

معرفت فرهنگ اجتماعی

سال یازدهم، شماره اول، پیاپی ۴۱، زمستان ۱۳۹۸



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

به استناد ماده واحده مصوب ۱۳۸۷/۳/۲۱ شورای عالی انقلاب فرهنگی و بر اساس نامه شماره ۳۱/۵۷۰۸ مورخ ۱۳۹۱/۷/۳۰ شورای اعطای مجوزها و امتیازهای علمی وابسته به شورای عالی حوزه‌های علمیه، از شماره ۳ حائز رتبه «علمی - پژوهشی» گردید.

مدیر مسئول

حمید پارسانیا

سر دبیر

سیدحسین شرف‌الدین

جانشین سر دبیر

قاسم ابراهیمی پور

مدیر اجرایی و صفحه آرا

سجاد سلگی

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ

زمزم

سامانه ارسال و یگیری مقاله
Nashriyat.ir/SendArticle

اعضای هیئت تحریریه

نصرالله آقاجانی

استادیار دانشگاه باقرالعلوم

حمید پارسانیا

دانشیار دانشگاه تهران

غلامرضا جمشیدیها

دانشیار دانشگاه تهران

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

سیدحسین شرف‌الدین

دانشیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

حسین کجوییان

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

اکبر میرسپاه

استادیار مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

شمس‌الله مریجی

دانشیار دانشگاه باقرالعلوم

نشانی: قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی، مؤسسه آموزشی و پژوهشی

امام خمینی، طبقه چهارم، اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۸۰ مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۴ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۱۸۶-۳۷۱۶۵

پيامک: ۱۰۰۰۲۵۳۲۱۱۳۴۷۳

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir

فروشگاه اینترنتی: http://eshop.iki.ac.ir

نمایه در:

sid.ir & isc.gov.ir & magiran.com & noormags.ir

اهداف و رویکرد نشریه معرفت فرهنگی اجتماعی

معرفت فرهنگی اجتماعی، نشریه‌ای علمی - پژوهشی در حوزه مطالعات فرهنگی اجتماعی است که

به صورت فصل‌نامه و برای نیل به اهداف ذیل انتشار می‌یابد:

۱. بررسی و نقد نظریه‌ها و اندیشه‌های جامعه‌شناسی غربی؛

۲. معرفی بنیان‌های معرفتی جامعه‌شناسی اسلامی؛

۳. نظریه‌پردازی در تبیین واقعیت‌های اجتماعی تاریخی مبتنی بر مبانی معرفتی اسلام؛

۴. ارائه تبیین‌های جامعه‌شناختی از مسائل و آسیب‌های اجتماعی با رویکردهای اسلامی؛

۵. ارائه تفسیرها و تبیین‌های جامعه‌شناختی از آموزه‌های اجتماعی اسلام؛

۶. روش‌شناسی استنباط نظریه‌های جامعه‌شناختی از منابع اسلامی؛

۷. احیای میراث اجتماعی اندیشمندان مسلمان؛

۸. اصلاح و بازسازی نظریه‌های جامعه‌شناسی غربی با رویکرد تهذیبی؛

ضمن استقبال از یافته‌ها و دستاوردهای علمی اندیشمندان در حوزه‌های مختلف جامعه‌شناسی، در قالب مقالات، پیشنهادها و انتقادهای شما را در مسیر کمال و بالندگی نشریه پذیراییم. مقالات خود را از طریق وبگاه نشریه: <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال فرمایید.

اشتراک: قیمت هر شماره مجله، ۲۰۰۰۰۰ ریال، و اشتراک چهار شماره آن در یک سال، ۸۰۰۰۰۰ ریال است. در صورت تمایل، وجه اشتراک را به حساب سیبا ۰۱۰۵۹۷۳۰۰۱۰۰۰ بانک ملی، واریز، اصل فیش بانکی یا تصویر آن را همراه با برگ اشتراک به دفتر مجله ارسال نمایید.

راهنمای تهیه و تنظیم مقالات

الف) شرایط عمومی

۱. مقالات ارسالی باید برخوردار از صبغه تحقیقی - تحلیلی، ساختار منطقی، انسجام محتوایی، و مستند و مستدل بوده و با قلمی روان و رسا به زبان فارسی نگارش یافته باشند.
۲. مقالات خود را در محیط WORD با پسوند Doc از طریق وبگاه نشریه به <http://nashriyat.ir/SendArticle> ارسال نمایید.
۳. حجم مقالات حداکثر در ۲۵ صفحه (۳۰۰ کلمه‌ای) تنظیم شود. از ارسال مقالات دنباله‌دار جدا خودداری شود.
۴. مشخصات کامل نویسنده شامل: نام و نام خانوادگی، مرتبه علمی / تحصیلات، نشانی کامل پستی، نشانی صندوق الکترونیکی، شماره تلفن تماس، شماره دورنگار، مؤسسه علمی وابسته، همراه مقاله ارسال شود.
۵. مقالات ارسالی نباید قبلاً در نشریات داخلی و یا خارجی و یا به‌عنوان بخشی از یک کتاب چاپ شده باشند. و نیز همزمان برای چاپ به سایر مجلات علمی ارسال نشده باشند.
۶. از ارسال مقالات ترجمه شده خودداری شود. نقد مقالات علمی و یا آثار و کتاب‌های منتشر شده، که حاوی موضوعات بدیع یا نکات علمی ویژه، که با مقتضیات و نیاز جامعه علمی تناسب داشته باشد، امکان چاپ دارند. البته، چاپ مقالات پژوهشی و تألیفی بر این‌گونه مقالات اولویت خواهد داشت.

ب) نحوه تنظیم مقالات

مقالات ارسالی باید از ساختار علمی برخوردار باشند؛ یعنی دارای عنوان مشخصات نویسنده، چکیده، کلیدواژه‌ها، مقدمه، بدنه اصلی، نتیجه و فهرست منابع باشند.

۱. **چکیده:** چکیده فارسی مقاله (در صورت امکان به همراه چکیده انگلیسی) حداکثر ۱۵۰ کلمه تنظیم گردد و به اختصار شامل: بیان مسئله، هدف پژوهش، روش و چگونگی پژوهش و اجمالی از یافته‌های مهم پژوهش باشد. در چکیده از طرح فهرست مباحث یا مرور بر آنها، ذکر ادله، ارجاع به مأخذ و بیان شعاری خودداری گردد.
۲. **کلیدواژه‌ها:** شامل حداکثر ۷ واژه کلیدی مرتبط با محتوی که ایفاکننده نقش نمایه موضوعی مقاله باشد.
۳. **مقدمه:** در مقدمه مقاله، مسئله تعریف، به پیشینه پژوهش اشاره، ضرورت و اهمیت پژوهش طرح، جنبه نوآوری بحث، سؤالات اصلی و فرعی، تصویر اجمالی ساختار کلی مقاله بر اساس سؤالات اصلی و فرعی مطرح و مفاهیم و اصطلاحات اساسی مقاله تعریف گردد.
۴. **بدنه اصلی:** در سامان‌دهی بدنه اصلی مقاله، یکی از شرایط زیر لازم است:
 - الف - ارائه کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
۵. **نتیجه گیری:** نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به صورت گزاره‌های خبری موجز بیان می‌گردد. از ذکر بیان مسئله، جمع‌بندی، مباحث مقدماتی، بیان ساختار مباحث، ادله، مستندات، ذکر مثال یا مطالب استطرادی در این قسمت خودداری شود.
۶. **فهرست منابع:** اطلاعات کتاب‌شناختی کامل منابع و مأخذ تحقیق (اعم از فارسی، عربی، و لاتین) در انتهای مقاله بر اساس شیوه زیر آورده می‌شود:

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال نشر) نام کتاب، (ترجمه یا تحقیق)، نوبت چاپ، محل نشر، ناشر.

نام خانوادگی و نام نویسنده، (سال و ماه یا فصل نشر) «عنوان مقاله»، نام نشریه، شماره نشریه، صفحات ابتدا و انتهای مقاله.
۷. آدرس‌دهی باید بین‌متنی باشد: (نام نویسنده، سال نشر، صفحه).

ج) یادآوری

۱. حق رد یا قبول و نیز ویرایش مقالات برای مجله محفوظ است.
۲. مجله حداکثر پس از شش ماه از دریافت مقاله، نتیجه پذیرش یا عدم پذیرش را به نویسنده اطلاع خواهد داد.
۳. حق چاپ مقاله پس از پذیرش برای مجله محفوظ و امکان نقل مطالب در جای دیگر با ذکر نشانی نشریه بلامانع است.
۴. مطالب مقالات مبین آراء نویسندگان آنهاست و مسئولیت آن نیز بر عهده آنهاست.
۵. مقالات دریافتی، نرم‌افزارها، و... در صورت تأیید یا عدم تأیید بازگردانده نمی‌شود.

صورت‌بندی هویت در گفتمان توحیدمحور قرآنی / ۷

سیدحسین فخرزاع

فرا تحلیل آسیب‌شناسی‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در ایران و ارائه راهبردهای برون‌رفت / ۲۵

ایمان عرفان‌مش

تحلیلی بر ابعاد و مؤلفه‌های تمدن نوین اسلامی؛ از منظر مقام معظم رهبری / ۴۷

محمد فولادی / کج فاطمه‌السادات حسینی

مبانی و اصول حاکم بر ارتباط با خلق در سبک‌زندگی اسلامی از منظر قرآن کریم / ۷۱

حسن یوسف‌زاده اربط

کارکردگرایی و دلالت‌های آن در برنامه‌درسی / ۹۱

کج محسن آیتی / صادق موسوی / ندا باقری مهبیاری

فرهنگ دانشگاهی؛ کاستی‌ها و بایسته‌ها / ۱۱۵

کج اعظم رحمت‌آبادی / طوبی کرمانی

۱۳۲ / Abstracts

صورت‌بندی هویت در گفتمان توحیدمحور قرآنی

سیدحسین فخرزادع / استادیار گروه فرهنگ‌پژوهی پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی fakhrezare48@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۱۹ - پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۱

چکیده

تجلی هویت به‌عنوان سرچشمه معنا و پاسخ به کیستی و چیستی حقیقت انسان‌ها در ساحت‌های مختلف، معنابخش زندگی آنهاست. کشف نگاه قرآن به این حقیقت و واکاوی مشخصه‌ها و اوصاف اصلی آن - که بازنمایی صفات ذاتی انسان‌ها در عرصه‌های گوناگون است - می‌تواند به بسیاری از مباحث مرتبط با عناصر ارزشی و هنجاری انسان پاسخ دهد و مسیر روشنی را برای حل برخی معضلات مربوط به آن، از جمله تناقض‌های هویتی، ارائه کند؛ چون مسئله هویت، پیش از توصیفی بودن، مسئله‌ای وجودشناختی است. از افق آیات، سعی شده است تقریری جدید از دلایل نظری مربوط به آن، برای ترسیم وابستگی افراد به جایگاه و منزلت خویش ارائه شود. اینکه در منطق وحی، درون‌مایه هویت، منشأ اصلی و نیز مرجع تشخیص آن چیست و در طی چه بافتاری تعریف و تحلیل می‌شود، از دغدغه‌هایی است که در این مقاله تلاش می‌شود با استفاده از آیات و تفاسیر بدان پرداخته شود. این مقاله با تکیه بر مطالعات کتابخانه‌ای و به‌لحاظ ماهیت روش از نوع توصیفی - تحلیلی است که از طریق روش اسنادی، داده‌های لازم استخراج و یافته‌های آن تحلیل و تفسیر شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: هویت، منشأ هویت، اوصاف هویت، بافتار هویت.

هویت، اصلی‌ترین منبع شناخت ادراکات، عواطف و احساسات است که سامان‌دهنده رفتارهای جمعی و فردی جامعه و معین‌کننده حیات هر جامعه است؛ به طوری که افراد برای داشتن زندگی اجتماعی، نیازمند هویت مشخص تحت یک گفتمان خاص می‌باشند. امروزه این مسئله از موضوعات محوری در پژوهش‌های دانش انسانی است که ناظر به پدیدآمدن فرایند معناسازی در زندگی انسان بر اساس سلسله‌ای از ویژگی‌های فرهنگی است. به عبارت دیگر، هویت پاسخی است به کیستی انسان و عنصر مهم تمایز او با اشیای دیگر، که در ابعاد به هم‌پیوسته جسمانی، نفسانی و اجتماعی با ویژگی‌های زیادی رقم می‌خورد. همان‌طور که فعالیت‌های جسمانی انسان مجرای ارتباط با جهان طبیعی اوست، نقش و عضویت اجتماعی انسان با سلسله‌ای از عقاید و ارزش‌ها که در طی فرایند جامعه‌پذیری در او تثبیت می‌شود، مجرای ارتباط او با جهان فرهنگی و اجتماعی‌اش بوده که پدیدآورنده نوع خاصی از هویت درون افراد جامعه و زمینه‌ساز پیدایش و رشد آن است.

منبع تغذیه این عقاید و ارزش‌ها و شیوه زندگی و جامعه‌پذیری انسان، حاکی از نوع گفتمانی است که موقعیت او را در زمینه مشارکت در جهان اجتماعی و تعیین هویت اجتماعی‌اش مشخص می‌کند. در واقع، هر گفتمان دربردارنده فضای گسترده و یک‌دستی از عناصری چون بینش‌ها، گرایش‌ها، ارزش‌ها و هنجارهاست که در یک نظم شبکه‌ای و منسجم دارای اهداف، برنامه‌ها و سازوکارهای مشخصی برای زندگی می‌باشند. این گفتمان در منطق قرآن، سلسله این عناصر را به‌عنوان یک کل به هم‌پیوسته و جامع به سمت‌وسوی شیوه‌ای توحیدی سوق می‌دهد و در سپهر معنایی واحد در کلتی از نظام‌ها، شئون و زوایای مختلف مقوله‌بندی می‌کند و به هویت‌های درون خود معنای واحدی می‌بخشد. چنانچه شیوه زندگی انسان با عقاید و ارزش‌های سازنده جهان اجتماعی‌اش ناسازگار باشد یا شخص را درباره آنها دچار تردید کند، به طوری که نتواند کنش‌های خود را بر اساس فرهنگ خود سامان دهد، موجب تزلزل فرهنگی او می‌شود. در این صورت، شخص ثبات و استقرار خود را در زندگی و توان حفظ و دفاع از عقاید و ارزش‌های اجتماعی خود از دست می‌دهد و گرفتار بحران هویت می‌شود. بدیهی است با پدید آمدن چنین بحرانی، راه برای دگرگونی هویت به هویتی دیگر هموار خواهد شد و جهان اجتماعی و فرهنگی دیگری را خواهد ساخت. اینکه در منطق آیات و در تقریر گفتمان وحیانی، درون‌مایه هویت، منشأ اصلی و نیز مرجع تشخیص آن چیست و در طی چه بافتاری تعریف و تحلیل می‌شود، از دغدغه‌هایی است که در این مقاله دنبال می‌شود.

آنچه جوامع انسانی را به‌عنوان یک جامعه مستقل به رسمیت می‌شناسد، استعداد و فعلیت حرکت به سمت پویایی و تغییرات است که از طریق تفاوت‌ها و شباهت‌ها میسر می‌شود و بدون آن، امکان برقراری ارتباط معنادار و مستمر از میان افراد و جوامع سلب می‌گردد. ادامه حیات انسان و معنادار شدن کنش‌های او تنها زمانی ممکن است که راهی برای درک و آگاهی از کیستی خود و دیگران وجود داشته باشد؛ چراکه بحث هویت، الزاماً ناشی از مسئله شناخت خود یا خویشتن فردی یا اجتماعی است. «خود»، یک ظرفیت انسانی است که افراد را قادر می‌سازد از

طریق روابط مختلف دربارهٔ سرشت خود و جهان فرهنگی و اجتماعی خود به تأمل و بازاندیشی بپردازد. در واقع، انسان با تعیین هویت، ابتدا مشخص می‌کند کیست؛ آنگاه در مرحلهٔ بعد خواه‌ناخواه معلوم خواهد شد چه کسی نیست. از این رو، هویت همواره امری آگاهانه و مبتنی بر معناست که بر اساس تمایز و تشابه، هستی می‌یابد و معطوف به آگاهی و گزینش‌های داوطلبانه انسانی است (برتون، ۱۳۸۰، ص ۲۴).

امروزه برخی تصورات بر این فرض استوار است که با تداوم تحولات دنیای جدید، برخی هویت‌ها در ساختارهای جدید رنگ می‌یازد و به محاق می‌روند و بحران‌ها و تناقض در هویت‌ها مسئلهٔ اصلی انسان معاصر خواهد بود. این اظهارات بر این باورند که دین کارآمدی لازم برای هویت‌سازی را ندارد؛ اما برخلاف این تصورات، شواهدی نشان می‌دهند که دین به‌عنوان منبع اولیهٔ هویت و معنابخشی، در سطح جهان در حال گسترش است و قرآن نیز ضمن ارائهٔ راهکارهای برون‌رفت از بحران‌های هویتی، بنیان‌ها، زمینه‌ها و عوامل هویت‌ساز را مدنظر دارد. گذشته از این، قرآن به‌دلیل قابلیت‌ها و خلق ذخیره‌های عمیق در زمینهٔ هویت‌بخشی در ساحت‌های مختلف، دارای ظرفیت‌های گسترده‌ای است و هدایت‌گری و تبیان بودن آن توانسته است همهٔ ابعاد زندگی بشری را در نظر بگیرد و احکام و دستوراتی برای مجموع به‌طور مرتبط صادر کند. به تعبیر برخی مفسران، در قرآن احکام و معارف مربوط به فرد و اجتماع را ملازم یکدیگر و شخصیت و هویت اجتماعی و فردی را در طول هم قرار داده است؛ زیرا استعداد و نیروی معنوی و روح اجتماعی انسان، در ارزش‌های معنوی و شخصیت ذاتی او نهفته‌اند. همان حقیقت ذاتی و فردی انسان ویژگی‌های اجتماعی او را حمل می‌کند؛ لذا تکامل انسان و شکل هویتی او منوط به تکامل در هر دو جنبهٔ فردی و اجتماعی است. قرآن می‌خواهد انسانی تربیت کند که هر دو سطح هویت او مورد دغدغه باشد و خود را در برابر خود و اجتماع مسئول ببیند؛ یعنی هویت فردی و اجتماعی انسان در هم تنیده‌اند (فضل‌الله، ۱۴۱۹ق، ج ۵، ص ۸۴-۸۶). قرآن معنا و هویت عام و فرهنگی جوامع را با تأکید بر حقیقتی واحد و صبغه‌ای الهی و توحیدی ترسیم می‌کند: «صِبْغَةَ اللَّهِ وَ مَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَ نَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ» (بقره: ۱۳۸). وانگهی با طرح و ایجاد امت واحد، مبنای هویت را در جوامع، از رنگ و نژاد و قبیله به پیروی از اسلام و انقیاد در قول و عمل و عبادت خدای واحد تغییر می‌دهد (مغنیه، ۱۴۲۴ق، ج ۵، ص ۲۹۸؛ مراغی، بی‌تا، ج ۱۷، ص ۶۹) که اساس هویت اجتماعی مسلمانان است و این هویت‌بخشی، با وحدت و انسجام هرچه بیشتر افراد جامعه در لوای شعار و شعور واحد و نظام معنایی برتر توحیدی سامان می‌یابد. در واقع، روح توحید انسان‌ها را به آفاق خدانودی متصل می‌کند و آنان را همبسته می‌سازد (فضل‌الله، ۱۴۱۹ق، ج ۲۰، ص ۱۱۵؛ مکارم‌شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ج ۲۴، ص ۲۷، ۲۵۸ و ۳۹۱).

این بحث، در آثار اندیشمندان رشته‌های مختلف انعکاس زیادی یافته و در مطالعات بومی نیز آثارى در این باره پدید آمده است؛ اما به‌صورت نظری و در طیفی از مباحث اجتماعی، ضمن توجه به آیات قرآن، به‌طور جدی به مباحث قرآنی وارد نشده است.

۱. محورهای اساسی هویت

سه معنای مختلف را می‌توان در مفهوم‌پردازی شالوده‌هویت مدنظر داشت:

نخست اینکه هویت یک فرایند مستمر و همیشگی است؛ چراکه تفاوت و تشابه، منوط به معنایابی فرد است که در رابطه با اشیا به‌دست می‌آید و حاصل توافق و عدم توافق و شدن و بودن اشیاست. این فرایند بر اساس مجموعه‌ای از ویژگی‌های فرهنگی که بر منابع معنایی دیگر اولویت داده می‌شود، رقم می‌خورد. مانوئل کاستلز هویت را منبع اساسی و سامان‌بخش معنا برای کنشگران می‌داند که به دست آنها از رهگذر فرایند فردیت بخشیدن ساخته می‌شود و دنیای درونی یا شخصی را با فضای جمعی آشکال فرهنگی و روابط اجتماعی ترکیب می‌کند (کاستلز، ۱۳۸۲، ج ۱، ص ۲۲-۲۳). مسلماً بدون وجود چنین فرایندی، بعید است افراد جامعه در قبال رخدادهای دائم زندگی خود کمتر حساسیتی داشته باشند. زمانی این حساسیت وجود دارد که هر کس تصویری از خود در تشابه یا تمایز با دیگران داشته و حسب آن، به‌دنبال تحقق انتظاراتی در جریات حیات خود باشد. استمرار این فرایند، ناظر به این است که هویت صرفاً دربردارنده برنامه‌های فعلی افراد یا جامعه نیست؛ بلکه هم ناظر به برنامه‌های آینده و حال، و هم ناظر به گذشته و تاریخچه افراد و جامعه است.

دوم اینکه در معنا و فرایند هویت‌یابی، همواره وجود دیگری مفروض است. تمایز و تشابه هنگامی متصور است که فرد یا شیء، یا افراد و اشیا دیگر مدنظر گرفته شود و مرزبندی‌های حدوداً مشخصی میان آنها وجود داشته باشد؛ به‌طوری که بدون وجود دیگری، امکان معنایابی هرگز فراهم نخواهد بود؛ از این رو می‌توان گفت: چون «هویت» منبع تولید معنا و تجربه برای افراد است که با تکیه بر تشابه و تمایز در جهان اجتماعی انسان‌ها حاصل می‌شود، پس اغلب به‌صورت اجتماعی و در رابطه با اجتماع ظهور می‌یابد و از آنجاکه شاکله‌ساز آن مجموعه‌ای از ویژگی‌های فرهنگی است، نمی‌تواند فارغ و مستقل از اجتماع صورت‌بندی شود؛ حتی «هویت فردی» - از آن روی که معنای «خود» در انسان، در حیطه اجتماعی ساخته می‌شود - جدا از سپهر اجتماعی قابل تصور نیست.

سوم اینکه فرد یا افراد طی فرایندی بازاندیشانه، کنشگرانی فعال و نه منفعل در هویت‌یابی می‌باشند؛ یعنی هویت و تعاملات اجتماعی و در دیالکتیک درونی - برونی به‌طور مداوم در حال بازتولید، نو شدن و بازاندیشی است. به تعبیر گیدنز، هویت شخصی چیزی نیست که در نتیجه تلاطم کنش‌های اجتماعی فرد به او تفویض شده باشد؛ بلکه فرد باید آن را به‌طور مداوم و روزمره ایجاد کند و در فعالیت‌های بازتابی خویش مورد پشتیبانی قرار دهد (گیدنز، ۱۳۸۸، ص ۸۱). افزون‌براین، آگاهی فرد به مجموعه خصوصیات اساسی خود - که آن را پیوسته در زندگی روزمره ایجاد می‌کند و وسیله شناسایی اوست و بدان وسیله از دیگران متمایز می‌شود یا ممکن است با آنان مشابه شود - معنای هویت را شکل می‌دهد و اتفاقاً هویت اجتماعی نیز حاصل جمعی از هویت‌های فردی است که بیشتر بدان قابل بازشناسی است (هریوت، ۲۰۰۷، ص ۲۶-۲۷).

۲. بنیان و منشأ هویت

در تحلیل هویت و منشأ و بنیان‌های سازنده آن، سه رویکرد اصلی وجود دارد: عده‌ای هویت‌های انسانی را برابندی از

گفتمان‌ها و انگاره‌های غالب در جامعه می‌دانند (علیخانی، ۱۳۸۶، ص ۲۲-۲۳) و معتقدند واقعیت‌های اجتماعی زاده گفتمان‌ها بوده و وجودی خارج از آنها ندارند و چون گفتمان‌ها تحت شرایط و بروز زمینه‌های مختلف، امکان دگرگونی دارند، هویت نیز نمی‌تواند خاصیت اسناددطلبی داشته باشد و با دگرگونی علتش دگرگون نشود. عده‌ای دیگر هویت را برساخته شرایط اجتماعی انسان‌ها می‌دانند که ذیل ساخت‌های اجتماعی صورت‌بندی می‌شوند. در واقع، هویت پدیده‌ای طبیعی و ازپیش‌موجود نیست، بلکه حاصل توافقات افراد در ساخت‌های اجتماعی است. دسته دیگر، برای هویت جوهری ثابت قائل‌اند و معتقدند که این جوهر در همه انسان‌ها به صورت ازپیش‌تعیین‌شده وجود دارد.

این مسئله، در نگرش قرآنی، حسب اقتضای وجودی انسان و با استناد به کیفیت‌ها، قابلیت‌ها، شرایط و زمینه‌های مختلف حیات انسان دنبال شده است. حیات انسانی با دو عنصر ادراک و فعل در دو وجه عقلی و حسی و از دو قوه محرکه و مُدرکه او ناشی می‌شود. این دو عنصر، از هر قلمروی نشئت بگیرند، حیات انسانی را به نسبت غلبه همان قلمرو رقم خواهند زد؛ از این رو حیات هر موجود به کیفیت وجودی او وابسته است (جوادی‌آملی، ۱۳۸۹، ص ۱۵۷) و هویت، زاده نوع حیات‌های انسانی است.

قرآن هویت انسان را صرفاً مبتنی بر توانمندی‌های ذاتی‌اش نمی‌بیند؛ بلکه این حیات، از خارج از طبیعت او و از منبع وحی و زنجیره نظام نبوت نیز ذخیره‌های فراوانی را دریافت می‌کند. این ذخیره‌ها، قابلیت زوال‌ناپذیر و نه موقتی به تاریخ و زندگی انسان می‌دهد که با عقلانیت ناشی از منبع وحی، آن را کامل‌تر می‌کند. خدا به کسانی که منشأ حیاتشان را صرفاً حس می‌دانند و هویت خود را در بُعد حیوانی جهان حیاتی دنبال می‌کنند: «الَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ» (محمد: ۱۲)، عذابی سخت را وعده می‌دهد و به رسولش خطاب می‌کند که اهل باطل را رها کند تا در هویت کفرآلود خود زندگی کنند: «فَذَرَهُمْ يَخْضَبُونَ وَيَلْعَبُونَ حَتَّىٰ يُلَاقُوا يَوْمَهُمُ الَّذِي يُوْعَدُونَ» (معارج: ۴۲). به این دلیل، انسان اگر قوه عقل راستین را مقتدای قوای وهم و خیال کند، حیات او از حیوانیت فاصله می‌گیرد (سجده: ۱۸؛ توبه: ۱۰۹) و به زندگی انسانی تبدیل می‌شود. او که تکویناً به مقام خلیفه‌اللهمی و شایستگی مسجود بودن فرشتگان و حمل امانت الهی و اسمای خدایی و کرامت رسیده است (صدر، ۱۳۹۹ق، ص ۸)، قابلیت این را می‌یابد که به حیات طیبه - که نشانگر هویت راستین خود است - وارد شود.

منشأ هویت، حاصل جمع درون‌مایه‌های ذاتی افراد و اکتسابات آنان از جهان است. حیات آدمی به دلیل سعه وجودی‌اش، به لحاظ نوع ادراکات و کنش‌های ارادی، دارای ابعاد و مراتب مختلفی است و برحسب این ادراکات و کنش‌ها، موجودیت و کیفیت وجودی خود را تعریف می‌کند. در این نگاه، انسان دارای دو ریشه هویتی درونی و بیرونی است: منشأ درونی برخاسته از نهان، ذات و فطرت اوست؛ و منشأ بیرونی حاصل کنش‌ها و مواجهات او با پدیدارهای اجتماعی است. البته حسب پیوند افراد با هر یک از جنبه‌های معنوی یا مادی، سهم هر کدام از این دو ریشه در زمینه ارتقا یا تنزل آنان متفاوت است (رجبی، ۱۳۸۵، ص ۱۳۶-۱۳۷).

۳. مرجع تشخیص هویت

سلسله‌ای از تشخیص‌های هویتی افراد، مربوط به مشخصه‌های ظاهری و زیستی آنان است که شرایط خاص و منحصربه‌فردی را برای آنان فراهم می‌آورد؛ مانند ملاک‌های ژنتیکی تشخیص هویت، از جمله اثر انگشت: «بَلَىٰ قَادِرِينَ عَلَىٰ أَنْ نُسَوِّيَ بَنَانَهُ» (قیامت: ۴) که به موزون شدن آن در قیامت به صورت نخستین خود اشاره دارد (طلباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۲۰، ص ۱۰۴). گذشته از این‌گونه حیثیات ظاهری، دغدغه اصلی این بحث، تشخیص هویت واقعی انسان است که کیستی و چپستی او با عنوان «انسان» شناخته می‌شود و اینکه مرجع تشخیص هویت کیست و چه کسی یا کسانی باید تعیین کنند فلان فرد یا گروه دارای چه تشخیصی است و مؤلفه‌های هویت در آن وجود دارد یا نه؟

یک پاسخ این است که ناظران بر افراد یا گروه‌ها با روش‌های منطقی و علمی به وجود یا فقدان یک یا چند خصوصیت هویتی در فرد یا گروه آگاهی می‌یابند؛ به دلیل آنکه افراد یا گروه‌ها شاید نتوانند درباره وجود یا فقدان مجموعه‌ای از ویژگی‌ها در خود قضاوت کنند؛ زیرا این ویژگی‌ها علائم و اثراتی دارند که این علائم و اثرات و کیفیت و کمیت آنها در نگاه و برداشت دیگران مورد ارزیابی قرار می‌گیرد.

پاسخ دیگر این است که انسان‌ها موجوداتی خودآگاه هستند و به ویژگی‌ها، اعتقادات، تمایلات و احساسات خود آگاهی دارند و بر اساس آن خود را معرفی می‌کنند و همان هویت آنهاست. پس هویت تعریف و آگاهی‌ای است که فرد یا گروه از خود ارائه می‌کند. بنابراین، هم شناختن خود و هم معرفی خود به دیگران حائز اهمیت است؛ اگرچه فرد یا گروه این برداشت‌ها را در تعامل با دیگران و با نگاه کردن در آینه دیگران به دست می‌آورد (ابوالحسنی، ۱۳۸۹، ص ۶۰).

محتوای آیات و ترسیم معیارها در قرآن، سنجه مهمی برای ارزیابی و تشخیص وجود مؤلفه‌های هویت است که این سنجه‌ها در سه ضلع مختلف و مرتبط به هم قابل پیگیری است: یک ضلع آن خدا، ضلع دیگر جهان هستی و ضلع سوم آن انسان است. در آیاتی که مسائل مربوط به هویت انسان مطرح است و انسان در محور خطابات و دریافت‌کننده پیام‌هاست، بخشی به خلقت انسان می‌پردازد؛ بخش دیگر به هستی‌شناسی انسان و جایگاه او در هستی مربوط است؛ بخشی ظرفیت‌های فطری و غریزی انسان را توصیف و تشریح می‌کند؛ بخشی مربوط به ضعف‌ها و قوت‌های وجودشناختی انسان است؛ مانند جزوع بودن (معارج: ۱۹-۲۰) و در کبد (رنج و زحمت) آفریده شدن (بلد: ۴) و دارای روح الهی بودن (حجر: ۲۹)؛ برخی دیگر به عملکردهای تاریخی و اجتماعی مثبت یا منفی انسان‌ها توجه دارند؛ تعدادی نیز ملزومات اعتقادی و ارزشی انسان را مدنظر قرار می‌دهند که بر اساس آن نیازهای معرفتی انسان را برمی‌شمرند؛ بخشی دیگر از آیات برای امیددهی و نشاط به انسان‌ها، به بشارت‌ها و اندازهای هدایتگر او مربوطاند و نهایتاً تعدادی از آیات مربوط به پیامدهای اعمال در قالب سنت‌های الهی‌اند.

۴. اوصاف هویت

۴-۱. جامعه‌زاد بودن

هویت، حاصل دیالکتیک نظام ذهنی و ساختار اجتماعی، و احساس تعلق به مجموعه‌ای مادی و معنوی است که عمدتاً عناصر آن قبلاً شکل گرفته‌اند. کیستی انسان صرفاً چیزی نیست که فرد یا افراد تولید یا بازتولید می‌کنند؛ بلکه بخش مهمی از آن در بستری که او پای در آن نهاده است، پیش از او وجود داشته و بر او عارض شده‌اند؛ افزون‌براین، هویت از جنس معرفت و فرهنگ است که اغلب از بطن جامعه و منظومه‌دانی انسان‌ها متأثر می‌شود. نگرش قرآن به هویت، نه یک‌سویه، بلکه دارای ویژگی‌های هستی‌شناختی و معناشناختی است؛ در نتیجه، بخش عمده‌ای از آن می‌تواند محصول تجربه‌ی انسان در جهان و ارجاعاتی از دنیای زندگی باشد و در این چارچوب معنا یابد؛ یعنی فرد در فرایندهای اجتماعی است که به یک هویت خاص منتسب می‌شود. انسان موجودی دارای اراده است (آل‌عمران: ۲۰ و ۱۰۳؛ انعام: ۳۵ و ...) و کنش‌های او هم - که مبتنی بر اندیشه و شناخت است - بدون حق انتخاب نیست و این فرایند، اصلی‌ترین کنش متقابل انسانی است که در جامعه شکل گرفته است؛ بنابراین آنچه در هویت‌بخشی انسان نقش مؤثر دارد، رفتاری است که با انتخاب و اراده و منطبق با زیست‌جهان او انجام شده باشد.

۴-۲. سازواری و نظام‌مندی

مجموعه‌ای از عناصر ذهنی و عینی که با روش و منطق صحیحی در کنار هم گرد آمده‌اند و هویت افراد جامعه را تکوّن می‌بخشند، بناچار باید از انسجام مستحکم درونی برخوردار باشد تا بتواند اجتماعی شدن، در وجود ایشان نهادینه شده و جزء هویت آنان گردد. صرف انباشت عناصری پراکنده، مانند داده‌های پریشان و متشتتی از دانش است که مساعدت چندانی به دانشمند نمی‌رساند. بخشی از این عناصر در سطح شناخت و بخش دیگر، متأثر از مناسبات اجتماعی و مؤلفه‌های وضعیتی است که پیوند و همبستگی میان این دو دسته موجب استقرار هویت افراد در سطوح مختلف می‌شود. در جهان‌بینی قرآنی، تمام عناصر ذهنی و عینی در کنار هم و مکمل هم در نظر گرفته می‌شوند. همچنین وابستگی ابعاد وجودی انسان - که هریک به بخش‌هایی از تشخص او مرتبط است - نشان از سازواری هویت دارد. از طرفی، این هویت بدون ملاحظه‌ی وابستگی دو جهان دنیوی و اخروی قابل تحلیل و شناخت نیست. هویت این‌دنیایی انسان، صرفاً در شمار یکی از مراحل حیات او قلمداد می‌شود: «ثُمَّ إِنَّكُمْ بَعْدَ ذَلِكَ لَمَيِّتُونَ ثُمَّ إِنَّكُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ تُبْعَثُونَ» (مؤمنون: ۱۵-۱۶) و انسان بدون در نظر داشتن هویت آن‌جهانی خود، به هدف آفرینش نمی‌رسد: «أَفَحَسِبْتُمْ أَنَّمَا خَلَقْنَاكُمْ عَبَثًا وَأَنَّكُمْ إِلَيْنَا لَا تُرْجَعُونَ» (مؤمنون: ۱۱۵). بنابراین در تبیین ساختاری هویت، برهم‌کنشی سازوار میان ابعاد ذهنی و عینی و فردی و جمعی در فرایندی غایت‌گرایانه که به‌موازات حیات دنیوی، سعادت اخروی نیز منظور شود، وجود دارد که در آن، هویت از نگرش‌های تک‌سویه رها می‌باشد. به‌همین‌سان، قرآن در کنار مطالعه و سیر انسان در آفاق، که به‌واسطه‌ی علم حصولی صورت می‌پذیرد، به مطالعه و

سیر در انفس، که به واسطه علم حضوری حاصل می‌شود، نظر دارد: «سَنُرِيهِمْ آيَاتِنَا فِي الْأَفَاقِ وَ فِي أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ الْحَقُّ» (فصلت: ۵۳) و صورت‌بندی هویت را حاصل میزان هر دو علم می‌داند.

۳-۴. دیربایی و ثبات

زمان و خصوصیات عصری بر فرایند پیدایش و تداوم هویت، نقشی بسزا دارد؛ به طوری که ارتباط افراد با هر زمان خاص نوعی هویت را برایشان به ارمغان می‌آورد که در بستر جامعه و تاریخ شکل می‌گیرد. در عین حال، اصولاً هویت دارای وجودی ذاتی است و برآیند تن‌نشست‌های مداومی است از خصوصیات که ریشه در همگنان داشته و منشأ آن در انسان نوعی قرار دارد و فرد یا جامعه طی استمرارهای زمانی بدان متصف شده‌اند؛ به طوری که اشیا بدون ثبات و دوام نسبی، چندان قابلیتی برای شناخت ندارند.

شاید به دلیل همین ویژگی است که برخی معتقدند رفتارها صورت‌های هویت نفسانی ثابت و متساوی انسان‌اند و در واقع منبع شناخت هویت‌ها، عناصر ذاتیه‌ای است که در افکار و مشاعر آنان وجود دارد؛ ولی چون دسترسی به آنها میسر نیست؛ در رفتارشان تبلور می‌یابد (فضل‌الله، ۱۴۱۹ق، ج ۱۴، ص ۲۱۶). در حقیقت، از طریق مدلول‌های رفتاری می‌توان به علت‌های نفسانی و پایداری آنها پی برد. این دسته از مفسران معتقدند هویت متساوی انسان، به‌حسب فطرت اصلی‌اش، جز اقتضای طاعت ندارد و ابتلائی وی به معاصی، تغییرات و گوناگون شدن، به سبب اموری است که بر او عارض می‌شوند و فطرت اصلی او را از مسیر طبیعی‌اش خارج می‌کنند؛ لذا نفوسی که میل به معاصی دارند، مانند مزاج بیماری است که به‌جای خوردن ماکولات مفید، خاک تناول کند؛ از این‌روست که بشر همواره خود را نیازمند پیامبران می‌بیند تا آیات خدا را بر او بخوانند و پیوسته به او هشدار دهند (آلوسی، ۱۴۱۵ق، ج ۸، ص ۱۴۱-۱۴۲).

این برداشت، در مقابل نظر عده‌ای از جبری مسلکان است که جوهره وجودی همه انسان‌ها را - که عموم رفتارهای متفاوت انسان‌ها بر اساس آن رقم می‌خورد - مختلف تصور کرده‌اند. برخی از ایشان در ذیل آیه «قُلْ كُلُّ يَعْمَلُ عَلَىٰ شَاكِلَتِهِ» (اسراء: ۸۴) معتقدند: نفس هر فرد با نفس دیگر، در زمینه احوال و رفتار به‌طور جوهری مختلف است و مراد از «شاکله» در آیه این است که هر کس وفق آنچه مقتضای روح و وجودش است، رفتار می‌کند. این جوهره منشأ بروز رفتار نیک و بد افراد است (فخررازی، ۱۴۲۰ق، ج ۲۱، ص ۳۹۱). دلیل بر این مدعا از آیات قبل قابل استنباط است که درباره عده‌ای افاده شفا و رحمت می‌کند؛ همچون زمین پاکی که دارای گیاهان بسیار است: «وَالْبَلَدُ الطَّيِّبُ يَخْرُجُ نَبَاتُهُ بِإِذْنِ رَبِّهِ» (اعراف: ۵۸)؛ و درباره عده‌ای خزی و خسارت است؛ مانند سرزمین ناپاکی که جز گیاهی اندک و بی‌سود در آن نمی‌روید: «وَالَّذِي خَبَثَ لَا يَخْرُجُ إِلَّا نَكِدًا» (اعراف: ۵۸)؛ و همچون نور خورشید است که در مواد مختلف اثرگذاری‌های متفاوتی دارد (فخررازی، ۱۴۲۰ق، ج ۲۱، ص ۳۹۱). به بیان برخی مفسران، انسان‌ها به سبب اختلاف در استعدادها و قابلیت‌های درونی‌شان، تعالی یا تنزل می‌یابند (آلوسی، ۱۴۱۵ق، ج ۸، ص ۱۴۱).

۴-۴. طیف‌وارگی

هویت واحد، مانند بسیاری از موجودات، دارای طیف‌ها و مراتبی است (سبزواری، بی‌تا، ج ۵، ص ۲۳). ذومراتب

بودن موجودات از حیثیات مختلف، موجب تغییر در هویت آنها نیست؛ بلکه هویت همچون نور و دارای مراتب است و آنچه سبب اختلاف آنهاست، همان سبب اشتراک آنها نیز می‌باشد.

طیف‌وارگی در نسبی بودن هویت، حسب شرایط مختلف است. هر شخص در تعیین هویت خویش، از آزادی نسبی برخوردار است. این آزادی از آن جهت مطلق نیست که اولاً شکل اولیه هویت انسان با حقیقتی دیگر در پیوند است و ثانیاً امکان محدودی برای تغییر یا تثبیت هویت در قبال شرایط طبیعی و اجتماعی از پیش تقدیر شده - که جهت‌دهنده هویت انسان می‌باشد - فراهم است. با این حال، قرآن تغییرات ناظر به کنش‌های سیاسی، اقتصادی، قومی و غیره و تعیین هویت‌های حاصل از آن را با توجه به اراده انسان ترسیم کرده است: «ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ لَمْ يَكُ مُعَيَّرًا بِعَمَلِ النَّاسِ عَلَى قَوْمِهِمْ حَتَّى يُعَيَّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ» (انفال: ۵۳). هویت‌یابی برخی ملت‌ها و اقوام در سایه یک فرهنگ، تمدن، گفتمان جدید یا تحت رهبری انبیا و مصلحان تاریخ، متضمن تبیینی از آزادی انتخاب هویت برای انسان است.

از آنجا که حوزه‌های زیادی از دانش انسان برابند کنش‌های مادی مرتبط با پدیده‌های خارجی بوده و بسیاری از نظامات معنایی او نیز ساخته شده از این دانش‌های متغیری است که در هجمه پدیده‌های گوناگون، به‌ویژه عناصر مهمی چون زمان و مکان، شکل می‌گیرند، هویت نیز شکلی طیف‌واره و نسبی می‌یابد و افراد از حیث‌های مختلف دارای هویت‌های متفاوت می‌شوند. وانگهی به لحاظ آنکه با در هم آمیختن مرزهای جغرافیایی و نفوذپذیر شدن فرهنگ‌ها - که بر اثر آن، ساختارهای معنایی افراد دچار تغییر می‌شود و در قبال شرایط و پدیده‌های اجتماعی کمتر دوام می‌آورد - دست‌کم در برخی صورت‌های هویتی، نوعی کثرت‌گرایی فرهنگی به‌وجود می‌آید که هویت حاصل از آن را در شکل‌ها و طیف‌های مختلف تشکیل می‌دهد.

۵-۴. فرایند استکمالی هویت

هویت، اغلب به‌عنوان امری معین که تنها با نگاه درونی «من» و «ما» بودن را بیان کند، ملاحظه نمی‌شود؛ یعنی شکل‌گیری آن، امری دفاعی و از پیش ساخته شده نیست؛ بلکه امری دیرپنگام و فرایندی است و چون عصاره فرهنگ به‌شمار می‌آید، همچون خاستگاه خود، در گذر و بستری از زمان و زمینه‌های مختلف ساخته می‌شود. هویت، در رابطه با عناصر پیرامونی صورت‌بندی می‌شود و ابعاد تشکیل‌دهنده آن به‌عنوان امری سیال، به‌شکل صورت‌های تقابلی یا چندوجهی ترسیم می‌شود.

این ویژگی ممکن است به‌ظاهر قدری با وصف دیرپایی و ثبات هویت چالش‌انگیز به‌نظر برسد. برای حل این دغدغه باید گفت استکمال بعد انسانی انسان از طریق قوه عقل است که دو بعد دارد: یکی بعد نظری که مبدأ انفعال است و دیگری بعد عملی که مبدأ فعل است. عقل نظری برای آگاهی از اسرار نظام هستی، دریافت‌کننده معرفت از عالم فوق است و عقل عملی به تصرف و استکمال قوای انسان و تدبیر آنها بر اساس حکم عقل نظری می‌پردازد (صدرالمتألهین، ۱۳۸۲، ج ۳، ص ۲۹۲). لذا نفس در زمینه حرکت اشتدادی دارای مراحل اشد و اضعف در جوهر است و عقل نظری و عملی در فرایند استکمال نفس، پیوسته مشغول می‌باشند.

هویت‌ها معمولاً به حیثیتی در نسبت با آنچه در اطراف آن وجود دارد، توصیف می‌شوند و به‌خودی‌خود گویا وجود ندارند و محصول روابط اجتماعی‌اند؛ لذا دربارهٔ هویت، تعریف از خود هرگز جدا از تعریف دیگری نیست و با تغییر شرایط، هویت نیز بازتعریفی از خود خواهد داشت. این تقابل‌های دو یا چندگانه، مانند تقابل ذکر و انشی، ایمان و کفر، نفاق و ایمان، حق و باطل و... - که در قرآن به‌وفور یافت می‌شود - بیانگر هویت‌های مختلف در جوامع انسانی است. در قرآن معمولاً از هویت‌های مختلف در قبایل هویت‌های متقابل خود، می‌توان مفهوم منضبط‌تر و جامع‌تری استکشاف کرد. مقابله، یکی از شیوه‌های حکیمانه‌ای است که قرآن هویت‌های متقابل را معرفی می‌کند و نمایش دو حقیقت در مقابل یکدیگر در آیات مختلف، به‌جز جلوه‌های زیباشناسانه و تأثیر روان‌شناختی بر مخاطبان، به دو جبههٔ برابر هم با هویت‌های متفاوت اشاره دارد.

برای مثال، اختلاف و تقابل زبان و رنگ که در آیهٔ «وَمِنْ آيَاتِهِ خَلْقَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَخْتِلَافَ أَلْسِنَتِكُمْ وَأَلْوَانِكُمْ إِنَّ فِي ذَلِكَ لَآيَاتٍ لِّعَالَمِينَ» (روم: ۲۲) آمده، بیان‌کنندهٔ آن است که هر رنگ و زبان، حکایتگر هویتی است که با هویت حاکمی از رنگ و زبان دیگر مختلف است و این اختلاف، در بسیاری از جهات دیگر نیز سرایت دارد که بیانگر هویتی خاص است (ابن‌عاشور، بی‌تا، ج ۲۱، ص ۳۳). به تعبیر برخی مفسران، قرار دادن دو نشانهٔ الهی رنگ و زبان در کنار آیات آفاقی آسمان‌ها و زمین، بیانگر حقیقتی است که آن هم اعلان استقلال آیات الهی از همدیگر قلمداد می‌شود (آلوسی، ۱۴۱۵ق، ج ۲۱، ص ۴۳)؛ یعنی هریک با رسالتی مستقل، هویتی مستقل را نشان می‌دهند و در آیه، درک ارزش‌گذاری‌های رنگ و زبان هم - از آن‌روی که از بارزترین ارزش‌های فرهنگ ظاهری هر قوم است - به عهدهٔ عالمان گذاشته شده است.

مرزبندی میان خود فردی یا جمعی ما با خود فردی یا جمعی دیگری، و تشابه و تمایز این دو «خود»، ما را به نگاه روشنی از هویت می‌رساند. قرآن مرز میان این دو هویت را با معیارها و سنجه‌های مختلفی در محورهای بینشی، ارزشی و نظام رفتاری بیان می‌کند. این محورها هرگز به‌صورت دفعی در یک جامعه پدید نیامده‌اند؛ بلکه بر اثر تراکم و انباشت عناصر ساختی و شناختی بر هم و ایجاد شدن تشابه میان آنها از سویی، و تمایز یافتن آنها با عناصر متقابل از سوی دیگر به‌وجود آمده‌اند. از این‌رو چون هویت به‌صورت فرایندی و تدریجی و مبتنی بر نوع‌گرایش‌ها، دانش‌ها و رفتارهای افراد شکل می‌گیرد، فرایند تکوین هویت شدیداً به محیط اجتماعی وابسته است. البته قرآن در کنار این قسم از هویت فرایندی، هویتی جوهری را نیز مدنظر دارد که حسب ذات و فطرت افراد به دست می‌آید.

۶-۴. تعددناپذیری هویت

هویت، از آنجاکه عامل شناسایی افراد با ویژگی‌های خاصی است که با آنها شناخته می‌شوند، نمی‌تواند تعددپذیر و قابل اشتراک با دیگری باشد؛ زیرا تعددپذیری با خاص بودن یک یا چند ویژگی - که هویت فرد بدان مشخص می‌شود - منافات دارد. حتی اگر به هویتی عناوین و صفات متعددی افزوده می‌شود، موجب حصول تعدد در هویت

نمی‌گردد؛ مثلاً وقتی انسان با وصف‌های متعددی توصیف شود، ترکیب یا تعددی از انسان و آن وصف‌ها پدید نمی‌آید و موجب پدیدایی هویت‌های متعدد و متکثر نمی‌شود (صدرالمتألهین، ۱۴۱۰ق، ج ۲، ص ۹۰). انسان مراحل زیادی را در یک نحوه‌ای از وجود طی می‌کند؛ ولی این مراحل، یک «شدن» بیشتر نیست. در واقع، هویت امری اتصالی، تدریجی و منتشر در زمان است (همان، ص ۱۳۸ و ۱۹۸) که در مسیر حرکت اشتدادی و تکاملی‌اش، دارای بودن‌های متعدد نیست و چنانچه هویت‌های متعدد و همزمان بیابد، موجب تناقض و بحران هویتی می‌شود.

در واقع، اگرچه حدود و مراتب هویت افراد در فرایند حرکت جوهری در سیلان و گوناگونی است، به طوری که می‌توان گفت با حرکت جوهری شیء هر لحظه هویت جدیدی می‌یابد، اما به لحاظ پیوستگی، این هویت‌ها در عین حرکت، وحدت شخصی خود را حفظ می‌کنند و حسب اصالة‌الوجود، ذات شیء و اصل موضوع باقی است؛ چون وجود متحرک با وحدت اتصالی، واحد و باقی بوده و وحدت اتصالی مساوق با وحدت شخصی است (ر.ک: فنای اشکوری، ۱۳۸۵).

