



رشد آموزش

قرآن و معارف اسلامی ۱۰۱

فصل نامه آموزشی، تحلیلی و اطلاع رسانی برای معلمان، مدرسان و دانشجویان

دوره بیست و نهم | شماره ۱ | پاییز ۱۳۹۵ | ۸۰ صفحه



وزارت آموزش و پرورش
سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی
دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی

مدیر مسئول: محمد ناصری

سر دبیر: محمد مهدی اعتصامی

مدیر داخلی: یونس باقری

هیئت تحریریه:

عادل اشکیوس، محمد مهدی اعتصامی،

فریبا انجمنی، یونس باقری، مریم جزایری، سید محمد دلبری،

فضل الله خالقیان، سید مهدی سیف، یاسین شکرانی،

شهربانو شکیبافر، مهدی مروجی، مسعود وکیل

طراح گرافیک: نوید اندرودی

ویراستار: کبری محمودی

www.roshdmag.ir

Telegram: @roshdmag

roshdmag:

نشانی مجله: تهران صندوق پستی: ۶۵۸۵-۱۵۸۷۵

دفتر مجله: (داخلی ۴۲۲) ۰۲۱-۸۸۸۳۱۱۶۱

پیام گیر نشریات رشد: ۰۲۱-۸۸۳۰۱۴۸۲

مدیر مسئول: ۱۰۲

دفتر مجله: ۸۸۴۹۰۶۷۴ خانم قربانی

امور مشترکین: ۱۱۴

پیامک: ۳۰۰۰۸۹۹۵۱۵

چاپ: شرکت افست (سهامی عام)

شمارگان: ۶۵۰۰ نسخه

طرح روی جلد: قالی عصر صفوی

با قدمت پانصد ساله، گنجینه

فرش آستان قدس رضوی



سر مقاله / یک پیامک، چند نکته / ۲

جایگاه تفکر در برنامه درسی ملی / دکتر محمد مهدی اعتصامی / ۴

انسان در عالم برزخ / دکتر سید محسن میر باقری / ۹

چالش های فراروی تربیت دینی در عصر جهانی شدن / میمنت عابدینی، سمیه یونسی / ۱۲

چیستی آموزش مفاهیم قرآن کریم / مسعود وکیل / ۱۸

جریان شناسی فکری در ایران معاصر / دکتر عبدالحسین خسرو پناه / ۲۴

الگوی آموزش و ارزشیابی اثربخش در آموزش قرآن دوره ابتدایی / مهدی جلالی / ۳۰

علل کم توجهی دانش آموزان به درس دینی و قرآن / (پای صحبت دبیران دینی و قرآن شهر زاهدان) / ۳۶

اصول و مبانی تربیتی سیره رضوی / سید کمال شهابلو / ۴۲

موضوع فلسفه اولی از نظر ارسطو و انتقادات ابن سینا به آن / دکتر فخری ملکی / ۴۷

تفاسیر و روش های تفسیری / عمران ضیایی نیا / ۵۲

رعایت ظرفیت های ساختاری زبان مقصد یا عدم انعکاس ساختار زبان مبدا / اسماعیل درخشان ویژه / ۵۷

سیر تحول تاریخی ادبیات زبان عربی / زهرا اعظمی الوند / ۵۸

استیفاف و تغزل در ادبیات عربی و فارسی / لطیف امینی / ۶۱

راه های اثبات معاد / سید مرتضی حسینی / ۶۶

نقش انگلستان در پیدایش فرقه بهائیت / محمد شقاقی / ۷۱

گزارشی از مراسم نکوداشت انتشار یکصدمین فصل نامه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی /

رمضانعلی ابراهیم زاده گرجی / ۷۴

معرفی کتاب / یاسین شکرانی / ۷۸

همراهان مجله / الهه قربانی / ۷۹

قابل توجه نویسندگان و پژوهشگران:

مجله رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی، نوشته ها و گزارش تحقیقات پژوهشگران و متخصصان تعلیم و تربیت به ویژه معلمان دوره های مختلف را در صورتی که در نشریات عمومی درج نشده و مرتبط با موضوع مجله باشد، می پذیرد. لازم است در مطالب ارسالی، موارد زیر رعایت شود: چکیده ای از کل محتوای ارسال شده حداکثر در ۲۵۰ کلمه، همراه مطلب ارسال شود. پی نوشت ها و منابع کامل باشد و شامل نام اثر، نام نویسنده، نام مترجم، محل نشر، ناشر، سال انتشار و شماره صفحه مورد استفاده باشد. در متن های ارسالی تا حد امکان از معادل های فارسی واژه ها و اصطلاحات استفاده شود. اصل مقاله های ترجمه شده به پیوست آن ارسال شود. نثر مقاله روان و از نظر دستور زبان فارسی درست باشد و در انتخاب واژه های علمی و فنی دقت شود. شکل قرار گرفتن جدول ها، نمودارها و تصاویر، پیوست در جاشیه مطلب مشخص شود. مطالب یک خط در میان یک رو کاغذ نوشته و در صورت امکان حروف چینی شود. مطالب مندرج در مجله، الزاما مبتنی نظر دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی نیست و مسئولیت پاسخگویی به پرسش های خوانندگان با خود نویسنده یا مترجم است. مقاله های دریافتی در صورت پذیرش یا رد، بازگشت داده نمی شود. مجله در پذیرش، رد، ویرایش و یا تلخیص مقاله های رسیده مجاز است.



یک پیامک، چند نکته

بررسی پیامدهای شبکه‌های اجتماعی و فضای مجازی در تربیت

این گونه پیام‌ها، نکیه بر شگفتی، جذابیت، کوتاهی پیام و البته کم‌اطلاعی مخاطب است؛ مخاطبی که به سازنده این پیام اعتماد می‌کند و خبری تاریخی را بدون تحقیق و جست‌وجو صد در صد می‌پذیرد که مردم چین و هند در سده اخیر نزاع مسلکی و مذهبی نداشته‌اند. همچنین استفاده از لفظ «مسلمانان» در این پیام، القای غیرمستقیم این معناست که این نزاع و خونریزی ربطی هم با مسلمانی دارد. شرایطی را در نظر بگیرید که پدر و مادری در جمعی خانوادگی کنار فرزندان و خویشان نشسته‌اند و از هر دری حرف می‌زنند. ناگهان یکی از فرزندان پیام آمده روی تلفن همراهش را با لحنی خاص که حکایت از تأسف و حسرت وی دارد، می‌خواند.

دیگران در سکوتی موقت فرو می‌روند و سپس هر یک متناسب با اعتقادات و اندیشه‌های خود نظر می‌دهند و معمولاً اگر خانواده مذهبی باشد، پدرها و مادرها از در توجیه برمی‌آیند و پسران و دختران نوجوان و جوان، اگر به توجیحات ایراد نگیرند، سکوتی به علامت قانع نشدن در پیش می‌گیرند.

همچنین، کلاس درسی را در نظر بگیرید که معلم در حال بحث از تمدن اسلامی است و عظمت آن را تحلیل می‌کند. در همین حال، دانش‌آموزی به پیامی که همان موقع برایش رسیده است نگاه می‌کند و می‌بیند که این پیام با آنچه معلم می‌گوید در تناقض است. بلند می‌شود و با اجازه معلم پیام را می‌خواند. معلم زحمات خود را بر باد رفته می‌یابد و دانش‌آموزان، هر کدام از روی تأسف یا تمسخر، جمله‌ای می‌گویند یا ساکت می‌نشینند.

محتوای این پیامک، یک مسئله از هزاران

در این روزها در شبکه‌های اجتماعی و تلفن‌های همراه، پیامی دست به دست می‌شود با این مضمون که «دو کشور چین و هند روی هم بیش از ۲/۵ میلیارد نفر جمعیت دارند و بیش از پانصد دین و مسلک و مذهب و مرام میان مردمان این دو کشور رایج است، اما با نهایت آرامش با هم زندگی می‌کنند و جنگ و نزاع و خونریزی میانشان نیست، اما مسلمانان که همه پیرو یک دین و معتقد به یک خدا و پیامبر و دارای یک کتاب آسمانی هستند، این گونه با یکدیگر نزاع دارند و همدیگر را می‌کشند. هم‌کشنده و هم‌کشته شده، هر دو الله‌اکبر می‌گویند و هر دو خود را رستگار می‌پندارند!»

این پیام که توسط خود مسلمانان در حال انتقال است و حتی برخی معتقدان، آن را به نیت عبرت برای اطرافیان می‌فرستند، در پازل تبلیغات هدفدار رسانه‌ای و داده‌های شبکه‌های اجتماعی جایگاه خاصی دارد که در موقع مناسب باید تجزیه و تحلیل شود. اما برای نویسنده این سرمقاله، این پیام، پلی طرح چند نکته ضروری است. قبل از ورود به آن نکات، این توضیح لازم است که در

هزار مسئله‌ای است که جوان و نوجوان ما با آن روبه‌روست و نظام تعلیمی و تربیتی ما با آن دست و پنجه نرم می‌کند و معلم، به‌عنوان رزمنده خط مقدم این نظام، به‌طور ملموس و عینی این درگیری را حس می‌کند و در وسط معرکه آن قرار دارد. روشن و بدیهی است که معلمان غیرتمند، ورای وظیفه شغلی و اداری، خود را مسئول ایمان و اخلاق دانش‌آموزان می‌دانند، آنان را فرزندان خود محسوب می‌کنند. آنان با تمام توان و ظرفیت خود به جنگ این چالش‌ها می‌روند. اما کمیت و کیفیت چالش‌ها و مسئله‌ها به گونه‌ای است که ظرفیت موجود به هیچ‌وجه پاسخ‌گوی آن‌ها نخواهد بود. خودمان کلاهمان را قاضی کنیم و بینیم در مورد همین مسئله «داعش»، معلم چقدر باید وقت بگذارد، اطلاعات تاریخی ارائه دهد و تحلیل سیاسی کند تا بتواند به نوجوان و جوانی که از هر پنجره، اطلاعات در نسبت اسلام و داعش دریافت می‌کند، بفهماند که داعش آمده است تا اسلام را نابود کند.

به هر ترتیب، در اینجا با توجه به موقعیتی که در آن قرار داریم، یک هشدار می‌دهم و یک پیشنهاد تقدیم می‌کنم.

هشدار بنده خطاب به مدیران عالی وزارت آموزش و پرورش و مسئولان اول فرهنگی کشور است. اگر معلم در جایگاه مناسب خود قرار گرفته باشد، هم کارآمدترین و مؤثرترین عامل برای رشد و تربیت دانش‌آموزان و هم قدرتمندترین سنگربان حافظ ارزش‌ها و نگهبان نسل‌هاست. در شرایط هجوم همه‌جانبه دشمن، هیچ تناسب و توازنی میان امکانات، توانمندی‌ها و سرمایه‌های معلمان، و ابزارهای گوناگون و گسترده دشمنان وجود ندارد و هر روز هم که می‌گذرد، تهاجم به ایمان، اخلاق و هویت اسلامی فرزندان ما قوی‌تر و شیوه‌های آن پیچیده‌تر می‌شود.

شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش باید توجه کنند که تأخیر در تصمیم‌گیری عاجل، به معنای از دست دادن فرصت‌هایی است که هیچ‌گاه جبران نخواهد

شد. به‌نظر اینجانب که در آموزش و پرورش حضور مستمر داشته‌ام، باید برای «ارتقای جایگاه اجتماعی و اقتصادی معلم»، «ارتقای شخصیت اخلاقی و تأثیرگذاری»، «افزایش توانمندی علمی» و «افزایش مهارت‌های حرفه‌ای» معلم اقدامات وسیع و گسترده صورت بگیرد. و مدیران آموزش و پرورش با رها کردن خود از تغییرات ساختاری و شکلی و تغییر مستمر کتاب‌های درسی، هم اول خود را در شکل‌دهی یک جنبش همه‌جانبه برای آموزش همه‌جانبه معلمان قرار دهند و آن‌ها را به کارآمدی مطلوب برسانند.

به معلمان عزیز که در متن صحنه مبارزه حق و باطل قرار دارند و کمیت و کیفیت تهاجم را به‌خوبی لمس می‌کنند، عرض می‌کنم که معلم با اطلاع و اهل مطالعه و صاحب اندیشه و نظر، نه تنها می‌تواند آثار منفی این قبیل چالش‌ها را که در یک لحظه و زمان رخ می‌دهند، بگیرد، بلکه می‌تواند آن را به فرصتی برای درک عمیق‌تر حوادث توسط دانش‌آموزان و عبرت‌آموزی آنان تبدیل کند. در همین مورد خاص، آسیب اصلی این است که دانش‌آموزان میان اسلام و دعوای و خشونت‌های جهان اسلام رابطه برقرار کنند و در اعتقاد خود به اسلام، هر چند بسیار اندک، سست شوند. آسیب بعدی این است که آنان مسئله جهان اسلام را مسئله خود تلقی نکنند و به جای «عبرت» و «اقدام»، «بی‌توجهی» و «کنار گرفتن» را مناسب تشخیص دهند.

اطلاع از تاریخ صد سال اخیر هندوستان و چین و مجموعه شبه‌قاره کافی است که معلم بتواند با ذکر یک یا دو نمونه، تأثیر فوری آن پیام را خنثا کند و دانش‌آموزان را به تردید درباره پیام بکشاند. پس از آن، قدرت تحلیل معلم از حوادث و رخدادهای جهانی است که سبب می‌شود دانش‌آموز در موضع عبرت قرار بگیرد و در عین نگرانی از وضعیت مسلمانان، علت را به‌جای معلول و حاکم را به جای محکوم قرار ندهد و به‌درستی موضع‌گیری کند.

سردبیر

اطلاع از تاریخ
صد سال اخیر
هندوستان و
چین و مجموعه
شبه‌قاره کافی
است که معلم
بتواند با ذکر
یک یا دو
نمونه، تأثیر
فوری آن پیام
را خنثا کند و
دانش‌آموزان را
به تردید درباره
پیام بکشاند





جایگاه تفکر در برنامه درسی ملی

دکتر محمد مهدی اعتصامی

که زمینه رشد قدرت تجزیه و تحلیل، استدلال و نقد و ارزیابی را در دانش‌آموزان فراهم کند و از حافظه محوری و انباشت اطلاعات بی‌مصرف در ذهن آنان بپرهیزد و بین توانایی تفکر و یادسپاری اطلاعات، تعادل و توازن به‌وجود آورد.

البته باید توجه شود که نظام آموزشی ناکارآمد سبب می‌شود دانش‌آموزان حتی حجم معمولی اطلاعات را هم زیاد تصور کنند و در تقویت حافظه دچار سستی و رخوت شوند. زیرا وقتی دانش‌آموزان اطلاعات و انباشته‌های حافظه‌ای خود را به کار نمی‌گیرند، مراقبت و نگهداری از آن‌ها هم برایشان مشکل می‌شود و ناگزیر می‌شوند به تکرار خوانده‌ها بپردازند. به همین علت است که گرچه در سال‌های اخیر از حجم کتاب‌ها کاسته شده، اما پاسخگوی مشکلات دانش‌آموزان نبوده است. اگر نظام تعلیم و تربیت راه خود را به سوی تفکر بیابد، چه بسا که به پایداری حافظه هم کمک کند.

مقاله‌ای که تقدیم می‌شود، قدمی است در راستای تحقق برنامه درسی ملی؛ برنامه‌ای که یکی از پنج عنصر محوری در هدف‌گذاری را «تفکر و تعقل» دانسته و تصریح کرده است که این عنصر از جایگاه نخست و محوری برخوردار است (برنامه درسی ملی، نگاشت سوم: ص ۳۷). همچنین، اولین حوزه از حوزه‌های یازده‌گانه یادگیری در برنامه درسی ملی، حوزه «تفکر و حکمت» است.

کلیدواژه‌ها: تفکر، حکمت، برنامه درسی ملی، تعلیم و تربیت

اشاره

یکی از بنیادی‌ترین وظایف نظام تعلیم و تربیت در جمهوری اسلامی ایران، تربیت تفکر است^۱. اهمیت بنیادی این وظیفه برخاسته از نظریه تعلیم و تربیت و جایگاه تفکر در آن است. این حقیقت هم در سند «فلسفه تعلیم و تربیت» و هم در «برنامه درسی ملی» تبیین و تأکید شده است.

از آنجا که تربیت تفکر زیربنای سایر ابعاد تربیت محسوب می‌شود، موفقیت برنامه‌های تربیتی مشروط به موفقیت در این حوزه است و کاستی‌های آن نیز به سایر ابعاد سرایت می‌کند و در آن‌ها کاستی‌هایی به‌وجود می‌آورد.

ترسیمی که از اهداف علمی، فرهنگی، اجتماعی، خانوادگی و اخلاق در چشم‌انداز بیست ساله کشور شده است و فرایندی که در نقشه جامع علمی کشور ترسیم شده، نیازمند تربیت نسلی فکور و اندیشمند است؛ نسلی که تصمیم‌گیری بر مبنای تفکر و خردورزی در اقداماتش مشاهده شود و زندگی فردی و حیات اجتماعی خود را بر این اساس سامان دهد. از این‌رو نظام آموزشی ما به دنبال راه‌هایی است

۱. درباره تفکر ۱/۱. ماهیت تفکر

تفکر جریان قاعده‌مند، منظم، جهت‌دار و منتج و مولد دستگاہ عقل و اندیشه انسانی برای دستیابی به حقیقت است. (بهشتی، آیین خردورزی: ۶۹) تفکر یکی از شگفت‌انگیزترین اعمال ذهنی بشر است که با آن به کشف مجهولات می‌پردازد، به سؤال‌های خود پاسخ می‌دهد، جهان پیرامونی را می‌شناسد و زندگی خود را سامان می‌بخشد. دانش منطق درباره، روش اندیشه‌ورزی و تفکر توضیح می‌دهد و به شرح اقسام آن می‌پردازد.

۱/۲. انسان و تفکر

کودک با قوه تفکر متولد می‌شود و از همان آغاز چشم گشودن به جهان، با کنجکاو فطری خود به شکوفایی این قوه می‌پردازد. گویا خود می‌داند این بذر چگونه به درختی تنومند تبدیل می‌شود و به برگ و بار می‌نشیند. آری، خالق حکیم راه کمال و پیشرفت را در خلقت هر یک از مخلوقات خود به ودیعه نهاده و به‌سوی مقصدشان راهبری می‌کند. (اعلی، ۲ و ۳؛ طه، ۵۰).

از این روست که کودک فطرتاً حقیقت‌جوست و کنجکاو او بر خاسته از حقیقت‌جویی اوست (مطهری، مجموعه آثار، ج ۳: ۴۹۲). یعنی کودک به دنبال شناخت حقایق است؛ ابتدا حقایق کوچک پیرامونی و بعد که به تدریج رشد می‌کند، حقایق بزرگ دوردست و متعالی.

به همین خاطر، اندیشمندان زیربنای حیات انسانی را تفکر دانسته و گفته‌اند که زندگی بشر بدون آن سامان نمی‌یابد و کامل نمی‌شود (طباطبایی، المیزان ج ۵: ۲۵۹). و نیز گفته‌اند، تفکر «وسیله دستیابی به جمیع کمالات و معارف مادی و معنوی و مقدمه ضروری سلوک باطنی است» (امام خمینی، چهل حدیث: ۱۹۱).

اصل وجود قوه تفکر و تعقل در انسان امری ذاتی و خدادادی است، نه آموختنی و اکتسابی. به عبارت دیگر، انسان باماهو انسان، متفکر است و اندیشیدن در ذات وی است. اما این قوه با تربیت رشد می‌یابد، شکوفا می‌شود و به فعلیت می‌رسد. هر قدر که برنامه تربیتی کارآمدتر باشد، رشد تفکر نیز بیش‌تر خواهد بود.

۱/۳. هدف و غایت تفکر

درک و نیل به حقیقت با تفکر به دست می‌آید؛ به عبارت دیگر، انسان با تفکر و خردورزی «دانا» به حقایق می‌شود و به میل حقیقت‌جویی خود

پاسخ می‌دهد. بنابراین، هر قدر زندگی انسان توأم با تفکر بیشتر و عمیق‌تر باشد، به حقایق بیشتر و متعالی‌تری دانا می‌گردد و به هر میزان که این تفکر کاهش یابد، دانایی نیز اندک خواهد بود. اما حقایق چه چیزهایی هستند که می‌توانیم با تفکر آن‌ها را بشناسیم؟ حقایق بر دو دسته‌اند:

دسته اول از حقایق، واقعیت‌ها و موجودات جهان هستی و روابط و قوانین حاکم بر آن‌هاست. خدا، فرشتگان، ستارگان، کهکشان‌ها، زمین، درختان، حیوان‌ها، انسان‌ها و قوانین میان آن‌ها مانند قانون جاذبه، قوانین گازها و قوانین نور و...

دسته دیگر از حقایق، به اعمال و رفتار انسان مربوط می‌شوند، یعنی خوبی‌ها و ارزش‌هایی که هر انسانی باید در زندگی بدان پایبند باشد: راستگویی، عدالت‌خواهی، رعایت حقوق دیگران، احترام به پدر و مادر، انجام واجبات، دوری از محرمات، احترام به قانون و...

عقل وقتی که در واقعیت‌ها و موجودات عالم تفکر می‌کند تا آن‌ها را بشناسد، «عقل نظری» نامیده می‌شود. و آن‌گاه که می‌اندیشد و فکر می‌کند تا خوبی‌ها را از بدی‌ها، ارزش‌ها را از ضد ارزش‌ها، و رفتارهای زیبا را از رفتارهای زشت بازشناسد، آن را «عقل عملی» می‌نامند.^۱

و همه این دانایی‌ها با تفکر به دست می‌آید. از این‌رو، امیرالمؤمنین علی علیه‌السلام در تعبیری زیبا و لطیف، عقل را به درختی تشبیه کرده که ریشه آن فکر و میوه‌اش سلامت از جهل و پندار و زشتی است: اصل العقل الفکر ریشه عقل فکر است. و ثمره السلامه و میوه آن سلامت (شیخ الاسلامی، گفتار امیر، ۱۵۸۳).

امام صادق (ع)، ثمره و نتیجه توجه به عقل نظری و عملی را این‌گونه بیان می‌فرماید:

«انسان خردمند و عاقل حق را به راحتی می‌پذیرد و در مقابل قول حق منصف می‌باشد. در برابر باطل سرکش است و با سخن باطل مخالفت می‌کند. از منافع زودگذر می‌گذرد، اما از دین خود دست برنمی‌دارد. نشانه عاقل دو چیز است: راست‌گویی و درست‌کرداری. خردمند هرگز سخنی نمی‌گوید که نزد عقل مردود است و کاری نمی‌کند که خود را در معرض تهمت قرار دهد. در برخورد با افراد ناملازم مدارا می‌ورزد و در کارهای خود همواره علم را چراغ راه قرار می‌دهد و در همه احوال بردباری را رفیق خود می‌سازد و در بیمودن راه‌ها معرفت را همراه و رفیق راه می‌کند.»^۲

امام‌صادق علیه‌السلام همچنین می‌فرماید: «ستون خیمه وجود انسان عقل است. این عقل،

برترین میوه درخت تفکر و خردمندی دستیابی به برترین حقیقت، یعنی «معرفت به خدای یگانه» و «یکتاپرستی» است که نتیجه آن رسیدن به زندگی سالم و حیات طیبه است

اصل: تربیت تفکر باید در دو بعد حکمت نظری و حکمت عملی، هم‌دوش و همراه با هم پیش رود تا متریبی بتواند هم آراسته به آداب اخلاقی و مهارت‌های زندگی شود و هم درهای معرفت و دانش به رویش گشوده شوند و او علم را در خدمت سعادت انسان‌ها به کار ببرد و خود نیز به سعادت واقعی برسد

سرچشمه زیرکی، فهم، حافظه و علم است. با خردورزی است که انسان به کمال می‌رسد و همین خرد است که راهنما و بینایی‌بخش و بازکننده قفل‌های امور اوست. آن‌گاه که انسان نور عقل را کمک کار خود کند، دانا، حافظ، یادآور، زیرک و اهل فهم می‌شود.

در این صورت است که پاسخ به «چگونه‌ها»، «چرا»ها و «کجا»ها را بداند و خیرخواه و بدخواه خود را تشخیص دهد. و در آن صورت «مسیر» زندگی خود و پیوندها و جدایی‌های خود را بازشناسد. و در پرستش خدای یگانه و فرمان‌برداری از او اخلاص ورزد...»^۷

از این سخنان نورانی نتایج چندی می‌توان گرفت؛ از جمله:

(الف) خردمندی در کودکی مانند نهال نوبی است که باید رشد کند. عامل رشد آن تفکر است. باید از طریق این ریشه تغذیه شود تا شکوفا گردد و برگ و بار دهد. پس کودکی که کنجکاو می‌کند، دارد درخت خردمندی خود را آبیاری می‌کند.

(ب) خردمند هم درباره واقعیت‌ها راست و درست خبر می‌دهد و هم در رفتار و اخلاق درست عمل می‌کند. یعنی هم تابع عقل نظری است و هم تابع عقل عملی.

(ج) پاسخ سؤال‌های اساسی زندگی (چگونه‌ها، چراها و کجاها) تنها وقتی میسر است که فرد در مسیر تفکر و خردمندی گام بردارد.

(د) برترین میوه درخت تفکر و خردمندی دستیابی به برترین حقیقت، یعنی «معرفت به خدای یگانه» و «یکتاپرستی» است که نتیجه آن رسیدن به زندگی سالم و حیات طیبه است

۱/۴ موانع تفکر

دشمن اصلی تفکر و مانع رسیدن به حقیقت «هوای نفس» است. میل انسان به امور پست، حیوانی و دنیایی سبب می‌شود که او در هنگام قضاوت و دوری و استدلال جانب حق را نگیرد و به باطل تن دهد.

امام صادق (ع) - در ادامه سخنی که قسمتی از آن قبلاً آمد - می‌فرماید:

و هوای نفس دشمن عقل و مخالف حقیقت و هم‌نشین باطل است. هوای نفس از شهوات نفسانی نیرو می‌گیرد. علامات و نشانه‌های هوای نفس از چهار چیز تولید می‌شود:

۱. خوردن مال حرام؛
۲. غفلت از وظایف الهی؛
۳. سستی و مسامحه در انجام آداب و سنن الهی؛

۴. بی‌باکی در فرو رفتن در شهوات نفسانی و لهو و لعب (مصباح‌الشریعة و مفتاح‌الحقیقة، ۱۶۰).

جلوه اصلی هوای نفس بی‌تقوایی است و اولین اثر بی‌تقوایی خروج از انصاف در هنگام قضاوت و دوری است. قرآن کریم که نور مبین است، تنها می‌تواند کسی را راهنمایی کند که در قدم اول دارای تقوا باشد (بقره/۲). همان‌طور که امام صادق (ع) در سخنی دیگر فرموده است، کسی که گرفتار هوای نفس است، گرفتار رذائل اخلاقی می‌شود و به میزانی که در گرداب این رذائل فرو رود، زندانی جهل می‌گردد.^۸ «تقوا» به معنی «حفاظت» و «نگهداری» است. انسان متقی کسی است که در هنگام ارزیابی و قضاوت درباره چیزی، بر خودش تسلط دارد و نمی‌گذارد هوای نفس دخالت کند و در نتیجه از آنچه تفکر، منطق و استدلال به او می‌گوید پیروی می‌کند (علامه طباطبایی، تفسیر المیزان، ج ۱، ذیل آیه ۲ سوره بقره).

انسان، در کودکی دارای مرتبه اولیة تقوا، یعنی تقوای فطری است. کودک حقیقت را باطل جلوه نمی‌دهد و باطل را به جای حقیقت نمی‌گذارد. کودک همان را که می‌بیند و حس می‌کند، گزارش می‌دهد. او لبریز از انصاف و حقیقت‌جویی است. رفتارهای غلط والدین و دیگر اطرافیان و تربیت ناقص و ناصحیح آنان جوانه‌های بی‌تقوایی را در وجود وی می‌کارند و به تدریج حس حقیقت‌طلبی او را، به‌خصوص در بعد عقل عملی و تفکر در امور مربوط به زندگی، کم فروغ می‌کنند و او به جای تأثیر‌پذیری از استدلال، تحت‌تأثیر عواملی مانند عوامل زیر تصمیم می‌گیرد.^۹

۱. ظن و گمان
۲. تقلید از گذشتگان
۳. خشم و کینه
۴. شهوات و امیال
۵. شخصیت‌ها و کبرا
۶. تعصب بی‌جا
۷. نظر اکثریت
۸. لجاجت
۹. دلبستگی و حبیبی‌جا

علاوه بر این، انسان آن‌گاه به موفقیت و رستگاری حقیقی می‌رسد که تفکر در حوزه حکمت عملی را دوش به دوش حکمت نظری پیش ببرد. چه بسیار دانشمندانی که علوم طبیعی و انسانی و نظایر آن را دارند، اما زندگی سعادت‌مندان‌های ندارند؛ یعنی اهل عبرت گرفتن نیستند، آراسته به اخلاق فاضله نمی‌باشند و در برابر هوای نفس توانایی ایستادگی ندارند. افرادی را که تابع هوای نفس هستند و اخلاق الهی را رعایت نمی‌کنند، قرآن کریم جاهل می‌نامد

و می‌فرماید: «همانند کسانی نباشید که گفتند شنیدیم، ولی نمی‌شنوند. همانا بدترین جنیندگان به نزد خداوند کران و کورانی هستند که اهل خردورزی نمی‌باشند» (انفال / ۲۱ و ۲۲) این افراد در مرحله‌ی نهایی ارزیابی از زندگی، در قیامت، حسرت‌زده می‌گویند: «اگر گوش می‌دادیم و تعقل می‌کردیم، از یاران جهنمیان نمی‌شدیم» (ملک / ۱۰). نتیجه‌اینکه:

اصل: تربیت تفکر باید در دو بعد حکمت نظری و حکمت عملی، هم‌دوش و همراه با هم پیش رود تا مرتب‌ی بتواند هم آهسته، آهسته متخلق به آداب اخلاقی و مهارت‌های زندگی شود و هم درهای معرفت و دانش به رویش گشوده شوند و او علم را در خدمت سعادت انسان‌ها به کار ببرد و خود نیز به سعادت واقعی برسد.

۱/۵. سطوح تفکر

اینکه در کدام مرحله از ادراک، تفکر صورت می‌گیرد، اختلاف‌نظر است. منطق‌دانان تفکر را به آن مرحله‌ای مربوط می‌دانند که استدلال صورت می‌گیرد؛ خواه استدلال تجربی و خواه استدلال قیاسی^{۱۱}. استدلال‌هایی که در ریاضیات، علوم طبیعی، فلسفه، علوم انسانی و خلاصه در علوم عقلی و نقلی صورت می‌گیرد، همان تفکر است. کودکی که در فروشگاه اسباب‌بازی‌ها را با هم مقایسه می‌کند و با دلیلی که برای خود می‌آورد، یکی از آن‌ها را انتخاب می‌کند، دست به تفکر می‌زند. البته تفکر کودک متناسب با موضوعی که درباره‌ی آن می‌اندیشد، ساده است و به تدریج توانایی تفکر و آوردن استدلال در مسائل و موضوعات پیچیده‌تر را کسب می‌کند. بنابراین، سطوح تفکر از ساده و ابتدایی شروع می‌شود و به سطوح پیچیده‌تر می‌رسد و نمی‌توان میان این سطوح به‌طور دقیق مرزبندی کرد. البته روشن است که تفکر در موضوعات قابل مشاهده که اجزای کمتری داشته باشند، آسان‌تر و در موضوعات غیرمحسوس یا دارای اجزای زیاد و پیچیده مشکل‌تر است.

۱/۶. ارزش تفکر در قرآن کریم و روایات

با اینکه از استفاده‌ای که در خلال مباحث از آیات و روایات به عمل آمد، جایگاه تفکر در اسلام روشن می‌شود، اما برای فرهنگ‌سازی بیشتر و تقویت مسئولیت بزرگ دینی و تلاش دو چندان برای تربیت تفکر در فرزندان و دانش‌آموزان، مروری بسیار کوتاه بر آیات و روایات می‌کنیم. مرحوم علامه طباطبایی می‌گوید، بیش از سیصد

آیه قرآن کریم در ارج‌گذاری به تفکر و تعقل و دعوت مردم بدان است. در این کتاب آسمانی بیش از ۷۷۰ بار از علم، ۲۸۰ بار از تذکر و ذکر، ۱۸۵ بار از گوش دادن و توجه کردن، ۴۹ بار از خردورزی، ۱۹ بار از ژرفاندیشی در تفکر، ۱۸ بار از تفکر، ۸ بار از تدبیر، ۸ بار از برهان، ۱۳۲ بار از تبیین و بینه، ۱۱۴ بار از حکمت و مشتقات آن و نیز ده‌ها کلمه دیگر، مانند قلم و کتاب که به تفکر و تعقل مربوط می‌شوند، نام برده شده است. همچنین، ده‌ها مورد به نكوهش جهل، غفلت و به کار نینداختن دستگاه اندیشه وجود دارد. این‌ها غیر از مواردی هستند که قرآن کریم از ساختار استدلال استفاده کرده است؛ ساختاری که بر کل این کتاب حاکم است و حتی یک مورد نقص هم ندارد. لذا با قاطعیت می‌توان گفت که این کتاب از این جهت در تاریخ تمدن بشر منحصر به فرد است و اگر کسی با حقیقت آن انس داشته باشد، متفکر و خردمند رشد خواهد یافت.

از همین روست که می‌گوییم، شکوفایی علم در تمدن اسلامی بیش از هر چیز مرهون و مدیون قرآن کریم است. زیرا نفوذ قرآن کریم در میان مسلمانان به‌گونه‌ای بود که هر عامل دیگری را تحت‌الشعاع قرار می‌داد. دعوت قرآن کریم به تفکر در حد توصیه اخلاقی نیست، بلکه دعوت به یک امر واجب و فریضه دینی است. همان‌طور که استاد مطهری می‌گوید، قرآن کریم بیانی بسیار مؤدب و محترمانه دارد و هیچ کجا حرمت‌شکنی نمی‌کند. اما وقتی به انسان‌هایی می‌رسد که عقل و فکر خود را به کار نمی‌گیرند، لحنی تند می‌گیرد و می‌فرماید: بدترین جنیندگان نزد خدا انسان‌هایی هستند که خدا به آن‌ها زبان داده و لالند، گوش داده و کردند، عقل داده اما تفکر و تعقل نمی‌کنند (یادداشت‌های مطهری، ج ۱: ۱۳۶۰) (انفال، ۲۲)^{۱۱}.

زندگی عملی پیامبر اکرم و ائمه اطهار (صلوات الله علیهم) و سلوک و رفتار آنان و نیز کلمات و سخنان آن بزرگواران، مدرسه تفکر و خردمندی است. اولین منبع حدیثی شیعه، یعنی کتاب کافی، با بخشی آغاز می‌شود که «کتاب العقل و الجهل» نام دارد. با مراجعه به احادیث این بخش در می‌یابیم که از نظر بزرگان دین، خداوند مخلوقی شریف‌تر و ارزشمندتر از عقل و خرد نیافریده است. مذکرات علمی و مناظرات امامان بزرگوار ما حکایتگر توجه جدی آنان به استدلال و منطق و دوری از مغالطه حتی در برابر مخالفان سرسخت است.^{۱۲}

ترجیح تفکر بر هر عبادتی و یا آن را بالاترین عبادت دانستن، خود بهترین گواه بر ارزشمندی تفکر نزد کسانی است که معتقدند خلقت انسان فقط برای عبادت و بندگی بوده است.^{۱۳} بنابراین، از نظر اسلام:

پی‌نوشت‌ها

۱. دلایل این وظیفه در مقالات آینده ذکر خواهد شد.
۲. منطق‌دانان و فلاسفه با عبارت‌های مختلفی تفکر را تعریف کرده‌اند، که بسیار به هم نزدیک است. برای اطلاع بیشتر می‌توان به آثار زیر مراجعه کرد: مرتضی مطهری، مجموعه آثار، ج ۵ (کلیات منطق، ص ۹۹)؛ ابن‌سینا، الاشارات و التنبیها، ج ۱، ص ۱۰ - ۱۴، حاج ملا هادی سبزواری، شرح المنظومه، ص ۱۸؛ علامه طباطبایی، میزان، ج ۲، ص ۲۵۲. محمدرضا مظفر، المنطق، ص ۱۹.
۳. «الذی خلق فسوی و الذی قدر فهدی». «ربنا الذی اعطی کل شیء خلقه ثم هدی»
۴. معرفت به حقیقت از سه راه برای انسان به دست می‌آید. دو راه آن درونی یعنی در هر فرد انسانی وجود دارد که عبارت است از: «تفکر» و «شهود». تفکر، معرفت و دانش حصولی به حقایق را به انسان می‌دهد و شهود که از راه تزکیه باطن و یا سیر و سلوک صورت می‌گیرد، علم حضوری را برای انسان به ارمغان می‌آورد. راه بیرونی کسب معرفت، پیامبران و امامان (صلوات الله علیهم) و کتاب‌های آسمانی هستند که از طریق وحی به آنان داده شده است. البته راه درک کتاب‌های آسمانی نیز همان قوه تفکر و تعقل است که در درون انسان است. از این رو امام کاظم (ع) پیامبران و ائمه را حجت ظاهر و عقل و تفکر را حجت باطن نامیده است (کافی، ج ۱: ۹).
۵. برای تحقیق بیش‌تر درباره عقل نظری و عقل عملی می‌توان به منابع زیر مراجعه کرد: مرتضی مطهری، مجموعه آثار، ج ۲۲ (آشنایی با علوم اسلامی)، ص ۲۹؛ مرتضی مطهری، مجموعه آثار، ج ۸ (درس‌های الهیات شفا)، ص ۴۰۸.
۶. قال الامام الصادق (ع): «العقل من كان ذلولا عند اجابه الحق، منصفاً بقوله، جومحاً عندالباطل، خصيماً بقوله، ترك دنيا ولاترك دينه. دليل العاقل شيطان: صدق القول و صواب الفعل و العاقل لايجذب بما ينكره العقول و لا يتعرض للتهمة و لايدع مدارات من ابتلى به، و يكون العلم دليله في اعماله و الحكم رقيقه في احواله و المعرفة رقيقه في المذاهبه...» (مصباح الشريعة و مفتاح الحقيقه، ص ۱۵۹)



۷. قال الامام الصادق (ع): «دعامة الانسان العقل، و العقل منه الفطنة و الحفظ و العلم، و بالعقل يكمل. و هو دليله مبصره و مفتاح امره، فإذا كان تأييد عقله من النور كان عالماً حافظاً ذاكراً فطنا فهما. فعلم بذلك كيف و لم و حيث، و عرف من نصحه و من غشه. فإذا عرف ذلك عرف مجراه و موصوله و مفضوله. و اخلص الواحدنيته و الاقرار بالطاعة.»

(اصول کافی، چاپ اسلامی، ج ۱، ص ۴۸)

۸. برای توضیح بیشتر مراجعه کنید به: «شرح حدیث جنود عقل و جهل»، امام خمینی (رحمة الله علیه).

۹. این سطوح برگرفته از کتاب مهارت‌های آموزشی و پرورشی، تألیف حسن شعبانی (ص ۱۶۲ تا ۱۶۸) است.

۱۰. درباره حقیقت تفکر رجوع کنید به: منطق صوری، تألیف دکتر خوانساری، الاشارات والانتبهات، تألیف ابن سینا، منطق نوین، تألیف دکتر عبدالحسین مشکوه‌الدینی، منطق، تألیف محمدرضا مظفر.

استاد مطهری در کتاب منطق خود می‌گوید: ذهن اعمال چندی انجام می‌دهد که یکی از آن‌ها و شگفت‌انگیزترین آن‌ها تفکر است. اولین عمل ذهن تصویرپردازی از دنیای خارج است. ذهن ابتدا از راه حواس با اشیای خارجی ارتباط برقرار می‌کند و صورت‌هایی از آن‌ها نزد خود گرد می‌آورد. دومین عمل، حفظ صورت‌های گردآوری شده است. سومین عمل، تجزیه و ترکیب است. در تجزیه ذهن یک مفهوم را به اجزای مفهومی تقسیم می‌کند. در ترکیب، از چند مفهوم، مفهوم جدیدی پدید می‌آورد. چهارمین عمل ذهن، تجرید و تعلیم است. در تجرید، چند چیز را که در خارج همیشه با هم‌اند، از یکدیگر تفکیک می‌کند. مثلاً عدد را که همواره با معدودهای محسوس و قابل مشاهده است، جدا می‌کند. در تعمیم، صورت‌های دریافت شده جزئی را به یک مفهوم کلی تبدیل می‌کند. پنجمین و برترین عمل ذهن، تفکر یا استدلال است. در تفکر است که انسان از معلومات خود استفاده می‌کند و به معلوم جدید می‌رسد (مجموعه آثار، ج ۵ کلیات منطق)، ص ۹۹.

۱۱. ر. ک: قرآن از دیدگاه ۱۱۴ دانشمند جهان، محمد مهدی علیقلی و تلخیص کاظم تقی‌زاده.

۱۲. ر. ک: ابومنصور احمد بن علی طبرسی؛ الاحتجاج؛ شیخ صدوق؛ عیون اخبار الرضا؛ کلینی؛ اصول کافی، ج ۱.

۱۳. سوره ذاریات، آیه ۵۶: «و ما خلقت الجن و الانس الا ليعبدون». امیر مؤمنان می‌فرماید: افضل العبادت‌التفکر (غزال‌الحکم و ذر الکلم، ج ۲، ص ۴۱۷)، لابعادته کالتفکر (همان، ج ۶، ص ۳۴۸).

۱۴. بیشتر این فواید برگرفته از سخنان امام کاظم (ع) به هشام بن حکم است که در کتاب اصول کافی، چاپ اسلامی، ج ۱، ص ۲۰ تا ۲۹ آمده است.

۱. بر هر پدر و مادری فریضه و واجب است که در تربیت تفکر فرزندان خود کوشا باشد و بی توجهی به آن‌ها مانند سایر واجبات، گناه محسوب می‌شود.

۲. بر نظام اسلامی فرض و ضروری است که زمینه‌ها و شرایط شکوفایی تفکر و خردورزی آحاد جامعه را فراهم کند.

۳. بر هر فردی واجب است اهل تفکر و تعقل باشد و برنامه زندگی خود را براساس آن پایه‌ریزی کند.

آن‌گاه که مهارت ارزیابی و داوری در او تقویت شد، به ثمرات و میوه‌های تفکر دست می‌یابد. و از آنجا که توانایی ارزیابی و داوری نوعی توانایی رشد یابنده است، آثار و فواید آن نیز متناسب با رشد تفکر، فزونی می‌یابد. بنابراین، شناخت فواید و ثمرات تفکر می‌تواند راهی برای شناخت دانش‌آموزان باشد که در بایبیم تا چه میزان به تفکر عادت کرده‌اند. یعنی فوایدی که برای تفکر در اینجا خواهد آمد، معیار سنجش و ارزیابی قدرت تفکر در دانش‌آموزان خواهد بود. اهم این ثمرات که از سخنان معصومان بزرگوار (ص) و برخی از کتاب‌های تربیتی برگرفته شده‌اند، در جدول زیر مشاهده می‌شود^۴:

۱/۷. ثمرات تفکر در زندگی انسان
وقتی انسان به تمرین تفکر بپردازد، به تدریج قدرت داوری و ارزیابی خود را افزایش می‌دهد.

۱	پذیرش یا رد سخن دیگران براساس دلیل	۱۶	درک بهتر قواعد منطقی مانند: نبود تناقض، سازگاری و قطعیت
۲	توانایی توجه به یک موضوع از جهات مختلف	۱۷	تصمیم‌گیری براساس تدبیر قبلی و دوراندیشی
۳	دنباله روی دیگران نبودن و تصمیم‌گیری مستقلانه	۱۸	پاسخ به سؤال‌ها براساس اندیشه و تأمل قبلی
۴	توانایی دیدن نتایج و عواقب کار	۱۹	اظهار نظر نافع و مفید برای همگان
۵	تأثیرپذیرفتن از عادات و تلقینات نابه‌جا	۲۰	توانایی حل مسائل به نحو صحیح در مواجهه با چالش‌ها
۶	توانایی تشخیص اولویت‌ها در زندگی استفاده مطلوب از زمان	۲۱	دوری از هیجان و شتابزدگی در قضاوت‌ها
۷	توانایی تنظیم امیال و خواسته‌های خود	۲۲	داشتن روحیه نقادی از خود و اصلاح اشتباهات
۸	تابع حق بودن و پایداری در آن	۲۳	توانایی همکاری با دیگران و پذیرش جمع
۹	ترجیح هدف‌های برتر و اصلی از هدف‌های کوچک و فرعی	۲۴	توانایی به کار بردن ادب در بحث و گفت‌وگو
۱۰	توجه به مصالح جمع در کنار مصالح فرد	۲۵	توانایی شرکت در رقابت سالم و دوستانه
۱۱	داشتن آرامش روحی	۲۶	توانایی آشکار کردن پرسش‌های لایه‌های پنهان ذهن
۱۲	داشتن روحیه انصاف نسبت به سخن دیگران	۲۷	توانایی تمرکز و عطف توجه به سخن دیگران
۱۳	دوری از سطحی‌نگری و ظاهر بینی	۲۸	خودآگاهی به منابع ذهنی خود
۱۴	توانایی مواجهه منطقی با تبلیغات سوء و شست‌وشوی فکری	۲۹	ارزش دادن به بحث استدلالی برای فهم بهتر
۱۵	داشتن غیرت و حمیت نسبت به حقیقت		

این جدول به منزله شاخص‌های دانش‌آموز متفکر و خردمند است و چون این شاخص‌ها کیفی است برای تعیین میزان تحقق آن‌ها، نیازمند ارزیابی کیفی هستیم.

اشاره

در مقاله پیشین به وضعیت انسان پس از دنیا یعنی «موت» پرداختیم و بیان شد که موت یکی از حالت‌های وجودی انسان است و انسان‌ها در لحظه مرگ، یعنی لحظه یقین، حالات گوناگونی دارند و بر همین اساس برخی خوش حال و گروهی اندوهناک‌اند. همچنین موضوع «توفی نفس» یا قبض روح و نکاتی که در آیه‌های مربوط به آن بود، بررسی شد. در پایان مطالبی پیرامون فرشتگان هنگام مرگ و کیفیت حضور آن‌ها و همچنین مسئله رجعت بیان کردیم.

چکیده

سومین دوره زندگی انسان، عالم برزخ است. از زمانی که مرگ انسان را فرا می‌گیرد، برزخ او شروع می‌شود. این برزخ تا هنگام برانگیخته شدن ادامه دارد.

دوران برزخ حالت مرگی میان دو حیات است که با روی آوردن مرگ، ما به خوابی عمیق فرو می‌رویم و با زنده شدن در قیامت از خواب برمی‌خیزیم و به زندگی خود ادامه می‌دهیم و حایل میان دو حیات را پشت سر می‌گذاریم.

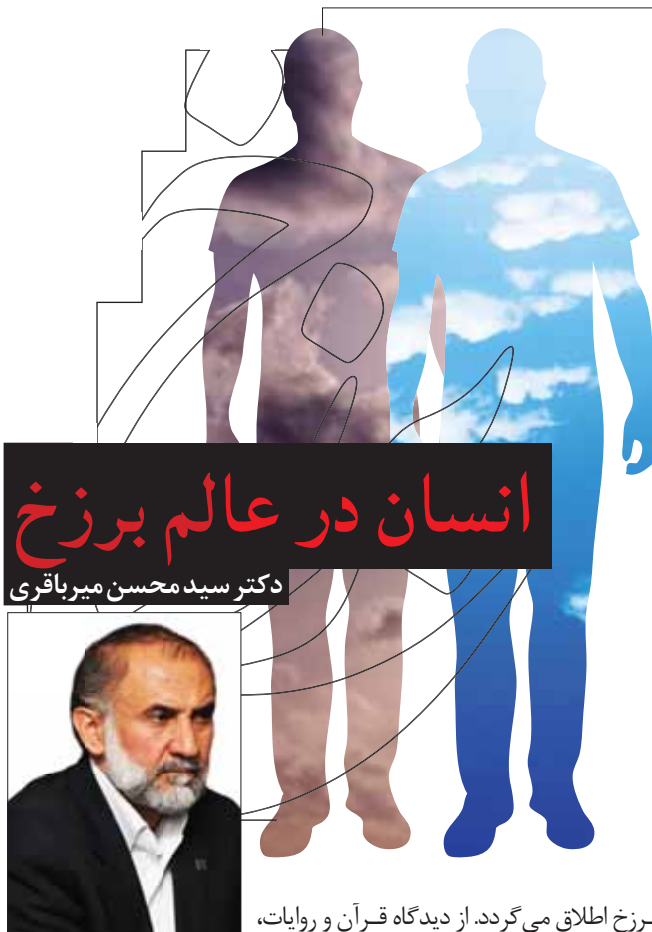
قرآن کریم احساس انسان را پس از زنده شدن به فاصله میان مرگ تا قیامت، به اندازه یک شب تا صبح بیان می‌کند و بدین ترتیب تاریخ قیامت هر کس را به نوعی یادآور می‌شود.

میزان زمان برزخ هم متناسب با میزان مسائلی است که برای انسان پیش می‌آیند. برزخ برای برخی، دورانی سریع است و برای بعضی دیگر طولانی است؛ درست مانند زمان خواب که ممکن است خواب چند دقیقه‌ای، به خاطر رویاهای گوناگون، طولانی جلوه کند و یا برعکس، خوابی طولانی، کوتاه به نظر آید.

مقدمه

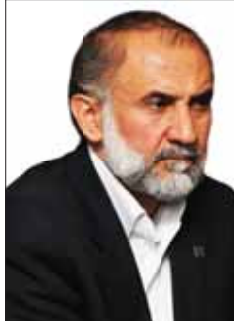
سومین دوره زندگی انسان، عالم برزخ است. از زمانی که مرگ انسان را فرا می‌گیرد، برزخ او شروع می‌شود. این برزخ تا هنگام برانگیخته شدن ادامه دارد: «و من ورائهم برزخ الی یوم یبعثون» (مؤمنون/۱۰۰). و پیشاپیش آنان برزخی است تا روزی که برانگیخته خواهند شد.

مفسران و متکلمان مسلمان، به‌ویژه متکلمان شیعه، به وجود عالم برزخ اعتراف و بر آن تأکید کرده‌اند. برای نمونه آیت‌الله جوادی آملی می‌فرماید: «برزخ چیزی است که در میان دو شیء حایل شود. از این رو به جهانی که بین دنیا و آخرت واقع می‌شود،



انسان در عالم برزخ

دکتر سید محسن میرباقری



برزخ اطلاق می‌گردد. از دیدگاه قرآن و روایات، برزخ و قبر یک چیز است که گاهی از آن به عالم قبر و گاهی از آن به جهان برزخ یاد می‌شود.» (عبدالله جوادی آملی، معاد در قرآن، ص ۲۲۱)

کلیدواژه‌ها: قیامت، برزخ، انسان رستاخیز، قرآن کریم

نام‌گذاری برزخ

عنوان برزخ را قرآن کریم برای آن عالم به کار برده است. برزخ در لغت به معنای حایل میان دو چیز همانند است. (سید علی‌اکبر قرشی، قاموس قرآن، ذیل واژه برزخ؛ جعفر سبحانی، معاد انسان و جهان، ص ۱۹۳). چنانکه قرآن کریم درباره حایل میان دو دریا، که همانند هستند، می‌فرماید:

(مرج البحرین یلتقیان * بینهما برزخ لایبغیان) (رحمن/۱۹ و ۲۰): «دو دریای به هم رسیده را در هم آمیخت. میان آن‌ها برزخی است تا به هم تجاوز نکنند.» با توجه به مباحث پیشین، زندگی دنیا حیات کنونی ما است و زندگی آخرت، حیات آینده ما و دوران برزخ حالت مرگی میان دو حیات است. زیرا چنان‌که گفته شد، عموم مردم، به استثنای «مقتولین فی سبیل‌الله» و خاصان، پس



قرآن کریم
احساس انسان
را، پس از زنده
شدن، به فاصله
میان مرگ تا
قیامت، به اندازه
یک شب تا صبح
یا یک صبح تا
شب بیان می کند
و بدین ترتیب
تاریخ قیامت هر
کس را به نوعی
یادآور می شود

از مرگ در حالت موت به سر می برند و البته از ادراک و احساس ویژه آن دوران برخوردارند. در حقیقت با روی آوردن مرگ، ما به خوابی عمیق فرو می رویم و با زنده شدن در قیامت از خواب برمی خیزیم و به زندگی خود ادامه می دهیم و حایل میان دو حیات را پشت سر می گذاریم. از پیامبر اکرم (صلی الله علیه و آله) نقل شده است که فرمود: «کما تنامون تموتون و کما تستیقظون تبعثون. (کاشانی، ۱۴۱۶ هـ. ق، ج ۴: ۱۹۳): همان گونه که می خوابید، می میرید و همان گونه که از خواب برمی خیزید، زنده خواهید شد.

همچنین از ایشان نقل شده است که چون از خواب برمی خاستند، می فرمودند: «الحمد لله الذی احيانى بعد ما اماتنى و اليه النشور» (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۲: ۵۳۹): سپاس خدای را که مرا زنده ساخت پس از آنکه مرا میراند و رستاخیز به سوی اوست.

تشابه برزخ با دوران خواب

با توجه به اینکه خواب و مرگ ماهیت یکسانی دارند و در آیات و روایات تعبیر یکسانی برای آن دو به کار رفته است، می توان برزخ را به خواب میان دو بیداری تشبیه کرد. همان گونه که انسان خسته می شود و به خواب می رود و چون برمی خیزد، لحظات پیش از خواب را به یاد می آورد و برنامه زندگی خود را ادامه می دهد، مرگ نیز همین گونه است.

از امام باقر (علیه السلام) نقل شده است که می فرمایند: «مرگ چیزی جز همین خواب، که همه روزه آن را تجربه می کنید، نیست. تنها تفاوتش این است که مرگ طولانی تر است» (صدوق، ۱۴۱۴ هـ. ق: ۵۳).

بی توجهی به برزخ پس از زنده شدن

بر اساس آیات قرآن کریم، انسان ها پس از بیداری از مرگ، در صحنه قیامت، دوران برزخ را فراموش می کنند و به یاد زندگی دنیای خود می افتند و در حقیقت زندگی خود را ادامه می دهند و حتی در آغاز به زنده شدن خود توجهی ندارند: «و نفخ فی الصور فاذا هم من الاجداث الی ربهم ینسلون * قالوا یا ویلنا من بعثنا من مرقدنا هذا ما وعد الرحمن و صدق المرسلون» (یس/ ۵۱ و ۵۲): «و در صور (برای بار دوم) دمیده می شود که ناگاه آنان از گورها به سوی پروردگارشان می شتابند. می گویند: «وای بر ما! چه کسی ما را از خوابگاه همامان برانگیخت؟ این همان (صحنه) است که خداوند بخشنده وعده کرده است و پیامبران درست گفته اند.»

تاریخ برپایی قیامت (بر اساس احساس انسان ها در آن روز)

قرآن کریم احساس انسان را، پس از زنده شدن، به فاصله میان مرگ تا قیامت، به اندازه یک شب تا صبح یا یک صبح تا شب بیان می کند و بدین ترتیب تاریخ قیامت هر کس را به نوعی یادآور می شود و بیان می کند که این تاریخ بسیار نزدیک است. قرآن کریم می فرماید: «ینسلونک عن الساعة ایان مرساها * فیم انت من ذکرها * الی ربک منتهاها * انما انت منذر من یشهاها» (نازعات/ ۴۵-۴۶): از تو از برپا شدن رستاخیز می پرسند که چه هنگام است. تو از یاد کردن آن در چه انگیزه ای؟ پایان کار آن با پروردگار تو است. تو تنها کسی را که از آن بیم دارد، هشدار می دهی.

قرآن کریم در این آیات، نخست بیان تاریخ زمان قیامت را بی فایده می داند و می فرماید که تنها کسانی که از زندگی جاوید خود نگران هستند، به سخنان تو گوش فرا می دهند؛ و گرنه بیان تاریخ قیامت نمی تواند از انکار آن ها جلوگیری کند. در ادامه این آیات به ذکر نوعی تاریخ می پردازد و گویا می فرماید اگر می خواهند بدانند که قیامت چه هنگامی خواهد بود، در احساس آنان پس از زنده شدن، فاصله از مرگ تا قیامت، نیم روزی بیشتر جلوه نمی کند: «کانهم یوم یرونها لم یلبثوا الا عشیة او ضحیها» (نازعات/ ۴۶): آن روزی که آن را ببینند چنان است که جز شامگاهی و یا روزی درنگ نکرده اند.

