴. دشواری‌های ناشی از مناسبات خانوادگی
۵. دشواری‌های ناشی از تمایلات جنسی
۶. دشواری‌های اعتیاد
۷. دشواری‌های ایام فراغت
۸. اضطراب‌ها و نگرانی‌ها

بررسی‌های انجام‌شده از هفت‌هزار دانش‌آموز مدارس متوسطه نشان داد که بیشتر آنان از مبهم‌بودن آینده خود و نداشتن درآمد و وقت کافی برای مطالعه و نداشتن شغل رنج می‌برند.

ارزش‌های تربیتی خانواده در ایجاد عزت نفس جوانان و نوجوانان

الف - خانواده، کانون رشد جوانان و نوجوانان

خانواده، اولین پایه‌گذار شخصیت و ارزش‌ها و معیارهای فکری است. خانواده کانون پذیرایی از نسل آینده است. در این کانون، نسل آینده باید در پرتو عواطف خانوادگی، بذره‌های مهر و عاطفه را در وجود خود شکوفا سازد و عملاً بالذت عاطفه انسانی آشنا شود و شعله‌های مهر و عطف‌ت را که از اساسی‌ترین سرمایه‌های فطری برای زندگی اجتماعی انسان است، در درون خود روشن سازد. (سادات و طالب‌زاده، ۱۳۸۲: ۸۳)

خانواده، نقش مهمی در تعیین سرنوشت و سبک و خط‌مشی زندگی آینده نوجوان دارد و اخلاق و صحت و سلامت روانی آن تا حدود زیادی در گرو آن است. واکنش کودک در برابر محیط خود، بالطبع تحت تأثیر موازین اجتماعی و فرهنگی گروهی است که در میان آن بزرگ شده و از آنجا که خانواده نیز واحدی

اجتماعی است و ارزش‌ها و معیارهای اجتماعی از طریق آن به کودک منتقل می‌شود، به‌عنوان واسطه، از لحاظ تأثیر محیط اجتماعی بر کودک، اهمیت فراوانی دارد.

عوامل گوناگونی در خانواده موجب اختلال در رشد سالم و به‌هنگار بودن کودک می‌شود؛ و همین عوامل سبب می‌شود نوجوان به بزهکاری تن دهد. این عوامل ممکن است فردی یا محیطی باشند. اما آنچه مسلم است، نقش ساختار خانواده و ارزش‌های تربیتی آن است.

همین اجتماع کوچک (خانواده)، مهم‌ترین نقش را در ایجاد عزت نفس نوجوان و بزهکار شدن او ایفا می‌کند.

ب - عوامل از بین رفتن عزت نفس در نوجوان

۱. تبعیض: بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که تبعیض در خانواده و توجه بیشتر والدین به برخی از فرزندان و توجه کمتر به برخی دیگر، سبب ایجاد عقده‌های بزرگ و احساس حقارت و نفرت و بدبینی در نوجوان می‌شود.

۲. **خشونت:** رفتار خشونت‌آمیز والدین، پیامدهای نامناسبی در تربیت کودکان برجای می‌گذارد. اعمال خشونت و تنبیهات بدنی والدین در مورد فرزندان‌شان، باعث بروز ایجاد عقده‌های روانی در کودک و یا نوجوان می‌شود.

۳. **افراط در توجه و محبت:** افراط در توجه و محبت، به‌ویژه هنگامی که کودک یگانه‌فرزند باشد، باعث بدبختی او خواهد شد. دکتر «استاس چر» به این نتیجه رسیده است که محبت بیش از اندازه، به‌همان میزان بی‌مهری و بی‌توجهی، اثر و نتیجه بد دارد.

۴. **عقب‌ماندگی خانوادگی:** خانواده‌هایی که مسیر قهقرایی طی می‌کنند، فرزندان خود را بدبین و غیراجتماعی و منزوی بار می‌آورند.

۵. **یتیمی:** یتیمی، در نتیجه مرگ پدر یا مادر، یکی از مهم‌ترین علل ناکامی، دربه‌دوری، و عقب‌افتادگی کودک در مدرسه و اجتماع و ارتکاب بزه و تبهکاری و

دیگر بیماری‌های روانی است.

۶. طلاق و کشمکش خانوادگی: گسستگی خانوادگی، تأثیری مسلم و قطعی در بروز رفتار ضداجتماعی در کودکان و نوجوانان دارد. «بولبی»^۱ معتقد است که جدایی کودک از والدین، به‌خصوص مادر، به ناتوانی در برقراری رابطه عاطفی سالم و صحیح به‌هنگام بلوغ منجر می‌شود.

۷. غیبت والدین از خانواده: وجود والدین در منزل، به‌خصوص مادر، نقش مؤثری در تربیت عاطفی و روانی کودکان دارد. نبود هریک از والدین در محیط خانه، باعث ایجاد مشکلات تربیتی و اختلالات عاطفی و در نتیجه عدم اعتماد به نفس در کودک می‌شود.

هابس معتقد است بسیاری از کودکان پریشان‌حال و آشفته به خانواده‌هایی تعلق دارند که از زندگی اجتماعی مجزاً و بیگانه‌اند. به‌نظر وی، نوجوان و خانواده او باید فعالانه در امور اجتماعی سهیم باشند.

هابس ایجاد احساس شادی در نوجوان را ضروری می‌داند و معتقد است که کودک باید تا حدودی شادی‌های روزانه را بشناسد و مشتاقانه برای تعدادی حوادث شادی‌آفرین که برای فردا طرح شده است، چشم‌په‌راه باشد تا دچار پریشان‌حالی نشود.

۸. کم توجهی به فرزندان: در خانواده‌ای که والدین به‌اندازه کافی به بچه‌ها توجه ندارند یا فرصت ندارند به بچه‌ها برسند و محبت خود را نشان بدهند و یا کوچک‌ترین ابراز محبتی نمی‌کنند، کودکان اغلب دچار عقده خودکم‌بینی و کم‌شخصیتی خواهند شد که نتیجه آن عدم اعتماد به نفس کودک در دوران بلوغ خواهد بود.

۹. بازخواست کردن و سرزنش کردن کودک: کودکی که برای هر عمل خود بازخواست و سرزنش می‌شود، راهی جز تحمل اضطراب و نگرانی در جریان سازگاری ندارد. این کودکان در بزرگی افرادی ترسو و بدبخت می‌شوند و گرفتار

¹ I. Bowlby

بلای کمرویی، احساس حقارت، عدم کفایت یا سستی و لاقیدی می‌شود و فردی غیر متکی به نفس، متزلزل، نامطمئن و غیرقابل اعتماد جلوه خواهد کرد. به‌قول آدلر، اضطراب و نگرانی ریشه در ناهنجاری‌های تربیتی در کانون خانواده‌هایی دارد که در پی تحمل نظرهای خود به نوجوان هستند. رابطه والدین با فرزندان اگر براساس امر و نهی بی‌مورد و داد و فریاد و عصبانیت و خشونت استوار باشد، نه تنها نتیجه مثبتی ندارد بلکه نتیجه‌اش منفی است و مانع از آن می‌شود که نوجوانان بدون ترس و واهمه مسائل خود را با آنان در میان بگذارند و از راهنمایی‌های آنان برخوردار شوند.

ج - پیشنهادها

عالمان و دانشمندان روان‌شناسی، روان‌پزشکی، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت و جرم‌شناسی، هر کدام دلایل گوناگونی را در توجیه انحراف‌های رفتاری و عدم اعتماد به نفس (عدم عزت نفس) جوانان و نوجوانان برشمرده‌اند و با توجه به دلایل خود، پیشنهادهایی نیز برای این مشکل اجتماعی ارائه داده‌اند. با توجه به تجزیه و تحلیل‌های انجام‌شده، پیشنهادهایی در زمینه‌هایی به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱. آموزش و پرورش
۲. بهداشت و مسکن
۳. خانواده
۴. جرم و مجازات
۵. اوقات فراغت
۶. اختلال‌های شخصیتی
۷. پیشنهادهای عمومی

۱. آموزش و پرورش: آموزش و پرورش باید جنبه همگانی پیدا کند و در طی آن به

نوجوانان آموخته شود که همه انسان‌ها را دوست بدانند و وسایل رفاه و زندگی خوشبختی دیگران را فراهم کنند و مسائل شخصی را در رأس زندگی خود قرار ندهند.

آموزش و پرورش باید عواطف انسانی و انسان دوستی را در نسل جوان تقویت کند و روحیه فرد گرایی و خودبینی را به جمع گرایی (همبستگی با اجتماع) تبدیل کند. آموزش و پرورش باید کودک را برای یادگیری اجتماعی آماده سازد تا شخصیت وی به سمت «استقلال فکری» پیش رود و تحت تأثیر افراد منحرف نشود.

محتوای آموزش و پرورش در مسیر زمان، باید متناسب با پیشرفت‌ها و ترقیات علمی و فنی جهان، ارتقا یابد.

آموزش و پرورش باید روح امیدواری و خوش بینی را در افراد تقویت کند و احساس یأس و ناامیدی را که موجب افسردگی، بهانه جویی و پریشانی است، از آنان دور کند.

آموزشگاه باید نوجوانان اخلاق متین، اراده توانا، و نیروی استقامت و فداکاری و وظیفه‌شناسی را در نوجوانان ایجاد کند تا او بتواند در شاهره زندگی با امید سرشار و جرأت و آزادی، گام‌های استواری بردارد.

مدارس نباید از کودکان، نوجوانانی درمانده، فروتن و زبون، سست و بی‌دست و پا بسازد.

باید از نوجوانی که دچار اختلالات جسمی و روانی است، به شکلی شایسته مراقبت و محافظت شود.

برای پرورش قوه تعقل کودکان و نوجوانان، بحث و انتقاد آزاد، از ضروریات است. برخی از مدیران و معلمان، به شیوه‌های خشن در تعلیم و تربیت روی می‌آورند. در حالی که اقتضای زندگی نوین، پرورش حس اتکا به نفس و رشد شخصیت در دانش‌آموزان را می‌طلبد.

بی‌توجهی و کوتاهی و ناتوانی مدارس برای تماس با خانواده‌ها، از عوامل یاری‌دهنده به کجروی کودکان است.

۲. بهداشت و مسکن نوجوانانی که دچار اختلال شخصیت می‌شوند، باید بی‌درنگ به کلینیک‌های روانی معرفی شوند و تحت درمان لازم قرار گیرند.

تأمین غذا و مسکن، از نیازمندی‌های اساسی نوجوانان، و مقتضای باسن وی است. در این زمینه، اقدامات زیر ضروری است:

مراقبت و حمایت از اطفال و نوجوانان، تا پایان دوره تحصیلی آنان و تنظیم ورقه یا شناسنامه بهداشتی که معاینات روانی کودک همه‌ساله در آن منعکس شود؛

تأمین سلامت والدین پیش از ازدواج و جلوگیری از تولد اطفال علیل؛

اصلاح وضع مالی و اقتصادی خانواده و والدین کودکان، و از میان‌بردن زاغه‌ها و حلبی‌آبادها و تأمین بهداشت خانواده‌ها لازم است؛

ایجاد امکان مساوی برای استفاده از کلیه امکانات و شرایط زندگی برای اطفال و نوجوان.

۳. آموزش خانواده: آموزش خانواده برای ایجاد چنان محیط مساعد خانوادگی که در سایه مراقبت دقیق، از ایجاد عقده و ناراحتی در کودک جلوگیری کند، امری ضروری است.

به خانواده‌ها توصیه می‌شود، ساعات کار خود را به‌نحوی تنظیم کنند که برای رسیدگی به فرزندان، فرصت کافی فراهم آید.

باید با برنامه‌های وسیع و پیگیر، از طریق رسانه‌های گروهی مثل (رادیو و تلویزیون)، والدین و خانواده‌ها را به وظایف پژوهشی درمورد کودکان خود و بهداشت روانی آنان براساس اصول علمی آگاه ساخت.

باید به والدین آموخت که نباید به‌خاطر آرامش اعصاب خود، فرزندان را تنبیه کنند؛ و برای شناخت و آشنایی با خطاها باید به فرزندان آموخت که خطاها را تشخیص دهند.

به والدین باید آموزش داد که درمورد نوجوانان، احساس محبت، حسن تفاهم و گذشت داشته باشند.

باید به والدین آموخت که نوجوانان به حمایت و محبت مادر نیازمندند. بالابردن سطح رفاه خانواده باید با مشاوره و ارتباط فراوان کارشناسان متخصص در امور خانواده، مددکاران اجتماعی، و مشاوران روانی - اجتماعی با خانواده‌ها انجام شود.

۴. جرم و مجازات: باید با برنامه‌های صحیح و سازنده، به شکلی گسترده با ولگردی و بیکاری مبارزه کرد و آن را از میان برداشت. همچنین اطفال و نوجوانان بزهکار را از بزهکاران بزرگسال جدا نگاه داشت.

۵. اوقات فراغت: کتاب، وسیله خوبی برای پرکردن اوقات فراغت است و کتابخانه‌ها، عامل مؤثری در جلب نوجوانان به مطالعه و کتاب هستند. بنابراین باید کتابخانه‌های زیادی تأسیس شوند. والدین نیز باید نوجوانان خود را به مطالعه تشویق کنند.

۶. اختلالات شخصیت: والدین باید از هر عملی که به عزت نفس و کرامت فرزندان خدشه وارد می‌سازد، به شدت اجتناب کنند. اهانت، تحقیر، به کار بردن الفاظ طعنه آمیز و نیش دار و نیز سرزنش‌های بی‌مورد، عواملی هستند که باعث از میان رفتن احساس شخصیت در فرزندان می‌شود. (شامبیاتی، ۱۳۷۹: ۲۶۸)

۷. پیشنهادهای عمومی: نوجوان را نباید به اطاعت محض از والدین و اجتماع وادار کرد؛ زیرا اطاعت کورکورانه مانع از خلاقیت وی می‌شود.

بالابردن سطح شعور اجتماعی و سواد جامعه از طریق ایجاد کلاس‌های آموزشی در نقاط فقیرنشین شهر و یا در مراکز رفاه خانواده، به ویژه برای والدین لازم است.

رسانه‌های گروهی باید والدین را به گونه‌ای برای ایجاد محیط گرم در خانواده، آگاهی دهند که مشکلات و مسائل نوجوانان و کودکان، در آن حل و فصل شود؛ و کودکان، نظرهای خود را به روشنی و در کمال حسن نیت ابراز کنند.

والدین را باید با شرایط محیطی و اجتماعی کنونی فرزندان‌شان آشنا ساخت تا هیچ گاه زندگی گذشته و شرایط اجتماعی زمان کودکی و نوجوانی خود را با

وضعیت امروز مقایسه نکنند. باید به خانواده‌ها آموخت که با مراقبت خردمندانه و دوستانه خود، احساس ایمنی و اطمینان به نوجوانان خود بخشند.

باید به والدین آموخت که حس اعتماد نوجوان را به خود جلب کنند؛ چرا که اگر اعتماد میان نوجوان و والدین از میان برود، ایجاد دوباره آن امکان‌پذیر نیست.

در چنین حالتی، کودک برای حل مشکلات خود به دیگران رجوع می‌کند؛ که این امر، خطرهای بسیاری برای کودک دارد.

به مادران باید آموزش داد که مهربانی به خواهران و برادران و مردم دیگر را به فرزندان یاد دهند و به او بیاموزند که از روی صفای قلب و با همه وجود به بیچارگان و رنجوران و نیازمندان کمک کند و از همان اوایل کودکی، وجود و اهمیت فداکاری را درک کند. (احدی و محسنی، ۱۳۸۱: ۲۵۲ - ۲۵۰ و ۲۷۲ - ۲۷۰)

شکل‌گیری هویت در کودکان و نوجوانان

۱. بحران هویت

با فرارسیدن دوران بلوغ، زندگی آرام و بی‌دغدغه دوران کودکی به پایان می‌رسد. ابتدا نوجوان، تصویر ذهنی خاصی از بدن خویش^۱ پیدا می‌کند. این تصویر ذهنی با تصویری که فرد در آئینه از خود می‌بیند، متفاوت است و برداشت بدنی همراه با برداشت ذهنی را شامل می‌شود. هرگونه نقص بدنی، برداشت ذهنی نوجوان را از بدن خویش مختل می‌کند. استولز^۲ در تحقیقات خود نشان داد که ۸٪ از پسران از کوتاه‌بودن احساس حقارت می‌کنند و ۱۳٪ از دختران به علت بلندقدبودن خود، دچار افسردگی می‌شوند. (کرمانی، ۱۳۵۷: ۵۸)

براساس نظریه اریکسون، اگر هویت شخصی نوجوان در طی زمان و برپایه تجربیات حاصل از برخورد اجتماعی شکل بگیرد و نوجوان بتواند خود را

^۱ 1. Body Image

^۲ 2. Stolz

بشناسد، تعادل روانی او تضمین می‌شود. ولی اگر سرخوردگی و عدم اعتماد، جای اعتماد را بگیرد و نوجوان به جای تماس با مردم، گوشه‌گیر و منزوی شود و به جای تحرک به رکورد گراید و به جای خودآگاهی و تشکیل هویت مثبت، دچار ابهام در نقش خود شود، هماهنگی و تعادل روانی وی به هم می‌خورد و به بحران هویت دچار می‌شود. افراد در مشاوره گروهی، هویت خویش را درک می‌کنند و به ارزش خویشتن پی می‌برند و اهداف مهمی را در نظر می‌گیرند و مهارت‌های اجتماعی را کسب می‌کنند.

۲. خصوصیات خانواده

پدر و مادر، اولین کسانی هستند که شخصیت سالم نوجوان را بنیاد می‌گذارند. معمولاً والدین، نوجوانان خود را به شکل کودک نگاه می‌کنند؛ مثل اینکه گذشت زمان، تغییری در او نداده است. درک نکردن نوجوان، باعث کشمکش بین آنان و والدین می‌شود. نوجوانان به خود حق می‌دهند که در مسائل مربوط به خانه و خانواده اظهار نظر کنند و افکار و عقاید و اعمال اعضای خانواده خود را به زیر سؤال ببرند.

اما والدین خویشتن ساز به نوجوان خود کمک می‌کنند تا:

الف - خلاق باشند؛

ب - به روابط شخصی خود اهمیت دهند؛

ج - از خویشتن آگاه باشند.

والدین باید بدانند که با اجبار و تحمیل، کاری از پیش نمی‌رود. با تحمیل ممکن است نوجوان در ظاهر تسلیم والدین شود، ولی در واقع روش دیگری را برای مخالفت برمی‌گزیند و والدین را در مخمصه و مشکل جدیدی قرار می‌دهد.

شایان ذکر است که گاهی باینکه خانواده‌ها از نظر عرفی و قانونی از همسران تشکیل شده است و آنها با هم زندگی می‌کنند، از نظر روانی و درونی از هم جدا هستند و روابط آنان سرد و خشک و همراه با سرزنش و تهدید و گاه توبیخ و اهانت است. در چنین خانواده‌ای، نوجوان احساس می‌کند که به خانواده خود تعلق ندارد

و والدین را مدل خوبی برای تبعیت نمی‌داند؛ در نتیجه، به سمت رفتارهای متعارض و ناسازگار کشانده می‌شود.

۳. تحول ارزش‌ها در جوانان و نوجوانان

به نظر دبس، نظام ارزش‌ها در مجاورت دنیای علم و اطلاع در نوجوانان پایه‌گذاری می‌شود و به تنظیم رفتار و شکل گرفتن عقاید آنان کمک می‌کند. اشپرانگر معتقد است که در دوره نوجوانی، ارزش‌های اساسی زندگی به ترتیب اهمیت به صورت قطعی و پایدارتر شکل می‌گیرند و روش‌های حاکم بر فرد، تعیین‌کننده نوع شخصیت او به شمار می‌رود. ارزش‌ها، مفاهیمی مطلوب، یادگرفته شده و سازه‌های نظری هستند که انتخاب‌ها براساس آنها صورت می‌گیرد و فرد را به عمل وامی‌دارد. ارزش‌ها سه ویژگی دارند: اول: مفاهیم مطلوبی هستند که فرد می‌خواهد آنها را داشته باشد. دوم: سازه‌های نظری و تئوریک هستند. سوم: قدرت انگیزشی دارند و فرد را به عمل وامی‌دارند. رشد شخصیت نوجوانان، تحت تأثیر عوامل درونی و برونی قرار دارد و شامل دو جنبه زیر است:

۱. تشکیل تدریجی طرح برای زندگی،
۲. ایجاد یک نظام ارزشی شخصی.

اختلال‌های عاطفی و رفتاری در جوانان و نوجوانان

الف - واکنش‌سازی

دوره جوانی و نوجوانی، دوران استرس و فشار است. استرس، هر نوع محرک یا تغییر در محیط داخلی و خارجی است که باعث بروز اختلال در تعادل حیاتی بدن

می شود و در شرایط خاصی بیماری زا است. (ریس، ۱۳۶۸: ۷۵)

استرس های دوران نوجوانی باعث بروز هیجان ها، مشکلات عاطفی و گاهی روانی و عدم اعتماد به نفس می شود. می توان گفت که اشکالات عاطفی، نوعی واکنش در برابر تغییرات و تحولات طبیعی دوران نوجوانی است. (استون و کوپر، ۱۳۶۲: ۴۸)

اولین عکس العملی که نوجوانان در برابر استرس از خود نشان می دهند، واکنش های سازشی است. این واکنش ها اغلب به صورت مکانیزم دفاعی بروز و به سازگاری فرد یا عوامل استرس زا کمک می کنند و تنش و فشار در آنان را کاهش می دهند و در واقع نوعی تسکین موقت هستند. (نوابی نژاد، ۱۳۶۵: ۱۲۷)

مکانیزم های دفاعی، وسایلی هستند برای حفظ شخصیت و ایجاد هماهنگی بین تمایلات، برای کاهش فشار و استرس. (نوربخش، معنوی و هاشمی، ۱۳۵۴: ۳۰)

مکانیزم های دفاعی متعددند. از جمله:

۱. عقب نشینی و بازگشت

۲. همانندسازی

۳. برون افکنی

۴. جبران

۵. دلیل تراشی

۶. سرکوبی

ب - اختلال شخصیت

اختلال شخصیت وقتی پیش می آید که ادراکات، افکار و نحوه ارتباط فرد، ناسازگارانه و انعطاف ناپذیر باشد و اشکال عمده ای را در روابط اجتماعی و عملکرد حرفه ای یا به تنش ذهنی و درونی منجر شود.

در جوانان و نوجوانان، معمولاً اختلال های شخصیتی پارانوئید، اسکیزوئید و سیکوپاتی به چشم می خورد.

پارانوئیدها افرادی بدگمان و بی‌نهایت بی‌اعتماد هستند. اسکینروئیدها کناره‌گیر هستند و احساس ناراحتی آنها در روابط اجتماعی، درون‌گرایی، و عواطف محدود آنها مشهود است. سیکوپات‌ها افرادی ناپخته، خودخواه و از خودراضی هستند که به هیچ وجه مایل نیستند به حقوق و آسایش دیگران احترام بگذارند.

ج - درمان اختلال‌های عاطفی و روانی

برای درمان اختلال‌های عاطفی و روانی جوانان و نوجوانان، بهتر است از یک تیم استفاده شود. این تیم درمان شامل روان‌پزشک، روان‌شناس، مددکار اجتماعی و مشاور است و مراحل درمانی زیر را دربر می‌گیرد:

۱. دارودرمانی
۲. روان‌درمانی
۳. رفتاردرمانی
۴. گروه‌درمانی
۵. خانواده‌درمانی

د - کیفیت و نحوه درمان اختلال‌های عاطفی و روانی

۱. دارودرمانی: دارو را روان‌پزشک تجویز می‌کند. روان‌پزشک با استفاده از تخصص حرفه‌ای و تجارب خود بیماری را تشخیص می‌دهد و نوع و مقدار دارو را تعیین می‌کند. همچنین باید از عادات دارویی جلوگیری کند.

۲. **روان‌درمانی:** روان‌درمانی عبارت است از کاربرد اصول و یافته‌های روان‌شناسی در حل مشکلات عاطفی و روانی.

در جامعه ما که زیربنای ارزشی گوناگون و مشکلات متنوعی دارد، بهتر است از یک روش ترکیبی روان‌درمانی استفاده شود. با این روش درمان می‌توان ابتدا محیط

را برای مراجع، امن و عاری از تهدید ساخت، سپس محتواهای فکری او را تغییر داد و ارتباطات وی را تصحیح کرد و در پایان روش‌های درست رفتاری را آموزش داد.

۳. رفتاردرمانی: برخی از اختلال‌ها فراگرفته و برخاسته از شرایط خاصی است و برای فرد بازدهی دارد. برای تغییر این‌گونه اختلال‌ها، می‌توان از رفتاردرمانی استفاده کرد. رفتاردرمانی بر یافته‌ها و تحقیقات روان‌شناسی مبتنی است و در آن از اصول یادگیری در تغییر رفتار یافته‌ها بهره گرفته می‌شود.

اگر رفتارها به غلط یادگرفته شده باشد، می‌توان آنها را مجدداً با روش صحیح رفتاری اصلاح کرد؛ و این، کاری است که در رفتاردرمانی انجام می‌شود.

۴. گروه درمانی: گروه‌درمانی فضای امنی برای افراد ایجاد می‌شود که در آن مشکلات خود را بروز می‌دهند.

در گروه‌درمانی، نظریه‌ها و راه‌حل‌های متنوعی پیشنهاد می‌شود. فرد در گروه می‌فهمد که وجود مشکلات، به او اختصاص ندارد و دیگران را هم شامل می‌شود. به‌طور کلی گروه‌درمانی پذیرش روحی احساس تنهایی و سرخوردگی را در افراد تقلیل می‌دهد.

گروه، عامل تقویت برای ابراز خویش است و می‌تواند به رفع احساس خجالت افراد کمک کند.

۵. خانواده‌درمانی: از خانواده‌درمانی برای ایجاد رابطه‌ای صحیح در درون خانواده‌ها استفاده می‌شود. در خانواده‌درمانی، همه اعضای خانواده شرکت می‌کنند. در خانواده‌درمانی سعی می‌شود ارتباطات مبهم و نامفهوم کم می‌شود، رابطه باز و صادقانه‌ای ایجاد شود و اعضای خانواده به تفاهم برسند.

۶. کاردرمانی: وقتی مشکلات جوانان و نوجوانان با دارودرمانی و روان‌درمانی و شیوه‌های دیگر رفع شد، لازم است که کار شایسته‌ای داشته باشند. به‌همین دلیل باید در هر برنامه درمانی، کاردرمانی گنجانده شود.

در کاردرمانی، مهارت‌های لازم به فرد آموزش داده می‌شود تا ضمن کسب

مهارت‌ها به ارزش‌های خود پی‌برد و به‌صورت مثبتی خود را ببیند. در این مورد، مددکار اجتماعی فرد را به کار مناسبی هدایت می‌کند. کاریابی و اشتغال، از جمله مسائلی است که از وظایف مددکاران اجتماعی و از مسئولیت‌های مهم اجتماعی است. (احمدی، ۱۳۸۲: ۹۰ - ۸۹)

رهنمودهای اسلام برای برخورد با مشکلات جوانان و نوجوانان

الف - رهنمودهای اسلام به جوانان و نوجوانان

دوره نوجوانی با بلوغ آغاز می‌شود. بلوغ، دورانی است که فرد از نظر جنسی آماده تولید مثل می‌شود و به تعبیر قرآن، به حد نکاح و ازدواج می‌رسد.

وَابْتَلُوا الْيَتَامَىٰ حَتَّىٰ إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ... (نساء / ۶)

یتیمان را بیازمایید تا وقتی که به مرحله بلوغ و آمادگی برای ازدواج رسیدند. پس اگر دریافتید که آنان به رشد همه‌جانبه رسیدند، اموالشان را به آنان مسترد دارید...

بلوغ بدنی براساس این آیه، با ترشح هورمون و آمادگی جنسی همراه است. ولی این بلوغ نشانه رشدیافتگی نیست؛ و ممکن است مدت‌ها طول بکشد تا شخصیت فرد، به حد کامل برسد و فرد بتواند در اموال خود شخصا تصرف کند. فرد بالغ، فردی است که به حد تشخیص و تمیز، یا به تعبیر قرآن به حد رشد رسیده است.

... ثُمَّ نَخْرِجُكُمْ طِفْلًا ثُمَّ لِتَبْلُغُوا أَشُدَّكُمْ... (حج / ۵)

... پس از تولد، انسان وارد مرحله طفولیت می‌شود، آنگاه به حد بلوغ و تشخیص می‌رسد...

اصلاح روابط خانوادگی: خانواده، مهم‌ترین پناهگاه برای جوانان و نوجوانان است. اساس خانواده از نظر اسلام، بر مبنای دوستی و رحمت است. قرآن مجید در

این باره می فرماید:

... وَ جَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَ رَحْمَةً... (روم / ۲۱)

... میان شما رأفت و مهربانی برقرار فرمود...

اصولاً تشکیل خانواده، برای تفاهم و تبادل همه جانبه و ایجاد فضای دوستی است.

مطلوب هر فرد این است که خانواده و فرزندانش باعث چشم روشنی او باشند.
همه این آرزو را دارند که:

... رَبَّنَا هَبْ لَنَا مِنْ أَزْوَاجِنَا وَ ذُرِّيَّتِنَا قُرَّةَ أَعْيُنٍ... (فرقان / ۷۴)

پروردگارا! ما را از جفتمان فرزندانی مرحمت فرما که مایه چشم روشنی ما باشند...

انتخاب دوستان مناسب: دوستان، نقش مهمی در شکل گیری رفتار اجتماعی جوانان و نوجوانان دارند. چه بسیار جوانانی که بر اثر همنشینی با دوستان ناباب، به انحراف کشیده شده اند؛ و اینان پس از خطاکاری و اشتباه خود می گویند:
يا وَيْلَتِي لَيْتَنِي لَمْ أَتَّخِذْ فُلَانًا خَلِيلًا. (فرقان / ۲۸)
وای بر من! ای کاش که فلان دوست را نمی گرفتم.

ب - نحوه برخورد اسلام با مشکلات جوانان و نوجوانان

اشتباه از انسان ها سر می زند؛ پس نمی توان افراد را برای خطاکاری ها تحقیر کرد؛ بلکه باید طریقی درپیش گرفت که رفتار آنان تصحیح شود.
در اسلام، به افرادی که خطا می کنند، توصیه شده است که هرچه زودتر توبه کنند و باز گردند به تصحیح رفتار خود اقدام کنند.
خداوند در قرآن می فرماید:

إِنَّمَا التَّوْبَةُ عَلَى اللَّهِ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السُّوءَ بِجَهَالَةٍ ثُمَّ يَتُوبُونَ مِنْ قَرِيبٍ...
(نساء / ۱۷)

محققا خدا توبه آنهایی را می پذیرد که عمل ناشایسته را از روی نادانی

مرتکب شوند و پس از اینکه زشتی آن عمل را دانستند، زود توبه کنند...

اگر تصحیح رفتار زود انجام نگیرد و فرد به رفتار غلط خود ادامه دهد، بیم آن می‌رود که آن رفتار غلط در ذهن و فکر او رسوخ کند و به شکل یک عادت غلط درآید. عادت مانند یک رفتار فطری و خودبه‌خودی ادامه می‌یابد. البته نمی‌توان فرد را در زمینه خطاکاری و اشتباهات رفتاری و علمی مأیوس کرد؛ زیرا یأس و ناامیدی اساساً در مکتب اسلام راه ندارد.

در قرآن، یأس و ناامیدی از نشانه‌های کفر دانسته شده و در این زمینه آمده است: از عنایت خداوند، جز افراد کافر و ناسپاس مأیوس نمی‌شوند. فرد خطاکار اگر مأیوس شود و احساس حرمان و افسردگی و شکست کند، در پی تغییر و اصلاح خود بر نمی‌آید.

در باره افراد خطاکار، در قرآن آمده است:

قُلْ يَا عِبَادِيَ الَّذِينَ أَسْرَفُوا عَلَىٰ أَنفُسِهِمْ لَا تَقْنَطُوا مِن رَّحْمَةِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ يَغْفِرُ
الدُّنُوبَ جَمِيعًا إِنَّهُ هُوَ الْغَفُورُ الرَّحِيمُ. (زمر / ۵۳)

به بندگانی که (به عصیان) زیاده‌روی بر نفس خود کردند بگو هرگز از رحمت خداوند ناامید مباشید. البته خدا همه گناهان شما را خواهد بخشید؛ که او خدایی بسیار آمرزنده و مهربان.

در قرآن مجید، پس از بیان خطاکاری‌ها، توبه به‌عنوان راه اصلاح رفتاری پیشنهاد و مراحل تغییر و اصلاح رفتار در چهار مرحله بیان شده است:

وَإِنِّي لَغَفَّارٌ لِّمَن تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا ثُمَّ اهْتَدَى. (طه / ۸۲)

و البته بر آن کس که توبه کند و به خدا ایمان بیاورد و نیکو کار شود و به راه هدایت رود، مغفرت و آموزش من بسیار است.

یعنی شخص گناهکار باید:

۱. توبه کند،

۲. ایمان بیاورد و اعتقاد پیدا کند،

۳. عمل صالح داشته باشد،

۴. جهت حرکت او به سوی کمال باشد.

اصلاح رفتار در اسلام باید با اعتقاد قلبی و عمل و جهت درست همراه باشد و از آن به بعد، رفتار و عمل نامطلوب از فرد خطا کار سر نزنند. برای جلوگیری از اشتباه، نظارت عمومی لازم است. اسلام نظارت عمومی را با اجرای امر به معروف و نهی از منکر معمول می‌دارد. آنچه در امر به معروف باید رعایت شود، طریقه انجام آن است؛ که:

اولاً باید با بیان مناسب باشد:

... **قُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا**. (نساء / ۵)

... دعوت مردم به خوبی‌ها باید با گفتار نیکو همراه باشد.

حتی به موسی و هارون (ع) خطاب می‌شود که با فرعون به نرمی صحبت کنند.

پیامبر اسلام (ص) مأمور است که دعوت خود را با حکمت و اندرز نیکو توأم سازد:

أَدْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بَاتِّبِي هِيَ أَحْسَنُ... (نحل / ۱۲۵)

ای رسول ما! خلق را به حکمت و برهان و موعظه نیکو به راه خدا دعوت کن و با بهترین طریق مناظره کن!...

ثانیاً کسی که امر به معروف می‌کند، باید عامل به گفته خود باشد.

در قرآن مجید، کسانی که عامل به گفتار خویش نیستند، سرزنش شده‌اند:

يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ (صف / ۲)

ای کسانی که (به زبان) ایمان آورده‌اید! چرا چیزی را به زبان می‌گویید که در مقام عمل خلاف آن را انجام می‌دهید!؟

کتابنامه

قرآن کریم

اتوکلاین برگ. ۱۳۵۶. روان‌شناسی اجتماعی. ترجمه علی محمد کاردان. تهران: نشر اندیشه.

احدی، حسن و محسنی، نیکچهر. ۱۳۸۱. روان‌شناسی رشد. تهران: پردیس.