از نگاه قرآنی، هویت واقعی انسان به صورت فطری در پرتو عبودیت خدا و در مجموعه هستی به عنوان خلیفه خدا و مظهر تجلی صفات او تعریف شده است؛ این هویت باید در احساس هماهنگی سه امر شناختاری، کرداری و گفتاری در حیات انسان مؤمن تبلور یابد و چنانچه تعلق‌های هویتی او از این وحدت خارج شود و به موازات وجود واقعی خود - که وجودی سراسر فقر، عین ربط به خالق و متکی به خداست - برای خود وجود و هویتی مستقل قائل شود، به طوری که خود را کسی بیندارد که واقعاً نیست، احساس بحران هویتی در او شکل خواهد گرفت (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۹، ص ۲۲۰-۲۲۱). از این رو انسان از ابتدای زندگی تا پایان عمر، تغییرات زیادی می‌کند؛ ولی مجموعه زندگی‌اش یک شدن و یک واحد مستقل و یکپارچه بیش نیست که در جریان حرکت و بسیاری از تغییرات، آن هویت واقعی از بین نمی‌رود؛ و چنانچه هویت جدیدی حاصل شود، به تناقض و بحران هویتی خواهد انجامید.

۷-۴. ذوابعاد بودن هویت (وضعیت دو یا چندگانه)

هویت در ابعاد مختلفی قابل تحلیل است که در برخی ابعاد، تغییرناپذیرند و انسان نقش چندان فعالی در آنها ندارد؛ مانند زمان و مکان و جنسیت، که هر کدام حکایتگر نوعی هویت است؛ ولی بسیاری از ویژگی‌های هویتی قابلیت تغییر دارند و سهم انسان در آنها پررنگ است؛ مانند جایگاه فرد در جهان اجتماعی خود. از زاویه دیگر، می‌توان هویت را در دو جنبه اصلی «ذهن» و «خارج» تصور کرد (صدرالمتألهین، ۱۴۱۰ق، ج ۲، ص ۳۴۸). تصویرهای بیرونی همان است که در ذهن وجود دیگری می‌یابند؛ ولی نحوه وجود ذهنی افراد با وجود خارجی آنها متفاوت است. اگر مغایرتی میان هویت ذهنی و هویت خارجی وجود داشته باشد، ادراکات بشری بی‌ارزش خواهند شد و اصولاً علوم و ادراکات به کشف واقعیات نمی‌انجامند.

همچنین هویت در برخی از ابعاد، فردی است، مانند صبوری، تنبلی، کیاست و...؛ و برخی ابعاد آن اجتماعی است؛ مانند عضویت فرد در یک جامعه که در شکل‌های مختلف تبلور می‌یابد. همچنین هویت افراد ممکن است بر اساس

ابعاد مختلف ارزشی و عقیدتی رقم بخورد و متناسب با جهان اجتماعی افراد شکل بگیرد. همین‌طور، بخش‌هایی از هویت و ابعاد آن، به‌شکل آگاهانه‌اند و بخشی دیگر برای انسان پنهان و ناشناخته‌اند؛ از همین‌رو پیامبران و دین آمده‌اند تا هم هویت آگاهانه انسان را جهت‌دهی کنند و هم هویت پنهان او را نشان دهند. همچنین ممکن است بخشی از هویت انسان را جهان اجتماعی او تعیین کند؛ بخشی دیگر در فطرت و ذات انسان‌هاست و بخش عمده‌ای از آن از طریق جامعه‌پذیری به‌دست می‌آید که به سه بُعد جسمانی، نفسانی و اجتماعی نامیده می‌شوند.

اما آنچه از نگاه قرآن درباره هویت واقعی انسان اهمیت دارد، ابعاد اصلی زندگی اوست که بر اساس قوای درونی‌اش شکل می‌گیرد. یکی از این ابعاد، مربوط به حیات حیوانی و متعلق به بخش جسمانی، حسی و غریزی و شهوی اوست و در راستای عملی ساختن آثار قوه وهم و خیال است (جوادی‌املی، ۱۳۸۹، ص ۱۶۱)؛ همان‌گونه که قرآن زندگی عده‌ای را منحصر در این بعد می‌داند: «وَالَّذِينَ كَفَرُوا يَتَمَتَّعُونَ وَيَأْكُلُونَ كَمَا تَأْكُلُ الْأَنْعَامُ» (محمد: ۱۲). این گروه چنان در امور حیوانی خود افراط کرده‌اند که خدا به رسولش می‌فرماید: اینان را که به زندگی دنیایی رضایت داده‌اند (یونس: ۷)، رها سازد تا در ورطه حیوانی خود بمانند (معارج: ۴۲). این نازل‌ترین مرتبه حیات انسانی است.

بُعد دیگر زندگی انسان، حیات انسانی اوست و مربوط به زمانی است که قوه عاقله انسانی به خدمت گیرد و زعامت قوای وهم و خیال را عهده‌دار شود. قرآن در آیات مختلفی، از جمله آیات ۷-۱۰ سوره شمس «وَوَيْلٌ لِلنَّاسِ إِذْ سَأَلُوا فَأَلَّهُمْهَا فَجُورُهَا وَتَقْوَاهَا قَدْ أَفْلَحَ مَنْ زَكَّاهَا وَقَدْ خَابَ مَنْ دَسَّاهَا»، تصویری دو بُعدی از انسان عرضه می‌کند که یک جنبه «خود» اوست و جنبه دیگر، ظرفیت‌ها و استعدادها به‌ودیع‌نهادده در درون اوست که در پرتو شکوفا کردن آنها از راه خردورزی و ایمان به دستورات الهی و عملی که هویت او را می‌سازد و از راه هم‌افزایی بر مدار حق و شکیبایی، به نتیجه می‌رسد (بهجت‌پور، ۱۳۹۴، ج ۱، ص ۴۱-۴۲). زندگی مؤمنانه، مربوط به این مرتبه از حیات است و چون بنایی است که بر پایه تقوا و حق تأسیس شده است (توبه: ۱۰۹). بُعد دیگری از زندگی انسان، حیات الهی اوست که فراتر از حیات انسانی است و روح الهی در آن دمیده شده است (حجر: ۲۹؛ ص: ۷۲). در این بُعد انسان به مرتبه‌ای می‌رسد که به قرب جایگاه ربوبی بار می‌یابد و زمان و مکان را درمی‌نوردد و به باطن عالم دیگر مرتبط می‌شود؛ همان‌طور که به ابراهیم علیه السلام ملکوت آسمان‌ها و زمین نشان داده شد (انعام: ۷۵). انسان الهی از همان آغاز خلقت، جایگاهش در نظام آفرینش، مقام جانشینی خداست (بقره: ۳۰)؛ یعنی مظهر یک یا چند اسم و صفت الهی است و اسمای الهی به او تعلیم می‌شود (بقره: ۳۱) تا به کرامت انسانی‌اش نائل آید (اسراء: ۷۰).

۵. بافتار هویت

در منطق قرآن، کیستی انسان که درباره تمامیت هستی او بحث می‌کند، زمانی پاسخ می‌گیرد که برحسب دریافتی معمول در وحدتی تام از جسم، نفس و روح مورد تأمل قرار گیرد؛ از این‌رو، صرفاً داده‌های صوری هویت، نباید عزیمت‌گاه بررسی‌ها باشد.

هویت از یک سو متأثر از شرایط تاریخی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و جغرافیایی است و از سوی دیگر، منبعث از منابع معرفتی است. مجموع این دو عنصر، سازندهٔ تصاویری است که انسان از خود و جهان زیستهٔ خود دارد. بنابراین می‌توان عناصر معنا بخش را به دو دستهٔ مشخصه‌های وضعیتی و مؤلفه‌های معرفتی تقسیم کرد که هر یک به سهم خود سرچشمهٔ معنا و تجربه در زندگی انسان است.

۱-۵. مشخصه‌های وضعیتی

این دسته از عناصر، در زمرهٔ شناخت‌های عینی قرار می‌گیرند که به وضعیت‌های مختلف جهان زندگی انسان مرتبط است و به تعبیری «سببی» است. در واقع، راهبردهایی هستند که به‌منظور هماهنگی و سامان‌دهی و دستیابی به هویتی واحد برای معنادار کردن کنش‌های فردی و جمعی شکل گرفته‌اند. از جملهٔ این مؤلفه‌ها و راهبردها، می‌توان زمان و مکان را برشمرد. قالب‌های متنوع تاریخی و جغرافیایی، شناسه‌هایی هستند که بسیاری از تفاوت‌ها و اشتراکات میان انسان‌ها را تعریف می‌کنند و نشانه‌های هویتی قلمداد می‌شوند و نوعی الگوهای رفتاری به‌دنبال دارند که آن را از الگوهای موجود در فرهنگ‌های مختلف دیگر جدا می‌کنند.

تاریخ که نوعی اعتبار و پدیده‌ای انسانی قلمداد می‌شود و حاصل تقدم و تأخر امور و رخداد‌های جهان است، نقش زیادی در هویت‌سازی انسان دارد. این عنصر ممکن است در شکل ایجاد مبدأ تاریخی در میان یک امت ظهور کند؛ مانند مبدأ تاریخ هجرت رسول خدا ﷺ از مکه به مدینه که به‌منزلهٔ تاریخ رسمی اسلام ابلاغ گردید (یعقوبی، بی‌تا، ج ۲، ص ۱۴۵؛ مسعودی، ۱۴۰۹ق، ج ۴، ص ۳۰۰؛ ابن‌اثیر، بی‌تا، ج ۱، ص ۱۱) و با این حرکت سرنوشت‌ساز، حیات و هویت تازه‌ای به جامعهٔ اسلامی بخشیده شد. همچنین ممکن است تاریخ همراه با فریضه‌ها و مناسکی در مقطعی از زمان باشد که نوعی هویت‌بخشی دینی برای عده‌ای از انسان‌ها به‌دنبال دارد؛ مانند ماه رمضان که با تشریفات و اعمال و عبادات خاصی همراه است (بقره: ۱۸۵)؛ یا انجام حج که صبغهٔ هویتی دینی زیادی دارد و سر باز زدن از آن، نادیده‌انگاری بخشی از دین قلمداد شده است (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۶ ص ۴۰۶). همچنین جنبه‌ها و نشانه‌های هویتی زمان را در آیات دیگر از قرآن می‌توان استفاده کرد؛ مانند تعداد ماه‌های سال و اعلام چهار ماه از سال به‌عنوان ماه‌های حرام در بین مسلمانان (توبه: ۳۶) که تدین به آن، به‌عنوان دین ثابت و مستقیم و مقیاسی برای هویت‌سنجی امت اسلامی قلمداد می‌شود (طوسی، بی‌تا، ج ۵، ص ۲۱۴). به هر تقدیر، زمان‌ها در قرآن در مقیاس‌های بسیار کم تا زیاد، مقاطعی‌اند که عدهٔ زیادی از انسان‌ها در حافظهٔ ذهنی‌شان دارند و اغلب همراه با رفتارهایی است که تکرار مداوم آنها نشان‌دهندهٔ نوعی التزام به هویتی خاص است.

مکان و جغرافیا نیز نشانه‌هایی برای تشخیص تفاوت‌ها و اشتراکات جمعی عده‌ای از انسان‌ها قلمداد می‌شوند و بیانگر یا سازندهٔ نوعی هویت‌اند. این عنصر که سرشار از تجربه‌های عینی و محل انجام و استقرار تعاملات و تضمین‌کنندهٔ دوام فعالیت‌های افراد است، رابطهٔ عمیقی با هویت انسان برقرار می‌سازد. اماکنی مانند کعبه، مسجد،

قبله، مسجدالاقصی، مسجد ضرار و غیره - که در قرآن با رویکردی توقیری یا تحقیری آمده‌اند - به‌نوعی با وجهه‌هایی از هویت جمعی انسان‌ها در ارتباط‌اند و مقتضی نوعی رفتار و مواجهه دربارهٔ آنها‌یند. برای مثال، کعبه که با عناوین مختلف «بیت» (بقره: ۱۲۵؛ انفال: ۳۵)، «بیت عتیق» (حج: ۲۹ و ۳۳)، «بیت معمور» (طور: ۴)، «مسجدالحرام» (اسراء: ۱؛ حج: ۲۵) در قرآن آمده، همواره همراه با یک حافظهٔ ذهنی و نوعی مناسک و مراسم است که تشابه جمعی تعداد زیادی از انسان‌ها با یکدیگر و تمایز آنها با عده‌ای دیگر را مشخص می‌سازد.

عناصر مختلف دیگری نیز در قرآن به‌مثابهٔ مشخصه‌های وضعیتی هویت آمده‌اند که ذیل عناوین قومیت، قبیله، اهل، طبقهٔ اجتماعی و... قابل تبیین‌اند. اگرچه قرآن معیار اصلی در هویت انسان را ایمان و تقوا معرفی می‌کند (حجرات: ۱۳)، اما به هر صورت، این عناصر شکل‌دهندهٔ نوعی تشخص، تمایز و تشابهاتی است که در دسته‌ای از انسان‌ها با کش‌های مشابه، عناصر هویتی قلمداد می‌شوند؛ همان‌گونه که جنسیت، شعوب و قبایل، مشخصه‌های مهمی برای تشخص شمرده شده‌اند: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا» (حجرات: ۱۳).

هویت و تشخص این عناصر، به‌سبب تعارف و هم‌شناسی تدریجی حاصل می‌شود و مجموع درجاتی که هر یک از این عناصر به هم‌شناسی می‌رسند، نقش مهمی در صورت‌بندی هویتی دارند و به همین سبب، امت‌ها و تمدن‌ها شکل می‌گیرند (ابن‌عاشور، بی‌تا، ج ۲۶، ص ۲۱۶) و به تعبیر برخی مفسران، این اختلاف‌ها و تمایزاتی که در گروه‌ها و امت‌ها وجود دارند موجب هم‌شناسی آنان و انگیزهٔ یکپارچگی ایشان می‌شوند که در اشکال گوناگون ظهور می‌کنند (خطیب، بی‌تا، ج ۱۳، ص ۴۵۴).

۲-۵. مؤلفه‌های معرفتی

در مؤلفه‌های معرفتی، نوع ارزش‌ها و اولویت‌های انسان تعیین‌کنندهٔ هویت هر جامعه بوده و معناداری زندگی به آنها وابسته است. این مؤلفه‌ها جوهرهٔ هویت و معنابخش زندگی انسان‌اند. پرسش دربارهٔ تصاویر و پاسخ‌هایی که انسان به موضوعات اساسی زندگی خود می‌دهد و از این مسیر، معرفت تولید می‌شود، بخش مهمی از هویت را شکل می‌دهد.

این بخش از هویت، تعیین‌کنندهٔ از کجایی، به کجایی، چگونه زیستن و بایدها و نبایدهایی است که او را در حیات انسانی‌اش تعریف می‌کنند و به او معنا می‌دهند و او را از غیر خود «تمتایز» می‌کنند تا از این راه بتواند «موجودیت» خود را در نظام فرهنگی و اجتماعی که در آن حضور دارد، بر عهده بگیرد.

شاکلهٔ هویتی افراد، همواره معطوف به نوع رابطهٔ آنها با غیر خود و چگونگی شکل‌گیری این روابط است؛ لکن در نگاه قرآن، تمام روابط انسانی در رابطهٔ با خدا و در طول ارادهٔ او تعریف می‌شود و معیار همهٔ تقسیم‌بندی‌های اجتماعی و هویتی، این نوع رابطه است؛ به‌طوری‌که اثبات و نفی آن، به پدید آمدن دو هویت کاملاً متمایز می‌انجامد. در این نگاه، هویت انسان در فقر ذاتی به حق در زمینهٔ حدوث و بقا تبیین می‌شود: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ أَنْتُمْ الْفُقَرَاءُ إِلَى اللَّهِ» (فاطر: ۱۵)؛ یعنی هویت انسانی یک حقیقت ربطی است و واقعیتی جز ربط به خدا ندارد.

رابطه انسان با هر چیز و درک هویت او بر آن اساس، فرع بر ادراک او درباره آن چیز است؛ از این رو رابطه انسان با خدا، نوعی رابطه ادراکی است که نحوه آن را ادراک او مشخص می‌کند. این رابطه، رابطه‌ای تشریحی و باطنی است که برحسب قابلیت روحی انسان چنین توانی در او وجود دارد که از حیطه مادی بگذرد و بر اساس فطرت، توجهش را به یک وجود عالی معطوف کند و پیوندی بر پایه ایمان و معنویت برقرار سازد و هویت خود را طی این ارتباط شکل دهد. این رابطه، از دو زاویه در قرآن قابل طرح است: شناخت آفاقی در کنار شناخت انفسی؛ و نقش پراهمیت آن، در آیات مورد توجه است: «وَ فِي الْأَرْضِ آيَاتٌ لِلْمُوقِنِينَ وَ فِي أَنْفُسِكُمْ أَفَلَا تُبْصِرُونَ» (ذاریات: ۲۰-۲۱؛ ر.ک: فصلت: ۵۳). حاصل این دو شناخت، سعادت و کمال انسان است که نقطه اوج هویت حقیقی او را نشان می‌دهد. در این نگرش، عناصر مهمی چون فطرت، به‌عنوان شالوده و هسته بنیادین آن قلمداد می‌شود که در مراحل بعد، انسان با اراده و طی تغییراتی که در حیات مادی و معنوی خود به وجود می‌آورد، این حقیقت و نقطه کانونی را لباس هویت می‌پوشاند که از آن به «شاکله» تعبیر می‌شود و با به‌کارگیری دانش‌های مفهومی و گرایش‌های جهت‌دار از طریق سمع و بصر و افئده، آن را شکوفا می‌کند. از این رو هویت از منبعیت امری ثابت تغذیه می‌کند و بسته به تغییراتی که حسب ذات آزاد نفس انسان دارد، ممکن است شکوفا شود. انسان در جریان زندگی، با رفتار، گرایش و دانش خود، شاکله انسانی‌اش را مشخص می‌کند و با فطرت خود - که یک امکان واقعی برای اوست - هویت خویش را معین می‌سازد.

در نگاه قرآن، انسان مفطور به فطرتی است که خدا به‌سبب آن، انسان را به ادراک مستقیم حقایق اشیا که در متن واقع دارد، آفریده است؛ به‌طوری‌که با سلامت حواس و عقل سلیم خود، به تحلیل اشیا می‌پردازد و در مواجهه با تلقین‌های گمراه‌کننده به دفاع و مقابله برمی‌خیزد (ابن‌عاشور، بی‌تا، ج ۳۰، ص ۳۷۵).

فطرت انسان، پیوسته او را به سمت ولایت الهی سوق می‌دهد و واکنش انسان در برابر این ولایت، هویت او را رقم می‌زند. این رابطه در هویت‌سازی، هم جهت‌دهنده فرد در نوع جهان‌شناسی او به‌شکل عبودیت است؛ هم ترسیم‌کننده فلسفه وجودی اوست: «وَ مَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَ الْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ» (ذاریات: ۵۶) و هم تعیین‌کننده نقش‌های اجتماعی و نوع مشارکت او در جامعه به‌مثابه یک کنشگر اجتماعی است که به‌عنوان خلیفه الهی در سلسله‌مراتب مختلف نقش‌آفرینی می‌کند «وَ إِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَكَةِ إِنِّي جَاعِلٌ فِي الْأَرْضِ خَلِيفَةً» (بقره: ۳۰).

نظام نمادین ارتباطی، از جمله زبان، از دیگر مؤلفه‌های معرفتی هویت است. زبان نه‌تنها به‌مثابه ابزاری ارتباطی، بلکه به‌عنوان یک سازوکار اساسی اجتماعی شدن افراد اقدام می‌کند که ظرف اصلی اندیشیدن، انباشت فکر و مرکز پردازش داده‌های دریافت‌شده از جهان و به فعلیت رساندن آنها از طریق نظام شناختاری است. قرآن قسمت عمده یادگیری‌های شخص را در محیط پیچیده‌ای که به‌وسیله رفتار افراد دیگر خلق و ایجاد شده است، قابل انجام می‌داند؛ حتی محتوای عینی زبان و علم نیز که میرزترین شاخص فرهنگ و پدیده‌ای جمعی است، عملاً به‌وسیله وجود اجتماعی تعیین می‌شود. منظور از زبان و علم، صرفاً مجموعه‌ای از واژه‌گان روی هم‌چیده نیست که در مکاتبات یا مشافهات به کار گرفته می‌شوند؛ بلکه نوعی فضای فرهنگی و ارتباطی مدنظر است که تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم

دارد. حضرت موسی علیه السلام پیش از مواجهه با فرعون، از خدا گشوده شدن زبان را درخواست می‌کند (طه: ۲۷) یا هارون را افسح از خود در تأثیر گذاری می‌داند (قصص: ۳۴) به دلیل نقش مهمی است که در حوزه فرهنگی و اجتماعی توسط مهم‌ترین ابزار ارتباطی ایجاد می‌شود؛ و دستور مکرر قرآن به سخن گفتن نیکو (بقره: ۸۳) و به قول سدید (احزاب: ۷۰)، لَين (طه: ۴۴)، میسور (اسراء: ۲۸) کریم (اسراء: ۲۳) و بلیغ (نساء: ۶۳)، حاکی از این تأثیرات است.

رشد زبانی از عواملی است که در فرایند اجتماعی شدن تحقق می‌یابد (لوراه، ۱۳۹۶، ج ۱، ص ۳۲۶-۳۹۰). این عنصر، در نظام نام و نام‌گذاری و فرایند طبقه‌بندی‌کننده - که از مباحث مهم هویتی است - مؤثر است. وقتی به فرد یا گروهی نامی داده می‌شود، این نام در نظام اجتماعی از پیش تعریف شده است و نقطه آغاز یک هویت را با انبوهی از مفاهیم بارگذاری می‌کند.

در یک نگاه پدیدارشناختی به مجموع این عناصر، می‌توان گفت که هویت صرفاً با مشخصه‌های وضعیتی نمایانده نمی‌شود؛ بلکه اتفاقاً چون هویت مقوله‌ای از جنس معرفت است، در شکل‌گیری آن نیز مؤلفه‌های معرفتی و معناشناختی از درجه بالاتری برخوردار است. بنابراین، هدف از علم، علاوه بر مشخصه‌های وضعیتی، باید رسیدن به شناخت مستقل از وضعیت‌ها، یا به تعبیر هوسرل، «فراسببی» باشد (ر.ک: راسخ، ۱۳۹۵). در واقع، شناخت هویت و تبیین اضلاع و ارکان و مؤلفه‌های آن، با در حاشیه نهادن جنبه‌ها و مشخصه‌های وضعیتی یا تصورات طبیعی و پرداختن به ذات و اصل پدیدارهای مقوم هویتی میسر است. در نتیجه، معنای معتبر هویت عبارت است از تطورات، حالت‌پذیری‌ها و اشتقاق‌های ظاهری و باطنی آن است.

پدیدارها ممکن است به طرق گوناگون، مستور یا مدفون شوند. بنابراین، باید به هیئت‌های کژنما - که مکررترین و درعین حال خطرناک‌ترین گونه مستوری است - توجه شود (هایدگر، ۱۳۸۶، ص ۱۳۷)؛ زیرا اندیشه در باب هویت، هرگز به مثابه اندیشیدن در باب شیء و جوهر نیست؛ بلکه هویت معمولاً ترکیبی از هم‌زیسته‌های بی‌واسطه و باواسطه تجربه زیستی انسان است. به تعبیری، هویت شخص، هستی شیء‌گونه و گوهرین نیست که صرفاً پشت یا بیرون آنچه بی‌واسطه تجربه می‌شود، به اندیشه درآید (همان، ص ۱۵۹).

بنابراین، فرضیه‌های مشتق از مصالح صرفاً تجربی، هرگز نمی‌توانند پرده از بنیادهای هستی‌شناختی انسان و چیستی و کیستی تمام‌نمای آن بردارند؛ بنیادهایی که پیش از ورود مصالح تجربی همواره آنجا حضور داشته‌اند؛ اما اینکه دستاوردهای تحصیلی، این بنیادها را نمی‌بینند و آنها را بدیهی نمی‌گیرند؛ بر این امر گواهی نمی‌دهند که این بنیادها پایه و اساس نیستند و به‌قدر لازم و کافی مسئله بر نمی‌انگیزند.

نتیجه‌گیری

قرآن به‌طور مستقیم به مفهوم هویت اشاره نکرده است؛ اما با عنایت به محتوای ضمنی آیات و اشارات مفهومی ناظر به چیستی و کیستی انسان، می‌توان با سامان دادن چارچوب مفاهیم مرتبط به این مسئله با اهمیت، توجه

عمیق آن را دریافت کرد. سنخ‌شناسی این بحث، با استفاده از برخی تعبیر، نقش‌ها و موقعیت‌ها و رده‌هایی که در آیات آمده‌اند، یک دسته‌بندی کاملاً انعطاف‌پذیر است که ممکن است به‌رغم اینکه کانون توجه هر موقعیت و نقشی در یک رده هویتی قرار دارد، در دسته و جایگاه هویتی دیگر نیز قرار گیرد. بحث درباره منشأ و بنیان اصلی هویت در منطق آیات، برخلاف نظریات تک‌سونگراانه دیگر، هم ناظر به جوهر ثابت در هویت است، هم به تأثیر ساخت‌های اجتماعی در شکل‌بندی هویت افراد توجه دارد و هم گفتمان‌ها را دارای نقشی اساسی می‌داند. بافتار هویت مورد نظر قرآن، حاوی عناصر معنابخشی است که در دو دسته مشخصه‌های وضعیتی و مؤلفه‌های معرفتی قابل تقسیم است و هر یک حسب اهمیت خود، سهم بسزایی در شکل‌گیری هویت دارند. توجه به اوصاف مختلف هویت - که از آیات مختلف برداشت شده‌اند - از جمله جامعه‌زادی، سازواری، دیرپایی، طیف‌وارگی، فرایند استکمالی، تعددناپذیری و ذوابعاد بودن، ما را به شناخت دقیق‌تر این بحث نزدیک‌تر می‌کند.

نکته قابل توجه این است که هویت انسانی مستفاد از آیات، منسلخ از هدف قرآنی و به‌شکل «لابشرط» دنبال نمی‌شود؛ بلکه هویت مورد نظر قرآن، مبتنی بر «توحید» و با شرط علم، ایمان و عمل صالح پی‌جویی می‌گردد. نکته بااهمیت دیگر اینکه، معمولاً در قرآن، گرچه شناخت هویت‌های حقیقی فردی ما را به فهم پیام و محتوای آیات نزدیک می‌کند، اما به ملاحظه جاودانگی پیام‌های قرآنی، حتی از هویت‌های فردی، هویتی مثالی یا عامل نوعی استفاده می‌شود. قرآن ضمن اینکه مخاطب خود را به حقیقت و ذات رخداده‌ها و هویت افراد خاص ارجاع می‌دهد، اغلب نوعی هویت ساختاری و عامل نوعی راه، با امعان نظر به معیارهای خود، در نظر دارد. از این‌رو خطابات فردی و اجتماعی قرآنی، اگرچه در واقعه‌ای خاص هم نازل شده باشد، با الغای خصوصیت و حسب جری و تطبیق، به هویت تمام افراد انسانی تا قیامت سرایت داده می‌شود. این خطابات فردی و جمعی قرآن، در یک بستر عینی وارد شده‌اند که توانایی تشکیل امت را به‌عنوان یک گفتمان سترگ دارند و در آن، نظام الگوی زندگی و مدیریت به‌شکل مناسب و متعادلی دنبال می‌شود.

منابع

- الوسی، سید محمود، ۱۴۱۵ق، *روح المعانی فی تفسیر القرآن*، بیروت، دارالکتب العلمیه.
- ابن اثیر، علی بن ابی‌الکرم، بی‌تا، *الکامل فی التاریخ*، بیروت، دار صادر.
- ابن عاشور، محمدین طاهر، بی‌تا، *التحریر و التنویر*، بیروت، مؤسسه التاریخ.
- ابوالحسنی، سیدرحیم، ۱۳۸۹ «مؤلفه‌های سنجش تجربی هویت ملی»، *پژوهش‌نامه هویت*، ش ۵۵، ص ۵۷-۱۱۴.
- برتون، رولان، ۱۳۸۰، *قوم‌شناسی سیاسی*، ترجمه ناصر فکوهی، تهران، نشر نی.
- برگر، پترول و توماس لوکمان، ۱۳۷۵، *ساخت اجتماعی واقعیت*، ترجمه فریرز مجیدی، تهران، علمی و فرهنگی.
- بهجت‌پور، عبدالکریم، ۱۳۹۴، *تفسیر همگام با وحی*، قم، نشر التمهید.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۸۹، *جامعه در قرآن*، قم، اسراء.
- خطیب، عبدالرحیم، بی‌تا، *التفسیر القرآنی للقرآن*، بیروت، دارالفکر العربی.
- رازی، فخرالدین، ۱۴۲۰ق، *مفاتیح الغیب*، بیروت، داراحیاء التراث العربی.
- راسخ، کرامت‌الله، ۱۳۹۵، «مبانی فلسفی هویت از دیدگاه مارتین هایدگر»، *معرفت فرهنگی اجتماعی*، ش ۲۷، ص ۵-۲۳.
- رجبی، محمود، ۱۳۸۵، *انسان‌شناسی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- سبزواری، ملاحادی، بی‌تا، *شرح منظومه*، قم، مؤسسه النشر الاسلامی.
- صدر، سیدمحمدباقر، ۱۳۹۹ق، *خلافة الانسان و شهاده‌الانبياء، جهاد البناء*، قم، العلاقات الخارجیه.
- صدرالمطالین، ۱۳۸۲، *الشواهد الربوبیه*، با مقدمه و تعلیق سیدجلال‌الدین آشتیانی، قم، بوستان کتاب.
- _____، ۱۴۱۰ق، *الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، قم، جامعه مدرسن.
- طوسی، محمدین حسن، بی‌تا، *التیان فی تفسیر القرآن*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.
- علیخانی، علی‌اکبر، ۱۳۸۶، *مبانی نظری هویت و بحران هویت*، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی.
- فضل‌الله، سیدمحمدحسین، ۱۴۱۹ق، *من وحی القرآن*، بیروت، دارالملاک للطباعه والنشر.
- فناهی اشکوری، محمد، ۱۳۸۵، «حرکت جوهری و تجدد امثال»، *معرفت فلسفی*، سال سوم، ش ۴، ص ۱۱-۴۳.
- کاستلز، مانوئل، ۱۳۸۲، *عصر اطلاعات*، ترجمه احمد علیقلیان و افشین پاکباز، تهران، طرح نو.
- گیدنز، آنتونی، ۱۳۸۸، *تجدد و تشخیص، جامعه و هویت شخصی در عصر جدید*، ترجمه ناصر موفقیان، تهران، نشر نی.
- لورا، ای برک، ۱۳۹۶، *روان‌شناسی رشد (از لقاح تا کودکی)*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران، ارسباران.
- مراغی، احمدبن مصطفی، بی‌تا، *تفسیر المراغی*، بیروت، داراحیاء التراث العربی.
- مسعودی، علی‌بن حسین، ۱۴۰۹ق، *مروج الذهب*، قم، دارالهجره.
- مغنیه، محمدجواد، ۱۴۲۴ق، *تفسیر الکاشف*، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- مکارم‌شیرازی، ناصر و همکاران، ۱۳۷۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دارالکتب الاسلامیه.
- هایدگر، مارتین، ۱۳۸۶، *هستی و زمان*، ترجمه سیاوش جمادی، تهران، ققنوس.
- یعقوبی، احمدبن ابی‌یعقوب، بی‌تا، *تاریخ یعقوبی*، بیروت، دارصادر.

Oxford Advanced Learners Dictionary of current English, A.S. Hornby, sixth edition, 2000, Oxford University.

Herriot, Peter, 2007, *Religious Fundamentalism and social Identity*, Routledge.

فرا تحلیل آسیب‌شناسی‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در ایران و ارائه راهبردهای برون‌رفت

ایمان عرفان‌منش / دکتری تخصصی جامعه‌شناسی فرهنگی دانشگاه تهران، دبیر شورای برنامه‌ریزی و آموزش عالی علوم اجتماعی
دریافت: ۱۳۹۸/۰۸/۱۵ - پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۲۷
iman.erfanmanesh@gmail.com

چکیده

شبکه‌های اجتماعی مجازی فرصت‌ها و قابلیت‌های متنوعی را در اختیار کاربران قرار می‌دهند؛ اما تهدیدات، انحرافات و کژکاردهای سایبری را نمی‌توان نادیده انگاشت. این مقاله می‌کوشد با استفاده از تکنیک فراتحلیل به بررسی و ارزیابی ۱۱۲ پژوهش انجام‌شده از ابتدای دههٔ کنونی (۹۷-۱۳۹۱) بپردازد. فراتحلیل کمک می‌کند تا سیاست‌گذاری پژوهشی، هدف‌گذاری آیندهٔ پژوهشی، رفع خلأها و کاستی‌های پژوهشی، شناخت حوزه‌های تمرکز، تمهیدات بالینی برای اқشار آسیب‌پذیر و اتخاذ تدابیر مداخلاتی و پیشگیرانه تسهیل شود. یافته‌ها و ارزیابی‌های این مقاله موارد زیر را دربرمی‌گیرد: فراتحلیل اطلاعات زمینه‌ای؛ فراتحلیل رویکردهای پارادایمی؛ فراتحلیل انواع آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی به‌عنوان متغیرهای وابسته (Y) و سنخ‌شناسی آنها؛ فراتحلیل مسئله‌محوری و فرضیات موجود؛ اعتبار و روایی یافته‌ها. در پایان مقاله، دستاوردها و محورهای تحلیلی پژوهش، شامل انعکاس راهکارها در پژوهش‌های تحلیل‌شده، ملاحظات و استلزامات فرهنگی و اجتماعی، و راهبردهای پیشنهادی و عملیاتی برای برون‌رفت از آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی ارائه شده‌اند.

کلیدواژه‌ها: آسیب‌شناسی اجتماعی، شبکه‌های اجتماعی، فضای مجازی، فراتحلیل، راهبرد.

طرح مسئله

از مهم‌ترین دگرگونی‌های اجتماعی در سی سال گذشته، رویارویی جامعه ایرانی با شاکله جدیدی از مناسبات اجتماعی و فرهنگی بوده است که از آن با عنوان «جامعه اطلاعاتی» یاد می‌شود. بالتبع، رواج فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی نزد عموم افراد، خانواده‌ها، مدارس، سازمان‌ها و نهادهای جامعه، برخی فرصت‌ها و تهدیدات اجتماعی را فراهم آورده است.

پیشینه رواج و استفاده فراگیر از شبکه‌های اجتماعی در میان اقشار مختلف ایران، محدود به اوایل دهه جاری است. مهم‌ترین عامل نفوذ و فراوانی کاربران در این شبکه‌ها، ورود فناوری تلفن همراه هوشمند و مبتنی بر اینترنت است. شبکه‌های اجتماعی به تناسب مخاطبان، کارکردهای متنوعی دارند. شبکه‌های اجتماعی مجازی بستر و مجرای برای ایجاد یا توزیع آسیب‌ها به‌شمار می‌روند. برخی ویژگی‌های جهان مجازی، مانند گمنامی، محلی - جهانی بودن، تفاوت اغراض کاربران، فقدان ناظر، نبود ضمانت اجرا، حس آزادی و استقلال رأی و کنش، امکان مدیریت، قرار دادن کاربر در موضع مولد، فعال یا منفعل کردن کاربران، ایجاد خلاقیت، توانایی انتشار ایده و افکار شخصی یا گروهی، برجسته‌سازی یا حاشیه‌رانی مضامین و اطلاعات در حال گردش، جذب سرمایه مالی و نظایر آن، سبب شده‌اند در کنار کاربردها و پیامدهای مفید و سودرسان، آسیب‌های متعددی در این فضا شکل بگیرد.

ویلیام داتن فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی جدید را همزمان به معدن طلا و به میدان مین تشبیه کرده است (داتن، ۱۳۸۴، ص ۱۰۵). از نظر مائو دوگان، استفاده از شبکه‌ها و نرم‌افزارهای جدید آثار بلندمدتی در جامعه دارد؛ به‌گونه‌ای که از یک سو ممکن است به رشد ارگانیسم جامعه و نهادهای آن کمک کند و آن را به بلوغ و توسعه برساند؛ و از سوی دیگر، آن را به توموری مبدل کند که به تدریج بافت فرهنگی و اجتماعی جامعه را به اضمحلال بکشاند (دوگان، ۲۰۱۵، ص ۸). همچنین به‌باور آنت براون، فناوری ممکن است ماهیتی مثبت یا منفی پیدا کند؛ اما آنچه سبب مفید و سودمند شدن فناوری می‌شود، مدیریت و کاربرد آن است (براون و همکاران، ۲۰۰۳). چنانچه دگرگونی در فناوری‌های ارتباطی جدید موجب دگرگونی فرهنگی تلقی شود، این فناوری‌ها که تناسبی با فرهنگ پیشین جامعه ندارند، نوعی ناهماهنگی را به‌وجود می‌آورند. این عدم تجانس، نوعی تأخر فرهنگی محسوب می‌شود که بحران فرهنگی را در پی برخی تغییرات اجتماعی آشکار می‌سازد (کازنو، ۱۳۷۰، ص ۳۷-۴۱).

اینترنت در دامنه‌ای متنوع از نرم‌افزارهای کاربردی، تار و پود ارتباطات زندگی اجتماعی را به‌لحاظ کار، روابط خصوصی، شبکه‌های اجتماعی، اطلاعات، سرگرمی، خدمات عمومی، سیاست و مذهب تشکیل داده است. این تحولات، افزون بر ارتباطات اجتماعی، سایر ابعاد زندگی اجتماعی مانند ساختارها، نهادها، ارزش‌ها، الگوهای رفتار و کنش اجتماعی، زبان و احساسات را تحت تأثیر قرار داده‌اند (کاستلز و همکاران، ۲۰۰۷). شبکه‌های مجازی یکی از رسانه‌های ارجح برای نوجوانان و جوانان تلقی می‌شوند (پلینگ و وایت، ۲۰۰۹، ص ۱). رسانه‌های نوین در برخی مناسبت‌ها به‌طور تحمیل‌شونده‌ای جایگزین مسئولیت والدین در اجتماعی کردن فرزندان شده‌اند؛ به‌گونه‌ای که تغییر جامعه‌پذیری، به‌سمت مجموعه‌ای از باورها و خواسته‌های طراحی‌شده حرکت می‌کند (پستمن، ۱۳۸۸، ص ۹).

طبق گزارش بین‌المللی در دسامبر ۲۰۱۷م، تعداد کاربران اینترنت در ایران حدود ۵۶۷۰۰۰۰۰ مورد با ضریب نفوذ ۶۹/۱ درصد بوده است (<https://www.internetworldstats.com/middle.htm>). ایران با اختصاص ۳۴/۶ درصد از کاربران اینترنت در خاورمیانه، رتبه نخست کاربران در این منطقه را دارد. سهم خاورمیانه ۳/۹ درصد از بین کاربران جهان را تشکیل می‌دهد (<https://www.internetworldstats.com/stats5.htm>). به‌طور کلی، ۱/۳۶ درصد از کاربران جهانی اینترنت، در ایران هستند. شمار کاربران ایرانی از سال ۲۰۰۰م تا سال ۲۰۱۸م، تقریباً ۲۲۶/۸ برابر شده‌اند. سه شبکه اجتماعی اینستاگرام، تلگرام و واتس‌آپ بیشترین ضریب نفوذ را داشته‌اند (<http://ispa.ir>). این آمار نشان‌دهنده روند افزایشی گرایش مردم ایران به فضای مجازی است. این گرایش به‌دور از آسیب و ناهنجاری‌های اجتماعی نبوده است.

تمامی کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه تلاش کرده‌اند تا تدابیری را برای فضای مجازی اتخاذ کنند. برای نمونه، در اطلاعیه قانون‌گذاری پیشنهادی (NPRM) کمیسیون ارتباطات فدرال ایالات متحده آمریکا (FCC) که در ماه مارس ۲۰۰۴م صادر شد، این موضوع تصریح شده است که آنان به دنبال جمع‌آوری شواهدی برای بازنگری مقررات مربوط به استفاده از اینترنت هستند. این کمیسیون اعلام کرده که اینترنت به‌عنوان یک شبکه جهانی، از مرزهای تاریخی عرصه قضایی گذر کرده است. برخی از محورهای اسناد بالادستی در زمینه فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی (<http://mis.ito.gov.ir/web/guest/introduction>) که به مسئله آسیب‌های اجتماعی نیز مربوط است، در قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی (۱۳۹۶-۱۴۰۰) لحاظ شده است (http://bodjeh.areeo.ac.ir/_bodjeh/documents/6th_agenda_full). در بند «ت» از ماده ۲، از جمله مسائل محوری برنامه را «فضای مجازی» و «پیشگیری و کاهش آسیب‌های اجتماعی» ذکر کرده و ماده ۸۰ دولت را موظف به پیشگیری و کاهش آسیب‌های اجتماعی نموده است.

جمهوری اسلامی ایران عملاً در مسیر یک جامعه اطلاعاتی حرکت می‌کند و روزبه‌روز بر شتاب آن افزوده می‌شود. بنابراین ضروری است که نهادهای پژوهشی، تقنینی، اجرایی و نظارتی پس از شناخت علمی ابعاد مسئله، راهبردهای کلان و عملیاتی مقتضی (پیشگیری و کنترل) را برای رویارویی با تحولات اجتماعی و فرهنگی داشته باشند؛ زیرا در چنین جامعه‌ای، آسیب‌ها یا فرصت‌ها به‌لحاظ اجتماعی و فرهنگی ماهیت و عملکرد جدیدی خواهند داشت. گام نخست، یعنی مرحله شناختی، ایجاب می‌کند که آسیب‌های اجتماعی به‌درستی احصاء، بررسی و جمع‌بندی شوند. در ایران، پژوهش‌های متعددی طی سال‌های ۱۳۹۰ به بعد درباره آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی انجام شده‌اند که نیازمند ارزیابی و فراتحلیل هستند. بدین‌منظور، این مقاله می‌کوشد به شیوه‌ای علمی و روشمند، سنخ‌شناسی‌های مقتضی با تکنیک فراتحلیل را ارائه دهد.

۱. پرسش و هدف اساسی

در پژوهش‌های دهه اخیر درباره آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی، چگونه می‌توان این ابعاد را سنخ‌شناسی و ارزیابی

کرد: «بازة زمانی»، «انفرادی یا جمعی بودن»، «پراکنش جغرافیایی»، «سطح و رویکرد کلی مسئله»، «حوزة موضوعی»، «قشر یا جامعه انسانی هدف و مراجعه شده»، «جنسیت مورد نظر و هدف»، «روش ها و تکنیک های استفاده شده»، «چارچوب ها و رویکردهای نظری»، «انواع آسیب های اجتماعی شبکه های مجازی به عنوان متغیرهای وابسته (Y) و سنخ شناسی آنها»، «سؤالات و فرضیات بررسی شده»، «اعتبار و روایی یافته ها»؟

هدف اصلی، بررسی و ارزیابی پژوهش ها درباره آسیب های اجتماعی شبکه های مجازی است. فراتحلیل نشان دهنده برجستگی ها، نقاط قوت، نقاط ضعف، خلأها و کاستی ها، توپوگرافی توصیفی پژوهش ها و نمایش آینده پژوهشی و جهت دهی به دیگر آثار است. نوع هدف، بنیادی - کاربردی است.

۲. پیشینه پژوهش

ذکایی و حسنی (۱۳۹۶) در پژوهشی درباره شبکه های اجتماعی مجازی و سبک زندگی جوانان، اقدام به فراتحلیل کیفی شانزده مقاله منتشر شده طی سال های ۹۳-۱۳۸۳ در سطوح نظری، روش شناختی و نتیجه شناسی کرده اند. نتایج نشان می دهند که تأثیرپذیری افراد از شبکه های اجتماعی، در سه درجه «قوی»، «محدود» و «بی تأثیر» است. آسیب هایی همچون کاهش فعالیت های روزمره خانگی، بی اعتمادی میان اعضای خانواده و کاهش ارتباطات رودررو، وجود دارند. ضعف در شاخص سازی، مبانی نظری، نمونه گیری، تعمیم و اعتبار، از اشکالات پژوهش های پیشین ذکر شده اند.

علی پور و همکاران (۱۳۹۴) به تحلیل ثانویه پژوهش ها درباره شبکه اجتماعی فیس بوک با توجه به سبک زندگی جوانان پرداخته اند. در این باره ۲۱ پژوهش با محوریت تحولات فرهنگی و اجتماعی بررسی شده است. در سطح کلان، مهم ترین آسیب شبکه اجتماعی فیس بوک کاستن از هویت ملی، دینی، فرهنگی و سیاسی تلقی می شود. این وضعیت، نوعی گسست ناشی از ماهیت انقلاب خاموش فناوری های جدید است. کاربران به نحوی منطقی از شبکه های اجتماعی استفاده نمی کنند و به همین دلیل، ترویج فرهنگ مادی نگر، لذت جو و فردگرایانه غربی، تعلقات فرهنگی و دینی کاربران، به ویژه جوانان و نوجوانان را تضعیف کرده است. طبق نظر پژوهشگران، تقویت تفکر انتقادی و تعهد اجتماعی افراد، به کاهش انفعال کاربران در مواجهه با شبکه های مجازی کمک می کند.

همتی و همکاران (۱۳۹۵) در بخشی از پژوهش خود درباره دانشجویان دختر و تجربه فیس بوک، ابعاد ناقصی از فراتحلیل را در دسته بندی موضوعی و روشی آثار پیشین به کار گرفته اند. آنها سه دسته از پژوهش ها را متمایز کرده اند: ۱. آثار متناظر با بررسی انگیزه های جذب، عضویت و استفاده از فیس بوک؛ ۲. آثار درباره پیامدهای عضویت در این شبکه ها بر جنبه های مختلف هویت؛ ۳. بررسی های توصیفی کاربران فیس بوک. همچنین از نظر روشی آنها را در چهار دسته روش شامل کمی، کیفی، توصیفی و ترکیبی تقسیم بندی کرده اند.

جمع بندی پیشینه: پژوهش اول، به سبک زندگی جوانان محدود است و بازه زمانی آن تا سه سال گذشته را در بر می گیرد؛ در حالی که بسیاری از آسیب های شبکه های اجتماعی در چند سال اخیر تشدید شده اند. پژوهش دوم نیز

به جوانان محدود و روش آن تحلیل ثانویه است. پژوهش سوم به دنبال فرا تحلیل جامع نبوده و صرفاً در خلال موضوع خود، دسته‌بندی‌های پراکنده‌ای از بعضی ابعاد ارائه کرده است. بنابراین، وجه تمایز پژوهش کنونی از موارد یادشده، جامعیت (جامعه آماری، زمانی، موضوعی، تحلیلی و تکنیکی) در بررسی ابعاد فرا تحلیل است. همچنین فرا تحلیل به کاررفته در این مقاله، به‌شیوه‌ای روشمند و جوه متفاوتی از آثار را واکاوی خواهد کرد.

۳. مبانی مفهومی - نظری

۳-۱. شبکه‌های اجتماعی مجازی

اصطلاح شبکه‌های اجتماعی، نخستین بار از سوی بارنز در سال ۱۹۵۴م مطرح شد و شبکه‌های اجتماعی اینترنتی با قالب امروزی، در سال ۱۹۶۰م در دانشگاه ایلی‌نویز آمریکا شکل گرفتند. در سال ۱۹۹۷م نخستین سایت شبکه‌های اجتماعی به نام «سیکس دگری» (SixDegrees) راه‌اندازی شد و در سال ۲۰۰۲م، لیکداین، آرکات و فرندستر تحول بزرگ رسانه‌ای و اجتماعی را پدید آوردند. سپس در سال ۲۰۰۴م فیس‌بوک، در سال ۲۰۰۵م یوتیوب و در سال ۲۰۰۶م توئیتر معرفی شدند.

به لحاظ زمانی، سه مفهوم از شبکه اجتماعی قابل تمایزند: الف. شبکه‌های اجتماعی به‌عنوان شبکه‌ای از ارتباطات انسانی؛ ب. سرویس‌های ایجاد و توسعه شبکه‌های اجتماعی؛ ج. سرویس‌های دیجیتال ایجاد و توسعه شبکه‌های اجتماعی.

فضای سایر یا دنیای مجازی برخط، به‌معنای شبکه‌هایی است که از طریق شاهراه‌های اطلاعاتی مانند اینترنت به هم متصل می‌شوند و تمام اطلاعات به‌صورت دیجیتالی وجود دارند و قابل استفاده و در دسترس کاربران است و اجزای آن به شبکه‌های بین‌المللی مرتبطاند (عاملی، ۱۳۹۰، ص ۲۳).

یکی از قابلیت‌ها و ویژگی‌های فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی جدید، مبتنی بر «شبکه بودن» است. شبکه، مانند مسیرهای متعدد و چندسویه‌ای است که امکان ارتباط یا دسترسی افراد و انتقال اطلاعات به‌طور هم‌زمان را فراهم می‌آورد. شبکه‌های اجتماعی مجازی، بر مبنای اینترنت گسترش یافته‌اند. به‌موازات افزایش دامنه و سرعت اینترنت، استفاده از آن شبکه‌ها تسهیل می‌شود. شبکه‌های اجتماعی مجازی افزون بر کاربرد ارتباط متنی (پیام‌رسانی) و تصویری، قابلیت تشکیل گروه‌ها و اجتماعات مجازی خودگردان یا گروهی را برای اشتراک اطلاعات (متن، تصویر ثابت یا متحرک و ویدئو) فراهم می‌آورد. بودن در فضای مجازی الزاماً نیازمند سواد و تخصص ویژه‌ای نیست؛ از این‌رو همه افراد با ویژگی‌های سنی و مهارتی گوناگون، امکان تجربه کردن این فضا را خواهند یافت.

شبکه‌های اجتماعی مجازی به‌لحاظ فنی محصول برنامه‌های کاربردی مبتنی بر اینترنت هستند که بر بنیادهای فناوریانه وب نسل دوم ساخته شده‌اند (بارتون و همکاران، ۲۰۱۲، ص ۲۶۳)؛ و به‌لحاظ اجتماعی، محتوا و روابطی هستند که در نتیجه تعاملات اجتماعی کاربران در بستر فناوری‌های دسترس‌پذیر مبتنی بر وب ایجاد شده‌اند (بارتون

و همکاران، ۲۰۱۰، ص ۲۶۶). شبکه‌های اجتماعی خدمات برخی را ارائه می‌دهند که بر مبنای آن، افراد می‌توانند در یک سیستم مشخص، پروفایل شخصی خود را داشته باشند؛ خود را به دیگران معرفی کنند؛ اطلاعاتشان را به اشتراک بگذارند و به‌طور توسعه‌یافته‌ای با دیگران تعامل داشته باشند (بوید و الیسون، ۲۰۱۱، ص ۱۲).

