

ترویج فرهنگ «ایثار و شهادت» به کمک برنامه درسی در دوره ابتدایی^۱

نعمت‌الله موسی‌پور^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۱/۰۸/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۱/۱۲/۲۵

چکیده

پرسش اصلی در این مقاله آن است که چگونه می‌توان از طریق برنامه درسی به ترویج و اعتلای فرهنگ ایثار و شهادت در مدارس ابتدایی اقدام کرد؟ در این ارتباط، نظریات متفاوتی مطرح است و اقدامات آموزشی مرسوم مدارس بر آنها استوار شده‌اند؛ که در میان آنها نظریات تحولی‌نگر دارای جایگاه برجسته‌ای هستند. این نظریات بر این باور تأکید می‌کنند که آموزش امور انتزاعی در دوره کودکی مقدور و مؤثر نیست. مدعای اصلی مقاله آن است که امور ارزشی را با آنکه اموری انتزاعی هستند، می‌توان با رویکرد فرهنگی به شکلی مؤثر در دوره کودکی آموزش داد. این ادعا با تمرکز بر ظرفیت تخیلی کودکان و ظرفیت انتقال مفاهیم توسط اسطوره و داستان در دوره کودکی بنا شده است. بر همین اساس، تلاش می‌شود بر بنیادی نظری و در تلاشی نظرورزان، شواهد و طریقی برای این موضوع در حوزه برنامه درسی و آموزش ایثار ارائه گردد. ایثار در ارتباط با برنامه درسی از دو بعد قابل طرح است: (۱) دستاورد و (۲) فرایند. ایثار به عنوان دستاورد، واقعه و رخدادی را نشان می‌دهد که در جهان بیرون عینیت یافته است و البته می‌توان انتظار وقوع آن را در آینده نیز داشت. ایثار به عنوان فرایند، عملی را نشان می‌دهد که مقدمات، مراحل و دستاوردی دارد. این فرایند، نحوه‌ای از زیستن را نشان می‌دهد که درآمیخته‌ای از آگاهی دردسترس و آگاهی قابل حصول است. چنین گونه‌ای از عمل، فرهنگ نامیده شده و دارای ویژگی‌هایی است که متأثر از برنامه‌های درسی و آموزش مدرسه‌ای است.

واژگان کلیدی: ایثار، آموزش ارزش‌ها، آموزش کودکی، برنامه درسی، آموزش مدرسه‌ای.

۱. نسخه اولیه این مقاله با عنوان «بررسی وضعیت مطلوب برنامه درسی دوره ابتدایی از منظر فرهنگ ایثار و شهادت» در همایش یک روزه علمی فرهنگی ایثار و شهادت در دانشگاه شیراز (۱۳۸۸) ارائه شده است.

n_mosapour@yahoo.com

۲. دانشیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

مهرمحمدی (۱۳۸۸) از پنج رویکرد عمده آموزش ارزش‌ها سخن به میان آورده است که عبارت‌اند از: فرهنگی، تلفیقی، هنری، شناختی و کنش‌وری.

رویکرد فرهنگی خواهان تدارک فضا و اتمسفری موافق ارزش موردنظر برای تنفس دانش‌آموزان در آن فضا است. دستیابی متریبان به زیست ناشی از حاکمیت رفتارهای متناسب با ارزش در محیط، مورد توجه و تأکید این رویکرد است. جایگزین ساختن دریافت‌های تربیتی همسو با ارزش‌ها، از مجموعه روابط و مناسبات حاکم بر محیط به‌طور طبیعی، به عوض دریافت محرکات و مشوق‌های رسمی و زبانی، بیان دیگری از پیام اصلی رویکرد فرهنگی در خصوص آموزش اثربخش ارزش‌هاست. از نگاه مهرمحمدی (۱۳۸۸)، اصل متناظر با رویکرد فرهنگی را می‌توان چنین بیان کرد: آن ارزشی که در رفتار دیگران مهم تجلی می‌یابد، به عنوان نمونه‌های عینی و عملی مورد توجه قرار گرفته و الگوبرداری می‌شود.

رویکرد تلفیقی در طراحی برنامه‌های درسی در برابر رویکرد سنتی و البته رایجی قرار می‌گیرد که به موضوع محوری^۱ یا موضوعات مجزا^۲ مشهور است. یکی از صور تلفیق، شکل و حالتی از تلفیق است که با عناوینی همچون کارکرد ثانویه^۳، کارکرد تقویتی^۴ و فرابرنامه درسی^۵ معرفی می‌شود. اتفاقی که در این شکل از تلفیق به وقوع می‌پیوندد، بسط دامنه کارکردی هریک از حوزه‌های یادگیری است که البته به شکل مجزا و مستقل از یکدیگر سامان یافته‌اند. بدین ترتیب که در طراحی هر ماده درسی، علاوه بر کارکرد اصلی^۶ آن، که معطوف به اهداف ویژه یادگیری مربوط به آن درس است، کمک به تحقق اهداف دیگری نیز، مثلاً تربیت اخلاقی یا هنری، به عنوان کارکرد ثانوی یا کارکرد تقویتی مدنظر قرار می‌گیرد. در صورتی که مضامین یا مقوله‌هایی در تک‌تک موضوعات یادگیری رسوخ کرده و در قالب کارکرد ثانوی آن دروس جلوه‌گری نماید، گفته می‌شود آن مقوله یا موضوع یا ارزش، نظر به اهمیتی که در نظر برنامه‌ریزان داشته است، جایگاهی را احراز نموده که البته محدود به هیچ‌یک از حوزه‌های یادگیری نبوده و اولویت آن به فراتر از یک حوزه یادگیری تسری یافته است. با التزام همه



1. Subject Orientated
2. Separate Subjects
3. Secondary Function
4. Reinforcing Function
5. Meta Curriculum
6. Primary function

حوزه‌های یادگیری به این مهم، یعنی ایفای نقش در تثبیت یادگیری‌های خاصی، اصطلاحاً گفته می‌شود که آن مقوله به جایگاه فرابرنامه درسی ارتقا یافته است. اصل متناظر با رویکرد تلفیقی را مهرمحمدی (۱۳۸۸) چنین بیان کرده است: «تداوم و تکرار آنچه مهم تشخیص داده شده در موقعیت‌های مناسب همراه با افزایش مسیرهای بازیابی یا تداعی آنها».

رویکرد هنری، به استفاده از ظرفیت بی‌نظیر و درعین‌حال، مغفول هنر در آموزش اثربخش ارزش‌ها و نهادینه‌ساختن آنها را توجه می‌کند. هنر و زیباشناسی دارای آن‌چنان پتانسیلی است که می‌تواند آموزش تمام عرصه‌ها را در جهت برخورداری از اثربخشی افزون‌تر متحول ساخته و اساساً پارادایم متفاوتی را در عرصه تعلیم و تربیت حکم فرما سازد. اثر هنری طبق تعریف و بر اساس ویژگی ذاتی خود، حامل معانی معلق و منتظر کشف است. اثر هنری بدان جهت هنری شناخته می‌شود که معنا و مقصودی را صریح و مستقیم به بیننده یا خواننده منتقل نمی‌کند و مخاطب با تمسک به درنگ و ژرف‌اندگری، یا به خدمت گرفتن هوش تأملی،^۱ به رمزگشایی از معانی نائل می‌آید. این مهم را می‌توان به شکلی از ادراک ژرف نیز نسبت داد که مهرمحمدی (۱۳۸۸) از آن با عنوان ادراک متخیلاته^۲ نام برده و اصل متناظر با رویکرد هنری را چنین بیان کرده است: «جذابیت فرایند یادگیری و برانگیختگی عاطفی و احساسی دارای بیشترین تأثیر در بروز رفتار هوشمندانه متناسب با ارزش است».

