

تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان

رضا جعفری هرندی / دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران

محمد ستایشی اظهري / دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی

Setayeshi_m@yahoo.com

دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۰/۱۷

چکیده

اهمال کاری تحصیلی، یکی از مهم‌ترین مشکلات دانش‌آموزان است که با انواع متعددی از نشانه‌های جسمانی، روانی مثل اضطراب و افسردگی همراه است. هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی آموزش هوش معنوی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش تحقیق، شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری، شامل پسران پایه ششم ابتدایی بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، دو گروه به‌صورت تصادفی و هر گروه شامل ۳۰ نفر، به‌عنوان گروه آزمایش و گروه انتخاب شدند. گروه آزمایش، به‌طور منظم به مدت ۸ جلسه در دوره آموزش هوش معنوی حضور یافتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰) استفاده شد. نتایج حکایت از اثربخشی معنادار آموزش هوش معنوی، بر کاهش اهمال کاری و اهمال کاری عمده داشت. هوش معنوی و ارتقا آن، می‌تواند در پیشگیری از مشکلات تحصیلی تأثیرگذار باشد. یافته‌های این تحقیق می‌تواند برای برنامه‌ریزان دولتی، در بهبود وضعیت دانش‌آموزان کاربرد فراوانی داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: هوش معنوی اسلامی، اهمال کاری تحصیلی، دانش‌آموزان.

در میان دانش‌آموزان، بیش از ۷۰ درصد آنان، وظایف تحصیلی خود را به تعویق می‌اندازند. این وظایف برای رسیدن به اهداف تحصیلی آنان مهم و ضروری است، این عمل به عنوان اهمال‌کاری تحصیلی، شناخته شده است (اشتونبرگ، لای، پیچل و فراری، ۲۰۰۴). الیس و نائوس (۱۹۷۷) گزارش می‌کنند که ۹۵ درصد دانش‌آموزان ممکن است با مشکل اهمال‌کاری مواجه باشند. حتی در آموزش مجازی نیز مشکل اهمال‌کاری فراوان یافت می‌شود (گودا، یامادا، کاتو، متسودا، سایتو و میاکاوا، ۲۰۱۴). پژوهش‌های پیشین، نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند منجر به شکست، افت تحصیلی و افزایش مشکلات روان‌شناختی شود (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). در نتیجه، این امر منجر به کاهش رضایت آنان از زندگی تحصیلی می‌شود (اوزر و ساکس، ۲۰۱۱). پژوهش‌های بسیاری در خصوص اهمال‌کاری انجام شده است. همه این پژوهش‌ها، یک همبستگی منفی بین اهمال‌کاری و بازده‌های یادگیری را نشان می‌دهند (تن، انگ، کلاسن، یو، ونگ، هوان و چونگ، ۲۰۰۸). اهمال‌کاری تحصیلی، علایق پژوهشی زیادی را به خاطر شیوع و پیامدهای آموزشی خود، برای مدرسان کلاس و مدیران جلب کرده است (ون ارد، ۲۰۰۳). پژوهشگران زیادی نشان داده‌اند که حدود ۴۰ الی ۶۰ درصد دانش‌آموزان، با مشکل اهمال‌کاری مواجه هستند (وونبوز، ۲۰۰۴؛ راتبلوم، سولمون و موراکی، ۱۹۸۶؛ سولمون و راتبلوم، ۱۹۸۴). این شیوع بالای اهمال‌کاری، به نظر می‌رسد در فرهنگ‌های مختلف قابل مشاهده باشد. مثلاً در آمریکا (وونبوز، ۲۰۰۴؛ راتبلوم و همکاران ۱۹۸۶؛ سولمون و راتبلوم، ۱۹۸۶)، کانادا و سنگاپور (کلاسن، کراچوک، لاینچ و راجانی، ۲۰۰۹)، ترکیه (اوز، دمیر و فراری، ۲۰۰۹) و ایران (سواری، ۱۳۹۱). پژوهشگران شیوع بالای اهمال‌کاری را گزارش کرده‌اند. اهمال‌کاری، با شمار متنوعی از پیامدهای جسمانی و روان‌شناختی همراه است. افرادی که اهمال‌کاری می‌کنند، شکایت‌های جسمانی بیشتری دارند (راتبلوم و همکاران، ۱۹۸۶). مریضی مربوط به شکایت‌ها بیشتری دارند. همچنین، دفعات بیشتری به پزشک مراجعه می‌کنند (تایس و بایومستر، ۱۹۹۷). اضطراب و استرس، در اهمال‌کاران بیشتر است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که شروع کارها و تمام کردن وظایف را برای رسیدن به جایگاه بهتر به تعویق می‌اندازند، گرایش دارند که سطح بالاتری از اضطراب عمومی، ابعاد اضطراب‌های خاص مثل اضطراب امتحان و اضطراب ریاضی را از خود نشان دهند به‌علاوه اینکه، اهمال‌کاری بر عملکرد تحصیلی، مثل نمرات ریاضی و انگلیسی تأثیر منفی دارد (اونز و نیوبگن، ۲۰۰۰). بنابراین، اهمال‌کاری شیوع بسیار بالایی دارد که مداخله در آن، ضرورت می‌یابد، همچنین، با توجه به تبعات فردی مثل مشکلات جسمانی و روان‌شناختی، که برای دانش‌آموزان دارد، مداخله و کاهش این مشکل رایج امری ضروری است.

یکی از شیوه‌های مؤثر بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی آموزش، هوش معنوی برای دانش‌آموزان است. هوش به طور کلی، مفهومی است که از دیرباز آدمی به پژوهش و تفحص در مورد ابعاد، تظاهرات، ویژگی‌ها و انواع آن علاقه‌مند بوده است. در این میان، یکی از ابعاد هوش تحت عنوان «هوش معنوی»، جزء عرصه‌هایی است که

تحقیقات چندانی در این زمینه صورت نگرفته است (غباری‌بناب، سلیمی، سلیمانی و مقدم، ۱۳۸۷). هوش معنوی، از روابط فیزیکی و شناختی فرد با محیط پیرامون فراتر رفته، وارد قلمرو شهودی و متعالی دیدگاه فرد به زندگی می‌گردد. همین مسئله پاسخ به سؤالاتی همچون «من کیستم؟»، «چرا اینجا هستم؟» و «چه چیزی مهم است؟» را برای انسان روشن می‌سازد، تا فرد در نهایت بتواند با کشف منابع پنهان عشق و لذت، که به گونه‌ای نهفته در زندگی آشفته و پر استرس روزمره می‌باشد، به خود و دیگران کمک کند (غباری‌بناب و همکاران، ۱۳۸۷). گاردنر هوش را مجموع توانایی‌هایی می‌داند که برای حل مسئله و ایجاد محصولات جدید، که در یک فرهنگ ارزشمند تلقی می‌شوند، به کار می‌رود. از نظر وی، انواع نه‌گانه هوش عبارتند از: هوش کلامی، موسیقایی، منطقی - ریاضی، فضایی، بدنی - حرکتی، هوش‌های فردی، هوش طبیعی و هوش وجودی، که شامل ظرفیت مطرح کردن سؤالات وجودی است (آمرام، ۲۰۰۵). مفهوم تحلیلی غرب از هوش، بیشتر شناختی و شامل پردازش اطلاعات است. درحالی‌که رویکرد ترکیبی شرق نسبت به هوش، مؤلفه‌های گوناگون عملکرد و تجربه انسان، از جمله شناخت، شهود و هیجان را در یک ارتباط کامل (یکپارچه) دربر می‌گیرد (نازل، ۲۰۰۴). بنابراین، هوش معنوی از منظر اسلام، بهترین نظریه در تبیین این پدیده است.

در اسلام هوش معنوی، به طور ضمنی مورد توجه فراوان قرار گرفته است. برای مثال، جامی (۱۳۸۱) بر اساس متون مذهبی مؤلفه‌های ذیل را برای هوش معنوی، برشمرده است (غباری‌بناب و همکاران، ۱۳۸۷):

۱. مشاهده وحدت در وری کثرت ظاهری؛
 ۲. تشخیص و دریافت پیام‌های معنوی از پدیده‌ها و اتفاقات؛
 ۳. سؤال و دریافت پاسخ معنوی در مورد منشأ و مبدأ هستی (مبدأ و معاد)؛
 ۴. تشخیص قوام هستی و رابط بین فردی بر فضیلت عدالت انسانی؛
 ۵. تشخیص فضیلت فراروندگی از رنج و خطا و به کارگیری عفو و گذشت در روابط بین فردی؛
 ۶. تشخیص الگوهای معنوی و تنظیم رفتار بر مبنای الگوی معنوی؛
 ۷. تشخیص کرامت و ارزش فردی و حفظ و ردّ و شکوفایی این کرامت؛
 ۸. تشخیص فرآیند رشد معنوی و تنظیم عوامل درونی و بیرونی؛
 ۹. تشخیص معنای زندگی، مرگ و حوادث مربوط به حیات، نشور، مرگ و برزخ، بهشت و دوزخ روانی؛
 ۱۰. درک حضور خداوند در زندگی معمولی؛
 ۱۱. درک زیبایی‌های هنری و طبیعی و ایجاد حس قدردانی و تشکر؛
 ۱۲. داشتن ذوق عشق و عرفان، که در آن عشق به وصال منشأ دانش است، نه استدلال و قیاس.
- این موارد و برخی موارد دیگر را عرفای اسلامی مطرح نموده‌اند، ولی از آنجاکه این مؤلفه‌ها، منجر به بینش و ارتقای سلامت و سازگاری فرد می‌شوند، می‌توان آنها را جزء مؤلفه‌های معنوی دانست. تدبیر در خلقت، تدبیر در آفاق

و انفس، روزه‌داری، عبادات، خواندن قرآن و تدبیر صادقانه در آیات، نقش بسزایی در تقویت هوش معنوی دارد (همان). در پژوهشی، برای بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی، با تأکید بر آموزه‌های قرآنی، بر واکنش به استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر، در مقطع متوسطه نشان داد که آموزش هوش معنوی، بر واکنش به استرس تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر می‌باشد. همچنین، آموزش هوش معنوی، بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بود (صبا و فتاحی، ۱۳۹۶). همچنین، روح‌نواز (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی نشان داد که آموزش هوش معنوی، بر ارتقای هوش معنوی دانشجویان مؤثر است. همچنین آموزش هوش معنوی، منجر به افزایش انگیزش تحصیلی دانشجویان می‌شود. در پژوهشی، رابطه معناداری بین انگیزش پیشرفت و هوش معنوی در دانشجویان پیدا شد (صالحی و داوودی، ۱۳۹۵). در پژوهشی که در میان مسئولان انجمن‌های ورزشی آموزش و پرورش صورت گرفت، نشان داد که بین هوش معنوی و انگیزش داوطلب شدن، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (قاسمی، صوفی و اشراقی، ۱۳۹۴). پژوهشی که فرانک‌پور، خدیوی و ادیب (۱۳۹۰) انجام دادند، نشان دادند که رابطه معناداری بین هوش معنوی با عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان وجود دارد. منصوری، آل‌بهبهانی و اسمعیلی (۱۳۹۵)، پژوهشی با عنوان «اثر بخشی آموزش مؤلفه‌های هوش معنوی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان»، انجام دادند، مداخله ۸ جلسه‌ای بر روی گروه آزمایش نشان داد که آموزش هوش معنوی، بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت دارد. در پژوهشی بر روی دانشجویان علوم پزشکی، نشان داده شد که ارتقای هوش معنوی موجب داشتن یک روحیه شاد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی می‌شود (رئیسی، احمدی، حیدری، جعفری‌گلگو، عابدینی و بطحایی، ۱۳۹۲). در پژوهشی که روی نمونه‌ای از پرستاران صورت گرفت، نتایج نشان داد گروه آزمایش، که آموزش‌های هوش معنوی را دیده بودند، نسبت به گروه کنترل، استرس شغلی کمتری داشتند (محمودی راد و باقریان، ۱۳۹۴).

با مروری بر پیشینه نظری و تجربی هوش معنوی و اهمال کاری تحصیلی، می‌توان حدس زد که هوش معنوی بر اهمال کاری تأثیر دارد، اما از آنجاکه تا به حال پژوهشی، به بررسی اثر مستقیم آموزش هوش معنوی بر اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان در قالب طرح آزمایشی نپرداخته است و غالب پژوهش‌ها از نوع رابطه‌ای ساده است و طرح آزمایشی، می‌تواند سازوکارهای تأثیرگذاری آموزش هوش معنوی بر اهمال کاری را آشکار سازد و مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکارهای تأثیرگذاری به وجود آورد، به لحاظ نظری، یافته این پژوهش به بسط و تعدیل دیدگاه‌های نظری و تجربی متغیرهای آموزش هوش معنوی و اهمال کاری تحصیلی کمک خواهد کرد. به لحاظ اهمیت کاربردی، این یافته‌ها در حوزه کاری متخصصان و مشاوران مدارس کاربرد فراوانی خواهد داشت. این پژوهش، تلاش کرده است تا فرضیه‌های پژوهشی زیر را بررسی نماید:

۱. آموزش هوش معنوی، بر کاهش اهمال کاری در دانش‌آموزان تأثیر دارد.
۲. آموزش هوش معنوی، بر کاهش مؤلفه‌های اهمال کاری در دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش تحقیق

روش تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش، مشتمل بر دانش‌آموزان مشغول به تحصیل پایه ششم شهر قم، در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ و به تعداد ۴۱۶۰ نفر بودند. به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ابتدا ناحیه ۴ آموزش پرورش قم انتخاب شد. سپس، دو مدرسه به تصادف انتخاب شد. از هر مدرسه، یک کلاس پایه ششم، که از لحاظ متغیر طبقه اجتماعی همگن هستند، انتخاب شد. در نهایت، با قرعه‌کشی یکی از دو کلاس، به عنوان گروه کنترل و دیگری، به عنوان گروه آزمایش انتخاب شد. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰)، که در سال ۱۳۹۰ توسط سواری برای اندازه‌گیری اهمال کاری تحصیلی در ایران ساخته شد، شامل ۱۲ گویه است که آزمون‌شوندگان به صورت خودگزارش دهی، روی یک لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱: «هرگز» تا ۵: «همیشه» مشخص می‌کنند. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس، دارای ۳ خرده‌مقیاس است و ضریب آلفای کرونباخ برای اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی، به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶ و ۰/۷ محاسبه شد. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، برابر با ۰/۷۷ است (سواری، ۱۳۹۰). در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ و تصنیف اسپیرمن - برون ۰/۸۷ و ۰/۸۴ به دست آمد.

جدول ۱. خلاصه جلسات مداخله

| جلسات | خلاصه جلسات |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| جلسه اول | پیش‌آزمون و مفهوم هوش معنوی و تمرین در این زمینه (مثل، تدبیر در خلقت، تدبیر در آفاق و انفس، روزه‌داری، عبادات، خواندن قرآن و تدبیر صادقانه در آیات) |
| جلسه دوم | آشناسازی دانش‌آموزان با مفاهیم علت و فلسفه هرچیز جهت آشناسازی دانش‌آموزان با حکمت الهی، تحکیم باورها و ارزش‌های دینی و تبیین سیره ائمه معصومین ^{علیهم‌السلام} |
| جلسه سوم | به ایجاد داشتن یک هدف جهت داشتن معنا در زندگی در دانش‌آموزان، داشتن احساس تعلق در زندگی به منبعی مهم و والا و امید داشتن به کمک خداوند در شرایط دشوار |
| جلسه چهارم | نحوه انجام عبادت و نحوه عمق و معنا بخشیدن به عبادت با دانش‌آموزان تمرین شد که در اعمال دینی، هیئت‌ها و روزهای سال به مناسبت‌های مختلف انجام می‌دهیم |
| جلسه پنجم | به دانش‌آموزان نحوه خودشناسی آموزش داده شد و تمرینات مرتبط با آن انجام گرفت |
| جلسه ششم و هفتم | پرسش‌های اساسی زندگی بر اساس سخن امام علی ^{علیه‌السلام} که می‌فرمایند: «خداوند رحمت کند کسی را که بداند از کجا [آمده]؟ در کجا [به سر می‌برد]؟، و به سوی کجا [در حرکت] است؟» بحث شد |
| جلسه هشتم | هشتم از آزمودنی‌ها پس‌آزمون در خصوص متغیرهای وابسته به عمل آمد. |

در این پژوهش، برای مداخله در خصوص هوش معنوی از بسته آموزشی عبدلله‌زاده، کشمیری و عرب عامری (۱۳۸۸) استفاده شد. پس از تخصیص آزمودنی‌ها، به دو گروه آزمایش و گواه، جهت اعمال متغیر

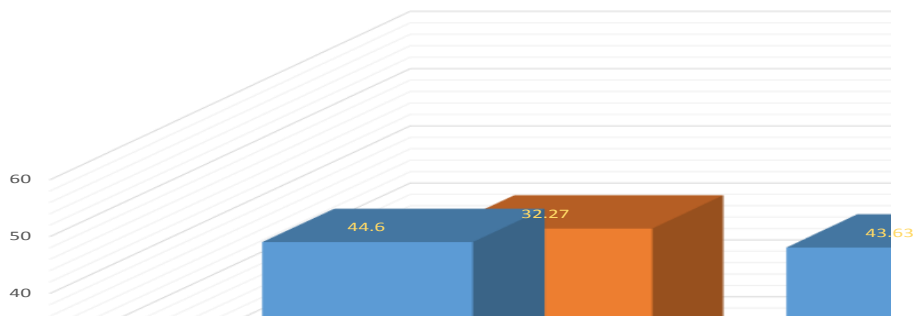
مستقل در گروه آزمایش، در نمازخانه آموزشگاه هفته‌ای یک روز طی ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای گروه آزمایش، آموزش‌های هوش معنوی را دریافت نمود. لازم به یادآوری است که محتوای جلسات، توسط چند متخصص بررسی شد. پس از انجام اصلاحات به اجرا درآمد. هر دو گروه پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سواری پاسخ دادند سپس، گروه آزمایش در معرض اجرای برنامه آموزش هوش معنوی قرار گرفت. در پایان مداخله، دوباره پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سواری در هر دو گروه اجرا شد. همچنین، در این پژوهش برای بررسی تأثیر هوش معنوی بر اهمال‌کاری و جهت تعدیل نقش پیش‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس^{۱۵} و آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره^{۱۶} استفاده شد.

نتایج

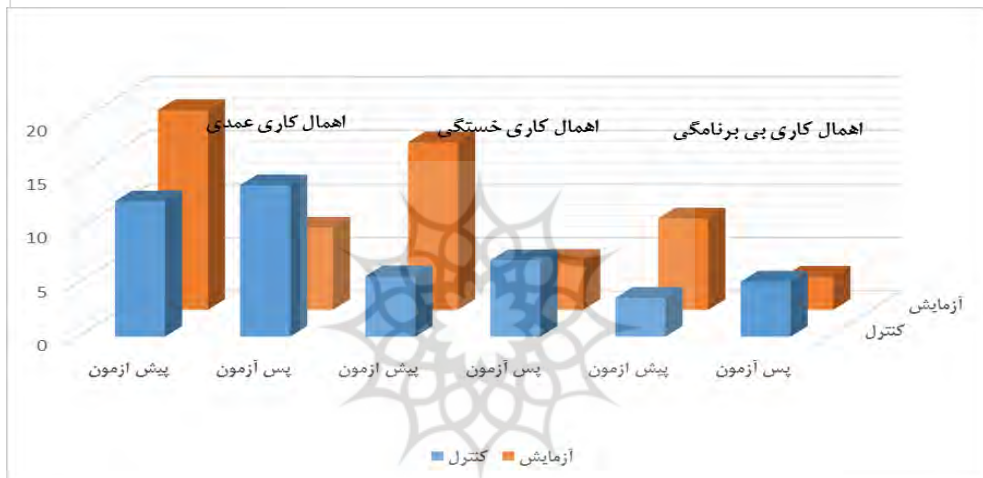
برای ارائه نتایج روشن‌تر از یافته‌های پژوهش، ابتدا به بررسی شاخص‌های آمار توصیفی پرداخته شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی براساس گروه آزمایش و کنترل

| متغیر | گروه | نوع آزمون | میانگین | انحراف معیار |
|-----------------------|-------------|-----------|---------|--------------|
| اهمال‌کاری تحصیلی | گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۵۳/۱۷ | ۱۱/۳۸ |
| | | پس‌آزمون | ۳۲/۲۷ | ۱۱/۴ |
| | گروه کنترل | پیش‌آزمون | ۴۲/۶۳ | ۸/۶۷ |
| | | پس‌آزمون | ۴۴/۶ | ۱۰/۷ |
| اهمال‌کاری عمدی | گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۱۸/۶۳ | ۸/۵۳ |
| | | پس‌آزمون | ۷/۶۶ | ۵/۸۲ |
| | گروه کنترل | پیش‌آزمون | ۱۲/۶۳ | ۸/۶۷ |
| | | پس‌آزمون | ۱۴/۱۳ | ۱۰/۰۴ |
| اهمال‌کاری خستگی | گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۱۵/۶۳ | ۸/۵۳ |
| | | پس‌آزمون | ۴/۶۶ | ۳/۸۲ |
| | گروه کنترل | پیش‌آزمون | ۵/۶۳ | ۲/۶۷ |
| | | پس‌آزمون | ۷/۱۳ | ۵/۰۴ |
| اهمال‌کاری بی‌برنامگی | گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۸/۵۳ | ۳/۶۳ |
| | | پس‌آزمون | ۳/۱ | ۱/۴۵ |
| | گروه کنترل | پیش‌آزمون | ۳/۶۳ | ۲/۶۷ |
| | | پس‌آزمون | ۵/۱۳ | ۲/۰۴ |



نمودار ۱. میانگین اهمال کاری تحصیلی براساس گروه آزمایش و کنترل



نمودار ۲. میانگین مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی براساس گروه آزمایش و کنترل

برای بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی، در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان، از تحلیل کوواریانس استفاده شد. اما پیش از پرداختن به این آزمون، به مفروضه‌های آن پرداخته شد که در زیر آمده است: ابتدا برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، در گروه‌ها به تفکیک پیش‌آزمون پس‌آزمون از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که در جدول زیر آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنوف

| متغیر | گروه | Z | P |
|-------------------|-------------|-----------|-------|
| اهمال کاری تحصیلی | گروه آزمایش | پیش‌آزمون | ۰/۷۴۲ |
| | | پس‌آزمون | ۰/۷۱۸ |
| | گروه کنترل | پیش‌آزمون | ۰/۷۴۷ |
| | | پس‌آزمون | ۰/۲۵۷ |

با توجه به مندرجات جدول ۳ و همچنین، مقدار P محاسبه شده که از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، آزمون کالموگروف در هیچ یک از گروه‌ها معنادار نیست ($p > 0.05$). این معنادار نبودن، بدین معناست که اهمال کاری تحصیلی تمامی گروه‌ها، در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای توزیع نرمال هستند.

یکی دیگر از مفروضه‌های آزمون، تحلیل کوواریانس همسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مقایسه است که با بهره‌گیری از آزمون لون صورت گرفته است. نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون لون

| اهمال کاری تحصیلی | مقدار F | درجه آزادی ۱ | درجه آزادی ۲ | P |
|-------------------|---------|--------------|--------------|-------|
| | ۰/۳۲ | ۱ | ۵۸ | ۰/۹۱۱ |

با توجه به اینکه مقدار P محاسبه شده در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ($p > 0.05$); بنابراین، می‌توان گفت: هر دو گروه به لحاظ واریانس همسان هستند. به عبارت دیگر، مفروضه همسانی واریانس‌ها در گروه کنترل و آزمایش رعایت شده است.

یکی دیگر از مفروضه‌های آزمون، تحلیل کوواریانس همسانی شیب خط رگرسیون در گروه‌ها است. نتایج این مفروضه در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس

| منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | مقدار F | سطح معناداری |
|------------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|
| پیش‌آزمون | ۱/۳۴ | ۱ | ۱/۳۴ | ۰/۰۱۱ | ۰/۹۱۸ |
| گروه * پیش‌آزمون | ۶۱۲/۶۴ | ۱ | ۶۱۲/۶۴ | ۳/۴۹ | ۰/۰۷۱ |
| خطا | ۹۹۸۳/۴۷ | ۵۷ | ۱۷۵/۱۴ | | |

در جدول ۵ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی، به عنوان پیش‌فرض تحلیل کوواریانس آورده شده است. بر اساس نتایج خروجی جدول، سطح معناداری گروه * پیش‌آزمون برابر با ۰/۰۷۱ می‌باشد که بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بوده، بنابراین همگنی رگرسیونی پذیرفته می‌شود.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات اهمال کاری تحصیلی پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون

| منبع تغییرات | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | مقدار F | سطح معناداری | مجذور اتا | توان آزمون |
|--------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|-----------|------------|
| پیش‌آزمون | ۵/۵۳ | ۱ | ۵/۵۳ | ۰/۰۴۳ | ۰/۸۳۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۰۵۵ |
| گروه | ۱۷۸۰/۶۴ | ۱ | ۱۷۸۰/۶۴ | ۱۴/۳۱ | ۰/۰۰۱ | ۰/۲۰۱ | ۰/۹۶۱ |
| خطا | ۷۰۸۹/۴۵ | ۵۷ | ۱۲۴/۳۷ | | | | |
| کل | ۹۸۰۹۳ | ۶۰ | | | | | |

در جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون نمرات متغیر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان آمده است. با توجه به نتایج جدول، نشان داده می‌شود زمانی که اثر پیش‌آزمون، از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار می‌باشد. بنابراین، می‌توان گفت: آموزش هوش

تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان \diamond ۶۳

معنوی اسلامی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم مؤثر بوده است. همچنین، مقدار مجذور اتا بیانگر این است که $20/1$ درصد تغییر نمرات گروه آزمایش، در متغیر اهمال کاری تحصیلی، ناشی از اجرای متغیر مستقل (آموزش هوش معنوی اسلامی) می‌باشد.

