



دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم  
دانشکده علوم قرآنی شاهرود



فصلنامه علمی قرآن و علم اهلی

# فصلنامه علمی قرآن و علوم اجتماعی

سال اول / شماره ۳ / پاییز ۱۴۰۰ / پیاپی ۳



آسیب‌شناسی روش‌های تبلیغ دینی  
با محوریت مخاطب‌شناسی از نگاه روایات  
روح اله کریمی دردشتی، رضا امانی

بررسی تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی  
از منظر امام رضا (ع) و ارسطو  
زهرا قاسم نژاد، سیده محبوبه کشفی

نگاهی تطبیقی به تعلیم ارزش‌ها  
در دو دیدگاه اسلام و اکزیستانسیالیسم  
جواد زررندی

تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی،  
بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی  
مهديه جعفری

اصل مساوات در اندیشه قضائی امام رضا (ع) با نگاهی  
به حقوق موضوعه ایرانی  
محمد خورشیدی‌اطهر

تحلیل محتوایی روایات تفسیری درباره مواجهه ظالمان با مرگ  
اکرم سادات سیدی



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم  
دانشکده علوم قرآنی شاهرود



فصلنامه علمی قرآن و علوم ایتامی

## فصلنامه علمی قرآن و علوم اجتماعی

سال اول / شماره ۳ / پاییز ۱۴۰۰ / پیاپی ۳

- صاحب امتیاز: دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم، دانشکده علوم قرآنی شاهرود
- مدیر مسئول: داود صائمی، استادیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم
- سردبیر: ابراهیم ابراهیمی، استاد دانشگاه علامه طباطبایی
- اعضای هیأت تحریریه به ترتیب حروف الفبا:
  - ابراهیم ابراهیمی، استاد دانشگاه علامه طباطبایی
  - زهره اخوان مقدم، دانشیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم
  - رضا امانی، دانشیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم
  - علی حسن نیا، استادیار دانشگاه شاهد
  - داود صائمی، استادیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم
  - محمد اسماعیل صالحی زاده، استادیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم
  - محمود کریمی، دانشیار دانشگاه امام صادق علیه السلام
  - روح الله محمدی، استادیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم
  - سید رضا مودب، استاد دانشگاه قم
  - سید محمد نقیب، استادیار دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم
- کارشناس نشریه: محمد رضا جلالی
- ویراستار ادبی: علی ایمانی نسب
- مترجم انگلیسی: حسن عالمی بکتاش
- طراحی و صفحه آرایی: مؤسسه فرهنگی هنری سخن آرا

فصلنامه علمی قرآن و علوم اجتماعی بر اساس مجوز شماره ۸۶۷۹۵ مورخ ۱۳۹۹/۰۸/۱۲  
اداره کل مطبوعات داخلی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی منتشر می شود.

## راهنمای ارسال مقاله

- ۱- «فصلنامه علمی قرآن و علوم اجتماعی» در پذیرش یا رد و ویرایش علمی و ادبی مقالات، آزاد است.
- ۲- مقالات ارسالی به «فصلنامه علمی قرآن و علوم اجتماعی» نباید قبلاً در جای دیگری ارائه یا منتشر شده و یا همزمان جهت انتشار به نشریات دیگر ارسال شده باشند.
- ۳- با توجه به اینکه همه مقالات فارسی ابتدا در سامانه سمیم نور مشابَهت یابی می شوند، برای تسریع فرآیند داوری بهتر است نویسندگان محترم قبل از ارسال مقاله، از اصالت مقاله خود از طریق این دو سامانه مطمئن شوند.
- ۴- فصلنامه علمی قرآن و علوم اجتماعی از دریافت مقاله مجدد از نویسندگانی که مقاله دیگری در روند بررسی دارند و هنوز منتشر نشده، معذور است.

### فرآیند ارسال مقاله به نشریه

- ۱- نویسندگان باید فقط از طریق بخش ارسال مقاله سامانه نشریه (به آدرس <http://arq.quran.ac.ir>) جهت ارسال مقاله اقدام کنند، به مقالات ارسالی از طریق ایمیل یا ارسال نسخه چاپی ترتیب اثر داده نخواهد شد.
- ۲- برای ارسال مقاله، نویسنده مسئول باید ابتدا در بخش ارسال مقاله اقدام به ثبت نام در سامانه نشریه نماید.
- ۳- نویسندگان باید همه مراحل ارزیابی مقاله را صرفاً از طریق صفحه شخصی خود در سامانه مجله دنبال نمایند.

### قالب و موضوع مقالات مورد پذیرش

- ۱- فصلنامه علمی قرآن و علوم اجتماعی، فقط مقالاتی را که حاصل دستاورهای پژوهشی نویسنده و حاوی یافته های جدید است را می پذیرد.
- ۲- مجله از پذیرش مقالات مروری صرف، گردآوری و گزارشی، ترجمه معذور است. فایل هایی که در زمان ثبت نام نویسنده مسئول باید در سامانه بارگذاری کند:
  ۱. فایل اصلی مقاله (بدون مشخصات نویسندگان)
  ۲. فایل مشخصات نویسندگان (به زبان فارسی و انگلیسی)

۳. فایل تعهد نامه (با امضای همه نویسندگان)

۴. تکمیل و ارسال فرم عدم تعارض منافع، توسط نویسنده مسئول الزامی می باشد.  
(ارسال مقاله برای داوری، مشروط به ارسال چهار فایل مذکور و ثبت صحیح اطلاعات در سامانه است).

### حجم مقاله:

تعداد واژگان مقاله: بین ۵۰۰۰ تا ۷۵۰۰ واژه

تعداد کلیدواژه ها: ۴ تا ۷ کلیدواژه

تعداد واژگان چکیده: ۱۷۰ تا ۲۰۰ واژه (چکیده باید شامل هدف، مساله یا سوال اصلی پژوهش، روش شناسی و نتایج مهم پژوهش باشد)

### نحوه درج مشخصات فردی نویسندگان:

۱- نویسنده مسئول در آثاری که بیش از یک نویسنده دارند باید حتما مشخص باشد.  
عبارت (نویسنده مسئول) جلوی نام نویسنده مورد نظر درج شود.

۲- فرستنده مقاله به عنوان نویسنده مسئول در نظر گرفته می شود و کلیه مکاتبات و اطلاع رسانی های بعدی با وی صورت می گیرد.

۳- تغییر تاریخ ارسال و پذیرش مقالات، اسامی نویسندگان و ترتیب آنها در مقاله و مشخصات سازمانی نویسندگان بعد از ثبت در سامانه به هیچ وجه امکان پذیر نمی باشد.

وابستگی سازمانی نویسندگان باید دقیق و مطابق با یکی از الگوی های ذیل درج شود:

۱- اعضای هیات علمی: رتبه علمی (مربی، استادیار، دانشیار، استاد)، گروه، دانشگاه،

شهر، کشور، پست الکترونیکی

۲- دانشجویان: دانشجوی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) رشته تحصیلی، دانشگاه،

شهر، کشور، پست الکترونیکی

۳- افراد و محققان آزاد: مقطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) رشته

تحصیلی، سازمان محل خدمت، شهر، کشور، پست الکترونیکی

۴- طلاب: سطح (۲، ۳، ۴)، رشته تحصیلی، حوزه علمیه / مدرسه علمیه، شهر، کشور، پست

الکترونیکی.

## ساختار مقاله:

بدنه مقاله باید به ترتیب شامل بخش های ذیل باشد:

۱. عنوان
۲. چکیده فارسی (تبیین موضوع/مساله/سوال، هدف، روش، نتایج)
۳. مقدمه (شامل تعریف مساله، پیشینه تحقیق (فارسی و انگلیسی)، اهمیت و ضرورت انجام پژوهش و دلیل جدید بودن موضوع مقاله)
۴. بدنه اصلی (توضیح و تحلیل مباحث)
۵. نتیجه گیری (بحث و تحلیل نویسنده)
۶. منابع (منابع غیرانگلیسی علاوه بر زبان اصلی، باید به انگلیسی نیز ترجمه شده و بعد از بخش کتابنامه، ذیل عنوان References درج شوند).

درج پانویس، ارجاعات درون متن و منابع:

- ۱- از اشاره مستقیم / غیرمستقیم به نام نویسنده / نویسندگان مقاله در متن یا پاورقی خودداری شود.
- ۲- اسامی خاص و اصطلاحات لاتین و ارجاعات توضیحی در پانویس ذکر شود.
- ۳- از نقل قول های مستقیم و طولانی پرهیز شود (لازم است حتما در مقاله مشخص باشد کدام بخش از متن، نقل قول مستقیم است).
- ۴- نقل قول های مستقیم حداکثر تا ۴۰ کلمه در درون علامت نقل قول " " و بیش از آن به صورت تورفتگی نوشته شود.

## ارجاعات درون متن

- ۱- به هیچ وجه ارجاعی در پانویس درج نشود.
- ۲- اطلاعات کامل ارجاعات درون متن حتما باید در بخش منابع مقاله نیز درج شود.
- ۳- برای تاریخ های قمری و میلادی به ترتیب از حروف ق و م استفاده شود. ۱۳۴۰ ق / ۱۹۹۸ م
- ۴- در صورتی که از یک نویسنده در یک سال، دو اثر منتشر شده و در متن مورد استناد قرار گرفته باشد، پس از ذکر سال انتشار با حروف (الف و ب) برای منابع فارسی یا (a , b) برای منابع انگلیسی از هم متمایز گردند.

- ۵- اگر منبع مورد استناد، دو یا سه نویسنده داشت، نام خانوادگی هر سه باید ذکر شود.
- ۶- اگر تعداد نویسندگان بیش از سه نفر باشد، تنها نام خانوادگی نویسنده اول ذکر شده و پس از آن از عبارت «و دیگران» استفاده شود.
- ۷- اگر در متن به بیش از یک منبع استناد شده باشد، با نقطه ویرگول؛ از هم جدا می‌شوند.

### فهرست منابع پایانی:

- ۱- قرآن و نهج البلاغه به ترتیب در ابتدای بخش منابع درج شده و در ردیف الفبایی قرار نمی‌گیرند.
- ۲- در بخش References که منابع به انگلیسی درج می‌شوند، نام خانوادگی نویسنده به صورت کامل، اما از نام نویسنده، صرفاً حرف اول درج می‌شود. مثال: Alston, W
- ۳- درج شناسه DOI برای مقالاتی که دارای این کد هستند، الزامی است.
- ۴- منابعی که در این بخش درج می‌شوند، حتماً باید در متن استفاده شده باشند. (منابعی که صرفاً برای مطالعه و آگاهی بیشتر مخاطب در متن معرفی شده‌اند، و در متن به آنها ارجاع داده نشده، نباید در بخش منابع درج شوند).
- ۵- نظم منابع باید براساس الفبای نام خانوادگی نویسندگان باشد.
- ۶- اگر چند اثر از یک نویسنده در یک ردیف الفبایی پشت سر هم قرار گرفتند، حتماً باید نام نویسنده درج شود، استفاده از خط تیره برای عدم تکرار نام نویسنده نادرست است.

## فهرست

- سخن سردبیر..... ۸
- آسیب‌شناسی روش‌های تبلیغ دینی با محوریت مخاطب‌شناسی از نگاه روایات..... ۳۰ - ۹  
روح اله کریمی دردشتی، رضا امانی
- بررسی تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر امام رضا (ع) و ارسطو..... ۵۰ - ۳۱  
زهرا قاسم نژاد، سیده محبوبه کشفی
- نگاهی تطبیقی به تعلیم ارزش‌ها در دو دیدگاه اسلام و اگزستانسیالیسم..... ۸۸ - ۵۱  
جواد زروندی
- تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی..... ۱۰۷ - ۸۹  
مهديه جعفری
- اصل مساوات در اندیشه قضائی امام رضا (ع) با نگاهی به حقوق موضوعه ایران..... ۱۲۳ - ۱۰۸  
محمد خورشیدی اطهر
- تحلیل محتوایی روایات تفسیری درباره مواجهه ظالمان با مرگ..... ۱۴۸ - ۱۲۴  
اکرم سادات سیدی

## سخن سردبیر

در کتاب غررالحکم از حضرت علی (ع) روایت شده که فرمود: لَا سُنَّةَ أَفْضَلَ مِنَ التَّحْقِيقِ (غررالحکم و درر الکلم، جلد ۱، ص ۷۷۵) هیچ سنت و روشی والاتر از تحقیق و پژوهش نیست. مسئله پژوهش، مسئله ای است که امروزه جوامع مختلف توجه بیشتری به آن نموده و اهمیت آن را به خوبی درک کرده اند. پژوهش ابعاد مختلفی چون، نظری، کاربردی، توسعه‌ای و بنیادی و غیره دارد. هرچند پژوهش در تمام ابعاد مهم و ضروری است اما به نظر می‌رسد که بعد کاربردی آن ضروری‌تر و مهم‌تر است و سبب رشد و پیشرفت ملموس و قابل رویت در همه زمینه‌هاست و در دهه‌های اخیر رشته‌های مختلف دانشگاهی این اهمیت را متوجه شده و سعی در کاربردی سازی مفاهیم و آموزه‌های رشته خود می‌کنند.

یکی از رشته‌های دانشگاهی و حوزوی قرآن و حدیث است که سالانه پژوهش‌های زیادی در این رشته انجام و منتشر می‌شود، شاید بتوان گفت بیشتر پژوهش‌های انجام شده در حوزه‌های نظری، توسعه‌ای و غیر کاربردی است. وجود تحقیقات فراوان غیر کاربردی و بدون اولویت یا با اولویت کم، ضرورت توجه و جهت‌دهی تحقیقات به سمت کاربردی سازی آن‌ها را دوچندان می‌کند. هرچند در دیگر رشته‌های دانشگاهی، مجلاتی با عنوان تحقیقات کاربردی وجود دارد اما در حوزه قرآن و حدیث چنین مجله‌ای نبوده و به همین سبب ضرورت داشت تا تحقیقات کاربردی در حوزه قرآن و حدیث ایجاد شده و همانطور که دیگر رشته‌ها در این بعد گام برداشتند؛ رشته قرآن و حدیث نیز در این عرصه ورود کرده و در جهت کاربردی سازی تحقیقات و جهت‌دهی آن اقدام نماید.

مجله تحقیقات کاربردی در حوزه قرآن و حدیث در همین راستا ایجاد شده و هدف آن سوق دادن پژوهشگران به انجام پژوهش‌های ملموس و مرتبط با افراد جامعه و زندگی آن‌هاست. تا مخاطبان این نشریه بتوانند در سایه عمل به قرآن و حدیث، زندگی بهتر داشته و از انواع آسیب‌ها دور بمانند. کاربردی سازی آموزه‌های قرآن و حدیث؛ ملموس سازی آموزه‌های قرآن و حدیث؛ بررسی آموزه‌های جزئی با نگاه کاربردی سازی آنها؛ گذار از مراحل صرفاً تئوری به مراحل عینی و کاربردی سازی معارف؛ پاسخ به شبهات مبتلا به جامعه از طریق مطالعه قرآن و حدیث و هر آنچه که مرتبط با تحقیقات کاربردی قرآن و حدیث است؛ از رسالت این مجله می‌باشد. بدیهی است تحقیقات پژوهشگران در این زمینه مورد استقبال هیات تحریریه قرار خواهد گرفت.



DOR: 20.1001.1.27833542.1400.1.3.1.3

## Challenges of Religious Propaganda Methods with the Focus on Studying the Addressee from the Perspective of Hadiths

(Received: 2022-01-11 / Accepted: 2022-03-21)

Ruhollah Karimi Dardashti<sup>1</sup>

Reza Amani<sup>2</sup>

### ABSTRACT

The definition and principles of propaganda differ in [Islamic] religious term and the Western culture that cause differences in the use of methods as one of the pillars of propaganda, so that these methods have their own requirements based on each of these two cultures, while neglecting proper use of these methods will also be associated with several disadvantages. This research uses the descriptive-analytical method and while enumerating the propaganda (*Da'wah/Tabligh*) methods based on verses and hadiths, deals with the disadvantages of these methods. Among the methods, the indirect verbal method is one of the methods used in Quranic preachments and the question and answer method is found as one of the active methods in the lifetime of the infallibles (AS), the distinguishing feature of which is the attention to individual differences and the psychological needs of the audience, so that preacher conveys the message according to the circumstances of the addressee. Neglecting the audience's level of understanding and practical dimension, humiliating the audience, inconsistency between words and deeds of the preacher, exaggerating in any of the methods of promising and warning, presenting message as stereotypes and emotional gap between the preacher and the addressee can be considered as the most important disadvantages of propaganda methods, which is necessary to be considered in using methods to promote the effectiveness of religious *da'wah* in society.

**KEYWORDS:** Challenges, Propaganda, Method of Religious Da'wah / Tabligh, Preacher, Study of the Addressee

---

1- MA. Student of Holy Quran Interpretation, Tehran University of Holy Quran Sciences and Education. roohollahkarimidardashti@gmail.com

2- Associate Professor, Associate Professor, University of Holy Quran Sciences and Education (Corresponding Author). r\_amani2007@yahoo.com

## آسیب‌شناسی روش‌های تبلیغ دینی با محوریت مخاطب‌شناسی از نگاه روایات

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۱ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱)

روح اله کریمی دردشتی<sup>۱</sup>

رضا امانی<sup>۲</sup>

### چکیده

تبلیغ در فرهنگ دینی، تعاریف و مبانی متفاوتی با تبلیغ در فرهنگ غرب دارد و همین موجب می‌شود که در به‌کارگیری روش‌ها، که یکی از ارکان تبلیغ است، مختلف باشند. این روش‌ها بر اساس هر یک از این دو فرهنگ، اقتضائات خاص خود را دارد ضمن آن‌که غفلت از به‌کار بستن صحیح روش‌های تبلیغ دینی نیز با آسیب‌های متعددی همراه است. در این پژوهش با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و با تکیه بر آیات و روایات، ضمن برشمردن روش‌های تبلیغی، به آسیب‌های آنها نیز پرداخته می‌شود. در میان روش‌ها، روش کلامی غیرمستقیم از روش‌هایی است که در خطاب‌های قرآنی به‌کار رفته است. همچنین روش پرسش و پاسخ یکی از روش‌های پرکاربرد در سیره معصومان است که وجه امتیاز آن با سایر روش‌ها، توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای روانی مخاطب است، به‌طوری که مبلغ، پیام را متناسب با وضعیت مخاطب منتقل می‌کند. همچنین، غفلت از سطح فهم مخاطب و بُعد عملی او، تحقیر مخاطب، تطابق نداشتن رفتار مبلغ با محتوای تبلیغ او، زیاده‌روی در بشارت یا انذار، ارائه پیام به صورت کلیشه‌ای، و شکاف عاطفی میان مبلغ و مخاطب مهم‌ترین آسیب‌های روش‌های تبلیغ هستند که به منظور ارتقای اثربخشی تبلیغات دینی در جامعه، لازم است به آنها توجه شود.

**کلیدواژگان:** آسیب‌شناسی، تبلیغ، روش تبلیغ دینی، مبلغ، مخاطب‌شناسی

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد تفسیر قرآن مجید دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم تهران، ایران.  
roohollahkarimidardashti@gmail.com

۲- دانشیار گروه علوم قرآن و حدیث دانشگاه علوم و معارف قرآن کریم تهران، ایران (نویسنده مسئول).  
r\_amani2007@yahoo.com

## مقدمه

دنیای امروز به میدانی رقابتی تبدیل شده که در آن، کسانی که پول و شگردهای تبلیغی جذّاب تری داشته باشند در جذب مخاطب موفق ترند. جوانان نیز به دلیل روحیه نوگرایی و زیباخواهی، هدف اغلب این پیام‌ها هستند. برخی از مشکلات شخصیتی نسل جوان امروز، نتیجه تبلیغات ضددینی است که به واسطه توسعه ارتباطات بشری سرعت بیشتری یافته است (حسینی آقایی و صدیق‌اورعی، ۱۳۹۴: ۳۳). در همین راستا، انتقال مفاهیم دینی به تناسب وضعیت مخاطب را می‌توان مهم‌ترین نقش مبلّغان دینی دانست. به نظر می‌رسد اگر در عرصه مقابله با تبلیغات ضددینی، روش‌های تبلیغ دینی به‌درستی اجرا شوند، کارآمد خواهند بود، گرچه ممکن است در مواردی کافی نباشند. لذا در تبلیغ دینی، یافتن روش‌های مستند به آیات و روایات، در درجه اول اهمیت قرار دارد و در وهله بعدی، اجتناب از آسیب‌های هریک از این روش‌ها نقش مهمی در اثربخشی تبلیغ دینی خواهد داشت.

ضروری است که متولیان امور دینی ارزیابی واقع بینانه‌ای از میزان اثرگذاری تبلیغات اسلامی در جامعه داشته باشند و برای بهبود وضعیت دینی جامعه، روش‌هایی را به کار ببرند که مبتنی بر روایات مبلّغان و معلمان اصلی دین یعنی معصومان است و با نیاز مخاطبان نیز تناسب دارد. از این رو ضروری است روش‌های تبلیغ دینی و آسیب‌های آن مورد بازبینی قرار گیرد. آنچه در این پژوهش مدنظر است این مسائل هستند:

۱. روش‌های تبلیغ دینی بر اساس آیات و روایات به چه اعتبارات و عناوینی قابل تقسیم‌اند؟
  ۲. مهم‌ترین آسیب‌های روش‌های تبلیغ دینی از نگاه روایات کدام‌اند؟
- پیشینه تبلیغ تاریخچه‌ای به وسعت عمر بشر دارد و از نظر معنا، کارکرد، جایگاه و خاستگاه دچار تحولات اساسی شده است تا آنجا که بلاغت و رسایی یک پیام را در همه ابعاد در برمی‌گیرد (کریمی، ۱۳۹۷: ۱۴ و ۱۵). در این میان، تبلیغ دینی شکل خاصی از ارتباط محسوب می‌شود که هدف آن اقناع مخاطب برای عمل به دستورات الهی است.

تعبیر «تبلیغ دینی» به دو صورت می‌تواند مدنظر باشد:

۱. «دین» را «موضوع» تبلیغ دانستن که شامل مواردی می‌شود که آموزه‌ها و اهداف دینی تبلیغ می‌شوند.
۲. «دینی» را «وصف» تبلیغ دانستن، به طوری که ارکان پنج‌گانه تبلیغ (روش، مبلّغ، مخاطب، هدف و ابزار)، تابع دین و مورد تأیید شرع باشند (حسینی آقایی و صدیق‌اورعی، ۱۳۹۴: ۵۲).

بخش عمده‌ای از شیوه‌های تبلیغی در جهان امروز بر پایه دروغ و تهمت و اغراق بنا شده، اما این موارد در تبلیغات دینی جای ندارند. زیرا در تبلیغ دینی، هدف وسیله را توجیه نمی‌کند (همان: ۵۴).

به طور کلی، تبلیغ در فرهنگ غرب، اثرگذاری بر دل‌ها و مغزها با شیوه‌های علمی و روانشناسی است که به منظور کنترل افکار و تحریک احساسات برای مقاصد مشخص صورت می‌گیرد. در حالی که تبلیغات اسلامی، انتقال حقیقت به جان‌ها و فکرهاست و هدف از آن، سیراب نمودن ذهن‌ها و دل‌ها با پاسخ دادن به نیازهای فطری و اصیل انسان است. در این میان، به کارگیری روش‌های تبلیغ بر اساس هر یک از این دو فرهنگ، اقتضائات خاص خود را دارد ضمن آن که غفلت از به کار بستن صحیح روش‌های تبلیغ دینی نیز با آسیب‌های متعددی همراه خواهد بود.

مصطفی عباسی مقدم (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «مقایسه شیوه‌های ارتباطی و تبلیغی چهره‌های قرآنی با روش‌های تبلیغی امروزی»، روشن می‌سازد که مهم‌ترین ویژگی روش‌های تبلیغ در مقام اجرا، پایبندی به ارزشها و حقایق و جامع‌نگری و پیشسازی اسوه‌ها در عمل بوده و در عرصه دستاوردها، تاثیرات پایدار و شورآفرینی و ایمان‌زایی است. این در حالی است که روش‌های تبلیغ در جهان امروز به سبب پایبند نبودن به حق و حقیقت، انطباق نداشتن قول با فعل، معنویت‌گریزی، و به کارگیری وسایل نامشروع، قادر نیست که به تأثیرگذاری درازمدت و ایمان‌آفرینی و ایجاد امید پایدار به سعادت در انسانها بینجامد.

فاطمه گلزردی (۱۳۹۷) در پایان‌نامه‌ای با عنوان «بررسی چگونگی انتقال معارف دینی به نوجوانان و جوانان از نظر قرآن و احادیث با نگاه ویژه به نقش معلم»، والدین و معلمان را دو رکن اصلی و اثرگذار در جذب و علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به پذیرش مشتاقانه مفاهیم دینی و عمل کردن به آن دانسته است.

عبدالعظیم کریمی (۹۷) در ویراست دوم کتابی با عنوان «راهنمای روانشناسی تبلیغ (چگونه تبلیغ نکنیم)»، گفتمان تازه‌ای به نام «تبلیغات سلبی و اجتنابی» را مطرح کرده است که ریشه‌های قرآنی دارد و در مقابل تبلیغ با راهبرد ایجابی قرار دارد.

محسن قرائتی (۸۸) در کتاب «قرآن و تبلیغ»، علاوه بر آن که وجوه مختلف تبلیغ و ملزومات آن را برشمرده، ۲۲ شیوه تبلیغ را از آیات و روایات استخراج نموده است.

در پژوهش‌های پیشین، برشمردن روش‌های تبلیغ دینی و برجسته‌سازی وجه تمایز آن

با تبلیغ در فرهنگ غرب مدنظر بوده است، درحالی که پژوهش حاضر، ضمن دسته‌بندی روش‌های تبلیغ دینی به اعتبار ارکان تبلیغ، به آسیب‌های احتمالی این روش‌ها نیز می‌پردازد.

## ۱. مفهوم‌شناسی

پیش از ورود به بحث ضروری است ابتدا تعریف دقیق از مفهوم تبلیغ و اختلاف آن در اسلام و غرب بیان شود تا در ادامه بتوان با مشخص شدن آن، انواع روش‌های تبلیغ دینی و آسیب‌های آن را بررسی کرد.

### ۱-۱. تبلیغ

#### ۱-۱-۱. مفهوم لغوی

در فرهنگ فارسی، «تبلیغ» معادل «ابلاغ» است و در معنای آن آورده‌اند: «رسانیدن (پیام یا خبر یا مطلبی به مردم)، ابلاغ، موضوعی را با انتشار اخبار (به وسایل مختلف مانند رادیو، تلویزیون، روزنامه و غیره) در اذهان عمومی جاگیر کردن» (معین، ۱۳۸۶، ۱: ۴۲۲). در زبان عربی ذیل ریشه «بلغ» ذکر کرده‌اند: «الْبُلُوغُ وَالْبَلَاغُ: الانتهاء إلى أقصى المقصد و المنتهى، مکانا کان أوزمانا، أو أمرا من الأمور المقدّرة، وربما يعبر به عن المشاركة عليه وإن لم ينته إليه» (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ق: ۱۴۴): بلوغ و بلاغ، یعنی رسیدن به انتهای مقصد اعم از آن که مکان باشد یا زمان یا امری معین و گاهی به نزدیک شدن به مقصد تعبیر می‌شود هر چند به آخر آن منتهی نشود. جوهری نیز در صحاح این گونه آورده است: «بَلَّغْتُ الْمَكَانَ بُلُوغًا وَصَلْتُ إِلَيْهِ وَكَذَلِكَ إِذَا شَارَفْتْ عَلَيْهِ... وَالْإِبْلَاحُ الْإِيصَالُ وَكَذَلِكَ التَّبْلِيغُ» (جوهری، ۱۳۷۶ق، ۴: ۱۳۱۶).

تبلیغ در زبان انگلیسی غالباً به صورت جمع به کار می‌رود و دو معنای متضاد برای آن متصور است: واژه «تبلیغات» در زبان انگلیسی در برابر واژه‌های متعددی قرار می‌گیرد. گاهی به معنای اشاعه، ترویج، تکثیر و رساندن درست یک مطلب است که بار ارزشی مثبت دارد. گاهی نیز در برابر واژه «پروپاگاندا»<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد و به معنای پیام توخالی و هیاهوی بی‌محتواست که بار ارزشی منفی دارد (کرمی، ۱۳۷۳: ۸).

### ۱-۱-۲. مفهوم اصطلاحی

هر زبان و فرهنگی، واژه یا اصطلاح خاصی برای بیان مفهوم تبلیغ دارد. در زبان عربی، علاوه بر «تبلیغ»، از «دعوت»، «اعلام»، «دعایه» و امثال آن، و در فرهنگ غرب، به طور معمول، واژه «پروپاگاندا»، و در عرف فارسی اغلب از واژه «تبلیغ» یا «تبلیغات» یا «پروپاگاندا» استفاده می کنند که واژه لاتین آن به «آواز گری» نیز ترجمه شده است (حسینی، ۱۳۸۵: ۱۴).

در اصطلاح امروزی، این واژه کاربرد و معنایی وسیع و پیچیده به خود گرفته است. زمانی نه چندان دور، تبلیغ در حد برانگیختن احساسات مخاطبان و آماده ساختن آن‌ها برای پذیرش اندیشه، سلیقه، نگرش یا کالای مادی به شیوه تلقینی بود؛ اما امروزه، تبلیغ از محدوده ارتباط یک سویه و تحمیلی فراتر رفته و به فرآیندی دو سویه و تعاملی بین «گیرنده» و «فرستنده» تبدیل شده است؛ تا آنجا که امروزه مقوله تبلیغ در یک فضای بین رشته‌ای و متأثر از رویکردهای نوین در پهنه فن آوری، ارتباطات، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و... گستره و کارکرد خود را توسعه داده است (کریمی، ۱۳۹۷: ۱۶).

### ۱-۱-۳. اختلاف مفهوم تبلیغ در اسلام و غرب

تبلیغ در فرهنگ اسلامی با آنچه در غرب مطرح است، تعاریف کاملاً متفاوتی دارند. «ژاک ال» که یکی از مطرح‌ترین نظریه‌پردازان غربی است، تبلیغات را این گونه تعریف کرده است:

«تبلیغات مجموعه روش‌هایی است که توسط یک گروه یا سازمان به کار گرفته می‌شود تا مشارکت فعال یا غیرفعال جمعی از افراد را به عنوان جامعه هدف، در مورد فعالیتی خاص، در پی داشته باشد. این روش‌ها غالباً همراه با مداخله و دستکاری‌های روانشناسانه و هم‌سو با اهداف سازمان صورت می‌پذیرد.» (همایون، ۱۳۷۴: ۱۵۱).

تبلیغ اسلامی انگیزه الهی و معنوی و از روی عشق به هدایت انسان‌هاست. مبلغ در این نوع تبلیغ، شرط امانت و صداقت را رعایت می‌کند و بدون افزودن یا کاستن بر محتوای پیام، آن را به مخاطبان می‌رساند. در تبلیغ اسلامی از ابزار نامشروع و ترفندها و حیل‌های شیطانی استفاده نمی‌شود و ابزار آن همانند هدفش مشروع و مقدس است (حسینی، ۱۳۸۵: ۱۶).

به طور کلی، تبلیغ در غرب، از جنس نیازسازی کاذب است در حالی که تبلیغ در اسلام از جنس پاسخ به نیازهای واقعی انسان است. به همین دلیل، از تبلیغات غربی به فریب و دروغ

یاد می‌شود و از تبلیغات اسلامی به دعوت، ارشاد و تبیین یاد می‌شود. مبنای این تفاوت را باید در نوع نگاه این دو فرهنگ به انسان و جهان جستجو کرد.

## ۲-۱. روش

### ۱-۲-۱. مفهوم لغوی

واژه‌ی «روش» دارای واژه‌های معادلی از جمله «سیره»، «شیوه»، «سبک»، «تکنیک»<sup>۱</sup> و «مُتَد»<sup>۲</sup> است. «سیره» در زبان عربی از ماده «سیر» است. «سیر» یعنی حرکت، رفتن و راه رفتن. «سیره» یعنی نوع راه رفتن. سیره بر وزن «فَعْلَةٌ» است و فِعْلَةٌ در زبان عربی دلالت بر «نوع» می‌کند. مثلاً جَلَسَةٌ یعنی نشستن، جَلَسَةٌ یعنی سبک و نوع نشستن. بنابراین سیر یعنی رفتن و رفتار، ولی سیره یعنی نوع و سبک رفتار (مطهری، ۱۳۸۷: ۴۵ و ۴۶).

### ۱-۲-۲. مفهوم اصطلاحی

در تعریف اصطلاحی «روش» آورده‌اند: «به مجموعه شیوه‌ها و تدابیری گفته می‌شود که برای کشف و شناخت حقیقت و دوری از لغزش به کار برده می‌شود» (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۷۹: ۳۶۹). «سیره» را به معنای منطق عملی دانسته‌اند. یعنی با وجود منطق ثابت، انسان در شرایط اجتماعی و موقعیتهای متفاوت، سبکها و متدهای مختلفی را به کار بگیرد (مطهری، ۱۳۸۷: ۷۱ و ۷۲).

## ۲. آسیب‌شناسی روش‌های تبلیغ دینی

«روش‌های تبلیغ یکی از مهم‌ترین فرازهای جهان ارتباطات و اصول دانش تبلیغ هستند. روش در کنار چهار عامل دیگر یعنی مبلغ، مخاطب، هدف و ابزار ارکان تبلیغ را شکل می‌دهد» (اثباتی، ۱۳۸۹ الف، ۱: ۲). روش‌های تبلیغ دینی را می‌توان به اعتبارات مختلف و ناظر به ارکان تبلیغ تقسیم‌بندی کرد:

### ۱-۲-۱. روش‌های تبلیغی به اعتبار هدف و آسیب‌های آن

مبلغ باید متناسب با وضعیت مخاطب، هدف تبلیغ را مدنظر داشته و روش پیاده‌سازی آن

---

1. Technique  
2. Method

را انتخاب و اجرا کند. خداوند در قرآن کریم فرموده است: ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمَةِ وَ الْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَ جَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ...﴾ (نحل: ۱۲۵). تأمین این هدف، گاهی از طریق اقناع فکر مخاطب و گاهی احیای قلب او و در مواردی نیز، در مواجهه با مخالفان معارف الهی به منظور منصرف ساختن آنها از اصرار بر مخالفت، صورت می‌پذیرد. در این تحقیق، با استفاده از این آیه که سیل ربّ را هدف دعوت دانسته، به معرفی روش‌های تأمین این هدف و آسیب‌های هر یک پرداخته می‌شود.

## ۲-۱-۱. حکمت

علامه طباطبایی، حکمت را در این آیه، طریق منطقی، یعنی برهان، برای دعوت رسول گرامی اسلام دانسته است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ۱۲: ۳۷۱). مرحوم فیض کاشانی نیز طریق حکمت را بر این اساس، مخصوص خواص یا اهل علم برشمرده است (فیض کاشانی، ۱۴۱۵ق، ۳: ۱۶۲). بنابراین روش حکمت، مبتنی بر عقل خواهد بود به طوری که هدف از آن، اقناع عقلی مخاطب می‌باشد. در نتیجه، لازم است مخاطب به سطح مورد قبولی از رشد فکری و علمی دست یافته باشد که این روش در قبال او، مفید واقع شود. در ادامه به آسیب‌هایی پرداخته می‌شود که مانع از به نتیجه رسیدن روش حکمت خواهد شد.

### ۲-۱-۱-۱. غفلت از سطح فهم مخاطب

با مشخص شدن اهمیت سطح فکری مخاطب در روش حکمت، می‌توان مهم‌ترین آسیب این روش را در نظر نداشتن سطح فهم مخاطب در به کارگیری آن دانست. در روایتی از قول رسول خدا (ص) چنین نقل شده است: «إِنَّا مَعَاشِرَ الْأَنْبِيَاءِ أُمِرْنَا أَنْ نُكَلِّمَ النَّاسَ عَلَى قَدْرِ عُقُولِهِمْ» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ۱: ۲۳): «ما جماعت پیامبران، دستور یافته‌ایم که با مردم به فراخور عقل و فهم‌شان سخن بگوییم.» در روایات به عقل و انواع آن نیز اشاره شده است: «الْعَقْلُ عَقْلَانِ عَقْلُ الطَّبَعِ وَعَقْلُ التَّجْرِبَةِ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ۷۵: ۶): «عقل دو نوع است؛ عقل طبیعی و عقل حاصل از تجربه.» در روایت مشابه دیگری از امیرالمؤمنین عقل نوع دوم، عقل مسموع نامیده شده است: «العقل عقْلان: مطبوع و مسموع و لا ینفع مسموع إذا لم یکن مطبوع، کما لا ینفع نور الشمس وضوء العین ممنوع» (علوی عاملی، ۱۳۸۵: ۷۰ و ۷۱): «عقل حاصل از شنیدن و فراگرفتن سود نخواهد داشت تا زمانی که عقل طبیعی وجود نداشته باشد، همان‌طور که نور خورشید سودی ندارد وقتی چشم نبیند.» در واقع عقل طبیعی، از فطرت نشأت می‌گیرد و همان ظرفیت‌های

درونی انسان است که در تعامل با دانش و آموزه‌های بیرونی شکوفا می‌شود. بنابراین، اگر پیام‌های دینی متناسب با طبیعت و توان درک و هضم عقل طبیعی مخاطب نباشد، فرایند تبلیغ به جذب و رشد مخاطب منجر نخواهد شد (کریمی، ۱۳۹۷: ۸۷).

## ۲-۱-۱-۲. غفلت از بُعد عملی مخاطب

روش حکمت در صورتی مفید واقع خواهد شد که در عمل مخاطب نیز مؤثر باشد و بین علم و عمل او هماهنگی برقرار گردد. بنابراین، اگر روش حکمت دارای اثر عینی و عملی در مخاطب نباشد، به حکمت حقیقی که قرآن کریم از آن به خیر کثیر تعبیر نموده، منجر نخواهد شد. ضمن آن که، بی‌عملی مخاطب، عادی شدن مفاهیم عالی قرآنی را در پی خواهد داشت. روایتی از امام صادق (ع) به اثر بی‌عملی و تلازم علم و عمل اشاره دارد: «الْعِلْمُ مَقْرُونٌ إِلَى الْعَمَلِ فَمَنْ عَلِمَ عَمَلًا وَمَنْ عَمِلَ عِلْمًا وَالْعِلْمُ يَهْتَفُ بِالْعَمَلِ فَإِنْ أَجَابَهُ وَإِلَّا ارْتَحَلَ عَنْهُ» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ۱: ۴۴): «علم با عمل قرین است. هر کس علم پیدا کرد، عمل کرد و هر کس عمل کرد، علم یافت. علم به سوی عمل فرامی‌خواند، در صورت اجابت عملی و عمل به دانسته‌ها، علم باقی می‌ماند و گرنه از صاحبش جدا خواهد شد.»

## ۲-۱-۲. موعظه

دومین روش دعوت ذکر شده در آیه ۱۲۵ سوره نحل موعظه است که کارهای نیک به صورتی یادآوری شود که قلب شنونده از شنیدن آن، رقت پیدا کند و در نتیجه تسلیم شود. علامه طباطبایی در معنای موعظه، چنین آورده: موعظه عبارت است از بیانی که بر اثر آن، نفس شنونده، نرم و قلبش به رقت آید و شامل مطالب عبرت‌آوری باشد که آثار پسندیده در پی دارد و مایه صلاح حال شنونده است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ۱۲: ۳۷۱). بنابراین، روش موعظه از این جنبه که با هدف احیای قلب مخاطب صورت می‌گیرد، اختصاص به سطح خاصی از مردم ندارد بلکه عموم آنها را شامل می‌شود. علامه طباطبایی ضمن منطبق دانستن موعظه بر خطابه، به این نکته هم اشاره داشته‌اند که در آیه مورد اشاره، موعظه با قید «حسن» آمده که نشان از آن دارد که همه موعظه‌ها حسن نیستند (همان: ۳۷۲). در نتیجه، موعظه حسنه را باید موعظه‌ای دانست که شرایط و آداب آن رعایت شود و در آن از برخی امور اجتناب شود. از آنجا که نادیده انگاشتن این موارد ممکن است آثار منفی بر جان مخاطب بگذارد، در ادامه، آسیب‌های این روش ذکر می‌شود.

### ۲-۱-۲-۱. غفلت از شرایط مخاطب و فراهم نبودن زمینه

موعظه را به بذر تشبیه کرده‌اند و شنونده را به محل کشت آن. در صورت آماده نبودن زمین، بذر مرغوب نیز از بین می‌رود. نمونه قرآنی آن، موعظه حضرت نوح (ع) به فرزندش بود که به سبب نبود قابلیت لازم در مخاطب، ثمری نداشت. ایجاد زمینه پذیرش موعظه در مخاطب، در مواردی، نیازمند موقعیت‌سنجی و فرصت‌شناسی مبلغ است. همچنان‌که امیرمؤمنان (ع) طبق حکمت ۱۹۳ نهج‌البلاغه می‌فرماید: «إِنَّ لِلْقُلُوبِ شَهْوَةً وَإِقْبَالَ وَإِدْبَاراً فَأَتَوْهَا مِنْ قِبَلِ شَهْوَتِهَا وَإِقْبَالِهَا فَإِنَّ الْقَلْبَ إِذَا أُكْرِهَ عَمِي»؛ به این معنا که قلب، روی آوردن و پشت کردنی دارند، پس زمانی باید معارف عرضه شود که قلب در حالت میل و اقبال است، و غفلت از این زمان‌شناسی، موجب کور شدن دل می‌شود. بنابراین، اولین آسیب روش موعظه، توجه نداشتن به موقعیت پذیرش قلبی مخاطب است.

### ۲-۲-۱-۲. تحقیر مخاطب و اهانت به او

یکی دیگر از آسیب‌های ممکن در روش موعظه، ارائه آن در قالب نادرستی است که به تحقیر مخاطب و خدشه‌دار نمودن کرامت نفس او منجر شود. در آیات و روایات، توجه زیادی به کرامت نفس انسان شده که برای نمونه می‌توان به بخشی از نامه ۳۱ نهج‌البلاغه اشاره نمود که در آن، امیرمؤمنان (ع) به امام حسن (ع) فرموده‌اند: «وَأَكْرِمْ نَفْسَكَ عَنْ كُلِّ دَنِيَّةٍ»؛ «وجودت را گرامی‌تر از هر چیز پست و کم‌ارزشی بدار.» شهید مطهری نیز کرامت نفس را مبنا و زیربنای اخلاق اسلامی دانسته است (مطهری، ۱۳۹۰: ۱۴۱). بنابراین، موعظه‌ای که با تحقیر و اهانت به مخاطب همراه باشد، نه تنها مفید واقع نمی‌شود، بلکه آثاری منفی در شخصیت مخاطب و هدایت‌پذیری او خواهد داشت.

### ۲-۲-۳. تطابق نداشتن رفتار مبلغ با محتوای تبلیغ او

از آنجا که موعظه، با دعوت به کار خیر و پرهیز دادن از عمل زشت همراه است، در صورتی که مبلغ به آنچه دعوت می‌کند عامل نباشد، اثر موعظه او از بین می‌رود، و در مواردی، موجب بدبینی مخاطب به او و سایر مبلغان می‌شود. در آیات قرآن نیز، دعوت‌کنندگان که به این موضوع توجه ندارند مذمت شده‌اند: ﴿أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنْسَوْنَ أَنْفُسَكُمْ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾ (بقره: ۴۴).

## ۲-۱-۳. جدال

از تعریف جدال در تفسیر المیزان می‌توان دریافت که روشی است که صرفاً برای منصرف کردن خصم از آنچه بر سر آن نزاع می‌کند به کار می‌رود، فارغ از اینکه خاصیت روشنگری داشته باشد یا خیر، بلکه به وسیله آن، آنچه را خصم قبول دارد، اخذ کرده و با همان ادعایش را رد می‌نماید. این که در آیه قرآن، جدال به قید «بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ» مقید شده، دلالت دارد بر این که بعضی از جدال‌ها «حسن» و بعضی دیگر «احسن» بوده و بعضی دیگر اصلاً حُسن ندارند (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ۱۲: ۳۷۲). طبق آنچه مرحوم طبرسی در احتجاج آورده، جدال غیر احسن ممنوع اعلام شده و تنها به جدال احسن که منطبق بر سیره پیامبر گرامی اسلام بوده، امر شده است (طبرسی، ۱۴۰۳ق، ۱: ۲۱).

## ۲-۱-۳-۱. اثبات حق از طریق باطل

طبق نقل از امام صادق (ع)، مجادله غیر احسن مجادله‌ای است که به سبب آن، حقی انکار و به باطلی اعتراف شود؛ به این صورت که از خوف آن که مطلوب طرف مقابل ثابت شود، حرف حق او رد شود یا سخن باطل او با جمله باطل دیگری جواب داده شود. این گونه مجادله که موجب متهم شدن شیعیان ضعیف به سستی استدلال است، حرام و ممنوع اعلام شده است. اهل باطل این گونه ضعف را در مجادله، دلیلی بر پوچی طرف مقابل قرار می‌دهند و این امر موجب دلگیری و محزون شدن شیعیان ضعیف می‌گردد. اما مجادله احسن به صورتی است که خداوند از پیامبرش خواسته که با مخالفان روز قیامت مجادله کند و در همین راستا، آیاتی را که به خلقت اولیه انسان و پدید آوردن آتش از درختان و آفرینش آسمان‌ها و زمین اشاره دارد در جواب منکرین معاد آورده است. امام صادق (ع) پس از ذکر این نمونه آیات، فرمودند که این معنای مجادله احسن است، که در آن جای هیچ بهانه‌ای برای مخالف باقی نمی‌گذارد و شبهه و اعتراض مطابق فهم او پاسخ داده می‌شود (همان: ۲۱ و ۲۲).

## ۲-۲. روش‌های تبلیغی به اعتبار مواجهه با مخاطب و آسیب‌های آن

رایج‌ترین تقسیم‌بندی روش‌های تبلیغی، تقسیم کلی روش‌ها به دو نوع مستقیم و غیرمستقیم است که هر دو مورد توجه و استفاده رسول گرامی اسلام (ص) و ائمه (ع) بوده است.

## ۲-۲-۱. تبلیغات مستقیم (روش بشارت و انذار)

در این نوع از تبلیغ، ارکان آن به گونه‌ای برآورد، تجهیز و به کارگیری می‌شوند که در کمترین زمان و بدون واسطه‌ها، پیام به صورت مستقیم از مبلغ به مخاطب منتقل می‌شود. برقراری ارتباط از طریق کوتاه‌ترین مسیر ممکن بین مبلغ و مخاطب، اساسی‌ترین اصل تبلیغات مستقیم محسوب می‌شود (اثباتی، ۱۳۸۹: ۱۱۲). در این روش، گوینده، شنونده را به صورت مستقیم مورد خطاب قرار می‌دهد. در واقع، تبلیغات مستقیم، نوعی از ارتباط کلامی است، و یکی از مهم‌ترین روش‌های مستقیم، روش بشارت و انذار است که می‌توان آن را در تبلیغ، معادل تشویق و تنبیه در تربیت دانست. خداوند متعال در قرآن کریم خطاب به پیامبر اکرم (ص) فرموده است: ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِنَّا أَرْسَلْنَاكَ شَاهِدًا وَمُبَشِّرًا وَنَذِيرًا﴾ (احزاب: ۴۵): «ای پیامبر! ما تو را گواه فرستادیم و بشارت‌دهنده و انذارکننده!»

همان‌طور که در تربیت، برای تحریک و برانگیختن میل متربی، از روش تشویق و ذکر آثار مثبت کار نیک استفاده می‌شود، در تبلیغ نیز، بشارت نقش تحریک رغبت مخاطب را برعهده دارد. شهید مطهری، بشارت را تحریک رغبت مخاطب از پیش‌رو و انذار را از پشت‌سر دانسته‌اند (مطهری، ۱۳۸۷: ۱۸۰).

## ۲-۲-۱-۱. غفلت از به کارگیری توأمان بشارت و انذار

روش قرآن به گونه‌ای است که هم مخاطب را به رحمت الهی امیدوار می‌سازد و هم او را از عذاب الهی بر حذر می‌دارد. برای مثال، در آیه ۵۴ سوره انعام این گونه از رحمت سخن می‌گوید: ﴿وَإِذَا جَاءَكَ الَّذِينَ يُؤْمِنُونَ بِآيَاتِنَا فَقُلْ سَلَامٌ عَلَيْكُمْ كَتَبَ رَبُّكُمْ عَلَيْكُمْ الرِّحْمَةَ أَنَّهُ مَنْ عَمِلَ مِنْكُمْ سُوءًا بِجَهْلَةٍ ثُمَّ تَابَ مِنْ بَعْدِهِ وَأَصْلَحَ فَأَنَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ (انعام: ۵۴). در این آیه که مخاطب را امیدوار می‌نماید، در واقع امید به رحمت الهی را با توبه و اصلاح امور، همراه ساخته است. در آیاتی نیز که مخاطب را بر حذر می‌دارد، در واقع او را به ترک اعمال شر دعوت می‌کند. برای مثال، آیه پایانی سوره زلزال به این موضوع اشاره دارد: ﴿وَمَنْ يَعْمَلْ مِثْقَالَ ذَرَّةٍ شَرًّا يَرَهُ﴾ (زلزال: ۸).

با لحاظ اینکه در آیات متعددی از قرآن کریم، بشارت و انذار با هم آمده است، غفلت از به کارگیری این دو روش به صورت توأمان، اصلی‌ترین آسیب این روش به‌شمار می‌آید. از آنجاکه هدف از بشارت و انذار، ترغیب مخاطب است، به کارگیری هر یک از این دو

روش به تنهایی، و زیاده‌روی در آن، می‌تواند اثر عکس داشته باشد؛ به این صورت که مخاطب تحت تأثیر امید یا بیم زیاد، خود را بی‌نیاز از عمل خیر یا ناتوان در جبران اعمال شرّ بداند و در نتیجه، از حرکت بازماند. در روایتی از امام صادق (ع) به نقل از پدر بزرگوارشان چنین آمده است: «إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ عِبَادِ مُؤْمِنٍ إِلَّا وَفِي قَلْبِهِ نُورَانِ نُورٌ خِيفَةٌ وَنُورٌ جَاءَ لَوْ وُزِنَ هَذَا لَمْ يَزِدْ عَلَى هَذَا وَلَوْ وُزِنَ هَذَا لَمْ يَزِدْ عَلَى هَذَا»: «هیچ بنده مؤمنی نیست مگر آن که در دلش دو نور است: نور ترس و نور امید که اگر هر یک از آن‌ها را وزن کنی بر دیگری فزونی نیابد» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ۲: ۷۱).

## ۲-۲-۲. تبلیغات غیرمستقیم

این نوع از تبلیغات را می‌توان به دو نوع کلامی و غیر کلامی تقسیم نمود. در بخش کلامی، استفاده از زبان ابهامی و ایهامی نقش ویژه‌ای دارد، در حالی که در نوع غیر کلامی، الگوهای عملی به مثابه روش انتقال پیام مطرح هستند. روش کلامی غیرمستقیم نیز خود، به دو صورت می‌تواند اعمال شود:

۱. گاهی با وجود خطاب قرار دادن کسی، دیگران مخاطب اصلی هستند. به فرموده امام صادق (ع)، با این که خطاب‌های قرآنی به پیامبر اکرم (ص) است، اما مؤمنان را مدنظر داشته است. امام (ع) سبک خطابات قرآنی را اینگونه معرفی نموده‌اند: «نَزَلَ الْقُرْآنُ بِإِيَّاكَ أَعْنِي وَاسْمِعِي يَا جَارَةَ» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ۲: ۶۳۱). این سخن اشاره به ضرب‌المثلی عربی دارد مقصود از آن این است که قرآن به این صورت نازل شده است که «به در می‌گویم که دیوار بشنود». روایت دیگری از امام صادق (ع)، مخاطب اصلی عتاب‌های قرآنی به پیامبر (ص) را، دیگران دانسته (همان) و برای مثال، به این آیه اشاره فرموده‌اند: ﴿وَلَوْلَا أَنْ تَبْتَئْنَاكَ لَقَدْ كِدْتُمْ تَرْكُنُ إِلَيْهِمْ شَيْئًا قَلِيلًا﴾ (اسراء: ۷۴).

۲. گاهی پیام با کنایه یا خطاب عام منتقل می‌شود. بیان قصه‌های انبیا و اقوام ایشان در قرآن، بهترین مثال برای این روش است. این نکته به صراحت در قرآن آمده است: ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِّأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (یوسف: ۱۱۱) باید توجه داشت که این قصه‌ها حقیقی است و در عالم واقع اتفاق افتاده، نه اینکه امری تخیلی و به دور از واقعیت باشد (قائمی مقدم، ۱۳۹۴: ۱۲۷).

## ۲-۳. روش‌های تبلیغی به اعتبار مواجهه مخاطب با پیام و آسیب‌های آن

در این تقسیم‌بندی از روش‌های تبلیغی، میزان مشارکت مخاطب در دریافت پیام، ملاک

اصلی قلمداد می‌گردد. چنانچه مخاطب بدون هیچ گونه فعالیتی، صرفاً شنونده یا بیننده پیام باشد، روشی که مبلّغ به کار گرفته است، روش غیرفعال نامیده می‌شود. اما اگر مخاطب، برای دریافت پیام به تکاپو و تلاش بیفتد و از حالت انفعال خارج شود، تبلیغ در قالب روش فعال انجام پذیرفته است.