رویکرد شناختی در آموزش اثربخش ارزش‌ها به دنبال زیرسؤال بردن تصورات ناظر به ظرفیت شناختی کودکان است که تحت تأثیر نظریه پرآوازه و بسیار اثرگذار مراحل شناخت ژان پیاژه در آموزش و یادگیری است. طرح این رویکرد و اطلاق عنوان شناختی به آن، برای کمک به ایجاد تقابل در ذهن خواننده و شکستن انحصار درک ماهیت و ظرفیت شناخت بر اساس این نظریه را پیگیری می‌کند. مهرمحمدی (۱۳۸۸) اذعان می‌دارد که نظریه پیاژه در جای خود خدمات فوق‌العاده ارزشمندی را به تعلیم و تربیت عرضه نموده است، ولی خروج از انحصار را از آن جهت ضروری می‌داند که بر مبنای دیدگاه‌های جدیدتر یا متفاوت در این حوزه، تبیین پیاژه‌ای با محدودیت‌هایی، به‌ویژه در زمینه آموزش مقوله‌ها و مفاهیم انتزاعی روبه‌روست و آموزش این مقوله‌ها را برای سنین کودکی ناموجه و یادگیری آنها را ناممکن معرفی می‌نماید. براین اساس، ایشان پیشنهاد می‌کند دست‌کم برای مدتی به پروژه تعلیم و تربیت منهای پیاژه

1. Reflective intelligence
2. Imaginative perception



توجه شود تا دیدگاه‌های بدیل، مجال عرض اندام و ارزیابی پیدا کنند. از نظر ایشان، اصل متناظر با رویکرد شناختی را می‌توان چنین بیان کرد: شناخت نظری و اقتناع ذهنی متکی به ظرفیت تخیل در تثبیت یادگیری نقش اساسی دارد.

رویکرد کنش‌وری، فراهم کردن فرصت تجربه مستقیم عمل مطابق ارزش اخلاقی مورد نظر را در کانون توجه دارد. به دیگر سخن، محیط آموزشی باید آگاهانه در صدد تدارک فرصت‌هایی باشد که فضیلت یا ارزش به منصفه ظهور رسیده و دانش‌آموز این تجربه عملی مغنتم را نیز به اندوخته‌های خود از نظام آموزشی بیفزاید. رویکرد کنش‌ورانه، از جهاتی با رویکرد فرهنگی، هم‌پوشانی و از جهاتی افتراق دارد. هم‌پوشانی زمانی احراز و شناسایی می‌شود که اتفاقات ذیل رویکرد کنش‌ورانه نیز جزئی از فرهنگ حاکم بر مدرسه تلقی گردد. آنچه تفاوت میان دو رویکرد و در نتیجه جداسازی آنها را توجیه‌پذیر می‌نماید، این است که رویکرد فرهنگی ناظر به بخشی از فضا یا فرهنگ حاکم بر محیط آموزشی است که در کنش‌های دیگران تبلور و تجلی دارد و رویکرد کنش‌ورانه به بخش دیگری مربوط است که تحت تأثیر رفتار مستقیم دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. افتراق را از این زاویه نیز می‌توان نگریست که رویکرد فرهنگی در آموزش ارزش‌ها به برنامه درسی صریح و تدابیر از پیش اندیشیده‌شده نظر ندارد، لیکن اتفاقات ذیل رویکرد کنش‌ورانه در چارچوب برنامه درسی رسمی شکل می‌گیرد. اصل متناظر با رویکرد کنش‌وری را مهرمحمدی (۱۳۸۸) چنین بیان می‌کند: فرصت انجام عمل متناسب با ارزش و تمرین رفتار هدف در محیط آموزشی و خارج از آن.



مبانی نظری و تعاریف

کیرن ایگان^۱، دانشمند کانادایی حوزه تعلیم و تربیت، یکی از صاحب‌نظرانی است که متفاوت با برخی از ایده‌های منسوب به دانشمندان تحول‌گرا، مثل پیازه^۲ و ویگوتسکی^۳، به طرح نظریه‌ای درباره آموزش کودکان اقدام کرده است. بر اساس نظریه ایگان، آموزش ارزش‌ها به عنوان مقوله‌ای انتزاعی در سنین کودکی امری مقدور است و کودکان با استفاده از ابزارهایی مانند داستان، که به تحریک قوه تخیل آنان می‌پردازند، به نیکویی از عهده درک و فهم مقوله‌های انتزاعی برمی‌آیند (ایگان، ۱۹۸۹). نظریه ایگان در تناظر با نظریه‌های تحولی، دارای مراحل

1. Kieran Egan
2. Piaget
3. Vygotsky

است. وی در نظریه خود به شرح تحولات فهم^۱ اقدام و نظریه ذهن پرورش یافته^۲ خود را معرفی کرده است (ایگان، ۱۹۹۷). در این نظریه، از پنج نوع فهم که دارای نسبت سلسله‌مراتبی هستند، سخن به میان آورده و آنها را بدین شرح معرفی کرده است:

• فهم بدنی (تنی) یا ماقبل‌زبانی^۳ که محصول کاربرد بدن و حواس و متعلق به سنین صفر تا حدود دو سالگی است. این فهم با لمس کردن و گاهی به دهان‌بردن، شکل می‌گیرد و بنیاد لازم برای زبان را پدید می‌آورد.

• فهم اسطوره‌ای^۴ که محصول کاربرد زبان شفاهی و اتکاء به داستان و شعر (وزن و قافیه) و متعلق به سنین دو تا حدود هشت سالگی است. در تمام فرهنگ‌ها، تحول این مرحله با اتکاء به داستان‌ها، شعر، وزن، عواطف معنی‌دار و اتفاقات خوشایند دنبال می‌شود.

• فهم عاشقانه^۵ که محصول کاربرد زبان مکتوب و متعلق به سنین حدود هشت تا پانزده سالگی است. این مرحله، وابسته به فرهنگی است که کودک در آن زندگی می‌کند.

• فهم فلسفی^۶ که محصول اتکاء به انتزاعیات و نظریه و متعلق به سنین حدود پانزده سالگی به بعد است. این مرحله با فهم روان و فصیح نظریه‌ها ظهور می‌یابد.

• فهم منعطف و موقت^۷ که محصول اتکاء به انعطاف‌زبانی برای اهداف ارتباطی پیچیده است. حدود سنی خاصی برای نیل به این مرتبه مطرح نشده است (ایگان، ۲۰۱۰).

طبق تعریف ارائه‌شده از هریک از سطوح، تخیل ظرفیت یا ابزار شناختی غالب در دوره‌های فهم اسطوره‌ای و فهم عاشقانه است و در دوره‌های بعد همراه با ظرفیت‌ها یا ابزارهایی مانند منطق و استدلال حضور خود را در ذهن تداوم می‌بخشد. فهم در مرحله اسطوره‌ای است که مورد نظر این مقاله در بحث آموزش ارزش‌هاست. چنانچه داستان و شعر از اشکال و قالب‌های هنری به حساب آورده شود، که بدون شک چنین است، لازم است از ارتباط این نوع نگاه در قالب رویکرد هنری سخن به میان آورد.

وقتی سخن از فهم به میان می‌آید، دو وجه آن قابل تفکیک است: آنچه در فرد می‌گذرد (بعد درونی فهم) و آنچه از فرد ظهور می‌یابد (بعد بیرونی فهم). بعد بیرونی فهم را می‌توان

1. Understanding
2. Educated Mind
3. Somatic Understanding
4. Mythic Understanding
5. Romantic Understanding
6. Philosophic Understanding
7. Ironic Understanding



تابعی از بعد درونی قلمداد کرد، اما تبیین دقیق این تابعیت روشن نیست. می‌توان شواهدی در رفتار مشاهده کرد که از معنایی درونی حکایت دارند، اما به واقع ممکن است چنان معنایی در درون فرد عامل، موجود نباشد. تنها می‌توان تأکید کرد که کیفیت بعد درونی فهم، بر ظهور آثاری از فهم اثر می‌کند. باوجوداین، در فرایند آموزش، پرسش محوری مربوط به چگونگی متأثرکردن هریک از ابعاد فهم است. مرییان با این پرسش مواجه‌اند که چگونه می‌توان فهم را متأثر ساخت و البته در جهت موردنظر هدایت کرد؟

در پاسخ به این پرسش دو رویکرد متعارض شکل گرفته است که هریک از آنها دارای بنیادها، شواهد و دستاوردهای مؤید خود هستند. رویکرد اول را می‌توان رویکرد مهندسی و رویکرد دوم را می‌توان رویکرد تربیتی نامید. در رویکرد مهندسی، این باور در محور فعالیت‌ها قرار گرفته است که دست‌کاری فهم با برنامه‌ریزی درست امکان‌پذیر است. تأکید بر اثرگذاری از بیرون با شناخت جامع شرایط، برنامه‌ریزی چندسطحی فعالیت‌ها، اجرای متعهدانه برنامه‌ها و ارزیابی دقیق دستاوردها همراه می‌شود و این اقدامات، در چرخه‌ای قرار می‌گیرند که با محوریت عقل، حرکتی رو به پیش (صعودی) را رقم می‌زنند. در این تعبیر از آموزش، دست‌نیافتن به مطلوب موردنظر، ناشی از خطا در طی مراحل مذکور قلمداد می‌شود. بنابراین، ارزشیابی این امکان را می‌دهد تا از دلیل خطا پرده برداشت و تجربه‌ای کسب کرد و فعالیت‌های بعدی درست‌تر از قبلی‌ها تنظیم شود. این پیوند برنامه‌ریزی-ارزشیابی، پیوند اعتلابخش فعالیت‌های بشری است و زمینه انباشت تجربه را ایجاد می‌کند.