- احمدی، سیداحمد. ۱۳۸۲. روان‌شناسی نوجوانان و جوانان. اصفهان: انتشارات مشعل.
- اروینگ، استون و کوپر، کری‌لین. ۱۳۶۲. روانپزشکی کودکان و نوجوانان. ترجمه پورافکاری. تبریز: انتشارات ذوقی.
- اشکوری. ۱۳۵۵. تازه‌های روانپزشکی کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات چهرچاپ.
- بهرامی، هادی. ۱۳۵۷. روان‌شناسی کودک. تهران: ابوریحان.
- ریس، ویلیام لولین لینفورد. ۱۳۶۷. مختصر روانپزشکی. ترجمه گروهی از مترجمان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- سادات، محمدعلی و طالب‌زاده، حمید. ۱۳۸۲. انسان‌شناسی و خانواده.
- شامبیاتی، هوشنگ. ۱۳۷۹. بزهکاری اطفال و نوجوانان. تهران: انتشارات مجد و ژوبین.
- صدیق. ع. ۱۳۵۱. تاریخ فرهنگ ایران. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- کرمانی، علیرضا. ۱۳۵۷. نوجوانی. تهران: انتشارات چهر.
- نوابی‌نژاد، ش. ۱۳۶۵. رفتارهای بهنجار و نابهنجار در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات ابتکار.
- نوربخش، ف.؛ معنوی و هاشمی. ۱۳۵۴. نوروزها. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

نظام نامه

نقد و تحلیل مقاله «نظام تعلیم و تربیت»^۱

دکتر سید حسین حسینی^۲

چکیده

در این مقاله، مقاله «نظام تعلیم و تربیت» اثر استاد ارجمند جناب آقای دکتر سید علی اکبر حسینی نقد و تحلیل می‌شود. به این منظور، پس از مقدمه‌ای کوتاه درباره اهمیت موضوع و حساسیت این مقاله، اصول اساسی و محورهای مهم آن به‌طور خلاصه (طبق تربیت مقاله)، بیان می‌شود. آنگاه در بخش «تحلیل مقاله»، در دو عنوان جداگانه — «تحلیل امتیازها» و «تحلیل کاستی‌ها» — مقاله نقد و بررسی و در هر یک از این دو عنوان، به ابعاد شکلی و محتوایی مقاله اشاره می‌شود. در نهایت، جمع‌بندی و تحلیل نهایی از این مقاله در قالب پاسخ به شش پرسش بیان می‌شود.

کلید واژه‌ها

تعلیم و تربیت، نظام و سیستم، تعاریف، روش‌ها، مفاهیم کلیدی، نقد و بررسی، امتیاز و کاستی، شکل و محتوا.

مقدمه

در مقاله «نظام تعلیم و تربیت»، درباره یکی از مهم‌ترین مسائل مطرح در حوزه علوم تربیتی بحث شده و از این حیث قابل توجه و دارای اهمیت بسیار است. این

^۱ * حسینی، دکتر سید علی اکبر، استاد دانشگاه شیراز، مجله علمی - تخصصی معرفت، ش ۶۹،

شهریور ۱۳۸۲، ص ۸-۱۲.

^۲ * عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی

مقاله به قلم یکی از استادان مسلم این رشته و از اندیشمندان برجسته کشور نگاشته

شده که ایشان علاوه بر آشنایی با مباحث نوین تعلیم و تربیت، پژوهش‌های فراوانی در دایره تعلیم و تربیت اسلامی دارد؛ و این امر، بر حساسیت و اهمیت موضوعی مقاله افزوده است.^۱

روشن کردن زوایای گوناگون موضوع «نظام تعلیم و تربیت»، که چندی است در قلمرو مباحث علوم تربیتی عنوان شده است، می‌تواند از بسیاری ابهامات پرده بگشاید و راه را برای تحقیق‌های هدفمند بعدی هموار سازد. از این رو، نمی‌توان به سادگی از کنار مقالاتی که نظر سیستمی به این مجموعه دارند، گذشت.

اگرچه در کل، متأسفانه مجموع کتاب‌ها یا مقالاتی که در کشور ما به این مسئله پرداخته‌اند، بسیار کم و نادر است، این نکته را نباید از یاد برد که متفکران و صاحب‌نظران برای تحقق تعلیم و تربیت اسلامی در حوزه عمل و نیز دستیابی به چهارچوب‌های نظری آن، راهی جز نگرستن به این موضوع از منظر «نظام تعلیم و تربیت اسلامی» پیش رو ندارند. این مهم، زمینه وصول به عناصر و اجزای سازنده آن در یک ربط نظام‌مند و سیستماتیک را فراهم می‌سازد.

دکتر حسینی نیز به این مسئله مهم توجه داشته و در بسیاری از آثار خود (حسینی، ۱۳۷۸؛ و حسینی، ۱۳۷۹)، به‌ویژه در این مقاله (بیان مسائل براساس مفاهیم کاربردی)، بدان اشاره کرده است. (حسینی، معرفت، ش ۶۹، ص ۹).

تحلیل مقاله

در تحلیل و بررسی مفاد مقاله، نخست به تحلیل امتیازها و بیان نقاط قوت آن و سپس در تحلیل کاستی‌ها، به پاره‌ای نقاط ضعف آن اشاره می‌شود تا در نهایت، راه برای تحلیل نهایی و جمع‌بندی همواره شود.

تحلیل امتیازها

^۱ شایان ذکر است که نگارنده، نوشتار حاضر را تنها به درخواست حضرت استاد تهیه کرده و مهم‌ترین هدف آن، سعی در تکمیل و پی‌جویی راه، در مسیری است که حضرت ایشان گشوده‌اند. یکی از امتیازهای سیره آموزشی ایشان، درخواست مجدانه از شاگردانشان برای نقد و ارزیابی نوشته‌های خود است؛ و بر همین اساس، استقبال و ارزشگذاری استاد برای انجام چنین اموری و نیز تشویق آن گرامی، بهترین پاسخی است که همواره دست‌انداران وی از او دریافت کرده‌اند. شاید بر همین مبنا بود که نگارنده، دست خود را در تحلیل و بررسی این مقاله باز دید و احیاناً به ذکر نکاتی در نقد مقاله، به‌معنای رایج آن اقدام کرد.

الف - ابعاد شکلی: در بررسی ابعاد شکلی مقاله می‌توان موارد زیر را به‌عنوان امتیاز آن برشمرد:

۱. کوتاه‌گویی: خلاصه‌بودن مقاله و اینکه نگارنده در آن تقریباً توانسته است اصول محوری موردنظر خود را درباره بحث بلند «نظام تعلیم و تربیت»، در قالب یک مقاله کوتاه علمی بیان کند، امری قابل توجه است. از آنجا که نویسنده درصدد طرح این موضوع با هدف گره‌گشایی برای تحقیق‌های تفصیلی بعدی بوده، در بخش‌های مختلف مقاله، به‌جای تبیین و توضیح، بنا را بر یادآوری‌های اجمالی گذاشته و از مقصد کلی مقاله در ایجاد انگیزه و ترغیب به تحقیق پیرامون موضوع موردنظر، خارج نشده است.

۲. عنوان گویا: انتخاب عنوان گویا و در عین حال جذاب برای محققانی که مسائل مربوط به این حوزه را دنبال می‌کنند، بسیار حایز اهمیت است؛ هرچند به دلایلی که در بحث کاستی‌ها خواهد آمد، بهتر آن بود که عنوان مقاله به «تبیین مفاهیم کلیدی نظام تعلیم و تربیت» یا چیزی شبیه این، تغییر می‌کرد.

۳. چهارچوب طرح مسئله: رعایت و به‌کاربردن شیوه علمی در طرح مسائل، از نقاط قوت آن است. مقاله با مقدمه‌ای گویا آغاز و سپس موضوعات در چند بخش طرح و بحث و در هر بخش، به اصل تفکیک مسائل توجه و حتی‌الامکان جداسازی‌های لازم صورت گرفته و در نهایت، «منابع مقاله» معرفی شده است.

بدین ترتیب، این مقاله از چهارچوب کلی: ۱. چکیده، ۲. مقدمه‌سازی (ایجاد انگیزه)، ۳. طرح، تحلیل و بررسی علمی موضوع، ۴. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری، ۵. ذکر منابع و یادداشت‌ها، تنها مورد اول و چهارم را ندارد و سایر ارکان در این قالب شکل گرفته است.

۴. به‌کارگیری ابزار علمی: استفاده از جدول و برخی علائم و نشانه‌ها به‌عنوان ابزار تفهیمی - علمی در مقاله مزبور، اگرچه محدود است، در اندازه خود، شایان توجه و ستودنی است؛ چرا که تردیدی نیست این موارد در تبیین مقصود به مخاطب، بسیار یاری‌رسان خواهد بود. (البته بهره‌گیری از این نوع ابزار در زمینه مباحث عام و تجریدی علوم انسانی به‌سادگی صورت نمی‌پذیرد، ولی به‌دلیل

گفته شده باید به ویژه در طرح مقالات علمی بسیار به آن توجه داشت؛ علاوه بر اینکه سلیقه‌ها، فضای ذهنی و جو فکری و مخاطبان امروزی نیز رغبت زیادی به آن نشان می‌دهند).

۵. تفکیک و جداسازی: نویسنده تلاش کرده است تمامی موارد مورد نظر در بخش‌های چهارگانه (به غیر از مقدمه) را تحت شماره‌های مجزا، از هم تفکیک سازد که این امر در حفظ اصل جداسازی مباحث، او را یاری رسانده است؛ هر چند که این نوع شماره‌گذاری‌ها، چون به صورت تسلسلی پیش می‌رود، معمولاً اولویت و طبقه‌بندی موضوعات را برای خواننده تداعی نخواهد کرد. از این رو، به جز تفکیکی که در بخش‌های اول، دوم و سوم مقاله در شماره‌گذاری انجام شده، در بخش چهارم (در زیرمجموعه عناوین الف، ب، ...)، شماره‌ها پشت سر هم ردیف شده‌اند و اولویت‌های مسائل به هم ریخته است و یا اینکه دست کم برای خواننده، تداعی اولیتهای در ترتیب سؤالات نخواهد شد.

اما در هر حال، جدای از این نکته، چنین شکل جداسازی با عدد، کمک شایانی به مخاطب در تفکیک مطالب خواهد کرد تا اینکه مانند رویه رایج بخواهیم مباحث را به صورت انشایی پشت سر هم بیان کنیم.

۶. جنبه ترغیبی: همان‌گونه که در بند اول عنوان شد، ۷ مقاله در کل جنبه ترغیبی و ایجاد انگیزه دارد. هر خواننده مشتاقی با نظریه مطرح در این مقاله احساس می‌کند با موضوعی روبه‌رو است که جای بحث و تحقیق در آن بسیار است و هنوز ابعاد و جوانب گوناگون آن موشکافی نشده است؛ از این رو، اگر در این قلمرو اندیشیده، و نیز دارای حساسیت علمی باشد، خود را با مسائل و موضوعات فراوانی برای پژوهش و اندیشه مواجه خواهد دید.

البته اگر هر نوشته‌ای فقط در این حد از استواری هم باشد، می‌توان آن را قابل قبول ارزیابی کرد؛ چرا که مهم‌ترین هدف هر مقاله علمی باید گشودن دریچه‌های جدید به روی صاحبان اندیشه و دعوت آنان به تفکر منطقی پیرامون آن موضوع باشد؛ تا فتح «مبتدایی» و ختم آن به «خبری واحد»!

اما از نظر نگارنده، ریشه این جنبه ترغیبی در مقاله مزبور را در دو شیوه شکلی می‌توان جست‌وجو کرد: ۱. هنر خلاصه‌نویسی، ۲. فن طرح سؤال.

نویسنده از هنر خلاصه‌نویسی در بیشتر موارد به‌خوبی بهره برده و به‌غیر از مواردی چند (مانند بند الف - ۳ در «بیان مسائل براساس مفاهیم کلیدی» و یا ۵ سطر آخر بند ج - ۱۵ و موارد جزئی دیگر) توانسته از آن در جهت هدف کلی مقاله، که طرح مسائل کلی نظام تعلیم و تربیت بوده است، استفاده مطلوب ببرد. بنابراین، کمتر موردی را می‌توان بیان کرد که در جهت آن غرض کلی قرار نگرفته و به اصطلاح، مطالب حاشیه‌ای و غیرضروری باشد.

طبیعی است چنین شیوه‌ای که در آن به کلیات اشاره و اختلاف دیدگاه‌ها طرح می‌شود (اگر به ایجاد ابهام منجر نشود و مرز آن پاس داشته شود)، می‌تواند یکی از راهکارهای ترغیب خواننده به پیگیری دیدگاه‌های متقابل و متضاد و یا نقد و بررسی آنها باشد.

اما از این مهم‌تر، فن و مهارت طرح سؤال است که بهترین روش برای ایجاد انگیزه در مباحث علمی به حساب می‌آید. در مقاله مزبور، در یک چهارچوب منطقی خاص، از بهترین شکل طرح بحث بهره برده شده و آن، «شیوه پرسشی» و «روش دیالوگ» است که شاید تنها روش منحصر به فرد برای تحقق جهش فکری در مخاطب باشد.^۱

همچنین باید توجه کرد که این شیوه درباره موضوعی به کار گرفته شده است که مجامع علمی کشور کمتر بدان پرداخته‌اند و بحث «نظام تعلیم و تربیت» را همچنان از موضوعات قابل فحوص و بررسی قرار داده است.

۷. چاپ مقاله: انتشار مقاله در ویژه‌نامه علوم تربیتی مجله علمی - تخصصی معرفت، که هم کیفیت چاپ و نشر نسبتاً خوبی دارد و هم از مجلات معتبر و علمی به حساب می‌آید و چندی است به صورت ماهنامه، با نشر مرتب و بدون وقفه در

^۱ همچنین به‌عنوان نمونه، ر. ک: سیدحسین حسینی، مقاله «روش تحلیل و بررسی تئوری حکومت در اسلام»، هفته‌نامه فرهنگ آفرینش، سال چهارم، ش ۱۵۲، ۱۳۷۵؛ که نویسنده در آن از همین شیوه برای ارائه بحث بهره برده است.

مباحث و موضوعات علوم انسانی، به چاپ مقالات پژوهشی مبادرت می‌ورزد، از امتیازهای آن به‌شمار می‌رود.

ب - ابعاد محتوایی: با نگاهی دقیق به محتوای مقاله مزبور، موارد زیر را از امتیازهای آن می‌توان دانست:

۱. اهمیت موضوع: اگر بپذیریم که بحث «نظام تعلیم و تربیت» یکی از شاه‌کلیدهای مباحث علوم تربیتی است، انتخاب این موضوع و طرح مسائل مربوط به آن در مقاله مزبور، یکی از مهم‌ترین امتیازات آن خواهد بود.

اگرچه نویسنده محترم در مقاله خود به اهمیت و یا ضرورت این موضوع اشاره‌ای نکرده، به‌خوبی آشکار است که با طرح چنین بحثی اولاً می‌توان به اجزای کلیدی تعلیم و تربیت دست یافت، ثانیاً بر نحوه ارتباط و دادوستد آنها نظاره کرد، ثالثاً میزان و چگونگی کارآیی و کارآمدی نهایی هر یک و نیز کل نظام را ارزیابی و بررسی کرد، رابعاً، دریافت که هر یک از عناصر سازنده را از کدام مجموعه و یا پیش‌زمینه‌ای باید به‌دست آورد.

بنابراین، وقتی از نظام تعلیم و تربیت سخن می‌گوییم، و درحقیقت به کل نظام، از زاویه تحلیل درونی و بیرونی نظر می‌افکنیم، تردیدی نیست که هیچ امر یا موضوعی در مجموعه دنیای بزرگ علوم تربیتی، از چنین منظری فارغ و رها نخواهد شد؛ علاوه بر اینکه «نگاه سیستمی» به مجموعه، این امکان را هم به ما خواهد داد که هر عنصر را در جایگاه خاص خود قرار دهیم (درباره این مسئله، در بندهای بعد اشاره خواهد شد).

با این حساب، گزینش چنین موضوعی توسط نویسنده محترم، بسیار با اهمیت و کلیدی تلقی می‌شود و باید آن را از نقاط قوت مقاله دانست.^۱

۲. انتخاب موضوعی بکر: جدای از اهمیت و حساسیت موضوع بحث، حوزه تحقیق پیرامون این مسئله بسیار فراخ است و هنوز ابعاد و زوایای فراوانی از آن،

^۱ در مورد مقاله، این ویژگی هم قابل توجه است که نویسنده، این نوشته را پس از سالیانی دقت و تأمل در مباحث علوم تربیتی نگاشته است و در واقع باید آن را به‌عنوان نظر یک متخصص به کلیت بحث نظام، پس از بررسی و تحقیق در ابعاد و زوایای گوناگون مسائل علوم تربیتی به‌حساب آورد.

مبهم و درخور پژوهش و اندیشه است. بدین سان، گزینش چنین موضوع بکر و تازه‌ای به‌خوبی می‌تواند پیش‌درآمد و مقدمه‌ای برای تفکر در «نظام تعلیم و تربیت اسلامی» قرار گیرد.

در هر حال، مقاله مزبور، زمینه مناسبی برای ترغیب به پژوهش در باب ضرورت،

تعریف، روش‌ها، اجزا و عناصر کلیدی «نظام تعلیم و تربیت اسلامی» به دست می‌دهد.

بدین ترتیب، با پذیرش اهمیت موضوع و کمبود منابع تحقیق در این باره^۱ و نیز جنبه ترغیبی مذکور، ویژگی ممتاز مقاله نمایان می‌شود، تا آنجا که در نگاه نگارنده اگر مقاله استاد فقط این مشخصه را داشت و بس، برای نقد و نظر و جلب توجه اندیشمندان معاصر کافی به نظر می‌رسید.

۳. جامعیت نسبی در کل: در این مقاله سعی شده است اصول محوری و اُمّهات مربوط به بحث نظام تعلیم و تربیت ردیف و به صورت جامع به آنها نظر افکنده شود. اگرچه این امر در جزئیات و زیربخش‌ها کمتر رعایت شده — و این، از کاستی‌های مقاله است — نویسنده تلاش خود را برای یادآوری مسائلی که به نحوی با موضوع «نظام» مرتبط‌اند، به کار گرفته است؛ یعنی هرگاه از واژه «نظام» سخن به میان آوریم، بی‌تردید باید از «روش‌ها»، «سؤالات مقلّماتی»، «تعاریف» و «مفاهیم و عناصر کلیدی» نیز بحث کنیم و به همه اینها، در مقاله فوق توجه شده است.

۴. آشنایی و نظر به دیدگاه‌های گوناگون: شاید بتوان یکی از ویژگی‌های عمومی آثار و نوشته‌های استاد را توجّه همیشگی ایشان به آرا و دیدگاه‌های متفاوت و متقابل نظر دانست؛ که این امر در مقاله مزبور کاملاً آشکار است، هرچند که با وسعت بیشتری می‌شد به این ویژگی توجّه کرد تا از این نظر، فاقد هرگونه نقصی باشد.

در اغلب بندهای مقاله، دیدگاه‌ها، نظرها و پاسخ‌های متفاوتی در مورد یک پرسش طرح شده است. اگرچه این امر در قالب سؤال انجام شده است، خواننده در

^۱ به میزان منابعی که در دست نگارنده است و نیز با نظر به پاره‌ای کتب که در آنها به کتاب‌شناسی منابع و مأخذ «تعلیم و تربیت اسلامی» آورده شده است. ر. ک: «چهره‌نگار موضوعی علوم تربیتی»، ششمین گردهمایی سالانه دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، قم، ۱۳۷۲، که از ۵۶۲ کتاب با ذکر مشخصات آنها یاد شده است، تنها دو کتاب با عنوان «نظام تربیتی اسلام» در دسترس است که به هیچ وجه کافی و راضی‌کننده نیستند و نمی‌توان از آنها به عنوان منابع مادر یاد کرد، چرا که در آنها به کمبودهای جدی در موضوع بحث، و به مسئله نظام تعلیم و تربیت اسلامی به صورت یک کل و سیستم جامع‌نگر توجّه نشده است. مشخصات این دو کتاب به این قرار است: ۱. دفتر تحقیقات و تدوین کتب درسی (محمدعلی حاجی‌آبادی)، «درآمدی بر نظام تربیتی اسلامی»، قم، انتشارات مرکز جهانی علوم اسلامی، ۱۳۷۷، ۲؛ باقر شریف‌قربینی، «نظام تربیتی اسلامی»، تهران، انتشارات فجر، ۱۳۶۲ (که ترجمه کتاب «انتظام التربوی فی الاسلام» ایشان است).

هر بند و در مورد هر مسئله‌ای، با نظرهای متفاوتی آشنا می‌شود. از این گذشته، چون دیدگاه‌ها رودروی یکدیگر قرار گرفته‌اند، مقاله به‌طور غیرمستقیم، خواننده را به تفکر و تحقیق در مسئله ترغیب می‌کند؛ اینکه: نهایتاً دیدگاه صحیح کدام است؟ آیا می‌توان دیدگاه دیگری نیز به مسئله افزود؟ تفاوت این دیدگاه‌ها با یکدیگر چیست؟ و ...

به‌نظر نگارنده، اهمیت مورد دوم، به‌مراتب از آشنایی و اطلاع صرف با آرای گوناگون، بیشتر و ضروری‌تر است. البته با مروری دوباره به مقاله و تکمیل پاره‌ای بندها و با اضافه کردن اندیشه‌های مطرح دیگر، می‌توان این وجه مقاله را تأکید و تقویت کرد.

۵. ارائه روش و حرکت بر مدار آن: نویسنده در بخش اول مقاله، به‌طور مشخص و با طبقه‌بندی معین، روش خاص خود را در طرح کلی مقاله بیان می‌کند. این روشنگری، در فهم و تبیین مسیر حرکت فکری نویسنده بسیار مؤثر است و خواننده را در ارزیابی نوع روشی که مقاله طی کرده است، دچار ابهام و سردرگمی نمی‌کند.

نویسنده محترم در این مقاله نه تنها روش بحث خود را بازگو کرده و آن را به داوری و قضاوت گذاشته، بلکه پایبندی نسبی خود را نیز در عمل به حرکت بر مدار آن و طبق ترتیب منظمی نشان داده است.

با نظری به مقالات منتشر شده امروز، شاید چنین شیوه دوگانه‌ای، در کمتر نوشته‌ای رعایت شود و حتی اگر به مورد نخست اشاره رود، مسئله پایبندی به مسیر بحث به‌راحتی صورت نمی‌پذیرد.

۶. ارجاع و استناد به منابع معتبر: منابعی که نویسنده محترم در پایان مقاله به آنها ارجاع داده، همه، به‌غیر از منبع پنجم، از کتاب‌هایی است که در سال‌های پس از انقلاب در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی انتشار یافته است و از مراجع معتبر و کم و بیش مطرح هستند. جدای از سه منبع نخست که از خود نویسنده‌اند، یک فصل از کتاب *فلسفه تعلیم و تربیت* نیز به قلم ایشان به‌رشته تحریر درآمده است. همچنین، از کتاب آرنولد رد لویس، در نوشته‌های دیگر استاد هم استفاده شده است (حسینی،

۱۳۷۸: ۲۷۳). با وجود این، برای چنین مقاله‌ای با وسعت موضوعی آن، این میزان استناد کافی به نظر نمی‌رسد.

۷. نظم منطقی در عناوین کلی: از مهم‌ترین ویژگی‌های مقاله مزبور، وجود نظم

منطقی و ترتیب و توالی عناوین کلی آن است.

ترتیب منطقی و پیروی از یک خط سیر فکری منظم بدون هرگونه تشبث و پراکندگی، بهترین مشخصه برای تمایز بین یک نوشته علمی با نوشته عمومی و عامیانه است. هرچه این ترتیب، دقیق‌تر و اتصال زیرمجموعه‌ها به مجموعه‌های اصلی بیشتر باشد، درجه اعتبار پژوهشی آن اثر بالاتر است.

درمورد مقاله «نظام تعلیم و تربیت»، این امر در عناوین کلی به‌خوبی رعایت شده؛ یعنی نویسنده پس از بیان مقدمه‌ای در ضرورت بحث و ارائه تصویری کوتاه از مقاله، در بخش اول، از روش طرح بحث سخن به میان آورده و پس از آن (طبق ترتیب متدییک) در بخش دوم، سؤال‌های مقدماتی درباره تعلیم و تربیت را مطرح و سپس در بخش سوم چند تعریف ارائه کرده و درنهایت در بخش چهارم مفاهیم کلیدی نظام تعلیم و تربیت را بیان کرده است.

اگرچه نویسنده محترم درباره علت نظم منطقی مزبور بحث نکرده، سیر مطالب از: ۱. ضرورت‌ها، ۲. روش‌ها، ۳. پرسش‌ها، ۴. تعاریف و ۵. عناصر و مفاهیم کلیدی نظام تعلیم و تربیت، تقریباً منظم می‌نماید؛ چرا که بدون ارائه تعریف موضوعی نمی‌توان از اجزای کلیدی آن سخن گفت (دلیل تقدّم مورد ۴ بر ۵) و تا پرسش‌های گوناگون درباره آن موضوع، مطرح و طبقه‌بندی نشده باشد، نمی‌توان به ارائه تعریف و نیز مفهومی واحد از آن موضوع رسید (دلیل تقدّم مورد ۳ بر ۴) و تا روش فکر و اندیشه درباره موضوعی معین و مشخص نشود، نمی‌توان درباره آن سؤال طرح کرد؛ چرا که روش‌ها، تعیین‌کننده سیر اندیشه و جهت پرسش‌ها هستند (دلیل تقدّم مورد ۲ بر ۳) و تا بحث و فحص از موضوعی ضروری نباشد و نیازی را تأمین نکند، سخن از روش تحقیق درباره آن، معنا و مفهومی نخواهد داشت (دلیل تقدّم مورد ۱ بر ۲).

بر این اساس، ملاحظه می‌شود که در سیر انتخابی، تقریباً از فلسفه و علت

خاصی پیروی شده، هرچند که در مقاله فوق اشاره‌ای به آن نشده است. اگر می‌گوییم «تقریباً» به این دلیل است که نویسنده درباره مورد اول یعنی «ضرورت‌ها» (مقدمه مقاله)، به اندازه کافی به این بحث‌ها اشاره نکرده و نیز در مورد چهارم - «تعاریف» (بخش سوم مقاله) - به ارائه تعاریف جامع‌تری مبادرت نورزیده است.

۸. نگاه سیستمی به تعلیم و تربیت: به نظر نگارنده سعی و تلاش در «نگاه

سیستمی» به تعلیم و تربیت، یکی از عناصر کلیدی در مقاله مزبور به حساب می‌آید. تا زمانی که اندیشمندان علوم تربیتی از چنین زاویه‌ای به این مسئله ننگرند، نه تنها در تحلیل مسائل و محتوای تعلیم و تربیت دچار مشکل و نقصان جدی هستیم، بلکه هیچ جزئی از اجزای این مجموعه بزرگ را نیز نمی‌توانیم در جایگاه خاص و مطلوب خود ارزیابی کنیم؛ و از این رو، شکی نیست که دستیابی به نظام تربیتی اسلامی هم ممکن نخواهد شد و هر آینه یکی از علت‌های عقب‌ماندگی حوزه پژوهش‌های علوم تربیتی اسلامی در سال‌های گذشته نیز دقیقاً همین مسئله، یعنی دورماندن از نگاه کلان و سیستمی به مسائل تعلیم و تربیت اسلامی است.

وقتی به مسائل علمی از منظر و روش سیستمی توجه نشود، دو آفت مهم بروز خواهد کرد: آفت «جزئی‌نگری» و آفت «ردیف‌انگاری»؛ و البته، نبود چنین نگاهی، هم در مورد مباحث تعلیم و تربیت اسلامی در کشور ما رخ داد و هم در باب سایر مسائل و موضوعاتی از این دست. از این رو باید آن را آفتی عمومی در مباحث روز علمی و نزد صاحبان اندیشه تلقی کرد.^۱

«جزئی‌نگری»، به معنای خرد کردن مسائل یک کل مرتبط و تکیه بر یک جزء و رها کردن سایر اجزا و تناسب‌ها است. در این دیدگاه، بعضی عناصر، بر سایر عناصر مقدم می‌شوند تا آنجا که «اصالت» می‌یابند و با درشت‌نمایی، از نقش و تأثیر سایر ارکان و اعضا غفلت و به فراموشی سپرده می‌شود.

^۱ ذکر دو آفت نامبرده شده هرگز به معنای بیان ایراد یا اشکال‌های شخصی بر افراد یا نویسندگان خاص نیست؛ بلکه هدف، نشان‌دادن يك «آفت عمومی متدبک» در عرصه تحقیق‌های علمی است که همگان به نحوی بدان دچار هستیم؛ چرا که اصولاً این مشکلات، در حصار فرد یا صنف خاصی قرار ندارد، بلکه با يك مشکل روشی آکادمیک در مجامع حوزوی و دانشگاهی روبه‌رو هستیم و شاید به همین دلیل دامنه حضور آن نیز بسیار گسترده و فراخناک است.

در همین زاویه دید است که پس از انقلاب شکوهمند اسلامی، تعلیم و تربیت اسلامی نزد پاره‌ای صاحب‌نظران، به «اهداف تربیتی دینی» منحصر شد و یا نزد برخی دیگر به «روش‌های تربیتی اسلام» خُرد شد و یا نزد بعضی، با «فلسفه تربیتی انسان در اسلام» برابر شد و...!

تردیدی نیست که جزئی‌نگری، اجازه یک نظاره کلان و قراردادادن هر عنصر در نسیّت خاص خود را به ما نخواهد داد.

اما ردیف‌انگاری به معنای پشت‌سرهم قراردادادن مسائل گوناگون یک دسته و کلّ خاص است با هدف جمع کردن تمامی محورهایی که به نحوی در زیر مجموعه عنوان اصلی قرار می‌گیرند، ولی بدون هرگونه طبقه‌بندی یا پذیرش اولویّت در تقدّم و تاخّر مهره‌های یک سیستم. این نوع نگاه را حتّی اگر بتوان جامع دانست، قطعاً نمی‌توان کامل دانست؛ چرا که اجزای یک «کلّ» را در کنار هم به صورت تسلسل ردیف می‌سازد ولی هرگز به شکل «کلی» و «سیستمی» به موضوع نمی‌نگرد.

در این دیدگاه نمی‌توان به ارتباط‌ها و تناسب‌های عناصر و اجزا نظر انداخت و آنها را تجزیه و تحلیل کرد؛ چرا که در آن، هیچ مقایسه و سنجشی صورت نمی‌گیرد و فقط، عناصر گاه مشابه و یکسان، ردیف پشت ردیف قرار می‌گیرند. بنابراین، امکان ارزیابی هم وجود ندارد و چون تقدّم و تاخّری هم در آن نیست، اولویّت‌بندی هم نمی‌شود و از این رو، برنامه و راه‌حلّ جامعی هم نمی‌توان در آن ارائه کرد.

اینکه در نگاه سیستمی چگونه به موضوعات نگریسته می‌شود و ویژگی‌های این نگاه در برابر سایر روش‌ها چیست، بحثی شایان توجه است که در جای خود باید بدان پرداخت؛ ولی حداقل امر در موضوع نظام تعلیم و تربیت آن است که به جای گرفتاری در دام این دو آفت مهم، به نگاهی روی آوریم که با یک سبک و روش خاص علمی، نه به مسائل این حوزه به صورت خُرد بنگرد و نه از ارتباط و اتّصال آنها با کلّ، دوری‌گزیند.

در نتیجه، به خصوص پیرامون تعلیم و تربیت اسلامی، اولاً باید به مسائل و اجزای آن به صورت جامع نگریست، ثانیاً این مسائل را در ارتباط با یکدیگر مدّ نظر

قرار داد و به نقاط اشتراک و اختلاف آنها دقیقاً توجه کرد، ثالثاً ارتباط آنها را با اهداف و آثار کل سیستم سنجید، رابعاً این ارتباط را از زاویه پیوند با مبانی و فلسفه‌ها نیز به دقت ارزیابی کرد تا در نهایت بتوان به جایگاه هر عنصری در هندسه تنظیمی نظام تعلیم و تربیت اسلامی دست یافت.

در حقیقت، این موارد، پاره‌ای از «اصول درون‌محوری یک نگاه سیستمی» (حسینی، ۱۳۷۹: ۱۲۷، بحث روش تحلیلی جامع‌نگر) است که به ویژه در باب تعلیم و تربیت اسلامی باید آنها را به کار بست؛ یعنی:

۱. نگاه جامع به عناصر نظام تعلیم و تربیت اسلامی و تحلیل اجزا و مسائل آن (جامع‌نگری)؛

۲. تحلیل ارتباط اجزا و عناصر نظام با یکدیگر (تأثیر و تأثر متقابل)؛

۳. تحلیل ارتباط اجزا و عناصر با مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی.

به هر حال، اگرچه نمی‌توان ادعا کرد در مقاله مزبور اصول یک نگاه سیستمی به تمامی و دقیق و به شکل تفصیلی نظر انداخته شده، ژرف‌نگری نویسنده محترم به ضرورت این نوع نگاه در اولین عبارات مقاله به خوبی آشکار است و همین توجه، مقاله را از بعضی نوشته‌های دیگر در این زمینه متمایز می‌کند و نشان‌دهنده نظر نویسنده به خطرهای گرفتاری در دام آفت‌های دوگانه پیش‌تر عنوان شده خواهد بود. چنین کوششی در نگاه به موضوع نظام از زاویه این منظر خاص بسیار شایسته است و نشان از دقت و دوراندیشی دارد.

تحلیل کاستی‌ها

الف - ابعاد شکلی:

۱. فقدان چکیده و نتیجه‌گیری: مقاله فاقد چکیده و نتیجه‌گیری است و اگرچه مقدمه آن تا حدودی صورت چکیده مطالب به خود گرفته است، بهتر بود در مقدمه، تنها از ضرورت‌ها و اهمیت موضوع سخن می‌رفت و جدای از آن، علاوه بر چکیده، نتیجه‌نهایی - که نویسنده از طرح بحث گرفته است - نیز ارائه می‌شد.

۲. منبع‌دهی آزاد: شیوه منبع‌دهی بدون تعیین نوع ارجاع و استناد، مناسب این

نوع مقالات علمی نیست و بهتر آن بود که (مطابق رویه معمول ایشان در سایر تألیفات) در هر موردی، مطالب مورد استفاده از منابع با ذکر صفحات و به شیوه رایج علمی مشخص می‌شد. به‌ویژه اینکه این نوع نوشته‌ها مدت‌نظر محققان قرار نگرفته است و با این شیوه می‌توان راه را برای پیگیری‌های بعدی در مأخذ دیگر نیز گشود.

۳. ویراستاری: مقاله نیازمند ویراستاری مجدد است؛ چرا که جمله‌های طولانی در برخی موارد خواننده را دچار سردرگمی می‌کند. برای برطرف کردن این مشکل، به‌راحتی می‌توان بعضی موارد را در داخل پرانتز قرار داد؛ مانند بندهای ۱ و ۲ و ۳ بخش اول (روش‌ها)، ۲ و ۷ و ۸ بخش دوم (سؤال‌های مقدماتی)، الف - ۳، ب - ۵، ب - ۶، ب - ۸، ج - ۱۵، ج - ۱۷، ه - ۲۷ و و - ۲۸ بخش چهارم (بیان مسائل براساس مفاهیم کلیدی).

همچنین، وجود پاره‌ای علایم و نشانه‌های نقطه‌گذاری در نسخه اصلی و نبود آنها در مقاله چاپ‌شده مجله معرفت، نشان از آن دارد که در تطبیق و تصحیح مقاله، دقت لازم صورت نگرفته است و در نتیجه، پاره‌ای بندها خواننده را در فهم مقصود نویسنده به ابهام می‌اندازد؛ مانند بندهای ۱ و ۲ و ۷ بخش دوم (سؤال‌های مقدماتی)، مقدمه بخش چهارم (مفاهیم کلیدی)، الف - ۴، ب - ۵، ب - ۶، ب - ۷، ب - ۸، ج - ۱۱، ج - ۱۲، ج - ۱۴، ج - ۱۵، ج - ۱۷، د - ۱۸، د - ۱۹، و د - ۲۱ بخش چهارم.