این نکته قابل ذکر است که تغییرات حاصل در اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری عمدی، ناشی از پیش‌آزمون نیست؛ چراکه اثر پیش‌آزمون در سطح $0/05$ معنادار نیست ($p > 0/05$).

همچنین، برای بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی، بر مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی، از تحلیل کواریانس چندمتغیره بهره گرفته شد. قبل از پرداختن به انجام آزمون، به مفروضه‌های آن پرداخته شد. ابتدا از آزمون M باکس برای بررسی فرض یکسانی ماتریس کواریانس متغیرهای وابسته استفاده شد.

جدول ۷. نتایج آزمون M باکس

| | |
|----------|--------------|
| ۵۳/۶۸ | M باکس |
| ۴/۱۲ | F |
| ۱۰ | درجه آزادی ۱ |
| ۲۴۱۸/۹۵۴ | درجه آزادی ۲ |
| ۰/۷۴۲ | P |

با توجه به عدم معناداری آزمون M باکس، پیش‌فرض همسانی همبستگی بین متغیرهای وابسته برقرار می‌باشد.

جدول ۸. نتایج آزمون پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی متغیرهای پژوهش

| معناداری | F | میانگین مجذورات | درجه آزادی | مجموع مجذورات | متغیر وابسته | |
|----------|-------|--------------------|---------------|------------------|-----------------------|------------------------------------------|
| ۰/۰۶۳ | ۲/۹ | ۲۱۰/۰۱ | ۲ | ۴۲۰/۰۳ | اهمال کاری عمدی | تعامل گروهی* پیش‌آزمون‌های متغیرها |
| ۰/۶۶۲ | ۰/۴۱۵ | ۲۸/۷۱ | ۲ | ۵۷/۴۲ | اهمال کاری خستگی | |
| ۰/۸۹۵ | ۰/۱۱۱ | ۸/۱۲ | ۲ | ۱۶/۳۴ | اهمال کاری بی‌برنامگی | |

با توجه به عدم معناداری تعامل گروه و پیش‌آزمون در مؤلفه‌های اهمال کاری عمدی، اهمال کاری خستگی و اهمال کاری بی‌برنامگی ($p > 0/05$)، پیش‌فرض همگنی اثرات تعاملی رعایت شده است.

جدول ۹. نتایج لامبدا و بیلکز تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا)

| مجذور اتا | معناداری | خطای درجه آزادی | فرضیه درجه آزادی | F | ارزش | شاخص |
|-----------|----------|--------------------|------------------|-----|-------|----------------|
| ۰/۱۹۳ | ۰/۰۰۲ | ۵۷ | ۲ | ۶/۸ | ۰/۸۰۷ | لامبدا و بیلکز |

نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره (مانکوا) در جدول ۹، تفاوت دو گروه آزمایش و کنترل را در نمرات اهمال کاری عمدی، اهمال کاری خستگی و اهمال کاری بی‌برنامگی نشان می‌دهد. بر اساس داده‌های جدول، بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای اهمال کاری عمدی، اهمال کاری خستگی و اهمال کاری بی‌برنامگی تفاوت وجود دارد ($p < 0/05$). مجذور اتا نشان می‌دهد که $19/3$ درصد تفاوت دو گروه را نمرات

اهمال کاری عمدی، اهمال کاری خستگی و اهمال کاری بی‌برنامگی تبیین می‌کند. در ادامه، به بررسی اثر آموزش هوش معنوی اسلامی بر مؤلفه‌های اهمال کاری پرداخته می‌شود.

جدول ۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نمرات اهمال کاری عمدی، اهمال کاری خستگی و اهمال کاری بی‌برنامگی

| متغیر | منبع | مجموع مجزورات | درجه آزادی | مجزور میانگین | F | سطح معناداری | مجزور اتا | توان آزمون |
|-----------------------|-----------|---------------|------------|---------------|-------|--------------|-----------|------------|
| اهمال کاری عمدی | پیش‌آزمون | ۸/۶۸ | ۱ | ۸/۶۸ | ۰/۱۲۷ | ۰/۷۲۳ | ۰/۰۰۲ | ۰/۰۶۴ |
| | گروه | ۵۱۱/۷۳ | ۱ | ۵۱۱/۷۳ | ۷/۴۸ | ۰/۰۰۸ | ۰/۱۱۶ | ۰/۷۶۷ |
| | خطا | ۳۸۹۹/۴۴ | ۵۷ | ۶۸/۴۱ | | | | |
| اهمال کاری خستگی | پیش‌آزمون | ۸/۶۸ | ۱ | ۸/۶۸ | ۰/۱۲۷ | ۰/۷۲۳ | ۰/۰۰۲ | ۰/۰۶۴ |
| | گروه | ۶۴/۳۱ | ۱ | ۶۴/۳۱ | ۰/۹۴ | ۰/۳۳۶ | ۰/۰۱۶ | ۰/۱۲۶ |
| | خطا | ۳۸۹۹/۴۴ | ۵۷ | ۶۸/۴۱ | | | | |
| اهمال کاری بی‌برنامگی | پیش‌آزمون | ۰/۱۰۸ | ۱ | ۰/۱۰۸ | ۰/۰۰۱ | ۰/۶۹۶ | ۰/۰۰۰ | ۰/۰۰۵ |
| | گروه | ۵۶/۷۳ | ۱ | ۵۶/۷۳ | ۰/۷۸۳ | ۰/۳۸ | ۰/۰۱۴ | ۰/۱۲۶ |
| | خطا | ۴۱۳۲/۰۵ | ۵۷ | ۷۲/۴۹ | | | | |

همان‌گونه که مندرجات جدول نشان می‌دهد، آموزش هوش معنوی اسلامی، بر اهمال کاری عمدی اثر دارد؛ چون مقدار P محاسبه شده در سطح $0/01$ معنادار است ($p < 0/01$). بنابراین، می‌توان گفت: آموزش هوش معنوی اسلامی، در کاهش اهمال کاری عمدی مؤثر است. درصد تغییرات حاصله در متغیر اهمال کاری عمدی $11/6$ است که می‌توان آن را ناشی از اجرای آموزش هوش معنوی دانست. همچنین، تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی، بر اهمال کاری خستگی و بی‌برنامگی تأثیر ندارد؛ چون P محاسبه شده در سطح $0/05$ معنادار نیست ($p > 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاصل از تحلیل کوواریانس، نشان داد آموزش هوش معنوی بر کاهش سطح اهمال کاری تحصیلی مؤثر است. $20/1$ درصد از تغییرات اهمال کاری را می‌توان ناشی از اجرای متغیر مستقل دانست. این یافته را می‌توان چنین تشریح کرد که آموزش و مداخله هشت جلسه‌ای، در خصوص هوش معنوی، در کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان مؤثر است، به طوری که در نتایج پژوهش پیش‌آزمون به عمل آمده تأثیری ندارد. این یافته، با پژوهش‌های بسیاری مثل، صبا و فتاحی، (۱۳۹۶)؛ صالحی و داوودی، (۱۳۹۵)؛ فرانک‌پور، خدیوی و ادیب، (۱۳۹۰)؛ آل‌بهبهانی و اسمعیلی، (۱۳۹۵)؛ رئیسی، احمری، حیدری، جعفریگلو، عابدینی و بطحایی، (۱۳۹۲)؛ قهاری و اکبرنژاد، (۲۰۱۷)؛ محمودی‌راد و باقریان، (۱۳۹۴)، همسو است.

در تبیین این یافته‌ها، می‌توان چنین استدلال کرد که مؤلفه‌های هوش معنوی، بالأخص مؤلفه تفکر اعتقادی و توانایی مقابله با مشکلات و خودآگاهی در بین دانش‌آموزان، موجب افزایش رفتار خودکنترلی و خودنظم‌دهی می‌شود. همچنین، عزت نفس آنها تقویت می‌گردد. در واقع با تقویت هوش معنوی در دانش‌آموزان، عزت نفس و خودکنترلی آنها افزایش یافته، منجر به کاهش رفتار به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی، در یک کلام اهمال کاری می‌شود. معنویت، نیاز فراتر رفتن از خود در زندگی روزمره و یکپارچه شدن با کسی غیر از خودمان است. این آگاهی ممکن است منجر به تجربه‌ای شود که فراتر از خودمان است. و معنویت امری همگانی است و همانند هیجان، درجات و جلوه‌های مختلفی دارد. ممکن است هشیار یا ناهشیار، رشدیافته یا غیر رشدیافته، سالم یا بیمارگونه، ساده یا پیچیده و مفید یا خطرناک باشد. زوهر و مارشال (۲۰۰۰) معتقدند: هوش معنوی مبتنی بر تفکر وحدت‌بخش مغز است، فرهنگی، فتاحی، واثق و نرگسیان (۱۳۸۸)، بر این باورند که هوش‌های ذهنی و ناملموس معنویت را با اقدامات و مسائل افراد در دنیای عینی و ملموس ترکیب می‌کند. زوهر و مارشال (۲۰۰۰) معتقدند: هوش معنوی استعداد‌های ذهنی است که انسان در حل مسائل معنوی و ارزشی خود به کار می‌گیرد و زندگی و کارهای خود را در حالتی گسترده از وسعت و غنا قرار می‌دهد. این امر کاملاً با زندگی یک فرد اهمال‌کار در تضاد است. امونس (۲۰۰۰)، بر این باور است که هوش معنوی به دلیل پیوندش با معنا، ارزش و پرورش تخیل، می‌تواند به انسان توان تغییر و تحول بدهد. فردی با هوش معنوی بالا، دارای انعطاف، خودآگاهی، ظرفیتی برای روبه‌رو شدن با دشواری‌ها و سختی‌ها و فراتر از آن رفتن، ظرفیتی برای الهام و شهود، نگرش کل‌نگر به جهان هستی، در جست‌وجوی پاسخ برای پرسش‌های بنیادی زندگی و نقد سنت‌ها و آداب و رسوم است. بنابراین، ارتقای این هوش در دانش‌آموزان، موجب می‌شود که دانش‌آموزان در مواجهه با سختی‌ها و دشواری‌های زندگی، بهتر عمل کنند و مشکلات از جمله اهمال کاری را به راحتی حل کنند. هوش معنوی، راهی برای پاسخ دادن به سؤالات و کنترل مشکلات و راهیابی به معنا و ارزش زندگی است؛ هوش معنوی، می‌تواند انسان را به مرحله بالاتر از معنا ببرد. ویگزورث (۲۰۰۶)، دریافت افرادی که هوش معنوی بالایی دارند، در مواقع بحرانی مثل دشواری تکلیف قادر به کنترل وضعیت به صورت بهتری هستند. از آنجاکه هوش معنوی موجب آگاهی بالاتر می‌شود، این افراد قادرند با مهربانی و با عشق وارد عمل شده و اقدام عاقلانه و ذینفع را انجام دهند. در نتیجه، چنین عملکردی اهمال کاری به حداقل میزان خود می‌رسد. نه تنها هوش معنوی موجب اقدام همدردانه و همدلی می‌شود، بلکه درک درستی از موقعیت و وضعیت را به فرد می‌دهد که موجب می‌شود آن فرد بتواند تصمیم سریع و درستی را بگیرد و فرد را به اقدام و عملی وادارد.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش، نشان داد که آموزش هوش معنوی اسلامی، بر کاهش سطح اهمال کاری خستگی و بی‌برنامگی تأثیر ندارد. این یافته، با پژوهش‌هایی همخوانی ندارد (مثل، صبا و فتاحی، ۱۳۹۶؛ صالحی و

داوودی، ۱۳۹۵؛ فرانک‌پور، خدیوی و ادیب، ۱۳۹۰؛ آل‌بهبهانی و اسمعیلی، ۱۳۹۵؛ رئیسی، احمدی، حیدری، جعفریگلو، عابدینی و بطحایی، ۱۳۹۲؛ قهاری و اکبرنژاد، ۲۰۱۷؛ محمودی‌راد و باقریان، ۱۳۹۴). در تبیین این ناهمخوانی، می‌توان از روش‌شناسی پژوهش استفاده کرد: به این ترتیب، پژوهش‌های دیگر ابزارهای متفاوتی در جهت اندازه‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی به کار برده‌اند که به گونه‌ای با ابزار به کار رفته در این پژوهش متفاوت است. این امر شاید یکی از دلایل احتمالی این ناهمخوانی باشد. همچنین، یکی دیگر از دلایل احتمالی، بسته آموزشی است که به عنوان متغیر مستقل به کار رفته است. پژوهش‌های گذشته، برای اعمال متغیر مستقل؛ یعنی آموزش هوش معنوی از بسته‌های متفاوتی استفاده کرده‌اند که به گونه‌ای، با بسته آموزشی این پژوهش؛ یعنی آموزش هوش معنوی اسلامی متفاوت است. این امر می‌تواند یکی از دلایل احتمالی ناهمخوانی این پژوهش باشد. همچنین، وجود نمونه‌های متفاوت، خود، می‌تواند از دلایل بروز ناهمخوانی این پژوهش، با یافته‌های قبلی باشد. به این ترتیب، این پژوهش با به کارگیری نمونه دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی، نمونه متفاوتی با پژوهش‌های دیگر دارد که چنین ناهمخوانی را رقم می‌زند.

به‌طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد تأثیر آموزش هوش معنوی بر اهمال‌کاری تحصیلی به وجود می‌آورد؛ به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری آموزش هوش معنوی، بر اهمال‌کاری تحصیلی را تفهیم می‌کند. این امر می‌تواند برای مشاوران مدارس، روان‌شناسان تربیتی، معلمان و به‌طور کلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند، کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین، این یافته‌ها، تأثیر آموزش هوش معنوی بر اهمال‌کاری تحصیلی را که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است، را برجسته می‌کند. با مروری بر پژوهش‌های پیشین، متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، در سطح آموزش عالی بوده است. این پژوهش، با به کارگیری دانش‌آموزان، شواهدی برای اعتبار بیرونی تأثیر آموزش هوش معنوی بر اهمال‌کاری تحصیلی فراهم می‌آورد. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان‌شناختی برای کاهش اهمال‌کاری افراد فراهم می‌شود.

این پژوهش، مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. اول اینکه، همه داده‌های این پژوهش، به صورت خودگزارشی جمع‌آوری شده است. یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارت دیگر، در خودگزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آنها را بهتر جلوه دهد، تا گزینه‌ای که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آنها را توصیف کند. این امر، منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه، برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌شود. دوم، این مطالعه بر پایه نمونه دانش‌آموزان پسر پایه ششم، مقطع دبستان شهر قم صورت گرفته است که قابلیت تعمیم‌دهی نتایج را محدود می‌کند. انجام پژوهش، در مقاطع دیگر و بر روی هر دو جنس نیز می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد.

- روح‌نواز، هانیبه، ۱۳۹۶، *بررسی تأثیر آموزش هوش معنوی بر افزایش هوش معنوی و انگیزش تحصیلی دانشجویان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم.
- سواری، کریم، ۱۳۹۰، «ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی»، *اندازه‌گیری تربیتی*، سال ۲، ش ۵، ص ۹۷-۱۱۰.
- ____، ۱۳۹۱، «بررسی میزان رواج اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز»، *ساخت اجتماعی*، سال ۲، ش ۱، ص ۶۹-۶۲.
- صالحی، مهدیه و داودی، شفیقه، ۱۳۹۵، «رابطه هوش معنوی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان»، *مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال ۴، ش ۲، ص ۶۴-۵۳.
- صبا، بهمن و اصل فتاحی، بهرام، ۱۳۹۶، «تأثیر آموزش هوش معنوی با تأکید بر آموزه‌های قرآنی، بر واکنش به استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهرستان شبستر»، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، سال ۳، ش ۲، ص ۱۳۶-۱۱۷.
- عبداله‌زاده، حسن، کشمیری، مهدیه و عرب عامری، فاطمه، ۱۳۸۸، *آزمون هوش معنوی*، تهران، روان‌سنجی.
- غباری‌ناب، باقر، سلیمی، محمد، سلیمانی، لیلا و مقدم، ثنا، ۱۳۸۷، «هوش معنوی»، *اندیشه نوین تربیتی*، سال ۱۰، ش ۳، ص ۱۴۷-۱۲۵.
- فرانک‌پور، فرزاد، خدیوی، اسداله و ادیب، یوسف، ۱۳۸۹، «رابطه هوش معنوی و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۹۰-۸۹»، *زن و مطالعات خانواده*، سال ۹، ش ۳، ص ۱۱۹-۹۷.
- فرهنگی، علی، فتاحی، محسن، و اتق، بهروز و نرگسیان، عبدالله، ۱۳۸۸، «هوش پیش‌بینی‌کننده رهبری تحول‌آفرین: بررسی روابط میان هوش معنوی، هوش عاطفی و رهبری تحول‌آفرین»، *علوم مدیریتی ایران*، سال ۱۵، ش ۴، ص ۳۱-۵۷.
- قاسمی، حمید، رضایی، مرتضی و اشراقی، امیر، ۱۳۹۴، «ارتباط بین هوش معنوی و انگیزه داوطلبی در انجمن‌های ورزشی وزارت آموزش و پرورش»، *تعلیم و تربیت*، سال ۳۱، پیاپی ۱۳۴، ص ۱۶۱-۱۳۹.
- محمودی‌راد، غلامحسین و باقریان، فاطمه، ۱۳۹۴، «تأثیر آموزش هوش معنوی بر استرس شغلی پرستاران»، *مدیریت پرستاری*، سال ۴، ش ۴، ص ۷۹-۶۹.
- منصوری، رضا، آل بهبهانی، مرجان و اسمعیلی، زهره، ۱۳۹۵، «اثر بخشی آموزش مؤلفه‌های هوش معنوی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان»، *فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه علوم پزشکی*، سال ۷، ش ۳، ص ۸۱-۷۴.
- Amram, Y. (2005). Intelligence Beyond IQ: The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership. *Institute of transpersonal psychology*, 35-39.
- Ellis, A., & Knaus, W.J. (1977). Overcoming procrastination: Or how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles. New York: Institute for Rational Living.
- Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Goda, Y., Yamada, M., Kato, H., Matsuda, T., Saito, Y., & Miyagawa, H. (2015). Procrastination and other learning behavioral types in e-learning and their relationship with learning outcomes. *Learning and Individual Differences*, 37, 72-80.
- Goda, Y., Yamada, M., Matsuda, T., Kato, H., Saito, Y., & Miyagawa, H. (2013). Effects of Help Seeking Target Types on Completion Rate and Satisfaction in E-Learning.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.

- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Lynch, S. L., & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research and Practice*, 23(3), 137–147.
- Nasel, D. (2004). Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality (Doctoral dissertation, University of South Australia).
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3–19.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 869–887.
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241–257.
- Özer, B.U., & Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 512–519.
- Proceedings of INTED 2013 (pp. 1399–1403).
- Psychology*, 33(4), 387–394.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling*
- Schouwenburg, H.C., Lay, C., Pychyl, T.A., & Ferrari, J.R. (2004). *Counseling the procrastinator in academic settings*. Washington, D.C.: American Psychological Association
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
- Tan, C.X., Ang, R.P., Klassen, R.M., Yeo, L.S., Wong, I.Y.F., Huan, V.S., & Chong, W.H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135–144.
- Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454–458.
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401–1418.
- Wigglesworth, C. (2006). Why spiritual intelligence is essential to mature leadership. *Integral Leadership Review*, 6(3), 1-17.
- Zohar, D., Marshall, I., & Marshall, I. N. (2000). *SQ: Connecting with our spiritual intelligence*. Bloomsbury Publishing USA.

بررسی تطبیقی اهداف و اصول تربیت عقلانی در اندیشه علامه جعفری و کانت

✉ **نسرين ترکانسوند** / دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک torkashvand.nasrin@gmail.com

خلیل غفاری / استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خمین

علی‌رضا فقیهی / استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک

فائزه ناطقی / استادیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک

دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۲۵ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۲/۱۲

چکیده

این پژوهش، به بررسی نظریه تربیت عقلانی از منظر علامه جعفری و کانت، در زمینه‌های اهداف و اصول تربیت عقلانی برای بهره‌گیری در تعلیم و تربیت می‌پردازد. علامه جعفری، در مقام متفکری مسلمان، تربیت عقلانی را پرورش قوه تفکر انسان برای انتقال، از حیات معمول به حیات معقول می‌داند. تربیت عقلانی نیز دارای یک نوع اهداف و اصولی است که دارای یک هدف نهایی و چندین هدف واسطه‌ای است. هدف نهایی تربیت عقلانی، رساندن انسان به مقام عبودیت و بندگی خدا و اهداف واسطه‌ای آن شامل خودسازی و غلبه عقل بر هوای نفس و تبدیل احساسات خام، به احساسات تصعید شده است. اصول تربیت عقلانی، عبارتند از: اصل تعقل برین، اصل توازن عقل و احساس، اصل استمرار و یادگیری و اصل طهارت قلب. در مقابل، کانت معتقد است: انسان به دلیل خصیصه خودبنیادی عقل، باید خود را نه تنها در حوزه عقل نظری، بلکه در حوزه عقل عملی نیز متعلق به عالم معقول بداند. اهداف تربیت عقلانی وی، به کمال رساندن همه قوای انسان، پیشرفت مداوم آدمی و کمال انسانی، تبدیل انسان طبیعی به انسان اخلاقی و هدایت آدمی به سوی آزادی راستین است. از نظر وی اصول تربیت عقلانی، رعایت اصول آزادی، انضباط، فعالیت، هماهنگی، تجربه و آینده‌نگری می‌باشد. بررسی تفاوت‌های این دو نظام تربیت عقلانی و تحلیل لوازم معرفتی و تربیتی هریک بر نوع تعلیم و تربیت انسان، از اهداف این نوشتار است.

کلیدواژه‌ها: تربیت عقلانی، اهداف، اصول، علامه جعفری و ایمانوئل کانت.

درآمد

اندیشه و تعقل، اصلی‌ترین تکیه‌گاه اسلام در عقاید، اخلاق و اعمال است. عقل، زینت‌بخش وجود آدمی و مایه امتیاز او از سایر حیوانات است. در میان مخلوقات الهی، انسان از بالاترین ارزش برخوردار است. عقل مورد خطاب ذات باری است و سزاوار است بر این گوهر وجود آدمی توجه شود. از سوی دیگر، توجه به نحوه تربیت انسان از بنیادی‌ترین مباحث در نظام‌های تربیتی است؛ هر مکتب فکری و دینی، سازوکارهایی برای تربیت انسان در اختیار می‌نهد، تا انسان را بدان‌گونه که صلاح می‌داند و متناسب با خواسته‌های آن نظام فکری است، بار آورد. در این میان، دین مبین اسلام به‌عنوان کامل‌ترین و آخرین دین الهی، هم به گوهر عقل در وجود آدمی و هم به چگونگی تربیت انسان، توجه شایسته‌ای داشته است. بنابراین، یکی از ویژگی‌های تربیت اسلامی، تکیه بر عقل است و اولین هدف در میان اهداف نظام تربیتی اسلام را تربیت عقلانی فراگیر تشکیل می‌دهد (اعرافی، ۱۳۸۶). عقل، والاترین گوهر وجود آدمی و عامل اصلی قوه فهم و شناخت در انسان است که به‌واسطه آن، از سایر حیوانات تمایز یافته است. تربیت عقلانی نیز به معنای ایجاد زمینه‌ها و شرایط لازم و کافی، برای پرورش قوه تفکر در انسان است (ملکی، ۱۳۸۹، ص ۲۵).

با سلامت عقلانی، تربیت سایر ابعاد وجود آدمی، از تسهیلات ویژه‌ای برخوردار می‌شود. پس سزاوار است امر خطیر تربیت عقلانی، به اهمال گذارده نشود و جایگاه خاص آن، در تربیت هر یک از ابعاد وجود آدمی مورد تأکید قرار گیرد. بی‌تردید تربیت عقلانی، در تربیت مطلوب سایر جنبه‌های وجودی انسان، نقش اساسی ایفا می‌کند و راه کسب توفیق در هرگونه نظام تربیتی، از جمله نظام تربیت دینی، سیاسی، اجتماعی، اخلاقی و... منوط به چگونگی تربیت انسان در آن است (مرزوقی و صفری، ۱۳۸۶، ص ۱۱۶). اساساً نباید بعد عقلانی انسان را در عرض سایر ابعاد وجودی انسان تلقی کرد، بلکه باید آن را تنها وجه تمایز انسان از سایر موجودات و محور فعالیت‌هایی دانست که انسانیت انسان را به ظهور می‌رساند. البته نیروی عقلانی انسان، کامل و تام نیست، بلکه باید در مسیر زندگی به کمال برسد. به عبارت دیگر، قوه عقلانی تربیت‌پذیر است؛ یعنی می‌تواند و باید تقویت شود. بر این اساس، باید از تربیت عقلانی سخن گفت؛ تربیتی که جهت‌گیری اصلی آن، پرورش قوای عقلانی و توجه به بعد عقلانی شخصیت فرد انسانی، چونان رکن اساسی همه ابعاد وجود آدمی است (دهقان سیمکانی، ۱۳۹۱، ص ۲۴).