مشابه همین تعبیر در داستان حضرت عزیز (و یا ارمیا) نیز آمده است: «و کالدی مر علی قریة و هی خاویة علی عروشها قال انی یحیی هذه الله بعد موتها فاما لله الله مائة عام ثم بعثه قال کم لبثت قال لبثت یوماً او بعض یوم قال بل لبثت مائة عام...» (بقره/ ۲۵۹): «یا همچون (داستان) آن کس که بر خرابه های شهری گذشت، در حالی که بر و بام هایش فروریخته بود. گفت: «چگونه خداوند این مردگان را بعد از مرگشان زنده می گرداند؟» پس خداوند، همو را صد سال میرانید و سپس زنده اش کرد. فرمود: «چه مقدار در اینجا درنگ کرده ای؟» گفت: «یک روز با پاره ای از یک روز درنگ داشتیم.» فرمود: «(نه)، بلکه صدسال است که درنگ کرده ای...»

همان تعبیر «لم یلبثوا» که در سوره نازعات آمده، در اینجا نیز آمده است: «کم لبثت.» پاسخ نیز چنین است: «لبثت یوماً او بعض یوم.» بنابراین، این درنگ به دوران موت مربوط است، نه اینکه در قیامت خیال کند که عمر دنیا آن قدر کوتاه بوده که به اندازه یک روز بیشتر نبوده است.

همین تعبیر داستان «اصحاب کهف» نیز آمده است: «و کذلک بعثناهم لیتسائلوا بینهم قال قائل منهم کم لبثتم قالوا لبثنا یوماً او بعض یوم قالوا ربکم اعلم بما لبثتم ..» (کهف/ ۱۹): بدین گونه ما آنان را مبعوث

کردیم تا از هم باز پرسند. یکی از آنان گفت: «چه قدر درنگ داشته‌اید؟» گفتند: «یک روز یا پاره‌ای از یک روز درنگ داشته‌ایم.» (باز) گفتند: «پروردگارتان از اندازه درنگی که داشته‌اید، آگاه‌تر است»...

بدین ترتیب، مسئله کاملاً روشن است. حضرت عَزِیز (یا ارمیای) نبی صد سال زمان «موت» را پس از بیداری فراموش می‌کند و تصور می‌کند که روزی یا نیم‌روزی در خواب بوده است. اصحاب کهف نیز سیصد سال یا بیشتر را فراموش می‌کنند و گمان می‌کنند که روزی یا نیم‌روزی در خواب بوده‌اند. مردم نیز پس از بیداری در قیامت، خواب هزار ساله و یا چند هزار ساله میان مرگ تا قیامت را فراموش می‌کنند و گمان می‌کنند که روزی یا نیم‌روزی در خواب بوده‌اند و نگران و مضطرب می‌گویند: «چه کسی ما را از خوابگاهمان برانگیخت؟» (یس/۵۲). با این حساب قیامت زیاد دور نیست. قرآن کریم می‌فرماید: «نہم برونہ بعیدا * و نراہ قریبا» (معارج/۷): آنان قیامت را دور می‌بینند و ما آن را نزدیک می‌بینیم.

در حقیقت فاصله ما با قیامت، از نظر احساسی که در قیامت داریم، تنها به اندازه فاصله ما با مرگ به اضافه نیم‌روز است. اگر قرار است کسی سی سال دیگر در دنیا زندگی کند، به اندازه سی سال و یک روز تا صحنه قیامت فاصله دارد و هر کسی با این مقیاس می‌تواند فاصله خود را تا قیامت حدس بزند. شاید حدیثی هم که از پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه و آله) نقل شده است، به همین معنا باشد: «إذا مات احدکم فقد قامت قیامته» (ری‌شهری، بی‌تا، ج ۴: ۲۹۵۴): چون کسی از شما بمیرد، قیامتش فرا رسیده است.

حدیث طولانی دیگری نیز گویای همین مطلب است و چون آموزنده است، آن را ذکر می‌کنیم. از پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه و آله) نقل شده است که فرمود: «ان لله تعالی ملکاً ينزل فی کل لیلة فینادی: یا ابناء العشرین جدوا و اجتهدوا؛ و یا ابناء الثلاثین لا تغرنکم الحیوة الدنیا؛ و یا ابناء الاربعین ماذا عددتم للقاء ربکم؛ و یا ابناء الخمسین اناکم الذییر، و یا ابناء الستین زرع ان حصاده؛ و یا ابناء السبعین نودی لکم فاجیبا؛ و یا ابناء الثمانین انتکم الساعة و انتم غافلون» (محدث نوری، ۱۴۰۸ هـ.ق، ج ۱۲: ۱۵۷): خدای متعال فرشته‌ای دارد که هر شب فرود می‌آید و مردم را صدا می‌زند و می‌گوید: «ای بیست ساله‌ها! دامن همت به کمر بزنید؛ و ای سی ساله‌ها! مراقب باشید تا زندگی دنیا شما را نفریبد؛ و ای چهل ساله‌ها! برای ملاقات با پروردگارتان چه تدارکی دیده‌اید؟ و ای پنجاه ساله‌ها! هشدارها (ی نزدیک شدن مرگ) به شما رو آورده است؛ و ای شصت ساله‌ها! عمر شما کشتزاری بوده که هنگام

درو آن فرا رسیده است؛ و ای هفتاد ساله‌ها! شما را صدا زده‌اند، پس پاسخ گوید؛ ای هشتاد ساله‌ها! قیامتتان رسید، در حالی که شما هنوز هم در غفلت به سر می‌برید».

گویا این حدیث شریف نیز منظور از رسیدن قیامت همان فرا رسیدن مرگ و نزدیک شدن آن است.

زمان در برزخ

البته این سخن بدان معنا نیست که در دوران برزخ، احساس و گذشت زمان مطرح نیست، بلکه براساس آنچه پیش‌تر ذکر شد، در برزخ مقربان در ناز و نعمت الهی خواهند بود؛ اصحاب یمین در سلامت به سر خواهند برد و تکذیب‌کنندگان گمراه در عذاب خواهند بود (واقعه/۹۴-۸۸).

میزان زمان برزخ هم متناسب با میزان مسائلی است که برای انسان پیش می‌آید. برزخ برای برخی، دورانی سریع است و برای بعضی دیگر طولانی است؛ درست مانند زمان خواب که ممکن است خواب چند دقیقه‌ای، به‌خاطر رؤیاهای گوناگون، طولانی جلوه کند و یا برعکس، خوابی طولانی، کوتاه به نظر آید. کوتاه سخن آنکه:

در برزخ، خیر و شر وجود دارد و احساس لذت و یا رنج برای افراد مختلف امری قطعی است.

زمان برزخ برای برخی طولانی و برای جمعی، کوتاه و گذرا است؛ چنانکه در پاره‌ای روایات، برزخ اهل ایمان، مدتی کوتاه ذکر شده است.

انسان‌ها پس از زنده شدن در قیامت زمان برزخ را، چه کم و چه زیاد، از یاد خواهند برد و احساس آن‌ها از خواب طولانی مرگ، به اندازه نیم‌روزی بیشتر نخواهد بود. این امر برای نیکان (به داستان عَزِیز توجه شود) و برای بدان یکسان است.

در روایات اهل بیت (علیهم السلام) چند مسئله درباره دوران برزخ آمده است که از جمله آن‌ها مباحث زیر است:

- الف. شب اول قبر؛
- ب. فشار قبر و دلیل آن و راه پیشگیری از آن؛
- ج. سؤال و جواب در آغاز ورود به قبر؛
- د. زیارت اهل قبور و هدیه برای مردگان مؤمن؛
- هـ. سبک شدن بار اهل ایمان در دوران برزخ به خاطر خیراتی که به آن‌ها می‌رسد.

این موارد و مسائلی دیگر در این زمینه در کتاب‌های با تفصیل و ذکر احادیث و بیان حکایت‌های مناسب آمده‌اند. در اینجا به‌خاطر محدودیت زمانی، از بحث درباره این مسائل صرف‌نظر می‌کنیم و خوانندگان گرامی را به کتاب‌های مربوط رهنمون می‌شویم (مانند: عبدالله جوادی آملی، معاد در قرآن، ص ۲۴۸-۱۸۱؛ محمدتقی فلسفی، معاد از نظر روح و جسم، بحث رجعت؛ جعفر سبحانی، معاد انسان و جهان، ص ۲۰۳-۱۹۳).

انسان‌ها پس از زنده شدن در قیامت زمان برزخ را، چه کم و چه زیاد، از یاد خواهند برد و احساس آن‌ها از خواب طولانی مرگ، به اندازه نیم‌روزی بیشتر نخواهد بود. این امر برای نیکان (به داستان عَزِیز توجه شود) و برای بدان یکسان است.

منابع

۱. جوادی آملی، عبدالله، معاد در قرآن.
۲. المولی محسن الفیض الکاشانی، تفسیر الصافی، تحقیق حسین الأعلمی، مکتبه الصدر، تهران، ۱۴۱۶ هـ ج ۴.
۳. الشیخ کلینی، الکافی، تحقیق علی‌اکبر الغفاری، دارالکتب الإسلامیه، ۱۳۶۵ ش، ج ۲.
۴. الشیخ الصدوق، الاعتقادات فی دین الامامیه، تحقیق عصام عبدالسید، دارالمفید، ۱۴۱۴ هـ.ق.
۵. محمد الرشهری، میزان الحکمه، ج ۴، ص ۲۹۵.
۶. المحدث النوری، مستدرک الوسائل، بیروت، مؤسسه آل‌البيت (علیهم السلام)، ۱۴۰۸ هـ.ج، ۱۲، ص ۱۵۷، ج ۱۲۷۶.

چالش‌های فراروی تربیت دین در عصر جهانی شدن

عقلانیت در تربیت دین

اشاره

جهانی شدن با تمام ابعاد آن، از جمله فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی، به سرعت در حال به وقوع پیوستن است و اصطلاحات پرکاربرد «دهکده جهانی»^۱ و «اقتصاد جهانی»^۲ و «شهروندی جهانی»^۳ حکایت از همین موضوع دارد.

در این عصر فناوری‌های اطلاعاتی - ارتباطاتی مخاطبان را با هجمه اطلاعاتی مواجه کرده‌اند و چه بسا این اطلاعات و ارتباطات نه تنها رنگ و بوی دینی ندارد، بلکه مغایر با دین نیز باشد. از طرف دیگر به نظر می‌رسد، نادیده گرفتن مسئله جهانی شدن به شدت نظام تربیت دینی ما را با مشکل مواجه می‌کند. چرا که ما با شواهد متعددی مبنی بر این موضوع، یعنی همه‌گیر شدن جهانی شدن مواجه هستیم. اما دست و پنجه نرم کردن با این مسئله و ارائه راهکارهایی برای مقابله با مضرات آن در زمینه تربیت دینی می‌تواند کارساز باشد. این مقاله ضمن بررسی مسئله جهانی شدن، به ویژه در بعد فرهنگی، دلالت‌های آن را برای نظام تعلیم و تربیت بررسی کرده و در پایان شیوه‌های تربیت دینی را در عصر جهانی شدن بیان داشته است. پژوهش حاضر از روش کتابخانه‌ای و مروری بر تحقیقات پیشین استفاده شده و روش پژوهش نیز توصیفی بوده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت دینی، جهانی شدن، بومی ماندن

مقدمه

دین پدیده‌ای هماهنگ و هم‌ساز با فطرت انسانی و یکی از علائق کهن بشری است که همیشه به‌عنوان یک نیاز ضروری و اساسی در میان انسان‌ها خودنمایی کرده است (ربانی گلپایگانی، ۱۳۸۰). در واقع اگر چه نقش و جایگاه دین در طول تاریخ و بین جوامع مختلف یکسان نبوده است، اما چنان هم نیست که در جامعه‌ای یا در عصری از زندگی بشری هیچ نشانی از دین نباشد. پژوهش‌های تاریخی دیرینه‌شناسان و مردم‌شناسان پرده از این واقعیت برمی‌دارد که حتی در میان انسان‌های نخستین و هزاران سال پیش از ظهور اولین تمدن‌ها، باورهای عمیق دینی و متافیزیکی، همچون اعتقاد به وجود ارواح متعالی و زندگانی پس از مرگ وجود داشته است (سعیدی‌مهر و دیوانی، ۱۳۸۱). از طرف دیگر، با وجود تلاش برای حذف دین از زندگی در یکی دو قرن اخیر، گرایش به ساخت ادیان



میمنت عابدینی بلترک
دکترای برنامه‌ریزی درسی
و مدرس دانشگاه



سمیه یونسی خانقاهی
آموزگار شهرستان بابل

انسانی، جنبش‌های تندرو دینی، تأسیس مراکز پژوهش دینی در جهان (شمشیری و همکاران، ۱۳۸۷) نشان از وجود و اهمیت دین در مسائل اجتماعی دارد.

اما اکنون ما در دوره‌ای واقع هستیم که دین و تربیت دینی در چالشی جدی قرار گرفته است. جهانی شدن و وجود فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی عامل این چالش هستند. بنابراین سؤال اصلی این است که در مواجهه شدن با جهانی شدن چه اقدامی باید کرد؟

به نظر می‌رسد در مواجهه با جهانی شدن، ما دست‌اندرکاران تربیت دینی سه راه پیش رو داریم: یکی اینکه خود را از وضعیت منفعل به رودخانه خروشان جهانی شدن بسپاریم. دوم آنکه خود را از جهان و مناسبات جهانی جدا کنیم و انتخاب سوم آن است که هم به صورتی فعال در مناسبات جهانی قرار بگیریم و هم با حفظ تمامیت و استقلال کشور و ویژگی‌های دینی و ملی خود، راه عزت و اقتدار را در جهان معاصر طی کنیم و نقش مثبت و مؤثر خود را نیز در مناسبات جهانی ایفا نماییم. به نظر نویسندگان مقاله حاضر، بهترین گزینه برای رودررویی تربیت دینی با عصر جهانی شدن گزینه سوم است که پس از بررسی برخی مفاهیم مربوط به جهانی شدن و ارتباطات آن با تعلیم و تربیت، به روش‌هایی تبیین کننده، به گزینه سوم، یعنی ورود به جهانی شدن با نقشی فعال و مؤثر، می‌پردازیم.

جهانی شدن و فرهنگ

جهانی شدن عبارت است از فرایند فشرده‌گی فراینده زمان و فضا که به واسطه آن مردم دنیا کم‌وبیش و به صورتی نسبتاً آگاهانه در جامعه جهانی واحدی ادغام می‌شوند: «به بیان دیگر، جهانی شدن معطوف به فرایندی است که در جریان آن فرد و جامعه در گستره‌ای جهانی با یکدیگر پیوند می‌خورند (جوان شهرکی، ۱۳۸۷). مفهومی است که از اوایل دهه ۱۹۸۰ به بعد متداول شد و در دهه ۱۹۹۰ ظهور و بروز عینی تری یافت. امروز نیز به فرایندی فراگیر تبدیل شده است که همه عرصه‌های اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی کشورهای جهان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (قریب، ۱۳۸۰). جهانی شدن مجموعه‌ای از دگرگونی‌هاست که نه تنها عرصه‌های سیاست و اقتصاد، بلکه علم، فرهنگ و شیوه زندگی را نیز دگرگون می‌سازد. زنجیره‌ای

از دگرگونی‌ها که عرصه‌های گوناگون، فرهنگ، سیاست و اقتصاد کشورهای جهان را در بر گرفته و روابط متنوع و متقابلی میان واحدهای مستقل ملی برقرار ساخته است (مهرعلی‌زاده، ۱۳۸۶).

بسیاری از متخصصان و کارشناسان ارتباطات بر این باورند که جهانی شدن فرهنگ از جمله پیامدهای انقلاب ارتباطی است که در دو دهه اخیر رخ داده است. بر این اساس، فرهنگ‌ها با نظام فناورانه جدید دستخوش دگرگونی‌های بنیادی می‌شوند. این پدیده همچنین فضای سیاسی، اجتماعی و از همه مهم‌تر فرهنگی ملت‌ها، هویت‌ها و قومیت‌ها را نیز تحت تأثیر خود قرار می‌دهد (نادرپور، ۱۳۸۲). در توضیح جهانی شدن فرهنگی باید گفت: «این پدیده بدان معنی نیست که گرایش روزافزونی به سوی یک فرهنگ جهانی یکپارچه وجود دارد؛ یعنی عقیده‌ای که با تز همگون شدن فرهنگی از طریق غربی شدن که امروزه تعدادی از کشورها به آن مبتلا هستند، مرتبط است. استدلال جهانی شدن فرهنگی از اساس این است که امروزه به واسطه وجود رسانه‌های ارتباط جمعی، جریان مهاجرت انسان‌ها و گردشگری، و ظهور «فرهنگ‌های سوم»، به هم‌پیوستگی فرهنگی فراینده‌ای در سراسر جهان به وجود آمده است (آکوچکیان، ۱۳۸۲).

طبق گفته گیدنز (۱۳۷۷)، جهانی شدن پدیده‌ای چندبعدی است. از این رو اقتصاد، سیاست، فرهنگ و آموزش و پرورش را در برمی‌گیرد و با تحقق آن، مرزهای ملی از بین می‌روند و یا کم‌رنگ می‌شوند. کشورها نقش گذشته خود را از دست می‌دهند و به جای قوانین داخلی، قوانین بین‌المللی بر کشورها حاکم می‌شود. از نظر وی، جنبه کاملاً بنیادین جهانی شدن که پشت هر یک از بعدهای گوناگون نهادی قرار دارد. «جهانی شدن فرهنگی» است. جهانی شدن فرهنگی عبارت است از شکل‌گیری و گسترش فرهنگی خاص در عرصه‌های جهانی. این فرایند موجی از همگونی فرهنگی را در جهان پدید می‌آورد و همه فرهنگ‌های کوچک و خاص را به چالش می‌طلبد. فرایند جهانی شدن در عین حال که اقتصاد جهانی و جامعه‌ای فراملی پدید می‌آورد، فرهنگی جهانی را نیز شکل می‌دهد (گل‌محمدی، ۱۳۸۱). یکی از مؤثرترین بخش‌های فرهنگی نظام آموزشی است. نظام آموزشی متولی انتقال فرهنگ و جامعه‌پذیری است.

دین پدیده‌ای
همه‌ساز و
هم‌ساز با فطرت
انسانی و یکی
از علائق کهن
بشری است که
همیشه به‌عنوان
یک نیاز ضروری
و اساسی در
میان انسان‌ها
خودنمایی کرده
است

در دوره‌هایی از
رشد به‌ویژه در
سنین پایین رشد
که کودک هنوز
به رشد عقلانی
نرسیده است،
برخی از روش‌های
غیر عقلی مبتنی بر
القا، تلقین، تحمیل
یا تکرار در تربیت
دینی مجاز شمرده
می‌شود

پیامدهای جهانی شدن برای تعلیم و تربیت با تأکید بر تربیت دینی

جهانی شدن بارزترین خصیصه تعلیم و تربیت در دوره کنونی است که در حال تجربه شدن است. هر یک از ابعاد جهانی شدن می‌توانند از جهانی نظام‌های تعلیم و تربیت را متأثر سازند. چالش اصلی نظام‌های تعلیم و تربیت در عصر جهانی شدن تربیت انسان‌هایی است که در عین آشنایی با فرهنگ‌های گوناگون جهانی و کسب توانایی‌های زندگی در دنیای در حال تغییر، به هویت فرهنگی و ملی خود وفادار بمانند و برای شناخت، ارزیابی، توسعه و تکامل، و معرفی و اشاعه آن تلاش کنند (رهنما و محمدی چابکی، ۱۳۸۷). در واقع مهم‌ترین پیامدهای چالش برانگیز شدن جهانی شدن تعلیم و تربیت با روند فعلی را به‌طور خلاصه می‌توان به شرح زیر بیان داشت:

ع ساختارهای مفهومی متقابل دور و نزدیک و ممنوع و مجاز در تعلیم و تربیت به تدریج ساخت‌زدایی می‌شوند و معنای خود را از دست می‌دهند. به عبارت دیگر، فاصله‌های مکانی دیگر مانعی برای دسترسی نیستند. مرزهای ممنوع و مجاز در نور دیده می‌شوند و بسیاری از امور که روزی ممنوع محسوب می‌شدند، به‌طور اجتناب‌ناپذیری مجاز می‌شوند (باقری، ۱۳۸۴).
ع تعلیم و تربیت به مکانی به نام مدرسه محدود نخواهد بود و رسانه‌های پیشرفته و فناوری‌های جدید، مانند اینترنت، ماهواره و رایانه رقیب سرسخت مدارس خواهند بود.

ع بی‌توجهی به مقتضیات دینی، علمی، ایدئولوژیک و اخلاقی نظام‌های آموزشی جوامع محلی از جمله پیامدهای دیگر روند جهانی شدن است. ضمن این بی‌توجهی، در بسیاری از موارد ارزش‌های فرهنگی سنتی دینی و بومی نابود می‌شوند.

ع هویت ملی و محلی نظام‌های آموزشی کشورها از جمله ساختارها، اهداف و محتوای آن‌ها تضعیف خواهد شد. در نتیجه وفاداری به دستاوردهای فرهنگی ملی و موازین اخلاقی محلی سست‌تر خواهد شد و مرکزیت تصمیم‌گیری‌های تربیتی و آموزشی به حالت جهانی و فراملی در خواهد آمد.

ع در مسیر جهانی شدن، به‌خاطر وجود فناوری‌های جدید آموزشی و فناوری انتقال اطلاعات، شاهد کاهش حضور عوامل انسانی در امر تعلیم و تربیت خواهیم بود (نساج، ۱۳۸۸-۱۳۸۷).

ع سرگرمی‌های سطحی، از قبیل موسیقی و... به‌صورت افراطی به جای فرهنگ تأمل و تفکر رواج می‌یابد (موحدی محصل طوسی و کرامتی، ۱۳۸۷: ۹۹۷).

شیوه‌های تربیت دینی در عصر جهانی شدن

شاید در دهه‌های گذشته، تربیت دینی با چالش‌هایی که هم‌اکنون با آن مواجه است، مواجه نبود. تربیت دینی هم‌اکنون با همه‌ای از اطلاعات از طریق شبکه جهانی اطلاعات (اینترنت) ماهواره که از مؤلفه‌های جهانی شدن محسوب می‌شود، مواجه است؛ شرایطی که اگر مسئولان تربیت دینی برای آن چاره‌ای جست‌وجو نکنند، به راحتی تربیت دینی را با مشکلات جدی مواجه می‌کند. ما در قسمت قبل نیز به این نکته اشاره کردیم که نظام تربیتی ما نمی‌تواند یکسره از پدیده جهانی شدن دور بماند و انزواگزینی را انتخاب کند. باید با روش‌های صحیح موشکافانه، خلاقانه و جدید با این پدیده مواجهه شود و به‌صورت مؤثری ایفای نقش کند که در ادامه برخی موارد آن را برشمرده‌ایم.

نوآوری و خلاقیت در تربیت دینی

در تربیت دینی نوآوری و تازگی در روش‌ها و محتوا اهمیت ویژه‌ای دارد. سرعت پیشرفت در علوم و فناوری تحرک و تنوع نیازهای انسان‌ها و عدم ثبات ناشی از آن، از جمله مسائلی هستند که در شکل گرفتن احساس تغییر و نوآوری در روش‌های تربیتی مؤثرند. بنابراین تربیت دینی باید برای جواب‌گویی به انتظارات تازه مخاطبان خود در حیطه نظر و عمل به نوآوری روی آورد. منظور از نوآوری تغییر در روش‌هاست، به گونه‌ای که سبب بهبود و کیفیت‌دهی به امور شود و شیوه انجام کارها را نسبت به آنچه از قبل بوده است، بهتر کند. تربیت دینی مجموعه‌ای از روش‌ها و شیوه‌های ابلاغ محتوا به فراگیرندگان است. آموزه‌های تربیتی اسلام به شکل کامل و ثابت برای همه زمان‌ها در دسترس مریبان تربیتی قرار دارد. آنچه در تربیت دینی اهمیت دارد، چگونگی انتقال این آموزه‌ها به فراگیرندگان است بنابراین منظور از نوآوری در تربیت دینی برگزیدن ایده‌ها و راه‌های جدید در شیوه‌های تربیتی است، به گونه‌ای که بتواند جذابیت روش‌های تربیتی را با توجه به

ضرورت‌های زمان افزایش دهد (تقوی‌نسب و همکاران، ۱۳۸۸). در این صورت تربیت دینی با پویایی ظاهر می‌شود و توانایی مواجهه با پدیده جهانی شدن امکان‌پذیر می‌گردد.

تأکید بر بعد عقلانیت در تربیت دینی

گرچه در دوره‌هایی از رشد به‌ویژه در سنین پایین رشد که کودک هنوز به رشد عقلانی نرسیده است، برخی از روش‌های مبتنی بر القا، تلقین، تحمیل یا تکرار در تربیت دینی مجاز شمرده می‌شود، با این حال تأکید اصلی تربیت دینی، به‌ویژه در عصر جهانی شدن که رسانه‌های اطلاعاتی چون اینترنت، ماهواره و... با حمله اطلاعاتی جهان و یادگیرنده را در بر گرفته است، بر بعد عقلانیت است و اصلی‌ترین راهبرد محسوب می‌شود. در واقع در حوزه تربیت دینی، به‌کارگیری روش تلقین به عنوان روش مناسب با اهداف شناختی عاطفی و اجتماعی آن تعارض دارد. برای مثال، در شریعت اسلام باور کردن اصول دین تنها با بهره‌گیری از شیوه استدلالی و تحقیقی، و نه تحمیلی مورد پذیرش است. پذیرش مفاهیم و اندیشه‌ها به‌صورت تلقینی و غیراستدلالی در نظام تعلیم و تربیت دینی همواره مورد مذمت قرار گرفته است. لازمه تربیت دینی آن است که منطق و ماهیت تغییرات مورد نظر برای فراگیرندگان روشن شود. تربیت دینی «چرا بردار» است و این چرایی نه به‌صورت انفعالی، بلکه باید به شکل فعال انجام شود (باقری، ۱۳۷۹). تربیت دینی در یک معنا فراهم کردن فرصت‌های طبیعی و درون‌یاب است تا افراد با تجربه شخصی و الهام از فطرت خویش، بارقه تعالی بخش دین را کشف کنند. تربیت دینی با تجربه دینی ارتباطی جدایی‌ناپذیر دارد. برای رسیدن به این منظور نمی‌توان از طریق تلقین، عادت، اکتساب، تحمیل و تحمل موفق شد (کریمی، ۱۳۸۰).

بنابراین ارائه آموزش‌های دینی با ابزار عقل و خردورزی و دوری از عادت و تحمیل یکی از مؤلفه‌های اصلی روش تربیت دینی در عصر جهانی شدن است. چرا که از ویژگی‌های تربیت دینی تحمیلی و عاداتی، آنی و زودگذر بودن است و به راحتی دستخوش تغییر خواهد شد. اما اگر آموزش‌های مذهبی با خردورزی استدلال و تعقل باشد، در آن صورت دین به‌عنوان فرایندی درونی همراه با تعقل در کل زندگی با فرد همراه خواهد بود و رسانه‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی که از اصلی‌ترین ویژگی‌های جهانی شدن هستند،

به راحتی نمی‌توانند نظام ارزشی و اخلاقی یادگیرنده به‌طور کلی و تربیت دینی به‌صورت دقیق‌تر کلمه را خدشه‌دار سازند. یادگیرنده به راحتی با ابزار خردورزی می‌تواند در میان انبوه یا حمله اطلاعاتی در عصر جهانی مسیر ارزشی خود را انتخاب کند.

حضور متربی هوشیار در فضای جهانی شده، به جای انزواگزینی متربی

به‌نظر می‌رسد، منطقی و معقول آن است که به جای کناره‌گیری وارد میدان شویم. اما نه با این باور که ورود به منزله پذیرش و تسلیم در برابر فرهنگ جهانی شده فعلی است، بلکه با این باور که باید با این ورود ادبیات دیگری را برای پدیده مورد نظر رقم زد. در این راستا، ملل اسلامی باید خصوصاً برای مواجهه با پدیده جهانی شدن تعلیم و تربیت دست به ابتکار عمل بزنند (موحدی محصل طوسی و کرامتی، ۱۳۸۷). در جهان کنونی چنان وضعی نیست که کشوری بتواند بدون ارتباط فعال و سنجیده با دیگران به حیات رو به رشد خود ادامه دهد. مسئله این نیست که خود را از جهان و مناسبات جهانی به دور نگه داریم یا از مواهبی که علوم، صنایع، فرهنگ، بهداشت و آموزش‌های مدرن در اختیار بشریت قرار داده‌اند، خود را محروم سازیم. مسئله اساسی این است که در کشاکش جهانی شدن و فشارهای بین‌المللی ناشی از آن به سویی کشیده نشویم که ارزش‌ها و فرهنگ و هویت معنوی و تاریخی خود را از دست بدهیم. در جهان بودن و با جهان رابطه داشتن متفاوت از سر سپردن به الزاماتی است که قدرت‌های مسلط اقتصادی، صنعتی و نظامی جهان در پی آن هستند. در موضوع روابط با کشورهای دیگر جهان، مثل سایر مناسبات انسانی، اصل این است که به‌عنوان یک طرف صاحب اختیار و دارای حقوق برابر وارد دادوستد شویم و بتوانیم مانند طرف مقابل از منافع، مصالح و هویت خود دفاع کنیم (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۲). بسیاری از آثاری که در کشور ما در زمینه جهانی شدن به فارسی نوشته یا از زبان‌های دیگر ترجمه شده‌اند نیز غالباً نگرش کمابیش مشابهی را به موضوع جهانی شدن ارائه می‌کنند (مرقانی، ۱۳۸۳؛ نقیب‌السادات، ۱۳۸۲؛ رفیعی، ۱۳۸۱).

بنابراین نویسندگان این نوشتار پیشنهاد می‌کنند که متربی به‌طور کلی و فراگیر به‌طور خاص هرگز نباید از دسترسی به وسایل ارتباطی

ارائه آموزش‌های دینی با ابزار عقل و خردورزی و دوری از عادت و تحمیل یکی از مؤلفه‌های اصلی روش تربیت دینی در عصر جهانی شدن است

از مدرسه، و در هم شکستن مرزهای یادگیری و روی آوردن به یادگیری بدون مرز در تربیت دینی (مرزوقی، ۱۳۸۴). بنابراین مشارکت و درگیرسازی دانش‌آموز در یادگیری امور دینی در عصر جهانی شدن از الزامات دیگر نظام آموزشی است.

هم‌یاری و هم‌سویی رسانه‌ها و تمامی عناصر مؤثر بر یادگیری در پرورش مربی در عصر جهانی شدن

واقعیت این است که در عصر حاضر، آن‌طور که تحقیقات (کارنوی و راتن، ۲۰۰۲؛ دان، ۲۰۰۲؛ و سویتینگ، ۱۹۹۶) نشان می‌دهد، بسیاری از کتاب‌ها و ابزارهای آموزشی و کمک‌آموزشی در مدارس جهان، کتابخانه‌ها، رسانه‌های گروهی، و صدها میلیون سایت اینترنتی، در حال اشاعه دیدگاه‌های فراملی در میان کودکان، نوجوانان و جوانان و سایر مردم جهان هستند. دانش‌آموزان ما نیز به شدت در معرض این دیدگاه‌ها قرار دارند و در فرایند جهانی شدن وارد شده و می‌شوند. در چنین شرایطی، ما باید در مورد نگرش نوجوانان و جوانانمان به پدیده جهانی شدن و تأثیر این نگرش در نظام ارزشی و هویت آنان حساسیت کافی نشان

دهیم و آموزش و پرورش و سایر نهادهای فرهنگی کشور خود را برای پاسخ‌گویی مناسب به این چالش عظیم آماده سازیم. بدون تردید، بررسی

اطلاعاتی که ویژگی خاص جهانی شدن است، به‌طور مطلق دور نگه داشته شود، این کار نه ممکن است نه مطلوب. بلکه باید با نظرات والدین و معلمان و بیان فواید و مضرات مؤلفه‌های جهانی شدن این قضیه را روشن کنند. در واقع اگر ما یادگیرنده را انزوا نشین کنیم و با محدود کردن وی به مکان‌های خاص، مراکز خاص و اطلاعات خاص، بتوانیم به او در یک دوره زمانی معین جهت‌دهی کنیم، در بزرگسالی به دلیل وجود این وسایل در محیط می‌تواند همه محدودیت‌ها را کنار بزند و تربیت دینی ما که مبتنی بر منزوی کردن دانش‌آموز بوده است، به کلی بیهوده شود. به نظر می‌رسد که در این میان راه سوم راه میانه‌روی است. در واقع: «خیر الامور اوسطها»: بهترین راه میانه‌روی است. بدون افراط و تفریط مربی را باید وارد دنیای جهانی شده ساخت و چاله چوله‌های جهانی شدن را به وی نشان داد. نقش وی را در تأثیر بر این فرایند به وی گوشزد کرد و وی را تا حد توان با ابزار عقل پیش برد.

نقش فعال‌تر مربی و درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند تربیت دینی

تحقیقات گوناگون (آویرام، ۲۰۰۰؛ بون ویل و آی سون، ۱۹۹۱؛ دنجل، ۲۰۰۴؛ ادوارد و دنیل، ۲۰۰۰؛ هرینگتون و الیور، ۲۰۰۰؛ ادوارد و همکاران، ۲۰۰۷) از نقش یادگیری فعال و تأثیر مشارکت دانش‌آموز در یادگیری بهتر وی حکایت دارند. تحقیقات نشان می‌دهند، اگر دانش‌آموز را در یادگیری درگیر کنیم، یادگیری وی به شدت متحول می‌شود و این یادگیری به‌صورت طولانی‌تری در تجربه‌های بعدی وی و زندگی‌اش ادامه خواهد داشت. تربیت دینی نیز از این امر مستثنا نیست. تربیت دینی و آموزش‌های اسلامی باید با درگیری و مشارکت دانش‌آموزان همراه باشد تا در تجربه‌های بعدی دانش‌آموزان اثر داشته باشد. در این شرایط، تغییر در نگاه به روش‌های یادگیری ضرورت می‌یابد. دانش‌آموز می‌باید برای ایفای نقش در جامعه دانش‌محور آماده شود. آموزش و پرورش می‌باید نسبت به مسئولیت‌های خود در قبال دانش‌آموزان - که **کوهلثورا** (۲۰۰۱) عمدتاً آن را آماده‌سازی آنان برای محل کار، شهروندی و زندگی روزمره می‌داند - به‌طور جدی‌تری بازنگری کند. این امر مستلزم عبور از راهبردهای سنتی و به‌کارگیری راهبردهای نوین است؛ راهبردهایی نظیر بهره‌گیری از منابع وسیع و غنی خارج

بسیاری از کتاب‌ها و ابزارهای آموزشی و کمک‌آموزشی در مدارس جهان، کتابخانه‌ها، رسانه‌های گروهی، و صدها میلیون سایت اینترنتی، در حال اشاعه دیدگاه‌های فراملی در میان کودکان و جوانان و سایر مردم جهان هستند



دقیق و شناخت علمی چنین پدیده خروشان که با ارزش‌های فرهنگی و سرنوشت و هویت ملی و با حیات روزمرهٔ تعلیم و تربیت و حتی با زندگی خانوادگی ما عمیقاً مرتبط شده، ضرورتی انکارناپذیر است (لطف‌آبادی و نوروزی، ۱۳۸۲). اگر بی‌توجهی به این پدیده و پذیرش بی‌چون و چرای آن تا این حد مخاطره‌انگیز است، چرا تمام نهادهای فرهنگی ما با همکاری نظام آموزشی و به‌صورت هماهنگ در ترویج فرهنگ غنی ملی و اسلامی نکوشند و ضمن پذیرش پدیدهٔ جهانی شدن، با نگاهی موشکافانه به بررسی آن نپردازند؟

نتیجه‌گیری

نظام تربیتی کشور ما چه بخواهد چه نخواهد با پدیدهٔ جهانی شدن روبه‌رو شده و جهانی شدن با مؤلفه‌هایش وارد زندگی ما شده است. بنابراین فرار از آن نه مقدور است نه مطلوب و تنها یک راه می‌ماند: چاره‌اندیشی اساسی برای نظام تربیتی به این منظور که با اقبال باز سراغ این پدیده برود و بتواند بر این پدیده تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر، هیچ کشوری از جهانی شدن به معنای توسعهٔ امکانات و فناوری، تجارت مثبت و توسعهٔ اطلاع‌رسانی در سطح جهان بی‌م‌نارد. لیکن ایدئولوژی ما، جهانی‌سازی، جهان‌گستری و یکنواخت‌سازی به سود فرهنگ غیراسلامی را بر نمی‌تابد. با توجه به ابعاد

جهانی شدن، کشورهای اسلامی برای مواجهه با آن از بعد فرهنگی و تربیتی باید دست به ابتکار عمل بزنند.

نویسندگان مقاله حاضر معتقدند، نظام تربیت دینی دیگر باید از روح خشک و غیرمنعطف خود بیرون بیاید و روش‌های فعال و خلاقانه را پیش بگیرد و با اقبال مثبت به سمت جهانی شدن برود. ما این روش‌ها را در پنج بند با عناوین نوآوری و خلاقیت در تربیت دینی، تأکید بر بعد عقلائی در تربیت دینی، حضور متربی هوشیار در فضای جهانی شده، به جای انزواطلبی متربی، نقش فعال تر مربی و درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند تربیت دینی، هم‌باری و هم‌سوئی رسانه‌ها و تمامی عناصر مؤثر بر یادگیری در پرورش متربی در عصر جهانی شدن، تشریح کردیم.

پی‌نوشت‌ها

1. global village
2. global economic
3. global citizenship

منابع

۱. آکوچکیان، عبدالحمید (۱۳۸۲). جهانی شدن و دین، فرصت‌ها و چالش‌ها. مقالات چهارمین کنگرهٔ دین‌پژوهان. دفتر اول. انتشارات دبیرخانه دین‌پژوهان کشور. قم.
۲. باقری، خسرو (۱۳۷۹). تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست‌ویکم: تربیت اسلامی. انتشارات مرکز مطالعات تربیت اسلامی. تهران.
۳. _____ (۱۳۸۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلام (ج ۲). انتشارات مدرسه. تهران.
۴. تقوی‌نسب، سیده نجمه؛ میرشاه جعفری، سیدابراهیم؛ نجفی، محمد (۱۳۸۸). «ضرورت نوآوری در روش‌های تربیت دینی از منظر مبانی علمی، دینی و فلسفی». دو فصل‌نامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی. سال ۴. شماره ۹.
۵. جوان شهری، مریم (۱۳۸۷). مجله راهبرد. شماره ۴۷.
۶. ربانی گلپایگانی، علی (۱۳۷۸). «کلیاتی دربارهٔ فلسفه دین». کلام اسلامی. ش ۳۰.
۷. رفیعی فنود، محمدحسین (۱۳۸۱). آن سوی جهانی‌سازی. انتشارات شایک. تهران.
۸. رهنما، اکبر؛ محمدی چاپکی، رضا (۱۳۷۸). «تحقیق قوم‌نگاری؛ ضرورتی برای بومی‌ماندن برنامهٔ درسی در عصر جهانی شدن». هشتمین انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران با عنوان: جهانی شدن و بومی‌ماندن برنامهٔ درسی: فرصت‌ها و چالش‌ها. بابلسر.
۹. زهره کاشانی، علی‌اکبر (۱۳۸۸). «اصول تربیت دینی از منظر آیات و روایات». اسلام و پژوهش‌های تربیتی. شماره دوم. سال اول.
۱۰. سعیدی مهر، محمد و دیوانی، امیر (۱۳۸۱). معارف اسلامی. ۱. دفتر نشر معارف. قم.
۱۱. سعیدی رضوانی، محمود و بینقی، تقی (۱۳۸۰). «تأملی در باب تناسب نظام آموزش‌وپرورش رسمی با تربیت دینی». تربیت اسلامی. شماره ۶.
۱۲. شمشیری، بابک؛ جعفرنژاد، رویا؛ و جهرمی توادانی، لیلا (۱۳۸۷). «نقش تربیت دینی در تحقق صلح جهانی». هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامهٔ درسی ایران. بابلسر.
۱۳. قریب، حسین (۱۳۸۰). «جهانی شدن و چالش‌های

امنیتی جمهوری اسلامی ایران». ماهنامهٔ اطلاعات سیاسی - اقتصادی. سال پانزدهم. شماره ۱۱ و ۱۲.

۱۴. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). دین‌دهی یا دین‌یابی؛ تربیت اسلامی. انتشارات مرکز مطالعات تربیت اسلامی. تهران.

۱۵. گل محمدی، احمد (۱۳۸۱). جهانی شدن فرهنگ و هویت. نشر نی. تهران.

۱۶. گلزاری، محمد (۱۳۸۴). «سبب‌شناسی تربیت دینی جوانان». روزنامهٔ کیهان.

۱۷. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۷). پیامدهای مدرنیته. ترجمهٔ محسن ثلاثی. نشر مرکز. تهران.

۱۸. لطف‌آبادی، حسین و نوروزی، وحیده (۱۳۸۲). «نظریه‌پردازی و مقیاس‌سازی برای سنجش نظام ارزشی به منظور بررسی تأثیر جهانی شدن بر نظام ارزشی دانش‌آموزان نوجوان ایران». فصل‌نامهٔ نوآوری‌های آموزشی. شماره ۷. سال سوم.

۱۹. مرزوقی، رحمت‌الله (۱۳۸۴). «جهانی شدن و رسالت برنامه‌ریزی درسی». در مجموعه مقالات اولین همایش ملی جهانی شدن و تعلیم و تربیت. وزارت امور خارجه. تهران.

۲۰. مرقانی، طه (۱۳۸۳). «جهان‌شمولی اسلامی و جهانی‌سازی». مجموعه مقالات کنفرانس بین‌المللی وحدت اسلامی. مجمع جهانی تقریب مذاهب اسلامی. تهران.

۲۱. موحدی محصل طوسی، مرضیه و کرامتی، معصومه (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت ملی (اسلامی) «در پروسهٔ جهانی شدن و پروژهٔ جهانی‌سازی: نگاهی دیگر». هشتمین همایش سلامت انجمن مطالعات برنامهٔ درسی. بابلسر.

۲۲. مهر علیزاده، بدالله (۱۳۸۶). جهانی شدن و نظام‌های آموزشی با تأکید بر کشور ایران: انتشارات رسش. اهواز.

۲۳. نساج، حمید (۱۳۸۷-۱۳۸۸). «جهانی شدن و هویت اقوام ایران با تأکید بر مؤلفه‌های زبان و آداب و رسوم». دو فصل‌نامه تخصصی پژوهش سیاست نظری، شماره ۵.

۲۴. نقی‌السادات، رضا (۱۳۸۲). جهانی‌سازی: انتشارات شایک. تهران.

25. Carnoy, M. & Rhoten, D. (2002). What do globalization mean for educational change? A comparative approach. *Comparative Education Review*, 46, 1.

26. Daun, H. (2002). Globalization and national education system: In 'Educational restructuring in the context of globalization and national policy'. New York: Routledge Falmer.

27. Sweeting, A. (1996). *The globalization of learning: Paradigm or paradox?* *International Journal of Educational Development*. Vol. 16, 4.

28. Herrington, J. & Oliver, R. (2000). An Instructional Design Framework for Authentic learning Environments, *Educational Technology Research and Development*, Vol 48, No 3, Pp. 23-48.

29. Edward, J. F., Daniel, C. L and Ford, E. J (2007). A Constructivist Learning Approach to Unemployment. *Review of Radical Political Economics*. Vol 39, Pp 329-334.

Edward, J. F & Daniel, C. L (2000). A Constructivist Approach to College Level Economic Education, *Review of Radical Political Economics*. Vol 32, Pp 482-494.

30. Dangel, R. J (2004). An Emerging Picture of Constructivist Teacher Education, *the Constructivist*, Vol 15, No. 1.

31. Bonwell, C. C and Eison, J. A (1991). Active learning: Creating Excitement in the Classroom, Washington, DC: George Washington University.

32. Aviram, M (2000). *Beyond Constructivism: Autonomy - Oriented Education*, *Studies in Philosophy and Education*, Vol 19, Pp 465-489.



نکاتی چند

۱. همان‌طور که از تعریف مشخص می‌شود، منظور از مفاهیم، معنای اولیه آیات است و نه آنچه که گاهی از آن به معارف یا آموزه‌های قرآنی نام برده می‌شود.

۲. هر کلام، و به ویژه کلام حکیمانه، می‌تواند از لایه‌های متفاوت مفهومی برخوردار باشد، اما این لایه‌های گوناگون منافاتی با معنای اولیه و صریح آن کلام ندارند. آموزش مفاهیم بدون آنکه منکر لایه‌های عمیق‌تر معنا و مفهوم آیات قرآنی باشد، در صدد است راهی ساده برای دستیابی عموم مردم به درک معنا و مفهوم اولیه آیات قرآن بگشاید. از سوی دیگر، نباید تصور شود که چون آیات قرآن کریم از سطوح معنایی متفاوت برخوردار است، عموم مردم راهی به فهم معنای اولیه آیات نیز ندارند!

۳. معنای اولیه یک عبارت در اصطلاح علم اصول فقه، «مدلول کلام» نامیده می‌شود؛ یعنی آنچه که یک کلام به آن دلالت دارد. گاهی «مفهوم» در برابر «مدلول» به کار می‌رود. مدلول معنایی است که مستقیماً از کلام دریافت می‌شود، اما «مفهوم» معنایی است که می‌توان به‌طور غیرمستقیم، از کلام استخراج کرد. مثلاً در آیه ۸۲ «سوره نساء» آمده است:

«فلا يتدبرون القرآن ولو كان من عند غير الله لوجدوا فيه اختلافاً كثيراً.»

مدلول یا معنای اولیه آیه این است که: چرا در قرآن دقت و تدبر نمی‌کنند؟! اگر این قرآن از سوی غیر خدا بود، در آن اختلافات و تناقضات بسیاری یافت می‌شد. اما «مفهوم» این آیه - در اصطلاح فقه - که در واقع معنای غیرمستقیم و غیرصریح آیه است، چنین است که اگر در قرآن اختلافی نیست، پس این کتاب از سوی خداست. که اتفاقاً از طریق تدبر در آیه به دست می‌آید. این مفهوم اخیر، مدلول و معنای اولیه آیه نیست. شایان ذکر است، هر چند که در اصطلاح آموزش عمومی قرآن «مفاهیم» برای معنا و مدلول اولیه کلام به کار رفته است، اما باید توجه داشت که منظور از «مفاهیم»، «مفهوم» اصطلاحی در علم فقه نیست و نباید آن را با مفهوم مصطلح در فقه اشتباه کرد.

۴. همان‌طور که گفته شد، منظور از «مفاهیم» معنای اولیه کلام است. یعنی در این سطح از درک معنا، ظرایف و دقایق لغوی، ادبی و تفسیری مورد نظر نیست. برای مثال، در همین آیه سوره



مسعود و کیل

کارشناس و مؤلف کتاب‌های آموزش قرآن

اشاره

منظور اولیه و روشن از اصطلاح «مفاهیم قرآن کریم»، درک معنای عبارات و آیات قرآن است. ممکن است کاربرد «مفاهیم» برای «درک معنا» خالی از مناقشه نباشد، اما از آنجا که در جامعه رایج شده است، ما نیز درباره موضوع مورد نظر از همین اصطلاح استفاده می‌کنیم.

کلیدواژه‌ها: آموزش مفاهیم، آموزش قرآن،

ترجمه، درک معنا، آموزش عمومی قرآن

تعریف مفاهیم

منظور از مفاهیم، معنای اولیه عبارات و آیات قرآن کریم است. هر عبارت قرآن کریم از یک معنای اولیه برخوردار است که این معنا برای اهل زبان قرآن - عرب‌زبانان - مفهوم و روشن است. در حوزه آموزش عمومی قرآن کریم، معنای اولیه عبارات و آیات به «مفاهیم» مصطلح شده است. از این‌رو به بیان روشن، منظور از آموزش مفاهیم، آموزش درک معنای عبارات و آیات قرآن کریم است.

نساء، می‌تواند معنای تدبیر (یتدبرون) مورد بحث جدی باشد که منظور از تدبیر چیست. بدیهی است این سؤال در جای خود بسیار مهم و قابل توجه است. اما ملاک در آموزش مفاهیم، فهم و معنای اولیه است که اهل زبان، از کلامی در سطح عمومی و اولیه می‌فهمند. زیرا مخاطب قرآن کریم در وهله اول عموم مردم (ناس) هستند و قرآن تأکید دارد که همه پیامبران به «لسان قوم» سخن گفته‌اند (ابراهیم/۴)؛ یعنی سخن آن‌ها را مردم می‌فهمیده‌اند. پس نه تنها این فهم اولیه و عمومی قابل قبول و صحیح، بلکه بسیار مهم و ارزشمند است. یعنی نباید آن را در برابر فهم بالاتر، دقیق‌تر و خاص‌تر قرآن کریم ناچیز و بی‌اهمیت دانست. و یا ممکن است یک عرب‌زبان از عبارت «لاریبیه» این معنا را بفهمد که در قرآن شکی نیست. اما می‌دانیم که با دقت ادبی، این کلام چنین معنا می‌شود: «هیچ‌شکی در آن نیست». بدیهی است معنای اخیر دقیق‌تر و جامع‌تر است، اما بدان معنا نیست که معنای قبلی غلط یا غیر قابل قبول است. جالب است در روایت مشهوری از حضرت سیدالشهداء و حضرت امام صادق (علیهما السلام)؛ این سطح از فهم قرآن که مخصوص عموم مردم است، مورد توجه و تأیید قرار گرفته است. البته در همین روایت آمده است که «اشارات» قرآن کریم برای خواص از مردم است. با توجه به متن روایت شریف می‌توان حدس زد که این خواص همان عالمان هستند که با فراگیری دانش می‌توانند چنین اشارات و ظرایفی را درک کنند.

۵. بدیهی است که در هر کتابی و از جمله در قرآن کریم، همه سوره‌ها، قطعاً، آیات و عبارات از نظر سختی و آسانی در یک سطح نیستند و چه‌بسا واژه یا جمله‌ای به دلیل خاصی برای عامه مردم قابل درک نباشد و نیاز به پرسش از افراد داناتر باشد. این امر ناقض مدعای مورد نظر نیست. زیرا چه کسی شک دارد که صدها و بلکه هزاران جمله در قرآن کریم وجود دارد که عامه مردم عرب‌زبان به راحتی آن را می‌فهمند. منظور از آموزش مفاهیم این است که تمهیداتی فراهم شود تا این گونه عبارات و آیات قرآن کریم که بخش قابل توجهی از کلام خدا را تشکیل می‌دهند، برای آنان که زبان مادری‌شان عربی نیست، قابل فهم و درک شود. این راه و تمهیدات در بخش‌های آینده این مقاله خواهد آمد.

۶. با توضیحات فوق روشن می‌شود، آنچه

در آموزش مفاهیم مورد نظر است، اولاً مقدم بر تفسیر، تأویل، باطن، لایه‌های عمیق‌تر و درونی‌تر آیات قرآن کریم است، و ثانیاً چنین نیست که این آموزش، مخاطب قرآن را از دانش و حقایق بیشتر و بالاتر بی‌نیاز سازد.

تفاوت «مفاهیم» با «ترجمه مصطلح»

هر چند که می‌توان مفاهیم یا معنا را «ترجمه» نامید، اما خوب است به تفاوت مفاهیم با ترجمه به معنای رایج و مصطلح نیز توجه داشته باشیم.

برخی از این تفاوت‌ها به شرح زیرند:

۱. درک معنای اولیه یک عبارت، مقدم بر ترجمه آن است. معمولاً پیش از ترجمه یک یا چند عبارت، مفهوم آن درک و سپس به زبان دوم ترجمه می‌شود. اگر ترجمه‌های متفاوت قرآن را با یکدیگر مقایسه کنیم، متوجه می‌شویم که در بیشتر آیات، مفاهیمی که مترجمان درک کرده‌اند، یکسان یا بسیار به هم نزدیک است، ولی ترجمه‌های آن‌ها با یکدیگر تفاوت دارد. زیرا هر مترجم برای مفهومی که درک کرده، واژگان خاصی را به کار گرفته است و با توجه به میزان تسلطی که به زبان دوم (مقصد) دارد، ساختار خاصی را برمی‌گزیند. اما در آموزش مفاهیم، اولین معنایی که از یک عبارت درک می‌شود، مورد نظر است. این معنا معمولاً به صورت تحت‌اللفظی (کلمه به کلمه) بیان می‌شود. به این مثال توجه کنید:

«یا ایها الناس اعبدوا ربکم الذی خلقکم و الذین من قبلکم لعلکم تتقون» (بقره/۲۱).

این آیه شریفه که از واژگان ساده و پرکاربرد و چند جمله کوتاه تشکیل شده است و ساختار بسیار روشنی دارد، در ترجمه‌های متفاوت چنین ترجمه شده است:

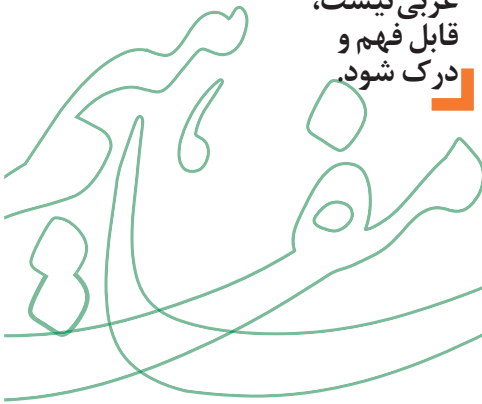
✪ **آیت‌الله مکارم شیرازی:** ای مردم! پروردگار خود را پرستش کنید؛ آن کس که شما و کسانی را که پیش از شما بودند، آفرید تا پرهیزگار شوید.

✪ **مرحوم استاد فولادوند:** ای مردم، پروردگارتان را که شما و کسانی را که پیش از شما بوده‌اند آفریده است، پرستش کنید؛ باشد که به تقوا گرایید.

✪ **مرحوم دکتر مجتبیوی:** ای مردم، پروردگار خویش را که شما و پیشینیان شما را آفرید بپرستید، باشد که پرهیزگار شوید.

✪ **استاد بهرام‌پور:** ای مردم، پروردگارتان را

منظور از آموزش مفاهیم این است که تمهیداتی فراهم شود تا عبارات و آیات ساده و پرکاربرد قرآن کریم که بخش قابل توجهی از کلام خدا را تشکیل می‌دهند، برای آنان که زبان مادری‌شان عربی نیست، قابل فهم و درک شود.



در ترجمه به معنای رایج آن، انتظار می‌رود مترجم با تسلط کاملی که به زبان اول (مثلاً قرآن کریم) و زبان دوم (مثلاً فارسی) دارد، تا حد ممکن ظرایف و لطایف یک عبارت را در ترجمه لحاظ کند



بپرستید که شما و کسان قبل از شما را آفرید؛ باشد که پرهیزگار شوید.

به خوبی روشن است معنا و مفهومی که از این ترجمه به دست می‌آید، کاملاً یکسان است، اما آنچه که در ترجمه آمده است، تفاوت‌هایی با هم دارد.

در آموزش مفاهیم بر آن نیستیم که به بهترین و حتی صحیح‌ترین ترجمه دست یابیم. زیرا این دو امر، هم از توانایی و صلاحیت عموم مردم بالاتر است و هم دستیابی به آن‌ها به مقدمات و تمهیدات بسیاری نیاز دارد. بلکه از آموزش مفاهیم و درک معنا، دستیابی به معنای اولیه کلام به دور از ظرایف و دقایق لغوی و ادبی کفایت می‌کند. درست همان چیزی که در گام اول برای یک فرد عرب‌زبان حاصل می‌شود. این معنای اولیه نه تنها صحیح است، بلکه منظور و مقصود اولیه کلام را به دست می‌دهد و دستیابی به این منظور و مقصود برای یک فرد غیر عرب‌زبان بسیار ضروری، مفید و مغتنم است.

آموزش درک معنا بر ترجمه «کلمه به کلمه» مبتنی است. البته چنین ترجمه‌ای ملاحظات خاص خود را دارد که در بخش‌های مربوط به آن بیان خواهد شد.

۲. در ترجمه به معنای رایج آن، انتظار می‌رود مترجم با تسلط کاملی که به زبان اول (مثلاً قرآن کریم) و زبان دوم (مثلاً فارسی) دارد، تا حد ممکن ظرایف و لطایف یک عبارت را در ترجمه لحاظ کند؛ هر چند که این امر نه تنها درباره قرآن که کلام الهی و مافوق بشر است، بلکه در ترجمه متون ادبی نیز به‌طور کامل عملی نیست. اما این وظیفه مترجم است که در این زمینه تا آنجا که می‌تواند، تلاش کند. در آموزش مفاهیم، این سطح از دقت و صحت موردنظر نیست و غیر از برخی نکات ساده که فراگیری آن برای عموم قرآن‌آموزان ممکن است، به سایر ظرایف لغوی و ادبی پرداخته نمی‌شود. فقط پس از مراحل اولیه، به برخی نکات ساده در ترجمه فارسی بسنده می‌شود؛ مانند آنکه بهتر است در فارسی فعل را آخر جمله بیاوریم.