در رویکرد تربیتی، این باور در محور فعالیت‌ها قرار گرفته است که فهم آدمیان توسط خودشان دست‌کاری می‌شود. آنان از آنچه بر آنها می‌گذرد، به‌گونه‌ای که خود می‌طلبند، برمی‌گزینند و فهم خود را شکل می‌دهند (می‌سازند). بنابراین، هرگونه تلاشی که در بیرون از شخص به عمل می‌آید، فقط احتمال دارد در دستگاه فهم شخص وارد شود و اگر وارد شد، فقط احتمال دارد که منطبق با خواست عمل‌کننده بیرونی باشد. باوجوداین، دستاورد آنچه در فهم وارد و معنا می‌شود نیز ممکن است مطلوب ناظر بیرونی باشد یا نباشد. پس، تدارک شرایط را می‌توان با امید به (آرزوی) تحقق دستاورد موردنظر دنبال کرد و البته از آنچه رخ می‌دهد (دستاورد)، تجربه آموخت؛ هرچند که این تجربه دارای خاصیت انباشتی نیست و بنیادی مطمئن برای برنامه‌ریزی اعمال آینده فراهم نمی‌کند.

در رویکرد تربیتی، مفهوم فرهنگ دارای نقش مهمی است. فرهنگ به مجموعه‌ای پویا از



باورها، نگرش‌ها، علایق و ترجیحات اطلاق می‌شود که نظامی دارای ضوابط و قواعد خاص را برای عمل شکل می‌دهند. فرهنگ که دارای کارکرد سیستم‌های انسان‌ساخت است، یعنی می‌تواند حرکت اعتلایی داشته باشد، به صورت بستر و زمینه عمل تربیتی ایفای نقش می‌کند. رویکرد تربیتی چنان با فرهنگ آمیختگی دارد که می‌توان آن را **رویکرد فرهنگی** نام نهاد و قواعد شکل‌گیری فرهنگ را بر آن حاکم دانست. در تحلیلی برای پیگیری اهداف این مقاله، تعبیری از فرایند شکل‌گیری فرهنگ مبنا قرار می‌گیرد که این فرایند را با چهار مرحله مواجهه، مشاهده، مقابله و مراوده معرفی می‌کند. بر اساس این نگاه به فرهنگ، وصف زیر از مراحل مذکور قابل ارائه است:

- در مواجهه، فرد با موضوع به‌طور واقعی^۱ یا تخیلی^۲ روبه‌رو می‌شود (ارتباط برقرار می‌کند).
- در مشاهده، فرد چگونگی عمل دیگری را می‌بیند یا آن را تخیل می‌کند.
- در مقابله، فرد از تشخیص ناشی از آن عمل در واقعیت یا در تخیل خود اطلاع پیدا می‌کند.
- در مراوده، فرد از عمل خود در جهان واقع یا در تخیلات خود پاداش و حیثیت کسب می‌کند.

هرگاه عملی مشاهده می‌شود که با استمرار همراه است، می‌توان از عوامل مؤید آن پرسش کرد. اعمال فرهنگی نیز با همین پرسش مواجه‌اند. آنچه اعمال فرهنگی را قوام می‌بخشد، عواطف مربوط به اعمال فرهنگی است. در عمل فرهنگی، چند احساس مقوم وجود دارد که می‌توان آنها را بدین شکل معرفی کرد:

- احساس مشابهت با دیگری؛
- احساس آزادی در عمل؛
- احساس خوشایندی عمل؛
- احساس توانایی اقدام.

بر پایه تحلیل ارائه‌شده می‌توان آموزش مبتنی بر رویکرد فرهنگی را واجد ویژگی‌هایی به شرح زیر قلمداد کرد:

- آموزش غیرمستقیم؛

۱. واقعیت: واقع‌بودن، حقیقت‌داشتن، مجموع اوضاع و شرایطی که به‌وسیله جهان خارج در فعالیت موجود زنده تأثیر و نفوذ می‌کند (مشیری، ۱۳۶۹).

۲. تخیل: خیال‌کردن، پنداشتن، فرایند یا عمل آفریدن اشیا یا حوادث بدون استفاده از داده‌های حسی (مشیری، ۱۳۶۹).



- آموزش بدون وابستگی به برنامه‌ریزی قبلی؛
- آموزش مبتنی بر عمل و ارائه نمونه؛
- آموزش مستمر و فراگیر؛
- آموزش توأم با ارزش‌گذاری؛
- آموزش فارغ از استدلال؛
- آموزش با تسامح؛
- آموزش بدون الزام و اجبار؛
- آموزش فارغ از اشباع.

مفهوم ایثار و شهادت

در تلاش برای آموزش «ایثار و شهادت» به‌عنوان یک مفهوم، عنایت به دو بعد این مفهوم قابل توجه است:

- به‌عنوان دستاورد: وقتی از ایثار و شهادت به‌عنوان دستاورد یاد می‌شود، آنچه حاصل می‌آید و عینیت می‌یابد، موردنظر قرار می‌گیرد. وجه دستاوردی به پدیده‌ای مشخص ارجاع می‌دهد که ظهور یافته و در جهان بیرون قابل‌بازشناسی است. ممکن است کسی از آن بهره‌مند شده باشد یا رخدادی باشد که آثار خود را بعداً آشکار نماید.

- به‌عنوان فرایند: وقتی از ایثار و شهادت به‌عنوان فرایند یاد می‌شود، فعالیتی موردنظر است که در زمان جریان دارد و با اعمال متعدد متوالی در ارتباط است. این وجه از مفهوم، کاری و اقدامی را آشکار می‌کند. ایثارگری و شهادت‌طلبی برای نشان‌دادن این بعد مناسب‌تر است. در اینجا، نوعی از بودن مطرح است و ویژگی شخصیتی محسوب می‌شود. این ویژگی، پایان‌ناپذیری^۱ را با خود دارد و جوشان و پویاست. در کار دائمی است و این‌گونه از بودن است که دستاوردهایی را با خود به همراه دارد.

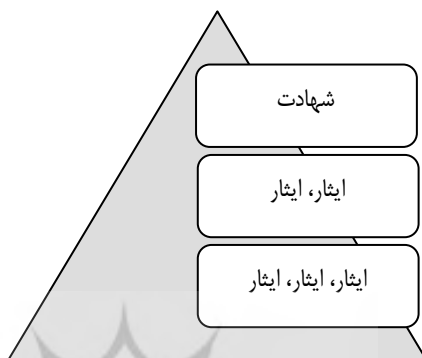
باوجوداین، ایثار و «شهادت» به‌عنوان دو مفهوم مجزا هم قابل طرح می‌باشند. از این منظر، نسبت ایثار و شهادت حائز توجه است؛ که نسبت آنها طولی است. ایثار، از حیث موضوعی دارای انواعی و از حیث مراتب دارای سطوحی است. ایثار دارای مواردی متنوع است، اما شهادت از یگانگی برخوردار است. شهادت، مرتبه‌عالی ایثار است، ولی از طرق (به دلایل) مختلفی حاصل می‌شود. با این نوع نگاه به ایثار و شهادت، می‌توان گفت که در بطن واژه ایثار، بیشتر مفهوم

۱. این پایان‌ناپذیری در گستره وجودی عامل مطرح است، نه در گستره هستی.



فرایندی و در بطن واژه شهادت، بیشتر مفهوم دستاوردی دیده می‌شود. به عبارت دیگر، با آنکه ایثار و شهادت هم وجه دستاوردی و هم وجه فرایندی را با خود دارند، اما در نگاه اول و در کاربردهای عمومی، هریک از وجوه مزبور با یکی از واژه‌های مذکور ارتباط نزدیک‌تری دارند.