علاوه بر این، در نسخه اصلی، عناوین کلی مقاله زیرفصل‌های چهارگانه جای داده شده، ولی متأسفانه در مقاله چاپ‌شده در مجله، این عناوین حذف شده است.

۴. طراحی صفحات: به‌نظر می‌رسد طراحی مقاله در مجله، مناسب این نوع مقالات نیست و به‌خصوص عکس‌های انتخابی نه مقبول‌اند و نه با موضوع مقاله تناسب و هماهنگی مطلوبی دارند. علاوه بر آن، کیفیت هنری بسیار ضعیفی نیز دارند.

۵. سیستم عدددهی: اگرچه کیفیت عدددهی بندها در مقاله چاپ‌شده مجله معرفت اصلاح شده و زیر هر عنوانی و متناسب با هر بندی، شماره‌های خاص آن

آمده، در نسخه اصلی مقاله، این عدددهی به صورت ۱ - ۱، ۲ - ۱، ۳ - ۱ و... آمده است که مناسب به نظر نمی‌رسد؛ چرا که خواننده را سردرگم می‌کند (البته در هر دو نسخه، ترتیب شماره‌ها از بندج - ۱۵ به هم خورده و علت آن، اشتباهی بوده که در نسخه اصلی رخ داده است).

ب - ابعاد محتوایی: در بررسی و تحلیل ابعاد محتوایی مقاله، به منظور تفکیک اشکالات اصولی از خرده‌گیری‌های فرعی، این موارد را در دو بند «مبنایی» و «روبنایی» دنبال می‌کنیم. اشکالات مبنایی اهمیت بیشتری دارند؛ چرا که با مسائل کلی مقاله پیوند خورده و مربوط به ساخت اصلی و ساختار آن‌اند. نکات روبنایی، ابهاماتی جزئی هستند که به نظر نگارنده رسیده‌اند. بنابراین، نقدهای اصولی را در مورد اول، و نقدهای فرعی مربوط به هر بندی را در مورد دوم جای داده‌ایم و در هر مورد چنانچه نظر و پیشنهادی هم وجود داشت، یادآوری کرده‌ایم.

- بند اول، موارد مبنایی:

۱. اصلاح عنوان مقاله: عنوان «تیین مفاهیم کلیدی نظام تعلیم و تربیت» برای این مقاله مناسب‌تر به نظر می‌رسد؛ چرا که طبق تقسیم وظایف و مراحل تحقیق که در بخش اول (روش‌ها) صورت گرفته است، در این مقاله، کل موارد چندگانه در بحث نظام تعلیم و تربیت بررسی نمی‌شود، بلکه بیشتر، در بخش مفاهیم کلیدی آن متمرکز شده است. اما اینکه پس از تعیین مفاهیم کلیدی، باید به انتخاب نوع روش و نیز پی‌جویی پاسخ‌های مناسب و سپس تشخیص مسائل و تحلیل و بررسی کتاب‌ها و منابع لازم اقدام کرد، امری است که در این مقاله به آن توجه نشده است. بنابراین، اگر بخش اول و دوم را نیز از بخش‌های مقدماتی به حساب آوریم، باید پذیرفت که این مقاله در بخش چهارم متمرکز شده است و بدین سان، عنوان «نظام تعلیم و تربیت»، از محدوده کاری مقاله قدری فراتر می‌رود.

۲. کمبود منابع و ضعف در استناد: با توجه به حوزه گسترده موضوع نظام تعلیم و تربیت، منابعی که در مقاله فوق بدان استناد شده، بسیار کم و ناکافی است. اگرچه درباره کلیت این مسئله کار چندانی صورت نگرفته، به هر حال در بخش‌های زیرمجموعه‌ای (که در مقاله از آن سخن رفته است)، این امکان وجود داشت که به

کتاب‌ها و مقالاتی ارجاع داده شود تا خوانندگان مشتاق و دانشجویان محقق بتوانند

از این زاویه پلی به تحقیقات دیگر نیز بزنند.

از این رو، در این مورد اولاً استناد دقیق و مستقیم (نه آزاد) به آثار و مقالات دیگر خود حضرت استاد (که در بسیاری از فرازهای مقاله می‌توان برای آنها نمونه پیدا کرد)، و ثانیاً نگاهی ویژه به مطالعاتی که در مغرب‌زمین در این باره وجود دارد، بسیار لازم به نظر می‌رسد.

۳. ضرورت تعریف مفاهیم: در این مقاله از «نظام تعلیم و تربیت» سخن به میان آورده می‌شود، ولی تعریف و برداشتی از مفهوم «نظام» و نیز «تعلیم و تربیت» به دست داده نمی‌شود. همچنین، از مفاهیم دیگری همچون «هدف»، «برنامه»، «تدریس»، «یادگیری»، «ارزیابی»، «حسابرسی» و «تعلیم و تربیت اسلامی» بحث می‌شود، اما این مفاهیم تعریف نمی‌شود.

البته تعریف و برداشت اولیه نویسنده محترم از برخی واژه‌ها را می‌توان در لابه‌لای جملات و عبارات به دست آورد؛ ولی اصولاً این چنین تعاریف ضمنی در مقاله‌های علمی، کافی نیستند. برای مثال، شاید از اولین کلمات ایشان در مقدمه مقاله بتوان برداشت کرد که «نظام، مجموعه‌ای است از اجزا و عناصر خاص و متناسب با یکدیگر»، اما روشن است که این وصف، به تنهایی نمی‌تواند مفهوم دقیق و کامل نظام تعلیم و تربیت را برساند؛ چرا که حضور عوامل دیگری مانند روابط، اهداف و یا مبانی در آن نادیده گرفته شده است.

اگر گفته شود که یکی از اهداف مقاله فوق ایجاد زمینه و طرحی برای دستیابی به تعاریف دقیق همین واژه‌های خاص بوده است، باید بگوییم که چنین غرضی مانع از آن نیست که دست کم برداشت اولیه خود را از مفاهیم یادشده‌ای که ذیل هر یک می‌خواهیم مجموعه‌ای از سؤال‌ها را طرح کنیم، ارائه دهیم تا در نهایت، بتوانیم به تعاریف جامع‌تر و کامل‌تری دست یابیم.

در حقیقت، در چنین مواردی، چاره‌ای نیست جز آنکه مقصود و منظور خود را از واژه‌های به کار برده شده بیان کنیم؛ و گرنه در ردیف کردن پرسش‌های گوناگون در هر دسته از یک مفهوم عام و کلی، دچار تناقض گویی و تشتت خواهیم شد؛ و

به دلیل ارتباط تنگاتنگ این نوع مفاهیم با یکدیگر، این امکان وجود دارد که بسیاری سؤال‌ها و مسائل خرد با سؤال‌های دسته دیگر همپوشی پیدا کنند.

۴. نبود شرط کافی جامعیت: در این مقاله به ارکان لازم و مطرح در بحث نظام تعلیم و تربیت اشاره شده و مقاله در کلیت، جامع است، ولی این جامعیت کلی تا زیربخش‌ها پیش نرفته است که بتوان ادعا کرد به شرط کافی جامعیت نیز دست یافته است (هر چند می‌دانیم که کار بسیار مشکل بوده است و نمی‌توان آن را از یک مقاله واحد انتظار داشت).

مقصود از مشکل جامعیت این است که در مواردی، جای خالی مسائلی به چشم می‌آید؛ برای مثال، در «مقدمه» باید درباره مسئله ضرورت و اهمیت بحث نظام تعلیم و تربیت بحث می‌شد و تنها به عبارت «بدین امید که چنین موضوعی با اهمیتی که دارد ذهن عالمان و اندیشمندان را به خود معطوف دارد و بر غنای آن افزوده شود» (حسینی، معرفت، ش ۶۹، ص ۸) بسنده نمی‌شد. علی‌رغم همه نشانه‌های تواضع‌پندآموز در عبارت مزبور، علت این اهمیت مشخص نیست: آیا ضرورت طرح آن در این دوره زمانی مدنظر است یا نقش علمی و کاربردی مسئله و یا تأثیر آن در رفع کمبودها و نقایص حوزه تعلیم و تربیتی کشور؟ این سؤال‌ها و پرسش‌های بسیاری از این دست باید طرح و بدان پاسخ داده شود تا ذهن اندیشمندان به این موضوع حساس کشانده شود با این امید که در آن صورت، جامعه علمی ما به جای پرداختن به مباحث غیرضروری و دسته دوم، در مسائل این چنین مهم سرمایه‌گذاری کنند.

در همین زمینه باید به بخش دوم اشاره کرد که در ردیف پرسش‌های مذکور، سؤال‌های بسیار فراوان دیگری نیز قابل طرح است. اگر منظور از «سؤال‌های مقدماتی» پرسش‌هایی است که تمام حوزه وسیع تعلیم و تربیت را دربر می‌گیرد، در آن صورت، تعداد سؤال‌ها بیش از ۱۱ بند خواهد شد؛ و اگر مقصود، سؤال‌های اساسی و طراز اول است، باید آنها را دسته‌بندی و پس از آن ادعا کرد که تمامی سؤال‌های دیگر (در این حوزه) در آن دسته‌بندی‌های (مثلاً) یازده گانه خرد شده‌اند.

در بخش سوم، تعاریف منقول، جامع به نظر نمی‌رسند؛ چرا که با نگاهی به دیدگاه‌های دیگر و کتاب‌های علوم تربیتی (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲: ج ۱، بخش‌های دوم، ص ۳۶۲ - ۱۶۷ و سوم، ص ۵۲۵ - ۳۶۹)، می‌توان تعاریف مطرح دیگری نیز بر آن افزود.

اما مهم‌تر از آن، مشکل جامعیت بخش چهارم است که نویسنده محترم از شش واژه «هدف»، «برنامه»، «تدریس»، «یادگیری»، «ارزیابی» و «حسابرسی» به‌عنوان مفاهیم کلیدی تعلیم و تربیت یاد کرده است، حال آنکه شاید بتوان مفاهیم دیگری را نیز به عضویت در این خانواده نامزد کرد؛^۱ مانند: «مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت»، «اصول و قوانین»، «منابع و پایه‌ها»، «مسائل و اجزا»، «ابعاد و ساحت‌ها»، «الگو و اسوه»، «مبادی و پیش‌فرض‌ها»، «موضوع و ماهیت» و حتی «پیشینه و تاریخچه»، «محتوا و کیفیت» و «امکانات و مقدمات».

البته تعیین هر نوع مفهوم کلیدی، به نحوه ترسیم و تصویر کلی‌ای که از حوزه مفهومی تعلیم و تربیت در دست است، باز می‌گردد و از همین رو، در پاره‌ای دیدگاه‌ها، بعضی واژه‌ها در مجموعه مفاهیم کلیدی قرار می‌گیرند و در دیدگاه‌هایی متقابل، چنین نخواهد بود. اما در هر حال، وقتی سخن از «مفاهیم کلیدی تعلیم و تربیت» است، باید به گونه‌ای پیش رفت که کلیت این دسته مفاهیم (در شمولیت بر تمامی عناصر و ارکان نظام) حفظ شود؛ و ظاهراً مفاهیم شش‌گانه مذکور در مقاله فوق فاقد این جامعیت هستند.

شاید یکی از دلایل انحصار این مفاهیم نزد نویسنده، نوع نگاهی باشد که ایشان در مقاله به ارکان کلیدی داشته‌اند و آن، همسانی تعلیم و تربیت با امر آموزش و پرورش است؛ چرا که با نظری به پرسش‌های ذیل هر عنوان، همه آنها را مرتبط با مسئله تعلیم و تعلم می‌بینیم و شاید همین زاویه نگاه آموزشی، دلیل پررنگی مفاهیم شش‌گانه بر سایر ارکان لازم شده است.

و بالأخره، پرسش‌هایی هم که ذیل هر یک از عناوین ریز این بخش آمده است،

^۱. این تعبیر از نویسنده مقاله است. ر. ک: حسینی، مجله معرفت، ش ۶۹، ص ۹

می تواند جامع تر و کامل تر باشد؛ چرا که ابهامات درباره عناصر شش گانه، تنها به بندهای مطرح محدود نمی شود.

۵. عدم دسته بندی سؤال ها: به نظر می رسد در اغلب بخش های مقاله، بندها و سؤال ها پشت سر هم ردیف شده اند و کمتر دسته بندی مشهودی در آنها صورت گرفته است. البته ممکن است این شیوه با «روش فیضان ذهنی» (حسینی، معرفت، ش ۶۹، بند ۱، روش ها) که در آن، مسائل بدون طبقه بندی فهرست می شوند، تناسب داشته باشد؛ اما در این صورت، باید به این مسئله در مقاله تذکر داده می شد که رسالت آن صرفاً به مرحله اول روش مزبور محدود شده است. علاوه بر اینکه در این فرض، باید حجم سؤال های ضروری را هم به مراتب، بیش از این دانست.

در هر حال، حتی اگر هدف مقاله، صرفاً طرح سؤال بدون طبقه بندی است، بهتر بود که پرسش ها با نظم و دسته بندی طرح می شدند تا در مقصود و منظور مقاله، فایده بیشتری حاصل می شد و خواننده از آشفتگی ذهنی در امان می ماند؛ چرا که به دلیل عدم رعایت این اصل، پاره ای پرسش ها با دیگری همپوشی پیدا کرده و برخی سؤالات مؤخر، مقدم شده اند و یا به عکس؛ مثلاً بندهای ۱، ۲، ۳، ۴ و ۱۱ از بخش دوم، همه مسائلی اند که در زیرمجموعه عنوان «جایگاه تعلیم و تربیت» و سلسله مراتب آن قابل طرح اند و باید مرتب شوند. نویسنده پس از چهار سؤال اول، از مسئله بازده اقتصادی، ارتباط با حقوق، تعلیمات همگانی، ارتباط با جامعه و دولت، فرصت های تربیتی و اختلالات ذهنی کودکان پرسش کرده است که اصولاً ترتیبی در آنها وجود ندارد، در حالی که می توانست بندهای ۱، ۵، ۶، ۷، ۸ و ۹ را در یک مجموعه قرار دهد (چرا که در همه آنها به نوعی از چالش تعلیم و تربیت با مسائل و حقوق اجتماعی سخن به میان آمده است) و سپس طبق ترتیب، آنها را منظم سازد.

پیرامون دسته بندی تعاریف در بخش سوم، نکاتی را در «اشکالات روبنایی» خواهیم آورد؛ اما درباره بخش چهارم:

سؤالات زیر عنوان «الف - هدف» تقریباً منظم اند؛ زیرا از «مبادی تعیین هدف» و اینکه اهداف را از کجا باید به دست آورد (سؤال الف - ۱) آغاز شده و سپس به

«روش تعیین هدف» (الف - ۲)، و آنگاه «چیستی هدف» (الف - ۳) رسیده و در نهایت، از امکان تبدیل اهداف نظری به «اهداف کاربردی» پرسش شده است (الف - ۴).

سؤالات زیرمجموعه بند «ب - برنامه» نیز با جابه‌جایی بند ب - ۸ باب ۷ - مرتب خواهند شد؛ بدین صورت:

۱. فلسفه تنظیم برنامه (ب - ۵)، ۲. منابع و محتوای برنامه (ب - ۶)، ۳. تعیین روش نظری محتوای برنامه (ب - ۸)، ۴. روش‌های تهیه و تدوین متون برنامه (ب - ۷)، ۵. تأثیر برنامه‌های غیررسمی و جنبی (ب - ۹).

در زیرمجموعه بند «ج - تدریس»، سؤال‌های ج - ۱۲ و ج - ۱۳ به یکدیگر نزدیک‌اند و می‌توان آنها را در یک بند خلاصه کرد؛ و اگر این سؤال‌ها در محدوده پرسش‌های مطرح بر این نحو چیده شوند، دسته‌بندی قابل دفاعی پیدا کرده‌اند:

۱. ویژگی‌های یک تدریس خوب (ج - ۱۰)، ۲. انتخاب نوع روش تدریس (ج - ۱۲) و (ج - ۱۳)، ۳. نحوه ترتیب و توالی مطالب آموزشی در تدریس (ج - ۱۱)، ۴. بررسی میزان سهم معلم در آموزش (ج - ۱۵)، ۵. معیارهای تعیین شایستگی‌های معلم (ج - ۱۴)، ۶. نحوه بازسازی و ارتقای کیفی معلمان (ج - ۱۷).

درباره پرسش‌های بند «د - یادگیری»، مرز بین سؤال د - ۱۹ با د - ۱۸ روشن نیست و شاید بتوان این دو را در یک سؤال قرار داد که در این صورت، ترتیب مذکور در مقاله، همپوشی کمتری پیدا می‌کند؛ چرا که از فلسفه و اصول یادگیری در انسان (سؤال د - ۱۸) آغاز می‌شود و سپس به مدل‌ها و چگونگی یادگیری (د - ۲۰) می‌رسد و آنگاه ارتباط یادگیری با عوامل درونی و بیرونی وجود انسان (د - ۲۱) مطرح می‌شود. به نظر می‌رسد دو پرسش پایانی (د - ۲۲ و د - ۲۳) نیز در زیر مجموعه همین سؤال قرار گیرند؛ چرا که در هر دو، سخن بر سر همین ارتباط و کنش‌های خاص بین یادگیری و عوامل یادشده آن است. بنابراین، ۶ سؤال این بخش به ۴ سؤال تقلیل می‌یابد.

اما سؤال‌های «ه - ارزیابی»، در یک نگاه، همگی با هم همپوشی دارند. سؤال

اصلی و نخست این بند پیرامون نوع «الگو و انتخاب مدل ارزیابی عملکرد تحصیلی» (ه - ۲۴) است و سؤال ه - ۲۵ که از تفاوت دو روش ارزیابی نسبی و مطلق، و نیز سؤال ه - ۲۶ که در آن از امکان ابزار سنجش دیگر سخن به میان می‌آید، هر دو زیر عنوان همان پرسش اول قرار می‌گیرند. همچنین اگر سؤال آخر (ه - ۲۷) را که درباره ارتباط ارزیابی تحصیلی با ارزیابی‌های اجتماعی است، به عنوان یک روش جدید ارزیابی بپذیریم، باید این بند را نیز در درون بند قبل (ه - ۲۶) جای دهیم، و گرنه می‌توان از آن به عنوان دومین پرسش این بخش یاد کرد.

و بالأخره سؤالات بند «و - حسابرسی» مطرح می‌شود که در مقاله، نوع دیگری از ارزیابی (در نهادها و مؤسسات آموزشی) دانسته شده است و در این صورت، اصولاً این مجموعه، در عرض پرسش‌های «ارزیابی» قرار نمی‌گیرد بلکه باید بخش ارزیابی را به دو دسته تفکیک کرد؛ در جایی، از «ارزیابی افراد» (ارزشیابی)، و در قدم دوم از «ارزیابی مؤسسات» (حسابرسی) نام برد و از این رو، همه این مجموعه در درون بندهای پرسش‌های ارزیابی قرار می‌گیرند. اما جدای از این امر، سؤالات سه‌گانه این بند را نیز (با فرض همپوشی سؤال اول و دوم) می‌توان چنین دسته‌بندی کرد: ۱. میزان کامیابی و بهره‌بری مؤسسات آموزشی در رسیدن به اهداف خود (و - ۲۸ و - ۲۹)، ۲. شیوه‌های بررسی کیفی نهادهای آموزشی (و - ۳۰).

بدین ترتیب، در کل، ملاحظه می‌شود که با توجه به پرسش‌های مطرح در مقاله، اولاً بعضی از پرسش‌ها در درون پرسش‌های دیگر قرار می‌گیرد، ثانیاً به نظم (پیشنهادی) بهتری نیز می‌توان دست یافت.

۶. نبود نظم منطقی در عناوین خُرد: اگر بپذیریم عدم دسته‌بندی سؤال‌ها در هر بخش و منظم‌نبودن آنها، نشانه فقدان نظم منطقی در عناوین خُرد مقاله است، آنگاه می‌توان به مصداق دوم این کمبود، به‌ویژه در بخش چهارم، اشاره کرد.

در این بخش (که اساسی‌ترین بخش مقاله هم هست)، مفاهیم کلیدی شش‌گانه فهرست شده‌اند، در حالی که به نظر می‌رسد برخی از این مفاهیم در عرض دیگری نیستند؛ برای مثال، آیا «هدف‌ها» و «برنامه‌ها»، در ردیف چهار مفهوم دیگر هستند؟

آیا نمی‌توان چهار عنوان «تدریس»، «یادگیری»، «ارزیابی» و «حسابرسی» را زیرعنوان برنامه‌های آموزشی قرار داد؟ و آیا طبق تعریفی که در مقاله ارائه شده است، ارزیابی و حسابرسی در یک مجموعه واحد قرار نمی‌گیرند؟

درحقیقت، سؤالات ذیل عناوین «هدف» و «برنامه»، جنبه کلی‌تری از سایر عناوین دارند و ازاین‌رو، در عرض آنها قرار نمی‌گیرند و چون همه سؤالات عناوین چهارگانه دیگر به مسائل آموزشی مربوط و زیرمجموعه برنامه و محتوای آن هستند، قرار دادن آنها در عرض دو عنوان فوق، منظم نخواهد بود. از این روشن‌تر، واژه‌های ارزیابی و حسابرسی است که با هم و به‌صورت یک مجموعه واحد، در عرض مفاهیمی همچون یادگیری و تدریس قرار می‌گیرند، ولی چندان کلّیتی ندارند که بتوان آنها را به‌صورت انفرادی در عرض مفهوم عامّ اهداف یا برنامه قرار داد.

در یک کلام، باید گفت: تقدّم و تأخّر لازم در فهرست کردن مفاهیم کلیدی، براساس بزرگی و کوچکی بار مفاهیم و کلّی و جزئی بودن آنها صورت نگرفته است؛ و شاید تغییر ترتیب مزبور به‌صورت زیر منطقی‌تر بنماید:

۱. هدف تربیتی و آموزشی؛

۲. برنامه تربیتی و آموزشی؛

۳. محتوا و کیفیت تربیتی و آموزشی؛

۱. تدریس؛

۲. یادگیری؛

۳. ارزیابی؛

۱. ارزیابی؛

۲. حسابرسی.

۷. عدم تبیین نظم منطقی: اگرچه در ساختار کلی مقاله، از یک نظم منطقی

مناسب پیروی شده است، شاید بهتر بود نویسنده محترم علت ترتیب بخش‌ها و فلسفه نظم منطقی منتخب خود را تبیین می‌کرد. این روشنگری علاوه‌بر اینکه شاهدهی دیگر بر وجود نظم منطقی بود، می‌توانست خواننده را در فهم علت

قرارگیری هر بخش بعد از بخش دیگر یاری رساند و به این وسیله بر اتقان بیشتر مقاله بیفزاید.

۸. عدم ترکیب بخش‌ها: نقش و تأثیر بخش اول مقاله (روش‌ها) در مباحث بعدی آن روشن است؛ ولی تأثیر و کارآیی خاص مباحث بخش دوم (سؤال‌های مقدماتی) و سوم (تعریف‌گزینشی) در ادامه مطالب خیلی گویا نیست. اگرچه طبق روش یادشده باید سؤالات مقدماتی را طرح کرد، روشن نشده است که از طرح این نوع سؤالات ویژه، چه بهره‌ای، به‌طور مشخص در مقاله، برده می‌شود!

به بیان دیگر، اگر حضور بخش دوم و سوم در کلیت عناوین انتخابی مقاله ضروری است، این دو بخش در روند مباحث بعدی مقاله ترکیب نشده‌اند. به‌نظر می‌رسد با اضافات و توضیحاتی باید این بخش‌ها را با مباحث بخش چهارم ادغام کرد تا چنین برداشت نشود که با حذف این دو بخش، ضربه‌ای به طرح کلی مقاله وارد نخواهد شد؛

در ابتدای بخش دوم (سؤال‌های مقدماتی) آمده است: «پیش از ورود به مسئله و انتخاب هر یک از روش‌های مزبور و یا روش محتمل دیگر، لازم است به سؤال‌های ذیل پاسخ گفته شود...» (همان، ص ۸)؛ اما این مقدار کلام در ارتباط و اتصال این بخش با قبل و بعد آن، کافی به‌نظر نمی‌رسد. به‌خصوص در مورد بخش سوم باید دقت بیشتری در تبیین جایگاه آن کرد تا ضرورت آن مبهم به‌نظر نیاید. به‌علاوه، اگر این بخش نیز در تحلیل نظام تعلیم و تربیت نقش دارد، چرا در بحث از روش‌ها (در بخش اول)، در هیچ مرحله‌ای از مراحل آن، به ضرورت پرداختن به مبحث «تعاریف» اشاره نشده است؟!

۹. خروج‌های موردی از شیوه‌ترغیبی: اگرچه از جهت شیوه طراحی سؤالات، در بیشتر موارد، جنبه ترغیب و تشویق به تحقیق در زوایای دیدگاه‌های متقابل و متضاد، رعایت شده، در پاره‌ای موارد جزئی‌تر نویسنده جهت خاص فکری و تمایل خود را به شق خاصی از مسائل آشکارا نشان داده است که این امر شاید با قالب ویژه این مقاله و هدف کلی آن در روشن کردن زوایای بحث و ایجاد انگیزه

پژوهش، تناسبی نداشته باشد. در این گونه موارد، با مروری جزئی در نحوه طرح سؤال می‌توان به یک وحدت رویه دست یافت؛ برای مثال، در بندهایی مانند ۲ و ۷ از بخش دوم، الف - ۱، الف - ۳، د - ۲۳، ه - ۲۶، و و - ۳۰ از بخش چهارم.

- بند دوم: موارد روبنایی:

الف - بخش اول

۱. جایگاه عنوان «روش‌ها»: با نگاهی به محتوای این بخش و مقایسه آن با بخش‌های سه‌گانه بعد، جنبه مقدماتی بودن آن کاملاً آشکار می‌شود؛ چرا که نویسندگان در آن از مراحل روش خاص مورد نظر خود در طراحی نظام تعلیم و تربیت سخن به میان می‌آورد و به همین دلیل، اگر در زیر مجموعه «مقدمه» (پس از بیان اهمیت و ضرورت بحث) قرار گیرد، بسیار مناسب‌تر است.

۲. **ملاک تعیین مفاهیم کلیدی:** در بند ۲ این بخش عنوان شده است که پس از شناسایی مفاهیم کلیدی (در مرحله اول) باید مسائل را برحسب آن (در مرحله دوم) تعیین و شناسایی کرد (همان). در این باره اولاً تفاوت «مفاهیم کلیدی» با «مسائل» نزد نویسندگان محترم چیست؟ ظاهراً در مقاله مزبور بین این دو واژه فرق گذاشته شده، چرا که عنوان بخش چهارم «بیان مسئله براساس مفاهیم کلیدی» است؛ اما توضیحی در نحوه تفکیک این دو وجود ندارد؛ ثانیاً ملاک تعیین مفاهیم کلیدی چیست؟ این پرسش در بخش چهارم نیز قابل طرح است که با چه معیارها و ضوابطی باید مفاهیم محوری و کلیدی تعلیم و تربیت را از سایر مفاهیم آن تمیز داد (شاید پاسخ دقیق به پرسش نخست، مسیر حل این سؤال را نیز هموار سازد).

۳. **تعریف و تقسیم روش‌های مطرح:** در بند ۳ همین بخش، به مسئله تعیین و بیان مسائل با توجه به شیوه‌ها و روش‌های متناسب پاسخگویی آنها اشاره و اضافه شده است. که در «تعلیم و تربیت... روش پاسخگویی به آنها تابعی از سؤال‌ها خواهد بود...^۱ و در یک جمع‌بندی کلی، این شیوه‌ها در سه مقوله فلسفی، مذهبی و علمی - تجربی

۱. درباره تناسب روش با نوع سؤالات، همچنین ببینید: مجموعه مقالات نظری - تحلیلی، ج اول، ص ۲۲ و ۲۵ و نیز: دفتر تربیت، ج دوم، ص ۱۵۳.

خلاصه می‌شوند.» (حسینی، معرفت، ش ۶۹، ص ۸).

در این باره، اولاً نویسنده محترم مقصود و تعریف خود را از این سه روش بیان نکرده، در حالی که برداشت‌ها از این سه واژه متفاوت است.^۱ و بهتر بود حال که از این روش‌ها نام برده شده تصویری روشن نیز از آنها ارائه می‌شد؛ ثانیاً روش‌های مطرح در علوم، منحصر در این سه دسته هم نیستند و جای خالی روش‌های «نقلی» و «عرفانی» در مقوله‌های فوق آشکار است. حتی اگر مقصود نویسنده از «روش فلسفی» را برابر با متدهای عقلی، و «روش مذهبی» را مساوی با راهکارهای نقلی و «روش‌های علمی - تجربی» را به معنای آزمون و خطای حسّی بدانیم، باز هم در تقسیم‌بندی یادشده، جایی برای روش‌های عرفانی و کشفی و شهودی دیده نشده است.

۴. اصلاح بندهای پایانی: جایگاه بندهای پایانی این بخش (۵ و ۴) روشن نیست

و به نظر می‌رسد در ردیف بندهای سه‌گانه پیش نیست و با آنها تناسبی ندارند.

پیشنهاد این است که دو مورد مزبور در یک بند خلاصه و به‌عنوان «تعیین و تشخیص منابع متناسب با روش‌ها» تغییر داده شود. به‌علاوه در بند ۴، از «تشخیص مسائل برطبق دروس اختصاصی در برنامه‌های دانشکده‌های علوم تربیتی» سخن به میان می‌آید؛ حال آنکه برای همه کسانی که با نوع سرفصل‌ها و برنامه‌های دروس دانشگاهی آشنایی دارند، آشکار است که در یک «طرح منطقی و علمی برای طراحی نظام تعلیم و تربیت»، اصولاً به این سرفصل‌ها نمی‌توان اعتماد کرد؛ چرا که جنبه علمی آنها غالباً بسیار ضعیف است و متأسفانه مهم‌ترین و نخستین اصل در تعیین یک برنامه درسی (اصل نظم منطقی)، در آنها رعایت نشده است و از این رو، نمی‌توان از آنها به‌عنوان ملاک‌های دقیق علمی برای تشخیص مسائل بهره برد و یا راه‌حل‌ها را براساس چنین برنامه‌هایی تنظیم کرد (البته نظر داشتن به آنها برای زمینه‌سازی‌های ذهنی، منافاتی با این مسئله ندارد).

^۱ درباره تفاوت این روش‌ها، ر. ک: حسینی، سیدحسین. ۱۳۸۵. مجاد، دین پژوهی. کرمان: انتشارات نهاد نمایندگی.

ب - بخش سوم

ضرورت سنجش و تحلیل تعاریف: بخش سوم فاقد تحلیل و مقایسه لازم تعاریف با یکدیگر است؛ در حالی که در اختلاف و اشتراک تعاریف گوناگونی که در این باره وجود دارد، سؤالات فراوانی قابل طرح است که نمی‌توان به سادگی از آنها گذشت و هر آینه طرح چنین پرسش‌هایی در باروری این بخش، که از بخش‌های دیگر بسیار موجزتر ارائه شده است، کمک فراوانی خواهد کرد.

ج - بخش چهارم

جدول مقایسه مفهوم کمال: در بند الف - ۳ این بخش، پس از طرح سؤالی درباره معنای کمال به عنوان هدف غایی تعلیم و تربیت، برای توجه دادن به اهمیت این پرسش، به کاربرد عام آن در اغلب مکاتب تربیتی اشاره رفته و به عنوان نمونه، مفهوم کمال در سه مکتب مارکسیسم، سرمایه‌داری و نظام فکری اسپنسر مقایسه شده است. به نظر می‌رسد چون بیان این نمونه در روند اصلی طرح مقاله قرار نمی‌گیرد و نیز از مواردی دیگر هم می‌توان نام برد، شاید بهتر بود که این جدول در پاورقی می‌آمد.

در بند الف - ۴ همین بخش، از دو شیوه «تحلیلی» و «ادبی» در بیان هدف‌های تربیتی سخن رفته است، حال آنکه این دو شیوه و تفاوتی که نویسنده بین آنها می‌گذارد، به هیچ وجه برای خواننده مفهوم نیست.

تحلیل نهایی و جمع‌بندی

در پایان، تحلیل نهایی و جمع‌بندی خود پیرامون مقاله را در قالب سؤالات شش‌گانه^۱ زیر ارائه می‌دهیم و پاسخ آنها را به اجمال بیان می‌کنیم:

^۱ این سؤالات به همراه يك نسخه از مقاله «نظام تعلیم و تربیت» طی نامه شماره ۱۲۴۳۴ / ش.ع، مورخ ۱۳۸۲/۸/۱۴ گروه تربیتی شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی مطرح شده، و در آن نامه آمده بود که ضمن نقد و بررسی مقاله فوق، نظرهای خود را در چهارچوب نقاط قوت، ضعف و پیشنهاد ارائه کنید.

کتابنامه

حسینی، سیدحسین. ۱۳۷۹. پیام وحدت. تهران: اطلاعات.

۱. آیا می توان نظام تعلیم و تربیت را به صورت یک سیستم و کلّ هماهنگ دید؟

نه تنها می توان، بلکه این امر، ضرورتی حتمی به حساب می آید. اولاً به این دلیل که «تعلیم و تربیت»، عنصری بسیط در فضای خلأ نیست، بلکه مؤلفه ها و عناصر ویژه ای دارد که دارای داد و ستد متقابل و برخوردار از آغاز و سرانجامی خاص هستند؛ و همه این عوامل، نشان از وجود نظام یا سیستم تعلیم و تربیت دارد؛ ثانیاً در حداقل ترین تعاریف ارائه شده از نظام یا سیستم، می توان به سادگی به انطباق آن تعاریف با مصداق تعلیم و تربیت دست یافت؛ یعنی اگر در یک تعریف ساده، سیستم را «مجموعه منسجم و مرتبط از عناصر پیوسته با یک موضوع واحد برای دستیابی به یک آرمان و اثر خاص که از ریشه ها و مبانی ویژه ای برخاسته است و اصول و قوانین و روش ها و محتوا و برنامه های مناسب با خود را دارد»، معنا کنیم، هیچ تردیدی نیست که تعلیم و تربیت (به ویژه در دنیای امروز) یکی از مصداق های بارز آن خواهد بود.

بنابراین، در غیر چنین فرضی، حقیقت تعلیم و تربیت را نظاره نکرده ایم، بلکه پاره ای پراکنده از یک کلّ واحد را به مثابه حقیقت آن به حساب آورده ایم!

۲. آیا این مقاله توانسته است تعلیم و تربیت را به صورت یک نظام ببیند؟

همان گونه که قبلاً اشاره شد، مقاله استاد بزرگوار این امتیاز را دارد که در آن به ارکان مهم چنین جایگاهی توجه شده است؛ اما باید به تکمیل و چاره جویی های بعدی آن نیز مبادرت می شد.

۳. آیا می توان به تعلیم و تربیت اسلامی به صورت یک نظام نگریست؟

این امر دقیقاً لازم است و ضرورتی پژوهشی در جامعه امروز به حساب می آید؛

حسینی، سیدعلی اکبر. «نظام تعلیم و تربیت»، مجله معرفت، ش ۶۹.

_____ . ۱۳۷۸ . مجموعه مقالات نظری - تطبیقی، ج ۱. شیراز: دانشگاه شیراز.

_____ . ۱۳۷۹ . تعلیم و تربیت اسلامی؛ مبانی، منابع و اصول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. ۱۳۷۲. فلسفه تعلیم و تربیت درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی. ج ۱. تهران: سمت.