در درک معنا و ترجمه کلمه به کلمه این نکته بسیار مهم است که ترجمه ارائه شده، باید صحیح، یعنی با منظور اصلی و عمومی عبارت و آیه قرآن تطابق داشته باشد و نیز قابل فهم باشد. بدیهی است این آموزش، برای درک معناست. اگر ترجمه‌ای نامفهوم ارائه شود، مقصود حاصل نشده است. از این‌رو برخی از نکات آموختنی در آموزش مفاهیم، ناظر بر

چگونگی رفع نقص و ابهام از ترجمه ارائه شده است. در این باره در بخش‌های آینده گفت‌وگو خواهیم کرد.

اینک که تا حدودی تعریف مفاهیم و آموزش آن روشن شد، مناسب است جایگاه آن در آموزش عمومی قرآن کریم مشخص شود. از این‌رو نگاهی به تعریف و ویژگی‌های آموزش عمومی قرآن کریم خواهیم داشت تا جایگاه آموزش مفاهیم در آن روشن شود.

آموزش عمومی قرآن کریم

آموزش عمومی قرآن کریم فرایندی است برای ایجاد علاقه به یادگیری قرآن و کسب دانش و مهارت‌های پایه به‌منظور انس دائمی احاد جامعه با قرآن کریم، بهره‌گیری از آن و تقویت ایمان و عمل صالح.

واژگان کلیدی تعریف

۱. **علاقه به یادگیری قرآن:** انگیزه و علاقه یکی از مهم‌ترین شرایط یادگیری است. وجود انگیزه و علاقه هم در آغاز آموزش و هم در فرایند آن ضروری است. از این‌رو، با توجه به موضوع آموزش، ویژگی‌های ذهنی، سنی، تحصیلات و توانایی‌های مخاطبان باید هم در ابتدا و هم در مسیر حرکت، به شیوه‌های مختلف در آنان علاقه و انگیزه به یادگیری را ایجاد و تقویت کرد. در آموزش قرآن کریم، به دلیل شرایط مناسب فرهنگی و اجتماعی ما، معمولاً در آغاز آموزش، فراگیرندگان از علاقه نسبی برخوردارند. اما به تدریج این علاقه کاهش می‌یابد و گاهی به ترک آموزش می‌انجامد. فراهم آوردن دانش و بینش، متناسب بودن اهداف با ویژگی‌ها و نیازهای مخاطبان، جذابیت محتوا و متنوع بودن روش‌های یادگیری و دستیابی به برودادهای عینی و قابل قبول از عناصر مهم ایجاد و تقویت انگیزه و علاقه در فرایند یاددهی یادگیری است.

۲. **دانش:** علم و آگاهی در هر امری موجب کسب بصیرت و تغییر رفتار می‌شود. شناخت قرآن، دانش لازم برای توانایی خواندن و فهم متن، جایگاه آن در میان کتب آسمانی، نقش آن در هدایت انسان و اعتلای فرهنگ و حیات بشری به ویژه در میان مسلمانان، آگاهی نسبی از آموزه‌ها و معارف آن و ضرورت بازگشت به قرآن به عنوان مهم‌ترین عامل در هدایت و وحدت

جوامع اسلامی، همه از اموری هستند که باید به نوعی در فرایند آموزش عمومی قرآن مورد توجه قرار گیرند.

۳. مهارت‌های پایه: مجموعه مهارت‌هایی هستند که برای بهره‌گیری اولیه و عمومی از قرآن کریم لازم‌اند. ضرورت این مهارت‌ها عموماً بدیهی است. البته می‌توان با استناد به قرآن کریم، سنت معصومین (علیهم‌السلام) و همچنین تاریخ تعلیم و تعلم در اسلام، دلایل کافی برای آن بیان کرد. اما از آنجا که این مسئله موضوع اصلی این نوشتار نیست و نیز در بخش بعدی مقالات یعنی «چرایی آموزش مفاهیم» به برخی از آن‌ها خواهیم پرداخت، در اینجا به جز اشاراتی کوتاه، از بیان کامل دلایل این ضرورت در می‌گذریم.

مهارت‌های پایه عبارت‌اند از:

الف) خواندن یا قرائت قرآن: این مهارت بر کسب توانایی خواندن قرآن تأکید دارد. خواندن قرآن از صدر اسلام تاکنون با آداب خاصی همراه بوده است؛ آیاتی همچون «و رتل القرآن ترتیلاً» (مزمّل/۴)، «یتلونه حق تلاوته» (بقره/۱۲۱) و «فاقرءوا ما تیسر من القرآن» (مزمّل/۲۰) و احادیثی مانند «فاقرء القرآن بالحن العرب و اصواتها»^۲ بر کیفیت و کمیت خاصی از قرائت قرآن دلالت دارد.

ب) درک معنای عبارات و آیات: درک معنا، همان فهم معنای اولیه آیات شریفه است. در این باره در قسمت قبل توضیحاتی ارائه شد که به تکرار آن نیازی نیست.

تذکر مهم: خواندن قرآن شامل دو جزء تلفظ الفاظ و درک معناست که این دو جزء دو روی یک سکه‌اند. به عبارت دیگر، قرائت یا خواندن بدون درک معنای مطالب خوانده شده و بسنده کردن به تلفظ کلمات و عبارات، اگر نگوییم قرائت و خواندن متعارف نیست، قطعاً یک قرائت ناقص و غیرطبیعی است. از این رو بهتر و صحیح‌تر است که خواندن و درک معنا به صورت توأمان، اولین جزء از اجزای مهارت‌های پایه آموزش قرآن محسوب شود. تفکیک این دو بخش به این دلیل است که در عرف امروز آموزش قرآن این دو بخش از یکدیگر جدا شده‌اند و عدم تفکیک آن‌ها ممکن است موجب کم‌توجهی به ضرورت درک معنا شود. در این باره و برخی مسائل آن در بخش‌های آینده بیشتر سخن خواهیم گفت.

ج) تدبیر در آیات قرآن کریم:^۴ تدبیر یعنی

به عواقب یک امر نظر کردن و در آن فکر و تأمل نمودن. تدبیر را «ژرفاندیشی و عاقبت‌اندیشی» نیز معنا کرده‌اند.^۵ تدبیر عبور از سطوح اولیه و مفاهیم ظاهری آیات و ورود اندیشمندانه به لایه‌های ژرف‌تر آیات برای کشف دقیق بیشتر آن‌هاست.

با توجه به آیات قرآن کریم به ویژه دو آیه:

۱. کتاب انزلناه الیک مبارک لیدبروا آیاته و لیتذکر اولو الالباب (ص/۲۹)
۲. افلا یتدبرون القرآن ام علی قلوب اقلها (محمد/ص/۲۴)

در حقیقت تدبیر جریانی فکری-روحی است که از نوعی ارتباط میان عقل و قلب پدید می‌آید. تدبیر از یک سو زمینه دریافت نکات، ظرایف، لطایف و دقیق نهانی تر آیات را فراهم می‌آورد و از سوی دیگر تلاوت و رجوع مکرر به آیات قرآن کریم، موجب گشوده شدن دل و قلب آدمی و تأثیر از کلام الهی می‌شود. چه زیبا حضرت امیرالمؤمنین علی (علیه‌السلام) می‌فرمایند:

و تعلموا القرآن فانه احسن الحدیث و قرآن را بیاموزید که بهترین سخن است، و تفقهوا فیه فانه ربیع القلوب^۶ و در آن بیندیشید که بهار دل‌هاست.

تدبیر دارای سطوح و مراحل متفاوت است: اولین سطح «تدبیر با دقت» در آیات و معنای اولیه آن‌ها قابل دست‌یابی است. همین سطح از تدبیر برای عموم مردم، هم دست‌یافتنی و هم ضروری است. شاید آنجا که حضرت امیرالمؤمنین (علیه‌السلام) می‌فرمایند: «لا لاخیر فی قرائه لیس فیها تدبیر»^۶ همین اولین سطح از تدبیر مورد نظر و انتظار باشد.

د) حفظ قرآن کریم: حفظ آیات و سوره‌های قرآن کریم از سنت‌های نیکویی است که از صدر اسلام تاکنون براساس توصیه‌های قرآن کریم و معصومین (علیهم‌السلام) مورد توجه و عمل مسلمانان بوده است. هر چند در عصر حاضر این امر در میان مردم ما کم‌فروغ‌تر شده، اما خوش‌بختانه در چند دهه اخیر، به ویژه به دنبال توصیه‌های مقام معظم رهبری، مورد توجه بیشتری قرار گرفته است.

آنچه در موضوع حفظ قرآن در آموزش عمومی قرآن کریم قابل توجه است، ارائه روش، تعریف

قرائت یا خواندن بدون درک معنای مطالب خوانده شده و بسنده کردن به تلفظ کلمات و عبارات، اگر نگوییم قرائت و خواندن متعارف نیست، قطعاً یک قرائت ناقص و غیرطبیعی است





مراحل و سطوح و ویژگی‌هایی از حفظ است که مغایر شرط علاقه و تقویت انگیزه در فرایند یادگیری برای عموم مردم نباشد.

۴. انس با قرآن کریم: حضرت امیرالمؤمنین علی (علیه‌السلام) می‌فرمایند: «لیکن سمیرک القرآن»؛ یعنی قرآن باید مونس و همدم تو باشد. انس با قرآن کریم دارای مراتب گوناگون است و مجموعه‌ای از علائق، اعتقاد و ایمان، و کسب هدایت از قرآن را شامل می‌شود و لازمه همه مراحل و مراتب آن، خواندن مستمر قرآن، درک معنای آیات، تدبر در آیات و پای‌بندی به آموزه‌های الهی در همه شئون زندگی است. بدیهی است دستیابی به چنین انسی، تدریجی است یعنی در طول زمان از نظر کمی و کیفی ارتقا می‌یابد و نیز عمق آن متناسب با سایر ویژگی‌ها و توانایی‌های افراد است.

۵. بهره‌گیری از قرآن کریم: پیوند علم و عمل از آموزه‌های بسیار ارزشمند ادیان الهی به ویژه دین مبین اسلام است. آموزش قرآن از آغاز تا پایان باید از شرایط، محتوا و روش‌هایی برخوردار باشد که علاوه بر تعلیم دانش و مهارت‌های مورد نظر، تربیت قرآن‌آموزان را مورد تأکید و توجه جدی قرار دهد. موضوع عمل به آموزه‌های قرآنی بدیهی‌تر از آن است که نیازمند دلیل و شاهد باشد و لذا حال کلام خود را فقط به این سخن پیامبر (صلی‌الله‌علیه و آله) زینت می‌بخشیم که می‌فرمایند: «قرئوا القرآن و اعملوا به»!

۶. ایمان و عمل صالح: از مهم‌ترین مصادیق بهره‌گیری از قرآن کریم تقویت ایمان و عمل صالح است و از آنجا که ایمان و عمل صالح از پریسامدترین واژگان و ترکیب‌هایی است که قرآن کریم آن دو را شرط اصلی سعادت و رستگاری هر انسان می‌داند، تقویت آن به منظور دست یافتن به یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش عمومی قرآن، در تعریف، مورد توجه و تصریح قرار گرفته است.

نکاتی چند

نسبت آموزش عمومی قرآن کریم با تعلیم و تربیت اسلامی

توضیح آنکه هر چند ممکن است همه تعلیم و تربیت اسلامی را به نوعی آموزش قرآن دانست، اما آنچه امروزه منظور از آموزش عمومی

قرآن کریم است، بخشی از تعلیم و تربیت دینی است، نه همه آن. البته با توجه به آنچه که در تعریف و توضیح اخیر آموزش عمومی قرآن آمد، در فرایند آموزش قرآن، با موضوعات و مطالبی روبه‌رو هستیم که بی‌تردید عناصری از تعلیم و تربیت دینی در آن‌ها وجود دارد. به بیان دیگر، آموزش قرآن نمی‌تواند و نباید نسبت به این امور بی‌تفاوت باشد. اما از آنجا که آموزش قرآن و به ویژه آموزش عمومی قرآن از زمانی آغاز و در زمانی به پایان می‌رسد، نمی‌توان از آن انتظار داشت که متکفل آموزش تمامی مسائل تعلیم و تربیت اسلامی و یا همه آموزه‌ها و معارف قرآن کریم باشد. فرد مسلمان در تعلیم و تربیت دینی خود به مجموعه‌ای از آموزش‌ها و فعالیت‌ها نیاز دارد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها آموزش عمومی قرآن کریم است؛ آموزشی که از سال‌های ابتدایی آموزش کودکان آغاز می‌شود و تا سال‌های جوانی ادامه می‌یابد. از سوی دیگر، هر آنچه که برای تقویت و تحقق تربیت اسلامی متریبان لازم است، باید به میزان و شکل مناسب در ارکان اصلی برنامه آموزش عمومی قرآن، یعنی تربیت مربی، محتوا، روش‌های تدریس و ... لحاظ و اعمال شود.

جامعیت آموزش قرآن

گاهی از آموزش عمومی قرآن کریم به «آموزش جامع» یاد می‌شود. این نام‌گذاری ناظر بر دوره‌ای است که آموزش قرآن از جامعیت برخوردار نبوده و به آموزش اجزایی خاص، مانند روخوانی، روان‌خوانی، تجوید، صوت و لحن محدود می‌شده است. هر چند این قید به آموزش قرآن، صحیح و بجاست، اما به نظر می‌رسد اینک که خوش‌بختانه با توجه به تلاش‌های به عمل آمده در مجامع فرهنگی و رسمی کشور، مانند «شورای توسعه فرهنگ

گاهی از آموزش عمومی قرآن کریم به «آموزش جامع» یاد می‌شود. این نام‌گذاری ناظر بر دوره‌ای است که آموزش قرآن از جامعیت برخوردار نبوده و به آموزش اجزایی خاص، مانند روخوانی، روان‌خوانی، تجوید، صوت و لحن محدود می‌شده است



هر آموزشی باید از جامعیت برخوردار باشد. در این صورت است که آموزش قرآن، آموزشی جذاب، معنادار، متناسب با آموزه‌های دینی (یعلمهم الكتاب والحکمه، خیرکم من تعلم القرآن و علمه) و مطلوب و مقبول خواهد بود و می‌توان از آن به «تعلیم کتاب الله» یاد کرد

شد، تبیین موضوعات متفاوت مربوط به آموزش مفاهیم است. مطالب ارائه شده می‌تواند برای متون آموزشی فعلی و یا متون جدید که با نگاه درهم تنیده اجزای آموزش جامع تدوین خواهد شد، مورد استفاده قرار گیرد.

آموزش عمومی قرآن کریم و آموزش سنت معصومین (علیهم‌السلام)

با توجه به نکته اول، آموزش عمومی قرآن کریم، بخشی از تعلیم و تربیت دینی است و بنابر آموزه قطعی قرآن کریم و حدیث متواتر ثقلین، تمسک به قرآن کریم و اهل بیت پیامبر اکرم (ص) شرط رستگاری و دوری از گمراهی است. از این رو ممکن است سؤال شود: جایگاه تعلیم و آموزه‌های امامان معصوم (علیهم‌السلام) در این آموزش عمومی کجاست؟ پاسخ این است که آنچه در این آموزش بیان می‌شود، برگرفته از کتاب و سنت معصومین و موافق با آموزه‌های ثقلین است. به علاوه، تأکید بر آن است که علاوه بر آیات قرآن کریم، به تناسب موضوعات، به‌طور مستقیم از روایات معصومین نیز استفاده شود. به این ترتیب اکتفا به نام قرآن کریم در این آموزش، ضمن آنکه نشان‌دهنده موضوع اصلی آموزش است، نباید موجب این تصور شود که این آموزش به دور و بی‌توجه به آموزه‌های اهل بیت گرامی پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه و آله) است.

تذکری درباره تدبیر

به موضوع ضرورت آموزش مفاهیم و اجزای آن، در فصل آینده خواهیم پرداخت. اما مناسب است با توجه به اهمیت و تازگی آموزش روش‌های تدبیر در آیات قرآن کریم، به‌عنوان یکی از مهارت‌های پایه در آموزش عمومی قرآن، علاوه بر آنچه در این‌باره در قسمت مهارت‌های پایه آموزش عمومی قرآن آمده است، یعنی آیاتی از قرآن کریم و روایتی از حضرت امیرالمؤمنین (علیه‌السلام) که به ضرورت تدبیر دلالت دارد، به بیانی از **امام خمینی (ره)** نیز توجه شود. ایشان می‌فرمایند:

«تفکر و تدبیر در آیات شریفه را با تفسیر به رأی - که ممنوع است - اشتباه نموده‌اند، و به واسطه آن رأی فاسد و عقیده باطله، قرآن شریف را از جمیع فنون استفاده، عاری نموده و آن را به کلی مهجور نموده‌اند. در صورتی که استفادات اخلاقی و ایمانی و عرفانی به هیچ‌وجه مربوط به تفسیر نیست تا تفسیر به رأی باشد.»^۱

قرآنی^۲، تحولات آموزش قرآن در مدارس کشور و نیز برنامه آموزش قرآن در مؤسسات مردمی، به جامعیت آموزش قرآن توجه می‌شود، ضرورت تأکید و تصریح به جامعیت آموزش، کمتر شده است.

در واقع هر آموزشی باید از جامعیت برخوردار باشد. در این صورت است که آموزش قرآن، آموزشی جذاب، معنادار، متناسب با آموزه‌های دینی (یعلمهم الكتاب والحکمه، خیرکم من تعلم القرآن و علمه) و مطلوب و مقبول خواهد بود و می‌توان از آن به «تعلیم کتاب الله» یاد کرد. از این رو با توجه به نکات فوق، آموزش عمومی قرآن باید حداقل از دو حیث جامع باشد: یکی آنکه به همه مهارت‌های پایه در یادگیری قرآن بپردازد، و دیگر آنکه باید ضمن آموزش این مهارت‌ها، دین خود را به تربیت دینی متربیان ادا کند.

تفکیک یا تلفیق

با ورود آموزش مفاهیم به آموزش عمومی قرآن کریم، برنامه‌ها، کتاب‌ها و متون آموزشی به‌گونه‌ای تدوین شده‌اند، که پس از آموزش روخوانی و روان‌خوانی به آموزش مفاهیم یا درک معنا پرداخته می‌شود. به تدریج برخی از برنامه‌ریزان، مؤلفان و استادان آموزش قرآن این سؤال را مطرح کردند که: آیا اجزای اصلی آموزش عمومی قرآن باید به صورت خطی و در طول یکدیگر آموزش داده شوند و یا بهتر و منطقی‌تر آن است که از آغاز، این اجزا در کنار هم و به صورت درهم تنیده، متناسب و متعادل آموزش داده شوند؟ به‌نظر می‌رسد چنین برنامه‌ای از منطوق و روش بهتر، جذاب‌تر و مؤثرتری برخوردار باشد و امید است به زودی شاهد تدوین برنامه، محتوا و روش‌هایی باشیم که با این نظر هماهنگی دارند. آنچه در سلسله مقالات به آن پرداخته خواهد

پی‌نوشت‌ها

۱. کتاب‌الله عزوجل علی اربعة اشیا، علی العبارة و الاشارة و اللطائف و الحقائق، فالعبارة للعوام و الاشارة للخواص و اللطائف للذویاء و الحقائق للاتباء (بحارالانوار، ج ۹۲، ص ۲۰، روایت ۱۸، و ص ۱۰۳، روایت ۸۱)
۲. با استفاده از: کتاب مبانی و روش آموزش قرآن در دوره راهنمایی، مجموعه مؤلفان، کد ۱۰۰/۲، از کتاب‌های مراکز تربیت‌معلم آموزش‌وپرورش.
۳. اصول کافی، ج ۴، کتاب فضل القرآن، باب ترتیل القرآن بالصوت الحسن، حدیث ۳.
۴. قاموس قرآن، علی‌اکبر فرشی، ذیل ریشه «دیر».
۵. نهج‌البلاغه، خطبه ۱۰۹.
۶. کتاب کافی، ج اول، کتاب فضل العلم، باب صفة العلماء، حدیث ۳.
۷. غررالحکم، فصل ۷۱، حدیث ۷۶.
۸. کنز العمال، ج ۱، ص ۵۱۱، حدیث ۲۲۷۰.
۹. از جمله نگاه کنید به اهداف آموزش عمومی قرآن کریم مصوب شورای توسعه فرهنگ قرآنی.
۱۰. قرآن، کتاب هدایت، تبیان، دفتر سیزدهم، ص ۱۶۹.

منابع

۱. قرآن مجید
۲. نهج‌البلاغه
۳. فرشی، علی‌اکبر (۱۳۷۵): قاموس قرآن، ناشر: دارالکتب‌الاسلامیه

آنچه در ادامه می‌خوانید، متن کامل سخنرانی وی است که در جمع کارکنان «سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی» وزارت آموزش و پرورش با عنوان «جریان‌شناسی فکری در ایران معاصر» ایراد کرد.

خسروپناه تحت همین عنوان کتابی دارد که چندبار تجدید چاپ شده است، شکل مفصل مطالب این سخنرانی را با شرح جزئیات در کتاب مذکور می‌توانید مطالعه کنید.

دکتر خسروپناه به مسائل و موضوع‌های مطرح در ایران امروز توجه خاص دارد که دیدگاه‌های او را می‌توان در کتاب‌هایش، «کلام جدید»، «پلورالیسم دینی و سیاسی»، «آسیب‌شناسی دین‌پژوهی معاصر، تحلیل دین‌شناسی شریعتی» و «روش‌شناسی علوم اجتماعی» دنبال کرد. اینک متن کامل سخنرانی ایشان را خدمت شما ارائه می‌دهیم.

□ □ □

بسم‌الله‌الرحمن‌الرحیم. یاد همه شهیدان به ویژه یاد امام شهیدان و شهیدان آموزش و پرورش را گرامی می‌دارم. خدا را شاکرم که در محضر شما اهل علم و دانش حضور یافتیم. خیلی علاقه داشتم که جلسه‌ما به صورت میزگرد بود تا بیشتر بتوانیم بحث و گفت‌وگو کنیم و سخن با شکستن ملاحظیات دوستانه نقد شود. زیرا هر چه نقد بیشتر باشد، بی‌شک سبب بالندگی بیشتر می‌شود.

سخن بحث من جریان‌شناسی از نوع رویکرد جامعه‌شناختی است.

می‌خواهیم ببینیم از نگاه جامعه‌شناسانه در جامعه خودمان با چه جریان‌هایی مواجه هستیم. در ایران از بدو پیدایش، یعنی از زمان مادها و بعد تشکیل دولت توسط هخامنشیان تا ساسانیان، و بعد حتی با ظهور اسلام که بنی‌امیه و بنی‌عباس پدید آمدند، تا دوره‌هایی که در ایران حکومت‌های متفرق غلبه داشتند، تا زمانی که صفویه حکومت واحد تشکیل داد و حکومت‌های زندیه، افشاریه، قاجاریه و پهلوی که یکی بعد از دیگری شکل گرفت، مطالعات اندک تاریخی بنده نشان می‌دهد، در تمام این دوره‌ها، در ایران جریان‌های فکری وجود داشته‌اند. در واقع هیچ مقطع نبوده است که ایران خالی از جریان‌های فکری متنوع و متعدد باشد. در دوره اسلامی هم عمده جریان‌های فکری اعتزالی، اشعری، مرجئه، حدیثی و... وجود داشتند و جریان‌های فکری مختلفی را سبب شدند. در مطالعاتم متوجه شدم که این‌ها مانند حلقه‌های زنجیر به هم



جریان‌شناسی فکری در ایران معاصر

سخنان حجت‌الاسلام دکتر عبدالحسین
خسروپناه مدرس حوزه و دانشگاه
در جمع کارشناسان وزارت آموزش و پرورش

تنظیم: رمضانعلی ابراهیم‌زاده گرجی

اشاره

حجت‌الاسلام دکتر عبدالحسین خسروپناه در بهمن‌ماه ۱۳۴۵ در دزفول متولد شد و دوره دبیرستان (رشته علوم تجربی) را در این شهر گذراند و هم‌زمان به سراغ تعلیمات حوزوی رفت. از سال ۱۳۶۸ درس‌های خارج فقه و اصول را در قم آغاز کرد. مدرک دکترای کلام اسلامی را در سال ۱۳۷۴، بعد از دفاع از پایان‌نامه‌اش با عنوان «انتظار بشریت از دین»، از «مؤسسه امام‌صادق (ع)» گرفت.

سال‌هاست که او در مراکز حوزوی و دانشگاهی شهرهای مختلف کشور تدریس می‌کند. همچنین رئیس «مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران» است و در بسیاری از نشست‌ها و کنفرانس‌های علمی داخل و خارج کشور شرکت می‌کند و مقاله ارائه می‌دهد. خسروپناه تاکنون کتاب‌های متعدد و ده‌ها عنوان مقاله پژوهشی چاپ کرده است.

وصل‌اند. اما در دوره معاصر چه جریان‌هایی داشته‌ایم؟ منظورم از دوره معاصر، دوره ۱۵۰ ساله اخیر است. البته در اینجا نمی‌خواهم وارد دوره‌های قاجار و پهلوی شوم؛ زیرا نه وقت داریم و نه در این حال و موقعیت بدان نیاز است. در زندگی کنونی، ما با چه جریان‌های فکری مواجهیم؟ اصلاً «جریان» چیست؟ جریان یعنی جمعیتی مدیریت شده که بر جامعه تأثیر می‌گذارد. پس جریان یک فرد یا یک گروه یا جمعیتی که در جامعه تأثیر نمی‌گذارد، نیست.

مقصود جمعی است که مدیریت بشود. ممکن است این مدیریت از طرف افراد مختلف باشد و بر جامعه تأثیر بگذارند.

می‌دانید که تأثیرگذاری گاهی فکری، گاهی سیاسی، گاهی اقتصادی و گاهی فرهنگی است. همه جریان‌های فکری، فرهنگی، سیاسی، حقوقی و اقتصادی متأثر از جریان‌های فکری‌اند. فکر و اندیشه و مبانی فکری است که سبب جریان‌سازی می‌شود.

به نظرم وقتی می‌خواهیم جامعه‌شناسانه عمل کنیم، باید وارد تحقیق میدانی شویم و جریان‌ها را استقصا کنیم. حصر استقرایی است و نه حصر عقلی! با استقصا و استقرایی که انجام داده‌ایم، ما با جریان‌های فکری معاصری مواجه شده‌ایم که توضیح می‌دهم.

خوب است قبل از ورود به موضوع اصلی بحث، یادآور شوم که جریان‌ها را باید براساس دنیای مدرن بسنجیم. زیرا در ۱۵۰ سال اخیر مسلمانان در ایران با پدیده مدرنیته مواجه شده‌اند. ابتدا طبیعی بود که با مظاهر مدرنیته مواجه شوند (مثل تانک که در جنگ روسیه با دیگران از آن استفاده شد). بعد با علوم آشنا شدند و دیدند که عقبه آن مظاهر و صنعت و علوم، فکر و اندیشه‌ای وجود دارد.

لذا کسانی مثل **محمدعلی فروغی** گفتند اگر آثار **دکارت** در ایران به فارسی ترجمه بشود و ما دکارت را بپذیریم، همان‌طور که وی پدر مدرنیته در غرب است، قطعاً در ایران هم مدرنیته پدید می‌آید. فروغی این کار را کرد و حاصل کارش شد کتاب «سیر حکمت در اروپا». برخی روی **هگل** انگشت می‌گذاشتند و قبل از انقلاب آثار وی مرتب ترجمه می‌شد. مرحوم **عنایت** علاقه خاصی به هگل و آثارش داشت و آن‌ها را معرفی می‌کرد. این گروه هم می‌گفتند: اگر آثار هگل در ایران ترجمه شود، تأثیر عمیقی بر جای می‌گذارد. دیگرانی هم بودند که می‌گفتند معرفی **کانت** و آثارش می‌تواند چنین تحولی را در ایران پدید آورد. زیرا پدر اصلی مدرنیته کانت است.

به هر حال، در دوره معاصر با جریان‌های فکری متعددی مواجه بوده‌ایم.

لذا وقتی گروه‌های فکری موجود در ایران را براساس مدرنیته مقایسه می‌کنیم. با پنج جریان زیر آشنا می‌شویم:

۱. جریان سنتی

این جریان اصلاً مدرنیته را نمی‌شناسد. فقط سنت را می‌شناسد و تعلقش به میراث سنتی خودش است. این میراث ممکن است آداب و رسوم یا اندیشه و فکر سنتی باشد. اما اصلاً نمی‌داند مدرنیته چیست. جریان سنتی گاهی از دستاورد مدرنیته استفاده می‌کند؛ مثل استفاده از برق، میکروفون و چیزهای دیگر. ولی مدرنیته را نمی‌شناسد.

اعضای این جریان ممکن است فیلسوف، فقیه، و حتی کسانی باشند که تحصیلات دانشگاهی دارند. برای مثال، در رشته فیزیک یا شیمی مدرن تحصیل کرده باشند، ولی باز سنتی می‌اندیشند. می‌رود سر کلاس، ریاضیات مدرن یا مکانیک درس می‌دهد، ولی اگر از وی بپرسید: نسبت اسلام با مدرنیته چیست؟ جوابی ندارد. زیرا مدرنیته را نمی‌شناسد. امکان دارد با زدن کراوات، ژست مدرنیته‌ای بگیرد، بدون آنکه از هویت مدرنیته سر در بیاورد.

این عده سنتی‌اند، سنت را می‌شناسند و بدان تعلق دارند.

مثلاً برخی از فقهای که در حوزه علمیه هستند، فقهای سنتی‌اند و با دنیای مدرن و دستاوردهای دنیای مدرن آشنایی ندارند. در عالم بودن آنان در فقه فقاقت تردیدی وجود ندارد. فقیه و متکلم است و تا حدودی فلسفه سنتی را خوانده است. اما دنیای مدرن را نمی‌شناسد. ممکن است به پرسش فقهی مستحدثه‌ای پاسخ بدهد. برای مثال، به پرسش درباره «رحم اجاره‌ای» پاسخ بدهد، ولی دلیل نمی‌شود که دنیای مدرن را بشناسد. زیرا با مبانی خودش جواب می‌دهد.

یا در حوزه فلسفه اسلامی کسانی هستند که در این فلسفه متبحرنند، اما با فلسفه دنیای جدید آشنایی ندارند. در علامه و فیلسوف بودن آنان در فلسفه اسلامی تردیدی وجود ندارد، ولی تصویری از دنیای جدید و مفهوم علم که «**Scienc**» است، در ذهن ندارد.

البته در جریان سنتی گرایش‌های متعدد وجود دارند. از جمله «گرایش تفکیکی» که در قم و اصفهان و به‌ویژه مشهد مشاهده می‌شود. مثل آقا میرزا **مهدی اصفهانی**، آقا **مجتبی قزوینی**، مرحوم آقا **میرزا جواد آقا قزوینی**، مرحوم آقا **میرزا هاشم قزوینی** و دیگران. اینان تمام کوشش خود را گذاشته‌اند که فلسفه اسلامی را که فکر می‌کنند با این تعرض دارد، رد بکنند. همان‌طور که تلاش می‌کنند، عرفان متعارف مثل عرفان **ابن عربی** را نقد و نفی بکنند.

حتماً دوستان با استاد **محمد رضا حکیمی** آشنایی دارند و کتاب ارزشمند «**الحیة**» وی را می‌شناسند. در **الحیة** بحث‌های اقتصادی هم دارند، ولی هرگز سنت را با مدرنیته درگیر نکرده است. احادیث را در کتاب آورده است. و می‌گوید باید این‌طور زندگی کنید.

**جریان سنتی
اصلاً مدرنیته
را نمی‌شناسد.
فقط سنت را
می‌شناسد
و تعلقش به
میراث سنتی
خودش است.
این میراث
ممکن است
آداب و رسوم یا
اندیشه و فکر
سنتی باشد**

در دنیای جدید با بانکداری و صدها شرکت بین‌المللی مواجهیم. اقتصاد باید به سؤال‌های امروز جواب بدهد. نمی‌شود روایات مربوط به «کنز» را یک جا جمع کنیم، ولی به اقتضای زندگی امروز توجه نداشته باشیم.

جالب است که افراد وابسته به جریان سنتی معتقد به مکتب اصولی‌اند. اصولی‌ها کسانی هستند که به روش اجتهادی معتقدند. می‌گویند و قبول دارند که باید به پرسش‌های جدید براساس منابع جواب بدهند و حرف نو بزنند، با این حال به جریان سنتی وابسته‌اند.

۲. جریان روشن‌فکری

جریان دوم، به صورت کامل در مقابل جریان سنتی قرار دارد. اصطلاحاً از این جریان «منورالعقول» یا «منورالفکران» تعبیر شد که بعد به اصطلاح «روشن‌فکر» و «روشن‌فکری» تبدیل شد. این جریان سنت را قبول ندارد. می‌گوید باید به صورت کامل مدرنیته را بپذیریم. نه فقط به سخت‌افزار، بلکه به نرم‌افزارش هم تن بدهیم. و در حوزه نرم‌افزار، نه فقط باید علوم طبیعی و فنی و مهندسی را بپذیریم، بلکه باید علوم انسانی آن را نیز قبول کنیم. در علوم انسانی هم باید علوم روان‌شناسی و اقتصاد، حتی باید علم حقوق را هم بپذیریم. در حقیقت چگونه زیستن و چگونه مردن ما و حرکات و سکنات ما باید با مبانی مدرنیته هماهنگ شود و تطبیق کند.

البته در این جریان نیز انشعاب‌هایی دیده می‌شود: سوسیالیسم مارکسیستی، سوسیالیسم مارکسیستی کمونیستی، و...

عده‌ای می‌گویند ما مدرنیته را در «کانتکست لیبرالیسم» می‌بینیم. زمانی عده‌ای معتقد به مدرنیته با ایدئولوژی فاشیسم و نازیسم عقیده داشتند. مثل کسانی که در زمان **رضاشاه** در جنگ جهانی دوم از آلمانی‌ها حمایت کردند. همین عده با القای این فکر به رضاشاه، او را به حمایت از آلمان ترغیب کردند و همین موضوع سبب شد که متفقین وارد ایران شوند.

این جریان می‌گوید، ما از موی سر تا انگشت پا باید غربی شویم، یعنی در فکر، بینش و منش غربی باشیم. الان هم در جامعه خودمان کسانی هستند که به صورت کامل گرایش روشن‌فکری لیبرالیستی دارند. با کسانی که گرایش روشن‌فکری سوسیالیستی، مارکسیستی و حتی هگلیستی دارند.

برای مثال، آقای **مصطفی ملکیان** معتقد است که سنت و مدرنیته غیرقابل جمع‌اند.

لذا روشن‌فکری دینی را «پارادکسیکال» می‌داند. یا باید روشن‌فکر بود یا دین‌دار!

کسی که روشن‌فکری را پذیرفت، یعنی مدرنیته را هم پذیرفته است.

البته آقای ملکیان می‌گوید؛ مدرنیته موجود ضعیف دارد و آن هم ضعف در معنویت است. ما باید معنویتی به این مدرنیته تزریق کنیم که گرفتار جنگ جهانی دیگر نشویم. ولو اگر اقتضا داشت، مدرنیته همراه با معنویت را

از آیین بودیسم بگیریم. لذا لزومی ندارد حتماً معنویت را از ادیان وحیانی بگیریم. می‌تواند معنویت سکولار باشد. به همین مورد خود غربی‌ها رسیده‌اند. از دهه ۱۹۵۰ پست مدرن به همین دلیل سر برآورد که احساس نیاز به معنویت کردند.

یا آقای دکتر **سید جواد طباطبایی** هم به مدرنیته معتقد است، اما با قرائت هگلی. وی نیز جمع مدرنیته و سنت را ناممکن می‌داند. اینکه اینان چقدر سنت و چقدر مدرنیته را می‌شناسند، بحث مهمی است. آیا حقیقت مدرنیته را چنان که هست، شناخته‌اند؟

در واقع تعبیر «غربزدگی» از مرحوم **احمد فردید** است و **جلال آل احمد** با الگوگیری از فردید، کتاب «غربزدگی» را نوشت. جلال بیشتر «غربزدگی» ظاهری را می‌دید، فکلی‌اند، کراواتی‌اند، پایپون می‌زنند. ولی فردید غربزدگی را از بعد فکری می‌دید.

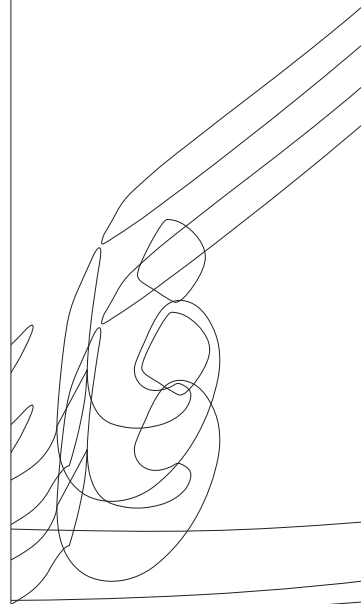
اما مدرنیته چیست که اگر کسی بدان توجه نداشته باشد، سنتی می‌شود؟

و اگر مدرنیته را کسی قبول داشته باشد، در مقابل سنت قرار می‌گیرد؟ آیا دستاوردهای جدید، گوهر مدرنیته‌اند؟ آیا گوهر مدرنیته علوم مدرن، یعنی علوم طبیعی و علوم انسانی است؟ این‌ها هم دستاوردها هستند. آیا فلسفه‌هایی که از قرن ۱۷ میلادی شکل گرفتند، گوهر مدرنیته‌اند؟ مثل فلسفه «عقل‌گرایی» فرانسه که نمادهای آن **دکارت**، **اسپینوزا**، **پاسکال** و **مالبرانش** هستند. یا فلسفه «تجربه‌گرایی» که در انگلستان شکل گرفت و **فرانسویس بیکن**، **هابز**، **جان لاک** و **هیوم** از این جریان فلسفی‌اند.

یا فلسفه‌ای که کانت در قرن هجدهم میلادی به وجود آورد. بعد می‌رسیم به نیوکانتی‌ها، شوپنهاور و هگل، آیا این فلسفه‌ها یا حتی فلسفه‌های معاصر، مثل پوزیتیویسم و اگزیستانسیالیسم، هویت مدرنیته‌اند؟ دکارت، کانت و هگل، یعنی سه نفر مهم و اثرگذار اصلی و پدر مدرنیته می‌گویند که گوهر مدرنیته یک اصل است با عنوان «سوژکتیویسم» (subjectivism)؛ یعنی «عقلانیت خود بنیاد». نه عقل مستقل که ما هم بگوییم به عقل اعتقاد داریم و معتقدیم «آنچه آن خسرو کند شیرین بود».

ما هم به «حسن و قبح» عقلی اعتقاد داریم و معتقدیم عقل، حسن و قبح را درک می‌کند. ما هم به عقل مستقل و عقل برهانی اعتقاد داریم. نه! این چیزها نیست. وقتی آنان می‌گویند «سوژکت» (subject) بر اصالت عقل بشری انگشت می‌گذارند که هیچ منبع دیگری به کمک آن نمی‌آید. البته دکارت ابتدا ابژکتیویسم (objectivism) را مطرح می‌کرد. بین (object) و (subject) در جاهایی فرق گذاشته، ولی محتوا یکی است.

این عقلانیت خود بنیاد، اصل دیگری را ایجاد کرد با عنوان «اومانیسم» (humanism، اصالت انسان). بعد اصل دیگری با عنوان «سکولاریزم» (secularism) به وجود آمد. این سه اصل، یعنی subjectivism و humanism، secularism، هویت مدرنیته را می‌سازند.



تعبیر

«غربزدگی» از مرحوم احمد فردید است و جلال آل احمد با الگوگیری از فردید، کتاب «غربزدگی» را نوشت. جلال بیشتر «غربزدگی» ظاهری را می‌دید

هویت مدرنیته در دورهٔ رنسانس شکل گرفت. فلسفه و علوم جدید از قرن هفدهم به بعد پدید آمدند. از آخر دورهٔ قرون وسطا تا آغاز دورهٔ رنسانس که ۱۲۰ سال طول کشید، هیچ اثری از فلسفه با دیسیپلین فلسفی نمی‌بینیم. اما **میکل آنژ** را می‌بینید که چطور بر دیوار «کلیسای سن پیترو» نقاشی می‌کشد.

این نقاشی میکل آنژ، نماد کامل سوپزکتیویسم است، وقتی خدا و آدم را می‌کشد، دست خدا و آدم به هم نمی‌چسبد. در قرن شانزدهم سیاست **ماکیاولی** و در همین قرن «پروتستانتیسم» به وجود می‌آید. چرا پروتستانتیسم از «کاتولیسم» جدا شد؟ آیا به این دلیل بود که کاتولیسم دچار انحرافات اخلاقی شد؟ خیر! این علت است و نه دلیل. زیرا بین علت و دلیل فرق هست. کلیسا در اواخر قرون وسطا گرفتار رفتارهای غیراخلاقی و زمین‌داری شد و این‌ها علت پدید آمدن پروتستان بود. ولی دلیل پیدایش پروتستانتیسم، عقلانیت خود بنیاد بود.

لذا آنچه به‌عنوان عقل خود بنیاد جدید مطرح شده، مثل تجربهٔ دینی، تفکیک علم و دین در عصر مدرنیته، گوهر و صدق دین، یا آنچه در کلام مدرن و کلام متجدد یا «تئولوژی مدرن» (modern theology) ارائه شده، همه ناشی از بحث‌هایی است که در کلام پروتستان‌ها مطرح شده‌اند. همه پروتستان‌اند، شما هیچ یک از مفاهیم کلام مدرن را در کاتولیک پیدا نمی‌کنید. همه آنچه را هم برخی از روشنفکران در جامعهٔ ما مطرح می‌کنند، از پروتستان‌ها گرفته‌اند. چرا؟ زیرا پروتستان‌ها عقلانیت خود بنیاد را پذیرفته‌اند. پس گوهر مدرنیته سوپزکتیویسم است که لازمهٔ آن اومانیزم و سکولاریسم است. این سه ایسم مثل چتری تمام ایسم‌ها را تحت پوشش گرفته‌اند؛ مثل سوسیالیسم، لیبرالیسم، تمام فیمینیسم و حتی ایسم‌های فلسفی، مانند آمپریسم و آگزیستانسیالیسم. گرچه این‌ها با هم اختلاف دارند، ولی همه زیر همان چتر سه‌گانه‌اند.

لذا اگر **فروید** یا **پیاژه** مسئله‌ای را در زمینهٔ روان‌شناسی یا تربیت بگویند، علم می‌شود، اما اگر یک نفر بیاید و بگوید من آیه یا روایتی دیده‌ام که فرایند رشد را این‌طور بیان می‌کند، می‌گوییم اینکه علم نیست. این همان سوپزکتیویسم است. این حرف را چه کسی می‌گوید؟ کسی که نماز شب می‌خواند. اما تحت تأثیر سوپزکتیویسم است:

پس یک جریان سنتی و یک جریان روشن فکری داریم. جریان دیگری بین این دو پیدا شد که می‌توان از آن به عنوان جریان سوم یاد کرد.

۳. جریان میانی

این جریان می‌گوید: ما می‌خواهیم بین جریان سنتی و روشنفکری را بگیریم و مدعی است که می‌تواند این دو جریان را با هم آشتی بدهد.

این جریان می‌گوید: مدرنیته و غرب مدرن، حرف‌های خوب و حرف‌های بد دارد. رفتارهای خوب و رفتارهای

بد دارد. اینکه غربی‌ها مدیریت زمان دارند، خوب است. چرا ما نداشته باشیم! اما به‌فرض فیلم‌های مبتذل و غیراخلاقی می‌سازند که ما نمی‌پذیریم. از علومی که به درد ما می‌خورد، استفاده می‌کنیم. بحث‌های فلسفی الحادی مثل فلسفهٔ **سارتر** را نمی‌پذیریم.

در سنت ما هم، آیات قرآنی و روایات هست که مورد قبول‌اند. ولی رفتارهایی داریم که نمی‌پذیریم. این شد روشنفکر دینی. زمینه‌های این جریان را مرحوم **سیدجمال‌الدین اسدآبادی** ایجاد کرد. بعد **اقبال لاهوری** آن را در شبه قارهٔ هند دنبال کرد. اما در ایران، اولین کسی که روشن فکری دینی را مطرح کرد، مرحوم مهندس **مه‌دی بازرگان** بود. مهندس **یدالله سحابی** هم بودند به این افراد پیوست. اینان می‌گفتند: جمع بین سنت و مدرنیته، جمع بین دین و غرب، شدنی است. چه کسی گفته یا باید همه را بپذیریم یا همه را نپذیریم؟! غرب و سنت مثل مغازه‌اند و امکان انتخاب برای ما وجود دارد. برخی از اجناس را می‌خریم و برخی را هم نمی‌خریم.

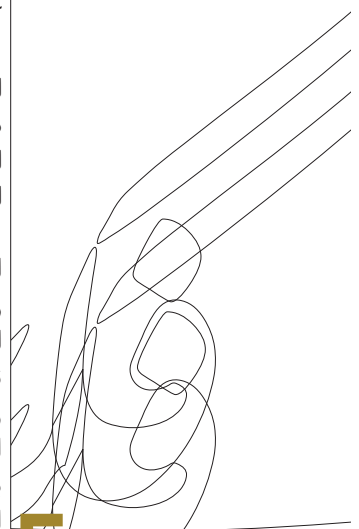
البته بین این آقایان هم تفاوت‌هایی وجود دارد: مهندس بازرگان بیشتر دغدغهٔ وارد کردن علوم طبیعی را در جمع داشت. معتقد بود که بین علم و دین تعارضی نیست. دکتر شریعتی دغدغهٔ علوم اجتماعی را داشت؛ البته نه با قرائت مارکسیستی، بلکه با قرائت سوسیالیستی و نئوسوسیالیستی.

این نکته‌ای را که بنده می‌خواهم بگویم، در کتاب «آسیب‌شناسی دین و ایدئولوژی» به‌طور مفصل شرح داده‌ام. دغدغهٔ این دو بزرگوار (مهندس بازرگان و دکتر شریعتی) واقعا دینی بود. می‌دیدند که جوانان دارند کمونیسم می‌شوند. کمونیست‌ها می‌گفتند، فلسفهٔ ما فلسفهٔ بوزیتویستی است. فلسفهٔ ما علم است. آن دوره، همین «فلسفهٔ علم» شایع بود. مارکسیست‌ها می‌گفتند فلسفهٔ ما فلسفهٔ علمی است. علوم یقینی و تجربی است. در حالی که شما- یعنی مسلمانان- دینی دارید که علم را قبول ندارد.

آقای بازرگان و شریعتی گفتند حرف شما درست نیست. باید انصاف داد که این دو بزرگوار در جذب جوانانی که گرایش کمونیستی داشتند، نقش بسیار مهمی ایفا کردند و در عمل موفق هم شدند. ولی در کارشان آسیب معرفتی وجود داشت و گاهی دچار التقاط می‌شدند. گرفتار تفسیر به رأی می‌شدند. تفسیرهایی که مرحوم شریعتی دارد و در جلد چهارم «بازگشت» دربارهٔ خلقت آدم، مثل کشتن **هابیل** توسط **قابیل** آمده آورده است. تمام تلاش وی این است که از قرآن تفسیر سوسیالیستی به عمل آورد. البته نمی‌گوییم همهٔ تفسیرهایش چنین است. مرحوم آقای بازرگان و مرحوم آقای سحابی نیز همین‌طورند. آقای سحابی در کتاب «خلقت انسان» تلاش می‌کند که از ترانسفورمیسم استفاده کند. می‌کوشد که از قرآن نظریهٔ تکامل را استخراج کند. البته این نوع نگرش بر علمای حوزه هم مؤثر افتاد و مرحوم آیت‌الله مشکینی هم در این زمینه

در ایران، اولین کسی که روشن فکری دینی را مطرح کرد، مرحوم مهندس مه‌دی بازرگان بود. مهندس یدالله سحابی هم به این افراد پیوست. اینان می‌گفتند: جمع بین سنت و مدرنیته، جمع بین دین و غرب، شدنی است.

است



سروش به شدت در دفاع از خدا سخن می گوید. حرف منکران خدا را رد می کند و می گوید، هاوکینگ اشتباه می کند و اشتباهاتش را نشان می دهد. می خواهد جوان ایرانی که در غرب زندگی می کند، خدا را از دست ندهد. اما خدای وی کدام خداست؟ آیا خدایی که زیست اجتماعی را هم به ما یاد می دهد؟ چگونه حکومت کردن را چطور؟ نه. خدای سروش چنین کاری نمی کند. لذا وقتی ایران بود، با خدا و پیغمبری که حکومت سازند، مخالفت می کرد

کتابی نوشت. او آیات را به پنج دسته تقسیم کرد و همان است که مرحومان بازرگان و سحابی می گویند. آیت الله مشکینی دیگر کتابش را تجدید چاپ نکرد. من در کتاب «کلام جدید» درباره ترانسفورمیسیم بحث مفصلی کرده ام و نظر افراد را آورده و نظر خود را درباره خطای معرفتی هر کس بیان داشته ام.

جریان سوم دغدغه مهم دیگری هم دارد و می گوید: اسلام دین جامع نگر است. اسلام انقلاب دارد. حرف دکتر شریعتی این است که این قدر نگویید، چگوارا دنبال انقلاب است یا مارکسیست ها و سوسیالیست ها دنبال انقلاب اند.

اسلام هم دغدغه انقلابی دارد. اسلام هم اعتراض دارد؛ اسلام مذهب اعتراض است. وقتی «فاطمه، فاطمه است» را توضیح می دهد، نشان می دهد که فاطمه نه زن سنتی است که در گوشه ای نشسته و از وضع جامعه خبری ندارد و نه زن مدرن است که می خواهد با بزک خود را در جامعه نشان دهد. یعنی فاطمه نه آن است و نه این، بلکه «فاطمه فاطمه است». زنی است که بر اساس باورهای دینی، به نقد می پردازد و اعتراض می کند. در این نگرش است که شریعتی می گوید ببینید اسلام، انقلاب دارد.

دغدغه بازرگان این است که نشان دهد اسلام، دموکراسی دارد. دغدغه افراد براساس گرایش ها متفاوت بود. ولی هر دو در اینکه اسلام دین جامع نگر است، اشتراک نظر داشتند. اما از دهه ۱۳۷۰ به بعد، شاخه ای از روشنفکری دینی را می بینید که می خواهد بین سنت و مدرنیته را جمع کند، اما نتیجه اش سکولار می شود. یعنی در این جریان، رابطه انسان با دین، فقط در رابطه انسان با خدا خلاصه می شود؛ معنویت دینی داشته باشیم. اما آیا زندگی اجتماعی خود را نیز براساس دین تنظیم بکنیم؟ می گویند: خیر!

عبدالکریم سروش و دوستانش دقیقاً همین مسیر را طی کرده اند. بهترین مدل در غرب که توانستند این مسیر را طی کنند، پروتستان ها بودند. لذا الگوی آقای سروش، پروتستانتیسیم است. سروش علاوه بر الگوی پروتستانتیسیم که در «کلام جدید» کاملاً مشخص است، و هیچ نکته ای از خودش ندارد، «صراط های مستقیم» را از جان هیگ و بحث تجربه دینی را از شلایر ماکر می گیرد و در بحث تجربه نبوی می آورد؛ البته با تغییر عنوان ها. گوهر و صدف را ذاتی و عرضی می گوید یا «تجربه دینی» را به بسط تجربه نبوی تغییر می دهد. آقای سروش تسلط فوق العاده ای روی زبان و ادبیات فارسی دارد؛ به ویژه بر «مثنوی» مولانا. خودش می گوید اگر از من بپرسند: تخصص شما چیست؟ آیا فیلسوفی یا متکلمی؟ می گویم هیچ کدام. می گویم تخصص من در مثنوی مولوی است. راست هم می گوید. لذا در بومی سازی مطالب، به ویژه از سنخ عرفانی مثنوی مولوی، انصافاً موفق بوده است. گروهی دیگری که آقای سروش از آنان تأثیر و الگو گرفت، مصریان معاصر بودند؛

مثل نصر حامد ابوزید، محمد آرگون و محمد عابد جابری.

من با برخی از این روشنفکران جهان عرب، مباحثه داشته ام و عمده آثارشان را مطالعه کرده ام. شما آثار ابوزید را بخوانید. کاملاً در می یابید که سروش چه تأثیری گرفته است. حتی عبارت ها را در کار خود ترجمه کرده است. وی ضمن تأثیرپذیری از این دو گروه، بین دین و مدرنیته را جمع می کند. اکنون هم در جلساتی که در آمریکا با جوانان دارد، به ویژه با جوانانی که در وجود خدا شبهه دارند، یا خدا را قبول ندارند و برای مثال از هاوکینگ متأثرند، آقای سروش به شدت در دفاع از خدا سخن می گوید. حرف منکران خدا را رد می کند و می گوید، هاوکینگ اشتباه می کند و اشتباهاتش را نشان می دهد. می خواهد جوان ایرانی که در غرب زندگی می کند، خدا را از دست ندهد. اما خدای وی کدام خداست؟ آیا خدایی که زیست اجتماعی را هم به ما یاد می دهد؟ چگونه حکومت کردن را چطور؟ نه. خدای سروش چنین کاری نمی کند. لذا وقتی ایران بود، با خدا و پیغمبری که حکومت سازند، مخالفت می کرد. اما در غرب و آمریکا از خدا و پیغمبر و امام دفاع می کند. چرا دفاع می کند؟ زیرا در مقابلش کسانی قرار دارند که در اصل خدا و پیغمبر و امامت شبهه دارند. لذا دفاع می کند.

کتاب «قبض و بسط تئوریک شریعت» آقای سروش اولین بار در اردیبهشت ۱۳۶۷ به صورت مقاله ای با عنوان «تئوری قبض و بسط شریعت» چاپ شد و خرداد ماه همان سال به دستم رسید.

من و آقای سروش سه سال با هم ارتباط نزدیک داشتیم و به صورت مفصل درباره همین تئوری قبض و بسط مباحثه می کردیم. این کار در جلسه ای با حضور معدودی از دوستان صورت می گرفت و ما توضیح های ایشان را نقد می کردیم. البته در آن جلسات من هنوز نمی دانستم که ایشان تا چه حد از نصر حامد ابوزید متأثر شده بودند. کسی به من تذکر داد و من به دنبال این جریان رفتم. آن وقت متوجه عمق تأثیرپذیری ایشان شدم. در واقع در قبض و بسط تئوریک شریعت، با استفاده از هرمنوتیک، تفکر التقاطی را نظام مند کرده است. یعنی تفکر التقاطی که در روشنفکری دینی به صورت پراکنده بود، در این تئوری به صورت موجبه کلیه نهادینه می شود.

۴. منتقدان غربزدگی

این جریان غرب را به صورت کامل بد می داند و گزینش از آن را رد می کند.

این جریان در مقابل روشن فکری دینی قرار می گیرد؛ مقابل مرحومان بازرگان و شریعتی، و حتی مقابل مرحوم مطهری که معتقد بود می توان به غرب نگاه گزینشی داشت، بدون اینکه گرفتار التقاط شویم.

در رأس این جریان، مرحوم احمد فردید قرار دارد. ایشان به شدت از **هایدگر** متأثر بود. غرب را تا یونان

باستان پیش می‌برد و نظر به فیلسوفان یونان باستان تا فیلسوفان معاصر غرب داشت. فردید از کل غرب، یک نفر را قبول دارد و آن هم هایدگر است. چرا هایدگر را قبول داشت؟ زیرا وی از منتقدان جدی غرب بود.

هایدگر متأثر از نیچه بود. البته هایدگر چهار مرحله فکری داشت. می‌دانید که هایدگر خودش فقط دو کتاب نوشت. اما ۱۰۲ عنوان درس‌نامه دارد. این درس‌نامه‌ها را هم خودش برای تدریس در کلاس نوشته است که بعد در قالب کتاب چاپ شدند. ولی دو کتاب غیر درس‌نامه‌ای نوشته است. همه این‌ها به زبان آلمانی‌اند. در تمام درس‌نامه‌ها نگاه نقادانه دارد و درباره هر فیلسوفی که بحث می‌کند، مثل ارسطو، همراه با نقد است.

