



پژوهش نامه علوم انسانی اسلامی

دوفصلنامه علمی - ترویجی

سال نهم | شماره هفدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۱

مجوز نشریه: ۹۲/۲۴۲۹۴ - ۹۲/۰۹/۰۵

ISSN : ۲۳۸۳ - ۲۲۸۵

به استناد مصوبه ۵۸۵ مورخ ۱۳۸۷/۶/۲۴ شورای عالی حوزه‌های علمیه و با توجه به ارزیابی کمیسیون نشریات علمی حوزه، شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی در جلسه مورخ ۱۳۹۶/۱/۳۰ و به شماره نامه ۲۲۱؛ نشریه «پژوهش نامه علوم انسانی اسلامی» (از شماره ۲) حائز رتبه «علمی - ترویجی» گردید.

صاحب امتیاز: جامعه المصطفیٰ ﷺ العالمیہ
محل انتشار: پژوهشگاه بین‌المللی المصطفیٰ ﷺ

مدیر مسئول: حسن رضایی
سر دبیر: علیرضا اعرافی
مدیر اجرایی: سلیمان خانجانی رفیع



هیئت تحریریہ (به ترتیب حروف الفبا)

علیرضا اعرافی	استاد فقه و اصول جامعه المصطفیٰ ﷺ العالمیہ
حسن آقانظری	استاد اقتصاد پژوهشگاه حوزه و دانشگاه
ابوالفضل ساجدی	استاد فلسفہ دین مؤسسہ آموزشی پژوهشی امام خمینی ﷺ
جعفر رحمانی	دانشیار و عضو هیئت علمی جامعه المصطفیٰ ﷺ العالمیہ
احمدحسین شریفی	استاد فلسفہ مؤسسہ آموزشی پژوهشی امام خمینی ﷺ
علی عباسی	دانشیار فلسفہ جامعه المصطفیٰ ﷺ العالمیہ
حسن رضایی	استادیار مدیریت جامعه المصطفیٰ ﷺ العالمیہ



مدیریت امور علمی و تحریریہ:	پژوهشکده علوم انسانی پژوهشگاه بین‌المللی المصطفیٰ ﷺ
ویراستار:	حسین مطهری محب
مترجم چکیده ها:	دکتر محمد تقی روستایی
طراحی و صفحه‌آرایی:	سیداکبر موسوی
ناشر:	مرکز بین‌المللی چاپ و نشر المصطفیٰ ﷺ

شمارگان: ۲۰۰ نسخه

قیمت: ۲۰۰/۰۰۰ ریال

شیوه‌نامه تدوین مقالات

الف: شرایط و اجزای مقاله

۱. مقاله، تحقیقی، مستند و دارای نوآوری باشد.
۲. موضوع مقاله مرتبط با عنوان نشریه باشد.
۳. با هدف ارتقای علمی مقالات و نشریات؛ مقالات ارسالی باید بارویکرد و ساختار علمی - پژوهشی باشد.
الف - چکیده بین ۱۵۰ تا ۲۰۰ کلمه شامل؛ بیان مسئله و پرسش اصلی، روش، یافته‌ها و نتایج باشد.
ب - مقدمه؛ شامل بیان مسئله، اهمیت، ضرورت، اهداف پرسش‌های تحقیق در یک صفحه باشد.
ج - ملاحظات نظری / مفهومی؛ در این بخش مبانی نظری پژوهش بیان می‌شود منظور از مبانی نظری ارائه تعاریف و مفاهیم بکار رفته در پژوهش به صورت روشن است و باید بر اساس مطالعات معتبر قبلی انجام شود یا چنانچه محقق چارچوب نظری خاصی را در تحقیق به کار گرفته است بیان نماید.
د - پیشینه پژوهش؛ مروری بر پژوهش‌هایی که تاکنون در زمینه موضوع مورد نظر انجام شده و بیان تفاوت این تحقیق با تحقیقات پیشین؛
ه - روش تحقیق؛ در این بخش روش به کار رفته در تجزیه و تحلیل داده‌ها معرفی می‌شود.
و - نتیجه‌گیری؛ مقاله باید با نتیجه‌گیری دقیق و صحیحی از گام‌ها و دستاوردهای پژوهش همراه باشد.

ز - فهرست منابع

۴. ارسال چکیده‌ی مقاله به زبان انگلیسی و عربی الزامی می‌باشد.
۵. واژگان کلیدی باید با واژه‌های اصلی عنوان و مسئله‌ی تحقیق و در حد امکان با سرفصل‌ها تناسب داشته باشد (۵ تا ۷ کلمه).
۶. مقاله حداقل ۵۵۰۰ و حداکثر ۷۵۰۰ کلمه تنظیم شود.
۷. مقاله در محیط word و با قلم ۱۴ IR Lotus تایپ شود.
۸. درج معادل اسامی و اصطلاحات خاص در پاورقی، به زبان اصلی ضروری است.
۹. مقاله ارسالی نباید در هیچ نشریه داخلی یا خارجی چاپ یا همزمان به دیگر مجلات یا مجموعه‌ها فرستاده شده باشد.

ب. شیوه ارجاع به منابع

۱. ارجاع به منابع مورد نظر، درون متن بدین‌صورت ذکر شود: (نام‌خانوادگی نویسنده، سال انتشار، شماره جلد، شماره‌ی صفحه)، مثال: (نراقی، ۱۳۲۵ق، ج ۲۵۰، ۶۱) در منابع لاتین هم مثل فارسی باشد. (huntington. ۱۹۹۹:۸۸)
۲. اگر از یک اثر نویسنده‌ای بیش از یک بار استفاده شده است و آن اثر تجدید چاپ شده ذکر منبع بدین‌شکل صورت گیرد: (نام‌خانوادگی، سال انتشار اثر اول، شماره جلد، شماره‌ی صفحه و سال انتشار اثر دوم، شماره‌ی جلد، شماره‌ی صفحه)
۳. اگر به آیه‌ای از قرآن استناد شده است، بدین‌صورت آدرس داده شود: (نام سوره: شماره‌ی آیه) (بقره: ۴۳)

۴. اگر مؤلفان یک اثر بیش از سه نفر باشند، فقط نام خانوادگی یک نفر را آورده و با ذکر واژه «و دیگران»، به مؤلفان دیگر اشاره شود.

۵. فهرست منابع در پایان مقاله و در صفحه‌ای جداگانه و به ترتیب حروف الفبا (نام خانوادگی) به صورت زیر تنظیم گردد:

الف. کتاب: نام خانوادگی، نام، نام کتاب، نام مترجم یا مصحح، محل انتشار، نام ناشر، نوبت چاپ (در صورت تجدید چاپ)، سال انتشار.

ب. مقاله: نام خانوادگی، نام، «عنوان مقاله»، نام نشریه، سال انتشار، شماره‌ی نشریه. تذکر: در صورت تعدد آثار منتشرشده از یک مؤلف در سال واحد، جهت نمایاندن ترتیب انتشار، با حروف الف، ب، ج و... متمایز شوند.

۶ در پایان مقاله و پیش از منابع و مأخذ، بخشی به عنوان یادداشت‌ها برای ارجاعات توضیحی آورده شود.

ج. مشخصات نویسنده:

این مشخصات در برگه‌ای جداگانه به مقاله ضمیمه گردد: نام و نام خانوادگی، رزومه (سابقه‌ی علمی)، سمت کنونی، نشانی محل اقامت، نشانی مرکز علمی، پست الکترونیکی و شماره‌ی تماس.

نکات:

• مقالاتی در فرایند ارزیابی قرار خواهند گرفت که ضوابط شکلی و محتوایی مورد نظر فصلنامه را رعایت کرده باشند.

• دو فصلنامه «پژوهش نامه علوم انسانی و اسلامی» در ویراستاری و تلخیص مقالات آزاد است.

• مطالب مندرج در فصلنامه صرفاً بیانگر دیدگاه‌های نویسنده است.

• نقل مطالب دو فصلنامه «پژوهش نامه علوم انسانی و اسلامی» با ذکر منبع مجاز است.

ب: نحوه تنظیم مقالات

۱. حجم مقالات حداکثر در ۲۰ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله دار جداً اجتناب شود.

۲. مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان، اسامی نویسندگان، مشخصات کامل نویسنده، چکیده (حداکثر ۲۰۰ کلمه)، کلیدواژه‌ها (حداکثر ۶ واژه)، مقدمه، بدنه اصلی (شامل بیان مسأله، پرسش‌ها، روش تحقیق، یافته‌ها و نتیجه‌گیری)، و فهرست منابع باشند. ضمناً ترجمه عربی و انگلیسی چکیده مقاله به پیوست ارسال شود.

۳. ارجاعات به صورت درون‌متنی به صورت (نام نویسنده، سال نشر: شماره صفحه) خواهد بود.

۱-۳: در صورتی که منبع مورد استفاده بلافاصله در همان صفحه تکرار شد از واژه (همان و شماره صفحه)، اما اگر در صفحه بعد تکرار شد، کامل نگاشته شود. همچنین در منابع لاتین از واژه Ibid استفاده شود.

۲-۳: چنانچه منبع مورد استفاده بیش از یک جلد باشد، شماره جلد استفاده شده به این شکل درج شود: (حسینی، ۱۳۹۳ش: ج ۲، ۸۵)

۳-۳: در صورتی که از نویسنده مورد نظر در یک سال، دو اثر یا بیشتر منتشر شده، با آوردن حروف الفبا بعد از سال انتشار، میان دو اثر تفکیک صورت گیرد. به عنوان نمونه: (مطهری، ۱۳۷۶ [الف]: ۳۲).

۴. مشخصات کتاب‌شناسی با رعایت ترتیب الفبایی، به صورت ذیل باشد:

الف: **کتاب:** نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، عنوان کتاب، مترجم یا مصحح، شماره جلد، محل نشر، ناشر.

ب: **مقاله:** نام خانوادگی، نام (سال انتشار)، «عنوان مقاله»، عنوان نشریه، شماره دوره، شماره نشریه، شماره صفحات، محل نشر، ناشر.

۵. ارجاعات نیازمند توضیح ضروری، معادل‌های فرنگی اصطلاحات، و ضبط لاتینی اعلام، به صورت مختصر در پایان مقاله با عنوان «پی‌نوشت» آورده شود.

۶. استناد به سایت‌های اینترنتی در مقالات علمی - پژوهشی مطلوب نیست؛ از این رو، از آن پرهیز شود.

(فهرست)

- ۹ رابطه بین تاب‌آوری و رضایت شغلی با نقش میانجی فرسودگی شغلی معلمان
- ۲۵ جایگاه و نقش حوزه علمیه در تمدن‌سازی اسلامی در دوره معاصر
- ۴۳ مقایسه اصول و روش‌های تربیتی و معرفت‌شناختی خواجه نصیر با جان دیویی
- ۶۳ واقع‌گرایی تاریخی از نگاه شرق اسلامی و غرب اسلامی و بازتاب آن در نگاه تکاملی به تاریخ (ابن‌خلدون و استاد مطهری)
- ۸۷ ساختار و مبانی اخلاق سیاسی در اندیشه امام خمینی علیه‌السلام
- ۱۱۵ نقش استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی در دانشجویان دانشگاه پیام نور قم
- ۱۳۳ چکیده‌ها (انگلیسی)

رابطه بین تاب‌آوری و رضایت شغلی با نقش میانجی فرسودگی شغلی معلمان

سید احمد شریف النسبی^۱

حسن تقیان^۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین تاب‌آوری و رضایت شغلی با نقش میانجی فرسودگی شغلی معلمان انجام شد. روش پژوهش این تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل همه معلمان شاغل در دبیرستان‌های شهر خمینی‌شهر استان اصفهان بود. از جامعه آماری یادشده تعداد ۱۳۰ نمونه به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شد. برای گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه‌های پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا (۱۹۵۱)، مقیاس تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) و فرسودگی شغلی مسلش (۱۹۸۱) استفاده شد و نتایج با به‌کارگیری روش‌های آماری ضریب همبستگی و روش بارون و کنی با استفاده از رگرسیون خطی تحلیل شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که: الف) بین تاب‌آوری و رضایت شغلی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد؛ ب) بین فرسودگی شغلی و متغیر تاب‌آوری رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد؛ ج) بین رضایت شغلی و فرسودگی شغلی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد؛ د) متغیر فرسودگی شغلی در رابطه بین دو متغیر تاب‌آوری و رضایت شغلی به‌عنوان متغیر میانجی نقش دارد. بنابراین، در مراکز آموزشی هم‌زمان با آموزش مهارت‌های مرتبط با تاب‌آوری، باید جنبه‌هایی از تاب‌آوری را که باعث کاهش فرسودگی شغلی می‌شود، مورد توجه قرار داد تا از این مسیر رضایت شغلی معلمان افزایش یابد.

کلیدواژگان: فرسودگی شغلی، رضایت شغلی، تاب‌آوری، معلمان، روان‌شناسی، شغل، رضایت.

۱. دانش‌پژوه کارشناسی ارشد موسسه اخلاق و تربیت s.a.sharifonasabi@gmail.com

۲. استادیار گروه روان‌شناسی مجتمع آموزش عالی علوم انسانی جامعه المصطفی العالمیه (نویسنده مسئول)

مقدمه

هر سازمان و اداره به دنبال تربیت و به‌کارگیری بهترین نیروها برای رسیدن به اهداف خود است. بنابراین، توجه به نیازهای روحی و جسمی کارکنان، مورد توجه مدیران و مسئولین سازمانی است و سعی می‌کنند به شکل‌ها و شیوه‌های مختلف مانند آموزش، ارزیابی عملکرد و طراحی شغل، در مورد بهبود عملکرد فردی و شغلی کارکنان اقدام نمایند (خردمند و ناظم، ۱۳۸۹: ص ۱۳). در سازمان‌های آموزشی با توجه به حساسیت و زیربنایی بودن نوع عملکرد، بحث ارزیابی و توجه به عملکرد معلمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ به طوری که هر ساله عملکرد معلمان بر اساس کاربرگ‌های خاصی مورد سنجش و مقایسه قرار می‌گیرد (چندلر^۱، ۲۰۱۰، به نقل از مشایخ و همکاران، ۱۳۹۷: ص ۷).

اغلب دانشمندان مسائل تربیتی بر این باورند که معلمان، مهم‌ترین عوامل مؤثر در جریان تعلیم و تربیت هستند. بنابراین، هر تلاشی که اصلاح فرآیند آموزش و پرورش را مد نظر داشته باشد، بی‌نیاز از توجه معلمان نخواهد بود (گلدن^۲، ۲۰۰۸، به نقل از مشایخ و همکاران، ۱۳۹۷: ص ۱۴). رفتار، منش و شخصیت معلم است که عمیق‌ترین تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم را بر دانش‌آموزان بر جای می‌گذارد و ارزش‌ها را نهادینه می‌کند. تنها معلم است که می‌تواند با آگاهی، هوشیاری و زیرکی حرفه‌ای، ظرفیت‌های دانش‌آموزان را شناسایی و آنان را متبلور سازد. لذا با توجه به اهمیت نوع فعالیت معلمان، توجه به امور تعلیم و تربیت و به‌ویژه عملکرد معلمان، بر کسی پوشیده نیست (دوستار و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۵).

بقا و کارآمدی نظام‌های آموزشی، به دانش و تخصص‌های متنوع، توانایی‌ها و مهارت‌های منابع انسانی، به‌ویژه معلمان آنها بستگی دارد؛ هرچه معلمان از آمادگی، شایستگی و توانمندی بیشتر برخوردار باشند، سهم بیشتری در ارتقای سطح کارایی نظام‌ها خواهند داشت. امروز شاهد تدوین اسناد و مدارکی در آموزش و پرورش هستیم که قابلیت نقد و بررسی را دارند. نتایج بررسی‌های این اسناد نشان داد که: ۱. چارچوب مفهومی شایستگی معلمان را می‌توان بر اساس مدارک و مستندات مرتبط در پنج مؤلفه دانش، نگرش، مهارت، توانایی و ویژگی‌های شخصیتی تدوین نمود. ۲. میزان توجه به مؤلفه‌های شایستگی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش متفاوت است؛ به طوری که بیشترین تأکید بر مؤلفه ویژگی‌های شخصیتی و کمترین تأکید بر مؤلفه توانایی شده است (دیبایی و همکاران، ۱۳۹۵: ص ۱۶)؛ یعنی به عملکرد شغلی و رضایت شغلی معلمان توجه چندانی نشده است.

بی‌توجهی به رضایت شغلی در معلمان می‌تواند بروز مشکلات و آسیب‌های شغلی و روان‌شناختی را در معلمان افزایش دهد. محیط مدرسه می‌تواند شرایط پرتنش را برای معلمان به وجود آورد که

۱. Chendler.

۲. Golden.

شامل رفتارهای مخرب دانش‌آموزان، ساختار تشویقی ناکافی، انزوای شغلی و نقش‌های متضاد و چندگانه است (برک^۱ و گرینگس^۲ و ایوانسکی^۳، ۱۹۹۶، به نقل از ابراهیمی قوام، ۱۳۹۰: ص ۱۳). در مطالعه‌ای بر روی کار معلمان و مدیران مشخص شد که معلمان سطح بالاتری از خستگی روانی و فرسودگی را نسبت به مدیران تجربه می‌کنند. معلم از یک سو باید استرس خود را مدیریت کند و از سوی دیگر باید به وظایف حرفه‌ای خود به نحو درست عمل نماید تا بدین شیوه در گذر زمان آن انگیزه و تعهد خود را در مورد حرفه معلمی حفظ کند (هارگریوز و فینک^۴، ۲۰۰۶: ص ۴). لوئین استین^۵ (۱۹۹۱) معتقد است که حرفه معلمان بیش از سایر مشاغل، آنها را مستعد فرسودگی شغلی می‌کند (لوئین استین، ۱۹۹۱، به نقل از شریف، ۱۳۹۸: ص ۱۲).

بیان مسئله

مفهوم فرسودگی شغلی^۶ برای اولین بار از سوی فرودنیگر^۷ در سال ۱۹۷۴ معرفی شد. وی فرسودگی شغلی را حالتی از خستگی و ناکامی می‌داند که ناشی از ارتباطات و روابط شغلی است که به وصول نتیجه دلخواه منجر نمی‌شود (آیکن^۸ و همکاران، ۲۰۰۹، به نقل از قدسی، افشارکهن و میهمی، ۱۳۹۰: ص ۱۵). فرسودگی شغلی نشانگانی روان‌شناختی است که در نتیجه عوامل فشارزای بین فردی و مزمین به وجود می‌آید و به صورت خستگی عاطفی، بدبینی به کار و کاهش کارایی شغلی آشکار می‌شود (ماسلاچ^۹ و همکاران، ۲۰۰۱: ص ۶). نتایج پژوهش‌هایی که در ایران به بررسی فرسودگی شغلی معلمان پرداخته، نشان می‌دهد که در میان این گروه شغلی، فرسودگی متداول است (قدیمی مقدم و دیگران، ۱۳۸۴؛ محمدی، ۱۳۸۶؛ احقر، ۱۳۸۶؛ بدری گزگوری، ۱۳۷۴؛ بهنیا، ۱۳۷۹؛ بابلی، ۱۳۷۹؛ دموری، ۱۳۷۳). این معضل روانی که برآیند زندگی شغلی و سازمانی است، دامنگیر تعداد کثیری از معلمان شده و پیامدهای شغلی و اجتماعی آن، روز به روز نمایان‌تر می‌شود (قدسی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۸).

فرسودگی شغلی باعث کاهش احساس کفایت، رضایت شغلی^{۱۰} و منزلت اجتماعی می‌گردد و سازگاری روانی، اجتماعی، عاطفی و کارایی افراد را کاهش می‌دهد (شیرودی و همکاران، ۱۳۸۵: ص ۱۴). فرسودگی شغلی،

۱. Burke .
۲. Greenglass.
۳. Iwanicki.
۴. Hargreaves & Fink.
۵. Lowenstien.
۶. Burnout.
۷. Freudenberger.
۸. Aiken.
۹. Maslach.
۱۰. Job satisfaction.

هیجان‌ات منفی چون بدبینی و خشم را در نتیجه احساسات ناامیدی و یأس به دنبال دارد و احساسات منفی منجر به پایدار ماندن علائم خستگی عاطفی در شخص می‌شود. از طرفی دیگر فرسودگی شغلی می‌تواند به صورت واگیر بین همکاران عمل نموده، با ایجاد اختلالات درون فردی و بین فردی منجر به اختلالات عملکردی و عمیق‌تر روانی و اجتماعی گردد (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۳). چان^۱ (۲۰۰۳) معتقد است که فرسودگی شغلی به درستی باید به عنوان یک نگرانی بزرگ محسوب شود؛ زیرا ممکن است باعث اختلال در کیفیت تدریس شود و همچنین منجر به نارضایتی شغلی، بیگانگی از کار، بیماری جسمی و روحی و ترک کردن شغل از سوی معلمان شود (یزدخواستی، رحیمی، حسن آقایی، ۱۳۹۲: ص ۱۱۲).

نتایج تحقیقات ده پناه (۱۳۹۹) نشان داد که بین فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های آن شامل خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش کارایی فردی معلمان ورزش مدارس با اهمال کاری شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و فرسودگی شغلی و مؤلفه‌های آن توانایی پیش‌بینی اهمال کاری معلمان تربیت بدنی استان مازندران را دارد. نتایج به دست آمده در پژوهش صدرمغانی (۱۳۹۶) نشان داد که بین خودکارآمدی و شادکامی و فرسودگی شغلی معلمان رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین شادکامی با فرسودگی شغلی و خودکارآمدی با فرسودگی شغلی رابطه منفی و معنی‌داری دارند. این معضل روانی که برآیند زندگی شغلی و سازمانی است، دامنگیر تعداد کثیری از معلمان شده و پیامدهای شغلی و اجتماعی آن روز به روز نمایان‌تر می‌شود (قدسی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۵). حال سؤال اساسی آن است که چگونه می‌توان فرسودگی شغلی را در معلمان مدیریت کرد؟

یکی از بهترین کارها برای مدیریت این مشکل، گسترش مقوله تاب‌آوری^۲ در زندگی فردی، شغلی و اجتماعی است. تاب‌آوری را عامل توانمندسازکننده فرد در برقراری تعادل زیستی و روانی در شرایط سخت می‌دانند (سامانی، جوکار و صحراگرد، ۱۳۸۶: ص ۱۷). همچنین تاب‌آوری از دیدگاه نیومن^۳ (۲۰۰۳) به عنوان توانایی تطابق با دشواری‌ها مورد اشاره قرار گرفته است. والر^۴ (۲۰۰۱) تاب‌آوری را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار می‌داند. در واقع تاب‌آوری باعث می‌شود که افراد در شرایط دشوار و با وجود عوامل خطر، از ظرفیت‌های خود برای دستیابی به موفقیت استفاده کنند و بر چالش‌ها غلبه نمایند (آگابی و ویلسون^۵، ۲۰۰۵: ص ۱۳). کوباسا^۶ (۱۹۷۹) مفهوم شخصیت سرسخت را ابداع کرد و آن را به عنوان متغیر مداخله‌گر در

۱. Chan.

۲. Resiliency.

۳. Newman.

۴. Waller.

۵. Agaibi & Wilson.

۶. Kobasa.



ارتباط میان استرس و بیماری‌ها مورد بررسی قرار داد. افراد که از سرسختی زیادی برخوردارند، هرچند درجه بالایی از استرس را تجربه می‌کنند، ولی بیمار نمی‌شوند. در پژوهش‌های بعدی، روان‌شناسان این ویژگی شخصیتی تعدیل‌کننده را تاب‌آوری نامیدند (فرج‌پور، پورشافعی و ابراهیمی، ۱۳۹۵: ص ۷).

سطح تاب‌آوری بر توانایی معلمان در مدیریت پاسخ‌ها و عکس‌العمل‌ها که فرایندی دشوار و پیچیده است، تأثیر می‌گذارد. در نتیجه می‌تواند باعث ارتقای کیفیت و استانداردهای حرفه‌ای شود (ابراهیمی قوم، ۱۳۹۰: ص ۹). در پژوهشی که به همبستگی تاب‌آوری در برابر فشار روانی در کارگران تحت مراقبت چینی می‌پرداخت، نتایج نشان داد که تاب‌آوری رابطه مثبت و معناداری با رضایت شغلی و کیفیت زندگی داشته و با بیماری‌های جسمی و جراحی در کار رابطه منفی دارد (بهادری خسروشاهی و همکاران، ۱۳۹۱: ص ۱۲).

شاکری‌نیا و محمدپور (۱۳۸۹) به رابطه استرس شغلی و تاب‌آوری با فرسودگی شغلی در پرستاران پرداختند. نتایج نشان داد که بین استرس‌های شغلی و فرسودگی شغلی پرستاران، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین استرس‌های شغلی و فرسودگی شغلی پرستاران با تاب‌آوری آنها رابطه منفی معنادار وجود دارد؛ یعنی هرچه میزان تاب‌آوری افراد بالاتر باشد، استرس شغلی و فرسودگی شغلی آنان پایین خواهد بود. امینی (۱۳۹۲) در پژوهشی رابطه بین تاب‌آوری و فرسودگی شغلی پرستاران را مورد بررسی قرار داد و به این نتیجه رسید که تاب‌آوری یکی از عوامل پیش‌بینی‌کننده فرسودگی شغلی است. اکبرزاده و پناه‌علی (۱۳۹۳) به بررسی رابطه تعهد سازمانی، تاب‌آوری و سلامت روانی با فرسودگی شغلی کارکنان سازمان آتش‌نشانی پرداختند؛ نتایج نشان داد که فرسودگی شغلی با تعهد سازمانی و تاب‌آوری، رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که متغیرهای تاب‌آوری، سلامت روانی و تعهد سازمانی، به ترتیب قادرند تغییرات فرسودگی شغلی را در کارکنان آتش‌نشانی پیش‌بینی کنند. بنی‌اسدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه شادکامی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی، به این نتیجه رسید که بین شادکامی، رضایت شغلی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد و همچنین بین فرسودگی شغلی معلمان با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد.

بنابراین، برای پیشرفت دانش‌آموزان باید به دنبال ایجاد رضایت شغلی در بین معلمان باشیم. اهمیت شناخت صحیح عوامل اثرگذار بر رضایت شغلی و کوشش در راه ایجاد رضایت شغلی معلمان و اعضای هیئت علمی واضح‌تر از آن است که احتیاج به تأکید داشته باشد. یکی از مسائل مهم در نظام آموزشی، پایین بودن یا عدم رضایت شغلی معلمان است. از تبعات پایین بودن رضایت شغلی می‌توان به کاهش کیفیت آموزش، غیبت از کار، ترک خدمت نام‌برد که این موارد می‌تواند خلل در امر آموزش به وجود آورد و جامعه فردا و نسل‌های اثرگذار را با مشکل مواجه سازد (علیجانی، ۱۳۸۹: ص ۱۴).

منظور از رضایت‌شغلی فرد، آن است که وی به‌طورکلی شغل خود را دوست داشته و برای آن ارزش قائل باشد و نگرش مثبتی به آن داشته باشد (غفوریان و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۹). حسنی (۱۳۷۲) در بررسی ارتباط میان رضایت شغلی، دل‌بستگی شغلی و تعهد سازمانی، با میل به ماندن در يك شغل و عملکرد شغلی در بین معلمان شرق گیلان به این نتیجه رسید که روابط چندگانه‌ای بین این متغیرها وجود دارد. کسانی که رضایت شغلی بالاتری دارند، تعهدشان نسبت به سازمان و عملکرد شغلی‌شان نیز بهتر است. وفایی (۱۳۷۹) در بررسی اثربخشی معلمان نشان داد که رضایت‌شغلی معلمان حاصل احساس اثربخشی آنان است. شرایط مطلوب کاری مانند رفتار مناسب همکاران، شرکت در تصمیم‌گیری‌ها، دریافت پاداش‌های مناسب، امکانات رشد حرفه‌ای برای معلمان و موفقیت معلمان، موجب رضایت شغلی آنان می‌شود.

نتایج مطالعه زمینی (۱۳۹۹) که در بین کارکنان دانشگاه تبریز انجام گرفت، نشان داد که بین رضایت شغلی و فرسودگی شغلی رابطه معکوس و معنی‌داری وجود دارد؛ به این معنی که هر اندازه رضایت شغلی افزایش می‌یابد، فرسودگی شغلی به همان اندازه کاهش می‌یابد. حبیبی (۱۳۹۳) در مطالعه‌هایی که در بیمارستان‌های شهر شیراز انجام داد، نشان داد که بین رضایت شغلی پرستاران و فرسودگی شغلی آنها در زیر مؤلفه‌های خستگی عاطفی و مسخ شخصیت، همبستگی منفی و معناداری وجود دارد. نتایج مطالعه حبیبی و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که دو متغیر رضایت شغلی و فرسودگی شغلی پرستاران، بر رضایت‌مندی بیماران اثرگذار است. همچنین بین رضایت شغلی و فرسودگی شغلی پرستاران رابطه منفی و معنادار برقرار است. شهامی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیق خود که رابطه بین کیفیت زندگی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی معلمان را مورد پژوهش قرار دادند، به این نتیجه رسیدند که بین متغیر رضایت شغلی با متغیر فرسودگی شغلی معلمان، رابطه منفی معناداری مشاهده شده است؛ بدین معنا که با کاهش رضایت شغلی، فرسودگی شغلی معلمان افزایش می‌یابد.

با توجه به مطالب ذکرشده، سؤال این است که آیا متغیر فرسودگی شغلی در رابطه بین تاب‌آوری و رضایت شغلی می‌تواند نقش میانجی داشته باشد؟ براین اساس، فرضیه‌های زیر به‌عنوان فرضیه‌های تحقیق حاضر مطرح می‌شود:

۱. بین تاب‌آوری و رضایت شغلی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد.
۲. بین فرسودگی شغلی و تاب‌آوری رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد.
۳. بین رضایت شغلی و فرسودگی شغلی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد.
۴. فرسودگی شغلی در رابطه بین دو متغیر تاب‌آوری و رضایت شغلی به‌عنوان متغیر میانجی نقش دارد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با توجه به هدف و کاربرد آن، جزء تحقیقات بنیادی است. از نظر روش پژوهش

و شیوه گردآوری داده‌ها، از نوع توصیفی - همبستگی است و برای گردآوری اطاعات از روش میدانی استفاده شده است.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش، معلمان شاغل در دوره‌های دبیرستان شهر خمینی شهر استان اصفهان بود که با روش در دسترس، ۱۳۰ نفر از آنان انتخاب شدند و به پرسش‌های پژوهش پاسخ دادند.

ابزار پژوهش

در این پژوهش از سه پرسشنامه رضایت شغلی، تاب‌آوری و فرسودگی شغلی استفاده شده است:

۱. پرسشنامه رضایت شغلی: پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا (MSQ) اولین بار به وسیله برافیلد و روث^۱ (۱۹۵۱)، به نقل از میرزامحمدی و زاهدی، (۱۳۹۲: ص ۷) در دانشگاه مینه سوتا و با ۱۰۰ سؤال طراحی و ساخته شد. بعدها وایس، داویس و انگلند لافکوویست^۲ در سال ۱۹۶۷ آن را بررسی و اصلاح نمودند و سؤالات آن را به ۲۰ سؤال کاهش دادند. این پرسشنامه دارای ۲۰ ماده است که در یک مقیاس ۵ درجه‌ای به صورت خیلی ناراضی‌ام، ناراضی‌ام، تاحدودی راضی‌ام، راضی‌ام و خیلی راضی‌ام، نمره‌گذاری می‌شود و کسب نمره بالاتر به معنی داشتن رضایت شغلی بیشتر است. بر طبق بسیاری از مطالعات، دوزیرمقیاس برای این پرسشنامه وجود دارد که عبارت‌اند از: رضایت شغلی درونی و رضایت شغلی بیرونی (مارتین و پرونچا^۳، ۲۰۱۲). پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا (MSQ) از ۱۹ گویه و ۶ خرده‌مقیاس، نظام پرداخت (۳ سؤال)، نوع شغل (۴ سؤال)، فرصت‌های پیشرفت (۳ سؤال)، جو سازمانی (۲ سؤال)، سبک رهبری (۴ سؤال) و شرایط فیزیکی (۳ سؤال) تشکیل شده است که به منظور سنجش رضایت شغلی به کار می‌رود. پایایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمده است (محمدی، ۱۳۹۰: ص ۶). همچنین روایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا به وسیله اساتید دانشگاه تأیید شده است. در پژوهش بختیار نصرآبادی و همکاران (۱۳۸۸: ص ۱۷)، ضریب پایایی پرسشنامه رضایت شغلی مینه سوتا از طریق فرمول آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمد که نشانه پایایی بالای اندازه‌گیری مورد استفاده در این پژوهش است.

۲. پرسشنامه تاب‌آوری: مقیاس تاب‌آوری در سال ۲۰۰۳ به وسیله کانر و دیویدسون^۴ ساخته شد. این مقیاس شامل ۲۵ عبارت است که تاب‌آوری را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای «همیشه نادرست = ۰» تا

۱. Brafid & Roth.

۲. Weiss, Dawis, England & Lofquist.

۳. Martins & Proença.

۴. Connor & Davidson.

«همیشه درست = ۴» مورد پرسش قرار می‌دهد. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و همبستگی درونی بین عوامل را در دامنه‌ای از « $r = ۰/۳۰$ » تا « $r = ۰/۷۰$ » و ضریب بازآزمایی ۰/۸۷ را به‌عنوان شاخصی از همسانی درونی و همبستگی مثبت مقیاس تاب‌آوری با ابزار سخت‌رویی کوباسا (« $r = ۰/۸۳$ » و مقیاس حمایت اجتماعی شیهان « $r = ۰/۳۶$ »)، همبستگی منفی این مقیاس با مقیاس استرس ادراک شده (« $r = -۰/۷۶$ ») و مقیاس آسیب‌پذیری نسبت به استرس شیهان (« $r = -۰/۳۲$ ») را به‌عنوان شاخصی از روایی هم‌گرای این ابزار گزارش کردند. در ایران بشارت (۲۰۱۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و روایی سازه مورد تأییدی را برای این ابزار گزارش کرده است.

۳. پرسشنامه فرسودگی شغلی: این پرسشنامه رایج‌ترین ابزار اندازه‌گیری فرسودگی شغلی است. این آزمون که به‌وسیله مسلش^۱ (۱۹۸۱) ساخته شده است، ۲۲ ماده دارد که به سنجش فرسودگی هیجانی، پدیده‌های شخصیت‌زدایی و فقدان موفقیت فردی در چهارچوب فعالیت حرفه‌ای می‌پردازد. مسلش و جکسون (۱۹۸۱) پایایی این آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ برای خستگی عاطفی ۰/۹۰، دگرگونی شخصیت ۰/۷۹ و فقدان موفقیت فردی ۰/۷۱ گزارش کرده‌اند. اعتبار و پایایی این پرسشنامه برای اولین بار در ایران به‌وسیله فیلیان (۱۳۷۱) مورد تأیید قرار گرفته و طبق گزارش وی، ضریب پایایی آن ۰/۷۸ برآورد شده است. بدری (۱۳۷۴) برای محاسبه اعتبار این مقیاس، از روش اعتبار هم‌زمان استفاده کرده است.

یافته‌های پژوهش

در جدول ۱ آمارهای توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق ارائه شده است.

جدول ۱- آمارهای توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای تحقیق (N = ۱۵۳)

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	فرسودگی	تاب‌آوری
فرسودگی	۲۷/۵	۱۹/۵۳	۱/۶۲۶	۱/۸۷۴	۱	
تاب‌آوری	۹۵/۸	۱۶/۲۵	-۱/۳۶۸	۱/۰۵۲	-۰/۷۰۶**	۱
رضایت شغلی	۵۰/۰	۹/۷۳	-۰/۶۳۰	۰/۸۴۵	-۰/۶۱۸**	۰/۵۰۹**

میانگین و انحراف معیار متغیرهای تحقیق در جدول ۱ ارائه شده است. میزان کجی و کشیدگی متغیرهای تحقیق بین ۲- و ۲+ است. بنابراین، می‌توان گفت که توزیع متغیرهای تحقیق متقارن است. ضریب همبستگی فرسودگی شغلی با رضایت شغلی و تاب‌آوری، منفی و معنی‌دار است. به عبارتی، افزایش نمره فرسودگی شغلی در پاسخ‌گویان با کاهش میزان نمره تاب‌آوری و رضایت شغلی همراه بوده است و برعکس،

۱. Maslach.

کسانی که از نمره تاب آوری و رضایت شغلی بالاتری برخوردار بوده‌اند، در متغیر فرسودگی شغلی نمره پایین تری داشته‌اند. ضریب همبستگی تاب آوری و رضایت شغلی، مثبت و معنی دار است. به عبارتی، کسانی که در متغیر تاب آوری نمره بالایی داشته‌اند، در رضایت شغلی نیز از نمره بالایی برخوردار بوده‌اند و برعکس، کسانی که در یکی از این دو متغیر مقدار پایینی داشته‌اند در متغیر دیگر نیز نمره پایین کسب کرده‌اند.

به منظور بررسی نقش میانجی فرسودگی شغلی در رابطه بین تاب آوری و رضایت شغلی، از روش چهار مرحله‌ای بارون و کنی^۱ استفاده شده است. بر اساس این روش، در صورتی که ارتباط بین متغیر پیش بین «تاب آوری» و ملاک «رضایت شغلی» و ارتباط بین متغیر پیش بین «تاب آوری» و میانجی «فرسودگی شغلی» و ارتباط بین متغیر میانجی «فرسودگی شغلی» و ملاک «رضایت شغلی» معنی دار باشد و با ورود متغیر میانجی به مدل، ضریب رگرسیون متغیر پیش بین غیر معنی دار شود، می‌توان نقش واسطه‌ای کامل متغیر میانجی را نتیجه گرفت. نتایج تحلیل‌ها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- نتایج رگرسیون‌ها برای بررسی نقش میانجی رضایت شغلی در رابطه بین تاب آوری و فرسودگی شغلی با استفاده از روش بارون و کنی

مدل*	متغیر ملاک	متغیر(های) پیش بین	ضریب بتا	t	سطح معنی داری
۱	رضایت شغلی	تاب آوری	۰/۵۰۹	۷/۲۶۳	۰/۰۰۰
۲	فرسودگی شغلی	تاب آوری	-۰/۷۰۶	-۱۲/۲۴۱	۰/۰۰۰
۳	رضایت شغلی	فرسودگی شغلی	-۰/۶۱۸	-۹/۶۶۹	۰/۰۰۰
۴	رضایت شغلی	تاب آوری	۰/۱۴۴	۱/۶۰۶	۰/۱۱۰
		فرسودگی شغلی	-۰/۵۱۷	-۵/۷۵۳	۰/۰۰۰

* مدل‌های رگرسیون مورد بررسی:

مدل ۱: مسیر پیش بینی رضایت شغلی از طریق تاب آوری؛

مدل ۲: مسیر پیش بینی فرسودگی شغلی از طریق تاب آوری؛

مدل ۳: مسیر پیش بینی رضایت شغلی از طریق فرسودگی شغلی؛

مدل ۴: مسیر پیش بینی رضایت شغلی از طریق تاب آوری و فرسودگی شغلی.

نتایج رگرسیون‌ها نشان می‌دهد:

- بین متغیر پیش بین (تاب آوری) و متغیر ملاک (رضایت شغلی) رابطه مثبت معنی داری وجود دارد. بنابراین، اولین فرضیه تحقیق تأیید شد.

۱. Barron & Kenny.

- بین متغیر میانجی (فرسودگی شغلی) و متغیر پیش‌بین (تاب‌آوری) رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد که تأییدکننده دومین فرضیه تحقیق است.

- بین متغیر ملاک (رضایت شغلی) و متغیر میانجی (فرسودگی شغلی) رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد؛ لذا سومین فرضیه تحقیق نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد

- با در نظر گرفتن متغیر فرسودگی شغلی به‌عنوان متغیر میانجی در رابطه بین متغیرهای تاب‌آوری و رضایت شغلی، معنی‌داری ارتباط بین تاب‌آوری و رضایت شغلی از بین رفته است. بنابراین می‌توان گفت که متغیر فرسودگی شغلی توانسته است به‌صورت کامل در رابطه بین دو متغیر تاب‌آوری و رضایت شغلی به‌عنوان متغیر میانجی، نقش داشته باشد؛ لذا چهارمین فرضیه تحقیق نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط رضایت شغلی و تاب‌آوری با فرسودگی شغلی معلمان بود. نتایج حاصل از ضریب همبستگی نشان داد که بین تاب‌آوری و رضایت شغلی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. بنابر این، فرضیه اول پژوهش مبنی بر رابطه میان تاب‌آوری و رضایت شغلی تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (وست^۱، ۲۰۰۶؛ موکالیستر^۲، ۲۰۰۳؛ قادری، بیاضی، ۱۳۹۳؛ مظفری، ۱۳۸۵؛ امیری، ۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت: یکی از عوامل تأثیرگذار بر رضایت شغلی، مسئله تاب‌آوری است. منظور از «رضایت شغلی» آن است که وی به‌طورکلی شغل خود را دوست داشته و برای آن ارزش قائل باشد و نگرش مثبتی به آن داشته باشد و به این سبب نتیجه کار او نیز بهتر خواهد بود. شرایط مطلوب کاری مانند رفتار مناسب همکاران، شرکت در تصمیم‌گیری‌ها، دریافت پاداش‌های مناسب، امکانات رشد حرفه‌ای برای معلمان و موفقیت معلمان، موجب رضایت شغلی آنان می‌شود. در واقع هرچه امکانات آموزشی و رفاهی کارمندان بالاتر باشد، رضایت شغلی آنان نیز بالاتر خواهد بود که این نتیجه با نتایج تحقیق (لطفی و همکاران، ۱۳۹۳؛ قربانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ فلاح و اسدیان، ۱۳۸۴) همسو است.

یافته دیگر پژوهش حاضر این است که بین متغیر «فرسودگی شغلی» و متغیر «تاب‌آوری» رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد؛ بنابراین، فرضیه دوم پژوهش مبنی بر وجود رابطه میان فرسودگی شغلی و تاب‌آوری تأیید شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (شاکری‌نیا و محمدپور، ۱۳۸۹؛ امینی، ۱۳۹۲؛ اکبرزاده و پناه‌علی، ۱۳۹۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تاب‌آوری در برابر مشکلات، یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم است که در سلامت روانی انسان‌ها نقش بسیار مهمی را ایفا می‌نماید. تاب‌آوری را عامل توانمندسازکننده فرد در برقراری تعادل زیستی و روانی در شرایط سخت می‌دانند (سامانی، جوکار و صحراگرد،

۱. West.

۲. Mocalister.

۳۸۶: ص ۱۷). والر (۲۰۰۱) تاب‌آوری را سازگاری مثبت فرد در واکنش به شرایط ناگوار می‌داند. در واقع تاب‌آوری باعث می‌شود که افراد در شرایط دشوار و با وجود عوامل خطر، از ظرفیت‌های خود برای دستیابی به موفقیت استفاده کنند و بر چالش‌ها غلبه نمایند (آگایی و ویلسون، ۲۰۰۵، به نقل از غیرتی و فریرزی، ۱۳۹۶: ص ۱۱). تاب‌آوری صرف مقاومت منفعل در برابر آسیب‌ها یا شرایط تهدیدکننده نیست؛ بلکه فرد تاب‌آور، مشارکت‌کننده فعال و سازنده محیط پیرامونی خود است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین متغیر «رضایت شغلی» و متغیر «فرسودگی شغلی» رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. لذا سومین فرضیه تحقیق نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (الیت^۱، ۲۰۰۴؛ برومی^۲، ۲۰۰۹؛ وایسر^۳، ۲۰۰۳؛ مستغاثی، ۱۳۷۷؛ حسینیایی، ۱۳۸۸؛ شیرودی و همکاران، ۱۳۸۵؛ نادی، یارمحمدیان، عزیزی، ۱۳۹۲؛ سپاه منصور، شهریاری، شهامی، ۱۳۹۱) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت: به هر مقداری که رضایت شغلی در بین کارمندان افزایش یابد، به همان میزان فرسودگی شغلی که نشان از خسته شدن و عدم جذاب بودن شغل است کم می‌شود. در واقع آنچه رضایت شغلی را شکل می‌دهد، انتظاراتی است که فرد از شغل خود دارد (لو^۴ و همکاران، ۲۰۰۷: ص ۱۹). هرچه شغل افراد انتظارات مادی و معنوی افراد را برآورده نکند، به گونه‌ای که افراد به شغل خود علاقه‌مند نباشند، میزان فرسودگی شغلی نیز بالا می‌رود. از طرفی دیگر، فرسودگی شغلی می‌تواند به صورت واگیر بین همکاران عمل نموده، با ایجاد اختلالات درون‌فردی و بین‌فردی منجر به اختلالات عملکردی و عمیق‌تر روانی و اجتماعی گردد (بیرامی و همکاران، ۱۳۹۰: ص ۱۶). نخستین بار گرین در سال ۱۹۹۱ واژه فرسودگی شغلی را به کار برد (علوی و همکاران، ۱۳۸۸: ص ۴) و پس از آن فرودنبرگر، تعریفی از این اصطلاح را ارائه نمود. بر اساس نظر وی، فرسودگی شغلی پدیده‌ای عمومی و فراگیر است که از کنش متقابل شخصیت فرد با محیط کار ناشی می‌شود و نتیجه آن از دست دادن انگیزه، اشتیاق، انرژی و کاهش عملکرد زندگی است (محمدی، ۱۳۸۵: ص ۲۵). این مشکل در بین معلمان که در طول روز با یکدیگر در ارتباط هستند و مشکلات و دغدغه‌های خود را با یکدیگر در میان می‌گذارند، می‌تواند مشکل را سخت‌تر کند. چان (۲۰۰۳) معتقد است که فرسودگی شغلی به‌درستی باید به‌عنوان یک نگرانی بزرگ محسوب شود؛ زیرا ممکن است باعث اختلال در کیفیت تدریس شود و همچنین منجر به نارضایتی شغلی، بیگانگی از کار، بیماری جسمی و روحی و ترک کردن شغل از سوی معلمان شود (یزدخواستی، رحیمی، حسن‌آقایی، ۱۳۹۲: ص ۱۷). در این پژوهش، فرسودگی شغلی نقش متغیر میانجی را بین تاب‌آوری به‌عنوان متغیر پیش‌بین و رضایت شغلی به‌عنوان متغیر ملاک، بر عهده داشت. با توجه به نتایج

۱. Elit.

۲. Broome.

۳. Visser.

۴. Lu.



به دست آمده می توان دریافت که هرچه میزان فرسودگی شغلی در بین معلمان کاهش یابد، میزان رضایت شغلی آنان به مراتب بالاتر خواهد رفت. پیکو (۲۰۰۹) در تحقیقی بیان کرد که فرسودگی شغلی و به خصوص خستگی عاطفی به شدت با نارضایتی شغلی در ارتباط است؛ بنابراین، فرسودگی شغلی دارای رابطه مستقیم با رضایت شغلی است.

با توجه به مجموع یافته های پژوهش می توان چنین نتیجه گرفت که با بالا بردن تاب آوری در بین معلمان، می توان رضایت شغلی آنان را به صورت چشمگیری افزایش داد. در واقع احساس خستگی و در ماندگی در مقابل استرس های شغلی و مشکلات محیط کار می تواند بر روی عدم رضایت شغلی تأثیر مستقیم بگذارد. در مقابل، هر مقدار میزان تاب آوری در بین معلمان بالاتر برود، از بروز فرسودگی شغلی که به سبب عدم وجود رضایت شغلی است، کاسته می شود.

بر اساس یافته های پژوهش، به مراکز آموزشی تربیت معلم، آموزش و پرورش و مشاوران مدرسه پیشنهاد می شود برای ارتقای سطح تاب آوری و رضایت شغلی و پایین آمدن فرسودگی شغلی در بین معلمان، بالا بردن امکانات رفاهی و آموزشی را مورد توجه قرار دهند.



۱. ابراهیمی، قوام (بهار ۱۳۹۰). «رابطه بین تاب‌آوری و رضایتمندی شغلی در میان معلمان مدارس عادی و استثنایی شهر تهران»، *روان‌شناسی افراد/استثنایی*، شماره ۱، ص ۶۷-۸۱.
۲. امینی، فهیمه (پاییز ۱۳۹۴). «رابطه بین تاب‌آوری و فرسودگی شغلی پرستاران»، *توسعه پژوهش در پرستاری و مامایی*، دوره ۱۰، شماره ۲، ص ۹۴-۱۰۲.
۳. آذرنیوشان، مریم؛ مشایخ، مریم؛ محمدی شیرمحله، فاطمه (زمستان ۱۳۹۷). «رابطه نوآوری سازمانی با عملکرد شغلی و رضایت شغلی معلمان»، *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، دوره هشتم، شماره ۳، ص ۷۵-۹۴.
۴. بدری گرگری، رحیم (۱۳۷۴). *سندرم روان‌شناختی و فرسودگی شغلی معلمان و مکانیزم‌های مقابله‌ای*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
۵. برک، لورا (۱۳۸۱). *روان‌شناسی رشد*، ترجمه عصمت دانش، تهران، ارسباران، چاپ اول.
۶. بهادری خسروشاهی، جعفر؛ هاشمی نصرت‌آباد، تورج؛ بیرامی، منصور (۱۳۹۱). «رابطه سرمایه روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیتی با رضایت شغلی در کتابداران کتابخانه‌های عمومی شهر تبریز»، *مجله پژوهنده*، شماره ۶، ص ۳۱۲-۳۱۸.
۷. حسنی، داریوش (۱۳۷۲). «بررسی رابطه بین خشنودی شغلی، دلبستگی شغلی و تعهد سازمانی با میل ماندن در شغل و عملکرد شغلی، در بین دانشجو معلمان ضمن خدمت شرق گیلان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
۸. خردمند، ابراهیم و ناظم، فتاح (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و عملکرد کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی»، *فراسوی مدیریت*، سال سوم، شماره ۱، ص ۱۵۹-۱۸۱.
۹. دوستار، محمد و کابینی مقدم، سلیمان (۱۳۹۰). «بررسی مقایسه‌ای عملکرد معلمان حق‌التدریس و رسمی در آموزش و پرورش استان گیلان»، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، سال دوم، شماره ۳، ص ۱۳-۲۸.
۱۰. دیبایی صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی و اچارگاه، کوروش و صفایی موحد، سعید (۱۳۹۵). «تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران»، *دو فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، دوره ۱۳، شماره ۲، ص ۱۰۹-۱۲۳.
۱۱. سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام و صحراگرد، نرگس (۱۳۸۶). «تاب‌آوری، سلامت روان و رضایتمندی از زندگی»، *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، دوره ۱۳، شماره ۳، ص ۲۹۰-۲۹۵.
۱۲. سپاه منصور، مژگان؛ شهریاری احمدی، منصوره و شهامی، ناهید (۱۳۹۱). «رابطه بین کیفیت زندگی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی معلمان»، *تحقیقات مدیریت آموزشی*، دوره ۳، شماره ۳، ص ۹۱-۱۱۰.

۱۳. شاکری‌نیا، ایرج و محمدپورشاطری، مه‌ری (۱۳۸۹). «رابطه استرس و تاب‌آوری با فرسودگی شغلی در پرستاران زن»، *فصلنامه علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه*، دوره ۱۴، شماره ۲، ص ۱۶۹-۱۶۱.

۱۴. علیجانی، فاطمه (۱۳۸۸). «بررسی رضایت شغلی درونی و بیرونی در بین اعضای هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی»، *فصلنامه علوم رفتاری*، دوره ۱، شماره ۲، ص ۱۰۳-۱۲۲.

۱۵. غیرتی، شیما و فریبرز، الهام (۱۳۹۶). «بررسی رابطه تاب‌آوری با فرسودگی شغلی و جو سازمانی معلمان ابتدایی شهرستان تربت حیدریه»، *توسعه حرفه‌ای معلم*، دوره دوم، شماره ۵، ص ۳۷-۵۳.

۱۶. فرج‌پور، نیلوفر؛ پورشافعی، هادی و ابراهیمی، کلثوم (۱۳۹۵). «رابطه معنی‌داری زندگی، خوشبینی و تاب‌آوری با رضایت شغلی معلمان در شهر لامرد»، *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، دوره دوم، شماره ۲، ص ۳۱۷-۳۳۰.