«وب ۲» از آن جهت با «وب ۱» تفاوت ماهوی دارد که دیگر، مالکان وبسایت‌ها تولیدکننده نیستند و «کاربران مصرف‌کننده» همه در عین حال که تولیدکننده هستند، مصرف‌کننده نیز به‌شمار می‌روند (آرلی، ۲۰۰۷)؛ تاجایی که این کاربران هستند که سرنوشت برخی ویژگی‌های شبکه اجتماعی یک شرکت را پس از ارائه اولیه، تعیین می‌کنند و رقم می‌زنند.

۲-۳. آسیب اجتماعی و آسیب‌شناسی اجتماعی

آسیب اجتماعی به سطح پیامدی و تبعی مربوط می‌شود. هنگامی که برخی از مسائل اجتماعی در سطح وسیعی از یک اجتماع یا جامعه گسترده و پراکنده شوند، پیامدها و تبعات ناسازگار و برهم‌زننده‌ای در شاکله آن نظام اجتماعی نمایان خواهند شد. چنین آثار منفی و تبعات اجتماعی را می‌توان «آسیب اجتماعی» تلقی کرد. همچنین این امکان وجود دارد که آسیب‌های اجتماعی به بازتولید مسائل و آسیب‌های دیگری بینجامد. ماهیت آسیب‌ها، عینی - ذهنی است. به عبارت دیگر، ذهنیت کنشگران اجتماعی در تعریف برخی از شاخصه‌های آسیبی در کنار نمودهای بیرونی، سهم دارند (عرفان‌منش، ۱۳۹۸، ص ۵۱ و ۵۲).

آسیب اجتماعی نقطه مقابل سلامت اجتماعی است. هنگامی فرد را می‌توان دارای سلامت اجتماعی دانست که بتواند فعالیت‌ها و نقش‌های اجتماعی خود را در حد متعارف بروز دهد و با جامعه و هنجارهای اجتماعی پیوند برقرار کند. پس سلامت اجتماعی به معنای ارزیابی رفتارهای معنادار مثبت و منفی فرد در ارتباط با دیگران است که به کارایی او در جامعه منتج می‌شود. در این شرایط، انسجام اجتماعی و احساس پیوند با جامعه افزایش می‌یابد (کیس، ۱۹۹۸، ص ۱۴۰؛ لارسون، ۱۹۹۳، ص ۲۵۷).

در *لغتنامه آکسفورد*، «آسیب‌شناسی» ناظر به علم دلایل و پیامدهای بیماری تعریف شده که واجد ناهنجاری و کژکارکرد است (<http://www.oxforddictionaries.com/definition/pathology>). بنابراین، واکاوی و شناخت ابعاد ناسازگار با شاکله یک مجموعه یا نظام اجتماعی، رویکردی آسیب‌شناسانه را برای پژوهش‌ها فراهم می‌آورد. از این منظر، فناوری (های نرم) قابلیت نفوذ و تأثیرگذاری در جنبه‌های درونی و کیفی یک نظام اجتماعی را خواهند داشت. بنابراین، «آسیب‌شناسی اجتماعی» دلالت بر رویکردی جامعه‌شناسانه در جهت شناخت عوامل ناهم‌سنگ، غیربومی و برهم‌زننده نظم در یک نظام، نهاد یا سازمان اجتماعی دارد. آسیب‌شناسی اجتماعی با مفهوم مسئله اجتماعی نیز قرابت دارد. دیدگاه جامعه‌شناختی به مسائل اجتماعی نشان می‌دهد که هر نظام اجتماعی و هنجارهای برخاسته از آن، دارای نقاط قوت و ضعف خاصی است (مکیدفر، ۱۳۸۵، ص ۲۴۳). درباره آسیب‌های اجتماعی فضای مجازی نمی‌توان از مفهوم «آنومی» استفاده کرد؛ به این دلیل که این مفهوم نوعی از بی‌هنجاری

ناشی از خلأ اخلاقی، تعلیق قواعد و بعضاً بی‌قانونی را توصیف می‌کند. پس این نوع بی‌هنجاری گسترده و بحرانی نشان‌دهنده شرایطی است که از پیش، رفتارها به‌طور هنجاری معین شده باشد (ر.ک: کوزر و روزنبرگ، ۱۳۸۷، ص ۴۰۱)؛ درحالی‌که ورود عموم کاربران به شبکه‌های مجازی، مستلزم هنجارپذیر شدن از پیش نیست. در ضمن، در فضای مجازی کمتر می‌توان از تثبیت و حکم‌فرمایی هنجارهایی معین سخن گفت.

برخی از ویژگی‌های آسیب مجازی عبارتند از: دیجیتالی شدن آسیب‌ها؛ تبدیل آسیب مبتنی بر زمان فیزیکی به آسیب مبتنی بر زمان مجازی؛ تبدیل آسیب محلی به آسیب جهانی؛ تبدیل آسیب کند به آسیب سریع؛ تبدیل آسیب محدود به آسیب فراگیر (عاملی، ۱۳۹۰، ص ۳۵-۴۴).

۳-۳. ملاحظات روش‌شناختی

فرا تحلیل، دربرگیرنده ترکیب کمی گزارش‌ها و نتایج تحقیقات مشابه، استخراج و جدول‌بندی فراوانی مشخصات تحقیقات، و بررسی روابط آماری میان متغیرهای تحقیقات است. این شیوه تحلیلی به‌دنبال تبدیل یافته‌های مطالعات مختلف به یک مقیاس مشترک است. از این‌رو می‌توان خلأهای نظری و پژوهشی را مشخص کرد تا به جهت‌دهی به پژوهش‌های بعدی و جدید نیز کمک کند (وولف، ۱۹۸۶، ص ۱۲۳-۱۲۴). در فرا تحلیل موردی و اجمالی (در روش‌های کیفی)، بیشتر، از آمارهای توصیفی استفاده می‌شود. مشخص کردن فراوانی، درصد فراوانی، فراوانی تجمعی و درصد فراوانی تجمعی، ترسیم نمودار میله‌ای و دایره‌ای برای نمایش نتایج، مشخص کردن نما، شاخص تغییر کیفی (IQV) و واریانس دو جمله‌ای (شاخص تغییر در متغیرهای کیفی)، از ارکان مهم شمرده می‌شوند (عرفان‌منش و توکل، ۱۳۹۳).

برای استخراج پژوهش‌های پیشین درباره آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی، قالب پژوهشی «مقاله» انتخاب شده است؛ به این دلیل که بیشتر شکل‌های دیگر پژوهشی، مانند کتاب، طرح و پایان‌نامه، نتایج را به‌طور جداگانه و مختصر به‌صورت مقاله منتشر می‌کنند. جست‌وجوی مقاله، در پایگاه علمی «بانک اطلاعات نشریات کشور» (مگیران) و در بخش «مطالب مجلات علمی مصوب» انجام شده است. جست‌وجو بر اساس واژگان کلیدی زیر انجام شده است: شبکه‌های اجتماعی، شبکه‌های مجازی، پیام‌رسان، مسنجر، تلگرام، فیس‌بوک، اینستاگرام، توئیتر، یوتیوب، واتس‌آپ، لینکدین، اسنپ‌چت، وی‌چت، ردیت، تانگو، وایبر، اسکایپ، گوگل‌پلاس، پینترست، تامبلر، وی‌کی، ایتا، بیسفون، ویسپی، بی‌تاک، اورکات، فلیکر.

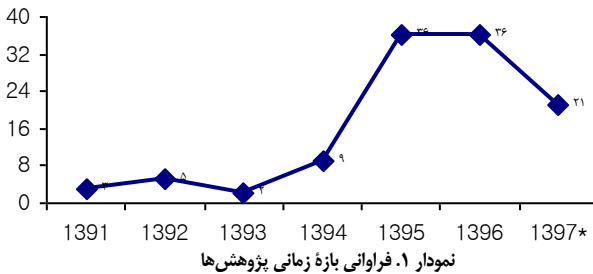
پس از جست‌وجوی واژگان یادشده، تمامی مقالات مرتبط با آسیب‌شناسی اجتماعی شبکه‌های مجازی انتخاب شدند. در مرحله پالایش و انتخاب، مقالات با رویکرد آسیب‌شناسی روانی حذف شدند. به‌علاوه، با توجه به کلان بودن مفهوم «فضای مجازی» و فراتر رفتن دامنه مصادیق آن از شبکه‌های اجتماعی مجازی، از این مفهوم استفاده نشد. بنابراین، شیوه نمونه‌گیری کیفی از نوع «تمام‌شماری» بوده است. این جست‌وجو تمامی مقالات تا پایان مهرماه ۱۳۹۷ را شامل می‌شود. با این حساب، تعداد مقالات مرتبط ۱۱۲ مورد است.

۴. یافته‌های پژوهش

۴-۱. فراتحلیل اطلاعات زمینه‌ای

۴-۱-۱. بازه زمانی: روند افزایشی پژوهش‌ها

با توجه به جدید بودن موضوع آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های اجتماعی در چند سال اخیر، مطالب یافت‌شده از سال ۱۳۹۱ (مبدأ زمانی) را شامل می‌شود. با توجه به اینکه هفت ماه اول سال ۱۳۹۷ لحاظ شده است، در مقایسه آمار این سال با زمان پیش از آن باید دقت داشت. نتایج نشان می‌دهد که از سال ۱۳۹۵ به بعد، شتاب قابل ملاحظه‌ای از انعکاس آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در پژوهش‌ها یافت می‌شود.



بر اساس جدول فراوانی، درصد فراوانی و فراوانی تجمعی مشخص می‌شود که ۸۳/۱ درصد از پژوهش‌ها از سال ۱۳۹۵ به بعد، درباره آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی انجام شده است.

جدول ۱. فراوانی پژوهش‌ها به تفکیک سال

سال	F	PFD	CF
۱۳۹۱	۳	۲/۷	۳
۱۳۹۲	۵	۴/۵	۸
۱۳۹۳	۲	۱/۸	۱۰
۱۳۹۴	۹	۸	۱۹
۱۳۹۵	۳۶	۳۲/۱	۵۵
۱۳۹۶	۳۶	۳۲/۱	۹۱
۱۳۹۷*	۲۱	۱۸/۸	۱۱۲
کل	۱۱۲	۱۰۰	---

به نظر می‌رسد که انعکاس روند افزایشی آسیب‌های مجازی در پژوهش‌ها، نوعی هشدار اجتماعی - فرهنگی است. شبکه‌های مجازی، علاوه بر جنبه‌های مثبت و مفید، نوعی ناسازگاری فنی - فرهنگی با فکر، روان و رفتار کاربران داشته‌اند. البته در برخی مواقع، گسترش آسیب‌ها در فضای مجازی آسان‌تر و سطحی‌تر، اما همه‌گیرتر است. بنابراین، این واقعیت و مسئله اجتماعی دارای ابعاد تحلیلی جمعی بودن، عمومیت داشتن و ناگریز بودن است. اینکه تدابیر و اقدامات پیشگیرانه از سوی نهادهای متولی همزمان با نتایج پژوهش‌ها اتخاذ نشده، گویای نوعی تأخر کنشی آنان نسبت به جامعه علمی است. به عبارت دیگر، هنگامی که پژوهش‌های متعددی بروز می‌کنند و شیوع

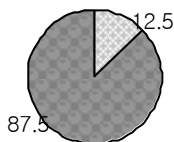
آسیب‌ها را نشان می‌دهند یا پیش‌بینی می‌کنند، ضروری است اقدامات عملیاتی (عاجل، موقت یا آینده‌نگرانه) مندرج در راهکارهای آن پژوهش‌ها، توسط مسئولان متولی دنبال شوند.

۲-۱-۴. انفرادی یا جمعی بودن: تعدد کار جمعی

از میان پژوهش‌ها، ۱۲/۵ درصد به صورت انفرادی و ۸۷/۵ درصد به صورت جمعی انجام گرفته است.

انفرادی

جمعی



نمودار ۲. درصد فراوانی پژوهش‌ها به تفکیک انفرادی یا جمعی بودن

با محاسبه واریانس می‌توان به توزیع غیرهمگن پژوهش‌های انفرادی (۱۲/۵) و غیرانفرادی (۸۷/۵) پی برد. تفسیر واریانس به این نحو است که واریانس وضعیت همکاری دو جمله‌ای (دو شقی) انفرادی و غیرانفرادی میان پژوهش‌ها برابر با ۰/۱۱ است. در این فرمول، هرچه نسبت P از ۰/۵۰ دورتر (بزرگ‌تر یا کوچک‌تر) باشد، توزیع متغیر همگن‌تر و واریانس آن کوچک‌تر می‌شود. بنابراین، واریانس وضعیت همکاری پژوهش‌ها نشان‌دهنده ناهمگنی میان پژوهش‌های جمعی و انفرادی است.

$$\delta^2 = pq$$

$$0/125 \times 0/875 \cong 0/11$$

فارغ از انتفاع ناشی از امتیازها و پاداش‌های جامعه علمی برای پژوهشگران، وفور پژوهش‌های جمعی دست‌کم به‌منزله در کنار هم قرار گرفتن نظرات، تجربیات و تخصص‌های مختلف برای شناسایی آسیب‌های چندوجهی مجازی شمرده می‌شود. اساساً نوپدید بودن آسیب‌های مجازی، نیازمند آسیب‌شناسی‌های چندبُعدی است.

۳-۱-۴. پراکنش جغرافیایی: عمومیت مسئله در کشور

محل انجام پژوهش یا انتخاب جامعه آماری نشان می‌دهد که ۴۶/۴ درصد استان تهران، ۵۰/۹ درصد شهرستان‌ها و ۲/۷ درصد به‌طور مشترک تهران و شهرستان را به‌عنوان جامعه بررسی انتخاب کرده‌اند. نکته قابل ملاحظه، انتخاب تهران توسط پژوهشگران مستقر در شهرستان در چند مورد و انتخاب شهرستان توسط پژوهشگران مستقر در تهران در برخی موارد دیگر است.

جدول ۲. فراوانی پژوهش‌ها به تفکیک پراکنش جغرافیایی

جامعه بررسی	F	PFD
شهرستان‌ها	۵۷	۵۰/۹
استان تهران	۵۲	۴۶/۴
مشترک	۳	۲/۷
کل	۱۱۲	۱۰۰

فهرست جزئی شهرها یا استان‌های انتخاب‌شده برای انجام پژوهش و بررسی نمونه‌ها (گردآوری داده‌ها) در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. استان‌ها یا شهرهای انتخاب‌شده برای انجام پژوهش‌ها و بررسی نمونه‌ها

استان‌های انتخاب‌شده	فارس / شهرکرد / خراسان شمالی / کردستان
شهرهای انتخاب‌شده	مشهد / کرمان / ایلام / تهران / زنجان / بافق / سمنان / سقز / پاکدشت / کرمانشاه / گنبد کاووس / تبریز / ارومیه / اصفهان / بجنورد / زاهدان / قزوین / شیراز / گرگان / قم / رشت / اهواز / اردبیل / نیشابور / یاسوج / طبس / کرج / توپسرکان / همدان

با توجه به اینکه یکی از ویژگی‌های ذاتی فضای مجازی برداشتن مرزهای مکانی و جغرافیایی است، تولید، انتشار و ورود آسیب‌های مجازی به حریم کاربران نیز محدود به یک قلمرو نخواهد بود. پراکنش آسیب‌ها در محیط‌های مختلف با تفاوت‌های بومی، قومی و فرهنگی، حاکی از عمومیت یافتن مسئله (قطع نظر از سطح و درجه تأثیر) است. انجام پژوهش‌های آسیب‌شناسانه در نقاط مختلف کشور نشان می‌دهد که آسیب‌های مجازی می‌توانند به‌مثابه نوعی ویروس، همه‌گیر شوند و یک «مسئله عمومی» به‌شمار آیند.

۴-۱-۴. سطح و رویکرد کلی مسئله: تمرکز بر مسائل شهری

از میان پژوهش‌ها، ۷۷/۷ درصد سطح و رویکرد کلی را متناظر با مسئله شهری (با قابلیت تعمیم و بدون قابلیت تعمیم نتایج)، و سایر آنها، یعنی ۲۲/۳ درصد، سطح و رویکرد ملی به مسئله بررسی خود داشته‌اند.

جدول ۴. فراوانی سطح و رویکرد کلی مسئله در پژوهش‌ها

سطح و رویکرد	F	PFD
مسئله شهری	۸۷	۷۷/۷
سطح ملی	۲۵	۲۲/۳
کل	۱۱۲	۱۰۰

محاسبه شاخص تغییر کیفی برای تحلیل وضعیت سطح و رویکرد پژوهش‌ها ۰/۷۲ است و این‌گونه تفسیر می‌شود که نسبت تفاوت‌های مشاهده‌شده سطح پژوهش‌ها (So) به حداکثر تفاوت‌های ممکن (Sm)، ۰/۷۲ است. در این شاخص، صفر به‌معنای فقدان تغییر و همگنی کامل، و یک به‌معنای حداکثر تغییر و ناهمگنی است. بنابراین، نوعی ناهمگنی متوسط بین سطح شهری و ملی وجود دارد:

$$IQV = \frac{S_o}{S_m}$$

$$S_o = \sum N_i N_j$$

$$S_m = \frac{k}{\gamma} (k-1) \left(\frac{N}{100} \right)^2$$

$$IQV = \frac{1810/41}{2500} = 0.72$$

این موضوع که پژوهش‌ها درصدد آسیب‌شناسی مجازی با تأکید بر آسیب‌های خاص و محدود بوده‌اند، نوعی عمق‌بخشی و تمرکز را بر ارائه راهکارها برای انواع و گونه‌های آسیب‌های رایج نشان می‌دهد. واکاوی و پرداختن به مسائل مورد مطالعه (به‌معنای مرسوم در ادبیات پژوهشی) می‌تواند نوعی تعهد پژوهشی برای استخراج نتایج ناظر به مسئله تلقی شود. همچنین علقه پژوهشی، متمایل به بررسی آسیب‌ها در مقیاس شهری بوده است تا به‌طور اکتشافی آسیب‌های رایج را احصا و تحلیل کند. تأثیرپذیری حریم خصوصی و روابط بین‌فردی کاربران از شبکه‌ها، تدقیق پژوهش‌ها بر آسیب‌هایی در سطح خرد و میانه را طلب کرده است.

۴-۱-۵. حوزه موضوعی: کثرت پژوهش‌های علوم اجتماعی

آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی، رشته‌های متعدد دانشگاهی را به خود جلب کرده است. در میان آنها، «جامعه‌شناسی» و «ارتباطات و رسانه» به‌ترتیب با ۲۷/۷ درصد و ۲۱/۵ درصد، بیشترین فراوانی را دارند. در جدول ۵، فراوانی تمامی رشته‌ها آمده است.

جدول ۵. فراوانی حوزه موضوعی پژوهش‌ها به تفکیک رشته

رشته	F	PFD
جامعه‌شناسی	۳۱	۲۷/۷
ارتباطات و رسانه	۲۴	۲۱/۵
علوم تربیتی	۱۷	۱۵/۲
مدیریت	۱۰	۸/۹
مطالعات فرهنگی	۴	۳/۶
علوم سیاسی	۴	۳/۶
علوم نظامی و انتظامی	۴	۳/۶
مطالعات زنان و خانواده	۳	۲/۷
فلسفه، اخلاق و فقه	۳	۲/۷
سلامت و پزشکی	۳	۲/۷
مهندسی و فناوری	۳	۲/۷
حقوق	۲	۱/۸
علم اطلاعات	۱	۰/۹
زبان‌شناسی	۱	۰/۹
مددکاری	۱	۰/۹
کشاورزی	۱	۰/۹
کل	۱۱۲	۱۰۰

غلبه پژوهش‌های علوم اجتماعی در آسیب‌شناسی‌ها از چند منظر قابل تأمل است: نخست اینکه علوم اجتماعی همپای مسائل نوظهور و جدید فنی - اجتماعی - فرهنگی برای شناسایی و حل مسائل پیش‌رفته‌اند؛ دوم اینکه نوعی دوسویگی میان ماهیت اجتماعی شبکه‌های مجازی با توجه، مطالعه و تخصص این علوم وجود دارد؛ سوم اینکه

پیدایش و بروز آسیب‌های مجازی، از لایه‌ی مسائل اجتماعی بوده است و دیگر علوم انسانی و غیرانسانی در لایه‌های بعدی تأثیر قرار دارند. به عبارت دیگر، تأثیر آسیب‌ها در حوزه‌های دیگر بطی‌تر، نهفته‌تر یا حتی کم‌مایه‌تر است.

۴-۱-۶. قشر یا جامعه‌ی انسانی هدف و مراجعه‌شده: برجسته بودن آسیب‌های نوجوانان و جوانان

با توجه به اینکه آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی، افراد با سنین و موقعیت قشری گوناگون را درگیر می‌کند، این واقعیت در پژوهش‌ها منعکس شده است. به‌طور کلی، فراوانی قشر یا جامعه‌ی هدف در پژوهش‌ها در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. فراوانی قشر یا جامعه‌ی انسانی هدف و مراجعه‌شده در پژوهش‌ها

قشر یا جامعه‌ی انسانی هدف و مراجعه‌شده	F	PFD
دانش‌آموزان	۴	۳/۶
دانشجویان	۴۲	۳۷/۵
دانش‌آموزان و دانشجویان	۱۰	۸/۹
اساتید، کارشناسان یا متخصصان	۶	۵/۴
اعضای خانواده	۲۱	۱۸/۷
قومیت‌ها	۳	۲/۷
اهالی هنر و موسیقی	۲	۱/۸
بزه‌دیدگان	۱	۰/۹
گروه‌های تروریستی (مراجعه‌ی مجازی)	۲	۱/۸
افراد به‌طور کلی (اقتضای گوناگون)	۲۱	۱۸/۷
کل	۱۱۲	۱۰۰

طبق جدول ۶ دانشجویان با ۳۷/۵ درصد بیشترین قشر بررسی شده در پژوهش‌ها بوده‌اند. چنانچه فراوانی سه گروه اول (دانش‌آموزان، دانشجویان و دانش‌آموزان و دانشجویان) به دلیل تشکیل گروه «نوجوانان و جوانان» با یکدیگر ترکیب شود، درصد فراوانی آن دقیقاً پنجاه درصد خواهد شد. بنابراین، بیشترین آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در پژوهش‌ها معطوف به گروه نوجوانان و جوانان است. البته با توجه به اینکه بیشتر پژوهش‌ها در دانشگاه انجام شده‌اند، سهولت دسترسی به قشر جوان ممکن است از دلایل توجه بیشتر به آنان باشد. یکی دیگر از ملاحظات در این باره، کثرت کاربران نوجوان و جوان در شبکه‌های مجازی است.

۴-۱-۷. جنسیت مورد نظر و هدف: فراجنسیتی بودن آسیب‌ها

پژوهش‌ها سه دسته از جنسیت مورد نظر و هدف شامل «زنان / دختران»، «مردان / پسران» و «هر دو جنس» را دنبال کرده‌اند. براین اساس، ۸۷/۵ درصد هر دو جنس، ۱۱/۶ درصد زنان / دختران، و ۰/۹ درصد مردان / پسران را دربرمی‌گیرند.

جدول ۷. فراوانی جنسیت مورد نظر و هدف در پژوهش‌ها

جنسیت مورد نظر و هدف	F	PFD
زنان / دختران، و مردان / پسران	۹۸	۸۷/۵
زنان / دختران	۱۳	۱۱/۶
مردان / پسران	۱	۰/۹
کل	۱۱۲	۱۰۰

آسیب‌های اجتماعی، بسیاری از تمایزات و مرزهای تحلیلی رایج در علوم اجتماعی مانند قشر، جنسیت و طبقه را به‌نحوی به چالش کشیده‌اند. در این میان، اثرپذیری زنان و مردان از «کلیت» آسیب‌های اجتماعی مجازی به تأیید پژوهش‌ها رسیده است. البته این موضوع به‌معنای نبود تفاوت‌ها در جزئیات میان دو جنس نیست. به همین دلیل، لازم است پژوهش‌هایی برای واکاوی آسیب‌ها به تفکیک نوع و سطح تأثیر میان زنان و مردان انجام شود.

۲-۴. فرا تحلیل رویکردهای پارادایمی

۲-۴-۱. روش‌ها و تکنیک‌های استفاده‌شده: معضل غلبه روش‌های کمی

با بررسی پژوهش‌ها مشخص می‌شود که آنها از «روش و تکنیک‌های کیفی»، «روش و تکنیک‌های کمی» یا «روش تلفیقی» (تکنیک‌های کیفی و کمی) استفاده کرده‌اند. بر اساس یافته‌ها، ۲۹/۵ درصد در دسته اول، ۶۷/۸ درصد در دسته دوم و ۲/۷ درصد در دسته سوم قرار می‌گیرند.



نمودار ۳. درصد فراوانی روش‌ها و تکنیک‌های استفاده‌شده در پژوهش‌ها

به‌طور مشخص، جزئیات روش‌ها و تکنیک‌های به‌کاررفته در پژوهش‌ها، در جدول ۸ آمده است.

جدول ۸. انواع روش‌ها و تکنیک‌های استفاده‌شده در پژوهش‌ها به تفکیک کمی و کیفی

انواع روش‌ها و تکنیک‌های کمی	بیمایش پرسش‌نامه‌ای / بیمایش اینترنتی (آنلاین) / پرسش‌نامه غیر حضوری (ایترنیتی)
انواع روش‌ها و تکنیک‌های کیفی	تحلیل اسنادی / تحلیل ثانویه / مصاحبه عمیق / نظریه مبنایی / تحلیل راهبردی / مصاحبه مسئله‌محور / مصاحبه نیمه‌ساختاریافته / تحلیل سبک زبانی / مشاهده مشارکتی / مشاهده غیرمشارکتی / مصاحبه آنلاین / پدیدارشناسی / مصاحبه گروهی متمرکز / تحلیل محتوای قراردادی / تحلیل تماتیک / تحلیل گفت‌وگو / مصاحبه با متخصصان / مردم‌نگاری انتقادی مجازی / مصاحبه ساختاریافته

غلبه روش و تکنیک‌های کمی در مقایسه با کیفی، موضوع قابل تأملی است. انجام پژوهش‌های کیفی، بخشی از خلأهای پژوهشی موجود است. نزدیک شدن به تجربه ذهنی و عینی کنشگران اجتماعی، در زمینه فهم آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی حائز اهمیت است؛ به این دلیل که اقتضای مناسبات ارتباط‌محور در جهان مجازی و دنیای جهانی شده، نزدیک شدن به سوژه‌های آگاه و فعال است.

۲-۴-۲. چارچوب‌ها و رویکردهای نظری: خلأ نظریات و رویکردهای بومی به شبکه‌های مجازی

با بررسی پژوهش‌ها، مشخص شد که بیشتر آنها بر تعدادی از نظریات تکیه بیشتری داشتند: ۹۷/۳ درصد از

پژوهش‌ها از نظریه‌های متعارف و متداول غربی در بررسی آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های اجتماعی استفاده کرده‌اند؛ ۱/۸ درصد از پژوهش‌ها از رویکرد بومی و ۰/۹ درصد از رویکرد تلفیقی بهره گرفته بودند. این موضوع نشان می‌دهد، هنوز نمی‌توان ادعا کرد که پژوهشگران در تحلیل آسیب‌های اجتماعی توانسته باشند به پارادایم یا مجموعه‌ای از رویکردهای بومی به اقتضای بستر فرهنگی، اجتماعی و تاریخی دست یابند. به‌علاوه، در بررسی آثار معلوم شد که تعدادی از آنها به شیوه‌ای خارج از اخلاق پژوهش، عیناً مطالب مشابهی را تکرار کرده‌اند.

جدول ۹. انواع رویکردهای نظری در پژوهش‌ها به تفکیک بیشتر استفاده شده و دیگر رویکردها

رویکردهای نظری بیشتر استفاده شده
امنیت عمومی / نظریه کاشت / نظریه وابستگی مخاطب / هویت اجتماعی فرهنگی / کنش ارتباطی هابرماس / جامعه شبکه‌ای / تحلیل شبکه / استفاده و رضایت / ساخت‌یابی گیدنز / سبک زندگی بوردیو / یادگیری اجتماعی / عرصه عمومی هابرماس / مدرنیته متأخر گیدنز / نظریه نمایشی گافمن / نظریات ارتباط جمعی / هویت بازاندیشانه گیدنز / تعامل رسانه‌ای تامپسون / پیوند اقتراقی ساترلند / نظریه هویت جینکز / سرمایه اجتماعی
دیگر رویکردهای نظری
دروازه‌بانی خودگزین / نظریه برجسته‌سازی / تعامل‌گرایی و ساختارگرایی / هم‌گرایی / اشتراک‌گذاری / انگاره‌سازی / جامعه‌پس‌اصطنعی / خودشنیفتگی / مصرف رسانه‌ای / ماریج سکوت / پویایی فردی و تأثیرپذیری گروهی / اصالت عمل / مطالعات فرهنگ بصری / شناختی رفتاری / توربیسم رسانه‌ای / کجروی مروتون / جامعه مخاطره‌ای / مکتب کپنهاک / معادله رسانه / استفاده و اثر / هویت اریکسون / همبستگی دورکیم / محرومیت اجتماعی / برساخت‌گرایی / مبادله اجتماعی / جامعه سیال باومن / نظام جهانی والرشتاین / جهت‌گیری مذهبی آلپورت / دهکده جهانی مک‌لوهان / انومی دورکیم / کنترل اجتماعی هیرشی / انتقال فرهنگی ساترلند / تضاد فرهنگی / امپریالیسم فرهنگی / نظریه انتقادی مارکوزه / نظریه رسانه‌ای رایزمن / رویکرد سیستمی / نظریه ارزش روکیچ / نظریه فرهنگی هال / نظریه فرهنگی اینگلههارت / نظریه نظم آیینی / کنش متقابل نمادین / نظریه تقلید کاپلا / دو فضایی شدن / نیازهای مازلو / انزوای اجتماعی / نظریه نسلی مانهایم / نظریه پرورش گرنبر / فردگرایی زیمیل / شکاف دانش و شکاف دیجیتال / نظریه ادب براون و لوپسون / روان‌کاوی لاکانی / نظریه بازنمایی بودربار / نظریه تضادی دارنرلف / انتخاب عقلانی / سلامت اجتماعی کینیز / جهانی شدن رابرتسون / اجتماع آزادشده ولمن / رویکرد فلسفی سرس / نظریه جناب فیلتر / نظریه اهلی‌سازی سیلورستون

۳-۴. فراتحلیل انواع آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی به‌عنوان متغیرهای وابسته (Y) و سنخ‌شناسی آنها

اقتضای اکثر رویکردهای جامعه‌شناسی در دو دهه اخیر، پیوند میان تحلیل جامعه‌شناسانه با سطح خرد، به‌ویژه توجه به مفهوم هویت انعکاسی و انتخاب‌های فردی است. به همین دلیل، بخشی از آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی، در حیطه روان‌شناسی اجتماعی قرار دارند که به حیطه جامعه‌شناسی الصاق شده‌اند. در پژوهش‌ها، طیف گسترده‌ای از آسیب‌های اجتماعی بررسی و تحلیل شده‌اند. به نظر می‌رسد که میان آنها می‌توان روابط عام - خاص برقرار کرد. برجسته شدن آسیب‌های اجتماعی به‌معنای نفی توانمندی‌های برآمده از فناوری‌های نوین ارتباطی و اطلاعاتی برای فرد نیست. به عبارت دیگر، بازخوانی و واکاوی آسیب‌های اجتماعی فناوری‌های جدید، نشان‌دهنده پارادوکس‌هایی است که از قصد کنشگر و نحوه مواجهه او با آن فناوری‌ها حکایت دارد. اگر شبکه‌های اجتماعی مجازی را متغیر مستقل (X) و مصادیق آسیب‌های اجتماعی برآمده از آن را متغیرهای وابسته (Y) در نظر بگیریم، می‌توان آسیب‌ها را به سطوح «عام و کلی» (Ya) و «خاص و موردی» (Yb) تقسیم‌بندی کرد. هر یک از این سطوح، دارای ابعاد «اجتماعی - فرهنگی» (Y1)، «اجتماعی - خانوادگی» (Y2)، «اجتماعی - اخلاقی» (Y3)، «اجتماعی - دینی» (Y4)، «اجتماعی - روانی» (Y5)، «اجتماعی - آموزشی» (Y6) و «اجتماعی - سیاسی» (Y7) هستند. براین اساس، جداول

زیر مشتمل بر جزئیات و مصادیق هر یک از محورهای یادشده استخراج و تدوین شده است. لازم به ذکر است با توجه به ترکیبی بودن برخی از آنها به‌طور همزمان در پژوهش‌ها، ضرورتی به ارائه فراوانی و آمار نیست.

$$X \rightarrow Y = \sum Y_a + Y_b$$

۱-۳-۴. سطح عام و کلی (Ya)

این سطح دربرگیرنده مصادیق آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در سطحی مفهومی‌تر و کلان‌تر است.

جدول ۱۰. انواع آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در سطح عام و کلی به‌عنوان متغیرهای وابسته (Ya)

اجتماعی - فرهنگی (Ya1)	ایجاد هنجارهای متفاوت یا متعارض / تغییر نگرش‌ها و باورها / ترویج عدم پایبندی به قیدها و محدودیت‌های اجتماعی / ساختار شکنی قواعد زندگی واقعی / ایجاد ناسازگاری‌های اجتماعی / شکل‌گیری هویت مدرن غربی / ترویج تقلید فرهنگی / کاهش احساس تعلق ملی / ایجاد بحران هویت / استثمار فرهنگی / ترویج ارزش‌های جدید ناهماهنگ / سنت‌زدایی / تضعیف پیوندهای سنتی / کاهش انسجام اجتماعی / کاهش تعاملات اجتماعی / انزوای اجتماعی / کاهش اعتماد اجتماعی / کاهش نشاط اجتماعی / تغییر ابعاد هویت زنانگی / کاهش سرمایه اجتماعی / شکل‌گیری خیابان‌های مجازی / علاقه‌مندی به فرهنگ غرب / فرهنگ‌پذیری یک‌سویه / به حاشیه رفتن فرهنگ‌های بومی / تحولات ساختاری و جمعیتی / تهاجم فرهنگی / هم‌رنگی با جماعت / یکسان شدن تفاوت‌های ارزشی / خودباختگی فرهنگی / پذیرش افکار و روش‌های زندگی وارداتی / همسان‌سازی فرهنگ کشورها / کاهش امنیت فرهنگی / گسترش اختلاف نظرها / انتقال فرهنگی نادرست / محرومیت اجتماعی / تغییرات هویتی / بی‌ثباتی و بی‌نظمی فرهنگی / ترویج سبک‌های زندگی غربی / ترویج گفتمان سرمایه‌داری / کاهش انطباق اجتماعی / دنباله‌روی‌های نابه‌جا
اجتماعی - خانوادگی (Ya2)	ایجاد تزلزل در خانواده / اختلال در فعالیت‌های روزانه / کاهش کیفیت زندگی / ایجاد تعارضات زناشویی / رواج ارتباطات ناسالم / کاهش رضایت زناشویی / رویت‌پذیر شدن حریم خصوصی خانواده / کاهش همیاری اعضای خانواده / کاهش سرمایه پیوندی / کاهش تعلقات خانوادگی / شکاف نسلی / افزایش اختلافات خانوادگی / ایجاد نگرانی در خانواده‌ها / تضعیف نظارت خانوادگی / کاهش پایبندی به تعلقات نسلی
اجتماعی - اخلاقی (Ya3)	هنجار شکنی‌های غیر اخلاقی / تعدی و نقض حریم خصوصی / ارتکاب جرائم خشن / ایجاد نوعی بهره‌کشی / تجاوز به حقوق مالکیت افراد / ایجاد تراحم‌های اخلاقی / ترویج بزهکاری / ایجاد مزاحمت / گسترش رفتارهای پر خطر / کاهش حجب و حیا / رواج بی‌بند و باری / انحرافات جنسی / تهدید شدن جانی و مالی / اوباش‌گری اینترنتی
اجتماعی - دینی (Ya4)	تبلیغات ضد دینی / تغییر جهت‌گیری مذهبی / افراط و تفریط اصول اخلاقی و دینی / ایجاد انحرافات فکری و ارزشی / عادی شدن گناه / قداست‌زدایی از ارزش‌های دینی
اجتماعی - روانی (Ya5)	تشویش اذهان عمومی / کاهش همدلی / جعل هویت / ترویج لذت‌های آتی / لحظه‌ای شدن تجارب زیسته / ارضای تمایلات شخصی / گسترش میل به قدرت و شهوت / کاهش عمق و کیفیت تعاملات / افزایش تأثیرپذیری / تغییر رفتار برنامه‌ریزی شده / ایجاد دوگانگی هویتی / تغییرات خلق‌وخو / سردرگمی هویتی / رواج هویت کاذب / آزادی بی‌حد و حصر / کاهش سلامت اجتماعی / فقدان حمایت اجتماعی
اجتماعی - آموزشی (Ya6)	ارائه اطلاعات غیر واقعی / ایجاد سواد حبابی / شکاف مهارتی و دیجیتالی / از بین رفتن محدودیت‌های سنی
اجتماعی - سیاسی (Ya7)	انتشار نارسایی‌ها و کاستی‌ها / بحران‌های امنیتی و انتظامی / مصرف‌گرایی سیاسی / ترویج خشونت سیاسی / کاهش مشارکت سیاسی / بحران‌سازی / نادیده گرفتن حقوق شهروندی / ترویج ناسیونالیسم رادیکال / ایجاد تهدیدات ملی / دور زدن مشروعیت دولتی و رسمی / سوءاستفاده‌های سیاسی / فشار بر حاکمیت / ایجاد چنددستگی ملی / جنجال‌آفرینی / تغییر فرهنگ سیاسی / شکاف میان مردم و حکومت

۲-۳-۴. سطح خاص و موردی (Yb)

این سطح دربرگیرنده مصادیق آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در سطحی جزئی‌تر و خردتر است.

جدول ۱۱. انواع آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی در سطح خاص و موردی به‌عنوان متغیرهای وابسته (Yb)

<p>رواج فرهنگ مادی‌نگر و لذت‌جویانه / جایگزینی دوستان مجازی با واقعی / انحراف در اوقات فراغت / اهانت به قومیت‌ها / کاهش ارتباطات حضوری / ترویج مصرف‌گرایی / مشکل در دوست‌یابی / رواج فعالیت گروه‌های زیرزمینی و خرده‌فرهنگ‌ها / الگوبرداری پوششی / تنوع‌طلبی در مصرف / رشد فردگرایی / مطرح شدن گروه‌های خاموش / مدگرایی / دوستی‌های آسیب‌پذیر / تجمل‌گرایی / ترویج فرهنگ عامیانه / الگوبرداری لحظه‌ای / تسهیل‌پذیرش نسبی‌گرایی و تکثرگرایی / ترویج اصطلاحات نامانوس / افزایش اوقات بیکاری / مدل‌گرایی / گسترش منفعت‌گرایی فردی</p>	<p>اجتماعی - فرهنگی (Yb1)</p>
<p>گسترش طلاق / ترویج هم‌زیستی بدون ازدواج / تنش‌های عاطفی / خیانت زناشویی / عادی شدن نمایش زندگی شخصی / تسهیل ارتباط با جنس مخالف / نادیده گرفتن اطرافیان / سرکشی علیه والدین / کاهش پیوندهای خویشاوندی / ازدواج نکردن / کاهش گردش‌های خانوادگی / بی‌توجهی اعضای خانواده به یکدیگر / آسیب‌پذیری زنان خانه‌دار</p>	<p>اجتماعی - خانوادگی (Yb2)</p>
<p>رواج هرزه‌نگاری / اهانت به باورهای افراد / ترویج بی‌نظمی / دروغ‌پراکنی / ترویج سهل‌انگاری / بدنام کردن / افزایش مداخله‌گری / گسترش بی‌عفتی کلامی / رواج تهمت و افترا / خودکشی / سوءاستفاده‌های جنسی / قربانی شدن جنسی / ترویج خرافات / ترویج هم‌جنس‌بازی / اهانت به قومیت‌ها / تفرقه‌افکنی / اشاعه مصرف مواد دخانی، مخدر و روان‌گردان / اشاعه الکلیسم / ترویج تجاوز جنسی / رواج وندالیسم / ترویج سرعت / ترویج کلاهبرداری و راهزنی / کودک‌آزاری / شایعه‌پراکنی / تحریک جنسی / رابطه جنسی مجازی / قمار آنلاین / خشونت کلامی</p>	<p>اجتماعی - اخلاقی (Yb3)</p>
<p>ترویج شبهات / کاهش مشارکت در مراسم‌های مذهبی / ترویج مناسک سایر گروه‌ها / تضعیف حجاب و عفاف</p>	<p>اجتماعی - دینی (Yb4)</p>
<p>اعتیاد مجازی / کاهش روحیه نقدپذیری / کاهش مقاومت‌پذیری / تقویت خودشیفتگی / ایجاد انتظارات مدیریت‌نشده / ایجاد قاطعیت در ارتباط / ایجاد بالاتکلیفی در تصمیم‌گیری / افزایش پنهان‌کاری / کاهش مسئولیت‌پذیری / کاهش تفکر انتقادی / احساس بی‌پناهی مضاعف / توطئه‌گری / گسترش روحیه برتری‌جویی / افزایش حس محق بودن</p>	<p>اجتماعی - روانی (Yb5)</p>
<p>ترویج اخبار کذب / عادت به رهبری شدن فکری / افت تحصیلی / کنجکاو‌های بی‌مورد</p>	<p>اجتماعی - آموزشی (Yb6)</p>
<p>القای دیدگاه‌های جریان‌های معاند / ترویج تروریسم / اختلاف‌افکنی قومی / قانون‌گریزی / گسترش جنبش‌های اعتراضی / تولید قوانین ساختگی / فشار بر اقلیت‌ها</p>	<p>اجتماعی - سیاسی (Yb7)</p>

۴-۴. فراتحلیل مسئله‌محوری و فرضیات موجود: برآمدن فرضیه‌های چهارگانه اکتشافی نیازمند پژوهش و غایب در پژوهش‌های کنونی

با توجه به اینکه ۶۷/۸ درصد از پژوهش‌ها از روش و تکنیک‌های کمی (موسوم به فرضیه‌آزمایی) استفاده کرده‌اند، پرسش‌های آنها ناظر به پاسخ به یک پرسش اصلی درباره ارتباط احتمالی شبکه‌های اجتماعی با مقولاتی نظیر جرایم و بزهکاری‌ها، تغییرات هویتی، مسائل خانوادگی، تأثیرپذیری‌های سبک زندگی، دگرگونی باور یا نگرش‌ها و نظایر آن است. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان پرسش‌های بررسی شده در پژوهش‌ها را در سه نوع شامل «توصیفی»، «تبیینی/تفسیری» و «تدبیری» خلاصه کرد. بسیاری از پژوهش‌ها چند نوع از آنها را به‌طور هم‌زمان دنبال کرده‌اند. پرسش‌های تدبیری عمدتاً در سطح پیشگیری بوده و به سطوح مداخلاتی و بالینی نزدیک نشده‌اند. تکراری بودن بخشی از پرسش‌های پژوهش‌ها، به‌ویژه پژوهشگرانی که فرضیه‌آزمایی را انتخاب کرده‌اند، در میان آثار مشهود است. این موضوع سبب شده است تا بررسی پرسش‌ها درباره تأثیر شبکه‌های اجتماعی مجازی بر هویت فرهنگی جوانان بیشترین سهم را داشته باشد. از این‌رو، سهم نوآوری و ابتکار در طرح چنین پرسشی با ویژگی‌ها و ابعاد جدید و اکتشافی کم است. اشتراک میان فرضیه‌ها در موارد متعددی وجود دارد؛ هرچند متغیرهای میانجی متفاوتند. به‌طور نمونه، چند مورد از فرضیات که خلاً آنها احساس می‌شود، در جدول ۱۲ صورت‌بندی شده‌اند.

جدول ۱۲. فرضیه‌های چهارگانه اکتشافی نیازمند پژوهش و غایب در پژوهش‌ها

فرضیه اکتشافی اول	آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی به‌منزله «بازتاب» آسیب‌های اجتماعی دنیای واقعی
فرضیه اکتشافی دوم	آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی به‌منزله «منشا» آسیب‌های اجتماعی دنیای واقعی
فرضیه اکتشافی سوم	«دیالکتیک» آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی و آسیب‌های اجتماعی دنیای واقعی
فرضیه اکتشافی چهارم	آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی به‌منزله آسیب‌های «برساخته» در فضای مجازی

۴-۵. اعتبار و روایی یافته‌ها: نقاط قوت، نقاط ضعف، خلأها و کاستی‌ها

بیشتر پژوهش‌ها در تعمیم نتایج یافته‌های خود، به دو دلیل محتاطانه عمل کرده‌اند: اولاً در نظر گرفتن ملاحظات مربوط به جامعه آماری؛ ثانیاً توجه دادن مخاطب به پیامدهای مثبت شبکه‌های اجتماعی. شکاف میان نظریه و یافته‌ها کمتر وجود دارد و این موضوع تا حدی نشان‌دهنده ماهیت و آثار نوظهور شبکه‌های اجتماعی در جامعه ایران است. به عبارت دیگر، بیشتر پژوهشگران تلاش کرده‌اند تا پژوهش خود را به لحاظ نظری تقویت کنند. البته نمی‌توان تمام جامعه ایران را مصداق جامعه اطلاعاتی، و تمامی شهرها را شهرهای شبکه‌ای و اطلاعاتی دانست. به همین دلیل، تأثیر شبکه‌های اجتماعی در مناطق مختلف کشور یکسان نبوده است. شرایط، زیرساخت‌ها، نفوذ باورهای سنتی، نظارت بین‌فردی، جایگاه تربیت خانوادگی، سهم آموزش‌های رسانه‌های جدید و نظایر آن، سبب می‌شود تا آسیب‌پذیری از شبکه‌های مجازی شامل طیفی از شدت اثر باشد.

با توجه به آنچه ذکر شد، همچنان خلأهای پژوهشی در واکاوی آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی وجود دارد. بسیاری از پژوهش‌های انجام شده، آمار و اطلاعاتی از شاخص‌های فناورانه مهمی همچون ضریب نفوذ اینترنت یا تلفن همراه ارائه نکرده‌اند. همچنین در برخی موارد، نوع نگرش پژوهشگر به ماهیت آسیب‌زا یا سودمند فناوری‌های جدید بر انتخاب مسئله و نتیجه‌گیری از پژوهش سایه انداخته است. یکی از سوگیری‌های قابل توجه، تحمیل نظریات مرسوم به جمع‌بندی یافته‌هاست. این خصوصیت باعث شده است جنبه‌های اکتشافی و نوین یافته‌ها کمتر منعکس شود. تلاش برای تولید یک گمانه‌زنی یا ایده بومی نسبت به تأثیرات منفی شبکه‌های اجتماعی چندان قابل ملاحظه نیست.

با توجه به اینکه اقشار و گروه‌های سنی، دارای مراجع و منابع متفاوتی در جذب شدن به سوی شبکه‌های مجازی هستند، مناسب است که پژوهش‌ها علاوه بر تأثیرسنجی یا رابطه‌سنجی میان چند متغیر، به علل و منشأهای گرایش و کشش به فضای مجازی به‌طور جزئی‌تری تمرکز کنند. برای مثال، پژوهش‌ها بیشتر به آسیب‌های شبکه‌های مجازی بر جوانان معطوف‌اند؛ زیرا علل کششی و شرایط موده برای آنها هموارتر و بیشترند؛ اما اکتشاف این مسئله که آن علل و شرایط برای سالمندان چگونه است، نیازمند به انجام پژوهش است. به عبارت دیگر، به‌رغم زیستن تمام کنشگران در جهان فناوری و جهانی شده و به‌وجود آمدن درک مشترکی از تحولات اجتماعی - تکنیکی، همچنان زمینه‌های متفاوتی برای گروه‌ها، سنین مختلف، اقشار گوناگون و پایگاه‌های اجتماعی متنوع وجود دارد که به شکل دادن یا شدت بخشیدن به آسیب‌ها منتج می‌شود. به‌لحاظ بینش جامعه‌شناسانه، این موضوع هنگامی اهمیت خود را آشکار می‌سازد

که پژوهشگر به ارائه راهکار و پیشنهاد مبادرت می‌کند؛ یعنی تا زمانی که علل و زمینه‌ها برای پژوهشگر منکشف نشده باشد، ارائه راهکار، به معنای مقابله با معلول‌ها و نه علل خواهند بود.

جدول ۱۳. نقاط قوت، نقاط ضعف و خلأها / کاستی‌ها در پژوهش‌ها

نقاط قوت	نقاط ضعف	خلأها / کاستی‌ها
احتیاط در تعمیم یافته‌ها و ارائه پیشنهادها موضوعی آتی به پژوهشگران	ارائه نکردن آمار و اطلاعاتی از شاخص‌های فناورانه مهمی همچون ضریب نفوذ اینترنت یا تلفن همراه در محل انجام پژوهش	استفاده هوشمندانه و خلاقانه بیشتر، از روش‌های کیفی به منظور نزدیک شدن به فهم و تجربه زیسته مردم
اندک بودن شکاف میان نظریه و یافته‌ها	سایه افکندن نوع نگرش پژوهشگر به ماهیت آسیب‌زا یا سودمند فناوری‌های جدید بر انتخاب مسئله و نتیجه‌گیری از پژوهش	تولید یک گمانه‌زنی یا ایده بومی درباره تأثیرات منفی (آسیب‌های) شبکه‌های اجتماعی
توجه دادن مخاطبان پژوهش به در نظر گرفتن هم‌زمان پیامدهای مثبت شبکه‌های اجتماعی در کنار آسیب‌های ناشی از آنها	کم‌مایه شدن جنبه‌های اکتشافی و نوین یافته‌ها به دلیل تحمیل نظریات مرسوم بر جمع‌بندی پژوهش	تمرکز بر علل کششی و شرایط مَعده برای گروه‌ها، سنین مختلف، اقشار گوناگون و پایگاه‌های اجتماعی متنوع (ضرورت مقابله با علل و زمینه‌ها به جای کاستن از معلول‌ها)

بحث و نتیجه‌گیری

الف. انعکاس راهکارها در پژوهش‌های تحلیل‌شده

در این مقاله، ۱۱۲ پژوهش مربوط به سال‌های ۹۷-۹۱ با موضوع آسیب‌های اجتماعی شبکه‌های مجازی با استفاده از تکنیک فراتحلیل کیفی بررسی و ارزیابی شدند. لازم است به‌منظور کاهش آسیب‌های مجازی، راهکارهایی برنامه‌ریزی شده و عملیاتی اتخاذ کرد. در این راستا، واکاوی مقالات بررسی شده در این پژوهش، سودمند خواهند بود. شیوه و رویکرد برنامه‌های پیشگیری سبب می‌شود تا بتوان طیف متنوعی از پیشنهادها و راهکارها را ارائه کرد. به‌طور کلی، «ایجابی یا سلبی بودن»، «فراهم‌سازی تعاملات در دنیای واقعی»، «تکیه بر نقش و ظرفیت‌های کاربران» و «تغییر نگرش به وجوه مثبت فناوری‌های جدید» مهم‌ترین شیوه‌ها و رویکردهای پدیدارشناسی می‌توان ادعا کرد که پیشنهادها و راهکارها جامع و عملیاتی هستند که مشتمل بر ابعاد «فرهنگی - اعتقادی»، «خانوادگی - زناشویی»، «آموزشی - مهارتی»، «پژوهشی - شناختی»، «سیاسی - تقنینی»، «انتظامی - قضایی» و «تکنیکی - زیرساختی» باشند. همچنین نهادها و سازمان‌های مربوط به کاهش آسیب‌های اجتماعی (پژوهشی، تقنینی، اجرایی، قضایی یا درمانی) باید اقدامات متناسب با حیطة وظایف خود را برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری و اجرایی کنند.