نسبت ایثار و شهادت



شکل ۱: نسبت ایثار و شهادت به عنوان دو مفهوم متمایز

مفهوم ایثار و شهادت به عنوان فرایند را می‌توان چنین تعریف کرد: فرایند آگاهانه اهدای دارایی ارزشمند خویش به (برای) دیگری بدون توقع دستاورد متقابل (این جهانی یا آن جهانی).^۱ پس این فرایند با آگاهی، احترام و اهدا آمیخته است. تبیین مفهومی این سه پدیده فرایند ایثار و شهادت چنین است:

- آگاهی: در آگاهی، شناخت موضوع و انتخابی عقلانی مطرح است.
 - احترام (ارزشمندی): در احترام، درک ارزش و احساس تعلق به دارایی خود مطرح است.
 - اهدا: در اهدا، در اختیار نهادن دارایی خود بدون چشم داشت مطرح است.
- بر بنیاد این تحلیل، لازم به تأکید است که مفاهیم دارای ارزش ویژه هستند و این ارزش‌ها طی زمان حاصل شده‌اند. برخی مفاهیم در تاریخ حیات خود معنایی انحصاری کسب کرده‌اند که این معنا را باید سرمایه فرهنگی قلمداد کرد و در تبادلات زبانی برای حفظ و افزایش این سرمایه کوشید. به عبارت دیگر، مفاهیم ذخایر و میراث یک ملت محسوب می‌شوند و حفظ آنها حفظ آن میراث است. مفهوم شهادت دارای بار ارزشی ویژه‌ای است که با خود یگانه‌بودن،

۱. حضرت علی (ع) می‌فرمایند: «ان قوما عبدوا الله رغبة، فتلك عبادة التجار، و ان قوما عبدوا الله رهبة، فتلك عبادة العبيد، و ان قوما عبدوا الله شكرا فتلك عبادة الاحرار» (نهج البلاغه، حکمت ۲۳۷). همچنین، حضرت صادق (ع) می‌فرمایند: «ان العباد ثلاثة: قوم عبدوا الله عز و جل خوفا، فتلك عبادة العبيد، و قوم عبدوا الله تبارك و تعالی طلب الثواب، فتلك عبادة الاجراء، و قوم عبدوا الله عز و جل حبا له فتلك عبادة الاحرار، فهي افضل العبادة» (اصول کافی، طبع حیدری، ج ۲، باب العبادة، ص ۸۴).



قداست (اوج) و رشد (تعالی) را نشان می‌دهد. شهادت از چنان ارزش والایی برخوردار است که بر هر عملی نمی‌توان آنرا اطلاق کرد. به‌همین دلیل، باید یادآور شد که به‌کارگیری ترکیب فرهنگ ایثار و شهادت، از جمله تبدلات زبانی سرمایه‌سوز است، هرچند که در جامعه کنونی رواج زیادی یافته است. مفهوم فرهنگ با ویژگی‌های همگانی بودن، غیرارادی بودن و غیراستدلالی بودن معرفی می‌گردد، درحالی‌که مفهوم ایثار و شهادت با خاص بودن، آگاهانه بودن و استدلالی بودن تعریف می‌شود (جدول ۱).

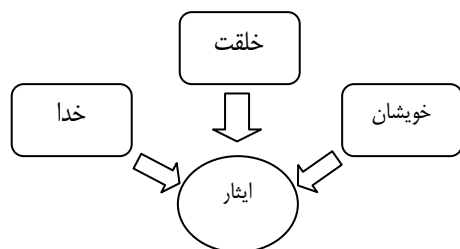
جدول ۱. مقایسه ویژگی‌های عمده در مفاهیم فرهنگ و ایثار و شهادت

فرهنگ ایثار و شهادت	
فرهنگ	ایثار و شهادت
همگانی	خاص
غیرارادی	آگاهانه
با مولفه‌های متعارض	سازگاری شناختی
غیراستدلالی	استدلالی



وقتی که از ایثار سخن به میان می‌آید، می‌توان بر اساس دو جنبه آن، یعنی مخاطب و سطح، به تشریح دقیق‌تر موضوع اقدام کرد. ایثار حکایت از عملی دارد که در ارتباط با مخاطبی ظهور می‌یابد. این مخاطب از حیث فاصله واقعی و ذهنی می‌تواند نزدیک یا دور باشد. منظور از مخاطب نزدیک، مخاطب واقعی و عینی است. ایثار برای اشخاصی از خانواده، در این گروه قرار می‌گیرد. منظور از مخاطب دور، مخاطبی است که انتزاعی است. ایثار برای خداوند از این نوع است (شکل ۲).

مخاطب (موضوعات) ایثار



در ارتباط با خوشان: خانواده، اقوام، گروه‌های عضویت

در ارتباط با خلقت: انسان، موجودات، طبیعت

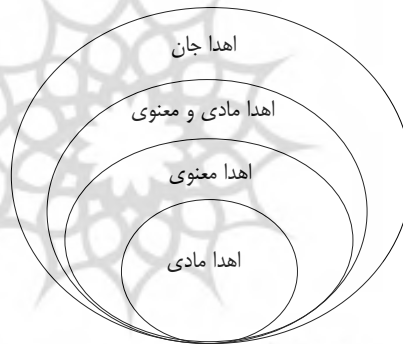
در ارتباط خداوند: حق (دین)

شکل ۲. مخاطب‌های ایثار و فاصله آنها از ایثارگر

ایثار از حیث سطح نیز دارای مراتبی است. در بالاترین سطح ایثار، شهادت قرار می‌گیرد که با اهدای هستی شخصی معنی می‌یابد. این سطح عالی دربردارنده سطوح دیگر است. سطوح دیگر ایثار را می‌توان با توسل به دو جنبه دارایی (مادی و معنوی) و دو جنبه جایگزینی (زودهننگام و دیرهننگام) در چهار عنوان معرفی کرد (شکل ۳):

- اهدای دارایی مادی قابل جایگزینی زودهننگام (اهدای مادی سطح ۱)؛
- اهدای دارایی مادی قابل جایگزینی دیرهننگام (اهدای مادی سطح ۲)؛
- اهدای دارایی معنوی قابل جایگزینی زودهننگام (اهدای مادی سطح ۳)؛
- اهدای دارایی معنوی قابل جایگزینی دیرهننگام (اهدای مادی سطح ۴)؛
- اهدای هستی خویش (اهدای جان سطح ۵).

سطح بندی ایثار



شکل ۳. سطح بندی ایثار بر اساس جنبه‌های دارایی و جایگزینی

آموزش ایثار با ادراک عمیق و دقیق ابعاد دو متغیر مخاطب و سطوح، امکان‌پذیر می‌شود. در فهم ابعاد این دو متغیر از یک جدول دوبعدی استفاده می‌شود که در هر بعد آن، اجزای یکی از متغیرها قرار داده شده است. این جدول راهنما نشان می‌دهد که پانزده گونه عمده از ایثار قابل شناسایی است (جدول ۲).

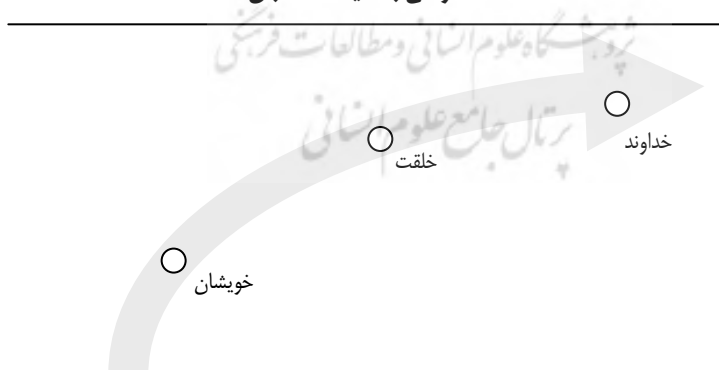


جدول ۲. گونه‌های ایثار بر اساس انواع مخاطب و سطوح ایثار

ماتریس مخاطب و سطوح ایثار			
خداوند	خلقت	خویشان	
			اهدای مادی ۱ اهدای مادی ۲
			اهدای معنوی ۱ اهدای معنوی ۲
			اهدا جان

توضیح این مطلب لازم است که حرکت از سطح اول ایثار به طرف سطح آخر با افزایش هزینه ظاهری (و در مقابل افزایش سرمایه حقیقی) همراه است و به همین دلیل، از ارزشمندی بیشتری برخوردار است. درعین حال، ایثار سطوح پایین با ادراک عینی آمیخته است و از این جهت، اقدام بدان سهل تر است.^۱ همین وضعیت بر طیف مخاطبان نیز حاکم است. طیف مخاطبان از گروه در دسترسی آغاز می شود که نه تنها دارای ویژگی عینیت است که در تعامل واقعی نیز قرار دارد و عرصه تعاملات آن محدود است. در حالی که در انتهای طیف مخاطبان، خداوند قرار می گیرد که از سویی دارای حضوری گسترده و از سویی نیازمند ادراکی انتزاعی است. پس در میان مخاطبان، خویشان عینی اند، اما در گستره حضور اندک ولی خداوند انتزاعی است و در گستره حضور بی نهایت (شکل ۴).