که در غیر این صورت، به همان دو آفت خطرناکی دچار خواهیم شد که پیش تر بدانها اشاره شد. بدین ترتیب، هم می‌توان و هم باید این تحقیق بنیادین صورت تحقق به خود گیرد.

۴. عوامل، عناصر و اجزای لازم در طراحی تعلیم و تربیت اسلامی به صورت یک نظام چیست؟

در یک نگاه ابتدایی و اجمالی می‌توان از عوامل و مفاهیم کلیدی زیر نام برد:

۱. مبانی و پیش فرض‌های تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۲. مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۳. منابع و مایه‌های تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۴. پیشینه و تاریخچه تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۵. تعاریف و مفاهیم تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۶. مسائل و اجزای تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۷. موضوع و ماهیت تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۸. ابعاد و ساحت‌های تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۹. محتوا و کیفیت تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۰. برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی در تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۱. روش‌ها، فنون و مدل‌های تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۲. اصول و قوانین تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۳. امکانات و مقدمات آموزشی در تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۴. الگو و اسوه‌های تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۵. تدریس و نحوه انتقال تجارب آموزشی در تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۶. یادگیری و فراگیری آموزشی در تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۷. سنجش و ارزشیابی در تعلیم و تربیت اسلامی؛ ۱۸. اهداف، آثار و نتایج در تعلیم و تربیت اسلامی.

اگرچه بحث از تفاوت دقیق، یا تعیین تقدّم و تأخر منطقی، و نیز کم و زیاد کردن این عوامل را باید در جای خود و به دقت هرچه تمام، تحلیل و بررسی کرده در این اندازه روشن است که در طراحی هر نظامی، نظر به ابعاد درونی و بیرونی آن کل و مقایسه آنها با یکدیگر یک ضرورت به حساب می‌آید تا بتوان به تمامی عناصری که به نحوی با محورهای تأثیرپذیر (پیشینی) و تأثیرگذار (پسینی) آن نظام مرتبطانند، توجه کرد؛ به عبارت دیگر — مثلاً — در طراحی «نظام تعلیم و تربیت اسلامی» اولاً باید از زاویه نگاه بیرونی، مشخص کرد که: ۱. محورهای ورودی تعلیم و تربیت

اسلامی چیست، ۲. محورهای خروجی آن کدام است؛ ثانیاً، در نگاه از درون سیستم، به این سؤال پاسخ داد که بدنه و عناصر و عوامل داخلی تشکیل دهنده نظام تعلیم و تربیت اسلامی کدام اند؟

۵. آیا می توان از طرح مقاله مزبور برای نظریه تعلیم و تربیت اسلامی به صورت یک نظام بهره برد؟

این امکان به نحو شایسته‌ای وجود دارد؛ اما باید با دعوت از صاحب‌نظران دیگر در این اقتراح علمی بزرگ، به تکمیل بایسته آن نیز اقدام کرد. به نظر نگارنده، می‌توان در نظم منطقی آن اصلاحاتی صورت داد؛ و اگر براساس نظم منطقی پیشنهادی زیر حرکتی سامان‌یافته آغاز شود، توانسته‌ایم به سرانجام مطلوب آن طرح امید فراوانی ببندیم.

براساس نکات و اشکالاتی که در نحوه تقدّم و تأخر مباحث مقاله اشاره شد و نیز با افزودن بخش‌های لازم دیگر (که از آنها هم سخن به میان آمد)، نظم منطقی زیر را می‌توان جایگزین آن کرد و سپس بر مبنای این الگو، به طراحی مبحث «نظام» اقدام کرد.

الگوی پیشنهادی برای طراحی نظام تعلیم و تربیت اسلامی

مرحله اول — مقدمه:

- الف - ضرورت و اهمیت نظام تعلیم و تربیت اسلامی؛
- ب - تبیین روش طراحی نظام تعلیم و تربیت اسلامی:
- ۱. طرح سؤالات گوناگون، ۲. طبقه‌بندی و اولویت‌بندی سؤالات، ۳. تعیین و انتخاب نوع روش در هر مسئله، ۴. تعیین و تشخیص و تفکیک منابع، ۵. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری.

مرحله دوم — طرح پرسش پیرامون نظام تعلیم و تربیت اسلامی:

الف - طرح سؤالات گوناگون؛

ب - دسته‌بندی سؤالات.

مرحله سوم - تحلیل تعاریف و مفاهیم کلیدی نظام تعلیم و تربیت اسلامی:

الف - تحلیل تعاریف تعلیم و تربیت:

۱. طرح تعاریف،

۲. نقد تعاریف،

۳. انتخاب و جمع‌بندی تعاریف.

ب - تعیین مفاهیم کاربردی و عناصر نظام تعلیم و تربیت اسلامی (براساس

تحلیل تعاریف):

۱. مبادی، ۲. مبانی، ۳. منابع، ۴. پیشینه، ۵. تعاریف، ۶. مسائل، ۷. موضوع، ۸.

ابعاد، ۹. محتوا، ۱۰. برنامه‌ریزی، ۱۱. روش‌ها، ۱۲. اصول، ۱۳. امکانات،

۱۴. الگو، ۱۵. تدریس، ۱۶. یادگیری، ۱۷. سنجش، ۱۸. اهداف.

مرحله چهارم - تحلیل نظام تعلیم و تربیت اسلامی.

الف - تعیین و انتخاب روش مناسب و رجوع به منابع؛

ب - تحلیل و جمع‌بندی نهایی در مفاهیم کلیدی؛

ج - تحلیل و جمع‌بندی نهایی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی.

(مرحله ۱ و ۲ در تمامی مفاهیم یادشده به کار بسته می‌شود)

در این باره، یادآوری نکاتی نیز ضروری است:

اولاً در مورد هر یک از عوامل هجده‌گانه مفاهیم کلیدی این امکان هست که

زیرمجموعه‌های بسیار گسترده‌تری نیز داشته باشند که فعلاً در صدد جمع‌آوری آنها

نبودیم و تنها به سرفصل‌های کلی اشاره کردیم.

ثانیاً در جای خود باید این عوامل را به صورت حساب شده و طبق فلسفه

تنظیمی معقولی طبقه‌بندی کرد تا جایگاه هر یک در برابر دیگری مشخص شود و

بسیار بدیهی است که در آن صورت می‌توان بعضی عوامل را در درون دیگری قرار

داد. در اینجا در صدد ارائه چنین طبقه‌بندی نیز نبودیم.

ثالثاً چنانچه بتوان پرسشی را در مجموعه گسترده «نظام تعلیم و تربیت اسلامی»

مطرح کرد که در یکی از بندهای مفاهیم هجده‌گانه جای نگیرد، در آن صورت باید

به افزودن کلیدهای دیگری نیز روی آوریم تا به نگاه جامع‌تری در جمع‌آوری کلیه عناصر و مؤلفه‌ها دست یابیم؛ ولی به‌نظر می‌رسد بسیاری از ابهامات و سؤالات در این حوزه فراخ، به‌سادگی در زیرمجموعه یکی از دسته‌های مذکور قرار خواهند گرفت. دست کم آن است که علاوه بر سؤالات مطرح در بخش سوم و چهارم مقاله، تمامی پرسش‌های یازده‌گانه بخش دوم آن نیز در چهارچوب مفاهیم یادشده قابل طرح‌اند.

رابعاً، پس از طیّ مرحله سوم الگوی پیشنهادی، با سؤالات مشخص و اولویت‌بندی‌شده‌ای در مجموعه مفاهیم هجده‌گانه روبه‌رو خواهیم شد؛ تا پس از آن، در مرحله چهارم این امکان به‌دست آید که قدم‌های آخر (در تعیین روش و منابع پی‌جویی پاسخ‌ها) را برداریم. طبیعی است که این مراحل، در مورد تمامی مفاهیم یادشده باید به‌کار بسته شود تا زمینه برای ارائه تحلیل نهایی از «نظام و تربیت اسلامی» به‌صورت منطقی، فراهم شد.

۶. وجه ممیزه این مقاله با برخی آثاری که در این زمینه وجود دارند، چیست؟

قبلاً هم اشاره شد که آثار چندانی در این زمینه در دست نیست؛ و امتیازهای ویژه مقاله را در بخش «تحلیل امتیازها» برشمردیم. از میان نقاط مثبت هشت‌گانه، سعی نویسنده محترم در «نگاه سیستمی به تعلیم و تربیت»، بسیار ستودنی است.

نقد و بررسی

کتاب «تعلیم و تربیت اسلامی: منابع، مبانی و اصول»^۱

دکتر عباسعلی رستمی نسب^۲

چکیده

در این مقاله، کتاب تعلیم و تربیت اسلامی: منابع، مبانی و اصول نقد و بررسی شده است.

از آنجا که فصل‌های این کتاب زیرمجموعه عنوان کتاب قرار داده شده است و لزوماً فصل‌ها باید به هم مرتبط باشند و هر فصل با توضیحات فصل‌های ماقبل و بعد کامل‌تر تفهیم می‌شود؛ چاره‌ای جز این نبود که ابتدا گزارشی اجمالی و کلی از تمامی فصل‌ها ارائه و سپس فصل‌ها در ارتباط با یکدیگر و نیز جداگانه نقد و بررسی شود. این نکته را هم باید در خاطر داشت که فصل پنجم، هسته اصلی این کتاب را تشکیل می‌دهد و بقیه فرع بر آن هستند.

کلید واژه‌ها

تعلیم و تربیت قبل از انقلاب، ضرورت تغییر نظام تعلیم و تربیت، نظریه تربیتی، قوت‌ها و ضعف‌ها.

مقدمه

پروفسور دکتر حسینی تنها استادی است که دروس حوزه‌ای و دانشگاهی

^۱*. حسینی، سیدعلی‌اکبر، تعلیم و تربیت اسلامی: منابع، مبانی و اصول، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۳۷۶.

^۲** عضو هیئت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان

مربوط به تعلیم و تربیت را بررسی کرده و آثار ارزشمندی در خصوص تاریخ، اصول و فلسفه تربیت اسلامی از خود به جای گذاشته است. اجرای نظریات ایشان در آموزش و پرورش، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و حوزه‌های علمیه، جامعه را به اهداف تعلیم و تربیت مندرج در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نزدیک می‌کند.

براساس درخواست ایشان بر آن شدم این کتاب، به خصوص بحث «نظریه تربیتی اسلام» آن را نقد و بررسی کنم. امیدوارم توانسته باشم جانب حق و امانت را رعایت کرده باشم.

بررسی دیدگاه نویسنده درباره وضعیت تعلیم و تربیت ایران قبل از انقلاب اسلامی

در سال ۱۳۷۹، کتابی از دکتر سیدعلی اکبر حسینی با عنوان *تعلیم و تربیت اسلامی: مبانی، منابع و اصول* در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی چاپ شده است. مؤلف قبل از این کتاب، در همین راستا کتابی تحت عنوان *مباحثی چند پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی* را به چاپ می‌رساند که پس از مطالعه و بررسی محتوای این کتاب در کلاس‌های درس و جمع‌آوری دیدگاه‌ها، اصلاحاتی اساسی و تغییراتی بنیادین در آن انجام می‌گیرد و عنوان آن به *تعلیم و تربیت اسلامی: مبانی، منابع و اصول* تغییر می‌یابد.

نویسنده در مطلع کتاب درباره جایگاه تعلیم و تربیت در زندگی انسان و توجه دانشمندان و حاکمان به آن، در طول تاریخ، جهت مقاصد مختلف بحث می‌کند و می‌نویسد:

«مقصد و مقصود ما از طرح موضوع، بیان این نکته اساسی است که چرا و به چه دلیل و انگیزه‌ای انبیاء و رسولان الهی، در راه وصول و یا تحقق آرمان‌های الهی خویش بیشتر بر تربیت به معنای عام واژه تکیه داشتند؟

سپس تأکید می‌کند که سابقه تعلیم و تربیت، چه به صورت محتوا و چه در قالب وسیله و ابزار، به پیامبران منتهی می‌شود؛ ولی در عصر رنسانس، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در اروپا، فعالیت خود را برای لایک کردن و زدودن آن از ارزش‌های

معنوی و آسمانی آغاز می‌کنند، که در واقع نقطه اوج این تهاجم غم‌انگیز بوده است.

از سوی دیگر، با استناد به اولین آیات وحی، بر دو عنصر بنیادین تعلیم و تربیت، یعنی کسب علم و دانش (علم بالقلم) و تعالی روح و کمال انسانی (علم الانسان ما لم يعلم) تأکید می‌کند و می‌نویسد: قرآن، کتاب تربیت است. به اعتقاد مؤلف کتاب، «با تربیت الهی می‌توان تزکیه نفس کرد و اخلاق نیکو، برادری و عدل و مساوات را جانشین بی‌عدالتی، ظلم و قدرت‌طلبی ساخت؛ ولی به این حریم راستین تعلیم و تربیت حاکمان تجاوز و بحث آزاد را متوقف کردند، و تعهد را از تخصص تفکیک کردند. در نتیجه، صالحان و نیکان در انزوا قرار گرفتند؛ تعلیم و تربیت اسلامی در جوامع اسلامی، با مطالعات و دانش‌های مذهبی صرف مترادف شد؛ به وحدت علوم توجه نشد و علوم به تعلیمات مذهبی و غیرمذهبی و یا شرعی و غیر شرعی تقسیم شد». نویسنده همچنین اشاره می‌کند که سرانجام در کشور ما (ایران) غربزدگی پا گرفت؛ نهادهای آموزشی غربی با حمایت حاکمان دست‌نشانده و نیز بر اثر ترویج فرهنگ آنها به وسیله تحصیل‌کردگان غربی و نفی فرهنگ خودی قدرت یافتند.

مؤلف آنگاه تعلیم و تربیت اسلامی و غربی را با هم مقایسه می‌کند و نتیجه می‌گیرد: «بررسی و بحث و پژوهش در نظام تعلیم و تربیت اسلامی و تبیین و توضیح مواضع آن، کلید حل همه مسائل است.» (ص ۹). نویسنده، در پایان این مطلع، این اثر را کامل نمی‌داند و از بررسی و نقد کتاب توسط صاحب‌نظران و مشخص کردن خطاها و اشتباهات استقبال می‌کند (ص ۱۱)؛ و این خود بیانگر روحیه منصفانه این متفکر بزرگ است. در اصلاح و بهبود نظام آموزش و پرورش ایران، همه مردم حق دارند ابعاد آموزش و پرورش را در مباحث تئوری و عمل به بررسی و نقد بکشانند؛ زیرا آموزش و پرورش به عموم تعلق دارد و عموم باید در آن نقش سازنده ایفا کنند.

بررسی علل و ضرورت تغییر نظام تعلیم و تربیت ایران به نظام تعلیم و تربیت اسلامی

مؤلف پس از نقد تعلیم و تربیت در ایران، به تأثیر انقلاب اسلامی در دگرگونی

باورهای مردم و تغییر حکومت به رهبری امام خمینی (ره) می‌پردازد و می‌نویسد:
چرا که این حس اعتماد در گذشته وجود نداشت و در اثر تبلیغات غریبان، این تصور به وجود آمده بود که غربی کردن کامل فرهنگ، منجر به پیشرفت ما خواهد شد. انقلاب اسلامی به رهبری امام خمینی (ره) ما را به اصالت اولیه خودمان برگرداند. لازم بود که از آن پس، ما نظام تعلیم و تربیت خود را بر بینه اسلامی پی‌ریزی می‌کردیم.

ایشان بر این اعتقاد، نظریه تربیتی اسلام را تدوین می‌کند و در اصلاح نظام تعلیم و تربیت امروز کشور — به خصوص در سطح دانشگاه‌ها — راه‌حلهایی ارائه می‌کند.

کتاب شامل هفت فصل است: ۱. مقدمه‌ای بر تعلیم و تربیت اسلامی، ۲. منابع تعلیم و تربیت اسلامی، ۳. چشم‌اندازهای نظام آموزشی اسلامی، ۴. نگاهی به چند نظریه تربیتی اندیشمندان غربی، ۵. نظریه تربیتی اسلام، ۶. معلم در نظام تعلیم و تربیت، ۷. دانشگاه از آرمان تا واقعیت.

در محتوای این فصل‌ها، ناگفته‌های زیادی در باب مسائل تعلیم و تربیت امروز ایران با کمال صداقت بیان شده است که طرح آنها در این نقد ضرورت ندارد. ولی فصل‌ها فاقد بحث درباره بسیاری از ابعاد مربوط به نظام تربیت اسلامی است که در همین مقاله، به اجمال و به عنوان نمونه به آنها اشاره خواهد شد.

این نکته یادآور شد که در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی کتاب‌های زیادی نوشته شده است که ۱۰۲۴ منبع را یکی از محققان در نشریه حوزه و دانشگاه به چاپ رسانده است. (رفیعی، ۱۳۷۷) لازم است نظریه‌پردازان تعلیم و تربیت اسلامی همه این منابع را مطالعه کنند، تا بتوانند به بیان یک نظام تربیتی نسبتاً قابل قبولی برسند. متأسفانه در متون جدید، این تجارب به کار گرفته نشده است که خود دلایل متعددی دارد و نیاز به بررسی و ارائه یک مقاله جداگانه است.

نقد و بررسی محتوایی

در این نقد و بررسی، همه فصل‌های کتاب در رابطه با عنوان کتاب مورد توجه قرار گرفته است. نویسنده کوشیده است نظام تعلیم و تربیت ایران را قبل و بعد از استعمار به نقد بکشد و علل اصلی ناکارآمدی تعلیم و تربیت کنونی را با توجه به ریشه‌های تاریخی آن در دو عامل بداند: اول، عدم سازماندهی نظام تعلیم و تربیت بر پیش‌انداز اسلامی شیعی؛ دوم، نفوذ غرب‌زدگی قبل از انقلاب. بعد از انقلاب، اعتماد به نفس در ایرانیان به وجود آمد و غرب‌زدگی کم‌رنگ و بی‌اعتبار شد؛ ولی ساختار نظام تعلیم و تربیت، شکل ناب اسلامی به خود نگرفت. به همین دلیل، مؤلف با توجه به شناختی که در متون اسلامی دارد، بر خود لازم دید نظریه تربیتی اسلامی را با توجه به واقعیات موجود و حاکم بر تعلیم و تربیت جامعه، ارائه دهد.

نویسنده، ابتدا خدشه‌دار شدن این نظام تربیتی به وسیله استعمارگران غربی و دست‌نشانده‌گانش را بیان می‌دارد و ضمن طرح تئوری‌های تربیتی بعضی از متفکران تربیتی غربی، نقاط قوت و ضعف آنها را برمی‌شمارد و سپس نظریه تربیتی اسلام را به عنوان یک نظریه تربیتی برتر و عملی‌تر ارائه می‌کند. در این نظریه تربیتی، مجری معلم و الگوی آن امام حسین (ع) است فصلی هم در ترمیم فصل‌های گذشته، به آخر کتاب اضافه شده است.

این کتاب در مقایسه با سایر کتاب‌های مشابه، ویژگی‌های زیر را دارد:

۱. رنگ مباحث در تمامی فصل‌ها، اسلامی است.
۲. رهنمودها، قابل اجرا است؛ به خصوص رهنمودهای مربوط به اصول اجرایی و راهبردی.
۳. مجری اصول، شخصی توانمند است و ویژگی‌هایی دارد که در میدان عمل تا سرحد شهادت پیش می‌رود.
۴. شاگرد در صحنه نظر و عمل، فعال است و در رشته تحصیلی خود، به درجه استقلال و اجتهاد می‌رسد.
۵. همه علوم و دانش‌های بشری وحدت می‌یابد و رنگ الهی به خود می‌گیرد و

رشد روحانی به تربیتی می‌دهد.

۶. نویسنده با توجه به واقعیت‌های موجود در آموزش و پرورش، آموزش عالی و حوزه‌های علمیه، راهکارهای علمی و اجرایی در اصلاح و تغییر وضعیت نامطلوب این مراکز ارائه کرده است؛ به‌ویژه در فصل پنجم که درباره نظریه تربیتی اسلام است، ۲۲ ماده مربوط به اصول اجرایی و ماده‌هایی مربوط به اصول راهبردی و رهنمودهای راجع به نظام تربیت معلم (فصل ششم) ارائه شده است. این کتاب به لحاظ نگاه واقع‌بینانه به تعلیم و تربیت موجود در کشور و نقد و بررسی منصفانه آن، در نوع خود کم‌نظیر است.

۷. مؤلف در تکمیل و تصحیح نظریه تربیتی خود، همه صاحب‌نظران را تشویق می‌کند و این خود نشانگر همان دیدگاه شیعی مؤلف است که براساس آن، نظریه تربیتی اسلام در فرایند بازسازی، عمری مداوم دارد. این نکته، به‌خصوص در اهمیت دادن به ارزش‌ها و کرامت ذاتی انسان، بسیار مهم است.

اما در کتاب، مواردی به‌نظر اینجانب رسیده است که جای تأمل و تکمیل دارد؛
خاصه در موارد زیر:

۱. در فصل دوم، طرح نظام اسلامی، مفهوم رسایی نیست؛ و اگر کلمه «تربیتی» به آن اضافه شود، با آنچه درباره آن توضیح داده شده است، مناسبت بهتری پیدا می‌کند، یعنی لازم است نوشته شود «طرح کلی نظام تربیتی اسلامی»؛ و در این صورت، بهتر است این فصل در فصل پنجم ادغام شود، یا به‌صورت فصلی تکمیلی در بحث کلی تعلیم و تربیت اسلامی آورده شود، چرا که هر فصل باید جزء کامل‌کننده موضوع مورد نظر باشد مثلاً اگر موضوع مبانی، منابع و اصول تعلیم و تربیت اسلامی است، باید زیرمجموعه‌های هر یک مشخص و اسناد محکمی هم در این زمینه بیان شود. اجزای فصل‌های این کتاب در رابطه با هم، فاقد چنین استدلال قوی است. لازم است خواننده ضرورت بیان و ارتباط هر موضوع جدیدی که آورده می‌شود را درک کند؛ برای مثال، باید ذکر شود که چه ضرورتی دارد طرح کلی نظام بعد از معرفی منابع آورده شود، چه مفهوم کلی‌تری را

می‌خواهیم روشن کنیم؟

۲. محتوای فصل سوم، سیر منظمی ندارد؛ برای مثال، در صفحه ۷۴، موارد و موضوع‌های آموزشی تا دوره بعد از باباطاهر ادامه می‌یابد؛ اما دوباره در صفحه ۷۵ سخن از مواد درسی و مکتب تربیتی امام صادق (ع) است. لازم است که این مبحث در یک مفهوم کلی در سیر تاریخی‌اش بیان شود و یا اینکه نام‌هایی متناسب با بحث انتخاب و سیر تاریخی و تحولات هر دوره و عصر ذکر شود، تا خواننده بتواند دریافتی منسجم و مرتبط و کلی از مباحث داشته باشد.

۳. در بحث نظام حوزه‌ای، در صفحه ۱۰۹، جهت تبیین وحدت علوم، ضروری بود به تقسیم‌بندی علوم از دیدگاه امام صادق (ع) از کتاب *توحید مفضل* استناد می‌شد؛ که بر طبقه‌بندی علوم از دیدگاه فارابی مقدم است، چرا که نویسنده به عنوان اولین طبقه‌بندی از آن یاد کرده است. همچنین، لازم بود محتوای این فصل با نظم تاریخی نوشته می‌شد و نیز به ویژگی‌های مکان‌های آموزشی قبل از مسجدالنبی که تأثیرات تربیتی قابل توجهی داشتند، اشاره می‌شد، از جمله غار حراء، دره‌های مکه، خانه کعبه، و خانه ارقم بن ارقم.

۴. لازم بود ابتدا مفهوم، ابعاد، ویژگی‌ها، و مراحل ساخت نظریه تربیتی روشن می‌شد (فتحی، ۱۳۸۰) و سپس همه نظریه‌ها براساس آن توضیح داده می‌شد؛ تا خواننده به راحتی بتواند عمل مقایسه را در رابطه با سایر نظریه‌های تربیتی انجام دهد. به عبارت دیگر، بهتر بود فصل چهارم در فصل پنجم ادغام می‌شد؛ چون هر دو فصل دربرگیرنده نظریه‌های تربیتی هستند.

۵. در تقسیم‌بندی اصول، به نظر می‌رسد که اصول مکتبی همان ویژگی‌های انسان است، فقط خواننده آگاه می‌شود که انسان چه مشخصه‌هایی دارد. این ویژگی‌ها می‌توانند زمینه کشف اصول تربیتی برای معلم باشند. لذا می‌توان بر آنها نام مبانی گذاشت.

اصول راهبردی، بیشتر مفهوم اهداف کلی تربیت را می‌رسانند؛ برای مثال، «تشکیل جامعه سالم» و نیز «ایجاد زمینه سالم تربیتی» در فرایند اجرای اصول

تربیتی حاصل می‌شود. شایان ذکر است که ابهام در اصول مکتبی، اجرایی و راهبردی، ناشی از این است که مفهوم اصول، مبانی، هدف و روش روشن نشده است و این موارد، معانی متفاوت و درهمی در تعلیم و تربیت دارند. به همین لحاظ پیشنهاد می‌شود این مفاهیم در مدخل بحث تعریف شوند تا خوانندگان دریافت مشترکی از مفاهیم پیدا کنند و متن برای آنها قابل فهم و اجرایی شود.

۶. در فصل ششم، امام حسین (ع)، الگوی معلمان جامعه اسلامی معرفی می‌شود که قهرا یکی از وجوه برجسته و متمایزکننده تئوری تربیتی اسلام از سایر تئوری‌ها است. اگر این فصل به‌عنوان جزئی از نظریه تربیتی اسلام (که در فصل‌های چهارم و پنجم شرح داده شده است) تعریف می‌شود، نظریه تربیتی اسلام کامل‌تر بیان می‌شود.

۷. در این کتاب، هم از اصطلاح «نظریه تربیتی اسلام» و هم از ترکیب «نظام تعلیم و تربیت اسلامی» استفاده شده است. اگر این دو از نظر مؤلف دو مفهوم جداگانه‌اند، لازم است که تعریف شوند و اگر یکی هستند، درست‌تر آن است که کل بحث فصل ششم در فصل پنجم جا داده و در آنجا توضیح داده می‌شود.

۸. اگر فصل هفتم در فصل سوم ادغام می‌شد مطلب انسجام بیشتری می‌یافت؛ چرا که این فصل هم به‌صورت مقدمه یا دورنما، اما در شکل انتقادی آن، بیان می‌شود.

۹. بهتر است مشخص شود که اصول مربوط به فصل سوم چه جایگاهی در نظریه تربیتی اسلام و اصول مربوط به آن دارد. وقتی می‌گوییم ضروری است اصول تربیتی اسلام در یک جا تعریف شوند و اگر این اصول منفک از نظریه تربیتی اسلام ولی مرتبط با آنها هستند، بهتر است این ارتباط و نیز جایگاه اصولی مثل اصل امر به معروف و نهی از منکر، اصل اجتهاد و... در تقسیم‌بندی اصول تربیتی مشخص شود. البته این ارتباط وجود دارد؛ چرا که نویسنده به‌طور مبسوط در کتاب به آنها پرداخته است. ولی این ارتباط در ابعاد یک نظریه تربیتی دیده نمی‌شود؛ و متفرق بودن اصول سبب می‌شود که نظریه تربیتی دچار ابهام و فهم معنادار آن از

خواننده گرفته شود.

۱۰. از آنجا که اصول تعلیم و تربیت هر مکتب از جهان بینی و ایدئولوژی آن مکتب به دست می آید، لازم بود که در فصل اول، جهان بینی و ایدئولوژی اسلام مخصوصاً انسان شناسی و تربیت پذیری انسان (امام خمینی (ره)، ۱۳۷۸: ص ۱۸) بیان و سپس مبانی، اهداف اصول، و نیز اهداف حاصل از اجرای هر اصل ذکر می شد.

۱۱. روش های اجرای هر اصل و وظیفه معلم و شاگرد در این رابطه روشن نیست. لازم بود در پایان هر اصل، این موارد ذکر می شد.

۱۲. وقتی گفته می شود «نظریه تربیتی اسلام» عمری مداوم در فرایندسازی دارد — که درست هم هست — لازم است نظریه پرداز، تمامی نکاتی را که تاکنون در خصوص نظام تعلیم و تربیت اسلامی کشف شده است، در نظریه تربیتی بیاورد و آن نظریه را با ابعادی روشن تر ارائه کند. از جمله این نکات که در این کتاب به آنها توجه نشده است، عبارت اند از: چگونگی بهره گیری از ویژگی های «مسجدالنبی» به عنوان اولین دانشگاه اسلامی در عصر کنونی، همراه با تحولات و فعالیت های تعلیم و تربیت در عصر حاضر (غنیمه، ۱۳۶۴: ۶۱)، جایگاه والدین در نظام تربیتی اسلام (قرشی، ۱۳۶۳)، مسئولیت مردم و خیرین در نظام تربیت اسلامی (شبللی، ۱۳۶۱: ۲۸۹).

همان طور که در ابتدای مقاله عنوان شد، این کتاب از سایر کتاب های مربوط به اصول تعلیم و تربیت اسلامی، عینی تر و اجرایی تر است. تجدیدنظر در آن، بر غنای آن به عنوان یک منبع اصلی می افزاید؛ چرا که روح نویسنده، با دیدگاه تربیتی اسلام و غرب آشنا و مأنوس است و به همین لحاظ تألیف نویسنده توانسته است آغاز پربرکتی بر تنظیم یک نظریه تربیت اسلامی باشد.

کتابنامه

امام خمینی (ره). ۱۳۷۸. *تعلیم و تربیت از دیدگاه امام خمینی (ره)*. چ ۲. مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی (ره).

حسینی، سیدعلی اکبر. ۱۳۶۲. *مباحثی چند پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی*. دفتر نشر فرهنگ

اسلامی.

- _____ . ۱۳۷۹. *تعلیم و تربیت اسلامی: مبانی، منابع و اصول*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- رفیعی، بهروز. تابستان ۱۳۷۷. «کتابشناسی موضوعی»، *نشریه حوزه و دانشگاه* — ویژه دین و تعلیم و تربیت، قم، ش ۱۴ و ۱۵.
- شبلی، احمد. ۱۳۶۱. *تاریخ آموزش در اسلام*. ترجمه محمدحسین ساکت. چ ۱. تهران: انتشارات دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- غنیمه. ۱۳۶۴. *تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی*. ترجمه کسائی. تهران: انتشارات یزدان.
- فتحی، حسن ملک‌اوی. ۱۳۸۰. *گامی به سوی نظریه پردازی در تعلیم و تربیت اسلامی*. ترجمه غلامرضا متقی فر و اسدالله طوسی. چ ۱. قم: مؤسسه آموزشی - پژوهشی امام خمینی (ره).
- قرشی، باقر شریف. ۱۳۶۲. *نظام تربیتی اسلام*. چ ۱. تهران: انتشارات اداره کل تبلیغات.

درآمدی بر بررسی و نقد کتاب «اهداف تربیت از دیدگاه اسلام»^۱

دکتر محمود سعیدی رضوانی^۲

دکتر ابوالفضل غفاری^۳

چکیده

در مقاله حاضر، نقد کتاب *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، براساس تحلیل کیفی محتوا از حیث «هماهنگی درونی مباحث»، «ارتباط منطقی» و نظایر آن صورت گرفت؛ و با توجه به یافته‌ها، موارد زیر به‌عنوان نقاط ضعف کتاب مزبور مشخص شده است:

۱. چهارچوب نظری استخراج اهداف به روشنی تعریف و مدون نشده است.
۲. برخلاف انتظار، در مباحث متعدد، به آیات و روایات استناد نشده است.
۳. تناقض‌های قابل توجهی در لابه‌لای مطالب وجود دارد.
۴. عدم تعریف اصطلاحات، در مواردی به ابهام مطالب کتاب انجامیده است.

کلیدواژه‌ها

نقد، کتاب، تربیت اسلامی.

^۱*. گروه مؤلفان، *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، تهران: سمت، ۱۳۷۶. با توجه به ضرورت اختصار، در متن مقاله به‌جای عنوان کتاب مذکور از «کتاب» استفاده شده است.

^۲***. استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

^۳***. استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

مقدمه

کتاب *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، به عنوان جلد دوم مجموعه کتاب‌های درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی، اهمیت ویژه‌ای دارد. این کتاب در ۱۳۷۶ منتشر شده و در ۱۳۸۱ به چاپ سوم رسیده است. با توجه به شمارگان چاپ‌شده در نوبت سوم - ۲۰۰۰ نسخه - می‌توان چنین نتیجه گرفت که احتمالاً بیش از ۵۰۰۰ نسخه از این کتاب توزیع و با توجه به مقدمه سازمان سمت تحت عنوان «سخن سمت»، این کتاب برای درس‌های «تعلیم و تربیت اسلامی» و «اخلاق و تربیت» در مقطع کارشناسی و برای درس‌های «تربیت در قرآن» و «تربیت در نهج البلاغه» و «تربیت در روایات» در مقطع کارشناسی ارشد تدوین شده است. اهمیت خاص این کتاب در آن است که محتوای آن ناظر بر کاربرد تعلیم و تربیت اسلامی در فرایند برنامه‌ریزی درسی و راهنمای تعیین مهم‌ترین و محوری‌ترین عنصر برنامه‌های درسی - یعنی عنصر هدف - است. اهداف تربیتی نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به هشت بعد اعتقادی، اخلاقی، علمی، زیستی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی - هنری تقسیم شده و تبویب محتوای کتاب مذکور، ناظر بر مواردی نظیر ارتباطات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، و فرهنگی است. بنابراین، محتوای کتاب مورد نظر می‌تواند در حد بالایی نقش راهنمای تدوین و اصلاح و بازنگری اهداف نظام آموزش و پرورش (از طریق مقایسه اهداف موجود با اهداف کتاب) داشته باشد.

با توجه به آنچه بیان شد، نقد و بررسی محتوای کتاب مورد اشاره، جایگاه والایی دارد. مقاله حاضر، ضمن دعوت از صاحب‌نظران برای مشارکت و نقد جدی مباحث کتاب، گامی را در راستای نقد و بررسی مقدماتی برداشته است. بنابراین، در این مقاله، نقد به مفهوم ارزیابی کامل و جامع «کتاب» صورت نگرفته است.

در کتاب *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، نقاط مثبت و ارزنده و نیز کاستی‌هایی وجود دارد. اما در مقاله حاضر، فقط نقاط منفی «کتاب» مشخص شده است. دلیل این رویکرد، اهمیت خاص محتوای کتاب است. در واقع، نگاه نویسندگان مقاله

حاضر به «کتاب»، نگاهی سند کاوانه بوده است. پیش فرض ما این است که مباحث «کتاب» قرار است پشتوانه تهیه اسناد و برنامه‌ها و تغییرات بنیادی در نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی و دیگر نهادهای تربیتی و آموزشی باشد؛ و لذا تمامی تلاش صاحب‌نظران دلسوز باید در ایجاد مبنایی استوار و بدون هیچ‌گونه نقصان قرار گیرد.

تجارب متعدد نشان داده است که تأمل نکردن و شتاب در مرحله تفکر و طراحی برنامه‌های تربیتی، به شکست تغییرات بنیادی منجر شده است. انتظار می‌رود که برای پی‌اف‌کندن یک نظام تربیتی اسلامی، دقت بیشتری صورت گیرد. اقدام مؤلفان «کتاب» در تألیف کتاب مستقلی با عنوان *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام* و ارزیابی محتوای کتاب از سوی صاحب‌نظران علوم تربیتی و مباحث اسلامی می‌تواند گامی در جهت مذاقه و تأمل در مسیر تأسیس و توسعه نظام تربیتی اسلامی یا «مبتنی بر آموزه‌های اسلامی» باشد.