۱۷. قدسی، احقر (۱۳۸۵). «بررسی نقش فرهنگ سازمانی مدارس در فرسودگی شغلی دبیران دوره راهنمایی شهر تهران»، *تعلیم و تربیت*، دوره ۲۲، شماره ۲، ص ۹۳-۱۲۳.

۱۸. قدیمی، ملک محمد؛ حسینی طباطبایی، فوزیه و جمعه‌پور، احمد (۱۳۸۴). «بررسی میزان شیوع فرسودگی شغلی در معلمان مدارس ابتدایی»، *روانشناسی تحولی*، شماره ۵، ص ۴۳-۵۳.

۱۹. قربان‌شیرودی، شهره؛ شفیع‌آبادی، عبدالله و نورانی‌پور، رحمت‌الله (۱۳۸۵). «رابطه بین تیپ شخصیتی، مکان و رضایت شغلی با فرسودگی شغلی و تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های مصون‌سازی در کارکنان ایران خودرو»، *نشریه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، شماره ۲۷، ص ۱۲۵-۱۴۸.

۲۰. یزدخواستی، علی؛ رحیمی، حمید و حسن‌آقایی، هاجر (۱۳۹۲). «بررسی رابطه بین هوش معنوی و فرسودگی شغلی معلمان مدارس عادی و استثنایی»، *رهبری و مدیریت آموزشی*، شماره ۲۶، ص ۱۵۰-۱۳۳.

۲۱. Agaibi, C. E, Wilson, J. P (۲۰۰۵), "Trauma, PTSD, and Resilience", A review of the literature, *Trauma, Violence*. ۶(۳), ۱۹۵-۲۱۶

۲۲. Aiken, L. Poghosyan and D. Sloane (۲۰۰۹) "Factor Structure of the Maslach Burnout Inventory: An Analysis of Data From Large Scale Cross-Sectional Surveys of Nurses from Eight Countries", *International Journal of Nursing Studies*, ۴۶: ۸۹۴-۹۰۲

۲۳. Broome KM, Knight DK, Edward JR, Flynn PM. (۲۰۰۹). "Leadership, burnout and job satisfaction in outpatient drug-freetreatment programs.". *Journal of Substance Abuse Treatment*, ۳۷, ۱۶۰-۱۷۰.

۲۴. Burke, R., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (۱۹۹۶). Predicting teacher burnout overtime: Effects of work stress, social support, and self-doubt on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping: An International Journal*, ۹(۳), ۲۶۱-۲۷۵

۲۵. Chan, D. (۲۰۰۳). Hardiness and its role in the stress-burnout relationship among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher*

Education.

۲۶. Chendler, P. (۲۰۱۰). Teaching disturbed and disturbing student.(۲nd.ed). Austin, Texas. Pro.ed
۲۷. Conner KM. Davidson JRT. Development of a new resilience scale: The Conner-Davidson resilience scale)CD-RISC).Depression & Anxiety.)۲۰۰۲); ۱۸(۱):۷۶-۸۲
۲۸. Elit L, Trim K, Band-Bains I H, Sussman J,Grunfeld E. (۲۰۰۴). "Job Satisfaction,Stress and Born out among CanadianGynecologic Oncologists". GynecologicOncology, ۹۴,۱۳۴-۱۳۹.
۲۹. Freudenberger, H. J. (۱۹۷۵). Staff burnout. Journal of Social Issues, ۳۰, I ۵۹-۱۶۵
۳۰. Golden, N. (۲۰۰۸). The development of reasoning regarding prosocial behavior. In N. Eisenberg (Ed.), The development of prosocialbehavior. New York: Academic Press
۳۱. Hargreaves,A and Fink,D. ۲۰۰۶ . Sustainable leadership, Jossey-Bass, San Francisco, CA(۲۰۰۶)
۳۲. Iwanicki EF, Schwab RL. A Cross Validation Study of the Maslach Burnout Inventory۱۲. Educ Psychol Meas. ۱۹۸۱; ۴۱(۴):۱۱۶۷-۷۴
۳۳. Kobasa SC, Puccetti MC. Personality and social resources in stress resistance. Journal of Personality and Social Psychology. ۱۹۸۳; ۴۵(۴):۸۳۹-۵۰. doi: ۱۰.۱۰۳۷/۰۰۲۲-۳۵۱۴,۴۵,۴,۸۳۹
۳۴. Martins H, Proença T. Minnesota Satisfaction Questionnaire–Psychometric properties and validation in a population of Portuguese hospital workers. FEP Econom Manage. ۲۰۱۲: ۴۷۱
۳۵. Maslach C,Goldberg J. Prevention of burnout. Applied and prevention psychology, ۱۹۹۸, (۷):۶۳-۷۴
۳۶. Newman,R.(۲۰۰۵).APAs resiliency initiatives. Professional Psychology: Research and Practice,۳۶(۳),۲۲۷-۲۲۹
۳۷. Visser MRM, Smets EMA, Oort FJ."(۲۰۰۳).Stress, Satisfaction and Burn out Among Dutch Medical Specialists". CMAJ, ۱۶۲, ۲۷۱-۲۷۵
۳۸. Waller, M. A.(۲۰۰۱).Resilience in ecosystemic context:Evolution of the child.American Journal of Orthopsychiatry,۷۱, ۲۹۰-۲۹۷.

جایگاه و نقش حوزه علمیه در تمدن‌سازی اسلامی در دوره معاصر

سیدرضا مهدی نژاد^۱

چکیده

حوزه‌های علمیه شیعه با پیشینه‌ای بیش از هزارساله، از مهم‌ترین نهادهایی به شمار می‌رود که همواره در شکوفایی فرهنگ و تمدن اسلامی نقش آفرین بوده‌اند. این نقش آفرینی در دوره معاصر نیز استمرار یافته و به‌ویژه پس از وقوع انقلاب اسلامی در ایران، تقویت شد. پرسش اصلی نوشتار حاضر این است که جایگاه و نقش حوزه علمیه در عرصه تمدن‌سازی اسلامی در دوره معاصر چه بوده است؟ در این مقاله با روش توصیفی-تحلیلی، نقش حوزه علمیه در چهار خرده‌نظام تمدنی بررسی شده است: نخست، نظام فکری-معرفتی که رسالت و نقش اصلی حوزه در این عرصه معنا می‌یابد. دوم، نظام فرهنگی تمدن که دربرگیرنده نظام اعتقادی، ارزشی و هنجاری است و حوزه علمیه در آن نقش کلیدی دارد. سوم، نظام سیاسی که نقطه اوج نقش آفرینی حوزه علمیه با برپایی نظام سیاسی اسلامی در این عرصه رقم خورد. چهارم، نظام اقتصادی که اگرچه حوزه علمیه در آن ورود نموده، اما در ابتدای راه است. مهم‌ترین بایسته تکامل نقش آفرینی حوزه علمیه در عرصه تمدن‌سازی، نگرشی نو و جامع به اجتهاد به‌عنوان ابزار اصلی تمدن‌سازی دینی است که اگرچه در دوره معاصر تحولات و پیشرفت‌های قابل توجهی داشته، اما همچنان ظرفیت فوق‌العاده‌ای در آن وجود دارد که بهره‌گیری از آن می‌تواند رسالت تمدن‌سازی دینی حوزه را تسریع و تکامل بخشد.

واژگان کلیدی: حوزه علمیه، روحانیت، تمدن، تمدن‌سازی، تمدن اسلامی، تمدن نوین اسلامی، نظامات تمدنی.

۱. استادیار جامعه المصطفی (ص) العالمية.

مقدمه

سخن گفتن از نقش حوزه علمیه در تمدن و تمدن‌سازی، موضوعی بسیار مهم و درعین حال، دشوار است. حوزه‌های علمیه شیعه ریشه در اعماق تاریخ اسلام دارند و با پیشینه‌ای هزارساله همواره نقش مهم و مؤثری را در جامعه و فرهنگ و تمدن اسلامی ایفا نموده‌اند. اگر وصف «اسلامیت» در تمدن اسلامی را به مفهوم حقیقی آن بدانیم، حوزه‌های علمیه و علمای دین، مهم‌ترین نقش را در تبیین فرهنگ و معارف اسلامی و تحقق تمدن اسلامی در مقام ثبوت و اثبات بر عهده دارند. نگاهی گذرا به پیشینه تاریخی تمدن اسلامی این حقیقت را آشکار می‌سازد که حوزه و علمای شیعه همواره نقش مهم و مؤثری در شکوفایی آن ایفا نموده‌اند. اثبات این مدعا و ارائه شواهد تاریخی آن مجالی مستقل می‌طلبد و آثاری نیز در این زمینه نگاشته شده است. اهمیت این موضوع به اندازه‌ای است که به بیان شهید مطهری، «کسانی که آرزوی اعتلای دین اسلام را در سر دارند و درباره ترقی و انحطاط مسلمین در گذشته دور و نزدیک می‌اندیشند، نمی‌توانند درباره دستگاه رهبری آن، یعنی سازمان روحانیت نیندیشند» (مطهری، ۱۳۹۰: ج ۲، ص ۴۸۳). طبق این بیان، حوزه علمیه و سازمان روحانیت در جایگاه رهبری اسلام و تمدن اسلامی قرار دارند و اعتلا و انحطاط تمدن اسلامی ربط معناداری با آن پیدا می‌کند. مفهوم این سخن آن است که پیشگامی حوزه و روحانیت به‌نوعی می‌تواند به شکوفایی تمدن اسلامی منتهی گردیده و رکود حوزه نیز به انحطاط تمدنی خواهد انجامید. این موضوع، نشانگر جایگاه خطیر حوزه علمیه در فرایند تمدن‌سازی اسلامی است؛ به‌گونه‌ای که می‌توان مدعی شد، بدون ایفای نقش حوزه، تمدن نوین اسلامی شکل نخواهد گرفت.

سخن در این نوشتار، پیرامون نقش پسینی حوزه علمیه در زمینه‌سازی و تحقق تمدن نوین اسلامی است؛ تمدنی که به‌عنوان آرمان جامعه اسلامی در عصر جدید در نظر گرفته شده و به‌ویژه در دهه‌های اخیر از سوی رهبر معظم انقلاب اسلامی بر آن تأکید بسیاری صورت گرفته است. پرسش اصلی این نوشتار آن است که جایگاه و نقش حوزه علمیه شیعه و به‌طور خاص حوزه علمیه قم در سده اخیر و در دوره جدید حیات خویش، در عرصه تمدن‌سازی چه بوده است؟ اگرچه دامنه این موضوع بسیار گسترده است و ادای حق آن در این مجال مختصر میسر نیست، اما به تناسب مقام، تلاش خواهد شد از منظری کلان، نگاهی اجمالی به موضوع داشته و زوایای کلی نقش‌آفرینی حوزه را در عرصه نظامات تمدنی بکاویم.

مفهوم‌شناسی

۱. حوزه علمیه

حوزه علمیه عنوانی متأخر برای سازمان‌ها، نهادها و مراکز آموزشی نظام‌مند علوم دینی در میان شیعه امامیه به کار می‌رود؛ اما به مفهوم عام، پیشینه حوزه‌های علمیه شیعه به صدر اسلام و عصر ائمه علیهم‌السلام و به‌ویژه عصر صادقین علیهم‌السلام بازمی‌گردد. مدینه، کوفه، بغداد، سامرا، قم و ری، مهم‌ترین مراکز علمی شیعه در قرون نخستین

به شمار می‌رفتند. پس از آن، نجف، حله، کربلا و جبل عامل نیز در قرون بعد تبدیل به مراکز علمی مهمی شدند. در عصر صفویه، با حمایت حکومت صفوی و دعوت از علمای جبل عامل، نجف و کربلا، حوزه‌های علمیه پروتقی در اصفهان، تهران و قزوین نیز شکل گرفت (ر.ک: گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۰: ص ۲-۶).

این مرکزیت در برخی موارد مقطعی بوده و به دلایلی استمرار نیافت؛ اما در برخی از مراکز فوق تاکنون نیز استمرار یافته است. در این میان، دو حوزه علمیه نجف و قم به‌رغم فراز و نشیب‌هایی که در گذر زمان داشتند، به‌عنوان دو پایگاه محوری حوزه شیعه پایدار ماندند. اگرچه پایداری و شهرت علمی حوزه نجف بیشتر بوده و حوزه قم دوره‌های رکود بیشتری را در طول تاریخ تجربه کرد، اما تجدید حیات حوزه علمیه قم در دوره معاصر، فصل نوینی را در تاریخ حوزه‌های علمیه شیعه رقم زد. این دوره مبدأ و منشأ تحولات علمی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی بسیار مهمی به شمار می‌رود که از جهاتی بی‌نظیر و حداقل کم‌نظیر است. از منظر کلان، مجموع حرکت حوزه‌های علمیه شیعه از ابتدا تاکنون را می‌توان تمدنی قلمداد نمود؛ اما دوره معاصر حوزه علمیه قم یک نقطه عطف در این جهت و در زمینه‌سازی تحقق تمدن نوین اسلامی به شمار می‌رود و به‌ویژه پس از وقوع انقلاب اسلامی، جهشی محسوس و معنادار در این مسیر ایجاد شد که امید می‌رود منتهی به تحقق آرمان تمدنی شیعه گردد.

تمرکز نوشتار حاضر، بر نقش تمدنی حوزه علمیه قم در دوره معاصر است.

۲. تمدن

تمدن، بسان بسیاری دیگر از مفاهیم علوم اجتماعی، معرکه آرای گوناگون بوده و تاکنون تعاریف متعددی از منظرهای گوناگون از آن ارائه شده است. در اینجا بنا و مجال پرداختن به این تعاریف نیست؛ اما از زاویه نگاه و موضوع این نوشتار، به برخی از این تعاریف‌ها اشاره‌ای کرده و تعریف مختار خویش را ارائه خواهیم نمود.

۲/۱. تمدن به مثابه وضعیت برتر

بسیاری از صاحب‌نظران، تمدن را به مثابه «وضعیت برتر» تعریف نموده‌اند. این وضعیت برتر می‌تواند در گذشته تحقق یافته باشد (رویکرد تاریخی)، یا ناظر به وضعیتی آرمانی در آینده باشد (رویکرد آینده‌نگر). گستره آن نیز می‌تواند دربرگیرنده یک جامعه خاص باشد یا مجموعه‌ای از جوامع که در گستره جغرافیایی و فرهنگی مشترکی قرار دارند. گروهی دیگر نیز تمدن را به‌عنوان نوعی فرایند مدنیت‌آفرین می‌دانند که نوعی سیر نزدیک‌شونده بی‌انتهای به سوی وضعیت آرمانی دارد (جمعی از نویسندگان، ۱۳۹۸: ص ۲۴). از این منظر، تمدن فرایندی است که یک گروه انسانی از رهگذر آن به حالتی آرمانی نزدیک می‌شود (همان: ص ۹۸). چنین تعریفی از تمدن، ناظر به وضعیت آرمانی و ایده‌آل و نوعی مدینه فاضله است که گروهی از انسان‌ها در پی دستیابی بدان هستند. برخی از اندیشمندان مسلمان، چنین نگرشی به تمدن دارند.



۲/۱. تمدن به مثابه کلان‌نظام اجتماعی

رویکرد دیگری در تعریف تمدن وجود دارد که از منظری کلان و با نگرشی سیستمی، تمدن را به مثابه کلان‌نظام اجتماعی در نظر می‌انگارد که متشکل از خرده‌نظام‌های گوناگون یا کل‌های یکپارچه‌ای است که مجموعاً یک نظام یا یک کل واحد را تشکیل می‌دهند. از این منظر، تمدن به نظام‌های بزرگ سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی اشاره دارد که از نظر جغرافیایی، واحد کلانی را در یک قلمرو پهناور دربر می‌گیرد (آشوری، ۱۳۸۱: ص ۱۲۸). هریک از نظام‌های مذکور، دارای یک بعد فکری و نظری و یک بعد عینی و عملی هستند که مجموعاً یک تمدن را شکل می‌دهند. این نظام‌ها باید دارای ویژگی‌های خاصی باشند تا منجر به تمدن گردند. مهم‌ترین این ویژگی‌ها عبارت‌اند از:

۱. این جهانی بودن؛

۲. وجود انسجام، هماهنگی و همسویی میان عناصر و خرده‌نظام‌ها؛

۳. دارا بودن یک هویت جامع و واحد (بابایی، ۱۳۹۳: ص ۳۹-۴۳).

ویژگی نخست، ناظر به این جهانی بودن تمدن است؛ ویژگی دوم ناظر به یکپارچگی آن و ویژگی سوم ناظر به روح کلی و مشترک حاکم بر تمدن است. چنین کلان‌نظام اجتماعی می‌تواند جامعه را به سوی پیشرفت و تعالی و وضعیت برتر و آرمانی سوق دهد. در این نوشتار هر دو تعریف فوق به نوعی مد نظر قرار دارد.

۳. تمدن اسلامی

در مورد تعریف تمدن اسلامی، دیدگاه‌های مختلفی وجود دارد و تعاریف متعددی از آن ارائه شده است.

در این میان دو دیدگاه وجود دارد:

نخست، دیدگاهی که وصف یا قید «اسلامیت» را در اصطلاح تمدن اسلامی به معنای واقعی دانسته و تمدن اسلامی را تمدنی برآمده از متن دین و آموزه‌های آن می‌داند. قائلان به این دیدگاه با نگرش حداکثری بر این باورند که «تمدن اسلامی، تمدنی است که کاملاً برآمده از متن دین و آموزه‌های اصیل دینی (قرآن و سنت) بوده و تنها اسلام در آن حاکم باشد». از نظر این گروه، تمدن اسلامی باید به معنای حقیقی کلمه، اسلامی و برآمده از آموزه‌های اسلام باشد و در غیر این صورت، نمی‌توان آن را اسلامی نامید. تمدن اسلامی، تمدنی دینی است که همه مؤلفه‌های آن بر محور اسلام می‌گردد. بدین ترتیب، تمدن اسلامی از همه ویژگی‌های تمدن الهی در چهارچوب آموزه‌های قرآنی و متکی بر سنت پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم برخوردار است (جان احمدی، ۱۳۸۸: ص ۵۱-۵۲).

دوم، دیدگاهی که معتقد به تمدن قدر مقدور و قدر متیقن، یعنی همان «تمدن مسلمانان» است. از نظر این گروه، «تمدن اسلامی تمدنی است که مسلمانان پدیدآورده‌اند؛ اعم از آنکه برآمده از متن دین و آموزه‌های

آن باشد یا از خارج از دین بوده، اما به وسیله مسلمانان و با عاملیت آنان، پدید آمده است». بسیاری از تاریخ‌پژوهان و تمدن‌پژوهانی که از تمدن اسلامی سخن گفته‌اند، همین برداشت و تعریف از تمدن اسلامی را در ذهن داشته‌اند. برای نمونه، سید جعفر شهیدی با چنین نگرشی معتقد است که «تمدن اسلامی مجموعه آداب و رسوم مشترک میان ملت‌های مسلمان است و نباید پنداشت چون این تمدن نام اسلامی به خود گرفته، مظاهر آن همگی برگرفته از قرآن و سنت بوده و دگرگون‌پذیر نیست. این دقیقاً نقطه عزیمت و افتراق تمدن از حکم شرعی است» (نصیری، ۱۳۸۷: ص ۵).

تفاوت این دو نوع تعریف از تمدن اسلامی در بحث حاضر، این است که بر مبنای دیدگاه نخست، اگر معتقد به واقعی بودن پسوند اسلامی باشیم، آن‌گاه نقش حوزه‌های علمیه و علمای دین در این تمدن، چه در مقام ثبوت و چه در مقام اثبات، محوری خواهد بود؛ زیرا رسالت اصلی تبیین آموزه‌ها و معارف دینی و تحقق آن بر عهده آنان است. اما بر مبنای دیدگاه دوم، حوزه‌های علمیه و علمای دین نیز جایگاه و نقشی مشابه و هم‌وزن سایر گروه‌ها خواهند داشت. اگرچه بر مبنای دوم نیز طبق دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران، اسلام عنصر اساسی تمدن اسلامی به شمار می‌رود و باز حوزه علمیه نقش مهمی بر عهده دارد.

۴. تمدن نوین اسلامی

وجه تمایز تمدن نوین اسلامی از تمدن اسلامی در این است که وقتی از تمدن اسلامی به صورت مطلق بحث می‌شود، اغلب ناظر به تمدن تاریخی و پیشین مسلمانان است؛ اما قید «نوین» در تمدن نوین اسلامی گویای آن است که سخن از تمدنی جدید در میان است که در حال شکل‌گیری بوده و در آینده تحقق خواهد یافت. مقام معظم رهبری، تمدن نوین اسلامی را به‌عنوان هدف و آرمان انقلاب اسلامی و چشم‌اندازی برای آینده جهان اسلام و امت اسلامی مطرح می‌نماید. اهمیت این موضوع به اندازه‌ای است که از نظر ایشان، امروز هدف همه مسلمانان باید ایجاد تمدن اسلامی نوین باشد (خامنه‌ای، ۱۳۹۸/۶/۲۷) و هدف نهایی امت اسلامی نمی‌تواند چیزی کمتر از «ایجاد تمدن درخشان اسلامی» باشد و امت اسلامی با همه تفاوت‌های خود، باید به جایگاه تمدنی مطلوب قرآن دست یابد (خامنه‌ای، ۱۳۹۲/۲/۸).

برپایی این تمدن عظیم، وظیفه و رسالت خطیری است که بر دوش جهان اسلام است: «دنیای اسلام امروز وظیفه دارد مانند خود اسلام و خود پیامبر صلی الله علیه و آله و سلم، روحی در این دنیا بدمد، فضای جدیدی ایجاد نموده و راه تازه‌ای باز کند. ما به این پدیده‌ای که در انتظار آن هستیم می‌گوییم «تمدن نوین اسلامی» (خامنه‌ای، ۱۳۹۴/۸/۸). آیت‌الله خامنه‌ای ایجاد تمدن نوین اسلامی را به‌عنوان آرمان بزرگ انقلاب اسلامی و زمینه‌ساز ظهور و طلوع خورشید ولایت عظمی (ارواحنا فداه) مطرح می‌نماید (خامنه‌ای، ۱۳۹۷/۸/۲۲). دو نکته مهم در فراز فوق وجود دارد؛ نخست اینکه تمدن نوین اسلامی، آرمان انقلاب اسلامی و به‌نوعی هدف نهایی آن به شمار می‌رود. مقام معظم رهبری در ترسیم مراحل پنج‌گانه انقلاب اسلامی نیز، ایجاد تمدن نوین اسلامی



را به‌عنوان مرحله پایانی این مسیر ترسیم نموده‌اند. نکته دوم، اتصال تمدن نوین اسلامی به جامعه مهدوی و زمینه‌سازی برای ظهور منجی عالم بشریت است. در حقیقت تمدن نوین اسلامی، راه رسیدن به جامعه آرمانی را پیش روی مسلمانان و بلکه بشریت می‌گشاید و مقدمه آن به شمار می‌آید. چنین نگرشی در نقطه مقابل دیدگاه کسانی است که معتقدند جهان قبل از ظهور، مملو از ظلم و فساد می‌گردد یا باید چنین شود و ظهور منجی برای نجات بشریت از این وضعیت است. طرح ایده تمدن نوین اسلامی بدین معناست که برای رسیدن به ظهور باید شرایط لازم فراهم گردد و اوج تمهید این شرایط و ملزومات در این تمدن محقق می‌گردد. تمدن نوین اسلامی، مظهر تحقق آموزه‌ها و آرمان‌های اسلامی در جهان پیش از ظهور به شمار می‌رود. تعبیر جامعه اسلامی به‌عنوان مرحله پیش از تحقق تمدن اسلامی نیز بدان معناست که نخست باید یک جامعه اسلامی تمام‌عیار ایجاد شود تا در چنین بستری زمینه ایجاد تمدن نوین اسلامی فراهم گردد.

نقش حوزه علمیه در نظامات تمدنی

در دوران معاصر، نجف و قم به‌عنوان دو پایگاه اصلی حوزه علمیه تشیع، نقش محوری در عرصه فرهنگ و تمدن اسلامی بر عهده داشته و هرکدام به‌نوعی در تحقق این رسالت مهم سهیم بوده‌اند؛ اما به دلایلی از جمله وقوع انقلاب اسلامی در ایران، زمینه برای ایفای نقش برجسته‌تر حوزه علمیه قم در تمدن‌سازی بیشتر فراهم شد.

با توجه به تعریفی که از تمدن ارائه گردید، نقش حوزه علمیه را در زمینه‌سازی و تحقق تمدن نوین اسلامی در نظامات تمدنی بررسی خواهیم نمود. دلیل انتخاب این رویکرد، علاوه بر جامعیت آن این است که با نگرش سیستمی و نظام‌مند به دین نیز سازگارتر است. امام خمینی با چنین نگرشی معتقد است: اسلام دارای سیستم و نظام خاص اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی است که برای تمامی شئون فردی و اجتماعی، قوانینی وضع کرده است (امام خمینی، ۱۳۶۸: ج ۵، ص ۳۸۹).

۱. نقش حوزه علمیه در نظام فکری، علمی و معرفتی تمدن اسلامی

مهم‌ترین بخش هر تمدنی، بخش زیربنایی و زیرساختی آن به شمار می‌رود و جوهره اساسی این بخش نیز همان مبانی فکری و معرفتی آن تمدن است. برخی از صاحب‌نظران، تمدن را سیر و بسط یک نحوه تفکر و ظهور آثار تفکر در مناسبات افراد و اقوام و در رفتار و کردار و علوم و فنون مردم می‌دانند (داوری، ۱۳۸۰: ص ۹۳). تمدن‌ها اساساً بر پایه اندیشه‌ها استوارند و هرچه این پایه فکری متقن‌تر باشد، آن تمدن نیز از استحکام بیشتری برخوردار خواهد بود. براین اساس، تولید فکر و ایده، یکی از مؤلفه‌های اصلی هر تمدنی به شمار می‌رود. خون جاری در رگ‌های یک تمدن و عامل حیات بخش آن و عنصری که بدون وجود آن، تمدن در معرض انحطاط و مرگ قرار می‌گیرد، اندیشه و فکر است. وظیفه تولید فکر و اندیشه در هر جامعه‌ای بر عهده مراکز و نهادهای علمی آن است. در جامعه اسلامی، دو نهاد اصلی وجود دارد که عهده‌دار این مسئولیت خطیر است؛ حوزه‌های

علمیه و دانشگاه‌ها. با عنایت به اینکه علوم اسلامی و علوم انسانی با رویکرد اسلامی، مبنای فکری و معرفتی تمدن نوین اسلامی به شمار می‌رود، طبعاً نقش حوزه علمیه در این جهت بسیار کلیدی است و به میزانی که از عهده این وظیفه خطیر برآید، برآیند تمدنی آن نیز برجسته‌تر خواهد بود. مبدأ و معیار اصلی تمایزبخشی روحانیت، اتصال روشمند به منابع فهم دین در درون محیط حوزه علمیه و نمایندگی ابلاغ و ابزار دین و پیشگامی در اقامه دین‌داری در محیط بیرونی بوده است (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۶: ج ۲، ص ۲۶-۲۷). آیت‌الله اعرافی، با اعتقاد به اینکه دین اسلام یک نگاه تمدنی و منظومه‌ای منسجم و دارای طرح‌واره‌ای است که به همه بخش‌های زندگی جهت داده و روح تمدنی را در آن سرازیر می‌کند، تلاش حوزه‌های علمیه را معطوف به کشف اندیشه تمدنی اسلام قلمداد نموده است (اعرافی، ۱۴۰۰/۸۸). براین اساس، رسالت اصلی حوزه علمیه استخراج و تبیین نظامات تمدنی از منابع و معارف اسلامی است.

رسالت اصلی تبیین علمی و معرفتی دین اسلام و مبنای تمدن اسلامی در عصر غیبت بر عهده حوزه علمیه و علمای دین به‌عنوان اصلی‌ترین متولیان امر دین در جامعه اسلامی است. تمدن اسلامی به معنای دقیق آن، در همه مراحل و در همه ابعاد آن، نیاز به فهم درست و دقیق از دین دارد. نهادی که مسئولیت پشتیبانی علمی و نرم‌افزاری از تمدن اسلامی را بر عهده دارد، نهادی است که اصیل‌ترین و مستندترین درک را از دین دارد. حوزه به‌عنوان خاستگاه معارف دینی که هسته محوری تمدن اسلامی را تشکیل می‌دهد، نقش اساسی در پویایی و بالندگی تمدن اسلامی را دارد. عمق معارف دینی به مثابه ژرفای اقیانوسی است که سیر در آن، در همه زمان‌ها ممکن بوده و مجاهدت عالمان و متفکران آگاه اسلامی که لازمه تولید فکر متناسب با نیازهای هر زمان است، باعث پویایی این مکتب بوده و می‌تواند به شکوفایی فرهنگی و تمدن اسلامی بینجامد.

مقام معظم رهبری با چنین نگرشی به حوزه علمیه، قم را مرکز معرفتی دنیای اسلام و بسان قلب فعال و متحرکی قلمداد نموده است که می‌تواند و می‌باید خون معرفت و بصیرت و بیداری و آگاهی را در سرتاسر پیکر امت اسلامی پمپاژ کند (خامنه‌ای، ۱۳۸۹/۲۹). ایشان معتقد است: «تبیین معرفت‌شناسی اسلام، تفکر اقتصادی و سیاسی اسلام، مفاهیم فقهی و حقوقی‌ای که پایه‌های آن تفکر اقتصادی و سیاسی را تشکیل می‌دهد، نظام تعلیم و تربیت، مفاهیم اخلاقی و معنوی، غیره، غیره، همه اینها باید دقیق، علمی، قانع‌کننده و ناظر به اندیشه‌های رایج جهان آماده و فراهم شود؛ این کار حوزه‌هاست و با اجتهاد، این کار عملی است» (خامنه‌ای، ۱۳۸۹/۲۹). حوزه علمیه باید تولید فکر کند؛ تولید اندیشه است که انسان را به سوی تمدن می‌کشاند و هیچ تمدنی را نمی‌توان بدون پشتوانه فکری و اندیشه‌ای در پیشبرد اهدافش در نظر گرفت.

حوزه علمیه در دوره معاصر، در عرصه‌های مختلف علمی و معرفتی پیشرفت‌های بسیاری داشته و آثار ارزنده علمی تولید نموده که نقش مؤثری در تبیین مبنای معرفتی تمدن نوین اسلامی داشته است. از جمله می‌توان به توسعه و تحولات دانش تفسیر با رویکردهای اجتماعی، تمدنی، توسعه دامنه دانش فقه به



قلمروهای جدید، تخصصی و کاربردی‌سازی فقه^۱، توسعه فلسفه به‌عنوان دانش زیرساختی تمدن، با رویکرد تخصصی و کاربردی، به‌ویژه تأسیس و توسعه فلسفه‌های مضاف^۲، توسعه علوم انسانی با رویکرد اسلامی و تلاش در جهت اسلامی‌سازی علوم انسانی^۳ اشاره نمود.

۲. نقش حوزه علمیه در نظام فرهنگی تمدن اسلامی

طبق نظر بسیاری از تمدن‌پژوهان، فرهنگ زیربنای تمدن و جزء بسیار مهمی از آن به شمار می‌رود. فرهنگ از سه بخش مهم عقاید و باورها، ارزش‌ها، و هنجارها و رفتارها تشکیل می‌یابد. با توجه به تعریف فرهنگ و اجزای آن از یک‌سو، و جایگاه آن در تمدن اسلامی از سوی دیگر، حوزه علمیه مهم‌ترین نقش را در عرصه تبیین مبانی فرهنگ و همچنین فرهنگ‌سازی بر عهده دارد. عرصه نخست از فرهنگ که با عقاید و باورهای مردم مرتبط است، مستقیماً به حوزه علمیه ربط دارد و حوزه‌های علمیه و علمای دین از ابتدا تاکنون، همواره تبیین‌گر و سنگربان عقاید و باورهای مردم بوده‌اند. به لحاظ نظری، دانش کلام، عهده‌دار تبیین و دفاع از عقاید دینی است و علمای شیعه از ابتدا تاکنون تلاش‌های بسیاری در این عرصه نموده‌اند. علاوه بر تبیین و ترویج عقاید و ارزش‌های دینی در جامعه، در عرصه دفاع و سنگربانی از عقاید و ارزش‌های اسلامی نیز حوزه علمیه و علمای دین اقدامات ارزشمندی در دوره معاصر انجام داده‌اند. امام خمینی معتقد است: «تردیدی نیست که حوزه‌های علمیه و علمای متعهد در طول تاریخ اسلام و تشیع، مهم‌ترین پایگاه محکم اسلام در برابر حملات و انحرافات و کج‌روی‌ها بوده‌اند» (امام خمینی، ۱۳۷۴: ج ۱، ص ۶۳).

در این زمینه حوزه علمیه با تربیت نیروهای متخصص و تولید آثار ارزنده علمی، در تعمیق عقاید و باورهای دینی و مذهبی جامعه تأثیر بسزایی ایفا نموده است. در عرصه عمل نیز حوزه و روحانیت همواره به‌عنوان سنگربانان عقاید دینی مردم به‌وظیفه خود در این زمینه عمل نموده‌اند. ایستادگی در برابر جریان‌های انحرافی مانند کسروی و سنگلجی، برنامه‌های غرب‌گرایانه رضاخان، به‌ویژه ماجرای کشف حجاب، ممنوعیت عزاداری، اتحاد لباس، و سایر برنامه‌های ضد‌مذهبی، از جمله اقدامات مهم فرهنگی حوزه در دوره رضاشاه به شمار می‌ورد. در این زمینه می‌توان به مخالفت علمایی مانند آیت‌الله حائری، سید حسن مدرس،

۱. در این زمینه می‌توان به ایجاد مراکز تخصصی در زمینه فقه و ایجاد رشته‌های جدید فقهی در حوزه علمیه و جامعه المصطفی صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ اشاره نمود.

۲. فلسفه اخلاق، فلسفه دین، فلسفه علم، فلسفه فرهنگ، فلسفه منطق، فلسفه تحلیلی، فلسفه حقوق، فلسفه سیاست، فلسفه تاریخ، فلسفه فقه، فلسفه علم اصول، فلسفه عرفان، فلسفه روان‌شناسی، فلسفه علوم اجتماعی، فلسفه هنر و فلسفه زندگی، از اقسام و شاخه‌های فلسفه مضاف هستند که امروزه در برخی از آنها پیشرفت‌های قابل توجهی در حوزه رخ داده است و در برخی عرصه‌ها نیز جای کار فراوان وجود دارد.

۳. در این زمینه می‌توان به فعالیت‌های مراکز علمی مانند جامعه المصطفی صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رَحْمَةُ اللهِ عَلَيْهِ، دانشگاه باقرالعلوم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی و پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی اشاره نمود.

آیت‌الله فیروزآبادی، سید محمد بهبهانی و میرزا هاشم آشتیانی، شیخ محمدتقی بافقی، آیت‌الله کاشانی و دیگران با برنامه کشف حجاب رضاخانی اشاره نمود (گروه مؤلفان، ۱۳۹۰: ص ۴۲). دستگیری حاج آقا حسین قمی که به نمایندگی از علمای مشهد برای مذاکره با شاه به تهران آمده بود، موجب شکل‌گیری واقعه مسجد گوهرشاد گردید که یکی از مهم‌ترین و تلخ‌ترین صحنه‌های مخالفت با کشف حجاب به شمار می‌رود. با سرکوب قیام گوهرشاد، روحانیت در تنگنای بیشتری قرار گرفت؛ اما پس از شهریور ۱۳۲۰ مخالفت‌ها شدیدتر و آشکارتر گردید و توانست فتاوایی را دال بر لزوم حجاب و تحریم بی‌حجابی منتشر نماید. دوفتوی «حاج حسین آقا بروجردی» و «حاج سید محمدتقی خوانساری»، از نمونه فتاوایی است که در آن روزها منشر گردید و تأثیر خود را بر جامعه ایران گذاشت (بوذرجمهری، ۱۳۸۴: ص ۱۴-۱۵).

در دوران زعامت آیت‌الله بروجردی نیز اقدامات ارزشمندی در عرصه فرهنگی صورت گرفت. از جمله می‌توان به اقدامات ایشان در زمینه گنجاندن تعالیم دینی در دروس مدارس دولتی و مقابله با نفوذ بهائیت در مراکز دولتی اشاره نمود (منظور الاجداد، ۱۳۹۴: ص ۴۵۶، ۴۵۹ و ۴۶۹). نفوذ فرقه بهائیت، پس از شکست فکری از علمای عصر قاجار و اعدام علی محمد باب کاهش یافت؛ اما پس از به حکومت رسیدن محمدرضا پهلوی و به‌خصوص در دهه‌های سی تا پنجاه، نفوذ آنان مجدداً گسترش یافت و به مناصب اساسی در حکومت و دربار دست یافتند و با حمایت دولت، روش‌های مختلف اسلام‌ستیزی را پیش گرفتند. نقش روحانیت و مراجع، به‌خصوص آیت‌الله بروجردی رحمته‌الله علیه و پس از ایشان، امام خمینی رحمته‌الله علیه در مبارزه با این فرقه، بسیاری از اهداف آنان را خنثی کرد. در بین مراجع شیعه، آیت‌الله بروجردی رحمته‌الله علیه بیش از دیگران در برابر مسئله بهائیت حساسیت نشان دادند و مبارزه با آن را به‌صورت‌های مختلف پی گرفتند. ایشان، هم به فعالیت‌های تبلیغی و افشای چهره بهائیت نزد عموم مردم به‌وسیله خود و مبلغان دینی پرداختند و هم از طریق رایزنی و اخطارهای سیاسی به دولتمردان پهلوی، موضوع را پی گرفتند. این نقش‌آفرینی به اندازه‌ای بود که دهه سی را می‌توان دهه مقابله آیت‌الله بروجردی با بهائیت نامید که یکی از نمونه‌های برجسته درخشش مرجعیت شیعه در حفظ کیان اسلام و تشیع به شمار می‌رود (ر.ک: محمدی، ۱۳۹۰: ص ۷۲-۷۶). پس از رحلت آیت‌الله بروجردی، مسئولیت اصلی مقابله با این جریان انحرافی بر عهده امام خمینی رحمته‌الله علیه قرار گرفت. مبارزات امام پس از تصویت لایحه انجمن‌های ایالتی و ولایتی که موانع حضور بهائیان در مناصب مختلف را برمی‌چید، اوج گرفت. ایشان پس از این واقعه، خطر بهائیت را به شکل جدی به مردم گوشزد نموده و آنان را نماینده و عامل صهیونیست‌ها نامیدند (امام خمینی، ۱۳۷۰: ج ۱، ص ۵۶). وی سکوت مردم، علما و حوزه در این زمینه را سرزنش نموده و خطر جدی این جریان انحرافی را به همگان گوشزد کردند (امام خمینی، ۱۳۷۰: ج ۱، ص ۲۱۲). این اقدامات بود که در نهایت به برچیده شدن بساط این فرقه ضاله با پیروزی انقلاب اسلامی منجر شد (ر.ک: محمدی، ۱۳۹۰: ص ۷۷-۸۱).



کمونیسم یکی دیگر از جریان‌های انحرافی پیش از انقلاب و سال‌های نخست پس از انقلاب بود که حوزه و روحانیت، نقش مهمی در مقابله با آنها ایفا کردند. جریان کمونیستی و حزب توده که پس از شهریور ۱۳۲۰ در ایران قدرت گرفته بود، به صورت گسترده به نشر و تبلیغ عقاید و اندیشه‌های انحرافی خود پرداختند. در این زمینه می‌توان به مواجهه و مقابله علامه طباطبایی و شهید مطهری با کمونیست‌ها اشاره نمود. شهید مطهری از نخستین افرادی بود که این خطر را احساس نمود و سعی کرد در خدمت مرحوم علامه طباطبایی، چنین مباحثی را مطرح سازد و با ارائه راه‌حل صحیح برای چنین مسائلی، ذهن جامعه را از انحراف نجات دهد. کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم نتیجه چنین مباحثی بود که پاسخ محکمی به نوشته‌های سران حزب توده به حساب می‌آمد. این مبارزه با اندیشه مارکسیستی، تا پیروزی انقلاب همچنان استمرار داشت و حتی تا اوایل انقلاب هم مارکسیست‌ها به صورت‌های مختلف فعال بودند؛ به طوری که در دانشگاه‌ها و مطبوعات حضور جدی داشتند. روحانیت به‌ویژه شهید مطهری در مواجهه فکری با این جریان انحرافی نقش بسیار مؤثری ایفا نمودند. از جمله آثار برجسته ایشان در این زمینه، کتاب نقدی بر مارکسیسم به شمار می‌رود.

یکی دیگر از جریان‌های انحرافی این دوره، جریان «مجاهدین خلق» بود که ادعای مسلمانی می‌کردند و در ابتدا نیز جزء انقلابیون بودند؛ اما به دلیل ضعف اعتقادی و نفوذ برخی اندیشه‌های مارکسیستی و ماتریالیستی، به تدریج دچار انحرافات اساسی شدند و گروهی از آنان به حرکت‌های تروریستی روی آورده و تعداد زیادی از مردم و شخصیت‌ها را ترور کردند. در مواجهه فکری با این جریان انحرافی نیز، حوزه و روحانیت نقش اساسی داشت. با تغییر ایدئولوژی مجاهدین خلق و انحراف آنها، روحانیت در مواجهه با آن قرار گرفت. از جمله افرادی که در این زمینه نقش کلیدی داشت، شهید بهشتی بود که با شناخت افکار التقاطی این گروه، تلاش بسیاری در مواجهه فکری و مقابله با آنان نمود (ر.ک: منصوری، ۱۳۸۵: ص ۵۰-۵۴) و در نهایت نیز به وسیله منافقین تروریست به شهادت رسید.

از دیگر جریان‌های مهم انحرافی که در دوره معاصر از دوره قاجار به این سو در ایران شکل گرفته و به تدریج قدرت و نفوذ بسیاری در جامعه یافت، جریان غرب‌گرا و سکولار بود که با تمدن اسلامی زاویه داشت و به نوعی در تقابل با آن به شمار می‌رفت. این جریان که به‌ویژه در برخی اقشار دانشگاهی و مسئولان سیاسی حکومت قاجار و پهلوی نفوذ بسیار زیادی داشت، با ترویج فرهنگ و ارزش‌های غربی، تمدن غرب را به عنوان الگو و آرمان خود معرفی نموده و تلاش می‌نمود که جامعه را به آن سو سوق دهد. حوزه و روحانیت از ابتدا در مواجهه جدی با این جریان قرار داشته و تلاش می‌کرد که با آن مقابله کند. در زمان قاجار و به‌ویژه در دوره مشروطیت، علمایی مانند طباطبایی، بهبهانی، شیخ فضل‌الله نوری و آخوند خراسانی، در مقابله با اندیشه‌های این جریان به‌ویژه افرادی مانند میرزا آقاخان کرمانی، طالبوف، آخوندزاده و ملکم‌خان که از سردمداران آن به شمار می‌رفتند، نقش مؤثری داشتند (رفعی و قری، ۱۳۸۸: ص ۲۰-۲۵). این جریان با به قدرت

رسیدن رضاشاه، قدرت بیشتری یافت و علاوه بر خود وی که به تقلید از شیوه آتاتورک، غربی‌سازی کشور را در دستور کار خود قرار داده بود، غرب‌گرایانی مانند سید حسن تقی‌زاده بودند که معتقد بودند برای پیشرفت باید سرتاپا غربی شد. در این دوره نیز روحانیت به‌ویژه افرادی مانند آیت‌الله حائری و شهید مدرس، نقش مؤثری در مقابله با این جریان ایفا نمودند. در دوره محمدرضا پهلوی نیز جریان غرب‌گرا بر بسیاری از ارکان جامعه به‌ویژه ارکان سیاسی و برخی بخش‌های علمی و فرهنگی سیطره داشت و فرهنگ و ارزش‌های غربی در بخش‌هایی از جامعه نفوذ یافته بود. رژیم پهلوی در غرب‌گرایی نیز سطح نازل آن را برگزیده بود و به گفته باری روبین، تحلیل‌گر آمریکایی، در دوران پهلوی در عرضه و معرفی فرهنگ و تمدن غربی به مردم ایران، بدترین و مبتذل‌ترین جنبه‌های آن انتخاب شد که ضربه حاصل از آن برای جامعه مذهبی ایران قابل تحمل نبود (نواختی مقدم و انوریان اصل، ۱۳۸۸: ص ۱۲۷). در این دوره نیز حوزه و روحانیت در خط مقدم مقابله با این جریان و دفاع از فرهنگ اصیل اسلامی قرار داشت و مرجعیت شیعه، به‌ویژه آیت‌الله بروجردی و امام خمینی رحمتهما و شاگردان آنها و بسیاری دیگر از علما، در این عرصه خطیر نقش‌آفرینی کردند.

یکی از حوزه‌های بسیار مهم فرهنگی، حوزه اخلاق و معنویت است. بسیاری از تمدن‌پژوهان، اخلاق را از مؤلفه‌های اصلی تمدن برشمرده‌اند (ویل دورانت، ۱۳۷۲: ج ۱، ص ۴۷). هدف اصلی دین، نهادینه‌سازی اخلاق در جامعه است؛ چنان‌که پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله و سلم فرمود: «إني بعثت لاتمم مكارم الاخلاق» (مجلسی، ج ۱۶: ۲۱۰). براین اساس، می‌توان گفت که جوهره اصلی تمدن اسلامی نیز اخلاق است. مقام معظم رهبری اخلاق و معنویت را از ارکان مهم تمدن نوین اسلامی برمی‌شمارند و معتقدند که پیشرفت‌های علمی و اقتصادی باید در کنار و در سایه پیشرفت‌های اخلاقی و معنوی باشد و این وجه تمایز تمدن اسلامی از تمدن غربی است (خامنه‌ای، ۱۳۷۹/۸/۴).

اخلاق در بعد نظری و عملی آن، همواره از کانون‌های اصلی توجه و تمرکز حوزه علمیه و روحانیت بوده است. در طول تاریخ، علاوه بر تولید آثار بی‌شمار اخلاقی و عرفانی عالمان دین، در عرصه عملی نیز روحانیت به‌عنوان منادیان و الگوهای اخلاقی در جامعه به‌شمار می‌رفته‌اند. عالمان وارسته حوزه از دیرباز، رویکرد اساسی به تهذیب نفس و علم اخلاق داشتند. آموزش اخلاقی، در کنار احکام و عقاید، رکن مهمی از مباحث حوزه‌های علمیه بوده است. درس‌های اخلاق و نوشتن دستورالعمل‌های اخلاقی و کتاب‌های اخلاقی رایج بوده است و به‌خاطر این اهتمام جدی، انسان‌های وارسته‌ای تربیت شده‌اند که هریک برای حوزویان و مردم، اسوه‌ای بوده‌اند. ملا حسینقلی همدانی، عارف کامل گرچه کتابی در موضوع اخلاق تألیف نکرد، اما بیش از ۳۰۰ شاگرد وارسته مانند مرحوم سید علی قاضی طباطبائی و میرزا جوادآقا ملکی تبریزی و دیگران را تربیت نمود که در محضر آنان، عارفانی مانند امام خمینی، علامه طباطبائی، آیت‌الله مرعشی نجفی، آیت‌الله بهجت، شهید دستغیب و بسیاری دیگر رحمتهما تلمذ نمودند که هرکدام از آنان تأثیرات شگرفی



را در گسترش و نهادینه‌سازی اخلاق در جامعه ایفا نمودند. برپایی دروس اخلاق، همواره یکی از سنت‌های حسنه در حوزه علمیه بوده است. حاج شیخ عبدالکریم حائری افزون بر اهتمام نظری و عملی که خود به اخلاق داشت، از استادان و معلمان اخلاق دعوت می‌کرد که برای طلاب درس اخلاق بگذارند. این افزون بر درس‌های تخصصی عرفان بود که شاگردان مخصوص به خود را داشت. در این دوره به دستور مؤسس حوزه، تدریس رسمی اخلاق عمومی و آشنا کردن طلاب با مفاهیم اخلاقی و ارزشی، شیوه تهذیب نفس و آداب معاشرت با مردم، در دستور کار استادان و معلمان اخلاق قرار گرفت. از جمله کسانی که به سفارش حاج شیخ برای طلاب و فضایی حوزه درس اخلاق گذاشت و به تربیت طلاب همت گمارد، میرزا جواد آقا ملکی تبریزی بود. علاوه بر آن، مرحوم آیت‌الله حائری از واعظان پارسا و اهل دل و اثرگذار مانند میرزا علی آقای شیرازی نیز برای این امر دعوت می‌کرد. سخنان وی بر دل‌ها می‌نشست و هرکس پای وعظ او می‌نشست، دگرگون می‌شد و ارزش‌های اخلاقی در جانش ریشه می‌دواند. شهید مطهری درس نهج البلاغه میرزا علی آقای شیرازی را بسیار شگفت‌انگیز توصیف می‌کند. پس از آن، امام خمینی این کرسی مهم را عهده‌دار شده و به تربیت طلاب پرداخت و حرکتی ژرف و معنوی آفرید. بسیاری از مردم نیز در درس‌های اخلاق ایشان شرکت می‌کردند. از جمله مهم‌ترین دروس اخلاق حوزه در چند دهه اخیر، می‌توان به درس اخلاق آیات عظام: مشکینی، اشتهاوردی، مظاهری، ناصری، تهرانی و دیگران اشاره نمود. ایجاد رشته‌ها و مراکز تخصصی در این زمینه، مانند مرکز تخصصی اخلاق و تربیت اسلامی تحت اشراف آیت‌الله ناصری، مرکز تخصصی اخلاق و معنویت آیت‌الله سعادت‌پرور، مؤسسه آموزش عالی اخلاق و تربیت و مرکز اخلاق و تربیت اسلامی پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، از جمله اقدامات ارزشمند حوزه در این جهت به شمار می‌رود. آنچه از منظر تمدنی اهمیت ویژه دارد، فرهنگ‌سازی و نهادینه‌سازی اخلاق در گستره اجتماعی است که علاوه بر حوزه علمیه، نهادهای متعدد دیگری در آن دخیل‌اند که اگرچه بار اصلی فکری و زیربنایی آن بر عهده حوزه علمیه و روحانیت است، اما تحقق آن در جامعه مستلزم فرهنگ‌سازی گسترده با مشارکت اجتماعی فراگیر است.

۳. نقش حوزه علمیه در نظام سیاسی تمدن اسلامی

تمدن پژوهانی مانند ویل دورانت، حکومت و سازمان سیاسی را از عناصر اصلی تمدن برمی‌شمارند. اساساً بنیان‌گذاری تمدن اسلامی نیز با تأسیس حکومت به وسیله پیامبر اکرم صَلَّى اللهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ رقم خورد و پس از آن در پیشینه تاریخی تمدن اسلامی نیز حکومت‌ها نقش مهمی ایفا نموده‌اند. برای نمونه می‌توان به نقش دولت‌هایی مانند آل بویه، فاطمیان و صفویه در این جهت اشاره کرد. بدون حکومت، بسیاری از ظرفیت‌های دین برای تمدن‌سازی امکان تحقق نمی‌یابد؛ البته بدیهی است که حکومت در شکل مطلوب آن باید دینی بوده و یا حداقل ملتزم به اجرای دین و دستورات آن در جامعه باشد. در دوره معاصر تا پیش از انقلاب

اسلامی، با توجه به عدم وجود حکومت اسلامی، نقش حوزه و روحانیت در عرصه سیاست، اغلب در شکل اعتراضی و در قالب رهبری جنبش‌های مردمی مانند قیام ملی شدن صنعت نفت، جنبش فدائیان اسلام و نهضت انقلاب اسلامی و همچنین مخالفت‌ها و تذکرات سیاسی به حکومت و حاکمان رژیم پهلوی و اعلان موضع در مسائل مهم سیاسی داخلی و بین‌المللی تبلور می‌یافت. مخالفت علمایی مانند شهید مدرس در زمان رضاشاه و مخالفت با اقدامات دین‌ستیزانه وی که در نهایت منجر به شهادت او گردید، قیام و تحصن علمای اصفهان در مخالفت با طرح سربازگیری طلاب به رهبری حاج آقا نورالله نجفی اصفهانی، قیام آیت‌الله انگجی و شیخ محمد خیابانی در تبریز، و نهضت جنگل به رهبری طلبه شاخص و مبارز حوزه علمیه قم، میرزا کوچک‌خان جنگلی، از جمله ایفای نقش‌های برجسته حوزه و روحانیت در این دوره به شمار می‌رود. در دوره پهلوی دوم نیز حوزه و روحانیت در عرصه‌های گوناگون سیاسی، حضوری پررنگ داشته است. از جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به نقش برجسته آیت‌الله کاشانی و علمای دیگر در قیام ملی شدن صنعت نفت و قیام نواب صفوی و یارانش بر علیه استبداد بعد از کودتای ۲۸ مرداد اشاره کرد. اگرچه رویه آیت‌الله بروجردی، مانند شیخ عبدالکریم، عدم دخالت در امور سیاسی به دلیل حفظ حوزه از آسیب‌های وارده از ناحیه حکومت بود، اما هر دو شخصیت فوق، در مواردی که ضرورت می‌دیدند، دخالت می‌کردند. برای نمونه می‌توان به مخالفت شیخ عبدالکریم با برخی اقدامات رضاشاه و مخالفت آیت‌الله بروجردی با اصلاحات ارضی محمدرضا شاه اشاره نمود.