ب. ملاحظات و استلزامات فرهنگی و اجتماعی: نگرش چندجانبه، بر هم زدن استیلای امپریالیسم مجازی، تربیت کاربران ماهر و آگاه

شبکه‌های مجازی در چارچوبی از بسترها، انگیزه‌ها، دلایل یا فشارهای روان‌شناختی، اجتماعی، فرهنگی، جغرافیایی، تاریخی و اقتصادی شکل می‌گیرند، عمل می‌کنند و تأثیر می‌گذارند یا می‌پذیرند. در این رویکرد، فناوری‌ها هم فرصت‌ها و هم مخاطراتی را به همراه دارند. بنابراین، نگرش خطی یا علت و معلولی به فناوری و پیش‌بینی‌هایی قطعی از آثار آن، جای خود را به نگرشی چندجانبه، پیچیده و وابسته به مجموعه‌ای از متغیرها می‌دهد.

مهم‌ترین کارکردهای شبکه‌ها عبارتند از: معرفت‌سازی؛ تولید، ابداع، نشر و نگهداری ایده‌ها؛ انگاره‌سازی؛ بحران‌سازی و بحران‌زدایی؛ و استفاده ابزاری در خدمت اهداف (داوودی دهقانی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۷۳). یکی از دلایل اهمیت اتخاذ رویکردهای پیشگیری از آسیب‌های مجازی، مسئله هژمونی، استیلا و تبعیت فرهنگی است. با توجه به فرایند جهانی‌سازی و صورت‌بندی‌های نوین اجتماعی، می‌توان نظم نوین جهانی را نوعی «امپراتوری» تلقی کرد. امپراتوری به شبکه جهانی اینترنت متصل است و از طریق شبکه‌های کنترل‌کننده، هویت‌های تلفیقی و سلسله‌مراتب انعطاف‌پذیر را مدیریت می‌کند (ر.ک: نگری و هارت، ۱۳۸۴). استعمار مجازی، از سازوکارهای قدرت نرم است که به دنبال از بین بردن استقلال رأی، و عضویت افراد در جامعه فرهنگی غرب (آمریکا) است (عاملی، ۱۳۸۹، ص ۲۲).

به‌طور کلی، آثار تخریبی شبکه‌های اجتماعی شامل مواردی همچون بی‌فرهنگی، فقدان شعور اجتماعی، تخریب باورهای مذهبی و بی‌اعتبار کردن نمادها و ارزش‌های ملی هستند. بنابراین، فناوری حاصل‌ایدئولوژی است (پیستمن، ۱۳۸۸، ص ۱۳). برخی دیدگاه‌ها قویاً بر این باورند که مهم‌ترین پیامد ایدئولوژیک رشد و توسعه رسانه‌ها و شبکه‌های نوین ارتباطی، تشدید جریان مدرنیته غرب و رواج سکولاریسم، ارزش‌های نظام لیبرال دموکراسی، نوگرایی، پیشرفت، تنوع، مصرف‌گرایی و جدایی مذهب از نهادهای اجتماعی است (تاملینسون، ۲۰۰۳، ص ۲۶۹-۲۷۷).

البته اختلاف روزافزون بر سر ارزش‌ها و رسانه‌های غربی که از اواخر قرن بیستم آغاز شد، به‌طور برجسته نقش مهم کاربران را نشان می‌دهد. این امر از طریق رسانه‌های جدید، مانند شبکه‌های اجتماعی، بیشتر به چشم می‌خورد (ر.ک: زیتین و ادلمن، ۲۰۰۵). از این رو کاربران تا حدودی می‌توانند از مهارت و دانش خود برای محافظت از سویه‌های غرض‌ورزانه استفاده کنند. تربیت کاربران ایرانی شبکه‌های مجازی، به‌ویژه نسل جوان، از راه مهارت‌آموزی و اقتناع افکار آنان درباره ابعاد فرهنگی و اجتماعی فرصت‌ها و تهدیدهای مجازی و نرم، حائز اهمیت است.

ج. راهبردهای پیشنهادی و عملیاتی برای برون‌رفت از آسیب‌های شبکه‌های اجتماعی

جدول ۱۴. ضرورت‌ها، راهبردها و دستورالعمل‌ها

ضرورت‌ها	راهبرد	دستورالعمل، محتوا و مصادیق
<ul style="list-style-type: none"> * حفظ امنیت اسلامی به‌عنوان اساسی‌ترین کار * افزایش آمادگی‌ها و به‌روزرسانی توانایی‌ها * گسترش مفاهیم و معارف اسلامی و رصد شبهات * رصد کردن مسائل و تولید محتوای متناسب با آن * مخاطب‌شناسی به‌لحاظ ظرفیت‌ها، چگونگی برقراری ارتباط و تنوع فرهنگی * مطالعه، پژوهش و اقدام * استفاده و مشورت با متخصصان * مقابله با ناامنی مالی 	<ul style="list-style-type: none"> کاهش و کنترل پیش‌کنشی برای مهندسی اطلاعات و ساخت افکار عمومی 	<ul style="list-style-type: none"> * برنامه‌ریزی برای مخاطب‌شناسی و سفارش تولید محتوا * تقویت زمینه‌های شناختی و پژوهشی * تأمین امنیت مالی بر بستر شبکه‌ها * آموزش ترویجی مهارت‌های زندگی یا حمایت محتوایی * آموزش ترویجی سواد رسانه‌ای و شبکه‌ای یا نیازسنجی اولویت‌های محتوایی * شناسایی و برنامه‌ریزی‌های ویژه برای گروه‌های نیازمند دریافت حمایت
* آمادگی و اقتدار از طریق حضور و داشتن ابتکار و انگیزه	کاهش و کنترل	* فعالیت و حضور داشتن در میدان فضای مجازی

<p>* اطلاع‌رسانی، آگاه‌سازی و اقناع افکار عمومی</p>	<p>مداخلاتی برای هدایت افکار عمومی</p>	<p>* تبیین دقیق فعالیت‌ها و خدمات برای مردم در رسانه‌ها * داشتن انگیزه حضور در فضای مجازی * داشتن طرح‌های تبیینی و اقناعی * قانون‌گرایی و قانون‌مداری برای از میان برداشتن آسیب‌ها</p>
<p>* حمایت از برنامه‌های فراغتی جایگزین با تأکید بر نسل جدید * الزامات حمایت‌ها و همکاری‌های چندجانبه و بین‌سازمانی * حمایت از مشارکت‌های مردم‌محور * مردم‌مداری و اعتماد‌پذیری</p>	<p>کاهش و کنترل مشارکتی برای جذب افکار عمومی</p>	<p>* افزایش حس اطمینان، اعتماد، دلگرمی، محبت و افتخار میان مردم * تعامل صمیمانه مردم و مسئولان * هم‌افزایی میان مسئولان</p>
<p>* برنامه‌ریزی پدافندی و رصد تهدیدات نرم دشمن * کشف، شناسایی و مقابله با منشاها یا مروجان آسیب‌های اجتماعی به‌منزله جرم * سیاست‌های نظارت بر محدودیت دسترسی یا مسدودسازی</p>	<p>کاهش و کنترل بازدارنده و مقابله‌ای برای مصونیت افکار عمومی</p>	<p>* مقابله با نامی‌های اجتماعی، اخلاقی، معنوی و روحی از سوی استکبار بین‌المللی * داشتن برنامه در قبال هر نوع ناامنی * برخورد با عناوین مجرمانه * تلاشی دشمن برای مهندسی اطلاعات به‌منظور القای تقلید از بیگانه در سبک زندگی * فهم چگونگی اقدامات دشمن و نقشه‌هایش * تجربه تهاجم فرهنگی کشورهای دیگر * ضرورت وجود خط قرمز</p>

در پایان، علاوه بر راهبردهای مشروح در جدول ۱۴، در پرتو یافته‌ها و نتایج حاصل از مباحث، انجام و پیگیری پژوهش‌هایی با محوریت نکات زیر پیشنهاد می‌شوند:

- امکان‌سنجی راهکارهای چندگانه ارائه‌شده (شامل ابعاد خانوادگی، فرهنگی، زیرساختی و...) بر اساس داده‌های حجیم و تنظیم راهبردهای مقتضی به‌طور اختصاصی برای هر یک از آنها؛
- سنخ‌شناسی طیف کاربران به‌تفکیک اقشار نیازمند به حمایت (مجازی) تا اقشار دارای مهارت سواد شبکه‌ای، به‌منظور تنظیم راهبردهای جداگانه؛
- ظرفیت‌سنجی ساختاری و محتوایی نهادهای متولی فضای مجازی برای آمادگی در برابر اجرا و عملیاتی کردن راهبردهای پیشگیرانه از آسیب‌های مجازی و برآورد کاستی‌ها و خلأهای احتمالی؛
- استلزامات تشکیل نهادهای بومی (فکری - عملیاتی) در مقیاس کوچک مبتنی بر مشارکت مردم، نخبگان و مسئولان محلی، برای کاستن از آسیب‌های مجازی با تأکید بر حمایت و هدایت نسل جدید.

- پستمن، نیل، ۱۳۸۸، *زندگی در عیش، مردن در خوئی*، ترجمه صادق طباطبایی، تهران، اطلاعات.
- دائن، ویلیام، ۱۳۸۴، *دگرگونی های اجتماعی در یک جامعه اطلاعاتی*، ترجمه محمد توکل و ابراهیم کاظمی پور، تهران، کمیسیون ملی یونسکو.
- داوودی دهاقانی، ابراهیم و همکاران، ۱۳۹۷، «رابطه شبکه های اجتماعی مجازی با ارتکاب جرائم خشن»، *پژوهش های اطلاعاتی و جنایی*، ش ۴۹، ص ۶۵-۹۰.
- ذکایی، محمدسعید و محمدحسین حسینی، ۱۳۹۶، «شبکه های اجتماعی مجازی و سبک زندگی جوانان: فراتحلیل پژوهش های پیشین»، *راهبرد اجتماعی فرهنگی*، ش ۲۲، ص ۷-۲۵.
- عاملی، سیدسعیدرضا، ۱۳۸۹، *مطالعات انتقادی استعمار مجازی امریکا: قدرت نرم امپراتوری های مجازی*، تهران، امیرکبیر.
- _____، ۱۳۹۰، *رویکرد دوقضایی به آسیب ها، جرائم، قوانین و سیاست های فضای مجازی*، تهران، امیرکبیر.
- عدلی پور، صمد و همکاران، ۱۳۹۴، «تحلیل ثانویه تحقیقات موجود درباره شبکه اجتماعی فیس بوک، جوانان ایرانی و نظم جامعه»، *دین و ارتباطات*، ش ۲، ص ۸۷-۱۱۵.
- عرفان منش، ایمان، ۱۳۹۸، *راهبردهای ناجا برای کنترل و کاهش آسیب های اجتماعی شبکه های اجتماعی (مجازی)*، طرح پژوهشی، تهران، اداره کل تحقیقات و مطالعات اجتماعی ناجا.
- عرفان منش، ایمان و محمد توکل، ۱۳۹۳، «فرا تحلیل کیفی مقالات علمی ناظر بر مسئله فرار مغزها در ایران»، *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، ش ۱، ص ۴۵-۷۵.
- کازنو، زان، ۱۳۷۰، *جامعه شناسی وسایل ارتباط جمعی*، ترجمه باقر ساروخانی و منوچهر محسنی، تهران، اطلاعات.
- کوزر، لوئیس و برنارد روزنبرگ، ۱۳۸۷، *نظریه های بنیادی جامعه شناسی*، ترجمه فرهنگ ارشاد، تهران، نشر نی.
- معیدفر، سعید، ۱۳۸۵، *جامعه شناسی مسائل اجتماعی ایران*، همدان، نور علم.
- نگری، آنتونیو و مایکل هارت، ۱۳۸۴، *امپراتوری*، ترجمه رضا نجفزاده، تهران، قاصدسرا.
- همتی، رضا و همکاران، ۱۳۹۰، «دانشجویان دختر و تجربه فیس بوک: یک پژوهش کیفی»، *فرهنگ در دانشگاه اسلامی*، ش ۱۸، ص ۴۵-۸۰.
- Berthon, P. R, et al, 2012, "Marketing Meets Web 2.0, Social Media & Creative Consumers: Implications for International Marketing Strategy", *Business Horizons*, 55(3), p. 261-271.
- Berton, J. C, et al, 2010, "Using ICTs to Create a Culture of Transparency: E-government & Social Media as Openness & Anticorruption Tools for Societies", *Government Information*, 27(3), p. 264-271.
- Boyd, D. M, & Ellison, N. B, 2007, "Social Network Sites: Definition, History, & Scholarship", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), p. 210-230.
- Braun A, et al, 2003, *Healthcare Technologies Roadmapping: The Effective Delivery of Healthcare in the Context of an Ageing Society(HCTRM)*, Spain, European Commission.
- Castells, M, et al, 2007, *Mobile Communication & Society: A Global Perspective*, US: MIT.
- Duggan, M, 2015, *Mobile Messaging & Social Media 2015*, Washington DC: Pew Research Center(<http://www.pewinternet.org/2015/08/19/mobile-messaging-and-social-media-2015>).
- Keyes, C. M, 1998, "Social Well-being", *Social Psychology*, 61(2), p. 121-140.
- Lareson, J, 1993, "The Measurement of Social Well-being", *Social Indicators Research*, 28(2), p. 256-269.
- O'Reilly, T, 2007, "What Is Web 2.0: Design Patterns & Business Models for the Next

- Generation of Software", *International Journal of Digital Economics*, 65, p. 17-37.
- Pelling, E. L. & White, K. M, 2009, "The Theory of Planned Behavior Applied to Young People's Use of Social Networking Web Sites", *Cyber Psychology & Behavior*, 12(6), p. 755-759.
- Tomlinson, J, 2003, "Globalization & Cultural Identity", in: *Globalization & Cultural Identity, the Global Transformations Reader: An Introduction to the Globalization Debate*, by D. Held & A. McGrew, UK & US: Polity & Blackwell, p. 269-277.
- Wolf, F, 1986, *Meta-analysis: Quantitative Methods for Research Synthesis*, Beverly Hills CA: Sage.
- Zittrain, J, & Edelman B, 2005, "Documentation of Internet Filtering Worldwide", Harvard Law School: <https://cyber.harvard.edu/filtering>.
- bodjeh.areeo.ac.ir/_bodjeh/documents/6th_agenda_full.
- <http://mis.ito.gov.ir/web/guest/introduction>.
- <https://www.internetworldstats.com/middle.htm>.
- <https://www.internetworldstats.com/stats5.htm>.
- <http://ispa.ir>.
- <http://www.oxforddictionaries.com/definition/pathology>.

تحلیلی بر ابعاد و مؤلفه‌های تمدن نوین اسلامی؛ از منظر مقام معظم رهبری

fooladi@iki.ac.ir

محمد فولادی / دانشیار گروه جامعه‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

فاطمه‌السادات حسینی / دانشجوی دکتری تاریخ و تمدن اسلامی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

hosseini.feteme388@gmail.com

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۰۷ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۰۵

چکیده

فرهنگ و تمدن اسلامی، حاصل تلاش فکری و عملی نخبگان و اندیشمندان مسلمان و مفاخر جهان اسلام است که اینک ما وارث آن هستیم. این مقاله، با رویکرد نظری و تحلیلی و بررسی اسنادی، به واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های تمدن نوین اسلامی از منظر مقام معظم رهبری می‌پردازد. برای دستیابی به تمدن اسلامی، فرایندی قابل شناسایی است که در آن تشکیل نظام اسلامی، دولت اسلامی و امت اسلامی، مقدمه دستیابی به تمدن نوین اسلامی است. بر اساس این نظریه تمدنی، حرکت تکاملی جمهوری اسلامی ایران در گرو «رویکرد تمدنی» و محقق ساختن الزامات مهم و راهبردهایی است که شایسته است نخبگان علمی و فکری به تبیین این اندیشه علمی پرداخته، درباره چگونگی کاربست آن، به پژوهش‌های کاربردی مبادرت ورزند. یافته‌های پژوهش، حاکی از این است که تمدن اسلامی بر دو بُعد «اتقان» و «جامعیت» استوار است. مؤلفه اتقان تمدن اسلامی، توحیدمحوری، فطرت‌محوری، قانون‌مداری، عقلانیت و دانش‌گستری و مؤلفه‌های جامعیت آن، بر مؤلفه‌های نظام‌سازی و تربیت‌نیروی انسانی، عدالت‌خواهی، آزادی‌خواهی و استقلال‌طلبی، آرامان‌گرایی و امت‌سازی مبتنی است.

کلیدواژه‌ها: تمدن، ابعاد تمدن اسلامی، مؤلفه‌های تمدن اسلامی، اتقان، جامعیت، الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت.

طرح مسئله

برخورداری یک ملت، از تمدنی درخشان برای هر جامعه‌ای، افتخاری بزرگ به‌شمار می‌رود. برای احیا و تجدید حیات تمدنی، نیم‌نگاهی به گذشته تمدنی و فراز و فرودهای آن ضروری است. هدف از این کار، بیان زمینه‌ها، بسترها، عوامل تاریخی شکل‌گیری و یا انحطاط تمدن و کشف ظرفیت‌هایی است که در این عرصه وجود دارد. اجمالاً، تمدن را با رویکردهای گوناگونی، تعریف کرده و برای آن سازه‌ها و مؤلفه‌های فراوانی برشمرده‌اند. از جمله مجموعه‌ای هماهنگ، پیوسته، مرتبط، فراگیر و همه‌جانبه و در همهٔ ساحت‌های مادی، معنوی و ابزاری است (بابایی، ۱۳۹۳، ص ۱۳). با توجه به این مؤلفه‌ها، در تعیین نسبت «اسلام» و «تمدن» باید به دو دسته ظرفیت، پرداخت: ابتدا ظرفیت‌هایی که به‌عنوان «یک واحد به‌هم‌پیوسته»، «یکپارچه» و «دین خاتم» در اسلام هست و شامل همهٔ بخش‌ها و ابعاد معرفتی اسلام، اعم از اعتقادی، اخلاقی، حقوقی، رفتاری و... می‌شود. دستهٔ دیگر ظرفیت‌هایی است که با ورود به معارف اسلامی، در بخش‌های مختلف مادی، فرهنگی، سیاسی، اقتصادی و... با نگاه و رویکرد تمدنی، در خزانهٔ معرفتی اسلام وجود دارد.

از این‌رو، اجمالاً، تمدن گذشته اسلامی، در نتیجه تلاش مستمر نخبگان، فرهیختگان و رهبران دینی رشد یافته و به اوج کمال خود رسیده است. اسلام در گذشته نوعی فرهنگ متعالی را پایه‌ریزی کرد که با جان‌مایه‌های فطری و انسانی خود، در مدت زمان کوتاهی، توانست در سابه فرهنگ متعالی خود قله‌های ترقی، علم و دانش را فتح کرده، جهان شمول شود. ظرفیت‌های تمدنی اسلام که عامل اصلی شکوفایی و اوج‌گیری تمدن اسلامی بود، تأکید بر علم‌آموزی، اهتمام به علوم عقلی، خودباوری و آزاداندیشی و اجتناب از تعصبات خشک، توان تحمل افکار مخالف، تولید و گسترش علم و تشویق به کتابت و... بود.

ظهور اسلام به‌مثابهٔ یک واقعهٔ مهم تاریخی، در ادامهٔ شکل‌گیری تمدن اسلامی، از جهات گوناگون شایسته بررسی است. پیامبر گرامی اسلام ﷺ در انجام رسالت الهی - انسانی، بسیار موفق عمل کرد و توانست در مدت کوتاهی، انقلاب فراگیر اجتماعی کاملی را در عصر خویش ارائه و تثبیت نماید. مسلمانان نیز با الهام گرفتن از اصول و شاخصه‌های اسلام و سیرهٔ رسول اکرم ﷺ، موفق شدند با تأسیس امپراتوری عظیم اسلامی، طی چند قرن بر بخش اعظمی از جهان حکومت کنند. تمدن اسلامی، که خاستگاه قرآنی دارد، با عزم والای پیامبر اسلام ﷺ در ثرب، بنیان نهاده شد و با اهتمام جدی مسلمانان مرزها را درنوردید و تمدن‌های شناخته شدهٔ معاصر خود را به شدت تحت تأثیر قرار داد (ولایتی، ۱۳۸۰، ص ۲۹). زنده و پویایی مکتب حیات‌بخش اسلام و اینکه احکام نورانی آن در هر عصر و زمانی قابل اجرا است، تجربه انقلاب اسلامی عصر نبوی، پایه‌گذاری و تثبیت پایه‌های تمدن عظیم اسلامی در مدینه‌النبی، آرمانگرایی و قانون‌مندی تمدن اسلامی، احساس ارزشمند بازگشت به اسلام و ارزش‌های دینی، و در قرن حاضر، پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، همه نویدبخش پیروزی اسلام و احیای تمدن نوین اسلامی است. هدف نهایی این تمدن نوین، تشکیل امت واحده اسلامی و احیای تمدن اسلامی بر پایهٔ دین، عقلانیت، علم و اخلاق می‌باشد.

هرچند سیر تکاملی تمدن اسلامی پس از چند سده اعتلا و پویایی، بر اثر عوامل درونی و بیرونی، دچار انحطاط گردید، اما فرهنگ و تمدن برخاسته از اندیشه اسلامی، به‌رغم گسست‌های عملی، سیاسی و اجتماعی دولت‌ها، هیچ‌گاه به فراموشی سپرده نشد و همواره احساس بازگشت به اسلام و احیای تمدن اسلامی، به‌عنوان دغدغه اصلی اندیشمندان جهان اسلام مطرح بوده است. نهضت‌های اسلامی صدساله اخیر، تجلی این احساس ارزشمندی است که نقطه اوج آن را در نهضت امام خمینی^ع می‌توان مشاهده کرد. مهم‌ترین دستاورد این احساس، تقویت خودباوری، بیداری و امید به احیای تمدن اسلامی است (صمیمی، ۱۳۸۷، ص ۱۸).

از این‌رو، امروزه جامعه اسلامی ما که داعیه‌دار تجدید حیات تمدن اسلامی است، از ظرفیت و توان فوق‌العاده‌ای در رشد علمی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و عقلانی برخوردار است. این امر می‌تواند در بازسازی تمدن نوین اسلامی نقش محوری ایفا کند. اما احیای تمدن اسلامی، با موانع بسیاری نیز مواجه است؛ چراکه در بحث تقابل یا تعامل تمدن‌ها، حسب تفاوت دیدگاه‌ها، این فرهنگ لیبرالیستی غرب است که با گمانه برتری‌جویی، داعیه جهانی‌سازی را یدک می‌کشد. غربیان در راستای تحقق این پندار، با تمام توان به میدان آمده‌اند. نقش صنعت و تکنولوژی مدرن در گسترش تمدن و فرهنگ لیبرالیستی در سطح جهان، بخصوص جهان اسلام، فراتر از تصور عمومی است (ولایتی، ۱۳۸۰، ص ۳۰). نظر به استیلاجویی تمدن غرب از یک سو، و بیداری اسلامی از سوی دیگر، ضرورت پژوهش و تبیین راهکارهای احیا و تجدید حیات تمدن اسلامی، امری ضروری به نظر می‌رسد. این پژوهش، درصد واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های تمدن اسلامی از منظر مقام معظم رهبری می‌باشد؟ پاسخ به این سؤالات را با رویکرد نظری و تحلیلی، و بررسی اسنادی در آثار رهبری انقلاب پی می‌جویم.

بدین منظور، پس از مشورت با برخی از محققان و کارشناسان اهل فن، و مطالعه اکتشافی آثار مکتوب و گفتارهای منتشره از رهبر فرزانه انقلاب و نیز مقالات، کتب و یا رساله‌های تدوین و یا منتشر شده مربوط به دیدگاه‌های رهبری در این عرصه، مورد مطالعه اجمالی قرار گرفت. پس از دسته‌بندی و تبویت آنها، ابعاد و مؤلفه‌های تمدن نوین اسلامی از منظر رهبری انقلاب استخراج گردید. از این‌رو، پژوهش در دو بُعد «اتقان» و «جامعیت» آموزه‌ها، معارف و تمدن اسلامی سامان یافت و مؤلفه‌های خاص هر یک از این ابعاد به دست آمد.

چیستی تمدن اسلامی

فارغ از طرح تفصیلی معانی لغوی و اصطلاحی تمدن، اجمالاً در باب معنا و مفهوم واژه «تمدن» باید گفت: «تمدن پدیده‌ای به‌هم‌تنیده است که همه رویدادهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و حتی هنر و ادبیات را دربرمی‌گیرد» (لوکاس، ۱۳۶۸، ج ۱، ص ۱۶). اما «تمدن اسلامی»، بر اساس نگرش توحیدی، تمدنی است ایدئولوژیک با مجموعه‌ای از ساخته‌ها و اندوخته‌های معنوی و مادی جامعه اسلامی که انسان را به‌سوی کمال معنوی و مادی سوق می‌دهد (فوزی و صنم‌زاده، ۱۳۹۱، ص ۱۹). واژه «تمدن نوین اسلامی» نیز اصطلاحی است که در کلام

رهبر فرزانه انقلاب اسلامی، مطرح شده است. از منظر ایشان، تمدن نوین اسلامی، پیشرفت همه‌جانبه‌ای است که ضمن پاسخگویی به نیازهای طبیعی و مادی انسان‌ها، بُعد معنوی و روحی آنان را به سمت کمال و سعادت راهنمایی می‌کند. تمدن نوین اسلامی، حاکی از تغایر ماهوی با تمدن غربی است که در قید «اسلامیت» ظهور یافته و بیانگر اختلاف در مبانی و غایات با تمدن غربی است.

تمدن اسلامی یعنی آن فضایی که انسان در آن فضا از لحاظ معنوی و از لحاظ مادی می‌تواند رشد کند و به غایات مطلوبی که خدای متعال او را برای آن غایات خلق کرده است، برسد. زندگی خوبی داشته باشد، زندگی عزتمندی داشته باشد، انسان عزیز، انسان دارای قدرت، دارای اراده، دارای ابتکار، دارای سازندگی جهان طبیعت؛ تمدن اسلامی یعنی این (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۴/شهریور/۱۳۹۲).

تحلیلی بر شکل‌گیری تمدن اسلامی

«تمدن نوین اسلامی»، از جمله موضوعاتی است که نگاه به عوامل، زمینه‌ها و پیشینه‌های تاریخی آن ضروری و راه‌گشاست. در یک تحلیل دقیق، عواملی اصلی شکل‌گیری تمدن اسلامی را می‌توان در دو بُعد «اتقان» و «جامعیت» آموزه‌ها، معارف و تمدن اسلامی جست‌وجو کرد که هر یک از این ابعاد، دارای مؤلفه‌های خاص خود است. از یک سو، «اتقان» تمدن اسلامی را باید در مؤلفه‌هایی همچون «توحیدمحوری»، «فطرت‌محوری»، «عقلانیت»، «قانون‌مداری» و «دانش‌گستری» جست‌وجو کرد. از سوی دیگر، مؤلفه‌های «جامعیت» آن عبارتند از: «امت‌سازی»، «آرمان‌خواهی»، «آزادی‌خواهی و استقلال‌طلبی» و «نظام‌سازی». به نظر می‌رسد، در خصوص شکل‌گیری بنیان تمدن اسلامی و آغازین نقطه عطف آن، افزون بر محتوای غنی و مطابق با فطرت دین و معارف ناب دینی و قرآنی، توجه به نقش رهبری بی‌بدیل پیامبر اکرم ﷺ و جانشینان بر حق ایشان، کاملاً برجسته می‌نماید که با توکل بر قدرت لایزال الهی، تمدن نوین اسلامی را پایه‌گذاری کردند.

در صدر اسلام، رسول مکرم اسلام و صحابه و نیز جانشینان بزرگوار ایشان توانستند با اتکای به خدای یک تمدن عظیم تاریخی را پایه‌گذاری کنند ... نبی مکرم، آن عنصر شایسته‌ای بود که برای یک چنین حرکت عظیمی، برای طول تاریخ بشریت، خداوند او را آماده کرده بود. لذا توانست در طول بیست و سه سال یک جریان را به راه بیندازد که این جریان با همهٔ موانع و مشکلات، تا امروز تاریخ را جلو رانده و... این حرکت یک تمدنی را آفرید و این تمدن بر اوج قله تمدن بشری در دوران مناسب خود قرار گرفت (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۹/دی/۱۳۹۶).

این فرهنگ نوین وحیانی، تمدن نوینی را بنیان نهاد، به‌گونه‌ای که در ادامه و در قرن سوم و چهارم هجری، به اوج درخشش طلایی خود رسید که با الگوگیری از سیرهٔ معصومان علیهم‌السلام، به‌عنوان دورهٔ طلایی تمدن اسلامی، از لحاظ علمی و سیاسی در تاریخ به ثبت رسید. «در قرن سوم و چهارم هجری در همهٔ دنیای آن روز، با حکومت‌های مقتدر، با میراث‌های گوناگون تاریخی، هیچ تمدنی به عظمت و رونق تمدن اسلامی مشاهده نشده است؛ این هنر اسلام است» (همان).

امروز اما در جهان اسلام پس از قرن‌ها، نهضت نوینی در قالب بیداری اسلامی آغاز شده که پیروزی انقلاب اسلامی در ایران به رهبری حضرت امام، سرآغاز این بیداری و نویدبخش احیاگر تمدن نوین اسلامی است. منشأ این بیداری نیز الگوبرداری از تمدن اسلامی عصر نبوی است. این خیرش عظیم امت اسلام در دنیای معاصر، که با هدف مبارزه با استبداد، استعمار و استثمار و با هدف بازگشت به اسلام ناب و استقلال‌خواهی و هویت‌جویی صورت گرفته، حرکتی در جهت احیای تمدن نوین اسلامی است. در این میان، انقلاب اسلامی با بیش از چهل سال تجربه و عملکرد موفق خود، توانست این حرکت را از سطح مبارزه و قیام و انقلاب، به سطح نظام‌سازی و حرکت در مسیر تکامل با افق تمدن اسلامی ارتقا دهد. براین‌اساس، جنبش‌های اخیر نوپای جهان اسلام، با الگوگیری از انقلاب اسلامی ایران، در یک منازعه تمدنی با جهان غرب، در چالشی بی‌پایان قرار گرفته‌اند. این بیداری اسلامی و آن خیزش فراگیر جهان اسلام، نویدبخش تجدید حیات تمدن اسلامی است.

شرط بنیادین احیای تمدن نوین اسلامی، بازگشت حقیقی به قرآن و پیروی از سنت رسول‌الله ﷺ و ائمه اطهار^{علیهم‌السلام}، خودباوری، بیداری اسلامی و قیام می‌باشد. در این مدل تحلیل، بیداری اسلامی به رستاخیزی اسلامی (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۰/خرداد/۱۳۶۹)، و یک حالت برانگیختگی و آگاهی‌ای در امت اسلامی (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۶/شهریور/۱۳۹۰) اطلاق می‌شود که احساس هویت و شخصیت را در باز آفریده است (بیانات مقام معظم رهبری، ۷/تیر/۱۳۶۹؛ ۱/اسفند/۱۳۸۰)، به گونه‌ای که آنان احساس می‌کنند که می‌توانند در دنیا، در وضعیت بشر و در سرنوشت خود، اثرگذار باشند. وقتی این احساس در ملت‌ها به یک نقطه معینی برسد، تبلور و تجسم خواهد یافت و تبدیل به واقعیت‌ها خواهد شد (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۷/اسفند/۱۳۸۰) و می‌توانند در پرتو آن، ابتدا خود را از خمودگی و سستی و خواب‌آلودگی برهانند و سپس، حصارهای استبداد و استکبار را ویران سازند (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۶/شهریور/۱۳۹۰) و همه غل و زنجیرها و محدودیت‌های سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، دینی، و اجتماعی را از بین ببرند.

در این میان، خودباوری و اعتماد به نفس، در امور فردی و اجتماعی بسیار مهم و راهگشا است؛ تا ملتی خود را باور نداشته، و به ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود، به‌ویژه در عرصه تمدن‌سازی ایمان نداشته باشد، نمی‌تواند در تاریخ و جهان، نقش آفرین باشد؛ ملتی می‌تواند تمدن‌ساز باشد که به خودباوری رسیده باشد. درحالی‌که گذشته درخشان تاریخی و تمدنی، یکی از سازوکارهای مهم تحقق خودباوری می‌باشد. اگر ملتی دارای این میراث فرهنگی بود، می‌توان به آن ملت امیدوار بود. «خودآگاهی این ملت‌ها، نسبت به هویت اسلامی خود، اسلام را در دل آنها زنده می‌کند و اسلام برانگیزاننده و احیاکننده (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۸/خرداد/۱۳۶۸) و نیز حیات مجدد به آنها می‌دهد. اسلام هم در گذشته با ظهور خود، مرده‌های اجتماعی و سیاسی را زنده کرد: «إِذَا دَعَاكُمْ لِمَا يُحْيِيكُمْ» (انفال: ۲۴)؛ اسلام ملت‌هایی را که خاک مرگ بر روی آنها پاشیده شده بود و چیزی از حیات حقیقی و سرفرازانهٔ مجتمع انسانی نمی‌دانستند، حیات و آقایی بخشید و پرچم انسانیت و دفاع از انسان‌ها را به آنها داد (بیانات مقام معظم رهبری، ۹/بهمن/۱۳۷۶).

بر اساس این تحلیل، بدون بیداری اسلامی و خودباوری و اعتماد به نفس، و اقدام عملی، احیای تمدن اسلامی ممکن نخواهد بود. افزون‌براین، الگوگیری، پیشرانی و پرچمداری، از دیگر شرایط احیای تمدن اسلامی است. قیام‌ها و نهضت‌های آزادی‌خواهانه و اسلام‌خواهانه محدود و در گوشه دنیای معاصر، بسترساز بازگشت به اسلام ناب و احیای تمدن اسلامی است. نقطه آغازین بازگشت به اسلام و احیای تمدن نوین اسلامی، تشکیل حکومت، نظام‌سازی و پیروزی انقلاب اسلامی به رهبری امام خمینی علیه السلام می‌باشد. ملت ایران، با الگوگیری، از انقلاب جهانی عصر نبوی و با هدف بازگشت به اسلام ناب و استقلال‌خواهی و هویت‌یابی دینی، حرکتی را آغاز کردند که پس از تشکیل نظام اسلامی، در پی احیای تمدن نوین اسلامی است. هم‌اینک پس از چهار دهه، نظام اسلامی در ایران که با ملتی پیشرو و پیشگام در مبارزه با استعمار و استکبار یک‌تنه مبارزه می‌کرده، خود اقدام به یارگیری کرده، الگوی نهضت‌ها و جنبش‌های آزادی‌خواهانه و اسلام‌خواهانه دنیای معاصر شده، به سمت احیای تمدن نوین اسلامی در حرکت است.

اسلام این ملت را به یک ملت پیشرو، مقدم در میدان علم، در میدان عمل، در میدان سیاست، در میدان تفکر، در میدان تعقل و تأمل و در ابتکارات زندگی تبدیل کرد (همان). ... این توانایی از داشته‌های یک اسلام واقعی و ناب است؛ اسلامی که نتواند آرزوهای خفته و فروگشته قشرهای مظلوم را در سطح دنیا، نه فقط در سطح کشور خودمان، زنده و احیا کند، شک کنید در اینکه این دین، اسلام (واقعی) باشد (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۰/اسفند/۱۳۶۸).

این بیداری اسلامی، با شعار بازگشت به اسلام ناب در حرکت است؛ زیرا از حکومت نبوی، علوی و اسلام ناب الگوبرداری می‌کند. به عبارت دیگر، آنچه موجب تحرک، بیداری و خیزش ملت مسلمان ایران و ملت‌های اسلامی در این پیچ بزرگ تاریخی شد، چشم‌اندازی از تمدن نوین اسلامی است؛ زیرا احساس هویت اسلامی در میان توده‌های مسلمان، در همه جا، به وجود آمده است (بیانات مقام معظم رهبری، ۷/تیر/۱۳۶۹) و مسلمانان به آینده اسلام امیدوار شده‌اند (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۲/شهریور/۱۳۶۸).

اما سؤالی که مطرح است اینکه انسان و جامعه‌ای می‌تواند الگوی دیگران باشد که خود اسوه و الگوی کامل باشد و با داشتن الگوی کامل، می‌تواند افق خواسته‌های خود را ارتقا بخشد. اما انقلاب اسلامی هنوز به یک الگوی کامل تمدنی تبدیل نشده است؛ زیرا این انقلاب، پس از نظام‌سازی، هنوز مرحله کامل کشور اسلامی را طی نکرده است؛ پس چگونه می‌تواند خود الگوی دیگران باشد؟ رهبر انقلاب، در پاسخ می‌فرماید: «ما زمانی می‌توانیم الگوی تمدنی جهان اسلام باشیم که مرحله کشور اسلامی را پشت سر بگذاریم و الگو که درست شد، نظایرش در دنیا به وجود می‌آید» (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۲/آذر/۱۳۷۹). اما چون الگوی قیام و حرکت شتابان انقلاب اسلامی، تمدنی است و حرکت انقلاب و خیز انقلاب اسلامی، ماهیتاً تمدنی و «ما در حال پیشرفت و سازندگی و در حال بنای یک تمدن هستیم؛ ملت ایران، همچنان که شأن اوست، در حال پدید آوردن یک تمدن است. ... ما در این صراط و در این جهت هستیم؛ نه اینکه ما تصمیم بگیریم این کار را بکنیم، بلکه حرکت تاریخی ملت ایران در حال به وجود آوردن آن (تمدن اسلامی) است» (بیانات مقام معظم رهبری، ۱/فروردین/۱۳۷۳). به بیان دیگر، این قیام و

بیداری اسلامی، با الگوگیری از اسلام ناب تمدن ساز است. انقلاب اسلامی در قامت احیاگر تمدن نوین اسلامی، با یارگیری از ملت‌های مسلمان و جنبش‌های اسلامی، در منازعه و جنگی تمام‌عیار، به مبارزه با تمدن غربی خیز برداشته و همه‌ی هویت و هیمنه تمدن غربی را با چالش مواجه کرده است. از این‌رو، انقلاب اسلامی پیشران و پرچم‌دار این بیداری اسلامی و در حال حرکت به سوی تمدن‌سازی است. به تعبیر رهبر انقلاب، جمهوری اسلامی ایران زمینه و فرصتی را برای احیا و شکوفایی تمدن اسلامی پدید آورده است. از این منظر، احیای تمدن اسلامی یک امر حاکمیتی است. بنابراین، آرمان نظام جمهوری اسلامی را می‌شود در جمله کوتاه «ایجاد تمدن اسلامی» خلاصه کرد (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۹۲، ص ۴۴).

بنابراین، برای ساختن تمدن نوین اسلامی، باید از الگوی پیشرفت اسلامی، ایرانی پیروی کرد. این الگوی پیشرفت ظرفی دارد و آن «اسلامی» و «ایرانی» بودن آن است. این ظرف اسلامی و ایرانی، از هم جدا نیست. اسلام به ایرانی هویت بخشید و ایرانی نیز موجبات گسترش اسلام را فراهم نمود: «به خاطر اینکه غایات، اهداف، ارزش‌ها و شیوه‌های کار، همه از اسلام مایه خواهد گرفت؛ یعنی تکیه ما به مفاهیم اسلامی و معارف اسلامی است، ما یک جامعه اسلامی هستیم، یک حکومت اسلامی هستیم و افتخار ما به این است که می‌توانیم از منبع اسلام استفاده کنیم (همان، ص ۴۲).

افزون بر اینکه، اسلام به ایرانی هویت بخشید، ایرانی نیز موجبات گسترش اسلام را فراهم نمود. الگوی کاملاً ایرانی، متناسب با بوم ماست. در خصوص ایرانی بودن الگو، مقام معظم رهبری اشاره می‌فرماید:

خوب، شرایط تاریخی، شرایط جغرافیایی، شرایط فرهنگی، شرایط اقلیمی، شرایط جغرافیای سیاسی در تشکیل این الگو تأثیر می‌گذارد - که قطعاً اینها درست است - این نکته هم مطرح است که طراحان آن، متفکران ایرانی هستند؛ این کاملاً وجه مناسبی است برای عنوان ایرانی؛ یعنی ما نمی‌خواهیم این را از دیگران بگیریم؛ ما می‌خواهیم آنچه را که خودمان لازم می‌دانیم، مصلحت کشورمان می‌دانیم، آینده‌مان را می‌توانیم با آن تصویر و ترسیم کنیم، این را در یک قالبی بریزیم. بنابراین، این الگو ایرانی است (همان، ص ۸۹).

آنچه گذشت، مربوط به شرایط تحقق تمدن نوین اسلامی بود. افزون بر شرایط، مراحل نیز برای الگوی اسلامی، ایرانی تمدن نوین اسلامی متصور است. از نظر رهبر انقلاب، احیای تمدن نوین اسلامی، دارای مراحل انقلاب اسلامی، نظام اسلامی، دولت اسلامی، کشور اسلامی و تمدنی اسلام است. «بنده ... گفتم ما یک انقلاب اسلامی داشتیم، بعد نظام اسلامی تشکیل دادیم، مرحله بعد تشکیل دولت اسلامی است، مرحله بعد تشکیل کشور اسلامی است، مرحله بعد تشکیل تمدن بین‌الملل اسلامی است» (بیانات مقام معظم رهبری، ۶/آبان/۱۳۸۳؛ www.leader.ir).

بنابراین، در نگاه رهبری انقلاب، تحقق تمدن نوین اسلامی، زمانی میسر خواهد شد که پس از پیروزی انقلاب، نظام و دولت اسلامی، پس از آن، کشور و دنیای اسلام تشکیل شود. طبیعی است که ابتدا باید دین اسلام و فرهنگ ناب توحیدی آن در جامعه اسلامی پیاده شود و حاکم اسلامی برای اجرای احکام دین بسط ید داشته باشد.

به عبارت دیگر، احیای تمدن اسلامی، متوقف بر احیای اسلام ناب در همهٔ ابعاد فردی و اجتماعی است (دنگچی، ۱۳۹۴). بنابراین، تمدن نوین اسلامی زمانی محقق خواهد شد که با پیروزی انقلاب اسلامی، نظام و دولت اسلامی، پس از آن، کشور اسلامی و سپس، تمدن اسلامی شکل گیرد. به عبارت دیگر، احیای تمدن اسلامی، متوقف بر احیای اسلام ناب (و تشکیل حکومت اسلامی) در همهٔ ابعاد فردی و اجتماعی است (همان).

ابعاد و مؤلفه‌های تمدن نوین اسلامی

پس از بیان چپستی تمدن و تمدن اسلامی و تحلیلی بر شکل‌گیری و بیان شرایط و مراحل احیای آن، اینک به واکاوی ابعاد و مؤلفه‌های تمدن اسلامی می‌پردازیم. همان‌طور که گذشت، تمدن اسلامی را می‌توان به دو بُعد «اتقان» و «جامعیت» تقسیم کرد که هر یک از این ابعاد، دارای مؤلفه‌های خاص خود است:

الف. اتقان

در «اتقان» تمدن اسلامی، می‌توان مؤلفه‌هایی همچون «توحیدمحوری»، «فطرت‌محوری»، «قانون‌مداری»، «عقلانیت»، و «دانش‌گستری» را رصد کرد. در اینجا به اختصار به بررسی هر یک از این مؤلفه‌ها می‌پردازیم:

۱. توحیدمحوری

دین اسلام به‌عنوان قله هرم تمدن اسلامی، برخوردار از جهان‌بینی توحیدی است که یک خالق قادر حکیم و مدبر را خالق جهان هستی تلقی می‌کند که جهان را از یک مشیت حکیمانه پدید آورده و نظام هستی را بر اساس خیر وجود، رحمت و رساندن موجودات به کمالات شایسته استوار نموده است. این جهان‌بینی، «تک‌قطبی» و «تک‌محوری» است و ماهیت «از او بی» (از الله) و «به سوی او بی» (انا الیه راجعون) دارد. خدای متعال، هیچ مثل و مانندی ندارد (شوری: ۱۱)؛ او بی‌نیاز مطلق است و همهٔ مخلوقات دیگر عین فقر و نیازمند به اویند (فاطر: ۱۵)؛ او بر همه چیز عالم و آگاه و بر همه چیز تواناست (شوری: ۱۲؛ حج: ۶)؛ همه زمانی و همه مکانی است. در همه جا هست، هیچ جایی نیست که او نباشد. به هر سو که بایستیم، رو به سوی او نهاده‌ایم (بقره: ۱۱۵)؛ از رگ گردن بر انسان نزدیک‌تر است؛ از همه چیز آگاه است، حتی از مکنونات قلبی و از نیات و قصدهای افراد (ق: ۱۶)؛ مستجمع جمیع صفات و همه کمالات است و از هر نقصی میراست (اعراف: ۱۸۰). «توحید» از اصول اساسی دین مبین اسلام است (انبیاء: ۱۰۸ و ۲۲؛ صافات: ۴؛ اخلاص: ۱؛ شوری: ۱۱؛ رعد: ۱۶). بنابراین، در تمدن اسلامی که بر جهان‌بینی اسلامی مبتنی است، محور همه چیز خداست و او یکتا و بی‌بدیل است (غافر: ۱۵). این جهان به وسیله «سنن» قطعی الهی اداره می‌شود: «فَدَخَلْتُ مِنْ قَبْلِكُمْ سُنَنُ» (آل عمران: ۱۳۷)، نظم بی‌بدیلی بر جهان هستی حاکم است (اسراء: ۴۴)؛ همه جهت حرکت‌ها به یک «سو» و یک جهت و در حال طی مسیر «کمال» هستند (شوری: ۵۳). از سوی دیگر، خدای واحد حکیم خالق رازق، خدای «عادل» نیز هست. والاترین هدف خلقت جهان و بشریت، رسیدن به عدالت و تحقق آن در جامعه و

نفوس انسان‌ها معرفی شده است (حدید: ۲۵)، تا انسان‌ها برای عدل و قسط قیام کنند. عدل نه به معنای تساوی، بلکه به معنای موزون بودن خلقت جهان هستی، رعایت حقوق افراد و عطا کردن حق به صاحب حق و رعایت استحقاق‌ها از سوی خداوند در افاضه وجود می‌باشد (فولادی، ۱۳۹۳، ص ۹۲).

از سوی دیگر، ایمان و باور توحیدی و توحیدمحوری، یکی از مؤلفه‌های مهم تشکیل حکومت و تمدن اسلامی است. داشتن باور توحیدی انسان را از بُعد درونی قوی و استوار نموده، به او آرامش و امنیت، اعتماد به نفس و امید و پیش‌صحب و کارآمد می‌بخشد. در اسلام، عقیده توحیدی سنگ بنای زندگی انسانی، تمدن و فرهنگ متعالی است. امیدواری، حرکت‌آفرینی، عزت و اعتلای اجتماعی (نساء: ۴۱؛ محمد: ۳۵؛ منافقون: ۸). رستگاری دنیوی و اخروی ارمان عقیده توحیدی به موحدان است (یونس: ۶۳).

تمدن خاستگاه الهی و بشری دارد. همان‌گونه که اندیشه خلاق انسان عامل شکوفایی تمدن است، نقش آموزه‌های دینی در پدیداری و اعتلای تمدن، به مراتب تعیین‌کننده‌تر است. اگر تمدن شامل باورها، قوانین، سازمان‌های اجتماعی، اخلاق، فلسفه، فن، ادبیات، فرهنگ و شیوه تعامل انسان با محیط پیرامون او باشد، دین در همه این امور نقش بسیار اساسی دارد. تحقیقات تاریخی و مردم‌شناسی نشان می‌دهد که مراکز مربوط به آئین‌ها و شعایر، هسته اصلی شهرهای اولیه بوده‌اند که بیانگر نقش مستقیم دین در تقویت هویت جمعی است (الباده، ۱۳۷۵، ص ۳۷۱). می‌توان گفت: «دین و ایمان، باطن هر تمدنی است و گویی روحی در کالبد سازمان اجتماعی است (حجازی، ۱۳۵۲، ص ۵۷).

افزون‌براین، در تشکیل حکومت اسلامی، که مقدمه نیل به تمدن اسلامی است، مسئولان نظام اسلامی و مردم در این حکومت، باید باورمند و عمیقاً معتقد و پاینده به باورهای دینی باشند. مقام معظم رهبری درباره ایمان باوری مسئولان جامعه می‌فرماید:

منظورمان از ایمان برخی تظاهرات ایمانی نیست. باید به اسلام و این نظام و حرکت حقیقتاً مؤمن باشد. به او رو آورده باشد. ... در صدر اسلام، رسول مکرم اسلام ﷺ و صحابه توانستند با اتکای به خدا، یک تمدن عظیم تاریخی را پایه‌گذاری کنند. آنها هم در برابر قدرت‌های بزرگ زمان خود، علی‌الظاهر کوچک بودند؛ اما ایمان به آنها قدرت بخشید و توانستند برای چندین قرن، عظمتی را در تاریخ ایجاد کنند. ما چرا نتوانیم؟ «وَلَا تَهِنُوا وَلَا تَحْزَنُوا وَأَنْتُمُ الْأَعْلَوْنَ إِنْ كُنْتُمْ مُؤْمِنِينَ» (آل‌عمران: ۱۳۹)؛ بیانات مقام معظم رهبری، ۳/ اسفند/ ۱۳۶۸). مردم، ایمان و پایبندی خود را به دین، اعتقادات و ارزش‌های والای اسلامی نشان داده‌اند و امروز از الفاظ به ظاهر زیبایی که دشمنان این ملت بر زبان جاری می‌کنند، فریب نمی‌خورند... مردم، ایمان، دشمن، بصیرت و پایبندی مردم ایران به دین، پایبندی به اسلام، پایبندی به مبانی ارزشی، ارزش‌های والای الهی، آمادگی برابر دشمن و آمادگی مردم (بیانات مقام معظم رهبری، ۵/ مرداد/ ۱۳۸۱).