معیار نقد (روش‌شناسی)

«کتاب» را از منظرهای مختلف می‌توان نقد کرد. برای مثال، از دیدگاه اسلامی می‌توان شمول و جامعیت «کتاب» را ارزیابی و مثلاً درباره این سؤال‌ها بحث کرد: «آیا اهداف تربیتی اسلام در خصوص ارتباط انسان با خدا به معرفت خدا، ایمان، تقوا و عبادت منحصر است؟ آیا «تسلیم» و «رضا» در عداد این اهداف تربیتی قرار نمی‌گیرد؟».

اما در مقاله حاضر، نقد «کتاب» عمدتاً براساس بررسی و تحلیل کیفی محتوای کتاب از حیث «روابط منطقی» و «هماهنگی مباحث» و «تناسب مقدمه و نتیجه» و مسائلی مانند اینها صورت گرفته است.

کاستی‌های کتاب

در این بخش — که در واقع یافته‌های پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد — هر یک از معیارهای نقد، یک به یک معرفی و سپس به شواهد مربوط در «کتاب» اشاره شده

است.

معیار ۱. وجود چهارچوب نظری روشن

ضروری است چهارچوب نظری تدوین اهداف تربیت از دیدگاه اسلام مشخص باشد و در تدوین اهداف به «چهارچوب نظری» توجه شود. در ضمن، از مقدمات ضروری برای یک «چهارچوب نظری» آن است که مفاهیم و متغیرهای دخیل تعریف شوند.

نقاط ضعف مربوط به عدم رعایت معیار ۱

۱-۱. مفهوم تربیت (و تفاوت آن با تلقین) بیان نشده است.

۱-۲. مشخص نیست که آیا هدف و غایت، مفهومی مشابه و واحد فرض شده است یا خیر.

۱-۳. تفاوت «هدف» و «نتیجه» به صراحت مشخص نشده است. ضمناً اگر «غایت» را همان «هدف» بدانیم، براساس مندرجات ص ۵، «غایت به معنای نتیجه و سرانجامی است که پس از تحقق حرکت حاصل می‌شود». بنابراین، در این «کتاب»، هدف و نتیجه، «واحد» فرض شده است. در حالی که ممکن است نتیجه یک فعالیت، کاملاً متفاوت از «هدفی» باشد که برای رسیدن به آن، فعالیتی صورت گرفته است.

۱-۴. چهارچوب نظری در «کتاب»، با عنوان «مبانی تعیین اهداف تعلیم و تربیت» (ص ۱۰) مطرح و در آن، از سه مبنای علمی، فلسفی و دینی یاد شده است. این بخش از کتاب (ص ۱۸ - ۱۰) با دقت بیشتری بررسی شده است که ذیلاً گزارش می‌شود.

۱-۴-۱. در ص ۱۰، از «دین» و «علم» و «فلسفه» به عنوان سه منبع تعیین اهداف اشاره شده است. اما رابطه میان سه منبع به تغافل سپرده شده است. آیا رابطه مذکور طولی است یا عرضی؟ برای مثال، در ص ۱۰ آمده است: «علم صرفاً می‌تواند به مرتبه‌ای از نیازهای انسان پردازد که در سطح جزئی و پایین‌تر از

نیازهای اساسی او قرار گرفته باشد». سؤال این است که در این صورت آیا بخشی از

اهداف از دین و بخشی از علم استخراج می‌شوند؟ اگر پاسخ این سؤال از نظر «کتاب» مثبت است، بهتر است که سهم «دین»، «فلسفه» و «علم» به‌طور کاملاً روشن مشخص شود. برای نمونه، توجه به نیازهای «جسمی» و «روانی» در ص ۱۱ کتاب به «علم» واگذار شده است. آیا از نظر «کتاب» استخراج مستقیم اهداف از علم روان‌شناسی به‌طور مستقل – بدون در نظر داشتن دیدگاه اسلامی – مطلوب است؟

۲-۴-۱. در ص ۱۱ آمده است:

چنانچه از نظر فلسفی، دیدگاه ما نسبت به مفاهیمی نظیر جهان، طبیعت، انسان، شناخت، ارزش و امثال اینها روشن نشده باشد، نمی‌توانیم یک مکتب تربیتی را پایه‌گذاری کرده، اهداف خاصی را برای تربیت جستجو کنیم.

با پذیرش این بیان منطقی، بنیان «کتاب» کاملاً متزلزل است؛ زیرا اساساً دیدگاه «کتاب» راجع به جهان، طبیعت، انسان، شناخت و نظایر آن مشخص نشده است.

در همین قسمت (مبانی فلسفی) آمده است:

مسائلی که باید به‌طور مشخص برای یک متخصص تعلیم و تربیت حل شود تا بتواند به تعیین اهداف پردازد، عبارت است از مسائل جهان‌شناختی و عوالم مربوط به انسان (انسان‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی).

سپس در صفحه ۱۲ تا ۱۸، آرای سه مکتب فلسفی ایده‌آلیسم، رئالیسم و پراگماتیسم در چهار مقوله فوق‌الذکر مطرح شده است.

از رویکرد «کتاب» درباره مبانی فلسفی (معرفی سه مکتب) چنین استنباط می‌شود که از نظر «کتاب» ظاهراً مکاتب عمده فلسفی این سه مکتب هستند و لابد یکی از این سه مکتب باید پذیرفته شود. اگر این استنباط صحیح باشد، جای تأمل – و بلکه تأسف – بسیاری است. واقعاً انتظار می‌رفت در کتابی که اهداف تربیتی از دیدگاه اسلام معرفی می‌شود، «موضع کتاب» در مورد مقوله‌های چهارگانه مذکور مشخص شود نه آنکه آرای سه مکتب فلسفی – بدون هیچ‌گونه نقدی – ارائه شود (به‌نظر می‌رسد در کتاب‌هایی که مدعی بیان دیدگاه اسلام هستند، هدف از آوردن

آرای مکاتب فلسفی، منطقی باید استخراج مسائل فلسفی و بررسی آن مسائل فلسفی و نیز بررسی مسائل از دیدگاه اسلام و نقد آن آرا باشد).

۱-۴-۳. در ص ۱۸، مبانی دینی تعیین اهداف مطرح شده است. در مورد مطالب ص ۱۸ اولاً این مسئله قابل تأمل است که با توجه به هدف «کتاب» به طور منطقی درباره مبانی دینی باید بسیار مفصل بحث شود ولی مجموع این مبحث از دو بند (نصف صفحه) تجاوز نمی کند. ثانیاً در این مبحث، رویکرد «کتاب» رویکردی فردمدارانه و به اصطلاح اخلاقی — و نه نظام اخلاقی — است. برای مثال، آمده است:

دین به نگرش فلسفی فرد به تعلیم و تربیت و به دنبال آن اهداف تربیتی جهت می دهد. کسی که با دید الهی به جهان هستی می نگرد، نمی تواند در زندگی رفتاری همچون یک فرد ملحد باشد.

و در ادامه نقش دین در ایجاد آرامش معنوی در انسان دیندار با رفاه مادی فرد ملحد مقایسه می شود. اما انتظار می رفت در این قسمت، «کتاب» متکفل بیان نگرش فلسفی نظام تربیتی اسلام به تعلیم و تربیت می شد نه اینکه تفاوت هدف زندگی فرد دیندار با ملحد و بهداشت روانی مؤمنان و نظایر آن به عنوان مبانی دینی تعیین اهداف تربیت از دیدگاه اسلام مطرح می شد.

در واقع مطالب مختصری که ذیل عنوان مبانی دین آمده، مطالبی است که برای (تیترا) نقش دین در تعیین اهداف زندگی انسان مناسب است. اصولاً می توان چنین نتیجه گرفت که «کتاب» فاقد مبحث «مبانی دینی تعیین اهداف تربیت» است! و این مسئله را می توان عمده ترین نقطه ضعف «کتاب» دانست.

۱-۵. معیار طبقه بندی اهداف تربیتی از دیدگاه اسلام، آخرین مبحثی است که به چهارچوب نظری «کتاب» مرتبط است. در ص ۲۹ آمده است: «معیار و ملاک طبقه بندی اهداف تربیتی در اسلام، ناظر بر خود انسان است»؛ همچنین، در همان صفحه آمده است: «با توجه به این معیار می توان اهداف تربیتی را در نظام اسلامی به سه طبقه کلی اهداف غایی (نهایی)، اهداف واسطه ای و اهداف جزئی تقسیم

کرد». به نظر می‌رسد در تقسیم‌بندی اهداف به سه طبقه مذکور، چند نکته وجود دارد:

۱-۵. این تقسیم‌بندی در واقع تقسیم‌بندی اهداف از حیث میزان جامعیت یا کلیت آن است و بنابراین معیار تقسیم‌بندی مزبور یک مرحله‌بندی «منطقی» است و لذا ربطی به دین اسلام و آموزه‌های آن ندارد و نمی‌توان آن را طبقه‌بندی اهداف براساس معیار دین قلمداد کرد.

۱-۵.۲. برخلاف نظر «کتاب» در ص ۳۹، این طبقه‌بندی رویکردی ارزشی ندارد و اگر قرار است طبقه‌بندی بلوم و دیگران طبقه‌بندی علمی (خنثی از نظر ارزشی) قلمداد شود (براساس مندرجات ص ۲۸)، بهتر است تقسیم‌بندی اهداف به سه سطح غایی، واسطه‌ای و جزئی هم خنثی قلمداد شود؛ زیرا هر نوع هدفی بر هر محتوایی را می‌توان در سطوح یادشده قرار داد (توضیح آنکه در صفحه‌های ۲۷ و ۲۸ «کتاب» مقایسه‌هایی بین طبقه‌بندی‌های علمی و طبقه‌بندی اهداف در دین انجام و بر خنثی‌بودن (غیرارزشی‌بودن) طبقه‌بندی علمی و خنثی‌بودن طبقه‌بندی اهداف در نظام اسلامی تأکید شده است.

در مجموع می‌توان چنین نتیجه گرفت که از نظر ضرورت تدوین یک چهارچوب نظری متقن و مستدل و توصیف متغیرهای دخیل، ارتباط منطقی بین مقدمات و نتایج در چهارچوب، هماهنگی بین عناصر چهارچوب، و ربط منطقی چهارچوب با عنوان و هدف «کتاب»، کاستی‌های بسیار عمده‌ای وجود دارد. یادآور می‌شود که بسیاری از نقاط ضعف موجود در چهارچوب نظری «کتاب» — نظیر ابهام و فقدان تعاریف — در بخش‌های دیگر کتاب نیز وجود دارد که در جای خود بررسی شده است.

معیار ۲. مستندبودن

انتظار می‌رود در نوشته‌ای که در صدد تعیین اهداف تربیت از دیدگاه اسلام است، در بیان اهداف و طبقه‌بندی آنها و سایر اظهارنظرها، از منابع اسلامی نظیر

آیات قرآن و روایات استفاده شود.

توضیح: چه بسا محتوای معیار ۲ خود نیز نقد شود. این امر به مسئله ابهام در چهارچوب نظری «کتاب» مرتبط است. فرض نویسندگان مقاله حاضر آن است که با توجه به رویکرد کلی کتاب چنین استنباط می‌شود که از نظر مؤلف «کتاب» لازم است هر یک از اهداف، پشتوانه قرآنی یا روایی داشته باشد (به مفهوم دلالت مفهوم حداقل یک آیه یا یک روایت بر یک «هدف» یا یک «طبقه‌بندی» و یا سایر موارد). با این توضیح، ذیلاً برخی از موارد که استناد لازم را ندارند به عنوان نقاط ضعف کتاب از حیث عدم رعایت معیار ۲ مشخص شده است.

نقاط ضعف مربوط به عدم رعایت معیار ۲

۱-۲. در صفحه‌های ۱۰۷ و ۱۰۸، مطالبی تحت عنوان «سه مرحله»، راجع به تأثیر گرایش‌ها و تمایلات بر معارف اعتقادی و نظری آمده، ولی به‌طور مشخص به آیه یا روایتی استناد نشده است.

۲-۲. در صفحه‌های ۱۲۲ تا ۱۲۵، در مبحث پرورش فضیلت جویی، آمده است: «یکی از گرایش‌های انسانی، فضیلت جویی است...»؛ و در مورد اثبات این مدعا و مباحث مربوط، استناد به آیه‌ای یا روایتی وجود ندارد.

۳-۲. در مبحث پرورش گرایش به زیبایی (ص ۱۴۱ تا ۱۴۳) نیز هیچ‌گونه استنادی به آیات و روایات نشده است.

۴-۲. در ص ۱۵۱ آمده است:

از نظر دین، تنها عاملی که می‌تواند اراده و توانایی انسان را تقویت کند و او را آماده پذیرش مراحل عالی‌تر رشد و تعالی نماید، ارتباط با خدا و تقویت این ارتباط است.

برای چنین اظهارنظر قاطعی، به هیچ منبع اسلامی مستند نشده است.

۵-۲. بحث هدایت و کنترل گرایش به خواب در صفحه‌های ۱۶۳ و ۱۶۴ نیز فاقد استناد لازم است.

۶-۲. در ص ۲۰۷، درباره بهره‌برداری صحیح از طبیعت، بر عدم زیاده‌روی و انجام گسیختگی تأکید شده، اما به هیچ آیه یا روایتی اشاره نشده است.

معیار ۳. متناقض نبودن

انتظار می‌رود مطالب کتاب به‌خصوص مباحثی که به‌منزله مقدمه استخراج و استنباط اهداف هستند، از نظر مفهومی و دلالت مؤید یکدیگر باشند (همدیگر را نفی نکنند).

توضیح: در آثار علمی، آوردن آرای مختلف، و تضارب آرا و افکار، نوعی ارزش به‌شمار می‌رود. حتی در کتاب‌های اصولی نظیر *معالم‌الاصول*، دفع دخل مقدر می‌شود: «ان قلت أقول و...» اما باید توجه داشت که آرا و دیدگاه فرد یا گروه نویسنده در قبال یک موضوع واحد، طبیعتاً باید واحد باشد تا بنای منطقی آنچه را که به آن استدلال می‌کنند، از هم نپاشد. در «کتاب»، برخی موارد مشاهده می‌شود که در یک موضوع واحد، از نظر تعریف یک مفهوم یا پذیرش یک پیش‌فرض «تناقض» مشهود است. به این موارد، به‌عنوان نقاط ضعف، ذیلاً اشاره شده است.

نقاط ضعف مربوط به عدم رعایت معیار ۳

۳-۱. در صفحه ۱۵۱ آمده است: «از نظر دین، تنها عاملی که می‌تواند اراده و توانایی انسان را تقویت کند... ارتباط با خدا و تقویت این ارتباط است»؛ و در همان صفحه آمده است: «این‌طور نیست که روش منحصر به فرد برای تقویت اراده، به‌کارگیری آن در مسیر الهی باشد». گذشته از تناقض آشکار بین این دو جمله، هیچ‌گونه استنادی برای دفاع از این دو نظر متضاد ارائه نشده است.

۳-۲. در ص ۳۲، هدف نهایی، «دستیابی به قرب الهی» و در همان صفحه، هدف غایی، خود «خداوند» معرفی شده است. در ص ۳۳، «خداوند» به‌عنوان هدف نهایی آمده. و در ص ۳۴ تصریح شده است: شایسته است خود «خدا» که حقیقت ازلی است، محور قرار گیرد، نه اموری که به‌نحوی ما را به او پیوند می‌دهند. در ص

۴۳، در مورد معرفت خدا آمده است:

این هدف، کلید نیل به هدف نهایی است. شناخت هر چه بیشتر خدا، نقش مهمی در قرب به او دارد. بدون شناخت خداوند، تقرب به او امکان‌پذیر نیست.

بنابراین، در اینجا هم «قرب الهی» هدف نهایی یا غایی معرفی شده است.

در ص ۴۵، در مورد ایمان آمده است: «منظور از آثار تربیتی ایمان، نقش ایمان در نیل به هدف نهایی» (یعنی خداوند تعالی) است؛ و در ص ۵۹، در مبحث عبادت، دوباره از «تقرب به خدا» به عنوان هدف نهایی نام برده شده است. در خط اول این صفحه هم آمده است: «هدف نهایی، یعنی قرب خدا». ملاحظه می‌شود که بالأخره تکلیف هدف نهایی در «کتاب» مشخص نشده است: در پاره‌ای موارد، خود «خداوند» با تأکید بسیار زیاد و حتی نفی موارد دیگر به عنوان هدف نهایی اعلام شده و در برخی موارد از «قرب» نام برده شده است.

۳-۳. در ص ۲۴ آمده است:

معیار عمل اخلاقی، ثمربخشی آن نیست؛ بلکه ثمربخش بودن آن از نظر عامل مهم است. در صورتی که فرد عملی انجام دهد که آن را ثمربخش و دارای فایده می‌داند، هر چند در واقع چنین نباشد، مورد احترام و تقدیر است. اینکه آثار خارجی و تبعات بیرونی عمل چیست، تأثیری در اصل فضیلت اخلاقی ندارد.

ولی در ص ۱۲۵ آمده است:

منشأی بخش عظیمی از مشکلات اخلاقی در سطح فردی و اجتماعی، تشخیص ناصحیح مصداق فضایل اخلاقی است، نه عدم توجه به آن فضایل چه بسیارند آنهایی که نادانسته دست به اعمال اشتباه می‌زنند ولی آن را صحیح و مطابق با ارزش‌های اخلاقی می‌پندارند و با اخلاص انجام می‌دهند.

مفهوم مطالب ص ۱۲۴ آن است که در ارزیابی یک عمل اخلاقی، تنها «نیت»

ملاک است ولی مفهوم مطالب ص ۱۲۵ آن است که عملی اخلاقی است که علاوه بر نیت خالصانه، عملاً برای فرد و اجتماع ثمربخش باشد.

۳-۴. در ص ۶۶، در مبحثی با عنوان «شکرگزاری و تفاوت آن با دیگر اهداف واسطه‌ای» آمده است: «حق‌شناسی مقوله‌ای غیر از ایمان، تقوا و عبادت الهی است» و سپس تأکید شده که حق‌شناسی و شکرگزاری مقامی غیر کسب تقوا و ایمان است. انتظار می‌رود که در این مبحث شاهد تبیین موارد تفاوت شکرگزاری از سایر مقام‌ها باشیم ولی در ص ۶۷ آمده است: «چه بسا یکی از اسرار تنوع بیانات قرآن در راهیابی انسان به سوی خدا با عناوین مختلف (شکر، تقوا و مانند اینها)، بهره‌مندی از لوازم اخلاقی و روحی متفاوت این امور باشد». به هر روی، در مبحث فوق‌الذکر، تفاوت شکرگزاری با سایر اهداف واسطه‌ای روشن نشده است! ولی در ص ۶۸، در مبحث جدیدی با عنوان «آثار تربیتی شکرگزاری»، تفاوت شکرگزاری با سایر اهداف واسطه‌ای به شکل زیر تشریح شده است:

تفاوت بارز شکرگزاری با برخی دیگر از اهداف واسطه‌ای در این است که شکرگزاری علاوه بر اینکه دارای آثار تربیتی است، خود یک «امر تربیتی» شمرده می‌شود.

از این بیان چنین برمی‌آید که از نظر مؤلف کتاب، تقوا، ایمان و معرفت «امر تربیتی» محسوب نمی‌شوند.

در همان صفحه در ادامه توضیح داده شده است:

یکی از الگوهای تربیتی اسلام که برخلاف دیگر اهداف واسطه‌ای (معرفت، تقوا، ایمان و عبادت) مستقیماً تحت عنوان ارتباط تربیتی می‌گنجد، همین شکرگزاری است.

از این مطلب این گونه استنباط می‌شود که از نظر مؤلف «کتاب» معرفت، تقوا، ایمان و عبادت «الگوی تربیتی» هستند ولی هیچ کدام حتی عبادت، «ارتباط تربیتی» نیستند!

در ادامه، توضیح داده شده است:

اهداف واسطه‌ای اگرچه آثار مهم تربیتی دارند، اما هیچگاه تقوا، ایمان، عبودیت و معرفت الهی به‌عنوان یک الگوی تربیتی مطرح نمی‌شوند. تمام این الگوها ناظر بر نوع سلوک نظری و عملی در مسیر قرب به خداست که دارای آثار تربیتی خاص است...

ملاحظه می‌شود که تعریف‌نشدن «الگوی تربیتی»، «ارتباط تربیتی» و «امر تربیتی» و اصرار بر نوعی ممتاز دانستن «شکرگزاری»، باعث ابهام مطالب و نیز تناقض‌های کاملاً آشکار، حتی در یک عبارت واحد، شده است. در یک کتاب علمی، استفاده از اصطلاحات، مستلزم اولاً تعریف دقیق آن اصطلاحات و ثانیاً کاربرد دقیق است؛ در غیر این صورت، از محتوای مطالب چندان نمی‌توان استفاده کرد.

معیار ۴. عدم ابهام و اجمال

مباحثی که به‌منزله مقدمه برای استخراج اهداف تربیت از دیدگاه اسلام قلمداد می‌شوند باید به‌روشنی بیان شده باشند و از کلی‌گویی، مجمل‌گویی و ابهام برکنار باشند.

نقاط ضعف مربوط به عدم رعایت معیار ۴

۴-۱. در ص ۷۳، اهداف شناختی در چهار مقوله خلاصه شده است: ۱. پرورش قوه عمل، ۲. فراگیری علوم و معارف، ۳. تعالی اندیشه، ۴. خودشناسی؛ آنگاه هریک از اهداف مذکور توضیح داده شده است. لکن از تعریف «عقل»، «اندیشه»، «استدلال» و سایر موارد غفلت شده است. می‌توان سؤال کرد که تفاوت «پرورش» با «تعالی» و قوه «عقل» با «اندیشه» چیست و چگونه است که «پرورش قوه عقل» و «تعالی اندیشه»، دو مقوله جدا از هم ذکر شده‌اند. جالب آنکه عامل «عمق‌بخشی به اندیشه»، در ردیف عوامل پرورش عقل و اندیشه (هدف ۱) قرار گرفته و تفاوت آن با تعالی اندیشه مشخص نشده است. ابهام دیگر آنکه در «کتاب» مشخص نشده

است که آیا این چهار هدف به‌نوعی ترتیب منطقی دارند؛ برای مثال، مقصود از این عبارت چیست: «اولین هدف از سلسله اهداف تربیتی اسلام، درخصوص ارتباط فرد با خود، پرورش و تقویت عقل و اندیشه است.» آیا تقدم زمانی یا مرتبتی یا غیر آن مراد است؟

۲-۴. در بحث عوامل رکود اندیشه، تعصب ناروا به‌عنوان یکی از عوامل رکود مطرح شده است. تعصب، بار معنایی منفی دارد؛ همچنین، در برخی توضیحات «کتاب» منشأی تعصب، گرایش‌های نفسانی ذکر شده است (ص ۸۴). بنابراین نمی‌توان جنبه مثبت برای آن در نظر گرفت. لهذا استفاده از اصطلاح «تعصب ناروا» این ابهام را پدید آورده که آیا «کتاب» قائل به دو نوع تعصب یعنی «روا» و «ناروا» است؟ البته با توجه به ص ۸۳ متن، تعصب روا به‌منزله پافشاری بر یک عقیده درست است. در این صورت باید پرسید استناد این ادعا چیست؟ آیا در منابع اسلامی، گواهی بر مفهومی با عنوان تعصب روا یا مثبت وجود دارد؟

۳-۴. در ص ۷۳، در تقسیم‌بندی اهداف مربوط به ارتباط انسان با خود، به چهار بعد شناختی، گرایشی، عاطفی و جسمانی اشاره شده ولی ظاهراً به‌طور کلی از بعد عاطفی غفلت شده است. اگر براساس نمادهای الف، ب، ج و د این بخش، محتوا را بررسی کنیم، درمی‌یابیم که «الف» مربوط به اهداف شناختی، «ب» مربوط به اهداف گرایشی و «ج» مربوط به تقویت اراده است و تیترا «د» وجود ندارد. البته در ص ۱۶۸، تیترا با عنوان «اهداف تربیتی اسلام درخصوص بدن انسان» وجود دارد؛ ولی چنان که ذکر شد، این بخش به کلی فاقد تیترا و مطلب و محتوایی راجع به بعد عاطفی است.

۴-۴. در ص ۱۵ آمده است:

علم با توجه به بینش و نگرش خاص خود... صرفاً می‌تواند به مرتبه‌ای از نیازهای انسان پردازد که در سطحی جزئی و پایین‌تر از نیازهای اساسی او قرار گرفته باشد.

در این بخش، مفهوم نیازهای اساسی روشن نشده و نوعی اجمال و کلی‌گویی

شده است.

۵۴. در ص ۱۱ آمده است:

نقش فلاسفه در تدوین اهداف و ارائه آرای تربیتی، بر روند تربیت اثر گذاشته است، به گونه‌ای که امروزه نیز برای انتخاب و گزینش اهداف تربیتی ناچار به پذیرش برخی از بنیان‌های فلسفی هستیم.

مراد از بنیان‌های فلسفی که مجبور به پذیرش آن هستیم، چیست؟ فرض کنیم فلاسفه سابق فعال نبودند؛ آیا در آن صورت نیازی به اتخاذ بنیان‌های فلسفی نبود؟

۶۴. در ص ۱۹ آمده است:

طبقه‌بندی اهداف تربیتی، ناظر بر تمام جنبه‌های زندگی انسان است و طبقه‌بندی اهداف تربیتی در علوم تربیتی ناظر بر جنبه‌های خاصی از وجود انسان است.

ولی به این موضوع که در علوم تربیتی کدام‌یک از جنبه‌های وجود انسان به تغافل سپرده شده، هیچ اشاره‌ای نشده است.

۷۴. در ص ۶ آمده است:

منظور از «تربیت» و «عمل تربیتی» در چهارچوب نظام آموزشی و پرورشی، فرایندی است که رکن اصلی آن برنامه‌ریزی برای نیل به هدف تربیتی است.

به نظر می‌رسد که این تعریف چیزی از ابهام مفهوم تربیت نکاسته باشد. این تعریف مستلزم «دور» است؛ زیرا معنای «تربیت» براساس «هدف تربیتی» تعیین شده است. درحالی که فهم معنای هدف تربیتی نیز در گروی فهم معنی تربیت است.

سخن پایانی

نویسندگان کتاب *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، مسئولیت خطیری را پذیرفته‌اند. خوشبختانه با توجه به تأکید دست‌اندرکاران امر تعلیم و تربیت در کشورمان، زمینه‌های اولیه توجه به نظام تربیتی از دیدگاه اسلام فراهم شده است؛

اما باید توجه داشت که اگر گام‌های اولیه به استواری و با تأمل کافی طی نشود، شاهد ناکامی در مسیر توسعه و تقویت نظام تربیتی اسلامی خواهیم بود.

مقاله حاضر نشان داد که در تدوین اهداف تربیت در دیدگاه اسلام، دقت و وسواس علمی لازم صورت نگرفته است. موارد نسبتاً متعددی در کتاب ملاحظه شد؛ از جمله: عدم تناسب مقدمات و نتایج، مستندنبودن، متناقض بودن و مبهم بودن محتوای «کتاب».

از آنجا که نقد حاضر فقط متکفل بررسی میزان هماهنگی و تناسب درونی مطالب «کتاب» بوده است، از منبع خاصی استفاده نشد. مستندبودن مطالب، تناسب مقدمات و نتایج، عدم وجود تناقض و عدم ابهام در متن و نظایر آن، از مواردی است که براساس حکم عقل می‌توان در مورد آن قضاوت کرد و در این مقاله نیز چنین شده است. امید است صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت اسلامی با نقد محتوایی «کتاب» و بررسی میزان تناسب مطالب با اسلام و علوم تربیتی، اسباب تکمیل نقد حاضر و تعالی بخشی نظام تربیتی اسلامی را فراهم سازند.

نقد و بررسی کتاب

«سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع): تربیت فرزند»^۱

محمد داودی^۲

چکیده

تربیت فرزند از موضوعاتی است که همیشه توجه بشر را به خود جلب کرده است. بدین سبب، در طول تاریخ، متفکران بزرگ بشری درباره این موضوع اندیشه کرده و آثاری از خود به جای گذاشته‌اند. علی‌رغم همه این تلاش‌ها، هنوز همه زوایای این موضوع کاویده نشده و بشر نتوانسته است راه‌روشی مناسب و از هر نظر کارآمد را برای تربیت نوباوگان تدوین کند. یکی از راه‌های دستیابی به این هدف والا، کاویدن رفتارهای تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) است، چرا که آنان از برترین مریان بشری بوده‌اند. در این مقاله سعی شده کتابی که در این موضوع به‌رشته تحریر درآمده است، ارزیابی و نقاط قوت و ضعف آن مشخص شود. برای دستیابی به این هدف، نخست دورنمایی از کتاب و محتوای آن ارائه، سپس ویژگی‌های یک تحقیق کارآمد بیان و در پایان، کتاب براساس آن ویژگی‌ها بررسی می‌شود؛ و اما پنج ویژگی اساسی تحقیق کارآمد عبارت‌اند از: چگونگی تبدیل مشکل به مسئله، ویژگی‌های اطلاعات جمع‌آوری‌شده، روش جمع‌آوری اطلاعات، روش پردازش اطلاعات، و چگونگی تنظیم و ارائه مطالب.

کلید واژه‌ها

نقد و بررسی، معیارهای تحقیق کارآمد، تربیت فرزند، سیره

^۱*. حسینی‌زاده، سیدعلی، سیره تربیتی پیامبر ص و اهل بیت (ع): تربیت فرزند، ج ۱، قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۰.

^۲*. عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

تربیتی.

مقدمه

انسان‌ها معمولاً به دلیل محدودیت‌های شناختی و مهارتی خود هیچ‌گاه از اشتباه و لغزش مصون نیستند. اصولاً انسان با آزمایش و خطا است که به معارف جدیدی دست می‌یابد و توانایی‌های تازه‌ای به دست می‌آورد. البته، بدیهی است که آزمایش و خطا در صورتی به رشد انسان منجر می‌شود که پس از هر عمل، آن را با دیدی انتقادی و با دقت بررسی و نقاط قوت و ضعف آن را مشخص کند. در این صورت، انسان در رفتارهای بعدی خود اشتباهات گذشته را تکرار نمی‌کند و در مسیر زندگی خود رشد می‌کند. رشد و پیشرفت تمدن بشری نیز عمدتاً از همین راه حاصل شده است.

در این مقاله برآنیم کاری ارزشمند را که در زمینه سیره تربیتی معصومان (ع) با عنوان تربیت فرزند انجام شده است، بررسی و نقاط قوت و ضعف آن را شناسایی کنیم تا آیندگان از نقاط قوت آن بهره‌مند شوند و از افتادن در گرداب اشتباهات در امان باشند.

برای دستیابی به این هدف، نخست دورنمایی از کتاب و محتوای آن ارائه می‌کنیم؛ سپس ویژگی‌های یک تحقیق خوب را برمی‌شمریم؛ و در پایان، کتاب را براساس پنج محور چگونگی تبدیل مشکل به مسئله، ویژگی‌های اطلاعات ارائه‌شده در کتاب، روش جمع‌آوری اطلاعات، روش پردازش اطلاعات، و چگونگی تنظیم و ارائه مطالب بررسی می‌کنیم.

آشنایی با کتاب و محتوای آن

این کتاب را آقای سید علی حسینی‌زاده، زیر نظر حجه‌الاسلام علیرضا اعرافی، تألیف کرده است. کتاب در سال ۱۳۸۰ در قم چاپ شده و به چاپ سوم هم رسیده است.

موضوع کتاب — چنان که از عنوان آن پیدا است — در قلمرو تعلیم و تربیت به‌طور کلی و تعلیم و تربیت اسلامی به‌طور خاص قرار دارد و مؤلف، این موضوع را در

سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) بررسی کرده است.

در مقدمه ناشر (مؤسسه پژوهشی حوزه و دانشگاه) آمده است که این کتاب به‌عنوان منبع درسی برای دانشجویان رشته‌های مشاوره و روان‌شناسی تربیتی در مقطع کارشناسی تهیه شده است (متن کتاب، ص شش). همچنین، تأمین نیازهای اصلی و فرعی درس‌های دانشگاهی و نیز نیاز صاحب‌نظران و معلمان و مربیان نیز از دیگر اهداف تألیف این کتاب شمرده شده است (همان، ص ۲). علاوه بر این، هدف نویسنده این بوده است که نکات تربیتی مربوط به این موضوع خاص، یعنی تربیت فرزند، را در سیره تربیتی معصومان (ع) کشف، تبیین و در قالب و ساختاری قابل قبول به‌صورت نظام‌مند ارائه کند (همان، ص ۴).

کتاب، بخشی از پروژه تحقیقی وسیع با عنوان سیره تربیتی پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) است. این پروژه، بخش‌های متعددی دارد؛ که عبارت‌اند از: تربیت فرزند، تربیت دینی، تربیت اخلاقی، تربیت اجتماعی، و آداب آموزشی در سیره تربیتی معصومان (ع)؛ و این کتاب، تنها بخش اول از این مجموعه را در بر می‌گیرد.

کتاب دارای چهار فصل، یک مقدمه با عنوان کلیات و مبانی و مقدمه‌ای با عنوان درآمد تشکیل شده است. در درآمد ضرورت و اهمیت بحث، اهداف پروژه تحقیقی سیره تربیتی معصومان (ع)، موانع و محدودیت‌ها و ویژگی‌های پروژه مطرح شده است. در قسمت کلیات و مبانی مفهوم سیره، تربیت، سیره تربیتی معصومان (ع) و نیز مباحث مربوط به روش‌شناسی تحقیق در سیره تربیتی معصومان (ع) به تفصیل بررسی شده است.

در فصل اول، فعالیت‌ها و اقداماتی که زمینه و بستر مناسب برای تربیت فرزند را فراهم می‌آورند — مانند انتخاب همسر و غیره — بررسی شده است. در فصل دوم، با عنوان «توجه به نیازهای اساسی کودکان»، درباره چهار موضوع که به‌نظر نویسنده از نیازهای اساسی کودکان است، یعنی محبت، امنیت، تکریم و بازی، در سیره تربیتی معصومان (ع) بحث شده است. در فصل سوم، راهکارهایی برای تربیت کودک و فرزند براساس سیره تربیتی معصومان (ع) ارائه شده است از جمله: آزادی‌دادن به

کودک، نظارت و مراقبت، راستی و صداقت، پرهیز از تنبیه بدنی. فصل چهارم نیز با عنوان «آموزش فرزند»، به مباحث محتوای آموزش، آموزش آداب، آموزش احکام و احادیث و آموزش حکمت اختصاص یافته است.

پرسش‌های اساسی در نقد و بررسی کتاب

تحقیق‌هایی را که در زمینه علوم انسانی انجام می‌شود، به دو دسته تقسیم می‌کنند: تحقیق‌های مسئله‌محور و تحقیق‌های موضوع‌محور. از این دو نوع تحقیق، دسته اول مفید و کارآمدند (قراملکی، ۱۳۸۰: ۱۱۷). تحقیق مسئله‌محور به دلیل ماهیت و ساختار خاص خویش، ویژگی‌های خاصی دارد. بنابراین، به نظر می‌رسد برای نقد و بررسی کتاب باید به این پرسش‌های زیر پاسخ داده شود:

۱. آیا تحقیق انجام شده در این کتاب موضوع‌محور است یا مسئله‌محور؟

۲. در صورت دوم، آیا مؤلف به لوازم تحقیق مسئله‌محور توجه داشته و به آن

پایبند مانده است؟

۳. برای پاسخ دادن به پرسش دوم باید روشن شود تحقیق مسئله‌محور چیست و

چه ویژگی‌های دارد.