اما نکته قابل تأمل این است که سخن گفتن از مفاهیمی چون عقل و عقلانیت، مانند بسیاری از مفاهیم دیگر، ما را به وادی اختلاف نظرهای اساسی، که گاهی به تشتت منجر می‌شود، می‌کشاند. به نظر می‌رسد که این درگیری بیش از هرچیز برخاسته از ویژگی ارزش‌گذارانه انسان باشد؛ زیرا انسان موجودی است که سره را از ناسره تشخیص می‌دهد. اما این ویژگی کلی، در حوزه‌های معرفتی مختلف صورت‌های گوناگون به خود می‌گیرد. فیلسوفان به‌گونه‌ای با این مسئله درگیر بوده‌اند، عالمان دیگر، به‌گونه‌ای دیگر. حتی در حوزه‌های علمی نیز این مسئله به صورت گوناگون رخ داده است. بنابراین، هرگونه بررسی جامع پیرامون این مفهوم، علاوه

بر آنکه باید رویکرد تاریخی در پیش گیرد، باید تجلی‌های گوناگون آن را نیز در نظر آورد و تعالی و تعامل آنها را بنمایاند (کلانتری، ۱۳۸۴، ص ۲۴).

از سوی دیگر، چون تعلیم و تربیت به‌عنوان یک جریان فراگیر در جوامع مختلف، همواره مورد توجه متفکران و اندیشمندان بوده است و هریک از این اندیشمندان، نظراتی را دربارهٔ تعلیم و تربیت مطرح کرده‌اند، این مقاله درصدد است که به مطالعه تطبیقی اهداف و اصول عقلانی، از دیدگاه علامه جعفری و ایمانوئل کانت، که هریک آنها در شکل‌گیری ایده‌های تربیتی پس از خود، مؤثر بوده‌اند، پردازد. از این رهگذر، پژوهش حاضر به پرسش‌های زیر پاسخ می‌دهد:

۱. تعریف تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری و کانت چیست؟

۲. هدف و اصول تربیت عقلانی، از دیدگاه علامه جعفری و کانت کدام است؟

۳. وجوه اشتراک و افتراق آن دو کدام است؟

۴. لوازم معرفتی و تربیتی اندیشه‌های هر یک برای انسان معاصر چیست؟

برای روشن شدن مفهوم «تربیت عقلانی» از منظر این دو فیلسوف، که یکی نماینده تفکر اسلامی و دیگری نماینده تفکر سکولار غربی است، نخست این مفهوم را از منظر هر یک بررسی می‌کنیم. در ادامه، به بررسی تطبیقی و تحلیلی آرای این دو اندیشمند می‌پردازیم.

۱. مفهوم تربیت عقلانی از دیدگاه ایمانوئل کانت

کانت فیلسوفی است که نماینده تفکر سکولار و غیردینی غرب مدرن می‌باشد و برجستگی او در اندیشه غربی، به‌واسطهٔ فلسفهٔ جدیدی است که بنیان نهاده است. در این فلسفه، که با عنوان تفکر انتقادی شناخته می‌شود، داعیه خودبنیادی عقل انسان را در سر می‌پروراند. «خودبنیادی» عقل آدمی در اندیشه کانت بدین معناست که انسان در اندیشه‌ورزی خود، نباید مرجعیت و سرپرستی هیچ نهاد یا عقل دیگری را بپذیرد، بلکه باید همه امور، حتی دین را نیز تنها در محدودهٔ عقل بشری قلمداد کند. این بدین معناست که در نظر کانت، که سردمدار فلسفه جدید غرب است، هم هستی‌شناسی و هم معرفت‌شناسی از منظر خرد خودبنیاد آدمی، سامان می‌پذیرد؛ یعنی تمام هست‌ها و هرگونه اعتقاد علمی به هستی‌شناسی و نیز هرگونه شناختی از هست‌ها و نیست‌ها، از جمله امور انسانی همچون تعلیم و تربیت انسان را نیز همین عقل خودبنیاد بشری باید سامان دهد. در این زمینه همچون سایر زمینه‌های فردی و اجتماعی، مرجعیت هیچ موجود یا نهاد دیگری، از جمله خدا یا ادیان الهی و... را نیز نباید گردن نهاد.

وی در این راستا، بر آن است که آدمی تنها آفریده‌ای است که محتاج تعلیم و تربیت است، منظور وی از «تعلیم و تربیت» در اینجا، همان پرورش، تأدیب و تعلیم توأم با فرهنگ است. به باور کانت، «بشر تنها با تعلیم و تربیت، آدم تواند شد و آدمی چیزی جز آنچه تربیت از او می‌سازد نیست» (کانت، ۱۳۷۲، ص ۵۷-۶۲).

الف. تفاوت انسان و حیوان از دیدگاه کانت

در نظر کانت، انسان برخلاف حیوان، فاقد غریزه است و به‌هنگام تولد، برای زیستن آمادگی ندارد. در واقع، موجود ناقصی است. به نظر کانت، آدمی چون «خام، یعنی رشد نیافته به دنیا می‌آید، از طراحی برنامه‌ای برای رفتار خود عاجز است و دیگران باید به جایش چنین وظیفه‌ای را عهده‌دار شوند. خلاصه آدمی تنها آفریده‌ای است که محتاج تعلیم و تربیت است» (همان، ص ۵۸). از نظر صاحب‌نظران تعلیم و تربیت پیشرفته، تفکر محور آموزش و پرورش است و روش‌ها و برنامه‌های آموزشی، باید مبتنی بر جریان تفکر باشد. هر روش و برنامه‌ای که بهتر از روش‌های دیگر کودک را به تفکر وادار کند، با ارزش‌تر است (صفایی‌مقدم و همکاران، ۱۳۸۵، ص ۲۴).

هر یک از مکاتب تربیتی از منظر بینش خاص خود، به بیان اهمیت این بعد از تربیت پرداخته‌اند. بسیاری از مکاتب تربیتی، وقتی از تعلیم و تربیت بحث می‌کنند، با توجه به برداشت خاص خود از عقل و عقلانیت و پرورش نیروی عقلانی، انسان را اساس تعلیم و تربیت تلقی می‌کنند. نخستین فیلسوفی که انسان را حیوان ناطق توصیف کرد، ارسطو بود. از نظر او در انسان سه عامل سرشت، خو (عادت) و عقل وجود دارد و نیکبختی انسان در هماهنگی این سه جنبه است و از آنجاکه میان این سه، عقل برترین است، کمال انسان در آن است که عقل، رهبر خو و سرشت وی گردد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۶، ص ۶۱).

در نظر کانت گرچه انسان در بدو تولد موجود ناتوانی است، درعین‌حال دارای آمادگی‌های ذاتی است که به مدد آنها، می‌تواند به «انسان که به نظر کانت موجودی اخلاقی است، ارتقا یابد». کانت در یادداشت‌های خود نشان می‌دهد که چگونه به مدد مربی خوب، مراقبت، تأدیب و سرانجام تعلیم (فرهنگ‌آموزی) فرد، می‌تواند به مقام انسان، یعنی موجودی آزاد و قانون‌گذار خود (خودبنیاد) برسد. البته در کتاب *آموزش و پرورش* او درباره طبیعت آدمی و خوب یا بد بودن او، نظر روشنی دیده نمی‌شود، بلکه سخنان کانت متناقض به نظر می‌رسد؛ چه از یک‌سو، به پیروی از روسو، که گاه الهام‌بخش اوست، انسان را طبعاً دارای مایه‌هایی از نیکی می‌داند و بدی را نتیجه نوعی «انحراف، صدفه و اتفاق» برمی‌شمارد. گاه می‌گوید: آدمی در آغاز نه خوب است و نه بد. در این مرحله، فاقد طبیعت اخلاقی است و تنها زمانی که عقل دارد و به درک مفاهیم تکلیف و قانون نائل شود، به موجودی اخلاقی مبدل می‌شود. به نظر کانت، آدمی علاوه بر ادراک حسی، دارای دو عقل نظری و عملی است. او به مدد عقل نظری، به حقایق امور چنان که هستند پی می‌برد و عقل عملی، راه چگونه زیستن را به او می‌آموزد. به‌علاوه، دارای ذوقی است که به مدد آن زشت و زیبا را از یکدیگر تمییز می‌دهد (کاردان، ۱۳۹۱، ص ۱۵۷ - ۱۵۸).

ب. اهداف تعلیم و تربیت

کانت مانند روسو، در تربیت از آزادی طبیعی فرد انسان، به طور کلی آغاز می‌کند. اهداف مهم تربیت را تبدیل انسان طبیعی به انسان اخلاقی، و هدایت آدمی به سوی آزادی حقیقی می‌شمارد. وی، در تعیین اهداف تربیت انسانی، به پیشرفت مداوم آدمی و کمال انسانی نیز می‌اندیشد. توجه به اهداف گروهی و اجتماعی کنونی را خطا می‌داند.

چنان که می‌نویسد: «نباید انسان را در وضع کنونی او تربیت کرد، بلکه باید با توجه به آینده و برای تحقق یافتن بهترین «نوع» انسان، افراد را تربیت کرد» (همان، ص ۱۵۹).

ج. هدف نهایی تعلیم و تربیت

به باور کانت، هدف اصلی تعلیم و تربیت، به کمال رساندن همه قوای انسان است. این کار باید در مورد همه افراد انسانی و در حد کمال‌پذیری آنان صورت گیرد. در تربیت، نباید خواسته‌های خانواده، که معمولاً می‌خواهد فرزندان خود را برای موفقیت در زندگانی و سازگاری با جامعه بار آورد، در نظر باشد. اهدافی هم که دولت‌ها برای نظام تعلیم و تربیت تعیین می‌کنند و غالباً برای حفظ قدرت و موقعیت خویش است، نمی‌تواند درست باشد. نه خانواده و نه دولت، به سرنوشت انسان از این حیث که انسان است، نمی‌اندیشد، بلکه منافع آنی خود را نظر دارند. به نظر کانت، غایت تعلیم و تربیت، باید هدایت آدمی به سوی «آزادی راستین»؛ یعنی رها بودن او از حالت حیوانیت و بندهایی باشد که آداب و رسوم و جامعه بر او زده است. البته، آرمان تربیت این است که شخص به موجودی اخلاقی و دارای شخصیت و اراده مبدل شود و تنها از قوانین عقل خودبنیاد خویش پیروی کند و خود قانون‌گذار خود باشد (همان). به نظر کانت، آدمی باید این سه قاعده را بتواند مبنای رفتار خود قرار دهد:

۱. به تکلیف از این حیث که تکلیف است، عمل کند و به قاعده کلی بی‌قید و شرط احترام گذارد؛

۲. دیگران برای او هدف باشند، نه وسیله؛

۳. گونه‌ای رفتار کند که رفتار او بتواند برای دیگران قاعده و قانون باشد. منظور از آموزش نیز یاد دادن شیوه اندیشیدن است، نه خود اندیشه یا اندیشه‌های دیگران (همان).

کانت، اصولی را برای تعلیم و تربیت انسان در نظر می‌گیرد و رعایت آنها را شرط اساسی تربیت عقلانی برمی‌شمارد. ابتدا، لازم است منظور خود را از اصول مشخص کنیم. «اصل» در معانی مختلفی به کار رفته است. از دیدگاه باقری، اصول تعلیم و تربیت «مجموعه قواعد و دستورالعمل‌های تربیتی است که در راهنمای عمل متربی قرار می‌گیرد» (باقری، ۱۳۹۱، ص ۸۷). از این جهت، اصول به اهداف تعلیم و تربیت ناظر است که خود نشأت یافته از ویژگی‌های عمومی انسان است.

د. اصول تعلیم و تربیت

اصول کانت، در کتاب *درباره آموزش و پرورش* از این قرار است:

- اصل آزادی:

آدمی نباید فقط آزاد باشد، بلکه باید آزاد شود؛ یعنی آزادی را به دست آورد و بر آن مسلط شود؛ نه اینکه تحت سلطه آن در آید. به عبارت دیگر، آدمی باید از آزادی شبه اغتشاش عبور کند تا به آزادی معقول ارتقا یابد. آزادی نباید هوی یا قضا باشد، بلکه باید تجلی انسانیت گردد. آدمی باید به آزادی معقول متمایل گردد که تصور آن در استقلال؛ یعنی در هستی عاقلانه‌ای بیان می‌شود که در آن آدمی در عین حال در مقام قانون و

خود تشکیل می‌گردد. مربی باید نظر فیخته را بپذیرد که: «آزاد بودن هیچ نیست، آزاد شدن فضیلت کامل است» (کانت، ۱۳۷۲، ص ۲۴).

– اصل فعالیت (کار):

کار موجبات عبور از طبیعت به فرهنگ را فراهم می‌کند. در کار انضباط را مشاهده می‌کنیم که به عنوان آموزش مورد استفاده قرار می‌گیرد. کار خلاصی‌ای عمیق است که آدمی را تحقق می‌بخشد. به وی اجازه می‌دهد آزادانه بشکند، او را از کسالت می‌رهاند تا دل‌بستگی‌های عملی را که عقل را سرزنده می‌کند، پیدا کند. کسی که در دوره زندگی‌اش مقام مهمی برای کار قائل است، دیگر با این پرسش که چه باید کرد و چگونه می‌توان از شکل بازچه زمان بودن خارج شد، آزار نمی‌بیند. چنین کسی از یافتن پاسخ این پرسش که آیا در مجموع زندگی، ارزش یا معنایی دارد، یا نه عاجز نیست و سعی نمی‌کند به فلسفه پوچی پناه ببرد که تعلیم و تربیت را، خواه تحمیلی باشد، خواه اعطایی، از معنا خالی می‌کند. زندگی معنایی و ارزشی دارد؛ زندگی جایگاه عمل است و آدمی به جای اینکه زمان را همچون قضا تحمل کند، به آن نظم می‌بخشد (همان، ص ۳۱ و ۳۲).

– اصل هماهنگی:

پرورش قوای فکری باید منظم و هماهنگ باشد؛ قاعده مهم در این مورد این است که هرگز قوه‌ای به خاطر خودش و به تنهایی پرورده نشود، بلکه هر قوه تنها در ارتباط با قوای دیگر پرورش یابد. به علاوه، لازم است مراحل مختلف تعلیم و تربیت، به یکدیگر وابسته باشند. می‌توان گفت: بدن نباید جز برای هوش و هوش نباید جز برای وجدان اخلاقی وجود داشته باشد. با چنین سلسله مراتبی، تعلیم و تربیت واقعاً جمع و جور خواهد شد و جاذبه واقعی خود را که فایده عملی باشد، دریافت خواهد کرد. تربیت بدنی، به یاری انضباط کودک را به کسب مهارت سوق داده و این پیروزی کودک را در مقام فرد مستقر می‌کند و در تعلیم و تربیت فکری، ادامه می‌یابد. تربیت هوش، فرد را برای کسب احتیاط آماده می‌کند و بالاخره، تربیت اخلاقی، که دو شکل قبلی تربیت تابع آن است، شهروند را به اینکه خود را عضوی از نوع بشر و بنابراین، در مقام آدمی بشناسند، هدایت می‌کند (همان، ص ۳۸).

– اصل تجربه: یکی از اصول مهم کانت، این است که «کلیه معلومات ما با تجربه شروع می‌شود» (همان، ص ۴۷). باید در یاد دادن مفاهیم از تجربه حسی آغاز کرد و از محسوس به معقول پرداخت.

– اصل آینده‌نگری: در تربیت، همواره باید عامل زمان و تحول نیروهای جسمانی – روانی متربی را در نظر داشت و مراعات کرد. تعلیم و تربیت، باید به پیشرفت عمومی بشریت متوجه باشد. تعلیم و تربیت، با اتصال به تاریخ تکیه‌گاهی پیدا می‌کند که همان آینده است. کودک به خاطر آینده و با توجه به پیشرفتی جزئی، که می‌تواند ارائه دهد، تربیت می‌شود. بیشتر می‌باید تعلیم و تربیت بهتری به آنان داد تا در آینده وضع بهتری بتواند نتیجه شود (همان، ص ۲۳-۲۴).

۲. مفهوم تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری

عقل نزد اندیشمندان مسلمان از دیرباز، منبع استنباط، قوه دراکه و عامله و ممیزه مطرح بوده و ماهیت تعلیم و تربیت انسان، همان عقلانیت اوست. به طوری که اگر عقلانیت از او سلب شود، انسانیت فرو می‌ریزد و نقش تربیتی او محال می‌شود (وحدانی‌فر، ۱۳۹۳، ص ۱۴۸).

از جمله اندیشمندان اسلامی، که به تربیت عقلانی پرداخته، علامه جعفری است. وی با ارائه الگوی «حیات معقول»، به عنوان اصلی‌ترین هدف جامعه بشری، تربیت عقلانی را پرورش قوه تفکر انسان، برای انتقال از حیات معمول به حیات معقول می‌داند که از طریق دو رویه مهم، یعنی علم و دین امکان‌پذیر است. در این زمینه، نظام تعلیم و تربیت باید با رویکردی مبتنی بر عقلانیت، به هر دو رویه در حد اعتدال بپردازد و با ارائه راهکارهای اثربخش، به تعمیق معرفت افراد همت‌گمارد و با بهره‌گیری از حس کنجکاو و تقویت روح پرسشگری در فراگیران، مقدمات تحقیق فکر «حیات معقول» را در جامعه فراهم آورد. آنچه در حیات معقول مهم تلقی می‌شود، عقل و فعالیت آدمی است (جعفری، ۱۳۷۴، ج ۸، ص ۱۰۶).

با مطالعه آثار گوناگون علامه جعفری، می‌توان برای این نوع نگاهی، که وی به تعلیم و تربیت دارد، برخی اهداف و اصول تربیتی استخراج کرد:

الف. اهداف تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری

تعلیم و تربیت آدمی پیچیده، پدیده و وقت‌گیر است که همکاری نهادهای مختلف و افراد متعدد و هماهنگی همه فعالیت‌های مربوط را ایجاد می‌کند. اولین شرط، هماهنگی فعالیت‌ها، وحدت هدف و مقصد است. باید برنامه‌ها و فعالیت‌های مربوط را هدایت کند. از دیدگاه وی، هدف، حقیقت مطلوب است که اشتیاق و اصول به آن محرک انسان برای انجام‌دادن کارها و انتخاب وسیله‌هایی است که آن حقیقت را قابل وصول می‌سازد (جعفری، ۱۳۷۴، ج ۱، ص ۸۰). علامه، برای تربیت عقلانی یک هدف نهایی و چند هدف واسطه‌ای در نظر می‌گیرد:

هدف نهایی تربیت عقلانی

هدف نهایی تربیت عقلانی، از دیدگاه علامه جعفری «عبادت و بندگی خداوند» است و هدف اعلا و نهایی زندگی، تحول و به ثمر رسیدن جوهر انسانی است که با عبادت از ماده و مادیات آزاد، و به بالا منتهی می‌شود. مقصود از «عبادت»، که هدف نهایی زندگی است، به ثمر رسانیدن جوهر حیات در ابعاد گوناگون است و در معنای وسیع آن، انسان از تسلیم شدن و تسلیم بودن، به جریان طبیعی محض موجودیت خود، رها می‌شود و به مرحله آگاهی، از جان می‌رسد که دمی از ملکوت است. همین که آدمی از جان پاک خود، که با تکاپوی عقلانی و وجدانی و عضلانی جوهر خود را به فعلیت رساند، آگاه گشت و این اندازه درک کرد که جزئی از آن، آهنگ هستی است که برای به حرکت و گرویدن در مشیت الهی نواخته می‌شود، به عبادت مشغول گشته است (همان، ج ۴، ص ۱۶۷).

از دیدگاه علامه، عبادتی که هدف نهایی تعلیم و تربیت معرفی می‌شود، تنها انجام‌دادن فرایض دینی و واجبات و مستحبات نیست، بلکه این امور تنها بخشی و جزئی از هدف والای زندگی است. با نظر کردن به این مباحث، معنای آیه «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» نیز به روشنی درک خواهد شد.

هدف‌های واسطه‌ای برای تحقق هدف نهایی، در تربیت عقلانی شامل موارد ذیل است:

۱. خودسازی

علامه خود انسان را به «من با هویت خود طبیعی محض و من با هویت خود پویا به سوی کمال»، تقسیم می‌کند (همان، ج ۳، ص ۱۹۵ و ۱۹۴). می‌گوید: انسانی که به دنبال تربیت عقلانی است، باید دارای من با هویت خود پویا به سوی کمال باشد و شرط لازم رسیدن به من با هویت خود پویا به سوی کمال، خودسازی است (همان، ج ۱، ص ۶۵-۶۳). بنابراین، یکی از اهداف واسطه‌ای تربیت عقلانی خودسازی به منظور رسیدن به کمال است.

۲. غلبه عقل بر هوای نفس

از دیدگاه علامه جعفری، تا وقتی کالبد مادی آدمی در راه هوای و اشباع غرایز در جنبش و فعالیت است، عقل روزبه‌روز ضعیف‌تر می‌شود. عقل آدمی، قدرت شگرفی برای حرکت در عرصه کمالات دارد. اما آن هنگام که دل آدمی اسیر هوا و هوس شد، کارهای خود را از دست می‌دهد (جعفری، ۱۳۶۳، ج ۷، ص ۴۴۶).

۳. تبدیل احساسات خام به احساسات تصعید شده

علامه می‌گوید: یکی از اهداف تربیت عقلانی، انتقال انسان‌های مورد تعلیم و تربیت، از احساسات خام به احساسات تصعید شده است که چگونگی دستیابی به آن، به وقت و حساسیت نیاز دارد. شروع بلوغ فکری انسان، انتقال از احساسات خام به تعقل است. در این دوران، باید به تقویت فعالیت‌های عقلانی فرزندان پرداخت، تا افراد دچار نوعی احساس پوچی نشوند. اگر افرادی که در دوران احساسات خام هستند ارزش‌های انسانی را فقط بر مبنای احساسات بفهمند و نه تعقل، دچار مشکلات بسیاری خواهند شد؛ زیرا چنین افرادی، تصور می‌کنند که با هر تکلیفی، باید دارای نشاط روحانی شوند یا هرچه را از خدا می‌خواهند، باید خداوند متعال به آنان عنایت فرماید (جعفری، ۱۳۸۵، ص ۴۰۳ و ۴۰۲). بنابراین، یکی از عوامل ضروری تحقق «تربیت عقلانی»، وجود احساسات تصعید شده است. در اثر رشد عقل و بالا رفتن از خواسته‌های جزئی پدید می‌آید. این احساسات تصعید شده، به کمک عقل سلیم و جهان‌بین در انسان‌ها به‌وجود می‌آید. نشانه آن، حالت رضایت دائمی درباره مشیت خداوندی در جریان زندگی، چه در خوشی‌ها و چه در ناخوشی‌هاست (جعفری، ۱۳۷۴، ج ۸، ص ۱۲۸).

ب. اصول تربیت عقلانی از دیدگاه علامه جعفری

علامه جعفری، اصولی را بدین شرح برای تربیت عقلانی برمی‌شمارد:

۱. اصل تعقل برین

تعقل برین، اصلی اساسی است که باید در تعلیم و تربیت به کار گرفته شود. برای درک معنایی تعقل برین، ابتدا به تعریف تعقل از دیدگاه علامه و پس از آن، به بیان معنای تعقل برین از دیدگاه ایشان پرداخته می‌شود.

علامه می‌نویسند: «تعقل عبارت است از: به جریان انداختن اندیشه منطقی با آگاهی به قوانین مربوط به واحدهای اندیشه» (جعفری، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۷۵).

در تعقل، آگاهی و توجه به قوانین و اصول تفکر ضروری است. درحالی‌که در اندیشه محض، ممکن است فعالیت ذهن ناخودآگاه باشد. هرچند در پرتوی قوانین و اصول، اندیشه به جریان می‌افتد. در تعقل، آگاهی و هدف‌گیری مستمر ضرورت دارد. اما مراد از فهم و تعقل برین، این است که مافوق مسائل و قوانینی که در ارتباط با روبنای جهان طبیعت مطرح است، معقولات دیگری هم وجود دارد که در ارتباط با زیربنای جهان هستی مطرح است. تعقل منطقی رسمی، کاری جز برقراری رابطه میان انسان با طبیعت و انسان‌ها با یکدیگر ندارد؛ یعنی رابطه‌ای که بر مبنای سود و زیان است. به عبارت دیگر، تعقل معمولی کاری با نیک و بد یا خیر و شر امور ندارد. در صورتی که تعقل برین، همواره از عدل و داد و تعهد برین و وحدت آرمان‌های اعلاهی انسانی و تفسیر معقول برای جهان هستی سخن به میان می‌آورد. این اصل تربیتی، در راستای تحقق هدف دستیابی به حکمت مطرح می‌شود (همان، ج ۷، ص ۱۰۲ و ۱۰۱).