### ۲-۳-۱. روش غیرفعال

در این روش، مبلّغ یا معلّم، نقش منبع پیام را دارد و به صورت یک طرفه سخن می‌گوید و مخاطب نیز نقش ظرف تهی را داراست؛ از این رو، ذهن مخاطب در این روش، کاملاً منفعلانه عمل می‌کند (ساجدی، ۱۳۹۵: ۶۳ و ۶۴). آسیب‌های روش غیرفعال بدین شرح است:

### ۲-۳-۱-۱. شکاف عاطفی میان مبلّغ و مخاطب

ارائه پیام توسط مبلّغ، بدون آن که اجازه تعامل و هم‌اندیشی به مخاطب داده شود، موجب می‌شود میان او و مخاطب، شکاف عظیم عاطفی ایجاد شود و پیام به درستی منتقل نشود (کریمی، ۱۳۹۷: ۱۱۲)؛ حال آن که ارتباط عاطفی به‌عنوان مقدمه‌ای برای انتقال پیام، امری لازم به شمار می‌آید. ایجاد ارتباط عاطفی با مخاطب، یکی از ضروری‌ترین وظایف مبلّغ است، زیرا تا زمانی که این ارتباط برقرار نشود، امکان اثرگذاری بر مخاطب فراهم نخواهد شد و نه تنها احساس مدنظر در مخاطب شکل نمی‌گیرد، بلکه تفاهم عقلایی میان مبلّغ و مخاطب نیز به وجود نخواهد آمد. در روایتی به نقل از زید شحّام، امام صادق (ع) شدت محبت‌شان را به شیعیان، این چنین ابراز فرمودند: «وَاللّٰهِ لِإِنَّا لَكُمْ لَأَرْحَمُ مِنْ أَحَدِكُمْ بِنَفْسِهِ» (کشی، ۱۴۰۹ ق: ۳۳۷): «به خدا سوگند که ما به شما مهربان‌تریم از هر یک از شما به خودش». پژوهش‌ها نیز نشان داده است که افراد درمقابل سخنان کسانی که به آن‌ها علاقه ندارند، مقاومت می‌کنند. به همین دلیل، ارتباط عاطفی و محبت‌ورزی برای تأثیرگذاری و کاستن میزان مقاومت مخاطب، امری ضروری به‌نظر می‌رسد. رحمت و عطف و نرم‌خویی مبلّغ و خطیب، موجب توجّه و علاقه مخاطب به سخنان او می‌شود. آیات ابتدایی سوره الرّحمن نیز به لزوم رحمانیت جهت تعلیم قرآن اشاره دارد (ساجدی، ۱۳۹۵: ۳۶۸) همچنان که خداوند متعال در قرآن کریم خطاب به پیامبر اکرم (ص) می‌فرماید: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللّٰهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظًا لَّفُتِنَا لَأَنْفَضُوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ (آل عمران: ۱۵۹).

## ۲-۳-۱-۲. ارائه کلیشه‌ای پیام

ارائه پیام‌ها در قالب‌های رسمی و از پیش تعیین شده و بدون توجه به نیازها و دغدغه‌های فکری و عاطفی مخاطب، از دیگر آسیب‌های روش غیرفعال است که موجب پدید آمدن این احساس در مخاطب می‌شود که پیام‌ها با واقعیت‌های زندگی او فاصله دارد و مفید نیست (کریمی، ۱۳۹۷: ۱۱۴-۱۱۲). در روایت منسوب به امیرمؤمنان (ع)، به توجه به نیازها و واقعیت‌های زندگی مخاطبان در زمان‌های مختلف اشاره شده است: «لَا تَقْسِرُوا أَوْلَادَكُمْ عَلَى آدَابِكُمْ فَإِنَّهُمْ مَخْلُوقُونَ لِزَمَانٍ غَيْرِ زَمَانِكُمْ» (ابن ابی‌الحدید، ۱۴۰۴ق، ج ۲۰: ۲۶۷): «فرزندانتان را بر اساس آداب خودتان مجبور نسازید زیرا آنها برای زمانی غیر از زمان شما خلق شده‌اند.» از این روایت می‌توان به تفاوت‌های نسلی و لزوم توجه به اقتضات زمانی نسل جوان امروز در تبلیغ پی برد. در روایتی از امام کاظم (ع)، ایشان اصل ظلم‌ستیزی را ناظر به واقعیت‌های زندگی مخاطب، به او تعلیم فرمودند. به نقل از «صفوان بن مهران»، وی به خدمت حضرت شرفیاب شد و ایشان از او، به این خاطر که به خلیفه غاصب یعنی هارون شتر کرایه داده بود انتقاد فرمودند. صفوان عرض می‌کند که شترها را برای رفتن هارون به مکه در اختیار او گذاشته است، نه خوشگذرانی. سپس حضرت با مطرح نمودن این سؤال که آیا دوست نداری تا برگردد و کرایه را به تو بپردازد، زمینه را برای انتقال یک مفهوم دینی به او فراهم کردند و فرمودند: «فَمَنْ أَحَبَّ بَقَاءَهُمْ فَهُوَ مِنْهُمْ وَمَنْ كَانَ مِنْهُمْ كَانَ وَرَدَ النَّارَ» (کشی، ۱۴۰۹ق: ۴۴۱): «کسی که بقای ظالم را دوست داشته باشد، از ظالمان است و کسی که از آنان باشد به آتش وارد می‌شود.»

## ۲-۳-۱-۳. صرف انبار شدن اطلاعات و اندوخته‌های ذهنی

در نظر نگرفتن میل و انتخاب مخاطب در دریافت پیام و اینکه مخاطب با چه اعتقاد و تمایلی با آن روبرو می‌شود، یکی از پیامدهای روش‌های یک‌سویه در تبلیغ است و موجب می‌شود که در ذهن مخاطب صرفاً اطلاعات و محفوظات انبارسازی شود، بدون آن که ساماندهی روانی و ارتباط‌دهی معنایی بین آن‌ها برقرار شود. (کریمی، ۱۳۹۷، ص ۱۱۳ و ۱۱۴). از این رو، قبل از انتقال مفاهیم و اطلاعات به مخاطب، باید نقاط مشترک با عقاید و تمایلات او پیدا شود تا زمینه برای پذیرش و پیاده‌سازی مفاهیم در زندگی او فراهم شود. امام صادق (ع) در توصیه به أبان بن تغلب که مورد رجوع مردم زمان خود (که غالباً از اهل

سنت بودند) بود، می فرمایند: «انظُرْ مَا عَلِمْتَ أَنَّهُ مِنْ قَوْلِهِمْ فَأَخْبِرْهُمْ بِدَلِّكَ» (کشی، ۱۴۰۹ق: ۳۳۰): «با آنچه می دانی مردم آن را قبول دارند (و از مقبولاتشان است)، با آنان سخن بگو.»

### ۲-۳-۲. روش فعال (پرسش و پاسخ)

در این روش، مبلّغ برای اینکه مخاطب، پیام را به صورت فعال دریافت کند، به گونه‌ای زمینه‌سازی می کند که مخاطب با مشارکت خود، مطلب را فرا بگیرد، و در نتیجه، توانایی‌های نهفته مخاطب در روند فهم و دریافت پیام، رشد می یابد (کریمی، ۱۳۹۷: ۱۱۳ و ۱۱۴). یکی از انواع روش‌های تبلیغ فعال، روش پرسش و پاسخ است که در آن، مبلّغ مخاطب را به کشف پیام تشویق می نماید. بر این اساس، مخاطب با استفاده از معلومات ذهنی خود به سمت کشف مجهولات مدنظر مبلّغ هدایت می شود. این روش موجب افزایش اعتماد به نفس مخاطب می شود و جسارت اظهارنظر را در او تقویت می کند. البته ممکن است از این روش، به صورت معکوس هم استفاده می شود؛ به این صورت که مخاطب با استفاده از شیوه پرسش، پیام‌های متعددی را از مبلّغ دریافت می کند. نمونه‌های این روش را در سیره معصومان (ع) می توان یافت. همان گونه امیرمؤمنان درباره رسول خدا (ص) نقل می کنند: «كُنْتُ إِذَا سَأَلْتُهُ أَجَابَنِي وَإِذَا سَكْتُ عَنْهُ وَفَنَيْتُ مَسَائِلِي ابْتِدَائِي» (کلینی، ۱۴۰۷ق، ۱: ۶۴): «هروقت از او می پرسیدم، پاسخ می داد و چون پرسش تمام می شد و ساکت می شدم، ایشان آغاز سخن می فرمود.» سیره امام صادق (ع) نیز به شیوه طرح پرسش از سوی شاگردان و ارائه پاسخ از جانب امام بوده است، به این صورت که امام پس از نماز، می فرمودند هرچه می خواهید پرسید، و هر فردی به اقتضای نیاز روحی خود، مسائلی را مطرح می کرد و امام پاسخ می دادند، به طوری که سایرین هم می شنیدند. این سؤال و جواب‌ها به صورت روایت‌هایی از اصحاب آن حضرت، ضبط و نقل می شد، و هر کس که استعدادش در دانشی قوی تر بود، مسائل دقیق تر و بیشتری می پرسید (عمادزاده، ۱۳۶۲، ۲: ۹۹). یکی از امتیازات این روش، توجه به تفاوت‌های فردی و نیازهای روانی مخاطب است، به طوری که مبلّغ، پیام را متناسب با وضعیت مخاطب منتقل می کند. ترغیب مخاطب به عنوان فردی که پیام را به صورتی فعال و خودانگیزه کشف می کند، موجب رضایت‌مندی عاطفی و روانی او نیز می شود (کریمی، ۱۳۹۷: ۱۱۴ و ۱۱۵).

## نتیجه‌گیری

تبلیغ در فرهنگ غرب، به معنای تحت تأثیر قرار دادن دلها و مغزها با شیوه‌های علمی و روانشناسی است که به منظور کنترل افکار و تحریک احساسات برای مقاصد مشخص صورت می‌گیرد. در حالی که تبلیغ دینی، انتقال حقیقت به جانها و فکرهاست و هدف از آن، سیراب نمودن ذهنها و دلها با پاسخ دادن به نیازهای فطری و اصیل انسان است. به طور کلی، تبلیغ در غرب، از جنس نیازسازی کاذب است. از تبلیغات غربی به فریب و دروغ یاد می‌شود، در حالی که از تبلیغات اسلامی، به دعوت و ارشاد و تبیین یاد می‌شود، و در آن، وجود هدف عالی و مقدس، جوازی برای استفاده از هر روش و وسیله‌ای مثل فریب و دروغ نیست؛ بلکه به کارگیری روش‌ها مبتنی بر اصول و قواعدی است که شرع آنها را تأیید کرده یا ردی بر آنها وارد نکرده است. روش‌های تبلیغ دینی را می‌توان به اعتبارات مختلف تقسیم‌بندی کرد که در این پژوهش، روش‌ها به سه اعتبار کلی احصا گردید:

۱. هدف؛

۲. مواجهه با مخاطب؛

۳. مواجهه مخاطب با پیام.

این روش‌ها به اعتبار هدف، روش‌های «حکمت» و «موعظه» و «جدال» هستند که به ترتیب با هدف اقناع فکر مخاطب، احیای دل او و انصراف خصم صورت می‌گیرد و ممکن است با آسیب‌هایی همراه باشند که عبارت‌اند از:

۱. غفلت از سطح فهم و بُعد عملی مخاطب؛

۲. تحقیر مخاطب و غفلت از شرایط او؛

۳. تطابق نداشتن رفتار مبلغ با محتوای تبلیغ؛

۴. اثبات حق از طریق باطل.

روش‌های تبلیغ دینی به اعتبار مواجهه با مخاطب به دو نوع تبلیغ «مستقیم» و «غیرمستقیم» تقسیم می‌شوند که روش «بشارت و انداز» یکی از مهمترین روش‌های تبلیغ مستقیم است و آسیب عمده آن، غفلت از به کارگیری توأمان بشارت و انداز است. تبلیغ غیرمستقیم نیز به روش‌های «کلامی» و «غیرکلامی یا عملی» قابل تقسیم‌اند. خطاب‌های قرآن به پیامبر اکرم (ص) و انتقال پیام از طریق کنایه و خطاب عام از نمونه‌های روش کلامی است که بیان قصص انبیا و اقوام ایشان در قرآن، بهترین مثال برای این روش است.

بر پایه میزان مشارکت مخاطب در دریافت پیام و مواجهه او با آن، روش تبلیغ را می توان به دو نوع فعال و غیرفعال تقسیم کرد که طبق یافته های این تحقیق، مهم ترین آسیب های روش غیرفعال عبارت اند از:

۱. شکاف عاطفی میان مبلغ و مخاطب؛

۲. ارائه کلیشه ای پیام؛

۳. صرف انبار شدن اطلاعات و اندوخته های ذهنی.

روش «پرسش و پاسخ» نیز به عنوان نمونه ای ارزشمند از روش فعال که مستند به سیره پیامبر اکرم (ص) و ائمه (ع) است، دارای شاخصه هایی مانند توجه به تفاوت های فردی و نیازهای روانی مخاطب است.

## فهرست منابع

\* قرآن کریم (ترجمه ناصر مکارم شیرازی).

\* نهج البلاغه.

- ۱- ابن ابی الحدید، عبدالحمید بن هبئه الله، (۱۴۰۴ق)، شرح نهج البلاغه، محقق: محمد ابوالفضل ابراهیم، چاپ اول، قم: مکتبه آیه الله المرعشی النجفی.
- ۲- اثباتی، بهروز، (۱۳۸۹)، آشنایی با روش های تبلیغی، چاپ اول، تهران: ساقی.
- ۳- اثباتی، بهروز، (۱۳۸۹)، تأملی در مبانی تبلیغ، چاپ اول، تهران: ساقی.
- ۴- جوهری، اسماعیل بن حماد، (۱۳۷۶ق)، الصحاح: تاج اللغة و صحاح العربیه، محقق: احمد عبدالغفور عطار، چاپ اول، بیروت: دارالعلم للملایین.
- ۵- حسینی آقایی، سید محمد تقی؛ صدیق اورعی، غلامرضا، (۱۳۹۴)، آسیب شناسی تبلیغ دینی با تأکید بر مخاطبان جوان، چاپ اول، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۶- حسینی، سید مرتضی، (۱۳۸۵)، اخلاق تبلیغ در سیره رسول الله، چاپ اول، قم: انتشارات مرکز جهانی علوم اسلامی.
- ۷- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، (۱۴۱۲ق)، مفردات الفاظ قرآن، چاپ اول، بیروت: دارالقلم.
- ۸- ساجدی، ابوالفضل (۱۳۹۵)، دین گریزی چرا؟ دین گرایی چه سان؟، چاپ پنجم، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ۹- طباطبایی، سید محمد حسین، (۱۴۰۷ق)، المیزان فی تفسیر القرآن، چاپ پنجم، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- ۱۰- طبرسی، احمد، (۱۴۰۳ق)، الاحتجاج علی أهل اللجاج، محقق: محمدباقر خراسان، چاپ اول، مشهد: نشر مرتضی.
- ۱۱- عباسی مقدم، مصطفی، (۱۳۷۹)، نقش اسوه ها در تبلیغ و تربیت، چاپ اول، سازمان تبلیغات اسلامی.
- ۱۲- علوی عاملی، احمد بن زین العابدین، (۱۳۸۵ش)، الحاشیه علی أصول الکافی، محقق: صادق حسینی اشکوری، چاپ اول، قم: دارالحديث.
- ۱۳- عمادزاده، حسین، (۱۳۶۲)، زندگانی معلم کبیر، حضرت امام جعفر صادق (ع)، چاپ دوم، تهران: انتشارات گنجینه.
- ۱۴- فرمهبینی فراهانی، محسن، (۱۳۷۹)، فرهنگ توصیفی علوم تربیتی، چاپ اول، تهران: اسرار دانش.
- ۱۵- فیض کاشانی، ملا محسن، (۱۴۱۵ق)، تفسیر الصافی، چاپ دوم، تهران: انتشارات الصدر.
- ۱۶- قائمی مقدم، محمدرضا، (۱۳۹۴)، روش های تربیتی در قرآن، چاپ دوم، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۱۷- کرمی، رضا علی، (۱۳۷۳)، روش تبلیغ: اصول، مبانی و قالب ها، چاپ اول، قم: ضریح آفتاب.
- ۱۸- کریمی، عبدالعظیم، (۱۳۹۷)، راهبردهای روانشناختی تبلیغ (چگونه تبلیغ نکنیم)، ویراست دوم،

- چاپ اول، تهران: مؤسسه فرهنگی انتشاراتی ستاد اقامه نماز.
- ۱۹- کشی، محمد بن عمر، (۱۴۰۹ق)، *إختیار معرفه الرجال*، محقق: محمد بن الحسن طوسی و حسن مصطفوی، چاپ اول، مشهد: مؤسسه نشر دانشگاه مشهد.
- ۲۰- کلینی، محمد بن یعقوب، (۱۴۰۷ق)، *الکافی*، محقق: علی اکبر غفاری؛ محمد آخوندی، چاپ چهارم، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- ۲۱- مجلسی، محمدباقر، (۱۴۰۳ق)، *بحارالانوار*، چاپ دوم، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- ۲۲- مطهری، مرتضی، (۱۳۹۰)، *تعلیم و تربیت در اسلام*، چاپ چهل و چهارم، تهران: انتشارات صدرا.
- ۲۳- \_\_\_\_\_، (۱۳۸۷)، *سیری در سیره نبوی*، چاپ هفتاد و سوم، تهران: انتشارات صدرا.
- ۲۴- معین، محمد، (۱۳۸۶)، *فرهنگ معین*، چاپ چهارم، تهران: انتشارات ادنا.
- ۲۵- همایون، محمدهادی، (۱۳۷۴)، *تبلیغات یک واژه در دو حوزه فرهنگی*، چاپ اول، سازمان تبلیغات اسلامی.
- ۲۶-

## REFERENCES

- \* The Holy Quran, translated by Naser Makarem Shirazi.
- \* Nahj al-Balaghah
- 27- Abbasi Moghaddam, Mostafa, (1379), The Role of Models in Da'wa and Education, Islamic Propaganda Organization.
- 28- Alawi al-Amili, Ahmad Ibn Zain Al-Abidin, (1385 AH), Al-Hashiyah ala Usoul Al-Kafi, researcher: Sadiq Hosseini Eshkavari, Qom: Dar al-Hadith.
- 29- Al-Kashshi, Muhammad ibn Umar, (1409 AH), Ikhtiyar Ma'rifat al-Rijal, researcher: Muhammad ibn al-Hasan Al-Tusi; Hasan Mustafavi, Mashhad: Mashhad University Publishing Institute.
- 30- Emadzadeh, Hossein, (1362), The Life of the Great Teacher, Imam Jafar Sadiq (AS), Tehran: Ganjineh Publications.
- 31- Esbati, Behrooz, (1389), Familiarity with propaganda methods, Tehran: Saghi.
- 32- Esbati, Behrooz, (2010), A Reflection on the Principles of Propaganda, Tehran: Saghi.
- 33- Farmahini Farahani, Mohsen, (1379), Descriptive Culture of Educational Sciences, Tehran: Asrar Danesh.
- 34- Feyd Al-Kashani, Mullah Mohsen, (1415 AH), Tafsir Al-Safi, Tehran: Al-Sadr Publications.
- 35- Ghaemi Moqaddam, Mohammad Reza, (1394), Educational Methods in the Quran, Qom: Research Institute of Seminary and University.
- 36- Homayoun, Mohammad Hadi, (1374), Propaganda; one word in two cultural fields, Islamic Propaganda Organization.
- 37- Hosseini Aghaei, Seyed Mohammad Taqi; Seddigh Oraei, Gholamreza, (2015), The pathology of religious propaganda with emphasis on young audiences, Qom: Research Institute and University.
- 38- Hosseini, Seyed Morteza, (2006), Ethics of Da'wa in the Life of the Messenger of God, Qom: Publications of the Global Center of Islamic Sciences.
- 39- Ibn Abi Al-Hadid, Abdul Hamid Ibn Hibatulla, (1404 AH), Sharh Nahj al-Balaghah, researcher: Muhammad Abu al-Fadl Ibrahim, Qom: Ayatollah Al-Mar'ashi Al-Najafi Library.
- 40- Jawhari, Ismail Ibn Hammad, (1376 AH), Al-Sihah: Taj al-Lughah wa Sihah Al-Arabiya, researcher: Attar, Ahmad Abdul Ghafoor, Beirut: Dar al-Ilm li al-Malayin.
- 41- Karami, Reza Ali, (1373), Method of Tabligh: Principles, Foundations and Forms, Qom: Zaruh-e Aftab.
- 42- Karimi, Abdolazim, (1397), Psychological Strategies of Tabligh (How not to propagate), Tehran: Cultural and Publishing Institute of Staff Prayer.
- 43- Kulaini, Muhammad Ibn Yaqoub, (1407 AH), Al-Kafi, researcher: Ali Akbar Ghaffari; Mohammad Akhoondi, Tehran: Dar al-Kutub al-Islamiyyah.
- 44- Majlisi, Muhammad Baqir, (1403 AH), Bihar al-Aanwar, Beirut: Dar Al-Ihyaa Al-Turath Al-Arabi.
- 45- Moein, Mohammad, (1386), Moein Dictionary, Tehran: Edna Publications.
- 46- Motahhari, Mortaza, (1387), A Journey in the Prophetic Life, Tehran: Sadra Publications.
- 47- Motahhari, Mortaza, (1390), Education and Upbringing in Islam, Tehran: Sadra Publications.

- 48- Ragheb Isfahani, Hussein Ibn Mohammad, (1412 AH), Mufradat Alfazh al-Qur'an, Beirut: Dar al-Qalam.
- 49- Sajedi, Abolfazl (1395), Why apostasy? What is religiosity?, Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications.
- 50- Tabarsi, Ahmad, (1403 AH), Al-Ihtijaj ala Ahl al-Lijaj, researcher: Mohammad Baqir Kher-san, Mashhad: Morteza Publishing.
- 51- Tabatabai, Seyyed Mohammad Hussein, (1407 AH), Al-Mizan Fi Tafsir Al-Quran, Qom: Islamic Publications Office of Qom Seminary Teachers Association.



DOR: 20.1001.1.27833542.1400.1.3.2.4

## A Comparative Study of the Goals and Methods of Moral Education from the Perspective of Imam Reza (AS) and Aristotle

(Received: 2022-01-12 / Accepted: 2022-03-21)

Zahra Ghasemnejad<sup>1</sup>

Seyedeh Mahboubeh Kashfi<sup>2</sup>

### ABSTRACT

Moral education is one of the topics that great thinkers and philosophers have paid attention to throughout history. Attention to this principle can be seen in the teachings and traditions of the Ahl al-Bayt (AS). The pure Imams (AS) during their lifetime, have considered moral education as one of the goals and explained logical and precise topics about it. The present study uses descriptive-analytical and comparative methods to express the goals and methods of moral education from the perspective of Imam Reza (AS) and in order to show the superiority of the words and teachings of this great Imam over other words and teachings, this subject is compared and analyzed in a comparative way with the discussion of moral education from the perspective of Aristotle.

Findings from the research show that the purpose of moral education from the perspective of Imam Reza (AS) is to ensure worldly and otherworldly happiness. Imam (AS) measures the combination of wisdom and emotion as a method of moral education and considers it as a factor in achieving moderation. He makes moral education conditional on value foundations without which the goal cannot be achieved. But Aristotle equated moral education with the training of personality, which can be achieved by methods such as threatening, encouraging, persuading and showing courtesy, in order to ensure worldly happiness, so what Aristotle considers as the method, Imam (AS) considers as the tool.

**KEYWORDS:** Imam Reza (AS), Aristotle, Moral Education, Goals, Methods.

---

1- z\_ghasemi62@yahoo.com

2- (Corresponding Author) mahboobeh.kashfi@yahoo.com

## بررسی تطبیقی اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر امام رضا (ع) و ارسطو

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۲ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱)

زهرا قاسم نژاد<sup>۱</sup>

سیده محبوبه کشفی<sup>۲</sup>

### چکیده

تربیت اخلاقی از جمله مباحثی است که اندیشمندان و فلاسفه بزرگ در طول تاریخ به آن توجه داشته‌اند. ائمه اطهار (ع) نیز، در زمان حیات خویش، تربیت اخلاقی را جزو اهداف دین برشمرده و مباحث علمی و دقیقی را تبیین کرده‌اند. در پژوهش حاضر با روش توصیفی-تحلیلی و تطبیقی، اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر امام رضا (ع) تبیین می‌شود، و به منظور نشان دادن برتری آموزه‌های این امام بزرگوار بر سایر آموزه‌ها، این موضوع با آرای ارسطو مقایسه و تحلیل می‌شود. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که هدف تربیت اخلاقی از منظر امام (ع)، تأمین سعادت دنیوی و اخروی انسان است. امام (ع)، تلفیق خرد و عاطفه را روش تربیت اخلاقی دانسته و آن را عاملی برای رسیدن به اعتدال برمی‌شمرد. ایشان، تربیت اخلاقی را بر مبنای ارزشی‌ای مشروط می‌کند که بدون توجه به آن‌ها نمی‌توان به هدف رسید. اما ارسطو، تربیت اخلاقی را برابر با تربیت شخصیت دانسته که با روش‌هایی چون تهدید و تشویق و ترغیب و عفت کلام می‌توان به هدف آن، که تأمین سعادت دنیوی است، دست یافت؛ این در حالی است که آنچه ارسطو به عنوان روش از آن یاد می‌نماید، امام (ع) ابزار می‌داند.

**کلیدواژگان:** امام رضا (ع)، ارسطو، تربیت اخلاقی، اهداف، روش‌ها

۱- استادیار گروه الهیات و معارف اسلامی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. z\_ghasemi62@yahoo.com

۲- دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسئول).

mahboobeh.kashfi@yahoo.com

## مقدمه

امروزه با وجود تحولات چشمگیر در عرصه‌های مختلف تعلیم و تربیت، شاهد ضعف و نارسایی در روش‌ها و رویکردهای تربیت اخلاقی و ارزشی هستیم. این نارسایی‌ها ناشی از ابهامات در مبانی تربیت اخلاقی، ناهمخوانی بین اهداف تربیت اخلاقی و روش‌های آن، ابهام در مورد اصول تحول اخلاقی، وجود مفاهیم و تعابیر متضاد و مختلف از تعلیم و تربیت اخلاقی، و وجود الگوهای متعدد است. ارائه پاسخ مناسب برای چنین ابهاماتی، مستلزم طرح مباحث رویکردها و روش‌های تربیت اخلاقی و ارزشی و طرح روش‌ها و رویکردهای مناسب آن است. بنابراین با توجه به نقصان و ابهامات در حوزه تربیت اخلاقی، اهمیت این موضوع بیشتر نمایان می‌شود.

در پژوهش حاضر، اهداف و روش‌های تربیت اخلاقی از منظر امام رضا (ع) و ارسطو به شکل مقایسه‌ای بررسی می‌شود. علت بررسی مقایسه‌ای نظر امام (ع) با ارسطو این است که از دیدگاه فلاسفه، ارسطو نخستین حکیمی است که علم را طبقه‌بندی کرد و منطق و تاریخ و فلسفه را وضع و تدوین نمود، و در تاریخ تعلیم و تربیت به معلم اول مشهور شده است. از طرفی دیگر، تفکر ارسطو زیرساخت تفکر سینیوی به شمار می‌آید و ارسطو در اخلاق نیکو ماخوسی و در صدد طرح زندگی سعادت‌مندانۀ انسان است (ادیانی، ۱۳۸۴: ۹۱). امام رضا (ع) نیز معارفی را در تربیت اخلاقی بیان داشته‌اند که از حیث اهداف و روش در نوع خود بی‌نظیر است. اگرچه کلام امام (ع) از حیث علمی و جامعیت در حد اعلاّی خود است، اما این بررسی تطبیقی به منظور روشن شدن اهداف و روش معیار تربیت اخلاقی صحیح انجام می‌گیرد. از این‌رو، با بررسی مقایسه‌ای تلاش شده که تفاوت کلام امام که برگرفته از وحی الهی است با کلام ارسطو به عنوان یک حکیم تبیین شود تا بدین ترتیب دیدگاه صحیح در تربیت اخلاقی دانسته شود. بنابراین، با توجه به اهمیت موضوع و اهدافی که در تحقیق حاضر وجود دارد، این مباحث بررسی می‌گردد:

۱. مفهوم‌شناسی
۲. تربیت اخلاقی و روش آن از منظر امام رضا (ع)
۳. تربیت اخلاقی و روش آن از منظر ارسطو
۴. بررسی مقایسه‌ای تربیت اخلاقی از منظر امام رضا (ع) و ارسطو

## پیشینه تحقیق

پس از مراجعه به پایگاه‌های اطلاعاتی مانند [www.sid.ir](http://www.sid.ir) و [www.irandoc.ac.ir](http://www.irandoc.ac.ir) و شماره‌های مختلف مجلات علمی و پژوهشی دیده شد که در مقالات و کتب متعددی پیرامون تربیت و روش و اهداف آن بحث شده است؛ اما نگاشته‌ای که با تربیت اخلاقی از حیث روش و هدف از منظر امام رضا (ع) مرتبط باشد، دیده نشد، و خصوصاً در حوزه بررسی تطبیقی این موضوع در فرهنگ رضوی و ارسطو پژوهشی مشاهده نشد.

## ۱. مفهوم‌شناسی تربیت اخلاقی

در تحلیل و تبیین هر موضوعی، مفهوم‌شناسی واژگان و اصطلاحات از مهم‌ترین مباحثی است که قبل از ورود به بحث، ضرورت دارد. در تحلیل موضوع مورد نظر نیز مفاهیم تربیت، اخلاق، و تربیت اخلاقی تعریف و تبیین می‌شود.

### ۱-۱. مفهوم تربیت

واژه تربیت، مصدر باب تفعیل از ماده «رب» یا «ربو» است (اعرافی، ۱۳۹۱: ۸). «ربو» در معاجم لغوی به معنای فزونی و رشد است (فراهیدی، ۱۴۰۹ق: ۶۴۹؛ ابن منظور، ۱۴۰۸ق: ۱۴۴۳). راغب اصفهانی (۴۰۱ق) بر این باور است که تربیت با ربّ برابر است و مفهوم آن ایجاد حالتی پس از حالت دیگر در چیزی است تا جایی که به رشد و کمال برسد (راغب اصفهانی، ۱۴۱۶ق، ص ۳۳۶). ابن منظور (۷۱۱ق) «ربّ» از «رب» را به معنای مالک، سید، مدبر، پرورش‌دهنده، سرپرست و قائم به امر کسی و بهره‌مند و گرداننده او می‌داند (ابن منظور، ۱۴۰۸ق: ۳۹۹). مصطفوی واژه «ربی» را به کسی که مسئول تربیت موجودات به صورت شایسته و مراقب و ملازم موجودات است، تعریف می‌کند و علاوه بر پرورش افراد، در پی اصلاح ایشان نیز می‌باشد. این سیر تکاملی و سوق دادن به سوی کمال، در همه موجودات و هرکس به حسب ذات و اقتضای شرایطش وجود دارد (مصطفوی، ۱۴۱۶ق، ۴: ۱۶). ایشان در ادامه بدین نکته می‌پردازند که واژگانی همچون رشد و نمو، زیادت، سروری و سیادت از لوازم و آثار اصل معنای ماده آن می‌باشد (مصطفوی، ۱۴۱۶ق، ۴: ۱۹).

در اصطلاح نیز تعاریف مختلفی برای این مفهوم آمده است؛ از جمله به معنای انتقال اطلاعات، تجارب، معلومات، مهارت‌ها و باورهای فرهنگی به نسل‌های دیگر است

(شعاری نژاد، ۱۳۹۰: ۷۷-۷۸)، یا به معنای ایجاد کردن یا فعلیت بخشیدن به هر نوع کمال مطلوب و باارزش در انسان است (ابراهیم زاده، ۱۳۶۵: ۲۹). بنابراین تربیت در اصطلاح عبارت است از فرایندی مستمر، همیشگی، تدریجی، پویا و همه‌جانبه که طی آن همه استعداد‌های آدمی با استمداد از درون متربی و به مدد کوشش‌های برنامه‌ریزی شده مربی، در قالب نظامی تعاملی بین متربی و مربی شکوفا می‌شود. در این فرایند، به میزان استعداد و توانایی و تلاش، موجبات رشد و پیشرفت و تحول مثبت برای رسیدن به کمال شایسته و مختارانه فراهم می‌شود (اعرافی، ۱۳۹۱: ۹۰).

بنابراین، با توجه به معنای لغوی و اصطلاحی این واژه می‌توان چنین گفت که تربیت به معنای رشد و پرورش استعدادها بر اساس برنامه و به‌منظور اثرگذاری بر فرد است. با این تعریف، هر گونه رفتار مؤثر که با هدف اثرگذاری صورت بگیرد، به‌نوعی تربیت نامیده می‌شود. با توجه به موضوع این تحقیق، نگاه امام رضا (ع) به این واژه حائز اهمیت است که در بخش‌های بعدی بیان خواهد شد.

### ۱-۲. مفهوم اخلاق

اخلاق در اصطلاح به مجموعه صفات روحی و باطنی انسان گفته می‌شود و به گفته بعضی از دانشمندان، گاه به بعضی از اعمال و رفتاری که از خلقیات درونی انسان ناشی می‌شود، نیز اخلاق گفته می‌شود. علم اخلاق عبارت است از تحقیق در رفتار آدمی به آن گونه که باید باشد. درحالی که بعضی دیگر که بینش‌های متفاوتی دارند (مانند فولکیه) در تعریف علم اخلاق می‌گویند: «مجموع قوانین رفتار که انسان به واسطه مراعات آن می‌تواند به هدفش برسد، علم اخلاق است» (جانکار، ۱۳۸۵: ۲۰۹). در این نوشتار مهم این است که ارسطو و امام رضا (ع) اخلاق را چه می‌دانند که در بحث‌های بعدی خواهد آمد.

### ۱-۳. مفهوم تربیت اخلاقی

تربیت اخلاقی نوعی از تربیت است، و صاحب نظران تعاریف متعددی از آن دارند. مقصود از تربیت اخلاقی، فراگیری و عمل به آداب و رسوم اجتماعی نیست؛ زیرا آداب و رسوم غیر از اخلاق است. بدین جهت در هر کشور و در هر منطقه‌ای از جهان، آداب و رسوم اجتماعی ویژه‌ای براساس ملاحظات نژادی، جغرافیایی، مکانی، زمانی، اقلیمی، قبیله‌ای، گروهی، و... بروز پیدا می‌کند که در منطقه و مکان دیگر هیچ اعتباری ندارند، در

صورتی که فرایند اخلاق در یافته‌ها و آموزه‌ها و مسائل ریشه دارد و با عمق جان انسان و با فطرت و ساختار وجودی و با واقعیت تکوینی در ارتباط وثیق و عمیق است (میرزامحمدی، ۱۳۸۴: ۴۹).

همچنین مقصود از تربیت اخلاقی تنها به معنای به کارگیری شیوه‌ها و روش‌های تربیتی اعم از خودسازی و یا تربیت افراد نیست؛ زیرا در فرایند اخلاق نیز از شیوه تخلق به اخلاق سخن به میان می‌آید. آنچه درباره ماهیت و تعریف تربیت اخلاقی می‌توان گفت این است که از میان حوزه‌های مختلف تربیت نظیر تربیت اجتماعی، تربیت سیاسی، تربیت جنسی و... تربیت اخلاقی نیز به حوزه خاصی از تربیت تعلق دارد، و باید توجه داشت که در حیطه تربیت قرار دارد و از حوزه اخلاق خارج است (میرزا محمدی، ۱۳۸۴: ۵۱). فلاسفه و اندیشمندان در این حوزه نظرات متعددی دارند که در نوشتار حاضر این مسئله از منظر امام رضا (ع) و ارسطو تبیین می‌شود.

## ۲. ماهیت تربیت اخلاقی از منظر امام رضا (ع)

تربیت اخلاقی انسان در فرهنگ رضوی از حساسیت و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ زیرا امام رضا (ع) مهم‌ترین هدف انسان از خلقت را رسیدن به کمال و سعادت می‌داند و راه رسیدن به این هدف را تربیت اخلاقی قلمداد می‌کند که انسان باید برای آن کوشش کند تا زمینه رسیدن به کمال را برای خود فراهم آورد. امام رضا (ع) مبانی تربیت اخلاقی افراد را نیز تبیین می‌نماید و آن را برای تربیت اخلاقی انسان‌ها امری ضروری معرفی می‌کند. امام (ع)، برپایه این حقیقت که همه انسان‌ها مخلوق خداوند هستند، اولین مبنا را در تربیت اخلاقی، کرامت ذاتی انسان دانسته و به تساوی همه آدمیان حکم می‌دهد: «إِنَّ الرَّبَّ تَبَارَكَ وَتَعَالَى وَاحِدٌ وَالْأُمَّمُ وَاحِدَةٌ وَالْأَلْبَبُ وَاحِدٌ وَالْجَزَاءُ بِالْأَعْمَالِ» (کلینی، ۱۳۶۵، ۸: ۲۳۰).

کرامت و تعالی انسان به اندازه‌ای در آموزه‌های رضوی حساس و مهم است که امام (ع) در سیره عملی خود حتی در انجام امور مستحبی و پسندیده، حاکمیت این اصل را به دوستان خود گوشزد می‌کنند و انجام این امور را بدون در نظر گرفتن کرامت انسان روا نمی‌دانند. این مهم را می‌توان در گزارش یسع بن حمزه مشاهده نمود، وی چنین گزارش می‌کند: «به همراه جمعیت فراوانی در محضر امام رضا (ع) بودم و با ایشان گفتگو می‌کردم. مردم نیز از احکام شرعی و حلال و حرام می‌پرسیدند. در این میان، شخص بلندقامت و گندم‌گونی وارد

شد. پس از عرض سلام، خود را معرفی کرد و گفت از شیعیان شما هستم که از دیار خود به حج مشرف شده‌ام و اکنون خرجی راهم را گم کرده‌ام. از شما درخواست کمک دارم تا به شهرم برسم، و چون مستحق دریافت صدقه نیستم، پس از رسیدن به دیارم آن مبلغ را از طرف شما صدقه خواهم داد. امام با تعبیر شیرین و دلنشین "رحمک الله" از او تفقد نمود و از وی خواست تا بنشیند. قدری گذشت و افراد حاضر در جلسه، جز سه تن، از مجلس برخاستند و رفتند. در این هنگام، حضرت از افراد حاضر رخصت خواست و به اتاق دیگر رفت. پس از مدتی، دستان مبارکش را از بالای در خارج نمودند و فرمودند: "خراسانی (فرد درخواست کننده) کجاست؟" عرض کرد: "اینجا هستم." فرمودند: "این دوستان دینار را بردار و برای سفر و دیگر مخارجت صرف کن، و لازم نیست از سوی من صدقه دهی. اکنون بیرون برو تا همدیگر را نبینیم!" یکی از حاضران پرسید: "فدایتان کردم، به او نیکی کردید و مبلغ زیادی بخشیدید. چرا روی از او پنهان نمودید؟" فرمود: "از دیدن نشانه‌های خفت و کوچکی، به سبب درخواست کمک، در چهره او بیم داشتم! مگر سخن رسول گرامی خدا (ص) را نشنیدی که فرمودند هر کس نیکی خود را بپوشاند، پادش او برابر هفتاد حج است!" (کلینی، ۱۳۶۵، ۴: ۲۴). گزارشی که مرحوم کلینی نقل نموده، به وضوح، کرامت انسان و جایگاه آن را در سیره عملی امام رضا (ع) نشان داده و هشدار به تمام انسان‌هاست که تصور نکنند که انجام مناسک عبادی و مستجابات به تنهایی موجب رسیدن به رشد و تکامل می‌شود، بلکه انسان در مسیر تعالی و رشد باید همواره اصل کرامت انسانی و احترام به آن را مورد توجه و اهتمام قرار دهد. ملاک رفتار با انسان‌ها تساوی حقوق و اصل کرامت انسانی است و به همین سبب است که امام رضا (ع) در سخنی دیگر می‌فرماید: «من لقی فقیراً مُسَلِّماً فَسَلَّمَ عَلَيْهِ خِلَافَ سَلَامِهِ عَلَى الْأَغْنِيَاءِ لَقِيَ اللَّهُ عَزَّوَجَلَّ يَوْمَ الْقِيَامَةِ وَهُوَ عَلَيْهِ غَضَبَانٌ» (صدوق، ۱۳۷۸ق، ۲: ۵۷). «هر کس با مسلمانی فقیر روبه‌رو شود و به او سلامی متفاوت با سلامی کند که به ثروتمند می‌کند، روز قیامت خداوند عز و جل را دیدار کند در حالی که خدا از او در خشم است». رفتار امام یک مبنای تربیت اخلاقی می‌دهد و آن این که در تربیت، تساوی حقوق مطرح است.

اصل کرامت انسانی و پذیرش اصل تساوی همه انسان‌ها، از مهم‌ترین مبانی تربیت اخلاقی است که در روایات متعددی از امام (ع) مطرح شده است. در گزارش‌های تاریخی آمده است که زید بن موسی، برادر امام رضا (ع)، در مدینه خروج کرد و دست به کشتار و آتش‌سوزی

(در خانه‌های بنی‌عباس) زد، و به همین دلیل به «زیدالنار» معروف شد. مأمون کسان را پی او فرستاد. او را گرفتند و پیش مأمون آوردند. مأمون گفت: «او را پیش ابا الحسن (امام رضا) ببرید». چون او را نزد آن حضرت آوردند، حضرت به او فرمودند: «ای زید! آیا سخن سفلیگان کوفه مغرورت کرده است که گفته‌اند «فاطمه (س) چون عفاف ورزید، خداوند، ذریه او را بر آتش حرام کرد؟» این سخن فقط درباره حسن و حسین (ع) است. اگر خیال می‌کنی که گناه کنی و وارد بهشت شوی 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، هیچ کس به پاداش خدا نمی‌رسد مگر با طاعت او. اگر خیال می‌کنی که با معصیت خدا به پاداش می‌رسی، گمان بدی کرده‌ای!...» زید گفت: «من برادر تو و پسر پدرت هستم.» حضرت فرمودند: «تو تا وقتی برادر منی که خدای متعال را اطاعت کنی» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ۴۹: ۱۰).

خداوند متعال نیز به اصل برابری، در حکایت داستان حضرت نوح (ع) نیز تصریح می‌کند که وقتی ایشان به خدا عرض کرد: «پسرم از خانواده من است و وعده تو راست می‌باشد.» خداوند متعال در پاسخ به حضرت نوح (ع) می‌فرماید: ﴿يَا نُوحُ إِنَّهُ لَيْسَ مِنْ أَهْلِكَ إِنَّهُ عَمَلٌ غَيْرُ صَالِحٍ﴾ (هود: ۴۶).

## ۲-۱. روش تربیت اخلاقی از منظر امام رضا (ع)

این که انسان چگونه می‌تواند در تربیت اخلاقی خود بکوشد، مسئله‌ای است که در آموزه‌های امام به‌روشنی تبیین شده است. از نگاه امام رضا (ع)، اولین و مهم‌ترین قدم برای تربیت اخلاقی، تعقل و اندیشه‌ورزی است. امام رضا (ع) بر اهمیت و جایگاه عقل در انسان اشاره نموده و فرموده‌اند عقل هر انسانی، دوست صمیمی او و نادانی او دشمن اوست: «صَدِيقُ كُلِّ امْرِئٍ عَقْلُهُ وَعَدُوُّهُ جَهْلُهُ» (کلینی، ۱۳۶۵، ۱: ۱۰). در این روایت، عقل در برابر جهل قرار گرفته است؛ بنابراین مراد ایشان از عقل، علم است. پس حضرت آگاهی انسان را عقل و خرد نامیده و برترین دوست انسان فقدان آن را دشمن انسان معرفی کرده است. نکته ظریفی که در کلام امام وجود دارد این است که امام رضا (ع) عقل را به مثابه یک دوست در وجود انسان می‌داند که می‌تواند با یاری آن به دوستی و تعامل با دیگران دست یابد.

در روایات متعددی، امام رضا (ع) بین عقل و عاطفه ارتباط برقرار نموده و نشان داده‌اند که عقل و عاطفه دارای ارتباط دوسویه هستند. امام رضا (ع) می‌فرماید: «رَأْسُ الْعَقْلِ بَعْدَ

الإِيمَانِ بِاللَّهِ التَّوَدُّدُ إِلَى النَّاسِ وَاصْطِنَاعُ الْخَيْرِ إِلَى كُلِّ بَرٍّ وَفَاجِرٍ» (صدوق، ۱۳۷۸ق، ۲: ۳۵). «رأس عقل بعد از ایمان، دوستی کردن به مردم و نیکویی کردن به هر نیکوکار و بدکار است.» این روایت به رابطه بین عقل و محبت و عاطفه اشاره دارد. همان‌طور که تربیت اخلاقی انسان تنها در سایه عقل ممکن است و همان‌گونه که ایمان با فرمان عقل به وجود می‌آید، محبت و عاطفه نیز مبنای شناختی دارد و از فرمان‌های عقل است. به دیگر سخن، برقراری ارتباط عاطفی و دوست داشتن دیگران، امری عقلانی است، و اوج تربیت اخلاقی انسان این است که با همه مردمان اعم از خوب و بد به‌نیکوی رفتار کند.

در روایتی دیگری، امام رضا (ع) نیمی از عقل را دوستی و محبت می‌داند: «التَّوَدُّدُ إِلَى النَّاسِ نِصْفُ الْعَقْلِ» (کلینی، ۱۳۶۵، ۲: ۶۴۳). آن حضرت در جای دیگر در اشاره به جایگاه عقل و توجه دادن به این موهبت الهی، خردورزی در امر خدا را از هر مل و عبادتی بالاتر دانسته‌اند؛ چرا که تفکر در امر خداوند قهراً بندگی در عمل و اجرای امور را نیز در پی خواهد داشت، آن حضرت در تصریح به این مطلب می‌فرماید: «لَيْسَ الْعِبَادَةُ كَثْرَةَ الصَّلَاةِ وَالصَّوْمِ، إِنَّمَا الْعِبَادَةُ التَّفَكُّرُ فِي أَمْرِ اللَّهِ» (عطاردی، ۱۴۰۶ق، ۱: ۳): عبادت به زیادی نماز و روزه نیست بلکه عبادت به تفکر در امر خدای تعالی است.

ایشان در بیان نقش عاطفه و محبت، به کارگیری توأمان خرد و عاطفه را برترین روش هدایت افراد می‌داند: «التَّوَدُّدُ إِلَى النَّاسِ نِصْفُ الْعَقْلِ» (کلینی، ۱۳۶۵، ۲: ۶۴۳). در کنار عاطفه و محبت، خرد و عقل نیز در تربیت انسان‌ها نقش اساسی دارد که امام (ع) در روایات متعددی، آن را تبیین فرموده و با استفاده از برهان و منطق، به تربیت اخلاقی انسان‌ها می‌پرداختند. محمد بن زید در گزارشی بیان می‌کند: «در محضر امام رضا (ع) بودم. در ایامی که مأمون ایشان را به ولیعهدی معرفی کرده بود، مردی از خوارج درحالی که در دستش خنجری زهر آگین بود، وارد شد و به دوستانش گفت: «به خدا سوگند پیش این شخص که مدعی است فرزند پیامبر است می‌روم. او در [حکومت] این طاغوت (مأمون) وارد شده است. از او دلیل کارش را خواهم پرسید، اگر دلیلی داشت که هیچ و گرنه مردم را از دست او راحت خواهم کرد.» پیش امام (ع) آمد و اجازه طلبید. امام اذن دادند و فرمودند: «به سؤالت پاسخ می‌دهم که اگر پاسخ را پسندیدی و قانع شدی آنچه را در آستین داری بشکنی.» آن مرد که حیرت‌زده شده بود خنجر را بیرون آورد و شکست. آن‌گاه پرسید: «چرا به حکومت این طاغوت داخل شدی درحالی که او از کافران است و تو فرزند پیامبری.» امام فرمودند:

«به نظر تو آیا اینان کافرند یا عزیز مصر؟ مگر نه این که اینان خود را موحد می‌شمارند، ولی حکام مصر نه خداپرست بودند و نه خداشناس.» یوسف پسر یعقوب پیامبر بود و خود نیز پیامبر بود که به عزیز مصر گفت: «مرا مسئول خزائن مملکت قرار بده...» و با فرعون نشست و برخاست می‌کرد، درحالی که من یکی از اولاد پیامبرم و مأمون مرا به این کار اجبار کرده است. چرا بر من خشم می‌گیری؟» آن مرد گفت: «گواهی می‌دهم که تو فرزند پیامبری و بر تو اشکالی نیست» (حرانی، ۱۳۶۳ق: ۳۵۳).

بنابراین روش امام در تربیت اخلاقی روش ترکیب عقل با عاطفه و محبت است، و در روایات زیادی امام (ع) ارتباط این دو را بیان داشته‌اند. پس تربیت اخلاقی، نظامی پویاست که با خرد و عاطفه ارتباطی وثیق دارد. رشد و کمال عقل، انسان را در تربیت اخلاقی یاری نموده و از سویی تربیت اخلاقی نیز کمال و رشد عقل را در پی دارد که خود زمینه‌ساز رسیدن انسان به اعتدال و عدالت می‌شود و سعادت را برای انسان به ارمغان می‌آورد.

عقل به‌عنوان مهم‌ترین ابزار رسیدن به سعادت، می‌تواند خودشناسی و اعتدال را به ارمغان آورد. امام رضا (ع) برترین عقل را عقلی می‌داند که موجب شود انسان در امور مختلف زندگی، رعایت اصل اعتدال را بکند: «أَفْضَلُ الْعَقْلِ مَعْرِفَةُ الْإِنْسَانِ نَفْسَهُ وَالْمُؤْمِنُ إِذَا غَضِبَ لَمْ يَخْرِجْهُ غَضَبُهُ عَنْ حَقِّ وَإِذَا رَضِيَ لَمْ يَدْخُلْهُ رِضَاهُ فِي بَاطِلٍ وَإِذَا قَدَّرَ لَمْ يَأْخُذْ أَكْثَرَ مِنْ حَقِّهِ» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ۷۵: ۳۵۲). بهترین عقل معرفت انسان به خود است. مؤمن آن‌گاه که خشمگین می‌شود، خشم، او را از راه حق منحرف نمی‌سازد و هنگامی که خرسند گردد، خرسندی او را به باطل وادار نمی‌کند و آن‌گاه که توانا شود، بیش از حق خود طلب نمی‌کند. این سخن امام (ع) به‌نیکی، بیانگر انسانی است که از حیث اخلاقی تربیت یافته و به ایمان نیز دست یافته و به‌سبب ایمان مبتنی بر عقلانیت، به سمت باطل نمی‌رود و همیشه در مسیر حق قرار می‌گیرد. نکته جالب در روایات و آموزه‌های امام رضا (ع)، این است که امام (ع) راه رسیدن به سعادت را رشد و کمال عقل می‌داند و رشد و کمال عقل را نیز در گرو خصلت‌های اخلاقی می‌داند. به بیانی روشن‌تر، بین این دو رابطه‌ای دوطرفه برقرار است؛ یعنی رشد عقل، انسان را به کمال سوق می‌دهد و خصلت‌های اخلاقی را به ارمغان می‌آورد و وجود خصلت‌های اخلاقی نیز زمینه‌ساز رشد و کمال عقل می‌شود. در این زمینه امام رضا (ع) می‌فرماید: «لَا يَتِمُّ عَقْلُ امْرِئٍ مُسْلِمٍ حَتَّى تَكُونَ فِيهِ عَشْرُ خِصَالٍ الْخَيْرِ مِنْهُ مَأْمُولٌ وَالشَّرُّ مِنْهُ مَأْمُونٌ يَسْتَكْبِرُ قَلِيلَ الْخَيْرِ مِنْ غَيْرِهِ وَيَسْتَقِلُّ كَثِيرَ الْخَيْرِ مِنْ نَفْسِهِ لَا يَسْأَمُ مِنْ طَلَبِ الْحَوَائِجِ

إِلَيْهِ وَلَا يَمَلُ مِنْ طَلَبِ الْعِلْمِ طُولَ دَهْرِهِ الْقَفْرِ فِي اللَّهِ أَحَبُّ إِلَيْهِ مِنَ الْغِيِّ وَالذُّلُّ فِي اللَّهِ أَحَبُّ إِلَيْهِ مِنَ الْعِزِّي عَدُوِّهِ وَالْحُمُولُ أَشْبَى إِلَيْهِ مِنَ الشُّهْرَةِ ثُمَّ قَالَ ع الْعَاشِرَةُ وَمَا الْعَاشِرَةُ قِيلَ لَهُ مَا هِيَ قَالَ ع لَا يَرَى أَحَدًا إِلَّا قَالَ هُوَ خَيْرٌ مِنِّي وَآتَقَى إِنَّمَا النَّاسُ رَجُلَانِ رَجُلٌ خَيْرٌ مِنْهُ وَآتَقَى وَرَجُلٌ شَرٌّ مِنْهُ وَأَدْنَى فَإِذَا لَقِيَ الَّذِي شَرٌّ مِنْهُ وَأَدْنَى قَالَ لَعَلَّ خَيْرَ هَذَا بَاطِنٌ وَهُوَ خَيْرٌ لَهُ وَخَيْرِي ظَاهِرٌ وَهُوَ شَرُّ لِي وَإِذَا رَأَى الَّذِي هُوَ خَيْرٌ مِنْهُ وَآتَقَى تَوَاضَعَ لَهُ لِيَلْحَقَ بِهِ فَإِذَا فَعَلَ ذَلِكَ فَقَدْ عَلَا مَجْدُهُ وَطَابَ خَيْرُهُ وَحَسُنَ ذِكْرُهُ وَسَادَ أَهْلُ زَمَانِهِ» (حرانی، ۱۳۶۳ق: ۴۴۳): «عقل هیچ مسلمانی به کمال نمی‌رسد مگر در او ده خصلت وجود داشته باشد: ۱. مردم از او امید خیر داشته باشند؛ ۲. مردم از شر او در امان باشند؛ ۳. کار خیر دیگران را بسیار شمرد؛ ۴. کار خیر خود را کم شمرد؛ ۵. هر چه از او یاری خواسته شود دلتنگ و ناراحت نشود؛ ۶. در تمام طول زندگی خود از تحصیل علم خسته نشود؛ ۷. فقر در راه خدا را از ثروت بهتر بداند؛ ۸. خواری در راه خداوند را از عزت در پیشگاه دشمنان برتر بداند؛ ۹. گمنامی را از مشهور شدن بهتر بداند. سپس فرمود دهمی و چیست دهمی؟ به او گفته شد: چیست؟ فرمود احدی را ننگرد جز اینکه بگوید او از من بهتر و پرهیزکارتر است، همانا مردم دو کس اند، مردی که از او بهتر و پرهیزکارتر است، و مردی که از او بدتر و زبون‌تر است، و چون مردی که از او بدتر و زبون‌تر است بیند، گوید شاید درویش بهتر باشد، و این بهتری درون برای او بهتر است و خوبی من ظاهر است و آن برای من بدتر است، و هر گاه کسی را بیند که بهتر و باتقواتر از اوست برای او تواضع کند تا به او ملحق شود و چون چنین کرد مجدش برافرازد، و خوبی‌اش پاک گردد و نامش خوب شود، و سید اهل زمانش باشد.»