آقای فردید از وی متأثر می‌شود و آرای هایدگر را می‌پذیرد و در مقابل «غربزدگی» در ایران می‌ایستد. وی بزرگ‌ترین آسیب جامعه ما را «غربزدگی» معرفی می‌کند. فردید می‌گفت: متأسفانه همه ما غربزده‌ایم؛ من فردید هم غربزده‌ام. شما هم غربزده‌اید ولی فرق من با شما این است که شما غربزده‌اید ولی متوجه نیستید که غربزده‌اید و غربزدگی بد است، ولی من فردید غربزده‌ام ولی می‌دانم غربزدگی بد است.

دیگر وارد ادوار پنج‌گانه وی نمی‌شویم که وقت نداریم. برخی تفکر فردید را پذیرفته‌اند؛ مثل آقای دکتر داوری که البته افکارش نسبت به گذشته تعدیل شده، ولی همچنان منتقد غربزدگی است. آقای محمد رجیبی نیز از همین جریان است که از شاگردان بی‌واسطه فردید به حساب می‌آید. مرحوم آقای محمد مددپور و مرحوم آقای سیدعباس معارفی دیگر شاگردان مرحوم فردیدند. مجله سوره (از انتشارات حوزه هنری سازمان تبلیغات اسلامی) در واقع مروج و مدافع این تفکر است.

۵. جریان سنت‌گرا

این جریان که به سنت‌گرا معروف است، توسط آقای دکتر سیدحسن نصر در ایران نمایندگی می‌شود. ایشان از شووان متأثر شده‌اند و شووان نیز از رنه گنون متأثر است.

جریان پنجم غرب مدرن را قبول ندارد و منتقد غرب رنسانس به بعد است؛ منتقد شدید سوئیژکتیویسم منتقد ولی با قرون وسطای هزار ساله و قبل از آن با دوره هلنیسم ۸۰۰ ساله و دوره ۲۰۰ ساله یونان و روم باستان و تا دوره هومر همدلی می‌کنند.

می‌گویند؛ ما یک «حکمت خالده» و سنت جاویدان داریم که تمام ادیان در آن شریک‌اند. اسلام، مسیحیت، زرتشت، یهود، بودیزم و هندوئیسم در آن حکمت خالده اتفاق نظر دارند. البته دین اسلام بر بقیه رجحان دارد و براساس این سنت، دنیای مدرن را نقد می‌کنند.

پس از نقد چه کنیم؟ بیشتر بحث‌های این جریان، از جمله بحث‌های دکتر نصر (که بحث‌های مفیدی در آثارش دارد) درباره آسیب‌های دنیای مدرنیته است؛

آسیب بی‌هویتی، آسیب محیط زیست، آسیب خانواده و ... راه حل خروج از این آسیب‌ها چیست؟ این است که بین اخلاق و علم پیوندی به وجود بیاید. اخلاق با زندگی پیوند بیاید. اما اینکه چطور این کار ممکن است، راه‌کار عملیاتی جدی ندارند.

اکنون این پنج جریان در ایران با طرفدارانشان حضور دارند. اگر بپرسید شما از میان این پنج جریان کدام را قبول دارید، می‌گوییم من به جریان ششمی معتقدم با عنوان «عقلانیت اسلامی».

۶. جریان عقلانیت اسلامی

به اعتقاد بنده، این جریان اشخاصی مانند امام خمینی، رهبری، شهید مطهری و حتی از گذشته، افرادی مانند خواجه نصیرالدین طوسی و شیخ مفید حضور دارند. البته در گذشته مدرنیته‌ای نبود، ولی مکاتب دیگر فکری بودند؛ مثل معتزله که در بغداد حاکم بود. شیخ مفید، شیخ مرتضی و شیخ انصاری از چنین جریانی بودند.

خلاصه کلام اینکه عقلانیت اسلامی، براساس عقل مستقل و نه عقل خود بنیاد شکل گرفته است. عقل مستقل، وحی را قبول دارد و می‌گوید به وحی نیاز داریم. لذا عقلانیت اسلامی درست می‌شود. عقلانیت اسلامی که بحث مفصلی دارد، منطقی می‌شود برای سنجش مدرنیته، تا با آن فلسفه، سبک زندگی، فناوری، و سخت‌افزاری و نرم‌افزاری را بسنجیم. برای توضیح بیشتر، دوستانی که علاقه‌مندند، می‌توانند به کتاب‌های بنده، یکی «جریان‌شناسی فکری تاریخی ایران معاصر» و دیگر کتابی که سال ۱۳۹۴ با نام «روش‌شناسی علوم اجتماعی» انتشار یافت، رجوع کنند.

شما عزیزی که کارتان در زمینه آموزش و پرورش است، باید موضع خود را مشخص کنید. منظورم فرد فرد شما نیست، بلکه منظورم موضع سازمانی است که دارید در آنجا کار می‌کنید. یعنی در درجه اول باید مشخص باشد که آثار براساس جریان سنتی نوشته شوند یا براساس سنت‌گرایی، جریان روشن‌فکری، جریان روشن‌فکری دینی منطبق بر قرائت بازرگان یا شریعتی یا سروس، یا براساس عقلانیت اسلامی.

به علاوه، آموزش و پرورش باید مشخص کند که اگر برای مثال کتاب‌ها با عقلانیت اسلامی تألیف می‌شوند، این عقلانیت اسلامی در تألیف کتاب فیزیک، شیمی، ادبیات و علوم اجتماعی چه اثری دارد و این اثر چه طور خود را نشان می‌دهد؟

اگر این‌ها مشخص نشود، چه نتیجه‌ای دارد؟ نتیجه این می‌شود که یک مجموعه‌ای هستیم در یک گروه موسیقی و هر کس سازی در اختیار دارد که طبق سلیقه خودش شروع به نواختن می‌کند؛ بدون آنکه رهبر ارکستری داشته باشیم. معلوم است که غوغا و آشفتگی به وجود می‌آید. والسلام علیکم و رحمۃ‌الله و برکاته.

آموزش و پرورش
باید مشخص
کند که اگر
برای مثال
کتاب‌ها با
عقلانیت
اسلامی تألیف
می‌شوند،
این عقلانیت
اسلامی در
تألیف کتاب
فیزیک، شیمی،
ادبیات و علوم
اجتماعی چه
اثری دارد و
این اثر چه طور
خود را نشان
می‌دهد؟

اشاره

قرار گیرد چرا که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز در راهکار ۳ - ۱ به «تقویت انس با قرآن در دانش‌آموزان و توسعه فرهنگ و سواد قرآنی با اصلاح برنامه‌ها و توانمندسازی معلمان در راستای تقویت مهارت روخوانی و روان‌خوانی در دوره ابتدایی اشاره شده است مسئله‌ای که این پژوهش به دنبال آن بوده، این است که

۱. چگونه می‌توان وضعیت موجود درس قرآن در دوره ابتدایی در بخش‌های روخوانی، روان‌خوانی و تدبیر را با شرایط مطلوب و ایده‌آل این درس نزدیک‌تر کرد و یادگیری این بخش را افزایش داد؛

آنچه ضروری است شناسایی آسیب‌ها و چالش‌هایی است که بستر آموزش قرآن در آموزش و پرورش را در معرض تهدید قرار می‌دهد. لذا بر آن شدیم مجموعه‌ای از پژوهش‌ها در حوزه آموزش قرآن کریم را بررسی کنیم. در این گزارش، به رساله دکترایی با عنوان «طراحی و ارزشیابی اثربخشی الگوی آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی» که پژوهشگر ارجمند جناب آقای دکتر سید محمدرضا صفوی، از دانشگاه علامه طباطبایی، در زمستان سال ۱۳۹۳ تهیه و تدوین کرده اشاره شده است. امیدوارم نتایج حاصل از این پژوهش که ارائه تصویری از وضعیت آموزش قرآن دوره ابتدایی به ویژه پایه‌های چهارم، پنجم و ششم است، مورد توجه و بهره‌برداری طراحان برنامه درسی، مدیریت آموزشی، آموزش نیروی انسانی و معلمان عزیز

الگوی آموزش و ارزشیابی اثربخش در آموزش قرآن دوره ابتدایی

مهدی جلالی

کارشناس ارشد تعلیم و تربیت اسلامی



۲. چگونه می‌توان از تجارب کشورهای اسلامی بهره برد؛
۳. الگوی ارائه شده در آموزش قرآن چه مؤلفه‌هایی دارد؟
۴. آیا این الگوهای مفهومی و روندی به دست آمده از اعتبار درونی برخوردار است؟
۵. آیا الگوی مفهومی و روندی به دست آمده از اعتبار بیرونی برخوردار است؟

کلیدواژه‌ها: آموزش دینی، آموزش قرآن، دوره ابتدایی، ارزشیابی.

اهداف تحقیق

هدف کلی: بررسی وضعیت موجود عناصر آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی و ارائه الگوی آموزش و ارزشیابی اثر بخشی آن

اهداف جزئی:

۱. بررسی وضعیت موجود عناصر آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی از جمله اهداف آموزش، محتوای آموزش، روش‌ها و متون تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و نقش معلم
۲. استفاده از تجارب آموزش قرآن کریم در کشورهای اسلامی در دوره ابتدایی
۳. طراحی الگوی آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی
۴. اعتباریابی درونی الگوی آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی
۵. اعتباریابی بیرونی الگوی آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی

روش تحقیق

این پژوهش از روش تحقیق ترکیبی بهره گرفته که آمیخته‌ای از روش‌های کمی و کیفی است. استفاده از این روش به محقق اجازه می‌دهد. ابعاد موضوع را به صورت عمیق‌تر و کامل‌تر بررسی کند و در آن از طرح اکتشافی متوالی استفاده شده است.

روش اجرای کیفی: تحلیل محتوای کیفی

روش اجرای کمی: طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل

روش گردآوری اطلاعات و داده‌ها

- الف. تحلیل محتوای موضوعات مکتوب (۱۱ سند) (مقالات و کتاب‌ها)
- ب. تحلیل محتوای مصاحبه
- ج. تحلیل مشاهده
- د. پیمایش (پرسش‌نامه محقق ساخته و پنج چکلیست محقق ساخته برای نظرخواهی از متخصصان)

ابزار جمع‌آوری داده‌ها:

- الف. پرسش‌نامه اعتباریابی درونی الگوی مفهومی و روندی
- ب. چکلیست

جامعه مورد پژوهش

۱. بخش کیفی: اعضای هیئت علمی، متخصصان، کارشناسان و معلمان، دانش‌آموزان و والدین، تجارب کشورهای اسلامی، کتاب‌های درسی قرآن، اسناد و متون
۲. بخش کمی: جامعه‌ای که از آن برای اعتباربخشی بیرونی الگو استفاده شد، دانش‌آموزان دوره ابتدایی

روش نمونه‌گیری

کیفی: از بین متخصصان، کارشناسان معلمان ابتدایی، دانش‌آموزان دوره ابتدایی، والدین، با ۲۰ نفر با روش نیمه ساختارمند مصاحبه‌ای در حدود ۳۰ تا ۹۰ دقیقه انجام شد.

برای اعتبار بخشی درونی، بعد از تدوین الگو، سؤال اصلی پژوهش با مقیاس لیکرت ارائه شده است.

کمی: به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین مناطق چند گانه آموزش و پرورش، یک مدرسه با یک پایه با دارای ۴۰ دانش‌آموز پایه ششم، به طور تصادفی و دو گروه آزمایش و کنترل انتخاب شد.

سؤال اول پژوهش: وضعیت موجود

عناصر آموزش قرآن چگونه است؟

به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین مناطق چند گانه آموزش و پرورش، یک مدرسه با یک پایه با دارای ۴۰ دانش‌آموز پایه ششم، به طور تصادفی و دو گروه آزمایش و کنترل انتخاب شد

وضعیت موجود «اهداف آموزشی» قرآن کریم در دوره ابتدایی چگونه است؟

میانگین پایه چهارم: ۳/۰۶		میانگین پایه پنجم: ۳/۳۹		میانگین پایه ششم: ۲/۴۸	
ردیف	شاخص‌های برگرفته از تحلیل محتوای کیفی	پایه ۴	پایه ۵	پایه ۶	کل
۱	اهداف کتاب صریح (قابل درک و شفاف) هستند.	۳۳/۳	۶۷/۳	۶۷/۳	۵۵/۳
۲	اهداف کتاب قابل تحقق هستند.	۶۷/۳	۳۳/۳	۳۳/۲	۱۱/۳
۳	اهداف کتاب به سبک زندگی قرآنی منتج می‌شوند.	۳	۳	۲/۳۳	۷۸/۲
۴	اهداف کتاب کاربردی و زود بازده هستند.	۲/۶۷	۳	۲/۳۳	۶۶/۲
۵	اهداف کتاب به بعد «درک معنا» توجه داشته‌اند.	۳	۳	۲	۶۶/۲
۶	اهداف کتاب در راستای افزایش انگیزش تدوین شده‌اند.	۳	۶۷/۳	۶۷/۱	۷۸/۲
۷	اهداف کتاب به‌طور شفاف و کاربردی، به فعالیت‌های درگیر ساز در «خواندن» توجه کرده‌اند.	۶۷/۲	۶۷/۳	۳	۳/۱۱
۸	اهداف کتاب به تلفیق دو عنصر «لفظ» و «مفهوم» توجه داشته‌اند.	۲	۳	۱/۳۳	۲/۱۱

وضعیت موجود «محتوای درسی» قرآن کریم در دوره ابتدایی چگونه است؟

میانگین پایه چهارم: ۲/۴۴		میانگین پایه پنجم: ۳/۸۲		میانگین پایه ششم: ۳۲/۲	
درگیرسازی محتوا: ۱/۸۴		طراحی پیام: ۱/۶۳	انگیزش: ۲/۱۹	معیارهای عمومی: ۳/۳۷	
ردیف	شاخص‌های برگرفته از تحلیل محتوای کیفی	پایه ۴	پایه ۵	پایه ۶	کل
۱	میزان فعالیت‌های یادگیری	۳	۳/۳۳	۳	۳/۱۱
۲	میزان درگیرسازی دانش‌آموزان با فعالیت‌های یادگیری	۲/۳۳	۲	۳	۲/۱۱
۳	میزان بیان مثال برای قواعد روخوانی	۲/۳۳	۲	۶۷/۰	۱/۶۷
۴	میزان توجه به تکرار توضیحات قواعد روخوانی	۱/۳۳	۱	۰/۶۷	۱
۵	تناسب پیام با علاقه‌های این سن	۲/۶۷	۲/۶۷	۳	۲/۷۸
۶	تناسب تصاویر با علاقه‌های این سن	۲	۲	۳	۲/۳۳
۷	میزان توجه مناسب به طراحی پیام در قالب تصویر و متن (داستان، عربی، فارسی)	۳۳/۱	۱	۶۷/۱	۳۳/۱
۸	کفایت محتوای برانگیزاننده	۲/۳۳	۳۳/۲	۲	۲/۲۲
۹	ایجاد فرصت برای فعالیت‌های خارج از کلاس	۳/۳۳	۳	۳	۳/۱۱

وضعیت موجود «روش‌ها و فنون تدریس» قرآن کریم در دوره ابتدایی چگونه است؟

میانگین پایه چهارم: ۲/۳۷		میانگین پایه پنجم: ۲/۲۴		میانگین پایه ششم: ۲/۴۲	
ردیف	شاخص‌های برگرفته از تحلیل محتوای کیفی	پایه ۴	پایه ۵	پایه ۶	کل
۱	میزان بهره‌گیری از روش تدریس مشارکتی	۳	۱	۲/۳۳	۲/۷۸ ۲/۱۱
۲	میزان بهره‌گیری از کیفیت بهره‌گیری از داستان (قصه‌خوانی)	۳	۲/۳۳	۳	۳/۲۲ ۲/۶۷
۳	توجه به میزان بهره‌گیری از حواس بصری (برای روخوانی و قواعد آن) شنوایی (برای روان‌خوانی)	۲/۶۷	۳	۴/۳۳	۶۱/۳ ۳۳/۴
۴	استمرار بهره‌گیری از محرک‌ها برای استمرار جلب توجه	۲/۳۳	۲	۳/۳۳	۲/۵۵
۵	اصل تنوع در تدریس قرآن	۲/۳۳	۲	۳/۳۴	۲/۵۶
۶	کیفیت تشویق در تدریس قرآن	۲/۶۷	۲/۳۳	۲	۳۳/۲
۷	بهره‌گیری از کارگاه قرآنی برای دانش‌آموزان	۰	۰	۳۳/۳	۱۱/۱

وضعیت موجود «رسانه‌های آموزشی» قرآن کریم در دوره ابتدایی چگونه است؟

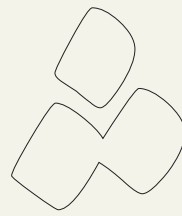
ردیف	شاخص‌های برگرفته از تحلیل کیفی	پایه ۴	پایه ۵	پایه ۶	کل
۱	میزان بهره‌گیری از رسانه	۲/۳۳	۲	۴/۳۳	۲/۸۹
۲	میزان توجه به رسانه‌های تعاملی	۱/۶۷	۳۳/۱	۴	۳۳/۲
۳	میزان توجه به تنوع بهره‌گیری از رسانه آموزشی	۶۷/۱	۶۷/۱	۳/۶۷	۲/۳۴

توجه: نتایج نشان‌دهنده وضعیت نامناسب استفاده از رسانه‌های آموزشی است، ولی از طرف دیگر اقدامات صورت گرفته در پایه ششم وضعیت مطلوب‌تری دارد.

وضعیت موجود «شیوه‌های ارزشیابی» آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی چگونه است؟

میانگین پایه چهارم: ۲/۳۷ میانگین پایه پنجم: ۲/۲۴ میانگین پایه ششم: ۲/۴۲

ردیف	شاخص‌های برگرفته از تحلیل محتوای کیفی	میانگین کل
۱	اعلام آمادگی برای خواندن آیات و عبارات	۳
۲	جمع‌خوانی آیات و عبارات قرآنی و همراهی بانوار آموزشی	۲/۷۵
۳	ارزشیابی مستمر انجام منظم تکلیف انس باقرآن در خانه	۲/۷۵
۴	میزان جدی گرفتن ارزشیابی از سوی معلم	۲
۵	ارزشیابی پایانی میزان جدی گرفتن ارزشیابی از سوی دانش‌آموزان	۱/۷۵
۶	میزان دستیابی به سطح عاطفی	۲
۷	میزان توجه به اصل پرهیز از سخت‌گیری در ارزشیابی	۳/۲۵
۸	موارد کلی میزان توجه به اصل پرهیز از سهل‌گیری در ارزشیابی	۳/۲۵
۹	میزان توجه به بازخوردهای اثربخش	۳



سؤال دوم پژوهش: تجارب کشورهای اسلامی در آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی چگونه است؟ در ابتدا مطالعه بر روی آموزش و پرورش چندین کشور اسلامی انجام پذیرفت که به دلایلی بهترین گزینه آموزش و پرورش مالزی بود. در مالزی درسی به عنوان قرآن، مثل ایران، وجود ندارد و این موضوع در قالب درسی اسلام گنجانده شده است. یکی از برنامه‌های مهم مالزی چی - کاف است که شامل طیف وسیعی از مهارت‌های بنیادی مذهبی، از جمله قرائت قرآن، یادگیری الفبای حاوی زبان عربی و همچنین اصول و مبانی عبادت است. در مجموع از سال ۲۰۰۵ پنج الگوی تدریس به کار گرفته شده‌اند که ۲ الگوی آن به آموزش قرآن ارتباط دارد.

۱. الگوی اتمام شش ماهه انجام قرائت قرآن
۲. الگوی حفظ قرآن (تسمیع)

سؤال سوم پژوهش: به بحث در مورد یافته‌های مؤلفه‌های الگوی مفهومی و روندی می‌پردازد. برای پاسخ به این سؤال از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شده و در نهایت به هفت مقوله شامل معلم (با شش زیرمقوله)، هنر و زیبایی‌گری (با چهار زیرمقوله)، روش تدریس (با چهار زیرمقوله) و رسانه آموزشی (با یک زیرمقوله) تقسیم شده است. از داده‌های کیفی مشخص شده است که الگوی پیشنهادی پژوهشگر برای آموزش قرآن الگویی کاربردی و مبتنی بر کلاس و مبنای آن درگیرسازی و فعال‌سازی دانش‌آموزان با شرایط موضوع است. همچنین، با توجه به تحلیل محتوای کیفی با سن و شرایط رشدی مخاطبان، راهبرد درگیرسازی هنری به عنوان یکی از راهبردها در نظر گرفته شده است. عنصر تلفیق لفظ - مفهوم به عنوان عامل کلیدی و مؤثر برای معنادار کردن یادگیری در آموزش روخوانی و روان‌خوانی طراحی و تدوین شده. جایگاه معلم در این الگو مریبگری و هدایتگری است و ارزشیابی هم از سوی دانش‌آموز (خود سنجی و خود ارزیابی) و هم از سوی معلم، به صورت مستمر و با بازخورد مناسب و به موقع، انجام می‌پذیرد.

به زعم پژوهشگر، این آموزش صرفاً نباید به عنوان یک تک درس قلمداد شود که با تمام شدن کلاس، درسش نیز تمام شود. همه علوم و درس‌ها باید مبتنی بر آموزه‌های قرآنی طراحی و تدریس شوند. - آموزش قرآن، علاوه بر مؤلفه مربوط به

وضعیت موجود «نقش معلمان» قرآن کریم در دوره ابتدایی چگونه است؟

ردیف	شاخص‌های برگرفته از تحلیل محتوای کیفی	میانگین کل
۱	میزان توجه واقعی به نقش عاملیت معلم قرآن	۲/۵۰
۲	میزان توجه واقعی به نقش علمی معلم قرآن	۲/۵۰
۳	از سوی سیستم میزان توجه واقعی ارزیابی مستمر و انگیزه بخشی معلم	۲
۴	میزان توجه واقعی به توانمندسازی هنر معلمان	۰/۲۵
۵	میزان توجه معلمان قرآن به توانمندسازی هنری خود	۱
۶	از سوی خود میزان توجه به تقویت مهارت‌های تدریس از سوی معلمان	۱/۷۵
۷	میزان توجه به درونی‌سازی قرآن از سوی معلمان	۲
۸	میزان توجه به تعمیق اهداف درس از سوی معلمان	۲/۲۵

وضعیت کلی آموزش قرآن کریم در دوره ابتدایی

ردیف	شاخص‌های برگرفته از تحلیل محتوای کیفی	پایه ۴	پایه ۵	پایه ۶	کل
۱	وضعیت موجود اهداف آموزشی قرآن کریم در دوره ابتدایی	۳/۰۶	۳/۳۹	۴/۸۲	۹/۸۲
۲	وضعیت موجود محتوای قرآن کریم در دوره ابتدایی	۲/۴۴	۳/۸۲	۳/۲۲	۳/۸۲
۳	وضعیت موجود روش تدریس قرآن در دوره ابتدایی	۲/۳۷	۲/۲۴	۲/۴۳	۳/۵۲
۴	وضعیت موجود شیوه‌های ارزشیابی قرآن کریم در دوره ابتدایی		۲/۴۹		
۵	وضعیت موجود نقش معلم در آموزش قرآن در دوره ابتدایی		۱/۸۶		

مفهوم «آموزش»، در نهایت باید به شرایط «فراگیری» منتهی شود.

سؤال چهارم پژوهش: آیا الگوی مفهومی و روندی به دست آمده از اعتبار درونی برخوردار است؟ از نظر متخصصان، همه سؤالات الگوی مفهومی میانگین بالای ۳ کسب کردند آنان معتقد بودند که می‌توان از این الگو برای ارتقای سطح آموزش قرآن کریم استفاده کرد.

سؤال پنجم پژوهش: آیا الگوی روندی به دست آمده از اعتبار بیرونی برخوردار است؟ بعد از اعتباریابی درونی الگوی مفهومی و روندی برای مشخص شدن میزان اعتبار آن در عرصه عمل، الگو به صورت آزمایشی در یک گروه از دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی در درس قرآن اجرا شد. برای مقایسه نتایج، یک گروه هم به عنوان گروه کنترل انتخاب شد. در آخرین جلسه اجرا نظرات همه دانش‌آموزان باز پرسیده شد. در نهایت، میانگین پیش‌آزمون در گروه آزمایشی ۵/۲۷ و میانگین پیش‌آزمون در گروه کنترل ۵/۰۷ به دست آمد. ولی پس از اجرای الگو در گروه آزمایشی و الگوی موجود در گروه کنترل، میانگین پس‌آزمون در گروه آزمایشی ۱۵/۶۳ و در گروه کنترل ۱۰/۵۱ به دست آمد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهشگر

ع با توجه به ثمرات و فواید به کارگیری الگوی درگیرسازی، پیشنهاد می‌شود برای ارتقای سطح خواندن قرآن (روخوانی و روان‌خوانی) و همچنین تدبیر (در سطح فهم ساده) از فرایند درگیری سازی به شکل کاربردی و علمی آن برای این موضوع مهم در دوره ابتدایی استفاده شود.

ع در بازنگری اهداف آموزش قرآن در دوره ابتدایی توصیه می‌شود اهداف به‌طور شفاف و کاملاً کاربردی، اصل درگیرسازی و کیفیت ایجاد آن برای تحقق سواد قرآنی در نظر گرفته شود. ع در راستای کمک به معلم و ایفای نقش مؤثر وی پیشنهاد می‌شود کتاب‌های درسی مبتنی بر اصل درگیرسازی طراحی و نگاشته شوند.

ع برای دانش‌آموزانی که از لحاظ خواندن با بقیه دانش‌آموزان فاصله دارند، پیشنهاد می‌شود کتاب‌های جبرانی و تقویتی مناسب با درجه‌بندی‌های گوناگون تدوین شود تا آنان در زمان‌های خاص آموزش ببینند.

ع بهره‌گیری دقیق و شایسته از اصول طراحی پیام‌های آموزشی و همچنین تنوع آن در

قالب‌های متفاوت و تلفیقی در طراحی کتاب‌های درسی به‌منظور نیل به درگیرسازی از موارد بسیار مهم و قابل اجراست.

ع یکی از موضوعات بسیار مهم که از مرحله کیفی به دست آمد. به کارگیری دو عنصر لفظ (خواندن) و مفهوم در کنار هم برای معنادار و مانا کردن یادگیری قرآن کریم بود. لذا به‌طور متقن پیشنهاد می‌شود روخوانی و روان‌خوانی به‌ویژه برای دوره دوم دوره ابتدایی با فهم و معنای ساده و گزینشی آیات همراه شود.

ع در راستای ارتقای آموزش قرآن، پیشنهاد می‌شود از روش و فنون تدریس فعال از یک سو از طرف معلمان و از سوی دیگر در اهداف آموزشی و همچنین در چارچوب محتوای درسی استفاده شود.

ع همچنین، در راستای پیشرفت فناوری‌های آموزشی و ترغیب و تعامل بیشتر دانش‌آموزان به موضوع، از روش تدریس مبتنی بر فناوری همچون چند رسانه‌ای آموزشی و ظرفیت‌های شبکه برای ارتقای سطح سواد قرآنی و به‌ویژه درگیرسازی استفاده گردد.

ع در همین ارتباط پیشنهاد می‌شود برای ارائه آموزشی مناسب و منطبق با موضوع و مخاطب، تولید چند رسانه‌ای آموزشی مبتنی بر اصول طراحی آموزشی و درگیرسازی صورت بپذیرد. ع برای افزایش بعد عاطفی و احساس مشارکت برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی، توصیه می‌شود در تولید چند رسانه‌ای آموزشی استفاده شود. این مهم در آموزش قرآن در فضای آموزشی عصر رسانه و دیجیتال بسیار مؤثر و کارآمد است.

ع در ارزشیابی قرآن که یکی از موضوعات بسیار حائز اهمیت است، توصیه می‌شود بر ارزشیابی مستمر به همراه بازخورد مناسب و قاطع به خانواده و دانش‌آموز تأکید شود.

ع همچنین در ارزشیابی قرآن، علاوه بر ارزشیابی مستمر، توصیه می‌شود که مقوله خود ارزیابی به منظور نیل به خود تنظیمی، از سوی مدرسه و فرد تأکید، تکرار و نهادینه شود.

ع با تأیید نقش‌های متفاوت معلم، نیاز است در دوره ابتدایی، معلمان برای ایجاد ارتباط موضوعی از فنون هنری و زیر عناصر ادبیات کودکان و نوجوان بهره‌مند باشند. لذا توصیه می‌شود دست کم بهره‌گیری از یکی از این فنون برای معلمان این دوره شرط لازم باشد. این مهم در آموزش قرآن کریم به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم معلمی برای این دوره سنی و در راستای فرایند درگیرسازی محسوب می‌شود.

**در ارزشیابی
درس قرآن، علاوه
بر ارزشیابی
مستمر، توصیه
می‌شود که مقوله
خود ارزیابی به
منظور نیل به خود
تنظیمی، از سوی
مدرسه و فرد
تأکید، تکرار و
نهادینه شود**



پای صحبت دبیران دینی و قرآن شهرزاهدان

یکی از علل کم‌توجهی دانش‌آموزان به درس دینی و قرآن دبیران غیرمتخصص است

یونس باقری
مهدی مروچی

اشاره

در «پژوهشگاه شهرستان زاهدان» خدمت همکارانی رسیدیم که سالیان متمادی سابقه تدریس دینی و قرآن را در این استان داشتند. در این نشست، آقای جوان، سرگروه محترم دینی و قرآن، و آقایان ابراهیم خدادادی، محمدرضا رضوانی‌نیا و سرکار خانم‌ها ام‌البنین حیدری‌امین، صفارزاده، خاک‌سفیدی و زهرا کندی و فرحناز صفارزاده حضور داشتند. در ادامه گزارش این گفت‌وگو تقدیم می‌شود.

ع: می‌خواهیم ببینیم مشکلات و مسائل همکارانمان در درس دینی و قرآن چیست؟

در واقع، مجله «رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی» رسانه معلمان دینی و قرآن است. حال اگر ممکن است، دوستان خودشان را معرفی کنند تا بحث را شروع کنیم.

خدادادی: ابراهیم خدادادی هستم با ۲۹ سال سابقه تدریس. رضوانی‌نیا: محمدرضا رضوانی‌نیا هستم و ۲۶ سال سابقه کار دارم. در این مدت، معلم دینی

اهل تسنن و اهل تشیع بوده‌ام. خاک سفیدی: معصومه خاک‌سفیدی هستم و در دبیرستان نسترن و گروه‌های آموزشی فعالیت دارم. حیدری‌امین: ام‌البنین حیدری‌امین هستم با ۲۴ سال سابقه کار و در گروه‌های آموزشی و دبیرستان فعالیت دارم. کندی: زهرا کندی هستم و در دبیرستان صفارزاده: فرحناز صفارزاده با حدود ۲۵ سال سابقه کار.

ع: خب بحث را از آقای رضوانی‌نیا شروع می‌کنیم رضوانی‌نیا: کتاب دینی و قرآن خوش‌بختانه در کشور ما از همان اوایل، یعنی دوره ابتدایی، شروع خوبی دارد و وقتی وارد مرحله دبیرستان می‌شود، با تلفیقی از کتاب دینی و قرآن مواجه می‌شویم. خب طبیعتاً دانش‌آموز یک سلسله مطالب را در درس کتاب دینی و قرآن می‌خواند، اما برخی مطالب هم به‌صورت آزاد مطرح شده‌اند تا با قدرت تفکر و تجزیه تحلیل، دانش‌آموزان در فضای بحث برداشت‌های خود را بیان کنند. اوایل ممکن است که دانش‌آموزان با این روش مشکلاتی داشته باشند، اما وقتی جلوتر می‌روند، خودشان را با این موضوع وفق می‌دهند و باور می‌کنند که باید قرآن را علاوه بر ترجمه تحت‌اللفظی، بفهمند.

این کار بسیار خوب و عالی است، اما متأسفانه در اجرا مشکلاتی داریم. مشکلات این است که در دوره دبستان یا در دوره متوسطه اول، مقداری

از آموزش قرآن شفاهی است و امکان دارد توجه خانواده‌ها و معلمان مدرسه به درس قرآن و دینی به‌عنوان یک درس شفاهی کمتر باشد. در نتیجه خروجی همان می‌شود که می‌بینیم. یعنی دانش‌آموزی که با رتبه بالایی در کنکور تیزهوشان یا دانشگاه قبول شده است، در خواندن قرآن مشکل دارد. اگر در دوره ابتدایی کار می‌شد، اینجا چنین مشکلی نداشتیم. این مشکلات دامنگیر من معلم در دبیرستان می‌شود.

ع یعنی چندین کار باید انجام بدهید: هم روخوانی، ترجمه و تدبیر درس بدهید و هم معارف را تدریس کنید.

رضوانی‌نیا: به نظر من ترتیب محتوای کتاب‌های اول تا سوم با سبک کتاب سال چهارم کاملاً تفاوت دارد از طرفی ما در تعالیم اسلام به‌طور کلی سه بخش عمده داریم: اصول و اعتقادات، احکام عملی یا فروع دین، و بحث اخلاقیات و مسائل اجتماعی. اما کتاب به این صورت است که بحث توحید و خداشناسی در کتاب اول، بحث معاد در کتاب دوم و بحث نبوت در کتاب سوم مطرح شده است. یعنی دانش‌آموزی که در دوره اول دبیرستان به سن تکلیف می‌رسد، اول خدا را می‌شناسد، یک‌سال بعد درباره معاد اطلاعاتی کسب می‌کند، و سال دیگر به دنبال نبوت و امامت می‌رود و این مقداری دیر است. همه این‌ها را باید هم‌گام و هم‌زمان جلو برود.

در پایان هم امتحان نهایی داریم و بعد بحث کنکور مطرح می‌شود. نحوه طرح سؤال در امتحان نهایی به مراتب متفاوت با نحوه سؤال در کنکور است. یعنی بیان مفاهیم و اصل محتوای کتاب بر این است که ما مفاهیم و آیات قرآن را از قرآن استنباط کنیم. اما در یک تست کنکور از ۲۵ سؤال تست کنکور، ۱۸ تا ۲۰ سؤال از مفاهیم آیات است. عین آیه یا در سؤال آمده یا در گزینه‌ها مطرح شده است. گاهی مفاهیم آیات به نحوی مطرح می‌شود که اصلاً عین آن عبارت در خود کتاب درسی موجود نیست. یعنی دانش‌آموز باید کاملاً به این محتوای آیات مسلط باشد و حتی ارتباط آیات سال دوم، سوم و چهارم را باید کاملاً بداند. در امتحان نهایی سال سوم، ۱/۷۵ تا ۲/۵ نمره ترجمه آیه و مفاهیم آیات می‌آید، اما در کنکور از ۲۵ سؤال، ۱۸ تا ۲۰ سؤال، یعنی تقریباً ۶۰ تا ۸۰ درصد به این موضوع اختصاص دارد. این اصلاً هم‌خوانی ندارد. چند سال پیش در اینترنت چشمم به کارنامه نفر اول کنکور رشته ریاضی و فیزیک خورد این دانش‌آموز تمام درس‌های تخصصی را ۱۰۰ زده بود، به جز یک مورد. در درس دین و قرآن پایین‌تر از ۱۰۰ بود و رقمش را دقیقاً به یاد ندارم. خوب این نشان‌دهنده دوگانگی و چندگانگی است. عموم دانش‌آموزان با این مشکل مواجه هستند.

کندری: وقتی که بحث شیعه و سنی مطرح می‌شود و ضمیمه‌ای در کنار کتاب اصلی گنجانده‌اند، برای این ضمیمه ساعتی را اضافه کنند. ما دانش‌آموزان را تفکیک نمی‌کنیم و خیلی راحت برای هر دو گروه مسئله را مطرح می‌کنیم. موضوع امامت و خلافت حتماً باید برای دانش‌آموزان تبیین شود. یعنی دانش‌آموز باید جایگاه این دو موضوع را حتماً درک کند. به‌رحال این روال و روش در این مناطق حجم کار را وسیع‌تر و سنگین‌تر می‌کند. در همان فضا و همان شرایط ما باید هر دو کار را انجام بدهیم. بهتر است روی این مسائل یک مقدار بیشتر تدبیر شود و در قسمت تألیف این کتاب‌ها تجدیدنظر و بازسازی انجام پذیرد.

صفازرزاده: سال سوم به نظر من خیلی سنگین است و بحث امامت و نبوت آن کار را سنگین‌تر می‌کند. کسانی که دست‌اندرکار هستند، کاری کنند که این مطالب کمی ساده‌تر و بهتر شوند. دانش‌آموزان به شدت از کتاب سال سوم شکایت دارند. می‌گویند می‌خوانیم، ولی متوجه نمی‌شویم.

ع منظور شما این است که حجم و موضوعات کتاب سال سوم سنگین است. همان‌طور که آقای رضوانی‌نیا نیز گفتند، چند سال پیش تفکیک بود، یعنی کتاب قرآن جدا از کتاب دینی بود. برگردد به آن زمان یا اینکه تلفیقی باشد و فقط اسم آن را عوض کنند؟

صفازرزاده: خیر، تلفیقی باشد بهتر است و مشکل اسمش نیست.

حیدری امین: چرا اسم مشکل است.

جوان: من فقط یک جمله بگویم: موضوع درس تعلیمات دینی و قرآن است و عنوان دین و زندگی فرعی است.

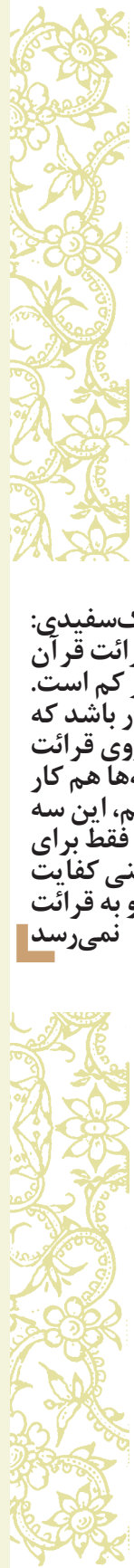
حیدری امین: هدف این بود که دین وارد زندگی شود. درست است؟ با همین هدف گفته شده است دین و زندگی. دین را ما نتوانسته‌ایم واقعاً وارد زندگی کنیم. این معضلی است که همه همکاران دارند.

ع خب چرا نتوانسته‌اید؟ یعنی مشکل آن کجا بوده است؟

حیدری امین: به این دلیل که عملاً نتوانسته‌ایم دین را وارد زندگی بچه‌ها کنیم. من بحشم روی محتواسم. با تجربه ۲۳ ساله‌مان می‌دانیم که محتوای این کتاب‌ها نتوانسته است آن جهتی را که می‌خواست به زندگی بدهد و در این مورد پیشرفتی نداشته است.

صفازرزاده: وارد زندگی شده است. چون ما در کنار آن خیلی صحبت‌های دیگر هم می‌کنیم. من در این ۲۷ سالی که تدریس کرده‌ام، بچه‌هایم از

صفازرزاده: سال سوم به نظر من خیلی سنگین است و بحث امامت و نبوت آن کار را سنگین‌تر می‌کند. کسانی که دست‌اندرکار هستند، کاری کنند که این مطالب کمی ساده‌تر و بهتر شوند



درس دینی و قرآن خیلی خوششان آمده است.
 ❖ **این درست است، ولی اینکه وارد زندگی هم شده است یا نه بحث دیگری است.**
خاکسفیدی: خانم صفارزاده اگر وارد زندگی شده باشد، پس بچه‌های ما باید از لحاظ اعتقادی خیلی بهتر از این باشند.
صفارزاده: در جامعه باید بیشتر کار شود.
حیدری امین: جامعه چیزی جز مجموعه افراد نیست.

خاکسفیدی: دختر من که دختر یک دبیر دینی و قرآن است، اگر حرف‌های من روی او هیچ اثری نداشته باشد، باید حرف‌های دبیرش و کتاب روی او تأثیر گذاشته باشد. به نظر من تأثیر همگانی نیست، چون تأثیری که ما الان می‌بینیم شاید تا دوره دبیرستان و در محیط خانواده و مدرسه است، ولی وقتی وارد دانشگاه می‌شود آموزش ما تا حدودی کم‌رنگ می‌شود.

❖ **حالا من از شما سؤالی دارم: به نظر شما چرا این کتاب‌ها نتوانسته‌اند دین را وارد زندگی بچه‌ها کنند؟**

خاکسفیدی: همان که همکاران گفتند. از لحاظ محتوایی من با این کتاب اصلاً موافق نیستم. بچه‌های ما هنوز در اصول دین مشکل دارند، در صورتی که در گذشته این‌طور نبود.

❖ **یعنی چون بچه‌ها از حیث نظری نمی‌توانند پاسخ این سؤالات را بدهند، دین وارد زندگی نشده است یا اینکه مشکل دیگری وجود دارد؟**

خاکسفیدی: خیر، هم نظری و هم عملی دین وارد زندگی‌شان نشده است. شاید من به‌عنوان معلم دینی و قرآن نتوانسته باشم یعنی با اعمال خودم نتوانسته باشم این درس را به دانش‌آموز خوب بگویم.

❖ **آیا مشکل دانش‌آموزان نتیجه عمل ما معلم‌هاست؟**

صفارزاده: پنجاه پنجاه است. معلم می‌تواند خیلی مؤثر باشد.

جوان: آیا رفتارهای دینی دانش‌آموز منحصراً باید توسط معلم دینی نهادینه شود یا صداوسیما، خانواده، جامعه و دیگران هم دخیل‌اند؟ چند عامل دیگر هم مهم هستند. یکی از آن‌ها کتاب دینی و قرآن است.

رضوانی‌نیا: اول باید ببینیم این کتابی که در اختیار دانش‌آموز گذاشته شده، با چه هدفی گذاشته شده است. اولین چیزی که هم به ذهن من معلم و هم به ذهن دانش‌آموز می‌آید، نمره است. به این دلیل آموزش دین وارد زندگی نشده است که در کلاس درس، دین را نمی‌تواند تجربه کند.

جوان: اصل بحث این است که چه قدر این‌ها در باورهای ذهنی دانش‌آموز نهادینه شده‌اند. آیا طراحان و مؤلفان این کتاب توانسته‌اند با کلماتی که در این سلسله کتاب‌ها گنجانده‌اند، مفاهیم دینی را ذهن دانش‌آموز نهادینه کنند، به گونه‌ای که خودش پلیس خودش باشد تا موقعی که می‌خواهد گناه کند، بگوید که نکنم؟ آیا این کتاب‌ها ما را به این هدف رسانده‌اند؟

❖ **توضیحی بدهم و بعد شما صحبت بفرمایید. بعضی‌ها می‌گویند که چون مسائل دینی براساس فطرت انسانی در درون هر کس وجود دارد، نیازی به نهادینه‌سازی نیست. ما امری بیرونی را باید نهادینه کنیم. یعنی عده‌ای عقیده دارند که اصلاً مسائل دینی را نمی‌خواهد کاری کنیم. در واقع ما نباید اصلاً تربیت کنیم. ما مثل برف پاک‌کن ماشین‌ها هستیم. کار برف پاک‌کن فقط تمیز کردن است. ما هم فقط باید این آلودگی‌ها را کنار بزنیم. خودبه‌خود این بچه بر آن فطرت پاک خودش که دینی است، به درستی زندگی می‌کند.**

خدادادی: مطالبی که قبلاً و در دوره ابتدایی در کتاب دینی آمده بود، داستان‌های شیرینی از امامان معصوم (ع) بود. در دوره راهنمایی که من چند سال درس می‌دادم نیز همین روال بود و ادامه داشت تا دبیرستان. الان بعضی از این مطالب عرفانی‌اند و دانش‌آموز آن‌ها را نمی‌فهمد. مطلب مهم دیگر اینکه در اکثر مدارس تدریس دینی را افراد غیرمتخصص برعهده دارند. یکی از عللی که برخی از دانش‌آموزان ما نسبت به درس دینی بی‌علاقه هستند، وجود معلمان غیرمتخصص است که حتی قرآن هم نمی‌توانند بخوانند. نباید به دبیر غیرمتخصص درس دینی و قرآن را بدهند.

خاکسفیدی: زمان قرائت قرآن بسیار کم است. اگر قرار باشد که ما روی قرائت بچه‌ها هم کار کنیم، این سه ساعت فقط برای خود دینی کفایت می‌کند و به قرائت نمی‌رسد.

❖ **اگر شما هم نظرتان این است که کتاب دینی از قرآن جدا شود، لطفاً دلایلتان را بفرمایید.**

حیدری‌امین: به‌نظر بنده، اگر جدا کنیم می‌توانیم قاریان خوب و تراز اولی داشته باشیم. چرا باید در دوره دبیرستان بچه‌ها ما از خواندن چهار تا آیه دست و پایش برلزد. نمی‌تواند بخواند و می‌گوید که خجالت می‌کشم. به این دلیل است که قرآن در حاشیه قرار گرفته است. اگر قرآن جدا شود، در همان کتاب قرآن ما می‌توانیم تفاسیر موضوعی هم داشته باشیم و فقط قرآن نباشد.

آقای خدادادی به این مطلب اشاره‌ای کردند که

خاکسفیدی:
 زمان قرائت قرآن بسیار کم است. اگر قرار باشد که ما روی قرائت بچه‌ها هم کار کنیم، این سه ساعت فقط برای خود دینی کفایت می‌کند و به قرائت نمی‌رسد

در دوره متوسطه اول، اگر دینی و قرآن در نهاد بچه‌ها تأثیر بیشتری دارد، به این دلیل است که قصه‌های قرآنی در کتاب دینی زیادند. متأسفانه با آن پیش‌زمینه وقتی وارد دبیرستان می‌شوند، بحث قصص ۹۹ درصد جمع می‌شود. شما می‌دانید که داستان تأثیر بسیار بیشتری دارد.

مورد دیگر این است که در سال سوم با مطالب بسیار سنگین و سه ساعت، دبیر عملاً نمی‌تواند برای قرآن هیچ کار مفیدی انجام دهد. یعنی فقط هدفش این است که کتاب را تمام کند. بحث احکام هم متأسفانه در کتاب‌های دین و قرآن ما بسیار مظلوم واقع شده است. قبلاً در کتاب‌هایمان احکام خیلی گسترده‌تر از این بیان می‌شدند. برای احکام بهتر است فکری بشود. ببینید به نظر من، موضوع اینترنت و ماهواره و مانند این‌ها جای بحث بیشتری در کتاب‌های دین و قرآن ما دارد. چه اشکالی دارد که از سال اول ما بیاییم برای بچه‌ها بگوییم؟

ع: از زاویه احکام می‌فرمایید؟

حیدری‌امین: بله، از جنبه احکام ما بیاییم بررسی کنیم و مثلاً بگوییم من مسلمان در برخورد با ماهواره و یا مسائل روزی که امروزه در تبلت‌ها و گوشی‌ها معضل اکثر بچه‌ها و خانواده‌ها شده است، به صورت فقهی چگونه باید عمل کنم. این کار صورت نگرفته و فقط مقدار مختصری در دین و قرآن سال چهارم به آن پرداخته شده است که آن را هم بچه‌ها جدی نمی‌گیرند.

ع: یعنی شما فکر می‌کنید که اگر موضوع اینترنت و ماهواره از نظر فقهی در کتاب بررسی شود، تمایل بچه‌ها به اینترنت و ماهواره کم می‌شود؟ یعنی مشکل این‌گونه حل می‌شود؟

حیدری‌امین: من معتقدم که بی‌تأثیر نیست. مثلاً وقتی در مورد نماز ما توصیه می‌کنیم که

بچه‌ها نماز را سروقت بخوانید، بچه‌ها با هم به نماز خانه برویم و نمازمان را بخوانیم، بچه‌ها خود را موظف می‌دانند که این‌گونه رفتار کنند.

ع: بچه‌ها برای نماز این کار را می‌کنند. ببینید، الان احکام نماز و روزه برای بچه‌های ما گفته شده است، حالا آن‌ها چقدر نماز می‌خوانند، نماز اول وقت می‌خوانند یا نماز جماعت می‌خوانند؟ آیا واقعاً برای بچه‌ها مؤثر بوده است؟

حیدری‌امین: نمی‌گویم که صد درصد تأثیر داشته، ولی بی‌تأثیر هم نبوده است. وقتی بحث نماز را مطرح می‌کنیم و از آن طرف هم به مسائل آخرت، معاد و جزا و سزای اعمال می‌پردازیم، خودبه‌خود دانش‌آموز آن‌ها را به هم ربط می‌دهد. ولی به نظر من، او این مسائل را کار روزمره زندگی خود می‌داند و به‌عنوان یک تکلیف برایش هیچ قیدوبندی نیست.

خاک‌سفیدی: به دانش‌آموز نمی‌توان گفت که از ماهواره یا اینترنت جدا شود، ولی به نظر من می‌توان راهکاری درست به او داد. یعنی با مسائلی که عنوان شد، شاید بتوان به او جهت داد. مثلاً گوشی تلفن همراه دست هزاران نفر است، ولی شاید نیمی به‌درستی از آن استفاده می‌کنند و نیمی خیر. فکر می‌کنم نیمی که به‌درستی از گوشی استفاده می‌کند، چون اطلاعات درستی دریافت کرده، خودش می‌داند که کاربرد گوشی در این موارد است.

کندری: در بحث توجه بیشتر به قرآن، من هم موافقم به این دلیل که الان به قرآن کمتر پرداخته می‌شود؛ هم تجوید، هم احکام و هم تفسیر.

خاک‌سفیدی: در کتاب‌های دوره دبیرستان رسم‌الخط خیلی راحت است. فکر می‌کنم جابه‌جایی باید صورت بگیرد. یعنی رسم‌الخط دوره

**بحث احکام
هم متأسفانه در
کتاب‌های دین و
قرآن ما بسیار مظلوم
واقع شده است.
قبلاً در کتاب‌هایمان
احکام خیلی
گسترده‌تر از این
بیان می‌شدند. برای
احکام بهتر است
فکری بشود**





متوسطه اول باید با رسم الخط دوره متوسطه دوم جابه‌جا شود.

✎ فرمایش شما درست است. در کتاب‌های دینی و قرآن متن قرآن نیامده است. یعنی همه آن‌ها حروف چینی است. در دوره متوسطه اول رسم الخط کم علامت آمده است، ولی از آنجا که قرار بود بچه‌ها بتوانند روخوانی قرآن را انجام بدهند، عین متن قرآن آمده است. اشکالی که شما می‌بینید، از این نظر است، و گرنه همه این‌ها کم علامت هستند. اینجا حروف چینی است و آنجا متن قرآنی.

✎ خاک سفیدی: به نظر شما حروف چینی برای دوره متوسطه اول بهتر نیست؟

✎ ظاهراً حروف چینی بهتر است. تمرین‌ها با حروف چینی آمده‌اند. خب آقای جوان شما بفرمایید.

جوان: درباره اینترنت، رسانه‌ها و ماهواره می‌خواهم بگویم، لزوماً نرم‌افزارها بد نیستند، اما نوع نگرش به این نرم‌افزارها تعیین‌کننده تربیت خانوادگی و جایگاه اجتماعی و باورهای دینی هر انسانی است. یعنی ماهواره می‌تواند خیلی خیلی بد، مضر و خانمان برانداز باشد. اگر ما اطلاعات صحیح به دانش‌آموز ندهیم، افراد دیگر قطعاً اطلاعات ناصحیح به او خواهند داد؛ در هر زمینه‌ای، چه زمینه دینی و اخلاقی، و چه زندگی و رفتار با پدر و مادر. اگر ما اطلاعات صحیح در اختیار دانش‌آموزان قرار ندهیم، به هر حال ذهن او کنجکاو است و دنبال این اطلاعات خواهد رفت بهتر این است که ما جواب صحیح را در خصوص ازدواج، استفاده از گوشی همراه، اینترنت و ماهواره و غیره، به خصوص در این استان که کشورهای عربی همسایه ما سرمایه‌گذاری می‌کنند و خوراک فکری می‌فرستند، اکثر وقت و انرژی ما برای مقابله با شبهاتی صرف می‌شود که برای ما از آن طرف فرستاده می‌شوند. ما باید دانش‌آموز را اغنا کنیم و نه فقط جوابی بدهیم که دلش خوش باشد. باید چنان جواب درستی به او بدهیم که اگر به مجلسی رفت و دو نفر دیگر به او حرفی زدند، او هم حرفی برای گفتن داشته باشد. نه اینکه احساس کمبود کند که من نمی‌توانم از دین خودم دفاع کنم.

✎ درباره کتاب دینی و قرآن سال اول چه نظری دارید؟

جوان: برای تدریس کتاب‌ها ساعت کم است.

✎ هیچ کاری نمی‌توان انجام داد. چون همه درس‌ها می‌گویند که ساعت ما را زیاد کنید.

جوان: در این خصوص که بعضی از دوستان می‌فرمایند کتاب دینی را از قرآن جدا کنیم، دو تجربه وجود دارد. زمانی کتاب قرآن از دینی جدا

بود، اما در آن دوره به این جمع‌بندی رسیدند که بهتر این است ما قرآن را از دین دانش‌آموز جدا نکنیم. زیرا ممکن است چنین فکر کند که دین یک چیز است و قرآن چیز دیگری. شاید این نگاه وجود داشت که این دو باید تلفیق شوند، چون دین ما برگرفته از قرآن است. هدف این نبود که قرآن در حاشیه درس دینی قرار بگیرد اما عملاً اتفاقی بوده که افتاده است و به ظرافت تدریس دبیر بستگی دارد. کمتر دبیری داریم که در مورد هر دو حق مطلب را ادا کرده باشد. اکثر همکاران ما از قرآن متأسفانه فقط دنبال پیام آیات هستند. یعنی اینکه از این آیه چه فهمیدید. این هم ربطی به قرآن ندارد، بلکه بحث دینی است و کمک می‌کند به تدریس بخش دینی درس.

✎ خاک سفیدی: صرفاً هم به‌خاطر همان نمره‌ای است که همکاران گفتند.

جوان: اگر ۱۵ نمره دینی و ۵ نمره قرآن باشد، ۳ قسمت ساعت برای دینی است و یک قسمت برای قرآن. یعنی ما در تدریس خودمان یک قسمت از ساعت را بگذاریم فقط اختصاصی برای آیات. ولی عملاً این اتفاق نمی‌افتد. از خود همکاران که باز خورد می‌گیرم که چگونه درس می‌دهید، می‌گویند که قرآن را می‌خوانیم، توضیح می‌دهیم و گاهی به کمک دانش‌آموزان ترجمه می‌کنیم و از کسانی که حوصله‌شان بیشتر است، برای تدریس بخش دینی استفاده می‌کنیم. یعنی نهایت کاربری کلمات قرآنی در این درس برای این است که به روشن ساختن مفاهیم دینی که در صفحات بعد آمده‌اند، کمک کند و نه فقط قرآن را به‌خاطر خود قرآن.

✎ نظر بقیه دوستان چیست؟ برای این مشکل باید چه کار کنیم؟

جوان: نظر من این است که در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت به دبیرها آموزش داده شود که چگونه در کلاس تدریس کنند.

✎ چون تمام دبیران در آموزش ضمن خدمت شرکت نمی‌کنند، در نتیجه توجیه نمی‌شوند.

جوان: نگاه کنید، مثلاً وقتی که کودک هفت‌ساله است، خانواده او را تحویل ما داده و ما ۱۸ ساله می‌خواهیم او را به جامعه تحویل بدهیم. از نظر ما او چه قدر باید قرآن بداند؟

✎ یعنی از قرآن چه چیزهایی را باید بداند؟ حالا شما اگر بخواهید هدف‌گذاری کنید، چه کار می‌کنید؟

جوان: انتظار ما این است که بعد از ۱۲ سال که کودک تحت تربیت ما بوده و حالا نوجوان شده است، روخوانی قرآنش خوب باشد. علاوه بر روخوانی قرآن، ترجمه قرآنش هم خوب باشد. علاوه

درباره اینترنت، رسانه‌ها و ماهواره می‌خواهم بگویم، لزوماً نرم‌افزارها بد نیستند، اما نوع نگرش به این نرم‌افزارها تعیین‌کننده تربیت خانوادگی و جایگاه اجتماعی و باورهای دینی هر انسانی است



بر روخوانی و ترجمه، تفسیر قرآن هم خوب بدانند. اول هدف‌گذاری کنیم که محصول نهایی ما چه می‌خواهیم باشد.

من فکر می‌کنم که اگر ما بتوانیم با توجه به وضعیت امروز، دانش‌آموز را به حدی برسانیم که بتواند ترتیل استاندارد بخواند و ترجمه روانی، در حدی که بفهمد این آیه قرآن چه گفته است، ارائه دهد، کافی است.

شما مهارت‌های کمی هم نخواسته‌اید.

جوان: خب این دیگر حداقل‌های قرآن است.

به نظر شما چرا بچه‌ها در خانه‌هایشان قرآن نمی‌خوانند و با قرآن مأنوس نیستند. راه درمانش چیست؟

خدادادی: به خاطر اینکه در خانواده با آن‌ها کار نمی‌شود. در قدیم قرآن را در مدارس آموزش نمی‌دادند. من خودم قرآن را در مکتب‌خانه یاد گرفتم.