۲. اصل توازن عقل و احساس

اگر بتوان برای انسان مراحل از بلوغ تصور کرد، نخستین مرحله بلوغ، همان دوران انتقال از احساسات خام، به دوران تعقل است که عبارت است از: تفکرات مربوط و هدف‌دار در پرتو قوانین ثابت. بی‌تردید سرنوشت آینده انسانی، غالباً به این تولد وابسته است که به دلیل تدریجی بودن آن، تنظیم و بارور ساختن آن، کاری بس دشوار است. یکی از نتایج بسیار ناگوار، بی‌اعتنایی به حساسیت این دوران، گسیختن از احساسات و دست‌نیافتن به تعقل است؛ به این معنا که انسان مورد تعلیم و تربیت، در این مرحله آگاهی تدریجی بر عدم کفایت احساسات و تأثیرات عاطفی، در همه ابعاد زندگی متوجه می‌شود. علامه معتقد است: در این گسیختن تدریجی از احساسات، اگر تعلیم و تربیت صحیح به تقویت فعالیت‌های عقلانی فرزند نپردازد، نوعی احساس پوچی و بی‌اهمیتی زندگی در دوران او بروز می‌کند. یک مثال مهم، برای حساسیت مرحله انتقال از احساسات خام به تعقل، این است که بسیاری از فرزندان، ممکن است در دوران احساسات، مقداری از اصول و قواعد ارزش انسانی و الهی را تنها بر مبنای احساسات بفهمند و بپذیرند و زندگی خود را بر مبنای آن قرار بدهند. سپس، با شروع تدریجی دوران تعقل، همه آن اصول و قواعد را بی‌اساس تلقی کنند (جعفری، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۲۲۴).

۳. اصل استمرار یادگیری

از نظر علامه جعفری، منحصر ساختن تربیت انسان به دوران کودکی و جوانی و رها ساختن انسان، پس از این دو دوران، شبیه به پروردن نهال است تا موقعی که شکوفه برآورد و دارای شاخ و برگ گردد. در صورتی که هر درختی، برای بقا و ادامه هستی خود، به آبیاری دائمی و تابش اشعه خورشید و مواد غذایی زمینی نیازمند است، افزون‌براینکه،

انسان موجودی است که با افزایش سالیانه عمر بر دقت و ظرافت و ورزیدگی اندیشه‌اش می‌افزاید. مبنای ضرورت استمرار تربیت، یادگیری رو به تکامل در تعلیم و تربیت اسلامی، حدیث معتبری است که می‌فرماید: «ملعونٌ من جان خمسه خیر من یوم و مغبونٌ من ساوی یوماه؛ ملعون است کسی که دیروزش از امروزش بهتر باشد و مغبون است کسی که دو روزش مساوی بوده باشد». بر این اساس، معلم و متعلم، باید همواره احساس نیاز به تعلیم و تربیت کنند و هیچ‌گاه، نباید از تعلیم و تربیت مستمر خویش لحظه‌ای بایستند. چنان‌که پیامبر اکرم ﷺ فرمود: «اطلب العلم من المهد الی الحد؛ یعنی از گهواره تا گور دانش بجوی». از دیدگاه علامه، بهترین انسان همواره بهترین دانشجو است (همان، ج ۱۹، ص ۱۹۸).

اینکه خداوند به پیامبر می‌گوید: «قل رب زدنی علما؛ پروردگارا بر علم من بیفز» و یا در شبانه‌روز انسان ده بار راه مستقیم هدایت را از خدا می‌طلبد: «اهدنا الصراط المستقیم» (فاتحه: ۶)، نشان این اصل اساسی است. علامه، بر این باور است که اگر معلم و متعلم این حقیقت را فهمیده باشند که دنیا همواره در حال تغییر است، هرگز از تعلیم و تربیت مستمر خویش، لحظه‌ای باز نمی‌ایستند. معلم، باید بهتر از همه بفهمد که معلم‌ترین و مربی‌ترین استاد، کسی است که نیاز خود را به تعلیم و تربیت هرگز فراموش نکند و این اصل را به متعلمان نیز تعلیم دهد (همان، ص ۲۰۱).

۴. اصل طهارت قلب

علامه، بر اصل طهارت قلب تأکید فراوان دارد؛ زیرا قلب پایگاه نفس آدمی است، به‌گونه‌ای که با پاکی آن، دریافت‌های آدمی از حقایق خالص می‌گردد. انسان در اصطلاح، با درون خود دارای جامی جهان‌بین است که به‌وسیله آن، می‌تواند تصویری از جهان عینی را در آینه درون خود شهود کند. این شهود، غیر از اشراف است؛ زیرا انسان در حال اشراف نخست جهان عینی، در دیدگاه خود را تعیین می‌دهد، سپس، به آن اشراف پیدا می‌کند یا برعکس؛ یعنی نخست به جهان عینی اشراف پیدا می‌کند، آن‌گاه به آن تعیین می‌دهد. ممکن است هر دو جریان هم‌زمان واقع شود. انسان در برخی از حالات روانی، جهان حقیقی را در درون خود می‌بیند و جهان برونی عینی را تصویری از آن تلقی می‌کند. از دیدگاه علامه، جهانی با عظمت‌تر از جهان عینی در درون انسان نهفته است. علامه جعفری، بر این است که انسان‌ها با به‌فعالیت‌رساندن استعداد گسترش من به جهان هستی از راه تهذیب و تصفیه درون، یک اشراف اجمالی به جهان هستی پیدا و فروغ و جمال و عظمتی حیرت‌انگیز در آن مشاهده می‌کنند (جعفری، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۱۹۸).

آدمی از استعداد بسیار بالارزشی برخوردار است و آن این است که می‌تواند بصیرت کاملی درباره‌ی خویشتن به دست آورد. انسان می‌تواند موجودیت درونی خود را ببیند. چنان‌که می‌تواند اعضای مادی خود را ببیند. از دیدگاه علامه، انسان آگاهی به خویشتن دارد و می‌تواند خود را متحول و دگرگون سازد و درون خود را از پلیدی‌ها پاک کند و به طهارت قلب برسد. انسانی که طهارت قلب دارد، از ویژگی‌های زیر برخوردار خواهد بود:

۱. این انسان به تخییر خود نخواهد پرداخت؛
۲. از حیلہ‌گری‌های تباہ‌کننده روح، پرهیز خواهد کرد؛
۳. دنیاپرستی و زیاده‌خواهی از وجود انسان پاک خواهد شد؛
۴. از زیبایی‌ها بهره‌برداری خواهد کرد؛
۵. در حیات این انسان، رقابت‌ها و تضادهای کشنده به رقابت و مسابقات سازنده تبدیل خواهد شد؛
۶. انبساط روانی برای انسان ایجاد خواهد کرد؛
۷. از قدرت، تفسیری صحیح ارائه خواهد کرد؛
۸. در زندگی او، جوامع انسانی به خانواده‌ای واحد تبدیل خواهند شد؛
۹. آدمی در تربیت روحی و تربیت آگاهی‌های دیگران تلاش خواهد کرد؛
۱۰. در رابطه با خویشتن، صمیمیت نشان می‌دهد و واقعیات را می‌پذیرد؛ خودفریبی از بدترین خیانت‌های انسان، نسبت به خویشتن است. انسانی که واقعیات را نمی‌پذیرد، دچار خودفریبی شده است؛
۱۱. بهره‌برداری هرچه بیشتر از استعدادهای مثبت و سازنده خویشتن؛
۱۲. محبت به انسان‌ها که از ذات می‌جوشد؛ طهارت قلب موجب می‌شود که انسان‌ها به یکدیگر محبت بورزند. مراد از محبت نیز در اینجا محبت ناشی از احساسات تصعید شده است؛ نه گرایش‌های طبیعی محض. اعتلای روحی انسان، موجب می‌شود انسان در آهنگ هستی خود را با دیگران هماهنگ ببیند. در نتیجه، به دیگران محبت بورزد. پس باید در تربیت بر طهارت قلب فراگیران تأکید کرد. آنچه قلب آدمی را پاک و طاهر نگه می‌دارد، پرهیز از گناهان و روی آوردن به تقواست (همان، ص ۲۱۱ و ۲۱۰).

۳. بررسی تطبیقی اهداف و اصول تربیت عقلانی علامه جعفری و کانت

علامه جعفری با ارائه الگوی «حیات معقول»، به‌عنوان اصلی‌ترین هدف جامعه بشری، تربیت عقلانی را پرورش قوه تفکر انسان، برای انتقال از حیات معمول، به حیات معقول می‌داند که از طریق دو رویه مهم؛ یعنی علم و دین امکان‌پذیر است. علم در فرهنگ اسلامی و در اندیشه علامه جعفری، مأخوذ از عقل و عقلانیت بشری است و هرچند استعدادی بشری و قابلیت فردی و اجتماعی است، ولی این خداوند است که آن را در نهاد انسان به ودیعه نهاده است. دین نیز امری الهی و وحیانی است و انسان باید به کمک این دو منبع، به تربیت عقلانی خویش سامان دهد. درحالی‌که کانت معتقد است: انسان به دلیل خصیصه خودبنیادی عقل، باید خود را نه تنها در حوزه عقل نظری، بلکه در حوزه عقل عملی نیز متعلق به عالم معقول بداند. همچنین، خود را تابع قوانینی بداند که فقط ریشه در عقل بشری دارد. عقل عملی، راه چگونگی زیستن را به او می‌آموزد. همچنین انسان دارای ذوقی است که به مدد آن، زشت و زیبا را از یکدیگر تمیز می‌دهد. بنابراین، روشن است که آغاز و انجام تربیت عقلانی در دیدگاه علامه جعفری، «خداوند خالق هستی» است. همه امور

در این دیدگاه، ماهیت از اویی و به سوی اویی دارد. این در حالی است که در اندیشه کانت، آغاز و انجام تربیت عقلانی، «خرد خودبنیاد انسان» است و ماهیت این تفکر، خودبنیادی تفکر انسان است و این، همان بنیان اندیشه اومانیزم در تفکر کانتی است. این تفکر البته لوازم و پیامدهای ناگواری برای انسان مدرن در پی داشته است که «بحران هویت»، «بی‌معنایی زندگی» و «تنهایی انسان معاصر» از مهم‌ترین آنهاست.

همچنین، علامه جعفری برای تربیت عقلانی، یک هدف غایی و چند هدف واسطه‌ای در نظر می‌گیرد: هدف غایی تربیت عقلانی، از نظر علامه جعفری، عبادت و بندگی خداوند است و اهداف واسطه‌ای نیز شامل خودسازی، غلبه عقل بر هوای نفس و تبدیل احساسات خام، به احساسات تصعید شده است. ایشان وسیله را عاملی برای رسیدن انسان، به این اهداف می‌داند. این به این معناست که وی وسیله و هدف را دو چیز جدا از هم می‌داند. در حالی که اهداف تربیت عقلانی از منظر کانت، عبارتند از: ۱. تبدیل انسان طبیعی به انسان اخلاقی؛ ۲. هدایت انسان به سوی آزادی حقیقی؛ ۳. رشد شخصیت؛ ۴. به کمال رساندن همه قوای انسانی؛ ۵. تأدیب نفس؛ ۶. آموزش فرهنگ و هدف غایی تربیت؛ یعنی نیل به کمال انسانیت.

بر اساس مطالب پیش گفته، هیچ وجه اشتراکی بین اهداف تربیت عقلانی از منظر علامه جعفری و نظام فکری کانت وجود ندارد. زیرا کانت تربیت را امری انسانی و با هدف تحقق آرمان‌های انسانی صرف می‌داند. او، هرگز خدا و کمال وجودی انسان را به‌عنوان هدف مدنظر قرار نمی‌دهد؛ چرا که هیچ‌گاه اخلاق را مبتنی بر خدا قرار نمی‌دهد، بلکه خدا و پذیرش وجود او را مبتنی بر اخلاق و قواعد اخلاقی می‌داند. بنابراین، وی نمی‌تواند خدا را به‌عنوان غایت و هدف اخلاق تلقی کند. او، اخلاق و اصول و ارزش‌های اخلاقی را حاکم بر مناسبات میان انسان‌ها و حتی مناسبات خدا و انسان‌ها می‌داند و شأن اخلاقی برای خدا قائل است. در حالی که، خداوند فراتر از ارزش‌های اخلاقی و بلکه آفریننده ارزش‌های اخلاقی است. با توجه به این دو دیدگاه، می‌توان به این نتیجه رسید که نظر علامه جعفری و کانت درباره اهداف تربیت عقلانی، با یکدیگر متفاوت است. علامه جعفری، اصل تعقل برین، اصل توازن عقل و احساس و اصل استمرار یادگیری، اصل طهارت قلب را اصول تربیت عقلانی برمی‌شمارد. ولی کانت مهم‌ترین اصول تربیت عقلانی را اصل آزادی، اصل انضباط، اصل فعالیت (کار)، اصل هماهنگی، اصل تجربه، اصل آینده‌نگری بیان می‌کند.

علامه جعفری، «اصل تعقل برین» را به‌عنوان یک اصل تربیتی مطرح می‌کند. مراد از اصل تعقل برین این است که مافوق مسائل و قوانینی که از ارتباط با روینای جهان طبیعت مطرح است، معقولات دیگری هم وجود دارد که در ارتباط با زیربنای جهان هستی مطرح هست. در مقابل، کانت با مطرح کردن «اصل آزادی»، بیان می‌کند که آزادی باید به حد آزادی معقول ارتقا یابد. بنابراین، این دو دیدگاه با هم متفاوت هستند؛ زیرا اصل تعقل برین، اصلی همه‌جانبه‌نگر و جامع‌نگر است. در حالی که اصل آزادی کانت، اصلی است که در چارچوب حیات طبیعی معنا می‌یابد.

کانت، با مطرح کردن اصل تجربه و اینکه کلیه معلومات باید با تجربه آغاز شود و در یاد دادن مفاهیم از تجربه حسی آغاز کرد و باید از محسوس به معقول پرداخت، تنها در همین تجربه می ماند و هیچ گونه ارزش علمی، به سایر منابع معرفتی انسان نمی نهد. در حالی که علامه جعفری تجربه را محل عبور و سرآغاز شناخت انسان می داند. ولی معلومات علمی، انسان را در تجربه خلاصه نمی کند. از همین جا، می توان به تفاوت این دو طرز نگاه پی برد.

بنابر آنچه گذشت، می توان با در نظر گرفتن بنیادهای تفکر عقلانی کانت و علامه جعفری، به این مهم پی برد که هیچ وجه اشتراکی بین اصول و مبانی تربیت عقلانی، این دو دیدگاه وجود ندارد. نتیجه این تفاوت مبنایی در اصول تربیتی، در نوع انسانی هویداست که امروزه در تفکر سکولار غربی ظهور و بروز یافته است؛ انسانی که بریده از آغاز و انجام هستی و غافل از مبدأ و معاد عالم و آدم به تنهایی، در برهوت هستی و طبیعت مادی راه می پوید. روشن است که این انسان، «تنها» و «بی بنیاد» راه به ناکجا آباد می برد.

اهداف تعلیم و تربیت، در اندیشه این دو متفکر نیز قابل توجه است. هدف نهایی تربیت عقلانی از نظر علامه جعفری، «عبادت و بندگی خدا» است. در حالی که کانت تربیت را امری انسانی می داند و هرگز خدا را به عنوان هدف قرار نمی دهد. کانت عمل (ذهن) آدمی را دارای ساختار نظام مند و منطقی می پندارد که قادر به شناخت منطقی و دقیق و متعلق شناسایی است. به اعتقاد کانت، منزلت انسان به عنوان موجودی مستقل حکم می کند که خودش، واضع قانون های زندگی روزمره خود باشد و مرجعیت هیچ نهاد دیگری اعم از کتاب مقدس، کشیش، نسبت گذشتگان و... را در این زمینه نپذیرد. کانت، عقل را کانون درک خویش از موجود انسانی می داند و خودبنیادی عقل عمل گرا را مبنا و شالوده فلسفه خویش قرار می دهد و فلسفه خود را بر این اساس استوار می سازد.

همچنین، در اندیشه کانت، «اراده انسان» ملاک حقیقت است، نه خود حقیقت. به باور کانت، یافتن ذات حقیقت (نومن) میسر نیست و معرفت ممکن، تنها به «پدیدارها و ظواهر» (فنومن ها) تعلق می گیرد (حسن زاده، ۱۳۸۳، ص ۲۱۶-۲۱۵)؛ در حالی که در اندیشه اسلامی و در تفکر تربیتی، علامه جعفری این «اراده الهی» است که بر عالم سیطره دارد و انسان و همه هستی، تحت سیطره این اراده جهان شمول است. خداوند، ابزارهایی و منابعی از معرفت مانند «وحي» و «عقل» را در اختیار انسان نهاده است که با این منابع معرفتی، می تواند به حقیقت دست یابد. در حالی که بنابر فلسفه نظری کانت، بحث درباره مقولاتی مانند «خدا»، «اختیار» و «بقای نفس» یا «جاودانگی انسان»، خارج از حوزه شناسایی انسان قرار می گیرند و قضاوت در باب آنها، «نفیاً و اثباتاً» نادرست است. روشن است که بر اساس این نظر و دیدگاه، اساس اخلاق و تعلیم و تربیت دینی و الهی فرد می ریزد.

نکته آخر اینکه، بنابر فلسفه کانت و نظام تربیتی او، دین اساساً یک محصول بشری است. این مبنای کانتی، بعدها در اندیشه فیلسوفانی مانند فوئرباخ و مارکس به این فکر مادی و الحادی انجامید که حقیقت الهی، چیزی نیست جز همان ذات و صفات انسانی که از محدودیت های فردی و عینیت های جسمانی رها شده و در موجودی مستقل و جدا از انسان تعالی یافته و مورد تکریم قرار گرفته است (حسن زاده، ۱۳۸۵، ص ۴۹۶-۴۹۵). بر اساس این

عقاید مادی و الحادی، دین و باورهای دینی و تعلیم و تربیت مبتنی بر آنها، هیچ اصالت و اعتباری ندارد. تنها باید آنها را در حدود مناسبات طبقاتی و پدیده‌های تبعی، ثانوی و رونمایی مطالعه کرد. این افکار مادی و ضد دینی در مکاتب غربی، موجب پیدایش انواع بحران‌ها از جمله بحران معرفتی، اخلاقی، روانی و معنوی و بحران الحاد و شکاکیت شده است که در اینجا، به بررسی اجمالی آنها می‌پردازیم.

۴. لوازم نظام تربیت عقلانی کانت بر انسان غربی

فرهنگی که تفکر انسان محور کانت در غرب به وجود آورد، لوازمی برای انسان مدرن غربی در پی داشت که در اینجا به بررسی برخی از آنها می‌پردازیم. انواع بحران‌های فکری و عملی؛ یعنی بحران معرفتی، بحران اخلاقی، بحران روانی- معنوی از جمله لوازمی است که نظام تربیت عقلانی کانت و همفکرانش، برای تفکر غربی در پی داشته است. در ادامه، به بررسی این بحران‌ها و بررسی راهکارهای رفع آنها از نگاه علامه جعفری و تفکر اسلامی می‌پردازیم.

الف. بحران معرفتی

بسیاری از اندیشمندان، فلسفه تحلیلی را برآیند و نتیجه منطقی تفکر نظری کانت می‌دانند. فلسفه تحلیلی، فلسفه‌ای است که فهم حقیقت را در گستره تجربه خلاصه می‌کند. همچنین، امروزه بسیاری از فیلسوفان مادی‌اندیش همچون پوزیتویست‌ها و ماتریالیست‌ها، تنها ابزار شناخت را حس و تجربه می‌دانند. آنچه را که به چنگ حس و تجربه نمی‌آید، انکار می‌کنند. لازمه این روش، شناخت آن است که امور غیرمادی از دایره شناخت انسانی بیرون بمانند. نتیجه چنین نگاهی به جهان، مادی‌گرایی است. در حالی که انسان می‌تواند به انواعی از شناخت‌های دیگر، همچون شناخت‌های عقلی، شهودی و... دسترسی داشته باشد و نباید با انواع سوءفهم‌ها، خود را از این منابع معرفتی محروم کند. ایجاد این نوع محدودیت‌ها در ابزار شناخت، ناشی از عدم شناخت واقعی انسان و قوای اوست. این‌گونه محدودیت‌ها در کسب معرفت، موجب شده تا برخی متفکران علم‌گرا، همه هستی حتی دین را برحسب فرایندهای مادی و اقتصادی توجیه کنند. یا برخی روان‌شناسان، تلاش می‌کنند همه هستی را بر اساس مسائل روانی تبیین نمایند. نتیجه این‌گونه جهان‌بینی‌ها، دست کم سکوت درباره مسائل ماورای ماده و مادیات است. اگر نگوییم که گاهی به شکاکیت، نسبیّت و الحاد می‌کشد و این بحران معرفتی است که دامن انسان متجدد را فراگرفته است.

ب. بحران اخلاقی

بی‌شک انسان معاصر، که تربیت یافته تفکر عقلانی فیلسوفانی مانند کانت می‌باشد، به‌طور ویژه با بحران اخلاقی مواجه است. اخلاقی که کانت در پی آن بود و انسان را به فضیلت‌مندی بدان رهنمون می‌شد، اخلاقی بود که بریده از وحی و تعالیم انبیای الهی بود. درواقع، اخلاق سکولاری بود که انسان را بریده از آموزه‌های دین الهی می‌خواست. آنچه امروز انسان معاصر بدان گرفتار آمده را می‌توان نتیجه منطقی تفکر و اخلاق غیردینی کانت و

هم‌فکران او دانست. امروزه، ردایل اخلاقی به حد بحران رسیده است؛ ردایلی مانند میگزساری، شهوت‌رانی، کودک‌آزاری به‌قصد لذات جنسی، زورگویی دولتی، محروم کردن ملت‌ها از مزایای فناوری علمی و تنزل کانون خانواده و نظایر اینها، در اغلب مناطق جهان، به‌ویژه جهان سوم است. امروزه، معیار خوبی و بدی امور، لذت‌گرایی و سود‌گری مادی است. در برخی جوامع معاصر، دعوت انسان به فضائل اخلاقی بی‌معنا شده است. ریشه این بحران اخلاقی، غفلت از ابعاد غیرمادی انسان و فضائل فطری او و بی‌توجهی به خدا و تعالیم پیامبران الهی است.

ج. بحران روانی و معنوی

انسان جدید غربی، با وجود پیشرفت‌های فراوان در عرصه‌های گوناگون گرفتار مشکلات روحی و روانی از قبیل اضطراب، روان‌پریشی، اندوه و افسردگی و سایر بیماری‌هاست. انسان متجدد و علم‌زده، هویت واقعی خود را از دست داده و به بحران هویت دچار شده است. درواقع وی خویشتن خویش را گم کرده است. این در نتیجه دوری و بریده بودن انسان، از خالق هستی و اصل وجودی خود است. انسان جدید غربی، خود را مستقل از خدا تعریف کرده، امروز در پایان مسیر دگراندیشی خود، به تنهایی و بی‌معنایی زندگی رسیده است. پوچ‌گرایی، احساس تنهایی و بی‌معنا بودن زندگی، امروز انسان را رنج می‌دهد. همه این مشکلات و بحران‌ها، ناشی از این است که آدمی، حقیقت وجودی خود را نشناخته و نقطه آرامش خود، یعنی خداوند خالق هستی عالم و آدم را از دست داده است.

د. رفع بحران‌های انسان معاصر در اندیشه علامه جعفری

همه بحران‌های پیش‌گفته و سایر بحران‌های فکری و وجودی انسان معاصر، با بازگشت به دامن تفکر توحیدی، یعنی آنچه در اندیشه متفکران و فیلسوفان مسلمان تقریر شده، قابل رفع است. برای مثال، علامه جعفری، راه‌گریز از بحران‌های پیش‌رو را بازگشت به دین می‌داند. در تفکر توحیدی، انسان به مبدأ و معاد خویش توجه دارد. درواقع به مفاد آیه کریمه «انا لله و انا الیه راجعون»، پایبند است و آن را در فکر و عمل خویش جاری می‌سازد. در نتیجه، همواره خداوند را در متن و بطن زندگی خویش پشتیبان خود می‌یابد. لذا هرگز به بحران بی‌هویتی و بحران‌های دیگر گرفتار نمی‌شود.

الف. رفع بحران‌های معرفتی

از نظر دینی، راه‌های کسب شناخت، اعم از حس، عقل، شهود عرفانی و وحی الهی است. عقل آدمی، ضرورت وحی الهی را اثبات می‌کند و وحی الهی، بسیاری از حقایق ناگشوده به‌توسط عقل را روشن می‌کند و درمی‌یابد که در صورت فهم صحیح، آنها تنافی با عقل ندارند. دین، نه‌تنها انسان را به روش خاصی از شناخت محدود نمی‌کند، بلکه افق بازتری را پیش روی او می‌گشاید. عقل، به‌تنهایی توان نیل به این مهم را ندارد. مثلاً، علامه نیز انتقال از حیات معمول به حیات معقول را از طریق دو رویه مهم، یعنی علم و دین امکان‌پذیر می‌داند. نکته دیگر اینکه، همین عقل

در فرهنگ غرب پاره‌پاره است. مثلاً، به نظر کانت الهیات و خداشناسی از حوزه عقل نظری خارج است. اثبات یا نفی مسائل ماوراءالطبیعه توسط این عقل ممکن نیست. در حوزه اخلاق نیز دست عقل از دامن اثبات و نفی کوتاه است. تنها برخی مسائل را مفروض می‌گیرد. از این جهت، عقل فقط یک ابزار است. درحالی‌که دین، به‌ویژه دین اسلام، سطح عقلانیت جامعه را در تمام سطوح و حوزه‌ها رشد می‌دهد و امر مبهم، مجهول یا مجمل باقی نمی‌ماند. بنابراین، اسباب و دواعی اختلاف، شکاکیت لادری‌گری و الحاد باقی نمی‌ماند.