مواردی که امام رضا (ع) کمال عقل انسان برمی‌شمرد، همگی فضایل و کمالات اخلاقی است که در انسان تربیت یافته وجود دارد. حسن خلق نیز که ثمره تربیت اخلاق فرد و مبتنی بر کمال عقل است، از نگاه امام (ع)، از دو جهت ممکن است که فرد، واجد آن باشد: ۱. فرد به سبب طبع و سرشتش خوش خلق باشد؛ ۲. فرد از لحاظ تربیت دینی، خود را موظف به خوش خلقی بداند؛ لذا با تصمیم و اراده، خوش خلقی را انتخاب می‌کند که دومی برتر و ارزش آن بیشتر است» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ۶۷: ۲۱۳).

امام رضا (ع)، دو روش را جزو اصلی‌ترین روش در تربیت اخلاقی می‌داند. اولین و مهم‌ترین روش، مراقبتی است که خود فرد به منظور رسیدن به اخلاق برتر انجام می‌دهد. حضرت می‌فرماید: «ادب و تربیت نتیجه مشقت است» (کلینی، ۱۳۶۵، ج ۱: ۲۴). از منظر

امام رضا (ع) برای دستیابی به تربیت اخلاقی، باید انسان، خود، مشتاق رسیدن به اخلاق برتر باشد و در این راه هر گونه سختی را تحمل کند؛ در نتیجه، امام (ع) هر انسانی را مسئول تربیت اخلاقی خود می‌داند.

در گام بعدی، امام رضا (ع) تربیت اخلاقی را وظیفهٔ مربیان اخلاق دانسته که وظیفهٔ سنگینی است و مربی برای آن می‌تواند از روش‌های گوناگونی استفاده کند. در واقع، انسانی که قصد تربیت دیگران را دارد، باید خود نیز به فضایل اخلاقی آراسته باشد. نه تنها آموزه‌های امام، بلکه سیرهٔ عملی امام نشان‌دهندهٔ این موضوع به‌عنوان مبنای تربیت است. امام در بیان خوش خلقی به خانواده می‌فرماید: «أَحْسَنُ النَّاسِ إِيمَانًا أَحْسَنُهُمْ خُلُقًا وَالْأَطْفَلُ بِأَهْلِهِ وَأَنَا الْأَطْفَلُكُمْ بِأَهْلِي» (مجلسی، ۱۴۰۴ق، ۶۸: ۳۸۷). امام (ع) در این سخن خود، نیکوترین ایمان را ایمانی می‌داند که همراه با خوش خلقی باشد. همچنین امام (ع) تأکید کرده‌اند که انسانی که از جنبهٔ اخلاقی تربیت یافته باشد، بیشترین لطف و نرم‌خویی را در برابر خانوادهٔ خود دارد و در نتیجه می‌توان استنباط کرد که امام (ع)، در تربیت اخلاقی، بیشترین تأکید را بر حُسن رفتار با خانواده دارند.

### ۳. ماهیت تربیت اخلاقی از منظر ارسطو

ارسطو از جمله فیلسوفانی است که در حوزهٔ اخلاق، مباحث متعددی را مطرح کرده است. از دیدگاه وی، تربیت اخلاقی به معنای تربیت شخصیت و حالات است و آنچه یک انسان را از فرد دیگر متمایز می‌سازد، اخلاق است؛ زیرا اخلاق هر فرد به معنای شخصیت اوست که نشان می‌دهد آن فرد واقعاً کیست. ارسطو معتقد است انسان چیزی است که از طریق عمل نشان می‌دهد و چگونگی عملکرد انسان، بودنش را نشان می‌دهد (جانکار، ۱۳۸۵: ۲۰۹). تعلیم و تربیت، به‌ویژه تربیت اخلاقی در کلام ارسطو جایگاه و اهمیت خاصی دارد و از چنان حساسیتی برخوردار است که در نظریاتش بر مراقبت پیش از تولد و بازی‌های کودکان تأکید بسیاری می‌کند (کاپلستون، ۱۳۶۹: ۴۰۸).

باور ارسطو این است که تربیت، شرط لازم واقعیت یافتن کمال انسانی است. از نگاه او، انسان نیک و نیک‌بخت، انسان تربیت‌یافته است، نه انسان بدوی و عادی. ارسطو، انسان سعادت‌مند را کسی می‌داند که از هنرهای اخلاقی بهره‌مند باشد که آن نیز ثمرهٔ تربیت است. در واقع او قصد داشت هنر زندگی را به مردم بیاموزد تا از این راه، جامعه‌ای سعادت‌مند و

کشوری برتر از دیگر کشورها خلق کند. وی اعتقاد داشت که سعادت هر کشور پیرو اصول سعادت هر فرد است و به همین دلیل، فقط کشوری می‌تواند برتر از کشورهای دیگر به‌شمار آید که شاد باشد و درست زیست کند. اما درست زیستن منوط به انجام کارهای نیک است و کار نیک برپایه فضیلت و خرد معنا می‌یابد و فضیلت و خرد نیز تنها از راه تربیت صحیح حاصل می‌شود. بنابراین می‌توان گفت که محتوای اصلی نوشته‌های اخلاقی ارسطو، چگونه زیستن و هنر زندگی را آموزش می‌دهد (اسکندری، ۱۳۸۳: ۶۴). بیشترین تأکید ارسطو در بحث تربیت بر تربیت نفس است و در نوشته‌های وی به نظر می‌رسد موافقت چندانی با تربیت فنی و عملی ندارد؛ زیرا او معتقد است تربیت باید به گونه‌ای باشد که استعدادهای عالی‌تر نفس را به کار گیرد تا انسان را برای رسیدن به غایت خاص خود، که مقصود تعلیم و تربیت است، آماده سازد، درحالی که تربیت فنی و عملی چنین هدفی را دنبال نمی‌کند (کاپلستون، ۱۳۶۹: ۴۰۸). به عقیده ارسطو تنها یک نظام تربیتی که معطوف به سعادت افراد جامعه باشد، می‌تواند از طبیعت وحشی انسان، جامعه‌ای متحد به وجود آورد که به سوی بهترین و بالاترین خوشبختی موردنظر همگان گام بردارد. آن‌گاه آزادی همراه با قانون، تکامل همراه با انضباط، فردگرایی همراه با استدلال، کنترل اجتماعی بدون بی‌عدالتی درقبال شهروندان، رشد عاری از تباهی و همراه با موفقیت، به وجود خواهد آمد. بدین صورت انسان‌ها با فضیلت می‌شوند و در چنین شرایطی می‌توانند به معیارهای کمال و درستی که برای آن به دنیا آمده‌اند، دست یابند (نخستین، ۱۳۷۹: ۱۷۶).

### ۳-۱. هدف تربیت اخلاقی از منظر ارسطو

مطالعه مباحث اخلاقی ارسطو نشان می‌دهد که وی به سه محور «اهمیت» و «اهداف» و «روش» توجه داشته است. آنچه پیشتر ذکر شد، اهمیت این موضوع در کلام ارسطو بود. در بیان هدف تربیت اخلاقی نیز ارسطو نکات زیادی را مطرح کرده که در ذیل گزارش می‌شود. ارسطو درباره چگونگی مقررات آموزش و پرورش، نخست درباره اهداف آن بحث می‌کند. وی معتقد است که نادرستی و ناهماهنگی شیوه کنونی تربیت ناشی از روشن نبودن هدف آن و اختلاف نظر درباره آن است، یعنی افراد نمی‌دانند که آیا باید به کودکان چیزهایی را آموزش داد که سودمند باشد یا اینکه باید نهاد کودک را نیک بار آورد یا اینکه بر دانش آنها افزود. در گزینش موضوعات درسی نیز نظر ارسطو این است که هدف باید تربیت منش

متعلم باشد، نه سودمندی درس. به بیانی دیگر، شاگرد باید دانش و هنر معینی را برای خود آن دانش یا هنر بیاموزد نه آن سودی که برای او خواهد داشت (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۱).

ارسطو، مهم‌ترین هدف از زندگی را رسیدن انسان و جامعه به سعادت می‌داند که برای رسیدن به آن باید انسان، معتدل باشد. ارسطو، تعادل را برترین موضوع در اخلاق دانسته، زیرا تنها در سایه این اصل است که انسان می‌تواند به سعادت برسد. به اعتقاد ارسطو، «نیکی» را باید با اصل «فرجام‌گرایی» تعریف کرد، یعنی ناظر به کاربرد چیزی که نیک شمرده می‌شود؛ برای مثال، شمشیر خوب، شمشیری است که کاربرد خاص شمشیر را دارد، یعنی به اندازه کافی تیز بودن، سخت بودن و راست بودن، و این نکته درباره هر آفریده‌ای صدق می‌کند. بنابراین، انسان نیک، انسانی است که وظیفه خاص انسان را به نیکوترین صورت انجام دهد. وظیفه خاص انسان، که تنها او از عهده انجام دانش برمی‌آید، همان وظیفه‌ای است که انسان را از سایر آفریده‌ها متمایز می‌سازد، که وظیفه اندیشیدن و خردورزی است. بنابراین فضیلت اخلاقی سپردن لگام شور و احساس به دست فرد است و تنها آدمی توانایی آموختن این کار را دارد (هالینگ دیل، ۱۳۸۱: ۱۲۱). ارسطو، پرورش تن و روان، و تربیت عقلی و اخلاقی را جدایی‌ناپذیر می‌داند، اما پرورش روحی را برتر از تربیت بدنی می‌داند (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۱). افزودنی است که ارسطو هدف از تعلیم و تربیت را ایجاد فضیلت در انسان می‌داند و مقصود از فضیلت در انسان، کمال فعالیت عقلی او یا علو مرتبه این فعالیت است. این فضیلت، اکتسابی و اختیاری است و وقتی وجود پیدا می‌کند که به شکل عادت درآید. ارسطو مسیر تحقق این هدف را چنین ترسیم می‌کند که این هدف از جسم شروع می‌شود و به پرورش عقل یا نفس ناطقه ختم می‌شود. به نظر او باید تمرینات و تحصیلات را بر حسب سه مرحله نفس یعنی نفس نباتی، نفس حیوانی، و نفس انسانی درجه‌بندی کرد و به تربیت جسمانی قبل از تربیت روح و به ترتیب غریزه و حساسیت قبل از تربیت نفس فرد توجه کرد.

هدف اجتماعی یا سیاسی تعلیم و تربیت نیز ایجاد فضیلت مدنی در انسان است. درحقیقت، ارسطو تعلیم و تربیت را فنی می‌داند که به وسیله آن، فضیلت مدنی به طفل یادآوری شود. وجود این فضیلت در شهروندان موجب تضمین بقای حکومت می‌شود و بقای حکومت‌ها در سازگاری روش تربیت با روح قانون اساسی هر کشور است (اسکندری، ۱۳۸۳: ۶۶ - ۶۷). بنابراین کسانی باید مسئولیت دولت را برعهده گیرند که دارای عالی‌ترین آرتی (دانش) باشند و عالی‌ترین انواع آرتی همان زندگی باشکوه و اندیشمندانه است (فیل من، ۱۳۸۳: ۷۶).

بنابره مطالبی که بیان شد، از نگاه ارسطو، داشتن هدف و روشن بودن آن در تربیت اخلاقی بیش از خود تربیت مهم است و به این صورت است که می‌توان در تربیت اخلاقی موفق بود. همچنین از نظر ارسطو، اعتدال و کسب فضائل اخلاقی از مهم‌ترین اهداف تربیت اخلاقی است، و هدف ارسطو از تربیت فقط سعادت دنیوی است و فراتر از آن نرفته است.

### ۲-۳. روش تربیت اخلاقی از منظر ارسطو

با توجه به اهدافی که ارسطو برای تربیت اخلاقی فرد ذکر می‌کند، روش‌های تربیتی متناسب را نیز به کار می‌گیرد. در روش‌هایی که ارسطو برای تربیت اخلاقی در نظر می‌گیرد، روابط مربی و کودک حساسیت ویژه‌ای دارد. از آنجا که اولین مراحل زندگی کودک نقش ویژه‌ای در مراحل بعدی دارد، پس باید مربی در این دوره، ظرافت خاصی در کار خود داشته باشد و دقیق و حساب‌شده رفتار کند و سعی کند کودک، این مرحله را با موفقیت پشت سر بگذارد. از نگاه ارسطو، از آنجا که ما همیشه اموری را که نخستین بار می‌بینیم، بر چیزهایی دیگر رجحان می‌نهیم، پس کودکان را باید در مراحل نخستین زندگی از بدی‌ها و هر آنچه به کینه و بد سرشتی آمیخته باشد، بی‌خبر نگاه داشت (ارسطو، ۱۳۸۴: ۴۲۹). بنابراین، به کارگیری عفت کلام، تشویق، ترغیب و تهدید از مهم‌ترین روش‌های ارسطو در تربیت اخلاقی است. وی در منع زشت‌گویی کودکان از روش تربیتی عفت کلام استفاده نموده و زشت‌گویی را خویشاوند زشت‌کاری می‌داند؛ و به همین علت به مربیان توصیه می‌کند که همواره دقت کنند که جوانان سخنان هرزه نشوند و نگویند. همچنین به مربی اجازه می‌دهد اگر جوانی سخن زشتی گفت او را مجازات کند (ارسطو، ۱۳۸۴: ۴۲۷). وی معتقد است راه درست و رفتار شایسته برای انسان در قلمرو اخلاق، رعایت اعتدال و حد وسط است و برای رسیدن به سعادت، باید معتدلانه عمل کرد. در اخلاق نیکوماخوس، ارسطو تعریفی از سعادت ارائه می‌دهد که از آن زمان به بعد مشهور شده است و آن این که سعادت را به فعالیت نفس در انطباق با فضیلت کامل تعریف می‌کند (پاپکین و استرول، ۱۳۶۷).

ارسطو، یک‌پنجم کتاب اخلاق نیکوماخوس را به بحث درباره مهر و دوستی اختصاص داده و نشان داده که اقسام مختلف دلبستگی، به‌ویژه دلبستگی‌های استوار، بر احترام متقابل و آرزوهای مشترک، ارزش فراوانی به زندگی ما می‌بخشد. او بر این باور است که مهر گرم و پایدار میان افراد، به پرورش اخلاقی و فکری شخص نیز کمک می‌کند. در واقع، انسان با

مهرورزی به دیگران خود را بهتر درک می‌کند و از حیث اخلاقی رشد می‌کند. همچنین وقتی از پشتیبانی کسی بهره می‌بریم که در هدف‌های ما شریک است و از او الهام می‌گیریم؛ و بدین ترتیب، در کوشش‌های عقلی و فکری خود استوارتر می‌شویم (نوسبوم، ۱۳۷۴: ۹۴-۹۵).

#### ۴. بررسی مقایسه‌ای تربیت اخلاقی از منظر ارسطو و امام رضا (ع)

هدف ارسطو از تربیت اخلاقی، رسیدن انسان به سعادت است. امام رضا (ع) نیز رسیدن انسان به سعادت و کمال را هدف مهم تربیت اخلاقی می‌داند، اما امام (ع) نگاه وسیع‌تری به سعادت و کمال دارند؛ زیرا از نگاه امام (ع)، سعادت و کمال در صورتی است که انسان را نه تنها در این دنیا، بلکه در آخرت نیز به کمال برساند، درحالی که آنچه ارسطو سعادت می‌شمارد، آموختن هنر زندگی است که تنها سعادت دنیوی است. همچنین از آنجا که ارسطو به دین و سرای ابدی اعتقادی ندارد، در بحث تربیت اخلاقی، گاهی خشونت مربی را لازم می‌داند، اما امام رضا (ع) به پشتوانه اعتقاد دینی، تربیت دینی را مهم‌ترین ضامن اجرای تربیت اخلاقی می‌داند.

حضرت هدف خلقت انسان را ورای این دنیا می‌بیند و تربیت اخلاقی رسیدن به رضوان الهی در سرای دیگر می‌داند. از نگاه ارسطو، تربیت اخلاقی از وظایف زمامداران جامعه یا دولت است و تربیت افراد جامعه یکی از شرایط کشورداری است، درحالی که امام (ع) تربیت اخلاقی را اولین وظیفه هر انسان می‌داند که به تربیت اخلاقی خود اهمیت می‌دهد. همچنین امام (ع) با توجه به اصل امر به معروف و نهی از منکر همه را ملزم به تربیت اخلاقی می‌داند. ارسطو با توجه به هدفی که در تربیت اخلاقی مطرح می‌کند، به روش‌های عفت کلام، تشویق، ترغیب و استفاده از تهدید اشاره می‌کند؛ اما امام رضا (ع) این موارد را روش نمی‌داند، بلکه تربیت اخلاقی را برنامه و نظام پیچیده‌ای می‌داند که قبل از اجرای آن، باید مبتنی بر مبانی و اصول صحیح باشد. از نگاه امام رضا (ع)، هر انسان در قدم اول باید خود به فکر تربیت اخلاقی‌اش باشد و این امر نیازمند یک پشتوانه است که همان دین است. همچنین از نگاه امام رضا (ع)، انسان‌های پرورش‌یافته‌ای که مربیان و معلمان اخلاق هستند باید به برخی مبانی تربیت اخلاقی توجه داشته باشند که مهم‌ترین آنها توجه به شرافت ذاتی انسان و به تبع آن تساوی انسان‌ها در حقوق است.

برنامه امام به‌منظور تربیت اخلاقی دارای مبانی است که این مبانی دارای ابزارهایی برای

اجرائی کردن برنامه تربیت اخلاقی است، و مواردی مانند عفت کلام، تشویق، ترغیب، استفاده از تهدید را که ارسطو روش‌های تربیت اخلاقی می‌داند، امام آن‌ها را ابزارهای تربیت اخلاقی می‌داند. از سویی دیگر، در فرهنگ رضوی روش تربیت اخلاقی روشی مبتنی بر خرد و عاطفه است و بدون آن فرد نمی‌تواند در تربیت اخلاقی خود موفق گردد؛ زیرا تلفیق عقل و عاطفه اعتدال را به ارمغان می‌آورد. ارسطو در برنامه‌ای که برای تربیت اخلاقی ارائه می‌دهد، رسیدن به اعتدال را از ضروریات می‌داند، اما روشی برای رسیدن انسان به آن ارائه نمی‌دهد، در حالی که امام رضا (ع)، رسیدن انسان به اعتدال را نتیجه تلفیق عقل و عاطفه در برنامه تربیتی می‌داند، در حالی که امام معتقد است اگر انسان بیندیشد به تربیت اخلاقی دست می‌یابد و انسان تربیت‌یافته نیز اندیشیدن را برترین عمل می‌داند.

### نتیجه‌گیری

تعلیم و تربیت از مهم‌ترین مسائل عصر حاضر است و اهمیت آن در نظام‌های آموزشی و پرورشی، بدیهی و غیرقابل انکار است. اصولاً اخلاق و تربیت اخلاقی، یکی از ارکان اساسی فرهنگ بشری را تشکیل می‌دهد. به همین دلیل، این موضوع از دیرباز در فرهنگ اسلامی مورد توجه بوده، و امروزه نیز در بسیاری از کشورها مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. امام رضا (ع) در جایگاه یک عالم به فرهنگ اسلام، تربیت اخلاقی را از ضروریات هر انسان و جامعه دانسته و معتقد است که به‌منظور رسیدن به این مهم باید به مبانی و زیرساخت‌ها، که از جمله آنها توجه به نقش و ویژگی‌های مربی و حفظ شرافت انسانی است، توجه نمود و با ابزارهایی چون مهر و دوستی، نیکی، تشویق، تهدید و ترغیب با روش تلفیق عقل و عاطفه به تربیت اخلاقی روی آورد؛ اما ارسطو در جایگاه کسی که ملقب به اولین معلم تعلیم و تربیت شده است، اخلاق را شخصیت انسان دانسته و معتقد است عفت کلام، تهدید، تشویق و ترغیب از روش‌های تربیت اخلاقی است. ارسطو معتقد است انسان زمانی دارای تربیت اخلاقی است که نیک باشد، اما روش نیک بودن را بیان نمی‌کند، در حالی که امام رضا (ع) تربیت اخلاقی را با عقل و عاطفه در ارتباط وثیق می‌داند و پشتوانه تربیت اخلاقی را دین می‌شمارد، به گونه‌ای که انسان‌های بی‌دین نمی‌توانند به کمال عقل دست یابند، زیرا فاقد پشتوانه لازم هستند.

## فهرست منابع

### قرآن کریم

- ۱- ابراهیم زاده، عیسی، (۱۳۶۵)، فلسفه تربیت (فلسفه آموزش و پرورش)، تهران، انتشارات پیام نور.
- ۲- ابن منظور، محمد بن مکرّم، (۱۴۰۸ق)، لسان العرب، چاپ اول، بیروت، دار احیاء التراث.
- ۳- ادیانی، سید یونس، (۱۳۸۴)، بازشناسی فلسفه ابن سینا، تهران، انتشارات نقش جهان.
- ۴- ارسطو، (۱۳۸۴)، سیاست، ترجمه: حمید عنایت، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- ۵- اسکندری، محمد، (۱۳۸۳). مقایسه اندیشه های اخلاقی و تربیتی ارسطو و خواجه نصیرالدین طوسی و چگونگی تحلیل مسائل جاری تعلیم و تربیت بر اساس یافته ها و کاربرد آن در آموزش و پرورش، پایان نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه تربیت معلم (دانشکده علوم تربیتی)، به راهنمایی دکتر میر عبدالحسین نقیب زاده.
- ۶- اعرافی، علیرضا، (۱۳۷۷)، آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، تهران، انتشارات سمت.
- ۷- پاپکین، ریچارد و استرول، آروم، (۱۳۶۷)، کلیات فلسفه، ترجمه: سید جلال الدین مجتوی، تهران، انتشارات حکمت.
- ۸- جانکار، باربارا، (۱۳۸۵)، فلسفه ارسطو، ترجمه: مهرداد ایرانی طلب، تهران، انتشارات اطلاعات.
- ۹- حرانی، حسن بن علی، (۱۳۶۳ق)، تحف العقول، قم، جامعه مدرسین.
- ۱۰- راغب اصفهانی، محمد حسین، (۱۴۱۶ق)، مفردات الفاظ القرآن، بیروت، دارالقلم.
- ۱۱- شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۹۰)، فلسفه آموزش و پرورش، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- ۱۲- صدوق، محمد بن علی، (۱۳۷۸ق)، عیون اخبار الرضا (ع)، قم، انتشارات جهان.
- ۱۳- عطاردی، عزیز الله، (۱۴۰۶هـ)، مسند الامام رضا، مشهد، آستان قدس (کنگره)، چاپ اول.
- ۱۴- مجلسی، محمد باقر، (۱۴۰۴ق)، بحار الأنوار، بیروت، مؤسسه الوفاء.
- ۱۵- فراهیدی، خلیل بن أحمد، (۱۴۰۹ق)، العین، تحقیق: دکتر مهدی المخزومی و دکتر ابراهیم السامرائی، چاپ دوم، طهران، دار الهجرة.
- ۱۶- فیبل من، جیمز کرن، (۱۳۸۳)، افلاطون و ارسطو از منظری دیگر، ترجمه: محمد بقایی ماکان، تهران، انتشارات اقبال.
- ۱۷- فیومی، احمد بن محمد بن علی، (۱۹۱۲م)، المصباح المنیر، مطبعة الامیریة.
- ۱۸- کاپلستون، فردریک، (۱۳۶۹)، تاریخ فلسفه، ترجمه: جلال الدین مجتوی، تهران، انتشارات سروش.
- ۱۹- کاردان، علی محمد، (۱۳۸۱)، سیر آراء تربیتی در غرب، تهران، انتشارات سمت.
- ۲۰- کلینی، محمد بن یعقوب، (۱۳۶۵)، الکافی، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- ۲۱- مصطفوی، حسن، (۱۴۱۶ق)، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، تهران، وزارت ارشاد.
- ۲۲- میرزا محمدی، محمد حسن، (۱۳۸۴)، فارابی و تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات یسپرون.
- ۲۳- نخستین، مهدی، (۱۳۷۹)، تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه: سید اکبر میر حسینی، تهران، نشر آتیه.
- ۲۴- هالینگ دیل، رجینالدجان، (۱۳۸۱)، تاریخ فلسفه غرب، ترجمه: عبدالحسین آذرنگ، تهران، انتشارات ققنوس.

## REFERENCES

\* The Holy Quran.

- 1- Ebrahimzadeh, Isa, (1365), Philosophy of Education (Falsafey-e Amouzesh va Parvaresh), Tehran: Payam-e Noor Publications.
- 2- Ibn Manzoor, Muhammad ibn Mukrram, (1408 AH), Lisan Al-Arab, First Edition, Beirut, Dar Ihya al-Turath.
- 3- Adyani, Seyed Yunus, (1384), Recognizing Ibn Sina's Philosophy, Tehran: Naghsh Jahan Publishing.
- 4- Aristotle, (1384), Politics, Translated by: Hamid Enayat, Tehran: Scientific and Cultural Publications.
- 5- Eskandari, Mohammad, (1383). Comparison of moral and educational ideas of Aristotle and Khajeh Nasir al-Din Tusi and how to analyze current issues of education based on findings and its application in education, Master Thesis, Tehran: Teacher Training University (Faculty of Educational Sciences), Under the guidance of Dr. Mir Abdul Hussein Naqibzadeh.
- 6- Araf, Alireza, (1377), The views of Muslim scientists in education and its principles, Tehran: Samt Publishing.
- 7- Papkin, Richard and Sterol, Avrum, (1988), Kulliyat-e Falsafeh, Translated by: Seyed Jalaluddin Mojtavavi, Tehran: Hekmat Publications.
- 8- Jankar, Barbara, (2006), Aristotle's Philosophy, Translated by: Mehrdad Iranitalab, Tehran: Ettelaat Publications.
- 9- Harrani, Hasan Ibn Ali, (1363 AH), Tuhaf al-Uqool, Qom: Teachers Association.
- 10- Ragheb Al-Isfahani, Muhammad Hussein, (1416 AH), Mufradat Alfaz Al-Quran, Beirut: Dar al-Qalam.
- 11- Shoarinejad, Ali Akbar, (1390), Falsaf-eye Amoozesh va Parvaresh, Tehran: Amir-kabir Publications.
- 12- Sadouq, Muhammad Ibn Ali, (1378 AH), Uyoun Akhbar al-Reza (AS), Qom: Jahan Publications.
- 13- Atarodi, Azizullah, (1406 AH), Musnad al-Imam al-Reza, Mashhad: Astan Quds (Congress), First Edition.
- 14- Allama al-Majlisi, Muhammad Baqir, (1404 AH), Bihar Al-Anwar, Beirut: Al-Wafa Institute.
- 15- Farahidi, Khalil Ibn Ahmad, (1409 AH), Al-Ain, Research by: Dr. Mahdi Al-Makhzoumi and Dr. Ibrahim Al-Samaraei, Second Edition, Tehran: Dar Al-Hijrah.
- 16- Fableman, James Kern, (1383), Plato and Aristotle from another perspective, Translated by: Mohammad Baghaei Makan, Tehran: Iqbal Publications.
- 17- Fayumi, Ahmad Ibn Muhammad Ibn Ali, (1912 AH), Mesbah Al-Munir, Al-Amiriya Press.
- 18- Copleston, Frederick, (1990), History of Philosophy, Translated by Jalaluddin Mojtava, Tehran: Soroush Publications.
- 19- Kardan, Ali Mohammad, (1381), Seyr-e Arae Tarbiyati dar Gharb, Tehran: Samt Publications.
- 20- Kolaini, Muhammad Ibn Yaqoub, (1365), Al-Kafi, Tehran: Dar Al-Kutub Al-Islamiyyah.
- 21- Mustafavi, Hasan, (1416 AH), Al-Tahqiq fi Kelimat Al-Quran Al-Karim, Tehran: Ministry of Guidance.

22- Mirza Mohammadi, Mohammad Hassan, (1384), Farabi va Talim va Tarbiyat, Tehran: Yas-troon Publications.

23- Nokhostin, Mahdi, (1379), Tarikh va Falsafe-ye Talim va Tarbiyat, Translated by: Seyyed Akbar Mir Hosseini, Tehran: Atieh Publishing.

24- Hallingdale, Reginaldjan, (2002), History of Western Philosophy, Translated by Abdolhos-sein Azarang, Tehran: Qoqnoos Publications.



DOR: 20.1001.1.27833542.1400.1.3.3.5

## A Comparative Look at the Education of Values in the Two Perspectives of Islam and Existentialism

(Received: 2022-01-14 / Accepted: 2022-03-21)

Javad Zarvandi<sup>1</sup>

### ABSTRACT

The issue of education and upbringing is one of the topics of special importance, among which values constitute an important part of education and upbringing, which is given great importance among different schools and thoughts. The present study is a qualitative research and its method is analytical-descriptive, which has studied and compared the views of Islam and existentialism in the field of education of values.

The results of the research show that the religion of Islam considers the purpose of education and training of values as the harmonious growth of different dimensions of human existence and leading them to God. While the existentialist school emphasizes the unity and freedom of the individual vis-a-vis the group, congregation, or mass society, which has strengths such as highlighting the desire for freedom, considering man to be valuable, and avoiding instrumentalism and objectification. But, due to the lack of attention to the various dimensions of human existence, it has given an incomplete definition [of man] and has not provided a comprehensive program for the education of values; In this research, the method of collecting information is through library method so the required information has been collected by using specialized books and articles published in this field and relying on Islamic texts and sources.

**KEYWORDS:** Islam, Existentialist, Education and Upbringing, Value.

---

1- Assistant Professor, Department of Education, Shahid Sattari University of Aeronautical Sciences and Technology. javadzarvandi@gmail.com

## نگاهی تطبیقی به تعلیم ارزش‌ها در دو دیدگاه اسلام و اگزیستانسیالیسم

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۴ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱)

جواد زروندی<sup>۱</sup>

### چکیده

تعلیم و تربیت از جمله موضوعاتی است که دارای اهمیت خاصی است و بخش مهمی از ارزش‌ها را شکل می‌دهد و به همین دلیل، بررسی آن در میان مکاتب و اندیشه‌های مختلف، دارای اهمیت قابل توجهی است. پژوهش حاضر از نوع تحقیق کیفی و روش آن تحلیلی-توصیفی است و در آن، دیدگاه‌های اسلام و اگزیستانسیالیسم در زمینه تعلیم ارزش‌ها بررسی و مقایسه شده‌اند. نتایج پژوهش نشان می‌دهد دین اسلام، هدف از تعلیم ارزش‌ها را رشد هماهنگ ابعاد مختلف وجودی انسان و سوق دادن او به سوی خدا می‌داند و مکتب اگزیستانسیالیست بر یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه، جماعت یا جامعه توده‌وار تأکید می‌کند و نقاط قوتی مانند تأکید بر آزادی‌خواهی، ارزشمند دانستن انسان و اجتناب از ابزارانگاری و شیء‌انگاری انسان دارد، اما به علت توجه نداشتن به ابعاد گوناگون وجود انسان، تعریف ناکاملی بیان کرده و برنامه جامعی برای تعلیم ارزش‌ها ارائه نداده است. در این پژوهش، روش جمع‌آوری اطلاعات، به صورت کتابخانه‌ای است، به این صورت که با استفاده از کتب و مقالات تخصصی منتشرشده در این موضوع و با تمسک به متون و منابع اسلامی، اطلاعات موردنیاز جمع‌آوری شده است.

**کلید واژگان:** اسلام، اگزیستانسیالیست، تعلیم و تربیت، ارزش

## مقدمه

اسلام به عنوان دینی که تمام شئون حیات انسانی را در بر می گیرد، از فرهنگی غنی و پر بار برخوردار است که مبتنی بر وحی است و از تعالیم الهی نشأت می گیرد. نظام تربیتی اسلام دارای جنبه الهی، هدایتی، پویایی و عقلانی است که برای تمام دوره های زندگی انسان برنامه تربیتی دارد (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۳۳). نقش شگفت انگیز تعلیم و تربیت در زندگی انسان بر هیچ خردمندی پوشیده نیست و تاکنون هم در ضرورت آن تردیدی نشده است؛ زیرا تعلیم و تربیت صحیح می تواند فرد را به اوج ارزش ها برساند و اگر غلط افتد، وی را به سقوط بکشاند.

قرآن کریم، این کتاب تربیتی، نه تنها بهترین وسیله تکامل انسان را پیمودن مسیر تفکر، تعقل، تدبیر و علم دانسته، بلکه فلسفه وجودی ادیان آسمانی و رسالت انبیا را تعلیم و تربیت شمرده و می فرماید: ﴿کَمَا ارسلنا فیکم رسولا منکم یتلوا علیکم آیاتنا یتذکرکم و یعلمکم الکتاب و الحکمه و یعلمکم ما لم تکنون تعلمون﴾ (بقره: ۱۵۱): «همان طور رسول گرامی خود را فرستادیم که آیات ما را برای شما تلاوت کند و نفوس شما را از پلیدی و آلودگی جهل و شرک پاک و منزّه گرداند و به شما تعلیم شریعت و حکمت دهد و از او بیاموزید هر چه را نمی دانستید» (کاردان، ۱۳۸۴، ۱: ۲۲).

اگزستانسیالیسم نیز یکی از متأخرترین فلسفه های جدید است که به تازگی در نظریه های تربیتی و مسائل تعلیم و تربیت کاربرد پیدا کرده است. ریشه های این فلسفه را می توان تا زمان سوفسطاییان دنبال کرد. اگزستانسیالیسم امروزی با کارهای سورن کی یرکگارد<sup>۱</sup> و فردریش ویلهلم نیچه<sup>۲</sup> در قرن نوزدهم آغاز شد. این فلسفه در قرن بیستم به وسیله افرادی نظیر مارتین بابر<sup>۳</sup>، کارل جاسپرس<sup>۴</sup> و ژان پل سارتر<sup>۵</sup> بیشتر گسترش یافت (هودارا و ام سموئل، ۱۳۷۹: ۳۸۳). لفظ اگزستانسیس<sup>۶</sup> به معنای وجود یا هستی، ظهوری است که بر وجود درونی تحقق نیافته انسان دلالت دارد و با اراده انسان و توسط خود وی تحقق می یابد. وجودگرایی به فلسفه ژان پل سارتر و نیز به مجموعه اندیشه های قرن نوزدهم و بیستم اطلاق می شود که بر اصالت

- 
- 1- Soren Kier Kegard
  - 2- Ferederich Wilhelm Nietzsche
  - 3- Martin Buber
  - 4- Karl Jaspers
  - 5- Jean .Paul Sartrs
  - 6- Existence

فرد تأکید کرده‌اند (گنجی، ۱۳۸۴: ۳۵۵). اگزیستانسیالیسم مجموعه‌ای از اندیشه‌های فلسفی یک‌دست نیست، بلکه کسانی که به‌عنوان اگزیستانسیالیست شناخته می‌شوند، پرسش‌های مشابهی را طرح کرده، اما در ارائه پاسخ دچار اختلاف شده‌اند. در واقع اگزیستانسیالیسم را می‌توان نوعی اندیشه فلسفی تلقی کرد که به یگانگی و آزادی فرد در برابر گروه، جماعت یا جامعه توده‌وار تأکید می‌کند. تأکید این مکتب این است که همه مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی خود و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۵۷). هر مکتبی با دستگاه فکری که برای درک پدیده‌های جهان دارد، دارای نظامی ارزشی در قبال اعمال و رفتار انسان است. اعتقادات، مظهر اندیشه‌ای است که بیان می‌کند واقعیت در حقیقت امر چگونه است، در حالی که به گفته گونار میردال، ارزش‌گذاری مظهر اندیشه‌هایی است که بیان می‌کند واقعیت چگونه باید باشد. اما این دو (اعتقادات و ارزش‌گذاری‌ها) به نحوی عجین شده‌اند که جدایی آنها ناممکن است. راکر معیاری به نام جهت‌گیری ارزشی برای تعلیم و تربیت و علوم رفتاری تهیه کرد. مطابق معیار او، هشت مقوله ارزشی وجود دارد که از عمیق‌ترین حالات شخصی تا مناسبات اجتماعی بسیار پیچیده را به صورت وقایع ارزشی نشان می‌دهد. این مقوله‌ها عبارت‌اند از: عشق، احترام، مهارت عملی، فهم، قدرت نفوذ در دیگران، شایستگی و ثمربخشی، خوش‌بختی و مسئولیت‌شناسی. از مقوله‌های ارزشی‌ای که راکر تعیین کرده می‌توان در شناسایی حیطه‌ها و بهره‌گیری از آن برای انجام یک برآورد از نیازهای آموزشی کمک گرفت.

شاخه‌ای از فلسفه اکیسولوژی<sup>۱</sup> به بررسی ارزش اختصاص دارد؛ یعنی ارزش از معنایی عقلی و وجودی ذهنی برخوردار است و زمان و مکان در آن نقشی ندارد و آنچه در زمان و مکان از این مفهوم محقق می‌شود مصداقی از مفهوم ماهوی آن است. از نظر انسان‌گرایانی همانند سیمسون، ارزش‌ها در فرایند یادگیری نقش اساسی ایفا می‌کنند. پژوهشگران گوناگونی همچون آلپورت، شوارتز، اسپیدلر، و اینگلهارت در صدد ساخت مقیاس‌های گوناگونی برای سنجش نظام ارزشی افراد جامعه برآمدند (روحانی دهکردی و باقری قلعه سلیمی، ۱۳۹۱).

در هر مکتبی، منظومه ارزش‌ها به مثابه متغیری است که به منظومه باورهای مورد قبول آن مکتب وابسته است. از سویی، ارزش‌ها در هر فرهنگ و جامعه، همواره با گرایش‌ها و سوگیری‌های خاص ارزش‌باوران ارزش‌مدار همراه بوده است. این گرایش‌ها در برخی

موقعیت‌ها آن‌چنان توانمند و باکفایت خودنمایی کرده‌اند که پیروان خود را تا حد اعلای جان‌فشانی و از خودگذشتگی در راه صیانت از ارزش‌ها یا اعتلای آنها به میدان مبارزه کشانده‌اند. چنین گرایشی از نگاه روان‌شناسی ارزش‌ها، معیار پایداری افراد و گروه‌ها و جوامع انسانی بر اصول ارزشی مورد پذیرش و باورشان به‌شمار می‌رود. با توجه به چنین حساسیت‌هایی است که مطالعه و بررسی رویکردها در تعلیم ارزش‌ها اهمیت ویژه می‌یابد (رهنمایی، ۱۳۹۳).

اندکی تأمل کافی است تا درک بهتری از تعلیم ارزش‌ها پیدا کنیم و دریابیم که تعلیم ارزش‌ها چگونه از گرایش‌هایی چون تربیت اخلاقی و تربیت دینی متمایز می‌شوند. این تمایز از دو جنبه، تشخیص‌پذیر است: اولاً تعلیم ارزش‌ها بیشتر و به‌طور مستقیم بر انعکاس و تبیین و پرورش و گسترش ارزش‌ها تأکید می‌ورزد، در صورتی که گرایش‌هایی چون تربیت اخلاقی و دینی و نظایر آن بیشتر به آموزش و تربیت متعلمان و متریبان ناظر است؛ ثانیاً دایرهٔ تعلیم ارزش‌ها به‌مراتب گسترده‌تر از دایرهٔ دیگر گرایش‌ها در حوزهٔ تعلیم و تربیت است؛ بدین معنا که مبانی و اصول مرتبط و ناظر به همهٔ گرایش‌های تربیتی در این دایره می‌گنجد (رهنمایی، ۱۳۹۱: ۴-۶).

با توجه به اهمیت تعلیم ارزش‌ها و نیز از آنجا که مطالعات تطبیقی یکی از حوزه‌های مهم مطالعه در علوم است، در این مقاله، دیدگاه اسلام و اگزیستانسیالیسم در زمینهٔ تعلیم ارزش‌ها بررسی و مقایسه شده است.

### مفهوم‌شناسی ارزش

ارزش، نظری است که کسی در باب خیر و شر یا زشت و زیبا بودن اشیا و امور دارد. هر آنچه زیبا و خیر باشد دارای ارزش مثبت و هر آنچه زشت و شر باشد دارای ارزش منفی است. ارزشمند خواندن یک چیز یعنی اسناد ارزش به آن چیز، شایستهٔ هدف گرداندن آن چیز، مطلوب شمردن آن چیز، و نگرش مثبت داشتن به آن چیز. ارزش یک ویژگی مشخص در یک شیء بستگی دارد به برآوردی که یک اجتماع معین از مطلوبیت آن ویژگی در مقایسه با ویژگی‌های دیگر دارد. از سوی دیگر یک ویژگی ممکن است از آن جهت ارزشمند شمرده شود که آن ویژگی برای یک موجود مشخص، مطلوبیت عینی داشته باشد. بدین سان

تیزگوشی برای گونه‌های بسیاری از جانوران ارزش است. بازه معینی از دما و رطوبت برای یک موزه هنری ارزش است. صاف بودن تصویر یک دستگاه تلویزیون برای آن یک ارزش است. کارکرد درست داشتن در مواردی از این دست، ممکن است به نیازهای ذاتی یک جانور یا شیء دست‌ساخته یا نهاد اجتماعی (به سبب سرشت یا محیط پیرامون آن) باز گردد. با نیم‌نگاهی به دیگر کاربردهای این واژه می‌توان پی برد که چرا برخی فلاسفه چنین آسان مسلم گرفته‌اند که ارزش‌ها یکسره متضمن درجه‌ای از ذهنیت‌اند. یکی این که یک چیز، به این دلیل می‌تواند ارزشمند باشد که یک ذهن یا شخص خاص یا گروهی از اذهان یا اشخاص آن را چنین می‌شمارند. بنیانگذاران نظریه ارزش در قرن نوزدهم، همین معنای ارزش را در نظر داشتند. بدین‌سان ارزش با جنبه‌هایی چون کشش، عاطفه و احساس تجربه انسانی تناظر داشت و واقعیت آنها در اصل به احساسات فلان شخص (ذهن) وابسته بود، نه به ویژگی‌های خود شیء (عین). پوزیتیویست‌های منطقی، آنگاه که ارزش‌ها را از علم بیرون می‌ریختند، اغلب بر همین معنا از واژه ارزش تکیه داشتند. معنای دومی هم می‌تواند ارزش را بار دیگر به شخص/ذهن مبتنی و آن را ذهنی کند، و آن هنگامی است که ارزش یک ویژگی (مانند شفافیت تصویر یک دستگاه تلویزیون) شرط لازم برای درست کار کردن شیء و مورد علاقه استفاده‌کننده آن باشد. دلیل دیگر بر ذهنی بودن ارزش آن است که برآورد ارزش‌ها اغلب به داوری فردی و به خوشایندی و ناخوشایندی فرد وابسته است تا به هنجارهای همگانی یا بین‌الذهانی (مک مولین، بی تا: ۱۰۰). بنابراین می‌توان گفت آنچه فیلسوفان و دانشمندان در زمینه گسترش میراث فرهنگی، بهبود روابط انسانی، تحکیم حقوق، آزادی‌های فردی، و حفظ آرمان‌های بشری مشخص می‌کنند، پایه و اساس ارزش‌ها را تشکیل می‌دهد (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۱۵۳).

## ماهیت ارزش‌ها

اگر چیزی به نوعی مفید باشد و منظوری را تأمین کند و کمالی برای یک درجه از درجات وجود انسان و یک قوه از قوای انسان باشد و رایگان نباشد، یعنی به‌سادگی در دسترس نباشد، و قابل انحصار هم باشد، این‌جا ارزش پیدا می‌شود. هوا ارزش ندارد. چرا؟ زیرا اولاً رایگان است؛ یعنی به‌اندازه‌ای که همه از آن استفاده کنند وجود دارد، و ثانیاً قابل مالکیت و انحصار نیست. ولی در مورد زمین چنین نیست. عده‌ای زمین‌ها را به خود اختصاص

می‌دهند و دیگران را محروم می‌کنند، اینجاست که ارزش به وجود می‌آید (رهنمایی، ۱۳۸۳: ۲۴). بدون تردید ارزش‌ها مخصوصاً ارزش‌های اخلاقی رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می‌دهند (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۱۵۳). سؤالی که در این جا مطرح می‌شود این است که آیا ارزش‌ها، درونی (ذهنی) هستند یا بیرونی (عینی)، یا هم درونی و هم بیرونی‌اند؟ در این خصوص چهار نظریه مورد توجه است که عبارت‌اند از:

### ۱. ذهن‌گرایی:

برخی از فیلسوفان، ارزش‌ها را محصول تمایلات یا احساسات افراد تلقی می‌کنند. آنچه یک فرد به آن علاقه پیدا می‌کند، برای وی باارزش است. از نظر این دسته، یک اثر هنری یا یک عمل اخلاقی در خود، خصوصیتی ندارد، بلکه فرد با پیروی از تمایلات یا احساسات خود برای چیزی ارزش قائل می‌شود. به عبارت دیگر، طبق این دیدگاه، ارزش‌ها تنها ساخته ذهن افراد هستند و دلیل ذهنی بودن آنها نیز گوناگونی آرا درباره آنهاست.

### ۲. عین‌گرایی:

دسته‌ای از فیلسوفان، ارزش‌ها را خصوصیتی تلقی می‌کنند که در اشیا یا اعمال وجود دارند. به عبارت دیگر، از نظر آنها، ارزش امری عینی یا خارجی است و در خود شیء یا عمل منعکس می‌باشد. عینی بودن ارزش‌ها سبب پیدایش میزان‌هایی می‌شود که مورد پذیرش همگان باشد. میزان‌های تشخیص امور هنری یا اعمال اخلاقی نیز جنبه عینی و عمومی دارد.

### ۳. رابطه‌گرایی:

طرفداران این نظریه، اساس و پایه ارزش‌ها را رابطه میان فرد و شیء تلقی می‌کنند. به نظر آنها، نمی‌توان نظریه عین‌گرایی را به‌طور صددرصدی پذیرفت؛ زیرا اختلاف آرای افراد و گروه‌ها را درباره بسیاری از امور باارزش نمی‌توان انکار کرد. از طرف دیگر، نمی‌توان نظر طرفداران ذهنی بودن ارزش‌ها را نیز کاملاً منطقی دانست. بسیاری اعمال یا چیزها ارزش عمومی دارند و اکثر افراد می‌توانند درباره باارزش بودن آنها توافق کنند. بنابراین ارزش، هم وابسته به خصوصیات شیء یا عمل است و هم با ذوق و تمایلات افراد ارتباط دارد (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۱۵۴).

#### ۴. عمل‌گرایی:

ملاک حقیقت داشتن را مفید بودن می‌دانند. بنابراین از ذهنی یا عینی بودن ارزش‌ها گفتگو نمی‌کنند. از نظر آنها هرچیز که در عمل مفید است، ارزشمند خواهد بود (مطهری، ۱۳۸۰: ۲۲۶).

### طبقه‌بندی ارزش‌ها

#### ۱. ارزش‌های مورد تمایل انسان:

ارزش به این معنی عبارت از چیزی است که برای انسان اهمیت دارد. ارزش‌های زیستی، اخلاقی، اجتماعی، اقتصادی، هنری، دینی.

#### ۲. ارزش‌های ذاتی و خارجی:

ارزش ذاتی یعنی ارزشی که مقتضای ذات یک شیء یا فعل است و در آن ثابت است. برای نمونه، عدالت ذاتاً اقتضای ارزش را دارد، ولی ارزش‌های خارجی در بیرون به آنها اعتبار داده شده است، مانند پول که وسیله ارزش‌مندی برای رسیدن به ارزش‌های والاتر است؛ همچنین مثلاً ایمان و عمل صالح دارای ارزش ذاتی است. ولی تجارت از دید اسلام، ارزش خارجی دارد، زیرا وسیله‌ای است برای امرار معاش انسان و ادامه حیات انسان که اگر وجود نداشته باشد، انسان ایمان و عمل صالح را هم نمی‌توان کسب کرد (فتحعلی، ۱۳۸۵: ۲۸).

#### ۳. ارزش‌های مطلق و نسبی:

مطلق بودن ارزش‌ها به این معناست که ارزش‌ها ثابت‌اند و به زمان، مکان و افراد خاصی تعلق ندارند و تغییرپذیر نیستند. نسبی بودن ارزش‌ها هم به این معناست که هیچ‌گونه ارزشی دائمی و جاودانه نیست. یک امر ممکن است در یک زمان و مکان یا به نظر گروهی ارزش تلقی شود و در زمان و مکان دیگر به نظر گروهی دیگر ضد ارزش به حساب آید (دادبه، ۱۳۸۶: ۹۷-۹۸).

### ارزش علمی ارزش‌ها

آیا قضایای ارزشی را مثل قضایای علوم تجربی می‌توان بررسی علمی کرد؟ در این باب

دو نظریه وجود دارد:

۱. نظریه منفی: از نظر این متفکران، قضایای ارزشی فاقد ارزش علمی هستند و شناخت تازه‌ای به انسان نمی‌دهند. اساس این دیدگاه بر اساس نسبی و ذهنی دانستن ارزش‌هاست.
۲. نظریه مثبت: قضایای ارزشی دارای ارزش علمی هستند. اساس این دیدگاه بر پایه مطلق دانستن و عینی دانستن ارزش‌هاست. اگر ارزش‌های اخلاقی را ثابت و مطلق بدانیم می‌توانیم بگوییم قضایای ارزشی مانند قضیه «راستگویی خوب است» دارای ارزش علمی است (دادبه، ۱۳۸۶: ۹۷-۹۸).

### ارزش در نگاه اسلام

علامه طباطبایی، مفسر بنام شیعی، ارزش‌ها را گزاره‌ها و مفاهیمی می‌داند که در حوزه ادراک‌های عملی یا اعتباری قرار می‌گیرد. این مفاهیم و گزاره‌ها، ساخته و پرداخته دستگاه شناختی آدمی است که برای ارضای نیازها و کسب کمال و سعادت تهیه می‌شود. به‌زعم ایشان، این ادراک‌ها محصول قوه خیال یا واهمه است. اعتباریات یا ارزش‌ها، بیرونی و مستقل از ما نیستند که بشر به مانند واقعیت‌های بیرونی به شناخت آنها نایل آید؛ بلکه تولید خود و محصول تکاپوی ذهنی وی است تا مشکل‌های زندگی دنیوی وی را حل کند (یاراحمدی و مصطفی صالحی، ۱۳۸۸: ۷). به‌زعم ایشان، حیات دنیوی آدمی تحت تأثیر دو اصل اساسی است که عبارت‌اند از: ۱. کوشش برای حیات؛ ۲. انطباق با احتیاج‌ها.

بر اساس اصل انطباق با احتیاج‌ها که بر تمامی شئون نفسانی و جسمانی انسان حاکم است، آدمی تلاش می‌کند آنچه برایش مفید است، جذب و آنچه را برایش ضرر دارد، دفع کند (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۲: ۱۴۶-۱۴۸). از این‌رو، توجیه ارزش‌ها به‌وسیله نتیجه آن ممکن است. در نگاه اسلام، چون انسان دارای فطرت الهی است، پس گرایش‌های فطری انسان که بالقوه است، در واقع ارزش‌های مورد تمایل انسان از نظر اسلام است، مانند خیرخواهی، عدالت‌خواهی، پرستش و گرایش به علم‌آموزی. قرآن کریم می‌فرماید: ﴿فاقم وجهک للدين حنیفاً فطره الله التي فطر الناس علیها﴾ (روم: ۳۰): «روی خود را به سوی دین کن، درحالی که حق‌گرا هستی، همان فطرت خدایی که پروردگار، مردم را بر آن سرشت آفریده است.» طبق این آیه، تمایل به دین و ارزش‌های دینی در نهاد بشر گذاشته شده است.