توحیدمحوری، به‌عنوان اصل مستحکم و رکن رکن تمدن اسلامی، بنیان مرصوصی است که بیش‌ازپیش دین جامع اسلام را «متقن» می‌کند و نظام و تمدن اسلامی را بر این پایه مستحکم می‌نشانند. محوریت توحید، در رأس هرم تمدن اسلامی قرار دارد و از این دین جاودانه تغذیه می‌شود.

۲. فطرت‌محوری

از دیگر مؤلفه‌های اسلام و تمدن اسلامی، فطرت‌محوری و خلقت و سرشت انسان بر اساس فطرت الهی است. در منطق قرآن کریم، اصل فطرت‌مداری به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی انسان‌شناختی است. قرآن می‌فرماید: «فِطْرَةَ اللَّهِ الَّتِي فَطَرَ النَّاسَ عَلَيْهَا» (روم: ۳۰). این فطرتی است که خداوند انسان‌ها را بر پایه آن آفریده است. الهی بودن فطرت، حاکی از این است که پیش از هر نوع آموزش و تربیتی، نوعی شناخت، کشش و گرایش به سمت دین، خداوند و توحید در نهاد آدمیان وجود دارد که می‌تواند پرورش یابد و شکوفا شود. روایت نبوی می‌فرماید: «کل مولود یولد علی الفطرة» (مجلسی، بی‌تا، ج ۳، ص ۲۸۱)؛ هر نوزادی با فطرت یا بر فطرتی الهی زاده می‌شود. امام باقر^ع در توصیف این فطرت الهی فرمود: «الْمَعْرِفَةُ بِأَنَّ اللَّهَ عَزَّوَجَلَّ خَالِقُهُ» (کلینی، ۱۴۱۳ق، ج ۲، ص ۱۳)، شناخت فطری انسان‌ها به اینکه خداوند آفریننده آنان است. امام صادق^ع در پاسخ به پرسش زراره، از مفاد آیه ۳۰ سوره روم فرمود: «فطرهم جميعاً علی التوحید»؛ خداوند متعال، همه انسان‌ها را بر فطرت توحید و وحدانیت‌گرایی سرشت. بنابراین، سرشت انسان فطری است و احکام و معارف ناب دینی برگرفته از این سرشت فطری و خدادادی است. فطرتی که از بهترین شیوه‌های بیدارسازی فطرت خفته انسان‌ها است. به همین دلیل، در اندیشه دینی، برخی ارزش‌ها و فضائل اخلاقی ریشه در فطرت پاک انسانی دارد که از آغاز تولد با او همراه و همزاد است.

احکام، ارزش‌ها و معارف اسلامی در هماهنگی کامل با این نیازها، گرایش‌ها و آگاهی‌های فطری، نشان از یگانگی منشأ «خلقت و شریعت» است (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۲۴۷). اگر قوانین، معارف و آموزه‌های اسلام، ناهماهنگ با فطرت و سرشت انسان باشد، نقضی بر اتقان اسلام و احکام آن خواهد بود. این در حالی است که فطرت و غریزه «حقیقت‌جویی» در نهاد انسان، نهاده شده است (مطهری، ۱۳۶۲، ص ۲۵۵). بسیاری از احکام و دستورات اخلاقی، هماهنگ با «فطرت خیرخواهی» و وجدان درونی بشر است. برای نمونه، غریزه جمال‌خواهی و زیبایی‌طلبی یکی از ابعاد وجود انسان است که بخش قابل توجهی از معارف اسلامی، اعم از اعتقادی، اخلاقی و عملی، برآورنده این بخش از نیاز فطری انسان است. حس شگفت‌انگیز «نیایش و پرستش» نیز در فطرت بشر نهاده شده و حتی منکران دین نیز خواسته یا ناخواسته در تکاپوی پاسخ به آن و برآوردن این بخش از نیاز فطری هستند (همان، ص ۲۵۷). این بخش از فطرت انسان، «یکی از پایدارترین و قدیمی‌ترین تجلیات روح آدمی و یکی از اصیل‌ترین ابعاد وجود آدمی» است. هماهنگی معارف اسلامی در بخش‌های مختلف با نیازهای فطری و جسمی و فکری انسان، زمینه لازم برای پذیرش و فراگیری آن را در میان جامعه فراهم می‌سازد (طباطبائی، ۱۳۷۴، ج ۱۸، ص ۴۶۷). این ظرفیت بسیار مهمی برای جهان‌شمولی و اتقان دین و تمدن اسلامی است؛ ظرفیتی که در تمدن‌سازی و در بحث تبدیل شدن یک فرهنگ، به سبک رایج زندگی اجتماعی به‌عنوان نماینده حقیقت‌تمدن، بسیار حائز اهمیت است. بنابراین، فطرت‌محوری دین اسلام، افزون بر اینکه دین را متقن و جاودانه می‌کند، و زمینه اقبال گسترده به آن را فراهم می‌سازد، تمدن اسلامی را نیز بر پایه‌ای مستحکم می‌نشانند و آن را جاودانه می‌سازد.

۳. قانون‌مداری

در اندیشه دینی، از جمله مؤلفه‌های مهم تمدن اسلامی، این است که جهان هستی تصادفی خلق نشده، بلکه قانون‌مندی بر آن و جوامع بشری حاکم است. این قانونمندی به سنت الهی معروف است. پیدایش موجودات، تأمین نیازها، تحول و دگرگونی آنها و روابط نظام‌مندی که بیشان برقرار است، همه به تقدیر، اذن و اراده خداوند متعال مستند است. قانونمندی جهان هستی و سنت‌های الهی حاکم بر آن، دارای ویژگی‌هایی هستند: ۱. مستند به خداست؛ ۲. تحویل و تبدیل‌ناپذیرند؛ یعنی پیامدهای رفتارهای گروهی و اجتماعی جانشین‌پذیر نیستند؛ ۳. ممکن است سنتی پیامد سنت دیگری را بکاهد یا زمینه جریان آن را به کلی از بین ببرد و یا از بروز و ظهور پیامد خاص آن جلوگیری کند؛ ۴. قانونمندی، منافاتی با اختیار و آزادی انسان ندارد؛ ۵. پدیده‌های اجتماعی و از جمله «صلاح و فساد یک جامعه» و «بروز و افول انحرافات اجتماعی» قانون‌مند است و از روی اتفاق و صدفه رخ نمی‌دهند و خداوند فریضه امربه‌معروف و نهی از منکر را برای اصلاح جامعه و زمینه‌ساز حاکمیت ارزش‌های دینی و اخلاقی و اجرای حدود و احکام الهی تشریح فرموده است (رجبی، ۱۳۸۳)؛ ۶. عدم پایبندی به ارزش‌های انسانی و اخلاقی، موجب انحراف جامعه ذلت، خواری و فساد آن خواهد شد و پایبندی به ارزش‌های انسانی، و عمل به وظایف دینی، موجب تعالی جامعه است.

بنابراین، نظام علی و معلولی بر جهان هستی حاکم است. نظام هستی، نظام احسن و اکمل است: جهان طبیعت با همه پدیده‌های آسمانی و زمینی و با همه موجودات معدنی، گیاهی، حیوانی، و انسانی خود، همسو، همگام، هماهنگ و یک واحد حقیقی بیش نیست. این موجود واحد، در حال «حرکت دائمی» است به سمت و سوی «کمال».

حاصل اینکه، بر اساس جهان‌بینی توحیدی، در تمدن اسلامی همه چیز دارای رنگ خدایی، قانون‌مدار و مبتنی بر نظام احسن می‌باشد. در سطح خرد نیز همه چیز باید در این سلسله طولی قرار گیرد و تمدن اسلامی نیز باید در همین مسیر و جهت در حرکت باشد؛ زیرا از جمله معیارهای درست جامعه برای رسیدن به ایدئال‌ها و آرمان‌های مورد نظر در تمدن اسلامی، قانون‌مداری است. در اسلام، اساس همه قوانین، قانون خداست؛ زیرا نقایص قانون بشری را ندارد و از تمام قوانین موجود، برتر و نیکوتر است (مآئده: ۵۰). قانون‌مداری مورد تأکید اسلام است. پیامبر اکرم ﷺ با درک عمیق از نقش قانون و قانون‌مداری در تمدن‌سازی، می‌فرمودند: «اقوام و ملل پیشین که دچار سقوط و انقراض شدند، به آن علت بود که در اجرای حدود الهی تبعیض روا داشتند، حدود را بر بینویان جاری ساختند و توانمندان را به حال خود وانهادند» (نوری، ۱۴۰۹ق، ج ۱۸، ص ۷). در رویکرد دینی، اجرای حدود الهی عامل رستگاری دنیا و آخرت است (همان، ج ۷۲، ص ۳۴۹). حاکم اسلامی نیز موظف به اجرای دستورات خدا در جامعه است (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۲۷، ص ۲۵۴).

مقام معظم رهبری با تأسی از قرآن و روایات، قانون‌مداری و قانون‌گرایی را در تمدن اسلامی مهم تلقی کرده، می‌فرماید: قانون ریل است؛ از این ریل اگر چنانچه خارج شدیم، حتماً آسیب و صدمه است. این را باید نهادینه کرد و جزو رعایت قانون، رعایت اسناد بالادستی است که امروز خوشبختانه در کشور وجود دارد؛ مثل

سیاست‌های کلی، سند چشم‌انداز، مصوبات شوراهای عالی از قبیل شورای عالی انقلاب فرهنگی، از قبیل شورای عالی مجازی؛ این قانون‌گرایی و قانون‌مداری اگر چنانچه جا افتاد، مسلماً خیلی از آسیب‌ها از بین خواهد رفت... گاهی قانون ناقص و معیوب است؛ اما همان قانون معیوب هم اگر چنانچه عمل نشود، ضرر آن عمل نشدن، بیشتر از ضرر عمل کردن به قانون است (بیانات مقام معظم رهبری، ۶/شهریور/۱۳۹۲).

رهبری انقلاب معیار در نظام اسلامی را قانون‌مداری و پایبندی به آن می‌دانند، نظامی که بستر ساز تمدن نوین اسلامی است:

(در نظام اسلامی)، رفتار باید قانون‌مدارانه باشد. همه ... قانون را رعایت کنید... وقتی قانون رعایت شد، ذهن مردم شیرین می‌شود، دل مردم شاد می‌شود... آن کسانی که به قانون بی‌اعتنائی می‌کنند، واگرایی از قانون می‌کنند - به هر بهانه‌ای - آنها را هم مردم شناسایی می‌کنند؛ از آنها بدشان می‌آید. این هم یک نکته اساسی است (بیانات مقام معظم رهبری، ۵/تیر/۱۳۹۲).

نقش قانون و قانون‌مداری در زایش و اعتلای تمدن، به‌ویژه تمدن اسلامی بسیار برجسته است. قانون بسان خون در رگ‌های جامعه است. استحکام جامعه و ماندگاری تمدن در گرو قانون مطلوب و وفاداری آحاد جامع به آن است (ولایتی، ۱۳۸۳، ص ۳۳-۳۸). در غیراین صورت، اجتماعی شکل نمی‌گیرد تا تمدنی ایجاد گردد.

۴. عقلانیت

عقلانیت نیز از دیگر مؤلفه‌های ائقان تمدن اسلامی است. اسلام دینی است که سعادت حیات انسان را تضمین کرده است. جامعه اسلامی نیز بر محور قانون‌گرایی، حق‌محوری، عدالت‌پیشگی، شایسته‌سالاری و عقلانیت دینی مبتنی است. روشن است که یک جامعه دینی، برای دستیابی به اهداف خود؛ یعنی سعادت مادی، معنوی و قرب الهی همه تلاش خود را مصروف تحقق آنها می‌کند. نظام و حکومت دینی زمانی کارآمد خواهد بود که در نیل به اهداف و آرمان‌های متعالی خود موفق شود. این امر در گرو حاکمیت اخلاق و عقلانیت است.

از این‌رو، اسلام و تمدن اسلامی، در مبانی و اعتقادات و معارف، سرشار از استدلال‌های عقلی و منطقی است. این امر نشانه روشن دیگری از اتقان و استحکام درونی و منطقی معارف ناب و تمدن اسلامی است. نظام سیاسی، حقوقی و ارزشی اسلامی، مبتنی بر جهان‌بینی توحیدی و ابتناء بر اصول عقلی است که موجب شده «دقیق‌ترین، کامل‌ترین و جامع‌ترین، نظام ارزشی شکوفا شود. نظام ارزشی که نه مبتنی بر قراردادهای جمعی است، نه برخاسته از باورها، سلايق، امیال، خرافات فردی و جمعی، تا آفت تعصبات فرقه‌ای و گروهی آن را منطقه‌ای کند و گردش ایام آن را عصری و آفت جهل و کم‌دانشی آن را نادرست و یا دست‌کم آن را ناقص سازد و آفت نسبی‌گرایی بنیان آن را سست کند. نظامی که خالق همه‌دان، همه‌توان و همه‌خواه هستی، بر اساس واقعیات مطلق، به انسان عرضه کرده است» (جمعی از نویسندگان، ۱۳۸۸، ص ۱۸۲). عقل و عقلانیت، و ابنای یک دین بر آن، موجبات جاودانگی آن را فراهم می‌کند. افزون‌براین، عقلی و عقلانی بودن هر مکتب و تمدنی، ضامن بقا، گسترش و پذیرش عمومی و

جهانی آن است؛ زیرا «اتقان و استواری عقلانی» یک مکتب، دین و تمدن، زمینه هم‌زبانی و مفاهمه میان انسان‌ها، ملل و تمدن‌های دیگر را می‌گشاید و چنین فرهنگ و آیینی می‌تواند منبع آفرینش تمدنی بزرگ و شکوهمند گردد و این یکی از مؤلفه‌های منحصر به فرد تمدن اسلامی است.

۵. دانش گسترده و تولید علم

علی‌رغم اینکه پیامبر گرامی اسلام ﷺ، امی و در هیچ مدرسه و مکتبی درس نخوانده بودند، و اسلام نیز در جامعه‌ای ظهور کرد که مردم آن از جهل و بی‌سوادی به شدت رنج می‌بردند، به گونه‌ای که در سرزمین حجاز، محل ظهور اسلام، تنها ۱۷ نفر سواد خواندن و نوشتن داشتند؛ اسلام بر علم‌آموزی و گسترش علم و دانش تأکید می‌کرد. این یکی از رازهای جامعیت، ماندگاری و حقانیت دین اسلام و تمدن اسلامی است. از این رو، پیامبر اسلام ﷺ در چنین سرزمینی با بنیان انقلاب فرهنگی جهانی، در سرزمین حجاز شگفتی‌ساز تاریخ می‌شود. انقلاب فرهنگی صدر اسلام خاستگاه قرآنی دارد و فلسفه آفرینش را دانش گسترده (طلاق: ۱۲) و هدف بعثت پیامبر ﷺ را تعلیم و تربیت معرفی می‌کند (بقره: ۱۵۱). این مکتب حیات‌بخش، علم‌آموزی را امری واجب دانسته (طوسی، ۱۴۱۴ق، ص ۴۸۸، ح ۱۰۶۹)، و جهل و نادانی را به شدت مذمت می‌کند (همان، ص ۳۷۷، ح ۸۰۸). علم‌آموزی در اسلام حسنه صدقه، تسبیح و جهاد است (ابن بابویه، ۱۴۰۳ق، ص ۵۲۲). اولین آیات نازل بر پیامبر اسلام ﷺ در قرآن کریم، با سوگند به قلم آغاز می‌شود (قلم: ۱)، امر به ژرف‌نگری و خردورزی (نور: ۶۱؛ روم: ۲۴)، قرائت (مزمّل: ۲۰؛ علق: ۳)، کتابت (بقره: ۲۸۲)، تمجید از علم (بقره: ۲۶۹) و عالمان (زمر: ۹؛ مجادله: ۱۱) می‌کند. از سوی دیگر، سیره پیامبر رحمت ﷺ بر وجوب همگانی تحصیل علم (نوری، ۱۴۰۹ق، ج ۱۷، ص ۲۴۹)، توصیه به دانش‌آموزی در شرایط سنی مطلوب (کراچکی، ۱۴۱۰ق، ص ۱۴۷)، ضرورت تحصیل علم در هر زمان (حاجی خلیفه، بی‌تا، ص ۷۸) و در هر شرایط (الصفار، ۱۴۰۴ق، ص ۱۴۷)، تحمل مشکلات علم‌آموزی، تشویق مسلمانان به حکمت‌اندوزی از هر کسی (عاملی، ۱۴۰۹ق، ص ۱۷۳)، آزادی اسیران جنگ بدر در قبال آموزش به ده نفر مسلمان (زرین کوب، ۱۳۶۹، ص ۲۶)، و تأسیس مدارس و کتابخانه‌ها (همان، ص ۱۰۷-۵۲) و... شده است. اینها جملگی عوامل بسیار مهم و تأثیرگذار در شکل‌گیری نهضت علمی شکوهمند در قلمرو تمدن اسلامی گردید و نشانه اعجاز دین مبین اسلام و جامعیت آن، در اصلاح فرهنگ و پی‌ریزی تمدن نوین اسلامی بود.

بنابراین، علم و دانش گسترده، پایه مهم شکل‌گیری تمدن اسلامی و مدنیت است. اما همواره علم باید همراه با ایمان به غیب همراه باشد. هرچند علم پایه تمدن است، اما شرط کافی برای مدنیت نیست؛ زیرا ما در دنیای متوحش غرب امروز، شاهد علم منهای اخلاق و ایمان هستیم؛ علمی که پایه اصلی شکل‌گیری تمدن غربی است و سلطه‌جویی تمدن غربی نیز از این رهگذر معنا می‌یابد. بنابراین، جهان اسلام باید علم به همراه ایمان به غیب را جدی بگیرد و دنبال کند و بداند که علم، همراه با ایمان به غیب، اقتدارآور است و یکی از پایه‌های امت واحده اسلامی را تشکیل می‌دهد (معینی‌پور و لکنزایی، ۱۳۹۱، ص ۶۷).

جامعه بدون علم، جامعه جاهله و تاریک است؛ فردای بدون علم، تاریک است و چراغ راه تحقق تمدن اسلامی، مجاهدت علمی است. علم سلطه‌آور است و جامعه صاحب علم را قدر تمدن می‌سازد و کسانی که دنیای معاصر را از حیث علمی و عملی در چنبره خود دارند، دلیل اصلی آن این است که صاحب علم‌اند. باید علم را فراگرفت، بلکه بایسته است تولیدکننده و صادرکننده علم بود و به مصرف آن نباید بسنده و دل خوش کرد... مهم در علم‌آموزی و دانش‌گستری، ابتناء محتوا و جهت این علم به مبانی دینی است... علم و دانش باید با معنویت گره بخورد. در غیراین صورت، خسارات جبران‌ناپذیری به بار خواهد آورد (ر.ک: جهان‌بین و معینی‌پور، ۱۳۹۳، ص ۳۵).

دانشی مطلوب و منطقی است که درون‌مایه آن اخلاق و ارزش‌های صحیح، منطقی و انسانی باشد. از نظر رهبر انقلاب، آخرین مرحله انقلاب اسلامی، شکل‌گیری تمدن نوین اسلامی است که تحقق آن، نیازمند ارکانی چون علم و دانش ملبس به لباس اخلاق و معنویت است:

ما در تمدن اسلامی و در نظام مقدس جمهوری اسلامی که به سمت آن تمدن حرکت می‌کند، این را هدف گرفته‌ایم که دانش را همراه با معنویت پیش ببریم. اینکه می‌بینید دنیای غرب نسبت به پایبندی ما به معنویت حساس است، بر دینداری ما اسم تعصب و تحجر می‌گذارد، علاقه‌مندی ما به مبانی اخلاقی و انسانیت را مخالفت با حقوق بشر قلمداد می‌کند، به خاطر آن است که این روش، ضدروش آنهاست. آنها علم را پیش بردند - البته کار مهم و بزرگی بود - اما جدای از اخلاق و معنویت بود و شد آنچه شد. ما می‌خواهیم علم با اخلاق پیش برود (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۹/شهریور/۷۶).

افزون بر اهتمام به تشویق علم‌آموزی و گسترش آن، تولید علم نیز به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم در تشکیل تمدن اسلامی، مورد تأکید قرآن و روایات اسلامی است. این امر، از دیدگاه مقام معظم رهبری نیز کلید اصلی تمدن‌سازی و رسیدن به نقطه مطلوب و لازمه پیشرفت همه‌جانبه کشور شمرده شده است. ایشان لازمه تأثیرگذاری در سطح بین‌المللی و ملی را اقتدار علمی ذکر کرده، معتقد است: یک ملت، با اقتدار علمی است که می‌تواند سخن خود را به گوش همه افراد دنیا برساند؛ با اقتدار علمی است که می‌تواند سیاست برتر و دست‌والا را در دنیای سیاسی حائز شود (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۳/مرداد/۱۳۶۹). همچنین، ایشان تولید علم را تک‌بعدی ندانسته و منحصر به رشته خاصی نمی‌داند، بلکه تولید علم در تمام علوم پایه، فنی و مهندسی و تجربی وجود داشته و دارد و مهم‌ترین حوزه، حوزه علوم انسانی است که ارتباط بسیاری با تعلیم و تربیت افراد یک جامعه دارد. ایشان در رابطه با علوم می‌فرمایند:

ما نمی‌گوییم علوم انسانی غیرمفید است؛ ما می‌گوییم علوم انسانی به شکل کنونی مضر است... بحث سر این نیست که ما جامعه‌شناسی یا روان‌شناسی یا علم مدیریت یا تعلیم و تربیت نمی‌خواهیم یا چیز خوبی نیست، یا فایده‌ای ندارد؛ چرا قطعاً خوب است؛ قطعاً لازم است. علوم انسانی ما برخاسته از تفکرات پوزیتیویستی قرن پانزدهم و شانزدهم اروپا است (بیانات مقام معظم رهبری، ۲/آبان/۱۳۸۹). خیلی از افتخارات ملی و بخش مهمی از عزت ملی و بخش قابل توجهی از

ثروت ملی، به برکت علم به دست می‌آید؛ مسئله علم و تحقیق و پیشرفت در بخش‌های گوناگون علمی و کشف سرزمین‌های ناشناخته دانش، برای کشور خیلی مهم است؛ این هم انشاءالله باید در برنامه مورد توجه قرار بگیرد (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۹ دی/۱۳۹۶).

در بیانیه گام دوم انقلاب نیز راز موفقیت و تمدن‌سازی انقلاب اسلامی را جهاد علمی می‌داند:

دانش، آشکارترین وسیله عزت و قدرت یک کشور است. روی دیگر دانایی، توانایی است. دنیای غرب به برکت دانش خود بود که توانست برای خود ثروت و نفوذ و قدرت دوپست‌ساله فراهم کند و با وجود تهیدستی در بنیان‌های اخلاقی و اعتقادی، با تحمیل سبک زندگی غربی به جوامع عقب‌مانده از کاروان علم، اختیار سیاست و اقتصاد آنها را به دست گیرد. ما به سوءاستفاده از دانش مانند آنچه غرب کرد، توصیه نمی‌کنیم، اما مؤکداً به نیاز کشور به جوشاندن چشمه دانش در میان خود اصرار می‌ورزیم (همان).

بنابر آنچه گذشت، یکی از عوامل مهم و جاودانگی مکتب حیات بخش اسلام و تمدن اسلامی، حقانیت و اتقان آن است که بستر ساز تمدنی نوینی را فراهم ساخت؛ مؤلفه‌هایی همچون توحیدمحوری، فطرت‌محوری، قانون‌مداری و دانش‌گستری و تولید علم.

ب. جامعیت

دومین بُعد تمدن اسلامی که راز ماندگاری آن دو را فراهم ساخت، «جامعیت» است. مؤلفه‌های تمدن اسلامی در جامعیت عبارتند از: «نظام‌سازی و تربیت نیروی انسانی»، «عدالت‌خواهی»، «آزادی‌خواهی و استقلال‌طلبی»، «آرمان‌خواهی»، و «امت‌سازی». در اینجا به اجمال به بررسی هر یک می‌پردازیم.

۱. نظام‌سازی و تربیت نیروی انسانی کارآمد

یکی از مؤلفه‌های جامعیت تمدن اسلامی، تأکید بر شکل‌گیری نظام و حکومت اسلامی است. نظام سیاسی، حقوقی و ارزشی اسلامی، مبتنی بر جهان‌بینی توحیدی و اصول عقلی است. توجه به جامعیت آموزه‌های اسلام، انگیزه ما را در جست‌وجوی راه و روش و پاسخ درست از متون دینی برمی‌انگیزاند. اسلام، دینی برای اداره زندگی و هدایت زندگی است. غفلت از این حقیقت، مستشرقان و بسیاری از روشنفکران را به خطای مقایسه اسلام و مسیحیت محرف‌کشانده است (ر.ک: نوروزی، ۱۳۸۰، ص ۲۷-۳۶). از این رو، وجود قانون‌مداری، تأکید بر تأسیس نظام سیاسی، راز جاودانگی و تمدن‌سازی مکتب حیات‌بخش اسلام است. بنابراین، تربیت نیروی انسانی نخبه و کارآمد، از جمله پیش‌شرط‌های لازم برای نظام‌سازی و تشکیل حکومت اسلامی است تا در پرتو آن، امکان تحقق احکام دینی، آموزه‌ها و معارف ناب دینی و شکل‌گیری تمدن اسلامی مسیر شود. رهبری انقلاب، در این زمینه می‌فرماید: شما به توفیق الهی خواهید توانست الگو و نمونه کامل تمدن نوین اسلامی را در این خاک و آب تشکیل بدهید، برای اینکه بتوانید این وظایف بزرگ را انجام دهید. جوان امروز احتیاج دارد به دین، به تقوا، به علم، به نشاط

کار، به امانت و به ورزش، اینها خصوصیات است که جوان امروز بدان احتیاج دارد (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۲/مهر/۱۳۹۱). نکته مهمی که باید آینده‌سازان در نظر داشته باشند، این است که در کشوری زندگی می‌کنند که از نظر ظرفیت‌های طبیعی و انسانی، کم‌نظیر است... همت‌های بلند و انگیزه‌های جوان و انقلابی، خواهند توانست آنها را فعال و در پیشرفت مادی و معنوی کشور به معنی واقعی جهش ایجاد کنند. مهم‌ترین ظرفیت امیدبخش کشور، نیروی انسانی مستعد و کارآمد با زیربنای عمیق و اصیل ایمانی و دینی است (بیانیه گام دوم، ۲۲/بهمن/۱۳۹۷).

بنابراین، یکی از مؤلفه‌های مهم تحقق تمدن اسلامی، تربیت نیروی انسانی و کارآمد، با هدف نظام‌سازی و نیل به امت واحده اسلامی است.

۲. عدالت‌خواهی

بی‌تردید یکی از مهم‌ترین مؤلفه مهم جامعیت تمدن اسلامی، عدالت‌خواهی است. عدالت، مفهوم کانونی دین مبین اسلام است، به گونه‌ای که خداوند که خود عین عدل است، هدف انبیا را برپایی قسط و عدالت تعریف می‌کند و مردمان و بندگان را به اقامه قسط و عدل فرمان می‌دهد. جایگاه عدالت در مذهب تشیع و اندیشه شیعی نیز به گونه‌ای است که عدل، یکی از اصول اعتقادی آن به‌شمار می‌رود. از این رو، عدالت در گفتمان سیاسی، اجتماعی و اقتصادی تشیع، دارای جایگاه و منزلت بالایی است که در سطوح فردی، اجتماعی، ملی و جهانی، ضرورت و اولویت می‌یابد. در تشیع، ایمان و عدالت درهم‌آمیخته‌اند و تصدی مقام نبوت، امامت، ولایت و رهبری سیاسی جامعه اسلامی، مشروط به عدالت است. در منظومه اعتقادی شیعه، عدالت مفهومی چهار وجهی است که عدالت تکوینی، تشریحی، عدالت فردی و اجتماعی انسانی را دربرمی‌گیرد (مطهری، بی‌تا، ص ۴۷). عدالت‌محوری اعتقادی شیعی، در فرایند تاریخی به صورت یک آرمان سیاسی - اجتماعی درآمد. تلاش، تقلا و سپس مبارزه نهان و آشکار ائمه اطهار علیهم‌السلام و شیعیان برای احقاق حق خود، تشیع را به صورت یک مذهب و جنبش عدالت‌جو و عدالت‌خواه در آورد، به گونه‌ای که در دوران پس از اسلام، قیام‌های متعدد شیعی برای برپایی حکومت عدل اسلامی - شیعی صورت گرفت که به انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ ختم شد؛ حکومتی که طلایه‌دار حکومت عدل جهانی شیعه در زمان ظهور حضرت ولی عصر علیه‌السلام است. جهان‌شمولی اسلام و تشیع ایجاب می‌کند جمهوری اسلامی، به‌عنوان یک حکومت دینی، به موازات برقراری عدالت در جامعه داخلی ایران، یکی از اهداف سیاست خارجی خود را نیز عدالت‌طلبی و عدالت‌گستری قرار دهد (رمضانی، ۱۳۸۲، ص ۶۱-۶۲) قرآن به عدالت‌ورزی و برپایی آن در میان مردم جامعه امر کرده، می‌فرماید: «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ» (نساء: ۱۳۵).

در اندیشه رهبری انقلاب، عدل و عدالت در تمدن اسلامی جایگاه ویژه‌ای دارد. ایشان در خصوص اینکه یکی از عوامل اصلی زوال تمدن‌ها ظلم بوده است که نقطه مقابل عدالت است، می‌فرمایند: زوال تمدن‌ها معلول انحراف‌هاست و تمدن‌ها پس از آنکه به اوج می‌رسند، به دلیل ضعف‌ها، خلأها و انحراف‌های خود، رو به انحطاط می‌روند و اکنون نشانه این انحطاط در تمدن غربی قابل مشاهده است. به طوری که تمدن علم بدون اخلاق، مادیت

بدون معنویت و دین و قدرت بدون عدالت است. همچنین، از عدالت اجتماعی، به‌عنوان یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین خطوط در مکتب سیاسی امام یاد کرده، معتقدند: پُر کردن شکاف اقتصادی در بین مردم و رفع تبعیض در استفاده از منابع گوناگون ملی در میان طبقات مردم، مهم‌ترین و سخت‌ترین مسؤلیت است. می‌فرمایند:

از همهٔ این شاخص‌ها مهم‌تر، شاخص کلیدی و مهم عدالت اجتماعی است؛ یعنی ما رونق اقتصادی کشور را بدون تأمین عدالت اجتماعی به هیچ وجه قبول نداریم... کشورهای هستند که رشد اقتصادی‌شان خیلی بالا است؛ لکن تبعیض، اختلاف طبقاتی، نبود عدالت در آن کشورها محسوس است. ما این را به هیچ وجه منطبق با خواست اسلام و اهداف جمهوری اسلامی نمی‌دانیم (نرم‌افزار حدیث ولایت، ۱۴/مهر/۱۳۷۹). عدالت در صدر هدف‌های اولیه همه بعثت‌های الهی است و در جمهوری اسلامی نیز دارای همان شأن و جایگاه است. این، کلمه‌ای مقدس در همه زمان‌ها و سرزمین‌ها است و به‌صورت کامل، جز در حکومت حضرت ولی‌عصر علیه‌السلام میسر نخواهد شد. ولی به صورت نسبی، همه‌جا و همه‌وقت ممکن و فریضه‌ای بر عهده همه به‌ویژه حاکمان و قدرتمندان است (بیانیه گام دوم انقلاب، ۲۲/ بهمن/۱۳۹۷).

۳. آزادی‌خواهی و استقلال‌طلبی

استقلال‌طلبی، خوداتکایی و آزادی در اندیشه توحیدی، خاستگاه قرآنی دارد. مسلمانان با الهام گرفتن از آیه «لَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلاً» (نساء: ۱۴۱)؛ باید تلاش کنند تا استقلال جامعه اسلامی را در ابعاد گوناگون سیاسی (نور: ۳۵)، فرهنگی (مانده: ۴۸؛ انعام: ۱۰۶)؛ اقتصادی (بقره: ۱۴۴) و نظامی (نوری، ۱۴۰۹ ق، ج ۱۳، ص ۲۴) آن تأمین کنند. سیره رسول اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم و رفتار مسلمانان صدر اسلام در این زمینه، الهام‌بخش شکل‌گیری بیداری اسلامی و تمدن نوین اسلامی می‌باشد. قرآن کریم نیز تأمین موهبت آزادی در جهت حیات معقول انسان را جزء فلسفه بعثت انبیا بر می‌شمارد. پیامبر اسلام صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم نیک می‌دانست که در شرایط فقدان آزادی و خفقان استبداد، ابتکار و خلاقیت و شکل‌گیری تمدن اسلامی امکان‌پذیر نیست. از این رو، تلاش کرد هرگونه بار سنگین معنوی و انواع زنجیرهای بت‌پرستی و خرافات، عادات و رسوم غلط، جهل و نادانی، تبعیضات طبقاتی، قوانین نادرست، و سيطرة طاغوتیان را از دوش انسان‌ها بردارد (اعراف: ۱۵۷) و پیام آزادی‌بخش اسلام (آل عمران: ۶۴) و تمدن نوین اسلامی را به جهانیان اعلام کند. امام علی علیه‌السلام می‌فرماید: «بَعَثَ اللَّهُ مُحَمَّدًا ص بِالْحَقِّ لِيُخْرِجَ عِبَادَهُ مِنْ عِبَادَةِ الْأَوْثَانِ إِلَى عِبَادَتِهِ وَمِنْ طَاعَةِ الشَّيْطَانِ إِلَى طَاعَتِهِ» (نهج‌البلاغه، خ ۱۴۷)؛ خداوند محمد را به حق برانگیخت تا انسان‌ها را از بت‌پرستی و پیروی شیطان باز داشته داده، به پیروی و پرستش خدا دعوت کند.

بنابراین، استقلال‌طلبی و آزادی‌خواهی از جمله مؤلفه‌های مهم جامعیت تمدن اسلامی است. آزادی در اسلام، مطلق نیست. استقلال یعنی خوداتکایی و رستن از زیر یوغ بیگانگان و آزادی یعنی خود نقش برجسته در تعیین سرنوشت خویش داشتن؛ مستقل باشیم، تقلید نکنیم و به خود و توانمندی‌ها و ظرفیت‌های خود متکی باشیم؛ دل در گروی دیگران نداشته باشیم. به راستی آزادی مطلق هرگز معنا و مفهومی ندارد؛ زیرا آزادی مطلق

معادل هرج و مرج و بی‌قانونی است. آزادی در عرصه‌های سیاسی، اقتصادی، فکری، فرهنگی، معنوی و اجتماعی معنا و مفهوم دارد. مراد از آزادی، «آزادی اجتماعی» است؛ آزادی به‌مثابه یک حق انسانی برای اندیشیدن، گفتن، انتخاب کردن و از این قبیل امور. خداوند یکی از خصوصیات پیامبر را این می‌داند که غل و زنجیرها را از گردن انسان‌ها برمی‌دارد (ر.ک: اعراف: ۱۵۷). این یکی از ویژگی‌های مهم تمدن اسلامی است که بر استقلال‌طلبی، خوداتکایی و آزادی از غیرخدا متکی است.

رهبری انقلاب نیز با بیان انواع آزادی، و حد و مرز آن در اسلام می‌فرمایند:

... «آزادی اجتماعی» به‌معنایی که امروز در فرهنگ سیاسی دنیا ترجمه می‌شود، ریشه قرآنی دارد. هیچ لزومی ندارد که ما به لیبرالیسم قرن هجدهم اروپا مراجعه کنیم... دین بزرگترین پیام‌آور آزادی است. ... آزادی درست و آزادی معقول، مهم‌ترین هدیه دین به یک ملت و به یک جامعه است. به برکت آزادی است که اندیشه‌ها رشد پیدا می‌کند و استعدادها شکوفا می‌شود. استبداد، ضداستعداد است. هر جا استبداد باشد، شکوفایی استعداد نیست. اسلام، شکوفایی انسان‌ها را می‌خواهد (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۲/شهریور/۱۳۷۷).

تفاوت آزادی در اسلام و تمدن اسلامی و تمدن و مکاتب غربی در این است که در مکتب لیبرالیسم، چون ارزش‌های ثابتی وجود ندارد، و حقیقت و ارزش‌های اخلاقی نسبی هستند، لذا «آزادی» نامحدود است؛ چون ممکن است شما که به یک سلسله ارزش‌های اخلاقی معتقدید، حق ندارید کسی را که به این ارزش‌ها تعرض می‌کند، ملامت کنید؛ چون او ممکن است به این ارزش‌ها معتقد نباشد. بنابراین، هیچ حدی برای آزادی وجود ندارد؛ یعنی از لحاظ معنوی و اخلاقی، هیچ حدی وجود ندارد. منطقیاً «آزادی» نامحدود است؛ چون اساساً حقیقت ثابتی وجود ندارد؛ همه امور نسبی هستند. اما... در اسلام، ارزش‌های مطلق، فرازمانی، فرامکانی، مسلم و ثابتی وجود دارد. حقیقتی وجود دارد. حرکت به سمت آن حقیقت است که ارزش و ارزش‌آفرین و کمال است. بنابراین، «آزادی» با این ارزش‌های ثابت، مطلق و فرازمانی مقید شده، محدود می‌شود. ... تفاوت دیگر آزادی در اسلام و مکاتب غربی، در این است که آزادی در تفکر لیبرالیسم، با «تکلیف» منافات دارد. آزادی؛ یعنی آزادی از تکلیف. درحالی‌که در اسلام، آزادی روی دیگر «تکلیف» است. اصلاً انسان‌ها آزادند، چون مکلفند. اگر مکلف نبودند، آزادی لزومی نداشت (ر.ک: همان).

بنابراین، یکی از مؤلفه‌های جامعیت تمدن اسلامی، آزادی‌خواهی و استقلال‌طلبی است که خود زمینه اقبال عمومی و گسترش تمدن اسلامی را فراهم ساخت.

۴. آرمان‌خواهی

یکی از مؤلفه‌های بسیار مهم جامعیت تمدن اسلامی، آرمان‌خواهی و آرمان‌گرایی است. «آرمان» و «تعالی» دو مفهوم متفاوت ولی مرتبط هستند. آرمان‌ها بیانگر افق‌های پیش روی ملت‌هاست. اما تعالی، توصیفی کیفی و ارزش‌شناختی از میزان اعتبار «آرمان»‌هاست. آرمان‌ها، غایات پیش رویی است که انگیزه حرکت ملت‌ها و سمت و

سوی آن را تعیین و ایجاد می‌کند. در متون دینی، تحقق جامعه آرمانی به تصویر کشیده شده است. هدف نهایی جامعه آرمانی، استکمال حقیقی انسان هاست که در پرتو بندگی خدا و عمل به آموزه‌های دینی و معارف اهل‌بیت^{علیهم‌السلام} میسور است. جامعه آرمانی در اسلام، جامعه‌ای است که افرادش دارای عقاید، اخلاق و اعمال موافق با تعالیم و احکام اسلامی‌اند (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۹، ص ۴۱۴).

از این رو، می‌توان گفت: تفاوت هر تمدنی با تمدن دیگر، به تفاوت آرمان‌های آن بستگی دارد؛ زیرا آرمان‌ها انگیزه لازم برای ساخت زندگی بهتر فردی، اجتماعی، جهانی و تمدنی را به‌عنوان عامل حرکت‌آفرین، ایجاد می‌کند. «آرمان‌ها» به دلیل کلان‌نگری، آینده‌نگری و افق‌های بلند، پیش‌نیاز لازم هر تمدنی است. تعالی، بهجت‌آفرینی، حرکت، و شتاب فزاینده هر جامعه‌ای در فتح قله‌های «دانش» و «ارزش» بدون داشتن افق‌های آرمانی دست‌نیافتنی است. تربیت انسان‌های صالح، نیل به کمال و سعادت، بسیج امکانات، تحمل مرارت‌ها در فتح قله‌های علمی یکی پس از دیگری، از سوی نیروهای انسانی صالح و شایسته و چشم‌دوختن به تحقق کرانه‌های تمدن نوین اسلامی و جامعه و حیات طیبه، در پرتو «آرمان»ها و اهداف بلندی است که امید به رسیدن آن، محرک نیروهای انسانی است.

افزون بر این، تبیین جهان‌شمولی ارزش‌های معنوی اسلام می‌تواند فرصتی جدید برای ارائه چشم‌اندازی اخلاقی به جامعه جهانی، در تحقق تمدن نوین اسلامی به‌شمار آید. البته اخلاق‌مداری، علاوه بر احترام به کرامت انسانی، توجه به سرشت معنوی بشر، کمال‌جویی و آرمان‌طلبی، بر لحظه‌شناسی و موقعیت‌سنجی نیز استوار است؛ بدین معنا که در موضع‌گیری‌ها و رفتارهای اخلاق‌مدار، صلاح و مصلحت جامعه اسلامی نیز مدنظر قرار می‌گیرد. از این رو، می‌توان ادعان داشت که تمدن نوین اسلامی، بر نقش‌آفرینی نوعی اخلاق جهانی و فراگیر استوار است که زبان مشترک ادیان الهی به‌شمار می‌آید. این رویکرد می‌تواند عامل وحدت‌بخش همه انسان‌ها، به‌ویژه دین‌مداران باشد. اخلاق از آنجاکه سلامت زندگی فردی و استقرار و دوام زندگی اجتماعی بشر را سامان می‌دهد، تحقق جامعه‌ای را وعده می‌دهد که بر بنیان ارزش‌های الزام‌آور اخلاقی استوار است؛ زیرا بر فرازمانی، فرامکانی و فرانژادی بودن آموزه‌ها و ایده‌های جهانی و ارزش‌های اخلاقی اسلام استوار است. به‌عبارت دیگر، اسلام با ارائه الگوهای کامل تربیتی و جامع‌نگری درباره ابعاد و شئون انسان، منظومه‌ای اخلاقی را عرضه می‌دارد که پاسخگوی شئون حیات بشری و حل معضلات معنوی آن است (دهشیری، ۱۳۹۴، ص ۹۷). از این رو، آرمان‌خواهی و ارزش‌های اخلاقی و انسانی فرازمانی و فرامکانی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های جامعیت تمدن نوین اسلامی فراهم ساخته است.

رهبری انقلاب در این عرصه می‌فرمایند: «دهه‌های آینده، دهه‌های شماسست و شما باید که باید کارآزموده و پُرانگیزه از انقلاب خود حراست کنید و آن را هرچه بیشتر به آرمان بزرگش که ایجاد تمدن نوین اسلامی و آمادگی برای طلوع خورشید ولایت عظمی (ارواح‌نافه) است، نزدیک کنید» (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۶/تیر/۱۳۸۱). از منظر رهبری، جمهوری اسلامی ایران زمینه و فرصتی را برای احیا و شکوفایی تمدن اسلامی پدید آورده است. از این منظر، ایجاد و احیای تمدن اسلامی یک امر حاکمیتی است. بنابراین، «آرمان نظام جمهوری اسلامی را می‌شود در جمله کوتاه «ایجاد تمدن اسلامی» خلاصه کرد» (خامنه‌ای، ۱۳۹۲، ص ۴۴).

۵. امت‌سازی

«تمدن نوین اسلامی»، چشم‌انداز مشترک امت اسلامی است که برای دستیابی به آن، فرایندی قابل شناسایی است که در آن تشکیل نظام اسلامی، دولت اسلامی و امت اسلامی، مقدمه دستیابی به تمدن نوین اسلامی است. از این رو، نظام‌سازی و امت‌سازی دو مؤلفه مهم اسلام و تمدن اسلامی است. پویایی ماهیت اسلام، انقلاب عصر نبوی، شکل‌گیری امت اسلامی و پایه‌گذاری تمدن نوین اسلامی در مدینه‌النبوی، عدالت‌خواهی، آرمانگرایی، دانش‌گستری، بازگشت به اسلام و ارزش‌های دینی در عصر حاضر و... همه نویدبخش احیای تمدن نوین اسلامی است. تشکیل امت واحده اسلامی، همواره از دغدغه‌های پیامبر بزرگوار اسلام بوده است. «وحدت» امت اسلامی و حرکت با هدف تشکیل امت واحده، به معنای تحقق وحدت اسلامی در مجموعه امت اسلام و سراسر جهان اسلام است، به گونه‌ای که در نهایت، نویدبخش تشکیل «امت واحده اسلامی» باشد. قرآن کریم می‌فرماید: «وَإِنَّ هَذِهِ أُمَّتُكُمْ أُمَّةً وَاحِدَةً وَأَنَا رَبُّكُمْ فَاتَّقُونِ» (مؤمنون: ۵۲)؛ و همانا این امت شماست، امتی یگانه، و من پروردگار شما هستم. از من پروا کنید. یا می‌فرماید: «وَاعْتَصِمُوا بِاللَّهِ هُوَ مَوْلَاكُمْ فَنِعْمَ الْمَوْلَىٰ وَنِعْمَ النَّصِيرُ» (حج: ۷۸)؛ «وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا» (آل عمران: ۱۰۳). از منظر آیات قرآن کریم، «وحدت» کلمه امت اسلام، وحدت دینی و اسلامی است. از این رو، چنگ و اعتصام به حبل محکم الهی را، زمینه و مقدمه نجات جامعه از هلاکت و نیز سعادت و هدایت جامعه اسلامی برمی‌شمارد: «وَاعْتَصِمُوا بِحَبْلِ اللَّهِ جَمِيعًا وَلَا تَفَرَّقُوا وَاذْكُرُوا نِعْمَةَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ إِذْ كُنْتُمْ أَعْدَاءً فَأَلَّفَ بَيْنَ قُلُوبِكُمْ فَأَصْبَحْتُمْ بِنِعْمَتِهِ إِخْوَانًا وَكُنْتُمْ عَلَىٰ شَفَا حُفْرَةٍ مِنَ النَّارِ فَأَنْقَذَكُمْ مِنْهَا كَذَلِكَ يُبَيِّنُ اللَّهُ لَكُمْ آيَاتِهِ لَعَلَّكُمْ تَهْتَدُونَ» (آل عمران: ۱۰۳). بنابراین، بر اساس توصیه‌های دین مبین اسلام، وحدت و یکپارچگی امت اسلامی، امری مطلوب، و بدان بسیار سفارش و تأکید شده است، به گونه‌ای که اقامه دین در پرتو وحدت امت اسلام و تشکیل امت اسلامی ممکن است. امت‌سازی، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تمدن اسلامی است.

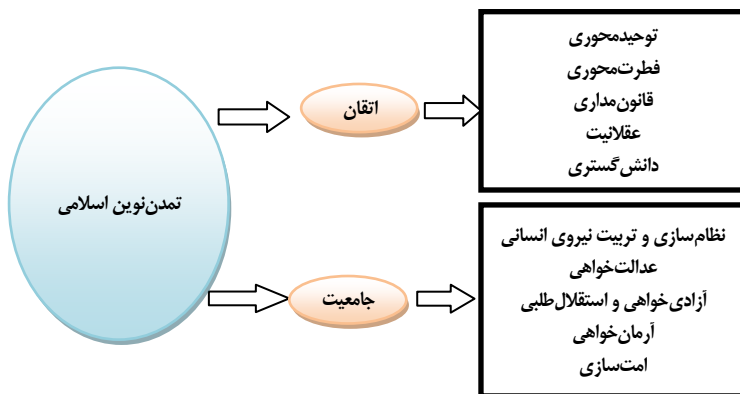
انقلاب اسلامی ایران که با هدف احیای معارف دینی و تمدن نوین اسلامی شکل گرفت، توانسته است، افق‌های پیش روی حرکت بیداری اسلامی را بسیار جلوتر از انقلاب و حتی نظام‌سازی پیش ببرد. سیر حرکت انقلاب اسلامی، به دلیل ابتدایی بر معارف ناب قرآنی و اهل‌بیت علیهم‌السلام و الگوگیری از آن، متعلق به کل جهان اسلامی است. همچنان که ملت‌های مسلمان با وقوع انقلاب اسلامی در ایران، جان تازه‌ای گرفتند و با تداوم و حرکت آن در مسیر شکل‌دهی به امت و تمدن اسلامی نیز همراهند. انقلاب اسلامی، به‌عنوان پیشران تمدن اسلامی در حرکتی شتابنده رو به جلو طی مسیر می‌کند و در این مسیر، جنبش بیداری اسلامی در جهان اسلام به راه انداخته و آنها را با خود همراه کرده است و اکنون نیز کشورهای اسلامی کمی عقب‌تر در حال طی مسیر هستند و به سمت تشکیل امت واحده در حرکتند. رهبری انقلاب در زمینه تحقق امت اسلامی می‌فرماید:

نظام‌سازی و بُعد تشکیل امت واحده اسلامی، کار بزرگ و اصلی ملت‌هایی است که انقلاب می‌کنند و در این نظام‌سازی، اگر بخواهند اسیر الگوهای لائیک یا لیبرالیسم غربی، یا ناسیونالیسم افراطی،

یا گرایش‌های چپ مارکسیستی نشوند، هدف نهایی را باید امت واحده اسلامی و ایجاد تمدن اسلامی جدید، بر پایه دین و عقلانیت و علم و اخلاق قرار داد (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۶/ شهریور/ ۱۳۹۰).

بنابراین، برای تحقق تمدن نوین اسلامی، لاجرم نیازمند بیداری و بصیرت‌افزایی امت اسلامی، حرکت به سمت تحقق نظام اسلامی و تشکیل دولت اسلامی هستیم. سپس، با حرکت در مسیر بیداری جهان اسلام، باید چشم‌انداز بلند تحقق تمدن اسلامی را در تحقق «امت اسلامی» جست‌وجو کرد؛ حرکتی که نهضت بزرگ صدر اسلام در مدت کوتاهی سراسر گیتی را درنوردید و عالم‌گیر شد.