بنابراین، به طور خلاصه، سه پرسش اساسی مطرح می‌شود:

۱. آیا تحقیقی که حاصل آن در این کتاب عرضه شده، موضوع‌محور است یا

مسئله‌محور؟

۲. تحقیق مسئله‌محور چه ویژگی‌هایی دارد؟

۳. آیا مطالب ارائه شده در این کتاب، ویژگی‌های تحقیق مسئله‌محور را دارد؟

آیا کتاب، مسئله‌محور است یا موضوع‌محور؟

مطالعه اجمالی مقدمه کتاب نشان می‌دهد که این کتاب، حاصل تحقیق در سیره

تربیتی معصومین (ع) است و مؤلف قصد نداشته مطالبی را که از پیش وجود داشته

است، دوباره در قالبی جدید مطرح کند؛ بنابراین، کتاب مسئله‌محور است. در

مقدمه کتاب هم نوشته شده است: «هدف از این تحقیق، دستیابی به سیره‌های قولی و فعلی معصومان (ع) و نیز کشف قوانین و قواعد حاکم بر آنها و نظام‌بخشی به مجموعه آنها است» (همان، ص ۴).

ویژگی‌های تحقیق مسئله‌محور چیست؟

به نظر می‌رسد در تحقیق مسئله‌محور، فرایندهای پنج‌گانه زیر طی می‌شود:

۱. مواجهه با مشکل؛
۲. تبدیل مشکل به مسئله؛
۳. تجزیه مسئله و شناسایی نوع و ساختار منطقی آن؛
۴. پیدا کردن روش تحقیق قابل قبول برای جمع‌آوری، گزینش و پردازش اطلاعات؛

۵. تنظیم و ارائه یافته‌های تحقیق. (قراملکی، ۱۳۸۰: ۱۳۴-۱۲۴)

در میان این اقدام‌ها و فعالیت‌ها، تبدیل مشکل به مسئله، تجزیه مسئله و شناسایی نوع و ساختار منطقی آن، ویژگی‌های اطلاعات مطلوب و مفید، و نیز دست‌یافتن به روش تحقیق مناسب، اهمیت ویژه‌ای دارند. از این رو، باید به این سه موضوع به صورت جداگانه پرداخت تا روشن شود چگونه و با چه اقداماتی می‌توان مشکل را به مسئله تبدیل کرد، ویژگی‌های اطلاعات مفید کدام‌اند و روش تحقیق مناسب با مسئله چه ویژگی‌هایی باید داشته باشد.

تبدیل مشکل به مسئله: برای تبدیل درست مشکل به مسئله، به نظر می‌رسد

فرایند زیر باید طی شود:

۱. تجزیه مشکل به مسائل: پرسش اصلی در این قسمت این است که من در اینجا با چه مسائلی مواجه هستم.
۲. توزین مسائل: در این قسمت، پرسش اصلی این است که مسئله من در این میان کدام است.
۳. گونه‌شناسی مسئله: در این مورد، پرسش اصلی این است که با چه نوع

مسئله‌ای روبه‌رو هستیم.

۴. تبارشناسی مسئله: پرسش اصلی در اینجا این است که مسئله من در کدام علم ریشه دارد.

۵. ساختارشناسی منطقی: در این مرحله، پرسش اصلی این است که مسئله من چه ساختار منطقی دارد؟

۶. شناخت ساختار زبانی: در این بخش، پرسش اصلی این است که مسئله من به چه زبانی تعلق دارد. (همان، ص ۱۳۲)

با طی این ۶ مرحله می‌توان مسئله را به صورت مطلوب تدوین کرد.

ویژگی‌های اطلاعات مطلوب: پس از تدوین مسئله، باید روشن شود چه نوع اطلاعاتی برای بررسی مسئله مناسب هستند. اطلاعات مناسب و شایسته باید ویژگی‌های زیر را داشته باشد:

۱. مرتبط بودن با مسئله و فرضیه،

۲. کافی و کامل بودن،

۳. صادق بودن،

۴. دقیق بودن،

۵. واضح و متمایز بودن،

۶. نو و به‌روز بودن،

۷. مستند و یا مستدل بودن. (همان، ص ۲۶-۳۷)

روش تحقیقی مناسب برای جمع‌آوری و پردازش اطلاعات: با توجه به ساختار، گونه و تبار مسئله مورد تحقیق می‌توان روش گردآوری اطلاعات و پردازش آنها را مشخص کرد.

آیا این کتاب ویژگی‌های تحقیق مسئله‌محور را دارد؟

چگونگی تبدیل مشکل به مسئله: علت پرداختن به تحقیق، وجود مشکل است و تحقیق برای حل مشکل صورت می‌گیرد. این تحقیق برای حل چه مشکلی

طراحی و اجرا شده است؟ ظاهراً دست‌اندرکاران این تحقیق با دو مشکل روبه‌رو بوده و برای حل آنها به طراحی و اجرای این پروژه رو آورده‌اند: نخست آنکه دانشگاه‌ها به منبعی درسی در موضوع سیره تربیتی معصومان (ع) نیاز داشته‌اند و این طرح — که کتاب بخشی از آن است — برای تهیه اطلاعات لازم برای تألیف منبعی برای دانشگاه‌ها تدوین و اجرا شده است. دوم آنکه نتیجه این تحقیق می‌تواند در حل مشکلات تربیتی موجود در آموزش و پرورش و خانواده‌ها نیز به کار گرفته شود (حسینی‌زاده، ۱۳۸۰: ۲ و ۶).

صرف‌نظر از اینکه آیا این مشکل می‌تواند خاستگاهی برای تحقیق باشد یا نه، آنچه در اینجا بیشتر اهمیت دارد، این است که بینیم آیا این مشکل به‌درستی به مسئله تبدیل شده است؟

در تبدیل مشکل به مسئله، نخستین اقدام، تجزیه آن به مسائل و شناسایی مسئله موردنظر از میان سایر مسائل است. آیا این دو اقدام در این کتاب انجام شده است؟ به‌نظر می‌رسد این کار که مشکل‌ترین کار در این تحقیق بوده، به‌خوبی انجام شده است. در این کتاب اولاً میان سیره‌های تربیتی با سیره‌های غیرتربیتی تفاوت گذاشته شده؛ ثانیاً سیره‌های تربیتی نیز به چند بخش تقسیم شده و از میان آنها تنها سیره‌های تربیتی مربوط به تربیت فرزند و کودک به‌عنوان مسئله و موضوع انتخاب شده است (همان، ص ۷ و ۱۴).

مراحل بعدی در تبدیل مشکل به مسئله و تدوین مسئله، گونه‌شناسی، تبارشناسی و ساختارشناسی مسئله است. آیا گونه‌شناسی، تبارشناسی و ساختارشناسی صورت گرفته است؟

به‌نظر می‌رسد تبارشناسی انجام‌شده و مؤلف توجه داشته است که این مسئله اولاً چندتباری است نه تک‌تباری؛ و ثانیاً نوع علمی که این مسئله در آنها ریشه دارد نیز مشخص شده است. در مقدمه کتاب، در بر شماری موانع و محدودیت‌های تحقیق نوشته شده است: «مشکلات کاربریست قواعد رجالی در منابع تاریخی و فقدان سند قابل ارزیابی در بسیاری از گزارش‌های تاریخی و روایات مربوط به

این‌گونه مطالب، و نیز کمبود مشاورانی که همزمان با به رشته‌های تاریخ، فقه و تربیت آشنا باشند، از موانع این دست از پژوهش‌ها است.» (همان، ص ۶۷).

بنابراین، از نظر محقق مشخص بوده که این مسئله در فقه، علوم تربیتی، تاریخ، حدیث و رجال ریشه دارد.

ویژگی‌های اطلاعات ارائه‌شده در کتاب: از بین ویژگی‌هایی که پیش‌تر در مورد داده‌ها، بر شمرده شد (ص ۷)، مرتبط با مسئله بودن، مهم‌تر از بقیه است. یکی از آسیب‌های هر تحقیق این است که محقق داده‌های نامرتب با مسئله را داده‌های مرتبط با مسئله تلقی کند. در این کتاب، این ویژگی در بیشتر موارد رعایت شده است. با وجود این، در مواردی اندک، اطلاعات ارائه‌شده فاقد این ویژگی هستند. در فصل اول که به موضوع زمینه‌سازی برای تربیت فرزند اختصاص یافته است، برخی مباحث هیچ ارتباطی با مسئله تحقیق ندارند؛ برای مثال، پوشش نوزاد، عقیقه، تبریک به پدر و مادر نوزاد و دعا برای آنان به جهت تولد فرزندشان، تراشیدن سر و ختنه کردن، هیچ ارتباطی با تربیت فرزند یا زمینه‌سازی برای تربیت وی ندارد. البته، ممکن است توجیهاتی برای برخی از اینها مطرح کرد مانند اینکه تبریک گفتن به والدین برای تولد نوزادشان باعث می‌شود آنان به تربیت فرزند و رسیدگی به او بیشتر علاقه‌مند شوند؛ اما اگر بخواهیم باب چنین توجیهاتی را باز کنیم، بسیاری موارد دیگر مانند هدیه دادن به نوزاد را هم می‌توان زمینه‌ساز تربیت دانست. در حالی که مؤلف محترم، خود در ابتدای کتاب، در تعیین سیره‌های تربیتی نوشته‌اند: سیره‌های تربیتی، سیره‌هایی هستند که «اختصاصاً در مقام تربیت دیگران از معصومان (ع) صادر شده و دارای دلالت صریح تربیتی باشند» (همان، ص ۱۴).

در یک مورد نیز داده‌ها معتبر نیست: در صفحه ۱۱۹، بازی امام صادق (ع) با کودکان، تنها با استناد به منبعی معاصر، آن هم منبعی که نه تاریخی است و نه روایی و حدیثی، اثبات شده است که به نظر می‌رسد برای اثبات صدور سیره از معصوم (ع) کافی نیست.

سایر ویژگی‌های اطلاعات، درست و شایسته، تا حد زیادی در مورد اطلاعات

ارائه شده در کتاب صادق است.

بررسی روش جمع آوری اطلاعات: برای جمع آوری اطلاعات، به منابع حدیثی و تاریخی مراجعه و با بررسی آنها، سیره‌های تربیتی معصومین (ع) شناسایی و جمع آوری شده است. این روش با توجه به اینکه مسئله، ماهیتی تاریخی دارد، یعنی سیره‌های معصومان (ع) در گذشته صادر شده، روش درستی است. به علاوه، محقق کوشیده است این اطلاعات را از منابع معتبر روایی و تاریخی گردآوری کند تا اطلاعات معتبر باشد، گرچه در یک مورد — که در بالا به آن اشاره شد (همان، ص ۱۱۹) — محقق برای دستیابی به سیره تربیتی امام صادق (ع)، به منبعی نامعتبر استناد کرده است.

اما، وجود یک سیره در یک منبع معتبر نیز به تنهایی نمی‌تواند دلیل معتبر بودن آن باشد. به همین سبب، باید صدور سیره از معصوم (ع) براساس قواعد خاصی که در علم رجال تدوین شده است، بررسی شود (مظفر، ۱۴۰۵ ق. ج ۲، ص ۶۳). این مطلب به ویژه در مورد سیره‌هایی که مفاد آنها با روایات و سیره‌های دیگر یا با فهم عقلی تعارض دارد، اهمیت بیشتری می‌یابد.

در مواردی معدود، این بررسی صورت نگرفته است. برای مثال، روایتی از امام علی (ع) در کتاب نقل شده است که ایشان فرموده‌اند: با مرد احمق ازدواج کنید ولی با زن احمق ازدواج نکنید؛ زیرا مرد احمق فرزند نجیب می‌آورد ولی زن احمق فرزند نجیب نمی‌آورد. سپس مؤلف از این روایت نتیجه گرفته است که تأثیر تربیتی زن بیش از مرد است (حسینی‌زاده، ۱۳۸۰: ۴۹ و ۵۰). به نظر می‌رسد قبل از اتکا به این روایت، لازم است اصل صدور آن محرز شود؛ زیرا زن و مرد از نظر وراثتی تفاوتی با یکدیگر ندارند و اگر هر یک از آنها نقصی زیست‌شناختی داشته باشند، این نقص ممکن است از راه توارث به فرزند منتقل شود.

بررسی روش پردازش اطلاعات: داده‌های خام تحقیق، هرچند معتبر و نو باشند، برای حل مسئله و روشن کردن زوایای مبهم آن کافی نیستند؛ بلکه علاوه بر آن، داده‌های به دست آمده باید پردازش شوند.

با توجه به اینکه داده‌های این کتاب از نوع حدیث و روایت و نقل است، و محقق در صدد است مفاد و معنای آنها را به دست آورد، طبیعی است که برای تجزیه و تحلیل آنها باید از روش تفسیری (روش مرسوم در فقه شیعه) استفاده کند. برای دریافتن معنا و مراد گوینده یا فاعل سیره، یا نزدیک شدن به آن، راهی جز بازسازی موقعیت و متن صدور آن گفته یا عمل نیست.

برای این کار باید قرائن و شواهد دال بر مراد را به دست آورد. این قرائن گاه در خود گفته یا عمل وجود دارد و گاه در خود گفته و عمل نیست بلکه از منابع دیگر باید آن را به دست آورد (مظفر، ۱۴۰۵: ج ۱، ص ۱۸ و مسعودی، منطق فهم حدیث، ص ۱۰۳-۹۹).

قرائن خارجی که برای تفسیر یک سخن یا عمل باید به آنها توجه شود، در کلمات یا رفتارهای دیگری است که از معصوم (ع) صادر شده است و گاه در اوضاع و احوال فرهنگی، سیاسی و اجتماعی قرار دارد که معصوم (ع) در آن زندگی می‌کرده و در آن اوضاع و احوال رفتار یا سخنی از معصوم (ع) صادر شده است. از این رو، لازم است برای دستیابی به معنای واقعی سخن یا رفتار، هم به سایر رفتارهای معصوم (ع) و هم به اوضاع و احوال اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی دوره زندگی معصوم (ع) توجه کرد (مسعودی، همان، ص ۱۰۱).

۱. توجه به اوضاع و احوال فرهنگی، سیاسی و اجتماعی عصر معصومان

(ع): در این کتاب، در مجموع، به این قرائن در تفسیر سیره‌ها توجه شده است. با وجود این، موارد معدودی هم وجود دارد که به این موضوع توجه کافی نشده است. برای مثال، تفسیر قابل قبول برخی سیره‌ها مانند پوشش نوزاد و مانند آن تنها با توجه به اوضاع فرهنگی و اجتماعی عصر معصومان (ع) قابل دستیابی است و تفسیرهایی که در کتاب در این موارد ارائه شده است، چندان مقبول به نظر نمی‌رسد.

۲. توجه به سایر سخنان و رفتارهای معصومان (ع): یکی از قرائن و شواهدی

که در تفسیر سیره باید به آن بسیار توجه داشت، روایات و نقل‌های مشابه یا

خانواده حدیث است. در موضوعی ممکن است نقل‌های متعدد با محتوایی کمابیش نزدیک به هم وجود داشته باشد. در این صورت نمی‌توان تنها با استناد به یک روایت نتیجه گرفت مفاد این روایت و مراد معصوم (ع) از این روایت همین است؛ بلکه علاوه بر آن باید به سایر روایات هم مراجعه کرد. اگر مفاد سایر روایات با این روایت تعارضی نداشت، می‌توان گفت مراد معصوم (ع) از این سیره همان است که در آن تک‌روایت آمده است؛ نمی‌توان گفت مفاد همین تک‌روایت مراد واقعی معصوم (ع) بوده است (مسعودی، همان، ص ۱۴۰-۱۳۹).

در صورت تعارض روایات و نقل‌های گوناگون باید آنها را جمع کرد. به عبارت دیگر، روایات را به گونه‌ای باید تفسیر کرد که تعارضی میان محتوای آنها وجود نداشته باشد. (مظفر، ۱۴۰۵ ق: ج ۲، ص ۲۰۵)

در بررسی سیره تربیتی معصومان (ع)، یکی از آسیب‌ها و نقاط خطر خیز، توجه نکردن به خانواده روایات و سیره‌ها یا در صورت توجه، درست جمع نکردن روایات با یکدیگر است که باعث می‌شود محقق در فهم معنای سیره دچار خطا شود.

این ضعف در مواردی معدود در کتاب وجود دارد. برای مثال، مؤلف می‌گوید: «از نظر اسلام، اهمیت انتخاب زن بیش از اهمیت انتخاب شوهر و از نظر تربیتی (محیط و وراثت)، تأثیر زن بیش از مرد است. این مطلب را از روایات معصومان (ع) به خوبی می‌توان برداشت کرد. پیامبر اکرم (ص) در مورد انتخاب زن می‌فرماید: **وانظر فی آی نصاب تضع ولدک فان العرق دساس** (بنگر فرزند خود را در چه مکانی قرار می‌دهی؛ زیرا رگ و ریشه در فرزند اثر می‌گذارد)». سپس دو روایت دیگر با همین مفاد بیان می‌کند و ادامه می‌دهد «اما درباره ازدواج دختر و پذیرش خواستگار می‌فرماید: هر گاه از دین و اخلاق خواستگار رضایت داشتید، دختر را به او تزویج کنید. در روایتی دیگر امانت را نیز بیان می‌کند (حسینی زاده، ۱۳۸۰: ۴۷).

آیا به استناد این روایات می‌توان گفت تأثیر زن در تربیت فرزند از نظر وراثت و محیط بیش از مرد است و به همین سبب در روایات بر انتخاب همسر برای مرد و

توجه به برخی ویژگی‌ها تأکید شده اما در مورد انتخاب شوهر برای دختر، از این دقت‌ها سخنی به میان نیامده است؟ اگر چنین است، چرا براساس نظر مؤلف در همین کتاب، پیامبر (ص) اصرار داشت حضرت فاطمه (س) تنها با علی (ع) ازدواج کند؟

مورد دیگر، روایتی است که ذیل آیه ۶۴ سوره اسراء نقل شده است. در این روایت آمده است: «هنگام آمیزش و تشکیل نطفه اگر نام خدا برده شود، شیطان دور می‌شود ولی اگر نام خدا برده نشود، شیطان داخل می‌شود و عمل از ناحیه شیطان و فاعل مشترک واقع می‌شود» (همان، ص ۵۲). آیا می‌توان به‌ظاهر این روایت اکتفا کرد و آیا واقعا شیطان با همسر کسی که نام خدا را در هنگام آمیزش نمی‌برد، آمیزش می‌کند، یا این روایت تعبیری است استعاری و کنایی؟ در کتاب به‌ظاهر روایت اخذ شده و هیچ توضیحی در این مورد داده نشده است.

مورد دیگر آنکه در کتاب دو دسته روایات در باب دروغ مصلحت‌آمیز و موارد جواز دروغ نقل شده است: در یک دسته آمده است: «او رجل وعد اهله شیئا و هو لایرید ان یتم لهم» (یکی از موارد جواز دروغ آن است که مردی به خانواده خود وعده‌ای بدهد در حالی که نمی‌خواهد به آن وعده وفا کند)؛ در دسته دیگری از روایات آمده است: «**لایحل الکذب الا فی ثلاث: یحدث الرجل امراته لیرضاها...**» (دروغ گفتن جز در سه مورد جایز نیست: مردی که برای جلب رضایت همسرش به او دروغ بگوید...). سپس در جمع بین این روایات گفته است مراد از اهل در روایت اول همسر است، نه خانواده تا شامل فرزند هم بشود (همان، ص ۱۳۴).

آیا این تفسیر از این روایات صحیح است؟ به‌نظر می‌رسد که این دو دسته از روایات اصلاً با یکدیگر تعارضی ندارند. در روایت اول، حکمی کلی را بیان شده است که دروغ گفتن مصلحت‌آمیز به خانواده — همسر و فرزندان — اشکالی ندارد؛ و مطابق روایت دوم، دروغ گفتن به همسر اشکالی ندارد. این دو روایت هر دو مثبت‌اند و هیچ‌یک از این دو هم مفهوم (به‌معنای اصولی) ندارند. بنابراین، اصلاً تعارضی وجود ندارد تا لازم باشد مفاد یکی را بر دیگری مقدم کرد.

مورد دیگر آنکه مؤلف می‌گوید در مکتب‌خانه‌های قدیم و صدر اسلام نخست خواندن و نوشتن را به دانش‌آموز می‌آموختند و سپس قرآن و سایر موضوعات را (همان، ص ۱۵۹)؛ در حالی که در صفحه ۱۶۰ از حضرت علی (ع) نقل می‌کند که در نامه خود به امام حسن (ع) می‌فرماید: «وَأَنْ أبتدئک بتعلیم کتاب اللّٰه» (آموزش تو را با کتاب خدا - یعنی قرآن - شروع کردم). آیا ادعای مؤلف با این بیان حضرت علی (ع) سازگار است؟

چگونگی تنظیم و ارائه مطالب: از این نظر، چند ضعف عمده در کتاب وجود

دارد:

نخست آنکه کتاب در عین حال که مقدمه‌ای جامع در تبیین مفاهیم اصلی کتاب و موضوعات روش‌شناختی آن دارد، فاقد مقدمه‌ای است که اختصاصاً درباره تربیت فرزند در سیره تربیتی معصومان (ع) باشد. از این رو، خواننده به آسانی نمی‌داند در این کتاب درباره چه موضوعاتی بحث خواهد شد.

دوم آنکه مؤلف باید در ابتدای هر بحث، نمایی از مطالب و موضوعاتی که قرار است در آن قسمت بیان شود، ارائه می‌کرد. اما در هیچ‌یک از قسمت‌ها به این مطلب توجه نشده است.

سوم اینکه همه فصل‌ها، به استثنای فصل اول، فاقد نتیجه‌گیری و خلاصه مباحث است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در بررسی کتاب مذکور به این نتیجه رسیدیم که در این کتاب تبدیل مشکل به مسئله و تجزیه و تحلیل مسئله به خوبی صورت گرفته است. سنخ، تبار و ساختار مسئله نیز به خوبی شناسایی شده و مورد توجه قرار گرفته است. اطلاعات جمع‌آوری شده اطلاعاتی مرتبط، معتبر، صادق، نو، مستدل و کافی هستند. این اطلاعات به خوبی پردازش شده و در این کار علاوه بر متون دینی، به منابع علمی مانند روان‌شناسی، علوم تربیتی و مانند آن هم توجه شده است. همچنین در

بررسی سیره‌ها به نظرهای مخالف هم توجه شده است. با وجود این، برخی ضعف‌ها نیز در کتاب وجود دارد. معدودی از اطلاعات با مسئله مرتبط نیستند؛ بعضی اطلاعات هم معتبر نیستند. در پردازش برخی سیره‌ها، به قرائن خارجی و خانواده سیره و روایت توجه نشده و بخش‌های کتاب فاقد مقدمه و نتیجه‌گیری است.

کتابنامه

حسینی زاده، سیدعلی. ۱۳۸۰. سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت (ع): تربیت فرزندان. ج ۱. قم: پژوهشکده حوزه و دانشگاه.

فرامرزی قراملکی، احد. ۱۳۸۰. روش‌شناسی مطالعات دینی. مشهد: دانشگاه علوم اسلامی رضوی.

مظفر، محمدرضا. ۱۴۰۵. ق. اصول الفقه. ۲ ج. بی‌جا: دانش اسلامی.

مسعودی، عبدالهادی. منطق فهم حدیث (جزوه درسی). پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

بررسی محتوای بعضی از کتاب‌های درسی روش‌ها و فنون تدریس

نعمت‌الله موسی‌پور^۱

چکیده

اعتقاد به این موضوع که محتوای کتاب درسی بر یادگیری شاگردان اثر دارد، سبب شده‌است که شورای عالی برنامه‌ریزی منابعی را برای دروس مختلف معرفی کند. همین حکم در مورد درس روش‌ها و فنون تدریس نیز جاری بوده است. سؤال این است که در کتاب‌هایی که در شورای عالی برنامه‌ریزی معرفی شده است و مدرسان کم‌وبیش از آنها استفاده کرده‌اند، چه محتوایی به شاگردان عرضه می‌شود؟

برای پاسخگویی به این پرسش، ابتدا براساس آنچه در متون علمی حوزه تدریس مطرح شده‌است، دو دیدگاه از یکدیگر تفکیک شده‌اند که با عناوین «معلم به‌عنوان مدیر» (معلم‌مدار) و معلم به‌عنوان مشاور (شاگردمدار) مشخص شده‌اند. بر پایه مؤلفه‌های سازنده هر یک از دو دیدگاه مذکور، به تحلیل پنج کتاب از کتاب‌های معرفی شده و مورد استفاده مدرسان اقدام شده‌است. نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد که محتوای بیشتر کتاب‌ها به‌گونه‌ای تنظیم شده‌است که در آنها بر یک دیدگاه تأکید می‌شود. بر این اساس، به مدرسان پیشنهاد می‌شود که در ارائه درس مذکور، از منابع متعدد استفاده شود.

کلید واژه‌ها

روش تدریس، کتاب درسی، محتوا، آموزش، روش آموزش، ارتباط، دانشگاه، شورای عالی برنامه‌ریزی.

^۱*. استادیار بخش علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

۱. مقدمه و طرح مسئله

این اعتقاد که تخصص صرف در یک رشته علمی فرد را قادر نمی‌سازد که مبانی، اصول و قوانین آن رشته را به دیگران بیاموزد (شریعتمداری، ۱۳۷۴: ۷)، مبنایی را برای لحاظ کردن مجموعه‌ای از دروس در برنامه‌های آموزش دبیری فراهم کرد که با عنوان دروس تربیتی شناخته می‌شوند. دروس تربیتی، حداکثر ۲۴ واحد را شامل می‌شوند که ۳ واحد آن به درس کلیات روش‌ها و فنون و تدریس اختصاص یافته است.

شورای عالی برنامه‌ریزی از زمان تصویب برنامه و تهیه سرفصل درس مذکور، به تدریج منابعی را برای این درس معرفی کرده‌است؛ که در عمل، برخی از مدرسان خود را ملزم به رعایت آن دیده‌اند. محتوایی که در منابع معرفی شده عرضه می‌شود، نقشی اساسی در تربیت دانشجویان دارد. بر این اساس، پرسش از اینکه در منابع مورد استفاده چه مطالب و پیام‌هایی در اختیار استفاده‌کننده گذاشته می‌شود، حائز اهمیت است؛ همچنین، تعیین میزان انطباق مطالب و محتوای منابع با آنچه که نزد صاحب‌نظران حوزه تدریس، مطلوب قلمداد شده‌است.

۲. چهارچوب نظری بررسی و نقد

معرفی محتوای مورد استفاده در منابع درس روش‌ها و فنون تدریس و نیز قضاوت درباره مطلوبیت و ارزشمندی آن، نیازمند تدارک چهارچوبی برای روش‌های تدریس است که از سویی مقوله‌های آشکارساز (نشانگرها) را ارائه کند و از سوی دیگر معیارها و ملاک‌های ارزشگذاری را نشان دهد. بدین منظور، بازنگری نظرها و پژوهش‌ها ضرورت دارد.

تدریس، فعالیتی تعمیدی (معطوف به یادگیری) و تعاملی (بین چند شخص و حداقل یک معلم و یک شاگرد) است که طی مراحل انجام می‌شود. در ساده‌ترین تعبیر، هر فعالیت تعاملی را می‌توان با سه مؤلفه بازشناسی کرد: شروع، استمرار، اتمام. تدریس نیز فعالیتی است که این سه مرحله کلی را شامل است، منتها در

مرحله استمرار، شاید بتوان بین استمرار ساده و اثربخش ساختن، تفاوت نهاد و بر این اساس، مراحل تدریس را با عنایت به اینکه تدریس با ارتباط پیوندی ناگسستی دارد، بدین شرح معرفی کرد: ایجاد ارتباط، اثربخش ساختن ارتباط، و اتمام ارتباط (موسی پور، ۱۳۷۶: ۱۰۱).

برپایه تصویر مطرح شده برای تدریس، می توان بامراجعه به نظریات، پاسخی برای این سؤال جست و جو کرد که در هر مرحله چه ویژگی هایی بر تدریس حاکم است. صرف نظر از برخی مخالفت های جدی با یافتن رفتارهایی که تدریس مطلوب را فراهم می کنند (دانکین^۱، ۱۹۸۵ و هانتز^۲، ۱۹۹۰)، برخی از صاحب نظران هم تلاش های فراوانی کرده اند که بین تدریس مطلوب با تدریس غیرمطلوب، تفاوت نهند. گرچه تفاوت های این گروه از پژوهشگران و صاحب نظران در امور مختلف تدریس فراوان است، دو دسته را در میان آنها می توان از یکدیگر تفکیک کرد:

یک دسته دربرشمردن رفتارهای مطلوب برای تدریس، نقشی تعیین کننده برای معلم در کلاس درس قائل شده اند (ماسیون^۳، ۱۹۷۲؛ سفیر^۴، ۱۹۸۲، ویت هال^۵، ۱۹۸۵؛ روزنشین و استیونس^۶، ۱۹۸۶؛ کوهن و مانیون^۷، ۱۹۹۱؛ دوک^۸، ۱۹۹۲؛ آرنولد^۹، ۱۹۹۲؛ رینولدز و گاتانت^{۱۰}،

¹ 1. Dunkin, M. J.

² 2. M., Hunter.

³ 3. Mossion, M.

⁴ 4. J., Saphier.

⁵ 5. J., IIWitha.

⁶ 6. Rosenshine, Band and Stevens, R.

⁷ 7. L., and Manion .L., Cohen.

⁸ 8. L. D., Duke.

⁹ 9. R., Arnold.

¹⁰ 10. Reynolds, D. and Gattante, D.

۱۹۹۳؛ آمابیل و استابس^۱، ۱۹۸۲؛ مدهومیتا و کومار^۲، ۱۹۹۵). تدریس مطرح شده در نظریات این عده را می توان با نام «معلم به عنوان مدیر» معرفی کرد؛ که در فرایند عمل، اصالت با معلم یا «معلم مدار» است.

در کنار این گروه، برخی دیگر از پژوهشگران و صاحب نظران نقش مشاور و همکار را برای معلم در نظر گرفته اند (آلن و ریان^۳، ۱۹۶۹؛ کراتز^۴، ۱۹۸۶؛ سالوین^۵، ۱۹۸۸؛ ریچارت^۶، ۱۹۹۰؛ اونسکی^۷، ۱۹۹۰؛ لوسون^۸، ۱۹۹۳؛ اپل^۹، ۱۹۹۳؛ آرنندز^{۱۰}، ۱۹۹۴؛ شولمن^{۱۱}، ۱۹۹۴؛ شهر آرای، ۱۳۷۴؛ مهر محمدی، ۱۳۷۴؛ پراوالپروک^{۱۲}، ۱۹۹۶). تدریس مطرح شده در نظریات این عده را می توان با نام «معلم به عنوان مشاور» توصیف کرد که برای شاگرد اصالت قائل است و «شاگرد مدار» نامیده می شود.

اکنون این پرسش مطرح است که در هر یک از دو سبک مطرح شده برای

^۱ ۱۱. Amabile, M. K., and Stabs, L. M.

^۲ ۱۲. Kumar, Madhumita and L. K.

^۳ 13. Alen, B. and Rayan, L.

^۴ ۱۴. Kratz, E. H.

^۵ ۱۵. Salvin, E. R.

^۶ 1. Richart, A. E.

^۷ ۲. Onoski, Y.

^۸ ۳. Lawson, E. A.

^۹ ۴. Apel, H.

^{۱۰} ۵. Arends, L. R.

^{۱۱} 6. Sholman, L.

^{۱۲} ۷. Pravalpruk, K.

تدریس، چهار مرحله ارتباط (ایجاد، استمرار، اثربخش ساختن، اتمام) با چه ویژگی‌هایی ظهور می‌یابند؟

۱-۲. ایجاد ارتباط

در جایی که معلم به‌عنوان مشاور مطرح است، تلاش چندانی برای جلب توجه شاگردان صورت نمی‌گیرد؛ بلکه معلم منتظر می‌ماند تا توجه حاصل شود. او آنقدر حوصله می‌کند تا شاگردان، خود متوجه حضور او شوند و برای شروع اظهار آمادگی کنند. چنین معلمی شوق به یادگیری و آموختن را در شاگردان خود ایجاد و با شاگردان بر سر ضوابط رفتار در کلاس توافق می‌کند. او برای آغاز درس خود، به طرح سؤال یا سؤال‌های برانگیزنده اقدام می‌کند و دوستی و صمیمیت با شاگردان را به‌نحوی آشکار می‌سازد که برای شاگردان قابل درک باشد.

در مقابل آنچه گفته شد، معلم در حالتی که سعی در مدیریت کلاس درس دارد، رفتارهای متفاوتی نشان می‌دهد. او برای جلب توجه شاگردان تلاش می‌کند، شرایط و ضوابط رفتار در کلاس درس را بیان می‌دارد و هدف‌های موردنظر را، قبل از شروع درس، عرضه می‌کند. در عین حال، چنین معلمی سعی می‌کند با حفظ هیبت و شأن معلم در نظر شاگردان، آنها را به یادگیری فراخواند.

۲-۲. استمرار ارتباط

در تدریس، حفظ ارتباط لازم است. معلم به‌عنوان مشاور، برای استمرار بخشیدن به ارتباط پدیدآمده تأکید را بر فعالیت شاگرد می‌نهد و همت خود را مصروف طرح سؤال و ایجاد ابهام برای شاگردان می‌کند. چنین معلمی شاگردان را به جست‌وجو دعوت و پاسخ‌های ناصحیح آنها را تحمل می‌کند؛ و در عین حال، شاگردان را به تعامل و جنب‌وجوش فرامی‌خواند. او شاگردانی را که مطالب را به راحتی نمی‌پذیرند، تحمل و تشویق می‌کند؛ به موضوعات مورد علاقه شاگردان و موقعیت‌های پیش‌بینی‌نشده توجه دارد؛ عمل خود را بر اساس نیاز یادگیرندگان به زمان برای فراگیری، تنظیم می‌کند؛ و به فرایند (جریان) یادگیری بیش از محتوای

درس اهمیت می‌دهد. چنین معلمی در تدریس خود، شوخ‌طبعی را محور کار قرار می‌دهد و با به‌کارگیری تدابیری که انگیزه درونی را برای یادگیری تقویت می‌کنند، سعی دارد برای حل مشکلات فردی و جمعی شاگردان در کلاس درس، به پژوهش پردازد. این معلم، رفتاری شاگردمحورانه (جلب مشارکت شاگردان در تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های کلاس درس) دارد و به نیازها و علایق یادگیرنده و تغییر برنامه تنظیم شده، به تناسب آن، توجه می‌کند.

معلمی که نقش خود را در مدیریت کلاس درس اعمال می‌کند، تأکید خود را بر بیان مطالب درسی می‌گذارد و هم‌خود را مصروف توضیح و تشریح مطالب درس می‌کند. چنین معلمی به برقراری نظم و سکوت در کلاس اهمیت می‌دهد، در قالب یک طرح درس ازپیش‌تعیین شده فعالیت می‌کند، به زمان‌بندی ازپیش‌تعیین شده خود ارجح می‌نهد و به محتوای درس اصالت می‌دهد. استفاده از پاداش‌های بیرونی برای تسهیل یادگیری، تلاش برای بهره‌گیری از دانش اندوخته‌شده حرفه‌ای در حل مشکلات شاگردان و توجه ویژه به طرح درس ازپیش‌تنظیم شده، از مواردی است که معلم به‌عنوان مدیر به آنها پای‌بند است. چنین معلمی رفتارهای معلم‌محورانه (تعیین امور و فعالیت‌های کلاس توسط معلم) دارد و در کار خود، به جدی‌بودن اهمیت می‌دهد.