دسترسی به طیف مخاطبان



شکل ۴. دسترسی به طیف مخاطبان ایثار

۱. ضرب المثل ایرانی: «عقل مردم به چشمشان است» را می توان گواهی بر سهولت این نوع از ایثار قلمداد کرد، زیرا ادراک عمل خود دارای نقش مشوق برای اقدام بدان عمل است.



برنامه درسی و اجزای آن

تنوع در تعاریف برنامه درسی چنان زیاد است که نمی‌توان تعریفی را مبنای کار قرار داد. در عین حال، بدون تعریف برنامه درسی نیز نمی‌توان به معرفی برنامه‌ای برای آموزش ایثار و شهادت اقدام کرد. در اینجا با عنایت به تعاریف مختلف، برنامه درسی به عنوان محصول هر آنچه امکان آموختن را فراهم می‌کند، تعریف می‌شود. بر این اساس، در تدارک امور مدیریت آموختن (فرایند یاددهی-یادگیری) دو وضعیت ظهور می‌یابد (جدول ۳):

- آنچه برای آموختن مخاطبی در زمان و مکان خاص اختصاص می‌یابد: برنامه درسی منتخب (آشکار)؛

- آنچه برای آموختن مخاطبی در زمان و مکان خاص اختصاص نمی‌یابد: برنامه درسی مغفول؛

اما از حیث آثار بر مخاطب نیز دو نوع دیگر از برنامه درسی حائز توجه است (جدول ۳):

- آنچه در زمان و مکان خاص تجربه می‌شود که منشأ آن ممکن است برنامه درسی منتخب

باشد یا برنامه درسی مغفول؛

- آنچه در زمان و مکان خاص تجربه نمی‌شود که منشأ آن ممکن است برنامه درسی

منتخب باشد یا برنامه درسی مغفول.



جدول ۳. انواع برنامه درسی

آنچه امکان آموختن ایجاد می‌کند			
برنامه درسی مغفول	برنامه درسی منتخب		
برنامه درسی پنهان	برنامه درسی مؤثر	برنامه درسی تجربه‌شده	آنچه با مخاطب مرتبط است
برنامه درسی نامرئی	برنامه درسی ناموفق	برنامه درسی تجربه‌نشده	

در فرایندهای یاددهی-یادگیری به تدارک برنامه درسی منتخب اقدام می‌شود و این برنامه با قصد قبلی در فرایند وارد می‌گردد. برنامه‌ریزان درسی معمولاً وقتی سخن از برنامه‌ریزی درسی به میان می‌آورند، به این نوع از برنامه عنایت دارند؛ زیرا این برنامه قابل تدبیر است. در اینجا نیز چگونگی تولید برنامه منتخب (قصدشده) مورد نظر است.

ورود به مقوله تولید برنامه درسی با پرسش‌هایی همراه است که پرسش از منابع کسب داده‌های تصمیم‌گیری و اجزای سازنده برنامه درسی در حوزه طراحی و پرسش از مراحل اقدام به تهیه برنامه و مشارکت‌کنندگان در تهیه برنامه در حوزه تدوین برنامه درسی طبقه‌بندی

می‌شوند. پاسخ به همه این پرسش‌ها لازم است، اما بحث کنونی به شرحی درباره عناصر سازنده برنامه درسی محدود می‌شود. البته در مقوله عناصر سازنده برنامه درسی نیز تفاوت آرا دیده می‌شود. با وجود این، در اینجا برنامه درسی به عنوان راهنمای اقدامات مشارکت‌کنندگان در فرایند یاددهی-یادگیری آموزشی، متشکل از پنج عنصر قلمداد می‌گردد:

دیدگاه (منطق)؛

اهداف (مقصد)؛

فرصت‌های آموختن (محتوا)؛

چگونگی دراختیارنهادن (مبادله)؛

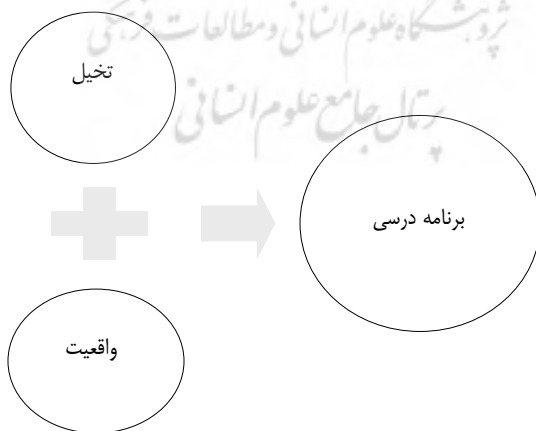
چگونگی مطلع شدن از آثار (ماحصل، متحقق)؛

چهارچوب برنامه درسی آموزش ایثار و شهادت در دوره ابتدایی

۱. منطق برنامه درسی ایثار و شهادت

در دیدگاه برنامه درسی ایثار و شهادت بر دو وجه اساسی آموزش دوران کودکی، یعنی تخیل و واقعیت به‌طور متوازن توجه می‌شود. این دو، امور جدایی‌ناپذیر آموزش ایثار و شهادت و به‌طور کلی ارزش‌ها هستند. تمرکز بر واقعیت با سطحی شدن و تمرکز بر تخیل با خیالاتی بودن به مخاطره می‌افتد (شکل ۵).

دیدگاه (منطق) برنامه درسی



شکل ۵. مؤلفه‌های دیدگاه (منطق) برنامه درسی



در منطق برنامه درسی ایثار و شهادت، اصول زیر بر تصمیم‌گیری‌های برنامه‌ریز درسی

حاکم است:

- آموزش غیرمستقیم؛
- ارائه نمونه‌های حیرت‌انگیز؛
- ارائه نمونه‌های متنوع قومی فرهنگی؛
- ارائه نمونه‌های مرتبط؛
- تدارک فرصت‌های متنوع؛
- پرهیز از تجمع فرصت‌ها در ماده درسی (توزیع فرصت‌ها)؛
- حرکت از تخیل به واقعیت؛
- انتظار و بردباری در عمل.

۲. مقاصد برنامه درسی ایثار و شهادت

اهداف و مقاصدی که در برنامه درسی ایثار و شهادت دنبال می‌شود، متعدد هستند؛ اما در این برنامه درسی برای آموزش در دوره کودکی، مقاصد زیر پیشنهاد می‌شود:

- آشنایی با موضوع ایثار و شهادت به عنوان دستاورد و فرایند؛
- شناسایی عمل‌کنندگان در موضوعات و سطوح متعدد؛
- گرایش به عمل ایثار و شهادت (ایثارگری و شهادت‌طلبی)؛
- مهارت تشخیص موارد عمل ایثارگری و شهادت‌طلبی؛
- اقدام و عمل (ایثار و شهادت)؛

۳. محتوای برنامه درسی ایثار و شهادت

دو نوع فرصت آموختن در برنامه درسی آموزش ایثار و شهادت قابل استفاده است:

- فرصت‌های عملی برای آموختن: زمینه‌سازی برای عمل و تجربه؛
 - فرصت‌های نظری برای آموختن: بحث درباره موضوع و معرفی نمونه‌ها.
- فرصت‌های عملی برای آموختن شامل چیزهایی است که اقدامی را شکل می‌دهد که تجربه ایثار و شهادت را پدید می‌آورد. مثلاً دادن مدادپاک‌کن به شخصی که ناشناس است، ولی خود شخص در جلسه امتحان پیش رو به مدادپاک‌کن نیاز دارد یا بازدید از مقبره یک شهید.
- فرصت‌های نظری برای آموختن شامل چیزهایی است که دانش و آگاهی فرد را در ارتباط با ایثار و شهادت افزایش می‌دهد. مثلاً بیان اسطوره‌ای عمل یک قهرمان یا معرفی زندگی شخص ایثارگر.