نقطه اوج نقش‌آفرینی سیاسی حوزه و روحانیت در دوران پهلوی دوم، پس از شروع نهضت اسلامی به رهبری امام خمینی است که با مخالفت‌های صریح و شجاعانه امام به‌عنوان مرجع تقلید و شخصیت برجسته و شاخص حوزه، نقطه عطفی در تاریخ مبارزات سیاسی حوزه ایجاد شد. پیشگامی امام خمینی در این مبارزات موجب شد که طیف عظیمی از روحانیت انقلابی در پشت سر ایشان قرار گیرند و بدین‌سان نهضتی عظیم با رهبری حوزه و روحانیت شکل گرفت که پس از یک دوره ۱۵ ساله مبارزه آشکار و نهان، سرانجام در ۲۲ بهمن ۱۳۵۷ منجر به تحولی عظیم و غیرقابل باور برای بسیاری از ناظران بیرونی و حتی برخی از مبارزان نهضت گردد، که این تحول شگرف همانا سرنگونی نظام سیاسی شاهنشاهی و برپایی نظام جمهوری اسلامی بود. بدین‌سان مهم‌ترین نقش‌آفرینی سیاسی و تمدنی حوزه و روحانیت در طول تاریخ رقم خورد. تشکیل حکومت و نظام سیاسی مبتنی بر دین اسلام، یکی از مهم‌ترین گام‌ها و مراحل تمدن‌سازی به شمار می‌رود که با پیشگامی حوزه و روحانیت محقق گردید.

با وقوع انقلاب اسلامی در ایران و تأسیس حکومت اسلامی، تحولی عظیم در تاریخ سیاسی شیعه رقم خورد و برای نخستین بار در عصر غیبت، یک نظام سیاسی مبتنی بر دین با رهبری مرجعیت دینی تأسیس گردید. این رخداد مهم، زمینه را برای به میدان آوردن ظرفیت‌های گسترده دین، حوزه و روحانیت به عرصه



تمدن‌سازی فراهم نمود و علاوه بر عرصه سیاسی، در عرصه‌های فرهنگی و اجتماعی نیز تحولات شگرفی رخ داد. علاوه بر رهبری نظام سیاسی که بر عهده مرجعیت شیعه به‌عنوان ولی فقیه قرار گرفت، روحانیت در نهادهای مهمی مانند مجلس خبرگان رهبری، قوه قضائیه، شورای نگهبان و برخی نهادهای سیاسی دیگر نیز حضور یافت و به ایفای نقش پرداخت. در عرصه علمی و فرهنگی نیز تأسیس مراکز گوناگون برآمده از انقلاب اسلامی، مانند نهاد امامت جمعه^۱، دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه، سازمان تبلیغات اسلامی، جامعه المصطفی صلى الله عليه وآله العالمية، مجمع جهانی اهل بیت عليهم السلام، نهاد نمایندگی ولی فقیه در دانشگاه‌ها، بعثه مقام معظم رهبری در حج و نهادهای متعدد دیگر، زمینه را برای ایفای نقش گسترده حوزه و روحانیت در عرصه‌های گوناگون فراهم نمود و حوزه از رهگذر این نهاد توانست اقدامات گسترده و مؤثری در زمینه‌های گوناگون دینی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی انجام دهد.

در زمینه تبیین مبانی معرفتی این نظام سیاسی و همچنین ساختار آن، حوزه علمیه و روحانیت نقش کلیدی داشته و شاکله اصلی نهادهایی که در تدوین و تصویب قانون اساسی نقش داشته‌اند، مانند مجلس خبرگان و شورای نگهبان را حوزویان تشکیل می‌داده‌اند. پس از آن نیز مراکز علمی و پژوهشی گوناگونی در حوزه علمیه تأسیس شد که عهده‌دار پرداختن به مسائل و موضوعات گوناگون سیاسی مربوط به نظام سیاسی اسلامی بود و این مراکز توانسته‌اند گام‌های مؤثری در این زمینه برداشته و آثار ارزشمندی را تولید نمایند.^۲

۴. نقش حوزه علمیه در نظام اقتصادی تمدن اسلامی

اقتصاد و سازمان اقتصادی نیز از عناصر مهم هر تمدنی به‌شمار می‌رود. اگرچه نقش حوزه علمیه در این عرصه نسبت به سایر حوزه‌های تمدنی بسیار کم‌رنگ‌تر است، اما با این وجود تلاش‌های درخور توجهی در دو بُعد نظری و عملی در این حوزه در دوره معاصر صورت گرفته است. صرف‌نظر از آثار ارزشمند علمی شهید صدر در این زمینه که نوعی بنیان‌گذار نظریه اقتصاد اسلامی به‌شمار می‌رود، در دوره معاصر به‌ویژه پس از انقلاب اسلامی، با توجه به مسائل اقتصادی فراروی نظام اسلامی، حوزه علمیه نیز در این عرصه ورود نمود. از جمله فعالیت‌های علمی حوزه می‌توان به تعداد قابل توجه آثاری که در زمینه اقتصاد اسلامی به نگارش درآمده، اشاره نمود.^۳ در بعد عملی نیز ورود در حوزه بانکداری اسلامی و برخی دیگر از عرصه‌های

۱. با توجه به گستردگی این نهاد در سراسر کشور و همچنین جایگاه و نقش محوری امام جمعه، این منصب فضای بسیار مناسب و گسترده‌ای برای ایفای نقش روحانیت در عرصه‌های گوناگون دینی، فرهنگی، سیاسی و اجتماعی فراهم نمود.

۲. در این زمینه می‌توان به مرکز تحقیقات علمی حکومت اسلامی وابسته به مجلس خبرگان، پژوهشکده علوم و اندیشه سیاسی پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، پژوهشکده نظام‌های اسلامی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و... و همچنین فعالیت‌های مراکز آموزشی مانند دانشگاه باقرالعلوم عليه السلام، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته الله علیه، دانشگاه معارف، دانشگاه مفید و جامعه المصطفی صلى الله عليه وآله العالمية اشاره نمود.

۳. در این زمینه می‌توان به کتاب خطوط کلی اقتصاد اسلامی اثر آیت‌الله مکارم شیرازی، آثار مرحوم سید عباس موسویان،

اقتصادی، از فعالیت‌های مهم حوزه علمیه به شمار می‌رود. مدیر کنونی حوزه علمیه ورود قاعده‌مند حوزه علمیه به حوزه اقتصاد را وظیفه حوزه دانسته و برگزاری دروس تخصصی به‌وسیله اساتید برجسته حوزه علمیه در حوزه‌های مختلفی از جمله پول، بانکداری و ارزهای دیجیتال را از جمله فعالیت‌های حوزه در این زمینه برمی‌شمارد. اما باید اذعان نمود که کاستی‌ها در این زمینه بسیار است و لازم است که حوزه علمیه اهتمام بسیار جدی‌تری به این عرصه بسیار مهم داشته باشد و با تأسیس مراکز علمی مستقل و ترتیب نیروهای متخصص و تولید آثار مرجع پژوهشی در این عرصه مهم کارناشده، اقدامات اساسی‌تری در این زمینه انجام دهد. اقتصاد به‌عنوان حوزه مهم و زیرساختی، اهمیت بسیاری دارد و یکی از لوازم اصلی تحقق تمدن نوین اسلامی، شکل‌گیری و اجرای نظام اقتصاد اسلامی در جامعه است؛ در غیر این صورت، با اقتصاد سرمایه‌داری و غربی نمی‌توان تمدنی اسلامی بنا نهاد و این مأموریت بنیادین در وهله نخست، رسالت حوزه علمیه و دانشگاه اسلامی است.



نتیجه‌گیری

سخن گفتن از نقش حوزه علمیه در تمدن‌سازی، مجالی فراخ می‌طلبد و آنچه در این نوشتار آمد، تنها در آمدی به این موضوع بسیار مهم از منظری کلان بود. در این پژوهش، با تعریفی سیستمی از تمدن و نگرشی نظام‌مند به آن، نقش حوزه علمیه در چهار خرده‌نظام اصلی تمدن؛ یعنی نظام فکری و علمی، نظام فرهنگی، نظام سیاسی و نظام اقتصادی، به اختصار در زمینه‌سازی و تحقق تمدن نوین اسلامی بررسی شد. مهم‌ترین عرصه نقش‌آفرینی حوزه، در نظام فکری-معرفتی تمدن نوین اسلامی است که بار اصلی این رسالت خطیر بر دوش آن قرار دارد. در این زمینه حوزه علمیه با تولید آثار علمی و تبیین و ترویج معارف اسلامی در عرصه‌های گوناگون علمی مانند تفسیر، فقه، فلسفه، کلام، علوم انسانی و غیر آن، در تبیین و تثبیت مبانی معرفتی تمدن نوین اسلامی نقش مهمی ایفا نموده است.

دومین عرصه نقش‌آفرینی حوزه، نظام فرهنگی تمدن نوین است که دربرگیرنده نظام اعتقادی، ارزشی و هنجاری است و حوزه علمیه در آن نقش کلیدی دارد. در این عرصه نیز حوزه علمیه هم در تبیین مبانی و مؤلفه‌های فرهنگ اسلامی کارهای بسیاری انجام داده و هم در عرصه عمل به ترویج و تحقق آن پرداخته است. مهم‌ترین کاستی و بایسته در این زمینه، تدوین یک نظام جامع فرهنگی اسلامی و سبک زندگی اسلامی است که همواره مطالبه مقام رهبری نیز بوده و حوزه باید به آن اهتمام ورزد.

سوم، عرصه نظام سیاسی است که رکن مهم تمدن‌سازی به شمار می‌رود و نقطه اوج نقش‌آفرینی حوزه علمیه با برپایی نظام سیاسی اسلامی در این عرصه رقم خورد؛ نظام سیاسی که می‌تواند الگویی برای سایر جوامع اسلامی نیز به شمار رود. در تبیین مبانی و تدوین ساختار این نظام سیاسی، حوزه علمیه و روحانیت نقش مؤثری داشته و در چند دهه اخیر نیز اقدامات علمی ارزشمندی در این زمینه صورت گرفته است.

سرانجام، چهارمین خرده‌نظام، نظام اقتصادی است که اگرچه برخی معتقدند حوزه نباید در آن دخالتی داشته باشد، اما برپایی تمدن اسلامی بدون برپایی یک نظام اقتصادی اسلامی ممکن نیست. حوزه علمیه در دهه‌های اخیر و البته با تأخیر در این عرصه نیز ورود نموده؛ اما باید اذعان نمود که در ابتدای راه و تدوین یک نظام جامع اقتصاد اسلامی، برنامه‌ریزی و تلاشی گسترده و بلندمدت می‌طلبد.

فرجام سخن آنکه ایفای نقش تمدن‌سازی حوزه علمیه بیش از همه مرهون اصل اجتهاد است و آنچه در دوره معاصر حوزه علمیه نیز به‌ویژه در عرصه نوآوری‌های علمی، معرفتی و سیاسی رخ نموده، از رهگذر تحول در این اصل و اجتهاد پویا بوده است؛ اما به نظر می‌رسد که این آغاز راه است و تکامل این روند، نیازمند نگرشی نو و تحولی به اجتهاد و توسعه در مفهوم و دامنه آن به‌عنوان ابزار اصلی انطباق دین با زمان و مکان و پاسخ‌گویی دین به مسائل فرهنگی و تمدنی عصر کنونی است.

۱. آشوری، داریوش (۱۳۸۱). *تعریف‌ها و مفهومی فرهنگ*، تهران، آگاه.
۲. اعرافی، علیرضا (۱۴۰۰)، پیام تصویری به شانزدهمین همایش بین‌المللی دکترین مهدویت، قم: جمکران، ۱۴۰۰/۱/۶.
۳. بابایی، حبیب‌الله (۱۳۹۳). *کاوش‌های نظری در الهیات و تمدن*، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۴. بوذرجمهری، مهستی (۱۳۸۴). *کشف حجاب*، تهران، مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های سیاسی.
۵. جان احمدی، فاطمه (۱۳۸۸). *تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی*، قم، نشر معارف.
۶. جمعی از نویسندگان (۱۳۹۸). *چیستی تمدن*، ترجمه سید محمدحسین صالحی، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۷. خامنه‌ای، آیت‌الله سید علی، بیانات مقام معظم رهبری، <https://farsi.khamenei.ir/>.
۸. خمینی، روح‌الله (۱۳۷۴). *روحانیت و حوزه‌های علمیه از دیدگاه امام خمینی (ره)*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، نشر عروج.
۹. خمینی، روح‌الله (۱۳۶۸). *صحیفه نور*، تهران، سازمان مدارک فرهنگی انقلاب اسلامی.
۱۰. داوری، رضا (۱۳۸۰). *تمدن و تفکر غربی*، تهران، ساقی.
۱۱. دورانت، ویل (۱۳۷۲). *تاریخ تمدن*، ترجمه احمد آرام، انتشارات انقلاب اسلامی.
۱۲. رفیع، حسین؛ قربی، سید محمدجواد (آبان و آذر ۱۳۸۸). «عالمان دین در آوردگاه مشروطه»، *زمانه*، شماره ۸۶ و ۸۷، ص ۱۸-۲۶.
۱۳. گروهی از نویسندگان (۱۳۹۶). *حوزه انقلابی؛ مسئولیت‌های ملی و فراملی*، به اهتمام محمود فلاح، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۱۴. گروهی از نویسندگان (۱۳۹۰). *حوزه علمیه؛ تاریخ، ساختار، کارکرد*، تهران، نشر مرجع.
۱۵. مجلسی، محمد باقر، بحارالانوار.
۱۶. محمدی، مسلم (تابستان ۱۳۹۰). «بازخوانی تحلیل نقش آیت‌الله بروجردی (ره) و امام خمینی (ره) در مبارزه با اسلام‌ستیزی و نفوذ بهائیان در حکومت پهلوی»، *مطالعات انقلاب اسلامی*، سال هشتم، شماره ۲۵، ص ۸۱-۸۴.
۱۷. مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). *مجموعه آثار*، تهران، صدرا.
۱۸. منصوری، جواد (۱۳۸۵). «شهید بهشتی و منافقین»، *شاهد یاران*، شماره ۸.
۱۹. منظورالاجداد، محمدحسین (۱۳۹۴). *مرجعیت در عرصه اجتماع و سیاست*، تهران، پردیس دانش.



۲۰. نصیری، محمد(فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۷). «اقتراحی در باب تاریخ و تمدن اسلامی»، مجله معارف،

شماره ۵۵، ص ۵-۱۷.

نواختی مقدم، امین؛ انوریان اصل، حامد(زمستان ۱۳۸۸). «مبانی ایدئولوژیک سیاست‌های فرهنگی رژیم

پهلوی»، *مطالعات انقلاب اسلامی*، سال ششم، شماره ۱۹، ص ۱۱۵-۱۴۰.



مقایسه اصول و روش‌های تربیتی و معرفت‌شناختی

خواجه نصیر با جان دیویی

حسین کریمیان^۱

چکیده

هدف تحقیق بررسی و مقایسه آرائ تربیتی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی، اهداف تربیتی و تفکر با توجه به نقش بنیادی آن در هدایت انسان‌ها و کاربرد آن در تمام لحظه‌های زندگی فردی و اجتماعی از دیدگاه جان دیویی با خواجه نصیر است. روش پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است. ابزار تحقیق به سبک جمع‌آوری اطلاعات فیش‌برداری از منابع و اسناد مکتوب در تعلیم و تربیت اسلامی و غربی می‌باشد. تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده نشان داد: ۱- در دیدگاه خواجه نصیر اهداف تربیتی در راستای تحقق تعقل و سیر در آفاق و انفس و به عبارتی سیر الی الله است در صورتی که هدف تربیت از دیدگاه جان دیویی کسب تجربه عینی است. ۲- در نظر خواجه نصیر انسان دارای روح خدایی و فطرت پاک است ولی از نظر دیویی انسان موجودی مادی است. ۳- از نظر خواجه نصیر تفکر در جهت شناخت خدا، طبیعت و انسان به کار می‌رود ولی در دیدگاه دیویی تفکر در حل مسائل مادی و دنیوی به کار می‌رود. ۴- در دیدگاه خواجه نصیر معرفت محدود به حس و تجربه مکتب پراگماتیسم نبوده و معرفت شهودی و ربانی را بیان می‌کند ولی در نظر دیویی تجربه مادی ملاک معرفت است. ۵- از دیدگاه خواجه نصیر ارزش‌ها دارای ابعاد مادی و معنوی است ولی در نظر دیویی ارزش‌ها مادی و تغییر پذیر هستند. ۶- از دیدگاه خواجه نصیر هر عملی که در راه خدا باشد قابل تقدیر است ولی از نظر دیویی هر عملی که سود عینی و دنیوی داشته باشد دارای اهمیت است.

واژگان کلیدی: مبانی تربیتی، معرفت‌شناختی، خواجه نصیر، جان دیویی، تعلیم و

تربیت.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول).

مقدمه

هر انسان به فراخور محیطی که در آن قرار دارد، نسبت به اشیای پیرامون خود شناخت پیدا می‌کند و این اشیا را به صورت تلویحی دسته‌بندی کرده و روابط بین آن‌ها را مشخص می‌کند. به عبارت غیر دقیق، به شناختی که شخص از پیرامون خود به دست می‌آورد هستی‌شناسی گفته می‌شود. علم معرفت‌شناسی هر چند به ظاهر از عمر کمی برخوردار است، اما با توجه به اهمیت آن و این که تمام علوم عقلی و فلسفی متفرع بر آن است و با مراجعه به کتاب‌های تاریخ علم و فلسفه و... معلوم می‌شود که سابقه‌ای دیرینه داشته، جزو قدیمی‌ترین مسائل فکری بشر بوده که بیش از دو هزار سال از عمر آن می‌گذرد (سبزواری، ۱۳۶۹، ص ۲۷).

معرفت‌شناسی درباره شناخت‌های انسان و ارزشیابی انواع و تعیین ملاک صحت و خطای آن‌ها بحث می‌کند. معرفت‌شناسی ماهیت دانش و چگونگی ارتباط آن با مفاهیم مشابه مانند حقیقت، اعتقاد و توجیه را تحلیل می‌کند. معرفت‌شناسی سؤالاتی از این قبیل می‌پرسد: دانش چیست؟ چگونه دانش به دست می‌آید؟ مردم چه می‌دانند؟ شرایط لازم و کافی دانش چیست؟ ساختار دانش و محدودیت‌های آن چیست؟ (مصطفوی، ۱۳۶۰، ص ۴).

در میان فلاسفه، سوفسطائیان نخستین گروهی بودند که به این بحث پرداخته و راه را برای ظهور خردگرایی (راسیونالیسم) و تجربه‌گرایی (امپریسم) هموار ساختند. گرچه سوفیسم تمام ادراکات بشری را نفی کرد، ولی این خود زمینه تحقیق و کاوش را فراهم کرد و فلیسوفانی چون ارسطو و افلاطون و نیز رواقیان و شکاکان و اپیکوریان هریک در پویایی این بحث گام‌های مؤثری برداشتند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ص ۹۳). یکی از مهمترین پدیده‌هایی که ذهن کاوشگران علوم انسانی را به خود جلب می‌کند، ارزش‌ها است. هارولد تی‌توس (۱۹۵۹) می‌گوید: «مساله ارزش‌ها یکی از مهمترین سوالات عصر ماست و شاید بتوان گفت که مهمترین سوال این عصر است، چرا که هنوز یکی از پیچیده‌ترین مسائلی است که با آن مواجه هستیم. ارزش‌ها از عوامل مؤثر در نگرش و رفتار انسان به حساب می‌آیند. از این رو، معمولاً افراد، خانواده‌ها، نهادهای فرهنگی و تربیتی و حکومت‌ها، ارزش‌های مرجح را مقدس می‌دانند و برای گسترش آن‌ها تلاش می‌کنند. در مقابل، برای طرد و ریشه‌کنی ارزش‌های کاذب می‌کوشند. این کوشش، بیش از همه با توسل به نظام تعلیم و تربیت به مثابه فراگیرترین و موثرترین ابزار ترویج ارزش‌ها، انجام می‌پذیرد. به ویژه آنکه، امروزه ما در دنیایی از ارزش‌های متعارض زندگی می‌کنیم؛ دنیایی که در آن، گروه‌های اجتماعی سعی بر حفظ و تقویت ارزش‌های خود و شناساندن آن‌ها به دیگران دارند این وضعیت است که در برخی موارد، حتی موجب مناقشه و جنگ شده است (گوتک، ۱۳۹۱، ص ۸).

سؤال از منشأ انسان، تحول او، هدف از آفرینش، عهد و مسؤولیت او، ریشه در اندیشه‌های انسان

شناختی دارد که از بدو خلقت انسان و در ادیان مختلف مورد بحث است انسان کیست؟ چیست؟ جایگاه او در نظام خلقت کجاست؟ مقصد و منتهایش چیست؟ فلسفه ی آفرینش او چه می باشد؟ کمال او در چیست؟ ... و هزاران سؤال دیگر که آدمیان را به خود مشغول می دارد. آنان که در پی رسیدن به ره منزل سعادت می باشند و بودن را تصادفی و بدون معنا نمی دانند، همواره در پی دریافت پاسخ به سر می برند. شناخت انسان؛ یعنی شناخت استعدادها و توانایی های او، شناخت غایت و کمال او و شناخت راه سعادت اوست. انسان در لغت، از ماده اُنس به معنای قرب و ظهور است و انسان را انسان نامیده اند؛ زیرا قوام و دوامی برای او نیست؛ مگر در انس و نزدیکی بعضی با بعض دیگر انسان شناسی، عهده دار تحلیل و بررسی واقعیتی به نام انسان است. از آن جا که انسان موجودی بسیار پیچیده و دارای ابعاد وجودی متنوع می باشد، هر شاخه از معرفت که به گونه ای به شناخت بعد و جنبه ای از انسان بپردازد، در واقع به شناخت انسان پرداخته است و شایسته عنوان انسان شناسی است.

در این مقاله به پرسش های زیر پاسخ داده می شود:

- ۱) دیدگاه جان دیویی در ارتباط با هستی شناسی، معرفت شناسی، ارزش شناسی چیست؟
- ۲) اصول و روش های تعلیم تربیت در نظر جان دیویی دارای چه ویژگی هایی است؟
- ۳) نظر دیویی در ارتباط با تفکر چیست؟
- ۴) دیدگاه خواجه نصیرالدین در ارتباط با هستی شناسی، معرفت شناسی، ارزش شناسی چیست؟
- ۵) اصول و روش های تعلیم تربیت از دیدگاه خواجه نصیرالدین دارای چه ویژگی هایی است؟
- ۶) تفکر از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی دارای چه مراحل است؟
- ۷) مقایسه دیدگاه جان دیویی با خواجه نصیرالدین در اندیشه های تربیتی؟

در پژوهش حاضر سوالات مطرح شده با روش تحقیق توصیفی - تحلیلی بررسی می گردد.

تحقیقات توصیفی - تحلیلی؛ تحقیقاتی هستند که: محقق علاوه بر تصویرسازی آنچه هست به تشریح و تبیین دلایل چگونه بودن و چرایی وضعیت مسئله و ابعاد آن می پردازد. محقق برای تبیین و توجیه دلایل، نیاز به تکیه گاه استدلالی محکمی دارد. این تکیه گاه از طریق جستجو در ادبیات و مباحث نظری تحقیق و تدوین گزاره ها و قضایای کلی موجود درباره آن فراهم می شود که معمولاً در فصل مربوط به سوابق و مباحث نظری تحقیق تدوین می گردند. محقق از نظر منطقی جزئیات مربوط به مسئله تحقیق خود را با گزاره های کلی مربوطه ارتباط می دهد و به نتیجه گیری می پردازد.

مفهوم شناسی و کلیات

مبانی تعلیم و تربیت عبارت است از؛ موقعیت انسان و امکانات و محدودیت های او و نیز از ضرورت هایی

که حیاتش همواره تحت تأثیر آنهاست، بحث می‌کند. از آنجایی که این مباحث پایه و اساس بحث‌های دیگر يك نظام تربیتی را شکل می‌دهد، به مبانی تربیت تعبیر شده است.

اقسام مبانی تربیتی؛

در يك تقسیم می‌توان مبانی تربیت را به سه دسته مبانی علمی، فلسفی و دینی تقسیم کرد. مبانی علمی؛ آن دسته از گزاره‌ها و اطلاعاتی است که عالمان علوم تجربی (روان‌شناسی، زیست‌شناسی و...) در اختیار ما قرار می‌دهند. مبانی فلسفی؛ دیدگاه‌های فلسفی راجع به طبیعت آدمی و هدفها و غایات تربیتی است. مثلاً افلاطون «هستی» را در دو عالم «مثال» و «ماده» می‌دید و انسان را موجودی با طبیعت دوگانه عقل و ماده تقسیم می‌کرد (شکوهی، ۱۳۹۹، ص ۵۶).

مراد از «مبانی دینی» نیز، کلیه اطلاعات و اندیشه‌هایی است که دین راجع به ماهیت و طبیعت بشر و نحوه ارتباط او با خدا، طبیعت، اجتماع و خویشتن ارائه کرده است.

دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی

خواجه نصیر در سال (۵۹۷ ق.) در طوس به جهان گشود و در سال (۶۷۳ ق.) در بغداد درگذشت و در کاظمین در جوار دو امام معصوم علیهما السلام به خاک سپرده شد. در کودکی در آنجا مطالعات مقدماتی را انجام داد و بعد از مدتی به نیشابور رفت، بعد به قم و اصفهان رفت در زمان حمله مغول بنا به دلایل متعددی که ذکر شده است به قهستان نزد اسماعیلیان رفت و پس از حمله هلاکو به به قلعه الموت در خدمت هلاکو درآمد و در اواخر در بغداد درگذشت (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۱۹).

خواجه نصیرالدین طوسی در ضمن پرداختن به حکمت و علوم طبیعی، در کتاب اخلاق ناصری به سیاست مدن و تدبیر منزل توجه خاصی داشته و در اثنای مباحث خود به نظام ارزشی حاکم بر فرایند تعلیم و تربیت انسانی، توجه ویژه‌ای نموده است. نظام ارزشی در نگاه او از یک سو بر مباحث فطری و سرشتی انسان مبتنی است و از سوی دیگر جامعه و آموزه‌های آن را در سمت و سو دادن به این نظام حاکم، موثر می‌داند، از طرف دیگر خواجه نصیر تأثیرات غیبی و آموزه‌های معنوی و عنایات الهی را در تثبیت نظام ارزشی مذکور و هدایت انسان در مسیر ارزش‌ها مهم و موثر می‌داند. او معتقد است انسان از بدو کودکی، هم آمادگی پذیرش نظام ارزشی را دارد و هم اگر خوب هدایت نشود ضد ارزش‌ها می‌تواند در سرشت او موکد شود؛ همچنین جامعه و خانواده در حفاظت او از افتادن به دام ضد ارزش‌ها نقش حیاتی دارند.

الف) هستی‌شناسی

خواجه نصیر انسان را موجودی بالاتر از سایر موجودات دانسته که دارای قوه شعور و عقل بوده و ملاک برتری او بر دیگر موجودات تفکر و قوه عقل او می‌باشد، انسان موجودی است که به لحاظ مراتب

وجود از جماد و حیوان برتر است، زیرا در عین مشتمل بودن بر قوای متنوع نباتی و حیوانی و نیز با برخورداری از ویژگی‌های چون تغذیه، رشد، تولید مثل، احساس، حرکت ارادی، دارای نفس ناطقه و عقل و اراده است و ملاک برتری او بر جماد و حیوان، عقل و اراده اوست (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۱۹). و تنوع و تکثر مراتب وجود را بر اساس مقتضای طبیعت و حکمت دانسته است و انسان را دارای دو بعد نفس و بدن دانسته است، خواجه نصیر نفس را از جسم انسان جدا دانسته و امری مجرد می‌داند که با جسم انسان ارتباط تنگاتنگی دارد و در همدیگر تاثیر دارند. نفس از دید وی نفس با یگانگی و وحدتی که دارد شامل بر نیروی نباتی، حیوانی و انسانی است و دارای نیروی ادراک و محرکه است. نفس انسان با این‌که وحدت و بساطت دارد، مشتمل بر قوای متنوع نباتی، حیوانی و انسانی است و علاوه بر قوای غذایی، منمیه و مولوده، دارای قوه مدرکه و محرکه است (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۲۳). انسان را دارای ویژگی‌های می‌داند که در دیگر موجودات وجود ندارد و دیگر موجودات از این ویژگی‌ها تهی‌اند. اراده و اختیار، خرد ورزی، اجتماعی بودن، حرکت تکمیلی و تکاملی، باریابی به مقام قرب الهی است.

ب) معرفت شناسی

مهمترین ملاک برتری انسان بر حیوان را ادراک و شناخت انسان می‌داند، ادراک و شناخت عبارت است از این‌که صورت مدرک پیش ادراک کننده تمثل یابد و در ذهن او حاضر شود (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۳۰). خواجه نخستین باب معرفت و شناخت معرفت از طریق حس می‌داند و معتقد است که علوم طبیعی و تجربی، ریاضی و هیئت بر این معرفت استوار است. او برای معرفت اقسامی قائل است:

- ❖ معرفت حسی؛ آدمی به واسطه حواس ظاهری اعیان موجودات مادی را می‌شناسد و چون در برابر شیئی مادی قرار گیرد، صورت جزئی و شخصی آن شیئی در نفس او متمثل می‌شود و به کمک حافظه می‌تواند آن صورت را نگهداری کند.
- ❖ معرفت خیالی؛ ادراک شیئی مادی است با تمام ویژگی‌ها و خصوصیاتش، خواه آن شیئی مادی باشد یا غایب این معرفت با قوه خیال به دست می‌آید.
- ❖ معرفت وهمی؛ درک معانی جزئی غیر محسوس است.
- ❖ معرفت عقلی؛ معرفت حقیقی را ادراک معقولات می‌داند که یعنی به نحوه کلی و مجرد از ماده و خصوصیات ماده ادراک شود.
- ❖ معرفت شهودی؛ برتر از معرفت عقلی است که شهودی و حضوری است، اهل حضور کشف و شهود حقایق جهان هستی را مشاهده می‌کند، بی‌گمان معرفت کسی که آتش را از نزدیک مشاهده می‌کند و با نور آن موجودات دیگر را می‌بیند، از معرفت آن که از راه دور به وسیله دود پی به آتش می‌برد بالاتر است.



❖ معرفت ربانی؛ گرفتن و افاضه علم از باری تعالی و مبداء غیبی است بدون آن که تعلیم و اکتساب و تفکر در میان باشد.

ج) ارزش شناسی

خواجه نصیر بر این باور است که مردم در فطرت مستعد خیر و سعادت و شر و شقاوت است و در نفس آدمی گرایش به خیر و شر نهفته است و زمینه‌های صعود و سقوط در نهاد او قرار داده شده است (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۳۷). پس انسان را دارای دو گونه توانایی می‌داند که انسان در انتخاب آن مختار است پس برای انسان قائل به تغییر است. از دید خواجه ارزش انسان در این است که قابل تربیت است و قائل به تکامل و تکمیل شدن و بالا رفتن است، انسان را دارای فطرت و مستعد سعادت و شقاوت می‌داند، در نفس انسان شر و خیر نهفته است اگر او را به حال خود رها نکنند و او را از توجه به شقاوت و خسران مانع شوند بی گمان به سوی کمال حرکت می‌کند. با این تفاسیر در انسان قائل به تغییرند و معتقدند که انسان رو به سوی کمال و خسران دارد. خواجه در جایی دیگر قائل به تغییر در اخلاق است و اخلاق را قابل تغییر می‌داند. وی بر این عقیده است که انسان به گونه‌ای آفریده شده است که می‌تواند صفات، عادات، ملکات اخلاقی خویش را تغییر دهد و هر خلقی را که بخواهد با رفتار مکرر و متناسب با آن برگزیند (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۲۶). پس با توجه به این مطالب می‌توان گفت که او قائل به تغییر در انسان است که با بودن عقل و اندیشه در انسان این تغییر را می‌توان هدایت کرد. انسان موجودی است برخوردار از عقل و اندیشه و اراده و هر خلقی را بخواهد می‌تواند برگزیند و چون چنین است، تعلیم و تربیت، بعثت، انبیاء، تنبیه و پاداش، کیفر معنی و مفهوم پیدا می‌کند، اما لازمه آن پندار که آدمی نتواند اخلاق خویش را تغییر دهد، بیهودگی وجود عقل و اندیشه و اراده و معطل گذاردن آن‌ها و باطل دانستن شریعت، دیانت و تربیت و نیز واگذار کردن انواع تادیب، تشویق، تنبیه، پاداش، و کیفر و همچنین تبرئه کردن مجرمان و گناهکاران است (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۳۶).

د) تعلیم و تربیت

در اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت خواجه نصیر معتقد است که؛ انسان دارای شئون وجودی گوناگون، توانایی‌ها، استعدادها و آمادگی‌های متنوع است و در درون وی، گرایش به خیر و شر و سعادت و شقاوت نهاده شده و زمینه‌های صعود و سقوط در سرشت او تعبیه شده است، به همین دلیل، به پرورش نیروها و هدایت گرایش‌ها و شکوفا سازی قوای خود سخت نیازمند است تا به کمال علمی و عملی دست یابد و به سعادت نهایی و مقام قرب بار یابد (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۴۲). پس خواجه دلایل متعددی برای ضرورت تعلیم و تربیت بیان می‌دارد که توانایی و استعداد و... را در این زمینه بیان می‌دارد، از سویی دیگر با توجه به آیات قرآن تعلیم و تربیت را برای انسان اجباری می‌داند و بر اساس احادیث علم آموزی بر زن و مرد واجب می‌داند و حکومت فرهیختگان را بر مردم ضروری می‌داند.

❖ تربیت‌پذیری؛ در عرصه تکوین پذیرش، صورت از جانب ماده پایه و اساس تکامل و دگرگونی است، در عرصه شد و تکامل معنوی معنوی نیز تربیت‌پذیری و یادگیری از بنیان‌های تعلیم و تربیت انسان به شمار می‌رود (خواجه نصیر، ۱۳۷۷، ص ۵۹). خواجه معقد است که آدمی در موقعیت‌های متفاوت و از عوامل درونی و بیرونی مجالست‌ها و نیز رفتارها نقش می‌پذیرد و شخصیت خود را می‌سازد، اگر خصیصه ذاتی و ساختاری نبود، شخصیت رشد و تکامل، تعلیم و تربیت، هدایت و نبوت و رسالت معنا نمی‌یافت. مراتب تربیت‌پذیری از دیدگاه خواجه نصیر شامل:

❖ تربیت‌پذیری قوا؛ انسان دارای نفس بهیمی است، سبعی و ملکی است، وی این سه نفس را با نفس اماره، لواحه، مطمئنه منطبق ساخته است.

❖ تربیت‌پذیری افراد؛ تربیت‌پذیری در میان آدمیان متفاوت است. برخی در این زمینه آمادگی بیشتری دارند و به سهولت می‌توان آنان را تربیت کرد و خلقی را جانشین خلق پیشین کرد ولی پاره‌ای در برابر تربیت و هدایت از خود مقاومت نشان می‌دهند. خواجه به تفاوت‌های فردی اشاره کرده است و دانسته انسان‌ها در تربیت با هم متفاوت بوده و با هم تفاوت دارند.

❖ تربیت‌پذیری کودک؛ تربیت‌پذیری کودک و نوجوان را از بزرگسالان بیشتر می‌داند و این را امر مهمی قلمداد می‌کند که نباید هرگز از آن غفلت کرد و باید آن‌ها را از همان اوایل کودکی با محبت سیراب کرد و آنان را از مخاطبت با ناهلان بر حذر داشت.

عوامل تربیت؛ از جمله عواملی که انسان را می‌سازد، اعمال و رفتار و اندیشه اوست که وقتی عملی و رفتاری شود، در درون نفوذ می‌کند و رفته رفته به صورت ملکه راسخ در آید و آنچنان سخت می‌شود که به سادگی قابل زوال نخواهد بود پس افکار انسان ابتدا به صورت اعمال و رفتار در می‌آید و این اعمال چنانچه بیش از حد تکرار شود به صورت ملکه و عادت در می‌آید. عامل دیگر در تربیت را همبازی و دوست همنشین می‌باشد و نمی‌توان نقش موثر آن را در شکل‌دهی شخصیت انسان انکار کرد. به اعتقاد خواجه تاثیر و اوصاف و سجایای دوست و همنشین در آدمی قهری و اجتناب‌ناپذیر است، پس تاثیر همنشین در انسان یک امر اجباری است که خواجه سال‌ها پیش به آن اشاره داشته است (خواجه نصیر، ۱۳۷۷، ص ۱۴۴).

خواجه نصیر، غایت و هدف نهایی تربیت اخلاقی، رساندن فرد به سعادت است، که در نتیجه، تهذیب قوای نفس یعنی شهویه، غضبیه و ناطقه و ایجاد اعتدال در میان آن‌ها حاصل می‌شود. وی سعادت را سه قسم سعادت نفسانی، سعادت بدنی و سعادت مدنی می‌داند. همچنین ایجاد فضائل چهارگانه یعنی عفت، شجاعت، علم و عدالت را از هدف‌های اصلی تربیت اخلاقی به شمار می‌آورد. علاوه بر این، به عنوان اهداف غایی به شمار می‌روند. بازراری کودک از درغویی، اطاعت از پدر و مادر و معلم، احترام به آن‌ها آموزش علم اخلاق بیش از سایر علوم، خود دادن کودک به درستی و سختی، کمک و اصلاح آداب سخنگویی، حرکت



و سکون، خوردن و نوشیدن و رعایت حقوق والدین از اهداف دیگری است که خواجه توجه به آن را ضروری دانسته است (رهنا، ۱۳۸۵، ص ۶).

هـ) اصول و روش‌ها

❖ استعدادیابی؛ آدمیان از جهت استعداد و آمادگی ذهنی و توانایی‌ها و نیز علایق شخصی در زمینه یادگیری دانش‌ها، مهارت‌ها و حرفه‌ها متفاوتند حال اگر استعداد و توانایی ویژه هر فردی از افراد و میزان علاقه او به علوم و فنون و مهارت‌ها تشخیص داده شود و به اصطلاح استعداد یابی گردد و او به کار شغل و حرفه و رشته تحصیلی متناسب با استعداد و علاقه خویش پردازد بی گمان به موقعیت‌های چشمگیری دست خواهد یافت. خواجه اختلاف طبایع را یکی از عوامل اختلاف استعدادها و توانایی‌ها می‌داند.

❖ همگامی با طبیعت؛ خواجه قرن‌ها قبل از روسو به طبیعت فرد و کودک اشاره کرده است چنانچه خواجه نصیر بر این باور است که در تربیت کودک باید طبیعت او و تربیت و سیر تدریجی قوای نفس او شناخته شود و همگام و هماهنگ با مراحل رشد قوای او، تعلیم و تربیت آغاز گردد، زیرا تربیت صنعت است و صنعت برگرفته از طبیعت و طبیعت به منزله معلم و صنعت به منزله متعلم و تلمیذ است. از این رو باید تامل کنیم که پیدایش قوای انسان و تربیت وجودی آن‌ها چگونه است انگاه برنامه‌ریزی تربیتی خویش را با آن سیر تدریجی هماهنگ سازیم.

❖ همسویی با فطرت خداجویی و دین خواهی؛ همسویی با دین اصل مسلم تعلیم و تربیت است و همه تدابیر باید بر پایه فطرت و دین که نام آن را سیاست الهی نهاده پی ریزی شود، زیرا که خداوند آدمی را بر این بنیاد خواسته است و سرشته و پرورش و رشد و کمال او از این راه ممکن دانسته است چرا که مربی اول آدمی دین و مربی دوم حکمت است و شریعت بسان آب حیات و رستگاری او را در همه عرصه‌ها تامین می‌کند.

❖ رعایت مراحل رشد؛ خواجه بر پایه پیروی از طبیعت و این اصل که رشد و تکامل طبیعی هر موجودی تدریجی است و مرحله به مرحله به پیش می‌رود، تاکید می‌کند که برای تعلیم تربیت نیز مراحلی است و در برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی باید این مراحل رعایت گردد و با شیوه‌های مناسب اجرا شود تا همه ابعاد و شئون و جود آدمی به فعلیت برسد، وی در زمینه تربیت بر پایه رشد و تکامل تدریجی به مراحل آموزش به کودک، کیفیت شکلگیری تدریجی قوا و شیوه آموزش اشاره دارد (خواجه نصیر، ۱۳۷۷، ص ۱۴۹).

❖ رعایت درک و فهم مخاطب؛ خواجه با الهام از سخن بلند پیامبر گرامی اسلام ﷺ می‌فرماید: پیامبران الهی مامورند به میزان عقل و درک مردم با آنان سخن بگویند و نیز با استفاده روش حکیمان که در

رودرویی با افراد گاه به قیاس بسنده می‌کردند و گاه از خطابه و شعر و جدل و اقناعیات نیز استفاده می‌کردند به معلمان و مبلغان و برنامه ریزان آموزش و پرورش توصیه می‌کند که برای رشد کودک و پرورش متریبان نخست باید اوصاف متفاوت آن‌ها شناخته شود و اختلاف درکشان مورد توجه قرار گیرد و هم‌زمانی و هم سطحی رعایت شود و برای هر گروهی متناسب با احوال و شرایط درکی و فهمی آنان برنامه ریزی شود.

❖ مشاوره؛ خواهی چه در این رابطه می‌گوید: آدمی در همه حال و زمینه‌های زندگی فردی و اجتماعی نیازمند مشاور است در امور خرج و دخل زندگی، امر کسب و کار و حرفه، امور امنیت و محافظت از شهرها، اداره کشور، صلح و جنگ ... و همچنین هر صنفی درباره امور صنفی خویش نیازمند مشاوره است زیرا با همفکری و تبادل نظر و مشاوره می‌توان آسانتر به خیر و مصلحت دست یافت و از شر و زیان جلوگیری کرد.

محبت و تشویق و تنبیه و تمرین و تکرار و تخلیه و ریاضت و مراقبه و محاسبه از دیگر اصول ایشان می‌باشد.

(و) تفکر از دیدگاه خواجه نصیر

ادراک انسان از طریق حواس ظاهری، یعنی باصره، سامعه، شامه، ذائقه، لامسه و نیز از طریق حواس باطنی، چون حس مشترک، خیال، متخیل، واهمه و حافظه انجام می‌پذیرند و قوه محرکه با تحریک عضلات، آدمی را به سوی رفتاری که انگیزه انجام دادن آن را پیدا کرده و ادار می‌سازد (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۲۳). خواجه برای انسان در تفکر و تعقل سلسله مراتبی قائل است ابتدا حواس که در ظاهر دیده می‌شود مانند؛ بینایی، چشایی، بویایی، لامسه، شنوایی و سپس اعتقاد بر حواس باطنی دارد و این حواس را حس مشترک، خیال، متخیل، واهمه و حافظه دانسته است. قائل به نیرویی است موسوم به قوه محرکه که با تحریک عضلات انسان را به سوی انجام دادن رفتاری و ادار می‌سازد و انسان را دارای ادراک می‌داند که از سه بخش تشکیل شده است، بخشی که کار خود را بدون تفکر و اراده انجام می‌دهد و بخش دیگر که دارای اندیشه و تفکر و تعقل است که انسان را به سوی کسب منافع و لذت‌ها راهنمایی می‌کند و بخش دیگر که برای دفع زیان و نامایمات است. قوای دوم و سوم قوای غضبیه نامیده که تابع قوای ادراکی و حسی و عقلی است. او معتقد است که انسان برای رسیدن به کمال گام به گام و قدم به قدم حرکت می‌کند و پس از آن است که خداوند در انسان آفرینشی دیگر پدید می‌آورد، او اعتقاد به تدریجی بودن تفکر دارد و گام به گام بودن آن را یک اصل می‌داند.

دیدگاه جان دیویی

دیویی در سال (۱۸۵۹) خانواده‌های آمریکایی از طبقه متوسط به دنیا آمد، وی پس از گذراندن دوره ابتدایی و متوسطه تحصیلات عالی را در دانشگاه زادگاه خود ادامه داد و در سال (۱۸۷۹) به درجه فوق لیسانس و چند سال بعد نیز به درجه دکتری نایل شد (کاردان، ۱۳۸۷، ص ۲۲۴).

دیویی در دانشگاه از اندیشه‌های هگل تاثیر پذیرفت، اما پس از تاثیرپذیری از اندیشه‌های داروین و گرایش‌های علمی و تجربی از ایده‌آلیسم هگلی و مطلق‌گرایی او روی برگرداند و به طبیعت‌گرایی روکرد. دیویی تحت تاثیر ایده‌آلیسم (پندارگرایی) جدید هگل فیلسوف آلمانی را گرفت زیرا به نظر او در نظریه هگل بیش از هر فیلسوف دیگر غنا و تنوع بینش وجود دارد. او مانند هگل محیط‌گرا بود و اهمیت تاریخ را برای شناخت مسایل اجتماعی حاضر تاکید می‌کرد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷، ص ۴۶۱). با این همه بسیاری از اندیشه نکته‌های بنیادی هگلی که تضادی با نظریه داروین نداشت مانند تاثیر دو سویه دیالکتیکی، غلبه بر دوگانگی میان انسان و جهان، درون برون، روان و تن وفادار ماند. دیویی تا حد زیادی مدیون داروین، پیرس و جیمز بود، اما مبادی فکری خود را در فلسفه نخست از طریق سنت هگلی بنیان نهاد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۱۳۷).

جان دیویی فلسفه را با تمام ماجراهای حیات آدمی همراه می‌دانست. معتقد بود فلسفه یک فعالیت پیگیر در پژوهش و جستجوی آرزومندانه است. راه این جستجو راه آرام و مطابق با نقشه‌ای نیست که همه ما در هر وقت قادر به طی آن باشیم، زیرا در دنیایی که دائماً در تغییر و دگرگونی است، اندیشه‌ها مدام در تغییر هستند. اصطلاح «تغییر و دگرگونی» یکی از کلیدهای فلسفه دیویی است.

الف) پراگماتیسم

پراگماتیسم فلسفه‌ای است امریکایی که به عنوان فلسفه تجربی، فلسفه آزمایشی، فلسفه آلی یا وسیله‌ای و جز این‌ها خوانده می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۳، ص ۱۹۷). اصطلاح پراگماتیسم از واژه یونانی پراگما به معنای عمل مشتق شده است و نخستین بار توسط چارلز پیرس فیلسوف امریکایی در ۱۸۷۸ وارد فلسفه‌کرد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷، ص ۴۵۱). پراگماتیسم یا عمل‌گرایی فلسفه بومی امریکاست و تاکید زیادی بر آزمودن ایده‌ها و اندیشه‌ها از راه عمل دارد. از بیناگذاران آن می‌توان به چارلز پیرس، ویلیامز جیمز، جورج هربرت مید و جان دیویی را نام برد. فلسفه آلی، تجربی، آزمایشی، وسیله‌ای از نام‌های دیگر فلسفه پراگماتیسم است.

در فلسفه پراگماتیسم منبع نهایی هرگونه تصمیمی عقل انسانی است. برخورد مهاجران اروپایی با سرزمین جدید امریکا و کوشش جدید برای تشکیل جامعه‌ای پیشرفته بدون سابقه‌ای از تمدن مستلزم به‌کار انداختن مهارت‌ها و معلومات برای بهبود زندگی جمعی بسیار مورد تاکید است. پراگماتیسم در حقیقت نوعی تجدید بنا در فلسفه است. پایه‌گذاران مکتب پراگماتیسم با افکار فیلسوفان اروپایی آشنا بودند و در اثر تحریک علوم و تحولات اجتماعی به تجدید نظر و دوباره سازی فلسفه ترغیب گردیدند. به نظر جان دیویی آنچه را که به غریزه انسان نسبت می‌دهند محصول فرنگ جامعه است. وی که بسیار وامدار نظریه داروین در خصوص تحول است در تبیین تعلیم و تربیت انسان واژه‌های ارگانیسم و محیط را همه جا به صورت متعادل به‌کار می‌برد. او انسان را ارگانیسمی زیستی و اجتماعی تلقی می‌کند که در تعامل با محیط است و در

سایه این تعامل دائماً به دایره تجربه‌اش افزوده می‌گردد و همین مفهوم تجربه یکی از مفاهیم کلیدی فلسفه پراگماتیسم است که مورد تاکید دیویی بوده است.

در جریان زندگی موجودات انسانی به یاری تجارب خود که در تعامل با محیط کسب کرده‌اند قادرند مسائل زندگی خود را حل نموده و تحول و پیشرفت نمایند و از آن جایی که از دیدگاه عمل‌گرای موفقیت در زندگی فردی و اجتماعی در گرو حل مسائل می‌باشد، تعلیم و تربیت عمل‌گرا نیز بر مهارت‌های حل مسئله به عنوان یکی از اساسی‌ترین روش‌های علمی تاکید دارد. دیویی اساس تفکرات و اندیشه‌هایی که مقدم بر تجربه است را طرد می‌کند. چنین اندیشه‌های در نظر ایده‌آلیست‌های قدیمی، واقع‌گرایان، پایدارگرایان دیده می‌شود و برآزمایش و تجربه تاکید زیادی می‌کند یعنی از نظر وی اهداف آرمان‌ها و طرح‌های ذهنی انسان‌ها باید به وسیله عمل و تجربه آزموده شده و بر مبنای پیامدها و آثار و ناشی از عمل مورد ارزیابی قرارگیرد، همین دیدگاه باعث شده است هدف‌ها و روش‌های تربیتی نیز به این صورت آزموده شوند، یادگیری واقعی نیز از نظر دیویی زمانی رخ می‌دهد که بر اساس نتایج معتبر و مثبت عملی مورد قضاوت و ارزیابی قرارگیرد. علیرغم نظر معنی‌گرایان، پایدارگرایان و بنیادگرایان که همه بر پیکره‌های اصلی دانشیار رشته‌های درسی تاکید داشته و به عبارتی موضوع مدار هستند. دیویی بر جریان حل مسئله تاکید داشته و فرایند مدار است.