۲-۳. اثربخشی ارتباط

برای آنکه ارتباط پدیدآمده، با اثرگذاری بر یادگیرنده و موفقیت همراه شود، معلمی که خود را مشاور می‌پندارد، شاگردان را به همکوشی و اشتراک مساعی در یادگیری دعوت و تحریک می‌کند، شاگردان را به پرسش‌گری فرامی‌خواند، از شاگردان می‌خواهد مطالب را به زبان خودشان بازگو کنند و هم‌خود را مصروف استفاده از تجارب شاگردان درباره موضوع می‌دارد. چنین معلمی، شاگردان را به پاسخگویی به پرسش‌هایی که دیگران مطرح کرده‌اند، دعوت می‌کند و می‌کوشد شاگردان، ساخت و سازمان مطالب را دریابند و بیان کنند. او از گفتن «نمی‌دانم» در پاسخگویی به برخی سؤال‌ها ابایی ندارد و حتی آگاهانه اظهار بی‌اطلاعی می‌کند؛ منابع متعدد مکتوب و غیرمکتوب را برای استفاده شاگردان مطرح می‌کند تا آنها به

جست‌وجوی اطلاعات تکمیلی از منابع گوناگون مبادرت کنند؛ و تلاش می‌کند خود و شاگردانش به خلق تازه‌ها نایل آیند. یعنی سعی می‌کند شیوه‌ها و رویکردهای تازه را در حین عمل بیازماید.

درمقابل، معلم به‌عنوان مدیر برای اثربخش‌ساختن تدریس، به توضیح مجدد مطالب تدریس شده ارج می‌نهد، شاگردان را به فردگرایی و رفاقت در یادگیری تحریک می‌کند، از ارائه مثال‌ها و شواهد درباره موضوع کمک می‌گیرد و یادگیری را بر مطالب مندرج در کتاب درسی متکی می‌سازد. چنین معلمی، ساخت و سازمان مطالب موردنظر را به شاگردان عرضه می‌دارد، با شاگردان پرسشگر و کنجکاو به بحث می‌نشیند، پاسخگویی به پرسش‌های شاگردان، بلافاصله پس از طرح سؤال را، وظیفه خود می‌داند و تلاش می‌کند برای همه پرسش‌های شاگردان پاسخ قانع‌کننده فراهم آورد. معلم به‌عنوان مدیر، خود را به آنچه به‌اثبات رسیده است، ملتزم می‌دارد و از آنچه که حین عمل آزموده شده و جواب داده است، بهره می‌گیرد.

۴-۲. اتمام ارتباط

اتمام ارتباط در جریان تدریس، با ارزشیابی ارتباط همراه است. به همین دلیل، ختم عمل تدریس را می‌توان ارزشیابی آن قلمداد کرد. درجایی که معلم نقش خود را مشاور می‌داند، برای ارزشیابی از ارتباط به استدلال‌هایی که شاگرد به‌هنگام ارائه یک ادعا فراهم می‌کند توجه دارد، تأکید خود را بر انجام فعالیت شاگرد می‌گذارد و اطلاعات را برای هدایت شاگرد جمع‌آوری می‌کند. درعین حال، چنین معلمی تکالیف و وظایفی تعیین می‌کند که فرصت بررسی و تجدیدنظر به شاگردان می‌دهد و آنها را وادار می‌دارد از آموخته‌های خود به شکل تازه‌ای استفاده کنند. در قضاوت‌ها، توجه اصلی خود را بر نحوه تفکر و استدلال و محتوای پاسخ می‌گذارد، به نوآوری در پاسخ‌ها اهمیت می‌دهد، پاسخ‌های بدیع را پذیرا است و بر بازسازی و تغییر مطالب تأکید می‌نهد.

درمقابل، معلمی که خود را مدیر می‌شمارد، استانداردهایی برای پاسخ‌های شاگردان فراهم می‌آورد، از آنچه به شاگردان آموزش داده شده یا در منابع آمده

است پرسش می‌کند، بر نتایج به‌دست آمده از فعالیت شاگرد تأکید دارد و به استادهایی که شاگردان به‌هنگام بیان یک ادعای عرضه می‌دارند، توجه می‌کند. چنین معلمی به پاسخ‌های معمول شاگردان اهمیت می‌نهد، تنها انتظار پاسخ صحیح را از شاگردان دارد و پاسخ‌های غلط آنها را متوقف می‌کند، به‌خاطر آوردن مطالب را براساس آموزش داده‌شده ارج می‌گذارد و اطلاعات (نه راهنمایی و هدایت او) را برای قضاوت درباره عملکرد شاگرد کسب می‌کند.

۳. روش بررسی

منابعی که در درس روش‌ها و فنون تدریس دوره‌های دبیری کاربرد دارند، متنوع و فراوان‌اند، هر چند که ممکن است برخی از آنها در توصیه‌های شورای عالی برنامه‌ریزی وجود نداشته باشند. در این بررسی، محور کار، منابعی بوده که شورای عالی برنامه‌ریزی معرفی کرده است؛ اما با توجه به برخی گزارش‌های تحقیقی درباره منابع استفاده‌شده در دوره‌های تربیت دبیر (موسی‌پور، ۱۳۷۶)، تحلیل یک منبع دیگر نیز در دستور کار قرار گرفت، تا امکان مقایسه وجود داشته باشد.

منابع مورد بررسی عبارت بودند از کتاب‌های: مهارت‌های آموزشی و پرورشی (شعبانی، ۱۳۷۴)، کلیات روش‌ها و فنون تدریس (صفوی، ۱۳۶۹)، رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی (شریعتمداری، ۱۳۷۴)، تفکر منطقی (هولفیش و اسمیت، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۱) و کلیات روش‌ها و فنون تدریس (کاظمی، ۱۳۷۹)؛ که منابع ردیف اول تا چهارم را شورای عالی برنامه‌ریزی برای استفاده در درس موردنظر معرفی کرده است.

برای تحلیل کتاب‌ها، از چهارچوب نظری ذکرشده استفاده شد و در جمع‌آوری داده‌ها دو املاک مطرح بود: اول آنکه گزاره‌های تجویزی (دستوری) موردنظر قرار گرفت، یعنی توصیف نظریه‌ها و یا تبیین برخی از امور، که در متن دیده می‌شد، در تحلیل وارد نشد؛ دوم آنکه مدعای نویسندگان محور اصلی تحلیل بود، یعنی تلاش شد مشخص شود که نویسندگان در هر مورد چه نظری داشته است، که آن نظر به‌عنوان امر مورد تأکید کتاب، مبنای تحلیل قرار گرفت. برای این منظور، هر فصل از کتاب‌ها به‌طور کامل مطالعه و نکات اساسی یادداشت و علامت‌گذاری شد و سپس به

تکمیل چهارچوب مخصوص تحلیل اقدام شد.

برای استخراج و نظم‌بخشی به داده‌ها، از سیاهه ثبت اطلاعات استفاده شد؛ که چهار بخش مجزا داشت و هر یک از بخش‌ها به موضوعات عمده تدریس — شروع ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخش ساختن ارتباط و اتمام ارتباط — اختصاص یافته بود. در هر بخش، نشانگرهای هر یک از دو دیدگاه مورد بررسی (معلم به‌عنوان مدیر و معلم به‌عنوان مشاور) ذکر شده بود و تحلیل‌گر، با مطالعه تطبیقی متن — نشانگرها، شواهد مربوط به هر مقوله را شناسایی و ثبت می‌کرد. در بررسی متن کتاب‌ها، مدعای نویسنده، مبنای انتساب بوده‌است؛ به عبارت دیگر، در مواردی که مؤلف به استناد نظرهای دیگران به اظهار مطلبی اقدام کرده بود، این موضوع در ثبت شواهد حاکی از وجود یک دیدگاه، مد نظر قرار نگرفت. مطالعه هر کتاب برای تحلیل متن، در دو نوبت با فاصله حداقل ده روز انجام گرفت. پس از تکمیل سیاهه‌ها، دو فرم تکمیل شده مقایسه و در مواردی که تفاوت مشاهده شد، کار تحلیل کتاب مجدداً صورت گرفت. به‌منظور جمع‌بندی شواهد و نتیجه‌گیری از بررسی انجام‌شده، «بود و نبود» نشانگر مبنای انتساب یک دیدگاه به کتاب خاصی قرار گرفت. معیار نهایی برای قضاوت درباره ارزشمندی محتوا در این بررسی، نظرهای متخصصان تعلیم و تربیت ایران بود، که بر اساس پژوهش‌های انجام‌شده (موسی‌پور، ۱۳۷۶)، وضع مطلوب را حاکمیت دیدگاه معلم به‌عنوان مشاور دانسته‌اند. بر این موضوع البته برخی محققان دیگر نیز تأکید کرده بودند که شواهد مؤید آن عرضه شده است (راگ و براون، ترجمه کیامنش و گنجی، ۱۳۸۲).

۴. یافته‌های تحقیق

یافته‌های حاصل از تحلیل کتاب‌های مورد بررسی، تحت عناوین چهارگانه ایجاد ارتباط، استمرار ارتباط، اثربخشی ارتباط و اتمام ارتباط و برپایه نشانگرهای استخراج شده از نظریات ارائه می‌شوند.

۴-۱. ایجاد ارتباط

در بیشتر کتاب‌های مورد بررسی، بر نشانگرهای دیدگاه معلم به‌عنوان مدیر در

ایجاد ارتباط تأکید شده، هر چند که شعبانی بر تلفیق شیوه‌های معلم به‌عنوان مدیر و معلم به‌عنوان مشاور سعی کرده است و هولفیش و اسمیت از شیوه‌های معلم به‌عنوان مشاور حمایت کرده‌اند. (جدول ۱)

۴-۲. استمرار ارتباط

در استمرار ارتباط، گرایش عمده شعبانی، کاظمی و صفوی به‌سمت دیدگاه معلم به‌عنوان مدیر است؛ ولی شریعتمداری، و هولفیش و اسمیت بر دیدگاه معلم به‌عنوان مشاور تأکید کرده‌اند. (جدول ۲)

۵. نتیجه‌گیری و بحث

۵ - ۱. محتوای کتاب‌های مورد بررسی، حداکثر ۵۱/۳ درصد (کتاب شعبانی) و حداقل ۳۵/۹ درصد (کتاب صفوی) از آنچه را که در متون علمی حوزه تدریس بر آن تأکید شده است، دربر گرفته‌اند. سایر منابع در حفاصل این دو قطب (هولفیش و اسمیت ۴۲/۳ درصد، شریعتمداری ۳۸/۵ درصد و کاظمی ۳۸/۵ درصد) قرار می‌گیرند. (جدول ۵)

۵ - ۲. صفوی و کاظمی، بیشتر به تدریس معلم به‌عنوان مدیر گرایش دارند و بیشتر، مفاهیم و مطالب این دیدگاه را در کتاب‌های خود ارائه کرده‌اند گرچه در طرح مباحث، با مشکلاتی مواجه هستند. (جدول ۵)

۵ - ۳. هولفیش و اسمیت و شریعتمداری، بیشتر به تدریس معلم به‌عنوان مشاور توجه کرده‌اند و به دستورالعمل‌های این دیدگاه توجه داشته‌اند. (جدول ۵).

۵ - ۴. شعبانی بیشتر از دیگران تلاش کرده‌است مباحث و مطالب هر دو دیدگاه را مطرح کند؛ و گرچه توفیق او در طرح نظریات دیدگاه معلم به‌عنوان مدیر بیشتر بوده، در مجموع، مباحث دیدگاه معلم به‌عنوان مشاور را نیز از نظر دور نداشته است. (جدول ۵)

۵ - ۵. از حیث طرح نظریات مربوط به دیدگاه معلم به‌عنوان مدیر، ترتیب کتاب‌های مورد بررسی بدین شکل است: شعبانی، صفوی، کاظمی، شریعتمداری،

و هولفیش و اسمیت (جدول ۵)؛ و گرچه فاصله بین شعبانی، و هولفیش و اسمیت بسیار زیاد است، کتاب‌های شعبانی، صفوی و کاظمی از این جهت چندان فاصله‌ای با یکدیگر ندارند.

۵ - ۶. از حیث طرح نظریات مربوط به دیدگاه معلم به‌عنوان مشاور، ترتیب کتاب‌های مورد بررسی چنین است: هولفیش و اسمیت، شریعتمداری، شعبانی، کاظمی و صفوی. (جدول ۵)

براین اساس، می‌توان گفت که به استناد نظر اجتماعی متخصصان ایرانی تعلیم و تربیت، محتوای دو کتاب تألیف شده هولفیش و اسمیت (ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۱) و شریعتمداری (۱۳۷۴)، ارزش بیشتری دارد، چرا که بر دیدگاه معلم به‌عنوان مشاور تأکید کرده‌اند. اما آیا می‌توان این یافته را نهایی قلمداد کرد؟

یکی از مشکلات اساسی کتاب هولفیش و اسمیت، که تاحدی در کتاب شریعتمداری نیز دیده می‌شود، عمر طولانی آن است. این کتاب حدود نیم‌قرن عمر دارد و با تکیه بر یافته‌های علمی آن زمان نگاشته شده است. بنابراین، بسیاری از مباحث تازه، که در شرایط قرن بیست و یکم مطرح هستند، در آن زمان قابل طرح نبوده‌اند (برای مثال، رجوع کنید به دلور، ۱۹۹۶). همین موضوع، تردیدهایی جدی در ارزشمندی محتوای کتاب مذکور برای آموزش‌های کنونی وارد می‌کند. درعین حال، توجه به این نکته نیز لازم است که آموزش روش‌های تدریس برای معلمی که باید برای انطباق با شرایط متغیر و متفاوت کلاس درس قابلیت انعطاف و برنامه درسی داشته باشد، احتمالاً نمی‌تواند با تکیه بر یک دیدگاه هموار شود.

گرچه شواهد مختلفی وجود دارد که براساس آنها، به کارگیری روش‌های سازگار با دیدگاه معلم به‌عنوان مشاور کارآیی و اثربخشی بالایی دارند (موسی‌پور، ۱۳۷۷)، در سنت برنامه‌ریزی درسی متمرکز و برای اجرای وفادارانه برنامه درسی، روش‌های سازگار با دیدگاه معلم به‌عنوان مدیر، قابلیت بیشتری دارند. به عبارت دیگر، وقتی هدف‌های آموزش به انتقال مفاهیم و اصول معطوف‌اند؛ دیدگاه معلم

به‌عنوان مدیر کارسازتر است و وقتی هدف‌های آموزش به خلاقیت و نوآوری معطوف‌اند، دیدگاه معلم به‌عنوان مشاور، کارآمدتر است. با چنین نگاهی به کتاب‌های روش تدریس، به همان میزان که می‌توان کتاب‌های کاظمی و صفوی را برای استفاده در درس روش تدریس نامناسب ارزیابی کرد، به همان نسبت در ارزشمندی کتاب‌های هولفیش و اسمیت و شریعتمداری نیز می‌توان شک کرد. شاید کتاب شعبانی از این جهت مناسب‌تر باشد؛ زیرا تلاش کرده است تصویری از هر دو دیدگاه عرضه کند و احتمالاً شرایطی به‌وجود آورد که معلمان قادر شوند به تناسب شرایط آموزش از روش متناسب بهره‌گیرند.

۶. پیشنهادها

۶-۱. از آنجا که از کتاب‌های بررسی‌شده به‌عنوان منبع درسی استفاده می‌شود و این شیوه تدوین، به یادگیری محدود می‌انجامد، به مؤلفان محترم پیشنهاد می‌شود از این پس در تألیف کتاب‌های روش تدریس به گونه‌ای به طرح دیدگاه‌های متفاوت اقدام کنند که درکی همه‌جانبه و جامع برای استفاده‌کننده پدید آید. در چنین شرایطی، استفاده‌کننده، خود به انتخاب دست می‌زند و به تناسب شرایط خاص آموزش، شیوه تدریس خود را با ادراک دیدگاه‌های متفاوت تعیین و تدوین می‌کند. چنین معلمی البته مسئولانه‌تر و خلاقانه‌تر عمل خواهد کرد.

۶-۲. به مدرسان درس روش‌ها و فنون تدریس پیشنهاد می‌شود از محدود کردن محتوای درس روش‌ها و فنون تدریس به یکی از کتاب‌های مورد بررسی خودداری کنند و این امکان را فراهم آورند که شاگردان با استفاده از منابع متعدد، با دیدگاه‌های متفاوت آشنا شوند. گرچه در بازار کتاب ممکن است بتوان کتاب‌های مناسب‌تری را یافت و جایگزین آنها کرد، اما در صورت اجرای وفادارانانه برنامه درسی، باز هم مدرسان می‌توانند از حداقل امکان موجود، یعنی معرفی چند منبع، بهره‌گیرند.

کتابنامه

راگ، ادوارد ک. و براون، جورج. ۱۳۸۲. پرسش‌کردن در دبستان. ترجمه علیرضا کیامنش و

- کامران گنجی، تهران: ض رشد.
- شریعتمداری، علی. ۱۳۷۴. رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران: سمت.
- شعبانی، حسن. ۱۳۷۴. مهارت‌های آموزشی و پرورشی. چ ۵. تهران: سمت.
- شهر آرای، مهرناز. ۱۳۷۴. «خصوصیات پرورش دهندگان پویایی و خلاقیت»، نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، دوره جدید، شماره ۴، ص ۶۷-۵۲.
- کاظمی، یحیی. ۱۳۷۴. کلیات روشها و فنون تدریس. زاهدان: جهاد دانشگاهی.
- صفوی، امان‌الله. ۱۳۶۹. کلیات روشها و فنون تدریس. تهران: معاصر.
- موسی‌پور، نعمت‌الله. ۱۳۷۶. طراحی الگویی برای ارزشیابی برنامه درسی و به‌کارگیری آن در ارزشیابی درس روشها و فنون تدریس دوره‌های تربیت دبیر دانشگاه‌ها، رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- مهرمحمدی، محمود. ۱۳۷۴. «بررسی ارتباط میان تربیت فرهنگی، الگوهای نوین تدریس و خلاقیت»، نشریه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت، شماره ۴، ص ۲۳-۲۲.
- هولفیش و اسمیت. ۱۳۷۱. تفکر منطقی: روش نوین تعلیم و تربیت. ترجمه علی شریعتمداری. اصفهان: مشعل.
- Amabile, T. M. 1986. "Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers", *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, pp.393-399.
- Amabile, K.M. and Stubbs, M.L. (eds.). 1982. *Psychological Research in the Classroom Issues for Education Researcher*. Pergamon press, Inc.
- Apel, H. J. 1993. "Teacher Training in Theory and Practice", *Education*, vol. 47, pp. 25-43.
- Arends, R. L. 1994. *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.
- Arnold, R 1992. "Theoretical and Practical Aspects of Teaching and Orientation in Occupational Training", *Education*, vol. 45.
- Delors, J. 1996. *Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO.
- Duke, D. L. 1991. *Teaching: An Introduction*, New York: McGraw Hill.

- Dunkin, M. J. 1985. "Teaching: Art or Science", in: T. Husen (ed.). *The International Encyclopedia of Education Research and Studies*, V. 9.
- Hunter, M. 1990. "Thought on Staff Development", in: B. Joyce (ed.). *Changing School Culture Through Staff Development*. USA: ASCD.
- Kratz, H. E. 1986. "Characteristics of the Best Teachers as Recognized by Children", *Pedagogical Seminary*, 3:413-418.
- Lowson, A. E. 1993. "At What Levels of Education Is the Teaching of Thinking Effective?", *Theory into Practice*, 32: 170-183.
- Madhumita and Kumar. 1995. "Twenty-one Guidelines for Effective Instructional Design", *Educational Technology*, May-June, 58-61.
- Mossion, M. 1972. *Teaching: From Command to Discovery*. London: Wadsworth publishing.
- Onoski, J. 1990. "Comparing Teachers Instruction to Promote Student's Thinking", *Journal of Curriculum Studies*, V.22,5:442-462.
- Pravalpruk, K. 1996. "The Reflective Teacher", in: *Partnerships in Development for a New Asia, Report of an International Conference*, Thailand: UNESCO principal Regional Office for Asia and Pacific.
- Rosenshine, B. and R. Stevens. 1986. "Teaching Function" in: Wittrock, *Handbook of Research on Teaching*, New York: McMillan.
- Reynolds, D. and D. Gattante. 1993. *School Effectiveness Research: Policy and practice*. London: CASSELL.
- Richart. A. E. 1990. "Teaching Teachers to Reflect: A Consideration of Programme Structure" *Journal of Curriculum Studies*, 21, 66: 509-528.
- Salvin, R. E. 1988. "Cooperative Learning and Achievement", *Educational Leadership*, 46, 2: 31-34.

- Saphier, J. 1982. "The Knowledge Base on Teaching: it's here now: Amabile and Stubbs (ed.), *Psychological Research in the Classroom Issues for Education Researcher*, New York: Pergamon press.
- Shulman, L. 1986. "Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective", in: Wittrock: *Handbook of Research on Teaching*, New York: McMillan.
- Withall, J. 1985. "Teacher-Centered and Learner-Centered Instruction", in: T. Husen (ed.), *the International Encyclopedia of Education Research and Studies*, V.9, New York: Pergamon press.

نقدها را بُود آیا که عیاری گیرند

دکتر محمدجواد شریعت^۱

چکیده

مقاله حاضر، نقدی است که آقای دکتر محمدجواد شریعت بر نقدی (به قلم دکتر علی اکبر افراسیاب پور) بر کتاب گمشده لب دریا^۲ تألیف دکتر تقی پورنامداریان که در شماره ۴ (تیر ۱۳۸۳) ماهنامه حافظ چاپ شده بود، نوشته‌اند و به واقع نقد بر نقد است. ویژگی نقد حاضر آن است که نویسنده آن هیچ کدام از آقایان پورنامداریان و افراسیاب پور را از نزدیک ندیده و با هیچ یک هم سابقه دوستی یا خدای ناخواسته دشمنی ندارد. فصلنامه نامه علوم انسانی نیز مقاله جناب آقای دکتر محمدجواد شریعت — استاد ادبیات دانشگاه اصفهان — را به جهت ارائه گونه‌ای از نقد که می‌تواند چگونه نقد کردن را آموزش دهد، عیناً به چاپ می‌رساند تا مورد استفاده خوانندگان قرار گیرد.

در این اواخر، دو سه کتاب و یک مجله درباره حافظ به بازار ادب ایران عرضه شده که همه قابل اعتنا و باعث افتخار و خوشوقتی است. انتشار ماهنامه حافظ در تهران، یکی از مواهب مطبوعاتی است که پشتوانه نشریات شیرازیان عزیز است و باید به مدیر مسئول و سردبیر آن، جناب پروفیسور سیدحسن امین تبریک گفت که جای خالی چنین مجله‌ای را به نحو شایسته‌ای پر کرده‌اند. دوام نشر چنین

^۱*. استاد ادبیات دانشگاه اصفهان

^۲*. پورنامداریان، تقی، گمشده لب دریا: تأملی در معنی و صورت شعر حافظ، تهران: سخن، ۱۳۸۲.

مطبوعه‌ای، آرزوی ادب‌دوستان ایران و فارسی‌زبانان است.

اما کتاب‌هایی که اخیراً درباره حافظ به نظر این بنده رسیده، یکی، کتاب *مستطاب تأمل در حافظ اثر بدیع جناب دکتر محمدعلی اسلامی ندوشن* است که با قدرت قلم سحر (مخصوصاً در مقدمه ممتّع و دل‌انگیز کتاب)، عاشقان حافظ را به شور و نشاط واداشته‌اند. دو دیگر کتاب *الهیات زندگی حافظ اثر آقای محمود درگاهی* است که در حقیقت تکامل‌یافته کتاب دیگر ایشان، *مزاج دهر تبه شد*، است که در فرصتی مقتضی به بررسی آن خواهم پرداخت. سه دیگر کتاب *مستطاب گمشده لب دریا* است که اثر ذی‌قیمتی است از استاد بزرگوار و محقق دانشمند، جناب آقای دکتر تقی پورنامداریان که ذوق و تحقیق را با هم دارند و نوشته ایشان درباره حافظ را در این آشفته‌بازار کتاب‌سازی، باید اتفاقی ادبی نامگذاری کرد. نگاه آقای دکتر پورنامداریان به حافظ و دیوان او، اگرچه سابقه دارد، شفافیت و تیزبینانه‌بودن این اثر، آن را از دیگر آثار پیشین ممتاز ساخته است.

این بنده برای آنکه به سِمَت افراط‌کاری متهم و به وصمت طرفداری جاهلانه منسوب نشوم، در همین جا می‌گویم که این کتاب نقطه‌ضعف‌هایی هم دارد که اشاره به یکی از آنها را برای تبرئه خود از آن سمت و وصمت، فعلاً مجاز می‌شمارم، و آن، تلقی جناب ایشان از علت آوردن غزل دوازدهم در اول دیوان است که تلقی بسیار دور از ذهنی است.

اما غرض از تقدیم این مقاله آن است که در شماره سوم ماهنامه *حافظ*، نقدی به قلم آقای دکتر علی‌اکبر افراسیاب‌پور خواندم که از زمره نقدهای معمول در این روزگار و در مطبوعات جهت‌دار ایران است و جای آن در مجله علمی و ادبی *حافظ* نیست.

من جناب آقای دکتر پورنامداریان را تا به حال رؤیت نکرده‌ام و فقط با آثار متعدد ایشان در زمینه‌های ادب قدیم و جدید آشنا هستم و جناب آقای دکتر علی‌اکبر افراسیاب‌پور را هم نمی‌شناسم و فقط عکس‌گرامی ایشان را در ماهنامه *حافظ* زیارت کردم. اما نقدی که ایشان نوشته‌اند، واقعاً نقد نیست. چیزکی است در حد سر به سر گذاشتن.

ایراد نخست ایشان در مورد نام کتاب است که اتفاقاً نام کتاب غلامحسین ساعدی هم هست. چه اشکالی دارد؟ کافی بود که ایشان به فهرست کتب خطی فارسی جناب منزوی نگاه می‌کردند که گاهی تا بیست کتاب از بیست مؤلف به یک نام است و در بیست موضوع مختلف. اتفاقاً نام کتاب را استاد پورنامداریان کاملاً درست انتخاب کرده‌اند.

در **ایراد دوم**، جناب آقای دکتر افراسیاب پور می‌پرسند: گمشده لب دریا کیست؟ خود حافظ است یا مؤلف کتاب؟ و من عرض می‌کنم که خود جناب دکتر افراسیاب پور؛ و گمگشتگی ایشان این است که نمی‌دانند قلمی که کتاب *گمشده لب دریا* را نوشته، چه خدمتی به حافظ و حافظ‌شناسان کرده است.

در **ایراد سوم**، نویسنده نقد، آقای دکتر پورنامداریان را متخصص ادبیات می‌داند و غافل از این است که فردی که در ادبیات «تخصص» پیدا می‌کند، نمی‌تواند از حوزه‌های فلسفه و تصوف و عرفان دور باشد، زیرا ادب فارسی با فلسفه و تصوف و عرفان عجین شده است و تنها ناآگاهان از ادب فارسی هستند که غافل از این ماجرایند.

ایراد چهارم و به قول ناقد محترم «مهم‌تر» از همه، این است که مؤلف مآخذ برخی از گفته‌های پیشینان را در کتاب ذکر نکرده‌اند؛ در حالی که در این کار، مؤلف محترم اتفاقاً سنگ تمام گذاشته‌اند. من گمان می‌کنم که مقصود ناقد در این فقره، معرفی و تبلیغ کتاب خود بوده است که این بنده از همراهی ایشان در این راه معذورم.

در **ایراد پنجم** و به قول ناقد محترم، ایراد «اساسی» [که نمی‌دانم «مهم‌تر» مهم‌تر است یا اساسی]، ایشان عقیده دارند که آقای دکتر پورنامداریان اشاره‌ای به توجه حافظ به ایران باستان و فرهنگ آن نکرده‌اند. این مقوله هم بازمی‌گردد به عدم مطالعه کافی ناقد محترم و عدم توجه بی‌غرضانه ایشان به کتاب *گمشده لب دریا*، آن‌گونه که باید و شاید کافی است که ایشان یک بار دیگر کتاب را با دقت بخوانند یا حداقل به فهرست اعلام کتاب مراجعه کنند تا در آنجا به مقولاتی مانند «آتشکده زرتشتی»، «شاه ترکان»، «اهورامزدا»، «بوذرجمهر»، «بهرام گور»، «بیژن» (پهلوان

ایران)، «توران»، «زرتشت پیامبر»، «سیاوش»، «شبدیز»، «فروهرها»، «کیخسرو»، «گرسپوز»، «منیژه»، «یزدگرد»، «سیمرغ»، «شاهنامه» و «یشت‌ها» برخوردارند و کم و کاستی را در جایی دیگر بیابند.

ایراد ششم ایشان این است که می‌فرمایند: «دانشجویان اغلب ابراز می‌دارند که نوشته‌های این نویسنده بسیار سنگین و دیریاب (کذا) است». چنین دانشجویانی باید کمی بیشتر مطالعه کنند تا سنگینی نوشته‌های سنگین را بتوانند تحمل کنند و بدانند که همه گوهرهای جهان «دیریاب» است!

ایشان به جمله‌های طولانی استاد ایراد گرفته‌اند؛ درحالی که خود متوجه جمله‌پردازی‌های «اطول» خویش نشده‌اند. همچنین، از ترکیب عالمانه «متاع‌البیت ذهنی» دکتر پورنامداریان، ایراد گرفته‌اند و مرقوم فرموده‌اند که این نوع واژه‌ها (کذا) خواننده را ناراحت می‌سازد. البته خواننده‌ای که اهلیت خواندن این کتاب‌ها را نداشته باشد، ناراحت می‌شود. چنین خواننده‌ای باید روزنامه‌ها و کتاب‌های زمان و معمولی را مطالعه کند و کم‌کم درس بخواند تا بتواند نوشته‌های سنگین و «دیریاب!» را کمی درک کند و از ترکیبات عالمانه ناراحت نشود.

نوشته‌اند: «نویسنده — یعنی استاد پورنامداریان — انسان را دوعدی می‌داند». اما مقصود آقای پورنامداریان، بُعد به مفهومی که ناقد محترم درک کرده‌اند، نیست. مقصود ایشان این است که حافظ چشمی به زمین و زندگی اجتماعی بشری دارد و چشمی به جهان رازآلود روحانی، و هر دو را حافظ قابل توجه می‌داند.

در دنباله این مطلب فرموده‌اند: «درحالی که به نظر من این پیش‌فرض‌ها و بلکه این تئوری‌ها از اساس نادرست است». کدام پیش‌فرض‌ها و کدام تئوری؟ سراسر دیوان حافظ تجلی‌گاه این نظر است؛ تنها اهل نظر واقعی می‌تواند این مسائل سنگین و دیریاب (!) را دریابد.

به این جملات ناقد محترم توجه کنید تا دریابید که من چه می‌گویم: «این دوگانگی، بیشتر به وسیله ارسطو در فرهنگ‌ها رسوخ کرده و تاریکی‌هایی چون قرون وسطا (کذا) زاییده چنین دیدگاهی است. در این جهان، نه کسی فرشته است و نه شخصی دیو می‌باشد. دیگر ادبیات سفید و سیاه مُرده و حتا (کذا) فیلم‌هایی که

فرشته و دیو نقش مثبت و منفی آن را بازی می‌کردند، بیننده ندارند!». یک بار دیگر این جملات گهربار را بخوانید و لذت ببرید. این جملات در نقد کتاب *گمشده لب دریا* نوشته شده است.

باز هم در موضوع دوگانگی اندیشه حافظ دچار اشتباه و خلط مبحث شده‌اند و آن را با وجود اهورامزدا و اهریمن در تفکر دینی ایرانیان مرتبط دانسته‌اند و سپس در اظهار نظر متناقضی فرموده‌اند که «البته آن اندیشه ایرانی هم چنان تفسیری از هستی ارائه نمی‌دهد!».

در مورد این نکته که استاد پورنامداریان حافظ را از نظر نمادی و از جهت فکری با ترکیب اضافی «پیر مغان» مقایسه فرموده‌اند، ناقد محترم در اینجا هم برداشتی نادرست دارند و می‌کوشند که مؤلف را توهین کننده به ایران و فرهنگ ایران معرفی کنند؛ در حالی که از سر تا پای کتاب *گمشده لب دریا*، احترام به ایران و فرهنگ ایرانی هویدا است. ناقد محترم نمی‌دانند که سرّ دل‌پذیری حافظ در نزد ایرانیان، همین توجه او به زندگی اجتماعی بشری است که در هر غزل او به چشم می‌خورد و سرّ فال گرفتن از این دیوان — و نه دیوان‌های شعرای بزرگ دیگر — همین نگاه حافظ است. ناقد محترم عقیده دارند: «همه ایرانی‌ها... هنرمند هستند و به همین دلیل حافظ در خانه دل همه ایرانی‌ها جا گرفته است... و مهم‌تر اینکه فرهنگ ایرانی را ورق می‌زنند». واقعا صغری و کبرای عجیبی است. یک بار دیگر این جملات را بخوانید.

در مورد شراب‌خواری یا عدم شراب‌خواری حافظ سخن‌ها گفته و بحث‌ها شده است که البته این موضوع بسیار شخصی و دور از حیطه بحث در مورد جهان‌بینی و گفته‌های حافظ است. اما آنچه حافظ درباره مستی خود گفته، این است که:

به هیچ دور نخواهند یافت هوشیارش

چنان که حافظ ما مست **باده ازل** است

و در مقام جبری زمانه می‌فرماید:

آنچه او ریخت به پیمانه ما نوشیدیم

اگر از خمر بهشت است و گر از باده مست

و در آنجا که می فرماید:

شراب تلخ می خواهم که مردافکن بود زورش

که تا یک دم بیاسایم ز دنیا و شر و شورش

هدف او، نشان دادن شر و شور روزگار خویش است و خواستاری بی خبری و دوری از آن شور و شرها، نه خواستاری شراب تلخ.

به طور کلی، با استنباط از اشعار خواجه نمی توان به ضرس قاطع گفت که او شراب می نوشیده است یا نه؛ و اصلاً چه لزومی دارد که ما درباره این موضوع کاملاً شخصی او بحث و گفت و گو کنیم.

در مورد گناه هم، حافظ بنا به عقاید اشعریان می فرماید:

گناه اگرچه نبود اختیار ما حافظ

تو در طریق ادب باش و گو گناه من است

در هر حال، ناقد محترم، برخلاف نظر آقای پورنامداریان، عقیده دارند که حافظ شراب می نوشیده و چنین گناهی را مرتکب می شده است و این بیت حافظ را دلیل می آورند که:

نه من از پرده تقوی به در افتادم و بس

پدرم نیز بهشت ابد از دست بهشت

درمورد سهروردی هم که استاد پورنامداریان سخن کافه محققان و آشنایان با فلسفه را نقل کرده‌اند، ایشان نشان داده‌اند که از این مقولات آگاهی چندانی ندارند. ضمناً مرقوم فرموده‌اند که «تئوری «انسان برزخی» نیز یکی از ضعیف‌ترین این کوشش‌هاست». گویا ایشان تئوری را کوشش می‌دانند!

ایرادی هم از همان قبیل ایرادهای سطحی به رسم‌الخط کتاب گرفته‌اند و بعد سعه صدر نشان داده‌اند که اینها را رها می‌کنیم. خدا خیرشان دهد. بنده هم از ایشان سؤال می‌کنم که این همه «می‌باشد» در مقاله ایشان چه می‌کند؟ «می‌باشد» را از کدام یک از ستون فلسفی و عرفانی و ادبی اخذ فرموده‌اند؟

در پایان مقاله، ناقد محترم، کتاب را (البته قسمت‌هایی از کتاب را) خواندنی، مخصوصاً «در جهت کشف آموزه‌های زیباشناسانه حافظ!» می‌دانند. خدا خیرشان دهد.