این مربوط به قبل از انقلاب است. الان ۳۵ سال از انقلاب می‌گذرد. همان زمان هم همه یاد نمی‌گرفتند.

خدادادی: الان هم اگر همان روش اجرا شود، عالی است.

پس یکی از علت‌های مأنوس نبودن دانش‌آموزان با قرآن، روش‌های آموزش ما در مدارس است.

خدادادی: بله، یکی روش آموزشی است و دوم عدم حمایت خانواده‌ها.

رضوانی‌نیا: خانواده و جامعه اگر به این موضوع اهمیت بدهد، در دوره ابتدایی شروع خوبی داریم. اوج خوبی هم داریم، اما اجرای خوبی نداریم. ما اگر در دوره ابتدایی اجرای خوبی داشته باشیم، مشکل حل می‌شود.

من فقط این موضوع را توضیح بدهم تا ذهنیت همکارها روشن شود. در دوره ابتدایی همه درس‌ها را باید معلم پایه بدهد، از جمله درس قرآن. معلم پایه بهترین معلم قرآن بچه‌هاست، همان‌طور که معلم پایه بهترین معلم ریاضی بچه‌هاست.

رضوانی‌نیا: معلم اگر به همان اندازه که به درس ریاضی و علوم اهمیت می‌دهد، به قرآن هم اهمیت بدهد و به همان اندازه که درس ریاضی و علوم را از دانش‌آموز می‌خواهد، قرآن را هم بخواهد، مشکل حل می‌شود.

ولی مأنوس شدن بچه‌ها با قرآن چه می‌شود؟

خاک‌سفیدی: این بر می‌گردد به خانواده. وقتی بچه ببیند که پدر یا مادرش قرآن می‌خواند، با خود می‌گوید حتماً ضرورتی دارد که پدر و مادر قرآن می‌خوانند.

به نظر می‌رسد عموم خانواده‌ها با قرآن مأنوس نیستند. تکلیف چیست؟

کندری: گاه وضع مالی افراد بسیار خوب است و از همه جهات تأمین هستند و آن‌قدر درگیر کارهای دنیوی خود می‌شوند که از امور معنوی فاصله می‌گیرند. تنها زمانی به یاد معنویات می‌افتند که مشکلات زندگی‌شان زیاد باشد. وقتی مشکلات مادی داشته باشند، یادی از خدا می‌کنند. یکی از دلایلش می‌تواند این باشد.

حالا راه حل چیست؟

کندری: من نتوانستم راه‌حل خاصی پیدا کنم، مگر اینکه فرد خودش بخواهد و این اراده را داشته باشد تا بتواند به دنبال معنویات برود. یعنی افراد باید واقعاً تمایل داشته باشند.

جوان: اگر خانواده‌ها آن‌قدر که نسبت به مسواک زدن بچه‌ها به‌عنوان کاری که باید حتماً هر شب انجام بشود، حساسیت دارند، در مورد یک آیه قرآن داشته باشند، آموزش قرآن در خانه جا می‌افتد. اگر خانواده با قرآن مأنوس باشد، بچه هم مأنوس می‌شود. البته معلم هم تأثیرگذار است و این روند را تسریع می‌کند.

خاک‌سفیدی: بسیاری از خانواده در تابستان فکر کلاس زبان بچه هستند. فکر می‌کنند، اگر بچه زبانش خوب بشود، فردا می‌تواند به خارج از کشور برود یا شغل بهتری داشته باشد و یا دانشگاه بهتر قبول شود. ولی کلاس قرآن ممکن است در طول زندگی‌اش هیچ تأثیر مثبتی نداشته باشد. دید خانواده این است. ما به مدرسه‌ای برای بازدید رفتیم دیدم مدیر مدرسه به دانش‌آموزان برتر قرآن هدیه می‌دهد. پرسیدم چرا قرآن هدیه می‌کنید؟ قرآن‌های زیادی در خانه‌ها زندانی‌اند و هفته‌ای یک‌بار هم خوانده نمی‌شوند. بیا بیا کتاب دیگری بدهید، حداقل وقتی دانش‌آموز می‌خواند بار علمی‌اش بالا برود. به هر حال سودی برایش داشته باشد. گفت اینجا برعکس است. دانش‌آموز می‌گوید بودجه ندارم که قرآن بخرم. به دانش‌آموزانی که می‌گویند که ما در خانه قرآن نداریم ولی نیاز داریم، هدیه می‌کنیم. خانواده‌ها اصرار دارند که فرزندانشان حتماً قرآن بخوانند، ولی قرآن در خانه یافت نمی‌شود. جالب اینجاست که مثلاً پدر برای خودش قرآن جدا دارد و مادر، پسر و دختر هم هر کدام جدا دارند. یعنی تا این حد به قرآن اهمیت می‌دهند که هر کس برای خودش یک قرآن دارد. ولی ما در خانواده‌های خود آن‌قدر قرآن نمی‌خوانیم که روی آن خاک هم می‌نشیند. این اعتقاد من است که خانواده‌های ما اهمیت نمی‌دهند.

خیلی ممنون. واقعاً متشکریم که وقت گذاشتید و استفاده کردیم. من که خودم خیلی استفاده کردم.

جوان: اگر خانواده‌ها آن‌قدر که نسبت به مسواک زدن بچه‌ها به‌عنوان کاری که باید حتماً هر شب انجام بشود، حساسیت دارند، در مورد یک آیه قرآن داشته باشند، آموزش قرآن در خانه جا می‌افتد

اشاره

امامان شیعه (علیهم السلام)، اسوه و الگوی فکری، اعتقادی، عملی و اخلاقی هستند و راه نجات در پیروی از آنان است و ائمه در تمام جهات، برای ما مقتدا و نمونه و «امام» اند؛ در قول و فعل، و در اخلاقیات و اجتماعیات. از بین همه ویژگی‌های حیات حضرت علی بن موسی الرضا (ع) و ابعاد گوناگون زندگی ایشان، در این مقاله بُعد «اخلاقی» حضرت انتخاب شده است.

کلیدواژه‌ها: سیره تربیتی، شخصیت الهی، هدف‌داری، برخوردهای سازنده، پرهیزگاری در جامعه

مقدمه

شخصیت امام رضا (ع) از بعد روحی و معنوی، معجزات و کرامات، علوم و فضائل، مباحث کلامی با پیروان فرق و مذاهب، شیوه برخورد با سیاست‌مداران و دولت‌مردان عباسی، ارتباط تشکیلاتی با شیعیان و هواداران، مواجهه با موضوع ولایتعهدی مأمون، برخورد با گروه‌های مختلف اجتماعی، مکتب فقهی و اعتقادی، فعالیت سیاسی و رهبری شیعه، و بسیاری جنبه‌های دیگر، شایسته بررسی دقیق و گسترده است، به خصوص که در برخی از آن‌ها کمتر کار منسجم و دقیق و مدوئی انجام گرفته است. از مسائل اخلاقی آن حضرت هم، روی موضوعاتی همچون عبادت، کرم و بخشش، عفو و گذشت، تفقد اصحاب و موالیان، و شیوه مناظره‌ها و احتجاج‌های وی می‌توان تکیه کرد. اما آنچه برای بررسی در این مقاله انتخاب شده، «برخوردهای تربیتی امام رضا (ع)» است. به عبارت دیگر، اخلاق عملی وی در ارتباط با مردم، و برخوردهای سازنده. در این بررسی، توجه عمده روی رفتارهای اخلاقی آن حضرت با اشخاص است، نه سخنان و تعالیم اخلاقی آن حضرت که در روایات منقول از ایشان مطرح است.

شخصیت الهی امام رضا (ع)

امام علی بن موسی، ملقب به رضا، هشتمین امام از ائمه دوازده‌گانه اهل بیت (علیهم السلام) است. ایشان مظهر اسما و صفات الهی بودند که مظهریت علم و رأفت او بیش از دیگر صفات معروف شده است. به همین روی، به ایشان عالم آل محمد (ص) و رئوف لقب داده‌اند. **مأمون عباسی** در این زمینه می‌گوید: «من هیچ‌کس را در روی زمین عالم‌تر از این مرد - امام رضا (ع) - نمی‌شناسم». **ابوالصلت هروی** درباره امام رضا (ع) می‌گوید: «من کسی را داناتر از علی بن موسی ندیدم و هر دانشمندی که در این دوران او را دیده است، مانند من، اعتراف به داناتر بودنش کرده است». امامی که ما در پی شناخت

۳۰ صفر ۲۰۳
ه. ق؛ شهادت
حضرت
امام رضا
علیه السلام

اصول و مبانی تربیتی سیره رضوی

سید کمال شهابلو

کارشناس ارشد تعلیم و تربیت اسلامی

سیره و سنت او هستیم، خود درباره جایگاه امام و اسوه امت اسلامی می‌فرماید: «امامت زمام دین و باعث تحکیم نظام مسلمانان و صلاح دنیا و عزت مؤمنان است. امامت اساس پویای اسلام و شاخه بلند و والای آن است» (ایزدی و دیگران، ۱۳۹۲). اما دیگر ویژگی‌های این امام بزرگوار به شرح زیر ذکر می‌شود:

۱. **زبان عمل، زبان قول:** شیوه تربیتی امام(ع) نشان می‌دهد که «زبان عمل» و شیوه برخورد، تأثیری افزون‌تر از سخن و کلام دارد و اگر عمل انسان آینه فکرش و زبان کلامش باشد، دگرگون‌کننده‌تر و دلنشین‌تر و تأثیرگذارتر است. (بحارالانوار، ج ۲: ۵۶).

۲. **هدف‌داری در برخورد و معاشرت:** کلمات و تعبیرات ائمه، پاسخ‌هایشان به سؤالات افراد، عنوانی که در خطاب به کسی انتخاب می‌کنند، لحن جواب دادن و تأکیدات کلامی و احادیثی که برای اصحاب بیان می‌کنند، همه از دقت خاصی برخوردارند. از این‌رو، گاهی در لحن کلام و طرز رفتار امام رضا(ع) نوعی تندی و قاطعیت و شدت عمل و برخورد صریح دیده می‌شود، و گاهی هم ملایمت، نرمش، انعطاف و تسامح. آنجا که به معاشرت‌های انسانی و حقوق شخصی مربوط می‌شود، اهل عفو، گذشت، اغماض، تسامح و برخورد بزرگوارانه است (بحارالانوار، ج ۴۹: ۱۴). روایات ۵، ۶ و ۷.

۳. **برخوردهای تربیتی و سازنده:** حضرت رضا(ع) در معاشرت‌ها و مقاطع گوناگونی که با افراد مختلف داشتند به نحوی عمل می‌کردند که سازنده و تربیت‌کننده باشد و با عمل خود اسلام را در «صحنه عینیت» و در رفتار خویش نشان می‌دادند.

ویژگی‌های رفتار تربیتی امام رضا(ع)

۱. **ارزش‌گذاری برای انسان:** در چشم امام رضا(ع) همه افراد، از نظر انسانی مقام و ارزش داشتند. ایشان به مردم حرمت می‌گذاشت و برابری انسان‌ها را در حقوق در نظر می‌گرفت. از تحقیر انسان‌ها و پست شمردن آنان و توهین و استهزا سخت پرهیز می‌کرد. غلامان و سیاهان هم مورد عنایت و توجه او بودند. رعایت حقوق افراد در رفتار امام رضا(ع) در حد اعلای آن بود. از یک مرد بلخی نقل شده است: «همراه امام رضا(ع) در سفرش به خراسان بودم. روزی سفره غذایی طلبید و همه خدمتکاران و غلامان را (از

سیاهان و دیگران) سر سفره جمع کرد. گفتم: «جانم به فدایت، کاش برای اینان سفره‌ای جدا قرار می‌دادی! فرمود: دست بردار! (مه) خدا یکی است، پدر و مادر همه یکی است، پاداش (در قیامت) به اعمال است».

۲. ارج نهادن به پرهیزکاری: محمدبن

موسی بن نصر رازی می‌گوید: از پدرم شنیدم که می‌گفت: مردی به حضرت رضا(ع) عرض کرد: «به خدا قسم! روی زمین، از جهت پدر، احدی شریف‌تر از تو نیست» آن بزرگوار فرمود: «پدران مرا تقوا مشرف ساخت و اطاعت خدا ایشان را بهره‌مند گردانید» (ابن‌بابویه قمی، ۱۳۷۸: ج ۲: ۲۳۶).

۳. **برخورد کریمانه:** نویسنده تفسیر عیاشی در تفسیر خود از صفوان نقل می‌کند: از امام رضا(ع) اجازه گرفتم تا **محمدبن خالد** به محضر او شرفیاب شود. ضمناً به آن حضرت گفتم که او دست از گفته‌های قبلی خود برداشته است، استغفار می‌کند و دوست دارد گذشته او را عفو کنید. امام رضا(ع) فرمود: او را بیاور. وقتی فرزند خالد بر امام وارد شد، امام فرمود: آری، می‌پذیرم. زیرا اگر نپذیرم، این کار به معنای از بین بردن زحمات او و یارانش است (تفسیر عیاشی، ج ۱: ۲۰۳).

سپس از حال پدرش پرسید. پاسخ داد که پدرم از دنیا رفته است. حضرت برای او نیز استغفار کرد. منظور حضرت امام رضا(ع) این بود که اگر عذر تو را نپذیرم، گفته‌های صفوان درباره ما از بین خواهد رفت و این دستاویزی برای مخالفان ما نیز خواهد بود و خواهند گفت که چرا امام شما عذر یک نفر را نپذیرفت.

ارشاد معنوی

امام رضا(ع) آن‌گونه که شأن امامت است، نسبت به اصحاب خویش و چهره‌های ممتاز شیعه حالت سازندگی اخلاقی و تذکرات سازنده داشت و توجه بسیار داشت که اصحابش، حتی اندکی هم، در دام شیطان و وسوسه‌های نفسانی نیفتند. کنترل معنویت اصحاب، از برخوردها و تذکرات سازنده‌اش، از جمله **بزنطی** و دیگران برمی‌آید. بزنطی (احمدبن محمدبن ابی‌نصر البزنطی) می‌گوید: امام رضا(ع) مرکبی را نزد من فرستاد، سوار بر آن شدم و به حضور آن حضرت رسیدم و شب پیش او بودم. مقداری که از شب گذشت، وقتی خواستم برخیزم، فرمود: فکر نمی‌کنم که الان بتوانی به شهر برگردی! گفتم: آری، جانم به

در چشم امام رضا(ع) همه افراد، از نظر انسانی مقام و ارزش داشتند. او به مردم حرمت می‌گذاشت و برابری انسان‌ها را در حقوق ملاحظه می‌کرد. از تحقیر انسان‌ها و پست شمردن آنان و توهین و استهزا سخت پرهیز می‌کرد



وقتی وضع زندگی و معیشت انسان خوب نباشد، گاهی جنبه‌های معنوی و ارزش‌های والا را فراموش می‌کند و دنیا در نظرش جلوه می‌کند. امام رضا(ع) برای پیش‌گیری از این مسئله، احمدبن عمر را به ارزش واقعی فکر و ایمان و خط فکری و ارتباطش با اهل بیت متذکر می‌شود

فدایت. فرمود: پس امشب پیش ما بمان و فردا صبح، به برکت خدای متعال، برو. گفتم: چشم جانم به فدایت. آن‌گاه به خادم فرمود: ای کنیز! رختخواب خودم را برایش بگستر و ملحفه مرا روی او بکش و بالش مرا زیر سرش بگذار.

پیش خودم گفتم: چه کسی به افتخاری که امشب نصیب من شد دست یافته است؟ خداوند موقعیت و منزلتی را برای من نزد امام رضا(ع) قرار داد که برای هیچ‌یک از اصحاب ما قرار نداده است. امام مرکب خود را برایم فرستاد که سوار شدم. رختخواب مخصوص خویش را برایم گسترده و من در بستر او خوابیدم و متکای خویش را برایم نهاد. هیچ‌یک از اصحاب ما به این شرف نائل نشده است. در همین حال که امام با من نشسته بود و من در دلم این سخنان را می‌گذراندم، او به من گفت: «ای احمد! امیرالمؤمنین(ع) روزی به عیادت زیدبن صوحان که مریض بود رفت. زید به واسطه آن به مردم فخر می‌کرد. مبدا نفس تو، تو را به فخر بکشد! فروتنی کن در برابر خدا (به‌خاطر خدا فروتن باش) و به دستانت تکیه داد و بلند شد...» (بحارالانوار، ج ۴۹: ۳۶، حدیث ۱۸). چون ممکن بود که بزنطی از این موهبت و موقعیت دچار غرور و خودخواهی شود و به فخرفروشی آلوده گردد، امام(ع) که از دل او خبر داشت، در دم این تذکر را داد تا او به گناه و خودستایی گرفتار نشود و سالم بماند.

شایان ذکر است که این ماجرا به شکل‌ها و عبارات گوناگون و به‌خصوص استناد امام رضا(ع) به عیادت حضرت امیر(ع) نسبت به زیدبن صوحان، یا صعصعه بن صوحان (طبق نقل‌های بیشتر) روایت شده است. به‌نظر می‌رسد که همه این‌ها یک واقعه را بازگو می‌کنند که به‌صورت مختلف نقل است (بحارالانوار، ج ۴۹: ۲۶۹).

احمدبن عمر الحلبي نقل می‌کند: «در منا، خدمت امام رضا(ع) رسیدم و عرض کردم: ما خانواده بخشش و خوشی و نعمت بودیم. خدا همه آن‌ها را برد، تا آن‌جا که اینک محتاج کسانی هستیم که به ما نیازمند بودند. فرمود: ای احمدبن عمر! چه حال خوبی داری! گفتم: فدایت شوم، حال من چنان بود که خبر دادم. فرمود: آیا دوست داری که تو بر حالتی باشی که این جباران هستند و حال و وضعیت آنان را داشته باشی و دنیای پر از طلا مال تو باشد؟ گفتم: نه، یابن رسول‌الله. حضرت لبخند زد و فرمود: از همین‌جا باز می‌گردی. چه کسی حالش بهتر است از تو؟ در دست تو صنعت (و هنری) است که آن را به دنیایی پر از طلا نمی‌فروشی. آیا بشارتت دهم؟ گفتم: آری، یابن

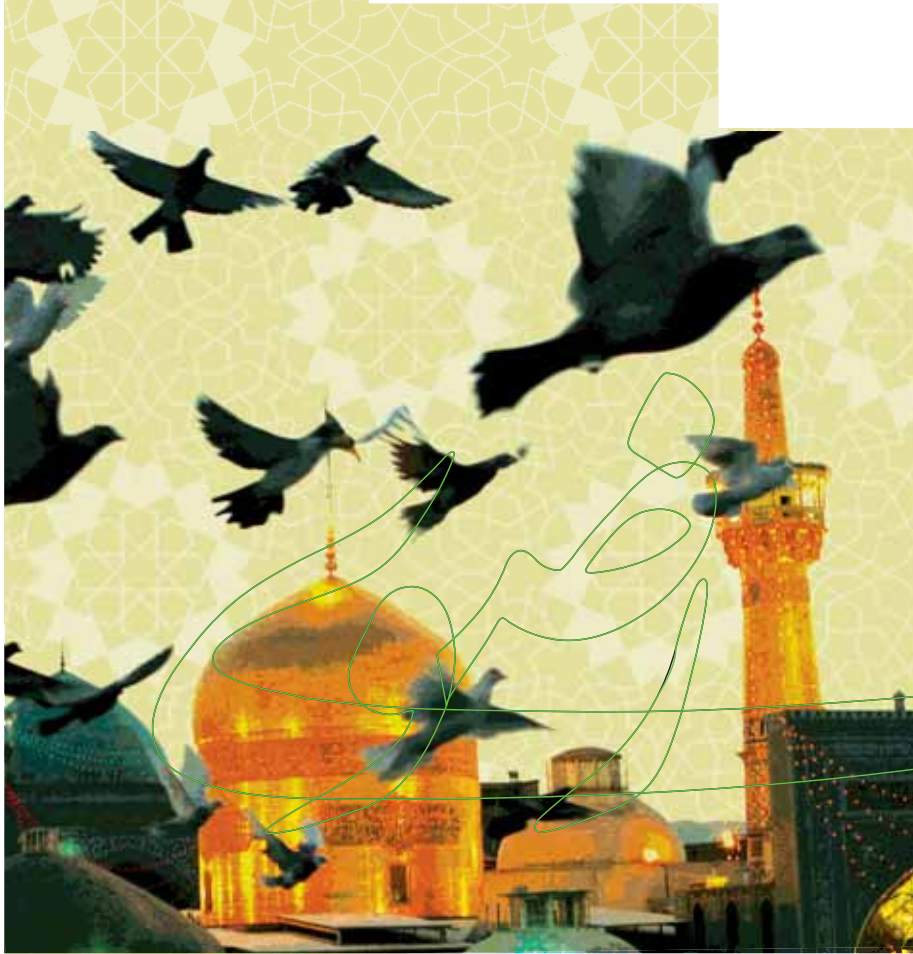
رسول‌الله. خداوند مرا به تو و پدرانت شاد کند...» (مسند الامام رضا(ع)، ج ۲: ۴۲۸).

وقتی وضع زندگی و معیشت انسان خوب نباشد، گاهی جنبه‌های معنوی و ارزش‌های والا را فراموش می‌کند و دنیا در نظرش جلوه می‌کند. امام رضا(ع) برای پیش‌گیری از این مسئله، احمدبن عمر را به ارزش واقعی فکر و ایمان و خط فکری و ارتباطش با اهل بیت متذکر می‌شود و به یاد می‌آورد که دشمنان، با همه ثروت و امکاناتی که دارند، وقتی بیراهه می‌روند، فاقد ارزش می‌شوند. برعکس، ارزش در خط فکری سالم و مکتبی است که بسیار ارزشمندتر از ثروت دنیا و مادیات است تا زرق و برق دنیا دیده را نزنند و دل را نبرد.

موضع‌گیری در مقابل بستگان فاسد

از نکات مهم، یکی هم آن است که حضرت رضا(ع) اگر در یکی از بستگان خویش، خلاف و انحراف را در مسائل اخلاقی یا سیاسی یا اعتقادی می‌دید، تذکر می‌داد، انتقاد می‌کرد، موضع می‌گرفت و صرف خویشاوندی باعث نمی‌شد که آن حضرت از تذکر و نهی از منکر و موضع‌گیری خودداری کند.

بستگان آن حضرت هرگز نمی‌توانستند از خویشاوندی با او سوءاستفاده کنند، چون حضرت این اجازه و مجال را به آنان نمی‌داد. حتی بعضی را طرد و افشا می‌کرد تا امر بر مردم مشتبه نشود و مردم بدبین نشوند و خلاف‌های آنان را به حساب امام نگذارند. یاسر، خادم آن حضرت، نقل می‌کند: «زیدبن موسی، برادر امام رضا(ع)، در مدینه خروج کرد و دست به کشتار و آتش‌سوزی (در خانه‌های بنی‌عباس) زد. از این جهت به «زیدالنار» معروف بود. مأمون کسانی را در پی او فرستاد. او را گرفتند و پیش مأمون آوردند. مأمون گفت: او را پیش امام رضا(ع) ببرید. چون او را نزد آن حضرت بردند، حضرت به او فرمود: ای زید! آیا سخن تعدادی از کوفیان مغرور کرده است که گفته‌اند: فاطمه(ع) چون عفاف ورزید، خداوند ذریه او را بر آتش حرام کرد؟ این سخن فقط درباره امامان حسن و حسین(علیهم‌السلام) است. اگر خیال می‌کنی که گناه می‌کنی و وارد بهشت می‌شوی و موسی بن جعفر(ع) هم که اطاعت خدا را کرده وارد بهشت شود، پس با این حساب، تو نزد خدا گرامی‌تر از موسی بن جعفر(ع) هستی؟! به خدا سوگند، هیچ‌کس به پاداش خدا نمی‌رسد، مگر با طاعت او. اگر خیال می‌کنی که تو با معصیت خدا به پاداش می‌رسی، گمان بدی کرده‌ای! زید



گفت: من برادر تو و پسر پدرت هستم. حضرت فرمود: تو تا وقتی برادر منی که خدای متعال را اطاعت کنی. نوح(ع) به خدا عرض کرد پسر من از خانواده من است و وعده تو راست است. خداوند فرمود: ای نوح! او از خاندان تو نیست، او عمل غیر صالح است: (یا نوح انه لیس من اهلک انه عمل غیر صالح). خداوند او را به خاطر معصیتش از خاندان نوح اخراج کرد (بحار الانوار، ج ۴۹: ۲۱۷، حدیث ۲) می بینیم که حضرت با برادرش که دست به ارتکاب خلاف زده بودند، این گونه تند برخورد می کند تا هم موضع خود را روشن کرده باشد، هم خطای اندیشه برادر را گوشزد و هم «ملاک»ها را بیان کند. برخورد حضرت با «زیدالنار» به چند صورت دیگر هم نقل شده است. **عمیرین برید** می گوید: «نزد امام رضا(ع) بودم. سخن از عموی آن حضرت (محمد بن جعفر) به میان آمد و حضرت او را یاد کرد. فرمود: بر خودم عهد کرده ام که من و او را سقف خانه ای سایه نیفکنند (یعنی هرگز او را دیدار نکنم). پیش خود گفتم: او، امام رضا(ع)، ما را به نیکی و صلۀ رحم فرمان می دهد، ولی خودش درباره عموی خود چنین می گوید! حضرت نگاهی به من کرد و فرمود: این از نیکی و صلۀ است. هر وقت که او نزد من آید و من به خانه اش بروم و درباره من سخنانی بگویم، مردم او را (به خاطر این دیدار و رابطه با من) تصدیق می کنند و حرف هایش را می پذیرند، ولی اگر پیش من نیاید و من به خانه او بروم، مردم حرف هایش را نخواهند پذیرفت». (بحار الانوار، ج ۴۹: ۳۰، حدیث ۳ و ص ۲۲۰، حدیث ۶) این حدیث، افزون بر نشان دادن کرامت حضرت رضا(ع) در دانستن آنچه در قلب عمیرین برید گذشته، و علاوه بر اصلاح فکر و رأی او، دقت حضرت در پیوندها و رابطه ها و آثار جنبی و تأثیرات اجتماعی نوع رابطه ها و رفت و آمدهایش را می رساند و نیز نشان دهنده هدف داشتن او در همه برخورد هایش است.

برخورد منطقی

تکیه بر منطق و کلام عقل پسند در دل های مستعد و بی مرض و غرض مؤثر می افتد. احتجاج های مفصل حضرت رضا(ع) با پیروان فرق و مذاهب و مخالفان گوناگون و استدلال ها و برخوردهای منطقی او، بسیاری را به راه آورد و در برابر حق قانع و خاضع ساخت. این شیوه مؤثر اخلاقی حتی گاهی دشمنانی چون خوارج را هم رام می کرد. **محمد بن زید رازی** می گوید: «در

خدمت امام رضا(ع) بودم. در ایامی که مأمون او را به ولیعهدی معرفی کرده بود. مردی از خوارج، در حالی که در دستش خنجری زهر آگین بود، وارد شد. در حالی که به دوستانش می گفت: به خدا سوگند، پیش این شخصی که مدعی است فرزند پیامبر است، می روم. او این گونه وارد بر این طاغوت (یعنی مأمون) شده است! از او دلیل کارش را خواهم پرسید. اگر دلیلی داشت که هیچ، وگرنه مردم را از دست او راحت خواهم کرد. پیش امام آمد و اجازه طلبید. امام اذن داد و فرمود: به سؤالت به این شرط جواب می دهم که اگر پاسخ را پسندیدی و قانع شدی، آنچه در آستین داری (خنجر) را بشکنی و دور اندازی!

آن مرد که از خوارج بود، حیرت زده ماند. خنجر را بیرون آورد و شکست. آن گاه پرسید: چرا به حکومت این طاغوت داخل شده ای، در حالی که اینان در نظر تو کافرند و تو پسر پیامبری. چه چیز تو را به این کار وا داشته است؟ امام رضا(ع) فرمود: آیا به نظر تو اینان کافر ترند یا عزیز مصر و اهل کشور او؟ مگر نه اینکه اینان خود را موحد می شمارند، ولی حکام مصر نه یکتا پرست بودند و نه خدا شناس؟! یوسف، پسر یعقوب(ع) پیامبر و پسر پیامبر بود که به عزیز مصر گفت مرا مسئول خزائن مملکت قرار بده و

**بستگان آن
حضرت هرگز
نمی توانستند از
خویشاوندی با
او سوء استفاده
کنند، چون
حضرت این
اجازه و مجال را
به آنان نمی داد.
حتی بعضی را
طرد و افشا
می کرد تا امر
بر مردم مشتبه
نشود و مردم
بدبین نشوند و
خلاف های آنان
را به حساب امام
نگذارند**



خلق و خوی والا

ابراهیم بن عباس می‌گوید: «هرگز ندیدم که حضرت رضاع(ع) با کلامش به احدی جفا کند. هرگز کلام کسی را قطع نمی‌کرد، تا از سخن فارغ شود. هرگز - اگر قدرت داشت - از برآوردن حاجت کسی روی بر نمی‌گرداند. هرگز پیش را پیش هم‌نشین دراز نمی‌کرد. هرگز پیش هم‌نشینان تکیه نمی‌داد. هرگز غلامان و خدمتکاران را ناسزا نمی‌گفت. هرگز قهقهه سر نمی‌داد و خنده‌اش تبسم بود. در خلوت و تنهایی سفره‌اش را می‌گسترد و همه غلامان، حتی دربان و کارپردازخانه را هم بر سفره می‌نشاند. شب‌ها کم می‌خوابید و بسیار بیدار بود و بیشتر وقت‌ها شب را تا صبح بیدار می‌ماند. روزه زیاد می‌گرفت. همیشه در هر ماه، سه روز - اول و وسط و آخر ماه - روزه می‌گرفت و می‌فرمود: این روزه همه دهر است. حضرت کار خیر و صدقه پنهانی بسیار داشت.» (بحار الانوار، ج ۴۹: ۹۰، حدیث ۴).

نتیجه‌گیری

مبانی و اصول تربیتی اتخاذ شده از سیره آن حضرت(ع) می‌تواند در ایجاد ساختاری قوی و نظام‌مند برای تعلیم و تربیت کشور اسلامی ما بسیار مؤثر و راه‌گشا باشد. بدیهی است، برای استفاده از نتایج این بررسی در تعلیم و تربیت کشور، باید دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان، با آگاهی از نتایج این قبیل بررسی‌ها، برنامه‌های مناسب آموزشی و درسی هم‌سو با آن‌ها و فعالیت‌های آموزشی را چنان برنامه‌ریزی کنند که این فعالیت‌ها، ضمن تسهیل فرایند یادگیری برای دانش‌آموزان، محملی برای تحقق انسانیت حقیقی دانش‌آموزان به معنای انسان اسلامی باشند. مربیان و معلمان نیز می‌توانند با الگو قرار دادن سیره ائمه اطهار(ع)، به‌عنوان برترین مربیان عالم، نقش کلیدی خود را در تعلیم و تربیت به نحو احسن ایفا کنند.

با فرعون‌ها نشست و برخاست می‌کرد. حال آنکه من یکی از اولاد پیامبرم (نه پیامبر) و مأمون هم مرا بر این کار اجبار و اکراه کرده است. چرا بر من خشم می‌گیری و این را زشت می‌شماری؟ آن مرد گفت: بر تو ایرادی نیست. گواهی می‌دهم که تو فرزند پیامبری و صادق هستی» (بحار الانوار، ج ۴۹: ۵۵).

نظارت بر کار خادمان

زیر نظر داشتن رفتار و اعمال غلامان و زبردستان، و تذکرات و هشدارهای لازم به آنان، از جمله دقت‌های دیگر امام رضاع(ع) بود؛ چه در مورد اعمال فردی‌شان، چه در مورد رفتار با دیگران. **سلیمان بن جعفر جعفری** نقل می‌کند: «طبق فرموده حضرت رضاع(ع) بنا شد شب پیش وی بمانم. غروب هنگام، به اتفاق آن حضرت وارد خانه شدیم. حضرت نگاهی به غلامانش کرد که با گل، اسطبل چهارپایان را درست می‌کردند و سیاه‌پوستی هم که جزو آنان نبود، مشغول به کار بود. پرسید: این کیست که با شماست؟ گفتند: ما را کمک می‌کند. ما هم در آخر چیزی به او می‌دهیم. پرسید: آیا اجرت و کارمزد او را معین کرده‌اید؟ گفتند: نه، هرچه بدهیم او راضی می‌شود.

حضرت با غضب‌آلود رو به آن‌ها حرکت کرد. گفتیم: فدایت شوم، چرا خود را ناراحت می‌کنید؟ فرمود: من چند بار اینان را از این کار نهی کرده و گفته‌ام کسی را به کار نگیرید، مگر اینکه قبلاً مزد و اجرت او را با او قرارداد ببندید. بدان که هیچ‌وقت کسی را بدون اجرت معین به کار نمی‌گیری، مگر اینکه اگر سه‌برابر اجرت هم به او بدهی، باز خیال می‌کند که کم داده‌ای. ولی اگر قبلاً طی کنی و بعد همان اجرتش را بدهی، تو را خواهد ستود بر این وفای به عهد. و اگر هم چیزی اضافه بدهی، آن را می‌شناسد و می‌داند که زیادتر به او داده‌ای (و در نظرش خواهد بود)» (بحار الانوار، ج ۴۹: ۱۰۶).

ابراهیم بن عباس می‌گوید:
«هرگز ندیدم که حضرت رضاع(ع) با کلامش به احدی جفا کند. هرگز کلام کسی را قطع نمی‌کرد، تا از سخن فارغ شود»

منابع

۱. مجلسی، محمدباقر بن محمد تقی (۱۴۰۳ ق). بحار الانوار، بیروت. دارالاحیاء التراث العربی.
۲. حمیری جوینی، ابراهیم بن محمد (۷۷۲ ق). مسند الامام الرضا علیه‌السلام.
۳. ایزدی، مهدی و دیگران (۱۳۹۲). ابعاد، شخصیت و زندگی امام رضاع(ع). تهران. دانشگاه امام صادق. چاپ اول.
۴. ابن بابویه (۱۳۷۸ ق). عیون الاخبار الرضا (ج ۲). تحقیق و تصحیح: لاجوردی. تهران: نشر جهان.



که موضوع فلسفه به‌طور دقیق چیست و در این زمینه نوعی اضطراب در آرا و اندیشه‌های وی مشاهده می‌شود. شیخ‌الرئیس که از پیروان ارسطو است، به بررسی موضوع فلسفه پرداخته و ضمن نقد سخنان ارسطو، موضوع فلسفه را به نحو دقیق مطرح کرده است. ابن‌سینا ضمن رد این مطلب که موضوع فلسفه خدا و یا «علل قصوی» است، می‌گوید فلسفه از اموری بحث می‌کند که در حد و قوام، وابسته به ماده نیستند.

کلیدواژه‌ها: موجود به ما هو موجود، وجود خدا، علل قصوی، اعراض ذانی، مفارقات

موضوع فلسفه‌اولی از نظر ارسطو و انتقادات ابن سینا به آن

دکتر فخری ملکی

کارشناس دفتر برنامه‌ریزی تألیف و کتاب‌های درسی

اشاره

در میان شاخه‌های گوناگون معرفت بشری، فلسفه (هستی‌شناسی) جایگاه ویژه‌ای دارد. موضوعات تمامی علوم در علم بالاتر از خود اثبات می‌شود. در خصوص فلسفه که کلی‌ترین علوم است و علمی بالاتر از آن وجود ندارد، چه می‌توان گفت؟ کدام علم موضوع حکمت را اثبات می‌کند؟ در پاسخ به این سؤال، ارسطو موضوع حکمت را «موجود به ما هو موجود» معرفی می‌کند و در کتاب‌های متعدد خود می‌کوشد موضوع فلسفه را توضیح دهد. اما در آرا و اندیشه‌های ارسطو روشن نیست

مقدمه

آدمی در برخورد با وضعیت‌های گوناگون —همواره با پرسش‌هایی روبه‌رو می‌شود. ولی بیشتر این پرسش‌ها برخاسته از همان وضعیت‌ها و شرایطاند و با از میان رفتن آن‌ها، از میان می‌روند. این‌گونه پرسش‌ها بیش از هر چیز، بازتاب شرایط ویژه، وابسته به تأثیرها و تأثرها، و در زمینه نیازهای زیستی‌اند. دانستنی‌هایی که از یافتن پاسخ این پرسش‌ها پدید می‌آیند، جزئی، سطحی و پراکنده‌اند (نقیب‌زاده، ۱۳۷۲: ۵).

با آنکه علم، دقیق‌ترین دستاورد آدمی است، با این همه از آنجا که توجهش نه به شناسایی، بلکه به یافتن رابطه‌هاست، بسیاری از پرسش‌ها از دایره علم بیرون می‌مانند و علم از پرداختن به آن‌ها ناتوان است. رو کردن به این‌گونه پرسش‌ها و پیگیری آن‌ها تا حد پرسش‌های بنیادی، یعنی پرسش درباره حقیقت و بنیاد چیزها و کارها، همان است که فلسفه می‌نامیم. (همان، ص ۷). علم مابعدالطبیعه

**نظر محققان
فلسفه این
است که مطلق
وجود، نه قید
طبیعی دارد، نه
قید ریاضی و نه
قید الهی. وجود
از آن حیث که
وجود است،
یعنی وجود بدون
قیود مذکور.
ولی وجودی که
هیچ قید ندارد
و صرف وجود
است، چیست؟**

یا فلسفه اولی، با وجود، از این حیث که وجود است، سروکار دارد و این علم مطالعه وجود «من حیث هو وجود» است. هر کدام از علوم، قلمرو خاصی از وجود را جدا می‌سازند و صفات وجود را در آن قلمرو ملاحظه و بررسی می‌کنند. اما اهل مابعدالطبیعه، وجود را برحسب این یا آن صفت ویژه آن ملاحظه نمی‌کنند، بلکه بیشتر خود وجود، صفات ذاتی وجود را از حیث اینکه وجود است، مورد بررسی قرار می‌دهند (کاپلستون، ۱۳۷۲: ۲۳۴).

موضوع فلسفه

موضوع فلسفه «موجود به ما هو موجود» است، ولی هنوز نمی‌دانیم که وجود از آن حیث که وجود است، چیست.

نظر محققان فلسفه این است که مطلق وجود، نه قید طبیعی دارد، نه قید ریاضی و نه قید الهی. وجود از آن حیث که وجود است، یعنی وجود بدون قیود مذکور. ولی وجودی که هیچ قید ندارد و صرف وجود است، چیست؟ آیا کلی‌ترین نام و عنوانی است که به چیزها می‌دهیم و همه چیزها در این نام و عنوان مشترک‌اند؟ (داوری، ۱۳۸۳: ۵۵). به گواهی مورخان فلسفه، اولین بار ارسطو موضوع فلسفه را موجود به ما هو موجود تعریف کرده است. اما اینکه موجود به ما هو موجود چیست، در آرا و اندیشه‌های ارسطو به‌طور واضح مطرح نشده است و قدری ابهام در این زمینه وجود دارد. به عبارت دیگر، ارسطو امور مختلفی را به‌عنوان موضوع الهیات یا فلسفه اولی برشمرده است که از آن جمله می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

é حکمت: دانشی است که درباره اصل‌ها و علت‌های نخستین پژوهش می‌کند. (آلفای بزرگ، فصل دوم، ترجمه شرف، ۹۸۲ b۹)

é دیگران ناگزیرند بپذیرند که برای حکمت (فرزانگی) و برای ارجمندترین دانش نیز ضدی هست. اما برای ما چنین نیست، زیرا آن را که نخستین است، هیچ ضدی نیست. (کتاب لامبدا فصل دهم، ترجمه شرف، ۱۳۷۵: ۱۲)

é آنچه که از دیرباز و اکنون و همیشه جست‌وجو شده و همیشه مایه سرگشتگی بوده، این است که موجود چیست؟ و این بدان معناست که جوهر چیست؟

آیا همه این‌ها را می‌توان با هم جمع کرد و یکی دانست؟ یعنی آیا علم به اعراض ذاتی وجود و علم به مبادی اولی و علم به جوهر، همه با خدائشناسی یکی است؟ بعضی از مفسران با توجه به اینکه کتاب مابعدالطبیعه در زمانی نسبتاً طولانی و در ادوار مختلف تفکر ارسطو نوشته شده است،

معتقدند که این تعاریف و اوصاف یکی نیستند. یعنی وجهه نظر «انتولوژیک» با تفسیر مربوط به علم الهی متفاوت است و ارسطو طی دوران تدوین کتاب «مابعدالطبیعه» نظر خود را تغییر داده است. چنان‌که یگرا^۱ تفسیر انتولوژیک را مربوط به تفکر دوران جوانی ارسطو دانسته است و بعضی دیگر نیز درصدد جمع این تعاریف و تحویل هر یک به دیگری برآمده‌اند. (دادرس، ۱۳۸۳: ۵۶).

اما واقعیت مطلب این است که ابتدا در فلسفه اسلامی و با این‌سینا این مسائل روشن شده است. اگر خود ارسطو زنده بود و مباحث را ملاحظه می‌کرد، تصدیق می‌کرد که این‌سینا در مقاله اول «الهیات شفا» به نحو منظم‌تری با تفکیک موضوع از مسائل علم، به تبیین موضوع پرداخته است. ترجمه سخنان شیخ چنین است: «و اکنون آن گونه که باید بدانی نمی‌دانی که موضوع علم الهی چیست و آیا ذات، علت نخستین موضوع است تا اینکه شناخت صفات و افعال او مقصود و مطلوب علم الهی باشد یا اینکه چیز دیگری موضوع این علم است.

همچنین شنیده‌ای که فلسفه حقیقی وجود دارد و نیز فلسفه اولایی هست و نیز شنیده‌ای که فلسفه اولی فایده‌اش اثبات مبادی سایر علوم است و حکمت حقیقی همین علم است. و گاهی شنیده‌ای که حکمت الهی برترین علم به برترین معلوم است و گاهی گفته‌اند: حکمت الهی صحیح‌ترین و متقن‌ترین شناخت می‌باشد و گاهی گفته‌اند: این حکمت علم به اسباب

نخستین همه اشیاست. و تا حال ندانسته‌ای که این فلسفه اولی

و این حکمت الهی چیست و آیا این تعاریفات و صفات سه‌گانه، صفات

و تعاریفات برای یک صنعت است یا برای صناعات متفاوتی که به همه آن‌ها حکمت گفته می‌شود.» (ابن‌سینا، ۱۳۷۶: ۱۲).

هر علمی مبادی‌ای دارد که باید در علم مقدمی تبیین و اثبات شوند. همه مبادی اولیه علوم باید در بالاترین علم، تبیین و اثبات شوند. آن علم

اعلی، فلسفه اولی و فلسفه حقیقی است که یکی از کارهایش تصحیح و اثبات درستی مبادی اولیه علوم است. یعنی مبادی‌ای



که در علوم دیگر به اثبات نرسیده باشند، باید در فلسفه اولی به اثبات برسند.

و اما اینکه فلسفه، علم به افضل معلوم است، بدان جهت است که در این علم وجود واجب- تبارک و تعالی- و مجردات محض اثبات می شود و اینها افضل موجودات هستند و به همین دلیل این علم را چنین توصیف می کنند که فلسفه، علم به اسباب اولیه همه موجودات است. تا به حال این اوصاف فلسفه را شنیده اید، ولی هنوز معلوم نشده است که آیا این اوصاف همگی اوصاف یک صنعت و یک علم اند یا اینکه هر یک وصف صنعت و علمی خاص هستند که همگی آنها را «حکمت» می نامند. شیخ این سؤالات را مطرح کرده است تا زمینه ای برای بررسی دقیق در باب تعریف فلسفه و تعیین موضوع آن، فراهم شود (مصباح یزدی، ۱۳۸۶: ۵۶).

«و این صفات سه گانه ای که برای حکمت گفته اند، همگی صفات یک صنعت می باشند که همین فلسفه اولی است و معلوم است که هر علم و صنعتی را موضوعی خاص است. پس باید به بررسی موضوع این علم بپردازیم و بررسی کنیم که آیا موضوع این علم وجود خدای متعال است یا اینکه چنین نیست، بلکه وجود خدا یکی از مسائل و مطالب مورد بررسی در این علم است» (ابن سینا، ۱۳۷۶: ۱۳).

آیا خدا می تواند موضوع فلسفه باشد؟

موضوع هر علمی در آن علم مفروض است. یعنی موضوع هر علمی جزء مبادی و اصول موضوعه آن علم است. پس اگر وجود «خدا» بخواهد موضوع فلسفه باشد، باید مفروض باشد. در این صورت دو حالت پیدا می کند: یا در علم دیگری ثابت می شود، یا در علم دیگری هم ثابت نمی شود. معمولاً اصول موضوعه هر علمی در علم بالاتر ثابت می شود. حال سؤال این است که وجود خدا در کدام علم ثابت می شود؟ آیا کلام؟ کلام که خود فرع بر فلسفه است. پس اگر قرار باشد، این امر یعنی وجود خدا در علمی به عنوان مسئله مورد بررسی قرار گیرد، جایی به جز فلسفه برایش نمی توان یافت. پس یا باید از خدا بحث نشود که



در این صورت باید بین الثبوت باشد و بی تردید خدا بین الثبوت نیست. پس خدا نمی تواند موضوع فلسفه باشد. ترجمه عبارت شیخ چنین است: «پس می گوییم نمی توان وجود خدا را موضوع فلسفه دانست، زیرا موضوع هر علمی چیزی است که وجودش در آن علم مورد قبول است و فقط از احوال آن بحث می شود. این مطلب در جاهای دیگر معلوم شده است. اما وجود خدای متعال در این علم مفروض و مسلم نیست، بلکه وجود خدا در فلسفه مطلوب است.

دلیل اینکه وجود خدا موضوع علم فلسفه نیست، این است که اگر وجود خدا موضوع فلسفه باشد، از دو حال خارج نیست: یا اینکه وجود خدا در فلسفه مسلم گرفته می شود و در علم دیگری مورد بحث و اثبات قرار می گیرد، و یا اینکه در این علم وجود خدا مسلم گرفته می شود، اما در علم دیگر هم اثبات نمی شود. هر دو فرض باطل است. زیرا وجود خدا نمی تواند در علم دیگری به جز فلسفه به عنوان مسئله آن علم مورد بحث واقع شود. چون علم دیگر یا اخلاقیات است یا سیاسیات یا طبیعیات یا ریاضیات و یا منطقیات. و علمی خارج از علوم یاد شده در علوم عقلی وجود ندارد و در هیچ یک از این علوم، بحث از اثبات وجود خدای متعال به میان نمی آید» (همان، ص ۱۳).

پس ممکن نیست که وجود خدا در علم دیگری مورد بحث واقع نشود. چرا که در این فرض، وجود خدا از مسائل هیچ علمی نخواهد بود و لازمه اش این است که یا وجود خدا امری بدیهی و بین بنفسه باشد و یا اصلاً از بیان و اثباتش مأیوس باشیم. در حالی که وجود خدا نه بین و بدیهی است و نه از اثباتش مأیوس هستیم. چرا که برای آن دلیل داریم. پس فقط یک فرض باقی می ماند و آن اینکه بحث از وجود خدا فقط در این علم، یعنی فلسفه واقع شود.

آیا علل قصوی می تواند موضوع فلسفه باشد؟

اگر علل قصوی موضوع فلسفه باشد، دو اشکال به وجود می آید:

۱- هر علمی از عوارض ذاتیه موضوع خود بحث می کند. پس باید فلسفه سراسر درباره عوارض ذاتیه علل قصوی باشد. در حالی که در فلسفه مباحثی داریم که هیچ ربطی به علل قصوی ندارند و از عوارض ذاتیه علل قصوی نیستند. برای مثال، مباحثی مثل قوه و فعل، واحد و کثیر، تقدم و تأخر، و امثال اینها. اولاً و بالذات عوارض ذاتیه علل قصوی نیستند. لذا اگر علل قصوی موضوع فلسفه باشد،

دلیل اینکه وجود خدا موضوع علم فلسفه نیست، این است که اگر وجود خدا موضوع فلسفه باشد، از دو حال خارج نیست: یا اینکه وجود خدا در فلسفه مسلم گرفته می شود و در علم دیگری مورد بحث و اثبات قرار می گیرد اما در علم دیگر هم اثبات نمی شود. هر دو فرض باطل است



مباحثی مثل مباحث مزبور بیرون از حوزه فلسفه قرار می‌گیرند؛ چون این مباحث در هیچ علمی جز فلسفه مورد بحث قرار نمی‌گیرد.

اشکال دیگر اینکه اگر خود «علیت» موضوع فلسفه باشد، یا باید مفروض باشد یا باید در جای دیگری اثبات شود. در هیچ علمی علیت قابل اثبات نیست، پس باید بدیهی باشد. در حالی که ارسطو علیت را بدیهی می‌داند، ابن‌سینا علیت را بدیهی نمی‌داند. او می‌گوید علیت نمی‌تواند به‌عنوان موضوع فلسفه قرار بگیرد، و باید به‌عنوان یکی از مسائل فلسفه در فلسفه اثبات شود.

«ترجمه عبارت شیخ چنین است: «آیا موضوع این علم اسباب قصوی موجودات است، آن هم هر چهار سبب، نه یکی از آن چهارتا؛ که کسی این را نگفته است. گروهی نیز گمان دارند که همین اسباب قصوی موضوع فلسفه است» (همان، ص ۱۴).

ممکن نیست که در فلسفه از اسباب به‌عنوان اسباب مطلق بحث شود تا اینکه غرض از فلسفه بررسی امور و عوارضی باشد که عارض بر اسباب به‌عنوان اسباب مطلق می‌شود. دلیل این ادعا وجوهی به این شرح است:

وجه اول اینکه: فلسفه از مفاهیم و معانی‌ای بحث می‌کند که از عوارض خاص به اسباب به‌عنوان اسباب نیست. مثل بحث از کلی و جزئی، قوه و فعل، امکان و وجوب و غیر این‌ها.

وجه دیگر اینکه: علم به اسباب مطلقه بعد از علم به اثبات اصل سبب برای امور دارای سبب می‌باشد. زیرا تا وقتی وجود سبب برای امر سبب‌دار اثبات نشده باشد، (یعنی تا وقتی) از این راه اثبات نکنیم که وجود امور مسبب تعلق و وابستگی دارد به چیزی که در وجود مقدم بر خود مسبب است، از نظر عقل، وجود سبب مطلق و اینکه سببی در عالم هست ضرورت نخواهد داشت (همان، ص ۱۵ و ۱۶).

پس معلوم شد که اسباب قصوی را نباید موضوع فلسفه دانست، بلکه وجود اسباب قصوی باید جزو مسائل فلسفی قرار گیرد. چون اموری که اثبات وجودش یکی از مسائل علم است، موضوع آن علم نخواهد بود. زیرا موضوع هر علمی وجودش در آن علم مسلم و مفروض است و اگر نیاز به اثبات داشته باشد، باید در علمی که تقدم رتبی دارد، اثبات شده باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۶: ۸۲).

بالاخره «موجود بما هو موجود» که موضوع فلسفه است، یعنی چه؟ شیخ الرئیس می‌گوید:

«و ان الالهية تبحث عن الامور المفارقة للمادة بالقوام والحد» (ابن‌سینا: ۱۳۷۶: ۱۲): حکمت الهی بحث می‌کند از اموری که هم در وجود و هم در تعریف مفارق از ماده‌اند. یعنی فلسفه از اموری بحث می‌کند که در حد (یعنی تعریف) و قوام (یعنی

تحقق خارجی) وابسته به ماده نیستند. توضیح مطلب اینکه اموری داریم وقتی آن‌ها را تصور می‌کنیم، در تصورشان ماده قید نمی‌شود. برای مثال، مفهوم وحدت، کثرت، جوهر و... به شرط یک امر مادی تصور نمی‌شود. وقتی در طبیعیات از جسم بحث می‌شود، تمام مباحث طبیعیات به شرط عارض شدن آن امر بر جسم بحث می‌شود. به‌عبارت دیگر، در طبیعیات هر بحثی به شرط جسمانیت بحث می‌شود. حرکت و سکون از عوارض ذاتیه جسم هستند و در طبیعیات مورد بحث قرار می‌گیرند. لذا وقتی مفاهیم طبیعیات را تصور می‌کنیم، در همه آن‌ها قید جسمانیت ملحوظ است.

همین جسم را اگر از حیث دیگری بحث کنیم که برای تصور آن محتاج به جسمانیت نباشد،

آن وقت بحث فلسفی است و در حوزه فلسفه قرار گرفته‌ایم. مثلاً اگر

جسم از آن حیث مورد بحث قرار گیرد که چه مقدماتی

دارد و مقدمات جسم که ماده و صورت است تصور

شود، برای تصور آن نیازی به جسم نیست.

یعنی مقدمات مقدم بر جسم است. پس

بررسی جسم از لحاظ ماده و صورت بحث

فلسفی است. اما اگر در بررسی قید جسمانیت

باید حضور داشته باشد، بحث فلسفی نیست. به عبارت

دیگر، اگر در تعریف جسم گفته شود که: قابل ابعاد سه‌گانه، برای

تصور این تعریف محتاج جسم نیستیم، بلکه جسم محتاج

این تصور است. لذا این تصور یک تصور پیشینی و

مقدم بر جسم است. اما اگر شرط جسمانیت در آن بحث

اصلی باشد و مؤخر از آن باشد، در این صورت بحث،

بحث فلسفی نیست.

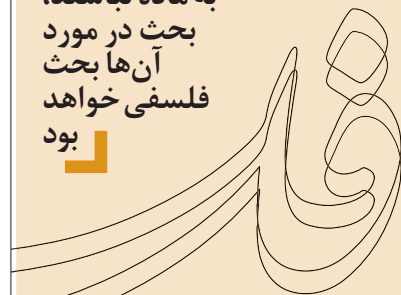
از این روست که ابن‌سینا می‌گوید: اگر اموری در حد و

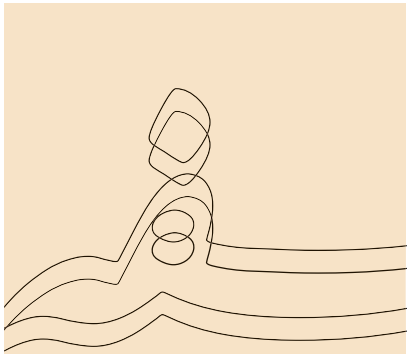
قوام متعلق به ماده نباشند، بحث در مورد آن‌ها بحث فلسفی خواهد بود.

«برای تفصیل بیشتر شیخ می‌گوید: در فلسفه چهار



ابن‌سینا
می‌گوید: اگر
اموری در حد
و قوام متعلق
به ماده نباشند،
بحث در مورد
آن‌ها بحث
فلسفی خواهد
بود





اگر تعین جسمانی باشد، دیگر بحث فلسفی نخواهد بود. بنابراین مابعدالطبیعه بحث از مفارقات می‌کند. همه مباحث فلسفی مفارقات است و به همین دلیل به همه عوالم وجود سیر می‌کند

منبع

۱. ارسطو (۱۳۶۶). متافیزیک. ترجمه شرفالدین خراسانی. نشر گفتار. تهران.
۲. داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۳). فلسفه تطبیقی. نشر ساقی. تهران.
۳. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۶). شرح الهیات شفاء (ج ۱: مشکات). انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی. قم.
۴. ابن‌سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۷۶). الهیات شفاء. تحقیق حسن حسن‌زاده آملی. مؤسسه بوستان کتاب. قم.
۵. الشیخ‌الرئیس ابن‌سینا (۱۳۹۰). الهیات کتاب شفاء. ترجمه ابراهیم دادجو. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۶. ملاصدرا (صدرالمتألهین). محمدبن ابراهیم (۱۳۶۶). الشواهد الربوبیه. ترجمه و تفسیر جواد مصلح. انتشارات سروش. تهران.
۷. خندان، علی‌اصغر (۱۳۸۴). «موضوع فلسفه اولی نزد ارسطو و علامه طباطبایی». نامه حکمت. شماره ۵. بهار و تابستان.
۸. کاپلستون، فردریک (۱۳۷۵). تاریخ فلسفه، ج ۱. یونان و روم. ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبی. تهران. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی و انتشارات سروش.
۹. نقی‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۲). درآمدی بر فلسفه. انتشارات طهوری. تهران.