ب) هستی‌شناسی

تجربه در مفهوم وسیع آن اساس جهان‌شناسی پراگماتیسمی را تشکیل می‌دهد از آن‌ها ادراک، احساس، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط با هم می‌باشند، بنابراین تجربه به ادراک حسی محدود نمی‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۳، ص ۱۹۹). دیویی معتقد بود که کار اصلی فلسفه حل مسایل فیلسوفان نیست، بلکه به حل مسایل انسان‌ها می‌پردازد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷، ص ۴۶۲). در دیدگاه او هیچ اندیشه‌های ذاتی نیست و تجربه اولین شکل دهنده هستی انسان است (اوزمن، ۱۳۷۹، ص ۲۲۲). اندیشه فلسفی در صورتی ارزشمند است که در تحول اجتماعی یعنی تغییر افکار و اعمال اجتماعی موثر باشد (کاردان، ۱۳۹۴، ص ۲۲۷). فرد، نوع و جامعه انسانی در حال شدن است (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۹۳). برخلاف معنی‌گرایان و واقع‌گرایان که بر واقعیت ثابت جهان تاکید دارند، عمل‌گرایان یا تجربه‌گرایان واقعیت را امری متغیر می‌دانند. تجربه در مفهوم وسیع آن اساس جهان‌شناسی پراگماتیسمی را تشکیل می‌دهد. در این مفهوم تجربه شامل ادراک، احساس، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط امور با یکدیگر است. بدین ترتیب تجربه محدود به ادراکات حسی نیست، از طرفی تجربه محصول تاثیر متقابل فرد و محیط روی یکدیگر است. از نظر عمل‌گرایان اشیاء در خارج وجود دارد، اما وقتی این اشیاء برای ما واقعیت پیدا می‌کند و مورد درک ما قرار می‌گیرد که جزئی از تجربه گردند و ما از وجود آن به همان صورتی که هست آگاه نمی‌شویم. برای عمل‌گرایان مهم تجربه است که امر خارجی نیز به صورتی خاص در آن ظاهر می‌شود، آن‌چه برای ما واقعیت دارد تجربه ماست، از طریق تجربه



جهان را می‌شناسیم، واقعیت نهایی از نظر عملگرایان چیزی است که در تجربه ظاهر می‌گردد، از آنان آن چه ورای تجربه است قابل درک نمی‌باشد و نباید فرد برای درک آن تلاش نماید. عمل‌گرایان متأثر از نظریه تحول معتقدند واقعیت جریانی است متحول و غیر ثابت و در حال توسعه و گسترش، این که همه چیز بر اساس تئوری تحول طبیعت به وجود می‌آید و تحول پیدا می‌کند، چیزی است که مورد قبول عمل‌گراها نیز می‌باشد. از این دیدگاه دنیای مفاهیم از دنیای پدیده‌ها جدا نیست و همه چیز اعم از حوادث طبیعی و امور اجتماعی و فرهنگی طبیعی تلقی می‌گردند. بنابراین از نظر عمل‌گرایان تغییر اساس واقعیت است و ما نیز باید پیوسته آماده تغییر در شیوه‌های کار خود باشیم. هدف‌ها و وسایل آموزش و پرورش باید برای تجدید نظر دائم انعطاف پذیر باشد و به روش‌های عقلانی و علمی دنبال گردند به این ترتیب آموزش و پرورش هم هدف و هم وسیله است. هدف است برای این که قصد بهبود نوع بشر را دارد و از آن نظر وسیله است که راه بهبود و سعادت نوع بشر را نشان می‌دهد. همان‌گونه که کودک را نمی‌توان از محیطی که در آن زندگی می‌کند جدا کرد همان‌طور هم نمی‌توان مدرسه را از جامعه و زندگی جدا ساخت تربیت خود زندگی است نه آماده شدن برای زندگی، روش حل مساله جان دیویی به عنوان یکی از موثرترین روش‌ها جهت هدایت تغییرات به جانب نتایج مطلوب است. مادامی که واقعیت تغییر شکل مداوم تجربه است، تجربه انسانی قادر است همواره برای مساله‌ای خاص بازسازی گردد و چیزی به دایره تجارب انسانی اضافه نماید.

ج) معرفت‌شناسی

تجربه‌گرایی دوگانگی را، که به جدایی‌گیرنده از دریافته شده معتقد است، رد می‌کند. آدمی در دنیای ادراکش است، معلومات انسان کلاً به تجربه وابسته‌اند. این تجربه کردن پدیده‌ها، معرفت یا معلومات را تعیین می‌کند، زیرا پدیدارها پیوسته در حال تغییرند و به دنبال آن، معرفت با آن تغییر هماهنگ و همانند باشند. آنچه امروز حقیقت است احتمال دارد فردا تغییر یابد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳، ص ۴۴۶). عملگرایان معتقدند که ذهن فعال و جستجوگر است نه فعل پذیر و گیرنده محض، ذهن با جهانی که منفک و جدا از خودش باشد روبرو نیست بلکه جهان شناخته شده به سیله ذهنی که با آن آشناست شکل می‌گیرد. حقیقت فقط ناشی از مطابقت افکار با واقعیات بیرونی نیست، بلکه قسمتی از واقعیت در نظر انسان وابسته به تصوراتی است که به کمک آن‌ها انسان واقعیت بیرونی را بیان می‌نماید. معرفت حاصل دادوستد انسان و محیط اوست و حقیقت نیز صفتی برای معرفت است. در نظر یک عملگرا توافق درستی و حقیقت یک فکر منوط است به این که وقتی آن فکر به مرحله عمل گذارده شود، بتوان نتایج عینی آن را مشاهده کرد. همچنین دیویی روش عقلانی را مطلوب‌ترین راه کسب دانش می‌داند. از نظر او وقتی یک مسئله بهتر درک می‌شود که راه حل و جایگاه آن مشخص گردد. بدین لحاظ معلم باید سازنده موقعیت‌های یادگیری برای مسائل خاص باشد. تمام موضوعات درسی وقتی برای شاگرد مفهوم دارند و زمانی وی قادر است بر آن‌ها تسلط پیدا کند که بتواند

نیازها و علائق شاگردان را ارضای نماید به نظر یک معلم عمل‌گرا دانش‌آموز یک فراگیرنده طبیعی است زیرا کنجکاو است.

با نظر این‌که ساختمان اجتماعی در تجربیات فرد اثر می‌گذارد، پراگماتیست‌ها متوجه دموکراسی شده و مبانی آن را که عبارتند از ایمان به استعداد افراد انسانی، ایمان به عقل آدمی همکاری به عنوان تجربیات دسته جمعی می‌پذیرند. با توجه به این مبانی آنان مدرسه فعال و شاگردان فعال را در نظر می‌گیرند، همان‌طور که دیویی گفته است فعالیت خودبخودی ملاک عمل نیست، بلکه اساس تعلیم و تربیت انتخاب کردن و هدایت تجربیاتی است که در زمینه اساسی و فهم مفید شود. بدین ترتیب وظیفه اخلاقی معلم سازمان دادن، انتخاب کردن و هدایت تجربیات اهمیتی خاص دارد، لیکن وظیفه معلم هدایت و تحریک رغبت شاگردان می‌باشد، در جریان کسب معرفت، مهم به‌کار افتادن نیروی تفکر است، حفظ و تکرار معلومات و مهارت‌ها فاقد ارزش است.

(د) ارزش‌شناسی

در نظریه تجربه‌گرایی، ارزش‌ها از حالت و وضع آدمی سرچشمه می‌گیرند. چون انسان بخشی از جامعه‌اش است، پیامدهای اعمال او، اعم از خوب یا بد، براساس نتایج آن‌ها ارزیابی می‌شوند به این معنا که هرگاه از لحاظ اجتماعی ارزشمند باشند ارزش آن عمل، خوب تلقی خواهد شد. پس ارزش در علم اخلاق و زیباشناسی به اوضاع و موقعیتی بستگی دارد که در آن‌ها مطرح می‌شود، ارزش‌های غایی وجود ندارد، زیرا حقیقت، همیشه نسبی و مشروط است، با این وجود این، داورهای ارزشی همچون وسیله‌ای برای زندگی معقول که موفق، سازنده و سعاتمندانه است، مفید می‌باشد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۷). ارزش‌شناسی عملگرها شدیداً وابسته به شرایط و موقعیت‌هاست چون ما در جهانی زندگی می‌کنیم که مدام در حال تغییر است، بنابراین ارزش‌ها نیز باید در حال تغییر باشند. ارزش‌ها وابسته به زمان، مکان و موقعیت‌ها هستند. امری ارزشمند هستند که بتوانند سهمی در رشد شخصی یا اجتماعی داشته باشند. در مقابل اموری که تجربه را مانع گردیده یا محدود نمایند فاقد ارزش می‌باشند. بدین ترتیب شاگردان قادرند ارزش‌های خویش را با توسل به آزمودن و بازسازی آن‌ها به شیوه عملی به اثبات رسانند. در تعقیب روش علمی، منطق عملگرها، منطق استقرایی است. اظهارات و مدعیات قابل تجربه و آزمایش و آزمودن باشند این منطق تجربه‌گرا نسبت به حقایق مقدم بر تجربه و تفکر قیاسی ناشی از آن با دیده شک و تردید می‌نگرند. ارزش‌ها همچنین در نظر عمل‌گراها هستند. قواعد اخلاق و کردارها ثابت نیستند بلکه باید با تغییر فرهنگ‌ها و جوامع تغییر نمایند. آن‌ها معتقدند همان‌گونه که باید به آزمودن درستی اندیشه‌ها و افکار خود پردازیم، ارزش‌ها نه از ناحیه قدرتی به ما تحمیل گردند، بلکه ما باید خود آن‌ها را به دنبال بحث‌های آزاد و اطلاعات مبتنی بر شواهد عینی بپذیریم.

هـ) تعلیم و تربیت

در دیدگاه دیوبندی تربیت از تجربه به وسیله تجربه و برای تجربه است (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۷). عملگرایان معتقدند که تعلیم و تربیت باید طبیعی و مربوط به رشد انسان به عنوان پیچیده‌های از حیوانات باشد آنان مدت‌ها از مدارس می‌گویند که کودکان بتوانند در حوالی آن حرکت کنند یعنی از مدرسی باز و محیط محرکی که عنصر طبیعی را در تعلیم و تربیت وارد کنند حمایت می‌کردند (اوزمن، ۱۳۷۹، ص ۲۲۳). در تجربه‌گرایی دو پدیده مهم وجود دارد و همه نظرها و در همه امور از آن دو متأثر می‌شوند و آن‌ها عبارتند از؛ تجربه و تغییر، انسان معیار اصلی می‌شود و جهان یا کیهان همان مقداری که او می‌تواند به آن معنا دهد، وجود دارد. به عبارت دیگر آن‌چه که انسان نمی‌تواند تجربه کند، نمی‌تواند برای او واقعی باشد (شعاری نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۷). به نظر پراگماتیست‌ها تعلیم و تربیت هم به نوسازی اجتماعی کمک کند هم یک کار مهم تجربی باشد، تعلیم و تربیت باید هم طالب جستجوی پاسخ‌های جدید به مشکلات امروز ما در اقتصاد، سیاست و دیگر ابعاد زندگی باشد هم روح انسانی را ارتقا بخشد (اوزمن، ۱۳۷۹، ص ۲۲۶). سودمندی و به کار آمدن، یعنی یک اندیشه آن‌گاه درست است که به کار آید و مشکلی را بگشاید. به کار آمدن تنها معیار درست بودن اندیشه‌هاست (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۲). آن‌ها دانش را به عنوان یک جریان قابل آزمایش و موضوع قابل تجدید نظر می‌دانند. در حالی که در فلسفه‌های سنتی با دانش و معرفت به عنوان یک شاکله ازلی و پایدار که در بر دارنده حقیقت است برخورد می‌شد. برای عمل‌گرا تربیت آموزشی‌های یا آموزش و پرورش یک فرآیند تجربی است. از نظر دیوبندی تجربه آموزشی هنگامی می‌تواند موجب رشد شخصی و اجتماعی گردد که با شیوه عقلانی پیشرفته و در قالب روش حل مساله تداوم پیدا کند.

آن‌ها به برنامه درسی بین رشته‌ای تاکید دارند، در حالی که معنی‌گرایان، واقع‌گرایان، پایدارگرایان و بنیادگرایان نسبت به برنامه درسی بین رشته‌ای شک و تردید دارند چرا که معتقدند شاگردان باید صرفاً موضوعات درسی سازمان یافته را مطالعه نمایند.

در نظر تجربه‌گرایان یادگیری همیشه یک امر فردی شده است و هرکس مسئول یادگیری خودش می‌باشد. یعنی خود شاگرد باید تجربه کند و یاد بگیرد و معلمان نباید آن‌ها را با قالب‌های پندارند که آماده پر شدن هستند و معلمان وظیفه‌ای جز این ندارد که آن قالب‌ها را پر کنند (شعاری نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۹). برنامه درسی نباید گذشته را محور قرار دهد و میراث اجتماعی تعیین کننده محورهای درسی باشد بلکه باید زندگی خوب در حال و آینده مورد توجه باشد و باید محافظ دموکراسی باشد (شعاری نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۸).

دیوبندی مدرسه را به عنوان میناتور جامعه می‌داند، برای همین نباید بین مدرسه و جامعه دیوار کشید، از نظر او فعالیت‌های مدرسه‌ای دارای سه کارکرد اساسی است: ساده کردن، خالص گردانیدن مواد و برنامه‌های

درسی و بالاخره ایجاد تعادل در میراث فرهنگی، در فرایند ساده کردن مدرسه، عناصر میراث فرهنگی را انتخاب و آن‌ها را از حالت پیچیده و غیر قابل هضم به صورت واحدهای درسی مناسب علائق و آمادگی‌های شاگرد در می‌آورد. در فرایند تصفیه و خاص گردانیدن، عناصری که از نظر فرنگی ارزشمند هستند انتخاب و عناصری که تکامل و رشد را محدود می‌کند به کنار گذاشته می‌شوند. در فرایند متعادل ساختن، مدرسه عناصر برگزیده و تصفیه شده را یکپارچه گردانیده و تجارب خالص را با یکدیگر هماهنگ می‌نماید. در این مدارس بر تنوع و تکثر فرهنگی تاکید شده و با مبنا قرار دادن یادگیری‌های مشترک، مدارس باید در پی دستیابی به نوعی اجماع عمومی تلاش کنند، دیویی به عنوان جامعه باز و مشارکتی، به تساوی و برابری فرصت‌های تربیتی مدارس تاکید دارد و مشارکت نه تنها کیفیت تربیت را محدود نمی‌کند بلکه آن را بهبود می‌بخشد. دیویی سعی می‌کرد برای فعالیت‌های مدرسه انگیزه‌ای همانند فعالیت‌های خارج از مدرسه پیدا کند به همان طریق احساس می‌کرد که روح اخلاق مدرسه منوط به شرکت در همان انگیزه‌های اخلاقی است که در زندگی خارج از مدرسه وجود دارد (شاتو، ۱۳۸۰).

معلم با فکر حل مسئله را در مرکز توجه قرار می‌دهند ضمن این‌که به موضوعات درسی بی توجه نمی‌باشند، از آن‌ها به عنوان ابزاری مناسب جهت هدایت فعالیتها به جانب حل مسئله استفاده می‌کنند و امید دارند با استفاده از روش حل مسئله شاگردان این فرایندها را به موقعیت‌های بیرون از مدرس انتقال داده و جدایی مدرسه و جامعه را به حداقل برسانند و تلاش آن‌ها مصروف آن است که کلاس‌ها را به یک جامعه فعال یادگیری فعال نمایند، جایی که دانش‌آموزان با یکدیگر با رغبت و علاقه همکاری متقابل دارند و سرانجام این‌که معلمان به عوض تاکید بر حفظ وضعیت‌های موجود، باید دانش‌آموزان را در جهت تعقیب و کشف و پژوهش هدف‌های تربیتی ترغیب نمایند که از پیش تعیین نگردیده و در جریان یادگیری به دست می‌آید.

ابزار گریان روش‌های را ترجیح می‌دهند که انعطاف‌پذیر بوده، قابلیت استفاده به صورت‌های مختلف را داشته باشند، به همین منوال آنان ساختمان و وسایلی را که برای مدرسه می‌پسندند که مفید باشد (اوزمن، ۱۳۷۹، ص ۲۲۳). دیویی با روش‌های معمول که در آن بر انتقال اطلاعات و فعالیت معلم و نقش اساسی او در آموزش تکیه می‌شود و عمل را نوعی تکرار برای تثبیت فلان قاعده یا اصل در ذهن دانش‌آموز می‌داند مخالف است، زیرا با چنین روشی دانش‌آموز تنها مطلب را به طور ماشینی و سطحی یاد می‌گیرد و چنین روشی مانع رشد هوش به معنای پویا و خلاق است (کاردان، ۱۳۹۴، ص ۲۳۲). در مورد روش تدریس دیویی، وقتی درباره روش فکرکردن بحث می‌کنیم باید توجه داشته باشیم که فکر کردن روش اساسی تجربیات تربیتی یا به عبارت دیگر اساسی‌ترین روش آموزشی است. تفکر باید در ضمن تجربه حاصل

گردد، جدا کردن تفکر از تجربه کاری است بی اساس و مطالب درسی تازه را شاگرد باید بیاموزد و تا زمانی که این مطالب توجه او را جلب نکنند تجربیات او را وسعت نبخشند برای او مفهومی ندارد و روش تدریس را همان روش تحقیق می‌داند و در جریان تحصیل و مطالعات موضوعات درسی شاگرد باید شخصاً با وضعی نا معین روبرو گردد.

هدف‌های تعلیم و تربیت شامل؛ تندرستی، کسب مهارت‌های حرفه‌ای، آموزش و یادگیری چگونگی صرف مطلوب و سودمند اوقات فراغت، آمادگی برای پدر و مادر شایسته شدن، پیدایش توانایی برخورد با مسائل اجتماعی، درک اهمیت دموکراسی می‌باشد (شعاری نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۸).

(و) تفکر از دیدگاه دیویی

دیویی فیلسوف و پیشگام برجسته تربیتی پراگماتیسم جان دیویی است که می‌توان گفت ویلیام جیمز پراگماتیسم را فلسفه عامه پسند و مردمی ساخت و دیویی آن را به صورت یک سیستم فکری نظام‌دار ساخت (شعاری نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۸). دیویی یک پراگماتیسم بود و این نظرهایی است در پاسخ به این پرسش که معیار درست بودن یک قضیه چیست؟ سودمندی و به‌کار آمدن را پاسخ می‌دهد. اندیشه در این دیدگاه وقتی درست است که به کار آید و مشکلی را حل کند، به‌کار آمدن تنها و سودمندی معیار درست بودن اندیشه‌ها می‌داند از نظر این دیدگاه همه چیز در حال شدن است و تغییر می‌کند و انسان در هر مرحله در دگرگونی و گذر است و از سویی جامعه انسانی در هیچ حالی ثابت نمانده و در گذر است. از این رو دیدگاه پراگماتیسم، اندیشه و قضاوت‌های که زمانی درست شمرده می‌شدند ممکن با گذشت زمان درستی خود را از دست بدهند، زیرا درست بودن یک اندیشه همواره وابسته به زمان و شرایط معینی است. در این دیدگاه تربیت از تجربه به وسیله تجربه و برای تجربه است و از سویی چگونگی تجربه نیز بسیار اهمیت دارد، برای اعتبار چگونگی تجربه نیز دو اصل را بیان می‌کنند؛

الف) اصل پیوستگی: در این اصل هر تجربه‌ای به تجربه‌های دیگر پیوسته است و در تجربه‌های پس از خود زنده می‌ماند (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۵). تجربه‌هایی که به تجربه‌های بیشتری بستگی داشته باشد و تجربه‌های بیشتری را ممکن گرداند با اهمیت‌تر است و تجربه‌هایی که شوق به تجربه‌های بعدی را در انسان برانگیزد تجربه‌های خوب است و تجربه‌هایی که سبب بیزاری از تجربه‌های بعدی گردد، بد است، زیرا بازدارنده تجربه و در نتیجه بازدارنده‌ی رشد و تحول است و معیار خوبی و بدی یک تجربه، در نتیجه‌های آن است نه در خود آن‌ها. به این صورت اصل پیوستگی تجربه‌های آینده را در نظر دارد ولی نه جدا از تجربه‌های اکنون هر تجربه باید چنان باشد که انسان را برای تجربه‌های آینده آماده کند. این اصل نشان می‌دهد که هر تجربه به گذشته و آینده پیوسته است تجربه‌های گذشته زمینه تجربه‌های اکنون‌اند و تجربه‌های حال زمینه

تجربه‌های آینده و بعدی‌اند و در آن‌ها تاثیر دارند.

ب) اصل تاثیر دو سويه: هر تجربه کننده هم تاثیر می‌گذارد و هم تاثیر می‌پذیرد. در تجربه‌ها هم عامل‌های درونی در کارند و هم عامل بیرونی، نتیجه برخورد این دو عامل وضعیت نامیده می‌شود. افراد در جهان در ردیفی از وضعیت‌ها زندگی می‌کنند یعنی با چیزها و کسان دیگر رابطه تاثیر متقابل دارند (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۶).

دیویی یادگیری را نتیجه دگرگونی می‌داند که در ما صورت می‌گیرد. تجربه ابزاری است که در فهمیدن وضعیت‌ها بعدی به ما کمک می‌کند. چیزی که امروزه تمدن نامیده می‌شود در نتیجه تجربه‌های است که در محیط و در شرایط تجربه ایجاد شده است. به نظر دیویی دانستنی‌ها، مهارت‌ها، ابزارهایی هستند که انسان را در سازگار شدن با وضعیت‌های تازه و حل مسائل باری می‌کند. هوش را نیز ابزاری برای حل مسائل دانسته که در ضمن حل مسائل هوش تحول می‌یابد. از نظر دیویی چون جهان ناپایدار و گذرنده است نمی‌توان وضعیت‌های آینده را و مشکل‌های آن را پیش بینی کرد به این ترتیب عرضه کردن راه حل کلی نیز ناممکن است. از این رو به جای این‌که مشکل‌های معینی را برای شاگردان طرح کنیم باید توانایی حل مسائل را در آن‌ها پرورش دهیم. و به این صورت شاگرد باید با مشکل و مسئله روبرو گردد به کوشش پردازد از سویی اندیشیدن نیز در برخورد با وضعیت‌هایی که مشکل ایجاد می‌کنند پدید می‌آید و بهترین روش آموزش را به کار بردن روش پژوهشی علمی از سوی خود دانش‌آموز می‌داند. فرد یا شاگرد در برخورد با مسائل پرسش دقیق مطرح‌کند و به جستجو و گردآوری مطالب پرداخته و در زمینه اطلاعات گرد آوری شده به پاسخ‌هایی می‌رسد و سپس به سنجش و آزمایش پاسخ می‌پردازد تا از درستی آن‌ها مطمئن شود. اندیشه واقعی را نتیجه نیازهای علمی وابسته به شرایط طبیعی و اجتماعی می‌داند.

اندیشیدن دقیق منطقی همیشه با تجربه و وضعیت‌های معین و مشخصی آغاز می‌شود و در واقع بازتاب آن‌هاست (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۶). آغاز اندیشیدن با شک و ابهام باشد شکستگی است و اندیشیدن به خودی خود پدید نمی‌آید بلکه همیشه چیزهایی معین است که آن را بر می‌انگیزد. دیویی تنها آزادی واقعی را آزادی عقل می‌نامد و آزادی بیرونی را یک وسیله می‌داند برای رسیدن به هدف، پس آزادی عقل، آزادی در مشاهده، قضاوت که به وسیله هدف‌های با ارزش برانگیخته می‌شود.

در دیدگاه دیویی نباید معلم به شاگردان اطلاعاتی بدهد، زیرا دادن اطلاعات زمانی سودمند خواهد بود که برای حل مسئله به آن نیاز باشد زیرا اطلاعات زمانی به کار روند برای شاگرد شناخته می‌شوند، اطلاعات زمانی که با تجربه و عمل آمیخته شود برای فرد فهمیدنی و درک کردنی خواهد شد.

چون واقعیت‌ها همیشه در تغییر و تحول است، لازمه سازگاری برای زندگی موفق داشتن نگرش تحلیل

انتقادی و عکس العمل هوشمندانه به بی ثباتی هاست. از نظر پراگماتیست‌ها اساس تعلیم و تربیت بر تفکر قائم است و معلم باید به جای آموزش مستقیم چگونگی سازگاری با جامعه، موقعیت‌های متنوعی را در کلاس درس فراهم کند تا وی بتواند کنجکاوی عقلانی را تجربه کند، با واقعیت‌ها آشنا شود و دانسته‌های خود را درباره حقایق برای تأمین نیازهای شخصی گسترش دهد. به دلیل تغییرات پیوسته، معلم باید به طور دائم فراگیران را در تفکر انتقادی و خلاق، استنتاج و انتخاب درگیر کند. فکر با مسأله واقعی آغاز می‌شود و با فرایند مطلوب فکری باید مسأله را گشود (دیویی، ۱۳۸۲).



نتیجه گیری

با عنایت به بررسی اندیشه‌های فلسفی و تربیتی جان دیویی با خواجه نصیر در دو دیدگاه متفاوت می‌توان به نتایج زیر دسترسی پیدا کرد؛ از نظر جان دیویی هدف اصلی تربیت جامعه دموکراتیک است و در تعریف آن می‌گوید: جامعه دموکراتیک، جامعه‌ای است که از پیدایش اختلافات و تبعیضات طبقاتی، قومی و نژادی جلوگیری می‌کند. وی می‌گوید: تعلیم و تربیت عبارت است از: بازسازی و سامان‌دهی تجربه که بر معنی دار شدن و عمق آن می‌افزاید و توانایی هدایت جریان تجربه را توسعه می‌بخشد. در دیدگاه خواجه نصیر، هدف اصلی قرب الی الله است. در دیدگاه جان دیویی انسان موجودی مادی بوده در حالی که در دیدگاه خواجه نصیر انسان دارای روح خدایی و فطرت پاک انسانی است. در اندیشه جان دیویی تفکر انسان در حل مسائل زندگی مادی به کار می‌رود ولی در دیدگاه خواجه نصیر تفکر در جهت شناخت خدا و نزدیکی به اوست. از نظر جان دیویی کسب معرفت از طریق تجربه است ولی در نظر خواجه نصیر معرفت دارای مراتبی بوده که معرفت علاوه بر حس و تجربه به معرفت شهودی و ربانی هم پرداخته که جایگاهی در اندیشه دیویی ندارد. از نظر جان دیویی ارزش‌ها قابل تغییر و مادی هستند و با معیارهای ارزشی مبتنی بر مابعدالطبیعه مخالفت می‌ورزد ولی در دیدگاه خواجه نصیر ارزش‌ها غایی در بعد معنوی مطرح هستند. در اندیشه جان دیویی سودمندی در عمل معیار درست بودن هر امری است ولی در دیدگاه خواجه نصیر معیار درستی، عملی است که در راه خدا باشد.

فهرست منابع

۱. اوزمن، هوارد، کراور، سموئل. (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه مترجمین، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۲. بهشتی، محمد و همکاران. (۱۳۸۸). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، تهران: انتشارات سمت.
۳. خواجه نصیرالدین طوسی، محمد بن محمد. (۱۳۷۷). اخلاق محتشمی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۴. دیویی، جان. (۱۳۸۲). تجربه و آموزش و پرورش، ترجمه‌ی سیداکبر میرحسینی، تهران: نشر کتاب.
۵. رهنما، اکبر. (۱۳۸۵). مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیر الدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی، قم: تربیت اسلامی، ش ۲.
۶. سبزواری، محقق. (۱۳۷۹). شرح منظومه، تصحیح و تعلیق حسن زاده، نشر ناب.
۷. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: انتشارات دوران.
۸. شاتو، ژان. (۱۳۸۰). مربیان بزرگ، ترجمه غلام حسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران.
۹. شریعتمداری، علی. (۱۳۹۳). اصول و فلسفه تعلیم تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۰. شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۱. شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۹). تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
۱۲. طباطبائی، سید محمدحسین. (۱۳۷۴). المیزان، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه.
۱۳. کاردان، علی محمد. (۱۳۹۴). سیر آراء تربیتی در غرب، تهران: انتشارات سمت.
۱۴. کیلانی، عرسانی. (۱۳۸۹). فلسفه تربیت اسلامی، ترجمه بهروز رحیمی، قم: پژوهشگاه حوزه دانشگاه.
۱۵. گوتک، ال. (۱۳۹۱). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، قم: انتشارات سمت.
۱۶. مصطفوی، حسن. (۱۳۶۰). التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، تهران: نشر کتاب.
۱۷. نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۰). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات طهوری.



واقع‌گرایی تاریخی از نگاه شرق اسلامی و غرب اسلامی و بازتاب آن در نگاه تکاملی به تاریخ (ابن خلدون و استاد مطهری)

عبدالرسول یعقوبی^۱

چکیده

واقع‌گرایی تاریخی، از جمله موضوعاتی است که در سپهر اندیشه دو دانشمند مسلمان، استاد مطهری و ابن خلدون قرار گرفته است. هر دو دانشمند تلاش کرده‌اند به نحوی واقع‌گرایی تاریخی را در دستور کار اندیشه‌ورزی خود قرار دهند. هم استاد مطهری و هم ابن خلدون به جهان اسلام تعلق دارند؛ اما با عنایت به تعلق استاد مطهری به شرق اسلامی و تعلق ابن خلدون به غرب اسلامی، این سؤال به وجود می‌آید که آیا به لحاظ علمی و فلسفی، تفاوت رویکردی میان این دو اندیشمند در موضوع واقع‌گرایی و پیامدهای حاصل از این تفاوت، در ارتباط با جامعه و تاریخ وجود دارد یا نه؟ این پژوهش تلاش می‌کند تا به روش تحلیلی و تفسیر استنتاجی و به عبارت دیگر، به پرسش گرفتن متون مرتبط با فلسفه تاریخ این دو اندیشمند، راهی برای پاسخ‌گویی به سؤالات مذکور پیدا کند.

درحالی‌که ابن خلدون با ایجاد تعارضی عمیق میان فلسفه و شریعت (جامعه) و نیز حذف فلسفه سیاسی از ساختار تقسیم‌بندی علوم، به واقع‌گرایی تجربی رسیده است، استاد مطهری با تحفظ بر دستگاه سنت فلسفی تقسیم‌بندی علوم، همچنان بر واقع‌گرایی فلسفی، استوار و پایدار مانده است. تفاوت رویکرد مذکور، بازتاب‌هایی از جمله تفاوت نگاه به تکامل تاریخ را داشته است. درحالی‌که نگاه تجربه‌گرای ابن خلدونی، حرکت تاریخ بشر را در طبیعت عمران و ناشی از «خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی» می‌داند، نگاه الهی استاد مطهری، حرکت تکاملی بشر را در فعلیت یافتن استعداد‌های فطری بشر جستجو می‌کند.

کلیدواژگان: واقع‌گرایی، جامعه و تاریخ، فلسفه، فلسفه تاریخ، ابن خلدون، استاد مطهری.

مقدمه

نگاه فیلسوفانه به تاریخ از آغاز تاریخ‌نگاری اسلامی و فلسفه اسلامی تاکنون، با شدت و ضعف و اجمال و تفصیل وجود داشته است. در عصری که طبری (۳۱۰ هجری) تاریخ الرسل و الملوک خود را به رشته تحریر درآورد، نگاه ویژه‌ای به جامعه و تاریخ وجود داشت. این نگاه اگرچه از حیث واقع‌گرایی نگاهی کیهانی به تاریخ بود، ولی اولاً این برداشت کیهانی صورتی ناقص داشت و ثانیاً به خاطر همین صورت ناقص، تحوّل، تغییر و گذرا بودن امر جامعه و تاریخ اساساً مشاهده نمی‌شد. با مسعودی (۳۴۵) در مروج الذهب امر تحوّل و تغییر مورد توجه قرار گرفت. در میان فلاسفه، اعم از فلاسفه غرب باستان و فلاسفه اسلامی نیز، این نگاه وجود داشت؛ با این تفاوت که فلاسفه غرب اسلامی - صرف نظر از اینکه جهان اهل سنت کمتر به فلسفه روی خوش نشان می‌داد - به ارسطو که نماد تجربه‌گرایی بود، اهتمام بیشتری نشان می‌دادند. ابویوسف کندی، اولین فیلسوف مسلمان است که به آثار حکمای یونان دسترسی داشته و به ترجمه آثار ارسطو و تفسیر و بیان آنها پرداخته است. ابن رشد اندلسی، بارزترین فیلسوف غرب اسلامی، مشربی شبیه کندی داشت. با وجود اینکه غربیان با فلسفه اسلامی شرق اسلامی (فارابی و ابن سینا) قبل از ابن رشد اندلسی آشنا شدند، اما آنان مذاق خود را با ابن رشد اندلسی سازگارتر یافتند و حتی آشنایی آنان با ابن رشد مقدمه‌ای برای به وجود آمدن مکتبی در میان مسیحیان به نام مکتب «ابن رشدیان لاتینی» شد. غربیانی که تازه به رنسانس ورود کرده بودند، تفسیر ابن رشد بر ارسطو را صددرصد قبول کرده بودند. این امر هیچ دلیلی نداشت، جز اینکه فلاسفه مغرب اسلامی، در یک رابطه متقابل با غرب باستان و غرب رنسانس، تجربه‌گرایی و واقع‌گرایی را در نسبت به شرق اسلامی، پسندیده‌تر می‌یافتند (ر.ک: طالب‌زاده و ذکیان، ۱۳۷۹: ص ۳-۸). «مغرب اسلامی» و «مشرق اسلامی» دو اصطلاح هستند که استاد مطهری هنگام بحث از محی الدین عربی به کار برده است (مطهری، ۱۳۹۰: ص ۹، ص ۲۱۱).

با وجود گرایش اندیشمندان بزرگی از مغرب اسلامی، این ابن خلدون بود که در کتاب العبر به تفصیل، واقع‌گرایی تاریخی و موضوع تغییر و تحوّل در تاریخ را مورد توجه قرار داد. گرایش ابن خلدون به تجربه‌گرایی، به حدّی است که برخی بنیان‌گذاری وی در تأسیس جامعه‌شناسی را مورد بررسی قرار داده‌اند (ر.ک: شجاعی زند، ۱۳۸۷: ص ۳-۴۸).

فلسفه تاریخ اگرچه بعد از ابن خلدون با آن وسعت و دامنه در میان اندیشمندان مسلمان ادامه نیافت و اندیشمندان غربی بیشتر از مسلمانان، در این میدان وارد شدند؛ ولی در تاریخ معاصر، این استاد مطهری بود که ضمن اطلاع از تاریخ اندیشه فلسفه تاریخ، با ورود به این بحث، نگرش جامع‌تر و عمیق‌تری به تاریخ و جامعه به وجود آورد.

مسائل تاریخ و تاریخ‌نگاری از نگاه ابن خلدون و استاد مطهری، از ابعاد متفاوت قابل بررسی است و

می‌توان هم‌گرایی‌ها و واگرایی‌های فکری متعددی را در این مورد جستجو کرد؛ ولی آنچه در این گفتار به آن اشاره می‌شود، واقع‌گرایی تاریخی از زاویه دید این دو اندیشمند مسلمان و بازتاب آن در نگاه تکاملی به تاریخ است.

در مورد مقایسه دیدگاه‌های فلسفی این دو اندیشمند مسلمان، فعالیت‌های پژوهشی گسترده‌ای انجام نشده است. با جستجو و تلاشی که انجام شد، به دو مقاله دست یافتیم. در مقاله اول، نحوه مطالعه تاریخ از نگاه ابن‌خلدون و استاد مطهری مورد بررسی قرار گرفته است: عبدالرحمن ابن‌خلدون، تاریخ را به «ظاهر» و «باطن»، و استاد مرتضی مطهری، آن را به سه نوع «نقلی»، «علمی» و «فلسفه (نظری) تاریخ» تقسیم کرده‌اند. دو قسم اول از هر یک از این دو تقسیم، بر یکدیگر قابل تطبیق است؛ «اما ابن‌خلدون، واژه معادل فلسفه (نظری) تاریخ بر اساس اصطلاح استاد مطهری را مشخص ن ساخته» است. همچنین ابن‌خلدون علیرغم اعتماد حادقلی به صحت مطالب تاریخ نقلی، اما در مقام «قانونمندی تاریخ»، «با تسامح زیاد و نقض‌های متعدد، اقدام به بیان قوانین اجتماعی فراوان نموده است». این در حالی است که شهید مطهری، «دستیابی به قوانین تاریخی را به دلیل پیچیدگی انسان و به‌ویژه جامعه انسانی، دشوار دانسته است» (ر.ک: نجفی، جوادزاده، ۱۳۹۳: ص ۷-۲۶). در مقاله دوم، موضوع اصالت فرد و جامعه از نظر دو متفکر مورد بررسی قرار گرفته است. در این موضوع هر دو متفکر، جامعه‌گرایی مطلق و فردگرایی مطلق را نپذیرفته‌اند. قانونمندی تاریخ نیز، مبتنی بر اصالت مذکور، از نظرگاه این دو متفکر مورد بررسی قرار گرفته است. (ر.ک: ابوطالبی، ۱۳۹۱: ص ۳۴۱-۳۴۸). از میان این دو مقاله، یکی به تبیین مقایسه‌ای دیدگاه‌های فلسفی ابن‌خلدون و استاد مطهری نزدیک‌تر است؛ با وجود این، هیچ‌کدام اندیشه واقع‌گرایی این دو اندیشمند و پیامدهای مترتب بر آن را به طور مستقیم مورد مطالعه قرار نمی‌دهند.

واقع‌گرایی ابن‌خلدون

بررسی واقع‌گرایی ابن‌خلدون مستلزم پاسخ‌گویی به دو سؤال اساسی است. این دو سؤال عبارت‌اند از:

۱. ابن‌خلدون چگونه به این واقع‌گرایی دست پیدا کرد؟

۲. واقع‌گرایی ابن‌خلدون چگونه واقع‌گرایی است؟

سؤال اول: ابن‌خلدون چگونه به این واقع‌گرایی دست پیدا کرد؟

او برای دستیابی به واقع‌گرایی تاریخی و جامعه‌ی ناچار است دو پیش‌فرض اساسی مترتب بر یکدیگر را مورد بررسی و استدلال قرار دهد و از آنها عبور کند؛ و آلا نمی‌تواند بدون مطرح کردن و عبور از آنها به نتیجه مورد نظر دست یابد.

این دو پیش‌فرض به تصور ابن‌خلدون، از آن‌رو لازم‌اند که بدون آنها جامعه و تاریخ، همچنان که تاریخ

مباحث فلسفه سیاسی نشان داده است، نمی‌تواند از صورت خیالی، ایدآل و مدینه فاضله‌ای بودن به در آید و صورت واقعی پیدا کند و به تبع آن، تاریخ نیز نمی‌تواند از حالت وقایع‌نگاری خارج و به بحث از طبیعت و هویت وقایع تاریخی نزدیک شود.

پیش‌فرض‌ها:

پیش‌فرض اول: تعارض فلسفه و شریعت

در فلسفه ابن‌خلدون، میان فلسفه و شریعت تعارض آشکار وجود دارد. فلسفه یا علوم طبیعی، متضمن فکر، ادراک و استدلال برای شناخت درست از نادرست است؛ در حالی که شریعت یا علوم نقلی، مبتنی بر اخبار از یک منبع وحیانی است. مأخذ اولی عقل بشر برای انطباق صورت ذهنی با امر محسوس است و از این‌رو هدف آن کسب دانش نظری است و مأخذ دومی شریعت پیامبری است و از این‌رو هدف آن ورود در عرصه عمل است.

«اعلم أنّ العلوم ... علی صنفین: صنف طبیعی للإنسان یهتدی الیه بفکره، و صنف نقلی یأخذہ عمّن وضعه. و الأول هی العلوم الحکمیة الفلسفیة و هی الّتی یمکن أن یقف علیها الإنسان بطبیعة فکرة و یهتدی بمدارکة البشریة الی موضوعاتها و مسائلها و أنحاء براهینها و وجوه تعلیمها حتّی یقفه نظره و یحثّه علی الصّواب من الخطأ فیها من حیث هو إنسان ذو فکر. و الثانی هی العلوم التّقلیة الوضعیة و هی کلّها مستندة الی الخبر عن الواضع الشرعی. و لا مجال فیها للعقل» (ابن‌خلدون، ۱۹۸۸/۴۰۸: ج ۱، ص ۵۴۹).

تعارض میان فلسفه و شریعت در روش هم وجود دارد؛ در حالی که روش فلسفه برهان است، روش شریعت بر معجزه، تشویق و تهدید، تکرار، جدل و خطاب‌ه بنا شده است (همان؛ ر.ک: مهدی، ۱۳۸۳: ص ۹۶-۱۰۱). به این ترتیب، ابن‌خلدون میان فلسفه و شریعت یا فلسفه و اجتماع، شکاف عمیقی را می‌یابد که بر اثر آن، این سؤال برای ابن‌خلدون مطرح می‌شود: چگونه می‌توان میان فلسفه با شریعت، جامعه و یا فلسفه سیاسی^۱، نسبت برقرار کرد؟

ابن‌خلدون برای رسیدن به اندیشه واقع‌گرایی تاریخی و اجتماعی، ناچار به بیان پیش‌فرض دومی است که می‌توان از آن با عنوان «ارائه‌الگوی جدید از تقسیمات علوم» یاد کرد.

پیش‌فرض دوم: ارائه‌الگوی جدید از تقسیم علوم

در تاریخ فلسفه اسلامی تنها رابط فیلسوف مسلمان با جامعه اسلامی، فلسفه عملی یا همان فلسفه

۱. شریعت بعد ذهنی جامعه و جامعه بعد عینی شریعت است. همچنان‌که فلسفه سیاسی، در نگاه فلاسفه اسلامی، به جامعه و شریعت اشاره دارد. بنابراین، اصطلاحات مذکور اگرچه به لحاظ مفهومی با یکدیگر متفاوت هستند، اما در عینیت قابل تطبیق بر یکدیگرند.

سیاسی است. فلاسفه اسلامی برای اینکه بتوانند با جامعه خود ارتباط داشته باشند، فلسفه را به گونه‌ای معنی و تقسیم می‌کردند که فلسفه سیاسی بتواند به عنوان یکی از محورهای اندیشه آنان قابلیت بحث و بررسی پیدا کند. این تمهید، فیلسوف را به متن جامعه مربوط و او را وادار می‌کرد تا ضمن توجه به مشکلات جامعه، از ارائه الگو و طرح جامعه‌ای نمونه و ایدآل غافل نباشد.

ابن خلدون که به دنبال ارائه تعریفی جدید و عینی از جامعه (علم عمران) و طرح اندیشه واقع‌گرای تاریخ است، ناچار به جراحی این بخش از فلسفه، از فلسفه اسلامی است. به این منظور، در طبقه‌بندی علوم به وسیله ابن خلدون، «دو رشته مهمی که فلاسفه اسلامی فلسفه را به آن منقسم می‌کردند، به کلی حذف شده است؛ یعنی علوم عملی یا سیاست که به معنای بسیط، علم اخلاق و اقتصاد و تا حدودی خطابه را شامل می‌گردید» (همان، ص ۱۰۸).

محسن مهدی، نویسنده کتاب فلسفه تاریخ ابن خلدون که به خوبی از هدف این حذف آگاه است، می‌گوید: «ابن خلدون سیاست و خطابه را به صراحت ذکر می‌کند تا استقلال علم جدید عمران را که موضوع جلد اول کتاب العبر است، به ثبوت برساند... با این وصف، ابن خلدون تعمداً از ذکر آنها در طبقه‌بندی علوم فلسفی کوتاهی کرده است... ابن خلدون به این سبب علوم فلسفی عملی را ذکر نکرد که نمی‌خواست در باره رابطه صحیح میان فلسفه و اجتماع که فارابی تعریف کرده بود، خود را علناً متعهد کند. فارابی صریحاً گفت که هر دو جزء، یعنی آرا و اعمال که جامعه از آن ترکیب یافته، تابع فلسفه است...» (همان، ص ۱۱۰).

ابن خلدون با بیان این دو مقدمه، دیوار بلندی میان فلسفه و شریعت یا فلسفه و اجتماع بنا می‌کند و بر وجود این تعارض اصرار فراوان دارد. او منشأ جامعه اسلامی را شریعت و منشأ شریعت را وحی و نبوت معرفی می‌کند و اعتقاد دارد که در مقام مدیریت جامعه اسلامی، این پیامبر است که با در اختیار داشتن منابع علمی و وحیانی، به نشر اعتقادات و اداره جامعه اقدام می‌کند. با وجود پیامبری که «دارای استعداد، سیرت و عقل قدسی است» و «به واسطه استعداد و دانش خود» می‌تواند «ایمان درست در هم‌نوعان خود به وجود آورد و آنها را وادار سازد تا از خط مشی معینی پیروی کنند»، دیگر چه نیازی به فلسفه سیاسی وجود دارد؟ و اساساً در چارچوب سنت فلسفه اسلامی، فلسفه سیاسی یا حکمت عملی چه جایگاهی می‌تواند داشته باشد؟

شریعت مربوط به عوام و فلسفه مربوط به خواص است؛ راه و رسم خواص، تحقیق و برهان و راه و رسم عوام، تخیل و ظن و اعتقاد است. ابن خلدون در استدلال به چنین اختصاصی می‌گوید:

«لأنَّ معظمها (شریعت) تکالیف إنشائية أوجب الشارع العمل بها حتى حصل الظنَّ بصدقها و سبيل صحّة الظنّ الثقة بالرواية بالعدالة و الضبط. و أما الأخبار عن الوقائع (مثل فلسفه و علم عمران) فلا بدّ في صدقها و صحّتها من اعتبار المطابقة» (ابن خلدون،

و خواص را با چنین اوصافی شایسته نیست که به کار عوام با چنان اوصافی، وارد شوند. آنان در هرکجا که خواسته‌اند، به نام دفاع از دین و اعتقادات مردم، از فلسفه استفاده کنند، بیشتر امر را بر مردم مشتبه کرده و موجب آشفتگی می‌گردند و آنها را گمراه می‌کنند» (ر.ک: همان، ص ۱۲۰-۱۲۴). علت آن است که به لحاظ نظری، با فلسفه نمی‌توان ذوات روحانی را اثبات نمود و آنها را تعقل کرد و به لحاظ عملی نیز فلاسفه پندارهایی را رواج می‌دهند که با شریعت و ظواهر آن در تعارض است (همان، ص ۱۴۳-۱۴۴).

با این وصف، ابن‌خلدون تلاش می‌کند سنت فلسفه اسلامی را که طی آن فیلسوف را به جامعه گره می‌زد و به فکر و تأمل وامی‌داشت، طرد کند. با وجود این، ابن‌خلدون در همین فضای فلسفی رشد کرده است و نمی‌تواند خود را از ارتباط فیلسوف و جامعه برکنار بداند.^۱ او باید راهی را بیابد که از طریق آن فلسفه و جامعه را با یکدیگر پیوند زند؛ هرچند این راه در چارچوب سنت فلسفه اسلامی ننگنجد. به نظر شما این راه چگونه راهی است؟

واقع‌گرایی تجربی، راهی برای پیوند فلسفه و اجتماع

تاریخ، راه‌حل معمایی است که ابن‌خلدون در برابر خود گشوده است. به‌راستی تاریخ از چه ظرفیتی برخوردار است که می‌تواند میان فیلسوف و جامعه پیوند برقرار کند؟ ابن‌خلدون معتقد است: نگاه به تاریخ می‌تواند از دو منظر صورت گیرد: اگر به ظاهر تاریخ نگریسته شود، از تاریخ جز وقایع جزئی و رویدادهای منفرد بیرون نمی‌آید و از این جهت تاریخ فایده‌ای جز برای عوام نخواهد داشت؛ تاریخ نقل حکایت‌های مسلسلی است که عوام از خواندن آن لذت می‌برند و اگر بتوان آن را دانشی دانست، دانشی است که به لحاظ ماهیت ظاهری آن، منحصر در طبقه عوام خواهد بود و چون بیشتر به یک «فن یا علم خلاقه» نزدیک است تا یک «علم نظری»، فیلسوف راهی به آن نخواهد بود. اما به اعتقاد ابن‌خلدون، تاریخ را چون نیک‌بگری، علاوه بر لایه رویین و ظواهر لفظی آن، دارای جنبه باطنی و فلسفی می‌بایی که «مستلزم بصیرت، امعان‌نظر و سنجش علل باطنی ... رویدادهای تاریخی است». براین اساس، جامعه و تاریخ در باطن خود دارای طبیعت و ذاتی هستند که وقایع منفرد را به یکدیگر پیوند می‌دهند. از ذات و طبایع وقایع تاریخی قواعدی استکشاف می‌شود که بر اساس آنها می‌توان با شیوه‌ای انتقادی، درستی یا نادرستی وقایع تاریخی را در ترازوی سنجش و ارزیابی قرار داد:

«أما الأخبار عن الوقائع فلا بدّ في صدقها و صحّتها من اعتبار المطابقة»^۲ (ابن‌خلدون،

۱۹۸۸، ج ۱، ص ۴۹).

۱. ناصف نصّار در این مورد می‌گوید: «برداشت فلسفی ابن‌خلدون در بسیاری موارد، از اندیشه سنتی دور می‌شود و در ضمن، در موارد متعدد دیگری پایبند به آن باقی می‌ماند. آن مقوله‌نوی که در این برداشت وجود دارد، به وی امکان داده است که نظرهای تازه‌ای در مورد تاریخ و جامعه عنوان کند» (نصّار، ۱۳۶۶: ص ۴۷).

۲. «لیکن در راستی و صحت اخبار مربوط به وقایع، ناچار باید مطابقت معتبر باشد، یعنی مطابقت با واقع».



به این ترتیب، ابن خلدون ضمن تمایزگذاری بین خبر و انشاء، خواص و عوام و فلسفه و شریعت، در مورد علمی که بر آن نام عمران می‌نهد، نتیجه می‌گیرد که:

«و إذا كان ذلك فالقانون في تمييز الحق من الباطل في الأخبار بالإمكان والاستحالة أن ننظر في الاجتماع البشري الذي هو العمران ونميز ما يلحقه من الأحوال لذاته وبمقتضى طبعه و ما يكون عارضا لا يعتد به و ما لا يمكن أن يعرض له و إذا فعلنا ذلك كان ذلك لنا قانونا في تمييز الحق من الباطل في الأخبار و الصدق من الكذب بوجه برهانی لا مدخل للشكّ فيه و ... و كان ذلك لنا معيارا صحيحا يتحرى به المؤرخون طريق الصدق و الصواب فيما يتقلونه و هذا هو غرض هذا الكتاب الأول من تأليفنا و كأن هذا علم مستقل بنفسه فإنه ذو موضوع و هو العمران البشري و الاجتماع الإنساني ... و هذا شأن كلّ علم من العلوم وضعيا كان أو عقليا»^۱ (همان).

ابن خلدون معتقد است همین لایه باطنی تاریخ است که صورتی فلسفی دارد و ورود در آن، کاری نظری و فلسفی را اقتضا می‌کند و به این ترتیب، بیان می‌کند که به علمی به نام علم عمران و علم تاریخ دست یافته است که می‌تواند با ظاهر آن عوام را مشغول بدارد و با باطن آن فلاسفه را به امعان نظر و تفکر در طبیعت وقایع و استکشاف قواعد جامعه و تاریخ برانگیزد و در نتیجه میان جامعه و فیلسوف پیوند برقرار سازد. به این ترتیب، ابن خلدون از زاویه‌ای جدید و با نگرشی نو به تاریخ توجه می‌کند. در این نگرش، جامعه و تاریخ از ویژگی عینی و واقعی برخوردار است و فرسخ‌ها با جامعه‌ای که فلاسفه‌ای نظیر فارابی تحت عنوان مدینه فاضله مطرح می‌کنند، فاصله دارد.

اگر فارابی در زمانه ما حضور داشت، شاید به دفاع از خود می‌گفت نگرش او به جامعه نیز نگرشی واقعی است، و همچنان که بسیاری به دفاع از او سخن گفته‌اند، مدینه فاضله او را، نه موضوعی تخیلی و ناشدنی که امری واقعی و ممکن تلقی کرده‌اند. پس باید بررسی کنیم تا حقیقت آنچه را تحت عنوان اندیشه واقع‌گرای ابن خلدون در مورد جامعه و تاریخ بیان شده است، دریابیم. از این طریق بهتر می‌توانیم با رهیافتی مقایسه‌ای، اندیشه واقع‌گرای استاد مطهری را با اندیشه واقع‌گرای ابن خلدون مورد بررسی و مقایسه قرار دهیم. پس باید به این سؤال جواب دهیم که: واقع‌گرایی ابن خلدون چگونه واقع‌گرایی است؟

۱. از این رو باید در امکان روی دادن این‌گونه اخبار اندیشید و آنها را با هم سنجید و هرگاه امر چنین باشد، آن وقت قانون بازشناختن حق از باطل درباره ممکن بودن یا محال بودن اخبار چنان خواهد بود که به اجتماع بشری یا عمران در نگریم و این مسائل را از یکدیگر بازشناسیم: کیفیات ذاتی و طبیعی اجتماع، آنچه عارضی و بی‌اهمیت است و آنچه ممکن نیست، بر آن عارض شود و هرگاه این شیوه را به کار بریم، در بازشناختن حق از باطل و تشخیص دادن اخبار راست از دروغ برای ما به منزله قانونی برهانی و منطقی خواهد بود که هیچ‌گونه شک بدان راه نیابد.