## مطلق بودن ارزش‌ها در اسلام

اثبات مطلق بودن ارزش‌ها چنین است: انسان دارای دو «من» است، «من سفلی» و «من علوی». بدین معنی که هر فرد موجودی دو درجه‌ای است. در یک درجه حیوان است، مانند همه حیوان‌های دیگر و در درجه دیگر دارای یک واقعیت علوی است. من علوی همان من عقلانی و ارادی است و جنبه حیوانی که جنبه سفلی اوست در واقع مقدمه‌ای است برای خود واقعی او. جنبه سفلی، خودی است که در عین حال غیر از خود است. اگر به چنین دوگانگی در وجود انسان قائل شویم، توجیه اصول اخلاقی چنین می‌شود: انسان به حسب «من» ملکوتی خودش کمالاتی دارد؛ کمالاتی واقعی نه قراردادی، چون انسان تنها بدن نیست، نفس هم هست. کاری که متناسب با کمال معنوی روحی انسان باشد، می‌شود کار علوی و ارزشمند، و کاری که با جنبه علوی روح ما سر و کار ندارد می‌شود کار عادی و مبتذل. انسان‌ها در آنچه کمال نفسشان هست، متشابه آفریده شده‌اند. دوست‌داشتنی‌ها همه یک‌رنگ می‌شوند. دیدگاه‌ها هم در آنجا یک‌رنگ می‌شود. یعنی علاوه بر این که انسان از نظر بدنی و از نظر مادی و طبیعی در موقعیت‌های مختلف قرار گرفته و در شرایط مختلف نیازهای بدنی وی متغیر است، از جنبه آن کمال معنوی همه انسان‌ها در وضع مشابهی قرار گرفته‌اند و قهراً دوست‌داشتنی‌ها و خوبی‌ها و بدی‌ها در آنجا یکسان و کلی و دائم می‌شوند و تمام فضایل اخلاقی، چه اجتماعی و غیر اجتماعی مانند صبر و استقامت و نظایر آن، با این بیان توجیه می‌شوند (مطهری، ۱۳۸۰: ۲۰۷).

با توجه به این توضیحات که ارزش‌ها در اسلام مطلق هستند، پس باید ارزش‌ها عینی باشند و در خارج وجود داشته باشند. اگر ارزش‌ها در بیرون برای همه یکسان و عینی نباشد، پس مطلق بودن ارزش‌ها دارای اشکال است. اسلام در موضوع ارزش علمی ارزش‌ها، طرفدار نظریه مثبت است. با توجه به این که اساس نظریه مثبت برپایه مطلق و عینی دانستن ارزش‌هاست، پس در اسلام نظریه مثبت پذیرفته شده و اعتقاد این است که قضایای ارزشی دارای ارزش علمی هستند. البته ارزش‌ها دارای ساحت‌های مختلفی هستند. برخی از آنها مانند بعضی از ارزش‌های اجتماعی، فرهنگی، زیبایی‌شناختی و... نسبی هستند و بالطبع دارای ارزش علمی نیز نیستند، ولی اکثر ارزش‌ها از نگاه اسلام مطلق و عینی هستند و دارای ارزش علمی‌اند.

## رویکرد اسلامی در تعلیم و تربیت ارزش‌ها

تعلیم ارزش‌ها در نظام‌های تربیتی ما وظیفه‌ای گمشده است و نه تنها در نظام‌های تربیتی، بلکه در تمام تلاش‌های وزارتخانه‌های مرتبط با امر آموزش، حلقه‌ای گمشده است. برنامه‌های توسعه به‌طور عام و برنامه‌های توسعه تعلیم و تربیت به‌طور خاص، اگر شامل فعالیت‌هایی هدفمند و برنامه‌ریزی شده برای فراگیر شدن ارزش‌ها در میان مردم نباشند، بیش از برنامه‌هایی بیهوده و هدردهنده وقت و زحمت و بودجه نخواهد بود؛ چراکه جهت‌دهنده‌های اصلی دانش‌آموزان در فراگیری دانش و فناوری چیزی جز مباحث ارزشی نیست (روحانی دهکردی و باقری قلعه سلیمی، ۱۳۹۱). انسان در همه فعالیت‌های خویش برای دستیابی به اهداف مطلوب، باید از روش‌های مناسب استفاده کند. خداوند پیامبران خویش را با کتاب‌های آسمانی برانگیخت، زیرا تنها با وجود راه و روش مناسب در زندگی، دستیابی به هدف آفرینش ممکن است؛ چنان‌که خداوند متعال فرمود: ﴿لَیْسَ الْبِرَّان تَأْتُوا الْبِیُوتَ مِنْ ظُهُورِهَا وَلَکِنَّ الْبِرَّ مِنْ آتَقَى وَاتُوا الْبِیُوتَ مِنْ اَبْوَابِهَا﴾ (بقره: ۱۸۹): «وارد شدن از پشت بام خانه‌ها کار شایسته‌ای نیست؛ و لکن کار شایسته این است که برای ورود به خانه‌ها از در آنها وارد شد.» امام باقر (ع) در تفسیر این آیه فرمود: «یعنی هر کاری را از راهش وارد شوید.» (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۲: ۸۴)

اسلام برای تعلیم و تربیت اهمیت خاصی قائل است. چنانچه هر جا سخن از فرستادن رسولان به میان می‌آورد، تعلیم و تربیت و تزکیه را برنامه اصلی آنان معرفی می‌کند. خداوند متعال برای انسان مقرر فرموده است که به اختیار خود و با پیروی از دستورات پیامبران و برنامه‌های آسمانی و با کوشش و تلاش پیگیر، کسب تعلیم و تربیت کند و به مقام شایسته انسانی برسد، زیرا سرکشی غرایز حیوانی و ظلمات جهل و خواهش‌های نفسانی را جز با تربیت صحیح و الهی نمی‌توان مهار و برطرف کرد (امین‌زاده، ۱۳۷۶: ۲۳). در تعلیم ارزش‌ها نیز باید روش‌های مناسبی اتخاذ گردد تا هدف‌های آموزشی در مسیر اصلی خود دنبال شوند. برخی از این روش‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

### ۱. روش تقلید از الگو

تربیت ابتدایی انسان به‌طور طبیعی با روش الگویی همراه است. روش الگویی در سازمان دادن شخصیت و رفتار فرزندان و انتقال ارزش‌ها به آنها نقش مهمی ایفا می‌کند. تلقی آنها

از والدین در دوران نوجوانی و جوانی به نقش الگویی آنان در جهت مثبت یا منفی دامن می‌زند، زیرا آنها در این ایام همه چیز خود را از والدین و وابسته به ایشان می‌دانند، چنان که در حدیثی از امام رضا (ع) آمده است: «بروا اولادکم و احسنوا الیهم فانهم یظنون انکم ترزقونهم» (مجلسی، ۱۴۰۳، ق، ۷۷: ۷۴): «به فرزندانان خوبی کنید و به آنان نیکی نمایید، زیرا آنان گمان می‌کنند که شما ایشان را روزی می‌دهید.»

متریان چنان به الگوهای خود وابستگی روحی پیدا می‌کنند که به‌طور کامل از ایشان رنگ می‌پذیرند و از این‌روست که لغزش و اشتباه الگوهای اجتماعی غیرقابل چشم‌پوشی است (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۲: ۲۲۴). در روش تقلید از الگو، یادگیری به‌طور مستقیم و از طریق مشاهده انجام می‌گیرد که به آن یادگیری اجتماعی گویند و از مؤثرترین و پایدارترین انواع یادگیری محسوب می‌شود. تأثیر الگو و نقش‌پذیری انسان یک امر طبیعی است که از غریزه تقلید سرچشمه می‌گیرد (برومند، ۱۳۸۰: ۱۳۹). نکته‌ای که باید به آن توجه کرد این است که فرد با آگاهی و شناخت از یک الگوی نیکو پیروی می‌کند. پیروی کورکورانه در اسلام مذمت شده است (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۲-۷: ۹-۱۸). قرآن کریم می‌فرماید: ﴿لقد کان لکم فی رسول الله اسوه حسنه﴾ (احزاب: ۲۱): «برای شما در سیره پیامبر الگوی نیکویی است.»

علامه طباطبایی در تبیین این آیه بیان می‌کند: «کلمه اسوه به معنای اقتدار و پیروی است و فی رسول الله، یعنی در مورد رسول خدا و اسوه در مورد رسول خدا (ص) عبارت است از پیروی از او و این وظیفه همیشه ثابت است و همیشه به آن جناب تأسی کنید.» (طباطبایی، ۱۳۷۲: ۲۴-۲۵) امام علی (ع) نیز در این زمینه فرمودند: «به سیرت پیامبران اقتدا کنید که برترین سنت است و به سنت او بگروید که راهنمایترین سنت است» (نهج البلاغه، خطبه ۱۰۹).

## ۲. روش عملی

علامه طباطبایی در توضیح روش عملی در تعلیم و تربیت می‌گوید: «روشی را که قرآن در تعلیم و تربیت به کار گرفته، عملی است. قرآن در طول ۲۳ سال برای آموزش مردم، آنان را به انجام اعمال و ادار کردن و پس از انجام اعمال، آنها را تجزیه و تحلیل کرده، صلاح، فساد و اشتباهاتی را که در عمل داشتند، بیان کرده و تعلیمات بعدی‌اش را با همین تجزیه و تحلیل آغاز کرد؛ بدین ترتیب نواقص و موارد انحراف را مذمت و نقاط قوت را مدح و تحسین کرد. بنابراین، قرآن کتاب علم و عمل است نه فرضیه و تئوری. کتابی که قدم به قدم، با نوآموزان

خود جلو آمده، مفسد و نواقص اعمال آنان را در برابر عقل آنان قرار می‌دهد تا با عقل خود، موارد انحراف و اشتباه را دریابند و درصدد اصلاح برآیند. مثلاً در باب جهاد، نخست کلیاتی را از قبیل «کتب علیکم القتال» و سپس داستان بدر و احد و دیگر جنگ‌هایی را که مسلمانان با پیروی از آیات جهاد انجام داده بودند، بیان می‌کند و نواقص کارشان را که خود مسلمین نیز در ضمن عمل با آن مواجه شده بودند، گوشزد می‌نماید و به آنان می‌آموزد که در مراحل بعدی، از ارتکاب آنها خودداری کنند» (طباطبایی، ۱۳۷۲: ۲-۷، ۹-۲۶)

### ۳. روش موعظه

امروزه هرگاه سخن از موعظه و نصیحت پیش می‌آید و پدر یا معلمی دلسوز درصدد نصیحت و موعظه کردن فرزند و دانش‌آموزان برمی‌آید، اولین چیزی که مطرح می‌شود این است که موعظه و نصیحت در مخاطبان تأثیری ندارد. این تصور نه تنها در میان مردم، بلکه در میان بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز رایج است. اما نگاهی گذرا به سیره تربیتی معصومان (ع) نشان می‌دهد که آنان از موعظه به‌عنوان یک روش تربیتی در انتقال ارزش‌ها استفاده می‌کردند و این مواعظ نیز مؤثر واقع می‌شدند. به بیان دیگر، آنچه بی‌اثر است وعظ و اعظان بی‌عمل است. معصومان (ع) از آن رو در این روش موفق بودند که خود، عامل به وعظ و سخن خود بودند. موعظه به مربی این امکان را می‌دهد تا در ساختار شخصیتی مربی نفوذ کند و وی را از راه آگاه کردن و توجه دادن، به مسیر صحیح هدایت نماید. بنابراین موعظه از بهترین و مؤثرترین روش‌های تربیتی است (داوودی، ۱۳۸۴: ۱۹۱).

این نکته نیز مهم است که به زبان آوردن مهر و محبت، مایه تحکیم پیوند تربیتی و افزایش دلبستگی می‌شود. این دلبستگی، بسیار قدرتمند و کارساز است و می‌توان با تکیه بر آن، فرد را آماده و بلکه طالب به دوش گرفتن تکالیف ساخت. ائمه (ع) نیز در برانگیختن شاگردان خود برای تن دادن به تکالیف و کسب خصایل مطلوب تربیتی، از قدرت دلبستگی بهره‌جسته‌اند و خشنودی خویش را در گرو تلاش آنان برای اصلاح خود قرار داده‌اند (باقری، ۱۳۸۵، ۱: ۲۲۹).

تقویت روح هنری و تحکیم شخصیت اخلاقی، هدف و اساس تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. ارزش‌شناسی درزمینه اخلاقی، مستقیماً با فعالیت‌های تربیتی ارتباط دارد. آنچه معلم درزمینه تعلیماتی، در ارتباط شاگردان، درباره اظهارنظرها و قضاوت‌ها، در ارزش‌سنجی

کار شاگردان و فعالیت‌های گروهی انجام می‌دهد جنبه اخلاقی دارد. بدون تردید، ارزش‌ها، مخصوصاً ارزش‌های اخلاقی رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می‌دهند... غفلت در پرورش اخلاقی موجب پیدایش افرادی لاًابالی، متعصب، خودخواه و بی‌اعتنا به روابط انسانی می‌گردد. (شریعتمداری، ۱۳۹۳: ۱۵۳-۱۵۴).

#### ۴. روش پاداش و تنبیه

یکی از روش‌های متداول در تعلیم و تربیت ارزش‌ها، استفاده از پاداش و تنبیه است. انسان طبیعتاً از پاداش لذت می‌برد و از تنبیه روی گردان است. همین گرایش سبب رغبت انسان به انجام کارهای خوب و خودداری از انجام کارهای ناپسندیده می‌شود. تجارب آدمی در طول تاریخ تأثیر پاداش و تنبیه را تأیید می‌کند. جایزه، تشویق، ستایش، احترام، محبوبیت از جمله اموری هستند که نیکوکاران از آنها برخوردار هستند. پیدایش امور در میان اجتماعات بشر چند نکته را روشن می‌سازد: اول این که کارهای پسندیده را مردم تأیید می‌کنند؛ دوم این که برای ترغیب افراد به انجام کارهای پسندیده باید پاداشی معین کرد؛ سوم این که برخی نیکوکاران، به قصد پاداش گرفتن، کارهای پسندیده می‌کنند. این که گفته شد برخی افراد، نه همه افراد، برای روشن کردن این حقیقت است که تمام نیکوکاران به خاطر پاداش، کار نیک نمی‌کنند. به عبارت دیگر، برخی از مردم از لحاظ اخلاقی و دینی به مرحله‌ای می‌رسند که عمل خوب را وظیفه خود تلقی می‌کنند.

جریمه، نهی، سرزنش، بی‌رحمی، بدنامی از جمله اموری هستند که بدکاران به سبب اعمال خود باید تحمل کنند. پیدایش این گونه امور نیز بیان‌کننده چند حقیقت است. اول این که انسان طبعاً اعمال ناپسندیده را نمی‌پسندد؛ دوم این که چون انسان تحت تأثیر تمایلات شخصی، میل به تعرض و حمله به دیگران را دارد یا می‌خواهد برای تأمین سود خود به زیان دیگران اقدام کند، باید با طرح مجازات‌ها، او را از انجام کارهای بد برحذر داشت؛ سوم این که طرح مجازات‌ها برای جلوگیری از تخلفات مفید هستند. برخی افراد هم به دلیل جلوگیری از تنبیه شدن از انجام کارهای ناپسندیده خودداری می‌کنند (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۲۰۹).

#### ۵. روش خطابه

خطابه شیوه‌ای است که برای تهییج احساسات به کار می‌رود. خطابه آنجا ضرورت پیدا می‌کند که احساسات، خمود و راکد است. خطابه احساس غیرت، سلحشوری، مردانگی،

شرافت، کرامت و خدمت را به جوش می‌آورد و حرکت و جنبش را به جا می‌گذارد. بنابراین در انتقال مفاهیم ارزشی، روش مناسبی است. نمونه‌ای از استفاده از این روش در شیوه معصومان (ع)، سخنان امام علی (ع) در جنگ صفین برای به حرکت درآوردن سپاهیان خود برای مقابله با دشمن بود (مطهری، ۱۳۷۶: ۱۹۳).

## ۶. روش مناظره

مناظره‌های فراوانی از پیامبر (ص) و برخی از امامان (ع) روایت شده است. مناظره از روش‌هایی است که معصومان (ع) از آن برای آموزش حقایق دینی و ارزش‌های اسلامی به دیگران بهره می‌بردند. روش مناظره در اصل روشی علمی است و از آن در بحث علمی برای کشف حقایق نظری استفاده می‌شود. کشف حقیقت برای هریک از دو طرف مناظره که از آن حقیقت آگاه نبودند، عین آموزش است (حسینی‌زاده، ۱۳۸۴، ۴: ۸۹). برخی آیات و روایات نیز به این روش اشاره دارند؛ نظیر آیه ﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحُكْمِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ (نجل: ۱۲۵): «مردم را با حکمت و استدلال و اندرز شایسته و نیز با بهترین روش مباحثه و مناظره به راه پروردگار فرا بخوان.» امام باقر (ع) نیز فرمود: «رحم الله عبداً أحبب العلم»، فقيل وما إحياء؟ قال: «أن يذاكره به أهل الدين والورع» (مجلسی، ۱۴۰۳، ۱: ۲۰۶): «خداوند رحمت کند بنده‌ای را که دانش را زنده کند.» سؤال شد زنده کردن دانش چگونه است؟ فرمود: «به مذاکره و مباحثه با دین‌داران و پارسایان.» و در روایت دیگری فرمود: «تَذَاكَرُ الْعِلْمِ دِرَاسَةٌ وَ الدِّرَاسَةُ صَلَاةٌ حَسَنَةٌ» (مجلسی، ۱۴۰۳، ۱: ۲۰۶): «تدریس و فراگیری دانش از راه مباحثه و گفتگوست و مباحثه علمی مانند نماز شایسته و مقبول، ارزشمند است.» علامه طباطبایی در تفسیر آیه یادشده می‌نویسد: «ترتیب حکمت، موعظه و مناظره از حیث افراد است؛ به این معنی که چون همه اقسام حکمت پسندیده است، در اول ذکر شده است و سپس موعظه که دو نوع پسندیده و ناپسند دارد، آورده شده است که آیه شریفه موعظه پسندیده را سفارش نموده است، در پایان، مناظره و مباحثه ذکر گردیده که خود دارای سه قسم است: ناپسند و پسندیده و پسندیده‌تر. خداوند متعال تنها قسم سوم آن را توصیه کرده است.» (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۱۸: ۵۷۳). از این رو، آیه شریفه، مباحثه را به‌طور مطلق سفارش نمی‌کند، بلکه با شرط «التي هي احسن» (نیکوتر) می‌پذیرد. معلم باید این نکته را یادآوری کند که هدف از مباحثه و گفتگو تنها یادگیری و کشف حقایق است

و نباید مباحثهٔ دوستانه به نزاع تبدیل شود. امام صادق (ع) در این باره می‌فرماید: «إياكم والمرء والخصومة فانهما يمرضان القلوب على الاخوان وينبت عليهما النفاق» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ۷۰: ۳۳۹): «از جدال و نزاع اجتناب کنید، زیرا دل انسان را به برادران دینی چرکین می‌کند و موجب می‌شود تخم‌های نفاق رشد کنند.»

## ۷. روش سؤال و جواب

از این روش در سیره معصومان (ع) برای آموزش احکام و معارف دینی و تعلیم ارزش‌ها بیشتر استفاده شده است. این شیوهٔ فراگیری امام علی (ع) و شیوه آموزش دادن پیامبر اکرم (ص) است. امام علی (ع) با استفاده از این روش، به اصحاب و یاران خود آموزش می‌داد. برای تقویت و افزایش علم باید پرسش‌های حساب‌شده و معقول طرح کرد و هدف آن نیز باید فهم فراگیران باشد. در سیرهٔ ائمه (ع) چنین نیست که همیشه شاگرد پرسش را طرح کند و امام پاسخ گوید، بلکه در این روش، شاگرد غالباً فعال است و هرگونه ابهام، پیچیدگی، اشکال و ایرادی را که به نظرش می‌رسد، مطرح می‌کند تا یادگیری به صورت کامل و دقیق و عمیق حاصل شود. البته خود معصومان (ع) در بسیاری از موارد، پاسخ را به صورت مجمل و سربسته مطرح می‌کردند تا شاگرد سؤال کند و در بحث درگیر شود. در بسیاری از موارد، حضرت محمد (ص) در میان یارانش می‌نشست و دستورات قرآن و آموزه‌های اسلام را برای آنان شرح می‌داد. نمازخانهٔ پیامبر (مسجد النبی) جایی که او پیوسته نشست‌هایش را برگزار می‌کرد، نه تنها کرسی نخستین بنیاد آموزشی در تاریخ اسلام بود، بلکه برای مسجدهای بعدی و نیز کانون‌های علم و آگاهی، یک سنت و نمونه بود. سرانجام راه و روشی که پیامبر، رسالت خویش را به صورت گفتاری به یارانش یاد می‌داد، برای تعلیم و تربیت به اصلی رسمیت یافته تبدیل گردید، و بعدها از شاگردان می‌خواستند که با شنیدن آنچه استادشان می‌گفتند، دانش بیندوزند. بدین سان ناگزیر اصل شنیدن (سماع) به‌عنوان روش آغازین انتقال دانش به کار گرفته شد (منیرالدین، ۱۳۸۴: ۳۲۵).

علم و قدرت برای همهٔ اشیا مقدمه است نه اصل، و هم‌چنین است تزکیهٔ نفس. همهٔ این‌ها هدف ثانوی است. هدف است برای یکی و وسیله است برای دیگری (مطهری، ۱۳۷۲: ۸۵). در دنیا، تحولی به وجود آمده که همهٔ کارها بر پاشنهٔ علم می‌چرخد و چرخ زندگی بر محور علم قرار گرفته است. همهٔ شئون حیات بشر به علم وابستگی پیدا کرده، به‌طوری که هیچ کاری و هیچ

شأنی از شئون حیاتی بشر را جز با کلید علم نمی توان انجام داد. اسلام نه عالم بی دین می خواهد، نه جاهل دین دار. به هر حال، اگر ما می خواهیم، دین صحیح داشته باشیم، اگر می خواهیم از فقر رهایی یابیم، عدالت در میان ما حکم فرما باشد، آزادی و دموکراسی داشته باشیم و جامعه ما به امور اجتماعی علاقه مند باشد، منحصرأ راهش علم است و علم (مطهری، ۱۳۶۱: ۱۵۳-۱۵۲).

## ۸. روش ابتلا و امتحان

ابتلا و امتحان بهترین وسیله برای خالص ساختن انسان و فراهم کردن زمینه انصاف به صفات و کمالات الهی است، چنانچه خدای متعال فرموده است: «ابتلاها و امتحانها برای این است که خداوند آنچه را در دل های شماست بیازماید و آن چه را در قلب های شماست پاک گرداند و خدا آنچه را در سینه هاست داناست» (آل عمران: ۱۵۴). والاترین مرتبه تربیت این است که انسان پیوسته خود را در امتحان الهی ببیند و آن را نردبان سیر به سوی مقصدی کند که برای آن آفریده شده است. نمونه های تربیت الهی، به وسیله آزمون های گوناگون، به مراتب والای کمال دست یافتند، چنانچه خدای متعال حضرت ابراهیم خلیل (ع) را پس از ابتلاها و امتحان های فراوان به مقام پیشوایی مردمان منصوب کرد (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۲: ۳۲۸).

## ۹. روش تذکر

آدمی به سبب فرو رفتن در تاریکی های مرتبه حیوانی و گرفتار شدن در بندهای دنیایی، از یاد حق غافل می شود و حقیقت هستی را فراموش می کند و در نتیجه حقیقت خویش را از یاد می برد و در این صورت، متصف به صفات شیطانی خواهد شد که همه کجی ها و ناراستی ها و تباهی ها از این جا بر می خیزند (شهابی و زارعی و فانی، ۱۳۸۷، ۶۷). راه نجات انسان متذکر شدن او به حقیقتش و رجوع دادن وی به معارف و حقایقی است که مطابق با سرشت اوست. از این رو، قرآن کریم کتاب تذکر است و پیامبر اکرم (ص) تذکر دهنده حقایق. «پس تذکر ده که تو فقط تذکر دهنده ای» (الغاشیه: ۲۱). روش تذکر، روشی نیکو است در توجه دادن انسان به حقیقت وجود و سیر دادن او در صراط هدایت و اطاعت و عبودیت و دور کردن وی از پستی و کجی و پلیدی (دلشاد تهرانی، ۱۳۸۲: ۵۶).

## ۱۰. روش عقلانی

در این روش، معلم برای انتقال مفاهیم ارزشی، فعالیت های ذهنی دانش آموزان را به

سمت تعقل جهت می دهد که یکی از مهم ترین سبک های آن روش استقرایی است. روش استقرایی، شیوه تبیین و تفسیر منطقی پدیده هاست. در این روش، از طریق بحث در جزئیات و محسوسات، به مفاهیم و قوانین کلی می رسند. از این رو، استقرا پایه و اساس همه احکام و قوانین کلی در علوم است (مظفر، ۱۳۴۵، ۲: ۲۹۵). در این روش برای دستیابی به مفاهیم باید مراحل این مراحل طی شود:

### ۱. مشاهده:

علامه طباطبایی در این باره بیان می کند: «قرآن کریم در تعلیم معارف دینی و علوم سودمند به مردم، در تعلیم جزئیات پای حواس را به میان کشیده است و عباراتی مانند آیا ندیدی؟ آیا نمی بینید؟ آیا دیدید؟ مگر نمی بینید؟ را در آیات متعدد به کار برده است» (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۱۸: ۵۰۹).

### ۲. تفکر و تجزیه و تحلیل:

پس از مشاهده، تفکر و تجزیه و تحلیل صورت می گیرد. چنان که در آیه ۷۸ سوره نحل، پس از بیان سمع و ابصار، کلمه افئده آورده شده است و مراد از فؤاد، مبدأ و نیرویی است که به وسیله آن، انسان تعقل می کند و با آن از محسوسات عبور می کند و به درک قوانین کلی و کلیات دست می یابد (طباطبایی، ۱۳۷۲، ۱۸: ۷۶).

### ۳. تعمیم:

در این مرحله معلم دانش آموزان را کمک می کند تا با استفاده از نتایج به دست آمده، به مفاهیم تعمیم یافته دست یابند.

### ۴. مفهوم سازی:

در این مرحله، دانش آموز قوانین تعمیم یافته را در قالب الفاظ و کلمات، مفهوم سازی می کند.

## ارزش در نگاه اگزستانسیالیسم

از نظر اگزستانسیالیست ها، ارزش شناسی، شخصی و متغیر و نسبی است. ارزش ها را می توان به وسیله انتخاب های فردی و به مفهوم شخصی شناخت. منبع ارزش ها ذهن فرد است. ارزش ها از ذهن فرد ریشه می گیرند، چون ناشی از انتخاب های شخصی هستند (یارمحمدیان،

۱۳۷۹: ۵۰). به نظر اگزستانسیالیست‌ها، ارزش‌ها در تصورات متافیزیکی یا جامعه‌شناختی، واقعیتی پیشینی ندارند، بلکه از راه انتخاب‌های شخصی آفریده می‌شوند. هیچ‌گونه معیار کلی بیرونی برای برآورد ارزش‌ها نمی‌توان اعمال کرد. شخص از انتخاب کردن ناگزیر است. فرد را در گرفتن تصمیماتش نباید به‌عنوان شخصیتی فکری یا عقلانی، بلکه به‌عنوان شخصیتی فهم کرد که امکان و آزادی انتخاب را داراست. تکیه‌کی‌یر که گارد، بر آزادی مطلق و مسئولیت تام انسان در قبال انتخاب‌هایش، مضامین مکرر اگزستانسیالیسم را تشکیل می‌دهد. ارزش‌آفرینی انسان‌ها که متضمن آن است که به جهانی بی‌معنا، نظم و معنا بخشیده شود، در گرو عمل آزادانه است (جرالد، ۱۳۸۰، ۱۶۸).

این سؤال که آیا قادریم ارزش‌هایی را بشناسیم که ما را یاری می‌کنند تا درست را از نادرست تمیز دهیم و زیبایی را تشخیص دهیم؟ در مکتب اگزستانسیالیست، پاسخ این است: بله، اما فقط با انتخاب فردی. ارزش‌ها از طریق انتخاب‌های فردی قابل شناخت هستند. منبع ارزش‌ها ریشه در ذهن فرد دارد. همه استعداد‌های انسان ممکن است برای شناخت ارزش‌ها به کار گرفته شوند، اما تأکید بر استعداد آگاهی فرد است. از آنجاکه ارزش‌ها از انتخاب فرد ناشی می‌شوند، قابل‌تغییرند و از فردی به فرد دیگر متفاوت هستند. ارزش‌های اخلاقی و نظام ارزش‌ها و زیبایی‌شناسی، با انتخاب فردی مشخص می‌شوند. روش مناسب برای رشد و تعالی این ارزش‌ها، این است که معلم محرک لازم را در یادگیرندگان ایجاد کند. یادگیرندگان باید از طریق کسب آگاهی و پژوهش، انتخاب‌های مسئولانه خویش را داشته باشند (محمودنژاد، ۱۳۸۱: ۱۰۰). ارزش‌ها نمی‌توانند چیزی جز نتیجه انتخاب اصلی هر انسانی باشند. به عبارت دیگر، هیچ‌گاه نمی‌توانند مکشوف یا شناخته شوند (گابریل، ۱۳۸۲: ۱۴۸).

### رویکرد اگزستانسیالیسم در تعلیم و تربیت ارزش‌ها

از دیدگاه اگزستانسیالیست‌ها، تعلیم و تربیت نیکو باید افراد را ترغیب کند که سؤالاتی مثل «من چه کسی هستم؟» و «من به کجا می‌روم؟» و «چرا این‌جا هستم؟» را بپرسند. درباره این پرسش‌ها باید پذیریم که انسان همان‌طور که موجودی عقلانی و غیرهیجانی است، به همان میزان یا بیشتر از آن، احساساتی و غیرعقلانی است. فرد، همیشه در حال تغییر است، به نحوی که وقتی فکر می‌کند که خود را می‌شناسد، دقیقاً زمان شروع بررسی درباره خودش است (هوارد، ۱۳۷۹، ۴۰۷). از دیدگاه وجودگرایی، انسان، آزاد و بدون تعیین‌خاص

در دنیای فاقد تعین و یقین، به خود وانهاده شده است و باید مسئولیت ساختن خویش را به عهده گیرد. لازمه پذیرش این مسئولیت، آگاهی است. یعنی انسان با آگاهی از شیوه وجودی خویش که فردیت اساس آن است، مسئولیت خود را به عهده می‌گیرد. از دیدگاه مکتب وجودگرایی، انسان موجودی است وانهاده و آزاد که باید با استفاده از آزادی و مسئولیت‌پذیری، سرنوشت خویش را آگاهانه انتخاب کند و رقم بزند و خود مسئولیت انتخاب‌هایش را بر عهده گیرد. وظیفه تعلیم ارزش‌ها، فراهم کردن زمینه کسب این آگاهی و خودسازی آگاهانه است. ویژگی‌هایی مانند آزادی‌خواهی، ارزشمند دانستن انسان و اجتناب از «ابزارانگاری» و «شیء‌انگاری» دیگران و بیدار کردن احساس مسئولیت و تأکید بر تلاش و پویایی مداوم برای ساختن و معنا بخشیدن به خود، از جمله نقاط قوت این دیدگاه است که می‌توان به آن توسل جست. درمقابل تأکید غیرواقع‌گرایانه بر آزادی و قائل شدن به آزادی مطلق برای انسان، این دیدگاه را به ادعاهای نظری نزدیک کرده است. اگزیستانسیالیست‌ها باور دارند که مهم‌ترین دانش، درباره انسان و انتخاب‌های اوست، و تعلیم و تربیت ارزش‌ها، فرایندی از رشد آگاهی درباره آزادی انتخاب و معنای مسئولیت برای انتخاب فرد است. با وجود این، عقیده گروه، مرجعیت و سازمان اجتماعی، سیاسی، فلسفی، مذهبی و مانند آن طرد شده است. اگزیستانسیالیست‌ها پاره‌ای از ملاک‌های آداب یا سنن یا حقایق جاودان را می‌پذیرند (یارمحمدیان، ۱۳۷۹: ۴۷). اولین چیزی که اکثر اگزیستانسیالیست‌ها می‌خواهند، تغییر در نگرش به تعلیم و تربیت است. به جای آن که تعلیم و تربیت چیزی تلقی شود که ذهن شاگرد با آن پر شود و بر اساس آن ارزیابی شود یا با آن تطبیق داده شود، اگزیستانسیالیست‌ها می‌گویند که ابتدا به شاگردان به‌عنوان افراد نگاه می‌کنیم و سپس اجازه می‌دهیم نقش مثبتی را در شکل دادن به تعلیم و تربیت و زندگی خودشان به عهده بگیرند. گرچه هر شاگرد سابقه تجربه‌هایی را که بر تصمیم‌های شخصی او تأثیر دارد، با خود به مدرسه می‌آورد، اما اگزیستانسیالیست‌ها عموماً تأکید می‌کنند که مدارس و دیگر مؤسسات، مکان‌های آزادی برای شاگردان باشند و شاگردان تشویق شوند که کارهای خودشان را انجام دهند. بعضی از نویسندگان مثل «ون کلموریس» برنامه «سامر هیل» را تعلیم و تربیتی می‌داند که اگزیستانسیالیست‌ها ترجیح می‌دهند. در این برنامه، شاگردان مجبور نیستند در کلاس حضور یابند و اگر خودشان نخواهند، هیچ نمره یا امتحانی در کار نیست. آنجا محیطی است که در آن شاگردان تشویق می‌شوند تا خود انتخاب کنند و برای این کار آزادی دارند. به نظر

اگزستانسیالیست‌ها هیچ دو کودک‌کی شبیه هم نیستند. کودکان از نظر آگاهی، ویژگی‌های شخصی، علایق و امیالی که کسب کرده‌اند با هم فرق دارند. خنده‌دار خواهد بود که اگر فکر کنیم که باید همه آنها آموزش و پرورش مشابه داشته باشند. با وجود این، ما اغلب کودکانی را می‌یابیم که نه تنها به یک نحو با آنها برخورد می‌شود، بلکه چیزهای مشابهی را که تصور می‌رود با سطح علمی آنها مناسب باشد، فرا می‌گیرند (هوارد، ۱۳۷۹: ۴۱۲).

### نقش مربی

نقش معلم یا مربی در فرایند یادگیری، دغدغه اصلی اگزستانسیالیست‌هاست. آنها اعتقاد دارند که هر معلمی باید یک شاگرد باشد و هر شاگرد، یک معلم (هوارد، ۱۳۷۹: ۴۱۷). در روش‌شناسی اگزستانسیالیستی، معلم تلاش می‌کند که متعلم را ترغیب کند که از طریق طرح سؤالاتی درخصوص معنای زندگی به حقیقتی شخصی دست یابد و از این راه موجبات افزایش آگاهی او را فراهم کند. وظیفه معلم آن است که برای یادگیری، موقعیتی فراهم کند که طی آن شاگردان بتوانند ذهنیت خویش را ابراز کنند. تنها متعلم است که می‌تواند با مسئولیت خویش برای دستیابی به هویت فردی رودررو شود. معلم و متعلم به یک اندازه در افزایش آگاهی مسئولیت دارند. این گونه آگاهی مستلزم این است که فرد شخصاً با وجوه اخلاقی و زیبایی‌شناختی وجود مشغول شود (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۷۸).

گفتگو، محور و اساس روش‌های آموزشی در انتقال ارزش‌ها و تقابل بین معلم و شاگرد و وسیله انتقال تجربه درونی معلم به شاگرد است. معلوماتی که معلم از این طریق انتقال می‌دهد تلقین نیست، بلکه جنبه‌ای است از موقعیت او. افراد از طریق انتخاب، مسئولیت زندگی‌شان را بر عهده می‌گیرند و سرنوشت خود را می‌سازند. این انتخاب باید آگاهانه باشد. یادگیری همان انتخاب‌های فردی بر اساس عقل و آگاهی است و روش آموزش نیز درگیر کردن فراگیران در انتخاب‌های شخصی و تحقیق، با هدایت معلم است (آلن سی، ۱۳۷۳: ۷۷).

اگزستانسیالیسم صرفاً مجموعه‌ای از عقاید و حقایق نیست، بلکه در آموزش اگزستانسیالیستی تجاربی آفریده می‌شود که به شاگرد کمک می‌کند که خود را خلق کند (Vandenberg، ۱۹۷۱، م: ۸۹). در این مکتب، این اعتقاد وجود دارد که در دنیا همه چیز نسبی است و انسان‌ها می‌توانند با پردازش، آنها را درک و تغییر دهند (نلر، ۱۳۸۱، ۶۷). معلم اگزستانسیالیسم مانند شاگردان خود فردی است که خویشتن او ناشی از تجارب اوست و آزاد است که اساس آموزش خود را

بیاید (Feldman، ۱۹۹۶م: ۸۷). در این مکتب، انتخاب و آزادی انتخاب، جوهر انسان را شکل می‌دهد. معلمان باید در پی برملا کردن و پیکار با نیروهایی در جامعه و فرهنگ باشند که با انکار آزادی‌های انسان می‌خواهد انسانیت را از او سلب کند. انسان‌ها در مقابل انتخاب‌های خود، صاحب مسئولیت هستند و باید متوجه عواقب آن باشند. انسان باید خالق اهداف خویش باشد و معلم باید کمک کند که شاگردان به‌طور آگاهانه و آزادانه اهداف شخصی خویش را تعیین و پی‌گیری کنند (پارمحمدیان، ۱۳۷۹: ۵۳).

### روش تدریس

محواره سقراطی روش مناسبی برای معلمان اگزیستانسیالیست است. گفت‌وشنود می‌تواند سؤالاتی را برای متعلمان مطرح کند تا آنان از وضعیت زندگی خویش آگاهی یابند. در استفاده از روش گفت‌وشنود، معلم اگزیستانسیالیست، پاسخ سؤالات مطرح‌شده را نمی‌داند. درحقیقت بهترین نوع سؤال فقط در معناآفرینی خود دانش‌آموز قابل پاسخ دادن است (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۷۹). بدین‌سان، دانش‌آموز در می‌یابد که حقایق برای انسان پیش نمی‌آیند، بلکه به‌وسیله او انتخاب می‌شوند (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۶۱). در روش‌شناسی تدریس باید نهایت آزادی را به شاگردان داد تا بتوانند مفهومی‌ترین خواسته‌های خود را ابراز کنند. فراگیری مطالب باید بسیار متفاوت از تجربه‌هایی باشند که در محیط‌های بسته و کوچک با آنها مواجه هستند. گردش‌های علمی دوره‌ای در اینجا بسیار مفید هستند (Gee، ۲۰۰۱م: ۸۷).

### آموزش و پرورش

در آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی، آزادی انسان مهم‌ترین وظیفه تلقی می‌شود. در این مکتب، بر ذهنیت فرد تأکید می‌شود و کوشش می‌شود حس خودآگاهی و مسئولیت در دانش‌آموزان پرورش داده شود. از طریق انتخاب‌های شخصی و معنادار، دانش‌آموز به‌تنهایی می‌تواند موقعیت تشخیص را برای خود ایجاد کند. اهداف چنین آموزش و پرورشی را نمی‌توان از پیش تعیین کرد و معلم و نظام آموزشی نیز نمی‌تواند آن را به دانش‌آموزان تحمیل کند. مسئولیت آموزش و پرورش هرکسی به عهده خود اوست (جرالد، ۱۳۸۰: ۱۸۶) در تعلیم ارزش‌ها باید به فردیت دانش‌آموزان توجه شود و ایشان را چنان بار بیاورد که ارزش واقعی وجود خود را دریابند و از آزادی بهره‌مند شوند و نیز بتوانند شخصاً تصمیم بگیرند و

خود را مسئول کیفیت زندگی خود بدانند. این مکتب نیز تجربه شخصی و واکنش‌های خام و بی‌واسطه کودک را محور تربیت می‌داند و فردیت بی‌همتای کودک، نقطه مرکزی آموزش و پرورش قرار می‌گیرد. آموزش و پرورش باید آگاهی فرد را بیدار کند و این آگاهی درباره هستی خود، به‌عنوان فردی است که در جهان حضور دارد (شعاری نژاد، ۱۳۷۰: ۳۲۳).

## موارد اشتراک اسلام و اگزیستانسیالیسم در تعلیم ارزش‌ها

### ۱. آزادی

از وجوه اشتراک مکتب اسلام و اگزیستانسیالیسم، اعتقاد به آزادی انسان است. در مکتب اگزیستانسیالیسم، اعتقاد این است که انسان موجودی آزاد و مختار است و هیچ جبری بر او حکومت نمی‌کند. در معارف و آموزه‌های اسلامی نیز بر آزادی انسان تأکید شده است. ولی یک تفاوت میان دیدگاه دو مکتب در ارزش آزادی وجود دارد و آن این است که آزادی از دیدگاه اگزیستانسیالیسم، «کمال هدفی» است، درحالی که از دیدگاه اسلام، «کمال وسیله‌ای» است. به عبارت دیگر، از دیدگاه اسلام، هدف انسان این نیست که آزاد باشد، بلکه انسان باید آزاد باشد تا به کمالات خودش برسد. زیرا تا انسان آزاد نباشد و مانعی سر راه او باشد، نمی‌تواند به کمالات شایسته خود برسد. پس، از دیدگاه اسلام، آزادی برای انسان وسیله رسیدن به کمال است، نه این که خود، کمال انسان باشد (مطهری، ۱۳۷۴: ۳۰۶).

### ۲. اختیار و مسئولیت بشر

از نقاط اشتراک میان اسلام و اگزیستانسیالیسم اعتقاد به اختیار انسان و مسئولیت اوست. از نظر اگزیستانسیالیست‌ها، انسان موجودی است مختار که نه عوامل تاریخی و محیطی و نه عوامل درونی نمی‌توانند او را مجبور کنند. دیدگاه این مکتب در مقابل تمام دیدگاه‌هایی است که به نحوی انسان را تحت تأثیر شرایط وراثت، خانوادگی، اجتماعی، تاریخی و ... مجبور و فاقد اختیار معرفی می‌کنند. اگزیستانسیالیسم انسان را موجودی مسئول می‌شناسد. این دیدگاه در اسلام نیز پذیرفته شده است. از نگاه اسلام نیز انسان موجودی است که می‌تواند بر همه عوامل محیطی، تربیتی، وراثتی و ... غلبه کند و راه خویش را با انتخاب آزاد برگزیند. آدمی اگر بخواهد از قید تکالیف و حقوق، خود را آزاد بداند، باید قبلاً از انسانیت استعفا بدهد و جزو جمادات و یا نباتات و حداقل جزو حیوانات درآید تا بتواند از آنچه از همه انسانیت

و شرط انسانیت است، یعنی قبول وظایف و تکالیف و حقوق، خود را آزاد سازد. استاد مطهری، با بهره‌گیری از اولین خطبه‌ای که حضرت علی (ع)، پس از قبول خلافت ایراد فرموده‌اند، حدود مسئولیت انسان را تبیین کرده و می‌نویسد: «انسان به حکم همان استعداد و شایستگی فطری، از یک طرف استحقاق بزرگی برای استفاده از مواهب خلقت دارد و از طرف دیگر، مسئولیت عظیمی نسبت به همه موجوداتی که در اختیار اوست، از جماد و نبات و حیوان تا چه رسد به مسئولیت‌های عظیمی که به انسان‌هایی مانند خود دارد» (مطهری، ۱۳۷۲: ۱۰۶-۱۰۷)

### ۳. ساخته شدن ماهیت انسان توسط خود

از دیدگاه‌های مشترک اسلام و اگزیستانسیالیسم این است که هر دو مکتب معتقدند انسان دارای ماهیت از پیش تعیین شده‌ای نیست و خود اوست که به خودش ماهیت می‌دهد. از دیدگاه اسلام، انسان دارای ماهیت خاصی به شکل بالفعل در ابتدای خلقت نیست و خود اوست که با اعمال خود، ماهیت خاصی را برای خود ایجاد می‌کند. هرچند که انسان در این دیدگاه دارای فطرت است، ولی فطرت به شکل بالقوه در وجود او نهاده شده است و خود اوست که اگر فطرت را بالفعل کند ماهیت انسانی پیدا خواهد کرد و اگر بالفعل نکند، ماهیت حیوانی می‌یابد. اگزیستانسیالیست‌ها نام دیدگاه فوق را «اصالت وجود» یا «تقدم وجود بر ماهیت» نهاده‌اند. به این معنا که معتقدند وجود انسان مقدم بر ماهیتش است و خود اوست که به خود ماهیت خاصی را می‌دهد. ولی اصطلاح اصالت وجود در فلسفه اسلامی به معنای دیگری به کار می‌رود، و در هر حال، هر دو مکتب در این اعتقاد مشترک‌اند که ماهیت انسان به دست خود او ساخته می‌شود.

### موارد افتراق اسلام و اگزیستانسیالیسم در تعلیم و تربیت ارزش‌ها

#### ۱. ارزش

از دیدگاه اسلام، برخی امور در ذات خود دارای ارزش هستند. برای مثال، صبر، احسان به دیگران، سخاوت و... از امور دارای ارزش محسوب می‌شوند و ارزش آنها ذاتی است نه اعتباری و قراردادی. به عبارتی، این گونه نبوده که صبر و بی‌صبری، احسان و ظلم، سخاوت و خساست، در ذات خود هیچ تفاوتی با هم نداشته باشند و انسان قرارداد کرده باشد که برخی از این امور از فضایل اخلاقی محسوب شود و دارای ارزش باشد و برخی دیگر در زمره رذایل

به حساب آید، بلکه صبر، احسان و سخاوت در ذات خود، پسندیده و نیکو، و بی‌صبری، ظلم و خساست در ذات خود ناپسند و قبیح‌اند (مطهری، ۱۳۸۲، ۲: ۱۸). در مقابل، در مکتب اگزیستانسیالیسم اعتقاد این است که ارزش‌ها اموری اعتباری و قراردادی هستند و انسان با اعتبار خود به بعضی امور ارزش می‌دهد. به عبارت دیگر، از دیدگاه این مکتب، میان عدل و ظلم، صدق و کذب، امانت و خیانت و ... در ذات خودشان هیچ تفاوتی نیست و این انسان است که به دسته‌ای از این‌ها ارزش می‌دهد (یارمحمدیان، ۱۳۷۹: ۵۰).

## ۲. اعتقاد به خدا

از وجوه افتراق میان اسلام و گروه اگزیستانسیالیسم ملحد، اعتقاد به خداست. چنان‌که می‌دانیم در مکتب اسلام، اعتقاد به خدا نخستین پایه دین محسوب می‌شود، ولی از دید اگزیستانسیالیست‌های ملحد، اعتقاد به خدا با آزادی انسان در تضاد است و انسان اگر بخواهد آزادی خود را حفظ کند نباید به خدا معتقد باشد (پاپکین و استرول، ۱۳۸۵: ۴۱۹). اگزیستانسیالیست‌ها معتقدند وابستگی به اشیا سبب می‌شود توجه انسان به آن اشیا منعطف شود و انسان از ارزش‌های خود غافل و دچار از خودبیگانگی شود. بنابراین انسان به هیچ چیز و حتی به خدا نباید تعلق داشته باشد. این اعتقاد اگزیستانسیالیست‌های ملحد از نظر اسلام مردود است. از نظر اسلام، وابستگی به اشیا بیگانه با ذات انسان موجب از خودبیگانگی او می‌شود، ولی وابستگی به آنچه کمال‌نهایی انسان است و با انسان بیگانه نیست عامل غفلت انسان از خود نیست. اسلام بر خلاف اگزیستانسیالیست‌های ملحد که وابستگی به خدا را موجب از خودبیگانگی انسان دانسته‌اند، فراموشی خدا را عامل بیگانه شدن انسان از خود می‌داند و می‌فرماید: ﴿وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنْسَاهُمْ أَنْفُسَهُمْ﴾ (حشر: ۱۹): «مانند کسانی نباشید که خدا را فراموش کردند و در نتیجه خود را هم فراموش کرده‌اند.» اگزیستانسیالیست‌های ملحد همچنین معتقدند وابستگی به خدا موجب رکود و توقف انسان است و انسان اگر بخواهد به حرکت و پیشرفت خود ادامه دهد نباید به خدا معتقد شود. در پاسخ این اشکال نیز می‌گوییم از آنجا که خداوند، وجود نامحدود است، وابستگی به او باعث توقف و رکود انسان نمی‌شود. وابستگی به اشیا محدود است که سبب می‌شود انسان، محدود و متوقف شود، ولی وابستگی به موجود نامحدود سبب محدودیت انسان نخواهد شد (مطهری، ۱۳۷۲: ۲۹۶).

استاد مطهری می‌نویسد: «چیزهایی که به آنها ارزش انسانی گفته می‌شود و معنویات

انسانی و ملاک انسانیت انسان است، شامل خیلی چیزهاست، ولی می‌توان همه ارزش‌ها را در یک ارزش خلاصه کرد و آن، درد داشتن و صاحب درد بودن است. چرا که انسان حقیقتی است که از اصل خود جدا شده و دور مانده و از دنیای دیگر برای انجام رسالتی آمده است، و این دورماندگی از اصل است که در او شدت و عشق و ناله و احساس غربت آفریده است. درد انسان طبق مکتب اسلام فقط درد خداست، درد دوری از حق است و میل او میل بازگشت به قرب حق و جوار رب العالمین است و انسان به هر مقام و کمالی برسد باز احساس می‌کند که به معشوق خود نرسیده است» (مطهری، ۱۳۷۲: ۷۹ - ۸۰). معنویت، از ضرورت‌های زندگی فردی و اجتماعی است و بشریت منهای معنویت امیدی به بقایش نیست و خودش و تمدنش را که در آن قرار گرفته، به دست خود نابود خواهد کرد (بهشتی، ۱۳۹۳).

### ۳. فطرت

یکی دیگر از موارد افتراق دو مکتب اسلام و اگزیستانسیالیسم، پذیرش فطرت در اسلام و نفی آن در اگزیستانسیالیسم است. از دیدگاه اسلام، در وجود انسان، گرایش به سمت خاصی گذاشته شده است و این گونه نیست که انسان در ذات خود فاقد گرایش به سمت خاصی باشد. این گرایش‌ها در زبان دین، «فطرت» خوانده می‌شوند. ولی در اگزیستانسیالیسم، انسان فاقد هرگونه گرایش معرفی می‌شود و اعتقاد این است که انسان از لحاظ نحوه خلقت بدون اقتضاست و در زندگی، مسیر خاصی را طی نمی‌کند. ذکر مثالی می‌تواند به روشن شدن بحث کمک کند: در یک دانه سیب، گرایش به سمت خاصی وجود دارد که همان تبدیل شدن به درخت سیب است و این گونه نیست که دانه سیب برای تبدیل شدن به درخت سیب، بدون اقتضا باشد، بلکه در آن، اقتضای تبدیل شدن به درخت سیب وجود دارد؛ ولی مثلاً در یک سنگ، گرایش خاصی برای قرار گرفتن در مسیری خاص وجود ندارد و سنگ برای این که در چه مسیری مورد استفاده قرار گیرد، بدون اقتضاست. در مکتب اسلام، انسان شبیه دانه سیب است، و این نگرش وجود دارد که گرایش به سوی ارزش‌ها یا همان امور فطری در وجود انسان نهاده شده است. البته تفاوت انسان و دانه سیب در این است که دانه سیب تنها مسیر درخت سیب شدن را می‌تواند طی کند، ولی انسان با اختیار خودش است که طی طریق می‌کند، هرچند گرایش به ارزش‌های فطری و الهی در وجود او گذاشته است، ولی گذر از این مسیر جبری نیست. ولی اگزیستانسیالیسم منکر وجود چنین گرایش‌هایی در انسان است

و در واقع انسان را شبیه سنگ می‌داند که تمایل و گرایش به سمت خاصی ندارد و به عبارت دیگر منکر وجود فطرت در انسان است.

## نقاط قوت در تعلیم ارزش هادر مکتب اگزیستانسیالیسم

### ۱. توجه به انسان به‌عنوان مهم‌ترین عنصر تعلیم و تربیت

اگزیستانسیالیست‌ها انسان را مهم‌ترین رکن تعلیم و تربیت دانسته و هدف تربیت را آگاهی انسان به خود و فراهم آوردن فرصت برای پرورش او معرفی می‌کنند. مکتب اگزیستانسیالیسم هدف آموزش و تربیت را پرورش استعدادها و وجودی خود انسان می‌داند و انسان را برای هدف و منظور دیگری نمی‌خواهد و این خود از نقاط مثبت تفکر این مکتب است. هرچند از جهتی می‌توان اشکالی را بر این مکتب وارد کرد و آن این که از آنجا که اگزیستانسیالیست‌ها خود نتوانسته‌اند انسان را به‌درستی بشناسند، در معرفی عوامل شکوفایی او نیز دچار اشکال‌اند. بر این اساس، وظیفه تعلیم و تربیت این است که انسان را به شیوه وجودی خود آگاهی بخشد. موریس می‌گوید: «اگر باشد تعلیم و تربیت بنا واقعاً جنبه انسانی داشته باشد، باید آگاهی را در فرد بیدار کند. این آگاهی مربوط است به آگاهی از هستی خود به‌عنوان فردی که در دنیا حضور دارد» (شریعتمداری، ۱۳۷۷: ۲۲۲).

هدف تربیتی در این دیدگاه، بیدار کردن و تقویت آگاهی به‌منظور بهبود انتخاب‌های فردی است (آلن سی، ۱۳۷۳: ۷۸). در مکتب وجودگرایی، هدف از آموزش، ایجاد موقعیت‌های فراگیری برای دیگران است. انسان‌ها در کل و شاگردان به‌خصوص آزادند که در چارچوب هنجارهای درونی خود عمل کنند. بهتر آن است که بگوییم انسان‌ها، بینش‌های خود را محصول انگیزه‌ها و تأثیرات ناشی از گذشته خود می‌دانند (Morris, ۱۹۹۶, ۸۷).