از پرسش‌ها از دایره علم بیرون می‌مانند. \hat{E} پرسش درباره حقیقت و بنیاد چیزها و کارها در حیطه فلسفه اولی است. \hat{E} فلسفه اولی با وجود از این حیث که وجود است، سروکار دارد. \hat{E} نظر محققان فلسفه این است که مطلق وجود نه قید طبیعی و نه قید ریاضی و نه قید الهی دارد. \hat{E} ارسطو امور مختلفی را به‌عنوان موضوع الهیات یا فلسفه اولی بر شمرده است؛ از جمله: خدا، جوهر، علل قصوی. \hat{E} بعضی از مفسران ارسطو هر سه موضوع را قابل جمع می‌دانند. \hat{E} ابتدا در فلسفه اسلامی و با ابن‌سینا موضوع فلسفه روشن شده است. \hat{E} موضوع هر علمی در آن علم مفروض است. اگر خدا بخواهد موضوع فلسفه باشد، باید مفروض باشد که در این صورت دو حالت پیدا می‌کند: یا در علم دیگر اثبات می‌شود یا در علم دیگر اثبات نمی‌شود. در هیچ علمی جز فلسفه وجود خدا اثبات نمی‌شود. یا باید از او بحث نشود و یا بین الثبوت باشد. خدا بین الثبوت نیست، پس خدا نمی‌تواند موضوع فلسفه باشد. \hat{E} اگر علل قصوی موضوع فلسفه باشد، دو اشکال پیش می‌آید: ۱. با توجه به اینکه هر علمی از عوارض ذاتیه موضوع خود بحث می‌کند، باید فلسفه سراسر درباره عوارض ذاتیه علل قصوی بحث کند، در حالی که در فلسفه مباحثی وجود دارند که ربطی به علل قصوی ندارد. ۲. خود علل اگر بخواهد موضوع فلسفه باشد، یا باید مفروض باشد، یا باید در جای دیگر اثبات شود. در هیچ علمی علیت قابل اثبات نیست. از نظر ابن‌سینا، علیت بدیهی هم نیست، لذا علیت نمی‌تواند موضوع فلسفه باشد. \hat{E} شیخ‌الرئیس می‌گوید فلسفه از اموری بحث می‌کند که در حد و قوام وابسته به ماده نیستند. \hat{E} در فلسفه چهار گونه امور مورد بحث واقع می‌شوند: ۱. اموری که از ماده میرا هستند. ۲. اموری که با ماده اختلاط و ارتباط دارند، ولی ارتباط آن‌ها با مادیات از قبیل سبب و مسبب است. ۳. اموری که در مادیات و غیرمادیات یافت می‌شوند، مثل علیت، وحدت، و... ۴. اموری که متقوم به ماده‌اند و در غیرمادیات یافت نمی‌شوند، مثل حرکت و سکون که از نحوه وجودشان در فلسفه بحث می‌شود.

گونه امور مورد بحث واقع می‌شوند: ۱. اموری که به‌طور کلی از ماده و علائق ماده میرا هستند و هیچ اختلاط و مقارنتی با ماده ندارند؛ مثل ذات واجب باری تعالی و عقول مجرد تام. ۲. اموری که گرچه با ماده اختلاط و ارتباط دارند، ولی ارتباط آن‌ها با مادیات از قبیل ارتباط سبب با مسبب است؛ مانند ماده و صورت که مقدم مادیات‌اند. ۳. اموری که هم در مادیات و هم در غیرمادیات یافت می‌شوند، مثل علیت، وحدت، سبق و لاحق، تقدم و تأخر، فعلیت و امثال این‌ها. ۴. اموری که متقوم به ماده‌اند و در غیر مادیات یافت نمی‌شوند؛ مثل حرکت و سکون، اما حیثیت بحث از این امور به گونه‌ای است که بحثی الهی می‌شود نه طبیعی. یعنی مثلاً وقتی در فلسفه بحث از حرکت به میان می‌آید، از این جهت حرکت را مورد تحقیق قرار نمی‌دهیم که حالتی از حالات ماده است، بلکه از نحوه وجودش بحث می‌کنیم. بدین سبب است که این بحث را باید بحثی مفارق دانست.» (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۶: ۱۴۹ - ۱۴۷). این‌ها مباحثی هستند که در حد و قوام وابسته به ماده نیستند، و می‌توان فهمید وقتی می‌گوییم موضوع فلسفه موجود به ما هو موجود، یعنی موجود از آن حیث که موجود است، نه از آن حیث که تعین خاص دارد، یعنی چه و کدام تعین را لحاظ نمی‌کنیم؟ با توجه به مباحث فوق می‌توان گفت که تعین جسمانی را لحاظ نمی‌کنیم. اگر تعین جسمانی باشد، دیگر بحث فلسفی نخواهد بود. بنابراین مابعدالطبیعه بحث از مفارقات می‌کند. همه مباحث فلسفی مفارقات است و به همین دلیل به همه عوالم وجود سیر می‌کند.

جمع‌بندی

\hat{E} توجه علم نه به شناسایی، بلکه به یافتن رابطه‌هاست. لذا بسیاری



به علت اینکه در قرن سوم با پایان یافتن عصر ائمه (ع) مفسران شیعه به منظور رفع نیاز جامعه، تفاسیر نقلی را بر مبنای احادیث جمع‌آوری شده از ائمه معصومین (ع) تألیف کردند. اما تحولی که در تفسیر به وجود آمد، سبب شد که تفسیر نقلی نفوذ و جایگاه خود را به تفسیر اجتهادی و تفسیر به رأی بدهد که این امر به تندروی‌هایی انجامید. این تندروی‌ها و اجتهادات ظنی سبب شد که در قرن دهم روش تفسیری نقلی مجدداً احیا شود و از نو جان تازه‌ای به خود بگیرد. بحث آشنایی با تفاسیر نقلی طبعاً به دو دسته تقسیم خواهد شد؛ یعنی تفاسیر نقلی طبقه چهارم و تفاسیر نقلی طبقه هفتم.

آشنایی با تفاسیر طبقه چهارم

در این قسمت چهار تفسیر معرفی خواهد شد: تفسیر قمی؛ تفسیر عیاشی؛ تفسیر منسوب به امام حسن عسگری (ع)؛ تفسیر فرات کوفی.

۱. تفسیر قمی

مؤلف: ابوالحسن علی بن ابراهیم بن هاشم قمی
زمان وفات: به طور دقیق معلوم نیست. مسلم است که تا سال ۳۰۷ زنده بوده است. بعضی همین سال را سال وفات او ذکر کرده‌اند، اما بعضی دیگر وفاتش را سال ۳۲۹ گفته‌اند. قول دوم صحیح‌تر به نظر می‌رسد؛ چون از روایت **صدوق** استفاده شده که در سال ۳۰۷ در قید حیات بوده است.

توثیقات مؤلف:

۱. مرحوم محدث قمی در «الکنی و القاب» از قول نجاشی می‌گوید: «علی بن ابراهیم قمی ثقة فی الحدیث ثبت معتمد صحیح المذهب، سمع فاکثر». این عبارت را آقای **رضا استادی** در آشنایی با تفاسیرش از نجاشی آورده است.

۲. مرحوم محدث قمی می‌گوید: «و بالجمله هومن اجل رواة اصحابنا و بروی عنه مشایخ اهل الحدیث.»^{۳۱}

۳. شیخ طوسی در فهرست می‌گوید: «له کتب منها کتاب التفسیر و کتاب الناسخ و المنسوخ و کتاب المغازی و کتاب الشرایع و کتاب قرب الاسناد.»

۴. ابن ندیم می‌گوید: «هو علی بن ابراهیم بن هاشم من العلماء و الفقهاء و له من الکتاب: المناقب و کتاب اختیار القرآن و کتاب قرب الاسناد.»^{۳۲}

۵. آیت‌الله معرفت قمی: «من مشایخ الحدیث روی عنه الكلینی و كان من مشایخه واسع العلم کثیر التصانیف و كان معتمدا لاصحابه.»

وی همچنین درباره پدرش، **ابراهیم بن هاشم** می‌گوید: «اصله من الكوفه و انتقل الی قم یقال انه اول من نشر حدیث الكوفیین بقم و هو ایضاً ثقة علی الارجح.»^{۳۳}

۶. آقای **سید حسن صدر** می‌گوید: «لا یختلف فیہ اثنان من الشیعه فی وثاقته و جلالته.»^{۳۴}



تفاسیر و روش‌های تفسیری

عمران ضیایی نیا

مرکز آموزش تخصصی تفسیر و علوم قرآن حوزه علمیه قرآن

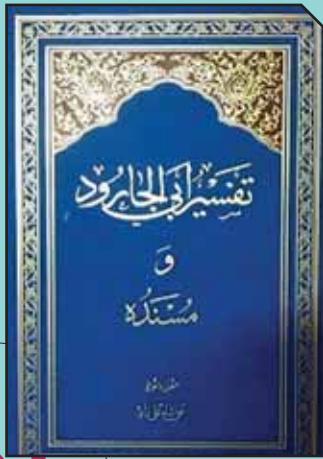
اشاره

پس از نزول قرآن کریم سیره پیامبر (ص) و اهل بیت (ع) بر آن بوده است که کتاب خدا را برای یاران خود توضیح می‌داده‌اند که این موضوع در تاریخ به تفسیر قرآن کریم معروف است. علمای اهل سنت و تشیع نیز این روش را دنبال کرده‌اند که در این مقاله به دنبال مجله شماره ۹۹ معرفی برخی از کتاب‌های تفسیری و مفسرین را پی می‌گیریم.

کلیدواژه‌ها: تفسیر، روش‌های تفسیری، علوم قرآنی، معارف قرآنی

و آشنایی با بعضی از تفاسیر نقلی شیعه

تفاسیر نقلی شیعه عموماً در طبقه چهارم و هفتم جای گرفته‌اند؛ یعنی دسته اول در قرن سوم، و دسته دوم در قرن‌های دهم و یازدهم. شاید این سؤال مطرح شود که «چرا بین تألیفات دسته اول و دوم تفاسیر نقلی زمان زیادی فاصله افتاده است؟»



کرده است.

در اینجا ممکن است سؤال کنید پس این تفسیر، مخلوط و مجهول الانتساب خواهد بود؛ آن چنان که بعضی گفته‌اند. جواب می‌دهیم: قرائن تعیین‌کننده‌ای در هر قسمت موجود است؛ زیرا روایت‌های علی بن ابراهیم از پدرش است و به امام صادق (ع) منتهی شده است که به‌عنوان نمونه به یک مورد اشاره می‌کنیم: مثلاً در صفحه ۹۵، سطر ۴ در تفسیر سورة آل عمران این‌گونه روایت کرده است: «قال حدثني ابي عن ابن ابي عمير عن منصور

بن يونس عن عمر بن يزيد قال: ابو عبدالله...» در روایت‌های **ابی الجارود** هم تصریح شده و به امام باقر (ع) منتهی شده است. به‌عنوان نمونه، در همان صفحه ۹۵ سطرهای پایین‌تر می‌گوید: «و فی روایة ابي جارود عن ابي جعفر...» قسمت سوم هم که از مشایخ دیگر آورده است، مربوط به تألیف‌کننده کتاب، یعنی ابوالفضل عباس علوی، خواهد شد. بنابراین، ترکیب سه‌گانه کتاب مشخص است.

تفسیر ابی الجارود که در ضمن تفسیر قمی آمده، آیا معتبر است؟

بعضی گفته‌اند چون ابی الجارود از رهبران زیدیه بوده، پس تفسیر او ضعیف است، اما بعضی مانند **حاج آقا بزرگ تهرانی** می‌گویند: «ابی الجارود از اصحاب امامان علی بن الحسین (ع)، امام باقر (ع) و امام صادق (ع) بوده است و تفسیرش فقط از امام باقر (ع) روایت کرده و تفسیرش را در زمان استقامت حال و قبل از انحرافش نوشته است و امام باقر (ع) املا فرموده‌اند. لذا تفسیر ابی الجارود را ابن ندیم اولین تفسیر شیعه ذکر کرده است. به نظر آقا بزرگ تهرانی اعتبار تفسیر ابی الجارود از تفسیر علی بن ابراهیم کمتر نیست.

اکنون که تفسیر ابی الجارود معتبر شناخته شده است، پس چه فرقی با تفسیر قمی دارد؟ اگر روایت از علی بن ابراهیم باشد، نیاز به بررسی ندارد؛ زیرا علی بن ابراهیم خود مورد اطمینان است و در اول تفسیرش گفته که این روایت‌های من از مشایخ ثقات است، که آن‌ها از امامان واجب‌الاطاعت حدیث کرده‌اند. پس همه رواه را توثیق عام کرده است اما برخلاف آن، هر یک از روایات ابی الجارود باید بررسی شوند، اگر صحیح بودند، قبول می‌شوند.^{۳۰}

نتیجه: پس از نقل اقوال بر حسن حال و جلالت مؤلف، یعنی علی بن ابراهیم، نتیجه می‌گیریم که مؤلف مورد اطمینان اصحاب رجال و حدیث و تفسیر بوده است و به قول سید حسن صدر، حتی دو نفر درباره او اختلاف نکرده‌اند. بعد از اطمینان به مؤلف دو سؤال در اینجا مطرح می‌شود:

آیا علی بن ابراهیم تفسیر داشته است؟

با توجه به افراد زیادی که از زمان تألیف این کتاب تا زمان حاضر از آن به‌عنوان تفسیر علی بن ابراهیم مطلب نقل کرده‌اند، هر انسان معتدلی یقین پیدا می‌کند که تفسیری به‌همین نام وجود داشته است. مخصوصاً از قرن دهم به بعد که ما قبلاً به تعداد کمی اشاره کردیم که از این کتاب مطلب نقل کرده‌اند و دیگران هم مانند مرحوم مجلسی، عاملی، تفسیر صادقی، نورالثقلین برهان، صدر بلاغی و... از آن مطلب آورده‌اند.

سؤال: آیا این تفسیر بدون هیچ‌گونه تغییری همان تفسیری است که از علی بن ابراهیم به ما رسیده یا خیر؟

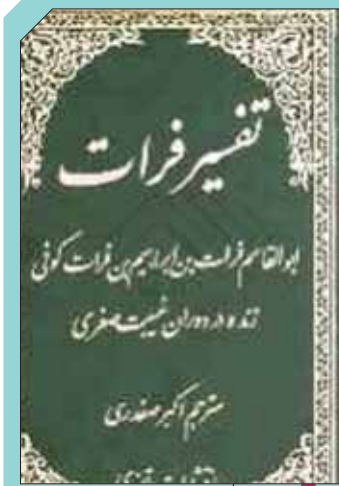
پاسخ از کیفیت تألیف این کتاب روشن خواهد شد. در کیفیت تألیف این کتاب گفته‌اند که به‌صورت املا بوده و توسط یکی از شاگردان علی بن ابراهیم، به نام **ابوالفضل عباس بن محمد بن القاسم بن حمزه العلوی**، از فرزندان امام موسی بن جعفر (ع) نوشته شده است، این شخص فقط علوی بودنش معلوم است و گر نه هیچ‌گونه تأییدی ندارد.

آیت‌الله معرفت در کیفیت تألیف این کتاب فرموده‌اند: این تفسیر را ابوالفضل عباس علوی که فردی مجهول است، به‌صورت مخلوطی و ترکیبی سه‌گانه از احادیث املا شده توسط استادش، علی بن ابراهیم و نیز تفسیر **ابی الجارود** و قسمت سوم آن غیر از این دو تفسیر، تألیف کرده است بنابراین، یک سوم این تفسیر از علی بن ابراهیم است و بقیه از دیگران. البته این تغییرات سبب عدم اطمینان به این تفسیر و یا مجهول الانتساب بودن آن نخواهد شد؛ چون تمام اقسام سه‌گانه آن معلوم و از یکدیگر قابل تفکیک هستند که در بخش منهج این تفسیر بیان خواهد شد.

منهج تفسیر قمی: این تفسیر عموماً به ظواهر قرآن اعتماد کرده و به صورت مختصر، متعرض بعضی از لغات و شواهد تاریخی مناسب شده است. نقل احادیث عموماً به سه صورت زیر شکل گرفته است:

۱. احادیثی که از علی بن ابراهیم و پدرش، با سندهای مذکوره به امام صادق (ع) برمی‌گردند.
۲. احادیثی که از **زیاد بن منذر** (متولی سال ۱۵۰ هـ ق) روایت کرده که او هم با سندهای مذکوره به امام باقر (ع) منتهی کرده است.
۳. احادیثی که از طریق سوم، غیر از علی بن ابراهیم و زیاد بن منذر، از مشایخ خود جهت زبانی فایده نقل

منهج تفسیر قمی: این تفسیر عموماً به ظواهر قرآن اعتماد کرده و به صورت مختصر، متعرض بعضی از لغات و شواهد تاریخی مناسب شده است



اشکالات این تفسیر:

۱. وجود اخباری که دلالت بر تحریف قرآن دارند.
 ۲. وجود اخباری که با عصمت انبیا منافات دارند.
 اما درباره روایات تحریف اولاً جواب نقضی می‌دهیم که: بیشتر آن‌ها در کتب اهل سنت موجودند، پس اشکال تنها به این تفسیر نیست. ثانیاً جواب حلی می‌دهیم که: این احادیث مربوط به تحریف در زیاده نیست، بلکه نقیصه و آن هم در مسئله ولایت است. گفته شده هزار روایت در این باب وجود داشته است که:

۱. اکثراً تکراری‌اند.
 ۲. بخشی مربوط به اختلاف قرائت است.
 ۳. اکثر روایات اختلاف قرائت را حمل بر ضعف سند کرده‌اند.
 چون ضعف السند دارند، پس عدد خیلی کمی از هزار حدیث باقی می‌ماند که جواب می‌دهیم: اکثر آن‌ها جنبه تفسیر دارند. مثلاً در آیه شریفه: «یا ایها الرسول بلغ ما انزل الیک من ربک، کلمه فی علی» آورده شده و گفته شده است که این کلمه بوده و حذف شده است. یعنی معلوم می‌شود که این تفسیر است نه متن قرآن که سبب تحریف شود.^{۳۶}

در باب مسئله عصمت انبیا (ع) هم آیت‌الله معرفت می‌فرماید: «این تفسیر در موارد خیلی از روایت اصلی خود خارج شده است و احادیث آن با عصمت انبیا (ع) منافات دارد و با شخصیت ائمه اطهار و یا با عقل سلیم هم سازگاری ندارد. البته آنچه مطرح کرده است، نسبت به سایر موارد خیلی اندک و قلیل است.^{۳۷}»

چاپ‌های مختلف این کتاب

این کتاب در سه نوبت چاپ شده است: نوبت اول در سال ۱۳۱۳ که به صورت قطع وزیری بوده است.

نوبت دوم به صورت رحلی به همراه تفسیر امام حسن عسگری (ع) که بر حاشیه تفسیر قمی چاپ شده است.

نوبت سوم در نجف به تحقیق حضرت آقای جزائری در دو جلد و با تحقیق و رفع اشتباهات آن. نقطه ضعف این چاپ حذف مواردی است که علیه شیخین آمده است. لکن این مطلب قطعی نیست و با شخصیت ولایتی آقای جزائری منافات دارد.

۲. تفسیر فرات

مؤلف: ابوالقاسم فرات بن ابراهیم بن فرات کوفی
 وی در اواخر قرن سوم، یعنی در سال ۲۹۴ این کتاب را تألیف کرده است. نسبت به مؤلف این کتاب هیچ‌گونه مدح و یا ذمی وجود ندارد. علت این امر را محقق این کتاب، آقای محمودی، مسلک و مذهب او دانسته و گفته است زیدی مذهب بوده، لذا شیعه در کتب رجالی نامی از او نبرده است. زیدیه هم علمایی نداشته‌اند که از او تعریف و توصیفی داشته باشند.

توثیقات و نقل قول‌ها از این تفسیر:

۱. تفسیر علی بن ابراهیم قمی؛
 ۲. شیخ صدوق در «امالی» و اخبار الزهرا و الیقین؛
 ۳. «شواهد التنزیل» حکانی؛
 ۴. کتاب «فضل زیارة الحسین» تألیف ابی عبدالله محمد بن علی بن الحسن علوی شجری
 طبق مدارک فوق، این کتاب‌ها تا قرن هفتم خیر از وجود این تفسیر می‌دهند. از قرن هفتم تا قرن یازدهم کسی از این تفسیر نقل نکرده و از قرن یازدهم صاحب «تفسیر الائمه»، آقای محمدرضا نصیری، از تفسیر فرات بسیار مطلب نقل کرده و پس از این دوره این تفسیر مشهور و معروف می‌شود؛ مانند مرحوم مجلسی در «بحار»، حرعاملی در برخی از کتاب‌هایش، سیدبخرانی در «برهان»، مرحوم حاجی‌نوری در «مستدرک» و شیخ عباس قمی در «سفینه البحار».

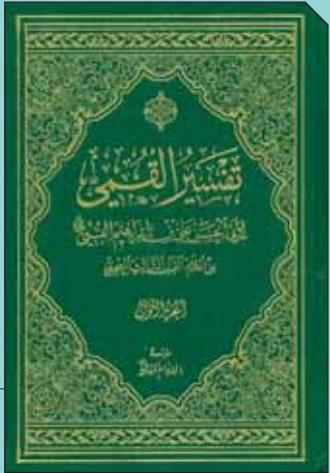
اعتبار کتاب:

مرحوم مجلسی فرموده است: «تفسیر فرات و ان لم یتعرض الاصحاب لمؤلفه بمدح و لا قدح و لکن کون اخباره موافقه لما وصل الینا من الاحادیث المعتمدة و حسن الضبط فی نقلها مما یعطى الوثوق بمؤلفه و حسن الظن به». هر چند اصحاب، مدح و ذم این مؤلف نکرده‌اند، اما همین که اخبارش موافق با اخبار معتبر شیعه است و در نقل آن‌ها نیکو دقت روا داشته است، سبب می‌شود انسان نسبت به مؤلفش وثوق، اطمینان و حسن ظن پیدا کند.

صاحب «روضات الجنات» می‌گوید: «هذا التفسیر تضمن ما یدل علی حسن اعتقاد مؤلفه و جودة انتقاده و وفور علمه و حسن حاله و مضمونه موافق للکتب المعتمدة»: این تفسیر متضمن است بر چیزی که دلالت بر حسن عقیده و نظر مؤلف و نیز زیادی علم و حسن حالش می‌کند و مضمونش موافق با کتب مورد اعتماد است.

بنابر این نتیجه شد که خود متن این کتاب موافق با کتب معتبره است و محقق این کتاب، آقای محمودی، می‌گوید: «در روایات این کتاب ملاحظه کرده‌ام و نه دهم آن‌ها را در کتاب‌های دیگر یافته‌ام. پس می‌شود

از قرن هفتم تا قرن یازدهم کسی از تفسیر فرات نقل نکرده و از قرن یازدهم صاحب «تفسیر الائمه»، آقای محمدرضا نصیری، از تفسیر فرات بسیار مطلب نقل کرده و پس از این دوره این تفسیر مشهور و معروف می‌شود



بن عیاشی السّلمی السمر قندی

دربارهٔ زمان تولد وی در کتب مربوطه چیزی دیده نشده است، اما دربارهٔ وفات ایشان اختلاف وجود دارد. استاد آیت الله معرفت وفات ایشان را سال ۳۲۰ ۴۲ بیان داشته، اما آقای استادی، عیاشی را معاصر فضل بن شاذان نیشابوری دانسته که متوفی به سال ۲۶۰ بوده است.

توثیقات مؤلف

۱. شیخ طوسی می‌فرماید: «العیاشی اکثر اهل المشرق علما و فضلا و ادبا و نبلا فی زمانه.»
۲. نجاشی می‌نویسد: «... ابو النضر المعروف بالعیاشی ثقة عین من عیون هذه الطائفة.»
۳. ابن ندیم می‌گوید: «... من فقهاء الشيعة الامامية اوجد دهره و زمانه فی غزارة العلم.»
۴. استاد آیت الله معرفت می‌نویسد: «... كان [عیاشی] من اعلام المحدثین سمع جماعة من شیوخ الكوفیین و البغدادیین و القمیین كانت داره معهد علم و دراسة و كان محل رواد الحديث بین ناسخ او مقابل قاریء و معلق وقد انفق جمیع ترکه ابیه ثلاثمئة الف دينار فی طلب العلم و تحصیله و...»
۵. علامه سید محمد حسین طباطبایی، صاحب «تفسیر المیزان» در مقدمه‌ای که بر تفسیر عیاشی زده است، فرموده: «اما مؤلفه فهو الشيخ الجلیل ابو النضر محمد بن المسعود بن محمد بن العیاشی التمیمی الكوفی السمرقندی من اعیان علماء الشيعة و اساطین الحديث و التفسیر بالروایة... اجمع کل من جاء بعده من اهل العلم علی جلاله قدره و علو منزلته و سعة فضله.»

توثیقات تألیفات و تفسیر عیاشی

۱. ابن ندیم می‌نویسد: «... و لکنبه (عیاشی) بنواحی خراسان شأن من الشأن.»
۲. زرکشی می‌گوید: «... و کنبه (عیاشی) ماینوف علی مآتی کتاب و رسالة، کان فی حدائة سنه عامی المذهب ثم استبصر و خدم الاسلام فی مصنفاته الكثيرة و علمه الغزير.»
۳. علامه طباطبائی می‌فرماید: «... وفق (عیاشی) رحمه الله لتألیفات جمّة فی مختلف العلوم و الفنون ربّما انتهت الی مآتی کتاب او ازید و اشهر و اعرفها عند القوم تفسیره المعروف بتفسیر العیاشی... فهو لعمری احسن کتاب الف

از خود متن پی به اعتبار کتاب برد.»

اکنون به عنوان نمونه چند مورد را نقل می‌کنیم:^{۳۸}

۱. فرات قال حدثنا ابراهیم بن احمد بن عمر الهمدانی معننا عن اسماء بنت عمیس قالت کان رسول الله واقفا بمكة مستقبلا بثبیر (نام کوهی) مستدبرا حراء و هو یقول: اللهم انی اقول الیوم كما قال العبد الصالح موسی (بن عمران(ع)) اللهم اشرح لی صدری و یسر لی امری واحلل عقدة من لسانی یفقهوا قولی واجعل لی وزیرا من اهلی علی(ع) (بن ابیطالب) اخی اشدّ به ازری و اشركه فی امری کی نسبحک کثیرا و نذکرک کثیرا انک کنت بنا بصیرا.^{۳۹}

۲. «از ابی حفص قال عبدالله الحسن یا ابا حفص «ثم لتسئلن»... قال ولایتنا

۳. قال كنت عند جعفر بن محمد فقدم الینا طعاما فاکلت طعاما ما اكلت مثله قط فقال لی یا سیدی کیف رايت طعامنا قلت بابی انت و أمی یا بن رسول الله(ص) ما اكلت طعاما مثله قط ولا اظن انی اكل ابدا مثله ثم ان عینی ترقرقت فبکیت فقال یا سیدی ما یبکیک؟ قلت ذكرت فی کتاب الله قال ماهی؟ قلت قول الله فی کتابه «ثم لتسئلن یومئذ عن النعیم» فخفت ان ینکون هذا الطعام الذی یسألنی الله عنه. فضحک(ع) حتی بدت نواجده ثم قال یا سیدی لا تسئل عن طعام طیب و لا ثوب لین و لا رائحة طیبة بل لنا خلق و له خلقنا ولنعمل فیهِ للطاعة قلت له بابی انت و أمی یا بن رسول الله(ص) ما النعیم؟ قال: حبّ علی(ع) و عترته یسالهم الله یوم القيامة»^{۴۰}.

منهج و شیوه تفسیر فرات:

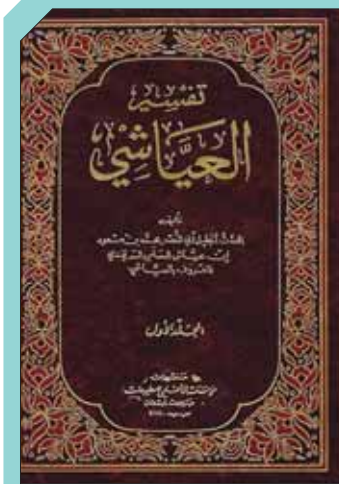
۱. تفسیر، ولای و در شأن ائمه اطهار(ع)، بهویژه حضرت علی(ع) است. محدث قمی می‌گوید: «فرات بن ابراهیم کوفی هومن مشایخ ابی الحسن علی بن بابویه القمی له تفسیر بلسان الاخبار و اقلبه فی شأن الائمة الاطهار(ع).»
۲. تفسیر فرات مجموعاً ۷۷۰ حدیث دارد که در ضمن بعضی از آیات آورده است. البته هر آیه‌ای که تفسیر شده، شماره آن معلوم شده و همان مقدار مورد تفسیر ذکر شده و نسبتاً مرتب است.
۳. روایات غیر از فرد اول و آخر، بقیه را ساقط کرده‌اند؛ هرچند در اصل کتاب مستند بوده است، چون در قرن‌های پنجم و ششم کتبی که نقل از فرات کرده‌اند، روایتشان مستند است.^{۴۱}

۳. تفسیر عیاشی

مؤلف: ابوالنضر محمد بن مسعود بن محمد

تفسیر فرات
مجموعاً ۷۷۰
حدیث دارد
که در ضمن
بعضی از آیات
آورده است.
البته هر آیه‌ای
که تفسیر
شده، شماره
آن معلوم شده
و همان مقدار
مورد تفسیر
ذکر شده و
نسبتاً مرتب
است

قدیماً فی باب و اوثق ما ورنه
 من قدماء مشایخنا من کتب
 التفسیر بالما ثور اما الکتاب
 (تفسیر) فقد تلقاه علما بهذا
 الشأن... بالقول من غیران
 یذکر بقدرح...»



نتیجه: مؤلف کتاب، یعنی عیاشی، در میان اصحاب رجال و تفسیر جایگاه رفیع و بلندی دارد. همچنان که کتاب او هم مورد اطمینان و اعتماد علماست و به دقت و وثاقت او اعتراف کرده‌اند.

۱. باقی بودن نصف آن: این

تفسیر قبلاً به صورت کامل شامل تمام قرآن بوده است، اما متأسفانه اکنون نصف آن بیشتر موجود نیست و نصف دیگر آن مفقود شده است. فقط کتاب «شواهد التنزیل» حسکانی، از علمای قرن پنجم، به قول آیت‌الله شبیری زنجانی، ۱۴ مورد از قسمت دوم این تفسیر را که مفقود شده، روایت نقل کرده است که معلوم می‌شود این تفسیر در قرن پنجم تفسیر کاملی بوده و بعد از آن بنا به عللی که معلوم نیست، قسمت دوم مفقود شده است.

۲. مشکل سند: در مقدمه این تفسیر، فردی که خودش را معرفی نکرده، گفته است: چون عیاشی را و یا کسی را که از عیاشی اجازه نقل حدیث از این کتاب را به من بدهد، ندیده‌ام، اجازه نقل حدیث را نداشته‌ام، لذا سندها را حذف کرده‌ام. بنابراین تفسیر عیاشی مستند نیست.^{۴۳}

جواب: اولاً این تفسیر در اصل مستند بوده و بعداً سندهایش حذف شده است. ثانیاً همین احادیث به صورت مستند در کتب دیگر موجود است که محقق محترم، آقای سید هاشم محللاتی در تمام موارد در پاورقی نشانی سندها را در کتب دیگر داده است که ملاحظه فرمایید.

۳. روایت کردن از ضعاف: گفته شده است (نجاشی) که عیاشی از اشخاص و کتب ضعیف نقل کرده است.

جواب: وجود اندکی احادیث ضعاف دلیل بر عدم اعتبار کل کتاب نخواهد شد. چون ما بدون تحقیق احادیث را نمی‌پذیریم و در صورتی که ضعیف باشد، آن را قبول نمی‌کنیم. لذا این کتاب مورد اعتماد و اطمینان بزرگان بوده و هست.

منهج عیاشی:

قرائات شاذة: این تفسیر، با نقل کردن احادیث، بعضی قرائت‌های غیرمشهور و شاذ را به ائمه نسبت

داده است که این احادیث در کتب دیگر ضعیف شمرده شده‌اند. برای مثال، در این تفسیر، درج ۱، صفحه ۱۲۷، حدیث شماره ۴۱۵ از محمد بن مسلم از امام باقر (ع) آمده است. امام (ع) در آیه شریفه «حافظوا علی الصلوات و الصلاة الوسطی»، جمله «والصلاة العصر» را قرائت فرموده است، با اینکه در قرآن این جمله وجود ندارد.^{۴۴}

جواب: در بسیاری از تفاسیر، مسئله قرائات شاذه با نقل اخبار ضعیف مطرح شده است و اخبار ضعیف را بدون تحقیق و تشخیص قبول نخواهیم کرد. استاد معرفت این مطلب را به عنوان منهج عیاشی در این تفسیر آورده است. لذا فردی که تحقیق و مطالعه می‌کند، باید توجه داشته باشد که مؤلف منهج او در این تفسیر نقل اخبار است ذیل آیات، ولی هیچ‌گونه جرح و تعدیلی ندارد بلکه چون روایات قبلاً در این تفسیر مسند بوده‌اند، مؤلف مسئولیت را متوجه راوی دانسته است. این شیوه و منهجی است که در اکثر کتب تفسیری مأثور مانند نور الثقلین، تفسیر قمی و... صورت گرفته است.^{۴۵}

تأویلات: در تأویل آیات، باید نوعی ارتباط و نشانه‌ای بین لفظ و معنای تأویلی وجود داشته باشد. یعنی احتمالی از احتمالات در لفظ باشد که پس از تأویل آن، ارتباط کشف و ظاهر شود تا اینکه تأویلی قابل قبول باشد. چون غالباً تفسیر قرآن توسط اهل بیت بیان معنای باطنی قرآن است که با معنای ظاهری آن مخالفی ندارد، بلکه از همین معنای ظاهری، پس از القای خصوصیات، معنای تأویلی و باطنی انتزاع خواهد شد. بنابراین، ارتباط اجمالی غیرظاهر و خفی با لفظ و ظاهر آیه باید رعایت شود و حال آنکه در تأویلات تفسیر عیاشی این امر لحاظ نشده است، به عنوان نمونه در تأویل آیه شریفه «حافظوا علی الصلوات و الصلاة الوسطی» فرمود: ان الصلوات التي یجب المحافظة علیها هم: رسول الله (ع) و علی (ع) و فاطمة (س) و ابناهما و قوموا لله قانتین طائعین للائمة.»

جواب: اشکالات عموماً از استاد معرفت در «التفسیر و المفسرون» است نسبت به منهج تفسیر عیاشی. اما جواب اشکال دوم از بحث قرائات فهمیده می‌شود که تفسیر عیاشی تفسیری مأثور است و روش تفسیری مأثور به طور محض و خالص همین است که فقط احادیث را در ضمن آیات ذکر کند و نسبت به جرح و تعدیل آن‌ها خود را موظف نمی‌داند؛ مانند تفاسیر برهان و نورالثقلین؛ هر چند اشکال بر این تأویل که مراد از محافظت بر «صلوة»، محافظت بر «خمسة آل عبا» است، اشکال خوبی به نظر نمی‌رسد.

خاتمه: مجموع احادیثی که در تفسیر شریف عیاشی وجود دارد، ۲۷۰۰ حدیث است.

مؤلف کتاب، یعنی عیاشی، در میان اصحاب رجال و تفسیر جایگاه رفیع و بلندی دارد. همچنان که کتاب او هم مورد اطمینان و اعتماد علماست و به دقت و وثاقت او اعتراف کرده‌اند



رعایت ظرفیت‌های ساختاری زبان مقصد یا عدم انعکاس ساختار زبان مبدأ

اسماعیل درخشان ویژه
دبیر دبیرستان باغلق خراسان شمالی

اشاره

امروزه در اثر ترجمه از زبان‌های اروپایی، واژگان و اصطلاحات مختلفی در زبان‌های میزبان پیدا شده‌اند. در رابطه با، روی کسی یا چیزی حساب کردن، نقطه نظر،

بی تفاوتی، چرا که نه، به اندازه کافی و غیره، از جمله ترکیب‌هایی هستند که بر اثر ترجمه از این زبان‌ها به زبان فارسی راه یافته‌اند. (مشیری ۱۳۷۳: ۱۲). بر اثر ترجمه از عربی به فارسی نیز برخی الگوهای بیانی عربی در فارسی انعکاس یافته‌اند که بارزترین آن‌ها به شرح زیرند:

۱. **اظہار غیر ضروری مثنی:** در زبان فارسی، معمولاً با مثنی همانند جمع برخورد می‌شود. بنابراین در ترجمه، اسم‌ها و افعال مثنی - جز در مواردی که نویسنده تأکید خاصی بر مثنی بودن آن اسم یا فعل داشته است - اظہار نمی‌شود و آن را به صیغۀ جمع ترجمه می‌کنند؛ مانند:

«و قال لهما انه يجب عليهما ان تفكرا فيما تفعلون...»؛ و به آن دو گفت: شما دو نفر باید درباره کارهایی که می‌کنید، فکر کنید.

توضیح: و به آن‌ها گفت: شما باید درباره کارهایی که می‌کنید، فکر کنید.

«قال لي اخوای انه...»؛ دو برادرم به من گفتند...
توضیح: برادرانم به من گفتند...

۲. **تکرار مضاف‌الیه تبعیت از جمله عربی:** تکرار مضاف‌الیه به تبعیت از جمله مبدأ، به ویژه در جملات طولانی، نمونه دیگری از پابندی بیش از حد به ساختار زبان مبدأ است؛ مانند:

«كلام الامام و اعماله و حياته و موته ...»؛ کلام امام و اعمال او و زندگی او و وفاتش...

توضیح: کلام، اعمال زندگی و وفات امام...

۳. **عدم رعایت تقدیم و تأخیرهای ضروری واژگان و جملات به هم وابسته:**

الف) عدم رعایت تقدیم و تأخیرهای ضروری واژگان؛ مانند: «عربیت کل من ایران و سوریا و السعودیة عن احتجاجها علی...»؛ هر کدام از ایران و سوریه و لبنان اعتراض خود را نسبت به ... اظہار داشتند.

توضیح: ایران، سوریه و لبنان، هر کدام، اعتراض خود را نسبت به ... اظہار داشتند.

ب) عدم رعایت تقدیم و تأخیرهای ضروری جملات

به هم وابسته؛ مانند:

«كان قد تغدا عندما اتصلت به»: ناهار خورده بود وقتی که با او تماس گرفتم.

توضیح: وقتی با او تماس گرفتم، ناهار خورده بود.

«انه طالب نشیط رغم انه قد رسب»: دانشجوی فعالی است، علی‌رغم اینکه مردود شده است.

توضیح: با وجود اینکه مردود شده، دانشجوی فعالی است. (در زبان عربی ابتدا فعل اصلی ذکر می‌شود و سپس متعلقات مربوطه، از قبیل جملات پیرو، اما در فارسی عکس این قاعده رعایت می‌شود.)

۴. **جاب‌جایی بدل و مبدل منہ:** جای‌گیری بدل و مبدل منہ در زبان فارسی و عربی کاملاً برعکس هم است. برای یک ترجمۀ زیبا ضرورت دارد هنگام ترجمه، این اصل رعایت شود؛ مانند: «اعلن الامین العالم لمنظمة الامم المتحدة بان كي مون عن ارتياحه بشأن...»؛ دبیر کل سازمان ملل متحد، بان‌کی‌مون، نسبت به ... ابراز خرسندی کرد...

توضیح: بان‌کی‌مون، دبیر کل سازمان ملل متحد، نسبت به ... ابراز خرسندی کرد... (در زبان فارسی، ابتدا مبدل منہ و سپس بدل ذکر می‌شود.)

۵. **ترجمه منادای غایب عربی به صورت غایب:** در زبان عربی، غایب نیز مورد خطاب قرار می‌گیرد. در حالی که در زبان فارسی «همیشه خطاب نداء، شخص حاضر است و هرگز غایب مورد ندا قرار نمی‌گیرد. مثلاً گفته نمی‌شود: «ای کسی که در خانه است!»؛ بلکه گفته می‌شود: «ای کسی که در خانه هستی!» (معروف، ۱۳۸۰: ۱۲۸).

با توجه به آنچه گفته شد، باید مناداهای غایب عربی، مانند «یا من يعطی الكثير بالقلیل»، به صورت حاضر ترجمه شوند؛ یعنی: «ای کسی که زیاد را در برابر کم عطا می‌کنی!»

منابع

۱. مشیری، مهشید، (۱۳۷۳). ده مقاله درباره زبان، فرهنگ و ترجمه. نشر البرز، تهران.
۲. معروف، یحیی (۱۳۸۰). فن ترجمه: اصول نظری و عملی ترجمه از عربی به فارسی و فارسی به عربی. سمت، تهران.

سیر تحول تاریخی ادبیات زبان عربی

زهره اعظمی الوند
دبیر دبیرستان‌های شهرری

اشاره

می‌رسد. تاریخ‌دانان، رسیدن نسل عرب را به سامی‌ها تأیید می‌کنند. آثار تاریخی سامی‌ها در اصل از بین رفته و فقط نقوشی مربوط به قرن نهم یا هشتم قبل از میلاد در سرزمین یمن از آن‌ها باقی مانده است. به‌طور کلی مورخین، اعراب را به دو دسته بزرگ «اعراب بائده» و «اعراب باقیه» تقسیم می‌کنند. اعراب بائده آن‌هایی هستند که آثارشان از بین رفته و فقط اخباری در قرآن و احادیث از قبیل قوم عاد، ثمود، طسم و جدیس موجود است. اعراب باقیه به دو گروه، یعنی «عرب عاربة» و «عرب مستعربه» تقسیم می‌شوند.

الف. عرب عاربة: نسبشان به **یعراب بن قحطان** می‌رسد. به همین دلیل به آن‌ها «عرب قحطانی» نیز می‌گویند. در واقع اعراب اصیل همین گروه هستند. از آنجا که جایگاه اصلی آن‌ها یمن کنونی است، به اعراب جنوبی نیز معروف‌اند.

ب. عرب مستعربه: نسبشان به حضرت اسماعیل می‌رسد. این گروه کسانی بودند که از بلاد مجاور به جزیره العرب کوچ کردند و در اصل عرب نبودند، اما به علت اختلاطشان با اعراب، زبانشان عربی شد. با توجه به اینکه در شمال جزیره العرب ساکن شدند، به «اعراب شمالی» نیز مشهورند.

دوره‌های تاریخی زبان و ادبیات عربی

محققین رشته زبان و ادبیات عربی با

زبان و ادبیات عرب به‌عنوان یکی از زبان‌های مهم همواره کانون توجه ادیبان و نویسندگان ملل مختلف بوده است. شاعران و نویسندگانی که در این زمینه فعالیت کرده‌اند. از امرالقیس گرفته تا شاعران معاصر، مثل احمد شوقی، دارای توانایی شگرفی بوده‌اند که توانسته‌اند زبان عربی را به جهانیان بشناسانند. با کمی بررسی در ادبیات عربی و دانستن رموز قواعد و بلاغت عربی، به غیر از عاطفه شاعری و قوت خیال شاعران، می‌توان به غنای این زبان پی برد. خداوند متعال نیز در نزول وحی خود به آدمیان عربی را برگزید که این امر می‌تواند بهترین استدلال برای معرفی این زبان باشد. در این مقاله سیر تاریخی ادبیات عرب و نحوه تحولات آن مورد بررسی و کنکاش قرار گرفته و سعی شده است از نظریات محققین این حوزه برای بیان تحلیلی موضوع استفاده شود. این موضوع می‌تواند شناخت مناسبی از تاریخ و سرگذشت زبان و ادبیات عرب به ما بدهد.

کلیدواژه‌ها: زبان عربی، نهضت ادبی، دوره جاهلی، دوره راشد، دوره عباسی

پیشینه تاریخی قوم عرب

برای بررسی ادبیات عرب ابتدا شناخت تاریخچه‌ای مختصر از قوم عرب ضروری به نظر

انگیزه‌های متفاوتی مطالعات گسترده‌ای را تاکنون انجام داده‌اند. در میان فعالیت‌های علمی این حوزه، پژوهش‌های تاریخ ادبیات عربی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. وجود تألیفات و آثار علمی تمدن اسلامی به زبان عربی می‌تواند یکی از مهم‌ترین دلایل این امر باشد. در هر حال، تاریخ ادبیات عرب از دیدگاه محققین و نویسندگان به دوره‌های متفاوتی تقسیم‌بندی شده است که در ادامه به آن اشاره خواهد شد:

۱. دوره جاهلی (۴۷۵ - ۶۲۲ میلادی)

مربوط به مقطع زمانی قرن پنجم میلادی تا ظهور اسلام است. اکثر آثار منظوم و منثور این دوره از بین رفته‌اند که علت آن مکتوب نبودن آثار و همچنین کشته شدن راویان آن‌ها در جنگ بوده است. **نیکلسون** نیز در تحقیقات خود این موضوع را تأیید می‌کند. از اوایل قرن دوم هجری، علمای عرب برای آشنایی با اوضاع و احوال و اجتماع عرب قدیم به گردآوری اشعار دوره جاهلی همت گماشتند. چرا که این متون می‌توانست مهم‌ترین منبع زبان و دایرةالمعارف عربی باشد. از مهم‌ترین مجموعه‌های گردآوری شده در این دوره به خصوص در زمینه شعر می‌توان به آثاری همچون «المعلقات السبع» و «دیوان الحماسه» اشاره کرد. **بلاشر**، دیگر محقق تاریخ ادبیات عرب، اشعار این دوره را مستقل می‌داند که کمتر تحت تأثیر عوامل خارجی قرار گرفت. وی موضوعات و مضامین اصلی این شعر و نثر را برخاسته از محیط زندگی اعراب جاهلی و طبیعت و صحرا می‌داند.

۲. دوره راشد و اموی یا عصر طلوع اسلام (۶۲۲ - ۷۵۰ م / ۱ - ۱۳۲ هـ)

این دوره را عهد نهضت اول نیز می‌گویند. در این دوره به خاطر گرایش اعراب به دین اسلام اکثر قبایل دور هم گرد آمدند و فکر وحدت قومی بین آن‌ها رواج یافت و پایه‌های دولت‌های عربی شکل گرفت. عناصر اصلی ادبیات عرب از نظر بلاشر در دوره صدر اسلام کسانی بودند که دفاع از دین نوپای اسلام را عهده‌دار شدند. آن‌ها می‌خواستند که از رهگذر شعر خود به تبلیغ مبانی این دین جدید کمک کنند. به اعتقاد **بروکلمان**، اشعار

و ادبیات این دوره متأثر از تمدن اسلامی است. **نالیانو** نیز تأثیر قرآن را بر شعر این دوره بیان می‌کند و قرآن را عامل مهمی در گسترش و غنای ادبیات عرب می‌شناسد. بلاشر این عصر را «دوره عقل‌گرایی و تحولات اجتماعی» می‌نامد که از نظر تألیف و ترجمه می‌توان آن را «عصر طلایی ادب عربی» شمرد.

۳. دوره عباسی (۷۵۰ - ۱۲۵۸ م / ۱۳۲ - ۶۵۶ هـ)

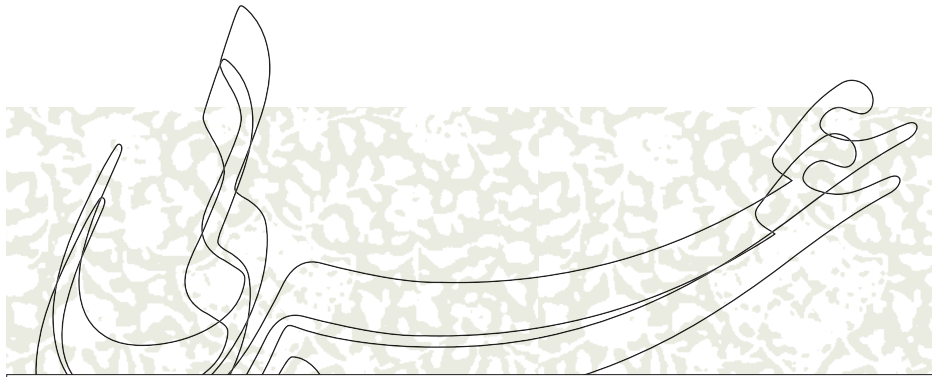
این دوره را عهد نهضت دوم نیز می‌گویند. پس از سقوط دولت بنی‌امیه در شام خلافت به فرزندان **عباس** عموی پیامبر رسید. پایه‌های دولت عباسی در واقع بر شانه‌های ایرانیان شکل گرفت. بنابراین تأثیر ایرانیان در حکومت عباسی چشمگیر بود. شخصیت‌های معروف علمی، ادبی و تاریخی دوره عباسی با الگو قرار دادن سروده‌های شاعرانی مانند **روبه‌بن عجاج** و تأثیر از دیگر فرهنگ‌ها که توسط ایرانیان به آن‌ها دست یافته بودند، بسیاری از علوم و معارف متداول روزگار را به نظم درآوردند. به عقیده بروکلمان، پایه‌گذاری نثر فنی در این دوره اتفاق می‌افتد. در این خصوص می‌توان به بزرگانی نظیر **عبدالحمید الکاتب** و **بدیع الزمان همدانی** اشاره کرد. دوره طلایی ادب عباسی گرچه از نظر محتوا و مفاهیم شعری، اصیل و با واژه‌های فصیح و شیوا همراه بود، اما به نظر می‌رسد ارتباط شعر با مردم آن زمان گسسته شده و تقریباً در خدمت حکام قرار داشت و به مدح سلاطین می‌پرداخت. به عبارت دیگر، شعر این دوره شعری درباری بود. نثر این دوره نیز جدا از نثر توصیفی، تاریخی و جغرافیایی بیشتر در قالب مقامه‌گویی و داستان‌پردازی درآمده بود.

۴. دوره انحطاط ادب عربی (۱۲۸۵ - ۱۷۹۸ م / ۶۵۶ - ۱۲۱۳ هـ)

به این دوره «عصر انحطاط» و دوره حکومت‌های پی‌درپی (المتتابعه) نیز گفته می‌شود. این دوره از نظر سیاسی به دو بخش تقسیم می‌شود: **الف) دوره مغول**: این دوره با سقوط بغداد به دست **هولاکو** شروع شد و با استیلای **سلیم الفاتح** بر شام و مصر پایان پذیرفت. **ب) دوره عثمانی**: که با حمله **ناپلئون** به مصر پایان گرفت.

نالیانو نیز تأثیر قرآن را بر شعر این دوره بیان می‌کند و قرآن را عامل مهمی در گسترش و غنای ادبیات عرب می‌شناسد. بلاشر این عصر را «دوره عقل‌گرایی و تحولات اجتماعی» می‌نامد که از نظر تألیف و ترجمه می‌توان آن را «عصر طلایی ادب عربی» شمرد





مکتب اهل ابداع: کسانی بودند که سعی داشتند شعر را به راه صحیح آن سوق دهند و آن را از قید فساد، تملق و چاپلوسی، مدح، تقلید عمیق از قدما خارج کنند و به جنبه‌های اجتماعی و انسانی شعر اهمیت دهند

با مکاتب ادبی اروپا روی آوردند. ادبیات عرب در آغاز نهضت ادبی متأثر از عوامل انحطاط و دارای ضعف و سستی آشکاری بود. ولی در ادامه در اثر آشنایی با اندیشه‌های غربی سیر ارتقا و شکوفایی را طی کرد. در این دوره سه مکتب به این شرح پدید آمدند:

۱. **مکتب مخضرمین:** یعنی مکتب کسانی که به نوآوری گرایش داشتند، ولی می‌خواستند کارشان براساس ادبیات قدیم استوار باشد. از نمایندگان این دوره می‌توان به **عبدالله البستانی** و **احمد شوقی** اشاره کرد.

۲. **مکتب افراط‌کاران (المتطرفین):** کسانی بودند که ارتباطشان با غرب به‌ویژه آمریکایی‌ها شدید بود و در کل فرهنگ غربی‌شان از فرهنگ عربی‌شان قوی‌تر بود. از نمایندگان این مکتب می‌توان به **جبران خلیل جبران** اشاره کرد.

۳. **مکتب اهل ابداع:** کسانی بودند که سعی داشتند شعر را به راه صحیح آن سوق دهند و آن را از قید فساد، تملق و چاپلوسی، مدح، تقلید عمیق از قدما خارج کنند و به جنبه‌های اجتماعی و انسانی شعر اهمیت دهند. از نمایندگان آن می‌توان به **یوسف غضوب**، **امین نخيله**، **احمد زکی ابوشادی** و **صلاح لباییدی** اشاره کرد.

نتیجه‌گیری

اثر ادبی از یک سو برخاسته از حالات روحی و روانی ادیب است و از سوی دیگر جهان‌بینی حاکم بر عصر صاحب اثر را به همراه واقعیت‌های موجود در زمینه‌های گوناگون منعکس می‌کند. با این نگرش می‌توان بسیاری از مشخصه‌های فرهنگی هر عصر را در ادبیات مولود آن جست‌وجو کرد. چرا که میان آثار ادبی و اوضاع و احوال فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی هم‌خوانی وجود دارد. ادبیات در واقع جهان کوچکی است که دنیای بزرگی را منعکس می‌کند و هنری است که در آن ساختار پیچیده ادراک اجتماعی متبلور می‌شود.

این دوره را از آن جهت عصر انحطاط نامیده‌اند که بسیاری از عوامل تقویت شعر و تشویق شاعران از بین رفت. قوم مغول اکثر کتابخانه‌ها را به آتش کشید و به شعر و شاعری اهمیت نمی‌داد. بنابراین شاعران برای گذران زندگی به مشاغل دیگر روی آورده بودند. همچنین در دوره عثمانی به خاطر انتشار زبان ترکی در مخاطبات و احکام دیوانی، ادبیات عربی به پست‌ترین مراحل خود سقوط کرد. البته نمی‌توان تنها دولت عثمانی را عامل سستی و کند شدن حرکت ادبی این دوره قلمداد کرد، بلکه دولت‌مردان کشورهای عربی نیز در این امر مقصر بودند. زیرا بیشتر آنان اشخاصی ادب‌دوست و ادیب‌پرور نبودند. نیکلسون ادبیات دوره انحطاط را تقلیدی و فاقد ابتکار می‌داند و معتقد است که کشورهای شرقی در عصر انحطاط و سقوط علمی و ادبی بسر می‌بردند. تا اینکه نهضت علمی اروپا آغاز و به تأثیرپذیری از موج انقلاب علمی غرب در این کشورها منجر شد. او در پایان به حمله ناپلئون به مصر اشاره می‌کند که باعث شکل گرفتن نهضت ادبی در کشورهای عربی شد.

۵. دوره نهضت ادبی (از اواخر قرن ۱۸ میلادی تاکنون)

دوره پنجم با هجوم ناپلئون بناپارت به مصر در سال ۱۷۹۸ آغاز شد. تغییر و تحولات ناشی از این واقعه با آغاز عصر جدیدی در ادبیات عربی در مصر و دیگر کشورهای عربی همراه بود. در این دوره فرانسه در روی آوردن ادیبان و نویسندگان به سبک‌های جدید ادبیات جهانی نقش اساسی داشت. البته برخی از شاعران این دوره با سبک‌های نو که برخاسته از مکاتب ادبی غرب بود، به شدت مخالفت می‌کردند. ایشان در پیروی از شعر کلاسیک و مفاهیم قدیمی همچنان پافشاری داشتند و خود را حافظ و میراث‌دار این ادب می‌دانستند. بلاشهر بر این باور است که در این دوره سبک‌های جدید کم‌کم وارد ادبیات عربی شدند و شاعران به نوگرایی و هم‌سویی

منابع

- سیاوشی، صابره (۱۳۹۱). «بررسی و نقد ترجمه کتاب تاریخ ادبیات عربی». پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی. سال دوازدهم، شماره دوم، پاییز و زمستان.
- هاشمی، علی‌اکبر (۱۳۹۲). yahoo. @aliha132002.com
- سیر تاریخی معانی واژه ادب در تاریخ ادبیات عرب (۱۳۸۸): <http://daneshnameh.roshd.ir>
- رستم‌پور، رقیه و زارع، منیژه (۱۳۸۹). «نگاهی به تاریخچه و رویکردهای هرمنوتیک در زبان و ادبیات عربی». پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. دوره ۱. شماره ۳، پاییز.
- برومند، رضا (۱۳۸۸). تاریخ ادبیات عرب: www.rasekhoon.net
- دادخواه، حسن و سعدونی، فاطمه (۱۳۸۹). «شیوه‌های پردازش مشاهیر خاورشناسی به تاریخ ادبیات عربی». مجله زبان و ادبیات عربی. شماره سوم، پاییز و زمستان.
- روان‌پور (۱۳۹۰). مختصری درباره تاریخ ادبیات عرب: www.ghararghammar.co
- شریفی، حمید (بی‌تا). «نگرشی نو به پیدایش نظم تعلیمی در ادبیات عرب (عصر عباسی)» فصل‌نامه پژوهش ادبی.
- حسینی، اسماعیل (۱۳۸۹). «تأثیر زبان فارسی بر ادبیات عربی عصر جاهلی». مجله زبان و ادبیات عربی. شماره سوم، پاییز و زمستان.