مدل تحلیلی ابعاد و شاخص‌های تمدن نوین اسلامی



نتیجه‌گیری

در یک نگاه کلان، آراء صاحب‌نظران حوزه مطالعات تمدن اسلامی را می‌توان ناظر به دو پرسش مهم چیهستی تمدن اسلامی و چگونگی دستیابی به آن دانست که از زوایای مختلف روشی و محتوایی قابل بررسی هستند. این پژوهش به واکاوی این دو پرسش، از منظر رهبر فرزانه انقلاب می‌پردازد: از حیث روش‌شناسانه، شکل‌گیری و تکوین اندیشه تمدنی آیت‌الله خامنه‌ای را در رهگذر اتصال میان عرصه نظر و عمل، با ویژگی‌های اختصاصی زیر می‌توان صورت‌بندی کرد:

الف. این اندیشه تمدنی، بر بستر تحلیل تاریخی تجربه تمدنی صدر اسلام و نیز تجربه تطور حضور تشیع در عرصه حکومت در سده‌های اخیر نمایان گشته است.

ب. اندیشه ایشان، بر توانمندی‌های فقهی، فلسفی و منصب‌های حکومتی ایشان مبتنی است.

ج. این اندیشه تمدنی، در درون تجربه انقلاب و جمهوری اسلامی ایران در عصر حاضر تکوین می‌یابد.

به لحاظ محتوایی نیز در نگاه آیت‌الله خامنه‌ای، تمدن اسلامی غایت حرکت و چشم‌انداز مشترک امت اسلامی در نیل به امت واحده اسلامی است. با توجه به نقائص الگوهای توسعه تجویزی غرب، الگوی غربی تمدنی

نمی‌تواند جمهوری اسلامی ایران را با اهداف و ارزش‌های متعالی آن همسو و سازگار نماید. از این‌رو، جمهوری اسلامی در هم‌آوردی با تمدن غرب، تجربه قابل ملاحظه و درخور مطالعه‌ای دارد.

در این پژوهش، با بیان چپستی تمدن اسلامی، و تحلیلی بر بسترهای شکل‌گیری تمدن اسلامی، به بیان شرایط و مراحل تمدن نوین اسلامی پرداختیم. آنگاه، تمدن اسلامی را در دو بُعد اتقان و جامعیت ترسیم، و به تفصیل به واکاوی مؤلفه‌های این دو بعد پرداختیم.

به نظر می‌رسد، بر اساس نظریه تمدنی آیت‌الله خامنه‌ای حرکت تکاملی جمهوری اسلامی ایران در گرو «رویکرد تمدنی» و محقق ساختن الزامات مهم و راهبردی است. از این‌رو، برای شکل‌گیری تمدن نوین اسلامی و الزامات و چگونگی کاریست آن در امور مختلف نظام، نیازمند بسیج همه امکانات و ظرفیت‌ها و تلاش جهادی است و افق بلند آن در گروه شکل‌گیری نظام، حکومت و امت اسلامی است.

از این‌رو، عوامل زیر را می‌توان در تحلیلی جامع، به‌عنوان عوامل شکل‌گیری و یا تسریع‌بخش حرکت نوین تمدن اسلامی بر شمرد:

۱. شکل‌گیری تمدن اسلامی ریشه در این واقعیت دارد که اسلام تنها دینی است که بنیان خود را به صراحت بر اجتماع نهاده و در هیچ شأنی از شئون خود، از مسئله اجتماع غافل نبوده، روح اجتماع را در تمام احکام خود جاری نموده است.
۲. انقلاب اسلامی به‌عنوان یک تحول جدید توانست نظام جهانی غرب‌محور را در ابعاد مختلف به چالش بکشاند و این آغاز شکل‌گیری بیداری اسلامی و بازگشت به اسلام ناب گردید. مهم‌ترین تأثیر انقلاب اسلامی، بر احیای ارزش‌ها و آگاهی‌های اسلامی بوده است. ظهور بیداری اسلامی نیز در این عرصه نقش مؤثری داشته است.
۳. اسلام سیاسی به‌عنوان گفتمان جدید، که با پیروزی انقلاب اسلامی کلید خورد، گفتمانی جدید در روابط بین‌الملل مطرح گردید که با تشکیل حکومت اسلامی، احیاگر تمدن نوین اسلامی بود.
۵. جمهوری اسلامی به‌عنوان پیشران تمدن نوین اسلامی، الگوی حرکت به سمت آن، از دیگر عوامل تسریع‌بخش این حرکت تمدنی است.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۹، ترجمه محمد دشتی، قم، آل طه.
- ابن بابویه، محمد بن علی (صدوق)، ۱۴۰۳ق، *الخصال*، قم، جامعه مدرسین.
- الیاده، میرچا، ۱۳۷۵، *دین پژوهی*، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، تهران، پژوهشگاه علوم اسلامی و مطالعات فرهنگی.
- بابایی، حبیب‌الله، ۱۳۹۳، *کاوش‌های نظری در الهیات و تمدن*، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- بیانات رهبری، ۱۳۸۳/۸/۶: www.leader.ir.
- _____، ۱۳۷۷/۶/۱۲.
- _____، دیدار جمعی از مسئولان وزارت آموزش و پرورش و پرورش ۱۳۸۱/۴/۲۶.
- _____، ۱۳۹۲/۶/۱۴.
- _____، ۱۳۷۶/۶/۱۹.
- _____، دیدار با جمعی از ائمه جمعه...، ۱۳۶۸/۱۲/۳.
- _____، ۱۳۶۹/۰۴/۰۷.
- _____، ۱۳۶۹/۰۴/۰۷.
- _____، ۱۳۸۰/۱۲/۰۱.
- _____، ۱۳۷۶/۱۱/۰۹.
- _____، ۱۳۶۹/۳/۱۰.
- _____، ۱۳۷۹/۰۹/۱۲.
- _____، ۱۳۸۹/۸/۲.
- _____، ۱۳۶۹/۵/۲۳.
- _____، ۱۳۹۰/۰۶/۲۶.
- _____، ۱۳۸۰/۱۲/۲۷.
- _____، دیدار با مسئولان قوه قضائیه، ۱۳۹۲/۰۴/۵.
- _____، ۱۳۷۳/۱/۱.
- _____، ۱۳۶۸/۱۲/۱۰.
- _____، ۱۳۹۱/۷/۱۲.
- _____، ۱۳۶۸/۰۳/۱۸.
- _____، ۱۳۶۸/۶/۲۲.
- _____، ۱۳۹۰/۶/۲۶.
- _____، در دیدار اعضای هیئت دولت، ۱۳۹۲/۰۶/۶.
- _____، بیانات مقام معظم رهبری در مراسم و دیدارهای اخیر، قم، مؤسسه فرهنگی و اطلاع‌رسانی تبیان، ۱۳۹۶/دی/۱۹.
- _____، دیدار اعضای ستادهای نماز جمعه، ۱۳۸۱/۰۵/۵.
- _____، ۱۳۹۲، *الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت از منظر رهبر معظم انقلاب اسلامی*، به اهتمام امیر سیاه‌پوش؛ به کوشش مرکز پژوهش‌های علوم انسانی اسلامی، تهران، انقلاب اسلامی.
- _____، بیانیه گام دوم، ۱۳۹۷/۱۱/۲۲.
- _____، نرم‌افزار حدیث ولایت، ۱۳۷۹/۷/۱۴.

- جمعی از نویسندگان، زیر نظر: محمود فتحعلی، ۱۳۸۸، *درآمدی بر نظام ارزشی و سیاسی اسلام*، چ هفتم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- جهان‌بین، فرزاد و مسعود معینی‌پور، ۱۳۹۳، «فرایند تحقق تمدن اسلامی از منظر حضرت آیت‌الله خامنه‌ای»، *مطالعات انقلاب اسلامی*، ش ۳۹، ص ۲۹-۴۶.
- حاجی خلیفه، بی‌تا، *کشف‌الظنون*، بیروت، داراحیاء التراث العربی.
- حجازی، فخرالدین، ۱۳۵۲، *نقش پیامبران در تمدن انسان*، تهران، بعثت.
- دنگچی، مهدی، ۱۳۹۴، «احیای تمدن اسلامی از نگاه امام خمینی و مقام معظم رهبری»، *فرهنگ پژوهش*، ش ۲۲، ص ۵-۳۲.
- دهشیری، محمدرضا، ۱۳۹۴، «تمدن نوین اسلامی؛ بنیادها و چشم‌اندازها»، همایش تمدن نوین اسلامی دانشگاه شاهد تهران.
- رجبی، محمود، ۱۳۸۳، «قانون‌مندی جامعه و تاریخ»، *تاریخ درآینه پژوهش*، سال اول، ش ۲، ص ۲۳-۶۴.
- رضائی، روح‌الله، ۱۳۸۲، *صدر انقلاب ایران: سیاست، اهداف و وسایل*، در *جان اسپوزیتو، انقلاب ایران و بازتاب جهانی آن*، ترجمه محسن مدیرشانه‌چی، تهران، مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- زرین کوب، عبدالحسین، ۱۳۶۹، *کارنامه اسلام*، چ چهارم، تهران، امیرکبیر.
- الصفار، محمدبن حسن، ۱۴۰۴ق، *بصائر الدرجات الکبری*، تهران، مؤسسه الاعلمی.
- صمیمی، سیدرشید، ۱۳۸۷، *اصول و شاخصه‌های تمدن نبوی*، قم، کتاب طه.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۷۴، *تفسیر المیزان*، ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی، قم، انتشارات اسلامی.
- طوسی، محمدبن حسن، ۱۴۱۴ق، *الامالی*، قم، دارالثقافه.
- عاملی، زین‌الدین بن علی (شهید ثانی)، ۱۴۰۹، *منیة‌المرید*، بی‌جا، بصیرتی.
- فوزی، یحیی و محمود صنمزاده، ۱۳۹۱، «تمدن اسلامی از دیدگاه امام خمینی»، *تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی*، ش ۹، ص ۷-۴۰.
- فولادی، محمد، ۱۳۹۳، *اصول اخلاقی حاکم بر رسانه، با تأکید بر رسانه ملی*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- کراجکی، محمدبن علی، ۱۴۱۰ق، *کنزالفوائد*، چ دوم، قم، نشر مصطفوی.
- کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۱۳ق، *اصول الکافی*، بیروت، دارالاضواء.
- لوکاس، هنری، ۱۳۶۸، *تاریخ تمدن*، ترجمه عبدالحسین آذرنگ، تهران، کیهان.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحارالانوار*، چ سوم، بیروت، داراحیاء التراث العربی.
- ، بی‌تا، *بحارالانوار*، ترجمه سیدابوالحسن موسوی همدانی، تهران، کتابخانه مسجد ولی عصر.
- مصباح‌یزدی، محمدتقی، ۱۳۷۹، *جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن*، چ دوم، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۶۲، *مقدمه‌ای بر جهان‌بینی اسلامی ۱-۷*، قم، انتشارات اسلامی.
- ، بی‌تا، *عدل الهی*، تهران، صدرا.
- معینی‌پور، مسعود و رضا لکزایی، ۱۳۹۱، «ارکان امت واحده و تمدن اسلامی از منظر امام خمینی و مقام معظم رهبری»، *مطالعات انقلاب اسلامی*، ش ۲۸، ص ۵۱-۷۶.
- نرم‌افزار حدیث ولایت: ۱۳۷۹/۷/۱۴.
- نوروزی، محمدجواد، ۱۳۸۰، *نظام سیاسی اسلام*، چ دوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- نوری، میرزااحسین، ۱۴۰۹ق، *مستدرک الوسائل*، بیروت، آل‌البتی.
- ولایتی، علی اکبر، ۱۳۸۰، *پویایی فرهنگ و تمدن اسلام و ایران*، تهران، وزارت امور خارجه.
- ولایتی، علی اکبر، ۱۳۸۳، *فرهنگ و تمدن اسلامی*، تهران، نشر معارف.

مبانی و اصول حاکم بر ارتباط با خلق در سبک زندگی اسلامی از منظر قرآن کریم*

usefzadeh.h@gmail.com

حسن یوسفزاده اربط / استادیار جامعه‌المصطفی العالمية

دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰

چکیده

سبک زندگی، به‌ویژه در سدهٔ اخیر جایگاه مهمی در ادبیات علوم انسانی مغرب‌زمین به خود اختصاص داده است. اما ورود این مفهوم با تلقی جدید آن به ادبیات مطالعات اسلامی سابقه‌چندانی ندارد. در واقع رواج سبک زندگی در کشورهای اسلامی از جمله در ایران، بیشتر با پسوند «اسلامی» بوده است. بدین ترتیب، «سبک زندگی اسلامی» سازه‌ای مفهومی است که در بررسی آن به هر سه واژه «سبک»، «زندگی» و «اسلامی» باید توجه کرد. قید «اسلامی» به سبک زندگی بیانگر تمایز ماهوی این نوع سبک زندگی، از سبک‌های رقیب یا مشابه است. بنابراین، سبک زندگی اسلامی منطقی‌اً بازتاب‌های خاص در عرصه‌های ارتباطی، بخصوص در عرصه تعاملات انسان با هم‌نوعان خود دارد. این پژوهش با توجه به این تمایز، این پرسش را مطرح می‌کند که اصول حاکم بر تعامل با «مردم» در سبک زندگی اسلامی و خاستگاه مباحثاتی آن از منظر قرآن کریم کدامند؟ نتیجه تحقیق، که با استفاد از ظرفیت روش‌های توصیفی و تفسیری انجام شد، این است که سبک زندگی اسلامی در بُعد بینشی؛ عقیده به اشتراک در خلقت، برخورداری انسان از کرامت ذاتی و تفاوت‌های طبیعی زن و مرد؛ و در بُعد کنشی؛ به اصولی از جمله حق‌مداری، ولایت‌مداری، امانت‌داری، جمع‌گرایی، تقدم اخلاق بر حقوق و مانند آن استوار است.

کلیدواژه‌ها: سبک زندگی، مبانی و اصول، ارتباطات اجتماعی، ارتباط با مردم، اصول حاکم بر سبک زندگی، جمع‌گرایی.

مفهوم «سبک زندگی»، که در انگلیسی معادل «lifestyle» و در عربی معادل‌هایی همچون «اسلوب‌الحیة»، «اسلوب‌العیش»، «نمط‌الحیة» و «طریقه فی‌العیش» برای آن ذکر شده است (ر.ک: فعالی، ۱۳۹۶، ص ۴۷-۵۳)، از جمله مفاهیم نوظهور در علوم اجتماعی است و پیشینه کاربرد آن به‌عنوان منظر و چشم‌انداز جدید، در تبیین واقعیت‌های اجتماعی، به نیمه دوم قرن بیستم بازمی‌گردد. هرچند سبک‌مند بودن زندگی، همزاد انسان بوده و شاید نتوان مقطعی از حیات بشر را نشان داد که زندگی فاقد هرگونه روش و یا شیوه‌ای مشخص باشد، ولی سبک زندگی با توجه به اوصاف و ویژگی‌ها، که در علوم اجتماعی به آن نسبت داده می‌شود، پدیده نوظهور و ناشی از دگرگونی‌های ساختی در جهان جدید است. این مفهوم، اخیراً توجه بسیاری از نظریه‌پردازان رشته‌های مختلف علمی را به خود جلب کرده است. اما به‌رغم کاربرد وسیعی که یافته، هنوز از صراحت و وضوح معنایی کافی برخوردار نیست و صورت‌بندی‌های متفاوتی از آن ارائه شده است و «قربت‌هایی با برخی مفاهیم دیگر همچون فرهنگ و تمدن و مانند آن دارد» (ر.ک: رشاد، ۱۳۹۲). نکته اساسی که در فهم ما از مفهوم سبک زندگی تأثیر دارد، توجه به این واقعیت است که تعاریف و صورت‌بندی‌های ارائه شده از مفهوم سبک زندگی، در ادبیات علوم اجتماعی، عمدتاً ناظر به تجارب، واقعیت‌ها و تحولات مدرنیته غربی است. از نیمه دوم قرن گذشته به این سو، جهان غرب شاهد دگرگونی‌ها در سطح واقعیت‌های اجتماعی بوده که با رویکرد موجود قابل توضیح و تبیین نیستند. پدیده‌های مانند فردگرایی، مصرف‌گرایی، اهمیت یافتن اوقات فراغت، مدرگرایی، مدیریت بدن و امثال آنها، وقایعی بودند که شیوه زندگی انسان غربی را به‌شدت تحت تأثیر قرار داده و آن را صورت‌بندی می‌کردند. این وقایع در چارچوب مفاهیم و مفروضات پارادایم کلاسیک علم‌الاجتماع، که عمدتاً کلان‌نگر و مبتنی بر الزامات ساختاری بود، قابل فهم نبودند. از این رو، مفهوم سبک زندگی به‌عنوان منظری که می‌تواند این رخدادها را تحلیل کند، ظهور نمود. بر اثر این تحولات، مفهوم سبک زندگی به‌عنوان جایگزینی برای مفاهیم تبیینی نظیر طبقه، منزلت اجتماعی و غیره، ظهور کرد (ذکایی، ۱۳۸۱) و تحولات جدید رویکردها و دانش‌های متناسب با خود را فعال کرده است.

بنابراین، سبک زندگی آن‌گونه که در متون علوم اجتماعی مدرن بازنمایی گردیده، بیشتر تجارب زیسته جهان غرب را منعکس می‌کند. به‌همین دلیل، کاربرد این مفهوم در سپهر تفکر اسلامی، مستلزم بازتعریف و صورت‌بندی مجدد آن بر اساس تجارب و واقعیت‌های جوامع اسلامی است. علاوه‌براین، جوامع اسلامی به‌لحاظ تجارب واقعی با جهان غرب همسان نبوده، به لحاظ مبانی نظری و فکری نیز این دو تفاوت‌های بنیادی دارند. از منظر اسلامی، توحید و عبودیت در مرکز زندگی آدمیان قرار دارد. درحالی که از منظر تمدن مدرن غربی، اصول حیات بشر را اومانیسیم، مادی‌گرایی، لذت‌جویی، دنیاگرایی و... شکل می‌دهند. بنابراین، سبک زندگی اسلامی با سبک زندگی غربی تفاوت‌های بسیاری دارد و این تفاوت‌ها پیش از هرچیز، نتیجه دو نوع نگاه به عالم و آدم است. در هر صورت، باید گفت: ورود این مفهوم جدید به ادبیات مطالعات اسلامی سابقه چندانی ندارد؛ یعنی سبک زندگی به لحاظ ادبیات، جدید و به لحاظ پیشینه اسلامی، همزاد قرآن کریم و سیره و سنت نبوی است. اساساً دین جز سبک زندگی

نیست. مرور کتاب آسمانی قرآن کریم نشان می‌دهد که ارتباط انسان در چهار ساحت ارتباط با خدا، خلق، خود و خلقت قابل ترسیم است. البته با این توجه که، ارتباط با خدا، نه در عرض سایر ساحت‌های ارتباطی، که مبنای آنهاست و تفاوت سبک زندگی اسلامی با سایر سبک‌ها دقیقاً به همین نکته ظریف بازمی‌گردد. براساس منطق صریح قرآن کریم (ذاریات: ۵۶)، هدف از خلقت انسان «عبادت پروردگار» و طبق برخی تفاسیر، «شناخت پروردگار» است؛ یعنی سبک زندگی اسلامی سوبه دیگر بسط عبودیت در عرصه زندگی است. طبق روایت منسوب به امام صادق علیه السلام اصول عبودیت در چهار ساحت ارتباط با خدا، خود، خلق و خلقت ترسیم می‌گردد (مصباح‌الشریعه، ۱۳۷۷، ج ۱، ص ۵). پس، نوع شناخت، منطقاً بازتاب‌های خاصی در ساحت‌های ارتباطی چهارگانه، بخصوص در ساحت تعاملات انسان با هموعان خواهد داشت.

این پژوهش، با عنایت به این تمایز و صرف‌نظر از بررسی واژه‌های «سبک» و «زندگی»، پرسش مهمی را مطرح می‌کند مبنی بر اینکه اصول حاکم بر تعامل با مردم و خلق در سبک زندگی اسلامی، از منظر قرآن کریم کدامند؟ و خاستگاه مبناشناختی این اصول چیست؟ در بررسی پرسش تحقیق، ابتدا ابعاد بینشی، یعنی ویژگی‌های انسان‌شناختی مؤثر در بررسی سبک زندگی مورد توجه قرار می‌گیرد. سپس، اصول حاکم بر تعامل انسان با خلق با استفاده از روش تفسیر قرآن کریم استخراج می‌گردد. شیوه استخراج این اصول که طبقه‌بندی و جمع‌بندی آنها خالی از تسامح نیست، تأکیدات قرآن کریم و نیز فراوانی واژه‌های مرتبط بوده است. به‌طور خلاصه، مبانی تعامل با خلق و هم‌نوعان را در دو دسته می‌توان بحث کرد: بُعد بینشی، که دیدگاه اسلام درباره نگاه به انسان‌های دیگر را بررسی می‌کند و دارای دلالت‌ها و الزامات ویژه در مناسبات اجتماعی است و بُعد کنشی، که اصول حاکم بر رفتار با هموعان را مورد توجه قرار می‌دهد. می‌توان گفت: این نوع بررسی دارای پیشینه قابل‌اعتنا نیست. اگرچه با تسامح می‌توان پاره‌ای از تحقیقات انجام گرفته، از جمله «مبانی سبک زندگی» به قلم محمدتقی *فعال* (۱۳۹۶) را در شمار پیشینه این کار قلمداد کرد.

تعریف سبک زندگی

بیشتر متفکرانی که در باب سبک زندگی به اندیشه‌ورزی پرداخته‌اند، این مفهوم را ناظر به شکل نوینی از صورت‌بندی اجتماعی دانسته‌اند که تنها در متن تغییرات موجود در متن جهان جدید و پساسنتی معنی می‌یابد. سبک زندگی، اصطلاحی است که در فرهنگ سنتی چندان کاربردی ندارد؛ زیرا ملازم با نوعی انتخاب از میان تعداد کثیری از امکان‌های موجود است. همچنین سبک زندگی، پاسخ کارکردی به نوگرایی است. ظهور سبک زندگی، ناشی از تحولات و دگرگونی‌هایی است که جهان مدرن عمدتاً از نیمه دوم قرن بیستم به بعد، آنها را تجربه کرده است. ظهور جامعه فراوانی و مصرفی، اهمیت یافتن هویت‌های فردی، بی‌اعتبارشدن فراروایت‌ها، رشد طبقه متوسط، رهایی نسبی اعضای جامعه از بند ضرورت‌های معیشتی، ظهور فراغت به‌عنوان عرصه مستقل زندگی، مدگرایی و مدیریت بدن، وقایعی هستند که به آنها به‌عنوان دلایل و زمینه‌های ظهور سبک زندگی اشاره می‌گردد؛ زیرا پیامد اصلی تحولات یادشده این بوده است که عوامل اجتماعی به‌نحو چشمگیری از سیطره الزامات ساختاری

و قواعد نهادی شده، رهایی یافته و استقلال و خودمختاری آنها، در شکل دادن به هویت و شیوه‌های زندگی‌شان به نحو قابل توجهی افزایش یابد.

با توجه به دگرگونی‌های موجودآمده در سطح عینی و واقعیت‌های اجتماعی، نظریه‌پردازی در باب اجتماع نیز دچار تحول شد؛ زیرا بسیاری از جامعه‌شناسان به این درک رسیدند که مفاهیم کلاسیک علم الاجتماع مانند طبقه، نظام، کارکرد و نظایر آنها، که بیشتر بر جبرگرایی ساختاری و روایت‌های کلان از پدیده‌های اجتماعی استوارند، دیگر ظرفیت تبیین و توجیه واقعیت‌های نوظهور را ندارند. از این رو، آنها تلاش‌های خود را در جهت صورت‌بندی مفاهیم و رویکردهای جدیدی متمرکز کردند که سازگاری بیشتری با واقعیت‌های جهان معاصر داشته باشد. مفهوم «سبک زندگی»، همان منظر تحلیلی نوینی است که این محققان تصور می‌کنند تناسب بیشتری با واقعیت‌های جهان معاصر دارد و از کفایت نظری و تبیینی مناسب‌تری برخوردار است.

متأثر از همین شرایط، به‌ویژه پس از اینکه سبک زندگی به موضوع یکی از مهم‌ترین سخنرانی‌های حضرت آیت‌الله خامنه‌ای تبدیل شد، برخی پژوهشگران در جهان اسلام نیز سبک زندگی را در میان موضوعات پژوهشی خود قرار داده‌اند. اگرچه این پژوهش، در مقام بررسی تعاریف سبک زندگی نیست، اما به نظر می‌رسد، در میان پژوهشگران عرصه سبک زندگی نوعی اجماع نانوشته درباره توجه به لایه‌های بیرونی حیات در بررسی سبک زندگی به‌وجودآمده است. به عقیده رشاد، سبک زندگی منظومه‌ای از شیوه‌های هنجارشده برای مواجهه جوانحی و جوارحی انسان، با عرصه‌های حیات است؛ یعنی شیوه‌هایی که در یک جامعه پذیرفته و هنجارشده و در رفتار برونی (جوارحی) و درونی (جوانحی) انسان، در عرصه‌های مختلف حیات به کار می‌رود (ر.ک: رشاد، ۱۳۹۲). به عقیده کاویانی، سبک زندگی «شیوه‌هایی از زندگی است که انسان با تکیه بر نظام ارزشی و مبانی اعتقادی خود در زندگی فردی و اجتماعی برای ایجاد ارتباط با محیط و جامعه، پاسخ به خواسته‌ها و تأمین نیازهایش به‌کار می‌گیرد» (کاویانی، ۱۳۹۱، ص ۱۶). این تعریف در مقایسه با سایر تعاریف، قابل قبول‌تر و جامع‌تر و با تعبیر آیت‌الله خامنه‌ای، «شیوه زیستن» (جعفرزاده، ۱۳۹۳، ص ۱۰۹)، و نیز معنای لغوی سبک، به‌معنای «قالب» (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ماده سبک) سازگارتر است.

مبانی تعامل انسان با خلق در قرآن

مبانی تعامل با خلق و مردم را در دو دسته می‌توان بحث کرد: بُعد پیشینی که دیدگاه اسلام درباره نگاه به انسان را بررسی می‌کند و بُعد کنشی که اصول حاکم بر رفتار با هم‌نوعان را مورد توجه قرار می‌دهد.

۱. اشتراکات انسانی

همه انسان‌ها مخلوق خدا (تغابن: ۲)، از جنس واحد (زمر: ۶)، از آدم و حوا (بقره: ۳۵؛ اعراف: ۳۷)، از خاکند (غافر: ۶۷)، از خدا روزی می‌گیرند (روم: ۴۰)، می‌میرند و زنده می‌شوند (همان) و به سوی خدا می‌روند (بقره: ۱۵۶)، از حق

حیات برخوردارند (انعام: ۵۱) و حق حیات دارند (کهف: ۷۱). پیامبر اسلام رحمت برای همه جهانیان است (انبیاء: ۱۰۷). ارزش‌گذاری در مورد همه انسان‌ها، بر مبنای تقوا (حجرات: ۱۳) و تلاش (نجم: ۳۲) صورت می‌گیرد. در نهایت اینکه انسان‌ها از دو جنس مرد و زن خلق شده‌اند (نساء: ۱؛ حجرات: ۱۳؛ احزاب: ۳۵؛ اعراف: ۱۸۹؛ روم: ۲۱) و تفاوت‌های طبیعی الزاماتی را برای شیوه تعاملات اجتماعی به‌دنبال دارد (بقره: ۱۸۷؛ مریم: ۱۷؛ نور: ۳۱؛ احزاب: ۳۳ و ۳۲). تعبیر «أَيُّهَا النَّاسُ» که ۴۴ بار در قرآن کریم آمده است، شامل همه انسان‌هاست.

در واقع خودآگاهی انسانی بر این اصل و فلسفه استوار است که انسان‌ها مجموعه یک واحد واقعی به‌شمار می‌روند و از یک وجدان مشترک انسانی بهره‌مندند (مطهری، ۱۳۹۱، ص ۶۴). خودآگاهی انسانی؛ یعنی آگاهی انسان به خود، در رابطه با همه انسان‌ها، علامه طباطبائی در تفسیر آیه ۳۲ سوره مائده، در بیان «مَنْ قَتَلَ نَفْسًا بِغَيْرِ نَفْسٍ أَوْ فَسَادٍ فِي الْأَرْضِ فَكَأَنَّمَا قَتَلَ النَّاسَ جَمِيعًا وَمَنْ أَحْيَاهَا فَكَأَنَّمَا أَحْيَا النَّاسَ جَمِيعًا»، به این نکته اشاره می‌کنند که این جمله کنایه از این است که انسان‌ها همگی یک حقیقت‌اند. پس اگر کسی به یکی از انسان‌ها سوءقصد کند، گویی به همه انسان‌ها سوءقصد کرده است؛ زیرا به انسانیت سوءقصد کرده که در همه یکی است (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۵، ص ۳۱۵-۳۱۶).

۲. برخوردار از کرامت ذاتی

یکی از تمایزات انسان‌شناختی اسلامی با سایر مکاتب در این است که برای انسان کرامت ذاتی قائل است. در حقیقت، انسان‌ها به دلیل انسان بودنشان شایسته تکریم هستند: «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ...» (اسراء: ۷۰). از مصادیق تکریم این است که به انسان‌ها عقل داده و او را بر همه موجودات برتری داده و در دریاها کشتی‌ها و در خشکی حیوانات چهارپا را مسخر آنها نموده، تا به سوی مقاصد خود رهسپار شوند و در طلب فضل الهی بر آیند. آیه کریمه در مقام بیان حال جنس بشر است. بنابراین، این آیه شامل مشرکان، کفار و فاسقان هم می‌شود (طباطبائی، ۱۳۶۲، ج ۱۳، ص ۱۵۵)؛ گو اینکه فلسفه تکریم، ویژگی‌هایی از جمله عقل (ابن‌عاشور، بی‌تا، ج ۱۴، ص ۱۳۰) و فطرت (سیدقطب، ۱۴۱۲ق، ج ۴، ص ۲۲۴۱) است که در انسان نهفته است و می‌تواند او را به کمال برساند (فضل‌الله، ۱۴۱۹ق، ج ۱۴، ص ۱۷۷؛ مغنیه، ۱۴۲۴ق، ج ۵، ص ۶۶). در واقع، منشأ کرامت فطری انسان، خلافت او از خدای سبحان است؛ یعنی چون خلیفه خدای کریم و قائم مقام اوست، حتماً کرامت دارد (جوادی‌آملی، ۱۳۸۸، ج ۱۲، ص ۷۴۸).

هنگامی که بپذیریم انسان گوهری کریم و ارزشمند است، خواه‌ناخواه بر این باور خواهیم بود که نه تنها آزادی، امنیت، ... حق اوست، بلکه این حقوق باید به‌گونه‌ای تفسیر و تنظیم شوند که با کرامت وی سازگار باشند (جوادی‌آملی، ۱۳۸۶ الف، ص ۱۶۲). قرآن کریم نیز در تعاملات اجتماعی، آداب و سنی را تعلیم می‌دهد که با کرامت انسان هماهنگ بوده، با احسن تقویم بودن بشر مناسب باشد. قرآن ادب برخورد کریمانه با دیگران را نه تنها در قلمرو جامعه اسلامی لازم می‌شمارد، بلکه برابر با داعیه جهان‌شمول بودن اسلام، اساس صفاء و صمیمیت انسانی را در بین تمام جوامع بشری سودمند می‌شمارد و مادامی که فرد یا گروهی، خیال شوم فتنه‌انگیزی نسبت به جامعه اسلامی را در

سر ندارند، تعامل با آنان بر اساس عدل و احترام متقابل و متناسب با کرامت و شأن انسانی خواهد بود (جوادی آملی، ۱۳۸۶ ب، ج ۱، ص ۱۰۷). چنان که قرآن می‌فرماید: «لَا يَنْهَاكُمْ اللَّهُ عَنِ الَّذِينَ لَمْ يُقَاتِلُوكُمْ فِي الدِّينِ وَ لَمْ يُخْرِجُوكُمْ مِنْ دِيَارِكُمْ أَنْ تَبَرُّوهُمْ وَ تُقْسِطُوا إِلَيْهِمْ» (ممتحنه: ۸). در این آیه، تعامل نیک و عادلانه با مشرکانی که قصد تعدی و تجاوز نسبت به جامعه اسلامی را ندارند، توصیه شده است (طباطبائی، ۱۳۶۲، ج ۱۹، ص ۲۳۳۴).

در چارچوب تفکر قرآنی همه افراد بشر اعضای یک خانواده‌اند و بندگی خدا و فرزندبودن همه برای آدم ﷺ آنان را با یکدیگر متحد ساخته است. همه مردم در کرامت ذاتی که خداوند سبحان به همه آنان عطا فرموده است و نیز در اصل تکلیف و مسئولیت فطری با یکدیگر مساویند، بدون تفکیک از جهت نژاد، زبان، اقلیم، تابعیت، اعتقاد دینی، گرایش‌های سیاسی یا وضع اجتماعی، مگر اینکه فرد این کرامت را از روی اختیار و به سبب ارتکاب جنایت یا خیانت یا اشاعه فساد از خویشتن سلب نماید و نیز کسی که به خدا شرک بورد و یا او را انکار کند (جعفری، ۱۳۷۷، ص ۱۵۸). در صورتی که انسان مطابق با هنجارهای تقوا عمل و رفتار نماید، از کرامت اخلاقی و ارزشی نیز بهره‌مند می‌شود: «إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَاهُمْ» (حجرات: ۱۳).

۳. تفاوت‌های طبیعی زن و مرد

میان نظام اجتماعی و نظام طبیعی و تکوینی، رابطه متقابل وجود دارد و هرگونه تلاش برای ایجاد ناهماهنگی میان این دو، یا تلاش برای فرار از اقتضائات نظام طبیعی که در نوع خود نظام احسن قلمداد می‌شود، موجب سردرگمی و آشفتگی در نظام اجتماعی خواهد شد. بنابراین، نظم اجتماعی، جامعه‌پذیری و مهندسی رفتارهای اجتماعی در جامعه اسلامی در همه عرصه‌ها ناظر به هماهنگی نظام تکوین و تشریح است. «اسلام و ادیان الهی خواسته‌اند تعادل میان انسان و طبیعت را حفظ کنند» (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۷/اسفند/۱۳۹۳).

توجه به تفاوت‌های طبیعی زن و مرد، به نکته‌ای انسان‌شناختی اشاره دارد. مسیر ساخت جامعه مطلوب از جهان‌شناسی و انسان‌شناسی اسلامی می‌گذرد. جهان انسانی نه در مقابل، بلکه در امتداد جهان طبیعی است. شناخت درست انسان و جهان و پایبندی به الزامات آن در زیست جهان اجتماعی، ضرورتی است که نیل به حیات طیبه، به‌عنوان هدف پیشرفت را ممکن خواهد ساخت. بدین‌گونه است که نظام اخلاقی، هم انسان و هم طبیعت را شامل می‌شود.

یکی از نتایج بحث این است که التزام به تفاوت طبیعی زن و مرد، با دارا بودن دو نوع ساختمان فیزیکی، باید در زیست جهان اجتماعی هم خود را نشان دهد. زن در نهایت زن است و مرد هم در نهایت مرد است. تلاش برای همشکل‌سازی و همسان‌سازی این دو، که از نشانه‌های مذموم آخرالزمان هم به‌شمار می‌رود (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۵۵۰، ح ۴)، موجب فساد در نظام تکوین است. جسم و فیزیک انسان‌ها، بخشی از جهان طبیعی و تکوین است که باید درست شناخته شده، مواجهه درست با آن صورت گیرد.

۴. موجودی اجتماعی

آیات فراوانی وجود دارد که بر اجتماعی بودن انسان دلالت دارد (حجرات: ۱۳؛ زخرف: ۳۲؛ انعام: ۱۶۵). آیه ۱۳ سوره

حجرات تشکیل جوامع گوناگون بشری را به جعل الهی نسبت داده است: «وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا». شما را ملت ملت و قبیله قبیله گردانیدیم تا یکدیگر را بشناسید» و سازوکار را پیوندهای طبیعی نسبی و سببی دانسته است: «فَجَعَلَهُ نَسَبًا وَصِهْرًا» (فرقان: ۱۳). اعطای استعداد‌های گوناگون به افراد جامعه، برای تسخیر متقابل و اداره امور از ویژگی‌های خلقت انسان است (زخرف: ۳۲). بنابراین، در ابعاد بینشی تعامل انسان با مردم بر این نکته تأکید می‌شود که انسان موجودی اجتماعی است و نیازمند روابط اجتماعی است؛ بدون حضور در اجتماع، از عهده پاسخ به نیازهای خویش بر نمی‌آید. سند پایه الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت نیز با توجه به این نکته مهم آورده است: «جامعه به عنوان بستر تعامل و مشارکت در جهت تأمین انواع نیازها و شکوفایی استعدادها، نافی هویت فردی، اختیار و مسئولیت اعضا نیست، ولی می‌تواند به بینش، گرایش، منش، توانش و کنش ارادی آنها جهت دهد» (سند الگوی پایه اسلامی ایرانی پیشرفت، ۱۳۹۶).

انسان‌ها به حکم سرشت و برای بقای خویش و رسیدن به کمال، نیازمند همکاری و تشکیل اجتماعند؛ نیازهای آدمی چنان متنوع و فراوان است که هیچ‌کس به تنهایی نمی‌تواند آنها را برآورده سازد. این اجتماع و تقسیم کار اجتماعی است که همه افراد را در دستیابی به خواسته‌هایشان کامیاب می‌کند (فارابی، ۱۳۵۸، ص ۱۴۸). بررسی دقیق ابعاد وجودی انسان از نظر شاکله جسمی و جایگاه او در هستی نشان می‌دهد که جمع‌گرایی در ذات انسان نهفته است. برخلاف علوم امروز که در بررسی حیات بشر، یا همچون روان‌شناسان، راه تفریط را برگزیده و برای شناخت انسان جز فرد و روان او را معیار نمی‌دانند و یا مانند جامعه‌شناسان کلان‌نگر و ساختارگرا، راه افراط در پیش گرفته و اساساً وجود فرد در بررسی‌های جامعه‌شناختی را نادیده می‌گیرد، در نگاه اسلام سه عنصر فرد، خانواده و جامعه، باید به صورت توأمان لحاظ گردد.

افزون بر اینکه انسان نیز مانند همه هستی به زوجیت خلق شده است؛ جمع‌گرایی در نحوه خلقت انسان لحاظ شده است: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا» (حجرات: ۱۳). این نکته از کارکرد واژه «جعل»، که ۷۵ بار و با مشتقات آن، ۳۴۶ بار در قرآن آمده است و در اکثر موارد، به معنای «ایجاد شیء به حالتی است که بعد از خلق و تکوین است» (مصطفوی، ۱۴۳۰ق، ج ۲، ص ۱۰۵ و ۱۶) استفاده می‌شود. واژه «جعل» در این آیه، به نحوه خلقت و ضرورت زندگی جمعی انسان اشاره دارد. پس زندگی در قالب شعوب و قبائل در خلقت انسان نهفته است. خالق انسان، که «جاعل» هم اوست، به هنگام خلقت، موقعیت‌ها را نیز لحاظ کرده است. ممکن است یک خلق با چندین جعل همراه شود. همچنان که می‌فرماید: «وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِتَكُونُوا شُهَدَاءَ عَلَى النَّاسِ...» (بقره: ۱۴۳). همچنان که خود انسان موجودی اجتماعی است، روح قوانین اسلام نیز اجتماعی است. از این رو، رهبانیت و عزلت‌گزینی در اسلام جایگاهی ندارد. علامه طباطبائی، از آیه ۲۰۰ سوره آل عمران، اجتماعی بودن فطری انسان را برداشت کرده است (طباطبائی، ۱۳۶۲، ج ۴، ص ۹۲). علاوه بر اینکه، قرآن کریم افراد را متعلق به امت‌ها قلمداد کرده است: «وَلِكُلِّ أُمَّةٍ...» (یونس: ۴۷ و ۴۹؛ اعراف: ۳۴؛ انعام: ۱۰۸؛

نحل: ۸۹؛ حج: ۳۴ و ۶۷) و پرونده آنها را در متن امت‌ها ارزیابی می‌کند. علامه جوادی/آملی با استناد به روایات به این نتیجه می‌رسد که روح واحدی میان امت اسلامی حاکم است (جوادی/آملی، ۱۳۷۸، ج ۱۷، ص ۳۱۸-۳۲۰).

اجتماعی بودن انسان اهتمام به نظم اجتماعی را ضروری می‌سازد. نظم اجتماعی از «شرایط اولیه» و بنیانی زندگی جمعی است؛ چراکه در غیاب نظم و انسجام اجتماعی، نه‌تنها فرایند تکامل حیات بشری متوقف می‌شود، بلکه بقا و استمرار حیات انسانی از اساس ناممکن می‌گردد. نظم اجتماعی، همان‌گونه که شرط امکان زندگی جمعی به‌شمار می‌رود، فرایندهای تکاملی و پیشرفت اجتماعی نیز وابسته به آن است (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۸، ص ۱۸۷). قرآن کریم نظم و هماهنگی را به‌عنوان بنیاد استواری عالم تکوین و به‌مثابه اساس استواری زیست جهان انسانی یا عالم تشریح مورد توجه قرار می‌دهد. در بخش تکوین، آیات پرشماری، مظاهر گوناگونی را تشریح می‌کند که حاکی از هماهنگی، توازن و نظم دقیق بر جهان آفرینش حاکم است. برای نمونه، می‌فرماید: «إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ» (قمر: ۴۹)؛ ما هر چیز را به اندازه و حساب‌شده آفریدیم.

نظام عالم تشریح هم مانند نظامی است که در عالم تکوین برقرار است. همچنان‌که در سراسر عالم تکوین قانون و سنت و علیت و معلولیت برقرار است و با آنکه مشیت پروردگار مطلق است، همواره در ایجاد موجودات و احداث حوادث بر وفق نظام علت و معلول تعلق می‌گیرد، نظام تشریح و زیست جهان انسانی نیز قانون‌مند و نظام‌یافته است؛ اگر جامعه‌ای نظم و هماهنگی را از دست دهد، امکان دوام و بقا را نیز از دست می‌دهد (طباطبائی، ۱۴۱۷، ج ۷، ص ۳۱۲-۳۱۳). از این‌رو، قرآن نسبت به استقرار نظم اجتماعی اهتمام خاص دارد و همه آیاتی که درباره قوانین و مقررات الهی نازل شده، برقرارکننده نظم و برنامه در زندگی فردی و اجتماعی است. در این آیات، قرآن همواره بشر را به داشتن یک برنامه صحیح و منظم دعوت می‌کند و خواستار آن است که انسان‌ها در زندگی به اصول و مقررات الهی پایبند بوده، طبق برنامه‌ای که خدا برای آنان تنظیم کرده، زندگی کنند و هیچ‌گاه از حدود الهی گام فراتر نهند؛ چراکه پیامد بی‌اعتنایی به هنجارهای نظام‌بخش و مراعات نکردن قانونمندی‌های حاکم بر زیست جهان انسانی، چیزی جز نابودی نیست (فجر: ۱۱-۱۴). قرآن کریم انحطاط و نابودی را سرنوشت محتوم تمام جوامعی می‌داند که دچار فساد و طغیان می‌شوند و از هنجارها و الگوهای رفتاری که خداوند مشخص کرده است، تبعیت نمی‌کنند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۲۰، ص ۲۸۱).

به اعتقاد علامه جعفری، نیرومندترین عامل تخریب زندگی، فردی و یا اجتماعی، همین بی‌اعتنایی به نظم است که معلول جهل یا بی‌اعتنایی به قانونمندی حیات است که جزئی بسیار بااهمیت از کیهان منظم و قانونمند است (جعفری، ۱۳۷۶، ص ۲۷۳۴). سامان اجتماعی مطلوب و متکامل آن است که نظام روابط، هنجارهای عمل، نهادها و ترتیبات ساختاری آن، مبتنی بر نظم توحیدی بوده و جهت‌گیری خدایی داشته باشند: «صِبْغَةَ اللَّهِ وَ مَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَ نَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ» (بقره: ۱۳۷). آیه ۹۶ سوره مریم، دلالت صریح دارد بر اینکه مودت، همبستگی یا نظم اجتماعی مطلوب، زمانی استقرار پیدا می‌کند که بُعد عینی یا روئینایی جامعه؛ یعنی روابط، نهادها و ساختارها

اجتماعی، بر شالوده‌های نظام محتوایی توحیدی استوار باشند (طباطبائی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۴، ص ۱۱۲؛ مکارم‌شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ص ۱۴۴-۱۴۵).

۵. دارای نیازهای مادی و معنوی

از دیدگاه اسلام، انسان دارای ابعاد روحی و مادی است. بُعد مادی انسان که در جسم و بدن او تبلور یافته، مقتضی تمایلات، نیازها و خواسته‌های ویژه‌ای است که زندگی مادی انسان به تأمین آنها وابسته است. نیازهای معیشتی از قبیل خوراک، پوشاک و مسکن، ارضای غریزه جنسی... از جمله نیازهای مادی انسان هستند که بدون تأمین آنها، حیات بشر در معرض خطر قرار می‌گیرد. علاوه بر گرایش‌ها و نیازهای مادی، نوع دیگری از نیازها وجود دارند که ناشی از حیات روحی و معنوی انسان است. نیازها و خواسته‌های معنوی بشر متنوع و گسترده است، اما بنیادی‌ترین آن، نیاز به معنویت و ارتباط با خدا است (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۲۷؛ صدر، ۱۳۹۳، ص ۴۳۸).

از منظر اسلام، وجوه متنوع زندگی انسان نسبت به هم رابطه مکمل و تأثیر و تأثر متقابل دارد. براین اساس، اسلام منطق و شیوه‌ای را که برای تأمین نیازهای بشری معرفی می‌کند، جامع و فراگیر است. طبق دیدگاه اسلام، حیات اجتماعی مطلوب، سامانی است که هم زمینه را برای تأمین نیازهای مادی انسان فراهم سازد و هم موجب تکامل روحی و معنوی او گردد. این منطق جامع، در آیات متعدد مورد تأکید قرار گرفته است. در آیه «وَ اَبْنِغْ فِیْمَا اَتَاكَ اللّٰهُ الدَّارَ الْاٰخِرَةَ وَ لَا تَنْسَ نَصِیْبَكَ مِنَ الدُّنْیَا» (قصص: ۷۷)، نگاه فراگیر و جامع قرآن نسبت به ابعاد متنوع حیات بشری به روشنی انعکاس یافته است. بر اساس مفاد آن، مؤمنان همان‌گونه که وظیفه دارند در جهت کسب کمالات روحی و تأمین نیازهای معنوی تلاش کنند، ملزم هستند که از تأمین نیازهای مادی و مرتبط با بُعد طبیعی وجود خود نیز غفلت نکنند؛ چراکه روح انسان در دامن جسم او زاییده می‌شود و تکامل می‌یابد (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۲، ص ۲۷).

عقلانیت جامع‌نگر قرآن، در ارتباط با حیات بشری، در آیات ۲۰۰ تا ۲۰۲ سوره بقره به نحو روشن‌تری صورت‌بندی شده است. قرآن در این آیات، افراد و جوامع بشری را بر اساس نوع منطق محاسباتی‌شان، در دو دسته طبقه‌بندی می‌کند. برخی از گروه‌ها و جوامع انسانی، صرفاً خواستار دنیا و برخورداری از مواهب دنیوی آن بوده و تنها تلاش برای اهداف و نیازهای مادی را «حسنة» یا مقرون به عقلانیت می‌دانند. در مقابل، دسته دوم افراد و جوامع قرار دارند که هم برای برخورداری از نعمت‌های این جهانی تلاش می‌کنند و هم خواستار مواهب معنوی و نیل به درجات اخلاقی و اخروی هستند. اما قرآن تنها اعمال و کنش‌های دسته دوم را انتخاب عقلانی و «بهینه» دانسته، از آن به «حسنة» تعبیر می‌کند و در مورد آنان می‌فرماید: «اُولٰٓئِكَ لَهُمْ نَصِیْبٌ مِّمَّا كَسَبُوْا». از این تعبیر استنباط می‌شود که تنها گروه دوم، به حیات طیبه دست می‌یابند.

در نهایت، به این نکته هم می‌توان اشاره کرده که مقصود از این مبنای تعاملی، این است که اسلام در ارتباط با دیگران صرفاً برآورده شدن نیازهای مادی را به‌عنوان مبنای ارتباط با دیگران مد نظر قرار ندهد، بلکه استكمال روحی و برآورده شدن نیازهای معنوی نیز از اهمیت اساسی برخوردار است. به عبارت دیگر، تعاملات در اسلام صرفاً ابزاری نیست، بلکه اظهاری نیز هست.

اصول حاکم بر تعاملات انسان با خلق

در مطالعه اولیه آیاتی از قرآن کریم و طبقه‌بندی گزاره‌های مرتبط با بحث، مجموعه‌ای مفاهیم کلیدی استخراج شد که جایگاه کانونی در مناسبات اجتماعی داشتند؛ به گونه‌ای که بسیاری از گزاره‌های مستخرج، به نوعی ذیل یکی از این مفاهیم کانونی جای می‌گرفت. علاوه بر اینکه، بسیاری از رفتارهای مؤمنان با توجه به این مفاهیم کانونی، که از آنها تحت عنوان «اصول» یاد می‌شود، معنا می‌یابد. موجه‌سازی شکل امروزی رفتارهای مؤمنانه - در جاهایی که قاعده و الگوی خاصی وجود ندارد- در پرتو اصول حاکم میسر می‌گردد. در حقیقت، الگوی مطلوب تعامل با دیگران، برآیند حضور این اصول در رفتارهای مؤمنان است. این اصول، در عین تسامح در جامع و مانع بودنشان، انعکاس‌دهندهٔ وجوه آرمانی دین اسلام نیز به‌شمار می‌روند. لازم به یادآوری است که اگرچه می‌توان اصول حاکم بر سبک زندگی را براساس طرف ارتباط (مسلمان، اهل کتاب، کفار و...) طبقه‌بندی کرد، اما این پژوهش، بیشتر بر محور ارتباطات کلی مسلمانان با همدیگر، تنظیم شده است.