این بنده اکنون در دامن عمر به سر می‌برم و هر روز منتظر زیارت بویحیی هستم و هر ساعت در دل خود آرزو می‌کنم که جوانانی که قدم در راه علم و تحقیق می‌گذارند، قلم خود را به اغراض آگاهانه و ناآگاهانه آلوده نکنند و به‌خاطر شناخته‌شدن، با سخنان و نوشته‌های منطقی مخالفت نکنند و خود را به دامن بزرگان نیاویزند. والله یعصمنا من الخطاء والزلل.

معرفی کتاب «علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن»^۱

دکتر سید کاظم اکرمی^۲

یکی از آثار ارزشمند و قوی در زمینه علوم تربیتی و شاید تنها کتاب فارسی که شانزده رشته از رشته‌های علوم تربیتی را یکجا به خوانندگان ایرانی معرفی می‌کند، کتاب علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن است. حسن این کتاب این است که اولاً زیر نظر استادی دانشمند و آگاه به علوم تربیتی فراهم شده است، ثانیاً به غیر از آقای دکتر کاردان، چهارده نفر از دانشمندانی که هر یک در کار خود متخصص هستند در تهیه این اثر سهیم بوده‌اند.

جمع این مقالات در یک کتاب، تصویری روشن در مورد علوم تربیتی برای همه، به‌ویژه دانشجویان این رشته فراهم می‌آورد.

یکی از ویژگی‌های این کتاب این است که در یازده مقاله آن رابطه رشته‌ای که مورد بحث قرار گرفته، با علوم تربیتی مشخص شده است و از این طریق، خواننده به درکی کلی از علوم تربیتی می‌رسد.

نکته قابل توجه دیگر این کتاب این است که در پنج مقاله این کتاب، به موقعیت فلسفه آموزش و پرورش، تاریخچه آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و مدیریت آموزشی در ایران توجه شده است. انتظار می‌رود در چاپ بعدی این کتاب، در هر شانزده رشته مورد بحث و رشته‌های دیگری که باید در مورد آنها

^۱. به نگارش جمعی از نویسندگان، زیر نظر دکتر علیمحمد کاردان، تهران: انتشارات سمت، ۱۳۸۰.

^۲. استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران

مقاله‌ای نوشته شود، به وضع و موقعیت این رشته‌ها در ایران توجه شود تا خواننده فهمی تاریخی در زمینه این علوم در جامعه ما به دست آورد.

نکته مهم دیگری که در اکثر مقالات تلویحا و در بعضی از آنها مانند «برنامه درسی تکنولوژی آموزشی، ارزشیابی آموزشی»، صریحا به آن توجه شده، رابطه فلسفه و علوم تربیتی است. در بعضی از این نوشته‌ها، تحول در دیدگاه‌های فلسفی و تأثیر آن در دیدگاه‌های متخصصان، از جمله تکنولوژیست‌های آموزشی، بررسی شده است. با توجه به این مطلب است که باید از نویسندگان دانشمند مقاله «فلسفه آموزش و پرورش»، به خاطر ذکر دو نکته زیر تقدیر کرد:

۱. از کتب بزرگ آسمانی مانند قرآن مجید و کتب مقدس سایر ادیان الهی به عنوان کتب فلسفه تعلیم و تربیت یاد کرده است.

۲. متون دینی و روایات اسلامی و نیز ادبیات و عرفان ایران، عوامل و عناصر تدوین یک فلسفه جامع تعلیم و تربیت را دربردارد.

امید است به همت استادان محترم رشته‌های علوم تربیتی، با تدوین فلسفه‌ای جامع در تعلیم و تربیت، شاهد چاپ و انتشار کتاب‌ها و مقالاتی متناسب با فرهنگ خودی و برطرف کننده اشکالات آرا و نظریات اندیشمندان کشورهای دیگر باشیم.

معرفی کتاب «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی»^۱

دکتر محسن ایمانی^۲

استاد دکتر خسرو باقری که از استادان رشته فلسفه تعلیم و تربیت هستند، کتاب‌ها و مقالات فراوان و وزینی در این قلمرو دارند و آثار و دست‌نوشته‌های ایشان، راهگشای دانشجویان و پژوهشگران در این حوزه است. از میان آثار متعدد آن استاد فرزانه، در این مقاله کتابی معرفی می‌شود که اخیراً جلد دوم آن، با عنوان *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، به چاپ رسیده است. شایان ذکر است که از چاپ جلد نخست آن — که سال‌ها به‌عنوان کتاب درسی در دانشگاه‌ها تدریس شده است — بیش از یک دهه می‌گذرد. جلد دوم این کتاب در سال ۱۳۸۴ در انتشارات مدرسه چاپ شده و در دسترس علاقه‌مندان قرار گرفته است. اثر مذکور از چهار بخش و هر بخش از فصولی تشکیل شده که به اختصار معرفی می‌شود:

بخش اول، به بررسی «مسائل مفهومی و ماهوی» اختصاص دارد. در فصل اول این بخش، امکان، معنا و سازواری در اخلاق و تربیت اسلامی، بحث و بررسی شده است. در اینجا سؤال اساسی این است که در چه صورت می‌توان از اخلاق اسلامی سخن به‌میان آورد. نویسنده در پاسخ به این سؤال می‌نویسد: پاسخ ساده به این سؤال چنین است: در صورتی که الف — راه و رسم «خاصی» در قلمرو اخلاق و تربیت، به نحو صریح و اصیل در متون اسلامی مطرح شده باشد، یا ب — راه و رسم

^۱. خسرو باقری، جلد دوم، تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۸۴.

^۲. استادیار دانشگاه تربیت مدرس

«خاصی» در این قلمروها — به مقتضای آنچه در متون اسلامی آمده است — سامان یابد و البته تلفیقی از هر دو حالت نیز میسر است که بحث و بررسی درباره آنها وجهه همت نگارنده کتاب قرار می گیرد. مباحثی چون ضرورت توجه به گستره اخلاق اسلامی، تفکیک محدود و متغیر در قلمرو اخلاق، حد و مرزهای معنایی در تربیت اسلامی، استقلال علم از دین در حوزه روش شناختی و استقلال علم از دین در حوزه نظریه، و حد و مرزهای سازواری در تربیت اسلامی، برخی عناوین دیگری است که در فصل نخست این بخش درباره آنها بحث شده است. در فصل دوم، مبحثی تحت عنوان «تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم» مطرح می شود.

کتاب صرفاً درباره مباحث تربیت اسلامی محض نیست، بلکه به دیدگاه‌های مغایر با آن و چالش‌های ناشی از تقابل این دیدگاه‌ها نیز نظر داشته و طرح مباحثی نوین در این قلمروها و بحث و بررسی مستدل و مبتنی بر خردورزی و تبیین اندیشمندانه در قلمرو تربیت اسلامی، کتاب را از جذابیت خاصی برخوردار ساخته است. نویسنده در فصل سوم این بخش ضمن ارائه تعریفی از تربیت اسلامی، سه نوع طرز تلقی از آن را به تصویر می کشد.

بخش دوم کتاب، به بررسی مسائل تربیت مدنی اختصاص دارد که در آن، ایده جامعه مدنی از زاویه کثرت‌گرایی تبیین شده و بحث از کثرت‌گرایی و بن‌بست‌های تازه آن به میان آمده است. چنان‌که نویسنده در نقد کثرت‌گرایی می‌نویسد: کثرت‌گرایی تام و تمام، نه تنها نقد، بلکه در واقع امکان گفت‌وگو میان فرهنگ‌ها و حتی افراد را نیز از بین می‌برد؛ زیرا گفت‌وگو هنگامی میان دو قطب میسر است که هم‌زمانی برقرار باشد و هم‌زمانی خود، مستلزم آن است که اشتراکی در دنیای دو طرف موجود باشد و نوعی توافق بین‌ذهنی (intersubjectivity) برقرار شود. در فصل دوم این بخش مسئله امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران بحث و بررسی شده است. نویسنده متذکر می‌شود که در حوزه شناختی یا دانشی، تربیت مدنی مستلزم فراهم کردن اطلاعاتی درباره ساختار حکومت، روابط حکومت و مردم و مکانیزم‌های توزیع قدرت است، بنابراین لازم است که اطلاعات و دانش‌هایی

درباب این موارد در اختیار دانش آموزان قرار بگیرد. در فصل سوم این بخش، مبحثی تحت عنوان «تأملی بر نگرش مهندسی به اصلاحات اجتماعی» هست که مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی آن تبیین می‌شود. فصل چهارم این بخش به مقوله مهمی چون تربیت اجتماعی در منظر اسلام اختصاص یافته است که در آن ضمن بحث از چگونگی اجتماعی‌بودن انسان، اصول تربیت اجتماعی مانند «حفظ و ارتقای فردیت»، و نیز «اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن» و «غلبه بر خودمحوری» مطرح می‌شود.

بحث فصل اول بخش سوم درباره مسائل مربوط به تربیت فنی و حرفه‌ای است که در آن در مورد مفهوم فلسفه فناوری و آموزش فناوری بحث می‌شود. در فصل دوم، تربیت فنی و حرفه‌ای از منظر اسلام به بحث گذاشته می‌شود و در توضیح پیرامون دلالت‌های اندیشه اسلامی بر تربیت حرفه‌ای، مبادی معرفتی و میلی و ارادی آن مطرح می‌شود؛ چرا که انجام‌دادن کار و حرفه، خود به منزله عمل در نظر گرفته می‌شود.

عنوان بخش چهارم، «مسائل آسیب‌شناختی تربیت اسلامی» است؛ که در فصل اول آن، آسیب و سلامت در تربیت دینی مطرح شده و فصل دوم به مطالعه موردی اختصاص یافته است. در این فصل، در محورهای دهگانه‌ای، آسیب‌های تربیت دینی در برابر عناصر سالم قرار گرفته و درباره آنها بحث شده است؛ چنان‌که هم حصاربندی و هم حصارشکنی هر دو در تربیت دینی آسیب‌رسانند، و سلامت، در مرزشناسی است و لذا نویسنده متذکر می‌شود که بهره‌وری از مهدویت در امر تربیت، در دو صورت آسیب‌زا خواهد بود: هنگامی که فهم ما از این اصل اعتقادی و عمل ما در پرتو آن، به شکل حصاربندی جلوه‌گر شود و نیز هنگامی که موضع ما در قبال آن به حصارشکنی منجر شود. اما موضع سلامت آن است که فرد پایبند مرزشناسی باشد و مرزشناسی، چون یکی از راهبردهای تربیت دینی، مستلزم آن است که فرد در متن موقعیت‌ها قرار داشته باشد و با بازشناسی مرزهای راستی از ناراستی و درستی از نادرستی، راه خود را بیابد. در خصوص سایر محورها نیز بحث

مستوفایی به عمل آمده است.

مطالعه اثر حاضر را به خوانندگان و علاقه‌مندان توصیه می‌کنیم. البته دانشجویان رشته‌های تعلیم و تربیت به‌ویژه دانشجویان دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری می‌توانند بهره‌ای وافر از آن ببرند؛ زیرا نویسندگان علاوه بر بحث‌های تخصصی مربوط به تربیت اسلامی، درباره مسائل جاری و نوین و چالش‌های ناشی از آن برای تربیت اسلامی نیز بحث کرده و بدین ترتیب، این اثر را از سایر آثار موجود در این حوزه کاملاً متمایز ساخته است.

معرفی

مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم

تاریخچه

مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم در آبان‌ماه ۱۳۴۲ در ایران تأسیس شد و در اساسنامه دانشسرای عالی سابق که در سال ۱۳۴۶ به تصویب مجلسین وقت رسید، یکی از چهار مؤسسه تشکیل‌دهنده دانشسرای عالی شناخته شد.

مؤسسه از سال ۱۳۵۹ غیرفعال بوده و از مرداد ۱۳۶۸ فعالیت مجدد خود را با کادر جدید آغاز کرده است.

اهداف

۱. توسعه و ترویج مبانی علم تعلیم و تربیت و روان‌شناسی.
۲. یافتن راه‌حل برای مشکلات تربیتی موجود.
۳. توسعه و هدایت تحقیقات تربیتی و روان‌شناختی.
۴. تربیت و تشویق متخصصان تحقیقات و مطالعات موردنیاز.
۵. ارائه خدمات آموزشی کشور در زمینه مسائل تربیتی از طریق ارتقای سطح آگاهی کارکنان آموزشی کشور در زمینه مسائل تربیتی با همکاری سازمان‌ها و نهادهای مختلف آموزشی و تربیتی.
۶. همکاری با سایر سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی علوم انسانی برای انجام تحقیقات تربیتی و تبادل اطلاعات موردنیاز آنها در سطح ملی و

بین‌المللی و ارائه خدمات مشورتی در این زمینه.

فعالیت‌ها

اصلی‌ترین فعالیت‌های مؤسسه در دو زمینه است:

۱. انجام پژوهش‌های تربیتی - روان‌شناختی؛

۲. انتشار نشریات ادواری، شامل:

الف - فصلنامه علمی - ترویجی پژوهش‌های تربیتی.

ب - مجله‌نمای تربیت (ترجمه مجله *Prospects* سازمان جهانی یونسکو).

مؤسسه علاوه بر موارد ذکر شده، در زمینه‌های زیر نیز فعالیت‌هایی را در دستور

کار خود دارد:

- برگزاری سمینارها، کنفرانس‌ها، همایش‌ها، ... در قلمرو تعلیم و تربیت.

- برگزاری کارگاه‌های آموزشی در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی.

- تألیف، ترجمه و انتشار کتاب در زمینه‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی.

- اجرای دوره‌های آموزشی در سطح تحصیلات تکمیلی.

- ارائه خدمات مشاوره‌ای، اجرایی، نظارتی و داوری در زمینه طرح‌های

پژوهشی به‌خصوص علوم انسانی.

- تهیه و ارائه مقالات علمی - پژوهشی در شاخه‌های مختلف علوم تربیتی و

روان‌شناسی و ارائه آنها در کنفرانس‌های علمی.

طرح‌های پژوهشی

پژوهش‌های تربیتی - روان‌شناختی در دست اقدام در سال‌های ۸۳ و ۸۴

۱. مقایسه دو گروه نوجوانان دارای رفتار بهنجار و نابهنجار روان‌شناختی.

از لحاظ وضعیت الگوهای ارتباطی و تدابیر والدین آنان در تعارض‌های

زناشویی.

کارفرما: شورای پژوهش‌های علمی کشور

مجری: عباس هومن (اتمام طرح: سال ۱۳۸۳)

۲. رابطه عوامل ساختاری روابط عاطفی خانواده با وضعیت روانی فرزندان

نوجوان

کارفرما: شورای پژوهش‌های علمی کشور

مجری: عباس هومن (اتمام طرح: سال ۱۳۸۳)

۳. بررسی وضعیت تحصیلی پذیرفته‌شدگان دانشگاه‌ها در رشته علوم پایه

سفارش‌دهنده: سازمان سنجش و آموزش کشور

مجری: دکتر علیرضا محمودنیا

۴. ارزشیابی برنامه درسی علوم دوره راهنمایی تحصیلی

سفارش‌دهنده: مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی درسی آموزش و پرورش

مجری: دکتر علیرضا محمودنیا

۵. مطالعه تطبیقی برنامه درسی مراکز تربیت معلم کشورهای ژاپن، فرانسه،

انگلیس، مالزی و ایران

سفارش‌دهنده: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی

مجری: دکتر علی ذکاوتی

۶. بررسی و مقایسه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر

دبیرستانی سراسر کشور

کارفرما: معاونت نظری - مهارتی آموزش و پرورش

مجری: جواد کاوسیان

۷. هنجاریابی مقیاسی انگیزش تحصیلی بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی سراسر

کشور

کارفرما: معاونت پژوهشی دانشگاه تربیت معلم

مجریان: جواد کاوسیان، دکتر علیرضا محمودنیا

۸. بررسی رابطه خودمختاری و احساس شایستگی با انگیزش تحصیلی و بهزیستی ذهنی در دانشجویان شاهد و عادی دانشگاه تربیت معلم
کارفرما: معاونت پژوهشی دانشگاه تربیت معلم
مجریان: دکتر علیرضا محمودنیا، جواد کاوسیان
۹. بررسی رابطه رضایت زناشویی و سلامت روان دو گروه دانشجویان گروه سنی ۱۸-۲۵ سال دانشگاه تربیت معلم و افراد غیردانشجو
کارفرما: معاونت پژوهشی دانشگاه تربیت معلم
مجریان: فاطمه احمدی، مهشید یاسایی
۱۰. موانع و راهکارهای ارتباطی دانشجویان شاهد و ایثارگر با اساتید راهنما و استاد شاهد و ایثارگر
کارفرما: استاد شاهد و ایثارگر
مجری: عباس هومن

طرح‌های پژوهشی ارائه‌شده در سال‌های ۸۳ و ۸۴ (مرحله تصویب)

۱. وضعیت موجود نظام راهنمایی و مشاوره و پیشنهادهای اصلاحی (نیروی انسانی، ابزار، ساختار، هدایت تحصیلی، شاخص‌ها موانع و مشکلات)
کارفرما: سازمان سنجش و آموزش کشور
تهیه‌کننده طرح: عباس هومن
۲. ارزیابی وضعیت تحصیلی فعلی دانش‌آموزان دوره متوسطه
کارفرما: سازمان سنجش و آموزش کشور
تهیه‌کنندگان طرح: مهشید یاسایی، فاطمه احمدی
۳. بررسی روش‌های پرورش روحیه علمی و کاوشگری در دانش‌آموزان از طریق بازیگری منابع پژوهشی مرتبط در سطح ملی و بین‌المللی
کارفرما: وزارت آموزش و پرورش
تهیه‌کنندگان طرح: مهشید یاسایی، فاطمه احمدی

۴. بررسی نیازهای دانش آموزان به کتاب‌های آموزشی غیردرسی

کارفرما: وزارت آموزش و پرورش

تهیه کنندگان طرح: فاطمه احمدی، مهشید یاسایی

۵. مطالعه انواع انگیزش در دانش آموزان و ارتباط هر یک از آنها با پیشرفت

تحصیلی

کارفرما: سازمان آموزش و پرورش استان تهران

تهیه کننده طرح: جواد کاوسیان

کتابخانه

در کتابخانه مؤسسه، منابع زیر موجود است:

۱. کتب تخصصی به زبان‌های فارسی و لاتین،

۲. مجلات تخصصی متنوع در حوزه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی،

۳. پایان‌نامه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه

تربیت معلم تهران.

این کتابخانه در ایام هفته، آماده خدمت‌رسانی به کلیه استادان، پژوهشگران و

دانشجویان است.

مسئولان، اعضای هیئت علمی و کارکنان مؤسسه

آقای دکتر علی شریعتمداری رئیس مؤسسه

آقای دکتر علیرضا محمودنیا معاون مؤسسه

آقای دکتر علی ذکاوتی قراگزلو سردبیر مجله پژوهش‌های تربیتی

خانم پدیده نواب‌زاده شفیعی سرپرست مجله نمای تربیت

آقای عباس هومن مربی پژوهش (مسئول واحد آمار و روش تحقیق)

خانم مهشید یاسایی مربی پژوهشی (ویراستار و همکار واحد ادبیات تحقیق)

خانم فاطمه احمدی مربی پژوهشی (مسئول واحد ادبیات تحقیق)

مربی پژوهشی (مسئول واحد اجرایی تحقیق)

مربی پژوهشی

مربی پژوهشی

کارشناس و مسئول کتابخانه

مسئول دفتر مؤسسه

تایپیست

آقای جواد کاوسیان

خانم سوسن کشاورز

آقای مرتضی تهامی

خانم صفیه طاهری

خانم نسرین هاشمی

خانم پروانه شاهسونند

گزارش اولین همایش تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی در مشهد

دکتر سید کاظم اکرمی^۱

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی از سال ۱۳۷۵ با تأسیس شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی از طریق تشکیل گروه‌های ادبیات فارسی، ادبیات عربی، اقتصاد، تاریخ و باستان‌شناسی، روان‌شناسی، زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، علوم تربیتی، علوم سیاسی، علوم اجتماعی، فقه و حقوق، فلسفه و کلام و مدیریت، به ارزشیابی و نقد علمی، آموزشی و ارزشی، و روشن کردن نکات مثبت و احیانا منفی کتاب‌ها و متون درسی دانشگاهی، جزوه‌ها، پایان‌نامه‌ها و مقاله‌ها پرداخت و با فرستادن نقدها برای استادان، با کمال احترام از خود ایشان خواست نقاط قوت آثار خویش را بهبود بخشند و نقاط ضعف آنها را برطرف کنند.

گروه‌های تشکیل شده، هر یک به تناسب کار خویش همایش‌هایی در زمینه رشته علمی مربوط برگزار و از نظرهای جمع بیشتری از استادان محترم استفاده کرده‌اند.

گروه علوم تربیتی به پیشنهاد جناب آقای دکتر سید علی اکبر حسینی موافقت خود را با برگزاری همایشی در اردیبهشت سال ۱۳۸۴ اعلام کرد؛ که مقرر شد عنوان همایش «تحلیل و تنظیم نظام علوم تربیتی» باشد. در سال ۱۳۸۳، تصمیم گروه به تصویب شورای بررسی متون رسید (این شورا متشکل از رؤسای همه گروه‌ها است و جلسات آن هر ماه یک‌بار به ریاست جناب آقای دکتر گلشنی - ریاست پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی - برگزار می‌شود). مقدمات کار و چاپ فراخوان

^۱*. استادیار دانشگاه تربیت معلم تهران

مقاله در روزنامه/یران و الصاق آن در تابلوی دانشکده‌های علوم تربیتی و ارسال نامه برای استادان محترم علوم تربیتی، ما را امیدوار ساخت مطابق برنامه اعلام شده در اردیبهشت سال ۱۳۸۴ همایش را برقرار کنیم. اما متأسفانه گویا گرفتاری‌های زیاد استادان محترم علوم تربیتی باعث شد مقاله‌های مورد انتظار دریافت نشود. در نتیجه، فراخوان مجدد برای دانشگاه‌ها ارسال و تشکیل همایش به شهریور ماه ۱۳۸۴ موکول شد.

در این مدت، ۱۷۷ چکیده مقاله به دبیرخانه همایش رسید که پس از بررسی، مقالاتی که در چهارچوب اهداف و محورهای همایش بود، مورد پذیرش کمیته علمی همایش قرار گرفت و جهت بررسی برای دو یا سه داور ارسال شد؛ که در مجموع، داوران ۴۶ مقاله را پذیرفتند که ۲۲ مقاله برای سخنرانی در نظر گرفته شد.

همایش در روزهای ۲۳ و ۲۴ شهریورماه در مشهد مقدس و با حضور بیش از ۶۰ نفر از استادان محترم علوم تربیتی دانشگاه‌های تهران و بعضی از شهرستان‌ها برگزار شد. همکاری آموزش و پرورش مشهد رضوی به ریاست جناب آقای ملکی و دانشکده علوم تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد (که ریاست محترم آن جناب آقای دکتر داورپناه با وجود آنکه در آن روزها استعفا داده بودند، از همراهی دریغ نفرمودند) در کار برگزاری همایش مؤثر و ستودنی بود.

در این همایش، میهمانانی چون مشاور وزیر علوم، تحقیقات و فناوری، استنادار خراسان رضوی، تنی چند از نمایندگان مجلس شورای اسلامی، برخی از شخصیت‌های علمی و فرهنگی و همچنین تعدادی از رؤسای گروه شورای بررسی متون و کتب علوم انسانی حضور داشتند.

در پایان مراسم، از دو تن از استادان بزرگ تعلیم و تربیت، جناب آقای دکتر علی شریعتمداری و جناب آقای دکتر علی محمد کاردان، به پاس سال‌ها خدمت صادقانه و مجاهدت‌های علمی در توسعه دانش تعلیم و تربیت تجلیل به عمل آمد.

جریان همایش در چهار برنامه نیم ساعته در قالب مصاحبه با استادان علوم تربیتی و شرکت کنندگان در همایش و ارائه قسمت‌هایی از سخنرانی‌ها، از

شبکه دوم سیمای جمهوری اسلامی پخش شد. همچنین، این همایش را سیمای استانی خراسان و رادیو خراسان، باشگاه خبرنگاران جوان و نیز برخی از روزنامه‌ها و جراید، پوشش خبری داده بودند.

نکته جالب توجه در همایش، مباحثه‌ای بود که بین استادی جوان و یکی از استادان دانشمند و باتجربه در زمینه نظریه علوم تربیتی در ایران در گرفت که بعداً هم آن بحث در تهران ادامه یافت. این بخش کوتاه مباحثه، با توجه حاضران در مجلس مواجه شد و چند تن از استادان محترم آن را قسمت زنده همایش دانستند و معتقد بودند این چالش‌ها در حد مقذور و معقول و با رعایت نکات اخلاقی و احترام مفید است. استادان ارجمند، سحرگاهان را فرصت مغتنمی برای حضور در حرم مطهر عالم آل محمد علی بن موسی الرضا علیه آلاف التحیه و الثناء پیدا کردند و در حد امکان و وقتی که داشتند، از فیض زیارت بهره‌مند شدند. مقالات قرائت شده و دو سخنرانی همکاران ارجمند در جلد اول از مجموعه مقالات همایش به‌زودی چاپ خواهد شد و انشاءالله جلد دوم هم در طول سال ۱۳۸۵ آماده خواهد شد در اختیار علاقمندان قرار خواهد گرفت.

Contents

Editor in chief 's Note

Articles:

- Bases and Theories of Quality Research (Dr. Ja`far Pākseresht) ...
- Privatization of Educational Centers: Pre and post Islam historical bases (Dr. `Abbās `Ali Rostaminasab) ...
- The Problems of Young Generation and the Impact of Parents' Behavior on their Teaching and Learning (Dr. `Ali Vafādār) ...

Book Reviews:

- ``Pedagogics and Education" (Dr. Seyyed Hossein Hosseini) ...
- Sources, Bases and Principles of Islamic Education (Dr. `Abbās `Ali Rostaminasab) ...
- The Objectives of Education; Islamic Perspective (Dr. Mahmoud Sa`idi Rezvāni and Dr. Abulfazl Ghaffāri) ...
- Prophet Mohammad and Ahlul Bayt's Educational Criteria Regarding Children (Mohammad Davoudi) ...
- Some Books on the Methodology of Teaching (Ne`matullāh Mousāpur) ...

Criticism on Criticism:

- Will The Criticisms be appreciated? (Mohammad Javād Shari`at) ...

Introducing Books:

- The Concept and Scope of Pedagogics (Dr. Seyyed Kāzem Akrami) ...
- A New Glance at Islamic Pedagogy (vol.2) (Dr. Mohsen Imāni) ...

Introducing Research Centers:

- Teacher Training University Pedagogical Research Center ...

Scientific Report:

- First Symposium on Pedagogical Sciences in Meshad ...

English Abstracts

Journal of Humanities

ISSN 1605-9212

No. 12; Summer & Full, 2006

Issue Topic: Pedagogics

Articles:

- Bases and Theories of Quality Research
- Privatization of Educational Centers: Pre and post Islam historical bases
- The Problems of Young Generation and the Impact of Parents' Behavior on their Teaching and Learning

Book Reviews:

- "Pedagogics and Education"
- Sources, Bases and Principles of Islamic Education
- The Objectives of Education; Islamic Perspective
- Prophet Mohammad and Ahlul Bayt's Educational Criteria Regarding Children
- Some Books on the Methodology of Teaching

Criticism on Criticism:

- Will The Criticisms be appreciated?

Introducing Books

Introducing Research Centers in Iran

Scientific Report

IHCS

Mailing Address

نشانی

Institute for Humanities & Cultural Studies (IHCS)

P. O. Box: 14155-6419, Tehran, Iran

Tel: (98)(21) 88036320, Fax: (98)(21) 88036317

E-mail: Ensani@ihcs.ac.ir

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

تهران، صندوق پستی ۱۴۱۵۵ - ۶۴۱۹

تلفن: ۸۸۰۳۶۳۲۰ (۰۲۱)، فاکس: ۸۸۰۳۶۳۱۷ (۰۲۱)

www.ihcs.ac.ir

Abstracts

Bases and Theories of Quality Research

Ja`far Pākseresht¹

The increasing development of quality research in the West over the last few decades has also overwhelmed certain Iranian researchers. There are however conceptual and pragmatic ambiguities concerning the bases, objectives and employment of quality research for the Western as well as Iranian scholars.

The present paper is an attempt to enlighten these uncertainties. It therefore focuses on the concept of 'quality' from the perspective of logicians, and investigates its connection with qualitative and quantitative researches. To conclude the cultural anthropology and hermeneutics as the main sources of quality research are discussed.

Privatization of Educational Centers:

Pre and post Islam historical bases

`Abbās `Ali Rostaminasab²

The present article is a study of the historical bases for privatizing schools and higher education centers in pre and post Islamin Iran.

Based upon the new perspectives, it first provides a definition for privatizing schools, higher education centers and their relative objectives. The bases and dimensions of privatization in various time spans of history are then focused

¹ 1. Professor, Faculty of Psychology and Pedagogics, Shahid Chamran University, Ahvaz.

² 2. Academic member, Shahid Bahonar University, Kerman.

upon. The discussion is concluded by certain proposals as regards today privatization.

The Problems of Young Generation and the Impact of Parents' Behavior on their Teaching and Learning

`Ali Vafādār`

The present article is a psychological study of the young generation's problems and the pragmatic approaches to prevent their possible social misconducts.

Whilst paying attention to the impact of the parents' pedagogical values on the promotion of their children's self-esteem, the destructive elements in this respect and the policies to evade them are discussed.

The question of identity among young people, their emotional conflicts and the path to their subjugation from the perspective of Islam, are also focused on.

Article review: Pedagogics and Education`

Seyyed Hossein Hosseini`

This is a review of Dr. Hosseini's article titled ``Pedagogics and Education".

Following a brief introduction on the importance of the article and the subject discussed, the present review focuses on the merits and inadequacies of the article in question from the form and contents viewpoints. The conclusion is presented in the frame of answers to six questions.

¹1. Academic member, Institute for Humanities and Cultural Studies.

²2. Seyyed `Ali Akbar Hosseini, *Ma`refat Scinetific Journal*, No. 69, September 2003, pp. 8-12.

³3. Academic member, Islamic Azad University.

Book Review:

Sources, Bases and Principles of Islamic Education¹

ʿAbbās ʿAli Rostaminasab²

The present article investigates Dr. Hosseini's book from the form as well as contents point of view. The discussion text of the chapters, which complement one another, are represented by the title of the book.

The attempt of this study has been to provide a general presentation of the chapters individually as well as to discuss them contextually, structurally and in relation to each other.

It must be mentioned that chapter five seems to be the pillar of the book upon which other chapters are constructed.

Book review:

The Objectives of Education; Islamic Perspective³

Mahmoud Saʿidi Rezvāni⁴

Abulfazl Ghaffāri⁵

In the present article the coherence of the discussions, their comprehensiveness, and the concluding objectives of the book in question are contextually and structurally reviewed.

¹1. Seyyed ʿAli Akbar Hosseini, *ʿalim va tarbiyyat-i islami: mabani, manabeʿ va osul/Sources, Bases and Principles of Islamic Education*, (Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. 1376/1997).

²2. Academic member, Shahid Bahonar University, Kerman.

³3. *Ahdaf-i tarbiyyat az didgah-i islam/The Objectives of Education; Islamic Perspective*, Faculty of University and Seminary editors, (Tehran:Samt, 1376/1998).

⁴4. Assistant Professor, Faculty of Pedagogics, Firdawsi University, Meshad.

⁵5. Assistant Professor, Faculty of Pedagogics, Firdawsi University, Meshad.

The inadequacies noticed include:

1. Unspecified theoretical basis for the objectives.
2. Lack of Narrative and Koranic references.
3. Contradictory discussions.
4. Undefined terminology causing ambiguity.

Book Review:

Prophet Mohammad and Ahlul Bayt's Educational
Criteria Regarding Children¹

Mohammad Davoudi²

Teaching one's children has always been an interesting subject for mankind. Many scholars hence have investigated the subject and left behind valuable works. In spite of all efforts, there are still uncertainties in this field and a comprehensive approach has not yet been introduced. However, the policy of prophet Mohammad and his family, being mankind's best mentors, can provide recommendations to materialize the said objective.

The present review aims to evaluate Dr. Hosseinizādeh's book written on the Prophet's viewpoints as regards to education, and to present its merits and inadequacies from the contents and structure perspectives. It consists of a brief introduction followed by a discussion on the criteria of a comprehensive research work upon which the book in question is evaluated.

The characteristics of comprehensive research are considered to be: the conversion of difficulty to problem, collected data, methodology of compiling information, structure and presentation of discussions.

—

¹1. Seyyed `Ali Hosseinizādeh, *sire-ye tarbiyyati-ye payāambar (s) va Ahlul Bayt (a.s.): tarbiyyat-i farzand/prophet Mohammad and Ahlul Bayt's Educational Criteria Regarding Children*, vol. I, (Qom: Faculty of University and Seminary, 1380/2001).

²2. Academic member, Faculty of University & Seminary.

Book Review:

Some books on the Methodology of Teaching¹

Ne`matullāh Mousāpur²

The contents of course books are known to have a substantial impact on the students' apprehension. The High Council of Programming thus introduces several text books for each subject including the methodology of teaching. The crucial question is the scientific quality of the books recommended.

As an attempt to answer this question, the present article focuses on the evaluation of five books written on the methodology of teaching from the two perspectives of the "teacher" and "student" oriented approach.

This study suggests that contents of these books emphasize only on one of the two mentioned approaches. The instructors are therefore advised to consult several references in their teaching.

Will the criticisms be appreciated?

Mohammad Javād Shari`at³

The present article reviews Dr. `Ali Akbar Afrāsiyābpur's criticism of__

¹1. Hassan Sha`bāni, *mahārathāy-e āmouzeshi va parvareshi/Pedagogical Skills*, (Tehran: Samt, 1374/1995).

Ne`matullāh Safavi, *kulliyāt-e ravesh-hā va fonoun-e tadrīs/Methodology of Teaching*, (Tehran: Mo`āser, 1369/1990).
Amādi, *resālat-e tarbiyyati va `elmi marākez-e amouzeshi/Scientific and Pedagogical Mission of Educational Centers*, (Tehran: Samt, 1374/1995).

tafakkor-e manteqi: ravesh-e novin ta`lim va tarbiyyat, Reflective Thinking: The Method of Education, tr. `Ali Shari`atmadiāri, (Isfahan: Mash`al, 1371/1992).

Ākāzemi, *kulliyāt-e ravesh-hā va fonoun-e tadrīs/Methodology of Teaching*, (Zahedan: Jihad-e dāneshgāhi, Yahy 1374/1995).

²2. Assistant prof., Department of Pedagogics, Shahid Bahonar University, Kerman.

³3. Professor, Faculty of Literature, University of Isfahan.

*gomshode-y-e lab-e daryā/The seashore lost one*¹, published in *Hafiz* monthly magazine, No. 4, (July, 2004)

Dr. Shari`at's review is a good representative of impartial criticism, which can serve as a constructive example to those interested in literary criticism.

¹ 1. Taqi Pournāmdāriyān, *gomshode-y-e lab-e daryā/The seashore lost one*, (Tehran: Sokhan, 1382/2003)