جدول ۴. نمونه‌هایی از فرصت‌های نظری قابل استفاده برای آموزش اینار

نمونه ۲	نمونه ۱
<p>تو چرا می‌جنگی؟ پسرم می‌پرسد: *** من تفنگم در مشت کوله‌بارم بر پشت بند پوتینم را محکم می‌بندم مادرم آب و آینه و قرآن در دست روشنی در دل من می‌بارد *** پسرم بار دگر می‌پرسد: - تو چرا می‌جنگی؟ با تمام دل خود می‌گویم: - تا چراغ از تو نگیرد دشمن</p>	<p>شبی سی و چند کس از درویشان و جوانمردان نزد ابوالحسن انطاکی جمع شدند و او را گرده‌ای دوسه نان بود؛ چندان که پنج مرد را دشوار بس بود. نان‌ها همه پاره کردند و چراغ بکشتند و بر سفره نشستند تا نان خورند و هریکی دهان می‌جنبانید تا دیگران پندارند که همی خورد. چون سفره برداشتند، نان بر حال خود بود و هیچ‌یک نخورده بودند جهت اینار به دیگران. تحفة‌الاخوان عبدالرزاق کاشانی</p>

محمد رضا عبدالملکیان

مأخذ: کتاب‌های درسی دوره دبیرستان



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۱۸

دوره پنجم
شماره ۳
پاییز ۱۳۹۱

۴. چگونگی در اختیار نهادن (مبادله) برنامه درسی اینار و شهادت

فرصت‌های یادگیری در دو گروه دارای ماهیت متفاوت قرار می‌گیرند: عملی و نظری. چگونگی در اختیار نهادن فرصت‌های یادگیری متناسب با ماهیت عملی و نظری آنها تعیین می‌شود و این موضوع، با چهار جنبه مهم در ارتباط است: اول، نحوه استفاده از نمادهای ارتباطی برای ارائه محتوا که در این ارتباط، استفاده از نمادهای مکتوب (کاغذی یا مجازی) و شفاهی قابل بحث است و هر شکل آن دارای آثار متفاوتی بر مخاطب است که با نام فعال و غیرفعال معرفی شده‌اند (موسی پور، ۱۳۹۰). دوم، ترتیب (سازمان‌دهی) فرصت‌های آموختن که ترتیب قرار گرفتن و ارتباط بین اجزای سازنده فرصت‌های آموختن را از حیث موضوعات و زمان مطرح می‌کند. سوم، زمان ارائه فرصت‌های آموختن است که کل زمان، زمان ارائه، جایگاه و زمان تجربه‌های خاص را شامل می‌شود (موسی پور، ۱۳۸۶). چهارم، فضای ارائه فرصت‌های آموختن است که هم جو فرهنگی و هم محیط فیزیکی را در بر می‌گیرد. در این مقاله درباره این ابعاد به تشریح بحث نمی‌شود، اما درباره انواع و ترتیب (سازمان‌دهی)، شرح بیشتری ارائه می‌گردد.

ترتیب فرصت‌های عملی ایثار: فرصت‌هایی که برای تجربه‌کردن ایثار می‌توان تنظیم کرد، متعدد هستند و باتوجه‌به طیف مخاطبان و هزینه اقدام از اولویت‌های گوناگونی برخوردارند. از حیث طیف مخاطبان، می‌توان سه گروه را در نظر گرفت: خویشان، خلقت و خداوند.

برای تمرکز بر تفاوت‌های سه گروه مخاطبان ایثار، دو متغیر مهم عینیت و انتزاع مهم هستند، زیرا عینیت با در دسترس بودن و انتزاع با دور بودن مرتبط است. از حیث عینیت، خویشان مقدم‌اند و از حیث تعداد، آنان معدود هستند. در مقابل، خداوند انتزاعی و بی‌نهایت است.^۱ در حد فاصل این دو، خلقت قرار می‌گیرد و هم از حیث عینیت و هم از حیث تعداد وضع میانه را دارد (شکل ۶).

ویژگی طیف مخاطبان



شکل ۶. ویژگی‌های طیف مخاطبان

خویشان، شامل افرادی است که شخص توسط آنها احاطه شده است. بنابراین، آنان از عینیت برخوردارند و احتمال اینکه در مواقع دیگر به اقدام مشابهی بپردازند، وجود دارد. همچنین، آنان با خاطره این‌گونه رفتارها آمیخته‌اند. آنان را می‌توان به خاطر آورد که در اقدامات مشابهی نقش داشته‌اند. باید اضافه کرد که این گروه به‌طور معمول دارای حجم اندکی هستند و در تجربه هر فردی نیز بیش از سایر موارد، مواردی از این اعمال را می‌توان یافت.

خلقت دربردارنده حجم نسبتاً وسیعی از نظر تعداد و تنوع است. اشیاء، موجودات و انسان‌ها، اجزای سازنده خلقت هستند. گستردگی خلقت سبب می‌شود در هر جایی با آن مواجه شد و این امر ممکن است عادی بودن را به ذهن متبادر کند و درعین حال فراوانی، ممکن است تصور ناتوانی را در شخص زنده نماید. باوجوداین، هر انسانی نوعی پیوند را با خلقت ادراک می‌کند^۲ و برهمین اساس، خلقت در موارد گوناگونی امکان ایثار را پدید می‌آورد؛ به‌خصوص زمانی که هم‌نوعان و بعد از آن وقتی که موجودات زنده مطرح هستند. درعین حال، در مواجهه با خلقت

۱. توجه به تعداد از جهت تأثیر بر انگیزه اقدام لازم است. وقتی با تعداد اندک مواجه‌ایم، خود را بیشتر قادر به اقدام می‌بینیم.

۲. وحدت با هستی بنیاد ایثار است. حقیقت زندگی به تعبیر شوپنهاور درک همین یگانگی است.

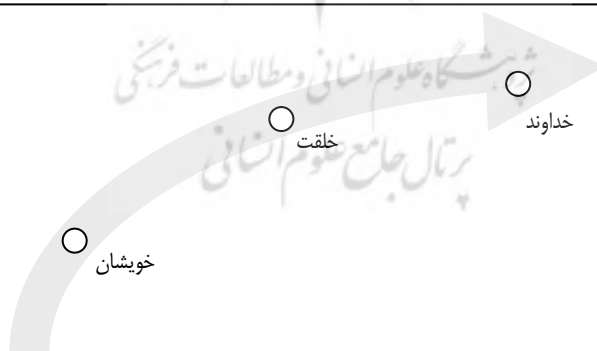


(در مقایسه با خویشان) امکان بیشتری برای بروز رفتار ایثارگرانه وجود دارد، زیرا در این سطح، بازگشت ناپذیر بودن اهدا بیشتر قابل ادراک است.

خداوند را طرف ایثار قلمداد کردن، موضوعی انتزاعی است. خداوند در بی‌نیازی مطلق و دارای قدرت بی‌حد است. او قادر به هر امری است. در اعتقادات دین‌داران، اوست که منشأ هر گونه عمل اشخاص محسوب می‌شود.^۱ هرچه در جهان هستی است، از اوست و روان به سوی اوست. پس چگونه می‌توان به او ایثار کرد؟ شاید ایثار به او را بتوان وجه نمادین قلمداد کرد، اما در فرایند آموزش باید این مفهوم دارای معنا باشد. ایثار به خداوند دارای وجه انتزاعی است. خداوند را در جهان یافتن و او را مخاطب ساختن و برای او از دارایی ارزشمند خود اهدا کردن، بسیار سخت، اما ممکن است.^۲ خداوند در کل هستی جریان دارد و آنچه هستی را ساخته، تبلور حضور اوست. پس می‌توان در سطح انتزاع او را یافت. اما در دنیای عینیات چه می‌شود؟ شاید این قدرت بی‌چون خداوند، فرصتی را برای اطمینان از بازگشت اهدا فراهم کند^۳ و شخص را بیشتر بدان امر ترغیب نماید، اما مشروط به آنکه خود او (خداوند) به چشم آید و فهم گردد. بر پایه تحلیل فوق، می‌توان فرصت‌های عملی برای آموختن را دارای ترتیب از خویشان به خلقت و از خلقت به خداوند قلمداد کرد (شکل ۷).



ترتیب فرصت‌های عملی برای آموختن براساس ترتیب دسترسی به طیف مخاطبان



شکل ۷. ترتیب مخاطبان در تنظیم فرصت‌های عملی در آموزش ایثار

۱. و ما رمیت اذ رمیت ولكن الله رمی (انفال، ۱۷).