ب. رفع بحران اخلاقی

مستقل دانستن اخلاق از خدا، تفکری انحرافی بود که کانت داعیه‌دار آن بود و به دلیل بی‌منا بودن و بی‌ریشه بودن، انسان جدید را به دامن انواع ناروایی‌ها و ناگواری‌ها و بحران‌ها درانداخت. درحالی‌که اخلاق بدون مبنای الهی، نمی‌تواند باشد. خداوند خیر محض است و اخلاق نیز اصول و قواعدی است که به اقتضای ذات الهی مبتنی است. بسط این تفکر الهی، می‌تواند پاسخی به تفکر کانت و تفکر سکولار غربی فراهم آورد. درواقع، این رفع بحران‌ها با بازگشت به دامن دین واقعی و الهی و عمل به آموزه‌های آن و برقراری نظام عدل و عقل و رشد علمی است که تحقق می‌یابد. دین، همراه پشتوانه اخلاق بوده و هست. خدا خالق انسان، راهنما و بر اعمال او ناظر است. پیامبران الهی برای تحقق فضائل اخلاقی و تحکیم مبانی فطرت مبعوث شده‌اند. حضرت علی علیه السلام می‌فرمایند: «... خداوند پیامبرانش را از پی یکدیگر به سوی آنان گسیل داشت تا ادای عهدی را که خداوند در ازل آنان بسته بود از آنان بخواهد... دفینه‌های عقل آنان را برایشان برانگیزاند و نشانه‌های قدرت الهی را به آنان نشان دهد» (نهج البلاغه، ۱۳۸۴، ص ۴۳).

ج. رفع بحران روانی

با بازگشت کامل به دین حق، خداوند «سکینه» و آرامش و اطمینان خاطر را در قلب مؤمنان نازل می‌فرماید، تا از شک، وحشت و تزلزل در طوفان حوادث رهاشده و ثابت قدم گردند: «اوست آن کس که در دل‌های مؤمنان آرامش را فرو فرستاد تا ایمانی بر ایمان خود بیفزایند» (فتح: ۴). با گرایش و توجه و تکیه به خداوند متعال، روان‌پریشی‌ها و اضطراب‌های انسان معاصر، جای خود را به آرامش و سکینه بدل می‌کند. قرآن کریم، غفلت و رویگردانی از خدا را علت زندگی تنگ و سخت انسان دانسته، می‌فرماید: «فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا» (طه: ۱۲۴). این بدین معناست که انسان بدون پشتوانه الهی، زندگی آرام و سالمی نخواهد داشت و به انواع بحران‌های روانی گرفتار خواهد شد؛ همان چیزی که تربیت عقلانی و تفکر سکولار کانت، برای بشر غربی به ارمغان آورد. حال که اعراض از خدا، معیشت سختی را به دنبال دارد، پس باید توجه به خدا و ایمان به او، راحتی و رفاه را به همراه خود داشته باشد. این امر مسلماً همراه آرامش و اطمینان خواهد بود. البته روشن است که اینها هنگامی حاصل می‌شوند که انسان این حق را بشناسد و به تعالیم و اصول آن عمل نماید.

نتیجه‌گیری

در این مقاله روشن گردید که علامه جعفری تربیت عقلانی را پرورش قوه تفکر انسان برای انتقال از حیات معمول، به حیات معقول می‌داند. ولی کانت معتقد است انسان به دلیل خصیصه خودبنیادی عقل، باید خود را نه تنها در حوزه عقل نظری، بلکه در حوزه عقل عملی نیز متعلق به عالم معقول بداند. همچنین، خود را تابع قوانین بشری بداند که فقط ریشه در عقل خودبنیاد دارد. در ادامه، اهداف تربیت عقلانی از نظر علامه جعفری، در دو بخش معرفی شد: اهداف غایی و اهداف واسطه‌ای. هدف غایی تربیت عقلانی از دیدگاه علامه، عبادت و بندگی خداست. اهداف واسطه‌ای تربیت عقلانی، شامل خودسازی، غلبه بر هوای نفس، تبدیل احساسات خام به احساسات تصعید شده است. ولی اهداف تربیت عقلانی از دیدگاه کانت، به کمال رساندن همه قوای انسان، پیشرفت مداوم آدمی و کمال انسانی، تبدیل انسان طبیعی، به انسان اخلاقی و هدایت آدمی به سوی آزادی راستین؛ یعنی رهاشدن از حالت حیوانیت و بندهایی که آداب و رسوم جامعه بر او زده است.

علامه جعفری، با ارائه اصول تربیت عقلانی، همچون اصل تعقل برین، اصل توازن عقل و احساس، اصل استمرار و یادگیری، و اصل طهارت قلب تفکر متفاوتی از کانت و فیلسوفان غربی عرضه می‌کند. همین تفکر و تربیت عقلانی، به دلیل دارا بودن مبانی هستی‌شناختی و معرفت‌شناختی لازم، هرگز به بحران‌های غربی دچار نمی‌شود. ولی کانت به رعایت اصول آزادی، انضباط، فعالیت (کار)، هماهنگی، تجربه و آینده‌نگری تأکید می‌کند و این امر خودبنیادی بشر را به دنبال دارد. بنابراین، در یک نگاه کلی از اهداف و اصول این دو دانشمند بزرگ شرق و غرب به دست می‌آید که این دو، برداشت متفاوتی از تربیت عقلانی دارند. به دلیل اینکه هریک بر اساس دانش و جهان‌بینی خود و با تأثیرپذیری از ایدئولوژی حاکم بر جامعه و شرایط فرهنگی و اجتماعی دوران خود، اهداف و اصولی را در نظر گرفته‌اند و هدف نهایی را در جهت تحقق انسانی آرمانی و مطلوب طراحی ارائه کرده‌اند.

در این مقاله، نشان دادیم که اصول و مبانی و اهداف نظام تربیت عقلانی در اندیشه علامه جعفری و کانت، کاملاً از هم متمایزند و به دلیل لوازم معرفتی و عملی، که تربیت عقلانی کانت و تفکر سکولار غربی برای فرهنگ امروز غرب در پی داشته است، انسان غربی به بحران‌هایی دچار شده است که تنها با بازگشت به دامن دین الهی و پذیرش و عمل به آموزه‌های آن، می‌تواند از آنها رهایی یابد.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۸۴، ترجمه استاد ولی، تهران، اسوه.
- اعرافی، علیرضا، ۱۳۸۶، *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، تهران، سمت.
- باقری، خسرو، ۱۳۹۱، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، چ بیست و هشتم، تهران، مدرسه.
- جعفری، محمدمتقی، ۱۳۶۳، *تفسیر و نقد و تحلیل مثنوی*، تهران، اسلامی.
- ، ۱۳۷۴، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، تهران، دفتر فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- ، ۱۳۸۵، *حقوق جهانی بشر*، تهران، مؤسسه تدوین و نشر آثار علامه جعفری.
- حسن‌زاده، صالح، ۱۳۸۳، «نظریه اخلاق دکارت»، *آیینه معرفت*، ش ۴، ص ۱-۱۶.
- ، ۱۳۸۷، *سیر و تطور مفهوم خدا از دکارت تا نیچه*، تهران، علم.
- ، ۱۳۸۵، «بحث تطبیقی اگزیستانسیالیسم غربی و اصالت الوجود در فلسفه اسلامی»، *خردنامه صدرا*، ش ۴۴.
- دهقان سیمکانی، رحیم، ۱۳۹۱، «تربیت عقلانی محور اساسی در تربیت دینی»، *پژوهش‌نامه تبلیغ*، سال اول، پیش‌شماره اول، ص ۴۴-۲۳.
- صفای مقدم، مسعود، رشیدی، علیرضا، و محمدجعفر پاک‌سرشت، ۱۳۸۵، «بررسی عقلانیت در منابع اسلامی و استلزامات تربیتی آن»، *علوم تربیت و روان‌شناسی*، دوره سوم، سال سیزدهم، ش ۴، ص ۲۴.
- کردان، علی‌محمد، ۱۳۹۱، *سبید آراء تربیتی در غرب*، تهران، سمت.
- کانت، امانوئل، ۱۳۷۲، *تعلیم و تربیت*، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران، مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- کلانتری، عبدالحسین، ۱۳۸۴، «بحران در جامعه‌شناسی عقلانیت»، *کتاب ماه علوم اجتماعی*، ش ۹۰ و ۹۱، ص ۲۷-۲۴.
- مرزوقی، رحمة اله، و یحیی صفری، ۱۳۸۶، «مبانی و روش‌های تربیت عقلانی از منظر متون اسلامی»، *تربیت اسلامی*، سال ۳، ش ۶، ص ۱۳۴-۱۱۵.
- ملکی، حسن، ۱۳۸۹، *تعلیم و تربیت اسلامی با رویکرد کلان فکری*، تهران، سبحان.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین، ۱۳۷۶، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، تهران، طهوری.
- وحدانی‌فر، هادی، ۱۳۹۳، «بازشناسی مفهوم دینی عقل، مبنایی برای تعلیم و تربیت در اسلام»، *پژوهش‌های تعلیم و تربیت اسلامی*، سال ۶، ش ۹، ص ۱۴۷-۱۶۹.

مدالیل تربیتی «سنت‌های الهی»: با تأکید بر بُعد شناختی

محمدنقی رفعت‌نژاد / استادیار علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور، قم

محمدطاهر یعقوبی / استادیار علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور، قم

حوریه محاجری / کارشناس ارشد علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور، قم

دریافت: ۱۳۹۷/۰۵/۰۵ - پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۲۷

houriehmohajeri@gmail.com

چکیده

«سنت‌های الهی»، به معنای قوانین ثابتی که خداوند عالم برای تدبیر جهان هستی به کار گرفته است، ضمن بیان قوانین فردی و اجتماعی، دربردارنده دلالت‌های تربیتی متنوعی است که توجه به آنها می‌تواند در سه بعد شناختی، گرایشی و کنشی تربیت انسان مورد بهره‌برداری قرار گیرد. تلاش پژوهش حاضر بر آن است تا با استفاده از آیات قرآنی متضمن «سنت‌های الهی»، دلالت‌های تربیتی این سنن را صرفاً در «بُعد شناختی» تربیت دینی روشن سازد. فرض اولیه پژوهش بر این است که آگاهی و معرفت ربی به این سنن در درجه اول، و آشناسازی تربیتی با این قوانین الهی در درجه دوم، زمینه‌های شناختی و معرفتی را برای فرایند «تربیت دینی» فراهم و تسهیل می‌سازد. بر اساس نتایج حاصله، پنج نوع شناخت مؤثر در تربیت دینی که به‌طور خاص از آیات متضمن سنت‌های الهی استفاده می‌شود، عبارت‌اند از: ۱. شناخت آگاهی، ۲. شناخت خداوند، ۳. شناخت انسان، ۴. شناخت دنیا و آخرت، ۵. شناخت عمل.

این پژوهش نشان داده است که آیات مرتبط به سنت‌های «هدایت مؤمنان» و «زیادت ضلالت کفار و منافقان» در نگاهی معرفت‌شناختی، آیات مربوط به سنت «نظارت الهی» و «اراده مطلقه الهی» در باب خدانشناسی، آیات «امانت»، «اختلاف درجات» و «نفی حرج» در بخش شناخت انسان، آیات مربوط به سنت‌های «اجل محتوم» و «بتلا» در خصوص شناخت دنیا، و نهایتاً سنت‌های مربوط به «آگاهی انسان از نتایج اعمال» در بحث شناخت دنیا، در جهت‌دهی سیر تربیت دینی انسان به‌ویژه در بعد شناختی آن، نقشی اثرگذار و معنادار دارد.

کلیدواژه‌ها: سنت الهی، تربیت دینی، شناخت.

بیان مسئله

سنت‌های الهی با ویژگی الهی بودن، حتمی بودن، غیر قابل تبدیل و تحویل بودن، ثبات و استمرار، و عمومیت و اطلاق را می‌توان مجموعه‌ای مسوط از رویکردها، برنامه‌ها و قوانینی دانست که - بر اساس تدابیر الهی - تأثیر مستقیم و نافذ بر همه ابعاد زندگی انسان، از جمله در فرایند تربیتی او و به‌طور خاص در فرایند «تربیت دینی» انسان دارد. پدیده‌ها و فراز و نشیب زندگی انسان‌ها - بنا بر تصریح مجموعه‌ای مفصل از آیات قرآن - تابعی از قواعد عمومی یا خاص و به تعبیری تابعی از «سنن الهی» است. زمانی که خداوند از اراده خود می‌گوید (یریدُ الله بِكُمْ الیسر و لا یرید بِكُمْ العسر، بقره: ۱۸۵)، یاری رسولان و مؤمنان را بیان می‌دارد (إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا وَالَّذینَ ءَامَنُوا فِی الْحَیَٰةِ الدُّنْیَا وَ یَوْمَ یَقُومُ الَّاَشْهَادُ، غافر: ۵۱)، از اجل حتمی و پایان مرگ همه نفوس پرده برمی‌دارد (كُلُّ نَفْسٍ ذَائِقَةٌ لِّلْمَوْتِ، آل عمران: ۱۸۵) یا از امتحان و آزمایش انسان‌ها سخن می‌گوید (وَلَنُكَلِّمَنَّکُمْ فِیْ سَیِّئَاتِکُمْ أَنْ تَقُولُوا مَا لَکُم بِاللَّهِ مِنْ حَمِیْمٍ، بقره: ۱۵۵)، در واقع فرمول‌ها و قواعد ناپیدایی را بیان می‌فرماید که زندگی بشر در چارچوب آنها تحقق می‌یابد و شکل می‌گیرد. آگاهی از این سنن الهی و توجه به آنها از سوی مربی و متربی و همچنین تلاش در جهت کاربرد این قوانین در مسیر زندگی، می‌تواند سبک تربیت انسان در ابعاد مختلف و به‌طور خاص تربیت انسان در ارتباط با خداوند متعال - و به بیان دیگر «تربیت دینی» انسان - و التزام بشر به تبعیت از قوانین الهی را دگرگون سازد.

پژوهش حاضر بر اساس این پیش‌فرض کلی شکل گرفته است که «سنت‌های الهی» - که در آیات قرآن مورد توجه قرار گرفته است - در خصوص «تربیت دینی» انسان پیام ویژه و نقش جهت‌دهنده دارد؛ چنان‌که شناخت سنت‌های الهی و توجه آگاهانه به آنها توسط مربیان و متربیان می‌تواند در بُعد شناختی تربیت دینی انسان نقش‌آفرینی کند.

۱. پیشینه

بررسی و مطالعه «سنن الهی» در قرآن کریم - که موضوعی قرآنی است - به شیوه‌های متفاوت مورد توجه اندیشمندان قرآنی قرار گرفته است. از سوی دیگر، در خصوص موضوع عام تربیت و «تربیت دینی» نیز پژوهش‌های گسترده‌ای صورت گرفته است که ذکر عناوین آنها از حوصله این نوشتار خارج است؛ اما موضوع «رابطه سنن الهی با مفهوم تربیت دینی» و بررسی نقش سنت‌های الهی در «بعد شناختی» تربیت دینی، امری است که در مجموعه مطالعات یاد شده، دست‌کم به شیوه مدنظر این تحقیق، کمتر صورت گرفته است.

در پژوهش‌های مرتبط، اگرچه مجموعه‌ای از پژوهش‌ها به بحث تربیت در قرآن پرداخته‌اند، اما زاویه دید آنها با تحقیق حاضر تفاوت دارد: برخی آثار به نقش شناخت سنن الهی بر «ابعاد متفاوت انسان» پرداخته‌اند؛^۲ برخی پژوهش‌ها در بررسی نقش سنن الهی، از میان همه ابعاد، به‌طور خاص «تربیت انسان» را در مفهوم کلان آن مدنظر قرار داده‌اند؛^۳ اما برخی دیگر از پژوهش‌ها، اگرچه به مفهوم خاص «تربیت دینی» و رابطه آن با سنن الهی

به‌عنوان موضوع مورد مطالعه خود پرداخته‌اند، با این حال در یکی دو جهت، کاری متفاوت از این تحقیق صورت داده‌اند. پایان‌نامهٔ مقطع کارشناسی ارشد خانم **شاکری لموکی** با عنوان **بررسی مبانی فلسفی سنن تربیت در قرآن** را باید یکی از نزدیک‌ترین تحقیقات موجود به پژوهش حاضر دانست.^۴ اما مؤلف در پژوهش خود، با رویکردی فلسفی بر آن است تا با تحلیل مبانی فلسفی و ارتباط آنها با مقوله‌های هدف، محتوا، روش و کاربست در تعلیم و تربیت، به فهرستی از سنن تربیتی در قرآن دست یابد. اثر دیگر، پایان‌نامهٔ مقطع کارشناسی ارشد خانم **خاشعی** با عنوان **سنت‌های تربیتی در قرآن** است.^۵ این پایان‌نامه نیز پژوهشی است که با هدف شناخت سنت‌های الهی و آگاهی از نحوهٔ صحیح استخراج آنها از منبع وحی و همچنین بررسی تعدادی از مصادیق آن صورت پذیرفته است. در این تحقیق، سنت‌هایی در زمینهٔ تقوا، توکل، شکر، ذکر الهی و حیات طیبه استخراج شده و اثر تربیتی آنها تجزیه و تحلیل گردیده است. این تحقیق، اگرچه به‌ظاهر به پژوهش حاضر نزدیک است، اما نتیجه‌ای که برای آن بیان شده، با هدف پژوهش مورد نظر ما متفاوت است.

با توجه به نیاز استفاده از آموزه‌های قرآنی برای تسهیل مسیر امر تربیت از یک‌سو، و بررسی سوابق فوق از سوی دیگر، و عدم کفایت آنها برای این منظور، ضرورت این تحقیق به نظر محرز می‌نماید.

۲. تعریف مفاهیم

دو واژه و مفهوم کلیدی این پژوهش عبارت‌اند از «سنت الهی» و «تربیت دینی».

۲-۱. سنت الهی

قوانین و چارچوب‌هایی که از سوی خدای متعال برای بشر تعیین می‌گردد، در علمی همچون علم کلام، تفسیر و فقه، بر دو دستهٔ «احکام» و «سنن» تقسیم می‌شود. یک دسته قوانین، برنامه‌ها و حدودی است که خداوند از طریق ارسال رُسل و انزال کتب برای مردم تعیین کرده است. اینها همان احکام، شرایع و تکالیف شرعی است که امروزه معمولاً جزو موضوعات علم فقه و فروع فقهیه در قالب پنج امر واجب، مستحب، حرام، مکروه و مباح می‌باشد. چه‌بسا این همان معنایی است که با تعبیری همچون «خُدُودُ اللَّهِ» در قرآن کریم به کار رفته است.

گروه دیگر، تدابیر، سیاست‌ها، قوانین و راهبردهایی است که خداوند متعال برای خود فرض و معین کرده و مقرر داشته است تا امور عالم و آدم را به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر پایهٔ آنها تدبیر کند. این دسته از برنامه‌ها و قوانین، همان «سنت‌های الهی» است. تعبیری همچون «إِنَّ عَلَيْنَا لَلْهُدَىٰ» (لیل: ۱۲) در قانون هدایت انسان‌ها؛ «ثُمَّ إِنَّ عَلَيْنَا حِسَابَهُمْ» (غاشیه: ۲۶) در قانون حسابرسی؛ «وَمَا مِنْ دَابَّةٍ فِي الْأَرْضِ إِلَّا عَلَى اللَّهِ رِزْقُهَا» (هود: ۶) در قانون روزی‌رسانی به موجودات؛ و «إِنَّا لَنَنْصُرُ رُسُلَنَا» (غافر: ۵۱) در قانون حمایت از رُسل الهی، جمله‌گی از سنن الهی پرده برمی‌دارد.

در اصطلاح ویژهٔ قرآنی، مفسران از «سنت‌های الهی» به‌عنوان قوانین و مقررات ثابت و لایتغیری که خداوند عالم بر اساس آنها امور دنیوی و روابط دنیایی - آخرتی بشر را تدبیر می‌کند، یاد می‌کنند. «قوانینی که خداوند متعال

در جهان برقرار نموده» یا به تعبیر بهتر، «روش‌هایی که خدای متعال امور عالم و آدم را بر پایه آنها تدبیر و اداره می‌کند» (مصباح یزدی، ۱۳۶۸، ص ۴۲۵). لازم به ذکر است که در شمارش سنن الهی و تقسیمات آن تفاوت نظرهایی وجود دارد که در این مقاله از آنها می‌گذریم و بنای بحث را بر همین تعریف یادشده می‌گذاریم.

۲-۲. تربیت دینی

در تعریف مقوله‌های «تربیت» و «تربیت دینی» نیز اختلاف نظرهای زیادی پیدا شده است. اجمالاً می‌توان تربیت را به معنای زمینه‌سازی‌های چندبعدی توسط مربی برای شکوفایی استعدادها و متربی تعریف کرد؛ اما واقعیت این است که برای مفهوم «تربیت دینی» در تعاریف مختلف، دست کم با سه مفهوم متفاوت روبه‌رو هستیم: الف. تربیت دینی به معنای تربیتی که بر مبانی دینی استوار است (داودی، ۱۳۸۸، ص ۳۰)؛ ب. تربیت دینی به معنای تربیتی که در خصوص رابطه انسان با خدا شکل می‌گیرد (محبوبه جمشیدی کوهساری، ۱۳۸۸، ص ۴۸۱ و ۴۸۲)؛ ج. تربیت دینی به معنای تربیت اسلامی (تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر، گفت‌وگوها، ۱۳۸۸، ص ۲۷-۳۱).

بر اساس تعریفی که از تربیت ارائه شد، تربیت دینی را می‌توان به معنای تربیتی دانست که در بُعد نظر و مینا، بر مبانی دینی استوار است و در بعد عمل و فرایند بین مربی و متربی، در خصوص رابطه انسان با خدا شکل می‌گیرد. ما در این پژوهش بر همین تعریف تکیه کرده‌ایم.

۳. روش پژوهش

این تحقیق در گروه پژوهش‌های کتابخانه‌ای قرار دارد و به حسب موضوع، توصیفی-تحلیلی است. طبعاً با توجه به موضوع پژوهش، منبع اصلی این کار دو دسته منبع اصلی است: از یک سو منبع اصلی تحقیق قرآن کریم است که در این جهت و در خلال تحقیق، نیازمند مراجعه به تفاسیر نیز می‌باشیم و از تفسیر گران سنگ **المیزان فی تفسیر القرآن**، اثر ارزشمند علامه سیدمحمدحسین طباطبایی به‌طور ویژه استفاده خواهیم کرد.

از سوی دیگر، منابع دست اول مربوط به موضوع «تربیت»، به‌ویژه «تربیت دینی» باید مورد مراجعه این پژوهش باشد. کلید استفاده و اصطیاد از آیات قرآنی در زمینه یک موضوع خاص، آشنایی با تفاسیل آن موضوع است. برای تأمین این بخش از کار سعی بر آن شد تا در یک مطالعه کتابخانه‌ای، منابع مربوط بررسی و مطالعه شود و موضوعات مطرح در زمینه تربیت دینی استقرا و بر اساس آن بحث تکمیل گردد. و البته استفاده حضوری از اساتید این زمینه علمی، مکمل کار این پژوهش شد.

۴. تحلیل و بررسی

این پژوهش به پنج نوع شناختی که قرآن در بیان سنن الهی بر آن تأکید ورزیده و در تربیت دینی تأثیرگذار است، دست یافته که عبارت‌اند از: شناخت آگاهی (معرفت‌شناسی)، شناخت خداوند (خداشناسی)، شناخت انسان (انسان‌شناسی)، شناخت دنیا (هستی‌شناسی) و شناخت عمل (رفتارشناسی).

دانستن اینکه به دست آوردن آگاهی و شناخت، امری ممکن است، همچنین معرفت به انواع شناخت، آگاهی از تأثیرات آن و بهره‌گیری از منافع آن، از جمله نکات قابل توجهی است که قرآن در هنگام بیان سنن الهی و در مراتب مختلف بر آن تأکید کرده است. اولاً قرآن در همان آغازین آیات خود در ابتدای سوره بقره، بیانگر این سنت الهی است که کلام خداوند برای هدایت متقین قرار داده شده است. قرآن را کلام حق و هدایتگر بشر معرفی می‌کند: «ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِّلْمُتَّقِينَ» (بقره: ۱ و ۲) و «إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِّلنَّبِيِّ هِيَ أَقْوَمُ» (اسراء: ۹) و باز، در سنتی روشن، با تعابیر گوناگون بنا را بر تبیین و شفاف‌سازی گذاشته است: «كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمُ الْآيَاتِ» (نور: ۵۸). قرآن همچنین ضمن اینکه مخاطب خود را به تعلم، تدبر و تعقل دعوت کرده است، به کسانی که راه کسب معرفت صحیح را پیموده‌اند، بشارت داده و آنان را جزو هدایت‌شدگان و صاحبان خرد دانسته است: «وَالَّذِينَ اجْتَنَبُوا الطَّاغُوتَ أَنْ يَعْبُدُوهَا وَأَنَابُوا إِلَى اللَّهِ لَهُمُ الْبُشْرَى فَبَشِّرْ عِبَادِ * الَّذِينَ يَسْمَعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُو الْأَلْبَابِ» (زمر: ۱۷ و ۱۸)؛ چنان که کسانی را که از گمان تبعیت می‌کنند، سرزنش می‌کند: «أَلَا إِنَّ لِلَّهِ مِنْ فِي السَّمَاوَاتِ وَمَنْ فِي الْأَرْضِ وَمَا يَتَّبِعُ الَّذِينَ يَدْعُونَ مِنْ دُونِ اللَّهِ شُرَكَاءَ إِنْ يَتَّبِعُونَ إِلَّا الظَّنَّ وَإِنَّ هُمْ إِلَّا يَخْرُصُونَ» (یونس: ۶۶).