سؤال دوم: واقع‌گرایی ابن‌خلدون چگونه واقع‌گرایی است؟

واقع‌گرایی (رنالیسم) و ذهن‌گرایی (ایدئالیسم) دو نوع نگرش فلسفی به مسئله واقعیت را تشکیل می‌دهند که به‌ویژه در قرون اخیر مورد توجه فلاسفه واقع‌شده‌اند. هر اندیشه‌ای بر پایه برداشتی از موجود و موقعیت اندیشه شکل می‌گیرد. در این زمینه واقع‌گرایی مدعی است در شکلی کلی، موجود را بر اندیشه در اولویت و تقدم قرار می‌دهد؛ درحالی‌که در ذهن‌گرایی یا اصالت‌تصور، این موجود است که در قید اندیشه قرار گرفته و در سایه‌سار اندیشه ساخته می‌شود (نصار، ۱۳۶۶، ص ۴۷).

ابن‌خلدون در این تقسیم‌بندی در دسته اول قرار می‌گیرد و بسیار واضح است که به اصالت‌تصور گرایشی ندارد و از این نظر از ذهن‌گرایی افلاطونی فاصله گرفته و به واقع‌گرایی فلسفه عربی اسلامی که تحت تأثیر ارسطوست، نزدیک است.

توصیف واقع‌گرایی ابن‌خلدون به همین میزان نمی‌تواند ما را به کنه و ذات واقع‌گرایی او آشنا کند. ازاین‌رو لازم است تقسیم دیگری در زمینه واقع‌گرایی داشته باشیم، شاید بتوانیم به برداشت درست‌تری از واقع‌گرایی ابن‌خلدونی دسترسی پیدا کنیم.

اگر فلسفه عربی اسلامی را مبتنی بر واقع‌گرایی بدانیم، این واقع‌گرایی دارای طیفی است که یک طرف آن را واقع‌گرایی مابعدالطبیعی و طرف دیگر آن را واقع‌گرایی تجربی تشکیل می‌دهد.

ابن‌خلدون در بیان واقع‌گرایی تجربی خود می‌گوید: اگر «طریقی برای فهم واقعیت وجود دارد و آن توسل به علیت است» و اگر «خرد می‌تواند در ساختار واقعیت نفوذ کند و به شناخت همه‌جانبه این ساختار نایل آید»، چرا این شناخت منحصر به امور مابعدالطبیعی بوده و چرا قادر نباشد به همه موجودات ممکن و از جمله واقعیت‌های اجتماعی و تاریخی گسترش پیدا کند؟ (همان، ص ۵۲ - ۵۳)

در عصر ابن‌خلدون واقع‌گرایی در قیدوبند امور مابعدالطبیعی و اندیشه‌های کلامی، فقهی و فلسفی است که هرکدام به نحوی سعی در اثبات علوم مختلف اسلامی و دینی دارند. تمام سعی ابن‌خلدون بر آن است که واقع‌گرایی را از قیدوبند امور کلامی و عقیدتی خارج و در شکل تجربی آن ارائه دهد. به اعتقاد ابن‌خلدون، بدون جهت دانشمندان علم کلام در محدوده واقع‌گرایی که فلسفه متکفل آن است، وارد شده‌اند و اگر موضوعات عقیدتی پای خود را از عرصه فلسفه بیرون بکشند و فلسفه را با واقعیتی که در جستجوی آن است رها سازند، واقع‌گرایی در شکل حقیقی آن ظهور خواهد کرد: «عقل ... نمی‌تواند دیدی محیط داشته باشد. به بیان روشن، عقل را راهی بر کل یا بر کمال مطلق نیست»؛ چنان‌که خود می‌گوید: «نبايد گمان بری که فکر قادر است بر کائنات و اسباب آن احاطه یابد و بر سراسر تفصیل وجود و هستی آگاه شود...» (همان، ص ۵۵ و ۵۷). اندیشه انسانی با تکیه بر عقل و حس، باید قلمرو فرمانروایی خود را که همان محدوده عالم محسوس است، بیابد. خرد میزان صحیحی است و احکام آن یقینی است؛ اما نباید از محدوده خود که عالم

محسوسات است فراتر رود و به قلمرو امور توحید و آن جهان و حقیقت نبوت و حقایق صفات خدایی وارد شود (همان، ص ۵۷). به این ترتیب، ابن خلدون با ورود به مباحث شناخت‌شناسی معتقد می‌شود که شناخت عقلی در محدوده شناخت ذوات روحانی، نامطمئن و بی‌اعتبار است. چه تحلیل شناخت‌شناسانه‌ای ابن خلدون را به این نتیجه‌گیری کشانده است؟

ابن خلدون در پاسخ به این سؤال می‌گوید: مشی کلی فلاسفه در اثبات ذوات روحانی و امور ماوراء الطبیعی، سیر از جزئیات به کلیات است. او فرایند انتزاع مفاهیم را شالوده و اساس فلسفه نظری می‌داند و دقیقاً اشکالات خود را متوجه همین شالوده می‌کند. او می‌پرسد: درحالی‌که واقعیت‌های محسوس، اموری جزئی و طبیعی‌اند و احکام کلی اموری مجردند، چه تضمینی برای انطباق وجود دارد؟

ابن خلدون می‌گوید: در دایره شناخت‌شناسی، مفهوم مجرد نباید از واقعیت محسوس جدا شود. براین اساس، هر قدر مفهوم انتزاع‌شده فاصله‌اش به واقعیت نزدیک‌تر باشد، اعتماد و اطمینان به شناخت بیشتر و هر قدر فاصله میان مفهوم و محسوس بیشتر باشد، گزارشگری آنها از صفات واقعی و مشخص و ملموس کمتر می‌شود. این درست عکس روندی است که در فلسفه نظری در فرایند انتزاع مفاهیم پیموده می‌شود.

نتیجه‌ای که ابن خلدون از این بررسی می‌گیرد این است که تنها دنیایی که می‌تواند در دسترس اندیشه و شناخت ما قرار گیرد، دنیای طبیعی است و از آن طرف، عالم غیب، نه از «راه فن و صنعت»، بلکه از طریق اعتماد به نبی که به خبر دادن از عالم غیب قادر است، با اتکا بر صدق او، قابل شناخت است (همان، ص ۷۱). بر مبنای این سخن، فلسفه چیزی نیست؛ جز مطابقت دادن هرچه بیشتر مفهوم با آنچه در خارج است. ولی آنچه در خارج برای عقل شناختی است، چیزی جز «حقیقت قابل تعقل قطعی نیست» (همان، ص ۷۸).

ابن خلدون با چنین برداشتی شناخت‌شناسانه از واقعیت، جامعه، رفتارهای اجتماعی و تاریخ را در مرکز بررسی‌های اجتماعی و تاریخی خود قرار می‌دهد. مسلم است که به این ترتیب می‌توان واقع‌گرایی او را «واقع‌گرایی تجربی» نامید.

واقع‌گرایی استاد مطهری

اگر ابن خلدون با تصرف در سنت فلسفه اسلامی و مطرح کردن واقع‌گرایی تجربی، به بینش جدیدی از جامعه و تاریخ دست یافت که با زاویه نگرش گذشتگان متفاوت بود، استاد مطهری توانست با حفظ همان سنت، دیدگاهی عینی از تاریخ و جامعه ارائه دهد. ابن خلدون برای دستیابی به واقع‌گرایی تاریخی و جامعه‌ی آموزه‌های دینی و اعتقادی را از دسترس عقل و تعقل دور کرد و با کشیدن دیوار بلندی میان عقل و عالم غیب، شناخت طبیعت را به عقل و حس و شناخت ماوراء طبیعت را به وحی و نبوت واگذار کرد؛ بدون اینکه هیچ‌کدام از حس و عقل، مجاز به ورود در قلمرو دیگری باشند: «عالم «غیب» همه آنچه را که ما نمی‌توانیم آن را با عقل بشناسیم، دربر می‌گیرد؛ و برعکس، همه آنچه را که ما می‌توانیم با عقل

دریابیم، باید از عالم غیب بیرون دانست» (نصار، ۱۳۶۶: ص ۲۱۷).
 اما استاد، به هیچ وجه زیر بار این تفکیک نرفت و عوارض منفی آن را تحمل نکرد. با وجود این، به نتایج
 واقع بینانه تری رسید که نه همچون مدینه فاضله فارابی قابل اتهام به تخیل و آرمانی بودن است و نه مانند
 واقع گرایی ابن خلدونی دارای بیش محدود از جامعه و تاریخ است.
 این نظر نیازمند توضیح است که در ضمن عناوین ذیل باید بررسی شود:

تقسیمات علوم

استاد مطهری برخلاف ابن خلدون که سعی کرد با حذف فلسفه سیاسی و عملی و احاله آن به شریعت،
 راه را برای واقع گرایی مورد نظر هموار سازد، بر سنت فلسفی فلاسفه اسلامی ثابت قدم می ماند و همچنان راه
 تعقل را برای ورود به فلسفه سیاسی باز نگه می دارد.
 استاد مطهری در کتاب های متعددی به موضوع تقسیمات علوم وارد شده است و از آنها استنباط می شود
 که نظر فلاسفه را در این مورد پذیرفته است. وی در کتاب شرح منظومه، فلسفه را که موضوع آن «موجود بما
 هو موجود» است، بر اساس نظر حکمای اسلامی، به دو بخش فلسفه نظری و فلسفه عملی تقسیم کرده
 است. در این تقسیم، «فلسفه نظری مشتمل بر سه قسمت است:

۱. الهیات بالمعنی الاعم یا علم اعلی؛
۲. ریاضیات یا علم اوسط؛
۳. طبیعیات یا علم ادنی.

فلسفه عملی نیز به نوبه خود، به سه قسم منقسم می شود:

۱. علم اخلاق؛
۲. علم تدبیر منزل و اصول خانه داری؛
۳. علم سیاست مدن و تدبیر اجتماع.

به این ترتیب، «علم سیاست مدن و تدبیر اجتماع» یا فلسفه سیاسی، از مباحث فلسفی محسوب شده
 است. استاد اشاره می کنند که:

«این گونه تقسیم علم به نظری و عملی و تقسیم هر یک از دو قسم اخیر به شعب و

شاخه هایی دیگر، از ارسطو به یادگار مانده است» (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۵: ۴۶۸).

در این تقسیم همان گونه که ملاحظه می شود، فلسفه برخلاف نظر ابن خلدون، به طبیعیات و واقعیت های
 محسوس اختصاص نیافته است؛ بلکه بخش مهم فلسفه را الهیات بالمعنی الاعم تشکیل می دهد که علاوه
 بر امور عامه یعنی «معانی و مفاهیمی که به هیچ نوع خاص و مقوله خاص از موجودات اختصاص ندارد»
 شامل الهیات بالمعنی الاخص نیز می شود. استاد می گوید: از نظر حکمای اسلامی امور عامه و الهیات

بالمعنی الاخص را نباید دو علم و دو فن مستقل به شمار آورد. این دو قسمت مجموعاً فن واحد و علم واحدی را تشکیل می‌دهند و موضوع واحدی دارند که عبارت است از «موجود بما هو موجود»؛ یعنی با آنکه به نظر می‌رسد الهیات بالمعنی الاخص از آن جهت که اختصاص دارد به مسائل مربوط به خدا، باید علم و فن مستقلی شمرده شود، آن را جدا و مستقل نشمرده‌اند؛ بلکه مسائل آن را جزء علم دیگر که «علم وجود» است و موضوعش «موجود بما هو موجود» است، به حساب آورده‌اند؛ زیرا معتقدند که مسائل الهیات بالمعنی الاخص جزء احکام «موجود بما هو موجود» است» (همان).

استاد در کتاب مقالات فلسفی نیز حکمت را به دو بخش نظری و عملی تقسیم می‌کند و اشکالات مربوط را مطرح و به آنها پاسخ می‌دهد. به اعتقاد استاد، مبنای تقسیم هر یک از دو قسم حکمت نظری و حکمت عملی به اقسام، موضوع است، نه امور دیگری از قبیل هدف؛ اما مبنای تقسیم خود حکمت به دو قسم مذکور، موضوع نیست؛ بلکه مبنای تقسیم، هدف است:

«هدف و غرض از فلسفه این است که انسان تا آن اندازه که ممکن است، بر حقایق اشیا واقف گردد. اشیا موجود بر دو قسم‌اند: یا اموری هستند که وجود آنها به اختیار ما نیست و یا اموری هستند که وجود آنها با اختیار و فعل ما صورت می‌گیرد. معرفت قسم اول حکمت نظری، و معرفت قسم دوم حکمت عملی نامیده می‌شود ... پس غایت فلسفه نظری اعتقاد به رأیی است که عملی نیست و غایت فلسفه نظری معرفت رأیی است که هویت آن رأی این است که درباره «عملی» است» (مطهری، ۱۳۶۶: ج ۲، ۱۹۶-۱۹۷).

تقسیم حکمت بر مبنای هدف، استاد را به وادی تبیین ماهیت حکمت نظری و عملی دعوت می‌کند: از این جهت که وظیفه علوم نظری کشف حقیقت است، ارزش آنها حقیقی است؛ اما علوم عملی وسیله و ابزاری برای رسیدن به زندگی بهتر فردی و اجتماعی است. از این رو ارزش آنها قراردادی و اعتباری است^۱ (همان: ص ۲۰۱).

با تکیه بر بیانات استاد و در مقایسه با دیدگاه‌های ابن‌خلدون، به‌وضوح دو نکته ذیل قابل برداشت است: فلسفه سیاسی یا سیاست مدن، جزء لاینفک فلسفه است و با ابزار عقل می‌توان در این موضوع به اندیشه و بررسی پرداخت. بنابراین، بین فلسفه و شریعت یا اجتماع، مرز قاطعی وجود ندارد تا باعث شود فلسفه فقط به محسوسات بپردازد و قلمرو فلسفه سیاسی را به شریعت واگذارد. اگر فلاسفه اسلامی به بحث از

۱. البته استاد نظر دیگری را به نقل از علامه در مورد مبنای این تقسیم بیان می‌کنند که به ماهیت ادراکات بازگشت می‌کند. بنا بر این مبنای، علوم نظری از نوع ادراکات حقیقی‌ای است که به هست‌ها و نیست‌ها مربوط است و علوم عملی به ادراکات اعتباری که از نوع انشاء و پایدها و نبایدها هستند، برمی‌گردند.



سیاست مدن پرداختند، از این جهت بود که به دیوار بلندی که ابن خلدون میان فلسفه و شریعت بنا کرد، اعتقادی نداشتند.

از نگاه استاد، انحصار فلسفه به طبیعیات و واقعیتهای محسوس، نه ممکن است و نه در شأن و مقام فلسفه. در شأن فلسفه نیست؛ به خاطر اینکه آن را از مهم‌ترین موضوعات مربوط به عالم هستی و وجود ساقط می‌کند و ممکن نیست؛ به خاطر اینکه در آموزه‌های قرآنی، موضوعات عقیدتی و ماوراءالطبیعه‌ای وجود دارد که فهم و درک آنها جز با ورود فلسفه امکان‌پذیر نیست. بنابراین، نمی‌توان آن‌چنان‌که ابن خلدون اعتقاد داشت، فلسفه را به واقعیتهای محسوس منحصر کرد و فهم عالم غیب و امور عقیدتی را یکسره به وحی و نبوت واگذار نمود. استاد در مقام رد کسانی که در فضای تجربه‌گرایی، تجربه را تنها ابزار شناخت آموزه‌های دینی می‌دانند دلایلی را مطرح می‌کنند که از آنها می‌توان ضرورت ورود فلسفه را در آموزه‌های اعتقادی استفاده کرد. او ضمن تأکید بر ارزش و اهمیت تجربه می‌گوید: «آئینه بودن جهان از نظر حسی و تجربی همین اندازه است که طبیعت ماورائی دارد و دست توانا و دانائی کارخانه جهان را می‌گرداند؛ ولی قرآن برای بشر به این اندازه قانع نیست که بداند دست توانا و دانا و حکیم و علمی جهان را اداره می‌کند. این مطلب درباره سایر کتب آسمانی شاید صدق کند؛ اما درباره قرآن که آخرین پیام آسمانی است و مطالب زیادی درباره خدا و ماوراء طبیعت طرح کرده است، به هیچ وجه صدق نمی‌کند». استاد ادامه می‌دهد که مسائل عقلی زیادی در قرآن وجود دارد که جز با روش تعقلی نمی‌توان آنها را درک و فهم کرد. ایشان می‌گوید:

«اولین مسئله اساسی که مطالعه آثار آفرینش به تنهایی قادر به جواب‌گویی آن نیست، واجب‌الوجود بودن و مخلوق نبودن خود آن قدرت ماوراء طبیعی است» (مطهری،

۱۳۷۶، ص ۵۴).

واقع‌گرایی الهی از جامعه و تاریخ

با توجه به دیدگاه استاد مطهری در مورد تجربه به‌عنوان ابزاری قابل قبول که در حدّ امور محسوس و تجربی دارای ارزش و اعتبار است و نیز با عنایت به نظر ایشان در مورد امکان ورود فلسفه به مباحث فلسفه سیاسی و امور ماوراءالطبیعی، به طیفی از واقع‌گرایی دست خواهیم یافت که چشم‌انداز و وسعت واقعیت در آن بسیار بیشتر از واقع‌گرایی ابن خلدونی است. توسعه در واقعیت باعث شده است تا استاد مطهری ابعاد دیگری از جامعه و تاریخ را - که در چارچوب تجربه‌گرایی ابن خلدون قابل بحث نیست - درک کنند.

واقعیت عینی جامعه

استاد مطهری در مقابل دو نظریه افراطی در مورد حقیقت عینی جامعه که یکی هیچ‌گونه عینیتی برای جامعه قائل نیست و دیگری که ترکیب جامعه را از نوع ترکیب حقیقی محض، بدون لحاظ استقلال اعضا می‌داند،

معتقدند: در عین اینکه جامعه واقعاً مرکب است، ولی ... عناصر تشکیل‌دهنده جامعه از نوعی شخصیت و آزادی و استقلال بهره‌مندند (مطهری، ۱۳۸۵: ج ۱، ص ۱۳۵). در این نوع ترکیب عینی از جامعه، استاد، با فراست تمام در عین اصالت فرد و حفظ مسئولیت‌های فردی او، برای جامعه نیز اصالت قائل شده‌اند.

استاد بر اساس همین نظر، «قانونمندی» برای جامعه را یک اصل مسلم می‌دانند و معتقدند اگرچه کشف قانون‌های حاکم بر جامعه و تاریخ پیچیده و سخت است، ولی بشر نمی‌تواند به آسانی به آن دسترسی پیدا کند؛ بلکه نیازمند دین برای کشف قوانین حاکم بر گذشته تاریخ و آینده آن است. استاد قوانین جامعه و تاریخ را از نوع قوانین تحوّل و تغییر می‌داند که در فرایند حرکت و تحوّل جامعه، به صورت ثابت وجود دارد و عمل می‌کند.

شرح و بسط عینیت و قانونمندی جامعه، از دیدگاه استاد مطهری از الهاماتی است که به وسیله قرآن برای اندیشمندان مسلمان، از قبیل مسعودی و ابن خلدون حاصل شده است. او می‌گوید: «این قرآن است که برای اولین بار در تاریخ بشریت این چنین برای اقوام، مستقل از افراد، شخصیت قائل شد». استاد در ادامه به آیاتی استدلال می‌کنند که تفسیر و توضیح آنها جز با پذیرش شخصیت جامعه ممکن نیست (مطهری، ۱۳۷۰: ص ۲۱۶).

تأکید بر شخصیت، عینیت و قانونمندی جامعه، موضوعی است که ابن خلدون و استاد مطهری در آن مشترک هستند. آنچه استاد را از ابن خلدون جدا می‌کند، ابعاد دیگری از جامعه و تاریخ است که ایشان با توجه به بینش فلسفی و الهی خود، آنها را درک و فهم کرده‌اند؛ اما ابن خلدون با توجه به چارچوب فلسفی و نگرش شناخت‌شناسانه ویژه خود، نتوانسته‌اند آنها را ببینند.

بعد کیهانی تاریخ و جامعه

استاد مطهری برخلاف کسانی که برای جامعه و تاریخ یک بعد و حداکثر دو بعد قائل شده‌اند، بعد دیگری با عنوان بعد کیهانی تاریخ را نیز در نظر گرفته‌اند که آثار و پیامدهای مهمی را در بینش الهی و فلسفی از تاریخ و جامعه می‌تواند به دنبال داشته باشد. از نظر ایشان، تاریخ دارای سه بُعد است: ۱. بعد فردی؛ ۲. بعد اجتماعی؛ ۳. بعد جهانی.

استاد با اعتقاد به اصالت فرد، در عین اصالت جامعه، اندیشه جبر اجتماعی را که در برخی اندیشه‌های فلسفه تاریخ وجود دارد و در نتیجه آن مسئولیت‌های فردی و تفکر سازنده از فرد و جامعه را سلب می‌کند، یکسره به کنار نهاده‌اند. در نظر گرفتن بعد فردی برای تاریخ، امکان توجیه ظلم و جنایت به وسیله ظالمان و جنایتکاران تاریخ، در سایه جبر اجتماعی را سلب کرده است. با ملاحظه بعد اجتماعی نیز اعتباری بودن جامعه را نفی و به حقیقی بودن جامعه به‌عنوان «انسان الکُلّ» که دارای شخصیت، فکر، روح و احساس و عاطفه است، معتقد شده‌اند.

آنچه استاد را از سایر فلاسفه تاریخ ممتاز می‌کند، ملاحظه بعد جهانی برای تاریخ است. استاد این بعد را این‌گونه توضیح می‌دهند: مجموعه جهان نسبت به جامعه انسان بی تفاوت نیست؛ به این معنی که انسان دارای رسالتی است و آن رسالت به سوی هدف، غایت و تکامل است. در این مسیر، اگر انسان و جامعه درست گام بردارد، عکس‌العمل جهانی نسبت به او یک عکس‌العمل موافق و مثبت است و اگر از مسیر تکامل و حرکت به سوی هدف منحرف شود، عکس‌العمل جهانی، یک عکس‌العمل منفی و مخالف است. (مطهری، (۱۳۷۷)، مجموعه آثار، ج ۱۵: ص ۴۳)

بعد جهانی تاریخ در چارچوب واقع‌گرایی تجربی ابن‌خلدون اساساً قابل دسترسی نیست. ابن‌خلدون از تاریخ و جامعه فقط بعد واقعی، تجربی و عینی جامعه را درک می‌کند. نظریه ابن‌خلدون به دلیل تجربی بودن تأثیر ماوراء و عکس‌العمل جهان نسبت به عملکرد انسان ساکت است و بلکه جهان را امر مستقلی از جامعه می‌داند. برای فهم بعد جهانی تاریخ، علاوه بر آن نیازمند بینش فلسفی‌ای هستیم که بتواند الهیات بالمعنی الاخص را نیز در قلمرو بحث و بررسی‌های خود داشته باشد. تنها در چارچوب مباحث الهیاتی و فلسفه الهی می‌توان قضاوت کرد که برای انسان و نظام آفرینش، هدف و غایتی در نظر گرفته شده است و انسان بر اساس حکمت الهی و با تکیه بر اختیار و استعدادهایی که دارد، باید به سوی آن غایت در حرکت باشد، و آلا نظام آفرینش به او واکنش منفی نشان خواهد داد.

استاد در مورد غایت‌مندی تاریخ می‌گوید: تاریخ دارای هدف است و به سوی تکامل و کمال بشری در حرکت است. البته حرکت تاریخ به سوی تکامل، به معنای دخالت مستمر خداوند در امور خلق و نفی قانون علت و معلول نیست؛ بلکه هدف‌داری در ذات نظام عالم و طبیعت، نهادینه شده است. طبیعت تحت سیطره و تسخیر الهی، مستشعرانه در جهت وصول به هدف و تکامل سیر می‌کند و در این مسیر، چنانچه تاریخ و جامعه با آن هماهنگ باشد، برخورد مثبت و سازنده خواهد داشت، و آلا با عکس‌العمل منفی روبرو خواهد شد. این‌گونه تحلیل از واقع‌گرایی و حرکت جامعه در بستر تاریخ، در دستگاه فلسفه تاریخ، اساساً، ابن‌خلدون قابل درک نیست.

بازتاب واقع‌گرایی ابن‌خلدون و واقع‌گرایی استاد مطهری در مسئله تکامل تاریخ

تمام فلسفه ابن‌خلدون بر واقع‌گرایی تجربی استوار است و این واقع‌گرایی آثار خود را در تاریخ و جامعه نشان داده است. واقع‌گرایی ابن‌خلدون فراتر از واقعیت عینی تاریخ و طبیعت و ذاتیات جامعه، چیز دیگری را نشان نمی‌دهد تا بخواهد در مورد آن قضاوت کند. درست است که تاریخ سرشتی معقول و قانونمند دارد و عقلانیت بر آن حاکم است و به خاطر همین معقول بودن، تابع حکم حکمت و فلسفه است و می‌توان بر اساس معقولیت، قوانین حاکم بر وقایع منفرد را کشف و نیز وقایع تاریخی را در ترازوی سنجش و ارزیابی قرارداد؛ اما با همه این اوصاف، نمی‌تواند پای خود را از گلیم و قلمرو عینیت و واقعیت تجربی بیرون نهد.

ناصر نَصَّار در این زمینه می‌گوید: «به نظر ابن‌خلدون که تفکرش بر نقد او از عقل نظری مبتنی است، شناخت حقیقی در تاریخ، شناختی است که کاملاً بر واقعیت تاریخی است و می‌خواهد هر چه وفادارانه‌تر آن را منعکس کند. لذا معقولیت تاریخی پیش از هر چیز، از خود واقعیت تاریخی ناشی خواهد شد» (نصّار، ۱۳۶۶: ص ۹۷).

حتی آنجایی که ابن‌خلدون از علّت غایبی علم عمران بحث می‌کند، منظور او از این غایت، از مرتبه عینیت فراتر نمی‌رود. مراد او از این غایت، همان نهایت کمال بشری نیست که باید تاریخ در جستجوی آن باشد و به آن منتهی شود. اجازه دهید در این مورد، قدری بیشتر توضیح دهیم:

شاید از مهم‌ترین موضوعاتی که بتوان با تکیه بر آن غایت‌یابی و تکامل جامعه و تاریخ را دنبال کرد، مباحثی است که ابن‌خلدون در مورد تغییر و تحوّل «عمران» و غایتی که جستجو می‌کند، مطرح می‌کند. به اعتقاد ابن‌خلدون، «عمران» پیوسته در تغییر و تحول دائمی است و در این تغییرات و تحولات، هدف و غایتی را می‌جوید. عمران در چارچوب حرکت به سوی این غایت، از دو نوع تحوّل برخوردار است: الف. کون و فساد عمران؛ ب. تغییر در صفات و خواص عمران. او می‌گوید: هرگاه قبیله‌ای به نیروی عصبیت خویش به برخی از پیروزی‌ها نایل می‌آید، به همان میزان به وسایل رفاه دست می‌یابد و با خداوندان ناز و نعمت و توانگران در آسایش و فراخی معیشت شرکت می‌جوید و از دیگر سوی، از اموری که در رشد و نیرومندی عصبیت ضرورت دارد، فاصله می‌گیرد. زوال عصبیت و دلاوری در نسل‌های آینده به حدّی افزایش می‌یابد که در نهایت نقصان می‌پذیرد تا سرانجام به کلی زایل می‌گردد، تا سرانجام زمان انقراض قبیله آنان فرا می‌رسد و هم‌زمان در همان وقت، ملت‌های دیگر که تازه به نیروی عصبیت تجهیز شده‌اند، آنان را می‌بلعند و از میان می‌برند (ابن‌خلدون، ۱۳۷۵: ۲۶۷-۲۶۸).

در نوع اول از تغییر و تحوّل، عمران به آمد و شد عمران‌های منفرد تغییر می‌کند و اساساً وجود عمران در سایه حدوث و زوال عمران‌های منفردی است که تکوین می‌یابند و زایل می‌شوند و بدون این آمدن‌ها و رفتن‌های منفرد، عمرانی وجود ندارد. بنابراین، دوام و بقای کلی عمران در سایه افراد عمران است که در دوره‌ای به وجود می‌آیند، رشد می‌کنند و پس از مدتی ماندگاری، مضمحل و سپس جای خود را به فرد دیگری از عمران می‌دهند.

تغییرات در نوع دوّم، در عوارض یا احوال ذاتی عمران اثر می‌گذارند؛ مثل تغییر از عمران بدوی به عمران شهری، تغییر عصبیت از پیوندهای خویشاوندی به عصبیت ایلی، قومی، دینی و به عصبیت در میان گروه‌های شهرنشین و... و نیز افزایش یا کاهش حیطة فرمانروایی و فتوحات و یا افزایش و کاهش جویندگان علم و دانش (ر.ک: مهدی، ۱۳۸۳: ص ۳۱۹-۳۳۰).

علّت فاعلی در همه این تحوّل‌ات، عصبیت و غایت آن، تشکیل دولت است. نیازمندی‌های اولیه بشر،

ولع کربانی تاریخی از نگاه شرق اسلامی و غرب اسلامی و از آثار آن در نگاه کلی تاریخ (ابن‌خلدون و استاد مطهری)

سنگ بنای تشکیل نخستین اجتماع انسانی یا عمران بدوی است. عصبیت بدوی، موجب افزایش تولید و در نتیجه رقابت بر سر منافع مادی می‌گردد و بالاخره موجب تحوّل به سوی تمدن و تشکیل دولت و حاکمیت در اقسام سه‌گانه فرمانروایی می‌گردد. در واقع این ضرورت‌های زندگی اجتماعی هستند که جامعه انسانی را به سوی نهادهای اجتماعی سوق می‌دهند. این ضرورت‌ها هرچند ضرورت مطلق نیستند، اما تأثیر خود را در تحوّل به سوی نهادهای بشری می‌گذارند.

در تمام مباحثی که ابن‌خلدون به شکل فوق مطرح می‌کند، اگرچه تحوّل و تغییر وجود دارد، اما الزاماً این تحوّل، تکاملی نیست و نیز اگرچه غایت وجود دارد، اما این غایت، غایت بیرونی نیست. غایت‌های مورد نظر در عمران، از طبیعت عمران که همان «خصلت مقهور ناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی» هستند، سرچشمه می‌گیرد. بنا بر این فرض، تحولات و تغییرات، چیزی جز به فعلیت درآمدن استعداد‌های درونی جامعه در درازنای تاریخ نیستند. این تحلیل زمانی قابل قبول‌تر می‌نماید که بدانیم در نظر ابن‌خلدون «سنت طبیعت» همان «سنت خدا» است. در نظر ابن‌خلدون، سنت خدا نیز با سنت طبیعت محک زده می‌شود؛ چرا که «راه سنت به سوی خدا باید از سنت طبیعت عبور کند». در چنین فرضی که سنت الهی حاکم بر انسان و جامعه، در فرایند تغییرات و تحولات طبیعی، به فعلیت درمی‌آید، چه تحلیلی استوارتر از آن است که بپذیریم جامعه و تاریخ به سوی غایت تکاملی که سنت الهی تعیین کرده است، رو به حرکت است: «هرگاه ملتی غلبه یابد و وسایل ناز و نعمت و ثروتی را که در تصرف کشورداران پیش از وی بوده، به چنگ آورد، نعمت و توانگری وی از هرگونه، فزونی می‌یابد ... و آن‌گاه از مرحله ضروریات و خشونت زندگی، گام فراتر می‌نهد و به وسایل ناضرور و اشیاء ظریف و آرایش و تجمل می‌گرایند ... و در این‌باره بر یکدیگر تفاخر می‌کنند و ... و جانشینان آنان در این امور بر پیشینیان سبقت می‌جویند و ... تا در این‌باره آن را به مرحله نهائی و سرحدی می‌رسانند که برای آن دولت بر حسب نیرومندی و عادات و رسوم گذشتگان آنان میسر است. [این] سنت خداست در میان خلقش»^۱ (ابن‌خلدون، ۱۳۷۵: ج ۱، ص ۳۱۸-۳۱۹).

ابن‌خلدون در مقام بیان علّت مادی در جایی و علّت غایی علم عمران در جای دیگر می‌گوید: از نحوه ارتباط فرمانروا و مردم ممکن است سه نوع حاکمیت یا سیاست عملی (در مقام علیت مادی) و سه نوع هدف (در مقام علیت غایی) برای عمران یا جامعه به وجود آید:

۱. سیاست یا هدف ابتدایی که مبتنی بر هوس و نیرومندی است؛
۲. سیاست عقلی یا هدف عقلی که اصول آن را حکما و بزرگان برای حفظ مصالح مشترک جامعه وضع کرده‌اند؛

۱. «أَنَّ الْأُمَّةَ إِذَا تَعَلَّيَتْ وَمَلَكَتْ مَا بَأْيَدِي أَهْلِ الْمَلِكِ قَبْلَهَا كَثُرَ رِيَاسُهَا ... إِلَى أَنْ يَبْلُغُوا مِنْ ذَلِكَ الْغَايَةَ الَّتِي لِلدَّوْلَةِ إِلَى أَنْ تَبْلُغَهَا بِحَسَبِ قُوَّتِهَا وَعَوَائِدِ مِنْ قَبْلَهَا سَنَّةَ اللَّهِ فِي خَلْقِهِ وَاللَّهُ تَعَالَى أَعْلَمُ» (ابن‌خلدون، ۱۹۸۸/۱۴۰۸: ج ۱، ص ۲۰۹-۲۱۰).

۳. سیاست یا هدف دینی و شرعی که مبتنی بر شریعت است و هدف آن حفظ یا رسیدن به مصالح دنیا و آخرت است.

هرچند کمال مطلوب ابن خلدون از سه نوع غایتی که مطرح کرده است، مورد سوم است؛ زیرا هدف سوم به گونه‌ای است که دومی را نیز دربر دارد، اما مراد او از این سه غایت، نه ارائه فلسفه عملی و بیان غایت زندگی و تاریخ و در کلام دیگر، تعیین مسیر و مقصدی است که سعادت انسان به آن وسیله تأمین می‌شود؛ بلکه مراد او بیان واقعیت عینی جوامعی است که ممکن است بر یکی از سه نوع حاکمیت یا هدف، زیست و زندگی می‌کنند. ناصف نصّار در این مورد می‌گوید: «علم عمران به خودی خود نمی‌تواند هدف مطلق بشر و اجتماع را تعیین کند». او تأکید می‌کند: «برای این هدف نبود که علم عمران اصول خود را وضع و تحقیق خود را آغاز کرد. اصول علم عمران و تحقیق آن، برای درک ماهیت رویدادهای تاریخی بود» (نصار، ۱۳۶۶: ص ۳۴۱-۳۴۲).

ناصف نصّار در تحقیق این موضوع می‌گوید: علم عمران اساساً در پی بیان هدف مطلق بشریت دنیا یا اثباتا نبود و اگر او می‌خواست در این مورد به بحث بپردازد، باید به دانشی رو می‌آورد که غرض اصلی آن این است که هدف صحیح بشر و اجتماع را به طور مطلق و بدون توجه به موارد خاص با برهان عقلی به ثبوت برساند... این شرایط فقط در فلسفه سیاسی یا به اصطلاح ابن خلدون «سیاست مدنیت» جمع است. او ادامه می‌دهد: از این جهت که ابن خلدون در پی بیان فلسفه سیاسی نبود، به منظور جلوگیری از درآمیختن علم عمران و فلسفه سیاسی، به تعریف دومی نیز پرداخت (مهدی، ۱۳۸۳: ص ۳۴۲-۳۴۳).

آری، به اعتقاد ابن خلدون، نیروی پیش‌برنده تاریخ، جامعه و انسان، نه نظام آفرینش و نه هدفی است که تعقیب می‌کند؛ بلکه آن چیزی است که ناصف نصّار آن را به دفعات، «خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی» می‌نامد (نصار، ۱۳۶۶: ص ۲۲۴). معنی این سخن آن است که ضرورت‌های زندگی اجتماعی - چنان‌که تاریخ اسلام و عرب آن را به اثبات رسانده است - باعث می‌شود تا پس از دوره کوتاه همزیستی با فرهنگ اسلامی، دوباره به عصبیت قومی و عربی بازگشت کند. ناصف نصّار در این مورد می‌گوید: «یک فکر عمومی تحلیل‌های او را هدایت می‌کند و آن اینکه خلافت به معنای دقیق و قوی آن با توجه به خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی دنیوی، نمی‌تواند مدت زیادی پایدار بماند. با سپری شدن دوره وحی، شور مذهبی سستی می‌گیرد و در این هنگام، تمّای اجابت‌نشده همبستگی اجتماعی نسبی از نو پدیدار می‌شود» (همان). بسیار روشن است که در ضرورت‌های زندگی اجتماعی، کمال انسانی وجود ندارد؛ بلکه به معنای حفظ انسان در حدّ اقل مراتب تکامل انسانی است که مساوی با مدینه‌های غیرفاضله است.

هدف از این همه ابرام و پافشاری بر بیان کیفیت و چگونگی واقع‌گرایی ابن خلدون آن است که اولاً بن‌بست‌های این نظریه را در پرداختن به اموری که یافتن راه‌حل برای آنها در فلسفه تاریخ بایسته و شایسته

ولع کربالی تاریخی از نگاه شرق اسلامی و غرب اسلامی و آثار آن در نگاه محافل - تاریخ - ابن خلدون و ارشاد مغربی

است مطرح کنیم و ثابته نشان دهیم که چگونه این بن‌بست‌ها حل خودش را در فلسفه تاریخ استاد مطهری یافته است.

استاد مطهری در تبیین تکامل تاریخ، با تکیه بر امکاناتی که واقع‌گرایی الهی در اختیار او می‌نهد، اصول متعددی را مطرح می‌کنند:

اصل اول: وجود شخصیت و هویت برای جامعه در عین اصالت و آزادی فرد؛

اصل دوم: نگرش کیهانی به تاریخ: چنان‌که پیش از این گفتیم، واقع‌گرایی استاد در زمینه تبیین تاریخ و جامعه، به عرصه جامعه و تاریخ محدود نمی‌شود و ایشان تبیین تاریخ را بدون نظر داشت آن در گستره نظام آفرینش و کنش و واکنشی که با یکدیگر دارند، ناممکن می‌دانند (مطهری، ۱۳۸۵: ج ۱، ص ۱۸۷). استاد مطهری معتقدند: جوامعی که در مسیر صحیح و تکاملی و اخلاقی و انسانی قدم برداشته‌اند، جوامعی بوده‌اند که زندگی‌شان همیشه مقرون با نوعی هماهنگی خلقت و طبیعت بوده است؛ یعنی آشتی انسان و طبیعت (همان: ص ۱۸۸).

اصل سوم: هدفمندی تاریخ: این هدف بر طبق نظر او بیرون از جامعه و در انتهای حرکت تاریخ قرار دارد و انسان و جامعه در درازنای تاریخ با افت و خیز به آن نزدیک می‌شود.

این اصل و نیز اصل دوم، از مهم‌ترین فصول ممیزه بین دیدگاه ابن‌خلدون و استاد مطهری محسوب می‌شوند. ابن‌خلدون به خاطر محدود شدن به واقع‌گرایی تجربی در تبیین جامعه و تاریخ، از تأثیر هستی در حرکت تاریخ غافل شده‌اند و به دنبال همین محدودیت، نتوانسته‌اند هدفمندی تاریخ و حرکت آن به سوی هدف را در چشم‌انداز خود قرار دهند.

احتمالاً به خاطر همین تفاوت دیدگاه‌هاست که بینش شیعی و بینش سنی در مورد تکامل و یا پایان تاریخ عرصه بهتری برای نمایش پیدا می‌کند. تبیین این نکته نیازمند توضیح بیشتری است:

در دیدگاه ابن‌خلدون، عمران پایدار و ابدی است؛ البته نه به این خاطر که در سرتاسر تاریخ فقط یک عمران وجود دارد؛ بلکه به این خاطر که او عمران را یک کلی مفهومی می‌داند که وجود آن به مصادیقش تحقق پیدا می‌کند. مصادیق این کلی دائماً در آمد و شد، طلوع و غروب و پیدایش و اضمحلال، ایجاد می‌شوند، تکامل می‌یابند و پس از چندی قرار گرفتن در دام تجمل‌گرایی و عشرت‌طلبی، افول و سقوط پیدا می‌کنند. علّت ظهور آنان، «خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی و به دنبال آن، عصبیت است. این خصلت اگرچه گاه با عقل و گاه با دین همراه می‌شود، ولی همچنان به‌عنوان اصل اولی در حرکت تاریخ عمل می‌کند. دین می‌تواند با از میان برداشتن عوامل رقابت و حسادت و یکی کردن آرزوها، به اهداف مشترک عصبیت دینی و قومی کمک متقابل نماید؛ ولی گاه به علّت جدا شدن دین از واقعیت‌های اجتماعی زندگی انسان و ضرورت‌های زندگی دنیوی، میان این دو نحوه از عصبیت، جدایی و دوگانگی به وجود می‌آید.

اجتماع انسانی نمی‌تواند از خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی دنیوی، خود را جدا کند و از این رو در مقام انتخاب، به سوی عصیبت قومی و پادشاهی که هدف عصیبت است، رو می‌آورد.

ابن خلدون وقتی این تبیین را بر حرکت عینی تاریخ اسلام و عرب تطبیق می‌دهد و به کمک آن به تحلیل حوادث پس از رحلت رسول اکرم صلی الله علیه و آله می‌پردازد، چنان‌که خود تصریح کرده‌اند، چیزی جز حرکت ایستایی یا انحطاطی تاریخ اسلام را نمی‌تواند استنباط کند.^۱ «یک فکر عمومی تحلیل‌های او را هدایت می‌کند و آن اینکه خلافت به معنای دقیق و قوی آن با توجه به خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی دنیوی، نمی‌تواند مدت زیادی پایدار بماند. با سپری شدن دوره وحی، شور مذهبی سستی می‌گیرد، و در این هنگام، تمنای اجابت‌نشده همبستگی اجتماعی نسبی از نو پدیدار می‌شود. خلافت به‌عنوان نظام محکوم شریعت کم‌کم جای خود را به سلطنت می‌سپارد» (نصار، ۱۳۶۶: ص ۲۲۴). به نظر ابن خلدون، هرچند پادشاهی، بعد از دوره نبوت و خلافت، که در آن عصیبت قومی و دینی به وفاق رسیدند، ضرورت تاریخ نیست؛ ولی جدل و تقابل میان دین و قدرت دنیایی، همچنان ممکن است بر تاریخ حکومت کند. جنگ‌های شیعیان-امویان و امویان-عباسیان، نمونه‌هایی از تقابل خصلت خلل‌ناپذیر ضرورت‌های زندگی اجتماعی است و هرگز پایان نمی‌پذیرد؛ حتی در پایان تاریخ. چنین تکاملی، حداکثر، نحوه‌های تکامل مادی، فنی و اقتصادی تاریخ در نزد فلاسفه و جامعه‌شناسان اروپایی نظیر مارکس، آگوست کنت و دورکیم را بازتاب می‌دهد (ر.ک: آرون، ۱۳۷۷) و اگر نیک بنگریم، با نگاه اهل سنت، به‌ویژه نگاه سلفی به تاریخ که آن را از مبدأ تاریخ اسلام، رو به انحطاط می‌بینند، بسیار شبیه است.

درست برخلاف تکامل ابن خلدونی که تحقق آن را در تحقق «خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی دنیوی» می‌داند، استاد مطهری تکامل تاریخ و جامعه را - همچون تکامل هر شیء دیگری - «به فعلیت رسیدن استعدادهای فطری‌ای که در جامعه هست و می‌تواند به مرحله فعلیت برسد» می‌داند (مطهری، ۱۳۸۵: ج ۱، ص ۲۳۴).

استاد مطهری در تبیین کیفیت به فعلیت رسیدن استعدادهای فطری انسان، جامعه و تاریخ می‌گوید:

۱. البته ابن خلدون بر مبنای بقای دائمی عمران در سایه آمد و شدهای پی‌درپی عمران‌های منفرد، به‌نوعی به ایستایی جوامع اعتقاد دارد. ابن خلدون در پناه این تحلیل، نظریه حرکت طولی نزولی و انحطاطی مسعودی را فاقد علت طبیعی و برهان معرفی می‌کند. مسعودی معتقد است: جهان در ابتدای آفرینش کامل بود و اما از آن هنگام تاکنون، به‌واسطه کوچک شدن ماده، کوچک‌تر و کوچک‌تر شده است و در آینده همچنان کوچک‌تر خواهد شد تا به مرحله تلاشی خواهد رسید. ابن خلدون همچنین با نسبت دادن اعتقاد به «حرکت دورانی» به شیعه، می‌گوید: بنا بر اعتقاد شیعه، تاریخ با «عصر زرین» آغاز می‌شود و از آن هنگام تاکنون، سیر قهقرای طی کرده است؛ اما با توجه به اعتقاد به «رجعت» دوباره به اصل خود بازگشت می‌کند. او این حرکت دورانی را در چهار مرحله نبوت، خلافت؛ حکومت بیدادگر و در مرحله نهایی یعنی دوره رجعت و ظهور منجی موعود تقسیم می‌کند (مهدی، ۱۳۸۳، ص ۳۲۱-۳۲۲).

و لعل کربانی تاریخ از شکله شرق اسلامی و غرب اسلامی و از آثار آن در نگاه مکتبی-تاریخی ابن خلدون و استاد مطهری

عامل اصلی حرکت تاریخ، فطرت تکامل جو و قناعت‌ناپذیر انسان است که به هر مرحله‌ای که برسد، مرحله بالاتر را آرزو و جستجو می‌کند، تا آنجا که در نهایت امر، حکومت و عدالت، یعنی حکومت کامل ارزش‌های انسانی که در تعبیرات اسلامی - شیعی از آن به «حکومت مهدی (عج)» تعبیر شده است، مستقر خواهد شد و از حکومت نیروهای باطل و حیوان‌مآبانه و خودخواهانه و خودگرایانه اثری نخواهد بود (ر.ک: همان، ۱۳۹۸: ص ۴۳-۴۶).

از این دیدگاه، استعداد‌های فطری انسان چیزی جز همان فطرت الهی انسان و پیوند او با خالق و آفرینش نیست (ر.ک: همان، ۱۶۰-۱۶۲).

به اعتقاد استاد، حرکت تکاملی جامعه و تاریخ، با ملاک‌هایی از قبیل تکامل در اقتصاد و تکنولوژی نخواهد بود؛ بلکه مبنای آن را خروج از ظل وابستگی به «طبیعت»، «خود» و «جامعه» و «وابستگی به ایمان و ایدئولوژی» می‌داند: «انسان در اثر همه‌جانبه بودن تکاملش، تدریجاً از وابستگی‌اش به محیط طبیعی و اجتماعی، کاسته و به‌نوعی وارستگی که مساوی است با وابستگی به عقیده و ایمان و ایدئولوژی، افزوده است و در آینده به آزادی کامل معنوی یعنی وابستگی کامل به عقیده و ایمان و مسلک و ایدئولوژی خواهد رسید. انسان در گذشته با اینکه از مواهب طبیعت کمتر بهره‌مند بوده، مملوک و اسیر و برده طبیعت بوده است و انسان آینده در عین اینکه حداکثر بهره‌برداری از طبیعت را خواهد کرد، از اسارت طبیعت، آزاد و بر حاکمیت خود بر طبیعت خواهد افزود» (مطهری، ۱۳۹۰: ج ۲۴ ص ۴۲۳).

به فعلیت رسیدن استعداد‌های فطری جامعه و تاریخ یا کاهش تدریجی وابستگی به محیط طبیعی و اجتماعی و وابستگی به عقیده و ایمان، از نظر استاد مطهری چیزی جز تحقق همان مدینه فاضله امام مهدی (عج) در اندیشه شیعیان نیست. از همین رو استاد می‌گوید: «اندیشه پیروزی نهایی نیروی حق و صلح و عدالت بر نیروی باطل، ... استقرار کامل و همه‌جانبه ارزش‌های انسانی، تشکیل مدینه فاضله و جامعه ایده‌ال ... به‌وسیله شخصیتی مقدس و عالی‌قدر که در روایات متواتر اسلامی از او به «مهدی» تعبیر شده است»، متوقف بر «اندیشه خوش‌بینی» به «جریان کلی نظام طبیعت و سیر تکاملی تاریخ و اطمینان به آینده» است (همان: ص ۴۰۵-۴۰۶).

از دیدگاه استاد مطهری، به فعلیت رسیدن استعداد‌های فطری انسان (همان: ص ۴۲۲) البته منحصر به تکامل معنوی و اعتقادی انسان نیست؛ بلکه همان‌گونه که از عبارت ایشان استفاده می‌شود، شکوفایی استعداد‌های فطری معطوف به ایمان و ایدئولوژی با خروج از وابستگی به طبیعت، خود و جامعه و آگاهی به آنها همراه و هم‌زمان است.

براین اساس، استاد مطهری مطابق با آموزه‌های شیعی معطوف به عصر حاکمیت امام دوازدهم (عج)، علاوه بر شکوفایی فطرت خداجوی انسان، موارد دیگری را نیز در راستای تکامل جامعه و تاریخ ذکر می‌کند:

۱. افزایش قدرت به معنای افزایش «میزان تسلط انسان بر طبیعت» و بهره‌برداری صحیح از آن؛
۲. افزایش آزادی از طبیعت، خود و انسان‌های دیگر به معنای «آزادی انسان از اسارت طبیعت»، «آزادی حکومت خود بر خود، یعنی هواهای نفسانی خود» و «آزادی انسان از محکومیت‌های انسان‌های دیگر»؛
۳. افزایش آگاهی انسان به طبیعت، خود و تاریخ (همان: ص ۲۶۴ - ۲۶۹).

نتیجه‌گیری

گرایش ابن‌خلدون به واقع‌گرایی تجربی، عرصه را بر این اندیشمند مسلمان تنگ کرده است و این امکان را برای ایشان فراهم نکرده است تا اندیشه‌های الهی و اسلامی در اندیشه واقع‌گرای تاریخ و جامعه لحاظ شود؛ درحالی‌که نگاه الهی و فلسفی استاد مطهری به واقع‌گرایی، ظرفیت‌های فوق‌العاده‌ای را در مقابل ایشان گشوده است. اعتقاد به عینیت جامعه و در همان حال اذعان به استقلال فرد در جامعه، ملاحظه بعد کیهانی برای تاریخ و جامعه و توجه به خالق هستی که نسبت به جهت حرکت تاریخ و تکاملی یا انحطاطی بودن آن از خود واکنش مثبت یا منفی نشان می‌دهد، اصل تکاملی بودن حرکت تاریخ مبتنی بر معیار ارزش‌های الهی و شیعی از مهم‌ترین ظرفیت‌هایی است که واقع‌گرایی الهی استاد مطهری ایجاد کرده است.