استيقاف و تغزل در ادبيات عربی و فارسی

لطيف امينى

كارشناس ارشد زبان و ادبيات عرب

چکیده

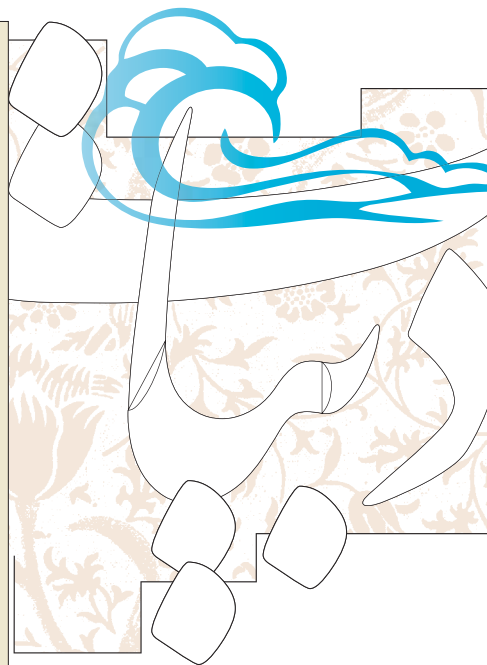
«استيقاف» از سوژه‌های اولیه اشعار عاشقانه است. اين موضوع از ابتكارات شاعران عرب دوره جاهلی بوده است. یعنی هرگاه قصیده‌ای می‌سرودند، آن را با ایستادن بر خرابه‌های بر جای مانده از معشوق شروع می‌کردند و پس از گریه بر این ویرانه‌ها و یادآوری دوران خوش وصال، به غزل‌سرایی می‌پرداختند. در دوره‌های بعد، در میان شاعران فارسی‌زبان هم به تقلید از شعرای عرب، چنین سبکی دنبال شده است، با این تفاوت که این بخش تغزل که در ابتدا، قسمت آغازین قصیده بود، مستقل شد و قالب غزل نام گرفت.

کلیدواژه‌ها: تغزل، عشق، سفر، منزل، وصال، فراق، استيقاف

مقدمه

استيقاف از مصدر «وقف» در باب «استفعال»، یعنی ایستادن طلب کردن از کسی. (آذرنوش،

۱۳۹۱: ۱۲۳۴). «استوقفه» یعنی از او خواست بایستد و یا دست نگهدارد یا وقف کند (بندر ریگی، ۱۳۷۰: ۶۸۸) و در اصطلاح، اشعار آغازین قصیده است که در آن شاعر خود یا شتر و مرکوبش را که بر آن سوار است، مورد خطاب قرار می‌دهد و می‌خواهد تا لحظه‌ای با هم درنگ کنند و بر ویرانه‌های بر جای مانده از معشوق بایستند و دوران گذشته را به یاد بیاورند. شاعر خاطرات خوش گذشته را یادآور می‌شود و از عهد و پیمانی که با معشوقه بسته است، حرف می‌زند. به یاد دیدار و ملاقات‌هایش با یار سفر کرده می‌افتد و با لحنی سوزناک و چشمی اشکبار ویرانه‌های برجای مانده از معشوقه را می‌نگرد و از دست روزگار شکوه‌ها می‌کند که باعث جدایی و فراق میان او و معشوقه‌اش شده است. گاه شاعر زمانی به دیدار معشوقه می‌آید که زمان زیادی سپری شده و میان او و معشوقه‌اش فاصله زیادی افتاده است. حوادث طبیعی جز نشانه‌هایی کم‌رنگ، چیزی از آن منزلگاه‌ها باقی نگذاشته‌اند، اما همین علائم و آثار خود تداعی‌کننده روزهای خوش وصال‌اند.



درون مایه اصلی استیقای

یعنی: صبح روز وداع وقتی که بار سفر بستند، من کنار بوته خاری که در آن نزدیکی‌ها روییده بود، آنقدر گریستم که گویی گیاه حنظل را شکسته بودم.

تا جایی که دوستان و رفقای امروالقیس او را دلداری می‌دهند و او را به صبوری نصیحت می‌کنند:

**وقوفا بها صحبی علی مطیهم
يقولون: لا تهلك اسی و تجمل**

یعنی: یاران و دوستان من با اشتران خود مرا در میان گرفتند و می‌گفتند: خود را از غم و اندوه هلاک نکن و صبور باش.

اما او تنها، با گریه کردن می‌تواند لحظه‌ای خود را آرام کند؛ با اینکه می‌داند، گریه کردن هیچ دردی را دوا نمی‌کند:

و ان شفائی عبرة محرقة

فهل عند رسم دارس من معول

یعنی: شفای دل بیمار من اشک‌ریزان من است. آیا گریه کردن بر بازمانده ویرانه‌ها دردی دوا می‌کند؟

طرفة بن عبد نیز معلقه‌اش را با استیقای شروع می‌کند و همچون امروالقیس رد پای معشوقه را در سنگلاخ‌های بر جای مانده می‌بیند و منزل به منزل و با او این چنین درد دل می‌کند:

لخولة اطلال بركة ثمهد

تلوح كباقي الوشم في ظاهر الید

(شیخو، بی تا، ج ۱: ۵۷)

یعنی: در سنگلاخ ثمهد، آثار منزل خوله نمایان است. گویی خال‌هایی است که بر پشت دست مانده است.

زهیرین ابی سلمه بنا بر عادت مألوف و سنت مأنوس، از سرزمین دوست یاد می‌کند و به یاد روزهای «**حومانة الدراج**» و «**متلم**» و «**رقمتین**» تغنی و درد دل را آغاز می‌کند. اما دریغ که از منزل دوست جز آثاری همچون خال روی پوست، چیزی باقی نمانده است:

و دار لها بالرقمتین کانهما

مراجع وشم في نوأشر معصم

یعنی: آیا از خانه او در رقمتین که همچون خال بر پوست دست است، صدایی بر نمی‌آید؟

و به جای افراد قبیله «**ام اوفی**» اکنون بر خرابه‌های بر جای مانده، گاو و وحشی و آهوان سپید مسکن گرفته‌اند:

بها العین و الارام یمشین خلفة

و اطلاوها ینهضن من کل مجثم

یعنی: در خرابه‌های بر جای مانده از معشوقه،

ایستادن بر اطلال و دمن و یادآوری دوران گذشته، گریه بر ویرانه‌های بر جای مانده از معشوقه، دعای خیر نثار منزل دوست کردن، توصیف آثار بر جای مانده که گاه شاعر آن قدر به توصیف این آثار می‌پردازد که از صاحب منزل و آثار غافل می‌شود، ذکر نام و نشان مکان‌ها، کوه‌ها و وادی‌هایی که منزلگاه دوست در آنجا بوده است، تشبیه آثار منازل به خال و اثر خالکوبی روی پوست بدن، افسوس خوردن از اینکه گذشت زمان و خالی ماندن منزل معشوقه باعث شده است تا این مکان‌ها به محل سکونت حیوانات وحشی تبدیل شوند، از جمله موضوعات و مفاهیم اصلی در استیقای هستند.

چه قدمت استیقای در قصاید شعرای «معلقات سبعة»^۱ کاملاً مشهود است. بعدها این سبک در ادبیات فارسی هم مورد تقلید قرار گرفت. شاعر با ایستادن و گریه کردن، نوعی آرامش را در وجود خود احساس می‌کند و خود را تسلی می‌دهد:

لولا الدموع و فیضهن لأحرف

ارض الوداع حرارة الاكباد

(نصرالله منشی؛ ۱۳۶۹: ۱۰۹)

یعنی: اگر گریه کردن و سرشک جاری نمودن از چشم‌ها نبود، حرارت آتش دل سرزمین وداع را که سرزمین جدایی از معشوق است، می‌سوزاند.

استیقای و تشبیب در شعر شعرای

عرب زبان

امروالقیس^۲ در معلقه لامیه مشهورش استیقای را به شیوه‌ای زیبا بیان می‌کند. او با شترش که همراز همیشگی اوست درد دل می‌کند و با گریه کردن، عقده دل می‌گشاید و می‌گوید:

قفا نیک من ذکری حبيب و منزل

بسقط اللوی بین الدخول فحومل

(الرزونی، ۲۰۰۴: ۱۷)

یعنی: ای تنها همدم من، ای شتر من! بیا لحظه‌ای درنگ کنیم و به یاد یار سفر کرده و منزل او گریه کنیم؛ منزلی که میان مناطق **دخول و حومل** قرار دارد.

شاعر از لحظه کوچ معشوقه سخن می‌گوید و سیل اشک از چشمانش روان می‌شود:

کانی غداة البین يوم تحملوا

لدى سموات الحی ناقف الحنظل

چه قدمت

**استیقای در
قصاید شعرای
«معلقات
سبعة»^۱ کاملاً
مشهود است.
بعدها این
سبک در
ادبیات فارسی
هم مورد تقلید
قرار گرفت**

گاوان سیاه چشم وحشی و آهوان سپید جای گرفته‌اند و آهو بچگان به دنبال مادرانشان می‌دوند.

اما لبید بن ربیعة^۱ برخلاف امرؤ القیس، طرفة بن عبد و زهیر بن ابی سلمی، نمی‌تواند حتی آثار و نشانه‌هایی از معشوقه را پیدا کند، زیرا در دامنه کوه‌های «غول» و «رجام» هیچ اثری از یار محبوب و مهجورش را نمی‌تواند بیابد:

عفت الدبار؛ محلها فمقامها

بمنی تابد غولها فرجامها

(همان، ص ۱۰۳)

یعنی: جایگاه مکان و منزل او ویران شده و آثارشان از میان رفته است. دریغ در سرزمین منی بر دامنه کوه‌های غول و رجام اثری از آن‌ها نیست.

او می‌بیند، از زمانی که یارش سفر کرده است، آن قدر زمان گذشته که بر منزلگاه او گیاه روئیده و در جای خیمه گاهش تره تیزک سبز شده است و شترمرغ‌ها تخم‌گذاری کرده‌اند و جوجه برآورده‌اند و غزالان زاییده‌اند:

رزقت مرابع النجوم، و صابها

و دق الرواعد و جودها فرهاها

فعلا فرع الايهاق و اطفلت

بالجهلتین طبوها و نعامها

یعنی: باران‌های بهاری بر آن باریده و ابرهای تندخیز بر آن سایه افکنده و باعث رویش گیاه تر تیزک شده است و کفتارها و شترمرغ‌ها در آن بچه زاییده‌اند.

عنتره بن شداد العبسی^۲ هم وقتی بر ویرانه‌های «عبله» می‌ایستد و خانه ویران شده او را در سرزمین «جواء» خالی و ساکت می‌بیند، منزلش را دعای خیر می‌کند:

یا دار عبلة بالجواء تکلمی

و عمی صباحا دار عبلة و اسلمی

(شیخو؛ بی تا، ج ۱: ۱۵۳)

یعنی: ای خانه عبلة در سرزمین الجواء، سخن بگویی و خوش باش و از گزند روزگاران در امان باشی. اسماء معشوقه «حارث بن حلزه»^۳ است. حارث اولین بار اسماء را در ریگزار «شما» و بار دیگر در «خلصاء» ملاقات می‌کند و با او دوست می‌شود. اما پس از اینکه می‌فهمد که اسماء قصد سفر دارد و می‌خواهد از او جدا شود، از پیمان شکنی او ناراحت می‌شود و چنین شکوه سر می‌دهد:

أذنتنا بینها اسماء

رب تاو یمل منه التواء

بعد عهد لنا ببرقه شما

فادنا دیارها الخلاء

(الزوزنی، ۲۰۰۴: ۲۲۷)

یعنی: اسماء گفت که از ما جدا می‌شود، چه بسا کسانی که اقامتشان ملال انگیز است، اما مگر کسی از اسماء ملول می‌شود؟ ما در شما و خلاء، نزدیک خیمه او با هم پیمان دوستی بستیم، اما او پیمان شکنی می‌کند و قصد جدایی دارد.

تغنی و تغزل تنها به قصایدی محدود نمی‌شود که موضوعات اصلی آن‌ها فخر یا حماسه و یا هجو باشد، بلکه حتی در آغاز قصیده رثائیه هم این سبک قصیده‌سرایی رعایت می‌شود. مثلاً **نعمان غسانی^۴** به قتل می‌رسد و **نابغه ذبیانی^۵** قصیده‌ای در رثای او می‌سراید و چند بیت اول آن را تغزل و استیقای شروع می‌کند:

دعاک الهوی و استجهلتک المنازل

و کیف تصابی المرء و الشیب شامل

(شیخو؛ بی تا: ۲۱۰/۱)

یعنی: عشق تو را فراخواند و منازل دوست تو را همراه خود ساخت. مردی که پیری بر او چیره شده است دیگر عشق‌ورزی نمی‌کند. **نابغه ذبیانی** قصیده «دارمیه» را نیز با استیقای شروع می‌کند. در این دوران که آفتاب عمر شاعر به سر آمده و در حال غروب کردن است، او بر منزل متروکه «همیه» می‌ایستد و خاطرات دوران جوانی را به یاد می‌آورد. او هر چه معشوقه‌اش را صدا می‌کند، پاسخی نمی‌شنود:

یا دارمیه بالعلیاء فالسند

أقوت و طال علیها سالف الابد

وقفت فیها اصیلا کی اسألها

عیت جوابا و ما بالربع من احد

(همان، ص ۲۱۳)

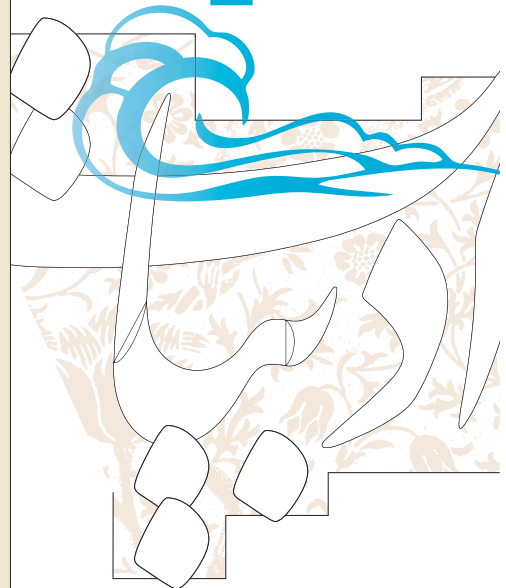
یعنی: ای خانه میه که در مناطق علیا و سند هستی و اکنون خالی از سکنه شده‌ای و روزگاران بر تو گذشته است، در وقت غروب آفتاب (آخر جوانی و دوران پیری شاعر) ایستادم و از میه سؤال کردم و کسی در آن ویرانه‌ها نبود تا جوابی دهد.

در قرن هفتم، **شرف‌الدین محمد بن سعد بوصیری^۶** قصیده‌ای در مدح حضرت رسول اکرم (ص) سروده است که به «**برده بوصیری**» مشهور است. وی قصیده را با یاد همسایه **ذی سلم** آغاز می‌کند و با اشک خون بر ویرانه‌های بر جای

تغنی و تغزل تنها به قصایدی محدود نمی‌شود که موضوعات اصلی آن‌ها فخر با حماسه و یا هجو باشد، بلکه حتی در آغاز قصیده رثائیه هم این سبک قصیده‌سرایی رعایت می‌شود



اگر چه ادبیات
فارسی از
نظر وسعت و
گسترده‌گی در
همه موضوعات و
فنون ادبی غنی
و عمیق است، اما
باید این نکته را
به خاطر داشت
که در بسیاری از
موارد پیرو شعر
عربی بوده است



مانده، گریه می‌کند و این عشق را تداعی کننده
عشق به یار ذی‌سلم می‌داند:

أ من تذکر جیران بذی‌سلم
مزجت دمعا جری من مقله بدم
(حواری نسب، ۱۳۶۸: ۳)

یعنی: آیا به یاد همسایگان ذی‌سلم است که با
خون گریه می‌کنی؟
او اعتراف می‌کند که اگر به خاطر عشق نبود،
هیچ اشکی بر ویرانه‌های متروکه از یاران رفته
نمی‌ریخت:

لولا الهوی لم ترق دمعا علی طلل
و لا ارقت لذکر البان و العلم

یعنی: اگر عشق نبود، اشکی بر ویرانه‌ها ریخته
نمی‌شد و به یاد درخت معطر بان و کوه علم
که یادآور دوران عشق و جوانی است، بی‌خواب
نمی‌شدی.

استیقاف و تشبیب در شعر شعرای فارسی

با اینکه تغزل، تشبیب و تغنی آغاز قصیده
از آن جدا و قالب مستقلی به نام غزل شد،
اما همان مضامین و مفاهیم اولیه حفظ شد
و بعدها این سبک توسط شعرای فارسی‌زبان
هم مورد توجه و تقلید قرار گرفت و با این
سبک غزل‌سرایی کردند. معزی نیشاپوری^{۱۲}
از شاعران فارسی‌گوی قرن ششم است. او
در یک غزل همان مضامین شعر عرب دوره
جاهلی را آورده است:

ای ساربان منزل مکن، جز در دیار یار
من
تا یک زمان زاری کنم، بر ربع و اطلال
و دمن
ربع از دلم پر خون کنم، خاک دمن
گلگون کنم
اطلال را جیحون کنم، از آب چشم
خویشتن
از روی یار خر گهی، ایوان همی بینم
تهی
و ز قد آن سرو سهی، خالی همی بینم
چمن
از خیمه تا سعدی بشد، و ز حجره تا
سلمی بشد
و ز حجله تا لیلی بشد، گویی بشد
جانم زتن
آنجا که بود آن دلستان، با دوستان در
بوستان

شد گرگ و روبه را مکان، شد گور و
کرکس را وطن

(صفا، ۱۳۶۸، ج ۱: ۲۶۲)

سعدی شیرازی^{۱۳} این سبک غزل‌سرایی
را مدنظر داشته است. به‌عنوان نمونه در غزل
زیر، ساربان را مورد خطاب قرار می‌دهد تا
کاروان را به آهستگی براند و در دور کردن
معشوق تعجیل نکند^{۱۴}:

ای ساربان آهسته ران کارام جانم
می‌رود

و آن دل که با خود داشتیم با دلستانم
می‌رود

من مانده‌ام مهجور از او دیوانه و رنجور
از او

گویی که نیشی دور از او در استخوانم
می‌رود

گفتم به نیرنگ و فسون، پنهان کنم
ریش درون

پنهان نمی‌ماند که خون بر آستانم
می‌رود

محمل بدار ای ساربان، تندی مکن با
کاروان

کز عشق آن سرو روان، گویی روانم
می‌رود

(سعدی، ۱۳۶۷: ۱۲۱)

سعدی در غزلی دیگر که چند بیت آن در
زیر می‌آید، باز هم به پیروی از این سبک
غزل می‌سراید:

بگذار تا بگریم چون ابر در بهاران
کز سنگ ناله خیزد روز وداع یاران

(همان، ص ۲۰۶)

که بیت اول این غزل، یادآور اولین بیت
معلقه مشهور امرؤالقیس است که شرح آن
گذشت:

قفا نیک من ذکری حبيب و منزل
بسقط اللوی بین الدخول فحومل

حافظ شیرازی^{۱۵} این شاعر بلندآوازه غزل
در قرن هشتم، از این سبک غزل‌گویی خود را
بی‌نصیب نکرده است^{۱۶}:

سلیمی مند حلت بالعراق
الاقی من نواها ما الاقی

الا ای ساربان منزل دوست
الی ركبانکم طال اشتیاقی

(حافظ، ۱۳۷۵: ۶۲۶)

یعنی: سلیمی از وقتی که در عراق منزل
کرد، هرچه می‌کشم از دوری فراق اوست. ای
ساربانی که قافله یار مرا هدایت می‌کنی! من



به آن کجاوه‌نشینان اشتیاق زیاد دارم.

و در جای دیگری گوید:

**ای صبا گر بگذری بر ساحل رود ارس
بوسه‌زن بر خاک آن وادی و مشکین کن
نفس**

**منزل سلمی که بادش هر دم از ما صد سلام
پر صدای ساریانان بینی و بانگ جرس
(همان، ص ۳۶۱)**

طیب اصفهانی^{۱۷} از شاعران دوره بازگشت ادبی است که غزلی را به سبک استیقای سروده است:

**غمش در نهان خانه دل نشیند
به نازی که لیلی به محمل نشیند
به دنبال محمل چنان زار گریم
که از گریه‌ام ناهه در گل نشیند
(طیب اصفهانی، بی تا: ۱۰۰)**

نتیجه‌گیری

اگرچه ادبیات فارسی از نظر وسعت و گستردگی در همه موضوعات و فنون ادبی غنی و عمیق است، اما باید این نکته را به‌خاطر داشت که در بسیاری از موارد پیرو شعر عربی بوده است. مثلاً همین بحث تغزل که اشعار آغازین قصاید شعر جاهلی را تشکیل می‌داد، در شعر فارسی به‌صورت قالب مستقل غزل نمود پیدا کرد. در زمینه مفاهیم و محتوا هم بنا بر آنچه ما در این مقاله ذکر کرده‌ایم، شعرای فارسی مورد بحث ما، از نظر زمانی قرن‌ها پس از شعرای عرب زیسته‌اند، پس اگر مفهوم مشترکی در کلام آن‌ها وجود دارد، نتیجه مطالعه دوآیین عربی بوده است؛ هر چند که نمی‌توان نبوغ و ابتکار شعرای بزرگ فارسی را نادیده گرفت.

پیشنهاد

از آنجا که ادبیات عرب و ادبیات فارسی دارای یک نقطه تلاقی هستند و آن دین مبین اسلام با همه جنبه‌های مادی و معنوی است، لذا می‌بینیم که ادبیات اسلامی اعم از فارسی، عربی، ترکی، اردو و کردی دارای خیلی از جنبه‌های مشترک هستند و هرکدام از این ادبیات به نوعی تحت تأثیر ادبیات سرزمین دیگری قرار گرفته است. علاقه‌مندان به ادبیات تطبیقی می‌توانند از این گستردگی موضوع استفاده کنند و لایه‌های پنهان تأثیر و تأثر ملت‌ها را بر یکدیگر در زمینه‌های گوناگون ادبیات اسلامی، با تحقیق و پژوهش خود، نمایان سازند، تا محققان و علاقه‌مندان بتوانند از این دریای بیکران رفع عطش کنند.

پی‌نوشت‌ها

۱. معلقات سبع، هفت قصیده مشهور عربی در دوره جاهلی است که آن‌ها را با آب طلا می‌نوشتند و در داخل کعبه آویزان می‌کردند. صاحبان معلقات سبع عبارت‌اند از: امروالقیس، طرفه‌بن العبد، زهیربن ابی سلمی، عمر بن کلهو، الحارث‌بن حلزة، لبید بن ربیع و عنتره‌بن شداد العبسی. (آیتی، ۱۳۵۵: ۱).
۲. امروالقیس‌بن حجر الکندی (۵۴۰-۵۰۰م) از شاعران دوره جاهلی و صاحب معلقه مشهور لامیه (فغانیک...) است. او به الملک الضلیل ملقب است (الزیات، بی تا: ۴۶).
۳. از هر قصیده یا غزلی، چند بیت به‌عنوان شاهد مثال ذکر می‌شود که تنها در همان شاهد مثال اول به‌مآخذ ارجاع می‌دهیم و از تکرار مآخذ در ادبیات دیگر قصیده یا غزل خودداری می‌کنیم.
۴. عمرو بن العبد بن سفیان البکری (۵۶۹-۵۴۳م) ملقب به طرفه در سرزمین بحرین متولد شد. او از شاعران مشهور دوره جاهلی عرب است و معلقه دالیه را سرود (شیخو، بی تا، ج ۱: ۵۵).
۵. زهیر بن ابی سلمی (۶۲۷-۵۳۰م) از شاعران دوره جاهلی است که معلقه میمیه را سرود (همان، ص ۸۱).
۶. ابوعقیل لبید بن ربیع بن مالک العامری (۶۲۷-۵۶۰م) از شاعران مشهور عرب در دوره جاهلی است. او یکی از سرایندگان معلقات سبع است. (الروزنی، ۲۰۰۴م: ۱۳۱).
۷. عنتره‌بن شداد بن عمرو العبسی (۶۱۵-۵۲۵م) از شاعران دوره جاهلی و صاحب معلقه میمیه است (الفاخوری، ۱۹۸۶: ۱۹۷).
۸. ابوظلم الحارث‌بن حلزة‌بن مکروه البشکری البکری (قرن ششم م) از اهالی عراق و از شاعران سراینده معلقات سبع است. این شاعر به‌خاطر اینکه عمری طولانی داشته است، او را جزء معمرین به‌حساب آورده‌اند (همان، ص ۱۹۵).
۹. نعمان‌بن الحارث الغسانی یکی از مددحان نابغه‌ی ذبیانی است. وقتی نعمان در جنگ کشته شد، نابغه در رشای او قصیده‌ای سرود. نابغه در این قصیده سبک متقدمین را رعایت کرده و قصیده‌اش را با استیقای و تغزل شروع کرده است (همان، ص ۲۱۰).
۱۰. زبیدن معاویه بن ضباب النابغه‌الذبیانی (۶۰۴-... م) از شاعران مشهور عرب در دوره جاهلی است. او مداح پادشاهان منذر و غسان بود (همان، ص ۲۰۶).
۱۱. شرف‌الدین محمد بن سعد بوصیری (۶۹۴-۵۶۰م) صاحب برده مشهور در مدح پیامبر اعظم (ص) است. او از شاعران قرن هفتم هجری و اهل مصر است (حواری نسب، ۱۳۶۸: ۲).
۱۲. ابو عبدالله محمد معزی نیشاپوری (۵۲۱-... م) از شاعران دربار ملک‌شاه سلجوقی است (صفا، ۱۳۶۸، ج ۱: ۲۵۹-۲۶۱).
۱۳. مصلح‌الدین سعدی شیرازی (۶۷۱-

۱۴. از این غزل تنها چند بیت انتخاب شده است.
۱۵. خواجه شمس‌الدین محمد حافظ شیرازی (۷۶۹-۵۷۰م) که بیشتر شعرهای او غزل هستند. او از مهم‌ترین تأثیرگذاران بر شاعران پس از خود شناخته می‌شود (خطیب رهبر، ۱۳۷۵: ۲۵).
۱۶. از این غزل تنها چند بیت انتخاب شده است.
۱۷. طیب اصفهانی (۱۱۶۸-۱۱۲۷ هـ.ق) از شعرای سبک بازگشت ایران است. طیب در سرودن غزل توانا بود و دیوان شعر او مشتمل بر قصاید، غزلیات، قطعات، رباعیات و مثنوی است (سمعی، بی تا: ۷۸).
- منابع**
۱. آذرنوش، آذرتاش (۱۳۹۱). **فرهنگ معاصر عربی-فارسی**. نشر نی. تهران.
 ۲. آیتی، عبدالمحمد (۱۳۵۵). **ترجمه معلقات سبع**. سازمان انتشارات اشرفی. تهران. چاپ دوم.
 ۳. بنبرگی، محمد (۱۳۷۰). **فرهنگ عربی به فارسی منجد الطلاب**. انتشارات اسلامی.
 ۴. حافظ شیرازی (۱۳۷۵). **دیوان**. به‌کوشش دکتر خلیل خطیب رهبر. انتشارات صفی عیش‌شاه. تهران. چاپ هجدهم.
 ۵. حواری نسب، احمد (۱۳۶۸). **ترجمه قصیده برده بوصیری**. انتشارات حسینی‌نسب. سنندج. چاپ اول.
 ۶. الروزنی، قاضی ابی عبدالله الحسین بن احمد (۲۰۰۴). **شرح معلقات سبع**. دار المعرفة بیروت.
 ۷. الزیات، احمد حسن (بی تا). **تاریخ الادب العربی**. دار النهضة القاهرة.
 ۸. سعدی شیرازی، مصلح‌الدین (۱۳۸۷). **غزلیات سعدی**. نسخه محمدعلی فروغی. انتشارات ارمنان. تهران.
 ۹. صفا، دکتر ذبیح‌الله (۱۳۶۸). **تاریخ ادبیات ایران** (ج ۱ و ۲). انتشارات ققنوس. تهران.
 ۱۰. طیب اصفهانی (بی تا). **دیوان**. به تصحیح مجتبی برز آبادی فراهانی.
 ۱۱. الفاخوری، حنا (۱۹۸۶م). **الجامع فی تاریخ الادب العربی، الادب القديم**. دارالجليل. بیروت. الطبعة الاولى.
 ۱۲. مجانی‌الادب شیخو (بی تا). **المجانی الحديثة** (ج ۱). المطبعة الكاتولیکة. بیروت.
 ۱۳. منشی، نصرالله (۱۳۶۹). **کلیله و دمنه**. با مقاله و چاپ آقای عبدالعظیم قریب. انتشارات صحیفه.

چرا معاد؟

راه‌های اثبات معاد

سیدمرتضی حسینی
دبیر آموزش قاین

خواننده ملموس‌تر می‌سازد. استفاده از طبیعت باعث یادآوری مدام این معارف می‌شود و بهره‌گیری از هنر تصویرآفرینی باعث می‌شود که تنوع و نوآوری در آموزش به وجود آید و برای خواننده و متعلم جذابیت خاصی داشته باشد. این پژوهش از نوع پژوهش‌های بنیادی است که به روش تحلیل محتوا و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای صورت پذیرفته است.

کلیدواژه‌ها: قرآن، آموزش معاد، اسمای قیامت، تصویرآفرینی

استفاده از هنر تصویرآفرینی در آموزش

معاد

قرآن کریم شاهکار ادبیات و هنر است. همان‌گونه که از منظر فصاحت و بلاغت در اوج قرار دارد، به لحاظ تصویرپردازی نیز در عالی‌ترین مرتبه جای دارد. با مراجعه به جای‌جای این کتاب شریف به خوبی در می‌یابیم که تصویر ابزار خاص و مناسبی در اسلوب بیان قرآنی است. قرآن معانی انتزاعی را به مدد تصاویر محسوس و خیال‌انگیز می‌نمایاند و باز حالات نفسانی و حوادث محسوس و مناظر مورد نظر را چون نمونه‌های انسانی و طبایع بشری از طریق تصویر، تفهیم می‌کند. تصویرگری قرآن هر چند از راه واژگان اتفاق می‌افتد، ولی چنان

اشاره

«معاد» یکی از اصلی‌ترین مسائل مطرح شده در قرآن کریم است. در جای‌جای این کتاب مقدس سخن از معاد به میان آمده است. آشنایی با معاد و مسائل مربوط به آن به‌عنوان یکی از مهم‌ترین اصول دین، از اهمیت خاصی برخوردار است. از این‌رو قرآن کریم به آموزش و تعلیم این اصل از اصول دین پرداخته است. آموزش و تعلیم معاد از مهم‌ترین مطالبی است که در آیات معاد در قرآن به چشم می‌خورد. قرآن کریم از روش‌های متفاوتی برای آموزش و تعلیم معارف مربوط به معاد بهره‌جسته است. «ذکر اسمای برای قیامت»، «بهره‌گیری از قصه»، «بهره‌گیری از طبیعت» و «استفاده از هنر تصویرآفرینی» از مهم‌ترین روش‌های قرآن برای آموزش معارف مربوط به معاد است. هر کدام از این روش‌های قرآن کریم برای آموزش معارف معاد، دارای مزیت‌های منحصر به فرد خود است. قرآن کریم با ذکر اسمای برای روز قیامت، معارف فراوان و عمیقی را در قالب این اسمای گنجانده است. بهره‌گیری از قصه برای بیان معارف معاد، این معارف را برای شنونده و

قرآن کریم در آیات
بسیاری به مسئله
معاد و حشر و
نشر انسان‌ها در
قیامت اشاره کرده
است. اما هدف از
این پرداختن به
معاد تنها یاد معاد
نیست، بلکه قرآن
این موضوع را در
قالب صحنه‌هایی
قابل مشاهده و
تصاویری زنده و
گویا ارائه داشته
است

که خوردن و آشامیدن بلعیدن آن است. از این تعبیر معلوم می‌شود، همان‌گونه که انسان با چشیدن یک غذا طعم آن را می‌آزماید و این مرحله را پیش از خوردن یا آشامیدن چیزی تجربه می‌کند، مرگ نیز مقدمه‌ای است برای پاداش‌ها و عقوبت‌های اخروی. (پیشین).

همچنین تعبیر چشیدن اشاره به احساس کامل دارد. زیرا گاه می‌شود انسان غذایی را با چشم می‌بیند و یا با دست لمس می‌کند، ولی این‌ها هیچ‌کدام احساس کامل نیست، مگر زمانی که به وسیله ذائقه خود آن را بچشد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۳: ۲۰۱).

در صحنه‌های دیگر حالت احتضار مردگان را در قالب تصویری گویا ترسیم کرده است و می‌گوید: «فلولا بلغت الحلقوم» (واقع/ ۸۳): پس چرا هنگامی که جان به گلوگاه می‌رسد (توانایی بازگرداندن آن را ندارید؟) گویا در این لحظه پیمانۀ عمر انسان لبریز شده و نزدیک است که روح تا چند لحظه دیگر از آن لبریز شود. گویا روح چیزی مجسم یافته است که تا رسیدن به حلقوم به وضوح احساس می‌شود.

۲. تصویر آفرینی حوادث آستانه قیامت

از آنجا که درک وقایع آستانه قیامت برای ما ممکن نیست، قرآن سعی کرده است در قالب تصویر آفرینی تا جای ممکن این وقایع را برای ما ملموس کند. پیش از هر چیز قرآن سهولت و سرعت در برپایی قیامت را نشان می‌دهد و آن را مانند یک چشم‌برهم زدن می‌داند: «و ما امرنا الا واحده کلمه بالبصر» (قمر/ ۵۰): و فرمان ما یک امر بیش نیست، همچون یک چشم‌برهم زدن.

اگر می‌بینیم امر قیامت را به چشم بر هم زدن تشبیه کرده است، می‌خواهد فوریت و آسانی آن را در پیشگاه الهی نشان دهد. چون «لمع» به معنای چشم باز کردن برای دیدن است که برای انسان‌ها آسان‌ترین و کم‌ترین کارهاست. پس تشبیه مذکور تشبیهی به حسب فهم شنونده است (محمد قاسمی، ۱۳۹۰: ۱۴۶).

از دیگر نشانه‌های قیامت دگرگونی عظیمی است که در آسمان‌ها صورت می‌گیرد. در قیامت آسمان‌ها دچار حوادث متعدد و هولناک می‌شوند. قرآن برای آشنا کردن انسان با این حوادث برخی را در قالب تصویر آفرینی

زیبا و روشن در قالب واژگان، مفاهیم بلند و فرامادی را به تصویر می‌کشد که گویی شخص خود را در آن محیط احساس می‌کند و با ذهن خویش آن را می‌بیند. بهره‌گیری از این روش از آن روست که انسان به‌طور طبیعی می‌کوشد از روش‌های دیداری و تصویرگری ولو ذهنی به مفاهیم برسد.

قرآن کریم در آیات بسیاری به مسئله معاد و حشر و نشر انسان‌ها در قیامت اشاره کرده است. اما هدف از این پرداختن به معاد تنها یاد معاد نیست، بلکه قرآن این موضوع را در قالب صحنه‌هایی قابل مشاهده و تصاویری زنده و گویا ارائه داشته است؛ به گونه‌ای که می‌توان آن را از نزدیک احساس کرد.

آری در اینجا تنها با کلماتی ساکن و عباراتی بی‌روح مواجه نیستیم، بلکه با تصاویر زنده‌ای مواجهیم که از عالم زندگان برداشته شده‌اند و صحنه‌های آن‌ها سرشار از روح، احساس و هیجان است که هر کدام می‌تواند پنجه در روح و عواطف آدمی افکند و او را متحول و دگرگون سازد (قطب، ۱۴۱۲ ه. ق: ۳۸).

در ادامه به نمونه‌هایی از تصاویر قرآن درباره معاد و قیامت اشاره می‌کنیم.

۱. تصویر آفرینی مرگ و انتقال به جهان آخرت

قرآن حقیقت مرگ را که قانونی کلی و حاکم بر همه موجودات است، با تصاویری زنده و گویا بیان داشته است. در سوره مبارکه «آل عمران» می‌فرماید: «کل نفس ذائقة الموت و انما توفون اجور کم يوم القيمة...» (آل عمران/ ۱۸۵): هر کس مرگ را می‌چشد و شما پاداش خود را به‌طور کامل در روز قیامت خواهید گرفت... .

سرّ به کار بردن تعبیر چشیدن برای مرگ آن است که هر غذا و نوشیدنی را باید چشید و حیات انسان و سایر موجودات متوقف بر آن است. مرگ نیز پدیده‌ای است که گریزی از آن نیست و بالاجبار باید آن را چشید. گویا در سازمان خلقت، بالاخره مرگ نیز نوعی غذا برای آدمی و موجودات زنده است. (محمد قاسمی، ۱۳۹۰: ۱۴۳). ظرافت دیگری که در این استعاره قرآنی به چشم می‌خورد آن است که به جای خوردن و آشامیدن، از تعبیر چشیدن برای مرگ استفاده کرده است و همان‌گونه که می‌دانیم، چشیدن آزمودن طعم چیزی است، در حالی

**قرآن کریم در
تصاویری چند از
این واقعه مهم پرده
برداشته است. در
صحنه برانگیخته
شدن انسان‌ها در
قیامت و پراکندگی
و سراسیمگی آنان،
به حرکت دسته‌ای
از ملخ‌ها تشبیه
شده که در دشتی
پراکنده شده‌اند**

بیان کرده است. برای مثال، در سوره مبارکه «انبیاء» می‌فرماید: «یوم نطوی السماء کطی السجل للکتب کما بداننا اول خلق نعیده وعدا علینا انا کنا فاعلین» (انبیاء/۱۰۴): در آن روز که آسمان را چون طوماری درهم می‌پیچیم، (سپس) همان‌گونه که آفرینش را آغاز کردیم، آن را پازمی گردانیم. این وعده‌ای است بر ما، و قطعاً آن را انجام خواهیم داد.

در این آیه تشبیه لطیفی نسبت به در نوردیدن طومار عالم هستی در پایان دنیا شده است. در حال حاضر این طومار گشوده شده و تمام نقوش و خطوط خواننده می‌شوند و هر یک در جایی قرار دارند. اما هنگامی که فرمان رستاخیز فرا رسد، این طومار عظیم با تمام خطوط و نقوشش درهم پیچیده خواهد شد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۱۳: ۵۱۳).

در صحنه‌ای دیگر شکافتن آسمان و تغییر رنگ آن‌ها را چنین ترسیم می‌کند: «فاذا انشقت السماء فکانت ورده کالدهان» (الرحمن/۳۷): در آن هنگام که آسمان شکافته شود و همچون روغن مذاب گلگون گردد (حوادث هولناکی رخ می‌دهد که تاب تحمل آن را نخواهید داشت!) و در جای دیگر، حالت آسمان‌ها و کوه‌ها را در هنگام قیامت این چنین ترسیم می‌کند: «یوم نکون السماء کالمهل* و تکون الجبال کالعهن» (معارج/۹-۸): همان روز که آسمان همچون فلز گداخته می‌شود، و کوه‌ها مانند پشم رنگین متلاشی خواهند شد. و از متلاشی شدن کوه‌ها به تعبیر چون «پشم رنگین حلاجی شده» (کالعهن المنقوش - قارعه/۵) و یا «ریگ‌های روان» (کتیبا مهیلا - مزمل/۱۴) یاد کرده است.

تصویر آفرینی حشر انسان‌ها

درباره چگونگی حشر انسان‌ها در قیامت و حالات جسمی و روحی آنان در قرآن آیات فراوانی بیان شده است. قرآن کریم در تصاویری چند از این واقعه وحشتناک پرده برداشته است. در صحنه برانگیخته شدن انسان‌ها در قیامت و پراکندگی و سراسیمگی آنان، به حرکت دسته‌ای از ملخ‌ها تشبیه شده که در دشتی پراکنده شده‌اند، در هم و برهم و آشفته در حال حرکت از این سو به آن سو هستند و سر در گم و شتابان به هر طرف می‌دوند. از مهم‌ترین وقایعی که خداوند در آن، با تصویرپردازی قصد نشان دادن وضعیت انسان را دارد، واقعه خروج انسان‌ها از قبرهاست. آیاتی بسیار در

این زمینه نازل شده‌اند. در ادامه دو تصویر از تصویرسازی‌های قرآن از خروج انسان‌ها را بیان می‌کنیم:

مانند ملخ‌های پراکنده شده

خداوند در سوره مبارکه «قمر» خروج انسان‌ها را از قبرها به حرکت دسته‌ای از ملخ‌های پراکنده تشبیه کرده است: «خشعا ابصارهم یخرجون من الاجداث کانهم جراد منتشر» (قمر/۷): آنان در حالی که چشم‌هایشان از شدت وحشت به زیر افتاده است، همچون ملخ‌های پراکنده از قبرها خارج می‌شوند.

خداوند در این آیه انسان‌ها را هنگام خروج از قبرها به ملخ تشبیه کرده است. علت تشبیه انسان به ملخ‌های پراکنده شده، از این جهت است که ملخ‌ها وقتی پراکنده می‌شوند، هر دسته داخل در دسته دیگر می‌شوند و با هم مخلوط می‌شوند و در قیامت نیز مردم این چنین درهم و برهم می‌شوند. وقتی از قبورشان سر برمی‌آورند، چنان ترس و فزع از همه جهت‌ها احاطه‌شان می‌کند که بی‌اختیار و بی‌هدف به راه می‌افتند و در جست‌وجوی منزل‌های خود که یا سعادت است یا شقاوت، سرگردان‌اند (طباطبایی، ۱۴۱۷ه.ق، ج ۱۹: ۵۸).

با نگاهی به دسته‌های عظیم ملخ‌ها می‌توان به وضعیت انسان در آن دنیا هنگام خروج از قبرها پی‌برد. ملخ‌ها هنگام حرکت دسته‌جمعی، بدون توجه و با سرعت از یک سو به سوی دیگر به پرواز در می‌آیند، اندکی روی زمین توقف می‌کنند و بار دیگر بلند می‌شوند. در حرکت نیز برخلاف حیوانات دیگر مسیر مستقیم را در پیش نمی‌گیرند، بلکه به‌طور مدام از سویی به سوی دیگر می‌روند. در حرکاتشان آشفستگی و سرگردانی مشهود است. انسان‌ها نیز در قیامت چنین خواهند بود. از قبرها خارج می‌شوند، بدون اینکه به اطراف و اطرافیان توجه داشته باشند. با سرگردانی و حیرانی حرکت می‌کنند. مدام به سمت چپ و راست منحرف می‌شوند و در حرکت بمانند آشفته‌گان‌اند. از سوی دیگر، ملخ حیوانی ضعیف و ناتوان است، که نشان می‌دهد، انسان در آن زمان در نهایت ضعف و ناتوانی است و کاری از دستش بر نمی‌آید. فقط سرگردان و حیران است.

مانند پروانگان پراکنده شده

تصویر دیگر قرآن از وضعیت انسان در آن روز، تشبیه انسان به پروانگان پراکنده است: «یوم

يكون الناس كالفرش الميثوث» (قارعه / ٤): روزی که مردم مانند پروانه‌های پراکنده خواهند بود. تشبیه انسان‌ها به پروانه بدان جهت است که پروانه‌ها نیز مانند ملخ‌ها و برخلاف دیگر حیوانات، هنگام حرکت مسیر مستقیمی در پیش نمی‌گیرند، بلکه به‌طور مدام از سمتی به سمت دیگر می‌روند و سرگردان‌اند. انسان‌ها نیز در آن روز این‌چنین‌اند. به‌خاطر ترس و فرعی که آن‌ها را فراگرفته است. سرگردان‌اند. از سوی دیگر پروانه‌ها زمان خارج شدن از لانه خود به سرعت پراکنده می‌شوند و به هر سو پرواز می‌کنند. انسان‌ها نیز در زمان خارج شدن از قبر، ناگهان خارج می‌شوند. صحرانی که تا چند لحظه قبل خالی بود، ناگهان پر از انسان‌های سرگردان می‌شود.

برخی نیز گفته‌اند تشبیه به پروانه به خاطر آن است که پروانه‌ها معمولاً خود را دیوانه‌وار به آتش می‌افکنند و می‌سوزانند. بدکاران نیز خود را در آتش جهنم می‌افکنند (محمد قاسمی، ۱۳۹۰: ۱۴۹).

هراس‌انگیز بودن حادثه قیامت در قرآن

با نگاهی به آیات قرآن کریم پیرامون حوادث قیامت به تصاویری وحشت‌آور که بر دل‌ها سایه می‌افکنند، برمی‌خوریم. تفکر و تأمل در این تصاویر می‌تواند باعث تحول در انسان و هدایت و تربیت او شود. در یکی از این صحنه‌ها قرآن شدت حوادث آن روز را این‌طور به تصویر می‌کشد: «یوم ترونها تذهل کل مرضعة عما ارضعت و تضع کل ذات حمل حملها و تری الناس سکاری و ما هم بسکاری ولکن عذاب الله شدید» (حج/ ۲): روزی که آن را می‌بینید، (آن‌چنان وحشت سراپای همه را فرامی‌گیرد (که) هر مادر شیردهی، کودک شیرخوارش را فراموش می‌کند و هر بارداری جنین خود را بر زمین می‌نهد و مردم را مست می‌بینی، در حالی که مست نیستند ولی عذاب خدا شدید است.

«مرضعة» به زنی گویند که پستان در دهان فرزندش گذاشته است و او را شیر می‌دهد (طباطبایی، ۱۴۱۷ ه.ق، ج ۱۴: ۳۳۹). این آیه نشان‌دهنده آن است که هول و وحشت قیامت چنان سخت است که حتی مادری که عزیزترین کس برای او فرزند شیرخوارش است، او را در آن زمان فراموش می‌کند و بدون توجه به فرزند شیرخوارش او را رها می‌کند و پا به فرار می‌گذارد. یا زن بارداری با توجه به علاقه

فراوان به فرزندی که در رحم دارد، بی‌اختیار او را سقط می‌کند و او را به زمین می‌اندازد. انسان‌ها در آن زمان به صورت مستان حرکت می‌کنند، ولی مست نیستند، بلکه ترس و وحشت قیامت آنان را مانند مستان کرده است. در صحنه‌ای دیگر قرآن کریم این‌چنین وضعیت انسان‌ها را در آن روز به تصویر می‌کشد: «یوم یفر المرء من اخیه* و امه و ابیه* و صاحبته و بنیه* لکل امر منهم یومئذ شان یغنیه» (عس/ ۳۴ - ۳۷): در آن روز که انسان از برادر خود می‌گریزد، و از مادر و پدرش، و زن و فرزندانش. در آن روز هر کدام از آن‌ها وضعی دارد که او را کاملاً به خود مشغول می‌سازد.

و در صحنه‌ای دیگر، انبوه مردمان را به تصویر می‌کشد که همگی در صف ایستاده‌اند و از شدت ترس و هیبت صداهاشان در سینه حبس شده‌است: «یومئذ یتبعون الداعی لا عوج له و خشعت الاصوات للرحمان فلا تسمع الا همسا» (طه/ ۱۰۸): در آن روز، همه از دعوت‌کننده الهی پیروی می‌کنند و قدرت مخالفت با او را نخواهند داشت (و همگی از قبرها برمی‌خیزند) و همه صداها در برابر (عظمت) خداوند رحمان، خاضع می‌شود و جز صدای آهسته چیزی نمی‌شنوی.

تصاویر زیبای قرآن از بهشت

قرآن کریم در توصیف بهشت و نعمت‌های روح‌پرور آن، از تعبیر و توصیفات ملیح و دلنواز بهره‌جسته و دورنمایی از مواهب بی‌نظیر آن را در قالب تصاویری زنده و محسوس، به زیبایی تمام پیش روی ما نهاده است، به‌گونه‌ای که صفای منظر آن دلرباست و هر مخاطبی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد و شوق و رغبت زائدالوصفی را در دست‌یازیدن به این نعمت‌های متنوع و نامحدود در دل‌ها می‌پروراند (محمد قاسمی، ۱۳۹۰: ۱۵۴).

یکی از تصاویر پرجاذبه و خوش‌منظره از میان ده‌ها تصویر آفریده شده در قرآن این است: «مثل الجنة التي وعد المتقون فيها انهار من ماء غیر ءاسن و انهار من لبن لم یتغیر طعمه و انهار من خمر لذة للشاربین و انهار من عسل مصفی و لهم فیها من کل الثمرات و مغفرة من ربهم کمن هو خالد فی النار و سقوا ماء حمیما فقطع امعاءهم» (محمد/ ۱۵): توصیف بهشتی که به پرهیزگاران وعده داده شده، چنین است: در آن نهرهایی از آب صاف و خالص که بدبو

با نگاهی به آیات
قرآن کریم پیرامون
حوادث قیامت
به تصاویری
وحشت‌آور که
بر دل‌ها سایه
می‌افکنند،
برمی‌خوریم. تفکر
و تأمل در این
تصاویر می‌تواند
باعث تحول در
انسان و هدایت و
تربیت او شود



منابع

۱. قرآن کریم، ترجمه آیت‌الله مکارم شیرازی.
۲. فیض کاشانی، ملا حسن. (بی تا). محجة البیضاء فی تهذیب الاحیاء (ج ۸). دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم. چاپ دوم.
۳. مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۶). پیام قرآن. (ج ۵). دارالکتب الاسلامیه. تهران. چاپ نهم.
۴. طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۲). مجمع البیان فی تفسیر القرآن. چاپ سوم. تهران: انتشارات ناصر خسرو. ج ۲. ص ۶۳۹. (۱۳۷۲).
۵. گنابادی، سلطان محمد (۱۴۰۸). تفسیر بیان السعادة فی مقامات العبادة. (ج ۱). مؤسسه الاعلمی للمطبوعات. بیروت، چاپ دوم.
۶. شریف لاهیجی، محمد بن علی (۱۳۷۳). تفسیر شریف لاهیجی (ج ۱). دفتر نشر داد. تهران. چاپ اول.
۷. قمی، علی بن ابراهیم (۱۳۱۷). تفسیر قمی (ج ۱). دارالکتب. قم. چاپ چهارم.
۸. مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۷۴). تفسیر نمونه (ج ۲). دارالکتب الاسلامیه. تهران. چاپ اول.
۹. طباطبایی، سید محمدحسین (۱۴۱۷ ه. ق.). المیزان فی تفسیر القرآن (ج ۲). دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم. چاپ پنجم.
۱۰. راغب اصفهانی، حسین بن محمد (بی تا). المفردات فی غریب القرآن. دارالعلم الدار الشامیه. دمشق. چاپ اول.
۱۱. فیض کاشانی، ملاحسن (۱۴۱۸ ه. ق.). علم الیقین فی اصول الدین (ج ۲). انتشارات بیدار. قم. چاپ اول.
۱۲. بحرانی، سید هاشم. (۱۴۱۶ ه. ق.). البرهان فی تفسیر القرآن (ج ۴). بنیاد بعثت. تهران. چاپ اول.
۱۳. الحائری الطهرانی، میرسیدعلی (۱۳۳۷). مقتنیات الدرر (ج ۵). دارالکتب الاسلامیه.
۱۴. قطب، سید. (۱۴۱۲ ه. ق.). فی ظلال القرآن. دارالشروق. بیروت.
۱۵. محمد قاسمی، حمید (۱۳۹۰). جلوه‌هایی از هنر تصویرآفرینی در قرآن. شرکت انتشارات علمی و فرهنگی. تهران.
۱۶. علی الصغیر، محمدحسین (۱۴۱۲ ه. ق.). الصورة الفنية فی المثل القرآن. دارالهادی. بیروت.

نشده، و نهرهایی از شیر که طعم آن دگرگون نگشته، و نهرهایی از شراب (طهور) که مایه لذت نوشندگان است، و نهرهایی از عسل مصفاست، و برای آن‌ها در آن از همه انواع میوه‌ها وجود دارد و (از همه بالاتر) آموزشی است از سوی پروردگارشان! آیا این‌ها همانند کسانی هستند که همیشه در آتش دوزخاند و از آب جوشان نوشانده می‌شوند که اندرونشان را از هم متلاشی می‌کند؟

از جمله روش‌هایی که در مثال‌های قرآن نمود چشمگیری دارد، ترسیم و تصویر لذت‌های حسی و عذاب‌های دردناک است و هدف از آن نیز تأثیرگذاری بر فرد است. ترسیم صحنه‌هایی از نهرهای جاری شراب، طهور و شیر خالص، و انگبین ناب و انواع میوه‌های رنگارنگ، دل هر عرب بادیه‌نشین دور از آب و میوه و سایه‌های دلنواز را به خود مجذوب می‌کرد. چرا که در زندگی او این امور بسیار نقش‌آفرین و حائز اهمیت بودند. دستیابی به آب شیرین و گوارا، نهایت آرزوی عرب حجازی به شمار می‌رفت. حال اگر مسئله فراتر رود و جوی‌های شیر و نهرهایی از عسل مصفی کشیده شود، برای او نهایت خوش‌بختی و کامیابی است (همان، ص ۱۵۵ و علی الصغیر، ۱۴۱۲ ه. ق: ۳۸۱).

تصاویر قرآن از جهنم و عذاب‌های آن

قرآن علاوه بر تصویرآفرینی از بهشت و نعمت‌های آن از جهنم و نعمت‌های آن نیز تصاویری را ارائه می‌دهد. در یکی از صحنه‌های جالب قرآن از جهنم ملاحظه می‌کنیم که جهنم مانند یک حیوان سیری‌ناپذیر دهن باز کرده است و هر آنچه از انسان‌ها را که به او عرضه می‌شود، می‌بلعد: «یوم نقول لجهنم هل امتلات و تقول هل من مزید» (ق/۳۰): (به خاطر بیاورید) روزی را که به جهنم می‌گوییم: «آیا پر شده‌ای؟» و او می‌گوید: «آیا افزون بر این هم هست؟!»

در صحنه‌ای دیگر ملاحظه می‌کنیم که این مرکز خشم و غضب همچون انسانی خشمگین فریاد می‌کشد، به گونه‌ای که صدای وحشت‌انگیز آن می‌خواهد دل‌ها را از جا برکند و یا همچون دیگی که به جوش آمده، در حال جوشیدن است و آنی از جوش و خروش باز

نمی‌ایستد: «إذا القوا فیها سمعوا لها شهيقا و هی تفور» (ملک/۷): هنگامی که در آن افکنده شوند، صدای وحشتناکی از آن می‌شنوند و این در حالی است که پیوسته می‌جوشد.

و یا آن‌چنان خشمگین است که از شدت غضب می‌خواهد پاره‌پاره شود: «تکاد تمیز من الغیظ کلما القی فیها فوج سالهم خزنتها لم یاتکم نذیر» (ملک/۸): نزدیک است (دوزخ) از شدت غضب پاره‌پاره شود. هر زمان که گروهی در آن افکنده می‌شوند، نگهبانان دوزخ از آن‌ها می‌پرسند: «مگر بیم‌دهنده الهی به سراغ شما نیامد؟!»

و یا همانند مهاجمی بر سر راه انسان کمین می‌کند تا بر او یورش آورد و او را در چنگال قهر خود بفشارد: «ان جهنم کانت مرصدا» (نبأ/۲۱): مسلماً (در آن روز) جهنم کمینگاهی است بزرگ.

نتیجه‌گیری

معاد از اصلی‌ترین مسائل مطرح شده در قرآن کریم است. در قرآن کریم بیش از ۱۷۰۰ آیه درباره معاد نازل شده است. بحث معاد به دلیل ماهیت ماورایی از مشکل‌ترین مسائل است. به همین دلیل آموزش و تعلیم این بحث نیز از ظرافت و حساسیت خاصی برخوردار است.

قرآن کریم برای آموزش معارف معاد از روش‌های خاصی استفاده می‌کند. این روش‌های قرآن دارای مزیت‌های منحصر به فرد هستند.

«ذکر اسامی برای قیامت»، «بهره‌گیری از داستان»، «بهره‌گیری از طبیعت» و «استفاده از هنر تصویرآفرینی» از مهم‌ترین روش‌های قرآن کریم برای آموزش معارف مربوط به معاد است. ذکر اسامی برای روز قیامت به دلیل شیوه بیانی خاص قرآن کریم است. استفاده از داستان برای آموزش معاد باعث ملموس شدن این معارف برای مخاطب می‌شود و درک این مفاهیم را برای او آسان می‌کند. بهره‌گیری از طبیعت نیز باعث می‌شود که انسان با دیدن و تأمل در طبیعت با این معارف آشنا و ذکر معاد برای او یادآوری شود. هنر تصویرآفرینی نیز از روش‌های بدیع قرآن برای آموزش معارف معاد است.