با این حال، کفار به سبب کفرشان، از دستیابی به شناخت نجات‌دهنده محروم می‌شوند. این دست نیافتن به حقیقت در اثر کفر، امری است که در آیات متفاوت و به تعابیر مختلف بر آن تأکید شده است. افکنده شدن پرده و حجاب بر قلوب و چشم و گوش (بقره: ۷)، ختم قلب (بقره: ۷)، طبع قلوب، باز ماندن گوش از شنیدن و حتی فرار از شنیدن ندای حق، و بی‌تفاوتی در قبال حق (بقره: ۶)، بخشی از این آثار است: «وَأُولَئِكَ الَّذِينَ لَعَنَهُمُ اللَّهُ فَأَصَمَّهُمْ وَأَعَمَّى أَبْصَارَهُمْ. أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ عَلَى قُلُوبٍ أَقْفَالُهَا» (محمد: ۲۲-۲۴)؛ «وَإِذَا قُرَأَ الْقُرْآنَ جَعَلْنَا بَيْنَكَ وَبَيْنَ الَّذِينَ لَا يُؤْمِنُونَ بِالْآخِرَةِ حِجَابًا مَسْتُورًا * وَجَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا وَإِذَا ذُكِرَتْ رَبَّكَ فِى الْقُرْآنِ وَحْدَهُ وَوَلَوْ عَلَى أَدْبَارِهِمْ نُفُورًا» (اسراء: ۴۵ و ۴۶؛ نساء: ۱۵۵؛ نحل: ۱۰۸).

از مجموعه این آیات، به‌ویژه از سنت الهی «هدایت مؤمنان» (کسانی که در راه او تلاش و جست‌وجو می‌کنند) و در مقابل، سنت «زیادت ضلالت کفار و منافقان» (کسانی که لججت می‌ورزند)، می‌توان چنین اصطیاد کرد که در مسیر تربیت دینی، اولاً باید از طریق دعوت و زمینه‌سازی و تشویق، بر «افزایش معرفت متربی» «اصرار» داشت؛ ثانیاً این معرفت را بر مبنای «یقین» گذاشت. در عین حال باید دانست که بر اساس همین سنت الهی، چنانچه متربی لججت و عناد ورزد، به معرفت یقینی ناب دل ندهد و راه گمراهی را پیش گیرد، طبعاً از کسب معرفت محروم خواهد شد و در سطح چهارپایان خواهد ماند.

در قرآن شریف، شناخت خداوند و تأثیر این شناخت در تحقق تربیت دینی در صدر سنت‌های الهی قرار گرفته است. قانون و سنت خداوندی در خصوص اراده و فعل الهی و نسبت آن با انسان چنین است که «اراده الهی بر تحقق و

فراگیری دین» است و در این مسیر، ضمن اینکه «عمل و مسئولیت» بر دوش افرادی از انسان‌هاست و خداوند بر انسان «نظارت دائمی» دارد، «کارها اصالتاً به دست خود اوست» و البته خداوند نسبت به انسان‌ها هدایتگر است و توبه‌پذیر. توضیح هر یک از موارد زیر بدین قرار است:

۴-۲-۱. اراده الهی بر تحقق دین

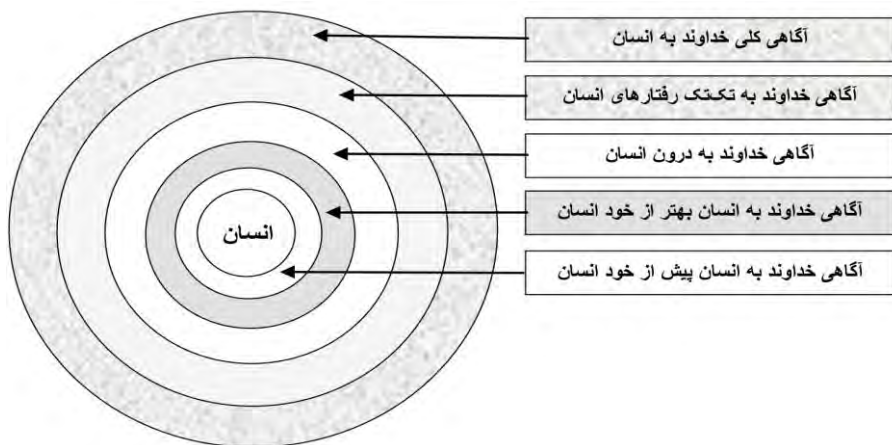
نگاه روشن به آینده داشتن و آگاهی به اینکه دین باقی است و دین‌ورزان آتی‌های مطمئن دارند، خود زمینه‌ساز و امیدبخش تحقق بهتر تربیت دینی متربیان است. رها شدن در شک و تردید و ماندگاری در فرض آینده‌ای تاریک، رهرو راه تربیت را با کندی، خستگی و نومیدی روبه‌رو می‌سازد. اینکه متربیان بدانند دین و دین‌ورزی با اراده خداوند برای همیشه باقی می‌ماند و دینداران برای دینداری خود چشم‌اندازی واضح دارند و از عاقبت دین‌ورزی خود، هم در این دنیا و هم در آخرت، مطمئن‌اند، عاملی مؤثر در ثبات دینداری متربی خواهد بود. ضمن اینکه این آگاهی، زمینه‌ای می‌شود که متربی نیز در این مسیر به سهم خود نقش آفرینی کند. «اراده الهی برای حفظ دین» مطلبی است که در برخی آیات به‌عنوان سنتی الهی بر آن تأکید شده است. دو آیه متوالی سوره مبارکه توبه، یکی از اراده قاطع خداوندی بر «تمام نور» خود و دیگری از «غلبه بخشیدن دین حق» بر دیگران حکایت می‌کند: «يُرِيدُونَ أَنْ يُطْفِئُوا نَوْرَ اللَّهِ بِأَفْوَهِمْ وَيَأْبَى اللَّهُ إِلَّا أَنْ يُتِمَّ نُورَهُ وَلَوْ كَرِهَ الْكَافِرُونَ * هُوَ الَّذِي أَرْسَلَ رَسُولَهُ بِالْهُدَىٰ وَدِينِ الْحَقِّ لِيُظْهِرَهُ عَلَى الدِّينِ كُلِّهِ وَلَوْ كَرِهَ الْمُشْرِكُونَ» (توبه: ۳۲ و ۳۳).

در مقابل این آینده شیرین، آینده تلخ و دردناک کفرورزی نیز هم برای این دنیا و هم برای آخرت به رخ کفار کشیده شده است: «فَلَا تَعْجَبْكَ أَمْوَالُهُمْ وَلَا أَوْلَادُهُمْ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ لِيُعَذِّبَهُمْ بِهَا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَتَزْهَقَ أَنْفُسُهُمْ وَهُمْ كَافِرُونَ» (توبه: ۵۵) و مجدداً در چند آیه بعد با تعبیری بسیار مشابه بر این امر تأکید می‌شود: «وَلَا تَعْجَبْكَ أَمْوَالُهُمْ وَأَوْلَادُهُمْ إِنَّمَا يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُعَذِّبَهُمْ بِهَا فِي الدُّنْيَا وَتَزْهَقَ أَنْفُسُهُمْ وَهُمْ كَافِرُونَ» (توبه: ۸۵).

۴-۲-۲. نظارت دائمی الهی

یکی از ویژگی‌های توصیفی خداوند در آیات قرآن شریف، از جمله در آیات سنتی قرآن، آگاهی خداوند به بندگان خود، آن هم آگاهی و نظارتی دقیق، مستمر و کامل است. آن‌گاه که متربی و فرد در حال رشد، فرد یا افرادی از مربیان را نظاره‌گر دائمی خود ببیند و بداند که گویا یک دوربین دقیق و ریزبین بر رفتار او نظارت دارد، بدیهی است که او نیز در رفتار خود دقت بیشتری خواهد کرد. در مسیر تربیت دینی، آن‌گاه که بندگان خدا، خدای متعال را ناظری همیشگی بر رفتار خویش ببینند، طبعاً در رفتار خود بیشتر دقت می‌کنند تا مبادا خلافی از ایشان سرزند.

چنانچه در سلسله آموزه‌های سنن الهی نیک بنگریم، در خواهیم یافت که قرآن کریم آگاهی خداوند به بندگان خود را در لایه‌هایی چندگانه، از کلیت آگاهی گرفته تا آگاهی به تک‌تک رفتارها، آگاهی به درون انسان‌ها، آگاهی بیشتر از خود انسان به انسان، و آگاهی به انسان قبل از خود انسان، یادآور شده است. این ترتیب برای ترسیم بهتر بحث در شکل (۷) ارائه شده است.



مراتب آگاهی خداوند به انسان

الف) آگاهی کلی، خبیر بودن و بصیر بودن خداوند به بندگان، لایهٔ اولیه است: «إِنَّ رَبَّكَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَنْ يَشَاءُ وَيَقْدِرُ إِنَّهُ كَانَ بِعِبَادِهِ خَبِيرًا بَصِيرًا» (اسراء: ۳۰).

ب) آیاتی دیگر، تک‌تک رفتار انسان‌ها را موضوع علم دقیق خداوند قرار می‌دهد: «وَمَا تَكُونُ فِي شَأْنٍ وَمَا تَتْلُوا مِنْهُ مِنْ قُرْآنٍ وَلَا تَعْمَلُونَ مِنْ عَمَلٍ إِلَّا كُنَّا عَلَيْكُمْ شُهُودًا إِذْ تُفِيضُونَ فِيهِ وَمَا يَعْزُبُ عَنْ رَبِّكَ مِنْ مِثْقَالِ ذَرَّةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي السَّمَاءِ وَلَا أَصْغَرَ مِنْ ذَلِكَ وَلَا أَكْبَرَ إِلَّا فِي كِتَابٍ مُبِينٍ» (یونس: ۶۱).

ج) در مواردی این آگاهی، به درون فرد، در دل انسان و به تعبیر قرآنی «فی نفوسکم» توسعه می‌یابد. طبیعی است که دقت فرد بر رفتار خود، زمانی بیشتر می‌شود که نظارت الهی را نه‌تنها بر خود و بر رفتار خود، که بر اندرون خود، آن هم دقیق‌تر از خودش ببیند: «رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا فِي نُفُوسِكُمْ إِنْ تَكُونُوا صَالِحِينَ فَإِنَّهُ كَانَ لِلْأَوَّابِينَ غَفُورًا» (اسراء: ۲۵).

د) آیاتی دیگر، خدا را داناتر از انسان‌ها به خودشان، بلکه داناتر نسبت به هر چیز دیگری معرفی می‌کند: «رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِكُمْ» (اسراء: ۵۴)؛ و بالاخره اینکه خداوند به تعبیر زیبای قرآنی از این فاصله‌ها می‌گذرد و حتی میان انسان و دل او هم حائل می‌شود: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اسْتَجِيبُوا لِلَّهِ وَلِلرَّسُولِ إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ وَأَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ يَحُولُ بَيْنَ الْمَرْءِ وَقَلْبِهِ وَأَنَّهُ إِلَيْهِ تُحْشَرُونَ» (انفال: ۲۴).

در بحث تربیت دینی، برگرفته از این سنت الهی می‌توان علاوه بر توجه مرتبی بر رفتار خود، به این ایدهٔ احتمالی در موضوع شیوهٔ تربیت و نظارت مربی بر مرتبی رسید که بر مربی لازم است تا علاوه بر نظارت کلان و کلی بر مرتبی خود، بر تک‌تک رفتارهای وی، به شیوهٔ مناسب (به‌گونه‌ای که با عزت نفس مرتبی برخورد نداشته باشد) نظارت داشته باشد و ارتباط خود با مرتبی را چنان تقویت کند که گویی اطلاع او از مرتبی بیش از اطلاع مرتبی از خودش می‌باشد. از سوی دیگر، این نوع نظارت الهیه بر رفتار و نفوس بندگان، همواره این تذکر را به عبادالله می‌دهد که شما و رفتارهای شما از ریز و درشت آن در مرثا و منظر الهی است.

یکی از قوانین الهی حاکم بر جریان زندگی دنیایی بشر این است که همه امور در واقع به اراده و قدرت الهی تحقق می‌یابد. تعابیر مختلفی همچون «إِن الْحُكْمُ إِلَّا لِلَّهِ» (یوسف: ۶۷)، «فَعَالٌ لِّمَا يُرِيدُ» (هود: ۱۰۷) و «نُصِيبُ بِرَحْمَتِنَا مَن نَّشَاءُ» (یوسف: ۵۶) همه گویای این سنت اراده مطلقه الهی‌اند. در مواردی هم به شکل خاص و نافذ بر این حقیقت تصریح شده است: «فَلَمَّ تَقْتُلُوهُمْ وَلَكِنَّ اللَّهَ قَتَلَهُمْ وَمَا رَمَيْتُ إِذْ رَمَيْتَ وَلَكِنَّ اللَّهَ رَمَىٰ وَلِيُبْلِيَ الْمُؤْمِنِينَ مِنْهُ بَلَاءً حَسَنًا إِنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ» (انفال: ۱۷؛ یونس: ۱۰۷).

اصل این امر در تربیت دینی، علاوه بر آرامشی که برای انسان متوکل بر ذات اقدس اله ایجاد می‌کند، چنین پیامی را دارد که بشر درک توحیدی خود را افزایش دهد و خدای قادر متعال را همه‌کاره امور بداند تا مبادا از ره کبر و غرور، خود را صاحب امر بداند و جایگزین خداوند قرار دهد. البته در مقابل، برای اینکه انسان به اندیشه باطل جبر مبتلا نشود، به گونه‌ای که خود به کناری بنشیند و همه امور را به دست خداوند بداند، در سنت الهی دیگری، عمل انسانی و فعالیت بشر زمینه‌ساز همان اراده و خواست الهی شمرده شده است: «ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُعْتَبَرًا نِعْمَةً أَنْعَمَهَا عَلَىٰ قَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ وَأَنَّ اللَّهَ سَمِيعٌ عَلِيمٌ». (انفال: ۵۳).

و برای تبیین بهتر امر، در آیه بعد مثالی ذکر می‌شود که همانا عمل خود آل فرعون و کسان دیگری همچون ایشان در تکذیب آیات الهی بود که موجب هلاکتشان به دست خداوند شد: «كَذَّابٌ ءَالِ فِرْعَوْنَ وَالَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ كَذَّبُوا بِآيَاتِ رَبِّهِمْ فَأَهْلَكْنَاهُمْ بِذُنُوبِهِمْ وَأَغْرَقْنَا ءَالِ فِرْعَوْنَ وَكُلُّ كَانُوا ظَالِمِينَ» (انفال: ۵۴).

۴-۲-۴. خداوند توبه‌پذیر

باز بودن باب بازگشت، آرامش‌بخش‌ترین فضای تربیتی برای متربی است. به‌هرحال، انسان اهل نسیان است و صاحب امیال و آرزوهایی که گاه او را به خطا می‌کشاند. ایجاد بن‌بست و بستن راه برگشت، چیزی جز افسردگی و اضطراب یا لجاجت و عناد باقی نمی‌گذارد. یکی از اوصاف خداوندی و یکی از سنن شیرین الهی برای اداره امر بشر، باب پذیرش توبه و استغفار است؛ کما اینکه اگر این استغفار صورت نگیرد، سنت الهی عذاب بر جای خود باقی است. قرآن شریف این وصف خداوندی و این سنت و قانون الهی را مکرر یادآور می‌شود: «قُلْ لِلَّذِينَ كَفَرُوا إِنْ يَنْتَهُوا يُغْفَرْ لَهُمْ مَا قَدْ سَلَفَ وَإِنْ يَعُودُوا فَقَدْ مَضَتْ سُنَّةُ الْأَوَّلِينَ» (انفال: ۳۸ و ۳۳؛ توبه: ۱۰۴).

سنت «پذیرش توبه» و صفت توبه‌پذیری خداوند، هم برای عباد صالح او در مسیر تربیت دینی راهی آرامش‌بخش و نویدآفرین است و هم در این مسیر تربیتی درسی است برای مریبان تا ضمن دعوت متریبان خویش به راه راست، راه بازگشت از خطا را برای ایشان باز بگذارند.

۳-۴. شناخت انسان (انسان‌شناسی)

برخی از سنن الهی که در قرآن شریف مورد توجه و بیان قرار گرفته است، به آگاهی و شناخت انسان از خود اشاره دارد. آن‌گاه که فرد خود را بشناسد، به ظرفیت‌ها، توانایی‌ها و استعدادهای خود، همچنین به محدودیت‌ها و نواقص

خویشتن آگاهی باید و جایگاه خود را در این نظام هستی دریابد، طبعاً زمینه تحقق تربیت دینی در او به‌آسانی فراهم خواهد شد و متربی برای ورود به میدان رشد و تعالی و دستیابی به حیات طیبه آماده‌تر خواهد بود.

آفرینش و ویژگی‌های انسان عمدتاً در آیات مرتبط با خلق و قَدَر الهی و در چند بیان متفاوت و البته در ترسیمی از یک نقشه کامل از انسان به تصویر کشیده شده است. قرآن شریف انسان را قابل خطاب خود دانسته و با تعابیری همچون «یا ایها الانسان» و «یا ایها الناس» او را در این جایگاه قرار داده است. او را بر مبنای فطرتی ویژه آفریده، خلافت الهی را در او قرار داده و جهانی جاودان را در سرنوشت او رقم زده است.

قرآن همچنین در بیان نقاط قوت و ضعف انسان، از یک‌سو ارزش‌های مثبت و والایی را برای او ذکر می‌کند. در اصل خلقت، آفرینش انسان را حساب‌شده می‌داند و او را موجودی برگزیده معرفی می‌کند (طه: ۱۲۱). خلقت او را ترکیبی از طبیعت و ماورای طبیعت و به عبارت دیگر، ترکیبی از ماده و معنا دانسته (سجده: ۷-۹)، او را دارای فطرتی مرتبط با خداوند می‌داند (اعراف: ۱۷۲؛ روم: ۴۳). در خصوص نقش او در این جهان، انسان را خلیفه خدا بر روی زمین معرفی می‌کند (بقره: ۳۰؛ انعام: ۱۶۵). در بعد شخصیتی، انسان را با داشتن کرامت و شرافت ذاتی (احزاب: ۷۲) و بالاترین ظرفیت شناختی (بقره: ۳۱-۳۳)، دارای شخصیت مستقل و آزاد و امانت‌دار خدا می‌داند (اسراء: ۷۰) و او را چنان توانمند و دارای درک اخلاقی می‌داند که قادر است زشت و زیبا را درک کند (شمس: ۸ و ۹). از نگاه قرآن، همه نعمت‌های زمین برای انسان آفریده شده (بقره: ۲۹) و هدف از خلقت انسان، بندگی و اطاعت الهی دانسته شده است (ذاریات: ۵۶؛ جاثیه: ۱۳). ارتباط او با خداوند نیز در این نگاه قرآنی مثال‌زدنی است: جز با یاد خدا آرام نمی‌گیرد (رعد: ۲۸؛ انشقاق: ۶) و اگر خدا را فراموش کند، گویی خود را به فراموشی سپرده است (حشر: ۱۸).

در مقابل همه ارزش‌های مثبت و توانایی‌های ذکرشده، قرآن شریف انسان را با مجموعه‌ای از نقاط ضعف و ضدارزش‌ها نیز همراه دانسته است. انسان در این نگاه، ضعیف و کم‌طاقت (نساء: ۲۸)، عجول و شتاب‌زده (انبیاء: ۳۷)، حریص و ناشکیبا (معارج: ۱۹)، بسیار ستمگر و نادان (احزاب: ۷۲)، سخت‌سینه‌کار و جهل‌پیشه (احزاب: ۷۲)، تنگ‌نظر (اسراء: ۱۰۰)، مجادله‌گر (کهف: ۵۴) و در برابر خداوند، بسیار ناسپاس است (عادیات: ۶؛ حج: ۶۶). در صورتی که بی‌نیاز شود، طغیان می‌کند (علق: ۷)؛ در سختی‌ها خدا را یاد می‌کند، اما در راحتی‌ها فراموش‌کار می‌شود (یونس: ۱۲)؛ زمانی که به او بدی روی آورد، بی‌قراری می‌کند و هنگامی که توانمند شود، حرص می‌ورزد و دیگران را از توان خویش محروم می‌دارد (معارج: ۲۰ و ۲۱).

در اینکه آیات یاد شده، سنت باشد، تردید است و به نظر می‌رسد قول به اینکه مضمون این آیات مشمول بحث خلق و قَدَر است، مناسب‌تر باشد. با این حال، قرآن شریف بر اساس همین خلقت، به برخی از سنن الهی اشاره دارد.

یکی از سنن الهی در خصوص انسان را «سنت عرض امانت» دانسته‌اند. بر اساس این قانون الهی، خداوند بار امانت خویش را بر آسمان و زمین عرضه کرده و درحالی که آسمان و زمین از حمل این امانت ابا کردند، انسان بود که آن

را بر دوش کشید. درباره اینکه امانت الهی چیست، تفاسیر متفاوتی ارائه شده است؛^۷ اما وجه جمع بین همه آنها این است که انسان بود که آن را بر دوش کشید: «إِنَّا عَرَضْنَا الْأَمَانَةَ عَلَى السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالْجِبَالِ فَأَبَيْنَ أَنْ يَحْمِلْنَهَا وَأَشْفَقْنَ مِنْهَا وَحَمَلَهَا الْإِنْسَانُ إِنَّهُ كَانَ ظَلُومًا جَهُولًا» (احزاب: ۷۲).

به‌رغم برخی اختلافات، غالب مفسران قرآن بر این اعتقادند که این آیه در مدح انسان است و پذیرش این امانت برای انسان مایه افتخار و تکریم است. نسبت جهول و ظلوم بودن به انسان در انتهای آیه، نوعی تأسف از قدرناشناسی انسان از چنین منزلتی است که دارد؛ بدین معنا که انسان به‌درستی امانت را پذیرفت؛ ولی متأسفانه به خود ظلم کرد و اطاعت خدا نکرد (بهرام‌پور، ۱۳۸۹، ص ۴۲۷). آگاهی متری از این منزلت و جایگاه برای انسان موجب می‌شود که او از انسان بودن خود احساس عزت نفس بالایی داشته باشد و در جهت پیشرفت در این مسیر تلاش کند.

۲-۳-۴. تفاوت‌های فردی

سنت دیگر، سنت اختلاف درجات بین انسان‌ها، و به تعبیر روان‌شناختی، تفاوت‌های فردی است. بنا بر نگاه قرآنی، قانون الهی بر آن شده است که برخی انسان‌ها بر برخی دیگر برتری یابند: «أَنْظُرْ كَيْفَ فَضَّلْنَا بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَلِلْآخِرَةِ أَكْبَرُ دَرَجَاتٍ وَأَكْبَرُ تَفْضِيلًا» (اسراء: ۲۱).

تفسیر نور می‌نویسد: برتری‌های افراد بر یکدیگر، بر دو نوع است؛ گاهی به‌خاطر استعداد، ذوق، فکر، شرایط خانوادگی، جغرافیایی و امثال آن، انسان دریافت‌هایی دارد که اینها لطف خداوند و همراه با مسئولیت و آزمایش است، که این آیه به همین برتری‌ها اشاره دارد (قرآنی، ۱۳۸۲، ج ۷، ص ۳۷).

در نگاه روان‌شناختی و تربیتی، موضوع تفاوت‌های فردی بحثی چالش‌برانگیز و دارای تأثیرات کاربردی فراوان در مسیر تعاملات انسانی و تربیت وی است. مربیان خبره، ضمن توجه به تفاوت‌های فردی و برنامه‌ریزی برای انتظارات متفاوت از هر متربی، هرگز یک متری را با متری دیگر مقایسه نمی‌کنند و هرکدام را در سطح ویژگی‌های آنها تعریف می‌کنند.

آگاهی متری از این اصل مهم روان‌شناختی و تأکید قرآنی موجب می‌شود که او به ویژگی‌های درونی خود تکیه کند و انتظارات نابجا و فوق‌العاده‌ای را - در مقایسه با دیگران - برای خود تعریف نکند و در این مسیر، ضمن حفظ آرامش روانی خود، با اعتماد به نفس به کار خود ادامه دهد.