### ۲. ارتباط معلم و شاگرد

در زمینه چگونگی ارتباط معلم و شاگرد، دیدگاه فیلسوفان اگزیستانسیالیست بر این مبنا استوار است که معلم نباید برای شاگرد حالت سلطه جویی داشته باشد. همچنین آنها بر ارتباط نزدیکی و همدلی میان معلم و شاگرد تأکید می‌کنند. این مورد را می‌توان از نکات مثبتی دانست که در مکتب اگزیستانسیالیسم مورد توجه و دقت واقع شده است. در احادیث نیز بر رفتار توأم با تواضع معلم با شاگرد و خودداری معلم از گردن‌فرازی تأکید شده است. چنانچه

امام صادق (ع) فرموده‌اند: «دربرابر کسی که از او دانش می‌آموزید، فروتن باشید و عالمانی گردن‌فراز نباشید» (محمدی ریشه‌ری، ۱۳۷۹، ۸: ۳۹۷۴)

### ۳. استفاده از روش سقراطی در تعلیم و تربیت ارزش‌ها

محوارۀ سقراطی روش مناسبی برای معلمان اگزیستانسیالیست است. با گفت‌وشنود، سؤالاتی برای متعلمان مطرح می‌شود و همین باعث می‌شود که به شرایط زندگی خویش آگاهی حاصل کنند. این روش باعث رشد فکری شاگردان می‌شود و منجر می‌شود که شاگردان، خود، به آگاهی وجود درونی خویش نائل شوند. در واقع نقطه قوت این دیدگاه، پایان یافتن سلطه‌جویی معلمان بر شاگردان و امر کردن معلمان و اطاعت بی‌چون‌وچرای شاگردان است که همین امر باعث رشد و پرورش عقل و آگاهی افراد می‌شود.

### نقاط ضعف در تعلیم ارزش‌ها در مکتب اگزیستانسیالیسم

#### ۱. نگاه افراطی به آزادی

آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی، اعطای آزادی را مهم‌ترین وظیفه خود تلقی می‌کند، در حالی که در نظام آموزش و پرورش اسلام، مهم‌ترین وظیفه، پرورش همه‌جانبه انسان است. با وجود ارزش زیادی که آزادی در دنیای امروز پیدا کرده و فیلسوفان اگزیستانسیالیست نیز آن را بنیان وجود آدمی دانسته‌اند، در اسلام، آزادی ارزش مقدمه‌ای دارد و صرفاً وسیله رسیدن به کمال است، نه خود کمال. به عبارت دیگر، کمال انسان در کسب فضایل اخلاقی و تحصیل علم سودمند است، و تا انسان صاحب آزادی نباشد نمی‌تواند این‌گونه کمالات را تحصیل کند. انسان برای رسیدن به کمالات خود نیازمند آزادی است، نه این که آزادی، خود، هدف نهایی و کمال نهایی باشد. به بیان دیگر، می‌توان گفت آزادی دارای ارزش وسیله‌ای است، نه ارزش ذاتی. آنچه ارزش ذاتی دارد پرورش همه‌جانبه انسان و به ظهور رسیدن استعدادهای درونی اوست؛ این در حالی است که اگزیستانسیالیست‌ها برای آزادی بشر اهمیت بسیار قائل‌اند. به عقیده «سارتر» که یک اگزیستانسیالیست ملحد است، وجود بشر همان آزادی است که مقدم بر ذات و ماهیت بشر است و اگر آزادی نبود، ذات و اهمیت بشر معنی نداشت (ژان لاکوست، ۱۳۷۵: ۱۶۱).

## ۲. انتخاب فردی اساس یادگیری

اهداف آموزشی در مکتب اگزیستانسیالیست عبارت‌اند از: ۱. مواجهه با موضوعات درسی به طوری که منجر به کشف حقیقت در موقعیت‌های آزاد شود؛ ۲. کسب عملکرد خودگردان ذهن به این طریق که خود نیز تحرک داشته باشد؛ ۳. ایجاد شواهدی که به کمک آن شاگردان بتوانند خود را به صحت آنچه صحیح است متقاعد سازند (نلر، ۱۳۸۱: ۸۷).

در اگزیستانسیالیسم، انتخاب فردی بر مبنای عقل و آگاهی، اساس یادگیری است. گویی از دیدگاه این مکتب، مرجعی بیرونی برای یادگیری وجود ندارد. این تفکر مورد تأیید اسلام نیست. آیین الهی اسلام منابعی بیرونی را نیز برای یادگیری و شناخت معتبر می‌داند که از همه آنها معتبرتر کتاب آسمانی است. داستان حضرت موسی (ع) و خضر (ع) که در قرآن کریم آمده است نیز نمونه‌ای از لزوم علم آموزی از صاحبان علم و دانش است. از سوی دیگر، مسئولیت آموزش و پرورش هر کسی در دیدگاه اگزیستانسیالیسم به عهده خود اوست. به عبارتی، هر کس خود به تنهایی مسئولیت تعلیم و تربیت خود را به عهده دارد و هیچ کس مسئولیتی در قبال وی ندارد. این دیدگاه نیز در مکتب اسلام قابل پذیرش نیست. اسلام، والدین، مربیان و معلمان، جامعه و ... را در آموزش و تربیت انسان تأثیرگذار می‌داند. از دیدگاه این مکتب الهی، تأثیر محیط بر انسان تا اندازه‌ای است که اگر انسان در محیط نامساعدی بود وظیفه هجرت و ترک آن محیط را به عهده دارد. در دیدگاه اگزیستانسیالیسم، با بر عهده گذاشتن مسئولیت تربیت افراد به خودشان، زمینه اضطراب و نگرانی را در مربیان رشد می‌دهند و زمانی که فرد مسیری را اشتباه انتخاب کرد و به بن‌بست رسید دچار یأس و نومیدی می‌شود.

## ۳. بی‌توجهی به اصول مشترک بین انسان‌ها

یکی از ایرادهایی که بر این مکتب گرفته می‌شود این است که وجدان کلی بشری و اصول مشترک بین انسان‌ها مردود شناخته شده است؛ زیرا بر طبق اصول بنیادین آن، انسان نیست و وجود ندارد، بلکه انسان عبارت است از آنچه در آینده ساخته می‌شود و اکنون مشغول ساختن آن هستیم، و ما در حال انسان شدن هستیم. اگر مردد باشیم و ندانیم که مثلاً احسان خوب است یا خوب نیست، هر آنچه به فرمان‌خورد می‌کند (فکری که از هیچ دین و مرامی الهام نمی‌گیرد) همان خوب و عملی است. آنان می‌گویند عمل خوب آن است که انسان بداند عملش خوب است و بخواهد آن عمل همگانی شود. باید از آنان سؤال شود:

شما که انسان را مسئول می‌دانید و همه مسئولیت‌ها را برای او قائلید، پاسخ دهید که انسان در برابر چه و با چه ملاک و معیاری مسئول است؟ این پرسشی است که در تعلیم و تربیت اگزیستانسیالیسم بی‌پاسخ مانده است (شهابی و زارعی و فانی، ۱۳۸۷: ۶۷).

## نتیجه‌گیری

مطالعات تطبیقی از حوزه‌های مهم مطالعه در علوم گوناگون است. در این نوع مطالعه از آنجا که دیدگاه‌های دو یا چند مکتب مقایسه می‌شود، نقاط قوت و ضعف هر مکتب بهتر شناخته می‌شود. موضوع تعلیم و تربیت و شیوه‌های آن از جمله موضوعاتی است که دارای اهمیت خاصی است و در این میان، ارزش‌ها بخش مهمی از تعلیم و تربیت را شکل می‌دهند، لذا بررسی آن در میان مکاتب و اندیشه‌های مختلف، دارای اهمیت است. تحقیق حاضر به بررسی و مقایسه دیدگاه اسلام و اگزیستانسیالیسم در زمینه تعلیم ارزش‌ها پرداخته است که نتایج آن به شرح ذیل می‌باشد:

### ۱. مبهم بودن روش تعلیم ارزش‌ها در مکتب اگزیستانسیالیسم:

مکتب اگزیستانسیالیسم، ارزش‌ها را اموری شخصی و متغیر و نسبی می‌داند که با انتخاب فرد آفریده می‌شوند. در هر مکتبی که اعتقاد به نسبیت ارزش‌ها حاکم باشد، از معرفی اصول تربیتی ناتوان خواهد بود؛ زیرا یک مکتب در صورتی می‌تواند اصولی را به‌عنوان اصول تربیت معرفی کند که در آن، اصولی کلی و ثابت که برای تمام انسان‌ها معیار ارزش شمرده می‌شود وجود داشته باشد؛ ولی اگر مکتبی ارزش‌ها را وابسته به انتخاب شخص بداند و آن را برای افراد مختلف، متغیر بداند، نمی‌تواند مدعی باشد که صاحب یک مکتب تربیتی است که می‌خواهد بر اساس اصول و مبانی خاصی، روش‌های تربیتی ارائه دهد؛ به همین دلیل روش‌های آموزشی آن نیز متنوع خواهد شد و انتخاب فردی در آن نقش دارد. این در حالی است که در اسلام با توجه به اصل رعایت تفاوت‌های فردی و با در نظر گرفتن اهداف، روش خاصی ارائه می‌شود، ولی به‌اندازه تک‌تک افراد، روش آموزشی وجود ندارد. برای مثال، پرورش تفکر که در اسلام ارزشمند است با محتوایی مناسب و با روش استدلالی و مباحثه می‌توان به این هدف نائل شد. ذکر این نکته لازم است که در اسلام نیز ضرورت تفاوت در به‌کارگیری روش‌های آموزش رسمیت دارد، ولی این تفاوت روش ناشی از تفاوت مراتب

افراد است. به عبارت، ی هر چه مرتبه فرد بالاتر می‌رود، ممکن است از روشی برای او استفاده شود که برای افراد مراتب پایین‌تر استفاده نشود و به همین نسبت، تکلیف افراد نیز به نسبت توانایی‌های آنان متفاوت است. اگزستانسیالیست‌ها روش‌های آموزشی را از قبل، تعیین نمی‌کنند و به انتخاب فرد در این زمینه اهمیت می‌دهند و روش‌های آموزشی آنها به تعداد افراد، گوناگون است. به نظر می‌رسد این تئوری در مقام عمل، چندان قابل اجرا نباشد، زیرا می‌طلبد که در جوامع امروزی با امکانات و شرایط و تعداد فراگیران، هر شاگردی، روشی مخصوص با محتوایی مختص به خود و معلمی ویژه خود داشته باشد. اما این شیوه در کدام دانشگاه و مدرسه و مرکز آموزشی - علمی قابلیت اجرا دارد؟

## ۲. عدم اصلاح عقاید نادرست در اگزستانسیالیسم:

در مکتب اگزستانسیالیسم، یکی از وظایف معلم، ایجاد موقعیت‌هایی است که شاگرد ذهنیت و عقاید خود را ابراز کند. اجازه دادن به متعلم برای بیان عقاید خود را می‌توان از نقاط قوت اگزستانسیالیسم دانست، ولی از سوی دیگر چون از دیدگاه این مکتب مرجعی وجود ندارد که ذهنیت و صحت و سقم عقاید شاگرد را بررسی کند، برای شاگرد روشن نمی‌شود که آیا عقیده وی صحیح بوده یا نادرست، و نیازمند اصلاح می‌باشد یا نه. هر چند در مکتب اگزستانسیالیسم نیز معلم به منظور تشدید خودآگاهی، عقاید شاگرد را تثبیت می‌کند، ولی عقاید صحیحی در خارج برای همه افراد از دیدگاه این مکتب وجود ندارد. شیوه مذکور در اسلام نیز مورد توجه است و این آیین الهی نیز اجازه بیان عقاید را به انسان می‌دهد. در زمان معصومان (ع) حتی پیروان ادیان دیگر و افراد ملحد نیز در مسجد مدینه می‌آمدند و عقاید خود را ابراز می‌کردند. ولی تفاوت میان اسلام و اگزستانسیالیسم در این است که اسلام عقاید نادرست را نقد می‌کند و برای اصلاح آنها تلاش می‌کند. امام رضا (ع) با علمای ادیان گوناگون از قبیل علمای مسیحیت، یهود و ... بحث و گفتگو می‌کردند و آنها عقاید خود را ابراز می‌کردند و امام نیز عقاید آنها را نقد می‌کردند و اعتقاد صحیح را روشن می‌کردند.

## ۳. نفی روش الگو پذیری در اگزستانسیالیسم:

در دیدگاه اگزستانسیالیسم تقلید از دیگران و الگو گرفتن از بزرگان، مرییان و ... مردود دانسته شده و به منزله توجه نکردن به وجود انسان و تفکر و خلاقیت او محسوب می‌شود. بنابراین انسان خود به تنهایی می‌تواند مسیر خود را تشخیص دهد و در آموزش، کافی است

زمینه و فرصتی برای او فراهم شود تا خودش، فردیت خود را به تحقق برساند. ولی در اسلام روش الگوپذیری یکی از روش‌های تربیتی است و تأکید می‌شود که وجود ائمه (ع) الگویی عملی برای راه و روش زندگی است. از نظر اهداف آموزشی در اگزستانسیالیسم، وجود هر منبع مقتدر در آموزش انکار می‌شود و اعتقاد این است که خود فرد عامل تعبیرکننده درستی، نادرستی، زیبایی و زشتی است. در چنین کلاسی، موضوع درسی نقش ثانوی در کمک به شاگرد در درک خود به‌عنوان یک فرد منحصربه‌فرد دارد و دانش‌آموز، خود، مسئول تفکر و احساسات خود است. نقش مهم، کمک به شاگرد است تا جوهر خود را تبیین کند آن هم از این طریق که شاگرد بتواند مسیر دلخواه خود را در کلاس درس بیابد. یک اگزستانسیالیست، آموزشی می‌خواهد که در آن شخصیت و فردیت عامل، مورد نظر است نه فقط ذهن. در این مکتب، به شاگرد اجازه و اختیار انتخاب موضوع درسی داده می‌شود و در پیش او گزینه‌های زیادی وجود دارد که و در آن باید شاگرد تجاربی را کسب کند که خلاقیت و فردیت خودش را بشناسد. مثلاً به جای تأکید بر پدیده‌های تاریخی، بر اعمال افراد در طول تاریخ باید تأکید شود که هر کدام بتوانند مدلی را برای شاگرد فراهم آورند (Schwab, 1978, 55). نمونه دیگر از این عقاید، نظر «کی‌یر که گارد» است که تعهد دینی مبتنی بر همرنگی عقیدتی را مورد انتقاد قرار می‌دهد و احتجاج می‌کند که مسیحی حقیقی بر اثر دل به دریا زدن ۱ به خدا اعتقاد پیدا می‌کند نه از راه استدلال‌های انتزاعی و ادله کلامی. از نظر «کی‌یر که گارد»، سر سپردن به دین، انتخابی شخصی و باطنی است (جرالد، ۱۳۸۰، ۱۵۸). درنهایت، می‌توان گفت که اسلام به‌عنوان دینی که تمام شئون حیات انسانی را در بر می‌گیرد، یک نظام تربیتی است که دارای جنبه الهی، هدایتی، پویایی و عقلانی بوده و برای تمام دوره‌های زندگی انسان برنامه تربیتی دارد. ولی اگزستانسیالیسم به دلیل بی‌توجهی به ابعاد گوناگون وجود انسان نتوانسته برنامه صحیحی در زمینه تعلیم ارزش‌ها ارائه دهد. از آنجا که مکتب اگزستانسیالیسم دارای نقاط ضعفی در مبانی فلسفی خود است، دلالت‌های تربیتی آن نیز خالی از اشکال نیست. البته باید به این نکته توجه داشت که ویژگی‌هایی مانند آزادی‌خواهی، ارزشمند دانستن انسان و اجتناب از ابزارانگاری و شیء‌انگاری دیگران و بیدار ساختن احساس مسئولیت و تأکید بر تلاش و پویایی مداوم برای ساختن و معنی بخشیدن به خود از نقاط قوت دیدگاه تربیتی این مکتب محسوب می‌شود.

## منابع

\* قرآن کریم.

\* نهج البلاغه، فیض الاسلام.

- ۱- آلن سی، ارنشتاین، فرانسیس پی، هانتینس، (۱۳۷۳)، مبانی فلسفی روان‌شناختی و اجتماعی برنامه‌ریزی درسی، ترجمه: سیاوش خلیلی شورینی، چاپ اول، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
- ۲- امین زاده، محمدرضا، (۱۳۷۶)، فرهنگ تعلیم و تربیت اسلامی، تهران، انتشارات در راه حق.
- ۳- باقری، خسرو، (۱۳۸۵)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، چاپ پانزدهم، جلد اول، تهران، انتشارات مدرسه.
- ۴- برومند، مهدی، (۱۳۸۰)، شیوه‌های تعلیم در قرآن و سنت، چاپ اول، تهران، انتشارات کتاب مبین.
- ۵- پاپکین، ریچارد و استرول، آروم، (۱۳۸۵)، کلیات فلسفه، ترجمه: جلال‌الدین مجتوبی، چاپ دوم، تهران، انتشارات حکمت.
- ۶- جرالد ال گوتک، (۱۳۸۰)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه: محمد جعفر پاک سرشت، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- ۷- حسینی‌زاده، علی، (۱۳۸۴)، سیره تربیتی پیامبر(ص) و اهل بیت، جلد چهارم، چاپ دوم، تهران- قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۸- دادبه، اصغر، (۱۳۸۶)، کلیات فلسفه، چاپ دوم، تهران، انتشارات پویندگان دانشگاه.
- ۹- داوودی، محمد، (۱۳۸۴)، نقش معلم در تربیت دینی، تهران- قم، انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۱۰- دلشاد تهرانی، مصطفی، (۱۳۸۲)، سیری در تربیت اسلامی، تهران، انتشارات دریا.
- ۱۱- روحانی دهکردی، سولماز و باقری قلعه سلیمی، اشرف، (۱۳۹۱)، «مدرسه و نقش آن در تعلیم و تربیت ارزش‌ها»، مجله معرفت، س ۲۱، ش ۱۷۹.
- ۱۲- رهنمایی، سید احمد، (۱۳۹۳)، «رویکردهای قرآن در تعلیم ارزش‌ها از منظر تفسیر المیزان، اسلام و پژوهش‌های تربیتی»، س ۶، ش ۲.
- ۱۳- رهنمایی، سید احمد، (۱۳۹۱)، الف، فلسفه ارزش‌ها با نگرش اسلامی، مجموعه مقالات همایش بین‌المللی مبانی فلسفی علوم انسانی، ج ۳.
- ۱۴- \_\_\_\_\_، (۱۳۹۱) ب، سرمقاله، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی ره، معرفت، ش ۱۷۹.
- ۱۵- رهنمایی، سید احمد، (۱۳۸۳)، درآمدی بر مبانی ارزش‌ها، چاپ اول، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ۱۶- ژان لاکوست، (۱۳۷۵)، فلسفه در قرن بیستم، ترجمه: رضا داوودی، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۷- شریعتمداری، علی، (۱۳۷۶)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، چاپ یازدهم، تهران، انتشارات امیر کبیر.

- ۱۸- \_\_\_\_\_، (۱۳۷۷)، *تعلیم و تربیت اسلامی*، چاپ سیزدهم، تهران، انتشارات امیر کبیر.
- ۱۹- شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۷۰)، *فلسفه آموزش و پرورش*، چاپ دوم، تهران، انتشارات امیر کبیر.
- ۲۰- شهابی، زهرا، زارعی، محسن و فانی، حجت الله، (۱۳۸۷)، «بررسی و مقایسه اسلام و اگزیستانسیالیسم در زمینه برنامه درسی با تأکید بر هدف، روش، محتوا»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- ۲۱- شهید ثانی، منیه المرید، (۱۳۶۸)، ترجمه: محمدباقر حجتی، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- ۲۲- صالحی، اکبر، یاراحمدی، مصطفی، (۱۳۸۷)، «تبیین تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه علامه طباطبایی با تأکید بر هدف‌ها و روش‌های تربیتی»، *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، س ۳، ش ۷.
- ۲۳- طباطبایی، محمد حسین، (۱۳۷۲)، *اصول فلسفه و روش رئالیسم*، قم، انتشارات صدرا.
- ۲۴- \_\_\_\_\_، (۱۳۶۳)، *تفسیر المیزان*، ترجمه محمد باقر موسوی همدانی، تهران، مرکز نشر فرهنگی رجاء.
- ۲۵- فتحعلی، محمود، (۱۳۸۵)، *نظام ارزشی و سیاسی اسلام*، چاپ دوم، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ۲۶- کاردان، علی محمد، (۱۳۸۱)، *سیر آرای تربیتی در غرب*، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- ۲۷- کاردان، علی محمد، (۱۳۸۴)، *فلسفه تعلیم و تربیت*، جلد اول، چاپ هفتم، تهران - قم، انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ۲۸- گابریل، مارسل، (۱۳۸۲)، *فلسفه اگزیستانسیالیسم*، ترجمه: شهلا اسلامی، تهران، انتشارات نگاه معاصر،
- ۲۹- گنجی، محمد حسین، (۱۳۸۴)، *کلیات فلسفه*، تهران، انتشارات سمت.
- ۳۰- مجلسی، محمد باقر، (۱۴۰۳ ق)، *بحار الانوار*، جلد ۷۴، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- ۳۱- محمدی ریشه‌ری، (۱۳۷۹)، محمد، *میزان الحکمه*، ترجمه: حمیدرضا شیخی، چاپ دوم، قم، انتشارات دارالحدیث.
- ۳۲- محمودنژاد، محمد، (۱۳۸۱)، *آشنایی با مکتب‌های فلسفی در تعلیم و تربیت*، تهران.
- ۳۳- مظفر، محمد رضا، (۱۳۴۵)، *المنطق*، نجف، انتشارات لقمان.
- ۳۴- مطهری، مرتضی، (۱۳۷۴)، *انسان کامل*، چاپ سیزدهم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۵- \_\_\_\_\_، (۱۳۷۶)، *سیری در نهج البلاغه*، چاپ سی و دوم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۶- \_\_\_\_\_، (۱۳۸۰)، *مسأله شناخت*، چاپ پانزدهم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۷- \_\_\_\_\_، (۱۳۸۰)، *نقدی بر مارکسیسم*، چاپ چهارم، تهران، انتشارات صدرا.
- ۳۸- \_\_\_\_\_، (۱۳۸۲)، *جهان بینی توحیدی*، جلد دوم، چاپ نوزدهم، تهران، انتشارات صدرا.

- ۳۹- مک مولین، ارنان، (بی تا)، *ارزش‌ها در علم*، ترجمه: حسین قلی پور، (بی جا).
- ۴۰- ملکی، سکینه و خرم آبادی، یدالله، (۱۳۹۳)، «ارزش شناسی و تأثیر تربیتی آن، از دیدگاه شهید مطهری (ه)»، فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، س ۱، ش ۲.
- ۴۱- میرزایی، لیلا؛ بهشتی، سعید؛ ایمانی نایینی، محسن، (۱۳۹۸)، «بررسی تحلیلی مبانی ارزش شناختی تعلیم و تربیت اسلامی از منظر استاد مطهری به منظور تدوین الگوی مدرسه مطلوب»، پژوهش‌های اخلاقی، س ۹، ش ۳.
- ۴۲- منیرالدین، احمد، (۱۳۸۴)، *نهاد آموزشی اسلامی*، ترجمه محمد حسین ساکت، تهران، انتشارات نگاه معاصر.
- ۴۳- نلر، جی اف، (۱۳۸۱)، *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه بازرگان، چاپ اول، تهران، انتشارات سمت.
- ۴۴- هواردا، اوزمن، سموئل ام، کراور، (۱۳۷۹)، *مبانی فلسفی تعلیم و تربیت*، چاپ اول، ترجمه: گروه علوم تربیتی، قم، انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- ۴۵- یارمحمدیان، محمد حسین، (۱۳۷۹)، *اصول برنامه ریزی درسی*، چاپ دوم، تهران، انتشارات یادواره کتاب.
- 46- Feldman, A (1996), Coming to understand teaching as a way of being: Teachers as knowers, reasoners and understanders. paper presented at the second international conference of teacher education, Netanya, Israel.
- 47- Gee. J (2001), Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. Paper presented at the Crossing borders: connecting science and literacy, an invitational conference on science and literacy , Baltimore , MD.
- 48- Morris, V.C(1996) , Existentialism in education: what it means. prospect height, IL: wave-land press.
- 49- Schwab, J (1978), Science, curriculum and liberal education. Chicago: university of Chicago press.
- 50- Vandenberg, D (1971), Being and education: An essay in existential phenomenology , Englewood cliffs , NJ : prentice-hall , Inc

## REFERENCES

\* The Holy Quran

- 1- Alan C., Ernstein, Francis P., Huntins, Philosophical Principles of Psychology and Social Curriculum Planning, Translated by: Siavash Khalili Shourini, First Edition, Tehran, Yadvareh Kitab Publications, (1373)
- 2- Aminzadeh, Mohammad Reza, Farhang Talim va Tarbiyat, Tehran, Rah-e Haq Publications, (1376)
- 3- Baqeri, Khosrow, A Negahi Dobareh be Tarbiyat Eslami, Fifteenth Edition, Vol. 1, Tehran, Madrasa Publications, (1385)
- 4- Boroumand, Mehdi, shivehaye Talim va Tarbiyat dar Quran va Sunnat, First Edition, Tehran, Mobin Book Publishing, (1380)
- 5- Dadbeh, Asghar, Generalities of Philosophy, Second Edition, Tehran, Pooyandegan University Press, (1386)
- 6- Dashti, Mohammad, Nahj al-Balaghah, First Edition, Tehran, Armaghan Tooba Publications, (1385)
- 7- Davoodi, Mohammad, The Role of Teacher in Religious Education, Tehran - Qom, Howzeh and University Research Publications, (1384)
- 8- Delshad Tehrani, Mostafa, Seyri dar Tarbiyat-e Eslami, Tehran, Darya Publications, (1382)
- 9- Fathali, Mahmoud, Nizam Arzeshi va Siyasi Eslam, Second Edition, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications, (1385)
- 10- Feldman, A- Coming to understand teaching as a way of being: Teachers as knowers, reasoners and understanders. Paper presented at the second international conference of teacher education, Netanya, Israel. (1996)
- 11- Gabriel, Marcel, Philosophy of Existentialism, Translated by: Shahla Eslami, Tehran, Negah Moasser Publications, (1382)
- 12- Ganji, Mohammad Hossein, Kulliyat Falsafeh, Tehran, Samt Publications, (1384)
- 13- Gee, J, Language in the science classroom: Academic social languages as the heart of school-based literacy. Paper presented at the Crossing borders: connecting science and literacy, an invitational conference on science and literacy, Baltimore, MD. (2001)
- 14- Gerald L. Gothk, Philosophical Schools and Educational Opinions, Translated by: Mohammad Jafar Pakseresht, First Edition, Tehran, Samt Publications, (1380)
- 15- Hosseinizadeh, Ali, Sire-ye Tarbiyati Peyambar (PBUH) va Ahl al-Bayt, Vol. 4, Second Edition, Tehran - Qom, Howzeh and University Research Publications, (1384)
- 16- Howarda, Ozman, Samuel M., Crower, Philosophical Foundations of Education, First Edition, Translation of the Department of Educational Sciences, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications, (1379)
- 17- Jean Lacoste, Philosophy in the 12th Century, Translated by: Reza Davoodi, Tehran, Samt Publications, (1375)
- 18- Kardan, Ali Mohammad, Falsafe-ye Talim va Tarbiyat, Vol. 1, 7th Edition, Tehran - Qom, Research Center of Seminary and University Press, (1384)
- 19- Kardan, Ali Mohammad, Seyr-e Araa Tarbiyati dar Gharb, First Edition, Tehran, Samt Pub-

lications, (1381)

20- Mahmoudnejad, Muhammad, Ashenaei ba Maktabha-ye Falsafi dar Talim va Tarbiyat, Tehran, (1381)

21- Majlisi, Muhammad Baqir, Bihar Al-Anwar, Vol. 74, Beirut, Dar Al-Ihya Al-Turath Al-Arabi, (1403 AH - 1983 AD)

22- Maleki, Sakineh and Khorramabadi, Yadollah, 1393, Arzeshshenasi va Tasir Tarbiyati an az Didgah Shahid Motahhari, Quarterly Journal of Research in Philosophy of Education, Year 1, No 2.

23- McMoulin, Arnan, Values in Science, Translated by: Hossein Gholipour, (No Place) (No Date).

24- Mirzaei, Leila, Beheshti, Saeed, Imani Naeini, Mohsen, 1398, Barrasi Tahlili Mabani Arzeshshenakhti Talim va Tarbiyat Eslami az Manzar Ostad Motahhari be Manzoor Tadvin Olgooye Madrase-ye Matloob, Ethical Research, Year 9, No. 3 (Consecutive. 35)

25- Monir al-Din, Ahmad, Islamic Educational Institution, Translated by: Mohammad Hossein Saket, Tehran, Negah Moaser Publications, (1384)

26- Morris, V.C, Existentialism in education: what it means. Prospect height, IL: waveland press, (1996)

27- Motahhari, Morteza, A Critique of Marxism, 4th Edition, Tehran, Sadra Publications, (1380)

28- Motahhari, Morteza, A Look at Nahj al-Balagheh, 32nd Edition, Tehran, Sadra Publications, (1376)

29- Motahhari, Morteza, Monotheistic Worldview, Vol. 2, 19th Edition, Tehran, Sadra Publications, (1382)

30- Motahhari, Morteza, The Perfect Man, 13th edition, Tehran, Sadra Publications, (1374)

31- Motahhari, Morteza, The Problem of Cognition, 15th Edition, Tehran, Sadra Publications, (1380)

32- Muhammadi Rey Shahri, Muhammad, Mizan al-Hikmah, Translated by: Hamid Reza Sheikhi, Second Edition, Qom, Dar al-Hadith Publications, (1379)

33- Muzaffar, Muhammad Reza, Al-Mantiq, Najaf, Loghman Publications, Vol. 2, (1345)

34- Neller, GF, Introduction to the Philosophy of Education, Translated by: Bazargan, First Edition, Tehran, Samt Publications, (1381)

35- Popkin, Richard and Sterol, Avrum, Generalities of Philosophy, Translated by: Jalaluddin Mojtaba, Second Edition, Tehran, Hekmat Publications, (1385)

36- Rahnamaei, Ahmad, Daramadi bar Arzeshha, First Edition, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute Publications, (1383)

37- Rahnamaei, Seyed Ahmad, 1391. A- Falsafeye Arzeshha ba Negareshe Eslami, Proceedings of the International Conference on Philosophical Foundations of Humanities, Vol. 3, Part 2, Qom, Imam Khomeini Educational and Research Institute, 1391. B- Editorial, Marefat, N. 179.

38- Rahnamaei, Seyed Ahmad, 1393, Ruykardhay-e Quran dar Talim va Tarbiyate Arzeshha az Manzare Tafsir-e Al-Mizan, Islam and Educational Research, Year 6, No, 2 (Consecutive. 12).

39- Rouhani Dehkordi, Solmaz and Bagheri Ghaleh Salimi, Ashraf, 1391, School and its role

in educating values, Journal of Knowledge, 21st year, No. 179

40- Salehi, Akbar, Yarahmadi, Mostafa, Tabyin Talim va Tarbiyat az Didgah Allameh Tabatabaei ba Takid bar Hadafha va Raveshhay-e Tarbiyati, Quarterly Journal of Islamic Education, Vol. 3, No. 7, (1372)

41- Schwab, J, Science, curriculum and liberal education. Chicago: University of Chicago press. (1978)

42- Shahabi, Zahra, Zarei, Mohsen and Fani, Hojjatollah, A Study and Comparison of Islam and Existentialism in the Field of Curriculum with Emphasis on Purpose, Method, Content, Master's Thesis in Educational Sciences, Curriculum Planning, Islamic Azad University, Marvdasht Branch, (1387)

43- Shahid Thani, Munyat al-Murid, Translated by Mohammad Baqir Hojjati, Tehran, Islamic Culture Publishing Office, (1368)

44- Shariatmadari, Ali, Talim va Tarbiyat-e Eslami, 13th Edition, Tehran, Amir Kabir Publications, (1377)

45- Shariatmadari, Ali, Usoul va Falsafeye Talim va Tarbiyat, 11th Edition, Tehran, Amir Kabir Publications, (1376)

46- Shoarinejad, Ali Akbar, Falsafeye Amoozesh va Parvaresh, Second Edition, Tehran, Amir Kabir Publications, (1370)

47- Tabatabai, Muhammad Husayn, Principles of Philosophy and Method of Realism, Qom, Sadra Publications, Vol. 2, (1372)

48- Tabatabai, Muhammad Husayn, Tafsir Al-Mizan, Translated by: Muhammad Baqer Mousavi Hamedani, Tehran, Raja Cultural Publishing Center, Vols. 2-7, 9, 11, 12, 15, 16, 18, (1363)

49- Vandenberg, D, Being and education: An essay in existential phenomenology, Englewood cliffs, NJ: prentice-hall, Inc. (1971)

50- Yarmohammadian, Mohammad Hossein, Principles of Curriculum Planning, Second Edition, Tehran, Yadvare Ketab Publications, (1379)



DOR: 0.1001.1.27833542.1400.1.3.4.6

## Content Analysis of Elementary School Social Studies Books Based On the Degree of Attention to Ethical Components

(Received: 2022-01-18 / Accepted: 2022-03-21)

Mahdieh Jafari<sup>1</sup>

### ABSTRACT

Ethics is one of the fundamental issues in human education and identifying moral concepts is of great importance. One of the most important organizations that can take important steps for the development of ethics is the education organization, which should institutionalize ethics in students. Among these, the textbook is very important; because it is the most important learning tool and other educational media revolve around the textbook. As a result, the present study has been conducted with the aim of evaluating and analyzing the content of elementary school social studies books in order to determine the extent to which ethical components have been addressed. The statistical population includes the content of elementary school study books that have been studied by deductive qualitative method.

The results show that in the studied textbooks, social ethics has the highest degree and economic ethics has the lowest degree of attention. And the authors of textbooks should pay more attention to the education and development of the educational system based on the mentioned moral teachings.

**KEYWORDS:** ethics; content analysis; Textbooks; Social studies; Elementary school

## تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۰/۲۸ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱)

مهديه جعفری<sup>۱</sup>

### چکیده

نظر به اینکه اخلاق از مسائل بنیادی در تربیت انسان است، شناسایی مفاهیم اخلاقی از اهمیت بسزایی برخوردار است. یکی از مهم‌ترین سازمان‌هایی که می‌تواند برای رشد اخلاق قدم‌های مهمی بردارد، سازمان آموزش و پرورش است که می‌بایست اخلاق را در دانش‌آموزان نهادینه کند. در این میان، کتاب درسی از اهمیت بسزایی برخوردار است، چراکه مهم‌ترین ابزار یادگیری است و سایر ابزار و رسانه‌های آموزشی حول محور کتاب درسی قرار دارند. در نتیجه، پژوهش حاضر با هدف ارزیابی و تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی انجام شده است تا میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی در این کتاب‌ها مشخص گردد. جامعه آماری شامل محتوای کتب مطالعات دوره ابتدایی است که با روش کیفی قیاسی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که در کتب درسی مورد بررسی، بیشترین توجه به اخلاق اجتماعی و کمترین توجه به اخلاق اقتصادی شده است. لذا مؤلفان کتب درسی باید در امر تعلیم و تربیت و تدوین نظام آموزشی بر اساس آموزه‌های اخلاق اقتصادی اهتمام بیشتری ورزند.

**کلیدواژگان:** اخلاق، تحلیل محتوا، کتب درسی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی

## مفهوم‌شناسی

«اخلاق<sup>۱</sup>» جمع «خُلُق» و به معنای نیرو و سرشت باطنی انسان است که تنها با دیده بصیرت و غیرظاهری قابل درک است (دیلمی و آذربایجانی، ۱۳۸۰: ۱۷). سخن گفتن از اخلاق در دنیایی که به شدت نیازمند آن است، از اهمیتی صدچندان برخوردار است (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۱۵۰). امروزه واژه اخلاق بیش از هر زمان دیگری به کار می‌رود و در بحث‌ها و سخنرانی‌های متعدد تکرار می‌شود (روژه پل درووا، ۱۹۴۹م: ۴).

شهید مطهری در کتاب فلسفه اخلاق می‌نویسد: «پاره‌ای از افعال انسانی، درمقابل افعال عادی و طبیعی، «افعال اخلاقی» نامیده می‌شود. فرق بین افعال اخلاقی با دیگر کارها این است که کارهای اخلاقی قابل ستایش است و بشر برای آن کارها ارزش قائل است؛ زیرا کارگر ارزش مادی ایجاد می‌کند و استحقاق مبلغی پول یا کالا درمقابل کارخودش پیدا می‌کند؛ اما کار اخلاقی یک نوع ارزش مافوق این ارزش‌ها دارد که با پول و کالاهای مادی قابل مقایسه نیست» (شهید مطهری، ۱۳۷۴: ۱۷۴). علامه مجلسی نیز در تعریف اخلاق می‌گوید: «اخلاق ملکه‌ای نفسانی است که کار به آسانی از آن صادر می‌شود. برخی از این ملکات فطری‌اند، و پاره‌ای از آنها نیز با تفکر و تلاش و تمرین و عادت دادن نفس به آنها، به دست می‌آیند؛ چنان‌که بخیل در ابتدا با جان‌کندن چیزی را می‌بخشد، اما در اثر تکرار، بخشش به صورت خوی و عادت او در می‌آید» (مجلسی، ۱۴۰۳ق: ۱۷۵). به‌طور کلی رایج‌ترین معنای اصطلاحی اخلاق را می‌توان چنین تعریف کرد: «صفات و ویژگی‌های پایدار در نفس که موجب می‌شوند کارهایی متناسب با آن صفات، به‌طور خودجوش و بدون نیاز به تفکر، از انسان صادر شود» (مسکویه، ۱۳۸۸: ۵۱).

## مقدمه

در میان مخلوقات که خداوند بر روی کره زمین آفریده، شاید انسان تنها موجودی باشد که نیازمند اخلاق است و این به دلیل آن است که انسان می‌تواند از حیوان پست‌تر و از فرشتگان برتر شود (قندی، ۱۳۹۰: ۶). انسان از نخستین روزهای حیات اجتماعی به‌خوبی به این ضرورت پی برده است که برای فراهم ساختن محیطی آکنده از امنیت و سلامت و عدالت، باید از خود کامگی و بی‌بندوباری دوری بجوید و به حدود و مرزهای اخلاقی پایبند

باشد (اسماعیلی یزدی، ۱۳۸۲: ص ۵۰). رهبر معظم انقلاب (مد ظله العالی) در بیانات خود در دیدار با کارگزاران نظام فرموده‌اند: «اخلاق آن هوای لطیفی است که اگر در جامعه بشری وجود داشت، انسان‌ها می‌توانند با تنفس آن زندگی سالمی داشته باشند» (خامنه‌ای، ۱۳۷۶: ۳). اصولاً زمانی انسان شایسته نام انسان است که دارای اخلاق انسانی باشد و در غیر این صورت، حیوان خطرناکی است که با استفاده از هوش سرشار انسانی همه چیز را ویران می‌کند و به آتش می‌کشد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۷: ۱۸۹). انسانیت انسان جز این مسیری ندارد که ابتدا در طبیعت، ناقص آفریده شود، بعد دستگاه‌های تربیتی و اخلاقی بیایند و آن نقص و ضعف را برطرف کنند و بشر به قدرت اندیشه خویش به کمال برسد؛ بنابراین انسان به یک سیستم اخلاقی احتیاج دارد (شهید مطهری، ۱۳۶۷: ۶۴).

یکی از عمده‌ترین مشکلات بشر در عصر کنونی، بی‌توجهی یا کم‌توجهی به اصول اخلاقی و ارزش‌های انسانی است که هر روز بیشتر از پیش، برخی از انسان‌های عصر حاضر را به سمت فساد و تباهی سوق می‌دهد (ابراهیمیان و گنجی، ۱۳۹۵: ۲). در واقع اگر اخلاق رعایت می‌شد، محاکم قضایی از شاکی و متهم آکنده نبود؛ اگر وجدان‌ها بیدار بود، جوامع انسانی این قدر نیازمند پاسبان و پاسدار و مأمور نبود (مهدی قندی، ۱۳۹۰: ۶۵). به تعبیر بسیاری از مریبان و روان‌شناسان، کلید حل مسائل اجتماعی در رشد اخلاقی است (کدیور، ۱۳۹۵: ۴). آرنولد جوزف توین بی ۱ در کتاب *آینده نامعلوم تمدن* به نکته‌ای اشاره کرده است: «انسان در زمینه‌های فکری و علمی، موفقیت‌های زیادی به دست آورده است، ولی در مسائل اخلاقی با شکست کامل روبه‌رو شده است. بزرگترین تراژدی تاریخ این است که متأسفانه موفقیت‌های ما در زمینه‌های مادی، و شکست‌های ما در زمینه‌های اخلاقی بوده است (توین بی، ۱۸۸۹م: ۱۲).

از منظر اسلام، اخلاق و ارزش‌های اخلاقی جایگاه ویژه‌ای دارد و بخش عظیمی از معارف اسلامی را تشکیل می‌دهد. پیامبر اکرم (ص) و اهل بیت (ع) که مروجان اصلی معارف قرآن هستند، بیشترین دغدغه را درباره مسائل اخلاقی داشته و همواره کوشیده‌اند تا ضمن تبیین ارزش‌ها و تمیز آنها از ضد ارزش‌های اخلاقی، فضایل را در مخاطبان، تثبیت و رذایل را از آنها دور سازند. در «*إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ*» (میرباقری، ۱۳۶۵: ۱۶). تعبیر به «*إِنَّمَا*» که به اصطلاح برای حصر است نشان می‌دهد که تمام اهداف بعثت پیامبر (ص) در همین امر،

یعنی تکامل اخلاقی انسان‌ها خلاصه می‌شود (ناطقی، ۱۳۹۳: ۶). علی (ع) می‌فرماید: «فَإِنْ كَانَ لَا بُدَّ مِنَ الْعَصْبِيَّةِ. فَلْيَكُنْ تَعَصُّبُكُمْ بِكَارِمِ الْخِصَالِ وَ مَحَامِدِ الْأَفْعَالِ وَ مَحَاسِنِ الْأُمُورِ» (نهج البلاغه، خطبه ۱۹۲): اگر قرار هست تعصبی داشته باشید این تعصب شما به خاطر اخلاق پسندیده، افعال نیک و کارهای خوب باشد.

اخلاق یکی از پیچیده‌ترین مؤلفه‌های رفتاری انسان است. والدین، مربیان و اولیای جامعه آرزو دارند که افراد با اخلاق تربیت کنند، و به‌نظر می‌رسد وجود اخلاق، احساس امنیت و اعتماد به نفس را در افراد ارتقا می‌دهد. اما برخی از رفتارهای والدین با همسر و کودکان خود، نه تنها اخلاق را ارتقا نمی‌دهد، بلکه آن را با موانع جدی مواجه می‌سازد. سرانجام ممکن است که هنجارها و ارزش‌های فرهنگی برای تربیت مناسب، با اهداف و روش‌های برنامه آموزشی والدین ناهمسان باشد (جان بزرگی، نوری و آگاه هریس، ۱۳۸۹: ۴). در نتیجه، هر ملت زنده‌ای با توجه به سوابق فرهنگی و شرایط اجتماعی خود و متناسب با امکاناتی که در اختیار دارد، نظام خاصی برای تحقق کمال مطلوب پی‌ریزی کرده و پس از فراهم آوردن مقدمات لازم، آن را به‌موقع به اجرا گذاشته است، بدین امید که شاید از این طریق بتواند فرزندان خود را مطابق دلخواه خویش تربیت کند و به بهبود زندگی اجتماعی کمک کند (شکوهی، ۱۳۰۵: ۹۰). آداب و رسوم، اعتقادات و ارزش‌ها، نگرش‌ها و رفتارها، دانش‌ها و مهارت‌های جامعه از طریق فرایندهای پرورش و آموزش قابل انتقال و دوام هستند (علاقه بند، ۱۳۹۷: ص ۱). بر این اساس، می‌توان گفت که نظام تربیتی به‌طور اعم و نظام تربیت رسمی به‌طور اخص از عوامل تأثیرگذار هستند و در نتیجه مدارس نمی‌توانند و نباید در برابر موضوع اخلاق ساکت باشند (گروه پژوهش در مبانی برنامه‌ریزی درسی، ۱۳۹۱: ۱۵). در این میان، آموزش و پرورش ابتدایی از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ زیرا کودک با ورود به مدرسه، محیط جدیدی که به کلی با خانواده متفاوت است، در وضع نسبتاً دشواری قرار می‌گیرد که او را به تلاش برای سازگاری با شرایط جدید دعوت می‌کند. این تلاش، شرط رشد اجتماعی کودک هم هست و سازگاری‌های اجتماعی آینده کودک تا اندازه زیادی به موفقیت و شکستش در این تجربه بستگی دارد (شکوهی، ۱۳۰۵: ۱۷۵). در واقع اولین بنای سازندگی شخصیت کودکان و نهایتاً سازندگی اجتماع، در همین سال‌های اولیه دوران ابتدایی گذاشته می‌شود. به همین دلیل است که نه تنها در کشور ما بلکه در همه کشورهای جهان، قسمت عمده‌ای از امکانات و نیروی انسانی و برنامه‌های تحقیقاتی و پژوهش‌های علمی در این دوره متمرکز است؛ لذا این

دوره هم از نظر کیفی و هم از نظر کمی از اهمیت خاصی برخوردار است (جعفرزاده، ۱۳۹۲: ۵). مدارس ابتدایی باید روح تعاون و ابتکار و حس همبستگی و احساس مسئولیت را در دانش‌آموزان پیوردد. علاوه بر این، باید قواعد رفتاری را که کودک شروع به فهمیدن می‌کند به او پیشنهاد کنیم و او را به قبول آن واردار نماییم. به نظر پیازده ۱، قواعد رفتاری این دوره روی هم رفته نماینده اخلاقی است که مبنای آن همکاری طبق یک قرار داد است (شکوهی، ۱۳۰۵: ۱۷۶). همچنین والت ۲ می‌گوید: «بر اساس نظر مؤسسه گاتوپ در آخرین گزارش سالانه خود درباره آموزش و پرورش آمریکا، ۷۹ درصد مردم مصاحبه شده طرفدار آموزشی در مدارس هستند که با اخلاقیات و رفتار اخلاقی سر و کار داشته باشد» (علوی و حاج غلامرضایی، ۱۳۹۱: ۱۱). از مهم‌ترین اجزای تشکیل دهنده نظام آموزشی می‌توان به برنامه درسی و محیط آموزش و معلم اشاره کرد. این سه رکن در مجموع، عامل تقویت یا تضعیف مهارت‌ها در دانش‌آموزان هستند (امام جمعه و بصیرت‌پور، ۱۳۹۳: ۶). در این میان، کتب درسی از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ چرا که کتاب‌های درسی در هر سطح و هر موضوع می‌توانند به عنوان ابزار اولیه برای شکل‌دهی به نگرش‌ها و رفتارها عمل کنند. آنها می‌توانند نقش مهمی در ارتقای حقوق بشر مانند عدم خشونت، برابری جنسی و عدالت داشته باشند (نوریان، ۱۳۹۵: ۱۴). زایس (۱۹۹۶م) معتقد است محتوا شامل دانش، مهارت‌ها، فرایندها و ارزش‌هاست (قورچیان، ملکی و خدیوی، ۱۳۸۳: ۱۵۲) و همان‌طور که جاک و یسین و کارنو سکات (۲۰۰۴) نوشته‌اند، هدف اصلی محتوا کسب رویکرد شناختی به رشته علمی و تفکر درباره آن بوده است و اهداف دیگر مثل کسب توانایی برقراری ارتباط نزدیک با دیگران کمتر مدنظر بوده است؛ حال آن‌که توجه بیش از حد به محوریت آموزش کتاب‌های درسی، دانش‌آموزان را از نیل به سایر اهداف اصلی مانند تربیت اخلاقی و کسب مهارت‌های زندگی دور می‌کند (نباتی، ۱۳۹۶: ۱۴). کتاب‌های درسی و محتوای آن محمل مناسب و ابزاری مفید برای ارائه دانش، تغییر در باورها و نگرش‌ها، آموزش مهارت‌ها، ایجاد تعهد و روحیه مدنی در دانش‌آموزان و جامعه‌پذیر ساختن آنان است (فاتحی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۲: ۱۶۵). در واقع، هر چه محتوای کتاب‌های درسی در فراهم کردن بستر مناسب برای پرورش مفاهیم اخلاقی پر بارتر باشد، از سویی، به آفرینش انسان‌های اخلاق‌مدار کمک شایانی خواهد کرد

1- Jean Piaget

2- Walt

و از سوی دیگر به رشد و شکوفایی جامعه کمک مؤثری می‌کند؛ چراکه تمامی دانش‌آموزان از سرمایه‌های ملی هر کشور به‌شمار می‌آیند و توجه نداشتن به آنان خسارت جبران‌ناپذیری در پی خواهد داشت؛ لذا ضرورت دارد در انتخاب محتوای کتب درسی و مطابقت دادن آنها با ارزش‌های اخلاقی موجود در جامعه حساسیت بیشتری به کار گرفته شود تا شاهد مدینه فاضله در جامعه باشیم؛ جامعه‌ای که در آن همه به فضائل اخلاقی آراسته‌اند و از رذائل اخلاقی به دور هستند.

### ضرورت بحث

اهمیت تحقیق حاضر در این است که درس مطالعات اجتماعی ارتباط مستقیمی با مقوله اخلاق و آموزش ارزش‌ها دارد و دانش‌آموزان را برای زندگی و رفتار مسئولانه از لحاظ اجتماعی آماده می‌کند، و تعامل اجتماعی صحیح، لاجرم برپایه اخلاق صورت می‌گیرد (حسینی و وجدانی، ۱۳۹۶، ص ۳۱). از میان کتاب‌های درسی دوران ابتدایی، به دلیل اهدافی که برنامه‌ریزان کتاب‌های درسی برای هر کتاب در نظر دارند، کتاب مطالعات اجتماعی از اهمیت اساسی برخوردار است؛ چراکه در کتاب‌های مذکور هدف اصلی و اولیه برنامه‌ریزان و مؤلفان، به صورت مستقیم و غیرمستقیم تعلیم و پرورش اصول اجتماعی و مدیریت ارزش‌ها و باورها و نگرش‌های دانش‌آموزان از همان دوران ابتدایی است، اما در سایر کتاب‌ها (ریاضی، علوم تجربی و ...) این مسئله جزو اهداف اولیه به شمار نمی‌آید (بهشتی و همکارانش، ۱۳۹۵، ص ۲۰۹). لذا در پژوهش حاضر سعی بر این است که محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی تحلیل شود و میزان لحاظ شدن هر یک از مؤلفه‌های اخلاقی مورد بحث در محتوای کتب مذکور مشخص شود. این کار می‌تواند راهکارهایی را پیش روی مؤلفان و معلمان آموزش و پرورش قرار دهد، تا مؤلفان، از این طریق، کتاب‌های درسی را با توجه به اصول اخلاقی تألیف کنند و معلمان نیز بیش از آن که به حافظه شناختی دانش‌آموزان توجه کنند، بیشتر از گذشته به درونی کردن ارزش‌های اخلاقی توجه کنند.

### پیشینه پژوهش

بر اساس بررسی‌های به عمل آمده مشخص گردید که میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی در کتب درسی، در چندین پژوهش مورد تحلیل قرار گرفته است که به نمونه‌هایی از آنها اشاره می‌گردد:

خدایار و قاسمی و قلتاش (۱۳۹۲) در «میزان توجه به تربیت اخلاقی در پایه ششم» به این نتیجه رسیده‌اند که کتاب‌های هدیه‌های آسمانی و فارسی و مطالعات اجتماعی بیشتر به مقوله‌های اخلاق اجتماعی و اخلاق عمومی و کمتر به مقوله اخلاق اقتصادی پرداخته‌اند.

افکاری (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی، از منظر توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی» به این نتیجه رسیده که میزان توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی، نامتعادل است و به احساس مسئولیت و نوع دوستی بیشتر توجه شده و به مؤلفه‌هایی مانند مهربانی، حس همکاری و تعاون توجه اندکی شده است.

عبد الرحیمان و فرج‌زاده و رضایی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه پنجم ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های اخلاقی» به این نتیجه رسیدند که مؤلفه تفکر و تعقل با ۵۶ مورد، بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است و مؤلفه‌های صداقت و نظم و انضباط کمترین فراوانی را دارد؛ و در محتوای کتاب درسی هدیه‌های آسمانی پنجم ابتدایی به برخی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی کمتر توجه شده یا اصلاً توجهی نشده است.

حقیقت و انصاریان و وکیلی (۱۳۹۵) در «بررسی تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه چهارم بر اساس توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی» نشان دادند که بیشترین میزان توجه متن کتاب هدیه‌های آسمانی در بُعد فردی به مؤلفه صبر و کمترین میزان توجه به مؤلفه شجاعت است.

کمالی و همکاران (۱۳۹۶) در «بررسی جایگاه تربیت اخلاقی در محتوای کتب درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی» نشان دادند که بیشترین توجه، به مؤلفه احترام با ۴۹ درصد بوده است و کمترین میزان توجه به مؤلفه صداقت بوده است. در بین پایه‌های دوم تا ششم دوره ابتدایی، در پایه دوم بیش از سایر پایه‌ها به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی پرداخته شده است و کمترین میزان توجه در پایه‌های چهارم و ششم می‌باشد.