۱. حق‌مداری

واژه «حق» به‌طور کلی ۲۸۰ بار، به شکل‌های وصفی (الحق: در ۹ آیه؛ بقره: ۲۲۸ و ۲۴۷؛ مائده: ۱۰۷ و انعام ۸۱)، فعلی (حق، یحق، حقت، استحق: در ۲۶ مورد؛ از جمله: مؤمن: ۶؛ سجده: ۱۳؛ زمر: ۱۹؛ یس: ۷۰؛ مائده: ۱۰۷؛ انفال: ۷ و ۸؛ یونس: ۸۲؛ شوری: ۲۴؛ مائده: ۱۰۷ و...) و اسمی (حق) در قرآن کریم تکرار شده است. این امر بیانگر اهمیت بسیار بالای حق‌مداری، که در حقیقت خدامداری است، در زیست مؤمنانه است. حق‌مداری، بستر و زمینهٔ مناسبات انسان‌ها با یکدیگر در ساحت‌هایی همچون ارتباط با خدا، والدین، همسر (بقره: ۲۲۸)، فرزندان، خویشاوندان، حاکم (بقره: ۲۴۷)، مردم و مانند آن است. ساختار همنشینی و جانشینی نشان می‌دهد که حق در مقابل باطل و در یک مورد، در مقابل ضلال به‌کار رفته است. دست‌کم در ۱۰ مورد واژه حق با «الله» و یا اوصاف او همنشین و قرین است (انعام: ۶؛ یونس: ۳۰؛ کهف: ۴۴؛ طه: ۱۴۴؛ حج: ۶۲ و...). قرآن خدا را مصداق حق مطلق و غیر او را باطل معرفی می‌کند: «ذَلِكَ بِأَنَّ اللَّهَ هُوَ الْحَقُّ وَأَنَّ مَا يَدْعُونَ مِنْ دُونِهِ الْبَاطِلُ» (لقمان: ۳۰؛ حج: ۶۲). آیه ۶۰ سوره آل عمران، منبع حق را منحصر در خدای متعال می‌داند: «الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ...». بنابراین، خدا منبع حق و خود حق، و قرآن و کتاب‌های آسمانی، مسیر نیل به حق است (احقاف: ۳۰). ۱۰ مورد از مصداق حق، مربوط به قرآن کریم است: «پیامبر حقیقت را برای شما آورده است...» (نساء: ۱۷۰). نتیجه اینکه، قرآن کتاب زندگی و مبنای سبک زندگی اسلامی است که پیروان خود را به‌سوی حق و حق‌مداری دعوت می‌کند. «جامعه حق مدار هیچ موجودی را بدون روح حاکم بر آن؛ یعنی حقیقت که ظهور حق مطلق است، بررسی نمی‌کند و هنگام تدوین قانون، اجرای قانون و تطبیق عملکرد مجریان برابر قانون مدون یعنی قاض و داور، قالب هر چیز را با قلب تپنده آن یعنی حقیقت یادشده ملاحظه می‌کند» (جوادی‌آملی، ۱۳۹۶، ص ۴۱). تعامل انسان با خلق، فرع بر شناخت انسان و جامعه و اقتضات آنهاست.

۲. ولایت‌مداری

ولایت، اگرچه در ابعاد تکوینی و تشریحی قابل بحث است، اما در این پژوهش، جنبه تشریحی ناظر به مناسبات اجتماعی مورد بحث است. در بررسی معناشناختی «ولایت» با دو وجهه، یعنی ولایت خدا و ولایت شیطان مواجه هستیم. البته ساختار جانشینی آیات مربوط، پای واژه‌های دیگری را نیز به حوزه معناشناختی «ولایت» باز می‌کند. مانند واژه‌های «تبعیت» و «طاعت»، به معنای پذیرش ولایت. ساختار جانشینی ولایت و تبعیت، در آیات ۹۹ نحل و ۴۲ حجر مشهود است. این واژه‌ها نیز واژگانی همچون «هدایت» و «ضلالت» را در حوزه معنایی خود فعال می‌کنند. تبعیت و اطاعت نیز همچون ولایت با هدایت و ضلالت رابطه مستقیم دارد (ر.ک: اعراف: ۳۰؛ شوری: ۴۴؛ بقره: ۲۵۷). بنابراین، در مناسبات اجتماعی، مردم به دو دسته کلی «اولیای خدا» و «اولیای شیطان» و یا «حزب‌الله» و «حزب‌الشیطان» تقسیم می‌شوند. ولایت در فضای گفتمانی قرآن کریم، امری تشکیکی است که از ولایت خدا تا رسول خدا، اولی الامر و ولایت فقه‌های جامع‌الشرایط و ولایت مؤمنان بر همدیگر امتداد دارد. ولایت‌مداری، امتداد توحیدمحوری و حق‌مداری است. ولایت‌مداری، به‌عنوان مبنای سبک زندگی اسلامی در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی سیاسی، کارکردهایی همچون انسجام و به هم پیوستگی مؤمنان دارد. «ولایت، یعنی پیوند و ارتباط تنگاتنگ و مستحکم و غیرقابل انفصال و انفکاک» (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۹/آذر/۱۳۶۸). اگر بخواهیم ولایت، به معنای لغوی را به فارسی ترجمه کنیم، باید بگوییم به هم پیچیدگی، به هم پیوستگی، به هم جوشیدگی (خامنه‌ای، تفسیر سوره مجادله، ص ۹۹). جامعه اسلامی، که دارای ولایت است، یعنی همه اجزای آن به یکدیگر و به آن محور و مرکز این جامعه؛ یعنی ولی متصل است. لازمه همین ارتباط و اتصال است که جامعه اسلامی، در درون خود یکی است و متحد و مؤتلف و متصل به هم است و در بیرون نیز اجزای مساعد با خود را جذب می‌کند و اجزایی را که با آن دشمن باشند، به شدت دفع می‌کند و با آن معارضه می‌نماید؛ یعنی «أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ» (بیانات مقام معظم رهبری، ۲۹/آذر/۱۳۶۸).

از این رو، حتی پیوندهای خویشاوندی نیز در نسبت با پیوندهای ایمانی و معرفتی تفسیر می‌شوند. «طبق روایات ما، مؤمن با مؤمن خویشاوندی نزدیک دارد، درحالی که اگر انسان با برادر خود هم‌فکر نبود، در منظر اسلام اصلاً با او برادری وجود ندارد» (خامنه‌ای، تفسیر سوره مجادله، ص ۱۶۳-۱۶۹).

خداوند عواطف اجتماعی را بر محور ایمان و تقوا و بر اساس دین الهی، کنترل و محدود کرده و اجازه تجاوز از این حدود را نمی‌دهد. مخالفت قرآن با عواطف و دوستی‌هایی که از چارچوب ملاک نامبرده تجاوز کرده باشد، شدید است و با تعبیر تند، در آیه‌های بسیاری، مسلمانان را از آن منع می‌کند (مصباح‌یزدی، ۱۳۹۱، ص ۱۰۷). «لَا يَتَّخِذِ الْمُؤْمِنُونَ الْكَافِرِينَ أَوْلِيَاءَ مِنْ دُونِ الْمُؤْمِنِينَ وَمَنْ يَفْعَلْ ذَلِكَ فَلَيْسَ مِنَ اللَّهِ فِي شَيْءٍ إِلَّا أَنْ تَتَّقُوا مِنْهُمْ تُقَاةً وَيُحَذِّرْكُمْ اللَّهُ نَفْسَهُ وَإِلَى اللَّهِ الْمَصِيرُ» (آل عمران: ۲۸)؛ اینکه منافقان در پایین‌ترین درجه آتش‌اند و یار و یابوری برایشان نخواهد بود، به دلیل ارتباط دستانه با کفار است (نساء: ۱۴۱-۱۴۵).

۳. امانت‌داری

امانت‌داری از ویژگی‌های پیامبران است. پیامبران الهی برای جلب توجه و اعتماد مردم، به ویژگی امین بودنشان اشاره می‌کردند. آیه کریمه «إِنِّي لَكُمْ رَسُولٌ أَمِينٌ»، شش بار در قرآن کریم درباره حضرت نوح (شعراء: ۱۰۷)، هود (شعراء: ۱۲۵ و اعراف: ۶۸)، صالح (شعراء: ۱۴۳)، لوط (شعراء: ۱۶۲)، شعیب (شعراء: ۱۷۸) و موسی (دخان: ۱۸) به کار رفته است. وفاداری به مکتب انبیای الهی و پیروی از آنان، ایجاب می‌کند که یکی از اصول حاکم بر روابط اجتماعی مؤمنان اصل امانت‌داری باشد (مؤمنون: ۸؛ معارج: ۳۲). این آیات شریفه امانت‌داری را از ویژگی‌های مؤمنان بر شمرده و برخی دیگر از آیات، مؤمنان را به امانت‌داری دستور داده است (نساء: ۵۸). در قرآن کریم آیات متعددی به امانت‌داری انسان اشاره می‌کند (انفال: ۲۷؛ نساء: ۵۸؛ آل عمران: ۷۵؛ بقره: ۲۸۳). اما آیه ۷۲ سوره احزاب، به یک موضوع انسان‌شناختی می‌پردازد. عقل و اختیار (راغب‌اصفهانی، ۱۴۱۲ق، ص ۹۰)، یا خلیفه الهی (رک: مصطفوی، ۱۴۳۰ق، ج ۱، ص ۱۵۱؛ مکارم‌شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ج ۱۷، ص ۲۵۲-۲۵۳) و ولایت الهی (طباطبائی، ۱۳۶۲، ج ۱۶، ص ۳۴۹)، بزرگترین نعمتی است که از سوی خدای متعال به انسان اعطا شده است. تفسیر «امانت» به «تکلیف» (همان، ص ۳۵۲) نیز پیرو همین ویژگی در انسان است. بنابراین، تنظیم مناسبات اجتماعی بر مبنای امانت‌داری، نتیجه طبیعی چنین ویژگی‌ای خواهد بود. اطلاق موضوع امانت، در آیه ۵۸ سوره نساء، حاکی از گستره وسیع امانت‌داری در روابط انسانی است و امانت‌های مالی، عدم کتمان حق، و مانند آن، برخی از مصادیق است که در آیاتی به آنها اشاره شده است. بنابراین، دامنه خیانت نیز که به‌عنوان «ضد امانت» تلقی شده (فراهیدی، ۱۴۱۰ق، ج ۸، ص ۳۸۹؛ ابن‌منظور، ۱۴۱۴ق، ج ۱۳، ص ۲۱)، به همان اندازه وسیع خواهد بود. بررسی شبکه معنایی امانت، که شش بار به صورت مصدر در قرآن به کار رفته است (احزاب: ۷۲؛ بقره: ۲۸۳؛ نساء: ۵۸؛ انفال: ۲۷؛ مؤمنون: ۸؛ معارج: ۳۲)، نشان می‌دهد که این واژه با امن و ایمان در ارتباط است (ستوده‌نیا و عادل‌فر، ۱۳۹۴) و دارای کارکرد امنیت‌بخشی و آرامش‌بخشی در جامعه است.

ابعاد امانت‌داری در مناسبات اجتماعی، در عرصه اقتصادی همچون احترام به مالکیت مادی و معنوی، در عرصه فرهنگی اجتماعی، مانند حفظ اسرار و رازداری، به‌ویژه در مقابل بیگانگان، و در عرصه سیاسی، از قبیل استفاده درست از موقعیت و قدرت خود را نشان می‌دهد.

۴. رحمت‌گرایی و شدت‌گرایی

یکی از دیگر مبادی روابط اجتماعی از دیدگاه قرآن، که سبک زندگی مؤمنانه را از شیوه‌های زندگی مبتنی بر کفر و الحاد متمایز می‌کند، اصل «رحمت و رأفت با مؤمنان» و «شدت و صلابت با دشمنان حق» است: «مُحَمَّدٌ رَسُولُ اللَّهِ وَالَّذِينَ مَعَهُ أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ» (فتح: ۲۹). این آیه شریفه، محبت و مهربانی را شالوده تعامل اجتماعی در زیست جهان مؤمنان و شدت و غلظت و ستبری را پایه تعامل با معاندان حق را بیان می‌کند. آیه ۵۴ سوره مائده، اوصاف و خصلت‌های مهمی را برای مؤمنان بیان می‌کند. از جمله ویژگی‌های برجسته افراد و گروه‌هایی که خداوند

آنان را دوست دارد و آنان نیز به خدا عشق می‌ورزند، این است که آنان در برابر مؤمنان، نرم و مهربان و در برابر کافران و دشمنان، سرسخت و شکست‌ناپذیرند و از جهاد در راه خدا و تلاش در جهت استحکام بخشی به مرزهای هویت جامعه اسلامی، از ملامت هیچ ملامت‌گری پروا ندارند (مکارم‌شیرازی و همکاران، ۱۳۷۴، ج ۴، ص ۴۱۶).

مؤمنان به منزله اعضای یک خانواده و یا به تعبیر رسول اکرم ﷺ در حکم اعضای یک پیکرند. به همین دلیل، روابط و مناسبات جمعی در جامعه ایمانی بر اساس رحمت، مودت و همدلی استوار است (پاینده، ۱۳۸۲، ص ۷۵۱). اما زیست جهان مبتنی بر کفر، نه تنها هیچ‌گونه پیوند و وجه اشتراکی با زیست جهان مؤمنانه ندارد، بلکه در تضاد و تقابل کامل با آن قرار دارد. هدف اصلی جهان کفر این است که هویت و موجودیت جامعه اسلامی را نابود کند. به همین جهت، اصل اساسی تعامل با معارضان حق و حقیقت، مواجهه سخت و از موضع اقتدار و صلابت است. مؤمنان، همان‌گونه که وظیفه دارند در میدان‌های جنگ سخت، با دشمنان حق با شدت مقابله نمایند، در سایر عرصه‌های زندگی مانند سیاست، اقتصاد، فرهنگ، روش‌های زندگی و غیره نیز باید همچون سدی محکم و نفوذناپذیر باشند و با هر آنچه که موجب اشاعه و تقویت نظام معنایی کفر و تضعیف مرزهای هویتی اسلام شود، با قوت و قدرت تمام مقابله نمایند و همانند مؤمنان عصر رسالت، از هرگونه پیوند و ارتباطی که استحکام و تمایز نظام هویتی جامعه اسلامی را دچار اختلال می‌کند، اجتناب ورزند (طبرسی، ۱۳۶۰، ج ۹، ص ۱۹۲).

از پیامدهای رحمت‌گرایی نسبت به مؤمنان و شدت‌گرایی نسبت به کفار، التزام به وحدت و اخوت دینی و مرزبندی با کفار، در همه عرصه‌های زندگی است؛ یعنی در سطحی از مناسبات اجتماعی، «هم‌ایمانی» بر «هم‌گوهری» مقدم است. انسان‌هایی که همه ارزش‌های فکری در آنها روییده است، همان انسان‌های مؤمن‌اند؛ زیرا ایمان در رأس فطریات و ارزش‌های اصیل انسانی قرار دارد. آنچه واقعاً انسان‌ها را به صورت «ما» در می‌آورد و روح واحد در آنها می‌دمد، «هم‌ایمانی» است، نه هم‌گوهری و هم‌ریشه‌ای و هم‌زایشی که در سخن سعدی آمده است (مطهری، ۱۳۹۱، ص ۶۹). قرآن کریم، با انحصار اخوت در اخوت ایمانی «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ»، بر این مطلب صحه می‌گذارد. بنابراین، یکی از بنیان‌ها و اصول پایه‌ای روابط میان مسلمانان، برادری ایمانی است. برادری ایمانی، از نعمت‌های خداوند برای مسلمانان است (آل عمران: ۱۰۳) که در پرتو اسلام و ایمان به خدا حاصل شده است (انفال: ۶۳). اخوت ایمانی، هم جنبه توصیفی دارد و هم جنبه هنجاری؛ به این معنا که هم ایمان واقعی مؤمنان را به سمت برادری سوق می‌دهد و هم به مؤمنان توصیه شده است که ارتباطاتشان بر مبنای برادری ایمانی شکل گیرد. تأکید بر بنیاد ایمانی اجتماعات بشری، به این دلیل است که این اجتماعات در شکل‌گیری شاکله اعضای جامعه نقش زیادی دارند. روابط اجتماعی، از طریق تبدیل به شاکله و هویت افراد، کنش‌های آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنیان روابط اجتماعی بر اخوت دینی، مناسبات درون فرهنگی و برون فرهنگی آنها را نیز تنظیم می‌کند. برای مثال، از یک سو، مودت که نهایت صمیمیت در ارتباطات اجتماعی است، تنها در میان مؤمنان مجاز شمرده می‌شود: «وَ أٰخِلَاصٌ وُذَكَ لِلْمُؤْمِنِ» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۱، ص ۱۰۳). از سوی دیگر، اخوت ایمانی موجب تمایز

هویتی با کسانی می‌شود که زیر چتر نظام معنایی کفر گردهم آمده‌اند. نظام معنایی ایمانی بر مبنای «صراط‌الله» و نظام معنایی کفر بر مبنای «صراط‌الجحیم» شکل می‌گیرد.

۵. تقدم جمع‌گرایی بر فردگرایی

از آنجاکه در بررسی‌های میناشناختی، قرآن کریم هم فرد و هم جامعه را اصیل می‌داند، مصلحت فرد و جامعه یا منافع فردی و جمعی نیز جایگاهی در مباحث اجتماعی پیدا می‌کند. تقدم جمع‌گرایی بر فردگرایی، ناظر به مقام تراحم و رعایت اولویت در چنین شرایطی است و گرنه طبیعی است که حقوق افراد نیز در پیگیری حقوق جمعی استیفا می‌گردد. تقدم جمع‌گرایی بر فردگرایی، بر این مبنا استوار است که افراد به جز هویت فردی‌شان، تشکیل‌دهنده یک هویت جمعی به نام «جامعه» نیز هستند. آموزه‌های اسلامی با سالم‌سازی محیط اجتماعی و قوانین ناظر به اجتماع، زمینه‌های سعادت‌مندی افراد را دنبال می‌کند. به‌همین دلیل، احکام و قوانین همواره با لحاظ مصالح عمومی وضع می‌شوند. فلسفه حکومت در اسلام نیز که «یکی از احکام اولیه اسلام» (موسوی خمینی، ۱۳۷۰، ج ۲۰، ص ۱۷۰) به‌شمار می‌رود، بر همین اساس است. «احکام اسلام برای مصلحت مسلمین است» (همان، ج ۱۰، ص ۱۱۶).

جمع‌گرایی، به‌معنای نادیده‌انگاشتن هویت فردی و مصالح فردی نیست. جمع‌گرایی، لحاظ فرد با هویت جمعی است. فلسفه تجلیل قرآن کریم از شهدا (آل‌عمران: ۱۵۷، ۱۵۸، ۱۶۹ و ۱۷۱؛ محمد: ۴-۶؛ توبه: ۱۱۱؛ نساء: ۷۴) در همین نکته نهفته است. شهدا، بارزترین مصداق تقدم جمع‌گرایی بر فردگرایی و جستجوی سعادت خویش در متن سعادت جمعی هستند. در حقیقت، «تمام کسانی که از راه علم یا صنعت و هنر یا اکتشاف و اختراع و یا حکمت و فلسفه یا ادب و اخلاق و از هر راهی، به بشریت خدمت کرده‌اند، حقی بر بشریت دارند» (مطهری، ۱۳۹۳، ج ۱۷، ص ۴۴۲). در این میان، شهدا جایگاه ویژه‌ای دارند. از این‌رو، «شمع محفل بشریت» لقب گرفته‌اند. آنها «سوختند و محفل بشریت را روشن کردند» (همان).

تفاوت بارز نگرش اسلامی، با مکاتب رقیب در این بحث، به این نکته ظریف برمی‌گردد که اسلام سعادت فرد را قربانی مصلحت جمعی نمی‌کند. غایت افعال انسان با سعادت او گره خورده است. نظام اخلاقی اسلام، نظامی غایت‌گراست؛ مصلحت‌گرایی با غایت‌گرایی درهم آمیخته است. مفاهیم فلاح، سعادت و فوز در نظام اخلاقی قرآن کریم، به همین نکته اشاره دارد. اما سعادت از مسیر خدمت به خلق و بسترآفرینی برای هدایت دیگران نیز حاصل می‌شود. برخلاف مکاتب غربی که در آنها دیگرخواهی مشروط به خودخواهی است، در مکتب اسلام، خودخواهی و حب ذات، مشروط و توأم با دیگرخواهی است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۱۶۴). از این‌رو، هر نوع تلاش و کمک به دیگران، مصداقی از مجاهدت به‌شمار می‌رود و حتی کمک به خانواده نیز «مجاهدت در راه خداست» (همان، ج ۵، ص ۸۸).

از دلالت‌های تقدم جمع‌گرایی بر فردگرایی، مشروعیت دخالت حکومت در عرصه‌های فرهنگی، اجتماعی و

اقتصادی به عنوان یک اصل، نه فقط در مواقع اضطراری است. وجود قوانین ناظر به مدیریت ظواهر (احزاب: ۵۹؛ نور: ۳۰ و ۳۱)، تحریم ربا، احتکار، خمس و زکات، همگانی بودن منابع و مانند آنها، برای جلوگیری از تداول ثروت در دست ثروتمندان، که در آیه ۷ سوره حشر آمده است: «كَيْ لَّا يَكُونَ ذَوْلَةٌ بَيْنَ الْأَعْيَاءِ مِنْكُمْ» به صراحت به دخالت حکومت اسلامی در مسائل اقتصادی دلالت می کند و نشان می دهد که سبک زندگی اسلامی، بدون وجود نظام اسلامی و تشکیل حکومت اسلامی محقق نمی شود. از همین منظر، اصل احسان به عنوان اصل کلی ناظر بر روابط اجتماعی، الزاماتی را در سطوح و ساحت های مختلف زندگی جمعی به دنبال دارد که تعاون، تکافل و مواسات اجتماعی، از جمله مهم ترین آنهاست. در قرآن کریم، به تعاون مبتنی بر هنجارها («بر» و «تقوا») تأکید و از تعاون مبتنی بر ناهنجارها («اثم» و «عدوان») نهی شده است (مائده: ۲).

۶. تقدم اخلاق بر حقوق

اسلام بر بنیاد اخلاق و دیگرخواهی اخلاقی استوار می باشد. رسول اکرم ﷺ، هدف از رسالت خود را تکمیل مکارم اخلاق می داند: «إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأَتَمِّمَ مَكَارِمَ الْأَخْلَاقِ» (طبرسی، ۱۴۱۲ق، ص ۸) و سه چیز را از مکارم اخلاق معرفی می کند: ارتباط با کسانی که با تو قطع رابطه نموده اند؛ بخشش نسبت به کسانی که تو را محروم ساخته اند؛ گذشت از آنانی که در حق تو ظلم کرده اند (صدوق، ۱۳۶۲، ص ۱۲۵). نظام حقوقی و تکلیفی در اسلام، نه تنها حامل ارزش های اخلاقی است که اساساً در متن مناسبات تکلیفی، تکمیل مکارم اخلاق تعقیب می گردد. تفاوت بنیادین مکتب اسلام با مکتب های حقوقی رایج در دنیای مدرن، در همین نکته نهفته است. در نگرش مکاتب غربی، سعی می شود که انسان ها پیش از همه، به حقوق خود آشنا شوند و به آنها یاد داده می شود که از تمام توانمندی های خویش استفاده کنند تا حق شان ضایع نشده و متضرر نگردند. اما در نگرش اسلامی، هر چند سفارش می شود که افراد نسبت به حقوق خود آگاهی داشته باشند، اما تأکید جدی بر تکلیف مداری می شود تا مدیون دیگران نگردند. یکی از مفاهیم مهم اخلاقی، که در اسلام سفارش گردیده و به روشنی حاکی از تقدم اخلاق بر حقوق است، عفو و گذشت از خطای دیگران؛ یعنی احسان و عبور از حق خویش به نفع دیگران است.

احقاق حق، مطالبه حقوقی است. عفو عمل قهرمانانه (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۲۲، ص ۴۷۱) و از بزرگ ترین فضایل اخلاقی است که در اسلام مورد تأکید فراوان قرار گرفته است (مصباح یزدی، ۱۳۹۱ج، ص ۲۶۰). در نگرش قرآنی، عفو و گذشت، از ویژگی های پرهیزگاران (آل عمران: ۱۳۴)، و برتر از مطالبه حق دانسته شده است و در مورد قصاص سفارش شده است که اگر کسی از حق خود بگذرد، خداوند گناهان او را می بخشد (مائده: ۴۵). به صورت روشن تر می توان نسبت حقوق با اخلاق را از آیه ۴۰ سوره شوری استنباط کرد؛ کیفر بدی، مجازاتی است همانند آن و هر کس عفو و اصلاح کند، پاداش او با خداست. خداوند ظالمان را دوست ندارد! عفو در جایی است که انسان قدرت بر انتقام دارد، اگر می بخشد از موضع ضعف نیست، این عفو سازنده است هم برای مظلوم پیروز؛ چراکه به او تسلط بر نفس و صفای دل می بخشد و هم برای ظالم مغلوب که او را به اصلاح خویش وا می دارد (مکارم شیرازی

و همکاران، ۱۳۷۴، ج ۲۰، ص ۴۶۶). انسانی که از موضع قدرت می‌بخشد، به مقام صابریین ارتقا یافته (نحل: ۱۲۶) و همستگی اخلاقی در جامعه را تقویت می‌کند (فصلت: ۳۴). براین اساس، معیار برای تقدم اخلاق بر حقوق، بازتاب عمل می‌باشد؛ در جایی که عفو و گذشت موجب تضعیف ارزش‌های اخلاقی گردد، اخلاق‌مداری ایجاد می‌کند که استیفای حق گردد و معنای این گزاره چیزی نیست جز اینکه، گزاره‌های حقوقی در اسلام، معطوف به تقویت ملکات اخلاقی معنا یافته و جامعه قرآنی، قبل از اینکه در چارچوب نظام حقوقی تنظیم گردند، بر بنیاد اخلاق استوارند. در حقیقت، مؤلفه‌هایی همچون مهرورزی و مواسات مالی و مسئولیت در قبال کجروی‌های دیگران، در ذیل همین اصل که تعبیر دیگری از اخلاق‌مداری است، قرار می‌گیرد. لازم به یادآوری است که تقدم اخلاق بر حقوق، معمولاً در حوزه روابط شخصی بیشتر مد نظر است، وگرنه جامعه را صرفاً با اخلاق نمی‌توان اداره کرد. از این رو، احکام اسلامی، بر مبنای عدالت (شوری: ۴۰) و اخلاق اسلامی، بر مبنای احسان (شوری: ۴۰؛ فصلت: ۳۴؛ رعد: ۲۲) استوار شده است.

تأکید و سفارش قرآن در مورد عدالت، به گونه‌ای است که می‌توان گفت: از دیدگاه قرآن، تحقق جامعه مطلوب و پیشرفته، جز با تحقق عدالت امکان‌پذیر نیست. در آیه ۱۳۵ سوره نساء، تأکیدات زیادی به کار رفته است تا عدالت را به عنوان اصل اساسی تنظیم حیات جمعی آدمیان برجسته سازد. در گام اول، قرآن از تعبیر «قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ» استفاده می‌کند که بیانگر نهایت تأکید و اهتمام بر اجرای عدالت است؛ چراکه «قوم» صیغه مبالغه است و دلالت بر این دارد که تخطی از اصول عدالت، به هیچ‌وجه روا نیست (طباطبائی، ۱۳۶۲، ج ۵، ص ۱۰۸).

۷. نظارت جمعی

بر اساس انسان‌شناسی قرآنی، اگرچه انسان موجودی اجتماعی است، اما محدودیت منابع ارزشمند در جامعه، زمینه گرایش انسان‌ها به کجروی و عبور از مرزهای نظم اجتماعی را فراهم می‌کند. به همین دلیل، نظارت جمعی و کنترل اجتماعی، یکی از ضرورت‌های جامعه است. کنترل کجروی‌ها در جامعه اسلامی، به دو شیوه نظارت درونی و بیرونی صورت می‌گیرد. همچنان که نماز بازدارنده از فحشا و منکرات است (عنکبوت: ۴۵)، آگاهی انسان مؤمن نسبت به پیامدهای انحراف از ارزش‌ها و هنجارها، به عنوان یک عنصر درونی نیز نقش بسیار زیادی در کاهش کجروی‌ها دارد. پیامبر اسلام ﷺ می‌فرماید: «کسانی به بهشت علاقه‌مندند به کارهای نیک می‌شتابند و کسانی که از آتش جهنم می‌ترسند، از رفتار شهوانی دوری می‌گزینند» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۴، ص ۹۶). از امام صادق ع نقل شده است: «بسیاری از امور واجب به خاطر حیاء انجام می‌پذیرند. به درستی اگر مردم حیاء نداشته باشند، حق والدین خود را مراعات نکرده ... و از رفتار زشت خودداری نخواهند کرد» (مفضل بن عمر، ۱۹۶۹، ص ۷۹). بخش قابل‌توجهی از آیات قرآن کریم، انسان‌ها را نسبت به عواقب کجروی‌ها هشدار می‌دهد (بقره: ۷، ۲۴، ۳۴ و ۲۸۴؛ اعراف: ۲۸؛ نساء: ۴۱ و ۱۲۶؛ ق: ۲۱؛ زلزال: ۱-۴؛ علق: ۱۴؛ حج: ۶۹؛ انقطار: ۱۰-۱۲ و...). اما از منظر اسلامی، کنترل بیرونی و نظارت جمعی نیز از ضروریات زندگی جمعی است وگرنه زمین به فساد کشیده می‌شود: «لَوْ لَا دَفَعُ اللَّهُ النَّاسَ بَعْضُهُمْ بَعْضًا لَفَسَدَتِ

الأرض» (بقره: ۲۵۱؛ هود: ۱۱۴). منظور از فساد زمین، فساد جامعه انسانی است (طباطبائی، ۱۳۶۲، ج ۲، ص ۲۹۳). بخشی از قوانین اسلام، با هدف نظارت اجتماعی و بیرونی وضع شده‌اند. مؤمنان، علاوه بر اینکه در قبال اطرافیان خود مسئولند: «أَلَا كَلَّمُ رَاعٍ وَ كَلَّمُ مَسْئُولٌ عَنِ رَعِيَّتِهِ» (محمدی‌ری‌شهری، ۱۳۷۵، ج ۴، ص ۳۲۷)، نسبت به سایر مؤمنان نیز مسئولیت دارند. هیچ مؤمنی کجروی سایر مؤمنان، از ارزش‌ها را تحمل نمی‌کند. لذا یکی از صفات ویژه مؤمنان در قرآن کریم، «مربه‌معروف و نهی از منکر» است (آل‌عمران: ۱۱۰). نظارت جمعی، ترجمه امر به معروف و نهی از منکر است که یکی از فروع دین اسلام به‌شمار می‌رود. نظارت اجتماعی و امر به معروف، به‌عنوان ضامن بقا و استمرار حیات اجتماعی اسلام قلمداد می‌گردد (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۵، ص ۵۶) به‌گونه‌ای که ترک امر به معروف موجب لعن اقوام قرون گذشته است (نهج‌البلاغه، خ ۱۹۲).

نظارت جمعی، به‌عنوان یک مبنای ریشه در ولایت مؤمنان بر همدیگر و اخوت دینی دارد (توبه: ۷۱). شاید یکی از تمایزات برجسته سبک‌زندگی اسلامی با غیر آن، در همین ویژگی مهم باشد.

۸. حفظ نظام

مبنای پاره‌ای از هنجارهای حاکم بر روابط اجتماعی مسلمانان، در جامعه اسلامی را باید در ضرورت حفظ نظام جامعه و زندگی مردم جست‌وجو کرد. اصل حفظ نظام، به آیاتی از قرآن کریم (بقره: ۶۰ و ۲۰۵؛ آل‌عمران: ۱۰۳ و ۱۰۵؛ انعام: ۱۰۵ و ۱۵۹؛ انفال: ۴۶؛ اعراف: ۷۴؛ مائده: ۳۳ و ۶۴؛ توبه: ۴۶، ۴۷، ۱۰۷ و ۱۰۸؛ قصص: ۷۷ و ۸۳؛ شوری: ۳) قابل استناد است. این آیات، به نهی از فساد به‌مثابه مصداقی از اختلال در نظام، جلوگیری از فعالیت اخلاک‌گران، پرهیز از تفرقه و اقامه دین، که با حفظ نظام مقدور است، دعوت می‌کنند. علاوه‌براین، حفظ نظام به‌عنوان یک قاعده عقلی و فقهی نیز مورد توجه قرار گرفته است. «هیچ‌گونه حکم شرعی و نیز قاعده اصولی که اختلال نظام معیشتی و زندگی بشر را در پی داشته باشد، در اسلام جعل نشده است» (حسینی، ۱۳۸۹، ص ۱۰۸). جلوگیری از اختلال نظام زندگی مسلمین، واجب عقلی و فقهی است. «طبق داوری عقل و شرع اهتمام به امور مسلمین از واجبات مهم می‌باشد» (منتظری، ۱۴۰۹ق، ج ۴، ص ۳۰۰). قاعده حفظ نظام بر احکام شخصی تقدم دارد و کنش‌هایی که موجودیت زندگی جمعی و نظام اجتماعی را به هم می‌ریزد، ممنوع است. فلسفه حفظ نظام به‌مثابه ضامن نگهداری و اجرای احکام ابدی الهی قلمداد شده است (موسوی‌خیمینی، ۱۳۸۳، ج ۲، ص ۶۱۹). حفظ نظام در آثار فقها، به معانی نظام معیشتی (نجفی، ۱۳۶۲، ج ۲۱، ص ۴۰۴)، کشورهای اسلامی (نائینی، ۱۳۸۲، ص ۳۰-۴۰) و نظام سیاسی (موسوی‌خیمینی، ۱۳۹۲، ص ۲۱۰) و جمهوری اسلامی (موسوی‌خیمینی، ۱۳۷۰، ج ۱۵، ص ۳۲۹)، به‌عنوان یک مصداق آمده است. بنابراین، یکی از چارچوب‌هایی که کنش اجتماعی و ارتباطی مؤمنان، به‌ویژه در سطح نظام سیاسی و بین‌الملل را هدایت می‌کند، قاعده حفظ نظام است. چنین چارچوبی، دلالت‌های آشکاری برای سبک زندگی اسلامی دارد که ضرورت حکومت و ولایت فقیه؛ جهاد و مبارزه با جبهه باطل، تنظیم روابط خارجی بر اساس آن، دشمن‌شناسی، نظارت و کنترل اجتماعی از نمونه‌های بارز آن است.

نتیجه‌گیری

این پژوهش با مروری بر آیات کریمه و در پاسخ به چپستی مبانی و اصول حاکم بر تعامل با خلق، در سبک زندگی اسلامی سامان یافت و دارای دو بخش اساسی است: بخش مبانی و بخش اصول حاکم بر تعامل با خلق و مردم. در واقع از میان ساحت‌های چهارگانه ارتباطات انسانی (ارتباط با خدا، خود، خلق و خلقت)، تنها به ساحت تعاملات انسان با هم‌نوعان پرداخته شد. روابط انسانی و مناسبات اجتماعی او، دشوارترین رابطه به لحاظ معرفتی و سخت‌ترین مناسبات به لحاظ عملی است. از این‌رو، شناخت صحیح نسبت به حیات اجتماعی و نقش و تکالیف انسان در این ساحت، از جمله ضروری‌ترین معرفت‌های بشری است که در صورت اصلاح این روابط و تصحیح این مناسبات، فرد و جامعه رشد و تکامل پیدا می‌کند.

اصول حاکم بر تعاملات انسان با هم‌نوعان در سبک زندگی اسلامی، در امتداد مبانی بینشی قرار دارند. به این معنا که بدون تصحیح نگرش درباره انسان و نقش جامعه و همچنین، ویژگی‌های سهم و ویژگی‌های طبیعی و ساختمان وجودی زن و مرد در مناسبات اجتماعی، نمی‌توان چارچوب و اصول مشخصی برای مناسبات اجتماعی تعیین کرد. برای نمونه، درست است که همه انسان‌ها موجوداتی اجتماعی هستند، از یک جنس خلق شده‌اند و از کرامت ذاتی برخوردارند، اما از نظر ساختمان وجودی (جنس مذکر و مؤنث)، دارای تفاوت‌هایی هستند که نمی‌توان در مناسبات اجتماعی آنها را نادیده گرفت. همچنان‌که شناخت نیازهای اساسی، در مدیریت جامعه و سیاست‌گذاری‌های اجتماعی، نقش مستقیم دارد. در بخش مبانی، به اشتراکات انسانی، برخورداری انسان‌ها از کرامت ذاتی، تفاوت‌های طبیعی میان زن و مرد، اجتماعی بودن انسان و نیازهای دوساحتی انسان‌ها توجه شد.

اصول حاکم بر تعامل انسان با هم‌نوعان، مجموعه چارچوب‌ها را صرف‌نظر از تفاوت‌های طبیعی و گرایش‌های مذهبی و مانند آن ارائه کرده است. در واقع، تعامل با هم‌نوع باید در چارچوب‌های حق‌مداری، ولایت‌مداری، رحمت‌گرایی، تقدم جمع‌گرایی بر فردگرایی، تقدم اخلاق بر حقوق، نظات اجتماعی و نیز حفظ نظام صورت گیرد. در نهایت، آنچه در این پژوهش آمده است، مبانی و اصولی است که لحاظ آنها به‌عنوان مبنا و اصل مسلم است، هر چند شاید بتوان با تأملات بیشتر، اصولی را بر آن افزوده و یا برخی از آنها را با یکدیگر ادغام کرد.

منابع

- نهج البلاغه، ۱۳۷۸، ترجمه جعفر شهیدی، تهران، علمی و فرهنگی.
- ابن عاشور، محمد بن طاهر، بی تا، *التحریر و التنبؤ*، بیروت، مؤسسه تاریخی العربی.
- ابن منظور، محمد بن مکرم، ۱۴۱۴ق، *لسان العرب*، بیروت، دارصادر.
- الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، سند پایه الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت، مندرج در وبگاه رسمی مرکز الگو:
<http://www.olgou.org>
- پاینده، ابوالقاسم، ۱۳۸۲، *نهج الفصاحه*، چ چهارم، تهران، دنیای دانش.
- جعفرزاده، محمد حسن، ۱۳۹۳، *منشور فرهنگ از دیدگاه مقام معظم رهبری*، تهران، ولاء منتشر.
- جعفری، محمد تقی، ۱۳۷۷، *رسائل فقهی*، تهران، کرامت.
- _____، ۱۳۷۶، *ترجمه و تفسیر نهج البلاغه*، چ هفتم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- جوادی آملی، عبدالله، ۱۳۷۸، *تفسیر موضوعی، (فطرت در قرآن)*، چ هفتم، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۸۶ الف، *سرچشمه اندیشه*، چ سوم، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۸۶ ب، *فلسفه حقوق بشر*، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۸۸، *تسنیم*، قم، اسراء.
- _____، ۱۳۹۶، *مفاتیح الحیات*، قم، اسراء.
- حسینی، سید علی، ۱۳۸۹، «*محیط زیست در قواعد فقهی*»، مندرج در اخلاق و محیط زیست، به کوشش سید کاووس امامی، تهران، دانشگاه امام صادق علیه السلام.
- خامنه‌ای، سید علی، بیانات در دیدار جمعی از دانشجویان و طلاب، ۲۹/آذر/۱۳۶۸.
- خامنه‌ای، سید علی، تفسیر سوره براءت، وبلاگ رسمی آیت الله خامنه‌ای: <http://farsi.khamenei.ir/tag-content?id=18547>
- خامنه‌ای، سید علی، بی تا، تفسیر سوره مجادله: <http://farsi.khamenei.ir/tag-content?id=18547>
- ذکایی، محمد سعید، ۱۳۸۱، «*خرده فرهنگ، سبک زندگی و هویت*»، *رشد علوم اجتماعی*، ش ۲۰ و ۲۱، ص ۲۰-۲۷.
- راغب اصفهانی، حسین بن محمد، ۱۴۱۲ق، *المفردات فی غریب القرآن*، بیروت، دارالعلم.
- رشاد، علی اکبر، ۱۳۹۲، *سبک زندگی اسلامی و معانی قریب الاطلاق با آن*، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- ستوده‌نیا و نازیلا عادل فر، ۱۳۹۴، «*مفهوم امانت الهی در آیه امانت با استناد به دلایل علامه طباطبائی*»، *پژوهش نامه معارف قرآنی*، سال ششم، ش ۲۰، ص ۶۳-۹۰.
- سید قطب، ابراهیم، ۱۴۱۲ق، *فی ظلال القرآن*، بیروت، دارالشرق.
- صدر، سید محمد باقر، ۱۳۹۳، *اقتصادنا*، ترجمه سید ابوالقاسم حسینی ژرفا، قم، پژوهشگاه علمی تخصصی شهید صدر.
- صدوق، محمد بن علی، ۱۳۶۲، *الخصال*، قم، جامعه مدرسین.
- طباطبائی، سید محمد حسین، ۱۳۶۲، *نهایه الحکمه، المتعالبه فی الاسفار الاربعه*، بیروت، دار الاحیاء التراث العربی.
- _____، ۱۴۱۷ق، *المیزان فی تفسیر القرآن*، بیروت، مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- طبرسی، حسن بن فضل، ۱۴۱۲ق، *مکارم الأخلاق*، چ چهارم، قم، الشریف الرضی.
- طبرسی، فضل بن حسن، ۱۳۶۰، *مجمع البیان*، ترجمه مجمع البیان فی تفسیر القرآن، تهران، فراهانی.
- فارابی، ابونصر محمد، ۱۳۵۸، *سیاست مدنیه*، ترجمه سید جعفر سجادی، تهران، انجمن فلسفه ایران.
- فراهیدی، خلیل بن احمد، ۱۴۱۰ق، *کتاب العین*، قم، هجرت.

- فضل الله، محمدحسین، ۱۴۱۹ق، *من وحی القرآن*، بیروت، دارالمالک للطباعة و النشر.
- فعالی، محمدتقی، ۱۳۹۶، *مبانی سبک زندگی اسلامی*، تهران، مؤسسه فرهنگی هنری دین و معنویت آل یاسین.
- کاویانی، محمد، ۱۳۹۱، *سبک زندگی اسلامی و ابزار سنجش آن*، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- کلینی، محمدبن یعقوب، ۱۴۰۷ق، *الکافی*، چ چهارم، تهران، مؤسسه علمی فرهنگی دارالحدیث.
- مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحار الأنوار*، چ دوم، بیروت، داراحیاء التراث العربی.
- محمدی ری شهری، محمد، ۱۳۷۵، *میزان الحکمه*، قم، دارالحدیث.
- مصباح الشریعه* (منسوب به امام صادق علیه السلام)، ۱۳۷۷، مصحح: رضا مرندی، تهران، پیام حق.
- مصباح یزدی، محمدتقی، ۱۳۹۱الف، *اخلاق در قرآن*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۹۱ب، *اخلاق در قرآن*، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- _____، ۱۳۹۱ ج، *پندهای امام صادق علیه السلام به رهجویان صادق*، تدوین و نگارش محمدمهدی نادری قمی، چ سوم، قم، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- مصطفوی، حسن، ۱۴۳۰ق، *التحقیق فی کلمات القرآن الکریم*، بیروت، دارالکتب العلمیه.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۷، *مجموعه آثار*، تهران، صدرا.
- _____، ۱۳۹۱، *انسان در قرآن*، تهران، صدرا.
- _____، ۱۳۹۳، *مجموعه آثار*، چ هجدهم، قم، صدرا.
- مغنیه، محمدجواد، ۱۴۲۴ق، *تفسیر الکاشف*، تهران، دارالکتاب الاسلامی.
- مفضل، ابن عمر جعفی کوفی، ۱۹۶۹، *توحید المفضل*، قم، مکتبه الداوری.
- مکارم شیرازی، ناصر و همکاران، ۱۳۷۴، *تفسیر نمونه*، تهران، دارالکتب الإسلامیه.
- منتظری، حسینعلی، ۱۴۰۹ق، *مبانی فقهی حکومت اسلامی*، قم، مؤسسه کیهان.
- موسوی خمینی، سیدروح الله، ۱۳۷۰، *صحیفه نور*، تهران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- _____، ۱۳۸۳، *ترجمه تحریر الوسیله*، قم، جامعه مدرسین.
- _____، ۱۳۹۲، *استفتائات*، تهران، مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.
- نائینی، میرزاحمد، ۱۳۸۲، *ننبیه الامه و تنزیه المله*، قم، بوستان کتاب.
- نجفی، محمدحسن، ۱۳۶۲، *جواهر الکلام*، بیروت، داراحیاء التراث العربی.

کارکردگرایی و دلالت‌های آن در برنامه‌درسی

mayati@birjand.ac.ir

sadeghmousavi.planing@gmail.com

nedabagheri01990@gmail.com

محسن آیتی / دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بیرجند

صادق موسوی / دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید بهشتی

ندا باقری مهباری / دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه بیرجند

دریافت: ۱۳۹۸/۰۷/۱۲ - پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۰۵

چکیده

توجه به جنبه‌های اجتماعی تربیت، از وظایف اصلی برنامه‌های درسی است و توجه به مبانی نظری علوم اجتماعی می‌تواند برنامه‌ریزان درسی را در زمینه استحکام‌بخشی به برنامه‌های درسی کمک کند. نظریه کارکردگرایی، از جمله نظریات مطرح در این زمینه است و این سؤال درباره آن مطرح است که این نظریه چه دلالت‌هایی برای برنامه‌های درسی دارد. در این پژوهش، از روش استدلال استنتاجی استفاده شده است. یافته‌های پژوهش به‌طور کلی نشان می‌دهند که کارکردگرایی اصولاً جدایی مدرسه از بافت اجتماع را رد می‌کند و بر آمادگی دانش‌آموزان برای حضور در جامعه تأکید دارد. از یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که کارکردگرایی به‌طور اخص برای هریک از عناصر برنامه‌درسی، از جمله معلم، دانش‌آموز، شیوه‌های یاددهی - یادگیری، ارزشیابی و محتوای آموزشی، وظایف ویژه‌ای قائل است که با جامعه ارتباط درهم‌تنیده‌ای دارد.

کلیدواژه‌ها: برنامه‌درسی، کارکردگرایی، آموزش و پرورش.

از نظریات جامعه‌شناسی دسته‌بندهای متنوعی انجام شده است. هافتر (۱۹۹۸) در یک تقسیم‌بندی با استفاده از معیار تاریخی، به جدا کردن نظریه‌ها در دو گروه کلاسیک و مدرن پرداخته است. در این میان، نظریه کارکردگرایی یکی از نظریات اصلی کلاسیک در جامعه‌شناسی است که به‌ویژه از اواخر دهه ۱۹۳۰م تا اوایل دهه ۱۹۶۰م سیطره بلامنازعی داشت. این نظریه در جامعه‌شناسی با انتقادات و تبیین‌های زیادی همراه بوده؛ اما در حیطه‌های چون آموزش و پرورش به‌طور اعم و برنامه‌درسی به‌طور اخص مغفول مانده است. البته اندیشمندان برجسته این نظریه، از جمله دورکیم و پارسونز، نگاهی اجمالی به مقوله آموزش و پرورش داشته‌اند؛ اما به‌صورت جزئی وارد این حیطه نشده‌اند. تفسیر و تبیین کارکردگرایی در زمینه‌ای چون برنامه‌درسی، حاوی پیام‌های مهمی برای دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران آموزشی خواهد بود. به‌طور کلی نظریه‌ها، از جمله نظریه کارکردگرایی، تبیین و توصیفی کاملاً دقیق هستند که بر مبنای آن می‌توان به پیش‌بینی مشخص در خصوص موضوع مورد مطالعه دست یافت (وان دون، ۲۰۱۰، ص ۸). در تعلیم و تربیت نیز به‌عنوان یک رشته علمی، نظریه‌های متنوعی از جمله نظریه‌های یادگیری از دید مکاتب گوناگون وجود دارد. نظریه‌های تعلیم و تربیت زمینه‌های فعالیت‌های عملی تعلیم و تربیت را فراهم می‌کنند و به فرایند تعلیم و تربیت نظم و انسجام و جهت می‌بخشند. افزون‌براین، نظریه تربیتی تا حدودی نوع منش، شخصیت و صفاتی را که متعلمان باید دارا باشند و نیز نوع دانش و بینشی که شایسته است فراگیرند، مشخص می‌کند (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶).

نظریه‌های تربیتی در واقع راهنمای برنامه‌ریزی و عمل در آموزش و پرورش هستند و می‌توان آنها را راهنمای عمل تعریف کرد. این نظریه‌ها که از فلسفه آموزش و پرورش، روان‌شناسی، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، علوم زیستی و بهداشتی اخذ می‌شوند، جنبه‌های گوناگونی را در موضوع‌های آموزشی و پرورشی دربرمی‌گیرند (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰). از باب مثال، در حیطه آموزش و پرورش عمومی می‌توان از نظریه‌های یادگیری رفتاری، شناختی و سازنده‌گرایی نام برد (سیف، ۱۳۹۷، ص ۴۵)، این نظریه‌ها بیشتر برگرفته از قلمرو روان‌شناسی می‌باشند. در حیطه فلسفه آموزش و پرورش نیز می‌توان از نظریه‌هایی چون ایدئالیسم، رئالیسم، ماهیت‌گرایی و پایدارگرایی نام برد (پاک‌سرشت، ۱۳۹۵، ص ۵۵). چنان‌که واضح است، ارتباط میان آموزش و پرورش و حیطه‌هایی چون روان‌شناسی و فلسفه، از طریق اقتباس و ادغام نظریات آنان در ابعاد گوناگون آموزش و پرورش به‌خوبی برقرار شده است؛ اما در این میان، حیطه جامعه‌شناسی و نظریاتی چون کارکردگرایی مغفول و کم‌رنگ هستند.

در واقع باید گفت که نظام آموزشی به‌عنوان یکی از نهادهای اجتماعی نمی‌تواند بی‌توجه به تغییرات اجتماعی به کار خود ادامه دهد. یکی از مهم‌ترین کارکردهای نظام آموزشی به‌طور عام و برنامه‌درسی به‌طور خاص، تربیت اجتماعی است که ناظر به ایجاد و رشد مجموعه‌ای از شناخت‌ها، عواطف و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان است. تربیت اجتماعی و جامعه‌پذیری، به‌معنای پرورش دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی اجتماعی است و بر سایر اهداف آموزش عمومی نوعی اولویت و تقدم اخلاقی دارد. در زمینه تربیت اجتماعی و

جامعه‌پذیری می‌توان از نظریه‌های گوناگون بهره جست که یکی از آنها رویکرد کارکردگرایی است (بلکچ و هانت، ۱۹۸۵، ص ۱۲۰-۱۳۰). در هر صورت، با توجه به تعاریف، اصول، مبانی کارکردگرایی - که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد - و همچنین نظریه‌پردازی اندیشمندان مکتب کارکردگرایی از جمله/امیل دورکیم پیرامون آموزش و پرورش، هدف این پژوهش بررسی دلالت‌های نظریه کارکردگرایی در عناصر برنامه‌درسی کلاین است.

۱. معنا و مفهوم کارکردگرایی

«کارکرد» از واژه «Function» از ریشه لاتینی «Functio» به معنای انجام یک وظیفه گرفته شده و در فارسی معادل‌هایی چون نقش، عمل، خدمت و شغل یافته است (فصیحی، ۱۳۸۹)؛ در زبان ریاضی به معنای تابع است و در علوم اجتماعی نقشی را می‌رساند که یک جزء از کل تقبل می‌کند و به انسجام می‌رساند. خلاصه اینکه «کارکرد» به مجموعه فعالیت‌هایی گفته می‌شود که به منظور برآوردن یک نیاز یا نیازهای نظام انجام می‌گیرد (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۷۸). کارکردگرایی در زمینه‌های مختلف، معنای متفاوتی به خود می‌گیرد (توسلی، ۱۳۹۶، ص ۱۹۵).