۳-۳-۴. نفی حرج

سنت الهی «تخفیف» و سبک کردن بار تکلیفی انسان، به دلیل خلق ضعیف او تحقق یافته است. این سنت که با عنوان سنت «نفی حرج» در بیانات مفسران قرآن آمده است، اشاره به این دارد که انسان، هرچند توان و استعداد رسیدن به جایگاه رفیع را دارد، هم از نظر فیزیکی و جسمی، هم از نظر ارادی و هم از نظر علمی و آگاهی، در

مواردی از جمله در خصوص این مورد، یعنی غریزه جنسی، ضعف‌هایی نیز دارد. بر همین اساس، خداوند از راه لطف تکلیف سنگین را از دوش او برداشته و در حد ظرف و طاقت او از او خواسته است: «يُرِيدُ اللَّهُ أَنْ يُخَفِّفَ عَنْكُمْ وَخُلِقَ الْإِنْسَانُ ضَعِيفًا» (نساء: ۲۸) و «... يُرِيدُ اللَّهُ بِكُمُ الْيُسْرَ وَلَا يُرِيدُ بِكُمُ الْعُسْرَ...» (بقره: ۱۸۵).

آگاهی متربی از ضعف انسان از یک‌سو، و لطف الهی در تخفیف و نفی حرج از او از سوی دیگر، رابطه محبت بنده خدا با خدای خویش را دو چندان می‌سازد و او را به تلاش بیشتر در مسیر تربیتی دینی تشویق می‌کند. این سنت، همچنین بیانگر این است که میان تکوین و آفرینش انسان و تشریح و احکام الهی هماهنگی هست.

۴-۴. شناخت دنیا (دنیاشناسی)

لایه دیگر از مسائل شناختی که در سنن الهی مورد توجه است، شناخت دنیا و آگاهی از زوایا و ابعاد مختلف آن و درک چهره واقعی آن است. این درس بزرگ، در آیات مختلف سننی قرآن و به اشکال متفاوت آمده است.

۴-۴-۱. دنیا، آیت الهی

یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های دنیا در تعبیر آیات سننی قرآنی، آیه و نشانه بودن آن برای کسانی است که دارای گوشی شنوایند و به حقایق این امور توجه دارند: «هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ اللَّيْلَ لِتَسْكُنُوا فِيهِ وَالنَّهَارَ مُبْصِرًا إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَسْمَعُونَ» (یونس: ۶۷).

این گونه آیات، دعوتی رسمی و صریح برای تأمل در عالم خلقت و بهره بردن از آن در مسیر رشد معنوی است. دنیا در این نگاه، کارآمدترین ابزار در دست مریبان است تا متربی خویش را در مسیر تربیت دینی رشد دهند و او را با خداوند عالمیان آشنا سازند.

۴-۴-۲. دنیا، زمانی محدود

ویژگی دیگر در آیات پرداخته به سنت‌های الهی، فانی بودن دنیاست. این حقیقت که در پرتو سننی همچون سنت اجل محتوم بیان شده، یکی از مؤثرترین نکات در تربیت دینی است. دل نبستن به دنیای از بین‌رفتنی، زهدورزی و نگاه عبوری به دنیا، از جمله درس‌های تربیتی در این مسیر است: «قُلْ لَا أَمْلِكُ لِنَفْسِي ضَرًّا وَلَا نَفْعًا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ لِكُلِّ أُمَّةٍ أَجَلٌ إِذَا جَاءَ أَجْلُهُمْ فَلَا يَسْتَأْخِرُونَ سَاعَةً وَلَا يَسْتَقْدِمُونَ» (یونس: ۴۹).

عبدالرحمن نحلاوی، نویسنده سوری، در کتاب خود با عنوان **آیات تربیتی** سه اثر تربیتی از این سنت الهی را چنین بیان می‌دارد: تربیت شناختی در جهت تفکر روشمند و توجه به اسباب و اهداف وجود انسان، به گونه‌ای که انسان آگاهانه به اعمال صحیح در مسیر حق اقدام کند؛ تربیت شناختی در خصوص اینکه هر امری در هستی مقدار مشخصی دارد؛ و نهایتاً تربیت انسان در مسیر محاسبه نفس و ارزیابی مستمر رفتار و استفاده از فرصت‌ها در جهت رستگاری و رضای الهی (النحلاوی، ۲۰۰۸م، ص ۲۳۸ و ۲۳۹).

در بسیاری از آیات قرآن، از جمله در سلسله‌ای از آیات سننی، با اشاره به فلسفه خلقت این دنیا و مافیها، «آزمایش» بندگان خدا، از جمله دلایل اصلی خلقت این دنیا و خلقت انسان در این دنیای مادی معرفی شده است. تعبیری همچون ابتلا، تمیز داده شدن خوب از بد و امثال آن، چنین حکایتی را دارد. جالب توجه این است که قرآن با شفافیتی مثال‌زدنی از این فلسفه، از زبان پیامبر خود سخن می‌گوید: «قَالَ هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ» (نمل: ۴۰).

«در نگاه قرآنی، "دنیا" مقدمه و "مزرعه" آخرت، و زندگی در دنیا، دالان ورود به ابدیت است... آموزه‌های اسلامی قلمرو حیات فرد را از آفرینش آدم ﷺ تا ابدیت گسترش می‌دهند؛ اما بر زوال فرصت دنیا برای تحقق اراده و صورت‌بندی زندگی ابدی نیز تأکید می‌کنند» (علم‌الهدی، ۱۳۹۱، ص ۲۹۵). توجه به ماهیت ابتدایی دنیا و ملاحظه این فرایند مهم و خطیر آزمایش، به‌جد می‌تواند نقشی حیاتی در مسیر تربیت دینی داشته باشد. «خداوند برای شکوفا کردن استعدادهاى نهفته و از قوه به فعل رساندن آنها و در نتیجه تربیت بندگان و رشد بذر وجود انسان‌ها در مزرعه هستی، آنان را می‌آزماید و به انواع سختی‌ها و ناملایمات مبتلا می‌کند» (قاسمی، ۱۳۸۹، ص ۳۴۴). متربی می‌تواند با دقت در این امر، از زوایای آن درس بگیرد و از بوتۀ آزمایش خدا سربلند بیرون آید. زمانی که فرد بداند آنچه از نعمت‌ها و نعمت‌ها بدو رسیده، و کل فرایند زندگی او موضوع امتحان الهی است و بدین نکته توجه مستمر داشته باشد، طبعاً سعی خواهد کرد به هر نحو ممکن از این امتحان بزرگ و سرنوشت‌ساز سربلند بیرون آید و از مزایای آن بهره‌مند شود: «وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضَ فِي سِتَّةِ أَيَّامٍ وَكَانَ عَرْشُهُ عَلَى الْمَاءِ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا وَلَئِن قُلْتِ إِنَّكُمْ مَبْعُوثُونَ مِنْ بَعْدِ الْمَوْتِ لَيَقُولُنَّ الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُّبِينٌ» (هود: ۷).

طبق قانون عمومی سنت همگانی ابتلا و امتحان و در مسیر پیمودن تکامل و پرورش انسان‌ها، همه مردم، از انبیای الهی گرفته تا دیگر عموم مردم، باید مورد آزمایش الهی قرار گیرند تا استعدادهایشان شکوفا شود. به تعبیر مرحوم علامه طباطبایی: «تمام افراد بشر، از مؤمن و کافر، نیکوکار و یا بدکار، پیغمبر و یا مقام‌های پایین‌تر، همه و همه مورد امتحان و ابتلا قرار گرفته و هیچ‌کس از این ناموس عمومی الهی استثنا نمی‌گردد» (طباطبایی، ۱۴۱۱ق، ج ۴، ص ۶۲).

یادآوری می‌شود که امتحانات الهی گاه فردی است و گاه دامنه این سنت الهی یک جامعه و ملت و قوم را شامل می‌شود تا در خلال آن، هویت اجتماعی آنها بروز کند و زمینه‌های تعالی یا انحطاط آنها در لابه‌لای همین آزمون‌ها آشکار شود؛ چنان‌که امتحانات می‌تواند گاه به‌وسیله نعمت باشد، که فزونی نعمت می‌تواند سستی و تبلی، غفلت و غرق شدن در لذایذ و شهوات را به دنبال داشته باشد و انسان را از خدا دور سازد و میدان را برای فعالیت شیطان آماده کند. تنها کسانی می‌توانند از عوارض نامطلوب فزونی و وفور نعمت در امان بمانند که به‌طور دائم به

یاد خدا باشند و با یادآوری‌های مداوم، خانه قلب را از نفوذ شیاطین حفظ کنند (ر.ک: مکارم شیرازی، ۱۳۶۶، ج ۲۵، ص ۱۲۲؛ سید قطب، ۱۴۰۲ق، ج ۳، ص ۱۳۳۷). آزمایش با شهوت، جنگ و جهاد، قدرت و حکومت، قوانین الهی و دستورهای شرع، مرگ اولاد، شیطان، علم و معلم، و بالاخره آزمایش با غیبت رهبر الهی هم می‌تواند از میدان‌های خطیر آزمایش باشد.

نکته قابل توجه اینکه قرآن شریف همان‌گونه که راه‌های مختلفی از آزمون‌های الهی را بیان می‌دارد، روش‌های متفاوت و متعددی را نیز در این زمینه برای موفقیت در این امتحانات ارائه می‌دهد که از جمله آنها صبر و استقامت، توجه به گذرا بودن دنیا و حوادث و مشکلات آن، توجه به تاریخ پیشینیان، و توجه به علم و آگاهی خدا بر همه چیز است. برخی از این مقولات در بخش‌های دیگر از مباحث این تحقیق ارائه خواهد شد.

۴-۴. دنیا، پوششی بر واقعیت اعمال

برخی از سنت‌های الهی یاد شده در آیات قرآنی، بیان واقعی ماهیت پدیده‌های دنیوی در آخرت است. این بیان، پرده برداشتن از لایه ظاهری دنیا و آشناسازی مخاطب با این واقعیت می‌باشد. در یک بیان کلی، قرآن این رابطه را چنین بیان می‌دارد: «وَمَنْ كَانَ فِي هَذِهِ أَعْمَىٰ فَهُوَ فِي الْآخِرَةِ أَعْمَىٰ وَأَضَلُّ سَبِيلًا»؛ هر کسی در این جهان، یعنی دنیا، نابینا و کوردل باشد، در آخرت نیز نابینا و گمراه‌تر خواهد بود (اسراء: ۷۲). و باز می‌فرماید: «وَمَنْ يَهْدِ اللَّهُ فَهُوَ الْمُهْتَدِ وَمَنْ يُضِلِّ فَلَنْ تَجِدَ لَهُمْ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِهِ وَنَحْشُرُهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ عَلٰى وُجُوهِهِمْ عُمْيًا وَبُكْمًا وَصُمًّا مَّا وَاوَاهُمْ جَهَنَّمَ كَلِمًا خَبَتْ زُدَاهُمْ سَعِيرًا» (اسراء: ۹۷ و ۹۸). مجموعه‌ای از آیات نیز وارد تفاسیل و مصادیق شده است. از باب نمونه: «أَلَّذِينَ يَأْكُلُونَ أَمْوَالِ الْيَتَامَىٰ ظُلْمًا إِنَّمَا يَأْكُلُونَ فِي بُطُونِهِمْ نَارًا وَسَيَصْلَوْنَ سَعِيرًا» (نساء: ۱۰). این آیه از آن جهت سنت الهی به شمار می‌آید که پیامد خوردن مال یتیم را افتادن در دوزخ قرار داده است.

خلاصه کلام اینکه «دنیا» در نگاه قرآنی امری است محدود و پایان‌پذیر؛ و درعین حال آیتی است از آیات الهی برای امتحان و ابتلای انسان؛ و این نگاه جامع و فراگیر کافی است تا مسیر تربیت دینی فرد از تمرکز و دلبستگی به دنیا رهایی یابد و انسان راه خداجویی و کمال‌یابی را طی کند.

۴-۵. شناخت عمل (رفتارشناسی)

شناخت روشن و آگاهی از ماهیت عمل و آثار آن نیز از مهم‌ترین شناخت‌های کاربردی در این باب است. این مفهوم در چند بیان مختلف در قرآن و در آیات مرتبط با سنن الهی آمده است.

۴-۵-۱. آگاهی به نتیجه کار

آگاهی به نتیجه کار، از جمله شیوه‌های مؤثر در تربیت است. در چارچوب همین اصل، یکی از شیوه‌های قرآنی آگاهی دادن به نتایج کارهای مثبت و منفی به مخاطبان خود، اعم از مؤمنان و کافران است و دقیقاً همین شیوه در بیان سنت‌های الهی نیز به کار رفته است. آیات مربوط به سنت الهی در این زمینه خود بر چند دسته‌اند.

الف) آثار ایمان، تقوا و اطاعت

بخشی از آیات سننی قرآن، آثار ایمان، تقوا و اطاعت از خداوند متعال را متذکر می‌شود. در یک نگاه، ولایت الهی و پاداش اخروی اثری است که در پس ایمان آوردن مؤمنان حاصل می‌شود: «اللَّهُ وَلِيُّ الَّذِينَ آمَنُوا يُخْرِجُهُم مِّنَ الظُّلُمَاتِ إِلَى النُّورِ» (بقره: ۲۵۷)؛ «وَلَا جُرْأَ الْآخِرَةَ خَيْرٌ لِّلَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ» (یوسف: ۵۷).

مجموعه‌ای دیگر از آیات بیانگر سنت‌های الهی، در زمینه رعایت «تقوا»ست و گشایش، تسهیل در امور، ماندگاری اجر و پاداش را نتیجه تقوا می‌داند. دو آیه شریفه‌ای که حکایتگر صریح این موضوع است، عبارت‌اند از: «وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مَخْرَجًا». (طلاق: ۲) و «وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يَجْعَلْ لَهُ مِنْ أَمْرِهِ يُسْرًا» (طلاق: ۴). در آیه دیگر، از زبان حضرت یوسف علیه السلام چنین بیان می‌شود «إِنَّهُ مَنْ يَتَّقِ وَيَصْبِرْ فَإِنَّ اللَّهَ لَا يُضِيعُ أَجْرَ الْمُحْسِنِينَ» (یوسف: ۹۰).

در آیات دیگر، «جبران اعمال بد»، «بالا بردن پاداش» و «نجات» بشارت داده شده است: «وَمَنْ يَتَّقِ اللَّهَ يُكَفِّرْ عَنْهُ سَيِّئَاتِهِ وَيُعْظِمْ لَهُ أَجْرًا» (طلاق: ۵) «وَتَجَنَّبْنَا الَّذِينَ آمَنُوا وَكَانُوا يَتَّقُونَ» (فصلت: ۱۸). در باب اطاعت نیز آمده است: «تِلْكَ حُدُودُ اللَّهِ وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ يُدْخِلْهُ جَنَّاتٍ تَجْرِي مِنْ تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا وَذَٰلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ» (نساء: ۱۳).

ب) آثار معصیت، اعراض و کفر

دسته دیگری از آیات سننی قرآن، در مقابل، آثار معصیت را متذکر می‌شود. گاه به معصیت عام اشاره می‌فرماید: «وَمَنْ يَعْصِ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَتَعَدَّ حُدُودَهُ يُدْخِلْهُ نَارًا خَالِدًا فِيهَا وَلَهُ عَذَابٌ مُّهِينٌ». (نساء: ۱۴) و گاه در خصوص برخی معصیت‌های خاص یادآور می‌شود که: «بِأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لَا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ إِلَّا أَنْ تَكُونَ تِجَارَةً عَنْ تَرَاضٍ مِنْكُمْ وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا. وَمَنْ يَفْعَلْ ذَٰلِكَ عُدُوًّا وَظُلْمًا فَسَوْفَ نُصَلِّيهِ نَارًا وَكَانَ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرًا» (نساء: ۲۹ و ۳۰).

اعراض (دوری) از ذکر خدا از دیگر مواردی است که مشمول سنت الهی است: «وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى» (طه: ۱۲۴)؛ «وَمَنْ أَظْلَمُ مِمَّنْ ذُكِرَ بِآيَاتِ رَبِّهِ فَأَعْرَضَ عَنْهَا وَنَسِيَ مَا قَدَّمَتْ يَدَاهُ إِنَّا جَعَلْنَا عَلَى قُلُوبِهِمْ أَكِنَّةً أَنْ يَفْقَهُوهُ وَفِي آذَانِهِمْ وَقْرًا وَإِنْ تَدْعُهُمْ إِلَى الْهُدَى فَلَنْ يَهْتَدُوا إِذًا أَبَدًا» (کهف: ۵۷).

کفرورزی نیز از این دیدگاه مورد توجه قرار گرفته است؛ چنان که گاه نتیجه کفرورزی، دوری از نور خواننده شده است: «وَالَّذِينَ كَفَرُوا أُولَئِكَ هُمُ الطَّاغُوتُ يُخْرِجُونَهُمْ مِنَ النُّورِ إِلَى الظُّلُمَاتِ» (بقره: ۲۵۷)؛ گاه آتش و عذاب الهی برای آن در نظر گرفته شده است: «فَوَيْلٌ لِّلَّذِينَ كَفَرُوا مِنَ النَّارِ» (ص: ۲۷) و گاه تزیین دنیا اثر کفرورزی است: «زُيِّنَ لِّلَّذِينَ كَفَرُوا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا» (بقره: ۲۱۲).

این آگاهی به نتیجه کار، چه در جهت مثبت آن، که جنبه تشویقی دارد و موجب برانگیختن فرد برای عمل می‌شود و چه در جهت منفی آن، که جنبه تهدید دارد و عواقب دردناک کفر را بیان می‌دارد، عاملی مؤثر و نقش‌آفرین در تربیت دینی دارد. مرتبی با اطلاع و یادآوری مکرر از نتیجه خوش کار، به انجام کار علاقه‌مند می‌گردد و با شنیدن خبر دردناک عواقب کار بد، از انجام آن بیمناک و پشیمان می‌شود.

۲-۴. آگاهی از مسئولیت فرد در قبال عمل

مسئولیت‌پذیری انسان در قبال اعمال خویش نکته دیگری است که در بحث عمل انسان مطرح است. عمل، البته خود بحث مستقلی را می‌طلبد، آنچه در اینجا مورد نظر است، آگاهی فرد از مسئولیت در مقابل عمل خویش است. قرآن شریف در بیان سنت بازتاب اعمال می‌فرماید: «إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ...» (رعد: ۱۱). این آیه شریفه با این بیان، «تأثیر مستقیم عمل فرد را بر آنچه با آن روبه‌رو می‌شود، با ارائه دستورالعملی کلی و فراگیر، علل تغییرها در وضعیت جامعه و عملکرد افراد آن جامعه معرفی می‌کند» (ایازی، ۱۳۹۳، ص ۱۱۰).

تفسیر المیزان ذیل همین آیه شریفه می‌فرماید: و این جمله، یعنی جمله «إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ...»، چکیده‌اش این است که خداوند چنین حکم راند (سنتی نهاد) که نعمت‌ها و موهبت‌هایی که به انسان می‌دهد، مربوط به حالات نفسانی خود انسان باشد، که اگر آن حالات موافق با فطرتش جریان یافت، آن نعمت‌ها و موهبت‌ها هم جریان داشته باشد؛ برای مثال، اگر مردمی بدانند که به دلیل استقامت فطرتش به خدا ایمان آورد و عمل صالح انجام دهد، به دنبال آن، نعمت‌های دنیا و آخرت به سویس سرازیر می‌شود؛ چنان که خداوند در سنتی دیگر می‌فرماید: «وَلَوْ أَنَّ أَهْلَ الْقُرَىٰ آمَنُوا وَاتَّقَوْا لَفَتَحْنَا عَلَيْهِم بَرَكَاتٍ مِّنَ السَّمَاءِ وَالْأَرْضِ وَلَكِن كَذَّبُوا»؛ و مادامی که آن حالت در دل ایشان دوام داشته باشد، این وضع هم از طرف خدا دوام یابد؛ و هرگاه ایشان حال خود را تغییر دادند، خداوند هم وضع رفتار خود را عوض می‌کند و نعمت را به نعمت مبدل می‌سازد (طباطبایی، ۱۴۱۱ق، ج ۱۱، ص ۳۱۲).

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

بهره‌گیری از منبع قرآنی در هدایت سبک تربیتی امری است که در مباحث تربیت اسلامی به انحای مختلف مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته و می‌گیرد. در پژوهش حاضر، بر اساس این پیش‌فرض که «سنت‌های الهی» به‌مثابه قوانین تدبیر عالم به دست خداوند متعال، در سبک زندگی انسان‌ها نقش‌آفرین است، و با تکیه بر قانون کلی مراجعه به قرآن کریم و استفاده از آموزه‌های قرآنی در امر تربیت، به جست‌وجوی آثار تربیتی سنت‌های الهی یاد شده در آیات قرآن شریف پرداخته شد.

خلاصه آثار تربیتی هر یک از سنت‌های الهی در نمودار ذیل ارائه شده است.

| ساحت | زیرمجموعه | سنت الهی | اثر تربیتی |
|--------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|
| بعد بینشی (شناختی) انسان | شناخت آگاهی | سنت هدایت مؤمنان و سنت زیادت ضلالت کفار | ضرورت دعوت و تشویق متری به معرفت‌افزایی، یقین‌افزایی و جلوگیری از لجاجت و عناد |
| | شناخت خداوند | سنت حفظ دین | ترسیم آینده‌ای روشن برای متری، جهت‌دهی متری به نقشی‌آفرینی در حفظ دین |
| | | سنت نظارت الهی | مراقبت بر رفتار از سوی متری و نظارت تفصیلی بر متری از سوی مری |
| | | سنت اراده مطلقه الهی | زمینه‌سازی برای توکل به خدا، افزایش درک توحیدی |
| | | سنت توبه‌پذیری | آرامش برای عباد صالح، روش خطاپذیری برای مریبان |
| شناخت انسان | سنت عرض امانت سنت اختلاف درجات (تفاوت‌های فردی) سنت نفی حرج | احساس عزت نفس بالا اعتماد به نفس، مقایسه نکردن خود با دیگران توجه به ضعف انسان، لطف الهی و تلاش در جهت تلاش بیشتر | |
| شناخت دنیا | سنت ایه قرار دادن دنیا سنت اجل محتوم سنت ابتلا و امتحان سنت واقعیت دنیا | تشویق متری برای مطالعه در امر دنیا توجه به ظرف مشخص زمانی دنیا و استفاده کافی از فرصت داده شده و دل‌نیستن به دنیا صبر در مشکلات و تلاش در جهت موفقیت هرچه بیشتر رهایی از دلبستگی به دنیا و استفاده از دنیا برای کمال‌یابی | |
| شناخت عمل | سنت‌های مربوط به آگاهی انسان از نتایج اعمال سنت‌های مربوط به آگاهی متری از مسئولیت در مقابل اعمال خویش | ترغیب به ایمان و تقوا و دوری از کفر و معصیت آگاه‌سازی متری به مسئولیت‌پذیری | |

پیوست شماره ۱: نمودار آثار تربیتی سنت‌های الهی در بعد بینشی (شناختی)

پی‌نوشت‌ها

۱. سعید عباسی نیا، ۱۳۹۳، *زبان قرآن با رویکرد تربیتی*، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه معارف اسلامی، گروه مدرسی معارف اسلامی، گرایش قرآن و متون اسلامی.
۲. از باب نمونه: اعظم حسینی، ۱۳۹۵، *تأثیر شناخت سنت‌های الهی بر سبک زندگی اسلامی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه قم، دانشکده الهیات و معارف اسلامی.
۳. اکبر صالحی، ۱۳۹۲، «نقش آزمایش‌های الهی در تربیت انسان»، *پژوهشنامه تربیت تبلیغی*، سال اول، ش ۱.
۴. ام البنین شاکری لموکی، ۱۳۹۵، *بررسی مبانی فلسفی سنن تربیت در قرآن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
۵. فاطمه خاشعی، ۱۳۹۱، *سنت‌های تربیتی در قرآن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه معارف قرآن و عترت، دانشکده معارف قرآنی.
۶. برای اطلاع بیشتر در این زمینه ر.ک: محمدرضا قائمی‌مقدم، ۱۳۸۲، *روش‌های آسیب‌زا در تربیت از منظر تربیت اسلامی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ص ۱۵۹-۱۶۸.
۷. ولایت الهیه، اختیار و آزادی اراده، عقل، اعضای پیکر انسان، معرفت الله، واجبات و تکالیف الهی موارد مختلفی است که در تفاسیر بدان اشاره شده است (ر.ک: مکارم شیرازی، ۱۳۶۶، ج ۱۷، ص ۴۵۲، ذیل آیه امانت).