وکیلی و انصاریان و حقیقت (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه چهارم بر اساس توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی» به این نتیجه رسیدند که بیشترین میزان توجه کتاب هدیه‌های آسمانی در بُعد فردی تربیت اخلاقی، بُعد صداقت و کمترین میزان توجه به مؤلفه وجدان است. یافته دیگر این پژوهش این است که بیشترین میزان توجه کتاب هدیه‌های آسمانی در بُعد اجتماعی به مؤلفه حسن خلق و کمترین میزان توجه به وفاداری می‌باشد.

بشیر و واحد و موسوی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «تحلیل محتوای کتب درسی مدارس ایران از نظر میزان توجه به ارزش‌های اخلاقی» نشان دادند که متغیر «خیرخواهی و کمک» به همراه «جدیت و تلاش» از بیشترین فراوانی در کتب درسی مقاطع ابتدایی و راهنمایی برخوردار بوده و همچنین در کتب فارسی در هر دو مقطع تحصیلی، فراوانی اشاره به ارزش‌های اخلاقی نسبت به سایر کتب درسی بیشتر بوده است.

جام‌خانه (۱۳۹۰) در «تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی: تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم» به این نتیجه رسید که در مقوله‌های اخلاق فردی، نظام آموزشی کشورمان بیشترین تأکید را بر روی مؤلفه‌های مسئولیت و معنویت و در مقوله‌های اخلاق اجتماعی، بیشترین تأکید را بر روی صلح‌طلبی و ارج نهادن به آدمی داشته است.

با توجه به مسائل پیش‌گفته، این تحقیق با هدف تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی صورت گرفته است. برای رسیدن به این هدف، دو سؤال اصلی و چهارده سؤال فرعی به این شرح طرح شده است:

### سوالات اصلی

۱. تا چه اندازه محتوای متن درس کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، مفاهیم و اصول و ارزش‌های اخلاقی را تبیین می‌کند؟
۲. در کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی ابتدایی، به کدام مؤلفه اخلاقی بیشترین و کمترین میزان توجه شده است؟

### سوالات فرعی

۱. میزان تطبیق محتوای کتب مطالعات اجتماعی با مؤلفه اخلاق سیاسی چقدر است؟  
\* میزان توجه محتوای کتب مطالعات اجتماعی به زیرمؤلفه روحیه جهاد و مبارزه چقدر است؟  
\* میزان توجه محتوای کتب مطالعات اجتماعی به زیرمؤلفه حمایت از محرومان چقدر است؟
۲. میزان تطبیق محتوای کتب مطالعات اجتماعی با مؤلفه اخلاق اجتماعی چقدر است؟  
\* میزان توجه محتوای کتب مطالعات اجتماعی به زیرمؤلفه صلح ارحام چقدر است؟

\* میزان توجه محتوای کتب مطالعات اجتماعی به زیرمؤلفه رعایت حقوق دیگران چقدر است؟

\* میزان توجه محتوای کتب مطالعات اجتماعی به زیرمؤلفه مسئولیت‌پذیری چقدر است؟

۳. میزان تطبیق محتوای کتب مطالعات اجتماعی با مؤلفه اخلاق اقتصادی چقدر است؟

\* میزان توجه محتوای کتب مطالعات اجتماعی به زیرمؤلفه پرهیز از اسراف چقدر است؟

### روش پژوهش

در این تحقیق از روش کیفی قیاسی استفاده شده است. روش تحلیل محتوا به دو روش کمی و کیفی انجام می‌شود. تحلیل کمی محتوا شامل شناسایی معانی از طریق قوانین اعتبارسنجی و استنتاج روابط است و با روش‌های آماری انجام می‌گیرد؛ و تحلیل کیفی محتوا روش پژوهش تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرآیند طبقه‌بندی نظام‌دار کدگذاری، و تعیین مضامین یا الگوها تعریف شده است. ابوالمعالی الحسینی (۱۳۹۲) تفاوت تحلیل کمی و کیفی را در چهار وجه می‌شمارد: در تحلیل کمی، عناصر آشکار در متن شمارش می‌شود، در حالی که در تحلیل کیفی، هدف، کشف معانی مستتر در متن است. در تحلیل کمی، فرضیه‌های موجود یا سؤال‌های برخاسته از فرضیه‌ها بررسی می‌شود، اما در تحلیل کیفی، موضوعات بررسی و نتیجه‌گیری می‌شود (به روش استقرا). در تحلیل کمی، نمونه‌گیری تصادفی، اما در تحلیل کیفی هدفمند است. نتایج در تحلیل کمی، عددی است، اما در تحلیل کیفی توصیفی است. تحلیل محتوا همچنین می‌تواند با روش‌های استقرایی و قیاسی صورت پذیرد. رویکرد استقرایی زمانی توصیه می‌شود که دانش اولیه در مورد یک پدیده کافی نباشد یا دانش موجود جزء جزء باشد که طی آن با استفاده از اطلاعات تحلیل‌شده محتوایی به روش استقرا، مقولات از داده‌های خام به دست می‌آیند. تحلیل محتوا به روش قیاسی نیز هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که ساختار مورد تحلیل برپایه دانش قبلی بنا شود و هدف از مطالعه، آزمودن یک نظریه باشد (مهریان، ۱۳۹۴).

واحد تحلیل در این مطالعه، محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی است. جامعه آماری این تحقیق، کتب درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی شامل کتاب‌های درسی سال سوم، چهارم، پنجم و ششم دوره ابتدایی است که دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب‌های درسی در سال ۹۶-۹۷ تألیف و چاپ کرده است. در پژوهش حاضر، جامعه و نمونه یکی است؛

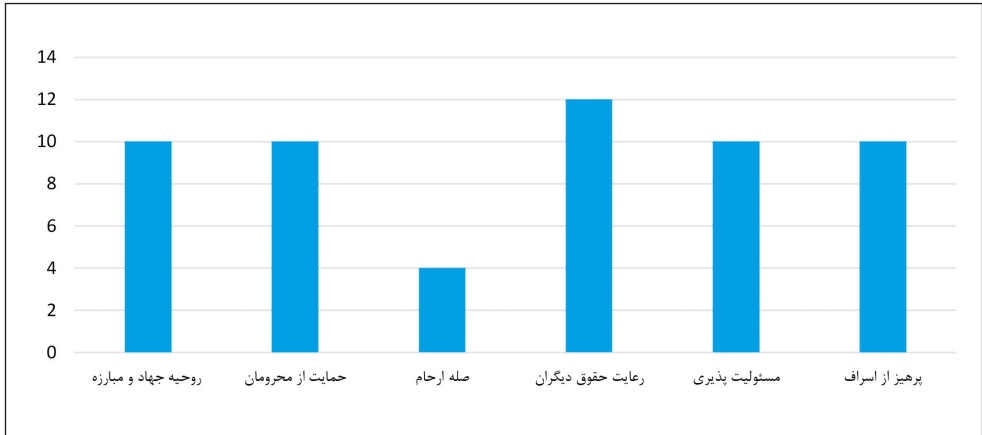
واحد ثبت در این پژوهش، کلمات، جملات، عبارات، پرسش و مضامینی هستند که در هنگام مرور کتب درسی، بررسی و استخراج و سپس شمارش شدند و تحلیل آنها به صورت محاسبه فراوانی و درصدگیری انجام گرفت. در این تحقیق، ابزار اساسی تحلیل محتوا، چک لیستی بود که محقق ساخته بود. برای بررسی روایی محتوایی و صوری، سیاهه‌ها در اختیار اساتید علوم تربیتی قرار گرفت و پس از دریافت نظرات آنان، تجدیدنظرها و تغییراتی به عمل آمد و فهرست نهایی تنظیم گردید. همچنین جهت تعیین پایایی ابزار تحقیق از روش بازآزمایی (آزمون-آزمون مجدد) استفاده شده است.

### یافته‌های پژوهش

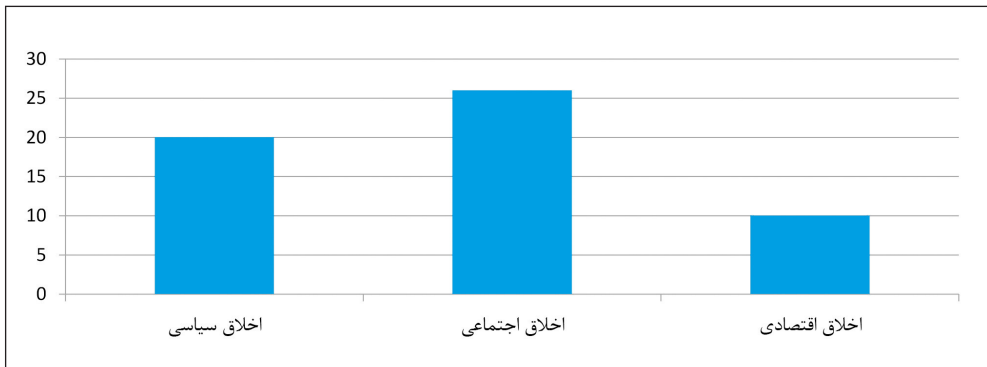
در این پژوهش سه درون‌مایه اصلی و شش درون‌مایه فرعی استخراج گردیده است. در جدول شماره ۱، درون‌مایه‌های اصلی و فرعی به همراه تعداد و درصد، به‌طور خلاصه نشان داده شده است. در واقع در این جدول، سه مقوله اخلاق سیاسی، اخلاق اجتماعی، و اخلاق اقتصادی با زیرمؤلفه‌هایشان، به تفکیک مقاطع تحصیلی، بررسی شده و فراوانی و درصد هر کدام ذکر شده است.

		درون‌مایه‌های فرعی				درون‌مایه اصلی		
		حمایت از محرومان		روحیه جهاد و مبارزه		اخلاق سیاسی		
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
	۱۷/۸	۱۰	۱۷/۸	۱۰	۳۵/۷	۲۰		
مسئولیت‌پذیری		رعایت حقوق دیگران		صله ارحام		اخلاق اجتماعی		
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی		
	۱۷/۸	۱۰	۲۱/۴	۱۲	۷/۱	۴	۴۶/۴	۲۶
				پرهیز از اسراف		اخلاق اقتصادی		
				درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
				۱۷/۸	۱۰	۱۷/۸	۱۰	

جدول شماره ۱: درون‌مایه‌های اصلی و فرعی؛ تعداد و درصد آنها



نمودار شماره ۱: یافته‌های آماری مربوط به درون‌مایه‌های اصلی مؤلفه‌های اخلاقی



نمودار شماره ۲: یافته‌های آماری مربوط به درون‌مایه‌های فرعی مؤلفه‌های اخلاقی

بر این اساس، مضامین و درون‌مایه‌های اصلی مرتبط با مؤلفه‌های اخلاقی عبارت‌اند از:

۱. اخلاق سیاسی: سیاست در تاروپود زندگی انسان‌ها حضور چشمگیر دارد. در زندگی عملی نیز مباحث و مسائل سیاسی با سایر علوم، به‌ویژه علوم انسانی ارتباط و پیوند عمیقی دارد. درباره‌ی ارتباط سیاست و اخلاق، همواره بحث کرده‌اند؛ زیرا هر دو از شاخه‌های حکمت عملی‌اند که با بحث درباره‌ی ابعاد ظاهری و رفتاری انسان در پی سامان دادن به زندگی انسان و جامعه‌اند. وجود هر دو برای حیات جمعی انسان‌ها ضروری است. نه می‌توان در فقدان سیاست و سامان جمعی به شکوفایی اخلاق امید بست و نه نظم و ترتیب صحیح اجتماع،

با بی‌توجهی به اخلاق حاکمان و فرمانبرداران میسر است. به عبارتی، اعتقاد به پیوند اخلاق و سیاست بدین معناست که سنخ بایدها و نبایدهای حاکم بر رفتارهای سیاسی، باید و نباید اخلاقی باشد و قواعد اخلاقی در شکل بخشیدن و جهت دادن به تصمیم‌ها و رفتارهای سیاسی باید مد نظر قرار گیرد (فقیهی، ۱۳۹۵، ص ۴۹). در زیر به نمونه‌هایی از درون‌مایه‌های فرعی اخلاق سیاسی در کتب مطالعات اجتماعی اشاره می‌شود:

۱-۱. «در هشت سال دفاع مقدس، مردم ایران اجازه ندادند حتی یک وجب از خاک میهن در اشغال تجاوزگران باقی بماند» (مطالعات اجتماعی ششم، ص ۱۲۳).

۱-۲. «چه خوب است که افراد از حال یکدیگر باخبر باشند، به هم کمک کنند و با هم مهربان باشند» (مطالعات اجتماعی چهارم، ص ۲).

۲. اخلاق اجتماعی: پایبندی آحاد بشر به رفتار اخلاقی، آرمان همه پیامبران الهی، مصلحان اجتماعی و دست‌اندرکاران تربیت است. در این میان یکی از حوزه‌های مهم اخلاق که روابط اجتماعی انسان‌ها را با یکدیگر سامان می‌دهد اخلاق اجتماعی است. در واقع، پایبندی به اخلاق اجتماعی، انسان‌ها را وامی‌دارد که حقوق همدیگر را رعایت کنند. اخلاق اجتماعی، الگوی رفتار ارتباطی بین اشخاص مبتنی بر رعایت حقوق طرف دیگر است. لذا رفتارهایی که موجب تضییع حقوق طرف مقابل می‌شوند، غیر اخلاقی هستند (وجدانی، ۱۳۹۶، ص ۲۰۵). در زیر به نمونه‌هایی از درون‌مایه‌های فرعی اخلاق اجتماعی اشاره می‌شود:

۱-۲. «تعطیل بود و به خانه مادر بزرگ رفتیم» (مطالعات اجتماعی سوم، ص ۶).

۲-۲. «موقعی که اعضای خانواده در حال خواندن نماز، استراحت یا مطالعه هستند، صدای تلویزیون را بلند نکنیم» (مطالعات اجتماعی سوم، ص ۲۷).

۳. اخلاق اقتصادی: اخلاق اقتصادی، به آن دسته از ارزش‌های اخلاقی و معنوی گفته می‌شود که آثار اقتصادی دارند، خواه خود آن ارزش‌ها اقتصادی باشند یا نباشند. آموزه‌های اخلاقی اسلام بسیار فراوان‌اند و همه عرصه‌های اقتصاد را در بر می‌گیرند. قسمت عمده این آموزه‌ها منحصر به فرد هستند و با نظام ارزشی نظام‌های اقتصادی مطرح و به‌ویژه نظام سرمایه‌داری تفاوت اساسی دارند و علاوه بر اینکه اقتصاد را به درجه بالایی رشد و شکوفایی می‌رساند، با آن می‌توان قدم‌های بزرگی در راه کمالات انسانی برداشت (معصومی‌نیا، ۱۳۸۶، ص ۱۲۱). در ادامه به نمونه‌هایی از درون‌مایه‌های فرعی اخلاق اقتصادی اشاره می‌شود:

۱-۳. «زیاده روی (اسراف) نمی‌کنیم» (مطالعات اجتماعی سوم، ص ۳۶).

۲-۳. «دارم با ورق سفید دفترهای کهنه‌ام، دفتر یادداشت درست می‌کنم» (مطالعات اجتماعی سوم، ۳۷).

همان‌طور که در جدول شماره ۱ و نمودار شماره ۱ و ۲ نیز مشاهده می‌شود، آمارها بیانگر آن است که مؤلفه‌ای که در مقطع ابتدایی بیشترین میزان توجه به آن شده، مؤلفه «رعایت حقوق دیگران» با ۱۲ مورد از میان ۵۶ مورد و برابر با ۲۱,۴ درصد می‌باشد، و مؤلفه‌ای که کمترین میزان توجه به آن شده، مؤلفه «صله ارحام» با ۴ مورد از میان ۵۶ مورد و برابر با ۷,۱ درصد می‌باشد. این در حالی است که اهمیت صله رحم در اسلام به حدی است که می‌توان گفت از اولویت‌های مهم اسلامی است. بنابه آموزه‌های اسلام، هیچ راه نجاتی برای قاطع رحم وجود ندارد و برای صله‌کننده، مژده فراوان است. در اسلام، صله رحم وسیله فزونی رزق، عامل بسیار مؤثر در افزایش عمر، پاک‌کننده اعمال، آسان‌کننده سختی‌های مرگ، و موجب پاداش‌های فراوان آخرتی دانسته شده است. اسلام آدمی را موجودی فردمحور، تنها و جدای از جماعت نمی‌داند، بلکه او را به‌طور فطری اجتماعی می‌شناسد که باید در کنش‌های متقابل با دیگران، بخش مهمی از نیازهای خویش را برطرف سازد و به رشد و کمال دست یابد (تلخابی، ۱۳۹۵، ص ۲۱).

### نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش، تحلیل کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، بر اساس میزان توجه به مؤلفه‌های اخلاقی بود. نتایج نشان می‌دهد که از بین ۵۶ مؤلفه، به مؤلفه اخلاق اجتماعی بیشترین میزان توجه و به اخلاق اقتصادی کمترین میزان توجه شده است و درخصوص زیرمؤلفه‌ها مؤلفه «رعایت حقوق دیگران» با ۲۱,۴ درصد بیشترین میزان توجه و مؤلفه «صله ارحام» با ۷,۱ درصد در صد کمترین میزان توجه را دارا می‌باشد. بررسی‌ها نشان داد که نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش افکاری (۱۳۹۶) تا حدودی همخوان، اما با پژوهش خدایار و همکاران (۱۳۹۲) ناهمخوان است. در مجموع می‌توان استنباط کرد که در کتب مطالعات اجتماعی به یک سری از مؤلفه‌های اخلاقی از جمله صله ارحام توجه مهمی نشده است که باید تمهیداتی در این زمینه اندیشیده شود؛ چراکه تألیف کتاب‌های درسی که در آنها به مؤلفه‌های اخلاقی بها داده شود ثمره‌ای جز نزدیک شدن جامعه به فرهنگ اسلامی و توسعه کشور نخواهد داشت و کم‌توجهی به این موضوع، اهمیت ندادن به سرمایه انسانی یک ملت است.

## پیشهادات

۱. نظر به این که در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی به مؤلفه‌های اخلاقی به میزان بسیار کمی اشاره شده است و نیز با توجه به اقتضائات آموزش و پرورش و نقش آن در تربیت و آموزش افراد، گروه‌های تألیف کتب مطالعات اجتماعی باید سعی کنند که مفاهیم اخلاقی را در خلال محتوای کتب بیشتر مورد توجه قرار دهند.
۲. مولفان می‌توانند با گنجانیدن مطالبی درباره مفاهیم اخلاقی در برخی از دروس دیگر همچون ریاضی، علوم و ... در رسالت خود برای انتقال ارزش‌ها از طریق کتب درسی موفق‌تر باشند.
۳. توصیه می‌شود که سازمان تدوین کتب درسی، مؤلفه‌های اخلاقی را به دلیل اهمیت بسیار آن، در قالب یک واحد درسی مستقل در فرایند آموزش در نظر بگیرند و دانش‌آموزان را به بهره‌گیری از این مفاهیم در زندگی ترغیب کند.
۴. در خصوص مؤلفه صله ارحام، با توجه به تأکید بسیار آیات و روایات، توصیه می‌شود که سازمان تدوین کتب درسی این بحث را نیز به عنوان یک واحد درسی در برنامه‌های درسی مدارس بگنجانند.
۵. بسیار ارزشمند است که پژوهشی مقایسه‌ای میان محتوای کتب درسی و محتوای کتب درسی سایر کشورهایی که در زمینه توجه به تربیت اخلاقی به ویژه صله ارحام، موفق عمل کرده‌اند انجام گیرد تا ضمن شناسایی اصول و ضوابط انتخاب محتوای مطلوب، بتوان تجارب این کشورها را در تدوین کتب مورد توجه قرار داد.
۶. دست‌اندرکاران آموزش و پرورش می‌توانند به کمک آموزش‌های ضمن خدمت، اهمیت پرداختن به مفاهیم اخلاقی را برای معلمان، دبیران و ... تشریح نمایند تا آنان در فرصت‌ها و مناسبت‌های گوناگون برای دانش‌آموزان مفاهیم اخلاقی را تبیین کنند، و در این راستا، می‌توان از پخش فیلم‌هایی با موضوعات اخلاقی برای فراگیران نیز بهره برد.
۷. میزان توجهی که در کتب درسی کنونی به مؤلفه‌های اخلاقی شده، به دلایلی همچون نگرش برنامه‌ریزان درسی، وجود مباحث متعدد برای درج در کتب درسی، محدودیت حجم کتاب‌های درسی، و تلقی کافی بودن فراوانی مؤلفه‌های اخلاقی در این کتاب‌ها، لازم است با بررسی‌های میدانی و استفاده از نظرات صاحب‌نظران حوزه برنامه‌ریزی درسی و معارف اسلامی، کافی بودن مباحث ارائه‌شده مورد بررسی دقیق‌تر قرار بگیرد.

## منابع

\* قرآن کریم

\* نهج البلاغه

- ۱- ابراهیمیان، سید حسین، سید علی زاده گنجی، سید جواد، (۱۳۹۵)، «اهمیت و ضرورت توجه به اصول اخلاق در عصر کنونی»، بهشهر، انتشارات آفتاب.
- ۲- ابن مسکویه، احمد بن محمد، (۱۳۷۰)، «تهذیب الاخلاق و تطهیر الاعراق»، قم، انتشارات بیدار.
- ۳- اسماعیلی یزدی، عباس، (۱۳۸۲)، «فرهنگ اخلاق»، قم، انتشارات مسجد جمکران.
- ۴- افکاری، فرشته، (۱۳۹۶)، «تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه ششم ابتدایی از منظر توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی»، مجله علوم تربیتی، ش ۲.
- ۵- امام جمعه، سید محمدرضا؛ بصیرت پور، محمدجواد، (۱۳۹۳)، «مقایسه عملکرد مدارس هوشمند و مدارس عادی بر خلاقیت دانش آموزان پسر سال اول دوره اول متوسطه شهر تهران»، مجله روان‌شناسی تربیتی، ش ۲۷.
- ۶- بشیر، حسن؛ واحد، زهرا؛ موسوی، سیده مهدیس، (۱۳۹۲)، «محتوای کتب درسی مدارس ایران از نظر میزان توجه به ارزش‌های اخلاقی»، مجله جامعه، فرهنگ و رسانه، مجلد ۳، ش ۹.
- ۷- جام‌خانه، کیوان، (۱۳۹۰)، «تربیت اخلاقی در دوره ابتدایی: تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی بخوانیم»؛ پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی گرایش برنامه‌ریزی آموزشی، دانشگاه تبریز.
- ۸- جان‌بزرگی، مسعود؛ نوری، ناهید؛ آگاه هریس، مژگان، (۱۳۸۹)، «آموزش اخلاق، رفتار اجتماعی و قانون‌پذیری به کودکان»، تهران، انتشارات کتاب ارجمند.
- ۹- جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۸۹)، «مبایده اخلاق در قرآن»، قم، مرکز نشر اسراء..
- ۱۰- حسنی، محمد، وجدانی، فاطمه، (۱۳۹۶)، «تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی از منظر تربیت اخلاقی»، فصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی، س ۱۲، ش ۲۵.
- ۱۱- حقیقت، پریسا، (۱۳۹۵)، «بررسی تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه چهارم بر اساس توجه به مؤلفه‌های تربیت اخلاقی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه مشهد.
- ۱۲- خدایار، نصرالله؛ قاسمی، فرشید؛ قلتاش، عباس، (۱۳۹۲)، «بررسی میزان توجه به تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی (مطالعات اجتماعی، فارسی و هدیه‌های آسمانی) پایه ششم ابتدایی»، همایش تغییر در برنامه درسی دوره‌های آموزشی، ش ۲۳.
- ۱۳- درووا، روزه پل، (۱۳۹۵)، «گفتگو با مردم درباره اخلاق»، ترجمه مهدی ضرغامیان، تهران، آفرینگان.
- ۱۴- دهقانی، شهلا، بلندهمتان، کیوان، (۱۳۹۶)، «تربیت اخلاقی مبتنی بر ادبیات داستانی: تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، مجله ادبیات، ش ۱۰.
- ۱۵- دیلمی، احمد؛ آذربایجانی، مسعود، (۱۳۸۰)، «اخلاق اسلامی»، قم، نشر معارف.
- ۱۶- شکوهی، غلامحسین، (۱۳۷۷)، «تعلیم و تربیت و مراحل آن»، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.

- ۱۷- علاقه‌بند، علی، (۱۳۹۷)، «مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی»، تهران، نشر روان.
- ۱۸- علوی، سیدحمیدرضا؛ حاج غلامرضای، مهناز، (۱۳۹۱)، «روش‌شناسی آموزش ارزش‌های اخلاقی و دینی»، مجله فرهنگ و علوم اسلامی، ش ۲.
- ۱۹- فاتحی‌زاده، مریم؛ نصرافهانی، احمدرضا و فتحی، فاطمه، (۱۳۸۲)، «بررسی کیفی عملکرد دبیرستان در ایجاد و پرورش مهارت‌های اجتماعی»، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، ش ۲۴.
- ۲۰- قندی، مهدی، (۱۳۹۰)، «اخلاق شهروندی به روایت قرآن و نهج البلاغه»، تهران، بنیاد نهج البلاغه.
- ۲۱- قورچیان، نادر، ملکی، حمید، خدیوی، اسدالله، (۱۳۸۳)، «طراحی و مهندسی برنامه‌دستی در هزاره سوم»، تهران، فراشناختی اندیشه.
- ۲۲- کدیور، پروین، (۱۳۹۵)، «روان‌شناسی اخلاق»، تهران، انتشارات آگه.
- ۲۳- کمالی، سولماز و همکاران، (۱۳۹۶)، «جایگاه تربیت اخلاقی در محتوای کتب درسی هدیه‌های آسمان دوره ابتدایی»، دومین کنگره بین‌المللی علوم انسانی، مطالعات فرهنگی، ش ۲۳.
- ۲۴- گروه پژوهش در مبانی برنامه ریزی درسی، (۱۳۹۱)، «تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی چند کشور جهان»، موسسه فرهنگی مدرسه برهان، تهران، انتشارات مدرسه.
- ۲۵- متقی‌زاده، عیسی، یعقوبی، حسن، (۱۳۹۵)، «بررسی میزان تأثیر آموزه‌های دینی کتاب دین و زندگی ۲ (سال دوم دبیرستان) از نظر دانش‌آموزان (دختر و پسر) شهرستان سبزوار»، مجله ۲، ش ۲۵.
- ۲۶- مجلسی، محمدباقر، (۱۴۰۳ق)، «بحار الانوار»، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- ۲۷- مطهری، مرتضی، (۱۳۷۴)، «فلسفه اخلاق»، تهران، انتشارات اسوه.
- ۲۸- مکارم شیرازی، ناصر، (۱۳۷۷)، «اخلاق در قرآن»، قم، مطبوعات هدف.
- ۲۹- میرباقری، ابراهیم، (۱۳۶۵)، «ترجمه مکارم الاخلاق»، تهران، فراهانی.
- ۳۰- میلر، جان، (۱۳۸۳)، «آموزش و پرورش و روح»، تهران، انتشارات فراشناختی اندیشه.
- ۳۱- نوریان، محمد، (۱۳۹۵)، «راهنمای عملی تحلیل محتوای کمی و کیفی کتاب‌های درسی دوره‌های ابتدایی»، تهران، شورا.
- ۳۲- ناطقی، غلامحسین، (۱۳۹۳)، «تربیت اخلاقی در سیره اهل بیت»، قم، مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر مصطفی،
- ۳۳- نباتی، رضا، (۱۳۹۶)، «نقدانه‌ای بر «کتاب محوری» در نظام آموزشی ایران»، رشته علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- ۳۴- وجدانی، فاطمه، (۱۳۹۷)، «بررسی نسبت میان محبت به مردم و اخلاق اجتماعی در اسلام»، اخلاق اسلامی، شماره ۱.
- ۳۵- هاشمی، سید مهدی، (۱۳۹۳)، «این‌گونه باشیم»، کرمانشاه، اوقاف و امور خیریه.

## REFERENCES

\* The Holy Quran.

\* Nahj Al-Balaghah.

1- Afkari, Fereshteh, "Content analysis of the sixth grade elementary social studies textbook from the perspective of attention to the components of moral education", *Journal of Educational Sciences*, No. 2, 1396.

2- Alaghsband, Ali, Mabani Nazari va Usoul Modiriyat Amouzeshi, Ravan Publishing, Tehran, 1397.

3- Alavi, Seyed Ahmad; Haj Gholamrezaei, Mahnaz, "Methodology of teaching moral and religious values", *Journal of Islamic Culture and Sciences*, No. 2, 1391.

4- Bashir, Hasan; Vahed, Zahra; Mousavi, Seyyedeh Mahdis, "Content of Iranian school textbooks in terms of attention to moral values", *Journal of Jameeh, Farhang and Resaneh*, Volume 3, Number 9, 1392.

5- Dehghani, Shahla, Bolandhemmatan, Keyvan, "Ethical Education Based on Fiction Literature: Content Analysis of Elementary School Textbooks", *Journal of Literature*, No. 10, 1396.

6- Deilami, Ahmad; Azarbayjani, Masoud, "Islamic Ethics", Maaref Publishing, Qom, 1380.

7- Drova, Roge Paul, "Conversation with People about Ethics", Translated by: Mehdi Zarghamian, Afarigan, Tehran, 1395.

8- Fatehizadeh, Maryam, Nasr Esfahani, Ahmad Reza and Fathi, Fatemeh, Qualitative evaluation of high school performance in developing social skills, *Journal of psychology and educational sciences*, Esfahan university, No. 24, 1382.

9- Ghandi, Mahdi, "Akhlāq Shahrivāndi be Revāyet Quran va Nahj al-Balaghah", Nahj al-Balaghah Foundation, Tehran, 1390..

10- Ghorchian, Nader, Maleki, Hamid, Khadivi, Asadullah, "Curriculum Design and Engineering in the Third Millennium", Farashenakhti Andisheh, Tehran, 1383.

11- Haghghat, Parisa, "Study of content analysis of the fourth grade book "Heavenly Gifts" based on attention to the components of moral education", Master Thesis, Department of Educational Sciences and Psychology, University of Mashhad, 2016.

12- Hasani, Muhammad, Vejdani, Fatemeh, "Qualitative content analysis of social studies books in elementary school from the perspective of moral education", *Quarterly Journal of Islamic Education*, Year 12, No. 25, 1396.

13- Hashemi, Seyed Mehdi, "Ingooneh Bashim", Endowments and Charity Affairs, Kermanshah, 1393.

14- Ibn Miskawayh, Tahzib al-Akhlaq wa Tathir al-Araq, Bidar Publications, Qom, 1370.

15- Ibrahimian, Seyed Husayn, Seyed Alizeh Ganji, Seyed Javad, Ahammiyat va Zarourat Tavajjoh be Usoul Akhlaq dar Asr Konouni, Aftab Publications, Behshahr, 1395.

16- Imam Jumah, Seyed Muhammad Reza; Basiratpour, Muhammad javad, "Comparison of the performance of smart schools and normal schools on the creativity of male students in the first year of high school in Tehran", *Journal of Educational Psychology*, No. 27, 1393.

17- Ismaili Yazdi, Abbas, Farhang Akhlaq, Jamkaran Mosque Publications, Qom, 1382.

18- Jam Khaneh, Keyvan, Ethical training in elementary school: Content Analysis "Let's Read

- Persian", Master Thesis, Educational Sciences, Subfield of Planning, Tabriz University, 1390.
- 19- Jan Bozorgi, Masoud; Noori, Nahid; Agah Harris, Mojgan, Amoozesh Akhlaq Raftar Ejte-maei ve Qanoon Paziri beh Koodakan, Arjomand Book Publishing, Tehran, 1389.
- 20- Javadi Amoli, Abdollah, "Principles of Ethics in the Qur'an", Esra Publishing Center, Qom, 1389.
- 21- Kadivar, Parvin, "Psychology of Ethics", Agah Publications, Tehran, 1395.
- 22- Kamali, Solmaz, et al., "The place of moral education in the content of elementary school-book Heavenly Gifts", 2nd International Congress of Humanities, Cultural Studies, No. 23, 2017.
- 23- Khodayar, Nasrollah; Ghasemi, Farshid; Qiltash, Abbas, "Study of the level of attention to moral education in textbooks (social studies, Persian and book of Heavenly Gifts) in the sixth grade of elementary school", National Conference on Curriculum Change, No. 23, 1392.
- 24- Majlisi, Muhammad Baqir, Bihar al-Anwar, Dar Ihya al-Turath Al-Arabi, Beirut, 1403.
- 25- Makarem Shirazi, Naser, "Akhlaq dar Quran", Hadaf Press, Qom, 1377.
- 26- Miller, John. Education and Spirit, Andisheh Metacognitive Publications, Tehran, 1383.
- 27- Motahhari, Morteza, "Falsafe Akhlaq, Osvah Publications, Qom, 1374.
- 28- Mottaghizadeh, Isa, Yaghoubi, Hasan, "Study of the impact of religious teachings of the book Religion and Life 2 (Second Year of High School) from the perspective of students (boys and girls) in Sabzevar", Journal 2, No. 25, 2016.
- 29- Nabati, Reza, "A Critique of Book-Basedness in the Iranian Educational System", PhD Thesis, Department of Educational Sciences, University of Tehran, 1396.
- 30- Nateghi, Gholam Husayn, "Moral education in the biography of the Ahl al-Bayt", Al-Musta-fa International Translation and Publishing Center, Qom, 1393.
- 31- Nourian, Muhammad, "Practical guide to quantitative and qualitative content analysis of elementary school textbooks", Shura Publishing, Tehran, 1395.
- 32- Research group on the basics of curriculum planning, "Ethical education in the formal education system of several countries in the world", Borhan School Cultural Institute, Madrasa Publications, Tehran, 2012.
- 33- Shokouhi, Gholamhossein, Talim va Tarbiyat va Marahel an, Astan Quds Razavi Publi-cations, Mashhad, 1377.
- 34- Vejdani, Fatemeh, "Study of the relationship between love for people and social ethics in Islam", Journal of Islamic Ethics, No. 1, 1397.



DOR: 20.1001.1.27833542.1400.1.3.5.7

## The Principle of Equality in the Judicial Thought of Imam Reza (As) With Looking At the Positive Laws of Iran

(Received: 2022-01-23 / Accepted: 2022-03-21)

Mohammad Khorshidi Athar<sup>1</sup>

### ABSTRACT

The position of jurisprudence in Islamic teachings, since it is considered the rule over the soul, property and breadth of others, it principally belongs to God in essence, which it attributes to the Holy Prophet (PBUH) and the pure Imams (AS) and through these chosen ones, it has been devolved to their appointees. Therefore, special customs and practices have been legislated for judgeship in comparison with other government institutions. Observance of equality among the litigants is an issue that in this descriptive and analytical study based on the judicial thought of Imam Reza (AS) and along with other religious sources, leads to the inference of the principle of equality in judicial affairs. In the view of Imam Reza (AS) following the attribution of the hadith to him: "Make sure that you must act equally between the two opponents, even looking at the two opponents", a deep meaning of the profession of equality of the judge between the parties to the dispute is needed, which named "the principle of judicial equality". With the explanation that according to the application of this narration, the judge uses the necessity of establishing equality among the adversaries, the rejection of any kind of behavior, speech and dissenting thought, as well as the evenness and equalization among them. This principle as a profession, can make the equality rule over the material behavior of judges in etiquette-based dimension, and also rule their internal affairs in the moral dimension of this profession. The principle, the flow of which ensures the integrity of the litigation process, and its comprehensiveness includes various legal principles and rules based on the impartiality of the judge.

**KEYWORDS:** The Quran, Imam Reza (AS), Judgeship, Judge, Principle of Judicial Equality, Law

---

1- Master of Criminal Law and Criminology, University of Judicial Sciences and Administrative Sciences  
khorshidi.athar@hotmail.com

## اصل مساوات در اندیشه قضائی امام رضا (ع) با نگاهی به حقوق موضوعه ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۳ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱)

محمد خورشیدی اطره<sup>۱</sup>

### چکیده

منصب قضاء در آموزه‌های اسلامی، از آن جهت که تسلط بر نفس، مال و عرض دیگران به حساب می‌آید، ذاتاً و اصالتاً به خداوند تعلق دارد که آن را بر پیامبر اکرم (ص) و اوصیای الهی (ع) و از طریق این برگزیدگان خویش، به منصوبان آنان ارزانی داشته است. از این رو، آداب و مسالک و ویژه‌ای در مقایسه با سایر نهادهای حکومتی بر متصدیان مسند ولایی قضاوت، تشریح شده است. رعایت تساوی میان طرفین دعوا، مسئله‌ای است که در این پژوهش توصیفی-تحلیلی بر مبنای اندیشه قضائی امام رضا (ع) مطرح شده و در کنار دیگر منابع دینی، موجب استنتاج اصل مساوات در امور قضائی می‌شود. در بینش امام رضا (ع) در پی انتساب روایت «إعلم أنه يجب عليك أن تساوي بين الخصمين حتى النظر إليهما...» به آن بزرگوار، معنایی ژرف از مسلک تساوی قاضی میان طرفین دعوا لازم می‌آید که می‌توان از آن، «اصل مساوات قضائی» را استنتاج کرد؛ با این توضیح که به موجب اطلاق این روایت درباره لزوم برقرار کردن تساوی بین خصمین، نهی از هر نوع رفتار و گفتار و اندیشه‌ای که برخلاف همانندپنداری میان آنان باشد برداشت می‌شود. این اصل در قالب یک مسلک می‌تواند، مراعات مساوات را در بُعد ادب‌واری آن بر رفتار مادی قاضیان، و در بُعد اخلاق‌مداری این مسلک، بر امور باطنی ایشان حاکم نماید. اصلی که جریان آن، سلامت فرایند دادرسی را تضمین می‌کند، و جامعیت آن، اصول و قواعد متعدد حقوقی مبتنی بر بی‌طرفی دادرس را در بر می‌گیرد.

**کلیدواژگان:** قرآن، امام رضا (ع)، قضاء، قاضی، اصل مساوات قضائی، قانون

۱- دانشجوی کارشناسی ارشد حقوق جزا و جرم‌شناسی دانشگاه علوم قضائی و خدمات اداری، تهران، ایران

## ۱. مقدمه

مقام قضاء از آن جهت که نوعی ولایت بر دیگری به حساب می‌آید، ذاتاً از آن خداوند است؛ وصف خدای تعالی بر ﴿خَيْرُ الْحَاكِمِينَ﴾ (یونس: ۱۰۹) و ﴿أَحْكَمُ الْحَاكِمِينَ﴾ (هود: ۴۵) در قرآن بر این موضوع دلالت دارد. حق حکومت بر نفس و مال و عرض انسان‌ها نیز بالأصله به او تعلق دارد (مقتدایی، ۱۳۷۶: ۹). قرآن در مقام بیان حکومت مطلقه الهی این گونه یاد آور می‌شود که ﴿فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ﴾ (بقره: ۱۱۳) و ﴿ثُمَّ إِلَىٰ مَرْجِعِكُمْ فَأَحْكُمُ بَيْنَكُمْ فِيمَا كُنْتُمْ فِيهِ تَخْتَلِفُونَ﴾ (آل عمران: ۵۵). نفوذ حکم انبیا و اوصیای خداوند، موهبتی تلقی می‌شود که از طرف او بر مخلوقات ارزانی پیدا کرده است (بلاغی، ۱۳۴۵: ۱۰۸)؛ از این رو، امیرالمؤمنین (ع) خطاب به شریح می‌فرماید: «يَا شَرِيحُ قَدْ جَلَسْتَ مَجْلِسًا مَا جَلَسَهُ إِلَّا نَبِيٌّ أَوْ وَصِيٌّ نَبِيِّ أَوْ شَقِيٌّ» (ابن بابویه، ۱۳۶۳، ج ۳: ۵) با این توضیح که جایگاه قضاوت در دیدگاه اسلام، مسندی است که فقط پیغمبر (ص) و وصی او (ع) بر آن تکیه می‌زنند و البته، منصوب و مأذون از طرف آنها نیز اهلیت حکم بین متخاصمین را هم به همین ترتیب پیدا می‌کنند (شهید ثانی، ۱۳۸۶، ج ۳: ۶۱).

بنابراین، شأن و منزلت منصب قضاوت در دین مبین اسلام در مقایسه با سایر نهادها از اهمیّت و امتیاز والایی برخوردار است و در احادیث و روایات فراوانی بر این مسئله تأکید شده است، به گونه‌ای که مسند قضاوت از اعظم مناصب محسوب می‌شود که بایستی به اهل آن سپرده شود (محمّدی گیلانی، ۱۳۷۸: ۲۰). منصب قضاوت، به مقتضای ایجاب سلطه و ولایت برای متصدیان این امر، از یک سو بارزترین ارزش‌ها برای تأمین حقوق مردمان و استقرار عدالت اجتماعی در جامعه اسلامی به آن تعلق گرفته و از سوی دیگر، خطیرترین مسوولیت‌ها شمرده شده است. آنچه از آیات و روایات در این زمینه استنباط می‌شود، هر دو بُعد تصدّی امر قضاوت در کلام فقیهان امامیه مدنظر بوده و به جلال و عظمت این منصب از حیث نصب آن از طرف خداوند برای پیامبر اکرم (ص) و از طرف ایشان برای امامان معصوم (ع) و از سوی این بزرگواران برای فقیه جامع الشرائط ثابت شده و در عین حال، بنابه روایت منسوب به پیامبر مکرم (ص) که دلالت دارد بر قرار گرفتن زبان قاضی بین دو قطعه از آتش یا قرار گرفتن قاضی در کنار پرتگاه جهنّم، به خطر عظیم آن توجه شده است (الموسوی الخمینی، ۱۳۵۰، ۲: ۴۰۴).

بر پایه تعالیم شرع انور اسلام، متصدیان مسند قضاوت هرگز به مقام منیع حکم به عدل

دست پیدا نمی‌کنند و جایگاه مهم حقوقی خود را نمی‌یابند، مگر آن‌که به آداب آن متسنن گردند (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۱۸). درواقع، مظهر عدالت این قشر در گرو رعایت اخلاق و آداب اسلامی قضاوت است که از دستورات قرآنی و روایات معصومان (ع) گرفته شده و در استنباطات فقهی علمای شیعه، منبع استخراج آرا واقع شده، و بر همین اساس، تقریباً در همه نصوص فقهی بابی به مسئله «قضاء» اختصاص یافته و آداب برگزاری آن نیز عنوان گشته است. بی‌تردید تشکیل دادرسی عادلانه به آن‌گونه که در منظومه فکری معصومان (ع) بوده، به رعایت دستورالعمل‌هایی منوط است که این بزرگواران ذکر کرده‌اند تا عدالت قضائی در وجه اعلائی خود تحقق یابد. یک سطح انگاشتن طرفین دعوا در انواع اکرام و احترام، یکی از مقرراتی است که در فقه اسلامی برای قاضی ضروری محسوب شده و بر اجتناب قاضی از هر نوع رفتاری که موجب خروج وی از بی‌طرفی شود، تأکید شده است. این جستار بر این مبنا استوار شده که با محوریت کلام نورانی هشتمین اختر تابناک آسمان امامت و ولایت، امام رضا (ع)، مسلکی که باید قاضیان در مقام دادرسی میان اصحاب دعوا داشته باشند، توصیف و تحلیل شود تا بینش اسلام در اندیشه این امام بزرگوار (ع) در زمینه لزوم برقراری تساوی بین طرفین دعوا روشن شود؛ بینشی که از چنان پشتوانه‌ای برخوردار است که آثار بی‌ظنیری را به همراه دارد و جلوه قاضیان را در آرمان شهر رضوی (ع) آشکار می‌کند. نمودهای این مسئله در قوانین و مقررات ایران نیز در پی اهتمام شرع انور اسلام بر رعایت مساوات در مقام رسیدگی به دعاوی میان مدعی و منکر هم در این پژوهش بررسی خواهد شد تا مناسبت فقه و قانون در این مجال مشخص شود. از این رو، نگارش توصیفی-تحلیلی حاضر بر مبنای روایت منتسب به امام هشتم (ع) با هدف کاربردی این دستور دینی در امر قضاوت و کاربردی کردن آن، منبع استنتاج اصل مساوات در امور قضائی می‌شود، به گونه‌ای که ملازم مراعات تساوی در رفتار، گفتار و اندیشه برای قاضیان بوده و آنان را از حیث ظاهری و باطنی از هر فعل یا ترک فعلی که بر خلاف این اصل به حساب آید، منع نماید.

### ۱-۱. روش تحقیق

روش تحقیق در این مقاله از نوع توصیفی-تحلیلی و روش گردآوری داده‌ها در آن، مطالعه کتابخانه‌ای اسناد و منابع است که با مراجعه با منابع تألیفی، شامل کتب و مقالات تألیفی و قوانین داخلی انجام می‌گیرد. این نوشتار، فاقد جامعه آماری است و تجزیه و تحلیل

اطلاعات در آن به شکل کیفی و مبتنی بر استدلال و استنتاج نگارنده صورت می‌پذیرد، و از جهت روش‌شناسی اهداف پژوهش نیز، بنیادین و کاربردی محسوب می‌شود.

## ۱-۲. پیشینه تحقیق

تقریباً در تمام نصوص فقهی در باب القضاء به وجوب یا استحباب تساوی قاضی در دادرسی میان اصحاب دعوا اشاره شده که می‌توان از آن به عنوان ادبیات پژوهشی این نگارش اشاره کرد که البته بعضاً برخی از این متون در مقاله حاضر استفاده شده است. کتب شرایع الاسلام فی المسائل الحرام و الحلال، الروضة البهیة فی شرح اللمعة الدمشقیة، المبسوط فی فقه الامامیة، جواهر الکلام و تحریر الوسیلة از جمله این منابع به‌شمار می‌روند. کتاب‌های ادب قضا در اسلام، قضاوت در اسلام، و قضاء و قضاوت در اسلام به ترتیب اثر آیت الله العظمی جواد آملی و حجج الاسلام و المسلمین مقتدایی و محمدی گیلانی از دیگر آثار در این زمینه هستند که به موضوع تساوی در رفتار قاضی پرداخته‌اند. همچنین در میان مقالات، مقاله «بررسی اصل رعایت تساوی رفتار قاضی با طرفین دعوا از دیدگاه فقه شیعه» نوشته آقایان علی محمدی جورکویه و محسن کاظمی نجف‌آبادی در شماره ۴۶ فصلنامه حقوق اسلامی نیز در زمره پیشینه این تحقیق است، با این وجه تمایز که در مقاله حاضر، هم‌بازنگری در اصل مزبور مورد توجه قرار گرفته و هم به واسطه مناسبت میان فقه و قانون، حقوق موضوعه ایران در این زمینه نیز بررسی شده است.

## ۲. مفهوم اصطلاحی مسلک

«مسلک» از نظر لغوی، اسم ظرف است از ماده «سلک» به معنای رفتن، پیمودن، یا طی کردن که نه بار در قرآن از آن استفاده شده است (الراغب الاصفهانی، ۱۴۱۲ق: ۴۲۱). معنایی که می‌توان در ادبیات فارسی با این واژه برابر دانست، آیین، روش، کیش، طریقه و خط مشی است (دهخدا، ۱۳۷۷، ۱۳: ۲۲۳) که در قرآن کریم نیز به همین گونه استفاده شده است. مفهوم اصطلاحی «مسلک» از معنای لغوی آن بیگانه نیست و می‌توان آن را نوعی راه و روش عقیدتی تلقی کرد که پدیدآورنده مکتب یا طریقه‌ای است که سالک را به مسیری می‌راند. از این جهت شاید بتوان آن را معادل واژه «principle» در اصطلاح انگلیسی عنوان کرد. دلیل این معنا به وضوح از آیه ۱۲ سوره حجر برداشت می‌شود؛ خداوند متعال در این

آیه می‌فرماید: ﴿كَذَلِكَ نَسْلُكُهُ فِي قُلُوبِ الْمُجْرِمِينَ﴾، به این معنا که قرآن را برای اتمام حجت در دل‌های گناه‌کاران راه می‌دهیم. این عبور قرآن از قلوب گناه‌کاران در کنار طریق مادی، بر مسیر نفوذ و القای معنوی اشاره می‌کند (الطباطبائی، ۱۳۹۶، ج ۱۲: ۱۹۴) و دلالت دارد بر اینکه «مسلك»، آیین و روش محسوب می‌شود.

بر این اساس، در این پژوهش از عبارت «مسلك» استفاده شده تا بر درونی و بیرونی بودن مسئله تساوی در قضاوت تأکید شود؛ زیرا امر به مساوات در مسند قضاوت علاوه بر افعال بدن، به فکر و عقیده انسان نیز تعلق می‌گیرد؛ اصطلاح «مسلك» در مقابل ادب که فقط به شکل بیرونی رفتار انسانی دلالت دارد و «اخلاق» که ملکه نفسانی در باطن انسان است، از جامعیت بیشتری برخوردار است (الطبرسی، ۱۳۸۰: ۳۴). گفتنی است که گرچه بحث رعایت مساوات در برگزاری دادرسی منصفانه میان طرفین دعوا در کلام فقها در قالب آداب قضاوت بیان شده، ولی به نظر می‌رسد با توضیحات فوق، وصف مساوات در این گزاره به عنوان «مسلك» از مقبولیت بیشتری برخوردار باشد؛ چه اینکه بحث مساوات در مسند قضاء از یک طرف در مناسبت ارتباط قاضی با خود انجام می‌یابد و از طرف دیگر، در جریان قضاوت میان اصحاب دعوا نمود پیدا می‌کند.

### ۳. مفهوم اصطلاحی مساوات

«مساوات»، واژه‌ای عربی و اسم مصدر از «سوا» است که معنایی معادل برابری کردن و یکسان‌پنداری میان دو یا چند چیز دارد (دهخدا، ۱۳۷۷، ۱۳: ۱۰۶) که در این معنا، پنج بار در قرآن مورد استفاده قرار گرفته است، هر چند معانی دیگری نیز دارد. به عبارت دیگر، منظور از مساوات، نوعی مصونیت از افراط و تفریط در دو بعد کمی و کیفی است، و به صورت وصف یک امر نیز به کار می‌رود (الراغب الاصفهانی، ۱۴۱۲ق: ۴۴۰-۴۳۹). همانند گرایشی از معنای این اصطلاح به وضوح در آیه ۵۸ سوره انفال با این بیان نمایان است: ﴿فَأَنبِئِ الْيَهُودَ عَلَىٰ سَوَاءٍ﴾، با این توضیح که خداوند متعال به موجب این آیه به پیغمبر (ص) دستور می‌دهد که برابر با عمل خود آنان، معاهده‌ای را که با بنی قریظه یا بنی قینقاع نوشته شده به سوی خودشان ببیند، و به این ترتیب، به مقابله به مثل و اعتدال فرمان می‌دهد (الطباطبائی، ۱۳۹۶، ۳: ۱۹۶). با ظهور اسلام بر اساس آموزه‌های قرآنی، اصل مساوات در تمام شئون حکومت اسلامی از جمله مسند قضاء برقرار شد و مقرر شد که با همگان به طور یکسان رفتار شود و هیچ

تفاوتی میان آحاد جامعه گذاشته نشود، چراکه انسان‌ها هیچ برتری‌ای بر دیگری جز با ملاک تقوا ندارند؛ لذا در اسلام، کلیه برتری‌جویی‌های اجتماعی و امتیازات نژادی منتفی اعلام شده است؛ از این رو، پیامبر اکرم (ص) همه اشخاص جامعه اسلامی را همانند دندانه‌های شانه با هم برابر و مساوی می‌دانست: «إن الناس من آدم إلى يومنا هذا مثل أسنان المشط» (المجلسی، ۱۴۰۳ق، ۲۲: ۳۴۸). در عصری که مشرکان، نسل و حسب و نسب و ثروت را مایه تفاخر قلمداد می‌کردند، پیامبر (ص) با اعلان اصل مساوات همگانی افراد از هر قوم و قبیله‌ای با هر رنگ و نژادی، دیدگاه اسلام را تبیین کردند که در منطق علمی و عملی ایشان جلوه‌گر گردید (ابن بابویه، ۱۳۶۳، ۴: ۳۶۳). این بینش در اندیشه سیاسی امیرمؤمنان (ع) و دیگر ائمه اطهار (ع) نیز نمود پیدا کرد و در بیانات نورانی این بزرگواران هم به این مسئله توجه ویژه شده است. رعایت اصل مساوات در قوه قضائیه بیش از سایر ارکان حکومت اسلامی مدنظر بوده، چنان‌که در بیان امام علی (ع) خطاب به خلیفه دوم، مراعات و اهتمام به مساوات این‌گونه عنوان گردیده است: «إقامة الحدود على القريب والبعيد، والحكم بكتاب الله في الرضا والسخط، والقسم بالعدل بين الأحمر والأسود» (حرّ العاملی، ۱۴۱۴ق، ۱۸: ۱۵۶). در سیره عملی آن امام (ع) نیز آشکارا حکم به مساوات در امور و قضایای مختلف مشاهده می‌شود؛ از جمله در قضیه‌ای که طرف ایشان فرد مسیحی یا یهودی بود و امام (ع) در مقام مدعی گرفتند، و نیز در قضیه دختر ایشان که از بیت‌المال گردبندی را عاریه گرفت، و نیز اجرای حدّ شرب خمر بر نجاشی که از یاران برجسته حضرت (ع) بود.