۲. ان الله بما يعملون محيط (آل عمران، ۱۲۰).

۳. وان الله لا يضيع اجر المومنين (آل عمران، ۱۷۱).

فرصت‌های عملی آموختن ایثار از طریق مشارکت در اهدای دارایی ارزشمند خویش حاصل می‌شود. اهدای دارایی ارزشمند با هزینه‌هایی همراه است و براین اساس، فرصت‌های عملی برای آموختن ایثار از حیث هزینه اقدام دارای ترتیب هستند. این ترتیب با عنایت به موضوع ایثار (مادی، معنوی و جانی)، و قابلیت جایگزینی (زود هنگام و دیر هنگام) در پنج مرتبه قرار می‌گیرد. ترتیب از مادی به جانی و از زود هنگام به دیر هنگام بدین شرح است:

اهدای دارایی مادی قابل جایگزینی زود هنگام؛

اهدای دارایی مادی قابل جایگزینی دیر هنگام؛

اهدای دارایی معنوی قابل جایگزینی زود هنگام؛

اهدای دارایی معنوی قابل جایگزینی دیر هنگام؛

اهدای هستی (جان) خویش.

اگر بر اساس ترکیب دو متغیر مذکور (نوع اهدا و مخاطب اهدا)، به این موضوع عنایت شود، ترتیب فرصت‌های عملی برای ایثار با عنایت به دو ویژگی ناشی از متغیرهای مذکور (هزینه ایثار و دسترسی به مخاطب)، در قالب یک ماتریس به تصویر کشیده می‌شود (شکل ۸). در این ماتریس، هزینه در سطرها قرار گرفته و به ترتیب از کم به زیاد استمرار می‌یابد و دسترسی به مخاطب در ستون‌ها قرار گرفته و از دسترسی حداکثری تا دسترسی حداقلی تنظیم شده است (شکل ۸).

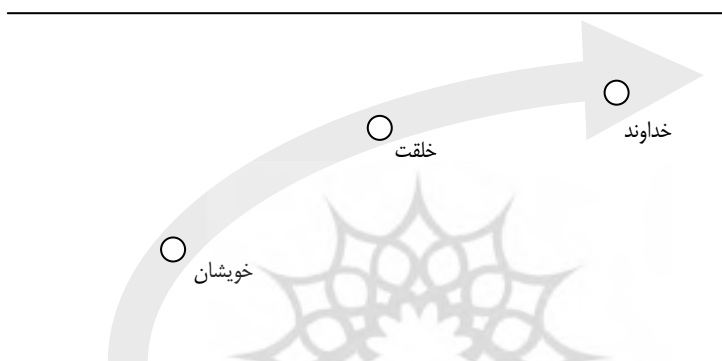
ماتریس ترتیب فرصت‌های عملی برای آموختن براساس دسترسی و هزینه ایثار			
خداوند	خلقت	خویشان	
			اهدای مادی ۱ اهدای مادی ۲
			اهدای معنوی ۱ اهدای معنوی ۲
			هدا جان

شکل ۸. ترتیب فرصت‌های عملی در آموزش ایثار



اما ترتیب فرصت‌های نظری آموختن متفاوت با فرصت‌های عملی است. در فرصت‌های نظری، وقتی که متغیر مخاطب مطرح می‌شود، باید به اصل عظمت عنایت داشت. هرچه مخاطب دارای عظمت بیشتری باشد، پذیرش ایثار برای او سهل‌تر است. در طیف مخاطبان، خداوند دارای حداکثر عظمت است. به همین دلیل، در ترتیب فرصت‌های نظری، خداوند دارای اولویت است و بعد از او، خلقت و خویشان قرار می‌گیرند (شکل ۹).

ترتیب فرصت‌های نظری برای آموختن براساس عظمت طیف مخاطبان



شکل ۹. ترتیب مخاطب در تنظیم فرصت‌های نظری آموزش ایثار

در تعیین ترتیب فرصت‌های نظری برای آموختن ایثار، اصل دوم، اصل تحسین‌برانگیزی اقدام است. بدین معنا که هرچه ایثار با هزینه بیشتر و دستاورد کمتر باشد، تحسین بیشتری را ایجاد می‌کند. بر اساس این اصل، ترتیب فرصت‌های آموختن به شرح زیر خواهد بود:

اهدای هستی (جان) خویش؛
اهدای دارایی معنوی قابل جایگزینی دیر هنگام؛
اهدای دارایی معنوی قابل جایگزینی زود هنگام؛
اهدای دارایی مادی قابل جایگزینی دیر هنگام؛
اهدای دارایی مادی قابل جایگزینی زود هنگام.

با عنایت به این اصول، فرصت‌های نظری به شکل معکوس فرصت‌های عملی تنظیم و سازمان‌دهی می‌شوند. در اینجا، ایثار از خداوند و با اهدای جان آغاز می‌شود و به خویشان و اهدای مادی قابل جایگزینی زود هنگام ختم می‌شود (شکل ۱۰).

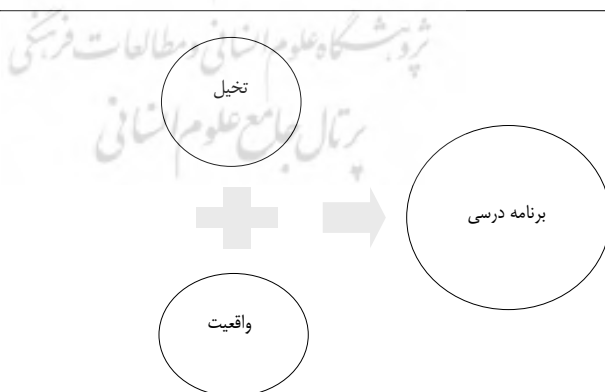


ماتریس ترتیب فرصتهای عملی برای آموختن براساس دسترسی و هزینه ایثار			
خداوند	خلقت	خویشان	
			اهدای مادی ۱ اهدای مادی ۲
			اهدای معنوی ۱ اهدای معنوی ۲
			هدایا جان

شکل ۱۰. ترتیب فرصتهای نظری در آموزش ایثار

دو گونه متفاوت سازمان‌دهی فرصتهای آموختن ایثار، بر این بنیاد نظری استوارند که فرصتهای آموختن مورد استفاده در برنامه درسی از جنس واقعیت و تخیل هستند (شکل ۱۱). در تدارک فرصتهای عملی از واقعیت آغاز و به تخیل ختم می‌شود، اما در تدارک فرصتهای نظری از تخیل شروع و به واقعیت ختم می‌گردد. لازم به تأکید است که فرصتهای آموختن باید واجد هر دو وجه واقعی و خیالی باشند و در عمل یکی از آنها مقدم بر دیگری قرار می‌گیرد. در اینجا درباره میزان استفاده هریک از آنها بحث نمی‌شود، اما تعادل در بهره‌گیری جزء شرایط انتخاب مؤثر فرصتهای آموختن است.

فرصتهای عملی به سمت واقعیت و فرصتهای نظری به سمت تخیل گرایش دارند



شکل ۱۱. مؤلفه‌های پایه برای فرصتهای آموزش ایثار



نمونه‌هایی از فرصت‌های نظری برای آموختن بر اساس دو اصل عظمت و تحسین‌برانگیزی ایثار را می‌توان در اسطوره‌ها، تمثیل‌ها و داستان‌ها مشاهده کرد. در اسطوره‌ها به معرفی قهرمانانی اقدام می‌شود که با همه عظمت و تحسین‌برانگیزی خود، جایی در دنیای واقعیات ندارند. شاید بتوان گفت که اسطوره‌ها،^۱ تنها یک واقعیت را آشکار می‌کنند و آن، آرزوهای حداکثری است. گرچه اسطوره‌ها را متعلق به گذشته می‌دانند، در جهان کنونی نیز اسطوره ساخته می‌شود و کارکرد خود را در افکار و اعمال آدمیان بر جای می‌گذارد. در مقابل، قصه قرار می‌گیرد که ردپای آن در واقعیت آشکار است. ممکن است در قصه‌ها تلاش شود تا موضوعی آشکارتر و گاه بزرگ‌تر از آنچه بوده جلوه‌گر شود، اما واقعیت آن است که آن بوده است. تمثیل در حدفاصل این دو قرار می‌گیرد. تمثیل‌ها از سویی ریشه در واقعیت دارند و از سوی دیگر، چنان از ریشه خود دور شده‌اند که گویی مستقل از آن بوده‌اند. تمثیل‌ها دارای وجه بارز انتزاعی هستند و از این جهت، در میانه دو نوع دیگر قرار می‌گیرند.