فهرست منابع

۱. ابن خلدون، عبد الرحمن (۱۳۷۵ش). *مقدمه ابن خلدون*، ترجمه محمد پروین گنابادی، چ هشتم، انتشارات علمی و فرهنگی، تهران.
۲. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (۱۹۸۸/۱۴۰۸). *دیوان المبتدأ و الخبر فی تاریخ العرب و البربر و من عاصرهم من ذوی الشأن الأكبر*، تحقیق خلیل شحاده، ط الثانية، دار الفکر، بیروت.
۳. ابوطالبی، مهدی (اردیبهشت و خرداد ۱۳۹۱). «فلسفه تاریخ، تلاقی غرب تا شرق اندیشه اسلامی»، *نشریه سوره اندیشه*، شماره ۵۸ - ۵۹.
۴. آرون، ریمون (۱۳۷۷). *مراحل اساسی سیراندیشه در جامعه‌شناسی*، ترجمه باقر پرهام، چاپ اول، نشر شرکت انتشارات علمی فرهنگی، تهران.
۵. شجاعی زند، علیرضا (۱۳۸۷). «چرا ابن خلدون بنیان‌گذار جامعه‌شناسی نشد؟»، ویژه‌نامه پژوهش‌های اجتماعی، دوره ۸، شماره ۱.
۶. طالب‌زاده، حمید؛ ذکیان، غلام‌رضا (۱۳۷۹). «تأثیر تفکر فیلسوفان اسلامی بر تفکر فلسفه مغرب‌زمین»، *رشد آموزش معارف اسلامی*، بهار، شماره ۴۱.
۷. مطهری، مرتضی (۱۳۷۰). *اسلام و مقتضیات زمان*، انتشارات صدرا، تهران.
۸. مطهری، مرتضی (۱۳۷۶). *سیری در نهج البلاغه*، انتشارات صدرا، تهران.
۹. مطهری، مرتضی (۱۳۷۷). *مجموعه آثار (شرح منظومه)*، نشر صدرا، چاپ هشتم، تهران - قم.
۱۰. مطهری، مرتضی (۱۳۸۵). *فلسفه تاریخ*، چاپ چهارم، انتشارات صدرا، تهران.
۱۱. مطهری، مرتضی (۱۳۹۰). *مجموعه آثار*، چاپ پنجم، انتشارات صدرا، تهران.
۱۲. مطهری، مرتضی (۱۳۶۶). *مقالات فلسفی*، انتشارات حکمت، تهران.
۱۳. مطهری، مرتضی (رجب ۱۳۹۸ق). *قیام و انقلاب مهدی (عج) از دیدگاه فلسفه تاریخ به ضمیمه شهید*، چاپ پنجم، انتشارات صدرا، تهران.
۱۴. مهدی، محسن (۱۳۸۳). *فلسفه تاریخ ابن خلدون*، ترجمه مجید مسعودی، انتشارات علمی فرهنگی، چاپ چهارم، تهران.
۱۵. نجفی، موسی؛ جوادزاده، علیرضا (بهار و تابستان ۱۳۹۳). «مقایسه علم تاریخ از دیدگاه ابن خلدون و استاد مطهری»، *عیار پژوهش در علوم انسانی*، سال چهارم، شماره دوم، پیاپی (۸).
۱۶. نصّار، ناصر (۱۳۶۶). *اندیشه واقع‌گرایی ابن خلدون*، ترجمه یوسف رحیم‌لو، مرکز نشر دانشگاهی، چاپ اول، تهران.

ساختار و مبانی اخلاق سیاسی در اندیشه امام خمینی علیه السلام

رشید رکابیان^۱

چکیده

اخلاق سیاسی از مفاهیم مهم در حوزه حکمت عملی و فلسفه سیاسی است که از دیرباز ذهن بسیاری از متفکران را به خود مشغول کرده است. امام خمینی، از جمله اندیشمندان و عالمانی است که تأملاتی عمیق در زمینه اخلاق و سیاست داشته است. ایشان کتاب‌های زیادی را به نگارش درآورده است و مهم‌ترین آنها کتاب شرح جنود عقل و جهل است که بر اساس نظریه دو فطرت، به مسئله اخلاق سیاسی پرداخته است. به همین دلیل، پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، به نقش ساختار و مبانی اخلاق سیاسی در اندیشه امام خمینی علیه السلام در کارکرد نظام سیاسی می‌پردازد. یافته‌های پژوهش در پاسخ بیان می‌دارد که ساختار و مبانی اخلاق سیاسی در اندیشه امام علیه السلام بر اساس فطرت الهی انسان شکل می‌گیرد و دارای ساختمان و ساختاری ماتریسی است که در رأس آن فطرت الهی انسان (فطرت مخموره) قرار دارد و پس از آن عقل و سپس خیر در جایگاه پس از عقل قرار گرفته است و خیر نیز منشأ تمامی فضیلت‌های اخلاقی دیگر همچون ایمان و عدالت می‌شود. اجزای تشکیل دهنده این ساختار، یعنی مؤلفه‌ها نیز همان فضیلت‌های اخلاقی است که به ترتیب در ساختار جای گرفته و در واقع، هر یک بیانگر صفات و نکاتی است که بایدهای اخلاق سیاسی را تشکیل می‌دهد و مبانی اخلاق سیاسی از دیدگاه امام علیه السلام در سه حوزه معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی و انسان‌شناختی است. امام علیه السلام با توجه به ساختار و مبانی اخلاق سیاسی، سه نوع نظام سیاسی را از هم تفکیک می‌کند که عبارت‌اند از: «شیطانی، حیوانی و الهی». البته نظام مطلوب امام علیه السلام برگرفته از اخلاق سیاسی مبتنی بر فطرت محجوبه است.

کلیدواژه‌ها: امام خمینی، نظام اخلاق سیاسی، ساختار اخلاق سیاسی، کتاب شرح حدیث جنود عقل و جهل.

بیان مسئله

انقلاب اسلامی ایران، ماهیت و جهتی اخلاقی، فرهنگی و معنوی داشته و دارد. از جمله مهم‌ترین اهداف و نتایج این نظام نیز تعالی اخلاق و معنویت در جامعه است. حدیث نبوی «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ» (پابنده، ۱۴۲۴: ص ۳۴۵) گواه روشنی بر اهمیت و ضرورت اخلاق در اسلام و نظام اسلامی است. بی‌گمان تنها در سایه اخلاق است که سعادت مادی و معنوی، و دنیوی و اخروی جوامع بشری تأمین و تضمین می‌گردد. تأثیر و اهمیت اخلاق به بخش خاصی از جنبه‌های زندگی محدود نمی‌شود و همه بخش‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی را شامل می‌شود و در تمامی گستره‌های فردی، اجتماعی، داخلی و نیز جهانی ساری و جاری است.

اخلاق و به‌ویژه اخلاق سیاسی، سیرت و حقیقت سیاست است. لذا اصل مهم حاکم شدن خودسازی اخلاقی است. به فرموده امام علی عَلَيْهِ السَّلَامُ «از جمله وظایف حاکم آن است که پیش از آنکه به ساختن دیگران بپردازد، خودسازی کند» (تمیمی، ۱۴۱۰: ص ۳۵۱)؛ همچنان‌که خود امیر مؤمنان عَلَيْهِ السَّلَامُ در عمل نیز از این راهبرد پیروی کرده و در آرای خویش بدان پرداخته است. پیرو همین نظریه اخلاقی است که حضرت امام خمینی رَحِمَهُ اللهُ راز و رمز پیروزی، پویایی و بالندگی انقلاب و نظام سیاسی جمهوری اسلامی ایران را نه در عِدّه و عُدّه، تجهیزات و حتی تشکیلات و ابزار، بلکه در اخلاق و معنویت دانسته است. ایشان در اولین و بنیادی‌ترین آثار و آرایشان، مانند مصباح الهدایة الی الخلافة والولایة، شرح حدیث جنود عقل و جهل و جهاد اکبر و نیز در سراسر صحیفه امام و حتی در نامه تاریخی‌شان به گورباچف، و به‌ویژه در وصیت‌نامه الهی - سیاسی خویش به تمامی نسل‌ها در این زمینه توصیه کرده‌اند.

بنابراین باید در مسائل اخلاقی، طرح‌ها و برنامه‌های علمی و عملی جدی اجرایی گردد تا جامعه اسلامی به بهترین وجه ممکن به سوی اهداف مشخص در این زمینه هدایت شود. در این میان، اخلاق سیاسی از مهم‌ترین بخش‌های اخلاقی است که از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا سیاست همواره با قدرت همراه است و بنا به گواهی تاریخ، اگر ابزاری برای مهار و مراقبت از قدرت وجود نداشته باشد، خسارت‌های جبران‌ناپذیری به بار خواهد آورد. از همین رو، رعایت اخلاق در حوزه سیاست ضرورتی اجتناب‌ناپذیر دارد. مراد از «نظریه اخلاق سیاسی» در اینجا، نظریه ساختار یا نظریه نظام اخلاق سیاسی است. به بیان دیگر، مراد از «نظریه اخلاق سیاسی» مجموعه باورهایی نظام‌مند در مورد عناصر، مؤلفه‌ها و ساختار اخلاقی در حوزه سیاست است. هرگونه برنامه‌ریزی کلان در امر اخلاق سیاسی مستلزم انتخاب یک نظریه، شناخت و آگاهی کامل از آن است، و آشنایی با نظریه اخلاق سیاسی به مفهومی که گذشت، در واقع آشنایی علمی و روشمند با ابعاد، جزئیات، اولویت‌ها و زوایای مختلف یک نظریه است. بنابراین، لازم است در برنامه‌ریزی فرهنگی و اخلاقی در سطح جامعه، جنبه‌های مختلف نظریه منتخب به‌عنوان الگوی عملی و کاربردی جامعه

و نظام مطلوب، به طور کامل بررسی گردد و نتایج آن در افق دیدگان اندیشمندان، کارگزاران و سیاستمداران نظام اسلامی عرضه شود. در این تحقیق، نظریه اخلاقی امام خمینی علیه السلام را برای این منظور برگزیدیم و بنابراین، تبیین و تشریح اجزای نظریه اخلاق سیاسی امام خمینی علیه السلام و ویژگی های آن، حدود و حوزه این مطالعه را تشکیل می دهد.

رسالت این تحقیق، بازکاوی و تطبیق آرای اخلاقی امام خمینی علیه السلام بر مسائل اخلاق سیاسی روز و احیا و معرفی آن در مسیر تعالی اخلاق سیاسی و اخلاق حاکمان و کارگزاران نظام اسلامی به عنوان مناسب ترین نظریه اخلاق سیاسی است. این پژوهش ساختار اخلاق سیاسی را با تأکید ویژه بر کتاب شرح جنود عقل و جهل که در واقع شرحی بر نظام اخلاقی اسلام است، استخراج می کند.

۱. پیشنهاد تحقیق

پس از پیروزی انقلاب اسلامی، تلاش هایی برای تبیین و توضیح رابطه میان اخلاق و سیاست از دیدگاه اسلام انجام شده است که نتایج آن تلاش ها، منابعی است که در اختیار پژوهشگران و کارگزاران نظام اسلامی قرار گرفته است. برخی از این پژوهش ها به قرار زیر است:

۱. بیره (۱۴۰۰) در مقاله «مطالعه تطبیقی رابطه اخلاق و سیاست در اندیشه سیاسی ایران شهری و حضرت امام خمینی علیه السلام» معتقد است در اندیشه ایران شهری و اندیشه سیاسی حضرت امام ره اشتراکاتی در حکمران فرهمند، تأکید بر پیوند اخلاق و سیاست به منظور رسیدن به سعادت، وحدت دین و سیاست، نخبه گرایی و دولت گرایی، آرمان گرایی اخلاقی وجود دارد و در روش شناسی، قدرت ابزاری در برابر اصالت قدرت، و ماهیت سعادت آخرت گرایی در برابر دنیاگرایی دارای افتراق هستند.

۲. معلم (۱۳۹۳) در مقاله «اخلاق سیاسی امام خمینی علیه السلام و نسل سوم انقلاب اسلامی ایران» معتقد است: اندیشه سیاسی امام خمینی، منظومه ای است که نظام سیاسی اسلامی مورد نظر ایشان را تشکیل می دهد و جمهوری اسلامی ایران مبتنی بر اندیشه امام راحل است و استمرار حاکمیت آن، منوط به انتقال اندیشه حضرت امام به نسل جدید است. از آنجا که مرحله آشنایی مقدمه التزام است، در پژوهش حاضر، میزان آشنایی طلاب و دانشجویان نسل سوم انقلاب اسلامی ایران در شهر قم با اخلاق سیاسی امام با روش پیمایش و ابزار پرسش نامه، مورد بررسی قرار گرفته است؛ تا بدین وسیله از استمرار حاکمیت جمهوری اسلامی ایران بر مبنای اندیشه سیاسی امام اطمینان حاصل شود.

۳. معلم (۱۳۹۴) در مقاله «شاخص های اندیشه سیاسی امام خمینی (در سه قسم فلسفه سیاسی، فقه سیاسی و اخلاق سیاسی)» معتقد است که مطابق تفکر منظومه ای امام، بین سه قسم مذکور رابطه منطقی و معناداری وجود دارد و نقص و کمال هر یک در دیگری مؤثر است؛ در غیر این صورت، جامعه مطلوب تحقق

نمی‌یابد. همچنین با عنایت به نگاه منظومه‌ای امام، فهم کامل از اندیشه سیاسی وی با فهم هر سه قسم یادشده حاصل می‌شود.

۴. حسین رفیع و مهرداد حلال‌خور (۱۳۹۰) در مقاله «تعامل اخلاق و سیاست در اندیشه امام خمینی علیه‌السلام» معتقد است که برقراری پیوند مناسب میان اخلاق و سیاست، همواره از مهم‌ترین مباحث اندیشه سیاسی است. با توجه به اینکه باید‌ها و نبایدها در حوزه اخلاق مطرح می‌شود، لحاظ کردن پایه‌های اخلاقیات و نظام‌های اخلاقی نیز از اهمیت بسزایی برخوردار است. اهمیت این دو مقوله بیش از هر چیز به این است که هم اخلاق و هم سیاست با حیات فردی و جمعی انسان‌ها در ارتباط‌اند و هیچ انسانی تحت هیچ شرایطی گریزی از این دو مقوله ندارد. بنیادی بودن اخلاق در حیات بشر به‌گونه‌ای است که تأثیر آن را می‌توان در همه حوزه‌ها به‌ویژه ساحت سیاست مشاهده کرد. ارزش‌های اخلاقی و رعایت آنها در حیات سیاسی موجبات تفاهم، تساهل، همیاری، احترام به حقوق دیگران و... را فراهم می‌آورد و عدم عنایت به ارزش‌های اخلاقی، سبب استثمار، رشد دیکتاتوری، از بین رفتن حقوق و آزادی فردی و جمعی و... می‌شود. نوشتار حاضر پژوهشی است برای بررسی تعامل اخلاق و سیاست در اندیشه امام خمینی. از آنجا که امام بیشتر به اخلاق عملی و تأثیر اخلاق بر زندگی افراد تأکید می‌کنند، نگاه ایشان به اخلاق از زاویه فردی است؛ زیرا اخلاق به احوال درون انسان می‌پردازد و اصلاح جامعه نیز در گرو اخلاق صحیح رهبران، نخبگان سیاسی و شهروندان آن است.

۵. نجمه کیخا (۱۳۸۶) در مقاله «رابطه اخلاق و سیاست در اندیشه امام خمینی» معتقد است: با توجه هم‌زمان به قصد و غایت امام خمینی و شرایط اجتماعی و اخلاقی موجود در دوران زندگانی وی، دو مفهوم اخلاق و سیاست در اندیشه وی مورد بررسی قرار گرفت و این نتیجه حاصل آمد که با توجه به اعتقاد امام مبنی بر جامعیت اسلام در عرصه‌های سیاسی و غیرسیاسی، نظریه‌پردازی در خصوص تشکیل حکومت، اولویت نقش مردم در تغییرات سیاسی و استفاده از سیاست و ارائه راه‌های سیاسی در کنار شیوه‌های اخلاقی در بهبود اوضاع، وی موفق به ایجاد تغییرات اساسی در مناسبات اخلاق و سیاست شده است.

۶- خندان و رکابیان (۱۳۹۹) در مقاله «مؤلفه‌های سیاست اخلاقی در اندیشه سیاسی امام خمینی» معتقدند: از دیدگاه امام خمینی، سیاست اخلاقی دارای مؤلفه‌هایی است که اهم آنها عبارت‌اند از: حق‌طلبی، عدالت‌محوری، ابزارانگاری قدرت، تقوای سیاسی، کرامت انسانی، مردم‌گرایی، صلح‌مداری، عهدمندی صداقت و امانت‌داری.

۷. نجف لکزایی و رضا لکزایی (۱۳۹۲) در مقاله «نظام اخلاق سیاسی امام خمینی علیه‌السلام» معتقدند: امام خمینی بر این باور است که تمامی انسان‌ها دارای دو فطرت هستند؛ فطرتی اصلی که عاشق کمال مطلق است و فطرتی تبعی که از نقص تنفر دارد. انسان با آراسته شدن به فضایل اخلاقی به کمال می‌رسد و باعث



می‌شود که جامعه چون پیکری واحد درآید، لِّلّه حرکت کند و نه للنفس؛ در این صورت است که جامعه، مدینه فاضله و مقرب خدا خواهد شد. به این ترتیب، مقاله حاضر درصدد است مبنای این سیستم اخلاقی که سیاست، ذاتی آن است، راهکاری برای حل معضلات و مشکلات فردی، خانوادگی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی در سطوح ملی، منطقه‌ای و جهانی ارائه دهد.

۸. لکزایی (۱۴۰۰) در مقاله «نقش اخلاق سیاسی امام خمینی در کارآمدی جمهوری اسلامی ایران» معتقد است: امام خمینی حضور نظام‌مند، سازماندهی‌شده، مخلصانه و عاشقانه مردم را عامل اصلی و کلیدی کارآمدی و گذر از بحران‌ها می‌دانست. کارآمدی مد نظر ایشان، سه لایهٔ بینشی، گرایشی و کنشی دارد؛ دولت و مردم با استفاده از امکانات موجود و انجام مسئولانه و متعهدانهٔ کارها، زمینه‌ساز موفقیت و کارآمدی خراهند شد.

۹- ابراهیم‌زاده (۱۳۸۶) در کتاب اخلاق سیاسی، رویکردهای اخلاق سیاسی را بحث کرد.

۱۰- احمدی طباطبایی (۱۳۸۷) در کتاب اخلاق و سیاست (رویکردی اسلامی و تطبیقی)، رابطهٔ اخلاق و سیاست را بررسی کرده است.

۱۱- اسلامی (۱۳۸۱) در کتاب امام، اخلاق، سیاست به رابطه اخلاق و سیاست از دیدگاه امام پرداخته است.

با وجود آنکه هرکدام از این منابع مطالبی مفید و ارزنده‌ای را درباره تعامل اخلاق و سیاست و مناسبات این دو در اختیار می‌گذارند و یا به طور ضمنی برخی از مباحث درباره نظریه اخلاق سیاسی را بیان می‌کنند، ولی هیچ‌کدام به طور جامع و مستقیم به «ساختار و مبانی اخلاق سیاسی از دیدگاه امام خمینی علیه السلام»، نپرداخته و ابعاد و زوایای آن را روشن نساخته است. بنابراین، در کنار منابع یادشده، ضرورت انجام این تحقیق نیز همچنان به قوت خود باقی است.

۲. اهداف تحقیق

ارائه نظریه‌ای علمی، کاربردی، کارآمد، اثربخش و رسا در نگاه امام خمینی در زمینهٔ اخلاق سیاسی اسلامی که بتوان از آن به‌عنوان الگوی زیرساخت در برنامه‌ریزی‌های کلان فرهنگی و حتی سیاسی و بلکه اقتصادی و توسعه متعادل و متعالی کشور استفاده کرد، امری بدیع و ضروری است که این تحقیق متولی انجام آن خواهد بود.

۳. تعریف مفاهیم

۳-۱. اخلاق

اخلاق از جمله مفاهیمی است که هر متفکر و فیلسوف اخلاقی آن را با توجه به بینش و دیدگاه خاصی

که از جهان هستی و انسان دارد، تعریف می‌کند. اخلاق در لغت جمع «خُلُق و خُلُق» است. به گفته راغب در کتاب مفردات، این دو واژه در اصل به یک ریشه بازمی‌گردند. «خُلُق» به معنای هیئت و شکل و صورت است که انسان با چشم می‌بیند. «خُلُق» به معنای قوا و سجایا و صفات درونی است که با چشم دل دیده می‌شوند. بنابراین می‌توان گفت: «اخلاق مجموعه صفات روحی و باطنی انسان است (مکارم شیرازی، ۱۳۷۶: ص ۲۴).

در اندیشه اسلامی از هر دیدگاهی به اخلاق بنگریم، اخلاق به فضایل و رذایل نفسانی مربوط می‌شود که در انسان به صورت ملکه یا خُلُقی راسخ درآمده باشد. هدف نهایی از پرداختن به اخلاق، درو کردن رذایل از وجود آدمی و استقرار فضایل در نفس اوست. آنچه در فعل اخلاقی اهمیت دارد، عمل کردن به حد وسط است؛ چون هدف از اخلاق، رساندن انسان و جامعه به اعتدال است. فعل اخلاقی حد وسط دو جنبه افراط و تفریط است (کیخا، ۱۳۸۶: ص ۲۱). اخلاق جمع خُلُق به معنای خوی‌هاست (دهخدا، ۱۳۸۵، ج ۱، ص ۱۰۴). در واقع اخلاق، سرشت، ملکات و صفات روحی و باطنی انسان است و شامل صفات نیکو و پسندیده، مانند راست‌گویی و پاک‌دامنی، یا صفات زشت و ناپسند، همچون دروغ‌گویی و تهمت می‌شود. ابن‌منظور در لسان العرب می‌گوید: «خُلُق با ضم و سکون لام به معنای آیین و طبع و رفتار است و در واقع، این لفظ برای صورت باطنی انسان به کار برده می‌شود که همان روح و اوصاف آن و مفاهیم مخصوص به آن است؛ همان‌گونه که خُلُق برای صورت ظاهری انسان و صفات و مفاهیم مربوط به آن به کار برده می‌شود» (ابن‌منظور، ۱۳۶۷: ج ۴، ص ۱۹۴).

خُلُق ملکه‌ای در نفس انسان است که به کمک آن انسان به آسانی و بدون تأمل کارهایی را انجام می‌دهد؛ مانند کسی که چیزی را بنویسد، ولی در نوشتن حرف به حرف آن تأمل نکند. البته لازمه خُلُق آن نیست که حتماً کاری را که متناسب با آن است، انجام دهد؛ بلکه بدین معنا است که اگر اراده انجام آن را بکند، بدون سختی و تأمل انجامش می‌دهد؛ همان‌گونه که صفت و ملکه علم در عالم به این معنا نیست که معلومات را در ذهن خود حاضر کرده باشد؛ بلکه بدان معناست که توان آن را دارد که اگر بخواهد بدون تأمل معلومات خود را احضار کند (ملاصدرا، ۱۳۸۳: ص ۲۰۴-۲۰۵).

به باور شهید مطهری، اخلاق مجموعه‌ای از خصلت‌ها، سجایا و ملکات اکتسابی است که انسان آنها را به‌عنوان اصول اخلاقی می‌پذیرد (مطهری، ۱۳۶۷: ص ۱۵۸).

همچنین امام خمینی رحمته‌الله می‌گوید: «خُلُق حالتی در نفس است که انسان را بدون تفکر و رویه (تأمل) به انجام عملی دعوت می‌کند. مثلاً کسی که سخاوت دارد، آن خُلُق او را وادار به جُود و انفاق می‌کند؛ بدون آنکه مقدماتی تشکیل دهد و مرجحانی فکر کند؛ گویی یکی از افعال طبیعی اوست؛ مثل دیدن و شنیدن. همین‌طور، شخصی که به صفت عفت آراسته است، طوری نفس خود را حفظ می‌کند که گویی یکی از افعال

طبیعی اوست (امام خمینی، ۱۳۷۱: ص ۵۱۰).

همان‌گونه که در تعریف‌های یادشده روشن است، اندیشمندان اسلامی بیشتر به صفات و ملکات اخلاقی توجه داشته‌اند و به نفس عمل و فعلی که انجام می‌شود، به طور صریح و مستقیم توجهی نکرده‌اند. البته بعید نیست مراد از اخلاق در بعضی کاربردها همان رفتار یا رفتار مکرر باشد (مدرسی، ۱۳۷۱: ص ۱۸)؛ همان‌گونه که در بعض روایت‌ها نیز به نظر می‌رسد که به همین معنا آمده است (قمی، ۱۴۱۴ق: ج ۲، ص ۶۷۷).

۲-۳- سیاست

معنای واژگانی سیاست به معنای پاس داشتن، نگاه داشتن، حفاظت، نگاهداری، حراست، حکم راندن بر رعیت، اداره کردن امور مملکت، حکومت، مصلحت، تدبیر، دوراندیشی و ریاست است (دهخدا، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۱۷۳۵) و در اصطلاح، هرکدام از اندیشمندان غربی و اسلامی بر اساس دیدگاه‌های معرفت‌شناختی، جامعه‌شناختی و انسان‌شناختی خویش، تعریف‌های متفاوتی از سیاست عرضه کرده‌اند. برای مثال، سیاست «هنر استفاده از امکانات است» (عالم، ۱۳۷۳: ص ۲۹). سیاست «مبارزه برای قدرت» است (همان). سیاست «توزیع آمرانه ارزش‌هاست». این تعریف از سیاست به ایستون تعلق دارد و می‌توان گفت که انتزاعی‌ترین مفهوم سیاست است (همان: ص ۲۹). امام خمینی علیه السلام در مقام فیلسوفی نظریه‌پرداز و حاکمی سیاستمدار، سیاست را به معنای هدایت جامعه در جهت صلاح مردمان اجتماع می‌داند که این امر با در نظر گرفتن تمامی ابعاد انسان و جامعه صورت می‌پذیرد (که البته تنها انبیا و اولیای الهی و به تبع آنها عالمان بیدار از عهده آن بر می‌آیند) (امام خمینی، ۱۳۸۸: ص ۲۴۶).

۳-۳. اخلاق سیاسی

با توجه به مفهوم لغوی اخلاق و سیاست که پیش‌تر گذشت، اخلاق سیاسی گستره وسیعی از روابط سیاسی دولت‌ها با یکدیگر، دولت با اصناف و گروه‌های مختلف اجتماعی، دولت با فرد و همچنین روابط افراد و اصناف با دولت‌ها را شامل می‌شود. اما منظور از اخلاق سیاسی در اینجا مفهوم خاصی از اخلاق سیاسی است که در اخلاق حرفه‌ای مطرح می‌شود و در واقع، زیرمجموعه‌ای از اخلاق حرفه‌ای است. اخلاق سیاسی را گاهی التزام به بایدها و نبایدهای شرعی، عقلی و عرفی دانسته‌اند که در تدبیر ملک ملت به کار می‌رود. گاهی نیز آن را رویکردی مبنی به روش‌های غیراخلاقی در قلمرو زمامداری تعریف کرده‌اند (ماکیاولی، ۱۳۷۴: ص ۷۶) همچنین در مواردی اخلاق سیاسی به معنای مجموعه‌ای از رفتارها و گزاره‌ها، ارزش‌گرایی‌هایی چون حق‌جویی، عدالت‌محوری، ابزارانگاری قدرت، تقوای سیاسی، کرامت انسانی، مردم‌گرایی، صلح‌مداری، پایبندی به عهد و پیمان و تدبیر مصلحت‌سنجی در عرصه کشورداری بوده است (مهاجرنیا، ۱۳۸۱: ص ۵۴). بنابراین از اصطلاح اخلاق سیاسی، شش معنای ذی‌قابلیت بحث است:

الف) اخلاق سیاسی مجموعه‌ای از گزاره‌ها، افعال و مفاهیم اخلاقی است که صبغه سیاسی و اجتماعی



دارند؛ مانند قسط، عدل، انصاف، نیکی به دیگران و ابراز مهر و محبت حاکمان به مردم.

(ب) اخلاق سیاسی حاصل دستاورد سیاستمداران اخلاقی است که با هدف تنظیم رابطه سیاسی، اجتماعی و اقتصادی بر پایه اخلاق و عدالت صورت می‌گیرد.

(ج) اخلاق سیاسی پایبندی و التزام سیاستمداران به بایدها و نبایدهای شرعی، عقلی و عرفی در امور کشورداری اداره جامعه است.

(د) اخلاق سیاسی به معنای اخلاق همراه با مکر، حيله و خدعه در عرصه مناسبات قدرت است.

(ه) اخلاق سیاسی نگرشی اخلاقی به سیاست با هدف رشد هدایت و کسب کمال سعادت است.

(و) اخلاق سیاسی از سنخ اخلاق حرفه‌ای است که در همه حرفه‌ها و مشاغل، با هدف خدمت به مردم، ایجاد فضای مهر و محبت، رفاقت، تحکیم مناسبات، روابط، احترام به یکدیگر، بالا بردن کارآمدی کیفیت، ارتقای رضایتمندی ارباب رجوع، هم‌افزایی ظرفیت‌ها و افزایش تعامل همکاری سامان یافته است؛ مانند اخلاق پزشکی، اخلاق ورزشی و اخلاق بازاری، که در آنها متناسب با حرفه، قواعد و ضوابط خاصی به کار گرفته می‌شود. اخلاق سیاسی در این معنا به‌گونه‌ای از اخلاق اطلاق می‌شود که سیاستمداران به‌صورت تخصصی، متناسب با محیط و زمینه‌ها به کار می‌گیرند. این اخلاق ممکن است ارزشی یا غیرارزشی باشد (ر.ک: مهاجرنیا، ۱۳۹۴: ۶۵).

در اخلاق سیاسی همان‌گونه که از نام آن نیز پیداست، تنها به مباحث اخلاقی اشخاص و نهادهایی توجه می‌شود که حرفه و شغل سیاست را عهده‌دار شده‌اند. بنابراین، روابط اشخاص، اصناف و گروه‌هایی که چنین ویژگی‌ای ندارند، مشمول این شاخه از علم اخلاق نمی‌شود؛ هرچند این روابط با دولت و کارگزاران سیاسی باشد. موضوعات مطرح‌شده در اخلاق سیاسی، به بحث در مسائل و موضوعات سیاسی تمرکز دارد؛ مسائلی همچون اخلاق رهبری، اخلاق نمایندگی، اخلاق انتخابات، اخلاق جنگ و صلح، اخلاق کارگزاران و مسئولان، اخلاق نیروهای انتظامی و اخلاق نیروهای نظامی. پس به‌طورکلی اخلاق در هر حوزه کاری که به سیاستمداران و یا کارگزاران سیاسی مربوط باشد، در کلیه روابط داخلی و بین‌المللی در حوزه اخلاق سیاسی قرار می‌گیرد.

وقتی از نظریه اخلاق سیاسی سخن می‌گوییم، ممکن است پرداختن به مسائل ویژه‌ای که در گفتمان فلسفه سیاسی غرب معمول است، به ذهن تبادر کند؛ مثلاً این اندیشمندان آن‌گاه که نظریه‌های اخلاق سیاسی در دوران کلاسیک یا مدرن را مطرح می‌سازند، در پی یافتن پاسخ به پرسش‌هایی از این دست هستند که آیا ارتباط بین سیاستمداری و اخلاق ممکن است؟ و یا آنکه اگر پاسخ به پرسش قبل را مثبت بدانند، این پرسش را مطرح می‌کنند که آیا ضرورتی دارد سیاستمداران بر اساس اصول اخلاقی حکمرانی کنند؟ کسانی مانند



ارسطو و توسیدید^۱ رعایت اصول اخلاقی را در سیاست داخلی و خارجی لازم و ضروری می‌دانند. در دوران جدید نیز کسانی مانند ماکیاوولی مجالی اندک برای اخلاقیات در حوزه سیاست باقی گذاشته‌اند و رسالت شهریار را نه تلاش برای بسط امور اخلاقی، بلکه کسب قدرت و زندگی با واقعیت‌ها دانسته‌اند. نیز در همین دوران، در مقابل ماکیاوولی کسانی مانند کانت، اصول عام اخلاقی را در عرصه سیاست لازم‌الاجرا دانسته‌اند (افتخاری، ۱۳۸۱: ص ۳۶۸-۳۶۹). در بررسی نظریه‌ها، در عصر حاضر افزون بر دو پرسش پیشین، مسائل دیگری نیز مطرح شده است؛ از جمله اینکه منابع استخراج ارزش‌های اخلاقی در حوزه سیاست چیست؟ آیا در دوران جنگ سرد و پس از آن، ارزش‌های اخلاقی در عمل در سیاست امنیت ملی دولت‌ها نقش و تأثیری داشته است؟ پیش‌بینی موضوع در مورد آینده چگونه است؟ در مورد این پرسش‌ها نیز نظریه‌های مختلفی مطرح شده است؛ از جمله می‌توان به چهار نظریه‌ای که جیمز دبلیو چیلد، چالز دبلیو کیگلی، هدلی آرگز و تری ناردین مطرح کرده‌اند، اشاره کرد (ر، ک: همان، ص ۳۷۶-۳۹۲).

در آثار مختلفی که در خصوص اخلاق سیاسی از منظر امام‌خمينی علیه السلام نگاشته شده است، پاسخ به پرسش‌هایی که مطرح شد، بحث و بررسی شده است. اما آنچه ما در این مطالعه در نظر داریم، پرداختن به موضوعات بسیار ریزتر و دقیق‌تری است که در اخلاق هنجاری به آن پرداخته می‌شود. البته مراد ما از نظریه اخلاق سیاسی در اینجا نظریه ساختار و نظام اخلاق سیاسی است.

۳-۴- نظریه

نظریه^۲ به معنای عقیده، حدس، رأی، تئوری و مجموعه‌ای از عقاید منطقی است که به‌منظور توضیح واقعیت‌ها یا رویدادها بیان می‌شود (Oxford ۱۹۸۹-۱۹۹۵, P. ۱۳۳۰). بنابراین، می‌توان گفت نظریه ایده‌ای است که یک شخص در مورد برخی واقعیت‌ها و یا روابط یک‌سری از واقعیت‌ها دارد و یا تحلیلی است که در مورد آنها ارائه می‌کند. هدف اصلی نظریه این است که تا حدی «واقعیت» را توضیح دهد، بفهمد و تفسیر کند. حتی می‌توان گفت و استدلال کرد که بدون نظریه (به هر شکلی که باشد) فهم «واقعیت» غیرممکن است (مارش و جری استوکرا، ۱۳۸۷، ص ۴۳).

نظریه، کارویژه‌های ارزشمندی را در تلاش برای فهم شیوه کارکرد جهان اجتماعی فراهم می‌سازد. اول اینکه نظریه برخی جنبه‌های جهان را «نزدیک‌نمایی»^۳ می‌کند و در مورد اینکه باید در پی چه چیزی باشیم، راهنمایی می‌کند. نظریه ما را متعهد می‌سازد تا جهان را ببینیم و بر جنبه‌های ویژه‌ای از واقعیت تمرکز کنیم. دوم اینکه نظریه به‌عنوان یک نظام فهرست‌سازی عمل می‌کند. سوم اینکه نظریه می‌تواند الگوهای فکری را توسعه دهد (همان: ص ۴۵) و در نهایت اینکه مجموعه نظریه‌ها، یک علم را می‌سازند؛ به بیان دیگر، در یک

۱. Thucydides.

۲. Theory.

۳. Foreground.

علم نظریه‌های مختلف می‌تواند وجود داشته باشد (حقیقت، ۱۳۸۷: ص ۲۳).

۳-۵. ساختار

ساختار^۱ به چگونگی ساختمان و طرز خلق کردن چیزی گفته می‌شود (دهخدا، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۱۶۲۱). ساختار از کلیدی‌ترین مفاهیم در جامعه‌شناسی است. این مفهوم، اغلب برای اشاره به «الگوهای رفتاری» تکرارشونده در جامعه استفاده می‌شود. برای مثال، یک شهروند هنگام مراجعه به بانک، معمولاً در صف انتظار ایستاده و از روابط تعریف‌شده‌ای بهره می‌گیرد. با توجه به اینکه این رفتارها قاعده‌مند، مستمر و فراگیر هستند، بر مناسبات با سایر افراد جامعه تأثیر گذاشته و طبیعتاً آنان را مقید و محدود می‌کنند. منظور ما از ساختار اخلاق سیاسی در اینجا، چگونگی ساختمان، ترتیب و اولویت‌های اجزای (عناصر و مؤلفه‌های) اخلاق سیاسی است.

۴. مبانی نظری اخلاق سیاسی در اندیشه امام خمینی رحمته‌الله علیه

مبانی به معنای بنیان‌هاست (دهخدا: ۱۳۸۵، ج ۲: ص ۲۵۷۳) مبانی زیرساخت‌های نظری و بنیادی و به بیان دیگر، پارادایمی است که نظریه بر آن مبتنی است. بی‌گمان نظریه‌های هر دانشمندی بر یک سری از زیرساخت‌های نظری و فکری مبتنی است که برای درک صحیح و آشنایی دقیق با اندیشه، لازم است نخست با این زیرساخت‌ها آشنا شد. براین اساس، مبانی نظری اخلاق سیاسی در اندیشه امام خمینی عبارت‌اند از: مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و انسان‌شناختی.

۱. مبانی معرفت‌شناختی: مبانی معرفت‌شناختی از جمله مهم‌ترین مبانی یک اندیشه است که بیان‌کننده طرز نگرش یک اندیشمند به مسئله شناخت، ابزارها و روش‌های آن است؛ مسائلی همچون صحت و سقم شناخت و یقینی و غیریقینی بودن آن و چگونگی رسیدن به حقیقت (مثلاً از طریق تجربه، عقل، وحی و الهام)، مباحث اصلی‌ای است که در معرفت‌شناسی به آن پرداخته می‌شود. هر دیدگاه معرفت‌شناسی‌ای در دیگر اندیشه‌ها و باورهای انسان تأثیر مستقیم دارد. از منظر معرفت‌شناختی است که دیدگاه‌ها نسبت به هستی‌شناسی و انسان‌شناسی شکل می‌گیرد. امام رحمته‌الله علیه در مقام یک عارف، فیلسوف، فقیه اصولی شیعی، سیاستمدار و ادیب اسلامی، دیدگاه معرفت‌شناختی خاصی دارد. از نظر امام رحمته‌الله علیه مهم‌ترین مسئله برای بشر، کسب معرفت است و اصولاً کسب معرفت، هدف و آرمان اصلی بعثت انبیا و نزول وحی است (خمینی، ۱۳۷۸: ج ۱۹، ۲۲۵ و ج ۹، ص ۳۳۵). این گفتار امام رحمته‌الله علیه از قرآن کریم الهام گرفته شده است که هدف و آرمان بعثت رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم را تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت می‌داند: ﴿هُوَ الَّذِي بَعَثَ فِي الْأُمِّيِّينَ رَسُولًا مِنْهُمْ يَتْلُوا عَلَيْهِمْ آيَاتِهِ وَيُزَكِّيهِمْ وَيُعَلِّمُهُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَإِنْ كَانُوا مِنْ قَبْلُ لَفِي ضَلَالٍ مُبِينٍ﴾ (جمعه: ۲)؛ اوست خدایی که در میان مردم امی، پیامبری از خودشان برانگیخت تا بر آنان آیات وحی خدا را تلاوت کند و آنها را پاکیزه

۱. structure

سازد و کتاب و حکمتشان بیاموزد.

امام خمینی رحمته الله علیه تجربه، عقل و وحی را از ابزارهای کسب علم و حکمت می‌داند (امام خمینی، ۱۳۸۸: ص ۲۰۱)؛ البته امام رحمته الله علیه معتقد است که هرگونه ادراکی، به وسیله قوای غیرمادی انسان انجام می‌شود و ادراکات حسی به صورت مادی بدون نوعی تجرد از ماده امکان‌پذیر نیست (همو، ۱۳۷۸: ج ۳، ص ۵۰۱). همچنین ابزارهای شناخت و حیانی نیز از دیدگاه عالمان اصولی شیعه که امام خمینی رحمته الله علیه نیز از جمله آنان است، عبارت است از کتاب، سنت و اجماعی که از وجود قول و نظر امام معصوم علیه السلام حکایت دارد. منظور از کتاب، قرآن کریم و مراد از سنت، احادیثی است که از پیشوایان معصوم علیهم السلام نقل شده است و اجماع نیز در واقع اتفاق نظر عالمان مسلمان در مورد موضوع و مسئله واحدی است و چنین اتفاق نظری خود حکایت از آن دارد که نظر پیشوایان معصوم علیهم السلام نیز همین است. بنابراین، می‌توان گفت اجماع در واقع به نحوی همان سنت است؛ زیرا کارش کشف از رأی و نظر معصومان است.

نکته قابل توجه در معرفت‌شناسی امام خمینی رحمته الله علیه ارتباط متقابل و تنگاتنگ آن با اخلاق و تزکیه نفس است؛ بدین معنا که از نظر امام رحمته الله علیه رسیدن به معرفت و شناخت واقعی، تنها با کسب علم و تعلیم و تعلم حاصل نمی‌شود؛ بلکه کسب معرفت مانند بذری است که نیازمند زمینی مناسب برای کاشت، داشت و برداشت است. معرفت واقعی، قلبی پاک، طینتی سلیم و فکری نیکو می‌خواهد و تا زمانی که شخص قابلیت و شأیت نداشته باشد، علوم بیشتر و ناب‌تر، به‌جز گمراهی و حیرت برای شخص ثمر دیگری دربر نخواهد داشت؛ همان‌گونه که خداوند متعال نیز در قرآن کریم می‌فرماید: ﴿ وَ نُنزِّلُ مِنَ الْقُرْآنِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَ رَحْمَةٌ ... وَ لَا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلَّا خَسَارًا ﴾ (اسراء: ۸۲)؛ ما از قرآن آنچه را رحمت و شفای مؤمنان است فرو فرستادیم ... و بر ستمگران جز زیان نیفزاید (امام خمینی، ۱۳۷۸: ج ۱، ص ۱۱).

توضیح اینکه به باور امام برای شناخت تنها کسب علم و دانش کفایت نمی‌کند، بلکه پس از علم به یک حقیقت، آن مطلب باید با قلب انسان ادراک شود و پس از قلب نیز نفس انسان بایستی به‌طور شهودی آن حقیقت را درک کند تا فرایند شناخت کامل شود. پس تا نفس انسان پاک نشده و تزکیه نباشد، دل انسان نمی‌تواند حقایق را درک کرده و آنها را بشناسد. چه بسا شخص با گوش چیزی را بشنود و یا عقل انسان چیزی را ادراک کرده و برای آن برهان اقامه کند و یا حتی با مسائل عرفانی آن برهان را تأیید و تقویت کند، ولی تا تزکیه نباشد، انتقال آن به قلب و دل انسان و سپس درک شهودی آن از سوی شخص، کاری دشوار خواهد بود (همان، ج ۱۹، ص ۲۲۶). با تزکیه نفس و صفای باطن است که انسان صلاحیت می‌یابد تا حقایق هستی را شناخته و موجودات هستی را آن‌گونه که هستند، بشناسد:

بعد از تعلیم و تعلم، {انسان} محتاج به تزکیه است و همدوش تزکیه، تعلم و حکمت. و دنبال او، آن مسائلی که برای نفوس مستعد پیش می‌آید و این يك تحولی در نفوس ایجاد می‌کند که اشیا را آن طور که

هستند، اگر برسد به آن مقام، ادراک می‌کند: «اللَّهُمَّ ارِنِي الْأَشْيَاءَ كَمَا هِيَ» (ابن ابی جمهور، ۴۵: ج ۴، ص ۱۳۲، حکمت ۲۲۸)؛ خدایا! اشیا را آن‌گونه که هستند، به من بنما. (امام خمینی، ج ۱۹: ص ۲۲۵)

این دعایی است که امام علیه السلام از زبان انبیا نقل می‌کند و منظور از دیدن در این عبارت، شناخت ماهیت اشیا و به اصطلاح منطقی، فهم جنس و فصل اشیا نیست؛ یعنی منظور این نیست که آنها از چه چیزی ساخته شده و یا آنکه چه تعریفی دارند؛ بلکه آنچه در این میان بیش از همه اهمیت دارد، ارتباط اشیا با مبدأ هستی است؛ یعنی ارتباط موجودات مخلوق با خداوندی که قدیم است. این نوع ارتباط، ارتباطی خاص است بین عالم هستی و خالق آن. در واقع تنها با شناخت این رابطه است که می‌توان واقعیت‌های اشیا را شناخت و این معرفت نیز تنها از طریق اخلاص، تزکیه نفس و با لطف و عنایت الهی به دست می‌آید. همچنین مسائلی که در آیاتی مانند «هُوَ مَعَكُمْ أَيْنَ مَا كُنْتُمْ» (حدید: ۴)؛ او با شماست هر کجا که باشید و «نَحْنُ أَقْرَبُ إِلَيْهِ مِنْكُمْ» (واقع: ۸۵)؛ ما از شما به او نزدیک‌تریم، آمده، به چنین رابطه‌ای اشاره دارد.

مسئله دیگری که امام علیه السلام بر آن تأکید دارد، آن است که نه تنها کسب معرفت و علم واقعی بدون تزکیه ممکن نیست، و این امر به انحراف انسان می‌انجامد، بلکه اقدام به کسب علم اگر قبل از تزکیه باشد، خطرناک و مخرب نیز خواهد بود. آیاتی مانند «مَثَلُ الَّذِينَ حُمِّلُوا التَّوْرَةَ ثُمَّ لَمْ يَحْمِلُوهَا كَمَثَلِ الْحِمَارِ» (جمعه: ۵)؛ آنان که تحمل (علم) تورات کرده و خلاف آن عمل کردند، در مثل به درازگوش مانند و «وَأُولَئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ» (اعراف: ۱۷۹)؛ مانند چهارپایان‌اند، بلکه گمراه‌ترند، بدین معناست که این افراد (کسانی که بدون تزکیه در پی کسب علم‌اند) مانند حیوانات چهارپا و بلکه پست‌تر از آنها هستند و مربوط به آن دسته از افرادی است که رشد علمی (ظاهری) کرده‌اند، ولی در اخلاق و تزکیه نفس پیشرفتی نکرده‌اند (امام خمینی، ۱۳۷۸: ج ۱۸، ص ۴۴۲).

بنابراین، هر نوع کسب دانش و معرفت مفید و واقعی از دیدگاه امام، به رعایت اخلاق تعلیم و تربیتی و آداب مربوط به آن مبتنی است.

اگرچه همان‌گونه که گذشت، کسب معرفت به تزکیه نفس، اخلاق و خودسازی انسان مشروط است؛ اما این رابطه یک‌طرفه نیست؛ یعنی اگرچه گزاره فوق صحیح است، ولی رسیدن به برخی از درجات تزکیه نفس و خودسازی انسان‌ها، خود متوقف به پیدا کردن درجاتی از معرفت و شناخت به خالق هستی و درجاتی از توحید است؛ بدین معنا که قبل از هر چیز انسان باید حجاب خودبینی و منیت را کنار گذارد و برای خود در مقابل خدای متعال وجود و اعتباری قائل نباشد که این خود بخشی از مراتب تزکیه نفس، اخلاق حسنه و خودسازی به شمار می‌رود. رفع حجاب این امکان را برای انسان به وجود می‌آورد که به شناخت صحیحی از خدای متعال برسد و او را همان‌گونه که هست درک کند و چنین معرفتی است که در سایه آن، رسیدن به مراتب بالاتری از اخلاق نیکو، خودسازی و مقابله با همه مشکلاتی که دشمن درونی (یعنی نفس انسانی)

پدید می‌آورد و حتی امکان مقابله با مشکلاتی که دشمنان خارجی به وجود می‌آورند، میسر خواهد شد: «آدم، وقتی [ساخته] می‌شود که خودش را هیچ نبیند و هر چه می‌بیند خدا ببیند و هر چه هم هست اوست: ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ (نور: ۳۵). (امام خمینی، ۱۳۷۸، ج ۱۸: ص ۴۴۳)

مبانی معرفت‌شناسی در شناخت اخلاق سیاسی نیز تأثیر مستقیمی دارد. اینکه از چه منابعی می‌توانیم به اجزا و مؤلفه‌ها و ساختار و اولویت‌های موجود در اخلاق سیاسی معرفت پیدا کنیم، مسئله‌ای بنیادین در اخلاق سیاسی است. اینکه یک اندیشمند معتقد باشد از چه منابعی می‌تواند برای شناخت استفاده کند، سبب می‌شود که اگر به طور منطقی عمل کرده باشد، از منابعی که اعتباری برای آنها قائل نیست، در آرای خویش استفاده نکند و یا اگر برای منابعی اعتباری قائل است، دیگران هم بتوانند در شناخت اندیشه‌های او از آن منابع استفاده کنند. همان‌گونه که در بخش‌های بعدی به‌ویژه در بخش سوم خواهد آمد، در توضیحات و مثال‌های مربوط به هریک از مؤلفه‌ها و عناصر، از آیات و روایت‌هایی استفاده کرده‌ایم که از منابع شناخت و حیانی است و با مبانی فکری امام علیه السلام تطبیق دارد. اگرچه ادعای ما این نیست که امام علیه السلام دلالت تمامی آیات و روایات را بر مواردی که به‌عنوان توضیح و مثال آورده‌ایم، تأیید کرده باشند، ولی می‌توان گفت آرا و دیدگاه‌های ایشان در مواردی که ابهام و اجمال در مفهوم و معانی آیات و روایات دیده نمی‌شود، با توضیحات و مثال‌های موجود در آیات و روایات مطابق است.

۲. مبانی هستی‌شناختی: دیدگاه امام علیه السلام درباره هستی متأثر از مبانی معرفت‌شناختی، آموزه‌های قرآنی، روایت‌های پیشوایان معصوم علیهم السلام، عرفان شیعی و فلسفه و حکمت اسلامی و به‌ویژه حکمت متعالیه است (امام خمینی، ۱۳۷۸، ج ۵، ص ۲۷۱). امام خمینی علیه السلام توحید و اعتقاد به وحدانیت خداوند متعال را اصل و مبنای شناخت عالم هستی قرار داده و معتقد است که وجود واقعی، تنها از آن خداوند متعال است. آنچه در عالم هستی و معلولات دیده می‌شود، دارای وجود ربطی است و وجود اصیل و واقعی تنها از آن وجود خداوند متعال است که قائم به ذات و مستقل است (همو، ۱۳۸۵: ج ۲، ص ۲۱۴). نزدیک‌ترین مثالی که امام علیه السلام درباره ارتباط عالم با خالق آن دارد، مثال دریا و موج آن است که در واقع موج چیزی جز نوعی جلوه و ظهوری از دریا نیست و در واقع موج از خود هیچ وجودی مستقل از وجود دریا ندارد (امام خمینی، ۱۳۸۸: ص ۱۵۳). امام علیه السلام همه چیز را جلوه جمال حق دانسته و به‌طور کلی جسم، جان و روح و روان انسان را از خداوند می‌داند (همو، ۱۳۷۸: ج ۱۸، ص ۳۳۳؛ ج ۷، ص ۴۰۰).

به باور امام علیه السلام همه عالم جلوه خداست و این اعتقاد که برخی انسان‌ها برای خود و عالم هستی، استقلال‌ی قائل‌اند خیالی بیش نیست. امام علیه السلام معتقد است این شعاع وجودی خداوند متعال است که با تجلی خود، به موجودات، وجودی وابسته یا وجودی ربطی عنایت کرده است. وجود ربطی، وجودی است که از خود هیچ استقلال‌ی ندارد؛ به‌گونه‌ای که اگر یک لحظه عنایت و توجه الهی از آن برداشته شود، از میان خواهد رفت و

از آن چیزی باقی نخواهد ماند. در توضیح این مطلب که عالم چگونه جلوه خداست، امام علیه السلام با اشاره به آیه ﴿اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ﴾ می‌گوید: عالم هستی عنایت و در واقع تجلی خداوند متعال است که به اراده او شعاعی از نورش را به عالم هستی بخشیده است. اگر حجاب‌ها کنار رود و انسان‌ها موفق شوند همه چیز را آن‌گونه که هست ببینند، آن‌گاه متوجه می‌شود که غیر از خداوند کسی و چیزی وجود ندارد و همه اشکالات نیز از اینجا شروع می‌شود که انسان گمان می‌کند که خود کسی و چیزی است (همو، ۱۳۷۸، ج ۲۰، ص ۳۶۶). به اعتقاد امام علیه السلام اگر انسان‌ها با تقوا و جهاد با نفس، از خودیت خود بگذرند و بدانند که واقعیت و حقیقت هستی خداوند است، مقابله کردن با هر سختی‌ای آسان و جان‌نثاری در راه خداوند شیرین‌تر از عسل خواهد شد (همان: ج ۱۸، ص ۳۳۳).