#### ۴. مسلک مساوات در منصب قضاء در اندیشه امام رضا (ع)

از منظر امام رضا (ع)، به سبب اهمّیت والایی که مسند قضاء نسبت به دیگر شئون و امور حکومتی دارد و نیز آثار و نتایج مثبتی که در پی مراعات مساوات از ناحیه قاضیان در مواجهه با طرفین دعوا حاصل می‌آید، بر لزوم برقراری مساوات در قضاوت بین متخاصمین نزاع تأکید شده است. در روایتی از امام رضا (ع) درباره نحوه تعامل قاضی با مدعی و منکر در کتاب مستدرک الوسائل، ذیل باب «باب استحباب مساواة القاضي بين الخصمين في الإشارة والنظر والمجلس» این‌گونه بیان شده است:

«إعلم أنّه يجب عليك أن تساوي بين الخصمين حتى النَّظَر إليهما، حتّى لا يكونَ نَظَرُكَ إلى أحدهما أكثرَ مِن نَظَرِكَ إلى الثَّانِي» (النوری الطبرسی، ۱۳۸۶، ۱۷: ۳۵۰):

بدان که بر تو واجب است به دو طرف دعوا به تساوی رفتار کنی به حدی که حتی نگاه نو به آن دو برابر باشد تا نگاهت به یکی از آن دو بیشتر از دیگری نباشد.

بنابه این اندیشه حضرت (ع)، مسلک مساوات قاضی میان طرفین دعوا باید به گونه‌ای باشد که حتی در طرز و میزان نگاه کردن به هریک از آن‌ها متفاوت نباشد؛ در واقع، در مسلک قاضی، برابری بین مراجعان به دادگستری باید مراعات شود و طرفین دعوا در انواع اکرام و احترام در یک سطح قرار داده شوند و نوع برخورد با آنها نباید مختلف به نظر برسد (بلاغی، ۱۳۴۵، ۱۱۱). بر اساس این روایت و دیگر نصوص دینی با همین مضمون، لزوم رعایت مساوات از سوی قاضیان در برخوردها میان اصحاب دعوا در آرای فقها مدنظر قرار گرفته است، و حتی در کوچک‌ترین رفتارهای قاضی نظیر اشاره کردن و نگاه کردن و گشاده‌روی و ایستادن و نشستن و گوش فرا دادن و سکوت، رعایت تساوی میان طرفین دعوا لحاظ شده است (النجفی، ۱۴۰۴ق، ۴۰: ۱۴۲). افزون بر اینکه در تلازم با اصل مساوات قضائی، قاضی حق ندارد با یکی از طرفین دعوا بلندتر صحبت کن، مگر آن‌که با طرف دیگر دعوا نیز همین برخورد را داشته باشد (الطوسی، ۱۳۸۷، ۸: ۱۴۹). فراتر از آن، قاضی از ارتکاب اعمالی، حتی پیش از برگزاری جلسه دادرسی به گونه‌ای که به رعایت نکردن تساوی میان اصحاب دعوا اشاره داشته باشد، نهی شده است (الکلینی، ۱۴۰۷ق، ۷: ۴۱۳) و همچنین، دلیل سکونت قاضی در مرکز شهر، تساوی سهولت طرفین دعوا در دسترسی به دادگاه عنوان شده است (الحلی، ۱۴۰۸ق، ۴: ۶۴).

البته باید اظهار نمود که این روایت از طرف محدث نوری (ره) از «باب القضاء والأحكام» کتاب فقه الرضا (ع) که منتسب به امام علی بن موسی الرضا (ع) است (۱۴۰۶ق: ۲۶۰) و تا زمان علامه مجلسی اول (ره) در قرن یازدهم، هیچ نشانی از این کتاب در تاریخ فقه شیعه وجود نداشت و علمای متقدم نیز به آن اشاره‌ای نداشته‌اند، ولی علامه مجلسی دوم، سیدعلی طباطبائی، سیدمحمد مجاهد، محدث بحرانی، ملا احمد نراقی و وحید بهبهانی (ره) از جمله فقهای هستند که بر این کتاب اعتماد کرده‌اند و با وجود مرسل بودن روایات آن، آنها را در استنباط احکام شرعی مورد استفاده قرار داده‌اند (مهریزی و صدرائی خوئی، ۱۳۸۰، ۷: ۴۴۶-۴۵۷). در پاسخ به ضعف وارد شده بر سندیت و حجیت روایت ذکر شده می‌توان به این دو دلیل استناد کرد: اولاً، بحث از حکم به لزوم برقراری مساوات قاضی بین خصوم در اشاره کردن و نگاه کردن و محل نشستن، موضوعی است که در بیشتر کتب و متون روایی و فتوایی

ذکر شده است (حرّ العاملی، ۱۴۱۴، ۱۸: ۱۵۷ و شهید ثانی، ۱۳۸۶، ۳: ۷۲) از این رو، نمی‌توان بر تشریح چنین امری تردید روا داشت؛ ثانیاً، صرف‌نظر از اینکه این روایت در منابع حدیثی دیگر مستند به نقل آن در کتاب «فقه الرضا (ع)» بیان گردیده (البروجردی، ۱۳۷۳، ۲۵: ۳۲)، مستقلاً در برخی از کتب فقهی، مستمسک استنباط حکم وجوب شرعی مساوات در مسند قضاوت قرار گرفته است (الأنصاری، ۱۴۱۵ق: ۱۱۳). بنابراین، ایرادی بر استنباط بر مبنای این روایت نیست و به صرف مرسله بودن آن یا اینکه علمای متقدم به آن استناد نکرده‌اند، نمی‌توان از حجیت آن دست کشید.

اینکه رعایت مساوات قاضی بین طرفین دعوا، واجب است یا مستحب، میان فقیهان اختلاف نظر وجود دارد (الأنصاری، ۱۴۱۵ق: ۱۱۲)؛ مشهور علمای امامیه به وجوب برقراری مساوات در مسند قضاء قائل هستند (شهید ثانی، ۱۳۸۶، ۳: ۷۲) و به روایت منقول از امام رضا (ع)، به دلیل اینکه به صراحت از واجب بودن چنین حکمی سخن به میان آمده، احتجاج می‌کنند (الأنصاری، ۱۴۱۵ق: ۱۱۲). ولی در مقابل، عده‌ای از فقیهان شیعه با رد حکم وجوب مسلک مساوات قاضی، از استحباب آن دفاع می‌کنند، با این استدلال که امر به قاضی برای رعایت مساوات میان اصحاب دعوا، برای رفع تهمت و سوءظنّ به وی است و این به استحباب این حکم اشاره دارد، در غیر این صورت، با واجب دانستن مساوات قضائی، موجب عسر و حرج برای قاضی می‌شود که وجود آن در شریعت سمحه و سهله اسلام منتفی اعلام شده است (الأنصاری، ۱۴۱۵ق: ۱۱۳). از این رو، محقق حلی (ره)، وجوب مساوات در مسند قضاء را فقط بر چگونگی سلام دادن، محلّ نشستن، نگاه کردن و میزان سخن گفتن و ساکت بودن دانسته و وجوب آن را در میل باطنی به سبب تعدّر در اجرای آن، منتفی دانسته است (الحلی، ۱۴۰۸ق، ۴: ۷۱).

به هر ترتیب، انشاء حکم لزوم مساوات برای متصدی منصب قضاء میان طرفین دعوا مطابق فرمایش حضرت امام رضا (ع)، موجب تفصیل بیشتر این مبحث در کتب فقهی شده است. از این روایت امام رضا (ع) و دیگر احادیثی که از معصومان (ع) در این زمینه نقل شده، اصلی استنباط می‌شود که به موجب مفهوم آن، هر رفتاری، اعمّ از درونی یا بیرونی، که به خروج قاضیان از مساوات میان طرفین دعوا منجر شود، نهی شده است و از سویی دیگر، لزوم برقراری تساوی را در اعمال و نظرگاه قاضیان برداشت می‌شود. این اصل از آن جهت که مستفاد از روایات مسند قضاء جریان می‌یابد، «اصل مساوات قضائی» عنوان می‌شود. بدیهی است که بنا به مدلول آن،

همه اعمالی که به هر نحو، نوعی کرامت و ارزش قائل شدن برای یک طرف دعوا از ناحیه قاضی به حساب آید، مثل بلند شدن از جایگاه، صرفاً برای احترام به مدعی، یا روی گردانیدن از وی مردود تلقی می‌شود (شهید ثانی، ۱۳۸۶، ۳: ۷۲)؛ اطلاق روایت مذکور نیز به همین مسئله دلالت دارد و ذکر مساوات در نوع و میزان نگاه کردن به هر دو طرف از باب نمونه است و لزوم رعایت این تساوی در مسند قضاء دلالت دارد که این همانندی در نگاه کردن تنها یکی از موارد آن به حساب می‌آید. درحالی که در برخی از کتب مشاهده می‌شود که حکم رعایت مساوات برای قاضی فقط در حیطه رعایت تساوی قاضی در اشاره و نگاه کردن به صورت محصور عنوان شده که به نظر می‌رسد این مسئله از آن نشئت می‌گیرد که به هر دلیلی، روایت منقول از حضرت امام رضا (ع) مورد توجه دیگر نویسندگان واقع نگردیده است (این بابویه قمی، ۱۴۱۵: ق: ۳۹۷).

## ۵. رهیافت‌های اصل مساوات قضائی در نظام تقنینی ایران

امروزه از جمله مؤلفه‌های اساسی دادرسی منصفانه، بی‌طرفی دادرسی است که به مثابه حقی از حقوق بشری در فرایند دادرسی از کرامت و منزلت انسانی طرفین دعوا پاسداری می‌کند تا عدالت قضائی در حدّ اعلاّی آن تضمین شود. این حقّ به صورت بنیادین، ناظر بر عملکرد قاضی در طول فرایند دادرسی است تا رفتار او مبتنی بر مساوات کامل باشد (شمس، ۱۳۹۱، ۲: ۱۲۸). در متون حقوقی، هر رفتاری که به جانب‌داری دادرسی از یکی از اصحاب دعوا منجر شود، به موجب این اصل، نهی شده است که در نتیجه آن، قواعد بسیاری حاصل می‌آید. یکی از این قواعدی که از اصل بی‌طرفی دادرسی استنتاج می‌شود، قاعده رفتار مساوی با طرفین دعواست که مطابق آن، بر رفتار مساوی و برابری آیینی متداعیین در دادرسی تأکید می‌شود (غمامی و محسنی، ۱۳۹۰: ۵۴-۵۱). به سخن دیگر، بنا به مفادّ این قاعده، نباید رفتاری از دادرسی سر بزند که بر تمایل او به یکی از اصحاب دعوا دلالت کند. در نظام تقنینی ایران، از اصل بی‌طرفی یا اصل تساوی دادرسی میان طرفین دعوا تا زمان تصویب قانون آیین دادرسی کیفری مصوّب ۴ اسفند ۱۳۹۲ با اصلاحات و الحاقات بعدی سخنی به میان نیامده بود تا اینکه در بخش پایانی ماده (۲) این قانون فقط به بُعد رعایت تساوی بین تمام متهمین در محاکم کیفری، مورد تأکید مقنّن قرار گرفته است: «دادرسی کیفری... و قواعد آن نسبت به اشخاصی که در شرایط مساوی به سبب ارتکاب جرائم مشابه تحت تعقیب قرار می‌گیرند به صورت یکسان اعمال شود.» و در ماده (۳)، عدم جانب‌داری و عدم متمایل شدن مقامات قضائی به یکی از طرفین دعوی کیفری

در نتیجه پیش داوری شخصی قاضی یا اعمال نفوذ دیگران بر او را مقرر می‌دارد (طهماسبی، ۱۳۹۶، ۱: ۶۶-۶۳): «مراجع قضایی باید با بی‌طرفی و استقلال کامل به اتهام انتسابی به اشخاص ... رسیدگی و تصمیم مقتضی اتخاذ نمایند.»

اما باید توجه داشت که به صورت علمی نمی‌توان تفاوتی میان اصل بی‌طرفی دادرس با قاعده رفتار مساوی او با طرفین دعوا، به سبب فقدان تفاوت در مدلول آن‌ها، قائل شد، و برخلاف آنچه از استنتاج قاعده رفتار تساوی دادرس با طرفین دعوا از اصل بی‌طرفی او در فرایند دادرسی گفته شده، به نظر می‌آید که بی‌طرفی و عدم جانب‌داری دادرس را باید نتیجه اصل مساوات قضائی تلقی کرد؛ در واقع، به وسیله یک امر وجودی، معدم ثابت می‌شود، نه برعکس؛ یعنی با مسلک مساوات قاضی است که بی‌طرفی او در دادرسی حاصل می‌آید، نه اینکه با بروز رفتار تبعیض آمیز دادرس، تساوی رفتاری او با طرفین دعوا ثابت می‌شود. بنابراین، اصلی که مستنبط از کلام امامان معصوم (ع) از جمله امام رضا (ع) درباره مساوات در منصب قضاء ابراز گردید، از آن‌چنان شمولیتی برخوردار است که تمام قواعدی را که به هر ترتیب از بی‌طرفی دادرس استنتاج می‌شود، در برمی‌گیرد، و با وجود این اصل به‌تنهایی، دیگر نیازی به تفکیک و وضع اصول و قواعد متعدد در این زمینه نیست. به عبارت دیگر، جامعیت اصل مساوات قضائی تا به آن جایی است که هر سه اصل راهبردی در آیین دادرسی کیفی را فرا می‌گیرد و با وضع و تعمق در آن، دیگر لزومی بر جعل اصلی دیگر در این باره نیست، و می‌توان با ترتب آن اصل بر مناصب قضائی، کلیه نتایجی را از اصلی با عنوان بی‌طرفی که در متون حقوقی از آن یاد می‌شود، به‌دست آورد.

## ۶. نتیجه‌گیری

دین مبین اسلام به خاطر پشتوانه اخلاقی نیرومندی که دارد، بسیار فراتر از مکاتب مادی به آداب و مسالک متصدیان منصب قضاوت پرداخته است. اختصاص این مسند ولایی به پیامبر اکرم (ص) و اوصیای الهی (ع) از جانب خداوند و از سوی این برگزیدگان خدا به فقیهان جامع الشرائط باعث شده که کوچکترین مسائل در این منصب خطیر مورد توجه شریعت غرای اسلام قرار گیرد (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۱۶). از جمله این مسائل مهم، مراعات مساوات بین متداعیین در دعاوی از ناحیه قاضیان است. آثار و نتایج بی‌اندازه این مسئله به گونه‌ای است که می‌توان آن را در قالب مسلک برای صاحبان منصب قضاوت در نظر گرفت تا هم ادب بر رفتار

ایشان در این مسند حاکم باشد و هم به عنوان یک ملکهٔ نفسانی، از بُعد اخلاقی بر فکر و اندیشهٔ قاضیان ناظر شود، و در نهایت، آنان را به برخورد یکسان در امور مادی و معنوی در ارتباط با اصحاب دعوا وادار نماید، به طوری که دادرسی، منصفانه به نظر آید. به سخن دیگر، از آن جایی که یکی از وجوه مهم عدالت، عدالت قضایی است که معیار اصلی عادلانه بودن دادرسی به حساب می آید و لزوم رعایت اصل تساوی میان طرفین دعوا از لوازم این امر به شمار می رود، بستر عادلانه در رسیدگی به ترافعات با رعایت مساوات میان اصحاب دعوا حاصل می شود.

در کلام حضرت امام رضا (ع) به موجب روایت «إِعلم أَنَّهُ یجب علیک أن تساوی بین الخصمین حَتَّى النَّظَرُ إِلَیْهِمَا...» (النوری الطبرسی، ۱۳۸۶، ۱۷: ۳۵۰) می توان «اصل مساوات قضائی» را استنتاج کرد که در مجموع، برداشت حصر از آن نمی شود و جامعیت آن، مشتمل بر همهٔ رفتارهای قاضی در مقام دادرسی میان متداعیین می شود. اصول متعدد حقوقی از جمله اصل بی طرفی و استقلال قضائی را می توان بر گرفته از همین اصل مساوات در قضاوت دانست که در حقوق موضوعهٔ ایران نیز تبلور پیدا کرده است.

مواد (۲) و (۳) از قانون آیین دادرسی کیفری مصوب ۱۳۹۲ با اصلاحات و الحاقات بعدی، نمونه های عینی از جریان این اصل ناظر بر رفتار قاضیان محسوب می شود. بنابراین، این منبع غنی روایی در کنار دیگر منابع دینی به وضوح مسلکی را برای مقامات قضائی پدید می آورد که مانع از روا داشتن تبعیض میان طرفین دعوا بر اثر تحت تأثیر قرار گرفتن قاضی از امری شخصی یا خارجی می شود و بر لزوم مساوات در انواع اکرام و احترام در قبال طرفین دعوا تأکید می کند.

یادداشت ها:

- ۱- و همین طور آیه (۸۷) سورة اعراف.
- ۲- و همین طور آیه (۸) سورة تین.
- ۳- ﴿لَقَدْ أَرْسَلْنَا رُسُلَنَا بِالْبَيِّنَاتِ وَأَنْزَلْنَا مَعَهُمُ الْكِتَابَ وَالْمِيزَانَ لِيَقُومَ النَّاسُ بِالْقِسْطِ﴾ (حدید: ۲۵)
- ۴- [نوح/۲۰]؛ [النحل/۶۲]؛ [الجن/۲۷]؛ [طه/۵۳]؛ [المدثر/۴۲]؛ [الحجر/۱۲]؛ [الشعراء/۲۰]؛ [المؤمنون/۲۷] و [الجن/۱۷].
- ۵- [التوبه/۱۹]؛ [النجم/۶]؛ [المؤمنون/۲۸]؛ [الزخرف/۱۳] و [الفتح/۲۹].
- ۶- ﴿يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ﴾ (حجرات: ۴۹)

7- Impartiality

8- Equal Behavior to the Parties

## فهرست منابع

\* قرآن کریم.

- ۱- امام رضا (ع) (منسوب)، (۱۴۰۶ق)، فقه الرضا علیه السلام، چاپ اول، مشهد، مؤسسه آل البيت عليهم السلام.
- ۲- الأنصاری، مرتضی، (۱۴۱۵ق)، القضاء و الشهادات، چاپ اول، قم، کنگره جهانی بزرگداشت شیخ اعظم انصاری.
- ۳- ابن بابویه القمّی، ابوجعفر محمد بن علی [شیخ صدوق]، (۱۳۶۳)، من لا یحضره الفقیه، چاپ دوم، قم، مؤسسه النشر الإسلامی.
- ۴- ابن بابویه القمّی، ابوجعفر محمد بن علی [شیخ صدوق]، (۱۴۱۵ق)، المقنع، چاپ اول، قم، مؤسسه الإمام الهادی علیه السلام.
- ۵- البروجردی، حسین، (۱۳۷۳)، جامع أحادیث الشیعه، چاپ اول، قم، نشر الصحف.
- ۶- بلاغی، سید صدرالدین، (۱۳۴۵)، عدالت و قضاء در اسلام، چاپ اول، تهران، مؤسسه چاپ و انتشارات امیر کبیر.
- ۷- جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۹۱)، ادب قضا در اسلام، چاپ ششم، قم، مرکز نشر اسراء.
- ۸- حرّ العاملی، محمد بن حسن، (۱۴۱۴ق)، وسائل الشیعه، چاپ سوم، بیروت، دار إحياء التراث العربی.
- ۹- حلی، ابوالقاسم نجم الدین جعفر بن حسن [محقق حلی]، (۱۴۰۸ق)، شرایع الإسلام فی مسائل الحلال و الحرام، چاپ دوم، قم، مؤسسه اسماعیلیان.
- ۱۰- الراغب الاصفهانی، ابوالقاسم حسین بن محمد، (۱۴۱۲ق)، المفردات فی غریب القرآن، چاپ اول، بیروت، دار القلم.
- ۱۱- دهخدا، علی اکبر، (۱۳۷۷)، لغت نامه دهخدا، چاپ سوم، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- ۱۲- شمس، عبدالله، (۱۳۹۱)، آیین دادرسی مدنی، چاپ نخست، تهران، انتشارات دراک.
- ۱۳- الطباطبائی، محمد حسین، (۱۳۹۶)، المیزان فی تفسیر القرآن، چاپ دهم، قم، نشر معارف اهل بیت (ع).
- ۱۴- الطبرسی، فضل بن حسن، (۱۳۸۰)، الآداب الدینیة للخزانه المعینیة، چاپ اول، قم، انتشارات زائر.
- ۱۵- الطوسی، محمد بن حسن، (۱۳۸۷ق)، المبسوط فی فقه الامامیه، تحقیق و تصحیح: سید محمد کشفی، چاپ سوم، تهران، المکتبه المرتضویه.
- ۱۶- طهماسبی، جواد، (۱۳۹۶)، آیین دادرسی کیفری، چاپ سوم، تهران، نشر میزان.
- ۱۷- العاملی الجبعی، زین الدین بن علی بن احمد [شهید ثانی]، (۱۳۸۶)، الروضه البهیة فی شرح اللمعه الدمشقیة، چاپ دوم، بیروت، مؤسسه التاریخ العربی.
- ۱۸- غمامی، مجید و محسنی، حسن، (۱۳۹۰)، اصول آیین دادرسی مدنی فراملی، چاپ اول، تهران، نشر میزان.
- ۱۹- الكلینی، محمد بن یعقوب، (۱۴۰۷ق)، الکافی، چاپ چهارم، تهران، دار الکتب الاسلامیه.

- ۲۰- المجلسی، محمدباقر، (۱۴۰۳ق)، بحار الأنوار، چاپ اول، بیروت، مؤسسه الوفاء.
- ۲۱- محمدی گیلانی، محمد، (۱۳۷۸)، قضاء و قضاوت در اسلام، چاپ اول، تهران، نشر سایه.
- ۲۲- مقتدایی، مرتضی، (۱۳۷۶)، قضاوت در اسلام، چاپ اول، تهران، قوه قضائیه.
- ۲۳- الموسوی الخمينی، سید روح الله، (۱۳۵۰)، تحریر الوسيله، چاپ دوم، قم، مؤسسه مطبوعاتی اسماعیلیان.
- ۲۴- مهریزی، مهدی و صدرائی خوئی، علی، (۱۳۸۰)، میراث حدیث شیعه، قم، دار الحدیث.
- ۲۵- النجفی، محمدحسن، (۱۴۰۴ق)، جواهر الکلام، تحقیق و تصحیح: عباس قوچانی و علی آخوندی، چاپ هفتم، بیروت، دار احیاء تراث العربی.
- ۲۶- النوری الطبرسی، حسین، (۱۳۸۶)، مستدرک الوسائل، چاپ ششم، قم، مؤسسه آل البيت عليهم السلام.

## REFERENCES

\* The Holy Quran.

- 1- Al-Amili Al-Jabai, Zayn al-Din bin Ali bin Ahmad (Shahid Thani), (1386), Al-Rawdha al-Bahiyya fi Sharh al-Lama'a al-Dimashqiyah, Beirut: Al-Tarikh Al-Arabi Institute, Second Edition.
- 2- Al-Ansari, Murtadha, (1415 AH), Al-Qada wal Shahadat, Qom: Global Congress in Honor of Sheikh al-Azam Al-Ansari, First Edition.
- 3- Al-Boroujerdi, Hussein, (1373), Jami Ahadith Al-Shia, Qom: Suhuf Publishing, First Edition.
- 4- Al-Harr Al-Amili, Muhammad Ibn Hasan, (1414 AH), Wasail Al-Shia, Beirut: Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi, Third Edition.
- 5- Al-Kulaini, Muhammad Ibn Ya'qub, (1407 AH), Al-Kafi, Tehran: Dar Al-Kutub Al-Islamiyah, Fourth Edition.
- 6- Al-Majlisi, Muhammad Baqir, (1403 AH), Bihar al-Anwar, Beirut: Al-Wafa Institute, First Edition.
- 7- Al-Musawi Al-Khomeini, Sayyid Ruhollah, (1350), Tahrir al-Wasila, Qom: Ismailian Press Institute, Second Edition.
- 8- Al-Najafi, Muhammad Hasan, (1404 AH), Jawahir al-Kalam, Research and correction: Abbas Quchani and Ali Akhundi, Beirut: Dar Ihya Al-Turath Al-Arabi, Seventh Edition.
- 9- Al-Nouri Al-Tabarsi, Husayn, (1386), Mustadrak Al-Wasa'il, Qom: Aal Al-Bayt Institute, Sixth Edition.
- 10- Al-Tabarsi, Fadl Ibn Hasan, (1380), Al-Adab Al-Diniyah lil Khazana al-Mainiyah, Qom: Zaer Publications, First Edition.
- 11- Al-Tabatabai, Muhammad Husayn, (1396), Al-Mizan Fi Tafsir Al-Quran, Qom: Publishing the Teachings of the Ahl al-Bayt (AS), Tenth Edition.
- 12- Al-Tusi, Muhammad Ibn Hasan, (1387 AH), Al-Mabsut fi Fiqh Al-Imamiya, Research and correction: Sayyid Muhammad Kashfi, Tehran: Al-Maktabah Al-Mortazaviyah, Third Edition.
- 13- Attributed to Imam Reza (AS), (1406 AH), Fiqh al-Rida (AS), Mashhad: Aal al-Bayt Institute, First Edition.
- 14- Balaghi, Seyyed Sadruddin, (1345), Justice and Judiciary in Islam, Tehran: Amir Kabir Publishing House, First Edition.
- 15- Dekhoda, Ali Akbar, (1998), Dekhoda Dictionary, Tehran: University of Tehran Press, Third Edition.
- 16- Ghamami, Majid and Mohseni, Hasan, (2011), Usoul Ayin Dadresi Madani Faramelli, Tehran: Mizan Publishing, First Edition.
- 17- Hilli, Abu al-Qasim Najmuddin Ja'far ibn Hassan (Muhaddiq Hilli), (1408 AH), Sharei Al-Islam fi Masail Al-Halal wal Haram, Second Edition, Qom: Ismailian Institute.
- 18- Ibn Babawayh al-Qommi, Abu Ja'far Muhammad ibn Ali (Sheikh Sadouq), (1363), Man La Yudiruhul Faqih, Qom: Islamic Publishing Institute, Second Edition.
- 19- Ibn Babawayh al-Qommi, Abu Ja'far Muhammad ibn Ali (Sheikh Sadouq), (1415 AH), Al-Muqanna', Qom: Imam al-Hadi Foundation, First Edition.
- 20- Javadi Amoli, Abdullah, (1391), Judicial Literature in Islam, Qom: Esra Publishing Center, Sixth Edition.

- 21- Mehrizi, Mehdi and Sadraei Khoei, Ali, (1380), Shiite Hadith Heritage, Qom: Dar Al-Hadith.
- 22- Mohammadi Gilani, Mohammad, (1999), Ghaza va Ghazavat dar Islam, Tehran: Sayeh Publishing, First Edition.
- 23- Moqtadaei, Morteza, (1997), Ghazavat dar Islam, Tehran: Judiciary, First Edition.
- 24- Raghیب Al-Isfahani, Abu al-Qasim Husayn Ibn Muhammad, (1412 AH), Al-Mufradat Fi Gharib Al-Quran, Beirut: Dar Al-Qalam, First Edition.
- 25- Shams, Abdullah, (2012), Ayin Dadrasi Madani, Tehran: Darak Publications, First Edition.
- 26- Tahmasebi, Javad, (2017), Ayin Dadrasi Keyfari, Tehran: Mizan Publishing, Third Edition.



DOR: 20.1001.1.27833542.1400.1.3.6.8

## Content Analysis of Interpretive Narrations about the Oppressors Facing Death

(Received: 2022-02-01 / Accepted: 2022-03-21)

Akram Sadat Seyedi<sup>1</sup>

### ABSTRACT

All beings taste death, but the way of facing death for oppressors, infidels and hypocrites is different from other people. The only source for understanding how these people face death is the Holy Quran, and in order to understand the verses accurately, the interpretive narrations about them must be studied, analyzed and explained. Therefore, this research by descriptive-analytical method and using library sources tries to analyze and evaluate interpretive narratives about how oppressors face death.

The findings of the study indicate that human beings are not the same when their souls are taken, but people like infidels, hypocrites and oppressors, their souls are taken with difficulty and with humiliation and reprehension. At the time of death, some people ask for their death to be delayed so that they do perform Hajj, Zakat, and almsgiving. And the meaning of the two deaths for the infidels in the Holy Qur'an is twice the divine punishment for them. Also, the language of interpretive narrations about those whose repentance is not accepted, seeks to apply this general concept to some of its examples.

**KEYWORDS:** Interpretive Narrations, Death, Oppressor, Hypocrite, Infidel.

---

1- Level 4 Student, Jamia al Zahra Seminary, Comparative interpretation.  
akramsadat.seyedi@yahoo.com

## تحلیل محتوایی روایات تفسیری درباره مواجهه ظالمان با مرگ

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۲ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱)

اکرم سادات سیدی<sup>۱</sup>

### چکیده

همه موجودات مرگ را می‌چشند، اما نحوه مواجهه با مرگ برای ظالمان و کافران و منافقان با دیگر افراد متفاوت است. تنها منبع برای شناخت چگونگی رؤیایی این افراد با مرگ، قرآن کریم است و برای فهم دقیق آیات نیز باید روایات تفسیری ذیل آنها مطالعه و تحلیل و تبیین قرار شود. از این رو، باروش توصیفی-تحلیلی و با استفاده از منابع کتابخانه‌ای، روایات تفسیری پیرامون مواجهه انسان‌های ظالم با مرگ تبیین و تحلیل می‌شود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که حال انسان‌ها در هنگام قبض روحشان یکسان نیست، بلکه افرادی مانند کافران و منافقان و ظالمان، قبض روحشان با سختی و همراه با تحقیر و سرزنش است. برخی افراد در هنگام مرگ درخواست می‌کنند مرگشان به تأخیر بیفتد تا صدقه داده نشده، زکات پرداخت نشده و حج انجام نداده را به جای آورند. همچنین مقصود از دو بار مرگ برای کفار در قرآن کریم، دو بار عذاب الهی برای آنان است. همچنین روایات تفسیری در مورد این که چه کسانی توبه‌شان مورد پذیرش نیست، مختلف هستند که علت آن این است که در هر روایت تفسیری، صرفاً ذکر برخی مصادیق برای این مفهوم عام مدنظر بوده است.

**کلیدواژگان:** روایات تفسیری، مرگ، ظالم، منافق، کافر

## مقدمه

مرگ که انتقال از حیات دنیوی به حیات اخروی است، حقیقتی انکارناپذیر است، و هر صاحب هستی مرگ را خواهد چشید، اما چگونگی رؤیاریوی با مرگ برای همه انسانها یکسان نیست و چون مرگ قابل تجربه و امتحان نیست و کسی که از دنیا رفت، دیگر نمی‌تواند برگردد و اخبار آن را برای اهل دنیا تشریح کند، تنها منبع برای شناخت نحوه وقوع مرگ برای افراد، قرآن کریم است، و البته برای فهم دقیق آیات نیز باید روایات تفسیری ذیل آنها، با دقت مطالعه و تحلیل و تبیین شود؛ از این رو، در این پژوهش، روایات تفسیری که پیرامون مواجهه ظالمان با مرگ است تحلیل و ارزیابی قرار شده‌اند، و پس از گردآوری آیاتی که در این زمینه است، روایات تفسیری ذیل آنها با مراجعه به منابع تفسیری و روایی جمع‌آوری شده است، و سپس با مراجعه به کتب تفسیری و با بهره‌گیری از دانش ادبیات، مواجهه ظالمان با مرگ، بررسی و تبیین شده و کارکردهای روایات تفسیری در این باره، با دقت، تحلیل شده است تا بتوان شناخت صحیحی از مواجهه منافقان و کافران و ظالمان با مرگ پیدا کرد.

درخصوص چگونگی رؤیاریوی انسان‌ها با مرگ، پژوهش‌های متفاوتی انجام شده است که از جمله آنها کتابی با عنوان «مرگ و برزخ از دیدگاه قرآن و حدیث» نگاشته مهدی امین است که در سال ۱۳۸۹ به چاپ رسیده و در آن نظرات علامه طباطبائی در مورد آیات مرگ مورد توجه قرار گرفته است. همچنین پایان‌نامه‌ها و مقالات متعددی نگاشته شده که از جمله آنها می‌توان به پایان‌نامه «مرگ در قرآن و نهج‌البلاغه» از سمیه شادپوریدر سال ۱۳۹۴، و مقاله «جستار در برخی از مؤلفه‌های مفهوم‌شناسی مرگ در قرآن کریم» از باقر لاریجانی و همکارانشان در سال ۱۳۹۳ اشاره کرد که در این مقاله، مؤلفه‌های دوازده‌گانه‌ای برای مفهوم‌شناسی مرگ ارائه شده است. در هیچ‌یک از این پژوهش‌ها، روایات تفسیری آیاتی را که در مورد نوع مواجهه ظالمان با مرگ است تحلیل و ارزیابی نشده‌اند. فقط در برخی تفاسیر مانند «المیزان» و «تسنیم» در بحث روایی، گاهی روایات، تحلیل و ارزیابی شده‌اند. بنابراین نوآوری این پژوهش آن است که روایات تفسیری ذیل آیات مواجهه ظالمان با مرگ تحلیل و ارزیابی می‌شوند. روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش کتابخانه‌ای و پردازش داده‌ها با شیوه توصیفی، تحلیلی و انتقادی است.

## ۱. مفهوم شناسی

در این بخش مفهوم کلماتی مانند روایت، روایات تفسیری، مرگ، ظالم، کافر و منافق ذکر می‌شود.

### ۱-۱. روایت

روایت از ریشه رَوَى به معنای حمل کردن است (فیومی، بی تا، ۲: ۲۴۶؛ طریحی، ۱۳۷۵، ۱: ۱۹۸ و ۱۹۹)، اما کلمه روایت به معنای نقل کردن چیزی از منبع (آذرنوش، بی تا: ۲۵۴) و نقل حدیث یا سخن از کسی نیز به کار رفته است (دهخدا، ۱۳۷۷، ۲۶: ۷۸).  
در علم حدیث شناسی اگر کلمه روایت به صورت مطلق به کار رود، به معنای حدیث است و بر قول، فعل یا تقریر معصوم (ع) اطلاق می‌شود (مدیر شانه چی، ۱۳۷۸: ۱۱؛ نصیری، ۱۳۸۳، ۱: ۳۰؛ معین، ۱۳۷۹، ۱: ۵۲۵).

### ۱-۲. روایات تفسیری

محققان تعاریف متعددی از روایات تفسیری ارائه کرده‌اند؛ اما تعریف مورد نظر در این پژوهش این است که روایات تفسیری، روایاتی هستند که بخشی از آیه در آن مذکور باشد یا روایت ناظر به آیه‌ای باشد که هر چند متن آیه در آن مذکور نیست، اما مراد خداوند متعال در آیه را بیان کرده یا زمینه فهم آن را فراهم می‌سازد (مهریزی، ۱۳۸۹، ۵۵: ۳۶).

### ۱-۲. مرگ

مفهوم مرگ در قرآن با الفاظی مانند موت، قتل، هلک، وفی، و صعق آمده است. مرگ به معنای مردن و ضد حیات (ابن منظور، ۱۴۱۴، ۲: ۹۱) و نفی حیات در هر چیز به مقتضای خصوصیات وجودش است (مصطفوی، ۱۳۶۰، ۱۱: ۱۹۶). برخی نیز آن را به معنای سکون دانسته‌اند (طریحی، ۱۳۷۵، ۱: ۱۱۵).

مرگ از منظر قرآن کریم، گرفتن به طور کامل و انتقال از عالمی به عالم دیگر است (مکارم شیرازی و دیگران، ۱۳۷۴، ۲۰: ۱۶۷). طبق این معنا، مرگ به معنای از بین رفتن حیات در موجود صاحب شعور و اراده نیست، بلکه به این معناست که موجود صاحب شعور و اراده، از یک مرحله زندگی به مرحله‌ای دیگر وارد شود، در حالی که شعور و اراده خود را از دست نداده است. قرآن کریم این انتقال را مرگ معرفی کرده است (طباطبایی، ۱۳۹۰، ۱۹:

۵۸۵). از نظر علامه طباطبایی، مرگی را که خداوند سبحان به حق توصیف کرده: ﴿وَجَاءَتْ سَكْرَةُ الْمَوْتِ بِالْحَقِّ...﴾ (ق: ۱۹): و (به هوش آید که) هنگام بیهوشی و سختی مرگ، به حق و حقیقت فرارسید...» به معنای بی حرکتی، بی حسی و زوال زندگی که با چشم ظاهری ما دیده شود، نیست؛ بلکه بازگشت به سوی خداوند عزوجل است که با خارج شدن از نشئه دنیا و وارد شدن به نشئه آخرت محقق می‌شود (طباطبایی، ۱۳۸۲: ۷۰)؛ بنابراین از منظر علامه، مرگ انتقال روح از بدن و عبور از عالم طبیعت به عالم تجرد است و این انتقال با زوال حرکت مادی و خاموش شدن حواس ظاهری و باطنی حاصل می‌شود؛ از این رو، با چشم مادی ادراک نمی‌شود.

### ۳-۱. ظالم

ظالم از ریشه ظلم به معنای قرار دادن چیزی در غیر موضع خود است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق: ۵۳۷). ظالم به کسی می‌گویند که حقوق دیگران را زیر پا می‌گذارد و تکالیف شرعی را عمل نمی‌کند و در برابر توانایی‌هایی که به او داده شده، احساس مسئولیت نمی‌کند (علیزاده، ۱۳۸۹: ۲۱۲ و ۲۱۳). خداوند کریم مصادیق متعددی برای ظالم ذکر کرده است که از جمله آنها، مشرکان، کافران، گنهکاران و منافقان هستند.

### ۴-۱. کافر

کافر از ریشه کفر به معنای پوشش و پوشاندن است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲ ق: ۴۳۳) و به انکار توحید و نبوت و معاد و انکار ضروریات دین گفته می‌شود (طباطبایی یزدی، ۱۴۱۷ ق: ۱: ۵۴)؛ از این رو، کافر کسی است که خدا یا رسول خدا (ص) یا شریعت یا هر سه را منکر شود.

### ۵-۱. منافق

منافق از ریشه نَفَقَ به معنای خارج شدن است؛ زیرا منافق کسی است که از راهی به دین وارد و از راه دیگری خارج می‌شود، و در اصطلاح به کسی است که در باطن کافر و در ظاهر مسلمان است (زیبیدی، ۱۴۱۴ ق: ۷: ۹).

## ۲. اقسام روایات تفسیری در زمینه مواجهه ظالمان با مرگ

برای آگاهی از چگونگی وقوع مرگ برای ظالمان، باید روایات تفسیری در زمینه مواجهه

ظالمان با مرگ را بررسی و ارزیابی کرد؛ از این رو، در ابتدا روایاتی تحلیل می‌شود که در زمینه چستی و توصیف مرگ ظالمان نقل شده است، و سپس روایاتی دربارهٔ تحقیر و سرزنش ظالمان در هنگام مرگ تحلیل می‌شود و بعد از آن به تحلیل دو بار میراندن ظالمان پرداخته می‌شود و سپس روایاتی که در مقام بیان مصادیقی برای توبه‌های غیر مقبول هستند تحلیل و ارزیابی می‌شود، و در نهایت، روایاتی بررسی می‌شوند که ظالمان درخواست می‌کنند که مرگشان به تأخیر بیفتد.

### ۱-۱. روایات دال بر مرگ سخت (سکرات موت)

دو نوع مرگ برای بندگان در قرآن کریم ذکر شده است: ۱. مرگ مؤمنان و صالحان که آسان است و ملائکه آنان را بشارت می‌دهند؛ ۲. مرگ ظالمان که دشوار است و ملائکه آنان را تحقیر و سرزنش می‌کنند. چگونگی مرگ ظالمان در آیهٔ اول سوره نازعات آمده است: ﴿وَالنَّازِعَاتِ غَرْقًا﴾ (نازعات: ۱): «سوگند به فرشتگانی که [روح مجرمان را از بدن‌هایشان] به شدت برمی‌کشند.» علی بن ابراهیم مقصود این آیه شریفه را جان‌کندن معرفی کرده است (برازش، ۱۳۹۴، ۱۷: ۳۳۶). امام محمدباقر (ع) مقصود این آیه را فرشتگانی دانسته‌اند که با شدت جان کفار را می‌گیرند، آن‌گونه که کماندار، زه کمان خویش را تا بیشترین حد می‌کشد (طریحی، ۱۳۷۵، ۴: ۳۹۶). در روایت دیگری امام جعفر صادق (ع) منظور این آیه را همان مرگ می‌داند که جان‌ها را می‌رباید (مجلسی، ۱۳۶۳، ۵۶: ۱۶۸). در آیهٔ دوم سوره نازعات آمده است: ﴿وَالنَّاسِطَاتِ نَسْطًا﴾ (نازعات: ۲): «و فرشتگانی که (روح مؤمنان را) با مدارا و نشاط می‌گیرند.» علی بن ابراهیم مقصود این آیه را کافرانی می‌داند که در زندگی دنیوی خویش شور و نشاط دارند (قمی، ۱۴۰۴، ۲: ۴۰۲). حضرت علی (ع) در تفسیر این آیه مبارکه، «النَّاسِطَاتِ» را فرشتگانی می‌داند که جان کفار را از بین پوست و ناخن می‌گیرند تا این‌که با غم و اندوه، از درون آنان خارج شود (مجلسی، ۱۳۶۳، ۵۶: ۱۶۸). در روایت دیگری آمده که رسول خدا (ص) به معاذ بن جبل فرمودند: «تو را حدیثی می‌گویم که پیامبری به امت خود آن حدیث را نگفته است، اگر آن را حفظ کنی در زندگی به تو سود می‌دهد و اگر بشنوی و عمل نکنی نزد خداوند برهانی نداری.» سپس فرمود: «... پرده‌داری نکن که سگ‌های دوزخی تو را می‌درند. خداوند متعال می‌فرماید: ﴿وَالنَّاسِطَاتِ نَسْطًا﴾، آیا می‌دانی ناشطات چیست؟ آنها سگ‌های اهل دوزخ هستند که گوشت و استخوان را می‌درند و در هم

می‌شکنند.» (نوری، ۱۴۰۸، ۱۱: ۳۷۱).

در روایاتی که در توصیف مرگ ذیل آیه دوم سوره ملک آمده نیز به تفاوت جان دادن انسان‌ها اشاره شده است، مانند این که امام صادق (ع) مرگ را برای مؤمن مانند استشمام بوی خوش و برای کافران و فاجران مثل گزیدن افعی‌ها و نیش عقرب‌ها یا سخت‌تر، و دردش شدیدتر از بریدن با اژه و چیدن با قیچی و کوبیدن با سنگ و گردیدن قطب آسیاب در چشم معرفی کرده است. همچنین علت سخت جان دادن مؤمن را از بین بردن گناهان او دانسته شده تا پاک به سرای ابدی وارد شود و علت آسان جان دادن برخی کفار این دانسته شده که اجر حسنات و اعمال نیکش، به او داده شود تا در آخرت عملی نداشته باشد، مگر آنچه که موجب عذاب و عقوبت است (ابن بابویه قمی، ۱۳۸۷، ۱: ۲۷۴).

## ۲-۱-۱. نقد و تحلیل

روایات تفسیری که در توصیف مرگ آمده‌اند، به روشنی گواهی می‌دهند که انسان‌ها یکسان قبض روح نمی‌شوند؛ بلکه به چهار دسته تقسیم می‌شوند:

۱. مؤمنان و صالحان قبض روحشان به آسانی و با احترام است؛
۲. برخی از انسان‌های نیک، سخت جان می‌دهند و این سختی به سبب پاک شدن کامل از گناهان و مستحق ثواب ابدی شدن است؛
۳. افرادی چون کفار قبض روحشان با سختی و خشونت همراه است؛
۴. برخی از انسان‌های بد مانند کفار راحت جان می‌دهند و این راحت جان دادن تسویه حساب الهی است، به دلیل اعمال صالحی که انجام داده‌اند.

روایات تفسیری درباره مقصود از ﴿وَالنَّازِعَاتِ غَرْقًا﴾ متفاوت‌اند. در برخی روایات، مقصود از نازعات خود مرگ و جان دادن شمرده شده است؛ اما در برخی دیگر، مراد از نازعات، فرشتگان معرفی شده‌اند که جان کفار را به سختی هنگام مردن از اجساد بیرون می‌کشند.

اختلاف بین این روایات تفسیری به این دلیل است که برخی روایات در مقام تفسیر واژگان هستند، یعنی صرفاً در مقام بیان معنای لغات هستند. این شیوه در مواردی به کار می‌رود که برای مخاطبان فقط همان واژه، مبهم باشد. روایاتی که در تفسیر این آیه، نازعات را به جان کندن معنا کرده‌اند، از همین قبیل هستند؛ چرا که «نازعات» از ماده «نزع» در لغت

به معنای چیزی را از جا برکندن، کشیدن چیزی از جایش، و جذب آمده است (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲: ۷۹۸؛ قرشی، ۱۴۱۲ ق، ۷: ۴۲). البته در این نوع تفسیر کردن چون بحث واژه‌شناسی است، نیازمند عصمت و علم لدنی نیست. در روایتی که مراد از نازعات فرشتگان دانسته شده که با سختی جان کفار را می‌گیرند، آن‌گونه که کماندار، زه کمان خویش را تا بیشترین حد می‌کشد، به بیان مصداقی از مصادیق آیه یا بارزترین مصداق آیه اشاره شده است، بنابراین آیه مفهوم عامی دارد که به عمومیت خودش باقی است و این روایت مصداقی از آیه را بیان می‌کند، البته در این روایت از عنصر تمثیل و همانندسازی هم به‌منظور انتقال سریع و ساده مفهوم آیه به مخاطب، بهره برده شده است.

روایات تفسیری ذیل آیه ﴿وَالنَّاشِطَاتِ نَشْطًا﴾ نیز متفاوت‌اند، در برخی روایات، مقصود از ناشطات کافرانی معرفی شده‌اند که در زندگی دنیوی نشاط دارند؛ اما در برخی دیگر مراد از ناشطات، فرشتگان قابض روح کفار معرفی شده‌اند، و در روایت دیگری، مقصود از آن، سگ‌های اهل دوزخ دانسته شده است.

بنابر این که همه این روایات صحیح باشند، باید همه آنها را حمل کنیم بر این که معصومان (ع) در پی ذکر بعضی از مصادیق این عناوین بوده‌اند، بنابراین این آیه مفهوم عامی دارد که به عمومیت خودش باقی است و منظور معصومان (ع) در پی تفسیر آیه نبوده، بلکه در پی تطبیق آن بر برخی از مصادیقش بوده؛ اما در مورد روایتی که در آن گفته شده ارواح کفار را، از مابین پوست و ناخن می‌گیرند، در این روایت، از عنصر تمثیل بهره برده شده است تا شدت عذاب را به مخاطبین برساند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ۲۰: ۳۱۴).

بنابراین تعارض بین این روایات تفسیری، بدوی است که قابل جمع عرفی است؛ چراکه برخی از این روایات تفسیری، در مقام تفسیر واژگانی، برخی در مقام بیان مصادیق آیه و گاهی هم از عنصر تمثیل استفاده شده است تا از این طریق انتقال سریع و ساده به مخاطبین صورت گیرد.

## ۲-۱. روایات دال بر تحقیر و سرزنش ظالمان در لحظه مرگ

خداوند متعال فرموده که ملائکه با سیلی و مشت زدن بر صورت و پشت منافقان، از آنها استقبال می‌کنند: ﴿فَكَيْفَ إِذَا تَوَفَّتْهُمُ الْمَلَائِكَةُ يَضْرِبُونَ وُجُوهَهُمْ وَأَدْبَارَهُمْ﴾ (محمد: ۲۷): «حال آنها چگونه خواهد بود هنگامی که فرشتگان بر صورت و پشت آنان می‌زنند و جانشان را

می گیرند؟!» شبیه همین تعبیر در آیه ۵۰ سوره مبارکه انفال برای کفار آمده است.

امام صادق (ع) در تفسیر این آیه شریفه فرمودند: «این کار ملائکه با آنها به دلیل پیمان شکنی و ظلم آنها با نگه داشتن امر خلافت است، بعد از آن که با آنان پیمان بسته شد. خداوند می فرماید: هنگامی که آنها مردند، فرشتگان آنها را به زور به جهنم می برند و آنها را از پشت و از جلو می زنند.» (قمی، ۱۴۰۴، ۲: ۳۰۸).

درباره این آیه شریفه ﴿قَالُوا رَبَّنَا أَمَتْنَا اثْنَتَيْنِ وَأَخْيَبْتَنَا أَثْنَتَيْنِ فَاعْتَرَفْنَا بِذُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِنْ سَبِيلٍ﴾ (غافر: ۱۱): «آنها می گویند: پروردگارا! ما را دو بار میراندی و دو بار زنده کردی؛ اکنون به گناهان خود معترفیم؛ آیا راهی برای خارج شدن [از دوزخ] وجود دارد؟» امام جعفر صادق (ع) می فرماید: «ملائکه کافران و کسانی را که در دنیا به ولایت علی ابن ابی طالب (ع) چنگ نزنند، در هنگام مرگ با خشونت قبض روح می کنند و صد شیطان را موکل می کنند تا آب دهان به صورتش بیندازند و از بوی بد او اذیت می شوند. وقتی او را در قبر می گذارند دری از جهنم به رویش باز می شود و شعله جهنم داخل قبر او خواهد شد» (برازش، ۱۳۹۴، ۱۳: ۳۶۸). این روایت کاملاً گویای این است که ملائکه هنگام مرگ کافران و رد کنندگان ولایت امیرمؤمنان (ع) را، تحقیر و سرزنش می کنند.

همچنین در تبیین آیه شریفه ﴿... وَلَوْ تَرَىٰ إِذِ الظَّالِمُونَ فِي غَمْرَاتِ الْمَوْتِ وَالْمَلَائِكَةُ بَاسِطُوا أَيْدِيهِمْ أَخْرَجُوا أَنْفُسَكُمْ الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ بِمَا كُنْتُمْ تَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ غَيْرَ الْحَقِّ وَكُنْتُمْ عَنْ آيَاتِهِ تَسْتَكْبِرُونَ﴾ (انعام: ۹۳): «... و اگر ببینی هنگامی که [این] ستمکاران در شداید مرگ فرورفته اند و فرشتگان دست ها را گشوده، [به آنان می گویند]: جان خود را تسلیم کنید! امروز در برابر دروغ هایی که به خدا بستید و به آیات او تکبر ورزیدید، مجازات خوارکننده ای خواهید دید!» امام باقر (ع) فرمودند: «هنگام گرفتن جان کافر، ملک الموت با چهره ای زشت و سیاه به سوی آنها می رود و با آهن، ضربه ای به او می زند که در همه رگ ها و مفاصل بدنش نفوذ می کند، سپس او را می کشاند، به گونه ای که جان او، از کف پایش بالا می آید و وقتی جان او به زانوهایش رسید، به یارانش دستور می دهد او را به وسیله ضربه های شلاق بیندازند و دوباره بلند کنند؛ و قبل از خروج جانش سكرات موت و غمرات موت را به او می نوشاند؛ گویا که با هزار شمشیر به او ضربه زده اند و اگر قدرت جن و انس را داشته باشند، همه رگ های بدنش در مقابل او لب به شکایت می گشایند، از شدت درد، عصای آهنی چند شعبه ای که بر پشم تر خوابانده می شود و به هر چیز که بخورد آن را از جا می کند؛ پس

وقتی که جان به حلقومشان رسید، فرشتگان به صورت و پشتشان ضربه‌ای می‌زنند و به آنها می‌گویند: «... جان خود را تسلیم کنید! امروز در برابر دروغ‌هایی که به خدا بستید و نسبت به آیات او تکبر ورزیدید، مجازات خوارکننده‌ای خواهید دید!» (برازش، ۱۳۹۴، ۴: ۴۹۲) و مقصود از «الْيَوْمَ تُجْزَوْنَ عَذَابَ الْهُونِ»: مجازات خوارکننده‌ای خواهید دید! را تشنگی روز قیامت می‌داند (عیاشی، ۱۳۸۰، ۱: ۳۷۰).

## ۲-۲-۱. نقد و تحلیل

همه این روایات تفسیری بیانگر قبض روح شدن ظالمان با تحقیر و سرزنش و سختی است، اما لسان این روایات در مورد نحوه این تحقیر و سرزنش متفاوت است. برخی از این روایات بیانگر این است که ملائکه با انداختن آب دهان بر صورت این افراد، آنها را تحقیر می‌کنند و در برخی دیگر، با زدن بر صورت و پشتشان و انداختن آنها روی زمین آنها را تحقیر می‌کنند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که این روایات تفسیری یا در مقام بیان مصادیقی برای تحقیر و سرزنش در هنگام مرگ است یا در مقام بیان بارزترین مصادیق تحقیر و سرزنش در هنگام قبض روح.