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- اسلامی، ادريس، ۱۳۹۶، «رویکرد شناختی به تربیت دینی»، *فلسفه تربیت*، ش ۲، ص ۲۹-۷۰.
- ایازی، سیدعلی‌نقی، و هدایی، نیکوسادات، ۱۳۹۳، *درآمدی بر مفهوم تغییرات اجتماعی در قرآن کریم*، قم، دفتر تبلیغات اسلامی.
- بهرام‌پور، ابوالفضل، ۱۳۸۹، *تفسیر مبین* (تفسیر یک جلدی قرآن کریم)، قم، آوای قرآن.
- بهشتی، سعید، ۱۳۸۸، «تأملاتی در فلسفه تربیت دینی از دیدگاه اسلام»، مقالات برگزیده در همایش تربیت دینی در جامعه معاصر، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ص ۱۶۵-۱۸۸.
- جمشیدی کوهساری، محبوبه و دیگران، ۱۳۸۸، «تأکید بر تربیت عقلانی، گامی اساسی در تربیت دینی»، مقالات برگزیده در همایش تربیت دینی در جامعه معاصر، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ص ۴۸۱ و ۴۸۲.
- جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۸، «البعاد وجود انسان و مفهوم تربیت دینی»، *تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر* (گفت‌وگوها)، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۹۶، *تفسیر تسنیم*، قم، اسراء.
- حسینی، اعظم، ۱۳۹۵، *تأثیر شناخت سنت‌های الهی بر سبک زندگی اسلامی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه قم، دانشکده الهیات و معارف اسلامی.
- خاشعی، فاطمه، ۱۳۹۱، *سنت‌های تربیتی در قرآن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه معارف قرآن و عترت، دانشکده معارف قرآنی.
- داودی، محمد، ۱۳۸۶، *تربیت دینی*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ____، ۱۳۸۸، «تأملی در معنای تربیت دینی و نسبت آن با مفاهیم نزدیک»، مقالات برگزیده در همایش تربیت دینی در جامعه معاصر، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ص ۳۰.
- ربرت. جی. استرنبرگ، ۱۳۸۶، *روان‌شناسی شناختی*، ترجمه مریم وفایی، تهران، دانشگاه تربیت مدرس.
- سید قطب، ۱۴۰۲ق، *تفسیر فی ظلال القرآن*، بیروت، دار الشروق.
- شاکری لموکی، ام البنین، ۱۳۹۵، *بررسی مبانی فلسفی سنن تربیت در قرآن*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهراء، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- شجاعی، محمداصداق، ۱۳۸۶، «نگاهی به شناخت از منظر فلسفه، روان‌شناسی و اسلام»، *معرفت*، ش ۱۱۹.
- صادقی محسن‌آباد، حجت‌الله، ۱۳۸۸، *بررسی مبانی تربیت دینی از منظر قرآن و روایات*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه قم، دانشکده الهیات.
- صدر، محمدباقر، ۱۳۸۱، *سنت‌های تاریخی در قرآن*، تهران، تفاهم.
- طباطبایی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۱ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، بیروت، منشورات مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- علم‌الهدی، جمیله، ۱۳۹۱، *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت* (مبانی آموزش رسمی)، تهران، دانشگاه امام صادق.
- غفاری، ابوالحسن، ۱۳۸۵، *سنت امتحان در زندگی انسان*، قم، مرکز پژوهش‌های اسلامی صدا و سیما.
- قرائتی، محسن، ۱۳۸۲، *تفسیر نور*، چ پنجم، تهران، مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- ____، ۱۳۹۶، *ترجمه و تفسیر قرآن کریم*، تهران، مرکز فرهنگی درس‌هایی از قرآن.
- محمدقاسمی، حمید، ۱۳۸۹، *روش‌های تربیتی در داستان‌های قرآن*، تهران، بین‌الملل.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۶۸، *جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- مکارم شیرازی، ناصر، ۱۳۵۲-۱۳۶۶، *تفسیر نمونه*، قم، دار الکتب الاسلامیه.
- مهاجری، مسیح، ۱۳۶۱، *سنت‌ها از دیدگاه قرآن*، تهران، مرکز حزب جمهوری اسلامی.
- نجاتی، محمدعثمان، ۱۹۸۴م، *قرآن و روان‌شناسی*، چ هشتم، ترجمه عباس عرب، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- النحلاوی، عبدالرحمن، ۲۰۰۸م، *التربیه بالآیات*، چ پنجم، دمشق، دار الفکر.
- نیکزاد الحسینی، فاطمه‌سادات، ۱۳۹۲، *شبکه معنایی سنن الهی در قرآن کریم*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه قرآن و حدیث.

نمایه الفبایی مقالات و پدیدآورندگان سال نهم و دهم (شماره‌های ۱۷-۲۰)

الف. نمایه مقالات

- آسیب‌شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راه کارها، اصغر افتخاری، محمدرضا آرام، ش ۱۷، ص ۷۱-۹۲
- آموزش و پرورش فراگیر مبتنی بر تنظیم استعدادها، برتر و خوب و متوسط، سیداحمد رهنمایی، ش ۱۸، ص ۵-۲۲
- اهداف تربیت زیباشناسانه در نظام تربیت رسمی و عمومی، واکاوی دیدگاه علامه طباطبایی در المیزان، معصومه رمزی مختاری، سوسن کشاورز، اکبر صالحی، علیرضا صادق‌زاده قمصری، ش ۲۰، ص ۲۱-۴۲
- بازنمایی اتوپیا در انیمیشن‌های کودکانه با تأکید بر مفاهیم هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی، زینب نادری، سیدحمیدرضا علوی، مراد یاری دهنوی، ش ۱۸، ص ۷۹-۹۶
- بررسی تطبیقی اهداف و اصول تربیت عقلانی در اندیشه علامه جعفری و کانت، نسرین ترکاشوند، خلیل غفاری، علی‌رضا فقیهی، فاتزه ناطقی، ش ۲۰، ص ۶۹-۸۶
- بررسی دلالت‌های تربیتی آیات تعلیم و تزکیه، علی‌همت بناری، ش ۱۹، ص ۵-۲۲
- بررسی مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی بر اساس مکتب تربیتی «تجف اشرف»، کمال مظلومی‌زاده، سیداحمد رهنمایی، محمدباقر تحریری، ش ۱۷، ص ۱۹-۳۶
- تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی بر افزایش امیدواری دانش‌آموزان ابتدایی شهر قم، رضا جعفری هرنندی، محمد ستایشی اظهري، سیف‌اله فضل‌الهی قمشی، ش ۱۹، ص ۵۷-۷۱
- تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، رضا جعفری هرنندی، محمد ستایشی اظهري، ش ۲۰، ص ۵۵-۶۸
- تحلیل محتوای کتاب‌های جدیدالتألیف «علوم تجربی» دوره ابتدایی ایران با توجه به مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» فلنر، راضیه جلیلی، فاتزه ناطقی، علیرضا فقیهی، ش ۱۷، ص ۹۳-۱۱۱
- جایگاه عقلانیت و معنویت در برنامه درسی، حسین کارآمد، ش ۱۹، ص ۲۳-۴۰
- «دخالت مربی در اختیار و اراده‌مندی» و مسئله «استقلال تربیتی»، هادی رزاقی، ش ۲۰، ص ۵-۲۰
- دلالت‌های تربیتی مفهوم «ایمان» از منظر ملاصدرا، حبیب کارکن بیرق، محسن ایمانی نائینی، ش ۱۷، ص ۵۳-۷۰
- رویکرد تربیتی تزکیه و کاربرد آن در محورهای چهارگانه سبک زندگی اسلامی، علی‌نقی فقیهی، ش ۱۸، ص ۲۳-۳۸
- ساخت و اعتباریابی ویژگی‌های مدرسه صالح در مدارس ابتدایی شهر بیرجند، علی عسگری، فاتزه سورگی، مرضیه قاضیانی، ش ۱۸، ص ۹۷-۱۱۲

طراحی الگوی تدریس‌شناختی بر اساس حکمت صدرایی، سعید بهشتی، محمود نوذری، سجاد یوسفی، ش ۲۰، ص ۴۳-۵۴
فطرت: استعداد یا فعلیت؟، اسدالله طوسی، ش ۱۷، ص ۳۷-۵۲

متغیرهای تأثیرپذیری در تربیت اخلاقی با مروری بر آیه «بلد طیب و خبیث»، غلامرضا متقی‌فر، ش ۱۷، ص ۵-۱۸
مدالیل تربیتی «سنت‌های الهی»: با تأکید بر بُعد شناختی، محمدنقی رفعت‌نژاد، محمد طاهر یعقوبی، حوریه محاجری،
ش ۲۰، ص ۸۷-۱۰۴

نقد نظریه روان‌شناختی رشد دین‌گلدمن با نگرش به اصول تربیت دینی در کودکان از دیدگاه اسلام، سیداحمد رهنمایی،
احسان زینلی، ش ۱۹، ص ۴۱-۵۶

نقدی بر کفایت معنایی واژه «تربیت»، و ارائه بدیل‌هایی برای آن، زهرا عسگری، علیرضا دوستانی، ش ۱۹، ص ۷۳-۸۴
نقش عناصر اساسی نظام اقتصادی اسلام در تحقق اهداف تربیت دینی (اسلامی)، عبدالرضا ضرابی، ش ۱۸، ص ۳۹-۶۰
نقش معرفت‌نفس در مدیریت‌گرایی‌های نفسانی، حمیدرضا کاظمی، عباسعلی شاملی، سیداحمد رهنمایی، ش ۱۸،
ص ۶۱-۷۸

نگاهی تطبیقی به مضامین تعلیم و تربیت آینده‌گرا و مؤلفه‌های سند تحول بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی
ایران، سیده‌نجمه تقوی‌نسب، محمدحسن کریمی، ش ۱۹، ص ۸۵-۹۸

ب. نمایه پدیدآورندگان

افتخاری، اصغر، محمدرضا آرام، آسیب‌شناسی سیستمی آموزش و پرورش و ارائه راه‌کارها، ش ۱۷، ص ۷۱-۹۲

بناری، علی‌همت، بررسی دلالت‌های تربیتی آیات تعلیم و ترکیه، ش ۱۹، ص ۵-۲۲

بهشتی، سعید، محمود نوذری، سجاد یوسفی، طراحی الگوی تدریس‌شناختی بر اساس حکمت صدرایی، ش ۲۰، ص ۴۳-۵۴
ترکاشوند، نسرین، خلیل غفاری، علی‌رضا فقیهی، فائزه ناطقی، بررسی تطبیقی اهداف و اصول تربیت عقلانی در اندیشه
علامه جعفری و کانت، ش ۲۰، ص ۶۹-۸۶

تقوی‌نسب، سیده‌نجمه، محمدحسن کریمی، نگاهی تطبیقی به مضامین تعلیم و تربیت آینده‌گرا و مؤلفه‌های سند تحول
بنیادین آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ش ۱۹، ص ۸۵-۹۸

جعفری‌هرندی، رضا، محمد ستایشی‌اظهري، تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی
دانش‌آموزان، ش ۲۰، ص ۵۵-۶۸

جعفری‌هرندی، رضا، محمد ستایشی‌اظهري، سیف‌اله فضل‌الهی قمی، تأثیر آموزش هوش معنوی اسلامی بر افزایش
امیدواری دانش‌آموزان ابتدایی شهر قم، ش ۱۹، ص ۵۷-۷۱

جلیلی، راضیه، فائزه ناطقی، علیرضا فقیهی، تحلیل محتوای کتاب‌های جدیدالتألیف «علوم تجربی» دوره ابتدایی ایران با توجه به مؤلفه‌های «کفایت اجتماعی» فلنر، ش ۱۷، ص ۹۳-۱۱۱

رزاقی، هادی، «دخالت مربی در اختیار و اراده مربی» و مسئله «استقلال تربیتی»، ش ۲۰، ص ۵-۲۰
رفت‌نژاد، محمدنقی، محمدطاهر یعقوبی، حوریه محاجری، مدالیل تربیتی «سنت‌های الهی»: با تأکید بر بُعد شناختی، ش ۲۰، ص ۸۷-۱۰۴

رمزی مختاری، معصومه، سوسن کشاورز، اکبر صالحی، علیرضا صادق‌زاده قمصری، اهداف تربیت زیباشناسانه در نظام تربیت رسمی و عمومی، واکاوی دیدگاه علامه طباطبایی در المیزان، ش ۲۰، ص ۲۱-۴۲
رهنمایی، سیداحمد، احسان زینلی، نقد نظریه روان‌شناختی رشد دین‌گلدمن با نگرش به‌اصول تربیت دینی در کودکان از دیدگاه اسلام، ش ۱۹، ص ۴۱-۵۶

رهنمایی، سیداحمد، آموزش و پرورش فراگیر مبتنی بر تنظیم استعدادها برتر و خوب و متوسط، ش ۱۸، ص ۵-۲۲
ضرابی، عبدالرضا، نقش عناصر اساسی نظام اقتصادی اسلام در تحقق اهداف تربیت دینی (اسلامی)، ش ۱۸، ص ۳۹-۶۰
طوسی، اسدالله، فطرت: استعداد یا فعلیت؟، ش ۱۷، ص ۳۷-۵۲
عسگری، زهرا، علیرضا دوستانی، نقدی بر کفایت معنایی واژه «تربیت»، و ارائه بدیل‌هایی برای آن، ش ۱۹، ص ۷۳-۸۴
عسگری، علی، فائزه سورگی، مرضیه قاضیانی، ساخت و اعتباریابی ویژگی‌های مدرسه صالح در مدارس ابتدایی شهر بیرجند، ش ۱۸، ص ۹۷-۱۱۲

فقیهی، علی‌نقی، رویکرد تربیتی تزکیه و کاربرد آن در محورهای چهارگانه سبک زندگی اسلامی، ش ۱۸، ص ۲۳-۳۸
کارآمد، حسین، جایگاه عقلانیت و معنویت در برنامه درسی، ش ۱۹، ص ۳۳-۴۰
کارکن بیرق، حبیب، محسن ایمانی نائینی، دلالت‌های تربیتی مفهوم «ایمان» از منظر ملاصدرا، ش ۱۷، ص ۵۳-۷۰
کاظمی، حمیدرضا، عباسعلی شاملی، سیداحمد رهنمایی، نقش معرفت‌نفس در مدیریت‌گرایش‌های نفسانی، ش ۱۸، ص ۶۱-۷۸

متقی‌فر، غلامرضا، متغیرهای تأثیرپذیری در تربیت اخلاقی با مروری بر آیه «بلد طیب و خبیث»، ش ۱۷، ص ۵-۱۸
مظلومی‌زاده، کمال، سیداحمد رهنمایی، محمدباقر تحریری، بررسی مبانی هستی‌شناختی تربیت عرفانی بر اساس مکتب تربیتی «نجف اشرف»، ش ۱۷، ص ۱۹-۳۶

نادری، زینب، سیدحمیدرضا علوی، مراد یاری دهنوی، بازنمایی اتوپیا در انیمیشن‌های کودکانه با تأکید بر مفاهیم هستی‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی، ش ۱۸، ص ۷۹-۹۶



پرو، شگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

Educational Models of "Divine Traditions": With Emphasis on the Cognitive Dimension

Mohammad Naghi Raf'at Nezhad / Assistant Professor of Quranic Sciences and Hadith at Payam Noor University of Qom

Mohammad Taher Yaghoubi / Assistant Professor of Quranic Sciences and Hadith at Payam Noor University of Qom

✉ **Houriyyeh Mohajeri** / MA Student of Quranic Sciences and Hadith at Payam Noor University of Qom
houriehmohajeri@gmail.com

Received: 2018/07/27 - Accepted: 2019/02/16

Abstract

"Divine traditions"—the fixed laws that God has used to govern the universe—in addition to expressing individual and social laws, encompass a variety of educational implications that paying attention to them can be exploited in three dimensions of cognitive, tendency and action of human education. The present study seeks to clarify the educational implications of these traditions only in the "cognitive dimension" of religious education, using Quranic verses incorporating "divine traditions". The primary assumption of the research is that the educator's awareness and knowledge of these traditions in the first place, and his acquaintance with these divine laws, in the second place, facilitates the cognitive and epistemic grounds for the process of "religious education". According to the results, the five types of effective cognition in religious education specifically used in the verses incorporating divine traditions are: 1. Knowledge of awareness, 2. Knowledge of God, 3. Knowledge of man, 4. Knowledge of the world and the Hereafter, and 5. Knowledge of action. This study has shown that verses on the traditions of "the guidance of the believers" and "the greatness of the misguidance of infidels and hypocrites" from an epistemological point of view, verses on the tradition of "divine supervision" and "divine will" concerning theology, the verses of "trust", "divergence of degrees" and "negation of haraj" in human cognition, verses on the traditions of the "inevitable death" and "being examined" in terms of knowing the world, and finally the traditions of "human awareness of the consequences of actions" in the discussion of knowing the world, have an important significant role in directing the human religious education, especially in its cognitive dimension.

Keywords: Divine Tradition, Religious Education, Cognition.

A Comparative Study of the Goals and Principles of Intellectual Education in the Thought of Allameh Ja'fari and Kant

✉ **Nasrin Torkashvand** / Ph.D. Student of the Philosophy of Education at Islamic Azad University of Arak
torkashvand.nasrin@gmail.com

Khalil Ghaffari / Assistant Professor at Islamic Azad University of Khomein

Alireza Faghihi / Assistant Professor at Islamic Azad University of Arak

Faezeh Nateghi / Assistant Professor at Islamic Azad University of Arak

Received: 2018/11/16 - **Accepted:** 2018/03/03

Abstract

This study examines the theory of intellectual education from the perspective of Allameh Ja'fari and Kant in the context of the goals and principles of intellectual education for use in education. Allameh Ja'fari, as a Muslim thinker, views rational education as the cultivation of human thinking to transfer from ordinary life to reasonable life. Intellectual education also has a kind of goals and principles that have one ultimate goal and several intermediate goals. The ultimate goal of rational education is to bring humanity into the worship of God and to serve God as its intermediate goals, including self-realization and the overcoming of reason over the self and the conversion of raw emotions into pure emotions. The principles of rational education are: the principle of supreme reasoning, the principle of the balance of reason and emotion, the principle of continuity and learning and the principle of purity of heart. Kant, on the other hand, holds that, because of the self-fundamental characteristic of reason, one must consider himself not only in the field of theoretical reason but also in the field of practical reason. The goals of his rational education are to perfect all human powers, the continuous development of man and human perfection, the transformation of the natural man into the moral man, and the guiding of man towards true freedom. In his view, the principles of rational education are observing the principles of freedom, discipline, activity, harmony, experience and foresight. The purpose of this article is to investigate the differences between the two systems of rational education and to analyze the epistemic and educational aspects of each on the type of human education.

Keywords: Intellectual Education, Goals, Principles, Allameh Ja'fari and Immanuel Kant.

The Effect of Islamic Spiritual Intelligence Training on Reducing Students' Academic Procrastination

✉ **Reza Ja'fari Harandi** / Associate Professor of the Department of Educational Sciences at Qom University
Mohammad Setayeshi Az'hari / PhD Student of Educational Psychology, Khwarizmi University
Setayeshi_m@yahoo.com

Received: 2018/09/03 - Accepted: 2019/01/07

Abstract

Academic procrastination is one of the most important problems of students, which is associated with a variety of physical, psychological symptoms, such as anxiety and depression. The purpose of this study was to investigate the effectiveness of spiritual intelligence training in reducing students' academic procrastination. The research method is quasi-experimental with pre-test and post-test with control group. The statistical population consisted of sixth grade elementary school boys who were educated in the academic year 1397-98 (2018-19). Using multistage cluster sampling method, two groups were randomly selected and each group consisted of 30 individuals as experimental and control group. The experimental group regularly attended spiritual intelligence training for 8 sessions. For data collection, Savari Academic Procrastination Questionnaire (1390) was used. The results indicated a significant effect of spiritual intelligence training on reducing procrastination and deliberate negligence. Spiritual intelligence and its promotion can be effective in preventing academic problems. The findings of this study can be of great use to government planners in improving the status of students.

Keywords: Islamic Spiritual Intelligence, Academic Procrastination, Students.

Designing a Cognitive Teaching Model Based on Sadrā'i Wisdom

Saeed Beheshti / Associate Professor of the Department of Islamic Education and Training at Allameh Tabataba'i University

Mahmoud Nowzari / Associate Professor of the Department of Educational Sciences at Research Institute of Hawzeh and University

✉ **Sajjad Yousefi** / Ph.D. Student of the Philosophy of Education at Research Institute of Hawzeh and University
yosufi1361@gmail.com

Received: 2018/06/14 - **Accepted:** 2018/12/16

Abstract

Teaching patterns are subordinate to philosophical systems and the latest evolved version of Islamic philosophy is Sadrā'i wisdom. The purpose of this article was to design a model that is in line with the philosophical foundations of Sadrā'i wisdom for designing a teaching model in managing and organizing students' information and cognition. Hence, it answers the question of how to design a cognitive teaching model based on Sadrā'i wisdom. The response was obtained from the basics of Sadrā'i wisdom using the method of deducing the educational implications. The findings indicate that the goals of such a model are cognitive interaction with the world, establishing a coherent cognitive system, and cognitive stability, and the teacher during the data collection and classification process, creation of the concept of data, and retention and retrieval of data in teaching, achieves these goals. The teacher also acts as a learning facilitator, a collective learning cohesion factor, a learning continuum factor, and a facilitator of the student's transition from stage to stage.

Keywords: Cognitive Teaching, Pattern Design, Sadrā'i Wisdom, Cognitive Sustainability.

Aesthetic Education Goals in Formal and Public Education System, Investigating Allameh Tabatabai's Viewpoint in Al-Mizan

✉ **Masoumeh Ramzi Mokhtari** / Ph.D. Student of the Philosophy of Education at Kharazmi University
mrmzymkhary@gmail.com

Sousan Keshavarz / Assistant Professor of the Faculty of Psychology and Educational Sciences at Kharazmi University

Akbar Salehi / Assistant Professor of the Faculty of Psychology and Educational Sciences at Kharazmi University

Alireza Sadegh Zadeh Ghamsari / Professor at Tarbiat Modares University

Received: 2018/09/28 - **Accepted:** 2019/01/30

Abstract

The purpose of this study was to explain the aesthetic view of Allameh Tabataba'i in al-Mizan and its implications in determining the goals of aesthetic education. To achieve this goal, two basic questions have been posed: 1. what is the Quranic view of Allameh Tabataba'i on aesthetics?, 2. According to his point of view, what goals can be achieved in aesthetic education? Conceptual analysis and inferential methods were used to extract the research findings. The findings of this study indicate that in the context of the Quranic verses, beauties are emphasized in three sensible, reasonable, and ethical aspects. Corresponding to the descriptive and prescriptive propositions derived from the Quranic verses and Allama's views, the following aims have been deduced in the area of aesthetic education: the limitation of beauties, achieving absolute beauty, mortality of beauties (sensible), having a profound attitude, a context for a divine challenge, being disinterested in beauties, a guiding factor, a foundation for the attainment of knowledge, a foundation of the divine covenant, and a foundation for the attainment of worldly and Hereafter bliss.

Keywords: Allameh Tabataba'i, Aesthetic Education, Quran, Al-Mizan.

Abstracts

"Instructor's Interference in the Authority and Will of the Educator" and the Issue of "Educational Independence"

Hadi Razzaghi / Assistant Professor at Imam Khomeini Educational and Research Institute

razaghi9797@yahoo.com

Received: 2018/07/24 - Accepted: 2019/01/01

Abstract

The question is how an instructor's actions in the training process and the impact he or she has on developing or limiting the authority of the educator can be reconciled with his or her autonomy as well as his or her independence in the training process. Solving this problem will help in accurately understanding the contribution that each instructor and educator has to the training process and, consequently, to obtaining a correct picture of the autonomy of the educator in Islamic education and planning for it. The methodology of this study was a combination of philosophical-rational analysis and interpretation and analysis of religious statements. The obtained results denote the influence of the instructor's actions on the preparations of the educator's authority and non-opposition of these actions with the principle of his free will, and also the equality of share of both parties, in the realization of the act and the possibility of co-independence with dependence on the process of education.

Keywords: Educator's Authority, Educator's Independence, Scope of Authority, Responsibility Sharing.

Table of Contents

"Instructor's Interference in the Authority and Will of the Educator" and the Issue of "Educational Independence" / Hadi Razzaghi.....5

Aesthetic Education Goals in Formal and Public Education System, Investigating Allameh Tabatabai's Viewpoint in Al-Mizan / Masoumeh Ramzi Mokhtari / Sousan Keshavarz / Akbar Salehi / Alireza Sadegh Zadeh Ghamsari.....21

Designing a Cognitive Teaching Model Based on Sadrā'i Wisdom / Saeed Beheshti / Mahmoud Nowzari / Sajjad Yousefi43

The Effect of Islamic Spiritual Intelligence Training on Reducing Students' Academic Procrastination / Reza Ja'fari Harandi / Mohammad Setayeshi Az'hari.....55

A Comparative Study of the Goals and Principles of Intellectual Education in the Thought of Allameh Ja'fari and Kant / Nasrin Torkashvand / Khalil Ghaffari / Alireza Faghihi / Faezeh Nateghi69

Educational Models of "Divine Traditions": With Emphasis on the Cognitive Dimension / Mohammad Naghi Raf'at Nezhad / Mohammad Taher Yaghoubi / Houriyeh Mohajeri.....87

In the Name of Allah

Islām va Pazhūheshhāye Tarbīyatī

An Academic Semiannual on Educational Inquiry

Vol.10, No.2

Fall & Winter 2017-18

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

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

Editor: *Mohammad Javad Zarean*

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

Translation of Abstracts: *Language Department of IKI.*

Editorial Board:

AliReza Arafī: (Ph.D) professor, Al-Mustafa International University

Masod JanBozorgi: (Ph.D) Assistant Professor, Research Center of Seminary and University

Ali HosseinZadeh: (Ph.D) Assistant Professor, Kashan University.

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

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

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

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

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

Address:

IKI

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

Tel: +982532113477

Fax: +982532934483

Box: 37185-186

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

<http://nashriyat.ir/SendArticle>