بهائیت

نقش انگلستان در پیدایش فرقه

محمد شتاقی

دبیر، استان البرز

از نظر اخباری‌ها، به‌کارگیری عقل در تفسیر و تبیین وحی به علت خطاپذیر بودن آن، مجاز نیست. در نتیجه همین اختلافات بود که مکتب شیخیه با ادعای داشتن ارتباط با امام معصوم، راه را برای ظهور مکتب بابیه هموار کرد تا آن‌ها نیز پا را فراتر نهاده، با جایگزین کردن شخصیت‌گرایی به جای شریعت‌گرایی، زمینه ایجاد فرقه‌های شبه دینی و الحادی و در نتیجه سوء استفاده‌های استعمار انگلیس و حمایت از آن‌ها را برای ضربه زدن به مذهب تشیع و علمای شیعه فراهم سازند.

بابیه و سپس میراث‌خواران تفکر آن‌ها یعنی بهائیان که در تاریخ به پیروان مسلک‌های استعماری شهرت دارند، در تهاجم به دین و هویت ملی، سه هدف داشتند:

۱. خارج کردن دین از حوزه اجتماعی و در رأس آن، سیاست و حکومت
۲. توجیه استعمار در کشور، به عنوان یگانه

اشاره

انگلیس کلمه آشنا و نفرت‌انگیزی برای جوامع مسلمان است زیرا با دسیسه‌ها و نیرنگ‌های این استعمارگر پیر بود که کشورهای اسلامی به سرزمین‌هایی کوچک تقسیم شده‌اند بحرین از ایران جدا شد و صدها توطئه او نقشه دیگر ممالک اسلامی را در بر گرفت علاوه بر تغییرات جغرافیایی در سرزمین حجاز آیین وهابیت کاشتند و در ایران آیین بهائیت را، اما در ایران آیین بهایی رشد نکرد در این مقاله به طور اختصار به چگونگی شکل‌گیری این آیین می‌پردازیم.

کلیدواژه: انگلیس، بهائیت، فراماسونری، ناصرالدین‌شاه، مشروطیت

انگلیسی‌ها در تقابل با سیاست ضد استعماری روحانیون

آنچه موجب تثبیت موقعیت روحانیون در مقابل سیاست استعماری انگلیسی‌ها شد، ناکارآمدی نظام سیاسی حکومت قاجار بود و این امر علمای شیعه را به عنوان کارآمدترین عنصر سیاسی دینی، در مقابل انگلیسی‌ها قرار داد. با رسمی شدن مذهب تشیع در عصر صفویه و حمایت گسترده آن‌ها از علمای شیعه و دخالت دادن آن‌ها در امر حکومت، بسترهای مناسب برای فعالیت علما در عصر قاجار فراهم شد. آن‌ها اندیشه‌های سیاسی خود را نه تنها برای مقابله با حکومت استبدادی قاجارها مطرح کردند، بلکه با تکیه بر دین برهانی و با ابزاری به نام اجتهاد، با هرگونه سلطه‌گری و سلطه‌پذیری، به ستیز برخاستند و در جهان اسلام، از جمله ایران، هدایتگر جنبش‌های ضد استعماری شدند. تحریم تنباکو که با فتوای مرجع عالی‌قدر شیعه، میرزا رضا شیرازی، صورت گرفت و استبداد قاجار و استعمار انگلیس را کاملاً مستأصل کرد، این‌ها همه بیانگر نقش برجسته علما در این دوره بوده است.

در همین زمان، تحولی که در فقه شیعه صورت گرفت و موجب هماهنگی و دقت بیشتر در استنباط‌های فقهی اصول شد، از اعتبار عمومی فقهی اخباری که در رقابت علمی با اصولیان بودند، کاست. به نظر فقهی‌های اصولی، با استفاده از علم اصول که اصول لفظیه (یعنی دقت در الفاظ) و اصول عملیه (یعنی مراجعه به عقل در شرایط خاص در تبیین وحی) را شامل می‌شود، می‌توان با دقت، به وحی الهی دست یافت، اما



تشیب‌الریا

عامل تجدد و ترقی

۳. تشیبت نیروهای غرب‌گرا در ارکان سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری کشور (نامدار، ۱۳۸۲: ۴۸).

سید علی محمد شیرازی، از شاگردان **سید کاظم رشتی**، در رأس

این فرقه بود که با تکیه بر فلسفه مهدویت تشیع و استفاده از مقام بابت، ابتدا خود را به‌عنوان نماینده امام زمان معرفی کرد و سپس با ادعای مهدویت و حتی ادعای نبوت و نسخ دین اسلام شورش‌های دامنه‌داری را در برخی از شهرهای ایران از جمله شیراز، اصفهان، زنجان، شاهرود و مازندران ایجاد کرد (فضایی، ۱۳۸۱: ۹۵-۸۶). اندیشه‌های او از اندیشه احمد احسائی، رهبر فرقه شیخیه برگرفته شده بود. این مذهب نوعی تشیع جدید است که در قرن دوازدهم هجری از مذهب شیعه اثناعشری منشعب شد. شیخیه چنین توجیه می‌کند که امام غایب هم دو جنبه، «حقیقت» و «صورت و حجاب» دارد؛ جنبه حقیقت او روح است که همیشه ثابت است، ولی صورت و حجاب او که همان جسم عنصری باشد، پیوسته در تغییر و دگرگونی است. از این رو، هر کس به مقام شیعی کامل برسد، می‌تواند محل حلول حقیقت روح امام غایب باشد؛ یعنی می‌تواند جنبه حجاب و صورت او باشد. شیخیه با این توجیه زمینه را برای فعالیت با بیان فراهم کردند. سیدعلی محمد شیرازی با تکیه بر مکتب شیخیه، تعالیم صوفیان، باطنیان و غالبان شیعه و با تأویل نادرست از آیات و احکام قرآن و تغییر و تبدیل قوانین و سنن اسلام، عملاً در مقابل علمای شیعه قرار گرفت. **ناصرالدین شاه** در آغاز تلاش کرد برای مقابله با علما از بانی‌ها به عنوان سپر بلا بهره‌برداری کند که خواست کشورهای چون روسیه و انگلستان بود. آن‌ها نیز برای مقابله با سیاست‌های ضد استعماری علما، بهره‌برداری‌های لازم را از بانی‌ها کردند و با دامن زدن به کشمکش‌های دینی راه را برای نفوذ هر چه بیشتر آن‌ها در ایران فراهم کردند.

در میان این توطئه‌ها، در نهایت دوراندیشی‌ها، تلاش‌ها و فتوای علما به ثمر نشست و با قتل علی محمد باب (۱۲۶۷ ق/ ۱۸۵۰ م) توسط امیرکبیر، اوضاع آرام‌تر شد. هر چند علی محمد

باب بارها در مقابل علما توبه کرده بود (اعتضاد السلطنه، ۱۳۷۷: ۱۶) اما همواره مترصد فرصت بود تا قدرت را به چنگ آورد. از این‌رو، بعد از مرگ او نیز که بایان گمان می‌کردند به دستور ناصرالدین شاه بوده است، آرام ننشستند و نقشه قتل ناصرالدین شاه را برنامه‌ریزی کردند (افراسیابی، ۱۳۸۲: ۲۷۱). اما به جایی نرسیدند و از این زمان به بعد ناصرالدین شاه نیز شخصاً در قتل و سرکوب بایان شرکت کرد، به‌طوری که بسیاری از آن‌ها از جمله **حسینعلی نوری** (بهاءالله) و برادرش **یحیی** (صبح ازل) از ایران تبعید شدند. در واقع، شکل‌گیری فرقه بهائیت از همین زمان بود. رهبران بهائی به‌عنوان سرسپردگان انگلیس در خارج از ایران تلاش‌های خود را به تبلیغ و ترویج این فرقه معطوف کردند و در مقابل با علمای شیعه، باز هم آرام ننشستند. سال‌ها بعد از مرگ ناصرالدین شاه، عبدالبهاء، رهبر بهائیان، برای ستیز با برخی از احکام حماسی و تحرک بخش اسلام، مثل احکام جهاد، در الواح خود مکرراً به انکار موضوع جهاد پرداخت و مردم را تشویق کرد از علما دور شوند.

ارتباط انگلیسی‌ها با انجمن‌های فراماسونری و بهائیان در ایران

در راستای سیاست‌های انگلیس در ایران، فردی به نام **مانکجی لیمجی هوشنگ هاتریا** که از زرتشتیان ایرانی تبعه هند بود و از زمان **شاه** خدمات قابل توجهی به انگلیسی‌ها کرده بود، مجدداً در زمان ناصرالدین شاه به ایران آمد. او برای حمایت از بهائیان ایران، با مستمسک قرار دادن نظام باستان‌گرایی، تلاش کرد با ایجاد تغییراتی بین زرتشتیان، آن‌ها را از تأثیرات بومی ایرانی اسلامی دور سازد و به بهائیت متمایل کند (نامدار، ۱۳۸۲: ۱۸). از سوی دیگر، به دلیل شرایط نامناسبی که در پی اعدام علی محمد باب و تبعید بسیاری از رهبران بهائی ایجاد شده بود، بهائیان ترجیح دادند از براندازی نرم که از طریق حضور در محافل مخفی صورت می‌گرفت، استفاده کنند. مانکجی که خود از بانیان این گونه محافل در ایران بود، بی‌تردید از این گونه ناراضیان بهره‌مکن را می‌برد و بهائیان نیز در مقابل حکومت، به حمایت چنین فردی نیاز داشتند. به دلیل حمایت‌های مانکجی از بهائیان بود که امروز آن‌ها از این شخص به نیکی یاد کرده‌اند و در کتاب‌های خویش از او تمجید می‌کنند.

مانکجی علاوه بر ترویج باستان‌گرایی و بهائی‌گری، در ایجاد محافل فراماسونری که در انحراف نهضت مشروطیت نقش تعیین‌کننده‌ای داشت، شرکت کرد و با حمایت او، بهائیان نیز وارد این انجمن شدند

تورج امین، تاریخ‌نویس بهائی معاصر، که مجموعه اسناد زرتشتیان موجود در سازمان اسناد را جمع‌آوری و در قالب کتابی با عنوان «اسناد زرتشتیان ایران» تألیف کرده است، با تمجید فراوان از مانکجی یاد کرده است تا به گونه‌ای نسبت به ایشان ادای دین کند.

مانکجی علاوه بر ترویج باستان‌گرایی و بهائی‌گری، در ایجاد محافل فراماسونری که در انحراف نهضت مشروطیت نقش تعیین‌کننده‌ای داشت، شرکت کرد و با حمایت او، بهائیان نیز وارد این انجمن شدند. هر چند منابع عصر قاجار به دلیل کوتاه بودن زمان فعالیت این انجمن که به دستور ناصرالدین شاه برپیده شد (زیبا کلام: ۱۳۷۰: ۲۷۱)، و نیز سزای بودن فعالیت اعضای آن، در مورد بهائیان و حضور آنان در این انجمن سکوت کرده‌اند، اما به دلیل وجود اشتراکات فکری بین فراماسونرها و بهائیان، حضور آن‌ها در این محافل بعید به نظر نمی‌رسد. فراماسونری یا انجمن‌های مخفی که از سوی ایرانیان به عنوان «سلاح سزای انگلیسی‌ها شهرت دارد»، در دوره ناصرالدین شاه فعالیت خود را آغاز کرد و کسانی چون مانکجی و **ملکم خان** این انجمن را محافظه‌کارانه به سوی اهداف انگلیسی‌ها سوق دادند. محققان و اندیشمندان انگلیسی، از جمله دنیس رایت که از دیپلمات‌های انگلیسی در ایران بوده‌اند، از چهره‌هایی چون ملک‌خان به نیکی یاد کرده‌اند. (رایت، ۱۳۸۵: ۳۰۰) و با معرفی چنین اشخاصی، به ذهن مخاطب خویش القا می‌کنند که ایرانیان خود مروج فراماسونری در ایران بوده‌اند و از این که ایرانیان این انجمن را سلاح سری انگلیسی‌ها می‌دانند، به عنوان افسانه یاد می‌کند (همان، ص ۳۰۰) و نتیجه می‌گیرد که هیچ مدرک قانع‌کننده‌ای نیافته‌ایم که اعتقاد ایرانی‌ها را نسبت به استفاده شیطانی انگلیسی‌ها از فراماسونری تأیید کند. او معتقد است که انگلیسی‌ها برای جلب افراد به مجامع فراماسونر و وابسته ساختن لژهای ایرانی با مجامع فراماسونری خودشان هیچ کوشش یا تلاش قابل توجهی به عمل نیاوردند و ابتکار عمل در این زمینه در دست ایرانیان بوده است.

این در حالی است که بسیاری از نویسندگان معاصر، از جمله **اسماعیل رائین**، از رابطه‌ای که در سال‌های بعد (در دوره پهلوی) بین لژ بزرگ اسکاتلند و محافل فراماسونری ایران برقرار شد و دست‌کم ۱۰ لژ ایرانی در کنترل استادان اعظم اسکاتلند قرار داشتند و این رابطه به اوج خود رسید، پرده برمی‌دارد. همچنین، اسناد فراماسونری که مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های سیاسی انتشار داده است، از هماهنگی آشکار و پنهان بعضی از اعضای

فراماسونری با سیاست‌های انگلیس در ایران سخن به میان آورده است (۱۳۸۰: ۳۴).

اسناد انتشار یافته ثابت می‌کند که تشکیل یک محفل ماسونی، تمهید مناسبی برای سازمان‌دهی اجتماعی نیروهایی در چارچوب تشکیلاتی غیرنظامی بود که می‌توانست فرصت مناسبی برای تحکیم مناسبات استعماری در ایران ایجاد کند، مناسباتی که در مقاطع حساس تاریخی ضامن منافع استعماری در ایران بود. بهائیان نیز به دلیل وجود اشتراکات فکری بین بهائیت و لژهای فراماسونری، از سیاست‌های آن‌ها بیشتر استقبال کردند. داشتن خدای ناسوتی و ترکیبی (انسان + خدا) آزادی رعیت از قید احکام و اخلاق، داعیه حکومت جهانی و تفکرات جهان‌وطنی، و ضدیت با اسلام و مسیحیت، از جمله تفکرات مشترک آنان بود.

این‌گونه سیاست‌ها بود که علمایی چون شیخ فضل‌الله را در مقابل بهائیان، به عنوان کارگزاران استعمار، قرار داد. اصولاً یکی از دلایل مخالفت او با انقلاب مشروطه به دلیل حضور فعال بهائیان در عرصه سیاست و به چالش کشاندن دین اسلام و توهین علیه مقدسات دینی در مطبوعات بود. از این رو، شیخ فضل‌الله نوری در لوائیحی که منتشر کرد، به حذف آن‌ها برای حفظ اسلام اشاره و تأکید کرد که بهائیان مثل شیطان مشغول وسوسه و ره زنی و فریبندگی هستند. به این دلیل، یکی از شروط پذیرش مجلس از سوی ایشان، اجرای احکام شرع درباره بای‌ها و بهائیت بود (کسروی، ۱۳۸۰: ۴۲۰). انگلیسی‌ها با کودتای ۱۲۹۹ م و به قدرت رساندن رضاخان، نفوذ خود را در ایران گسترش دادند و زمینه را برای نفوذ بهائیت در ایران هموار کردند. آن‌ها نیز کوشیدند با حکومت رضاخان همراه شوند. **حبیب‌الله عین‌الملک**، پدر هویدا، از جمله بهائیان بود که در این دوره به حمایت از **رضاخان** برخاست و از سوی او به عنوان کارگزار وزارت خارجه این حکومت به سوریه رفت و در راستای تحکیم فرقه بهائیت از هیچ کوششی دریغ نوزید. او چنان در تبلیغ این فرقه بی‌پروا بود که مردم شام خیال می‌کردند مذهب رسمی ایرانیان بهائی است. در دوره رضاخان، آن‌ها در جلسات و سخنان خود از رضاخان به نیکی یاد می‌کردند و سیاست‌های ضد دینی و مقابله‌ای او با علما را ناشی از علاقه رضاخان به فرقه بهائیت می‌دانستند. سیاست کشف حجاب رضاخان را که نشانه مخالفت و ضدیت وی با یکی از اصول مسلم و حساس شریعت اسلام، یعنی حجاب بود، بهائیان منطبق با قانون و منطق خود می‌دانستند (منصوری، ۱۳۷۷: ۳۲۴).

منابع

۱. ابی‌الفتح محمدبن عبدالکریم بن ابی‌بکر احمد شهرستانی (۱۳۹۵ ق). الملل و النحل. دارالمعرفة. بیروت.
۲. اعتضاد السلطنه (۱۳۷۷). فتنه باب. با مقدمه عبدالحسین نوایی. نشر علم. تهران.
۳. فرانسوایی، بهرام (۱۳۸۲). تاریخ جامع بهائیت. نشر مهم نام. تهران.
۴. امین، السید محسن، اعیان الشیعه. تحقیق الامین. دارالتعارف للمطبوعات. بیروت. بی‌تا.
۵. تنکابنی، میرزا (۱۳۶۴ هـ. ق). محمد. قصص العلماء. چاپ دوم. بی‌جا. علمیه اسلامیة، تایش.
۶. جمعی از نویسندگان (۱۳۶۶ ش). دایرةالمعارف تشیع. بنیاد اسلامی طاهر. تهران.
۷. دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۱۹). فرهنگ‌نامه دهخدا. دانشگاه تهران.
۸. راعی گلوجه، سجاد (۱۳۸۰). افغانستان و قراردادهای استعماری. مرکز اسناد انقلاب اسلامی. تهران.
۹. رایت، دنیس (۱۳۸۵). ایرانیان در میان انگلیسی‌ها. ترجمه کریم امامی. انتشارات نشر فروزان. تهران.
۱۰. زیبا کلام، (۱۳۷۰). سنت و مدرنیته. انتشارات روزنه. تهران.
۱۱. فضایی، یوسف (۱۳۸۱). تحقیق در تاریخ و عقاید شیخی‌گری. بهائی‌گری و کسروی‌گرایی. انتشارات آشینانه کتاب. تهران.
۱۲. فوران، جان (۱۳۸۰). مقاومت شکننده. تاریخ تحولات اجتماعی ایران. ترجمه احمد تدین. انتشارات خدمات فرهنگی رسا. تهران.
۱۳. کرزن، جورج ن. ایران و قضیه ایران. ترجمه غلامعلی وحید مازندرانی (۱۳۶۷). جلد دوم. شرکت علمی و فرهنگی. تهران.
۱۴. کسروی، احمد (۱۳۷۰). تاریخ مشروطه. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۱۵. محسن عبدالحمید (۱۹۸۵ م). حقیقه‌البایه و البهائیه المکتب الاسلامی. بیروت.
۱۶. نوری، میرزا حسینعلی (۱۳۰۸ ق). مبین یا آثار قلم‌اعلی المکتب الاسلامی. بیروت.
۱۷. هوشنگ مهدوی، عبدالرضا (۱۳۶۹). تاریخ روابط خارجی ایران. انتشارات امیرکبیر. تهران.
۱۸. منصور، جواد (۱۳۷۷). تاریخ قیام پانزده خرداد به روایت اسناد. ج ۱. مرکز اسناد انقلاب اسلامی. تهران.
۱۹. مؤسسه مطالعات و پژوهش‌های سیاسی (۱۳۸۰). اسناد فراماسونری در ایران. ج اول. تهران.
۲۰. نامدار، مظفر (۱۳۸۲). استعمار و مسلک‌های شبه دینی. مجله ایام تهران. شماره ۲۹.



۱۰۰ شماره در ۲۸ سال

گزارشی از مراسم نکوداشت انتشار یکصدمین فصل نامه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی

رمضانعلی ابراهیمزاده گرجی

فعالیتی مثل سرکار خانم نیلوفر هادوی از اصفهان، البته در این حرکت گردبادی، فقط تعریف و تمجید نبود، بلکه نقد و آینده‌نگری هم بود. زیرا قرار است ان‌شاءالله، ابر و باد و مه و خورشید دست به دست هم بدهند و شماره‌های بعدی در زمین حاصل خیزتری، با حفظ هدف‌های مجله، میوه دهند و جشن ۵۰ سالگی هم‌زمان با آمدن فصل‌نامه در خانه طبقة دویستم، مفصل‌تر و با امروزی‌های خاطره شده و تازه‌نفس‌های راهنورد فردا مفصل‌تر برگزار شود. آمین.

چهل‌چراغ مجلس را قاری محترم آقای فردی با «آیه‌الکرسی» روشن می‌کند و سرود ملی جمهوری اسلامی ایران حاضران را به اقامه احترام برمی‌انگیزد: «پاینده مانی و جاودان جمهوری اسلامی ایران»

ناصر نادری، ناظر فصل‌نامه‌ها و مجلات رشد، کوتاه و گویا سخن می‌گوید و ابتدا سنگ‌هایش را با سخنرانان وا می‌کند. زمان محدود است و برنامه فشرده، لطفاً صحبت‌ها را حداکثر در ۱۰ دقیقه جمع کنید و البته چنین شد.

محمد ناصری، مدیرمسئول مجلات رشد و مدیرکل دفتر انتشارات و تکنولوژی آموزشی دعوت شده است تا به مهمانان خوشامد و «خیرمقدم» بگوید. می‌گوید و آن را با «بود»ها و «باید»ها در مجله درمی‌آمیزد.

به نظر ناصری، مجله در ۱۰۰ شماره رشد کمی و کیفی داشته است: از نظر محتوا، قالب‌های ارائه مطلب، ارتقای بصری و گرافیکی و نظم در توزیع. وی به جایگاه ویژه مجلات عمومی رشد (غیر تخصصی) گریزی می‌زند و می‌پرسد: آیا مجلات تخصصی رشد هم در این جایگاه قرار دارند؟ و خواست گردانندگان مجله به این موضوع بیندیشند که: فصل‌نامه آموزش رشد قرآن و معارف اسلامی چقدر خواننده می‌شود؟ آیا به پرسش‌ها پاسخ لازم را می‌دهد؟ آیا جریان‌سازی می‌کند؟ و آیا تا آن حد در دل مخاطبان جا باز کرده است که اگر روزی روزگاری فتیله روشنش را پایین بکشند خاموشش کنند، دلی برای این خاموشی و قطع ارتباط بتید؟! مدیرمسئول خواستار تجدیدنظر در شیوه مواجهه با چالش‌های موجود و همه‌هایی شد که در این روزگار گریبان حوزه معارف اسلامی را گرفته است:

اول تیر ماه ۱۳۹۵ هـ. ش برابر با ۱۵ رمضان المبارک ۱۴۴۷ هـ. ق. در روز میلاد سبط اکبر رسول خدا(ص) و علی مرتضی(ع) و فاطمة زهرا(س)، امام حسن مجتبی(ع)، در سالن اجتماعات سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی وزارت آموزش و پرورش، جمعی گرد آمده‌اند که نشست آنان در کنار هم اتفاق نادری است. این اتفاق خوش‌یمن را باید حاصل همگرایی اندیشه و قلم دانست. اندیشه و قلم همکاران فرهنگی که تراوش‌های فکری‌شان در ۱۰۰ شماره فصل‌نامه رشد آموزش (قرآن و معارف اسلامی تجلی یافت.

برای اینکه چنین مجله‌ای گام در خانه شماره ۱۰۰ بگذارد، حداقل ۲۵ سال باید صبر کرد. زیرا باید در قالب فصل‌نامه حرکت می‌کرد و اگر در هر سال چهار شماره درمی‌آمد (که همیشه چنین نبود. مثل همین سال ۱۳۹۵ که شماره تابستانی آن همراه شما همکاران عزیز همراه نبود، ربع قرآن باید قدم از قدم برمی‌داشت تا از ۱ به ۱۰۰ برسد.

خوشبختانه چنین شد. همین بهانه کافی است که در دو ساعت مقرر، ۱۰۰ شماره در زبان تعدادی از همکاران تحریریه از دیروز تا امروز به سرعت ورق بخورد و در گذاری تند، سیر، داستان زندگی فصل‌نامه رشد آموزش (قرآن و معارف اسلامی بازگو و با خاطرات دیروزها نیز تجدید دیدار شود؛ از دکتر غلامعلی حداد عادل (بنیان‌گذار این فصل‌نامه)، مهندس محمدعلی سادات و دکتر سید کاظم اکرمی آن روزها بگیر تا دکتر اعتصامی به‌عنوان نمونه‌هایی از سردبیران و دبیران خوش‌ارتباط و



کتاب باید فکری برای معلم هم بکنیم. بعد به این نتیجه رسیدیم که لازم است مجله‌ای به‌عنوان تربیون معلمان چاپ و منتشر شود تا به‌ویژه، به روش‌های تدریس درس دینی بپردازد. برای سازمان‌دهی معلمان این درس، ستاد درس دینی و قرآن تشکیل دادیم.»

به‌نظر مهندس سادات، معلم دینی باید از شخصیت و موقعیت خاصی برخوردار باشد. او هنوز هم باور دارد که مجله باید بیشتر به معلمان بپردازد. باید بررسی کند که چند درصد معلمان این درس کارآموده و مفیدند و چند درصد برای تدریس این درس شرایط لازم را ندارند. وی با تأکید می‌گوید: «همگان از درس دینی و قرآن انتظاراتی دارند که از درس‌های دیگر ندارند.»



دکتر سیدمحسن میرباقری که زمانی سردبیر رشد مجله رشد قرآن بوده است، ۱۰ دقیقه فرصت را غنیمت شمرد و در سخنانی مهم‌ترین و از بعدی عمومی‌ترین و وجه اندیشه انسان‌گرایانه (اومانسیم) غربی را گوشزد کرد که در مقابل اندیشه توحیدی اسلامی قرار می‌گیرد. سخنران یادآوری کرد که باید آموزش‌های ما در مدارس براساس فرهنگ توحید و خدامحوری باشد. دکتر میرباقری از سوره لقمان در قرآن کریم یاد کرد که در این سوره ۱۰ دستور آموزش توحیدی آمده و از جمله لقمان، فرزندش را از هر گونه شرک برحذر می‌دارد. وی اکنون در دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌کند.



در نوبت چهارم، مجری برنامه حجت‌الاسلام **محمدرضا دهدست**، مؤلف و معلمی از شهرری، را معرفی کرد. وی شسته و رفته یادداشت‌های خود را برای بهبود کیفی مجله در چند بند مرور کرد: ۱. قرآن باید محور حرکت فرهنگی قرار گیرد؛ ۲. سخت‌گیری در مجله در آن حد باید باشد که نوشته‌های بدون کیفیت که حرفی برای گفتن ندارند، چاپ نشود تا از وزانت مجله کاسته نشود؛ ۳. ضمن طرح شبهه باید پاسخ‌ها مستدل باشند، نه اینکه طرف را ساکت کنند؛ بلکه باید قانع‌کننده باشند؛ ۴. باب کردن سخنان **آیت‌الله جوادی آملی** سبب خوش‌حالی شد؛ ۵. در یک سیستم تعریف شده مجازی، از مقالات مجله سؤال‌هایی استخراج شود تا معلمان به آن‌ها پاسخ دهند. هدف از این کار، ایجاد انگیزه برای ارتباط مجله با فرهنگیان است؛ ۶. باید برای معرفی مجله در سطح عمومی، به‌ویژه در آموزش و پرورش، بیشتر تبلیغ و اطلاع‌رسانی شود تا مجله در غربت نماند.

مهمانی از اصفهان نیز در جمع حضور دارد. او از

«باید حرف بزنیم، اما حرف جذاب بزنیم. با زبان مخاطب باید حرف بزنیم و به نیازهای واقعی مخاطبان بیش از پیش باید توجه کنیم.»

ناصری سرانجام گفت: «شرایط چنین فضایی در مصاحبه ریاست محترم سازمان، جناب آقای **محمدیان**، در شماره ویژه این فصل‌نامه (شماره ۱۰۰) طرح شده است.»

ما هم از فرصت استفاده می‌کنیم. همکاری که ذائقه‌شان با این سخن مدیرمسئول تحریک شده است، به گفت‌وگوی ما با حجت‌الاسلام و المسلمین دکتر محی‌الدین بهرام محمدیان با عنوان «مجله رشد باید از برنامه درسی پشتیبانی کند» که در صفحه‌های ۶ تا ۱۲ ویژه‌نامه یکصدمین شماره چاپ شده است، رجوع بفرمایند.

مجری، سخنران بعدی را دعوت می‌کند. سخنران مورد نظر روزگاری (۱۳۶۷-۱۳۶۳) وزیر آموزش و پرورش بوده و یک‌سال (پاییز ۱۳۷۴ تا پاییز ۱۳۷۵) در جایگاه سردبیری فصل‌نامه رشد آموزش معارف نشسته است.

وی کسی جز دکتر سیدکاظم اکرمی نیست. دکتر اکرمی ضمن تشکر از دوستان و همکاران برای برگزاری چنین مجلسی یادآوری می‌کند، وظیفه مجله تبیین آیه قرآنی «قد تبین الرشد من الغی» است.

به نظر وی، «رشد» و «غی» امروز با «رشد» و «غی» زمانی که ایشان تحصیل می‌کرد، تفاوت دارد. نسل امروز روی مسائل انسانی و حل مشکلات انسان تأکید دارد. دکتر اکرمی معتقد است، اگر مجله رشد آموزش قرآن و معارف می‌خواهد روی مخاطبان اثر بگذارد، باید مخاطب‌شناس باشد. باید به روان‌شناسی مخاطبان و نسل جوان توجه کند و دریابد که این نسل به چه چیزهایی می‌اندیشد. وی با این پرسش که در چند دهه اخیر تا چه حد به تربیت و پرورش معلم قرآن و علوم دینی پرداخته‌ایم، از دیدگاه خود چنین پاسخ داد که معلم خوب خیلی داریم، ولی بسیاری از معلمان برای این حوزه آموزشی مناسب نیستند. باید روی آموزش معارف اسلامی به کودک، نوجوان و جوان سرمایه‌گذاری کرد.

مهندس محمدعلی سادات که در شکل‌گیری مجله رشد آموزش معارف نقش داشته است و از سابقون در تألیف کتاب‌های دینی و قرآن در آموزش و پرورش است، پشت تربیون قرار می‌گیرد. وضعیت دوران خویش را تلگرافی باز می‌گوید: «در اوایل کار شورایی تشکیل شد. حواس خود را روی تألیف کتاب متمرکز کردیم. دریافتیم در کنار تألیف

- در فصل امتحان‌ها، سؤال‌های خوب درسی در مجله چاپ شود.

- اطلاع‌رسانی و تبلیغ درباره مجله کم است. تعهدات خرید برخط (online) از طرف همکاران تدارک شود. بسیاری از معلمان از وضعیت مجله اطلاعی ندارند.

- کتاب سال دهم، به دلیل تازه تألیف بودن، حاوی موضوع‌های چالش‌برانگیز است. آرای همکاران خواسته و در مجله چاپ شود.

مجری به بخش اول تقدیر می‌رسد و اسامی زیر را برای دریافت لوح تقدیر و کتاب طلایی ایران اعلام می‌دارد:

- نیلوفر هادوی (معلم، همکار فعال مجله از اصفهان)

- بنفشه عمویی (سرگروه دینی و قرآن از تهران)

- مریم جزایری (عضو هیئت تحریریه مجله)

- شهربانو شکیبافر (عضو هیئت تحریریه مجله)

- حجت‌الاسلام محمدرضا دهدست (معلم و مؤلف از شهرری)

- دکتر سیدمحمد دلبری (رئیس گروه دینی و قرآن در سازمان و عضو هیئت تحریریه مجله)

- مسعود وکیل (عضو هیئت تحریریه و متخصص در آموزش قرآن)

- عادل اشکیوس (عضو هیئت تحریریه)

- رمضانعلی ابراهیم‌زاده گرجی، همکار و گزارشگر مجله

- مهدی مروّجی، عضو هیئت تحریریه

نکته اصلی و کلیدی سخنران: «مجله رشد قرآن و معارف اسلامی توانسته است در ظرف سال‌های متمادی، خط مشی فکری و اصیل خود را صددرصد دنبال کند. این خط‌مشی از تفکرات اندیشمندان و حضرت امام خمینی برخاسته است.»

وی این خط‌مشی را در نگرش عقلانی به دین، اجتماع‌گرایی دینی، توجه به مقتضیات زمان و تحولات اجتماعی، عدالت‌گرایی و حفظ اصول انقلاب اسلامی و انقلابی‌گری جمع‌بندی کرد و آن‌ها را ارکان اصلی دانست و به موارد جزئی‌تر، از جمله استفاده از مقالات معلمان و ارتباط دوجانبه میان تحریریه و مخاطبان هم اشاره کرد. وی کسی جز دکتر محمد مهدی اعتصامی، سردبیر کنونی مجله، نیست.

گوینده بعد گردآمدن همه خوبان در یک جمع را غنیمت می‌شمرد. پس چنین لب به سخن

دبیران فعال دینی، قرآن و عربی به‌شمار می‌رود. هادوی با اشاره به کیفیت رو به بهبود مجله پیشنهاد می‌کند که در هر استان، اتاق فکری تشکیل شود تا با توجه به فرهنگ هر منطقه و رایزنی با معلمان، مشکلات و شبهه‌های اعتقادی بین معلمان و دانش‌آموزان رصد شوند. این اتاق فکر به‌عنوان حلقه وصل بین معلمان و دانش‌آموزان با هیئت تحریریه مجله عمل خواهد کرد و تجربه‌ها، ایده‌ها و پیشنهادهای نو را به دفتر مجله خواهد فرستاد. پیشنهاد دیگر وی ایجاد بانک سؤال‌های خلاقانه است. این سؤال‌ها را دبیران از پیام‌های قرآن، معارف و عربی، به‌عنوان سؤال‌های پر کاربرد، طرح خواهند کرد.

خانم هادوی می‌خواهد در هر شماره از مجله، حداقل یک شبهه مطرح و ضمن پاسخ درست به آن، از خاطرات و تجربه‌های سازنده و مفید معلمان نیز در زمینه شبهه‌زدایی در همان مورد خاص استفاده شود.

وی خواستار درج خلاصه گزارش دوره‌های ضمن خدمت (دانش‌افزایی) همکاران در مجله است. به اعتقاد وی، در این دوره‌ها نکات خوب و مفیدی ارائه می‌شوند.

این معلم با سابقه درس دینی و قرآن و عربی در اصفهان، از نرسیدن مجله به نقاط دوردست استان‌ها شکوه دارد و می‌گوید، همکاری از نقاط دوردست استان تماس می‌گیرند که چرا مجله رشد آموزش قرآن و معارف به ما نمی‌رسد.

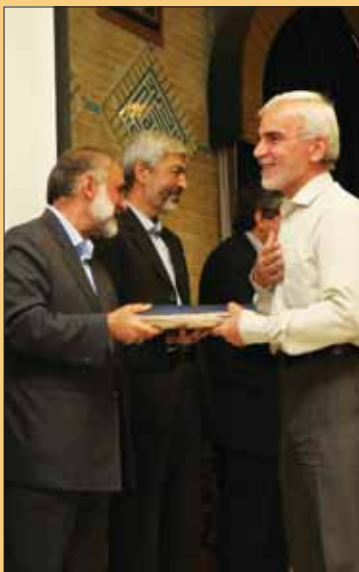
برگزاری مسابقه برخط (online) از مقالات خوب مجله، خواسته دیگر ایشان بود. (همکاران برای آشنایی با آرای تفصیلی خانم نیلوفر هادوی به صدمین شماره مجله و صفحه‌های ۱۹ تا ۲۴ مراجعه کنند.)

مجری حاضران را از اصفهان به تهران باز می‌گرداند و پای پیشنهاد و انتقادهای بنفشه عمویی (سرگروه دینی و قرآن شهر تهران) می‌نشانند. وی با اشاره به مواردی که همکاریانش گفته‌اند، می‌گوید: صحبت و تصویر همکاران موفق در مجله کم است، اما افراد خاص تکرار می‌شوند. - انتشار قالب کاغذی مجله باید ادامه یابد و از فضای مجازی مثل تلگرام در حد بارگذاری عناوین استفاده شود.

- برخی از مطالب و عناوین کتاب درسی مثل حجاب، خمس و ولایت فقیه، چالش‌برانگیزند. خوب است در این زمینه‌ها میزگردهایی برگزار شوند.

- نباید از پرداختن به خرافات موجود در جامعه پرهیز کرد.





در بخش دوم تقدیر، ناصر نادری، ناظر کیفی مجلات، از افراد زیر برای دریافت لوح تقدیر، کتاب طلایی ایران و «تشان زرین رشد» دعوت می‌کند.

- دکتر سیدکاظم اکرمی (وزیر اسبق آموزش و پرورش و دومین سردبیر مجله معارف اسلامی)

- مهندس محمدعلی سادات (مؤلف کتاب‌های دینی و از پایه‌گذاران مجله)

- دکتر سیدمحسن میرباقری (سردبیر رشد آموزش قرآن در ۴۹ شماره)

- دکتر محمد مهدی اعتصامی (سردبیر کنونی)

- دکتر فضل‌الله خالقیان (مدیر داخلی پیشین و عضو تحریریه)

جلسه صدمین شماره مجله رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی با سخنان میزبان اصلی یعنی رئیس سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، حجت‌الاسلام دکتر **محی‌الدین بهرام محمدیان**، پایان می‌یابد.

وی بحث معارف اسلامی و قرآن کریم را دارای اهمیت ویژه می‌خواند و می‌افزاید: اما در مقام عمل، چنان‌که باید بدان توجه نمی‌شود.

وی حدیثی از **امام رضا (ع)** را روایت می‌کند که در آن امام همام (ع) رحمت خدا را شامل حال کسانی دانست که امر اهل بیت (ع) را احیا کنند. حضرت، امرشان را نشان دادن زیبایی‌های کلامشان اعلام و اضافه می‌کند: «اگر مردم به زیبایی‌های کلام ما پی ببرند، حتماً از آن‌ها پیروی می‌کنند.»

دکتر محمدیان شناخت نیازها و مقتضیات روز و تدارک پاسخ‌های مناسب برای این نیازها را لازمه کار و پیشرفت در آن می‌داند و می‌گوید: «رشد شبهه‌ها، نشانگر زمان‌ناشناسی ماست.»

وی بر آشنا کردن نسل جوان (دانش‌آموزان) با پدیده‌های نو اشاره کرد و این کار را برعهده دانایان می‌گذارد و می‌افزاید: «در آموزش معارف اسلامی، قرآن باید مبنا و محور کار باشد.»

وی خواستار پشتیبانی مجله از برنامه درسی ملی و معلمان و پی‌گیری روش‌های آموزشی در آن می‌شود.

به حاضران مراسم بسته‌ای داده می‌شود که شامل «ویژه‌نامه یک‌صدمین شماره» فصل‌نامه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی و یک حلقه سی‌دی حاوی «متن کامل مجله رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی از شماره ۱ تا ۱۰۰» است و در واقع، بانک اطلاعات این مجله به حساب می‌آید. خداحافظ. ان‌شاءالله، گزارش مراسم دویستمین شماره را با قلم دیگر کس و بهتر خواهید خواند.

می‌گشاید: «روز خوب (میلاد امام حسن (ع))، ماه خوب (رمضان المبارک)، جای خوب (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی)، مناسبت خوب (جشن صدمین شماره مجله) و دوستان خوب» جمع‌اند. و ادامه می‌دهد: «بعد از ۲۷ سال، به بارنشستن «کلمه طیبه» را شاهدیم. پس باید «عمت رب» را شاکر باشیم که به برکت انقلاب اسلامی، خون شهدا و رهبری امام بزرگوار این وضعیت فراهم شد. این نکته‌ها را در سال ۱۳۶۷، بنیان‌گذار فصل‌نامه رشد آموزش معارف اسلامی، دکتر غلامعلی حداد عادل، بیان می‌کند. هم‌اکنون که از سال دوم انتشار مجله (۱۳۸۶) نام وی در شناسنامه مجله با عنوان سردبیر ثبت شد.

دکتر حداد عادل در ۱۰ دقیقه فرصت خود، بر اهمیت روش تدریس و ضعف موجود آن تأکید می‌کند و می‌گوید: «تا در روش آموزش پیشرفت نکنیم، در علم پیشرفت نمی‌کنیم.»

و با بیان سیر تاریخی درس‌های دینی و قرآن، آن را از درس‌های مظلوم و در حاشیه و درس غیرقابل توجه در حکومت شاهنشاهی ارزیابی می‌کند. در همین حال، افرادی که به‌صورت تعهد شخصی به این درس پرداخته‌اند نیز ذکر خیر می‌کند. بعد به تحولات این حوزه پس از انقلاب اسلامی می‌پردازد و می‌خواهد که به روش تدریس در دانشگاه فرهنگیان عنایت جدی بشود.

بانی و اولین سردبیر رشد آموزش معارف می‌گوید: «تیت ما این بود که در مجله مسائل واقعی آموزش دینی مطرح و برای تدریس آن‌ها راه‌حلی پیدا شود. وی تأکید دارد، هر اندازه از عقلانیت دینی فاصله بگیریم، راه را برای سکولاریزم باز کرده‌ایم.» او توجه همه‌جانبه در آموزش بچه‌ها با این رویکرد را مهم می‌داند و وظیفه مجله رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی را از دیگر مجلات رشد سنگین‌تر ارزیابی می‌کند و دلیل خود را چنین بیان می‌کند که اساس کار ما در این مجله «درس دینی» است. او کمال جمهوری اسلامی را منوط به سروسامان دادن به این درس اعلام می‌کند.

دکتر حداد عادل، تولید و تألیف و انتشار یک موضوع و توزیع مجله را موضوع مسئله‌دار دیگر می‌داند و به‌درستی یادآوری می‌کند: «اگر توزیع درست نشود، باعث ورشکستگی می‌شود.»

وی از همکاران مجله می‌خواهد هم‌زمان با دغدغه تألیف و تولید، دغدغه توزیع هم داشته باشند تا تولیدات در انبارها نماند و به‌دست معلم‌های ما در آذربایجان و بندرعباس برسد. وی بار دیگر بر «یجاد شبکه توزیع برای انتشارات» انگشت تأکید می‌گذارد.

معرفی کتاب

به کوشش: یاسین شکرانی

در قالب مناجات‌های مختصر به مخاطبان عرضه کند. نویسنده در خصوص بسیاری از موضوعات همچون پیامبر، فرشتگان، کمک به دیگران، نماز، مسجد، دوست، امامان معصوم، پدر و مادر، امام زمان، اذان و... به گفت‌وگو با خدا پرداخته و مناجات‌های ساده و دلنشینی را خلق کرده است.

معلمان و دبیران دوره ابتدایی و متوسطه اول می‌توانند مناجات‌هایی در این کتاب را در کلاس برای دانش‌آموزان بخوانند. انتشارات مدرسه این کتاب را در ۱۰۴ صفحه چاپ کرده است. مناجاتی از این کتاب:

ای دوستدار نمازگزاران، وقتی دستانت برای قنوت به هم بوسه می‌زنند، بهترین دعاها را بر قلب و زبانم جاری کن.

دانشنامه نهج البلاغه انتشارات

مدرسه، چاپ
اول، ۱۳۹۴



نهج البلاغه به‌عنوان کتابی که به گفته شارحان آن، «پایین‌تر از کلام آفریدگار و برتر از کلام آفریدگان» است، می‌سر است ارزشمندی است که از امیرالمؤمنین،

علی (ع)، برای مسلمانان و شیعیان جهان به یادگار مانده است. معرفی این اثر ارزشمند که با ورود به همه عرصه‌های زندگی بشر راهکارهایی کامل و بی‌نقص ارائه می‌دهد، به نسل نوجوان و جوان، امری ضروری است. از این رو، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با هدف معرفی هر چه بهتر این کتاب به تدوین دانش‌نامه‌ای با محوریت نهج‌البلاغه اقدام کرده است.

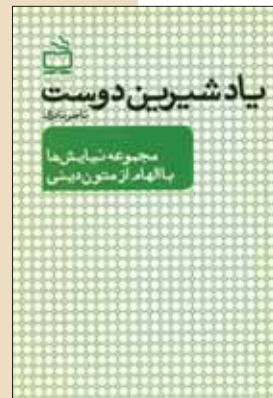
این دانش‌نامه درباره مفاهیم و مضامین خطبه‌ها، نامه‌ها و کلمات قصار امیرالمؤمنین، معرفی اعلام نهج‌البلاغه، معرفی شرح‌ها و ترجمه‌های این کتاب و... به ارائه مطلب پرداخته است. این مجموعه در دو جلد چاپ شده است و می‌تواند دبیران - دینی

یاد شیرین دوست

(مجموعه نیایش‌ها با الهام از متون دینی)

ناصر نادری

انتشارات مدرسه، چاپ اول ۱۳۹۰



نویسنده در این کتاب سعی کرده است از میان دعا‌های موجود در نهج‌البلاغه، صحیفه سجادیه و برخی دعا‌های مفاتیح‌الجنان، دعا‌هایی را که متناسب با سن نوجوانان و جوانان است استخراج و آن‌ها را به زبانی ساده و در قالب مناجات‌های چندخطی، به مخاطب عرضه کند.

مناجات‌های این کتاب برای دبیرانی که در دوره متوسطه اول به تدریس دینی و قرآن مشغول‌اند، کاربرد دارد، چرا که می‌توانند با توجه به موضوع درس‌ها، در ابتدا یا انتهای هر درس، یکی از دعا‌های مرتبط را انتخاب کنند و همراه با دانش‌آموزان بخوانند. معرفی این کتاب را که در ۱۵۱ صفحه و با قطع کوچک چاپ شده است، با مناجاتی از متن کتاب به پایان می‌بریم:

خداوندا، همان‌گونه که گاه به گاه با وزش بادهای و ریزش باران‌ها، برگ‌ها از ساقه جدا می‌شوند و بر خاک فرو می‌ریزند، گناهانم را بریز و مرا عفو نما (با الهام از خطبه ۱۸۱ نهج‌البلاغه).

خدای من

(حرف‌های من با خدا)

فریبا کلهر

انتشارات مدرسه

خانم فریبا کلهر که از نویسندگان خوش‌ذوق عرصه ادبیات است، در این کتاب سعی کرده است دل نوشته‌ها و خواسته‌های خود را از خداوند



دوره متوسطه را در شناساندن هر چه بهتر نهج البلاغه به دانش‌آموزان یاری کند.

ع قصة من و خدا محسن عباسی ولدی

انتشارات جامعة الزهراء (عليه السلام)،
۱۳۹۲

محسن

عباسی ولدی که چند سالی است به‌عنوان مشاور خانواده در برنامه گلیبرگ زندگی شبکه سوم سیما و نیز برنامه پرسمان خانواده در رادیو معارف حضور دارد، اینک دست به نوشتن کتابی با موضوع گفت‌وگو و



مناجات با خدا زده است.

وی در این کتاب متن کامل دعای ابوحمزه ثمالی را که امام سجاد (ع) به یکی از یاران خود به نام ابوحمزه آموختند، آورده و سعی کرده است با زبان خود این دعا را ترجمه کند. نویسنده با الهام از این دعا و با حفظ محوریت مفاهیم آن، مناجاتی را با خدای خود آغاز می‌کند و مفاهیم این دعای زیبا را در قالبی امروزی و با ادبیاتی جوان‌پسند به مخاطبان ارائه می‌دهد. این کار موجب می‌شود نسل امروز که به دلایل گوناگون از آشنایی با این ادعیه محروم است، فرصتی یابد تا با زبان جوان امروزی، مروری دوباره بر مفاهیم بلند این دعا کند و در قالبی صمیمی با خدای خود به گفت‌وگو بنشیند.

در فرازی از ترجمه این دعا آمده است:

... این قدر بگویم خدای من! خدای مهربان من! عزیز دل من! جانم به قربانت! هستی‌ام به فدایت! بین که جایی ندارم و از همه جا رانده‌ام! دلت می‌آید بنده‌ای را که عیال توست و جز تو سرپرستی ندارد، به کسی دیگر حواله دهی؟!...

این کتاب در قطع کوچک در ۳۵۷ صفحه به چاپ رسیده است و استفاده از محتوای آن برای بهتر کردن فضای عاطفی کلاس‌ها، به دبیران دوره متوسطه دوم توصیه می‌شود.

همراهان مجله

الهه قربانی

تعداد زیادی از عزیزان مقالات و پژوهش‌هایی را به مجله ارسال کرده‌اند که اسامی و نام مقالات آنان در اینجا می‌آید امید داریم که در شماره‌های آتی بتوانیم از نوشته‌های آنان استفاده کنیم. لطفاً در ارسال مقالات دقت فرمایید که بیش از شش صفحه نباشد و به موارد درخواست شده در صفحه اول این مجله توجه کافی شود.

مهستی رایگان، تأثیر افکار قرمطیان بر شعر متنبی
راویه پورموسی، بررسی جناس و سجع در صحیفه سجادیه
زهرا گرجی‌زاده، نقدی بر بخش اسلام تاریخ تمدن ویل دورانت با تأمل بر جایگاه و هویت شیعه
نفیسه نجفی، چگونگی کسب آرامش در آموزه‌های دینی
حاجت اسماعیلوندی، احصاء و تبیین کارکردهای فلسفه و منطق

رضیه السادات سید حسینی داورانی، سوءظن، علل آن
راهکارهای دین اسلام برای مقابله با آن
میترا اژدری، شیوه‌های پیشگیری و مقابله با فتنه‌های پیش‌رو
صدیقه منصورزاده، بررسی برهان نظم از دو منظر متفاوت
پرستو بزازی، قرآن و تدبیر
اسماعیل درخشان‌وژ، معادل‌گزینی اسم‌های مشترک در عربی و فارسی

محمد رضا دهدست، اشک چشم، چشمه فیض خدا است
حسن فریدی، اسلام و اخلاق خانواده
فاطمه عنایتی‌راد، سؤالات فلسفه پیش‌دانشگاهی
سیدصفی‌الله قادری، رابطه روزی حلال با تربیت فرزند
سیده محترم شبگو منصف، دیدگاه قرآن درباره رنگ‌ها
حمید نصری، تحقیقی درباره کعبه
حمید نصری، تحلیلی بر خطابه تاریخی غدیر
زهرا ابراهیمی، فضایل حضرت علی (ع)
زهرا ابراهیمی، فلسفه نماز و اهمیت آن
حمید نصری، نگاهی کوتاه به زندگی لقمان حکیم
دکتر محمدعلی زکی، ساختار و هدفمندی سوره شوری در تفسیر المیزان
شهلا حبیبی، نقش زکات علم در تولید، کار و سرمایه

علی اکبر امامی، نقد و بررسی موضوع غدیر و ولایت امیرالمومنین امام علی (ع) در کتب درسی و فعالیت‌های پرورشی

ساهره زندی، سنگ صبور

اصغر احمدی، عوامل افت تحصیلی دروس منطق و فلسفه از دیدگاه مدرسان و دانش‌آموزان شهرستان آمل و راهکارهای پیشنهادی آنان

نیما ارزانی، معنویت، تغذیه و سبک زندگی اسلامی

پریسا رجبی، روش‌های رشد و پرورش حس مذهبی در کودکان

حسینعلی عرفانی، مهدویت در کلام امام رضا (علیه‌السلام)

بتول حقایق زواره، تربیت در نهج‌البلاغه

مینا گرشاسبی، جایگاه آموزش و پرورش در تقویت غیرت و عفت عمومی

زهرة غلامی، کاربردی کردن انرژی پتانسیل گرانشی در مفهوم‌سازی آیه ۴ سوره مبارکه فیل

شبیده مهدی‌زاده، روش‌های تعلیم و تربیت اسلامی

بهرام فاتح‌عسگر خانلو، اندیشه‌های اقتصاد مقاومتی امام (ع) در سبک زندگی اسلامی

یاسر صفری، اعجاز علمی قرآن در احادیث اهل بیت (ع)

افسانه صفری، دین و زندگی ۳

محمود جهاندیده، شاعر سراینده (توحید)

حسین میرزایی، ولایت، روح حج است

محمد صادقزاده، نقش رفق و مدارا در پیشرفت اسلام

محمدرضا عباسی بیژانم، بهترین شیوه‌های دعوت دانش‌آموزان به نماز

ابوالقاسم اسدی، ضرورت تأویل و نسبت بین عقل و نقل از نظر فاضل مقداد

میترا اژدری، دیدگاه فیلسوفان و متکلمان و حکیمان در مورد معاد جسمانی

فاطمه اسدی، نقش مربیان در تربیت بدنی

علی نوروزی، تجلی قرآن در اشعار فخرالدین عراقی

بابک حیدری، عرفان

زهرا اعظمی‌الوندی، بررسی تأثیر رسانه‌ها و فناوری‌های نوین ارتباطی بر دانش‌آموزان

شینم راشدی، کارکردهای سازنده و آسیب‌رسان رسانه‌ها و راهکارهای مقابله با آثار تخریبی آن‌ها

سمیه هاشم‌زاده، تعامل دو زبان عربی و فارسی

جواد جمشیدی حسن‌آبادی، عنصر جمعیت در دولت اسلامی از دیدگاه قرآن کریم

جواد جمشیدی حسن‌آبادی، سیمای دنیا در نهج‌البلاغه

مصطفی معصومی، تاریخ تطور بلاغت در عربی

علی رضایی، ۱۲ مقاله

محمد شیبانی، تأثیرات فرهنگی اقامه نماز بر رفتار شهروندی در جامعه اسلامی

اسمر جعفری، روایات فضایل سوره قرآن در بوته نقد



با مجله‌های رشد آشنا شوید

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و ده شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد کوک

برای دانش‌آموزان پنجم، ششم و هفتم ابتدایی

رشد نوجوان

برای دانش‌آموزان نهم، دهم و یازدهم ابتدایی

رشد دانش‌آموز

برای دانش‌آموزان دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم ابتدایی

مجله‌های دانش‌آموزی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد نوجوان

برای دانش‌آموزان نهم، دهم و یازدهم ابتدایی

رشد جوان

برای دانش‌آموزان دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم ابتدایی

رشد جوان

برای دانش‌آموزان دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم ابتدایی

مجله‌های بزرگسال عمومی

به صورت ماهانه و هشت شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد آموزش ابتدایی

رشد همدوره اول و دوم

رشد آموزش متوسطه

رشد همدوره اول و دوم

مجله‌های بزرگسال تخصصی

به صورت فصل‌نامه و سه شماره در سال تحصیلی منتشر می‌شود:

رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی

رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی

رشد آموزش هنر

رشد آموزش هنر

رشد آموزش علوم اجتماعی

رشد آموزش علوم اجتماعی

رشد آموزش زبان‌های خارجی

رشد آموزش زبان‌های خارجی

رشد آموزش ششمی

رشد آموزش ششمی

رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش

رشد آموزش فنی و حرفه‌ای و کاردانش

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی

مجله‌های رشد عمومی و تخصصی

مجله‌های تخصصی

مجله‌های تخصصی

مجله‌های تخصصی

مجله‌های تخصصی

مجله‌های تخصصی

مجله‌های تخصصی

مجله‌های تخصصی

مجله‌های تخصصی



اقتصاد مقاومتی؛ اقدام و عمل

رشد ایران

نحوه اشتراک:

پس از وارز مبلغ اشتراک به شماره حساب ۳۹۶۲۲۰۰۰ بانک تجارت،

شعبه سمرا آرایش کد ۳۹۵ در وجه شرکت اقسست، به دو روش زیر،

مشترک مجله شوید:

۱. مراجعه به وبگاه مجلات رشد به نشانی: www.roshdmag.ir و تکمیل برگه

اشتراک به همراه ثبت مشخصات قبضه وارزری؛

۲. ارسال اصل قبضه بانکی به همراه برگ تکمیل شده اشتراک با پست سفارشی

یا از طریق دورنگار به شماره ۰۵۶۷۳۳۶۶۰۷. لطفاً کپی قبضه را نزد خود نگه دارید.

عنوان مجلات درخواستی:

.....

نام و نام خانوادگی:

تاریخ تولد:

میزان تحصیلات:

تلفن:

نشانی کامل پستی:

استان:

شهرستان:

خیابان:

پلاک:

شماره قبضه بانکی:

شماره پستی:

مبلغ پرداختی:

آگر قبلاً مشترک مجله رشد بوده‌اید، شماره اشتراک خود را بنویسید:

.....

امضا:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

نشانی: تهران، صندوق پستی: ۱۱۱۵۵/۴۷۹

تلفن: ۰۲۱-۷۳۳۶۶۰۶

Email: Eshterak@roshdmag.ir

هر چند اشتراک سالانه مجلات عمومی رشد (هفت شماره): ۳۵۰/۰۰۰ ریال

هر چند اشتراک سالانه مجلات تخصصی رشد (سه شماره): ۲۰۰/۰۰۰ ریال

.....

.....

.....

.....

.....

.....