## ۳-۱. روایات دال بر دوبار میراندن ظالمان

خداوند متعال در قرآن کریم برای بهشتیان فقط از یک‌بار مرگ نام برده که با همان مرگ، از بهشت جاودانه بهره‌مند می‌شوند؛ اما برای گنهکاران پس از این مرگ، به یک مرگ و زندگی دیگر نیز هشدار داده است: ﴿قَالُوا رَبَّنَا أَمَتَّنَا اثْنَتَيْنِ وَأَخْيَبْنَا فَأَعْرَفْنَا بِدُنُوبِنَا فَهَلْ إِلَى خُرُوجٍ مِنْ سَبِيلٍ﴾ (غافر: ۱۱)؛ «آنها می‌گویند: پروردگارا! ما را دو بار میراندی و دو بار زنده کردی؛ اکنون به گناهان خود معترفیم؛ آیا راهی برای خارج شدن [از دوزخ] وجود دارد؟»

امام صادق (ع) در تفسیر این آیه شریفه می‌فرماید: «هنگام جان دادن کافر، رسول خدا (ع) و امیر مؤمنان (ع) و جبرئیل و ملک‌الموت نزد او می‌آیند. امیر مؤمنان (ع) نزد کافر می‌رود و می‌فرماید: «ای رسول خدا! این شخص بغض ما اهل بیت را دارد، تو هم بغض او را داشته باش.» پیامبر گرامی اسلام (ص) هم به جبرئیل می‌فرماید: «این شخص بغض پروردگار و پیامبر (ص) و اهل بیت را دارد، تو هم بغض او را داشته باش و به او با خشونت رفتار کن.» ملک‌الموت به شخص کافر می‌گوید: «آیا برائت آزادی خود را از آتش گرفته‌ای؟ آیا در

دنیا به ولایت و محبت محمد (ص) و آل محمد چنگ زده‌ای؟" کافر بی‌اعتقادی خودش را اظهار می‌کند. جبرئیل می‌گوید: "ای دشمن خدا! تو معتقد به آن نیستی؟! ای دشمن خدا مژده باد تو را به عذاب دوزخ خدا، آنچه مورد توجه تو بود از بین رفت؛ و آنچه که از آن خائف بودی دچار تو شد". سپس او را با خشونت و سختی قبض روح می‌کند و سپس روح او را به سوی کوه‌های برهوت می‌برند و در آنجا از سنخ غضب‌شدگان خواهد بود تا قائم ما اهل بیت قیام نماید. بعداً خدا او را مبعوث می‌کند و گردنش را می‌زند. همین معنای این آیه شریفه است.» (برازش، ۱۳۹۴، ۱۳:۳۶۸).

امام صادق (ع) در مورد این آیه شریفه فرموده‌اند: «این امر در رجعت اتفاق می‌افتد» (بحرانی، ۱۴۱۵، ۴: ۷۴۹) و در روایت دیگری امام رضا (ع) قسم یاد کردند که این آیه فقط در رجعت تحقق خواهد یافت» (برازش، ۱۳۹۴، ۱۳: ۳۷۰).

از ابن عباس در تفسیر این آیه شریفه نقل شده که مرگ اول در زمانی است که نطفه بودند و حق تعالی آنها را در دنیا زندگی بخشید و مرگ دوم زمانی است که دوباره جان آنها را گرفت و پس از آن، آنان را برای محاسبه قیامت زنده کرد. این دو مرگ و دو زنده شدن است و مانند آن این قول خداوند متعال است: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمُوتًا﴾ (بقره: ۲۸): «چگونه به خداوند کافر می‌شوید، در حالی که شما مردگان بودید؟» (برغانی، بی تا، ۱۴: ۷۴).

## ۲-۳-۱. نقد و تحلیل

این آیه شریفه در مقام بیان حال کافران است که زمانی که احوال خود و خشم حق تعالی به خود را در قیامت مشاهده می‌کنند، می‌گویند خداوندا! ما را دو بار میراندی و دو بار زنده کردی و ما در این میراندن و زنده کردن، همه چیز را متوجه شدیم، حال که به گناهان خود اقرار می‌کنیم، راهی برای رهایی ما از دوزخ وجود دارد؟! در خصوص این که مقصود از «دو میراندن» و «دو زنده کردن» در این آیه شریفه چیست، در روایات تفسیری، چندین نظر ارائه شده است.

ابن عباس مراد از مرگ اول را، مرگ قبل از وجود انسان در دنیا معرفی می‌کند؛ چرا که انسان قبلاً نطفه بوده است، از این رو حیات اول، زندگی در این دنیا است، اما مرگ دوم در پایان این دنیا است، و زندگی دوم در قیامت خواهد بود. پس مراد از این میراندن و زنده کردن، دو زندگی و دو مرگ است... ابن عباس برای تأیید نظر خود به آیه ۲۸ سوره بقره

نیز استدلال کرده که می‌فرماید: ﴿كَيْفَ تَكْفُرُونَ بِاللَّهِ وَكُنْتُمْ أَمْوَاتًا فَأَحْيَاكُمْ ثُمَّ يُمَيِّتُكُمْ ثُمَّ يُحْيِيكُمْ ثُمَّ إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ﴾: «چگونه به خدا کافر می‌شوید در حالی که شما مرده بودید او شما را زنده کرد، سپس می‌میراند، بار دیگر زنده می‌کند، سپس به سوی او بازمی‌گردید.» اما به نظر می‌رسد این آیه شریفه مؤید این تفسیر ابن عباس از آیه ۱۱ سوره غافر نباشد؛ چراکه بین آیه ۲۸ سوره بقره و آیه ۱۱ سوره غافر، تفاوت وجود دارد. در سوره غافر سخن از دو اماته و دو احیاء است، اما در سوره بقره دو احیاء و یک اماته و یک موت است. بین اماته و موت هم تفاوت واضح است، زیرا اماته به دلیل این که از باب افعال است، باید مسبوق به حیات باشد؛ یعنی باید یک موجودی دارای حیات باشد و این حیات را از او بگیرند که اماته بر او صدق کند، بنابراین آیه شریفه «رَبَّنَا أَمَتْنَا» اشاره می‌کند به این که دو بار حیات گرفته می‌شود، اما «كُنْتُمْ أَمْوَاتًا» در سوره بقره، به معنای «کنتم اعداماً» و «الاشیء» است، یعنی شما هیچی نبودید و تعبیر دیگری از «لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا» در آیه شریفه ﴿هَلْ أَتَى عَلَى الْإِنْسَانِ حِينٌ مِّنَ الدَّهْرِ لَمْ يَكُنْ شَيْئًا مَذْكُورًا﴾ (انسان: ۱) است (فاضل لنکرانی، ۱۳۹۶، جلسه سوم)؛ بنابراین این تفسیر ابن عباس از این آیه شریفه مردود است.

بعضی از روایات تفسیری این آیه را ناظر به «رجعت» می‌دانند.

رجعت مصدر مره از ماده رجوع به معنای یک‌بار بازگشت است (ابن منظور، ۱۴۱۴ق، ۸: ۱۱۴)؛ اما در اصطلاح، از وعده‌های الهی است که در آن، عده‌ای از مردگان در زمان ظهور حضرت مهدی (عج)، با همین بدن که در دنیا بودند، به این دنیا بازمی‌گردند (مفید، ۱۴۱۳: ۷۷؛ طبرسی، ۱۳۷۲، ۷: ۳۶۷)؛ اما این بازگشت به دنیا طبق روایت نقل شده از امام صادق (ع)، عمومی نیست، بلکه به مؤمنان خالص و کافران خالص اختصاص دارد (بحرانی، ۱۴۱۵ق، ۳: ۵۰۷)؛ بنابراین رجعت به معنای این است که مؤمنان خالص قبل از قیامت در زمان حضرت ولی عصر (عج) به دنیا باز می‌گردند، برای این که از دشمنان خود انتقام بگیرند و برپایی دولت حق را ببینند. همچنین کافران و منافقان خالص هم به دنیا برمی‌گردند که از آنها انتقام گرفته شود. رجعت از عقاید مختص به امامیه است که اخبار آن متواتر است (کلینی، ۱۳۶۳، ۴: ۲). برخی بزرگان مانند آیت‌الله جوادی آملی و آیت‌الله فاضل لنکرانی می‌گویند: آیه ۱۱ سوره غافر نمی‌تواند رجعت را اثبات کند؛ زیرا فقط زمانی می‌توانیم ادعا کنیم این آیه متناسب با اثبات رجعت است که منظور از دو مرگ این باشد که بار اول در دنیا می‌میریم و سپس با رجعت زنده شده و برای بار دوم، مرگ بعد از زندگی در عصر رجعت است، اما

چون سیاق آیات سوره غافر مبنی بر عذاب عموم کافران در زمان رستاخیز است، بنابراین نمی‌تواند بر رجعت که بر اساس روایات در آن بحث از عذاب کافران خاص است، دلالت کند (جوادی آملی، ۱۳۹۰، ۲: ۵۹۰).

اما بر اساس سیاق آیات سوره غافر، می‌توان از آیه ۱۱ سوره غافر، رجعت را برداشت کرد؛ زیرا برای به دست آوردن مشخصات دقیق کفار مذکور در این آیه بر اساس سیاق، نباید فقط به ارتباط این آیه با آیات قبل و بعد آن بسنده شود، بلکه باید تناسب بین آیات این سوره با آیات هم‌صدورش و سوره‌هایی که از لحاظ مفهومی با این سوره هماهنگ است نیز بررسی کرد.

در قرآن کریم، سوره‌های پیاپی غافر، فصلت، شوری، زخرف، دخان، جاثیه، احقاف به حوامیم نام‌گذاری شده‌اند. سین سوره‌ها با حروف مقطعه (حم) شروع می‌شوند و از لحاظ معنایی با هم متناسب و هم‌سیاق هستند (سیوطی، ۲۰۰۰ م: ۱۱۰). از بررسی سیاق آیات سوره‌های حوامیم این نتیجه به دست می‌آید که خصوصیات کفار در همه سوره‌های حوامیم یکی است. در همه این سوره‌ها، کفار اصول اعتقادی توحید و معاد و نبوت را نمی‌پذیرند و آیات الهی را انکار می‌کنند، در نتیجه این انکار، عذابی دردناک در انتظار آنان است. این خصوصیات کفار، نشان‌دهنده کفر محض آنهاست که خداوند متعال، خودش عذاب دادن آنها را در هنگام رستاخیز به عهده گرفته است؛ بنابراین آیه ۱۱ سوره غافر نیز مربوط به کفار محض است، نه عموم کفار.

از سوی دیگر، در آیه ۱۱ سوره غافر، کفار محض برای نجات از عذاب رستاخیز، اشاره به احیاء و اماته می‌کنند، از این آیه هم می‌توان تعدد عذاب‌های کفار را برداشت کرد، گویی کفار در بیان این موضوع هستند که بگویند دو بار در مرگ و زندگی عذاب دیدند و حال به خاطر عذاب قبلی تخفیفی شامل حال آنها شود و از عذاب اخروی نجات یابند؛ با این توضیح، عذاب ابتدایی با توجه به آیه ﴿النَّارُ يُعْرَضُونَ عَلَيْهَا غُدُوًّا وَعَشِيًّا وَيَوْمَ تَقُومُ السَّاعَةُ أَدْخِلُوا آلَ فِرْعَوْنَ أَشَدَّ الْعَذَابِ﴾، در برزخ و قبل از روز رستاخیز است و عذاب دوم در آیه مذکور، در رجعت برای کفار اتفاق می‌افتد؛ بنابراین از سیاق خود آیات نیز می‌توان بحث رجعت را که در روایات گفته شده، برداشت کرد (نوروزی، ۱۳۹۹، ۲۳۵ و ۲۶۵).

#### ۴-۱. روایات دال بر توبه در حال مرگ

توبه به معنای بازگشت است و در اصطلاح به بازگشت از گناه زبانی و عملی و فکری گفته می‌شود، به شرط این که گنهکار گناه را ترک کند و تصمیم بر ترک همیشگی آن گناه در طول عمر خود بگیرد و آن گناهان را جبران کند (نراقی، ۲۱۳۸۵؛ ۳۳۸).  
از الطاف الهی این است که همهٔ بندگان را به توبه فرا می‌خواند و وعدهٔ پذیرش توبه را بر همگان می‌دهد، اما در برخی آیات، توبهٔ برخی افراد را غیرمقبول می‌شمارد که موارد آن عبارت است از:

#### ۱. توبه در آستانه مرگ:

خداوند متعال دربارهٔ توبه در آستانهٔ مرگ این چنین فرموده است: ﴿وَلَيْسَتِ التَّوْبَةُ لِلَّذِينَ يَعْمَلُونَ السَّيِّئَاتِ حَتَّىٰ إِذَا حَضَرَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ قَالَ إِنِّي تُبْتُ الْآنَ وَلَا الَّذِينَ يَمُوتُونَ وَهُمْ كَفَارٌ أُولَٰئِكَ أَعْتَدْنَا لَهُمْ عَذَابًا أَلِيمًا﴾ (نساء: ۱۸): «توبهٔ کسانی که کارهای بد انجام می‌دهند تا هنگامی که مرگ یکی از آنها فرا می‌رسد می‌گوید: «الآن توبه کردم.» پذیرفته نیست؛ و نه کسانی که در حال کفر از دنیا می‌روند؛ این‌ها کسانی هستند که عذاب دردناکی برایشان فراهم کرده‌ایم.»

امام صادق (ع) در تفسیر این آیهٔ مبارکه، توبهٔ غیرمقبول را زمانی می‌داند که افراد احوال آخرت را با چشمانشان بنیند (ابن بابویه، ۱۴۱۳ق، ۱: ۱۳۳). در روایت دیگری از این امام بزرگوار نقل شده که خداوند متعال توبهٔ بندگان را قبل از مرگ می‌پذیرد و توبه را پاک‌کنندهٔ قلب از آلودگی گناهان می‌داند (نوری، ۱۴۰۸ق، ۱۲: ۱۲۵). در حدیث دیگری حلبی هم از امام جعفر صادق (ع) آمده که منظور این آیه افرادی است که از توبه گریزان هستند و هنگامی که توبه می‌کنند، توبه‌شان سودی نمی‌بخشد و پذیرفته نمی‌شود (عیاشی، ۱۳۸۰، ۱: ۲۲۸). امام باقر (ع) مقصود این آیه شریفه را زمانی دانسته که جان به حنجره برسد که در آن زمان توبهٔ فردی که به گناه بودن عملش عالم بوده، پذیرفته نیست، ولی توبهٔ جاهل پذیرفته می‌شود (بحرانی، ۱۴۱۵ق، ۲: ۴۵).

#### ۲. توبهٔ مشرکان:

امام حسن (ع) آیهٔ ﴿إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَنْ يُشْرَكَ بِهِ وَيَغْفِرُ مَا دُونَ ذَلِكَ لِمَنْ يَشَاءُ...﴾ (نساء: ۴۸)؛ «خداوند (هرگز) شرک را نمی‌بخشد! و پایین‌تر از آن را برای هر کس (بخواهد و شایسته

بداند) می‌بخشد.» را ناسخ آیه قبلی معرفی کرده است و محرومیت از بخشش را فقط مختص کافران معرفی کرده است، زیرا مؤمنان تا زمانی که فریب شیطان را نخورند، از غفران الهی مأیوس نمی‌شود (مازندرانی، ۱۳۶۹، ۲: ۲۲۷).

در حدیثی، امام صادق (ع) به نقل از پیامبر (ص) فرموده‌اند که حق تعالی از پذیرش توبه فرد بد اخلاق به دلیل علاقه وافر او به آن گناه، اکراه دارد (راوندی کاشانی، بی تا: ۱۸). در روایت دیگری رسول خدا (ص) توبه کننده واقعی را کسی می‌داند که آثار توبه در او آشکار شود و آثار توبه در بنده به این صورت است که افراد ناراضی از خود را راضی کند، نماز گزار و متواضع شود، از شهوات خودداری کند، با روزه داری گردنش باریک، و از فرط شب زنده داری رخسارش زرد، و از کم خوراکی شکمش جمع، و از ترس جهنم کمرش خم، و از شوق بهشت استخوان هایش آب، و از بیم ملک الموت قلبش نرم، و از تفکر زیاد در مورد مرگ پوستش به بدنش بچسبد (شعیری، ۱۳۶۳: ۸۸).

### توبه در هنگام تحقق آیات الهی:

امام جعفر صادق (ع) در تفسیر آیه ﴿هَلْ يَنْظُرُونَ إِلَّا أَنْ تَأْتِيَهُمُ الْمَلَائِكَةُ أَوْ يَأْتِيَ رَبُّكَ أَوْ يَأْتِيَ بَعْضُ آيَاتِ يَوْمِ يَأْتِي بَعْضُ آيَاتِ رَبِّكَ لَا يَنْفَعُ نَفْسًا إِيْمَانُهَا لَمْ تَكُنْ آمَنَتْ مِنْ قَبْلُ أَوْ كَسَبَتْ فِي إِيْمَانِهَا خَيْرًا قُلِ انْتَضِرُوا إِنَّا مُنْتَظِرُونَ﴾ (انعام: ۱۵۸)، «آیا جز این انتظار دارند که فرشتگان (مرگ) به سراغشان آیند، یا خداوند به سوی آنها بیاید، یا بعضی از آیات پروردگار؟! اما آن روز که بعضی از آیات پروردگار تحقق پذیرد، ایمان آوردن افرادی که قبلاً ایمان نیاورده‌اند، یا در ایمانشان عمل نیکی انجام نداده‌اند، سودی به حالشان نخواهد داشت! بگو: «(اکنون که شما چنین انتظارات نادرستی دارید)، انتظار بکشید ما هم انتظار (کیفر شما را) می‌کشیم» این چنین فرموده است: «زمین همواره دارای حجت و امامی عارف به حلال و حرام است که مردم را به سمت خداوند متعال دعوت می‌کند و فقط چهل روز قبل از برپا شدن قیامت، زمین بدون حجت می‌شود و در آن زمان در توبه بسته می‌شود و اگر کسی قبلاً ایمان نیاورده باشد، بعد از آن دیگر ایمان آوردنش بی‌فایده است» (حویزی، ۱۴۱۵ق، ۱: ۷۸۲). امام علی (ع) در تفسیر ﴿لَا يَنْفَعُ نَفْسًا إِيْمَانُهَا لَمْ تَكُنْ آمَنَتْ مِنْ قَبْلُ أَوْ كَسَبَتْ فِي إِيْمَانِهَا خَيْرًا﴾ فرمود: «نزدیک است که عمل از مردم منقطع شود و در توبه به روی آنان بسته شود» (عیاشی، ۱۳۸۰، ۱: ۳۸۴).

ابراهیم بن محمد همدانی از امام رضا (ع) پرسید: «چرا خداوند متعال فرعون را غرق نمود در حالی که به او ایمان آورده و به وحدانیت خداوند اعتراف نموده بود؟!» امام فرمود: «فرعون، وقتی ایمان آورد که قدرت [عذاب] را دید و چنین ایمانی پذیرفته نیست و این حکم خداوند درباره گذشتگان و آیندگان است. خداوند متعال فرموده است: هنگامی که عذاب ما را دیدند گفتند: «هم اکنون به خداوند یگانه ایمان آوردیم و به معبودهایی که همتای او می‌شمردیم کافر شدیم!» اما هنگامی که عذاب ما را مشاهده کردند، ایمانشان برای آنها سودی نداشت! (غافر: ۸۴ و ۸۵)؛ و نیز فرمود: «اما آن روز که بعضی از آیات پروردگارت تحقق پذیرد، ایمان آوردن افرادی که قبلاً ایمان نیاورده‌اند، یا در ایمانشان عمل نیکی انجام نداده‌اند، سودی به حالشان نخواهد داشت!» (انعام: ۱۵۸) و همچنین درباره فرعون فرمود: ﴿حَتَّىٰ إِذَا أَدْرَكَهُ الْغَرَقُ قَالَ آمَنْتُ أَنَّهُ لَا إِلَهَ إِلَّا الَّذِي آمَنْتُ بِهِ بَنُو إِسْرَائِيلَ وَأَنَا مِنَ الْمُسْلِمِينَ﴾ (یونس: ۹۰) و به فرعون گفته شد: ﴿الآن وَقَدْ عَصَيْتَ قَبْلُ وَكُنْتَ مِنَ الْمُفْسِدِينَ، فَالْيَوْمَ نُنَجِّيكَ بِبَدَنِكَ لَتَكُونَ لِمَنْ خَلَقَكَ آيَةً﴾ (یونس: ۹۱ و ۹۲) و فرعون، سر تا پا مسلح بود و حتی لباسی از آهن به تن داشت. زمانی که غرق شد، خداوند بدن او را در زمین بلندی افکند تا برای آیندگان، مایه عبرت باشد و مردم بینند با وجود این که لباسی آهنین داشته در این مکان بلند افتاده است؛ زیرا بر اساس عادت با چنین لباس سنگینی می‌بایست در آب فرو می‌رفت، نه این که از آب بالا بیاید و بر روی تپه بیفتد و همین، خود، نشانه‌ای بود. خداوند متعال به دلیل دیگری نیز فرعون را غرق کرد و آن این که چون بر آستانه غرق شدن رسید، از حضرت موسی (ع) درخواست کمک کرد و از خدا کمک نخواست و خداوند به او وحی کرد: «ای موسی (ع)! تو به فریاد فرعون نرسیدی؛ زیرا تو او را نیافریده‌ای. اگر از من درخواست کمک می‌کرد، البته به فریادش می‌رسیدم!» (جزایری، ۱۴۰۴ق، ۲۳۹).

در روایتی، سفیان بن سعید به امام صادق (ع) عرض کرد: چرا خداوند متعال به موسی و هارون (علیها السلام) وعده تذکر و ترسیدن فرعون را داد، در حالی که می‌دانست فرعون نه متذکر می‌شود و نه می‌ترسد. امام (ع) فرمودند: «فرعون، هم متذکر شد و هم ترسیده بود؛ اما این در زمان مشاهده غضب الهی بود؛ یعنی لحظه‌ای که دیگر ایمان آوردن سودی ندارد (ابن بابویه قمی، ۱۳۶۱، ۳۸۵).

## ۲-۴-۱. نقد و تحلیل

روایات تفسیری در باره این که توبه چه کسانی قبول نمی‌شود، متفاوت‌اند و در مجموع،

این موارد ذکر شده است:

افرادی که در زمانی توبه می‌کنند که حجاب‌های مادی از دیدگان برداشته می‌شود و سرنوشت خود را در سرای آخرت آگاه می‌شوند؛

افرادی که با علم به گناه بودن عملشان، گناه می‌کنند و هنگام مرگ توبه می‌کنند؛  
افراد گریزان از توبه؛

افراد بد اخلاق؛

افرادی که در زمان دیدن غضب و عذاب الهی، توبه می‌کنند که از جمله آنها فرعون معرفی شده است؛

در برخی روایات پذیرش نشدن توبه مختص کافران دانسته شده است؛  
در برخی روایات نیز چهل روز قبل از برپا شدن قیامت، زمین از حجت الهی خالی می‌شود و در این زمان در توبه بسته می‌شود.

روایات در مورد این که چه کسانی توبه‌شان پذیرفته نمی‌شود، اختلاف دارند، اما این اختلاف را نمی‌توان دلیلی بر ضعف یا مردود دانستن این روایات دانست؛ بلکه می‌توان گفت که همه آنها صحیح هستند؛ چرا که آیه مفهوم عامی دارد که در روایات تفسیری، برخی مصادیق این مفهوم عام ذکر شده است.

این روش ائمه اطهار (ع) است که آیات قرآن را بر هر موردی که قابل انطباق باشد، تطبیق می‌کنند، اگرچه با سبب نزول آیه هم مرتبط نباشد. عقل هم این روش را صحیح می‌داند، زیرا قرآن مجید به منظور هدایت همه بشریت در همه دوره‌ها نازل شده تا انسان‌ها را هدایت کند به سوی آنچه باید به آن معتقد شوند و عمل کنند (طباطبائی، ۱۳۹۰، ۱: ۴۴).

در نتیجه ائمه اطهار (ع) در این روایات، در مقام بیان مصادیق آیه هستند و هر کدام با توجه به شرایط زمان و مکان و ... به مصداقی از مفهوم عام آیه اشاره کرده‌اند.

## ۵-۱. روایات دال بر درخواست تأخیر مرگ

از دیدگاه قرآن کریم، برخی از مردم خواهان تأخیر مرگ خویش هستند: ﴿...وَأَنْفِقُوا مِنْ مَا رَزَقْنَاكُمْ مِنْ قَبْلِ أَنْ يَأْتِيَ أَحَدَكُمُ الْمَوْتُ فَيَقُولُ رَبِّ لَوْلَا أَخَّرْتَنِي إِلَىٰ أَجَلٍ قَرِيبٍ فَأَصَّدَّقَ وَأَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ (منافقون: ۱۰): «از آنچه به شما روزی داده‌ایم انفاق کنید، پیش از آن که مرگ یکی از شما فرا رسد و بگوید: پروردگارا! چرا (مرگ) مرا مدت کمی به تأخیر

نینداختی تا (در راه خدا) صدقه دهم و از صالحان باشم؟!»

در روایتی آمده که شخصی از امام صادق (ع) از کلام خداوند متعال ﴿فَأَصَّدَقَ وَ أَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ﴾ (منافقون: ۱۰) پرسید، و امام (ع) در پاسخ، مقصود از «أَصَّدَقَ» را دادن صدقه و منظور از جمله «وَ أَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ» را به جا آوردن حج معرفی کرد (قطب راوندی، ۱۴۰۵ق، ۱: ۳۲۵)؛ اما در روایتی دیگر، امام صادق (ع) مقصود از «أَصَّدَقَ» را در این آیه، به جا آوردن حج دانست. (برازش، ۱۶، ۱۳۹۴: ۲۹۰) و از ابن عباس هم در تفسیر این آیه شریفه نقل شده که هیچ کسی نیست که ثروتمند باشد و زکات آن مال را نداده باشد و نیز توانایی به جا آوردن حج را دارا باشد، ولی آن را به جای نیآورده باشد، مگر این که در زمان مرگ درخواست بازگشت و تأخیر می کند. شنوندگان این سخن گفتند: «ای ابن عباس از خدا بترس، این چه حرفی است که می گویی؟ ما افراد کافر را هم می بینیم که درخواست برگشتن به دنیا را می کنند؟» در پاسخ به این افراد ابن عباس این آیه شریفه را دلیل بر قول خود برشمرد و گفت: صلاح در این جا حج است. (سیوطی، ۱۴۰۴ق، ۶: ۲۲۶).

## ۲-۵-۱. نقد و تحلیل

روایات تفسیری در مورد این که مقصود از «فَأَصَّدَقَ» و «وَ أَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ» چیست مختلف هستند. برخی روایات مقصود از «فَأَصَّدَقَ» را حج و برخی دیگر صدقه و برخی منحصر در صدقه واجب یعنی زکات شمرده اند.

اختلاف موجود در این روایات، به این دلیل است که امامان در پی تفسیر آیه نیستند، بلکه در پی تطبیق آن بر برخی از مصادیق هستند؛ از این رو در روایتی مقصود از «فَأَصَّدَقَ» حج، و در روایتی صدقه و زکات شمرده شده است، حتی در روایاتی که مقصود از صلاح، حج دانسته شده، در بیان تطبیق «وَ أَكُنْ مِنَ الصَّالِحِينَ» بر بارزترین مصداق آن بوده و هرگز مقصود این نبوده که عموم آیه محدود شود و دست مفسر در تطبیق آیه بر سایر مصادیق آن بسته شود؛ بنابراین آیه همچنان به عمومیت خود باقی است و بر هر مصداقی که دارای همان ملاک ها باشد، تطبیق پذیر است و این کار همان چیزی است که در روایات از آن به «جری» قرآن تعبیر شده است؛ چرا که جری به این معناست که مفاهیمی را که از آیات قرآن کریم به دست آمده بر دیگر مواردی که با آن همسان است تطبیق دهیم (مجلسی، ۱۳۶۳، ۲: ۳۴۵). بنابراین بر طبق روایات تفسیری، افرادی هستند که درخواست تأخیر مرگ می کنند و این

درخواستشان به این دلیل است که می‌خواهند حج، زکات و صدقه‌ای که قبل از زمان فرا رسیدن مرگ قادر به انجام آن بودند اما آن را انجام نداده‌اند، به‌جای آورند.

### نتیجه‌گیری

با جمع بین روایات تفسیری که درباره‌ی توصیف حال کافران و منافقان و ظالمان در هنگام قبض روح آنها نقل شده، نتیجه گرفته می‌شود که این قبض روح با سختی و همراه با تحقیر و سرزنش است، اما لسان این روایات در مورد این که مقصود از ناشطات یا نازعات در آیات چیست یا این که نحوه‌ی این تحقیر و سرزنش چگونه است، تعارض و اختلاف دارند؛ اما این تعارض، بدوی و قابل جمع عرفی است؛ به این دلیل که برخی از این روایات تفسیری، در مقام تفسیر واژگان، و برخی در مقام بیان مصادیق آیه یا در مقام بیان بارزترین مصداق آیه هستند و گاهی هم از عنصر تمثیل و همانندسازی بهره برده شده است تا از این طریق، مفهوم آیه به مخاطبان به‌صورت ساده و سریع منتقل شود. دوبار میراندن ظالمان

همچنین در مورد دوبار میراندن ظالمان، با استناد به سیاق آیات به این نتیجه رسیدیم که در روایاتی که این آیات درباره‌ی رجعت دانسته شده، موردقبول هستند و مقصود از دو بار مرگ برای کفار در این آیه، دو بار عذاب الهی برای آنان است.

روایات تفسیری در مورد توبه غیرمقبول اختلاف داشت، اما این اختلاف دلیلی بر ضعف یا مردود دانستن این روایات نیست؛ بلکه می‌توان گفت که همه آنها صحیح هستند، زیرا آیه مفهوم عامی دارد و در هر روایت تفسیری، صرفاً ذکر برخی مصادیق برای این مفهوم عام مدنظر بوده است که از جمله این مصادیق توبه افراد در هنگام مرگ، توبه افراد در زمان دیدن عذاب الهی، توبه فرد بد اخلاق، توبه کافران و توبه افراد چهل روز قبل از برپایی قیامت و... است.

همچنین طبق این روایات تفسیری افرادی هستند که درخواست تأخیر مرگ می‌کنند و این درخواستشان به این دلیل است که می‌خواهند حج، زکات، صدقه‌ای که قادر به انجام آن بودند اما آن را انجام نداده‌اند، به‌جای آورند.

## منابع

\*قرآن کریم، ترجمه ناصر مکارم شیرازی.

- ۱- ابن بابویه قمی (صدوق)، محمد بن علی، (۱۳۸۷)، عیون اخبار الرضا، تهران، نشر جهان.
- ۲- \_\_\_\_\_، محمد بن علی، (بی تا)، علل الشرائع، چاپ اول، نجف، منشورات المكتبة الحیدریه.
- ۳- \_\_\_\_\_، محمد بن علی، (۱۳۶۱)، معانی الأخبار، چاپ اول، قم، جامعه مدرسین.
- ۴- \_\_\_\_\_، (۱۳۹۵ق)، کمال الدین و تمام النعمه، چاپ دوم، تهران، اسلامیه.
- ۵- \_\_\_\_\_، (۱۴۱۳ق)، من لا یحضره الفقیه، چاپ دوم، قم، دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- ۶- ابن شهر آشوب مازندرانی، محمد بن علی، (۱۳۶۹ق) متشابه القرآن و مختلفه، چاپ اول، قم، دار الیهدار للنشر.
- ۷- ابن منظور، محمد بن مکرم، (۱۴۱۴ق)، لسان العرب، چاپ سوم، بیروت، دار صادر.
- ۸- آذرنوش، آذرتاش، (بی تا)، فرهنگ معاصر عربی فارسی، چاپ ششم، تهران، بی نا.
- ۹- بحرانی، هاشم بن سلیمان، (۱۴۱۵ق)، البرهان فی تفسیر القرآن، چاپ اول، قم، نشر مؤسسه بعثت، قسم الدراسات الإسلامیه.
- ۱۰- برازش، علی رضا، (۱۳۹۴)، تفسیر اهل بیت (ع)، چاپ اول، تهران، انتشارات امیر کبیر.
- ۱۱- برغانی، محمد صالح، (بی تا)، تفسیر بحر العرفان و معدن الایمان، نسخه خطی یا چاپی قدیمی، قم، کتابخانه آیت الله بروجردی.
- ۱۲- بهشتی پور، حسن، (۱۳۹۴)، آموزش گام به گام روش های تحلیل سیاسی، تهران، صداوسیما جمهوری اسلامی (سروش).
- ۱۳- جزایری، سید نعمت الله، (۱۴۰۴ق)، النور المبین فی قصص الانبیاء و المرسلین، قم، کتابخانه آیت الله مرعشی.
- ۱۴- جوان فکر، اسماعیل و امیری، جهاندار، (۱۳۹۲)، جزوه تخصصی مشاغل خبری (تعاریف کلی).
- ۱۵- حرّعاملی، محمد بن الحسن، (۱۴۱۲ق)، تفصیل وسائل الشیعۀ الی تحصیل مسائل الشریعۀ، چاپ اول، قم، مؤسسه آل البيت (ع) لإحیاء التراث.
- ۱۶- حسینی استرآبادی، سید شرف الدین، (۱۴۰۹ق)، تأویل الآیات الظاهره فی فضائل العتره الطاهره، قم، جامعه مدرسین.
- ۱۷- حلی، احمد بن فهد، (۱۴۱۰ق)، عدۀ الداعی و نجاح الساعی، چاپ سوم، تهران، دار الکتب الاسلامی.
- ۱۸- حلی، سید ابن طاووس، رضی الدین، علی، (۱۴۰۶ق)، فلاح السائل و نجاح المسائل، چاپ اول، قم، انتشارات دفتر تبلیغات اسلامی حوزه علمیه.
- ۱۹- حویزی، عبدعلی بن جمعه، (۱۴۱۵ق)، تفسیر نور الثقلین، چاپ چهارم، قم، نشر اسماعیلیان.

- ۲۰- دهخدا، علی اکبر، (۱۳۷۷)، لغت نامه، چاپ اول، تهران، دانشگاه تهران.
- ۲۱- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، (۱۴۱۲ق)، مفردات الفاظ قرآن، چاپ اول، بیروت، دارالقلم.
- ۲۲- راوندی کاشانی، فضل الله بن علی، (بی تا)، النوادر، مترجم: احمد صادقی اردستانی، چاپ اول، تهران، بنیاد فرهنگ اسلامی کوشانیپور.
- ۲۳- زبیدی، محمد بن محمد مرتضی، (۱۴۱۴ق)، تاج العروس من جواهر القاموس، چاپ اول، بیروت، دارالفکر.
- ۲۴- سیوطی، عبدالرحمن بن ابی بکر، (۲۰۰۰م)، ترتیب سورالقرآن، چاپ اول، بیروت، لبنان، مکتب الهلال.
- ۲۵- \_\_\_\_\_، (۱۴۰۴ق)، الدر المنثور فی التفسیر بالمأثور، چاپ اول، قم، کتابخانه عمومی آیت الله العظمی مرعشی.
- ۲۶- شعیری، محمد بن محمد، (۱۳۶۳)، جامع الأخبار، چاپ اول، قم، انتشارات رضی.
- ۲۷- شیخ طوسی، محمد بن حسن، (۱۳۸۵)، الأمالی شیخ الطوسی، چاپ دوم، تهران، مؤسسه البعثه.
- ۲۸- طباطبایی یزدی، سید محمد کاظم، (۱۴۱۷ق)، العروۃ الوثقی، چاپ اول، قم، مؤسسه النشر الإسلامی.
- ۲۹- طباطبایی، سید محمدحسین، (۱۳۷۴)، ترجمه تفسیر المیزان، مترجم: محمدباقر موسوی، چاپ پنجم، قم، جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی.
- ۳۰- \_\_\_\_\_، (۱۳۸۲)، اصول عقاید و دستورات دینی، قم، بوستان کتاب.
- ۳۱- \_\_\_\_\_، (۱۳۹۰ق)، المیزان فی تفسیر القرآن، چاپ دوم، بیروت، مؤسسه الأعلمی للمطبوعات، دفتر انتشارات اسلامی.
- ۳۲- طبرسی، فضل بن حسن، (۱۳۷۲)، مجمع البیان فی تفسیر القرآن، چاپ سوم، تهران، ناصرخسرو.
- ۳۳- طریحی، فخر الدین، (۱۳۷۵)، مجمع البحرین، چاپ سوم، تهران، کتاب فروشی مرتضوی.
- ۳۴- علیزاده، مهدی، (۱۳۸۹)، اخلاق اسلامی (مبانی و مفاهیم)، چاپ اول، قم، دفتر نشر معارف.
- ۳۵- عیاشی، محمد بن مسعود، (۱۳۸۰ق)، التفسیر (تفسیر العیاشی)، چاپ اول، تهران، مکتبه العلمیه الاسلامیه.
- ۳۶- فاضل لنکرانی، محمدجواد، (۱۳۹۶)، «تفسیر موضوعی پیرامون آیات معاد»، جلسه سوم، <http://fazellankarani.com/persian/lessons/20808>.
- ۳۷- فیومی، احمد بن محمد، (بی تا)، المصباح المنیر، چاپ اول، قم، منشورات دار الرضی.
- ۳۸- قرشی، سید علی اکبر، (۱۴۱۲ق)، قاموس قرآن، چاپ ششم، تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- ۳۹- قطب راوندی، سعید بن هبه الله، (۱۴۰۵ق)، فقه القرآن، چاپ دوم، قم، کتابخانه عمومی آیت الله مرعشی نجفی (ره).
- ۴۰- قمی، علی بن ابراهیم، (۱۴۰۴ق)، تفسیر القمی، چاپ سوم، قم، دار الکتب.
- ۴۱- کلینی، محمد بن یعقوب، (۱۳۶۳)، الکافی، چاپ اول، قم، دارالحديث.
- ۴۲- مجلسی، محمدباقر، (۱۳۶۳)، مرآة العقول فی شرح اخبار آل الرسول، چاپ دوم، تهران، دار

### الکُتُبُ الإسلامیَّة.

- ۴۳- مجلسی، محمدباقر، (۱۴۰۴ق)، بحارالانوار، بیروت، مؤسسه الوفاء.
- ۴۴- مدیر شانه‌چی، کاظم، (۱۳۷۸)، علم الحدیث و درایه الحدیث، چاپ چهاردهم، قم، جامعه المدرسین.
- ۴۵- مصطفوی، حسن، (۱۳۶۰)، التحقیق فی کلمات القرآن الکریم، تهران، بنگاه ترجمه و نشر.
- ۴۶- معین، محمد، (۱۳۷۹)، فرهنگ فارسی معین، چاپ شانزدهم، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- ۴۷- مفید، محمد بن محمد، (۱۴۱۳ق)، اوائل المقالات، چاپ دوم، قم، المؤتمر العالمی لألفیه الشیخ المفید.
- ۴۸- مکارم شیرازی، ناصر و دیگران، (۱۳۷۴)، تفسیر نمونه، چاپ اول، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- ۴۹- مهریزی، مهدی، (۱۳۸۹)، «روایات تفسیری شیعه؛ گونه شناسی و حجیت»، علوم حدیث، ش ۵۵، ص ۳-۳۶.
- ۵۰- نراقی، ملامهدی، (۱۳۸۵)، جامع السعادات، مترجم: کریم فیض، (بی‌جا)، قم، انتشارات قائم آل محمد، ج ۲، ص ۳۳۸.
- ۵۱- نصیری، علی، (۱۳۸۳)، حدیث‌شناسی، چاپ اول، قم، انتشارات سنابل.
- ۵۲- نوروزی، مجتبی و بخشی‌نیا، مرضیه، (۱۳۹۹)، «بررسی آیه ۱۱ سوره غافر و ارتباط آن با بحث رجعت با رویکرد پاسخ به شبهات»، فصلنامه تفسیر پژوهی، س ۷، ش ۱۴.
- ۵۳- نوری، حسین بن محمدتقی، (۱۴۰۸ق)، مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، چاپ اول، بیروت: مؤسسه آل‌البتیت (ع) لإحیاء.
- ۵۴- جوادی آملی، عبدالله، تسنیم، قم، مرکز نشر، اسراء، ۱۳۹۰.

## REFERENCES

\* The Holy Quran, Translated by: Makarem Shirazi.

- 1- Al-Ayyashi, Muhammad Ibn Masoud, (1380 AH), Tafsir (Tafsir Al-Ayyashi), 2 Volumes, First Edition, Tehran, Maktaba Al-Ilmiyah Al-Islamiyah.
- 2- Al-Hilli, Ahmad Ibn Fahd, (1410 AH), Uddat al-Da'i wa Najah al-Sa'i, Third Edition, Tehran, Dar al-Kitab al-Islami.
- 3- Al-Hilli, Sayyid Ibn Tawus, Radhi al-Din, Ali, (1406 AH), Falah al-Sa'il wa Najah al-Masa'il, First Edition, Qom, Publications of the Seminary Islamic Propaganda Office.
- 4- Al-Hurr Al-Amili, Muhammad ibn al-Hasan, (1412 AH), Tafsir Wasa'il al-Shi'ah ila Tahsil Masa'il al-Shari'a, 30 Volumes, First Edition, Qom, Mpassest Aal Al-Bayt Alayhum Assalam li Ihya Al-Turath.
- 5- Al-Husaini Al-Astarabadi, Seyyed Sharafuddin, (1409 AH), Ta'wil al-Ayat Azzahira fi Fadhail al-Itrat al Tahirah, Qom, Teachers Association.
- 6- Alizadeh, Mehdi, (1389), Islamic Ethics (Principles and Concepts), First Edition, Qom, Ma'aref Publishing Office.
- 7- Al-Jazayeri, Sayyid Nematullah, (1404 AH), Al-Noor Al-Mubin Fi Qasas Al-Anbiya wa Al-Mursalin, Qom, Ayatollah Marashi Najafi Public Library.
- 8- Al-Majlisi, Muhammad Baqir, (1363), Mir'at Al-uqool fi Sharh Akhbar Al-Rasoul, 26 Volumes, Second Edition, Tehran, Dar al-Kutub al-Islamiyya.
- 9- Al-Majlisi, Muhammad Baqir, (1404 AH), Bihar al-Anwar, Beirut, Al-Wafa Institute.
- 10- Al-Mufid, Muhammad ibn Muhammad, (1413 AH), Awa'il Al-Maqalat, Second Edition, Qom, Global Conference for Millennium of Al-Sheikh Al-Mufid.
- 11- Al-Siouti, Abdul Rahman Ibn Abi Bakr, (1404 AH), Al-Durr Al-Manthur Fi Al-Tafsir bil-Ma'thur, 6 Volumes, First Edition, Qom, Ayatollah Marashi Najafi Public Library.
- 12- Al-Siouti, Abdul Rahman Ibn Abi Bakr, (2000), Tartib Suwar Al-Qur'an, First Edition, Beirut, Lebanon, Maktab Al-Hilal.
- 13- Al-Tabarsi, Fazl Ibn Hasan, (1372), Majma' al-Bayan fi Tafsir al-Quran, 10 Volumes, Third Edition, Tehran, Naser Khosrow.
- 14- Al-Tabatabai, Seyyed Muhammad Husayn, (1374), Translation of Tafsir al-Mizan, Translated by: Mohammad Baqir Mousavi, 20 Volumes, Fifth Edition, Qom, Qom Seminary Teachers Association, Islamic Publications Office.
- 15- Al-Tabatabai, Seyyed Muhammad Husayn, (1382), Usoul Aqaid va Dastoorat Dini, Qom, Bustan Ketab,
- 16- Al-Tabatabai, Seyyed Muhammad Husayn, (1390 AH), Al-Mizan Fi Tafsir Al-Quran, 20 Volumes, Second Edition, Lebanon-Beirut, Muassisa Al-A'lami lil Matbou'at, Islamic Publications Office.
- 17- Al-Turaihi, Fakhruddin, (1375), Majma' al-Bahrain, Third Edition, Tehran, Mortazavi Bookstore.
- 18- Azarnoosh, Azartash, (No Date), Contemporary Arabic-Persian Dictionary, Sixth Edition, Tehran, Bina.
- 19- Bahrani, Hashim Ibn Sulayman, (1415 AH), Al-Burhan Fi Tafsir Al-Quran, 5 Volumes, First

- Edition, Qom, Published by Bi'that Institute, Section of Islamic Studies.
- 20- Barazesh, Ali Reza, (2015), Tafsir Ahl al-Bayt (AS), 18 Volumes, First Edition, Tehran, Amirkabir Publications.
- 21- Barghani, Mohammad Saleh, (No Date), Tafsir Bahr al-Irfan wa Ma'dan al-Iman, 17 Volumes, Old manuscript or published, Qom, Ayatollah Boroujerdi Library.
- 22- Beheshtipour, Hasan, (2015), Step-by-Step Training in Political Analysis Methods, Tehran, Islamic Republic Radio (Soroush).
- 23- Dehkhoda, Ali Akbar, (1377), Loghatnameh, 16 Volumes, First Edition, Tehran, University of Tehran.
- 24- Dodir Shanechi, Kazem, (1378), Ilm al-Hadith wa Dirayat al-Hadith, 15th Edition, Qom, Jami'at al-Modarresin,
- 25- Fayyumi, Ahmad Ibn Muhammad, (No Date), Al-Misbah Al-Munir, First Edition, Qom, Dar Al-Radhi Publications.
- 26- Fazel Lankarani, Mohammad Javad, (1396), Tafsir Mozouei Piramoon Ayat Ma'ad, Session 3, <http://fazellankarani.com/persian/lessons/20808>.
- 27- Ghorashi, Seyyed Ali Akbar, (1412 AH), Qamoos Al-Qur'an, Sixth Edition, 6 Volumes, Tehran, Dar al-Kutub al-Islamiyyah.
- 28- Huwaizi, Abdul Ali Ibn Jum'a, (1415 AH), Tafsir Noor al-Thaqalain, 5 Volumes, Fourth Edition, Qom, Ismailian Publishing.
- 29- Ibn Babawayh Qommi (Sheikh Sadouq), Mohammad Ibn Ali, (1361), Ma'ani al-Akhbar, First Edition, Qom, Seminary Teachers Association.
- 30- Ibn Babawayh Qommi (Sheikh Sadouq), Mohammad Ibn Ali, (1387), Uyoun Akhbar al-Reza, Vol. 2, Tehran, Jahan Publishing.
- 31- Ibn Babawayh Qommi (Sheikh Sadouq), Mohammad Ibn Ali, (1395 AH), Kamal al-Din wa Tamam Al-Ni'mah, Vol. 2, Second Edition, Tehran, Islamiyah.
- 32- Ibn Babawayh Qommi (Sheikh Sadouq), Mohammad Ibn Ali, (1413 AH), Man La Yuhdhiruhu al-Faqih, 4 Volumes, Second Edition, Qom, Islamic Publications Office affiliated with the Qom Seminary Teachers Association.
- 33- Ibn Babawayh Qommi (Sheikh Sadouq), Mohammad Ibn Ali, (No Date), Ilal Al-Sharia, Vol. 2, First Edition, Najaf, Al-Muktabah Al-Haydariyya Publications.
- 34- Ibn Manzur, Muhammad ibn Mukarram, (1414 AH), Lisan Al-Arab, Vol. 15, Third Edition, Beirut, Dar Sader.
- 35- Javan Fekr, Ismail and Amiri, Jahandar, (1392), specialized booklet of journalistic jobs (General Definitions).
- 36- Kulaini, Muhammad Ibn Ya'qoub, (1363), Al-Kafi, 15 Volumes, First Edition, Qom, Dar al-Hadith.
- 37- Makarem Shirazi, Naser and others, (1374), Tafsir Nomoneh, 27 Volumes, First Edition, Tehran, Dar Al-Kutub Al-Islamiyah.
- 38- Mazandarani, Ibn Shahr Ashoub, (1369 AH) Rashid al-Din, Muhammad ibn Ali: Mutashabih Al-Qur'an wa Mukhtalifuh – Bayan Al-Mushkilat min Al-Ayat al-Mutashabihat, 2 Volumes, first edition, Qom, Dar al-Bidar for publication.

- 39- Mehrizi, Mehdi, (1389), *Riwayat Tafsiri Shia: Gouneh Shenasi wa Hujjiyat*, Hadith Sciences, No. 55, pp. 3-36.
- 40- Moein, Mohammad, (1379), *Farhang Farsi Moein*, 6 Volumes, 16th edition, Tehran, Amir-kabir Publications.
- 41- Mostafawi, Hasan, (1360), *Al-Tahqiq fi Kalimat Al-Quran Al-Karim*, 6 Volumes, Tehran, Bongah Tarjomeh va Nashr.
- 42- Naraghi, Mullah Mehdi, (1385), *Jami' Al-Saadat*, Translator: Karim Feyz, (No Place), Qom, Ghaem Al-Mohammad Publications, Vol. 2, p. 338.
- 43- Nasiri, Ali, (1383), *Hadith Shinasi*, First Edition, Qom, Sanabel Publications.
- 44- Nouri, Hussein Ibn Muhammad Taqi, (1408 AH), *Mustadrak al-Wasa'il wa Mustanbat al-Masa'il*, 30 Volumes, First Edition, Beirut - Lebanon, Aal Al-Bayt Foundation.
- 45- Nowruzi, Mojtaba and Bakhshinia, Marzieh, (1399), "Study of verse 11 of Surah Ghafir and its relationship with the discussion of Rej'at with the approach of answering doubts", *Tafsir Pajoohi Quarterly*, Year 7, Issue 14.
- 46- Qommi, Ali Ibn Ibrahim, (1404 AH), *Tafsir al-Qommi*, 2 Volumes, Third Edition, Qom, Dar al-Kitab.
- 47- Qutb Al-Rawandi, Saeed Ibn Hibatullah, (1405 AH), *Fiqh al-Quran*, 2 Volumes, Second Edition, Qom, Ayatollah Marashi Najafi Public Library.
- 48- Ragheb Al-Esfahani, Husain Ibn Muhammad, (1412 AH), *Mufradat Alfazh Al-Qur'an*, First Edition, Beirut, Dar al-Qalam.
- 49- Ravandi Kashani, Fazlullah Ibn Ali, (No Date), *Al-Nawader*, Translator: Ahmad Sadeghi Ardestani, First Edition, Tehran, Kooshanpour Islamic Culture Foundation.
- 50- Sheikh Al-Tusi, Muhammad Ibn Hasan, (1385), *Al-Amali Sheikh Al-Tusi*, Second Edition, Tehran, Al-Bi'thah Institute.
- 51- Shuairi, Muhammad Ibn Muhammad, (1363), *Jami' Al-Akhbar*, First Edition, Qom, Radhi Publications.
- 52- Tabatabai Al-Yazdi, Seyyed Muhammad Kazem, (1417 AH), *Al-Urwa Al-Wuthqa*, 6 Volumes, First Edition, Qom, Muassisa Al-Nashr Al-Islami.
- 53- Zubaydi, Muhammad Ibn Muhammad Murtadha, (1414 AH), *Taj Al-Aroos min Jawahir al-Qamoos*, 20 volumes, first edition, Beirut: Dar al-Fikr.





University of Holy Quran  
Sciences and Education



Scientific Quarterly of Quran  
and Social Sciences

## Scientific Quarterly of Quran and Social Sciences

*Vol.1, No.3, Serial.3, Autumn 2021*

**Publisher:** University of Holy Quran Sciences and Education

**Director-in-Charge:** davoud saemi

**Editor-in-Chief:** Ebrahim Ebrahimi

### Editorial Board:

- Dr. Seyed Reza Moaddab ● Full Professor of Qum University
- Dr. Ebrahim Ebrahimi ● Full Professor , Allameh Tabataba'i University
- Dr. Mahmoud Karimi ● Associate Professor, Imam Sadiq University
- Dr. Reza Amani ● Associate Professor, Holy Quran University and Sciences
- Dr. Zohreh Akhavanmoghada ● Associate Professor, Holy Quran University and Sciences
- Dr. Seyed Mohammad Naghib ● Assistant Professor, Holy Quran University and Sciences
- Dr. Rohollah Mohammadi ● Assistant Professor, Holy Quran University and Sciences
- Dr. Mohammad Esmail Salehizadeh ● Assistant Professor, Holy Quran University and Sciences
- Dr. Davoud Saemi ● Assistant Professor, Holy Quran University and Sciences
- Dr. Ali Hasannia ● Assistant Professor, Shahed University

**Executive Director:** Mohammadreza Jalali

**Technical Editor:** Ali Eimaninasab

**English translator:** Hasan Alami baktash

The scientific quarterly "Applied Research in the Field of the Qur'an and Hadith" has been established in response to the application of the teachings of the Qur'an and Atrat, and God willing, it will work to achieve the following goals:

Applying the teachings of the Quran and Hadith

Concretizing the teachings of the Qur'an and Hadith

Examine the detailed lessons with a view to their application

Transition from purely theoretical stages to objective stages and application of knowledge

Answering the doubts of the society through studying the Qur'an and Hadith

And...

Website: <http://arq.quran.ac.ir>

E-Mail: [tahghighat.qh@quran.ac.ir](mailto:tahghighat.qh@quran.ac.ir)





University of Holy Quran  
Sciences and Education



Scientific Quarterly of Quran  
and Social Sciences

## Scientific Quarterly of Quran and Social Sciences

3

Vol.1, No.3, Serial.3, Autumn 2021

### **Challenges of Religious Propaganda Methods with the Focus on Studying the Addressee from the Perspective of Hadiths**

Ruhollah Karimi Dardashti, Reza Amani

### **A Comparative Study of the Goals and Methods of Moral Education from the Perspective of Imam Reza (AS) and Aristotle**

Dr. Zahra Ghasemnejad, Seyedeh Mahboubeh Kashfi

### **A Comparative Look at the Education of Values in the Two Perspectives of Islam and Existentialism**

Javad Zarvandi

### **Content Analysis of Elementary School Social Studies Books Based On the Degree of Attention to Ethical Components**

Mahdieh Jafari

### **The Principle of Equality in the Judicial Thought of Imam Reza (As) With Looking At the Positive Laws of Iran**

Mohammad Khorshidi Athar

### **Content Analysis of Interpretive Narrations about the Oppressors Facing Death**

Akram Sadat Seyedi