این نگاه به هستی موجب می‌شود همه چیز در همه جا به نحوی به خالق هستی ارتباطی تنگاتنگ داشته باشد؛ به‌گونه‌ای که در شاکله‌ای که امام علیه السلام از اخلاق و صفات نیک و زشت ترسیم می‌کند، هیچ صفتی حتی ردیلت‌های اخلاقی را بی‌ارتباط به خداوند نداند. او مجموع صفات نیک و زشت را ناشی از غریزه کمال‌جویی انسان می‌داند که شخص را به سوی خود جلب می‌کند و تنها امری که موجب شده است انسان دچار آلودگی به ردیلت‌های اخلاقی شود، اشتباهی است که در مصداق کمال مطلق برای او به وجود آمده است و ردیلت‌های اخلاقی را به اشتباه کمال تصور کرده است. همچنین همان‌گونه که گفته شد، تحمل مشکلات و سختی‌هایی که چه‌بسا برای یک شخص در مقید ساختن خویش به رعایت صفات نیک و فضایل اخلاقی پیش‌باید، با این‌گونه نگاه به هستی آسان‌تر شده و در عمل کردن به اصول اخلاقی و پایبندی به آنها، حتی اگر به جان‌فشانی و ایثار نیاز باشد، برای انسان با چنین دیدگاهی این جان‌فشانی و ایثار، گورا خواهد بود.

۳. مبانی انسان‌شناختی: نگاه به انسان نیز از دیدگاه امام علیه السلام نگاهی خاص و با الهام از آیات الهی قرآن است. ایشان انسان را موجودی قدسی و دارای ذات و سرشتی پاک و الهی می‌داند؛ آن‌گاه که خداوند انسان را آفرید، بر اساس آیه شریفه ﴿وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي﴾ (حجر: ۲۹)، شمیمی از روح الهی را در فطرت انسان قرار داد و بدین ترتیب، عنصر اصلی تشکیل‌دهنده هویت انسان را که همان روح و نفس انسانی است، خدایی کرد. مؤید این موضوع، آیه دیگری در قرآن است که نشان می‌دهد انسان‌ها بر اساس فطرت الهی خلق شده‌اند: ﴿فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا﴾ (روم: ۳۰). انسان روحی الهی دارد و بر اساس فطرت پاک الهی خلق شده است. بنابراین، انسان خوش‌سیرت و خوش‌ذات است و چنین انسانی تنها گرایش به نیکی‌ها و خداوندی دارد که منشأ تمامی فضایل و کمالات است. انسان در زندگی خود به دنبال کسی است که او را از هر چیز دیگری بی‌نیاز سازد و به او آرامش دهد و با فطرت اولیه‌اش بیشترین سازگاری را کند؛ یعنی خداوندی که با یاد او انسان به آرامش می‌رسد: ﴿الَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ﴾ (رعد: ۲۸). خداوند موجودی

است بی‌نهایت، مطلق و واجد همه خوبی‌ها و کمال‌ها در حد اعلائی آن و در انسانی که چنین شناختی از خدا باشد، شرور و رذیلت‌ها جایی ندارند؛ زیرا این فطرت و طینت پاک، انسان را در کنترل عقل و نیروهای الهی و عقلانی قرار می‌دهد.

به اعتقاد امام خمینی رحمته الله علیه حتی اشخاصی که به‌ظاهر در پی مال، مکنث و قدرت به نظر می‌آیند، در واقع به دنبال خداوندی هستند که دارای همه کمالات به‌طور مطلق است؛ اما اشتباه آنها در یافتن مصداق چیزی که موجب ترقی و کمال آنها می‌شود، آنان را دنبال‌رو مسائلی همچون ثروت و قدرت کرده است. بنابراین، همه انسان‌ها از دیدگاه امام، انسان‌هایی هستند که بر اساس فطرت و سرشتی پاک و الهی آفریده شده‌اند و حتی بدترین انسان‌ها و کسانی که به انحراف کشیده شده و در پی استعمار و استثمار دیگران‌اند، در واقع در طلب خداوندی هستند که دارای همه چیز به‌طور مطلق (علم، ثروت، قدرت، کمال و زیبایی) است؛ اما اشتباه و انحراف آنها موجب شده است گمان کنند مادیاتی که بخشی از صفات الهی در آنان است، همانی است که آنان را ارضا خواهد کرد. آنان نمی‌دانند هرگز با رسیدن به کمتر از آنچه که همه کمالات را به‌طور مطلق دارد، راضی نشده و به اطمینان و آرامش نخواهند رسید.

با این نگاه به انسان، همه مسائل اخلاقی، چه صفات نیک و پسندیده و چه رذیلت‌ها و صفات ناپسند، از یک منشأ و یک خاستگاه به وجود آمده است و آن همان فطرت الهی انسان است. این فطرت گاه به‌صورت اصلی و پاک خود قرار دارد که منشأ تمامی صفات نیک و فضیلت‌های اخلاقی است و گاه در حجاب قرار گرفته است که در این صورت، منشأ بروز صفات زشت و رذیلت‌های اخلاقی خواهد شد.

۵. ساختار اخلاق سیاسی از دیدگاه امام خمینی رحمته الله علیه

ساختار اخلاق سیاسی، زیرمجموعه ساختار اخلاق عمومی است. بنابراین، دارای همان ویژگی‌ها و ساختار، اما به‌صورتی محدودتر است؛ یعنی مؤلفه‌هایی که تنها جنبه شخصی و فردی دارند، در ساختار اخلاق سیاسی قرار ندارند. مؤلفه‌های دیگری که می‌توانند صفاتی نیک برای یک حاکم و یا کارگزار حکومتی باشند، همگی می‌توانند در چارچوب ساختار اخلاق سیاسی باشند.

توضیح اینکه یک نظام اخلاقی جامع، مرکب و متشکل از انواع نظام‌های اخلاقی‌ای است که در مجموع تشکیل‌دهنده آن نظام هستند؛ بدین معنا که نظام‌هایی همچون نظام اخلاق فردی، نظام اخلاق خانواده، نظام اخلاق مذهبی، نظام اخلاق شهروندی، نظام اخلاق سیاسی و انواع نظام‌های اخلاقی دیگری که به اعتبارهای مختلف وجود دارند یا می‌توانند وجود داشته باشند، مانند اجزا و چرخ‌دنده‌هایی هستند که در مجموع، نظام کلی اخلاقی را شکل می‌دهند. باید توجه داشت که تفکیک هر یک از نظام‌های کوچک‌تر به معنای استقلال آنها و بی‌نیازی‌شان از بخش‌های دیگر نظام نیست و در واقع زمانی هر یک از آنها می‌توانند کار خود را انجام دهند که در کنار بخش‌های دیگر قرار گیرند و هرکدام وظایف خود را به‌درستی انجام دهند. به بیان دیگر،

تفکیک اخلاق سیاسی از مواردی همچون اخلاق فردی و اخلاق خانوادگی، به معنای بی‌ارتباطی این نوع اخلاق با اخلاق سیاسی نیست. البته اخلاق سیاسی شامل اخلاق فردی و یا اخلاق خانواده نمی‌شود؛ اما این بدین معنا نیست که به‌طورکلی مستقل و جدا از اخلاق فردی و یا اخلاق خانواده می‌تواند کارایی و کارآمدی خود را داشته باشد. همان‌گونه که هریک از بخش‌های یک نظام مکانیکی مانند ماشین و یا یک سیستم ارگانیک مانند بدن انسان در صورتی می‌تواند کارایی خود را داشته باشد که تمام بخش‌های مرتبط با آن از کارایی خوبی برخوردار باشند، سیستم یا نظام اخلاق سیاسی نیز در صورتی عملکرد صحیحی خواهد داشت که نظام‌های مرتبط با آن نیز به خوبی عمل کنند و وظایف خود را به طور کامل انجام دهند. برای مثال، سیستم مغز و اعصاب در بدن، تنها در صورتی می‌تواند عملکرد خود را داشته باشد که سیستم تنفسی، سیستم گوارش، قلب و عروق و دیگر سیستم‌های بدن که هریک وظیفه مهمی بر عهده دارند، وظایف خود را به درستی انجام دهند. در غیر این صورت، سیستم مغز و اعصاب هرگز قادر به انجام صحیح وظیفه خود نخواهد بود؛ به همان شکل در یک نظام اخلاقی نیز هرکدام از سیستم‌هایی که زیر مجموعه سیستمی کلی‌تر قرار می‌گیرند، باید وظایف خود را به درستی انجام دهند تا اجزای دیگر بتوانند کار خود را به انجام رسانند. با این معیار روشن می‌شود که نباید تصور کرد یک سیاستمدار که همه مؤلفه‌های اخلاق سیاسی را در نظر دارد و به رعایت آنها اهتمام می‌ورزد، ولی در خانواده یا در رابطه شخصی خود با خدای خویش اصول اخلاقی را رعایت نمی‌کند، بتواند دارای اخلاق سیاسی مطلوب و کارآمدی باشد؛ زیرا نظام‌های اخلاقی نیز مانند هر نظام دیگری، مجموعه‌هایی به هم پیوسته و به هم وابسته‌اند.

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان جدول ساختار اخلاق سیاسی از دیدگاه امام علیه السلام را بدین گونه ترسیم کرد:

ساختار اخلاق سیاسی از دیدگاه امام خمینی (ر، ک: شرح جنود عقل و جهل)

(شکل ۱)

فطرت الهی		۱
فطرت اولیه الهی (فطرت مخموره)	فطرت قلب‌شده و در حجاب قرار گرفته (فطرت محجوبه)	
عقل	جهل	۳
خیر	شر	۴
ایمان	کفر	۵
تصدیق حق و حقیقت	انکار	۶
رجاء و امیدواری	نامیدی	
عدالت و دادگری	ظلم و ستم	
شکر	کفران و ناشکری	

فطرت الهی		آیه
فطرت اولیه الهی (فطرت مخموره)	فطرت قلب شده و در حجاب قرار گرفته (فطرت محجوبه)	
عقل	جهل	
۷	توکل و اعتماد به خداوند	حرص و آز به دنیا
۸	رأفت و رحمت	قساوت و شقاوت
۹	علم و دانش	جهل و نادانی
۱۰	عفت و پارسایی	بی حیایی و بی بندوباری
۱۱	زهد و پارسایی	حب دنیا و دنیا پرستی
۱۲	رفق و ملایمت	ناسازگاری و بداخلاقی
۱۳	بیم و ترس از خدا	گستاخی و بی اعتنایی به فرمان الهی
۱۴	تواضع و فروتنی	تکبر و خودخواهی
۱۵	آرامی و آرامش	اضطراب و تشویش
۱۶	بردباری و حوصله	ناشکیبایی و بی حوصلگی
۱۷	صمت و گزیده گویی	حرافی و پر حرفی
۱۸	آرام بودن در مقابل حق	سرکشی از حق و گردن کشی
۱۹	صبر و شکیبایی	جزع و بی تابی
۲۰	عفو و گذشت	بازخواست و انتقام جویی
۲۱	بی نیازی و چشم نداشتن به مال دیگران	نیازمندی و چشم داشت به مال دیگران
۲۲	تیزهوشی و توجه به امور مختلف	کودنی و بی توجهی به امور
۲۳	تشریک مساعی و کمک رسانی به دیگران	خساست و خودداری از نیکی به دیگران
۲۴	مودت و دوستی با دیگران	تنفر و دشمنی
۲۵	وفاداری به عهد و پیمان	بی وفایی و پیمان شکنی
۲۶	فرمانبرداری و اطاعت الهی	نافرمانی و معصیت
۲۷	راستی و راست گویی	کژی و دروغ گویی
۲۸	امانت داری و درستی	خیانت و نادرستی
۲۹	اخلاص در عمل	ریاکاری
۳۰	شهامت و شجاعت	سستی و تنبلی
۳۱	حفظ حرمت آبروی دیگران	بی حرمتی و آبروریزی
۳۲	جهاد و کوشش در راه خدا	نشستن و گریز از جهاد در راه حق
۳۳	تقیه و نگهداری عقیده از دشمنان	اشاعه اسرار و بی پروایی
۳۴	انصاف و جوانمردی	بی انصافی و ناجوانمردی

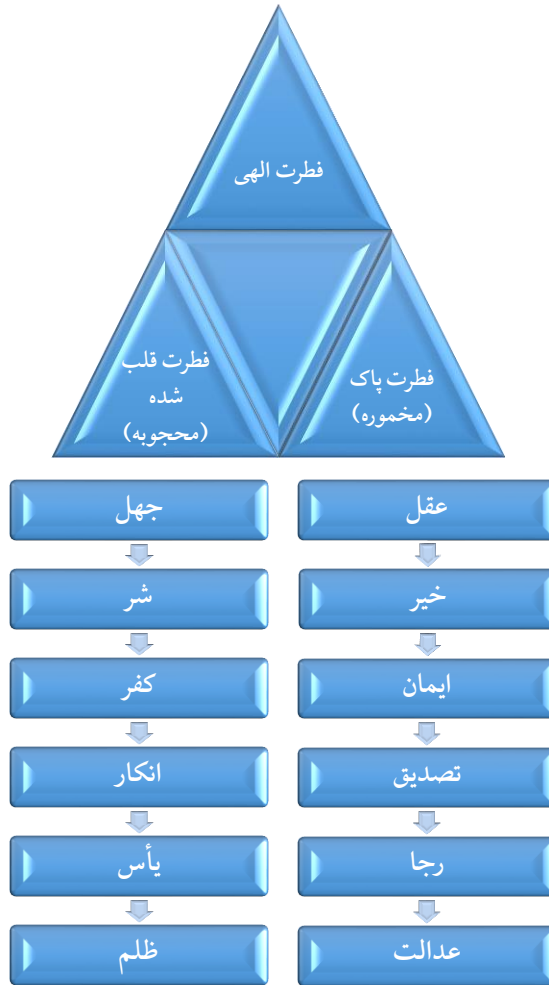
فطرت الهی		ت.ج.
فطرت اولیه الهی (فطرت مخموره)	فطرت قلب شده و در حجاب قرار گرفته (فطرت محجوبه)	
عقل	جهل	
۳۵	میان‌روی و اقتصاد	تجاوز از حد و اسراف و تبذیر
۳۶	اتقان و محکمی کار	ظاهر سازی و سست کاری
۳۷	حکمت و صلاح اندیشی	بی حکمتی و بی فکری
۳۸	سنگینی و وقار	سبکی و جلفی
۳۹	احتیاط و دقت	بی احتیاطی و سبک مغزی
۴۰	نشاط و شادابی	بی نشاطی و دل مردگی

بنابراین، ساختار این نظام می‌تواند به شکل فوق، یعنی به شکل ماتریسی باشد که بر اساس اولویتی که در روایت شریف حدیث جنود عقل و جهل از امام صادق علیه السلام آمده است تنظیم گردد که به ترتیب، عقل در رأس این ساختار و پس از آن خیر و سپس ایمان و به همین ترتیب، عناصر و مؤلفه‌های دیگر قرار می‌گیرند. همچنین ممکن است به صورت ترکیبی باشد که در ذیل آمده است:

ترکیب ساختار هرمی و ماتریسی ساختار اخلاق سیاسی

این ساختار را به صورت ترکیبی از ساختار هرمی و ماتریسی نیز می‌توان تصویر کرد که در شکل (۲)

آمده است:



شکل (۲) (امام خمینی، ۱۳۸۷)

موارد دیگر نیز به همان ترتیبی است که در شکل یک آمده است و نیاز به تکرار آنها نیست. از نظر اخلاقیون، حاکم اسلامی کسی است که فضای مبتنی بر اصول چهارگانه اخلاقی را در حد کمال در وجود خویش محقق ساخته، متصف به فضیلتِ حکمت، شجاعت، عفت و عدالت باشد (امام خمینی، ۱۳۸۲: ص ۵۱۰). از این منظر است که برخی از حکمای اخلاق با تأکید بر فضیلت عدالت، حکیم بودن سلطان را ذیل عدالت او جستجو می‌کنند و بر این حقیقت تصریح دارند که عادل واقعی باید حکیمی دانا باشد و به قواعد شریعت الهیه و نوامیس نبویه آشنا باشد (نراقی، ۱۳۸۰: ص ۳۷). بر اساس تفسیر حضرت امام خمینی رحمته الله علیه از حدیث جنود عقل و جهل، خداوند متعال بعد از خلقت عقل و جهل، در انسان دو نوع فطرت قرار داده است: یکی فطرت مخموره که محکوم به احکام طبیعت نشده و دوم فطرت محبوبه که گرایش به طبیعت دارد. از نگاه حضرت امام رحمته الله علیه تمام احکام الهی به طریق کلی به دو مقصد منقسم می‌شود:

۱. اصلی و استقلالی؛ ۲. فرعی و تبعی. جمیع دستورات الهیه به این دو مقصد، یا بی‌واسطه یا باواسطه، رجوع می‌کند. مقصد اول که اصلی و استقلالی است، توجه دادن فطرت است به کمال مطلق؛ مقصد دوم که عرضی و تبعی است، تنفر دادن فطرت است از دنیا و طبیعت است که امّ النقاّص و امّ الامراض نامیده می‌شود.

فطرت مخموره غیر محجوبه است که محکوم احکام طبیعت نشده و وجه روحانیت و نورانیت آنها باقی است و اگر فطرت متوجه به طبیعت شد و محکوم به احکام آن گردید و محجوب از روحانیت و عالم اصلی خود شد، مبدأ جمیع شرور و منشأ جمیع شقاوت و بدبختی هاست. با این بیان، فطرت مخموره بی‌حجاب وزیر عقل و مبدأ خیرات است و خود خیر است و فطرت محجوبه به طبیعت وزیر جهل و مبدأ شرور و خود شرّ است. غایت امر آنکه خیر عبارت از فطرت مخموره است و شر عبارت از فطرت محجوبه است (امام خمینی، ۱۳۷۸: ص ۷۶).

حاکمی که مقید به اخلاق سیاسی باشد، باید تحت تأثیر فطرت مخموره باشد؛ لذا تمام عناصر آن مثل خیرخواهی، عدالت‌گری، رفق (مدارا با مردم)، شکر، توکل، رأفت (مهربانی)، علم، زهد، عفت و تمام ۷۲ لشکر عقل را باید داشته باشد. در مقابل، حاکمی که مقید به اخلاق سیاسی نیست و امام علیه السلام سیاست او را شیطانی می‌داند، تحت تأثیر فطرت محجوبه است و لشکر جهل مثل قساوت، حرص، ظلم، ناامیدی، کفر، بی‌حیایی، گستاخی و تکبر را در درون خود نفسانی کرده است. بر اساس این تفسیر از عناصر اخلاق سیاسی، امام خمینی نیز بر اساس نگرش خود به جهان هستی و جایگاه انسان در آن و نقشی که به او محول شده به تقسیم‌بندی یا بیان انواعی از سیاست می‌پردازد (بی‌آزار شیرازی، ۱۳۷۱: ص ۶۷-۷۰) انواع سیاست مورد نظر ایشان عبارت است از:

۱. سیاست شیطانی؛ ۲. سیاست حیوانی؛ ۳. سیاست الهی.

منظور از سیاست شیطانی، کنش یا رفتاری در حوزه امور عمومی است که مبتنی بر التواء و افتراء (صدر، ۱۴۰۴ق: ص ۴۴) است. سیاست حیوانی از نگاه امام خمینی، سیاست این جهانی است که هرچند در معیارها و اصول و اهداف خود صحیح است و از دروغ، نیرنگ و سلطه ناروا به دور است و خیر و صلاح افراد را در نظر دارد، ولی با توجه به در نظر گرفتن بعد جسمانی و مادی وجود انسان، سیاستی حیوانی و جسمانی تلقی می‌گردد (امام خمینی، ۱۳۷۸، ج ۱۳، ص ۴۳۱).

سیاست راستین از نگاه امام خمینی، سیاستی است عبارت از: اجرای قوانین بر معیار قسط و عدل و جلوگیری از ستمگری و حکومت جائزانه، بسط عدالت فردی و اجتماعی، منع از فساد و فحشا و انواع کج‌روی‌ها و [تأمین] آزادی بر معیار عقل و عدل و استقلال و خودکفایی... بر میزان عدل برای جلوگیری از فساد و تباهی یک جامعه و سیاست و راه بردن جامعه آن به موازین عقل و عدل و انصاف باشد (امام خمینی، ۷۸، ج ۱۳: ص ۲۱، ۴۰۵).

امام خمینی همچنین در بیان این نوع سیاست می‌فرماید: سیاست این است که جامعه را هدایت کند و راه برود، تمام مصالح جامعه را در نظر بگیرد و تمام ابعاد انسان و جامعه را در نظر بگیرد، و اینها را هدایت کند به طرف آن چیزی که صلاحشان هست... و این مختص به انبیاست... (امام خمینی، ۱۳۷۸: ج ۱۳، ص ۴۳۲)

که هدایت جامعه بدون توجه به عناصر عقل که همه ۷۲ عنصر را شامل می‌شود، امکان‌پذیر نیست. به همین دلیل، امام علیه السلام عشق به کمال مطلق، که از فطرت مخموره منشعب می‌شود، عشق به علم مطلق و قدرت مطلقه و حیات مطلقه و اراده مطلقه و غیرذک از اوصاف جمال و جلال، که در فطرت تمام عائله بشر است و هیچ طایفه‌ای از طایفه دیگر، در اصل این فطرت ممتاز نیستند؛ گرچه در مدارج و مراتب فرق داشته باشند. لکن به واسطه احتجاب به طبیعت و کثرت و قلت حُجُب و زیادی و کمی اشتغال به کثرت و دلبستگی به دنیا و شعب کثیره آن، در تشخیص کمال مطلق، مردم مفترق و مختلف شدند؛ و آنچه که باعث اختلاف محیطها و عادات و مذاهب و عقاید و امثال آن، در بشر نموده، در تشخیص متعلق فطرت و مراتب آن تأثیر نموده است و ایجاد اختلافات کثیره عظیمه نموده، نه در اصل آن دارد، در اصل عشق به کمال، فرق ندارند؛ لکن هر یک تشخیص کمال را در آن منظور خود دارند. اختلاف و تشخیص از احتجاب فطرت است. پس جمیع شُرور- که در این عالم از این انسان بیچاره صادر شود- از احتجاب فطرت، بلکه از فطرت محجوبه است و خود فطرت به واسطه اعتناق و اکتشاف آن به حجابها، شَرِّت بالعرض پیدا کرده و شریب شده است؛ بعد از آنکه خیر، بلکه خیر بوده (امام خمینی، ۱۳۷۸: ص ۸۱-۸۲). از این نظر، فطرت مخموره در صورتی که محتجب به حجابهای طبیعت نباشد، سرچشمه تمام خیرات است و هیچ‌گاه اسیر دام‌های نفس و ابلیس نمی‌گردد. رفق جزء فطرت مخموره و از جنود عقل است و حُرق (عدم مدارا، عجله) از جنود جهل و ابلیس و از فطریات محجوبه به شمار می‌رود (ر.ک: همان: ص ۱۴۹). از آنجا که ابعاد وجودی انسان دارای سطوح مختلفی است، این نظریه می‌تواند برای هر سه لایه وجودی انسان از جهت هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و روش‌شناسی قابل تفسیر بوده و قادر به پاسخ‌گویی باشد. این نظریه در بحث هستی‌شناسی، نگاه تعالی محور دارد؛ چرا که خداوند بر اساس این نظریه، خالق عقل (موجودات روحانی مجرد یا عقلی) و جهل (موجودات غیرروحانی یا مادی) است و این دو مخلوق و کل نظام هستی، در ارتباط با خداوند معنا پیدا کرده و هستی خود را از هستی او اخذ می‌کنند؛ لذا در سه سطح عالم ماده، عالم مثال و عالم تجرد، قابلیت طرح دارد. در بحث انسان‌شناسی نیز این نظریه مسکوت نیست و شامل هر سه سطح بدن، بدن مثالی و روح است. از نگاه این نظریه، انسان یک بخش روحانی دارد که همان عقل است و واحد است و تکثر ندارد و یک بخش غیرروحانی و مادی دارد که از بحر اجاج ظلمانی خلق شده است و متکثر از قوای وهمیه، شهویه و غضبیه است. جنس وهم از نوع معرفتی و جنس غضب و شهوت از نوع انگیزشی است. بنابراین بر اساس این نظریه، از جهت اینکه ما می‌توانیم با اراده و اختیار خود خیر و شر را گزینش کنیم، هشت نوع انسان وجود خواهد

داشت که از این هشت نوع، یک نوع آن عقل حاکم است و آن انسان عاقل است که جنبه الهی و دینی پیدا می‌کند و هفت نوع انسان جاهل که از ترکیب سه نوع جهل (وهم، غضب و شهوت) به وجود می‌آید. حضرت امام از این انسان‌ها تحت عنوان مفسوخات ملکوتیه یاد می‌کند (همان). در معرفت‌شناسی نیز این نظریه می‌تواند از هر سه سطح حواس ظاهری، و حیانی و عقلی، بهره‌مند شود و به شناخت دقیقی از لایه‌های وجودی انسان پردازد. در روش‌شناسی نیز از هر سه روش قابل استفاده است؛ یعنی می‌تواند از روش تجربی، تفسیری و عقلی و شهودی بهره‌مند گردد. نگارنده بر آن است تا دو مفهوم رفق و خرق را بر اساس الگوی دو فطرت، مورد بحث قرار دهد. بر اساس نظریه دو فطرت افراد و جامعه انسانی از حیث اینکه قوای رئیسه آنها عقل باشد یا وهم یا شهوت و غضب، می‌تواند به چند دسته تقسیم گردد؛ بنابراین، اگر قوه رئیسه و محور تصمیم‌گیری عقل قرار گیرد، یا یکی از حالت‌های وهم، غضب و یا شهوت و یا ترکیبی از این سه قوه، بر انسان ریاست کند، هشت نوع انسان و به تبع آن هشت گروه یا جامعه قابل طبقه‌بندی خواهد بود؛ که یک نوع آن عاقله است و هفت نوع آن جاهله خواهد بود (لک‌زایی، ۱۳۸۹: ص ۱۲).

به همین دلیل، امام علیه السلام در کنار تقسیم سیاست، بر اخلاق به‌عنوان نجات انسان از قدرت تأکید دارد؛ لذا عمده‌ترین تأثیر اخلاق بر سیاست را می‌توان ارائه نوعی ملاک یا روش در انجام افعال و اعمال سیاسی، اجتماعی و فردی در گزینش‌ها و در انجام فرآیندهای مختلف اداری و غیر آن دانست. از این‌رو بحث از تأثیر اخلاق (اخلاق سیاسی) بر سیاست، قرابت زیادی با مقوله عدالت می‌یابد؛ زیرا عدالت نیز نوعی ملاک و معیار در افعال فردی و جمعی در سطح خرد و کلان به حساب می‌آید. امام خمینی علیه السلام برقراری عدل را به معنای رسیدن به همه آرمان‌های جامعه می‌داند و می‌نویسد: در حکومت اسلامی و جمهوری اسلامی، عدل اسلامی را مستقر کنید؛ با عدل اسلامی همه‌وهمه، در آزادی و استقلال و رفاه خواهند بود (امام خمینی، ۱۳۸۵: ج ۷: ص ۱۱۵). در سطح فردی، در اندیشه امام، تهذیب و تزکیه مقدم بر تمام امور دانسته شده است و انسان مهذب قادر به تأمین تمامی ابعاد سعادت برای کشور است (امام خمینی، ۱۳۸۵: ج ۷: ص ۵۳۱). تهذیب نفس و تزکیه اخلاقی نه تنها باعث ضعف و سستی در انجام امور نمی‌گردد، بلکه خود ایجاد قدرت می‌کند. این نکته که اخلاق مغایر با سیاست نیست، بلکه خود قدرت و نیرویی هم‌پایه قدرت سیاسی دارد، بحثی بااهمیت در اندیشه امام است که نتایج جالب توجهی داشته است. از جمله این نتایج، به دست آوردن استقلال و عزت در داخل و خارج از کشور است.

از تجلیات دیگر قدرت اخلاق در اندیشه امام، ایجاد وحدت و انسجام در جامعه است. البته این می‌تواند حاصل نتیجه‌ای باشد که با ملاحظه تاریخ زندگی بشر و غلبه منفعت‌جویی بر نفس انسان حاصل می‌شود. قدرت منابع مادی و علاقه‌گریزی انسان‌ها برای کسب این منابع، وجود اختلاف و بروز جنگ و تجاوز میان افراد بشر را ناگزیر ساخته است و گره این مشکل با اغماض و چشم‌پوشی از سودجویی بی‌رویه

و لگام زدن بر نفس زیاده‌خواه باز می‌شود. توجه به معنویات در کنار مادیات و کسب فضایی مانند قناعت، برادری، پرهیز از تنگ‌نظری و افراط و تفریط، می‌تواند میزان اختلاف را کاهش دهد. از این منظر، امام اخلاق را عامل وحدت در جوامع بشری دانسته است. امام خمینی رحمته الله علیه تأکید می‌کند که: «قیام برای منافع شخصی است که روح وحدت و برادری را در ملت اسلامی خفه کرده» (امام خمینی، ۱۳۸۵ ج ۱: ۲۲). «همه اختلافاتی که در بشر هست، برای این است که تزکیه نشده است» (امام خمینی ۱۳۸۵ ج ۱۴: ۳۹۰). در واقع امام با سخن گفتن از انسان و انسانیت، درصدد توجه دادن به بعد فرامادی انسان است. به نظر او، «بشر» غیر از «انسان» و «انسانیت» اوست. انسانیت در واقع ناظر به بعد فرامادی و فراطبیعی است؛ حال آنکه «بشر» ناظر به بعد مادی و طبیعی است (فیرحی ۱۳۸۹ ج ۱: ۳۳۹). بعد دیگر تأثیر اخلاق، در فرآیندها و رویه‌هایی است که در کشور صورت می‌گیرد. به عبارت بهتر، اخلاق معیاری است برای فهم درستی از نادرستی سازوکارها؛ مانند فرآیند انجام انتخابات و تبلیغات کاندیداها، قانون‌گذاری‌ها، سیاست‌گذاری‌ها و به‌طورکلی، اخلاق معیاری برای تعیین کارآمدی و مشروعیت حکومت است. با ارائه نظریات مختلفی که درباره تأثیر اخلاق بر سیاست بیان شد، نمی‌توان گفت مطالب ذکرشده درباره تأثیر اخلاق بر سیاست، تمامی وجوه این مسئله را پوشش داده است.

نتیجه‌گیری

اندیشهٔ امام، تخلق به اخلاق الهی و زمینه‌ساز تهذیب، رشد و کمال انسان است و جامعه اخلاقی زمانی شکل می‌گیرد که همه چیز تحت شعاع قواعد و ضوابط اخلاق قرار گیرد. از نظر ایشان، تنها سیاست مقبول برای ادارهٔ جامعه، سیاست الهی است. امام خمینی در جایگاه یک سیاستمدار دینی، برای اخلاق اهمیت ویژه‌ای قائل بوده است که در راستای پیوند اخلاق و سیاست و نهادن سیاست بر پایهٔ اخلاق است؛ لذا اخلاق سیاسی خود را به‌گونه‌ای رقم زد که آرمان با واقعیت گره بخورد. آن حضرت در اخلاق سیاسی خود، به عملی‌سازی نه مؤلفه دست زد تا واقعیت‌های گذرای زمانش را بر پایهٔ اصول اخلاقی منطبق کند. حق‌طلبی، عدالت‌محوری، ابزارانگاری قدرت بدون سوءاستفاده از آن، مردم‌گرایی، صداقت و... باعث شد که از او چهره‌ای بین‌المللی ترسیم شود. عملی‌سازی مؤلفه‌های اخلاق سیاسی امام علیه السلام ره در شیوة حکومت، توانست چنین الگویی را به دیگر حکومت‌ها بنمایاند که سیاست فقط با رشد آرمان و اخلاق به سرمنزل مقصود خواهد رسید، نه با کشتن اخلاق در مسلخ قدرت و سیاست. براین اساس، امام در زندگی خود جز سخن راست نگفت و صداقت را به‌خصوص برای سیاستمدار مسئول، یک ضرورت می‌دانست. قبل و بعد از حکومت، برای مردم اهمیت ویژه‌ای قائل بود و یکی از دلایل مهم مقبولیت چشمگیر ایشان، خصیصهٔ مردم‌داری‌اش بوده است. زهد و ساده‌زیستی امام مربوط به موقعیت و شرایط خاصی نبود. دوران طلبگی، مرجعیت، حکومت و رهبری برای او یکسان بود. امام خمینی، عمده‌ترین هدف در برنامه‌های حکومتی‌اش، ایجاد محیط اخلاقی دانسته است؛ لذا کارگزاران و مسئولین کشور نیز موظف به مراعات اخلاق و آداب اسلامی هستند.

منابع فارسی

قران مجید

- ۱۵- بی آزار شیرازی، عبدالکریم، (۱۳۷۱) رساله نونین، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی، چاپ دوم، ج ۴.
- ۱۶- بیره، محمد، امینی، علی اکبر (۱۴۰۰) مطالعه تطبیقی رابطه اخلاق و سیاست در اندیشه سیاسی ایرانشهری و حضرت امام خمینی علیه السلام، فصلنامه رهیافت های انقلاب اسلامی، ش ۵۶، صص ۲۹۹-۳۱۸.
- ۱۷- الرضی، شریف، محمد بن حسین، (۱۳۷۹) نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی، قم: مشهور.
- ۱۸- حقیقت، سید صادق، (۱۳۹۱). روش شناسی علوم سیاسی، قم: دانشگاه مفید، مرکز انتشارات.
- ۱۹- خندان، سیروس، رکابیان، رشید، ۱۳۹۸، مؤلفه های اخلاق سیاسی در اندیشه امام خمینی علیه السلام، فصلنامه معرفت سیاسی، ش ۷، ص ۳۴-۵۳.
- ۱- افتخاری، اصغر، (۱۳۸۱) مراحل بنیادین اندیشه در مطالعات امنیت ملی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- ۲۰- دهخدا، علی اکبر، (۱۳۸۵) لغت نامه دهخدا، مجلدات تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- ۲۱- عالم، عبدالرحمن، (۱۳۷۳) بینادهای علم سیاست، چاپ هفتم، تهران: نشرنی.
- ۲۲- فیرحی، داود. (۱۳۸۹) دین و دولت در عصر مدرن، تهران: رخداد نو.
- ۲۳- کیخا، نجمه. (۱۳۸۶) مناسبات اخلاق و سیاست در اندیشه اسلامی، قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی، چاپ اول.
- ۲۴- لکزایی، نحف، ۱۳۸۹، فلسفه امنیت از دیدگاه امام خمینی، فصلنامه مطالعات راهبردی، شماره ۴۹، صص ۵-۲۹.
- ۲۵- لکزایی، نحف، لکزایی، رضا، (۱۳۹۲)، نظام اخلاق سیاسی امام خمینی علیه السلام، فصلنامه پژوهش نامه انقلاب اسلامی، ش ۶، ص ۴۲-۷۹.
- ۲۶- معلم، علی اکبر (۱۳۹۳)، خلاق سیاسی امام خمینی علیه السلام و نسل سوم انقلاب اسلامی ایران، فصلنامه سیاست متعالیه، ش ۵، صص ۱۰۳-۱۲۰.
- ۲۷- _____، ۱۳۹۴، شاخص های اندیشه سیاسی امام خمینی علیه السلام (در سه قسم فلسفه سیاسی، فقه سیاسی و اخلاق سیاسی)، فصلنامه مطالعات انقلاب اسلامی، ش ۴۲، صص ۲۰-۴۱.
- ۲۸- مهاجرنیا، محسن (۱۳۹۴)، اخلاق سیاسی در گفتمان انقلاب اسلامی، فصلنامه علوم سیاسی، ش ۷۰، صص ۵۳-۷۳.
- ۲۹- مارش، دیوید و استوکرا، جری (۱۳۸۷)، روش و نظریه در علوم سیاسی، ترجمه امیر محمد حاج یوسفی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- ۲- اسلامی، حسن، (۱۳۸۱) امام، اخلاق، سیاست، قم: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- ۳۰- مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷۶) اخلاق در قرآن، قم: نشر مدرسه امیرالمؤمنین علیه السلام.
- ۳۱- مدرسی، محمدرضا، (۱۳۷۱) فلسفه اخلاق، تهران: سروش.



- ۳۲- مطهری، مرتضی (۱۳۶۷) تعلیم و تربیت در اسلام، قم، صدرا،
- ۳۳- نراقی ملا محمد مهدی، ۱۳۸۰، علم اخلاق اسلامی (ترجمه جامع السعادات)، ترجمه‌ی سید جلال الدین مجتبی، قم، انتشارات حکمت، چاپ چهارم، ۱۳۷۷، ج ۲.
- ۳۴- ابن‌ابی‌جمهور، محمد بن زین الدین، (۱۰۴۵ق) عوالی اللئالی العزیزیه فی الأحادیث الدینیة، قم: دار سید الشهداء للنشر.
- ۳۵- ابن منظور، لسان العرب، (۱۴۰۹ق) مجلدات، بیروت: دار الحیاء التراث العربی، چاپ اول.
- ۳۶- پاینده، ابو القاسم، پاینده، نهج الفصاحة، تهران: چاپ چهارم، ۱۴۲۴ق.
- ۳۷- تمیمی واحدی، عبدالواحد بن محمد، تصنیف غرر الحکم و درر الکلم، قم، ۱۳۶۶، چاپ اول.
- ۳۹- خمینی (امام)، روح‌الله، (۱۴۲۸ق) شرح دعاء السحر (الطبع جدید)، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، نسخه عربی، چاپ چهارم.
- ۳- ابراهیم‌زاده، حسن، (۱۳۸۶) اخلاق سیاسی، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام علیه السلام،
- ۴۱- شیرازی (ملا صدرا)، صدر الدین محمد (۱۴۲۵ق)، الحکمة المتعالیه فی الاسفار الاربعه، ج ۴، تهران، بنیاد حکمت اسلامی صدرا، چاپ اول.
- ۴۲- صدر، سید محمد باقر، (۱۴۰۴) فذک فی التاریخ، تهران: مؤسسه البعث، الطبعة الاولى.
- ۴- احمدی طباطبایی، محمدرضا، اخلاق و سیاست (رویکردی اسلامی و تطبیقی)، تهران: دانشگاه امام صادق علیه السلام و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی،
- ۵- امام خمینی، روح‌الله، (۱۳۸۸) آداب الصلاة، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ شانزدهم.
- ۶- امام خمینی، روح‌الله، (۱۳۸۸) تفسیر سوره حمد، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ یازدهم.
- ۷- امام خمینی، روح‌الله، (۱۳۸۵) تقریرات درس فلسفه، مقرر: عبدالغنی اردبیلی، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ دوم، ج ۲ و ۳.
- ۸- خمینی (امام)، روح‌الله، (۱۳۸۸) تفسیر سوره حمد، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ یازدهم.
- ۱۰- _____، (۱۳۷۱) شرح چهل حدیث، قم: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- ۱۱- _____، (۱۳۸۷) شرح حدیث جنود عقل و جهل، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام،
- ۱۲- _____، (۱۳۷۸) صحیفه امام، مجلدات، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام
- ۱۳- _____، ۱۳۸۲ کتاب الطهاره، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ دوم.
- ۱۴- _____، (۱۳۸۸) وصیت‌نامه سیاسی- الهی امام خمینی علیه السلام، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ بیست و نهم.
- ۹- _____، (۱۳۸۷) جهاد اکبر، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.



- ۱۰- _____، (۱۳۸۸) سر الصلاة، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ سیزدهم، قمی، عباس (۱۴۱۴ق.). سفینه البحار، ج ۲، تهران: اسوه.
- ۴۰- _____، (۱۴۲۸ق.)، مصباح الهدایه، تألیف، تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام، چاپ ششم.

منابع انگلیسی:

۱. Merriam webster`s collegiate dictionary (۱۹۹۸). Thenth Edition, UN: Merriam Webster INC ,
۲. The new Encyclopædia Britannica, (۱۹۹۵). volume ۲۹, USA: Encyclopædia Britannica, <http://www.merriam-webster.com> (available on ۲۰۱۶ ۲۷ July)

نقش استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی در دانشجویان دانشگاه پیام نور قم

احمد موحد^۱

محمدطاهر یعقوبی^۲

سیدحسین محمدی^۳

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با سبک زندگی اسلامی در میان دانشجویان پیام نور قم است. روش تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور شهر قم هستند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، ۲۵۰ دانشجو انتخاب شدند. با استفاده از پرسش‌نامه سبک زندگی اسلامی کاپیانی و پرسش‌نامه محقق‌ساخته شبکه‌های اجتماعی مجازی، اطلاعات لازم جمع‌آوری شد و نتایج به کمک نرم‌افزار Spss و با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی (علاقه‌مندی و کارکردها) با سبک زندگی اسلامی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد و بین مدت‌زمان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با سبک زندگی اسلامی، رابطه معناداری وجود ندارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که علاقه‌مندی به شبکه‌های اجتماعی مجازی، توان پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی را دارد. بنابراین، می‌توان به این نتیجه رسید که ممکن است شبکه‌های اجتماعی مجازی فوایدی دربر داشته باشند؛ ولی با توجه به محتوای مطالب مورد استفاده و نوع استفاده از شبکه‌های اجتماعی، بر کاهش سبک زندگی اسلامی جوانان تأثیر بسزایی دارند و این واقعیت می‌تواند برای وضعیت عقیدتی و معنوی جامعه، آسیب‌زا باشد.

کلیدواژه‌ها: شبکه‌های اجتماعی مجازی، علاقه‌مندی، کارکردها، زمان استفاده، سبک زندگی، سبک زندگی اسلامی، دانشجویان.

۱. مربی گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. A.movahed@pnu.ac.ir

۲. استادیار گروه تاریخ فرهنگ و تمدن، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. yaghoubi@pnu.ac.ir

۳. دکترای مدرسی معارف اسلامی و مدرس دانشگاه. s.h.mohammadi@ut.ac.ir (نویسنده مسئول)

مقدمه

با ظهور فناوری‌های مدرن و به‌خصوص اینترنت و ورود شبکه‌های اجتماعی به زندگی افراد، نوع جدیدی از روابط بین‌فردی شکل گرفته است که از آن به ارتباطات مجازی تعبیر می‌شود. در واقع، این ارتباطات مجازی بین‌فردی در قالب شبکه‌سازی‌های اجتماعی، بر پایه مشارکت همگانی بنا شده‌اند. ایجاد ارتباطات جمعی و میان‌فردی، تشکیل اجتماعات مجازی، اطلاع‌رسانی، تبادل اطلاعات و نظرات، از شناخته‌شده‌ترین کارکردهای این فضاها هستند. برخی از ویژگی‌های شبکه‌های اجتماعی عبارت‌اند از: اشتراک‌گذاری، سازمان‌دهی، دوستی، اعتماد، استناد و تعمیم، چندرسانه‌ای بودن، نقد بی‌رحمانه، دنبال‌کردن و دنبال‌شدن، بازاریاب، خرد جمعی، ساختار دموکراتیک، قدرت سرمایه اجتماعی، تحرک اجتماعی و ابتکار و خلاقیت (ضیایی پرور و عقیلی، ۱۳۸۸؛ به نقل از فرقانی و مهاجری، ۱۳۹۷: ص ۲۶۲).

با ورود به عصر اطلاعات و جامعه شبکه‌ای، ما در بیشتر حوزه‌ها شاهد تحولات تکنولوژیکی گوناگونی هستیم. اینترنت به مثابه «رسانه جدید» و یکی از مهم‌ترین دستاوردهای انقلاب ارتباطات، از محدودیت‌های الگوی چاپ و پخش در ارتباطات فراتر رفته است. از جمله پدیده‌های جدید که بر اثر ادغام فناوری‌های مختلف ارتباطی در سال‌های اخیر شکل گرفته، شبکه‌های اجتماعی مجازی است. این شبکه‌ها با عضوگیری رایگان توانسته‌اند در جریان‌سازی‌های مختلف، نقش اساسی بر عهده داشته باشند (برات دستجردی، ۱۳۹۵: ص ۱۴۴).

آنچه در حال حاضر وجود شبکه‌های اجتماعی را پراهمیت و تأثیر آنها را پررنگ‌تر جلوه می‌دهد، اقبال عمومی کاربران اینترنت به این شبکه‌هاست؛ به طوری که روزانه صدها میلیون نفر در دنیا با عضویت در این شبکه‌ها، ساعت‌های متمادی از عمرشان را صرف گشت‌وگذار در شبکه‌های اجتماعی می‌کنند (افراسیابی، ۱۳۹۲: ص ۱۵).

شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان مخلوق اینترنت، مرزهای جغرافیایی را در نوردیده و گستره‌ای نامحدود را دربر می‌گیرند. در این‌گونه شبکه‌ها و اجتماعات، مشخصه و تعریف تازه‌ای برای مفهوم اجتماع خلق شده است. مردم به جای تکیه بر تنها یک گروه خاص برای پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی خود، فعالانه به دنبال یافتن مجموعه متنوعی از افراد و منابع برای شرایط و موقعیت‌های گوناگون می‌گردند. بنابراین، طبیعی است که در چنین شبکه‌هایی آموزش شیوه و سبک زندگی از خلال تبلیغ انواع نیازهای واقعی و کاذب شکل می‌گیرد و می‌تواند شیوه و سبک‌های زندگی متنوعی را در اختیار کاربران قرار دهد که عمدتاً با سبک‌های زندگی افراد جامعه ما ناهمخوان باشد و این خود می‌تواند، زمینه بروز انواع آسیب‌های اجتماعی شود (شاهنوشی و تاجی، ۱۳۹۱: ص ۹۳-۹۴).

عضویت در شبکه‌های اجتماعی مجازی باعث ایجاد سبک جدیدی از زندگی نیز شده است. در روابط

اجتماعی روزمره، معمولاً ما فقط با کسی رابطه برقرار می‌کنیم که در فعالیت‌های روزمره ما دخیل باشد. این روابط اجتماعی می‌تواند به صورت مکالمه رودررو، ارسال پیامک، مکالمه تلفنی و یا رفتن به مکانی همراه با آن شخص باشد. این‌گونه ارتباطات، فعالیت‌هایی هستند که معمولاً در زندگی روزمره به آنها مبادرت می‌ورزیم؛ اما امروزه، به نظر می‌رسد با رشد کاربران اینترنت، سبک جدیدی از زندگی به نام سبک زندگی مجازی در بین جوانان در حال شکل گرفتن باشد. این شیوه زندگی که درآمیخته با شبکه‌های اجتماعی مجازی است، می‌تواند سبک جدیدی از زندگی را شکل دهد که همه فعالیت‌های روزمره را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از سوی دیگر، جذابیت شبکه‌های اجتماعی مجازی از یک‌سو و سهولت فعالیت در این دسته از جوامع از سوی دیگر سبب می‌شود تا رابطه میان عضویت و حضور در شبکه‌های اجتماعی اینترنتی و تغییرات مربوط به سبک زندگی جوانان عضو به‌عنوان یک سؤال جدی برای پژوهشگران عرصه فرهنگ و ارتباطات مطرح شود. مفهوم سبک زندگی امروزه به یکی از مفاهیم بنیادین در تحلیل‌های اجتماعی تبدیل شده است (شکاری‌نمین و حاجیانی، ۱۳۹۳: ص ۶۴).

سبک زندگی، مجموعه الگوهای انسان در اعمال، احساسات، عواطف و افکار است که در اموری همچون لباس پوشیدن، غذا خوردن، تفریحات، روابط با یکدیگر، طلاق و ازدواج، معیشت و کسب‌وکار، معماری و شهرسازی، هنر و ادبیات به آنها تأسی می‌شود (موسوی‌گیلانی، ۱۳۹۲: ص ۱۲۳-۱۲۴). اهمیت مفهوم سبک زندگی در این است که سطحی‌ترین لایه‌های زندگی را به عمیق‌ترین لایه‌های آن پیوند می‌زند (مهدوی‌کنی، ۱۳۸۷: ص ۱۸).

سبک زندگی از دیدگاه اسلام، به مجموعه‌ای از موضوعات مورد قبول اسلام در عرصه زندگی اشاره دارد که بر اساس آن، معیار رفتار ما باید مبتنی بر اسلام و آموزه‌های اسلامی باشد. خدامحوری و حاکمیت ارزش‌های اسلامی در زندگی، از مهم‌ترین معیارهای سبک زندگی مورد تأکید اسلام است. در واقع، در این سبک زندگی، زندگی فردی و اجتماعی افراد باید مبتنی بر اسلام و رهنمودهای قرآنی باشد (مصباح‌یزدی، ۱۳۹۲: ص ۵). سبک زندگی اسلامی، یعنی در زندگی هر فرد، چه شخصی، چه خانوادگی و چه اجتماعی، قواعد و الگوها و قالب‌ها و ملاک‌های اسلامی، نقش مهمی ایفا کرده و روش‌ها بر اساس آنچه اسلام گفته و خواسته، به کار گرفت شود (نیکوکار و همکاران، ۱۳۹۳: ص ۲۰۰). در این سبک از زندگی، انسان به طور طبیعی مدلی را که بیشترین هماهنگی را برای دستیابی به قرب الهی داراست، در زندگی فردی و اجتماعی خود مطلوب می‌داند و تقرب به خدا و لقاءالله را هدف خود می‌بیند؛ از این رو، همه شئون زندگی خود، شامل نماز و عبادت، کسب‌وکار، تحصیل، تفریح، معاشرت، بهداشت، خوراک، معماری، هنر، سخن گفتن، تولید، مصرف، آراستگی ظاهری و امثال آن را در مسیر این هدف قرار می‌دهد (شریفی، ۱۳۹۱: ص ۳۵).

آنچه ضرورت توجه به رابطه استفاده شبکه‌های اجتماعی مجازی و سبک زندگی جوانان را بیشتر می‌کند،



علاقه‌ای است که قشر جوان به دلیل جذابیت ساختار این جوامع و ارضای نیازهای اجتماعی‌اش، به استفاده شبکه‌های اجتماعی می‌پردازد.

نجفی‌سولاری (۱۳۸۹) بیان می‌کند که شبکه‌های اجتماعی اینترنتی با ارضای هم‌زمان نیازهای عقلی، منطقی و عاطفی جوانان و نوجوانان، گروه‌های سنی مذکور را به سمت خود جذب کرده و مؤسسان جوامع مجازی از این فرصت برای انتقال مفاهیم فرهنگی سیاسی و اجتماعی مد نظر خود در قالب نرم و پنهان، نهایت استفاده را می‌برند (به نقل از بشیر و افراسیابی، ۱۳۹۱: ص ۳۵).

استفاده از شبکه‌های اجتماعی در جوامع امروزی، نقش مهمی در الگودهی به سبک زندگی افراد دارد (رضایان و ادیسی، ۱۳۹۷: ص ۱). براین اساس، یکی از مهم‌ترین وجوه عملکرد شبکه‌های اجتماعی، تأثیرات منفی و مثبت آنها در عرصه‌های اجتماعی است. به همین سبب، نقش شبکه‌های اجتماعی در زندگی، به‌ویژه تأثیر این پدیده در سبک زندگی جوانان، باید مورد توجه محققان قرار گیرد (ر.ک: شیخ‌زاده، ۱۳۹۵: ص ۱۲۵-۱۵۰).

شبکه‌های اجتماعی مجازی به دلیل قابلیت دسترسی آسان و دامنه وسیع مطالب متنوع در آنها، جوانان زیادی را به خود جذب می‌کنند. با وجود پیامدهای مثبت این شبکه‌ها، به نظر می‌رسد تقابل این شبکه‌های جهانی که مطابق عرف غربی اداره می‌شوند و هرگونه خبر، مطلب، تحلیل، عکس، ویدئو و ... در آنها بدون هیچ محدودیتی منتشر می‌شود، با شرایط جامعه دینی ایرانی که بر آموزه‌های اسلام استوار است، مشکلات و تناقض‌هایی را در پی داشته باشد که اهمیت پژوهش در این زمینه را آشکار می‌کند. لذا پژوهش حاضر با هدف نقش استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی در دانشجویان انجام شد تا فرضیه زیر مورد بررسی قرار گیرد:

استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی توان پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی را دارد.

مبانی نظری و مفهومی پژوهش

شبکه‌های اجتماعی مجازی: یکی از پدیده‌های نوظهور در فضای مجازی که امکان تشکیل اجتماع‌های مجازی را فراهم می‌کند، شبکه‌های اجتماعی مجازی هستند که نیروی پیش‌رونده در تغییرات اجتماعی و سیاسی جوامع محسوب می‌شوند. در دهه‌های پایانی قرن بیستم، با وقوع انقلاب اطلاعات و گسترش روزافزون دسترسی جوامع مختلف به اینترنت و شبکه‌های رایانه‌ای، کوشش‌های نظری بسیاری صرف یافتن الگوی مناسب برای مطالعه اینترنت، ابعاد و تأثیرات سیاسی و اجتماعی آن شد (خدایاری و همکاران، ۱۳۹۳: ص ۱۷۳).