۵. چگونگی مطلع شدن از آثار (ماحصل و متحقق) برنامه درسی ایثار و شهادت

اطلاع از آثار برنامه درسی ایثار از سویی، حائز ارزش زیادی است و از سوی دیگر، از حساسیت فراوانی برخوردار است. سنجش مقوله‌ای ارزشی و ایمانی که نسبت بین انسان و خالق را تعریف می‌کند، حتی با تردید در جواز نیز همراه است. اما در فرایند تربیتی، اطلاع از دستاوردهاست که بر تصمیم‌گیری درباره اعمال بعدی تأثیر مستقیم دارد. آنچه در تلاش برای مطلع شدن از آثار برنامه ایثار حائز توجه است، چند مطلب زیر است:

- آثار را باید اندازه گرفت تا از وجود آنها اطمینان یافت: یک عمل در موقعیت، یک احساس مثبت به بیان نمونه، یک گرایش به اقدام و غیره.
- آثار را باید در همه مشارکت‌کنندگان در امر تربیت جست‌وجو کرد: در پیام‌آوران بیش از مخاطبان و در معلمان بیش از شاگردان باید ایثار را دید. پس، پیش از تلاش برای آموزش در مدرسه، باید متوجه تربیت معلم و تربیت مدرس بود و سایر کادر نیروی انسانی را تربیت کرد.
- فرصت ظهور گسترده لازم است. باید اجازه داد تا نمونه‌های عمل در هر جا که رخ داده‌اند، ظاهر شود، نه آنچه محدود به آموزشگاه است. اگر ایثار امری محترم است، باید آن را در سراسر زندگی جست‌وجو کرد و در هر جا ظهور یافت، باید آن را محترم شمرد.
- به ظهور دیرنگام باید اطمینان کرد: آموزش ایثار به واقع مانند کاشتن درخت گردو

۱. اسطوره‌ها سرنخ‌هایی برای امکانات معنوی زندگی بشرند و دارای چهار کارکرد: (۱) عرفانی که درک شگفتی جهان، انسان و تجربه حرمت در مقابل این راز است. (۲) کیهان‌شناسی که علم به آن می‌پردازد؛ اما باز هم راز در آن بر جای می‌ماند. (۳) جامعه‌شناختی که حمایت از نظم اجتماعی معین و اعتباربخشیدن به آن است. اینجاست که تفاوت‌های مکانی پدید می‌آید. (۴) تعلیم و تربیتی که به نحوه سپری کردن زندگی انسانی تحت شرایط مختلف می‌پردازد؛ شرایطی که می‌تواند آموزنده باشد.



است. این نوع از درختان مثل پیچک سر بر نمی‌آورند که با بهاری در همه جا خودنمایی کنند و با اندک گرمایی در تابستان رخ از جهان بریندند. کاشت درخت گردو کم‌کم قوی می‌شود و چون به بار آمد، در مقابل آسیب‌های فراوانی مقاومت می‌کند.

نتیجه‌گیری

آموزش ایثار و شهادت از لوازم حیات جمعی است. زندگی اجتماعی با ظهور ایثار از لطافت انسانی برخوردار می‌شود. این ویژگی انسانی از امور اکتسابی است که فرایندهای تربیتی بر تحقق آن تأثیر می‌نهند. شکل‌های گوناگونی از تربیت قابل شناسایی هستند، اما تربیت رسمی در جوامع امروزی دارای ارزش منحصربه‌فردی شناخته می‌شود.

در تربیت رسمی، تلاش سازمان‌یافته‌ای برای اثرگذاری دیده می‌شود که بر انواع متفاوتی از رویکردهای تربیتی بنا شده است. رویکردهای حاکم بر آموزش ارزش‌ها در نظام رسمی آموزش و پرورش ایران را می‌توان تحت دو عنوان رویکرد مهندسی و رویکرد تربیتی (فرهنگی) طبقه‌بندی کرد. رویکرد مهندسی به دلیل ویژگی منحصربه‌فرد نظام‌یافتگی، دارای شرایط مناسبی برای اغواگری است، اما به آنچه اصل لازم تربیت ارزشی است، یعنی عمل مبتنی بر اراده، بی‌توجه است.

آموزش ایثار و شهادت به کودکان دوره ابتدایی، با عنایت به اصل عمل مبتنی بر اراده و بر بنیاد نظریه ایگان دنبال شد. این مبانی نظری به ارائه چهارچوب برنامه درسی ایثار و شهادت منجر گردید که با پنج عنصر معرفی شده است: منطق، مقاصد، محتوا، مبادله و ماحصل. در منطق برنامه درسی ایثار و شهادت، عنایت هم‌زمان به تخیل و واقعیت مطرح است. در مقاصد این برنامه، پیگیری فهم و ظهور عمل موردنظر است. در محتوای برنامه ایثار و شهادت استفاده از فرصت‌های عملی و نظری دنبال می‌شود. در مبادله (ارائه) برنامه به حرکت از نزدیک به دور برای فرصت‌های عملی و حرکت از دور به نزدیک در فرصت‌های عملی تأکید شده و در نهایت در بحث از ماحصل، ظهور دیر هنگام آثار برنامه ایثار و شهادت یادآوری شده است. این چهارچوب، از سویی کلی است و به‌کارگیری آن در عرصه واقعی برنامه‌ریزی درسی آموزش ایثار و شهادت نیازمند تکمیل است و از سوی دیگر، تلاشی نظری برای انسجام‌بخشی تجارب و دانشی است که هنوز به محک تجربه آزموده نشده‌اند. به‌همین دلیل، انتظار آن است که ابتدا این نظریه‌پردازی مقدماتی مورد لطف نقادان خیرخواه واقع شود تا کاستی‌های نظری آن آشکار گردد و بعد، به آزمون فعالان عرصه آموزش ایثار و شهادت سپرده گردد تا با محک تجربه آنان از غش‌های آن اطلاع حاصل شود.^۱

۱. شاید این پیشنهاد با توسل به بیان حافظ بیشتر قابل ارائه باشد که می‌فرماید:

تا درخت دوستی بر کی دهد
حالیا رفتیم و تخمی کاشتیم



کتابنامه

- اصول کافی، طبع حیدری، ج ۲.
مشیری، مهشید (۱۳۶۹)، *فرهنگ الفبایی قیاسی زبان فارسی*، تهران: سروش.
مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، «باز شناسی و ارزیابی نظریه‌های ناظر به آموزش مؤثر ارزش‌ها با تأکید بر سنین کودکی»، *نشست علمی و فرهنگی ایثار و شهادت*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۸۶)، *زمان آموزش*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.
موسی‌پور، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، *مبانی برنامه‌ریزی آموزش متوسطه*، چاپ سوم، مشهد: به‌نشر.
نهج‌البلاغه

Applebee, Arthur N. (1978), *the child's concept of story*, Chicago: University of Chicago Press.

Cohn, M. (2004), *User Stories Applied*, for Agile Software Development, Boston.

Egan, Kieran (1988), *primary understanding*, New York: Rutledge.

Egan, Kieran (1989), *Teaching as storytelling*, Chicago: University of Chicago Press.

Egan, Kieran (1997), *the educated mind: How cognitive tools shape our understanding*, Chicago: University of Chicago Press.

Egan, Kieran (2001), *the cognitive tools of children's imagination*. <http://www.educ.sfu.ca/kegan/> Retrieved June 6, 2010 from

Egan, Kieran (2002), *getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven, CT: Yale University Press.

Egan, Kieran (2010), *Fantasy and Reality in Children's Stories*, Chicago: <http://www.educ.sfu.ca/kegan/> Retrieved June 6, 2010.

Egan, Kieran (2010), *the arts as "the basics" of education*, Chicago: <http://www.educ.sfu.ca/kegan/> Retrieved June 6, 2010.

Elkind, Donald (1981), *Child development and education: A Piagetian perspective*, New York: Oxford University Press.

Schank, R. Berman, T., & Macpherson, K (1999), *Learning by doing*, Retrieved January 23, 2007 from http://www.indiana.edu/~idtheory/chapter_8_summary.html



فصلنامه علمی-پژوهشی

۱۲۶

دوره پنجم
شماره ۳
پاییز ۱۳۹۱