شبکه‌های اجتماعی مجازی، پایگاه یا مجموعه پایگاه‌هایی هستند که امکانی فراهم می‌آورند تا کاربران بتوانند علاقه‌مندی‌ها، افکار و فعالیت‌های خودشان را با دیگران به اشتراک بگذارند و دیگران هم این افکار و

فعالیت‌ها را با آنان سهیم شوند. یک شبکه اجتماعی، مجموعه‌ای از سرویس‌های مبتنی بر وب است که این امکان را برای اشخاص فراهم می‌آورد که توصیفات عمومی یا خصوصی برای خود ایجاد کنند، یا با دیگر اعضای شبکه ارتباط برقرار کنند، منابع خود را با آنها به اشتراک بگذارند و از میان توصیفات عمومی دیگر افراد، برای یافتن اتصالات جدید استفاده کنند (بوید و الیسون، ۲۰۰۷: ص ۲۱۶). به‌طورکلی در تعریف شبکه‌های اجتماعی می‌توان گفت: شبکه‌های اجتماعی سایت‌هایی هستند که از یک سایت ساده مانند موتور جستجوگر با اضافه شدن امکاناتی مانند چت و ایمیل و امکانات دیگر، خاصیت اشتراک‌گذاری را به کاربران خود ارائه می‌دهند. شبکه‌های اجتماعی، محل گردهمایی صدها میلیون کاربر اینترنت است که بدون توجه به مرز، زبان، جنس و فرهنگ، به تعامل و تبادل اطلاعات می‌پردازند. در واقع شبکه‌های اجتماعی برای افزایش و تقویت تعاملات اجتماعی در فضای مجازی طراحی شده‌اند. به‌طورکلی از طریق اطلاعاتی که بر روی پروفایل افراد قرار می‌گیرد، مانند عکس کاربر، اطلاعات شخصی و علایق (که همه اینها اطلاعاتی را در خصوص هویت فرد فراهم می‌آورد)، برقراری ارتباط تسهیل می‌گردد. کاربران می‌توانند پروفایل‌های دیگران را ببینند و از طریق برنامه‌های کاربردی مختلف مانند ایمیل و چت با یکدیگر ارتباط برقرار کنند (پمپک و همکاران، ۲۰۰۹: ص ۲۲۸).

امروزه بسیاری از دانشجویان به فعالیت‌های اجتماعی مجازی اشتغال دارند و برای ساختن زندگی خود، روابط و مناسبات، از اینترنت استفاده می‌کنند. فعالیت در شبکه‌های اجتماعی دربرگیرنده همه ابعاد زندگی است (هیلبرمن، ۲۰۰۹ به نقل از اکبری و همکاران، ۱۳۹۹: ص ۶۱) و در این میان، دادن آگاهی به جوانان و اطلاع‌رسانی و فرهنگ‌سازی و همچنین نظارت کارشناسانه بر شبکه‌های اجتماعی، می‌تواند دو پیشنهاد اساسی برای سیاست‌گذاران حوزه مجازی باشند تا از طرفی بتوان با استفاده از امکانات و فرصت‌های ایجادشده در شبکه اجتماعی، شرایط تقویت و گسترش سبک زندگی سالم و بدون تنش را برای جوانان مهیا کرد و از سوی دیگر، تهدیدهای آن نیز با فرهنگ‌سازی در امان بماند و به فرصت تبدیل گردد (ر.ک: امیرپور و گرایونی، ۱۳۹۳: ص ۲۳-۳۹). بسیاری از مشکلاتی که امروز کشور با آن به‌خاطر فناوری اطلاعات و ارتباطات مواجه است، کمبود بسترهای فرهنگی است. به بیان دیگر، فناوری نوین ارتباطی هرگز دارای بار خنثی نیستند؛ بلکه جزئی از فرهنگ به حساب آمده و در بستر فرهنگی ایجاد می‌گردند و به همین دلیل با مفهوم خودشان باعث ایجاد ارزش‌های نوین در جوامع گشته و موجب پیدایش نگرش‌ها و باورهای تازه‌ای در اذهان مردم می‌شوند. این در حالی است که باورها و ارزش‌های تربیتی جامعه از طریق فرآیند آموزش در ذهن مخاطبان نهادینه می‌گردد، آن‌گاه است که از این تکنولوژی‌های نوین

۱ . Boyd & Ellison.

۲ . Pempek.

۳ . Hilberman.

به منظور تقویت ارزش‌ها و باورهای جوامع واردکننده و پذیرای این فناوری‌ها استفاده می‌شود و خطر موقعی گریبانگیر این جوامع می‌شود که جوامع پذیرا از هیچ برنامه خاصی برای بهره‌برداری مناسب از این فناوری‌ها برخوردار نباشند و مخاطبان با ارزش‌ها و هنجارهای خویش بیگانه باشند (مزرعی جوشی، ۱۳۸۸: ص ۱۰۲).

سبک زندگی اسلامی: سبک به معنای روش و منش و چگونگی کار است. سبک زندگی راه‌های گوناگون زندگی فرد یا گروه است و شامل الگوها، اعتقادات، سلیقه‌ها و ارزش‌ها و هنجارهایی است که در زندگی روزمره به کار می‌رود (تنهایی و خرم، ۱۳۸۹: ص ۱۲۵). هر مکتب مذهبی، سبک زندگی برای بشریت عرضه می‌کند و مدعی است جامعه مطلوب و زندگی سالم، در نتیجه پیروی از روش زندگی است که آنان عرضه می‌کنند. اسلام یکی از بنیان‌های سازنده سبک زندگی انسان است (رجب‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۱: ص ۹). مفهوم سبک زندگی اسلامی با مفهوم سبک زندگی که آدلر بیان می‌کند، شباهت‌هایی دارد. بعضی از این شباهت‌ها شامل توجه به ارزش‌ها، کل‌نگری، غایت‌گرایی، جهت‌یابی فردی، خود خلاق و ... است (هادوی، ۱۳۹۱: ص ۴۲). در الگوی غیر اسلامی، تصمیماتی که در زندگی گرفته می‌شود، به منظور به حرکت واداشتن فکر و رسیدن به تحرک فکری، و از این طریق دستیابی به اهداف شخصی در زندگی است ولی در الگوی اسلامی تصمیمات را به گونه‌ای می‌گیرند که تحرک فکری انسان حاکمانه باشد، نه خادمانه و در خدمت هواهای نفسانی. از نظر اسلام، فکر و تصمیمی در زندگی انسان حکیمانه است که بر اساس عقل حاکم تولید شده باشد (خطیبی و ساجدی، ۱۳۹۲: ص ۱۶).

از سوی دیگر در برخی از آیات قرآن، سبک زندگی مورد تأیید اسلام نیز بیان شده است تا انسان‌ها بدانند سبک زندگی مطلوب اسلامی و ویژگی‌ها و آثار آن چیست و رسیدن به آن، ممکن است. غایت آموزه‌های دینی، رهایی از وضع موجود و سبک زندگی غیراسلامی و رسیدن به حیات طیبه و سبک زندگی اسلامی است (رجب‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۱: ص ۱۰).

سبک زندگی اسلامی، یعنی برخورداری از حیات طیبه، مشروط به متخلق شدن به ادب و آداب توحیدی. در واقع جوهره تعریف سبک زندگی اسلامی در انجام دادن مجموعه‌ای از رفتارها مبتنی بر اسلام و آموزه‌های اسلامی است. در سبک زندگی اسلامی، زندگی انسان یک زندگی دنیایی و آخرتی است؛ به این معنا که دنیا و آخرت را در کنار یکدیگر دارد، و این دو مکمل یکدیگرند (شریعتی، ۱۳۹۲: ص ۶)؛ لذا در سبک زندگی اسلامی، غایت آموزه‌های دینی، رهایی از سبک زندگی غیراسلامی و رسیدن به حیات طیبه است. آنچه سبک زندگی اسلامی و سایر سبک‌های زندگی را از هم متمایز می‌کند، چهارچوب کلی سبک زندگی انسانی است که آدمی بر اساس آن، مسیر خویش به سوی هدف نهایی و سعادت پایدار را تعقیب می‌کند؛ در واقع این چهارچوب کلی از سوی پروردگار ترسیم شده که خالق آدم و آگاه به ابعاد و جودی اوست و از آنجا که خداوند کریم، مدون این سبک زندگی است و به راز و رمزهای درونی او آگاه و به نیازها و خواسته‌های او واقف است،

پس حکمت خداوند حکیم اقتضا می‌کند که نیازهای انسان در تمام ابعاد در این سبک زندگی لحاظ شده باشد. از این رو، سبک زندگی در دیدگاه اسلام، زمینه‌ساز اهداف و راه و روش بشر در زندگی به شمار می‌آید (سلم آبادی و همکاران، ۱۳۹۴: ص ۵۰).

امروزه سبک زندگی اسلامی مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران و پژوهشگران علوم اسلامی قرار گرفته است و اشاره به شیوه و سبکی از زندگی دارد که منبع اصلی استخراج آن کتاب الهی است و یا به تعبیر علامه مجلسی، زندگی اسلامی در زندگی قرآنی معنا می‌یابد (مجلسی، ۱۴۰۴ق؛ به نقل از خطیبی و ساجدی، ۱۳۹۲: ص ۱۴).

پیشینه پژوهش

بشیر و افراسیابی (۱۳۹۱: ص ۳۱) در پژوهشی با موضوع «شبکه‌های اجتماعی اینترنتی و سبک زندگی جوانان: مطالعه موردی بزرگ‌ترین جامعه مجازی ایرانیان»، دریافت که میان عضویت در شبکه‌های اجتماعی اینترنتی و سبک زندگی جوانان ارتباط وجود دارد.

شکاری نمین و حاجیان (۱۳۹۳: ص ۶۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی (فیس‌بوک)» به سبک زندگی جوانان پرداخته است. نتایج نشان داد که بین عضویت و حضور در شبکه‌های اجتماعی مجازی (فیس‌بوک) و سبک زندگی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، رابطه معناداری وجود دارد.

شاه چراغ و عموزاد مهریرچی (۱۳۹۸: ص ۱۹) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی رابطه بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی و هویت دینی دانشجویان (مطالعه موردی دانشجویان رشته جامعه‌شناسی دانشگاه گیلان)» به این نتیجه رسیدند که مدت‌زمان عضویت، میزان استفاده از شبکه‌های مجازی، میزان مشارکت کاربران در شبکه‌های مجازی و واقعی تلقی کردن محتوای فضای مجازی، با هویت دینی کاربران رابطه داشته است.

شریفی و شهرستانی (۱۳۹۶: ص ۲۷۷) در پژوهشی به بررسی رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی موبایلی (تلگرام) با رفتار و اخلاق اجتماعی کاربران با رویکرد دینی پرداخت. نتایج نشان داد که بین میزان استفاده از تلگرام و متغیرهای آسیب به روابط خانوادگی، روابط جنسی نامناسب، عدم رعایت ادب و عدم خود واقعی، رابطه معنادار مشاهده شد.

علوی و همکاران (۱۳۸۹: ص ۱۰۷) در پژوهشی با عنوان «مقایسه هویت ملی و مذهبی در افراد معتاد به اینترنت و غیرمعتاد» به این نتیجه رسیدند که استفاده زیاد از اینترنت، می‌تواند با نقایصی در برخی جنبه‌های هویت ملی و مذهبی، مرتبط باشد.

قاسمی و همکاران (۱۳۹۱: ص ۵) در مقاله‌ای با عنوان «تعامل در فضای مجازی شبکه‌های اجتماعی اینترنتی و تأثیر آن بر هویت دینی جوانان» به این نتیجه رسیدند که با افزایش مدت‌زمان عضویت، میزان استفاده و مشارکت فعالیت کاربران در فیس‌بوک، از برجستگی هویت دینی آنان کاسته می‌شود.



کاوه قهفرخی و تاجیک اسماعیلی (۱۳۹۶: ص ۶۱) در پژوهشی، به بررسی رابطه بین استفاده جوانان از شبکه‌های اجتماعی و شرکت در مراسم مذهبی پرداختند. یافته‌ها نشان داد که بین استفاده جوانان از شبکه‌های اجتماعی (مدت عضویت، میزان استفاده، مشارکت در شبکه‌های اجتماعی و اعتماد به شبکه‌های اجتماعی) با شرکت آنان در مراسم مذهبی (میزان شرکت، مشارکت در اجرای مراسم مذهبی و باور به شرکت در مراسم مذهبی)، رابطه معنادار و معکوس وجود دارد؛ بدین معنی که هرچه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی، مشارکت در شبکه‌های اجتماعی و اعتماد به شبکه‌های اجتماعی بیشتر باشد، میزان شرکت در مراسم مذهبی، مشارکت در مراسم مذهبی و باور به مراسم مذهبی کاهش می‌یابد.

مزینانی (۱۳۹۳: ص ۲۲) در پژوهشی با موضوع «شبکه‌های اجتماعی و هویت دینی کاربران»، دریافت کاربرانی که زمان بیشتری در فضای شبکه اجتماعی حضور دارند، احتمال دارد از نظر پایداری به باورهای دینی در مرتبه پایین‌تری قرار داشته و کاربرانی که زمان کمتری را می‌گذرانند، احتمال دارد در مرتبه بالاتری قرار داشته باشند.

موسیوند و همکاران (۱۳۹۶: ص ۵۰۳) در پژوهشی، به بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر وب، بر هویت دینی دانشجویان دههٔ دوم و سوم انقلاب اسلامی (مورد مطالعه: دانشگاه‌های همدان) پرداختند. نتایج نشان داد که بین میزان استفادهٔ کاربران از شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر وب و هویت دینی آنان، رابطهٔ معناداری وجود دارد.

شورت^۱ (۲۰۱۵: ص ۵۷۱) در پژوهشی با عنوان «ارتباط بین میزان دین‌داری و مصرف سایت‌های اینترنتی پورن^۲ که در بین ۲۲۳ نفر از دانشجویان آمریکایی انجام شد، به این نتیجه رسید که افراد مذهبی، نسبت به افراد غیر مذهبی، علاقهٔ بسیار کمتری به تماشای سایت‌های پورن دارند. نتیجهٔ دیگر این پژوهش این بود که استفاده از سایت‌های اینترنتی پورن، میزان دین‌داری و معنویت دانشجویان را شدیداً کاهش می‌دهد.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که مباحث مربوط به پیشینه پژوهش هرکدام، بحث‌های مختلفی را در مورد مسئله پژوهش به خود اختصاص داده‌اند. این مباحث از بعضی جهات دارای نکات مثبت و مهمی هستند. منتها مسئله اینجاست که بیشتر پژوهش‌های صورت گرفته، به رابطه شبکه‌های اجتماعی با سبک زندگی و هویت دینی پرداخته‌اند و تقریباً هیچ پژوهش مهمی در مورد نقش شبکه‌های اجتماعی مجازی بر سبک زندگی اسلامی صورت نگرفته است. به همین خاطر، در پژوهش حاضر سعی شده است که با توجه به فراگیر بودن شبکه‌های اجتماعی مجازی در میان جوانان، نقش این شبکه‌ها در پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی مورد بررسی قرار گیرد.

۱ . Short.

۲ . Porn.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی به شمار می‌آید. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان دانشگاه پیام نور قم بودند. نظر به مشکلات دسترسی به جامعه مزبور و با استناد به منابع روش تحقیق (دلور، ۱۳۸۵: ص ۱۲۸) که حداقل نمونه لازم برای روش آماری مورد استفاده در این پژوهش یعنی همبستگی را ۳۰ نفر و حداقل نمونه لازم برای روش جمع آوری اطلاعات این پژوهش یعنی زمینه‌یابی را ۱۰۰ نفر اعلام می‌کنند، پژوهشگران برای اطمینان از تکمیل و عودت حداقل پرسشنامه لازم، نمونه‌ای شامل ۲۵۰ نفر از جامعه مزبور را به‌عنوان نمونه پژوهش به‌طور تصادفی انتخاب کردند.

ابزار گردآوری داده‌ها نیز شامل پرسش‌نامه سبک زندگی اسلامی و پرسش‌نامه استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی بود.

الف) پرسش‌نامه سبک زندگی اسلامی: این پرسش‌نامه به‌وسیله کاویانی (۱۳۸۸) تهیه شده است و ۷۵ گویه و ۹ بعد دارد. «روشنفکری منفی» با ۹ گویه شماره ۱ تا ۹، «ویژگی‌های درونی» با ۱۱ گویه شماره ۱۰ تا ۲۰، «عبادی» با ۱۰ گویه شماره ۲۱ تا ۳۰، «دنیاخوایی» با ۹ گویه شماره ۳۱ تا ۳۹، «اجتماعی» با ۹ گویه شماره ۴۰ تا ۴۸، «گنهکاری» با ۶ گویه شماره ۴۹ تا ۵۴، «نوع‌دوستی» با ۹ گویه شماره ۵۵ تا ۶۳، «لذت‌خواهی» با ۶ گویه شماره ۶۴ تا ۶۹ و «کم‌همتی» با ۶ گویه شماره ۷۰ تا ۷۵ و هر گویه در مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت از خیلی کم = ۱، تا خیلی زیاد = ۴، سنجیده می‌شود. کاویانی (۱۳۹۰: ص ۲۷) میزان روایی هم‌زمان این پرسش‌نامه را با آزمون جهت‌گیری مذهبی با محاسبه ضریب همبستگی نمره کل دو آزمون ۰/۶۴ و ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۱ به دست آورد. کجیاب و همکاران (۱۳۹۰: ص ۶۷) نیز ضریب آلفای کرونباخ آن را ۰/۷۸ گزارش کردند. در پژوهش مرحمتی و یوسفی (۱۳۹۵: ص ۳۳۴) نیز برای تعیین روایی، همبستگی زیرمقیاس‌ها با نمره کل مقیاس محاسبه شد که در دامنه‌ای از ۰/۶۷ تا ۰/۷۳ قرار داشت و نیز ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۰ به دست آمد.

ب) پرسش‌نامه استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی: این پرسش‌نامه محقق ساخته بوده و شامل ۱۷ سؤال است که روایی صوری آن از سوی متخصصین مورد تأیید قرار گرفت. از آنجا که این پرسش‌نامه بر اساس رتبه‌بندی مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵) طراحی شده بود، برای بررسی اعتبار و همسانی درونی آن، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که پرسش‌نامه با ضریب آلفای ۰/۸۷۲ از اعتبار مناسبی برخوردار است.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و سپس ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون به شیوه هم‌زمان ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و سبک زندگی اسلامی

متغیر	نمره حداقل	نمره حداکثر	میانگین	انحراف معیار
استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی	مدت زمان	۰/۰۳	۲/۸۶	۲/۷۶
	علاقه‌مندی	۱۰	۲۳/۹۱۸	۶/۵۶۷
	کارکردها	۸	۲۶/۰۸۷	۵/۰۵۷
سبک زندگی اسلامی	۱۵۵	۲۸۵	۲۲۱/۹۴۷	۲۳/۵۱۶

جدول ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

فرضیه پژوهش: استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی توان پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی را دارد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین نمرات استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و سبک زندگی اسلامی

متغیر	استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی		
سبک زندگی اسلامی	مدت زمان	علاقه‌مندی	کارکردها
	ضریب همبستگی	-۰/۳۷۳	-۰/۲۱۸
	سطح معناداری	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۱

باتوجه به جدول ۲ می‌توان گفت که بین علاقه‌مندی و کارکردها با سبک زندگی اسلامی رابطه منفی و

معنادار وجود دارد و بین مدت زمان با سبک زندگی اسلامی رابطه وجود ندارد.

جدول ۳: تحلیل رگرسیون هم‌زمان نمره سبک زندگی اسلامی بر اساس استفاده از شبکه‌های اجتماعی

مجازی

منابع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	R	R ²
رگرسیون	۲۲۱۶۲/۶۱۹	۳	۷۳۸۷/۵۴۰	۱۵/۰۶۴	۰/۰۰۰۱	۰/۴۵۳	۰/۲۰۵
باقی مانده	۸۵۸۲۲/۸۹۱	۱۷۵	۴۹۰/۴۱۷				
کل	۱۰۷۹۸۵/۵۱۰	۱۷۸					

جدول ۴: ضرایب رگرسیون هم‌زمان سبک زندگی اسلامی بر اساس استفاده شبکه‌های اجتماعی مجازی

سطح معناداری	T	ضریب بتا	خطای معیار	ضریب B	متغیرهای پیش‌بین
۰/۰۰۰۱	۲۷/۸۶۵	-	۹/۴۳۵	۲۶۲/۹۱۹	مقدار ثابت
۰/۰۰۰۱	-۵/۳۵۸	-۰/۴۹۵	۰/۳۶۰	-۱/۹۲۹	علاقه‌مندی
۰/۷۲۰	۰/۳۵۹	۰/۰۳۲	۰/۴۶۶	۰/۱۶۷	کارکردها
۰/۱۰۷	۱/۶۲۲	۰/۱۱۵	۰/۰۰۷	۰/۰۱۲	مدت‌زمان

داده‌های جدول‌های ۳ و ۴ نشان می‌دهد که پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی آزمودنی‌ها بر اساس استفاده شبکه‌های اجتماعی مجازی فقط در مورد علاقه‌مندی به شبکه‌های اجتماعی معنادار است. این متغیر در مجموع بیش از ۲۰ درصد از سبک زندگی اسلامی آزمودنی‌ها را پیش‌بینی می‌کند ($R^2 = 0.205$). ضریب تأثیر این مقیاس $B = -1/929$ و ضریب رگرسیون این زیرمقیاس منفی است. براین اساس می‌توان گفت که با افزایش نمره این مؤلفه، میزان سبک زندگی اسلامی کاهش می‌یابد و بالعکس با کاهش نمره این مؤلفه، میزان سبک زندگی اسلامی افزایش می‌یابد.

نتیجه‌گیری

جوانان و نوجوانان جزء اولین اقشاری هستند که به تکنولوژی‌های جدید اقبال و اشتیاق نشان داده و جذب آنها می‌شوند. روند استفاده از اینترنت و به‌خصوص رسانه‌های اجتماعی اخیراً به شدت افزایش یافته است و گونه‌ای خاص از رسانه‌های اجتماعی که شباهت فزاینده‌ای به زندگی اجتماعی واقعی بشر داشته و در آن روابط و تعاملات اجتماعی تا حد زیادی شبیه‌سازی شده است که همان شبکه‌های اجتماعی مجازی است، مورد اقبال فزاینده مخاطبان قرار گرفته است. جوانان و نوجوانان ما به طور فزاینده‌ای مدت‌زمان نسبتاً زیادی از اوقات فراغت خود را صرف این شبکه‌های اجتماعی مجازی می‌کنند و سبک زندگی آنها شامل رفتارها، نگرش‌ها و نظرات و دیدگاه‌های آنها تحت تأثیر این شبکه‌های اجتماعی مجازی تا حد زیادی تغییر پذیرفته است (فرزانه و فلاحتی شهاب‌الدینی، ۱۳۹۴: ۲-۳).

حضور در فضای مجازی و استفاده از اینترنت، به‌خصوص به‌صورت مداوم و پیوسته، نه به شکل حاشیه‌ای و مقطعی، بلکه با انگیزه‌هایی حرفه‌ای و نیمه‌حرفه‌ای و حتی انگیزه‌های صرفاً فراغتی، بنا به ویژگی‌ها، خصوصیات، امکانات و کارکردهای خاص این فضا و با عنایت به وضعیت اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جوانان، تأثیرات عمیقی را بر جنبه‌های متفاوت هویت و به تبع آن بر سبک خصوصیات جوانان به مثابه بزرگ‌ترین طیف مخاطبان و فعالان این فضا خواهد گذاشت (ذکایی و خطیبی، ۱۳۸۵: ۱۱۱).

به نظر فانک و بوچمن^۱ (۱۹۹۶) قرار گرفتن در معرض رسانه‌هایی چون اینترنت و ماهواره می‌تواند بر نگرش‌ها و هویت مردم تأثیر بگذارد. تداوم پرداختن به آنها ممکن است در بلندمدت تأثیر منفی داشته باشد و باعث کاهش همدلی و عدم احساس تعلق ملی و مذهبی شود (حیدری و رمضان‌باصری، ۱۳۹۴: ۴۱).

امروزه شبکه‌های ارتباط جمعی اینترنتی، در بین تمام اقشار مردم، در حال گسترش است و پیامدهای این شبکه‌ها، هم از لحاظ اجتماعی و هم از لحاظ فرهنگی مهم است و تقریباً توجه بسیاری از اندیشمندان را به خود جلب کرده است. یکی از جنبه‌هایی که از این شبکه‌ها متأثر است، دین‌داری است و در این میان، سبک زندگی اسلامی جوانان می‌تواند بیشترین تأثیر را داشته باشد. از آنجا که شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، به‌عنوان فضایی جدید، خود را به کاربران می‌توانند تحمیل کنند و همچنین تنوع مطالب آنها که گاهی با آموزه‌های دینی در تضاد است، در دین‌داری جوانان ایرانی می‌تواند تأثیرگذار باشد.

نتایج پژوهش نشان داد که بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی (علاقه‌مندی و کارکردها) با سبک زندگی اسلامی رابطه معکوس و معناداری وجود دارد و بین مدت‌زمان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با سبک زندگی اسلامی، رابطه معناداری وجود ندارد و علاقه‌مندی به شبکه‌های اجتماعی توان پیش‌بینی سبک زندگی اسلامی را دارد که با نتایج پژوهش مزینانی (۱۳۹۳)، قاسمی و همکاران (۱۳۹۱)، کاوه قهفرخی

۱. Funk & Buchman.

و تاجیک اسماعیلی (۱۳۹۶)، شریفی و شهرستانی (۱۳۹۶) و علوی و همکاران (۱۳۸۹) همخوانی دارد. یافته‌های پژوهش نشان داد که رابطه معناداری بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی از یک سو و میزان سبک زندگی اسلامی پاسخ‌گویان از سوی دیگر وجود دارد. با وجود این و بر اساس این یافته‌ها، به صورت قاطع، شبکه‌های اجتماعی را نمی‌توان مغایر با دین در نظر گرفت. با توجه به اینکه بر اساس مدل رگرسیونی، تنها ۲۰ درصد از واریانس متغیر وابسته سبک زندگی اسلامی در این پژوهش را متغیرهای مورد بررسی تبیین کرده‌اند، شرایط و عوامل دیگری در کنار این عوامل نقش مهمی در سبک زندگی اسلامی دارند؛ اما آنچه که این میزان از واریانس را برای سبک زندگی اسلامی تبیین کرده است، با ویژگی‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کاربران شبکه‌های مجازی می‌تواند مرتبط باشد که در این شبکه‌ها عضویت و فعالیت دارند. می‌توان استدلال کرد که افراد با روحیه مذهبی بالا، کمتر از دیگران در شبکه‌های اجتماعی عضویت دارند و حتی افراد مذهبی در صورت عضویت، کمتر به شبکه‌های اجتماعی وابستگی نشان می‌دهند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، نوع استفاده آنها نیز تفاوت زیادی با افراد کمتر مذهبی دارد، اگرچه این مسئله می‌تواند ناشی از فقر و نداشتن گوشی مناسب و یا امکان استفاده از اینترنت نیز باشد.

بر اساس نتایج می‌توان گفت که اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، فی‌نفسه سبک زندگی اسلامی را کاهش نمی‌دهند؛ بلکه ابزاری ارتباطی هستند که نوع محتوای آنها و نوع کاربرد و استفاده از آنها، پیامدهایی را برای سبک زندگی اسلامی کاربران دارد؛ به گونه‌ای که برخی از محتواها و نوع کاربری‌ها که در دوران کنونی بخش درخور توجهی از محتواها را به خود اختصاص داده است، باعث کاهش تقویت سبک زندگی اسلامی آنها می‌شود؛ بنابراین، با استناد به پژوهش حاضر و همچنین پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، می‌توان به این نتیجه رسید که ممکن است شبکه‌های اجتماعی اینترنتی فوایدی را دربر داشته باشند؛ ولی با توجه به محتوای مطالب مورد استفاده و نوع استفاده از شبکه‌های اجتماعی، بر کاهش سبک زندگی اسلامی جوانان تأثیر بسزایی دارند و این واقعیت می‌تواند برای وضعیت عقیدتی و معنوی جامعه، آسیب‌زا باشد؛ زیرا جوانان (به‌عنوان آینده‌سازان جامعه)، بیشتر در معرض این شبکه‌های اجتماعی اینترنتی قرار دارند و به همین دلیل، ضرورت دارد کاربران و متولیان امور فرهنگی و اجتماعی، در مورد محتوای شبکه‌ها و پیامدهای فردی و اجتماعی آنها آگاهی و بر آنها نظارت لازم را داشته باشند و با تهیه محتواهای سودمند، کارشناسانه و متناسب با نیاز روز جوانان، این ابزار ارتباطی را برای تقویت باورهای دینی و سالم‌سازی نسل جوان به کار گیرند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش در زمینه انگیزه و هدف‌های استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی نشان داده است که پاسخ‌گویان بیشتر برای گذراندن وقت، سرگرمی و تفریح و پیدا کردن دوستان دوران کودکی و قدیمی، از شبکه‌های اجتماعی استفاده می‌کنند و نیاز کاربران به برنامه‌های سرگرم‌کننده و تفریحی، بیشترین نیاز رسانه‌ای آنان محسوب می‌شود. در واقع، با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر، نتیجه می‌گیریم

که افزایش تنوع خواسته‌های کاربران و مخاطبان، از نتایج عصر امروز است و با توجه به سهولت دسترسی عموم مخاطبان به رسانه‌های نوین، لازم است ظرفیت‌های جدید برای پاسخ به نیازها و خواسته‌های نوظهور ایجاد شود.

با توجه به اینکه استفاده از شبکه‌های اجتماعی اینترنتی در کشور ایران، در یک دهه اخیر فراگیر شده است. پیشنهاد می‌شود نهادهای خانواده، وزارت آموزش و پرورش و به‌ویژه رسانه ملی، جوانان را از پیامدهای منفی عضویت در شبکه‌های اجتماعی اینترنتی آگاه کنند و مراکز فرهنگی و تربیتی نیز با تدارک برنامه‌های فرهنگی - مذهبی در فضای اینترنت، بستری سالم را برای رشد جوانان و همچنین ایمن نگه داشتن آنان از پیامدهای منفی شبکه‌های اجتماعی اینترنتی فراهم کنند. با توجه به نتایج پژوهش مبنی بر اینکه مطالب مذهبی موجود در شبکه‌های اجتماعی اینترنتی، در تقویت دین‌داری اثرگذارند، پیشنهاد می‌شود وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی و سازمان تبلیغات اسلامی با راه‌اندازی شبکه‌های اینترنتی بومی و ارائه مطالب دینی در آنها با رویکرد علمی و کارشناسانه، هم جوانان را به فضاهای اینترنتی بومی جذب کنند و هم با عرضه این‌گونه مطالب مذهبی، باعث تقویت دین‌داری آنان شوند.

فهرست منابع

۱. افراسیابی، محمدصادق (۱۳۹۲). *مطالعات شبکه‌های اجتماعی و سبک زندگی جوانان*، تهران: انتشارات سیمای شرق.
۲. اکبری، تقی؛ هاشمی، جواد؛ کاظمی، سلیم؛ جاویدپور، مرتضی و متولی کسمایی، مریم (۱۳۹۹). «تبیین تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر سبک زندگی جوانان (مورد مطالعه: جوانان شهر اردبیل)»، *فصل‌نامه پژوهش‌های ارتباطی*، ش ۳، ص ۵۹-۸۱.
۳. امیرپور، مهناز؛ گریوانی، مریم (۱۳۹۲). «تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سبک زندگی جوانان»، *فصل‌نامه دانش انتظامی خراسان شمالی*، ش ۳، ص ۲۳-۳۹.
۴. برات‌دستجردی، نگین؛ داورپناه، هدایت‌اله و اسماعیلی، معصومه (۱۳۹۵). «بررسی رابطه بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی فیس‌بوک و سلامت اجتماعی دانشجویان دانشگاه اصفهان ۱۳۹۱-۱۳۹۲»، *جامعه‌شناسی کاربردی*، ش ۱، ص ۱۴۳-۱۵۶.
۵. بشیر، حسن و افراسیابی، محمدصادق (۱۳۹۱). «شبکه اجتماعی اینترنتی و سبک جوانان: مطالعه موردی بزرگترین جامعه مجازی ایرانیان»، *فصل‌نامه تحقیقات فرهنگی*، ش ۱، ص ۳۱-۶۲.
۶. تنهایی، حسین ابوالحسن و خرمی، شمس (۱۳۸۹). «بررسی رابطه جامعه‌شناختی باورهای دینی و سبک زندگی بر اساس نظریه و روش گافمن، مطالعه موردی کرمانشاه سال ۱۳۸۸»، *فصل‌نامه پژوهش اجتماعی*، ش ۶، ص ۱۹-۴۱.
۷. حیدری، آرمان و رمضان‌باصری، عباس (۱۳۹۴). «بررسی رابطه استفاده از اینترنت، برنامه‌های شبکه‌های ماهواره‌ای و هویت دینی دانش‌آموزان»، *فصل‌نامه مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۱، ص ۳۹-۶۰.
۸. خدایاری، کلثوم؛ دانشور حسینی، فاطمه و سعیدی، حمیده (۱۳۹۳). «میزان و نوع استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه آزاد مشهد)»، *فصل‌نامه پژوهش‌های ارتباطی*، ش ۱، ص ۱۶۷-۱۹۲.
۹. خطیبی، حسین و ساجدی، ابوالفضل (۱۳۹۲). «مروری بر شاخص‌های سبک زندگی اسلامی»، *مجله معرفت*، ش ۱۸۵، ص ۱۳-۲۶.
۱۰. دلاور، علی (۱۳۸۵). *روش‌های تحقیق در روان‌شناسی و علوم تربیتی*، تهران: انتشارات پیام نور.
۱۱. ذکایی، سعیدمحمد و خطیبی، فاخره (۱۳۸۵). «رابطه حضور در فضای مجازی و هویت مدرن پژوهشی در بین کاربران اینترنتی جوان ایرانی»، *فصل‌نامه علوم اجتماعی*، ش ۳۳، ص ۱۱۱-۱۵۳.
۱۲. رجب‌نژاد، محمدرضا؛ حاجی، یحیی؛ مهدوی طالب، امیر و رجب‌نژاد، سعید (۱۳۹۱). «بررسی سبک زندگی اسلامی از منظر حیات طیبه در قرآن»، *نشریه علمی و پژوهشی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی*، ش ۱، ص ۹-۲۹.

تفصیلات استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در دین‌داری و سبک زندگی اسلامی در دانشجویان دانشگاه پیام نور قم



۱۳. رضایان، عالیه و ادریسی، افسانه (۱۳۹۷). «تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سبک زندگی نسل چهارم»، *مطالعات میان فرهنگی*، ش ۳۴، ص ۹-۳۶.
۱۴. سلم‌آبادی، مجتبی؛ اسماعیلی، معصومه؛ مهدی‌زاده، ایرج و یوسفی‌نژاد، احمد (۱۳۹۴). «نقش سبک زندگی اسلامی و منبع کنترل در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان بیمارستان بوعلی قزوین»، *دانشگاه علوم پزشکی بابل نشریه اسلام و سلامت*، ش ۴، ص ۴۹-۵۶.
۱۵. شاه‌چراغ، سیدعلی و عموزاد مهرپرچی، مجتبی (۱۳۹۸). «بررسی رابطه بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی و هویت دینی دانشجویان (مطالعه موردی دانشجویان رشته جامعه‌شناسی دانشگاه گیلان)»، *فصل‌نامه علمی دانش انتظامی غرب استان تهران*، ش ۲۲، ص ۱۹-۳۴.
۱۶. شاهنوشی، مجتبی؛ تاجی، محمدرضا (۱۳۹۱). «تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر سبک زندگی جوانان شهرستان شهرکرد»، *مجله علمی-پژوهشی مطالعات ملی*، ش ۳، ص ۹۱-۱۱۲.
۱۷. شریعتی، صدرالدین (۱۳۹۲). «درآمدی بر سبک زندگی اسلامی در آیات و روایات»، *فصل‌نامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ش ۱۳، ص ۱-۱۰.
۱۸. شریفی، احمدحسین (۱۳۹۱). «اخلاق و سبک زندگی اسلام»، قم: دفتر نشر معارف.
۱۹. شریفی، سیدمهدی و شهرستانی، عقیده (۱۳۹۶). «بررسی رابطه میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی موبایلی (تلگرام) با رفتار و اخلاق اجتماعی کاربران با رویکرد دینی»، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ش ۲۴، ص ۲۷۷-۲۹۸.
۲۰. شکاری‌نمین، شیدا؛ حاجیانی، ابراهیم (۱۳۹۳). «بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی (فیس‌بوک) بر سبک زندگی جوانان»، *مجله مدیریت فرهنگی*، ش ۲۶، ص ۶۳-۷۹.
۲۱. شیخ‌زاده، اکبر (۱۳۹۵). «بررسی رابطه شبکه‌های اجتماعی با مؤلفه‌های سبک زندگی»، *پژوهش‌های جامعه‌شناختی*، ش ۱، ص ۱۲۵-۱۵۰.
۲۲. علوی، سیدسلیمان؛ جنتی‌فرد، فرشته و مرآتی، محمدرضا (۱۳۸۹). «مقایسه هویت ملی و مذهبی در افراد معتاد به اینترنت و غیر معتاد»، *جامعه‌پژوهشی فرهنگی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ش ۱، ص ۱۰۷-۱۱۹.
۲۳. فرزانه، سیف‌الله و فلاحتی شهاب‌الدینی، راضیه (۱۳۹۴). «بررسی عوامل اجتماعی موثر بر گرایش به شبکه‌های اجتماعی مجازی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر متوسطه دوره دوم شهر بابل)». *دو فصل‌نامه مشارکت و توسعه اجتماعی*، ش ۱، ص ۱-۲۲.
۲۴. فرقانی، محمدمهدی و مهاجری، ربابه (۱۳۹۷). «رابطه بین میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و تغییر در سبک زندگی جوانان»، *فصل‌نامه مطالعات رسانه‌های نوین*، ش ۱۳، ص ۲۵۹-۲۹۲.
۲۵. قاسمی، وحید؛ عدلی‌پور، صمد و کیانپور، مسعود (۱۳۹۱). «تعامل در فضای مجازی شبکه‌های اجتماعی اینترنتی و تأثیر آن بر هویت دینی جوانان، مطالعه موردی فیس‌بوک و جوانان شهر اصفهان»، *دین و ارتباطات*، ش ۲، ص ۵-۳۶.

۲۶. کاوه قهفرخی، محمدجواد و تاجیک اسماعیلی، سمیه (۱۳۹۶). «بررسی رابطه بین استفاده از شبکه‌های اجتماعی و شرکت در مراسم مذهبی»، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، ش ۲، ص ۶۱-۹۰.

۲۷. کاویانی، محمد (۱۳۸۸). *طرح نظریه سبک زندگی بر اساس دیدگاه اسلام و ساخت آزمون سبک زندگی اسلامی و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی آن*، پایان نامه دکتری روان‌شناسی عمومی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.

۲۸. کاویانی، محمد (۱۳۹۰). «کمی سازی و سبک زندگی اسلامی»، *روان‌شناسی و دین*، ش ۲، ص ۴۴-۲۷.

۲۹. کجباف، محمداقبر؛ سجادیان، پریناز؛ کاویانی، محمد؛ و انوری، حسن (۱۳۹۰). «رابطه سبک زندگی اسلامی با شادکامی در رضایت از زندگی دانشجویان شهر اصفهان»، *روان‌شناسی و دین*، ش ۴، ص ۶۱-۷۴.

۳۰. مرحمتی، زهرا و یوسفی، فریده (۱۳۹۵). «رابطه ابعاد سبک زندگی اسلامی با بهزیستی روانشناختی در دانشجویان»، *فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی*، ش ۳، ص ۳۲۹-۳۴۶.

۳۱. مزرعی جوشری، سحر (۱۳۸۸). «بررسی جامعه‌شناختی تقابل بین فرهنگ و فناوری نوین ارتباط (تلفن همراه و اینترنت)»، *فصل‌نامه علوم اجتماعی*، ش ۲۴، ص ۱۰۰-۱۰۵.

۳۲. مزینانی، کاظم (۱۳۹۳). «بررسی رابطه استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی و هویت دینی کاربران»، *ره‌آورد نور*، ش ۴۶، ص ۲۲-۳۶.

۳۳. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۲). «اولویت تحقق سبک زندگی اسلامی»، *نشریه معرفت*، ش ۲۲، ص ۵-۱۴.

۳۴. مهدوی کنی، محمدسعید (۱۳۸۷). *دین و سبک زندگی*، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق علیه السلام.

۳۵. موسوی گیلانی، سیدرضی (۱۳۹۲). «چیستی و چرایی سبک زندگی و نسبت آن با دین و مهدویت»، *فصل‌نامه علمی پژوهشی مشرق موعود*، ش ۲۵، ص ۱۲۳-۱۳۸.

۳۶. موسیوند، مریم؛ صفایی، صفی‌الله؛ صفایی شکیب، علی و ویسه، سیدمهدی (۱۳۹۶). «بررسی تأثیر شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر وب بر هویت دینی دانشجویان دهه دوم و سوم انقلاب اسلامی (مورد مطالعه: دانشگاه‌های همدان)»، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ش ۴، ص ۵۰۳-۵۲۴.

۳۷. نیکوکار، غلامحسین؛ خیری، علیرضا؛ تابان، محمد و صیدی، فریده (۱۳۹۳). «تأثیر سبک زندگی اسلامی بر موفقیت تحصیلی»، *دو فصل‌نامه علمی-پژوهشی مدیریت اسلامی*، ش ۱، ص ۲۱۱-۱۹۷.

۳۸. هادوی، اصغر (۱۳۹۱). «آغاز سبک زندگی اسلامی از خراسان شمالی»، *ماهنامه پاسدار اسلام*، ش ۳۷۲، ص ۴۲-۴۳.

۳۹. Boyd, D. M., Ellison, N. B. (۲۰۰۷). "Social network sites: definition, history, and scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication*, No. ۱, ۲۱۰-۲۳۰

۴۰. Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., Calvert, S. L. (۲۰۰۹). "College students' social networking experiences on Facebook", *Journal of Applied Developmental Psychology*, No. ۳۰, ۲۲۷-۲۳۸.

۴۱. Short, M.B. (۲۰۱۵). "The Relationship between Religiosity and Internet Pornography Use", *Journal of Religion and Health*, No. ۲, ۵۷۱-۵۸۳

چکیده ها (انگلیسی)

The role of using virtual social networks in predicting the Islamic lifestyle in Payam Noor Qom University students

Ahmad Movahed^۱

Mohammad Taher Yaqoubi^۲

Seyyed Hasan Mohammadi^۳

Abstract

The purpose of this research is to investigate the relationship between the use of virtual social networks and the Islamic lifestyle among the students of Payam Noor Qom. The research method is descriptive-correlation. The statistical population of this research is all the students of Payam Noor University in Qom, ۲۵۰ students were selected using random sampling method. By using the Kaviani Islamic lifestyle questionnaire and the researcher-made questionnaire of virtual social networks, necessary information was collected and the results were analyzed with the help of Spss software and using Pearson's correlation coefficient and regression analysis. The results of the research showed that there is an inverse and significant relationship between the use of virtual social networks (interest and functions) and Islamic lifestyle, and there is no significant relationship between the duration of using virtual social networks and Islamic lifestyle. The results of regression analysis showed that interest in virtual social networks can predict Islamic lifestyle. Therefore, it can be concluded that virtual social networks may have some benefits; But according to the content of the materials used and the type of use of social networks, they have a significant effect on reducing the Islamic lifestyle of young people, and this fact can be harmful for the ideological and spiritual state of the society.

Keywords: Virtual social networks, interest, functions, time of use, lifestyle, Islamic lifestyle, students

^۱ .Instructor of Psychology Department of Payam Noor University, Tehran, Iran
(A.movahed@pnu.ac.ir)

^۲ .Assistant Professor, Department of History of Culture and Civilization, Payam Noor University, Tehran, Iran
(Yaghoubi۳۱۲@yahoo.com)

^۳ .Doctorate in Islamic Studies and University Lecturer. (responsible Author)
(s.h.mohammadi@ut.ac.ir)





The structure and foundations of political ethics in Imam Khomeini's thought

Rashid Rekabyan^۱

Abstract

Political ethics is one of the important concepts in the field of practical wisdom and political philosophy, which has occupied the minds of many thinkers for a long time. Imam Khomeini is one of the thinkers and scholars who had deep reflections on ethics and politics. He has written many books, and the most important of them is the book "The Soldiers of Reason and Wisdom", which deals with the issue of political ethics based on the theory of two natures. For this reason, the present study, using the descriptive-analytical method, deals with the role of the structure and foundations of political ethics in the thought of Imam Khomeini in the functioning of the political system.

The findings of the research in response state that the structure and foundations of political ethics in the thought of Imam ; are formed based on the divine nature of man and it has a structure and a matrix structure, at the top of which is the divine nature of man (intoxicated nature), followed by reason and then Good is placed after reason, and good also becomes the source of all other moral virtues such as faith and justice. The constituent parts of this structure, i.e. the components, are the same moral virtues that are placed in the structure in order, and in fact, each of them expresses the traits and points that constitute the political ethics and the foundations of political ethics from the Imam's point of view in the three areas of epistemology, ontology And it is anthropological. According to the structure and foundations of political ethics, Imam distinguishes three types of political systems, which are "Satanic, animal and divine". Of course, Imam's desired system is derived from political ethics based on the hidden nature.

Key words: Imam Khomeini, system of political ethics, structure of political ethics, book on Hadith explanation of Junod Aql and Jahl.

^۱ . Associate Professor of Ayatollah Boroujerdi University.

Historical realism from the perspective of the Islamic East and the Islamic West and its reflection in the evolutionary view of history (Ibn Khaldun and Professor Motahari)

Abdul Rasool Yaqoubi^۱

Abstract

Historical realism is one of the topics that are in the sphere of thought of two Muslim scientists, Professor Motahari and Ibn Khaldoun. Both scientists have tried to somehow put historical realism in their own thinking agenda. Both Professor Motahari and Ibn Khaldoun belong to the Islamic world; However, considering Professor Motahari's affiliation to the Islamic East and Ibn Khaldoun's affiliation to the Islamic West, the question arises whether, scientifically and philosophically, there is a difference in approach between these two thinkers on the issue of realism and the consequences of this difference in relation to society and history or not? This research tries to find a way to answer the mentioned questions through the analytical method and inferential interpretation, in other words, by questioning the texts related to the philosophy of history of these two thinkers.

While Ibn Khaldun has reached experimental realism by creating a deep conflict between philosophy and Sharia (society) and removing political philosophy from the structure of the division of sciences, Professor Motahari, preserving the traditional philosophical system of division of sciences, continues to Philosophical realism has remained stable. The difference in the mentioned approach has had reflections, including the difference in looking at the evolution of history. While the empiricist view of Ibn Khalduni considers the movement of human history in the civil nature and caused by the "irrepressible nature of the necessities of social life", the divine view of Professor Motahari searches for the evolutionary movement of human beings in the actualization of human innate talents.

Keywords: Realism, society and history, philosophy, philosophy of history, Ibn Khaldoun, Professor Motahari

^۱ .Assistant Professor of Al-Mustafa Al-Alamiya Society





Comparison of educational and epistemological principles and methods of Khwaja Nasir with John Dewey

Hossein Karimian^۱

Abstract

The purpose of the research is to examine and compare educational views, ontology, epistemology, value theory, educational goals and thinking with regard to its fundamental role in guiding people and its application in all moments of individual and social life from the point of view of John Dewey and Khawaja Nasir. The research method is descriptive-analytical. The research tool is in the style of collecting information by extracting from sources and written documents in Islamic and Western education and training. The analysis of the collected data showed: ۱- According to Khwaja Nasir's point of view, educational goals are in line with the realization of thinking and walking in the horizons and soul, in other words, walking to God, while the goal of education is to gain objective experience from John Dewey's point of view. ۲- According to Khwaja Nasir, man has a divine spirit and a pure nature, but according to Dewi, man is a material being. ۳- According to Khwaja Nasir, thinking is used to know God, nature and man, but in Dewi's view, thinking is used to solve material and worldly problems. ۴- In Khwaja Nasir's view, knowledge is not limited to sense and experience of the school of pragmatism and expresses intuitive and divine knowledge, but in Dewey's view, material experience is the criterion of knowledge. ۵- From Khwaja Nasir's point of view, values have material and spiritual dimensions, but in Dewey's view, values are material and changeable. ۶- From Khwaja Nasir's point of view, any action that is in the way of God is commendable, but from Dewi's point of view, any action that has objective and worldly benefits is important.

Keywords: Basics of education, epistemology, Khwaja Nasir, John Dewey, education and training

^۱ .Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Qom branch, Qom, Iran. (Responsible Author) (hosein.karimian^۱@yahoo.com)



پروش نمدعلوم انسانى اسلامى شماره پنجم، بهار و تابستان ۱۳۰۱



تجدید

The position and role of the seminary in the Islamic civilization in the contemporary period

Seyyed Reza Mahdinejad^۱

Abstract

Shia seminaries with a history of more than a thousand years are among the most important institutions that have always played a role in the flourishing of Islamic culture and civilization. This role-playing continued in the contemporary period and strengthened especially after the occurrence of the Islamic Revolution in Iran. The main question of the present article is, what has been the position and role of the seminary in the field of Islamic civilization in the contemporary period? In this article, with a descriptive-analytical method, has been investigated the role of the seminary in four sub-systems of civilization: first, the intellectual-cognitive system in which the mission and the main role of the seminary are understood in this field. Second, the cultural system of civilization, which includes the belief, value and normative system, and the seminary plays a key role in it. Third, the political system, which reached the peak of the seminary's role with the establishment of the Islamic political system in this field. Fourth, the economic system in which the seminary has entered, but it is at the beginning of the journey. The most important need for the development of the role of the seminary in the field of civilization is a new and comprehensive approach to ijtihad as the main tool of religious civilization, which, although it has undergone significant developments and progress in the contemporary period, still has an extraordinary capacity in It exists that using it can accelerate and develop the mission of religious civilization in the area.

Keywords: Seminary, spirituality, civilization, civilization building, Islamic civilization, modern Islamic civilization, civilizational systems

^۱ .Academic staff and assistant professor of Al-Mustafa Al-Alamiya Society

The relationship between resilience and job satisfaction with the mediating role of teachers' job burnout

Seyyed Ahmad Sharif Al-Nasabi^۱

Hasan Taghian^۲

Abstract

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between resilience and job satisfaction with the mediating role of teachers' job burnout. The research method of this article was a description of the type of correlation and the statistical population included all the teachers working in high schools in Khomeinishahr city, Isfahan province. From the aforementioned statistical population, ۱۳۰ samples were selected by random sampling. In order to collect research data, questionnaires such as Minnesota job satisfaction (۱۹۵۱), Connor and Davidson resilience scale (۲۰۰۳) and Moslesh job burnout (۱۹۸۱) were used and the results were analyzed by applying the statistical methods of correlation coefficient and Baron and Kenny's method and based on linear regression. The research findings showed that: a) there is a significant positive relationship between resilience and job satisfaction; b) There is a significant negative relationship between job burnout and resilience variable; c) There is a significant negative relationship between job satisfaction and job burnout; d) Job burnout variable plays a role in the relationship between resilience and job satisfaction as a mediating variable. Therefore, in educational centers, at the same time as teaching skills related to resilience, aspects of resilience that reduce job burnout should be taken into consideration in order to increase teachers' job satisfaction.

Keywords: Job burnout, job satisfaction, resilience, teachers, psychology, job, satisfaction

^۱ .Master's scholar of the Institute of Ethics and Education (s.a.sharifonasabi@gmail.com)

^۲ .Assistant Professor, Department of Psychology, Humanities Higher Education Complex, Al-Mustafa Al-Alamiya Community (Responsible Author))) Taghian@gmail.com(