پیش از مرتن، کارکرد فقط به کارکردهای مثبت و آشکار اطلاق می‌شد (فصیحی، ۱۳۸۹)؛ اما وی این تلقی را تعبیر داد و کارکرد را به کارکردهای مثبت، منفی و خنثی و نیز آشکار و پنهان تقسیم کرد (همان). از نظر مرتن، کارکرد مثبت کارکردی است که یک نهاد به نفع نهادهای دیگر انجام می‌دهد. کارکرد منفی نیز به پیامدهای سوء یک نهاد نسبت به دیگری اطلاق می‌شود. کارکردهای خنثی بیانگر آن دسته از پیامدهایی است که که ایجاباً و سلباً نسبت به نهادهای دیگر فاقد اثر و خاصیت هستند (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۱۴۵-۱۴۶). مقصود از کارکردهای آشکار آنهایی است که با قصد قبلی انجام می‌گیرند. درحالی که کارکردهای پنهان یا غیرمقصود، آن دسته از کارکردهایی است که جزء لوازم علی و معلولی یک نهاد و از مقتضیات ذاتی آن محسوب می‌شوند، قطع نظر از اینکه بانیان آن نهاد به آن واقف باشند یا نباشند یا مطلوب آنها نباشند (مرتن، ۱۹۶۸، ص ۵۵۷).

پارسونز معتقد است: یک کارکرد، مجموعه فعالیت‌هایی است که برای برآوردن یک نیاز یا نیازهای اجتماعی انجام می‌گیرد. بر اساس این تعریف، چهار تکلیف را برای همه نظام‌ها ضروری می‌داند (دیانت، ۱۳۹۵):

الف. تطبیق: یعنی هر نظامی باید با محیطش سازگاری ایجاد کند و محیط را با نیازهایش سازگار نماید؛

ب. دستیابی به هدف: هر نظامی باید هدف‌های اصیل خود را تعیین کند و به آنها دست یابد؛

ج. یکپارچگی: هر نظامی باید روابط متقابل اجزایش را تنظیم کند؛

د. سکون یا نگه‌داشت الگو: هر نظامی باید انگیزش‌های افراد و الگوهای فرهنگی آفریننده و نگهدارنده انگیزش‌ها را ایجاد، نگهداری و تجدید کند.

کارکردگرایی از جمله مکاتب جامعه‌شناسی است که به ذکر نظریاتی پرداخته است که حوزه فعالیتشان در پارادایم اثباتی قرار دارد. آنچه در این نظریات، مهم و کلیدی است، توجه به نظم و ثبات در جامعه است که بیشتر نظریه‌پردازان کارکردگرایی بدان توجه داشته‌اند؛ مانند دورکیم که دین را در مطالعاتش به مثابه یکی از نهادهای

اجتماعی می‌داند که کارکرد آن همبستگی، انسجام و نظم است (اسکیدمور، ۱۳۸۵، ص ۱۶۶).

کارکردگرایی عموماً رویکردی متفاوت دارد و به‌منظور فهم حیات اجتماعی، نمی‌خواهد نظام اجتماعی را در هم شکند و به کوچک‌ترین اجزا تقلیل دهد؛ بلکه درصدد است ماهیت درهم‌تافته، زنده و متقابلاً سازگار یک نظام اجتماعی را در کلیتش بفهمد. این امر مستلزم آن است که در اجزا وحدتی بازشناخته شود تا بر اساس آن، اجزا و کل درهم‌تنیده شوند و یک هویت به‌دست آید. موضوع اصلی کارکردگرایی، خود افراد نیستند. این عبارت که «کارکرد فرد، انجام وظیفه است» (مرتبط کردن انجام وظیفه به فرد)، گمراه‌کننده است. کارکردگرایان درباره کارکرد انجام وظیفه صحبت کرده، پرسش‌هایی را درباره اثر انجام وظیفه به‌عنوان شکلی از کنش اجتماعی مطرح می‌کنند (همان، ص ۱۶۷-۱۶۹).

۲. خاستگاه کارکردگرایی

اندیشه‌ها و آرای افلاطون درباره جامعه و انسان، مهم‌ترین بنیان‌های تاریخی کارکردگرایی مدرن درباره جامعه و انسان محسوب می‌شود. از آمیزش این زیربنا با ساخت تکنیک علمی و فرهنگ جدید، جامعه‌شناسی نوین متولد شد؛ ولی افکار افرادی مانند آگوست کنت، هربرت اسپنسر و امیل دورکیم، به‌صورت مستقیم‌تر در شکل‌گیری این الگوی نظری نقش داشته است. کارکردگرایی تقریباً از اندیشه تمامی بنیان‌گذاران تفکر اجتماعی مغرب‌زمین بهره گرفته است (همان)؛ ولی از نظر ترنر و ماریانسکی، سه جامعه‌شناس برجسته قدیمی، آگوست کنت، هربرت اسپنسر و امیل دورکیم، بیش از همه بر کارکردگرایی تأثیر داشته‌اند (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۱۲۱). در میان این سه نظریه‌پرداز، نام امیل دورکیم به‌عنوان پدر جامعه‌شناسی آموزش و پرورش مطرح شده است. دورکیم آموزش را مجموعه‌ای از حقایق اجتماعی بیرونی برای انتقال به فرد برای کنترل رفتارهای وی می‌داند (کینگ، ۱۹۸۳، ص ۱۲۰). وی معتقد است حقایق اجتماعی‌ای که از طریق آموزش به فرد انتقال می‌یابد، بیش از آنکه استفاده فردی داشته باشد، منفعت اجتماعی دارد. در واقع، این حقایق اجتماعی راهی مناسب برای خدمت به نیازهای ارگانیک اجتماعی هستند. دورکیم وظیفه اصلی آموزش و پرورش و برنامه درسی را فراهم کردن اتحاد اجتماعی برای حفظ همبستگی، تأمین دانش و مهارت لازم متناسب با محیط کار و شرایط متغیر تکنولوژیک، و جامعه‌پذیر کردن افراد با فراهم کردن چارچوب‌های شناختی و هنجاری‌ای که فاقد آن هستند، می‌داند (بلیچ و هانت، ۱۹۸۵، ص ۱۷-۱۹).

۳. مفروضات و مبانی کارکردگرایی

معمولاً مبانی و اصول هر علم را می‌توان به سه مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی تقسیم کرد.

۳-۱. مبانی هستی‌شناختی

هستی‌شناسی بیشتر با پرسش‌هایی از قبیل اینکه چه چیزهایی وجود دارند یا ممکن است وجود داشته باشند، سروکار دارد.

اصطلاح «لادریگری» یا ندانم‌گرایی، نخستین بار توسط *توماس هنری هاکسلی* به معنای غیرقابل شناسایی بودن ماوراءالطبیعه به کار گرفته شد (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰). لادریگری یا خداناباوری، دیدگاهی است که دانستن درستی یا نادرستی برخی از ادعاها و به‌طور ویژه ادعاهای مربوط به امور فراطبیعی، مانند الهیات، زندگی پس از مرگ، وجود خدا و موجودات روحانی را نامعلوم یا به‌شکل «ندانم‌گویی»، از اساس ناممکن می‌داند (هاردینگ، ۲۰۰۸). این مشرب فکری به‌بهانه پیچیدگی ادله اثبات خداوند و نبود مدرک کافی، توقف و سکوت در باب خدا را پیشنهاد کرد؛ یعنی گفتن این ترجیح‌بند: «نمی‌دانم».

در واقع، لادریگری همواره این پرسش را مطرح می‌کند که «آیا باور به وجود خدا امری معقول است؟» این پرسش از مهم‌ترین دغدغه‌های همه انسان‌هاست. پاسخ به این پرسش، چه مثبت و چه منفی، در اینکه فهم ما از جهان باید چگونه باشد، چگونگی زندگی کنیم و چگونه عمل کنیم، تأثیر ژرفی دارد. دورکیم، از مهم‌ترین نظریه‌پردازان کارکردگرایی، در سیزده‌سالگی تحت تأثیر یک راهبه در مدرسه‌ای کاتولیک قرار گرفت که به لادری شدن او انجامید. از آن پس، توجه دورکیم به مقوله دین، در تمام عمر جنبه دانشگاهی داشت تا خداشناسی (ساعتی، ۱۳۸۵، ص ۴۷). از مهم‌ترین نظریه‌پردازان کارکردگرا می‌توان به *آگوست کنت*، *هربرت اسپنسر*، *امیل دورکیم*، *رادکیف براون*، *مالینوفسکی*، *تالکوت پارسونز* و *رابرت مرتن* اشاره کرد. ذکر این نکته ضروری است که هر یک از این نظریه‌پردازان دید متفاوتی به مقوله دین و خدا داشته و لزوماً همگی پیرو لادریگری نبوده‌اند.

۱-۲-۳. جمع‌گرایی (اصالت جمع)

دورکیم از جمله کسانی است که به‌طور صریح و روشن به بحث درباره اصلت جمع پرداخته است (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰)؛ بدین معنا که یک کل است که تظاهرات آن را در افراد می‌توان دید؛ یا به عبارتی دیگر، بین افراد عمومیت دارد. جمع‌گرایی نقطه مقابل فردگرایی است. جمع‌گرایی بر جامعه و گروه متمرکز می‌شود؛ درحالی‌که فردگرایی بر فرد و خواسته‌های شخصی او استوار است. جمع‌گرایی بر اساس همین گروه‌گرا بودن، خواستار کسب هویت از جمع و رفتار طبق الگوهای ازپیش‌تعیین‌شده جمعی است و خودانگاشت‌های گروهی، خودانگاشت‌های فردی اعضا را به‌وجود می‌آورد. دورکیم جامعه را مانند موجود زنده‌ای می‌داند که افراد اجزای آن همگی در خدمت کلیتی که بقای نظام را استمرار می‌بخشد، ادای وظیفه می‌کنند (همان). این کلیت که دورکیم آن را وجدان جمعی می‌نامد، نه تنها حاصل تجمع صوری افراد نیست، بلکه چیزی جدا از آنها و حاکم بر آنهاست که هرگاه لازم باشد، از خارج خود را بر تک‌تک افراد تحمیل می‌کند. لزوم چنین تحمیل و نظارتی، به تصویری برمی‌گردد که دورکیم از انسان ترسیم می‌کند (تنهایی، ۱۳۸۷، ص ۱۰-۱۲). ظاهراً دورکیم بر این مدعا چنین استدلال کرده است که هر جامعه دارای ادراکات و انفعالات و افعال خاصی است (نراقی، ۱۳۷۹، ص ۶۰). این ویژگی‌ها بر تولد فرد مقدم‌اند و پس از مرگ او نیز ادامه دارند؛ به فرد شکل می‌دهند و فرد باید خود را با آنها منطبق سازد. بنابراین، زندگانی جمعی

از حیات فردی پدید نیامده است؛ بلکه حیات فردی نتیجهٔ زندگی جمعی است (کرایب، ۱۳۷۸، ص ۵۰). زندگی جمعی افراد با اهداف مشترک، نه تنها موجب کسب منفعت است، بلکه ذات با هم بودن برای او لذت‌بخش می‌باشد؛ زیرا در این صورت، نه تنها از دشمن و کینه‌توزی در امان است، بلکه با حضور در جمع از زندگی اخلاقی واحدی نیز بهره خواهد برد (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰). پس انسان قرارداد اجتماعی را به سبب لذت و منافع آن می‌پذیرد. دورکیم معتقد است که این موجود شیرین (انسان)، تنها زیر چتر نظام اجتماعی می‌تواند به حیات خود ادامه دهد (همان).

۲-۳. مبانی انسان‌شناختی

پیش‌فرض‌های اساسی کارکردگرایان دربارهٔ انسان عبارت است از:

۱-۲-۳. **جبرانگاری:** کارکردگرایی با برتر تلقی کردن جامعه نسبت به انسان، انسانیت را بدون جامعه منتفی می‌داند و مدعی است که انسان تابع و مقهور محیط و ساختارهای اجتماعی و محصول توأمان اجتماعی شدن و همکاری است (گولدرن، ۱۳۸۳، ص ۴۶۱). در نتیجه، انسان خوب انسانی است که وظایف محول شده از سوی جامعه را به خوبی انجام دهد. کارکردگرایان مانند *افلاطون* همواره از استقلال انسان و فردگرایی ناخشنود بوده‌اند؛ زیرا آن را دشمن وفاق جمعی و نظم اجتماعی می‌دانستند (همان).

۲-۲-۳. **ارضان‌پذیری انسان:** کارکردگرایی مدعی است که انسان ذاتاً ارضاشدنی نیست؛ از این رو ثبات اجتماعی را مرهون اعمال محدودیت‌های اخلاقی می‌داند، نه افزایش رضامندی انسان (همان). تصور کارکردگرایان از انسان به عنوان موجودی استوار، کامل و صبور، سبب شده است تا در مسئلهٔ کج‌روی، بر پذیرش یا عدم پذیرش راه‌های رسیدن به اهداف و ابزار تجویز شدهٔ فرهنگی تأکید کنند (فصیحی، ۱۳۸۹).

۳-۲-۳. **بدبینی نسبت به شرایط انسان:** چنان که *افلاطون* به شرایط انسان و امور مادی بدبین است، کارکردگراها به دلیل پیدا نکردن بنیان محکم برای حل مسئلهٔ فنا و مرگ انسان (مبانی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی)، به شرایط انسان بدبین هستند. از این رو به منظور رهایی از این محدودیت‌ها، نوعی نظام اجتماعی را طرح‌ریزی می‌کنند که نیروی دفاعی و متعادل‌کنندهٔ آن هرگز از میان نمی‌رود. *پارسونز* برای جبران فناپذیری انسان، نظام اجتماعی ثابت و بادوامی را ترسیم می‌کند که از ساخت‌ها، نقش‌ها و پایگاه اجتماعی فراتر از انسان تشکیل شده است (همان).

۳-۳. مبانی معرفت‌شناختی

پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسی دربرگیرندهٔ ایده‌های بنیادی دربارهٔ ماهیت شناخت، نحوهٔ دستیابی به دانش، و شیوهٔ انتقال آن به دیگران است. یکی از مهم‌ترین و اصلی‌ترین مسائل معرفت‌شناسی آن است که از چه راه‌ها و ابزارهایی برای دستیابی به معرفت می‌توان استفاده کرد. در این میان، نمی‌توان تردید کرد که دورکیم یک پوزیتیویست پیش‌تاز و حتی از بنیان‌گذاران آن در جامعه‌شناسی است. دورکیم به دلیل غلبهٔ پوزیتیویستی عصر خویش، حواس را یگانه ابزار شناخت می‌شناسد و می‌گوید: دانشمند نمی‌تواند روش دیگری غیر از به حساب آوردن حواس به عنوان نقطهٔ آغاز

پژوهش برگزیند و نمی‌تواند از قید اندیشه‌های کلی و الفاظی که این معانی را نشان می‌دهد، رها شود؛ مگر اینکه حواس خود را ماده‌اولیه‌ای ایجاد معانی کلی قرار دهد. تنها مبنایی که اثبات‌گرایی آن را می‌پذیرد، همانا بزرگداشت طبیعت و ارزیابی آن در مقام یگانه منبع معرفت است (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۳۳-۳۵).

افزون‌براین، دورکیم همچنین تحت تأثیر مکتب فلسفی پراگماتیسم، فقط قضیه‌ای را حقیقت می‌داند که دارای فایده عملی باشد. دورکیم تصریح کرد علمی که به بهروری بشر کمک نکند، چندان ارزش نخواهد داشت: اگر تحقیقات ما صرفاً فایده نظری داشته باشند، باید آنها را مطلقاً بی‌ارزش دانست. اگر مسائل نظری را به‌دقت از مسائل علمی متمایز می‌کنیم، به‌معنای نادیده گرفتن مسائل علمی نیست؛ بلکه به‌عکس، در پی یافتن موضع بهتری برای حل آنها هستیم (دورکیم، ۱۳۸۴، ص ۱۳۳). بنابراین، نظریه کارکردگرایی به لحاظ معرفت‌شناسی، اثبات‌گراست و به معرفت‌شناسی‌هایی باور دارد که معتقدند جهان اجتماعی مانند جهان طبیعی اجزا و عناصری دارد که روابط تأثیر و تأثری میان آنها حاکم است. پس دانشمند باید بکوشد تا آن را کشف کند و از این مسیر به توصیف، تبیین و پیش‌بینی بپردازد (مقدم و خان‌محمدی، ۱۳۹۰).

مسئله مهم دیگر، توجه به سکولاریسم در معرفت‌شناسی کارکردگرایان است. دورکیم پس از استاد خود (کنت) وارد جنگی سخت با اندیشه دینی شد؛ جنگی که بیشتر عملی بود تا نظری (فصیحی، ۱۳۸۹)، در واقع، آنچه دورکیم بیان می‌کرد، احساسات یا پندارهای صرف نبود؛ بلکه مسائل اثبات‌شده علمی‌ای بود که از اعتبار و یقینی به اندازه علوم طبیعی برخوردار بودند. این مسائل دلیل دورکیم بودند که برای پذیراندن نتایج پژوهش‌های خود و گشودن راه آنها به عقل شهروندان بدون هیچ‌گونه مقاومت، از آنها استفاده می‌کرد. او سرانجام توانست نقشه‌ها را وارونه کند. جامعه‌شناسی به‌وسیله وی به‌صورت عملی درآمد که به تمام نهادهایی که تحت کنترل دین و رویکرد دینی بودند، از منظری سکولار می‌نگریست (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۳۹).

۳-۴. مبانی ارزش‌شناختی

کارکردگرایان، ارزش را برحسب جایگاه یا نقشی که در نظام اجتماعی یا روانی فرد دارد، تعریف می‌کنند. بنابراین با سرچشمه‌های ارزش‌های مختلف کاری ندارند و فقط با کارکردهای اجتماعی آنها و نقش این ارزش‌ها در شکل‌گیری و حفظ نظم اجتماعی سروکار دارند (ر.ک: همیلتون، ۱۳۷۷، ص ۲۲۰-۲۲۳). برای مثال، یو/خیم واخ در زمینه ارزش‌های دینی معتقد است: از منظر جامعه‌شناختی نمی‌توان ماهیت و جوهر دین را درک کرد و تنها می‌توان یکی از کارکردهای اصلی آن را که عبارت است از تنوع تجارب دینی، بهتر درک کرد (واخ، ۱۳۸۷، ص ۴۶).

از این‌رو هنگامی که در مطالعات دین‌شناختی به کارکردهای آن نظر می‌شود، افزون بر کارکردهای اجتماعی آن، همچون انسجام‌بخشی، تسهیل در امر جامعه‌پذیری، تعریف ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی، ارائه نظم اخلاقی و تحکیم عواطف مشترک، تقویت پایه‌های کنترل اجتماعی، مشروعیت‌بخشی به تنظیمات اجتماعی، جهت‌دهی به نهادهای اجتماعی، و تنظیم و هدایت تغییرات اجتماعی، به کارکردهای فردی و اجتماعی آن مانند تسکین آلام،

کاهش نومی‌دی، افزایش تحمل‌پذیری، غلبه بر ترس از مرگ، فراهم آوردن کانونی برای اتکا و سرسپردگی، و پاسخگویی مسائل غایی زندگی تأکید می‌شود (شجاعی‌زند، ۱۳۸۰، ص ۹). بنابراین آنچه از منظر کارکردگرایان در حیطة ارزش‌شناسی اهمیت دارد؛ کارکردی است که یک ارزش می‌تواند از بُعد فردی و اجتماعی ایفا کند؛ پس مبانی و ریشه‌ی ارزش‌ها چندان اهمیت ندارد.

۴. انتقادات وارد بر کارکردگرایی

به‌جرات می‌توان گفت که هیچ نظریه‌ای میرا از خطا نیست. با توجه به ماهیت پویای علم و قرار گرفتن در عصر اطلاعات، تمامی نظریه‌ها در علوم مختلف با انتقاداتی همراه هستند. نظریه‌های علوم اجتماعی، به‌ویژه نظریه کارکردگرایی نیز از این امر مستثنا نیستند. بی‌تردید مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی نظریه کارکردگرایی با انتقاداتی نیز همراه بوده است (فصیحی، ۱۳۸۹).

از نظر هستی‌شناختی، کارکردگرایی دنیای هستی را فقط به هستی مادی محدود می‌کند و دنیای ماوراءالطبیعه را نادیده می‌گیرد (همان). اشکال دیگری که به معنای هستی‌شناختی کارکردگرایی وارد است، نگاه مادی‌گرایانه - طبیعت‌گرایانه این دیدگاه به واقعیت اجتماعی است؛ حال آنکه چنین نیست و واقعیت اجتماعی از سنخ معناست، نه ماده (مطهری، ۱۳۷۴، ج ۲، ص ۱۰۶). به لحاظ انسان‌شناختی، مهم‌ترین انتقاد وارد بر کارکردگرایی نگاه جبرگرایانه این رویکرد به انسان است. ریشه این نوع نگاه، نفی اقتضائات فطری انسان است. هر انسانی دارای فطرتی است که حقیقت وی را تشکیل می‌دهد و خواسته‌های ذاتی و خصوصیات انسان بر ساختارهای اجتماعی تقدم دارد (همان، ص ۴۳۱). انسان تابع محیط نیست؛ بلکه درباره سرنوشت و سرشت خود آزاد است و این آزادی در پی رشد شناخت و آگاهی انسان افزایش می‌یابد (همان).

اشکال دیگر نظریه کارکردگرایی آن است که بُعد روحانی انسان و خواسته‌های مرتبط با آن را نادیده می‌گیرد. این امر سبب می‌شود که شناخت واقعی از انسان به دست نیاید و در نتیجه رفتارهای وی نیز به‌درستی تبیین نشود. در نظریه کارکردگرایی بر ارضاناپذیری انسان تأکید و برای جلوگیری از آن، به نظام کنترل اخلاقی تمسک شده است؛ اما باید گفت که با نظام اخلاقی نمی‌توان جلوی غریزه ارضاناپذیری انسان را گرفت و جامعه را کنترل کرد؛ زیرا در صورتی می‌توان به این نظام اخلاقی استناد کرد که بی‌طرف باشد؛ اما در نظریه کارکردگرایی تدوین چنین نظامی ممکن نیست؛ زیرا چنین نظامی تنها از طریق وحی ممکن است، که کارکردگرایی اعتقادی به آن ندارد.

به لحاظ معرفت‌شناختی، کارکردگرایی معتقد است که تنها راه شناخت، حس است؛ در صورتی که حس یکی از راه‌های شناخت عالم هستی در کنار ابزارهای دیگری همچون عقل و وحی است. در واقع، کارکردگرایی نیز با تأکید صرف بر حواس و دانش اثباتی خود، دچار وهم شده است. به دلیل تنوع در پدیده‌های طبیعی، باید گفت که راه شناخت این پدیده‌ها نیز متفاوت است. ممکن است برای شناخت برخی از آنها به حواس، برای برخی به عقل و برای بعضی هم به وحی نیاز باشد (فصیحی، ۱۳۸۹). انتقادات وارد بر کارکردگرایی را می‌توان چنین طبقه‌بندی و ارائه کرد:

۱-۴. انتقادات هستی‌شناختی

گفته شد کارکردگرایی از نظر هستی‌شناختی دارای دو خصوصیت است: نخست اینکه هستی را به هستی مادی محدود کرده است و دیگر اینکه میان جهان انسانی و جهان طبیعی تفاوتی قائل نیست. اشکال نخست‌ینای هستی‌شناختی کارکردگرایی این است که جهان مادی بخش از هستی را تشکیل می‌دهد؛ در نتیجه، اگر کارکردی لحاظ می‌شود، باید در ارتباط با کل عالم هستی باشد؛ چنان که به عقیده علامه طباطبائی جهان هستی به‌مثابه یک نظام ارگانیسمی است و هدف این نظام حرکت به سمت خداوند و رسیدن به اوست و تمام عناصر این نظام در این مسیر از کارکرد خاصی برخوردارند؛ به‌طوری که انحراف و اختلال در یک جزء نظام، به‌ویژه اجزای برجسته آن، فساد و اختلال در اجزای دیگر را نیز در پی دارد؛ در نتیجه، نظام را به اختلال می‌کشاند. در چنین حالتی، اگر جزء فاسد به‌خودی خود و یا به کمک دیگر اجزا به حالت تعادل برگردد، حالت رفاهی قبل از انحرافش هم برمی‌گردد؛ ولی اگر به انحراف و کج‌روی‌اش ادامه دهد، همه اسباب جهان در برابر او قیام می‌کنند و آن جزء را نابود می‌سازند (طباطبائی، ۱۳۹۰، ج ۸، ص ۲۱). روشن است کسی که چنین دیدی به هستی داشته باشد، تلقی او از جامعه و عالم انسانی نیز متفاوت است.

۲-۴. انتقادات انسان‌شناختی

نخستین و مهم‌ترین اشکال انسان‌شناختی کارکردگرایی، نگاه جبرانگاری آن به انسان است. ریشه این نوع نگاه، نفی اقتضانات فطری انسان است؛ ولی برخلاف نظریه کارکردگرایی، انسان دارای فطرتی است که حقیقت وی را تشکیل می‌دهد. بنا بر اصل فطرت، خواسته‌های ذاتی انسان و خصوصیات روانی وی بر ساختارهای اجتماعی تقدم دارد (همان). برخلاف دیدگاه کارکردگرایان، علت‌مندی و قانون‌مندی جامعه و تاریخ، با آزادی انسان هیچ‌گونه مغایرتی ندارد (همان). مطابق دیدگاه درست، نه‌تنها محیط طبیعی، اجتماعی و تاریخ، انسان را مجبور نمی‌سازد، بلکه انسان در زمینه سرنوشت و سرشت خود نیز آزاد است. این آزادی در پی رشد شناخت و آگاهی انسان افزایش می‌یابد (همان). اعتقاد به آزادی انسان سبب می‌شود که در تبیین واقعیت‌های اجتماعی، به انسان نیز توجه شود؛ زیرا انسان است که با رفتار اختیاری خود، سرنوشت کل جامعه را دستخوش تحول و تغییر می‌سازد. اشکال دیگر نظریه کارکردگرایی این است که بُعد روحانی انسان و خواسته‌های مرتبط با آن را نادیده می‌انگارد. این امر سبب می‌شود که شناخت واقعی از انسان حاصل نشود و در نتیجه، رفتارهای او نیز به‌درستی تبیین نگردد.

در نظریه کارکردگرایی، انسان ذاتاً موجودی ارضاناپذیر است و برای جلوگیری از زیاده‌خواهی‌های او، به نظام کنترلی اخلاقی تمسک شده است. بر فرض پذیرش این فرضیه، کارکردگرایی نمی‌تواند با نظام اخلاقی جلوی غریزه ارضاناپذیری انسان را بگیرد و جامعه را کنترل کند؛ زیرا انسان‌ها در صورتی به‌وسیله نظام اخلاقی از خواسته‌های مجذوب خود دست برمی‌دارند که به بی‌طرفی کامل قواعد اخلاقی اعتقاد داشته باشند. در نظریه کارکردگرایی، تدوین چنین نظامی ممکن نیست؛ چراکه این کار تنها از طریق وحی ممکن است، که طرفداران نظریه کارکردگرایی بدان اعتقاد ندارند.

۳-۴. انتقادات معرفت‌شناختی

برخلاف دیدگاه کارکردگرایی، ابزار شناخت منحصر به حس نیست؛ بلکه حس، عقل و وحی مهم‌ترین ابزارهای شناخت عالم است. بسته به مورد، هر یک از ابزارهای یادشده، در تبیین واقعیت‌های اجتماعی استفاده می‌شود. افزون‌براین، معرفت اثباتی از جهات متعدد دیگر نیز مورد انتقادات جدی قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که موقعیت اولیه‌اش را از دست داده است. در این نوشتار، تنها به نقد متافیزیکی این نظام معرفتی اشاره می‌شود. معرفت اثباتی، به‌رغم مدعای خودش که با هرگونه امر متافیزیکی و معنا و مضمون حاکی از غیب مخالفت می‌کرد، خودش شدیداً گرفتار امر متافیزیکی شد؛ به‌گونه‌ای که خطرشان کمتر از خطر اندیشهٔ قدسی - که در رأس مبارزهٔ او قرار داشت - نبود. یکی از محققان، نقدهای مربوط به بُعد متافیزیکی اندیشهٔ اثباتی را چنین بیان کرده است: ۱. نقد شیوهٔ واقع‌گرایانه در مطالعهٔ پدیده‌های اجتماعی غیرمحسوس؛ ۲. نقد متافیزیکی بودن جامعه‌شناسی در مطالعهٔ جوامع ابتدایی و شکل‌گیری نهادها؛ ۳. نقد رویهٔ متافیزیکی جامعه‌شناسی در تفسیر پیشرفت جوامع بشری (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۶۸). افزون‌براین، برخلاف دیدگاه کارکردگرایان، معرفت محصور به دانش اثباتی نیست؛ بلکه دانش وحیانی و عقلانی نیز واجد اعتبار معرفت‌شناختی است (همان). اکنون پس از بررسی مکتب کارکردگرایی و مبنای آن، به بررسی ارتباط آن با عناصر برنامهٔ درسی - که قلب نظام آموزشی را تشکیل می‌دهند - پرداخته خواهد شد.

۵. عناصر برنامهٔ درسی

در بحث برنامهٔ درسی، اندیشمندان مختلف به عناصر و الگوهای مختلفی اشاره کرده‌اند. *اونیل* (۲۰۱۰) به دو الگوی محصول‌محور و فرایندمحور در برنامهٔ درسی اشاره می‌کند. ردپای الگوی محصول‌محور را می‌توان در کارهای *تایلر* (۱۹۴۹) یافت که به دلیل تأکید بیش‌ازحد بر اهداف یادگیری، مورد انتقاد قرار گرفته است. وی الگویی بسیار فنی از برنامهٔ درسی ارائه داده است. الگوی *تابا* و *باییت* را نیز می‌توان در زمرهٔ این گروه حساب کرد. در مقابل، الگوی فرایندمحور دربارهٔ کاری است که افراد انجام می‌دهند، نه دربارهٔ تفکر در زمینهٔ نتایج یا مطالب انتزاعی. این روش، واقع‌گرا و روشی قابل استفاده است؛ زیرا هماهنگ کردن پیام‌های کلیدی، رویارویی‌ها و محیط‌ها، ساده‌تر از نوشتن نتایج یادگیری و به‌کارگیری آنها برای برنامهٔ درسی است (نایت، ۲۰۰۱). برنامهٔ درسی را از دید عناصر مختلف نیز می‌توان کنکاش کرد. *مهرمحمدی* (۱۳۹۳) معتقد است: برخی یک برنامهٔ درسی را از دریچهٔ مؤلفه‌های تشکیل‌دهندهٔ آن بررسی می‌کنند. *تایلر* در توصیف برنامهٔ درسی، به عناصر (هدف، انتخاب تجربه‌های یادگیری، سازمان‌دهی تجارب یادگیری و ارزشیابی) واکر به ده عنصر (منطق، غایت‌ها و هدف‌ها، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان و ارزشیابی) اشاره می‌کند. الگوی دیگری که بر عناصر برنامهٔ درسی متمرکز شده، الگوی *کلاین* است. وی عناصر برنامهٔ درسی را شامل اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری، محتوا و منابع، فعالیت‌های یادگیری، زمان آموزش، فضای آموزش، گروه‌بندی دانش‌آموزان و ارزشیابی می‌داند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸، ص ۲۵). در این پژوهش، تأکید بر عناصر برنامهٔ درسی *کلاین* و دلالت‌های کارکردگرایی بر این عناصر است.

۶. روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش استدلال استنتاجی صورت گرفته است. استدلال استنتاجی یکی از روش‌های مشهور در فلسفه است (جانسون، ۱۳۸۰، ص ۷۱). در این روش، پژوهشگر از یک نظریه کلی استفاده می‌کند و بدین طریق می‌کوشد از کلیات به جزئیات و پاسخ‌دهی به پرسش‌هایی که در ذهن پروراندۀ است، بپردازد. در استدلال استنتاجی، نتایج حاصل و برخاسته از بحث‌های قیاسی می‌باشند؛ به عبارت دیگر، معرفت یا شناخت حاصله، برآیندی از قیاس است.

۷. یافته‌های پژوهش

۷-۱. قیاس انواع کارکرد در کارکردگرایی و سطوح برنامه‌درسی در برنامه‌ریزی درسی (آشکار، پوچ، پنهان، زائد، رسمی)

از نظر مرتزن، کارکرد مثبت کارکردهایی هستند که یک نهاد به نفع نهادهای دیگر انجام می‌دهد. کارکرد منفی به پیامدهای سوء یک نهاد نسبت به دیگری اطلاق می‌شود. کارکردهای خنثی بیانگر آن دسته از پیامدهایی است که ایجاباً و سلباً نسبت به نهادهای دیگر فاقد اثر و خاصیت هستند (ریترز، ۱۳۸۲، ص ۷۸). مقصود از کارکردهای آشکار آنهایی است که با قصد قبلی انجام می‌گیرند؛ درحالی که کارکردهای پنهان یا غیرمقصود، آن دسته از کارکردهایی است که جزء لوازم علی و معلولی یک نهاد و از مقتضیات ذاتی آن محسوب می‌شود؛ قطع‌نظر از اینکه بانیان آن نهاد به آن واقف باشند یا نباشند، یا مطلوب آنها نباشند (فصیحی، ۱۳۸۹). در شاخه مطالعاتی برنامه‌ریزی درسی نیز صاحب‌نظران همسو با کارکردگرایی معتقد به برنامه‌درسی پوچ، آشکار، پنهان، زائد و فوق‌برنامه هستند. برای روشن‌تر شدن موضوع، به تعاریف زیر از برنامه‌های درسی سه‌گانه یادشده توجه کنید:

هرگاه نظام برنامه‌ریزی درسی برخی از مفاهیم و مسائل را عملاً در برنامه‌های درسی ننگنجد یا مطالب گنجانده‌شده در برنامه‌های درسی یا کتاب‌های درسی با سن عقلی دانش‌آموزان و دانشجویان متناسب و برای آنها قابل فهم نباشد، برنامه‌درسی را پوچ می‌نامند (شورین‌الاحسینی و فولادی‌پناه، ۱۳۹۳). برنامه‌درسی پوچ، خنثی یا عقیم، شامل آن دسته از موضوعاتی است که تدریس نشده است و نیز هر نوع ملاحظه‌ای را در مورد اینکه چرا این موضوعات مورد غفلت قرار گرفته‌اند، را دربرمی‌گیرد. برنامه‌درسی فوق‌برنامه، شامل کلیه تجارب برنامه‌ریزی‌شده است که از حیطه موضوعات مدرسه خارج است. اگرچه این برنامه‌درسی از لحاظ اداری اهمیت کمتری نسبت به برنامه‌درسی رسمی دارد، اما در بسیاری از جهات مهم‌تر و مؤثرتر از آن است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶، ص ۴۵). برنامه‌درسی پوچ - که از آن تحت عنوان برنامه‌درسی خنثی یا عقیم نیز یاد می‌شود - شامل آن دسته از موضوعاتی است که تدریس نشده‌اند و نیز هر نوع ملاحظه‌ای را در این خصوص که چرا این موضوعات مورد غفلت قرار گرفته‌اند، دربرمی‌گیرد. برای مثال، چرا موضوعاتی نظیر حقوق، آموزش رانندگی، نقش‌های والدین و مانند آن تدریس نمی‌شوند و نمی‌توانند در کنار دروس اصلی همچون زبان، مطالعات اجتماعی و علوم، در مدارس مدنظر قرار گیرند؟ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۶۴).

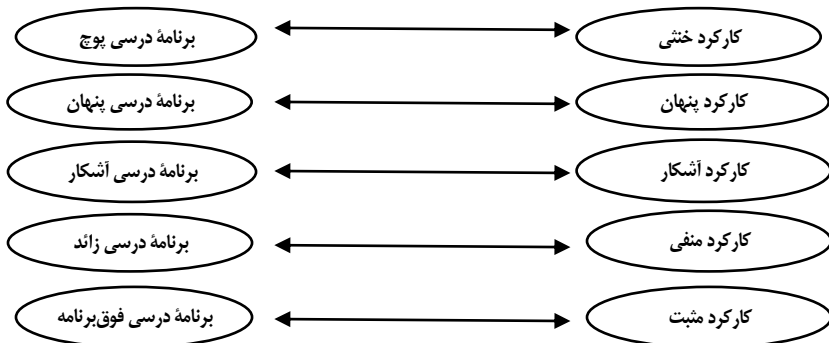
تعریف برنامه درسی پنهان بسیار دشوارتر از اصطلاح برنامه درسی رسمی است. این امر به دلیل پیچیدگی اصطلاح پنهان است؛ زیرا تجربیات و یادگیری دانش آموزان با یکدیگر تفاوت دارد و همچنین با تغییرات تدریجی باورها و دانش هر اجتماع، پیوسته در حال تغییر است. برنامه درسی پنهان، اصولاً مربوط به ساختارهای آموزشی است. برای مثال، در سخن گفتن، دو مؤلفه درهم تنیده است: نخستین مؤلفه، آشکارسازی همین کلماتی است که از جنس اسم و فعل و حرف هستند و بیان می‌شود. اینها به‌خودی‌خود معنا ندارند یا دست‌کم مبهم هستند؛ اما مؤلفه دیگری هست که همین کلمات را معنادار می‌کند و آن ساختار جمله و نحوه بیان است. اگر توجه ما معمولاً به خود کلمات و کمتر معطوف به نحو آن باشد، در آن صورت «پنهان» قلمداد می‌شود. بدین‌صورت، حاشیه‌های یک کلام، ساختار مفهوم برنامه درسی پنهان را تشکیل می‌دهد (ر.ک: اسکندری، ۱۳۹۰، ص ۱۱-۱۳).

برنامه درسی پنهان عمدتاً مورد تأیید نیروهای برنامه درسی مدرسه نیست؛ اما می‌تواند نسبت به برنامه درسی رسمی یا اجرائی، تأثیری به مراتب عمیق‌تر بر دانش آموزان داشته باشد. مدارس مؤسساتی‌اند که در بطن خود دارای مجموعه‌ای از هنجارها و ارزش‌هایند. پیام‌های اصلی برنامه درسی پنهان، وجود دل‌مشغولی‌های عمده در خصوص جنسیت، طبقه، نژاد، قدرت و دانش در مدرسه است. درس‌هایی که برنامه درسی پنهان، تدریس می‌کنند، شامل آموزه‌هایی‌اند درباره نقش‌های جنسی، رفتار مناسب برای جوانان، اینکه چه کسی حق دارد در قبال چه کسی تصمیم بگیرد و چه نوع دانشی، مشروع تلقی می‌شود (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۲۶).

منظور از برنامه درسی رسمی یا آشکار، فعالیت‌های برنامه درسی هستند که نظام آموزشی آنها را به‌طور رسمی اعلام می‌کند و در بسیاری از موارد، در قالب کتاب‌های درسی در مدارس و مراکز آموزش عالی تدریس می‌شود (هاشمی و خدابخشی، ۱۳۹۶). پوزنر از برنامه درسی رسمی به‌عنوان سندی مکتوب نام می‌برد که در آن، چارت‌ها، فهرست رئوس مطالب، راهنمای برنامه درسی و فهرست هدف‌ها با دقت تعریف شده باشد. هدف این برنامه درسی، فراهم‌سازی مبنایی برای معلمان جهت برنامه‌ریزی طرح درس، ارزشیابی از کار دانش‌آموزان از یک سو و کمک به مدیران برای نظارت بر کار معلمان و پاسخگو نگه‌داشتن آنها در قبال فعالیت‌ها و نتایج عملکردشان از سوی دیگر است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۳، ص ۴۴). پوزنر نیز در کتاب *تجزیه و تحلیل برنامه درسی*، به تشریح برنامه درسی فوق‌برنامه می‌پردازد. به‌زعم وی، برنامه درسی فوق‌برنامه شامل کلیه تجارب برنامه‌ریزی شده‌ای است که از حیطة موضوعات درسی خارج است، این نوع از برنامه درسی، بیشتر به‌دنبال علایق دانش‌آموزان است.

یکی دیگر از انواع برنامه درسی، برنامه درسی زائد است. درباره چپستی برنامه درسی زائد، گزاره‌های گوناگونی ارائه شده است. یادگیری دارای دو بخش است: یادگیری اثربخش و یادگیری غیراثربخش (زائد). برنامه درسی زائد، نوعی یادگیری غیرمفید، غیرکارا و غیرکاربردی است. در واقع، هر نوع محتوای برنامه درسی که متناسب با اهداف و مأموریت یک دوره نباشد، زائد است. برنامه درسی زائد نوعی از برنامه درسی است که ارتباطی با محیط کار و دنیای بیرون نداشته باشد (حسینی لرگانی و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷).

با توجه به آنچه از تعریف برنامه‌درسی پوچ، پنهان، زائد، رسمی و آشکار، و فوق‌برنامه ارائه شد و همچنین تعریف کارکردگرایان از کارکردهای منفی، مثبت، خنثی، پنهان و آشکار، می‌توان شکل زیر را در قیاس انواع کارکردها و برنامه‌درسی سه‌گانه ارائه داد:



تصویر ۱. قیاس انواع کارکرد در کارکردگرایی و سطوح برنامه‌درسی

۲-۷. دلالت‌های کارکردگرایی در عناصر نه‌گانه برنامه‌درسی کلاین

رویکرد کارکردگرایی نسبت به برنامه‌درسی و آموزش را می‌توان با استفاده از قیاس مشهور این نظریه بررسی کرد. کارکردگرایی با قیاس بین بدن و اجتماع معتقد است که جامعه همانند بدن انسان کار می‌کند و هر یک از اندام‌ها کارکرد خاص خود را دارند. در بدن، وظیفه شش‌ها جذب اکسیژن، وظیفه قلب پمپاژ خون و وظیفه رگ انتقال خون است. همه این ارگان‌ها در ارتباط با یکدیگر کار می‌کنند. هرگاه یکی از این اندام‌ها دچار بدکارکردی شود، کارکرد کل سیستم تحت تأثیر قرار می‌گیرد. به همین نحو، آموزش نیز به‌عنوان یکی از نهادهای اجتماعی و بخشی از ارگانسم جامعه با بقیه اعضا، یعنی اقتصاد، خانواده، سیاست و مذهب، به شیوه‌های مختلفی در ارتباط است. کارکردگرایی معتقد است که آموزش در یک نظام کلی سازمان‌دهی شده، وظایف مربوط به خود را برای انجام دادن دارد؛ به عبارت دیگر، آموزش باید به‌صورت کاملاً هماهنگ و برای اهداف خاصی در سیستم کلی اقدام به عمل کند (کاربل و هالسی، ۱۹۷۷؛ کینگ، ۱۹۸۳؛ میگان، ۱۹۸۱؛ بلیکیچ و هانت، ۱۹۸۵؛ ماجوریانک، ۱۹۸۵).

۱-۲-۷. اهداف

کارکردگرایی معتقد به نگرش سیستمی درباره برنامه‌درسی است. کارکردگرایان معتقدند که آموزش و برنامه‌درسی، یک کل تشکیل شده از اجزاست (کینگ، ۱۹۸۳؛ هالسی، ۱۹۷۷). یارسونز در زمینه دستیابی به هدف، معتقد است که هر نظامی باید هدف‌های اصیل خود را تعیین کند و به آنها دست یابد (دیانت، ۱۳۹۵، ص ۳۴). بنابراین می‌توان گفت: در هدف‌گذاری باید به دو بُعد کلی و جزئی توجه شود. در واقع، اهداف جزئی ابزاری در خدمت اهداف کلی خواهند بود. نکته دیگر درباره اهداف، توجه به اصیل بودن اهداف است. بُعد دیگر در تبیین و گزینش اهداف برنامه‌درسی، توجه به مبانی انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی کارکردگرایی است. مطابق با نخستین اصل

هستی‌شناختی (لادراگری)، کارکردگرایی چندان اعتقادی به اهداف ماوراءالطبیعی در برنامه‌دستی ندارد. دومین اصل هستی‌شناسانه کارکردگرایی، توجه به اصالت جمع است. بنابراین در گزینش اهداف، بیش از آنکه فرد مدنظر قرار گیرد، باید به اجتماع و منافع جمعی توجه شود. سومین اصل، توجه به سکولاریسم، یعنی پرهیز از اندیشه‌های دینی در گزینش و پایش اهداف است. مبانی انسان‌شناختی کارکردگرایی، بر مواردی چون جبرگرایی و ارضاناپذیری آدمی تأکید دارد. مطابق با اصل جبرگرایی، انسان تابع محیط خویشتن است؛ پس باید اهدافی را در برنامه‌دستی گنجانده که موجبات تطابق انسان با محیط را فراهم کند. طبق اصل سبزی‌ناپذیری و شرور بودن آدمی، باید به‌دنبال تدوین اهدافی بود که طبع سرکش انسان را خاموش و وی را مطیع سازد. در بحث معرفت‌شناسی نیز از آنجایی که کارکردگرایی اصالت را به حواس می‌دهد، گزینش اهداف عینی و رفتاری در اولویت بیشتری نسبت به اهداف انتزاعی قرار دارد. چنانچه پیرامون گزاره‌های کارکردگرایی درباره‌گزینش اهداف تأمل شود خواهیم دید که این نظریه بیشتر به اهداف مادی و عینی توجه دارد و چندان توجهی به اهداف ماوراءالطبیعه ندارد. با نیم‌نگاهی به اهداف شناختی، عاطفی، مهارتی و حرکتی، می‌توان دریافت که بیشترین تأکید کارکردگرایان بر اهداف شناختی و مهارتی است و چندان اهمیتی برای اهداف عاطفی و حرکتی قائل نیستند. از سوی دیگر، در تعیین اهداف، به دانش‌آموز و معلم چندان توجه نمی‌شود؛ چراکه منابع تعیین اهداف، جامعه است و اهداف آموزشی باید ابزاری برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای خدمت به اجتماع باشد.

۲-۷. محتوا

از نظر کارکردگرایان، دانشی که در برنامه‌دستی قرار می‌گیرد، در صورتی مشروع و پذیرفتنی است که بخشی از فرهنگ رایج باشد و در جهت اتحاد و یکپارچگی گام بردارد، نه کثرت‌گرایی و تفاوت. جامعه همیشه به چنین دانش و اشخاصی نیاز دارد (دورکیم، ۱۳۸۳، ص ۹۱). افزون‌براین، دورکیم که یکی از شاخص‌ترین چهره‌های کارکردگرایی است، فقط دانشی را با ارزش می‌داند که فایده‌علمی داشته باشد. دورکیم معتقد است علمی که به بهروزی بشر کمک نکند، ارزش چندانی نخواهد داشت. اگر تحقیقات تنها فایده‌نظری داشته باشند، باید آنها را مطلقاً بی‌ارزش دانست. اگر مسائل نظری را به‌دقت از مسائل علمی متمایز می‌کنیم، به‌معنای نادیده گرفتن مسائل علمی نیست؛ بلکه به‌عکس در پی یافتن موضع بهتری برای حل آنها هستیم (دورکیم، ۱۳۸۴، ص ۱۴۷-۱۴۹). یکی دیگر از موارد مهم در مکتب کارکردگرایی آن است که محتوا بر پرورش عزت اجتماعی تمرکز کند. این نظریه بر پرورش عزت نفس دانش‌آموزان در مدرسه بسیار اهمیت قائل است. مسلماً تأکید بر فردگرایی، به پدیده رقابت در میان دانش‌آموزان منجر می‌شود. تأکید بر بازی‌ها و ورزش‌های رقابتی، به تشدید این پدیده در میان فراگیران دامن می‌زند. با ارائه جایزه در این بازی‌ها، دانش‌آموزان سریعاً فرایند رقابت برای کسب جایزه را فرا می‌گیرند (پارسونز، ۱۹۵۱، ص ۱۲۱). یکی دیگر از تأکیدات کارکردگرایی، آموزش وطن‌پرستی و آشنایی با قهرمانان و اسطوره‌های ملی است. تأکید بر وطن‌پرستی تا حدی است که تأکید بر اسطوره‌ها، توسط معلم حتی در صورت نادرست بودن و تخیلی بودن، بارها و بارها انجام می‌شود (هومانز، ۱۹۵۸، ص ۲۲۸). چنان که پیداست، کارکردگرایان بیشتر بر محتوا و دانش عملی و اسطوره‌پروری تأکید می‌کنند و راه

شناخت را تجربه کردن می‌دانند. از این منظر، توجه به دروسی چون شیمی، علوم و زیست - که جنبه‌ عملی بیشتری دارند - مورد تمرکز نظریه‌ کارکردگرایی است. مسلماً اهداف عینی، مستلزم محتوای عینی است. محتوای عینی مورد نظر کارکردگرایان محتوایی است که کاملاً قابل لمس و تجربه باشد؛ دروسی که با آزمایشگاه و تجربه‌گری ارتباط داشته باشند. اما از سوی دیگر، تأکید محدود کارکردگرایان بر دروسی که مشتمل بر معرفی اسطوره‌ها و قهرمانان باشد، به‌منظور پرورش بُعد روحانی در شخص یادگیرنده نیست؛ بلکه آنها به‌دنبال الگوبرداری و قهرمان‌پردازی در میان دانش‌آموزان برای اهدافی چون تطبیق‌پذیری با جامعه بومی و خدمت به نیازهای جمعی است. در واقع باید گفت که محتوای دینی، شهودی و ماوراءالطبیعه جایگاهی در دانش مورد نظر کارکردگرایان ندارد. بی‌تردید تأکید بر محتوای عینی و تک‌بعدی به پرورش اشخاصی منجر خواهد شد که هستی را از زاویه تجربه و عینک این‌دنیایی خواهند دید؛ پرورشی که فقط یک بُعد از هزاران بُعد آدمی را مدنظر قرار خواهد داد. بی‌توجهی به ابعاد معنوی و شهودی انسان، به پرورش انسان تک‌بعدی خواهد انجامید.

۳-۲-۷. راهبردهای یاددهی - یادگیری

بدون هیچ شک و تردیدی می‌توان گفت که کارکردگرایی با تأکید بر حواس و تجربه، یادگیری عملی را بهترین نوع و شیوه یاددهی تلقی می‌کند. دورکیم به‌دلیل غلبه پوزیتویستی عصر خویش، حواس را یگانه ابزار شناخت می‌شناسد و معتقد است که فرد نمی‌تواند روش دیگری غیر از به‌حساب آوردن حواس به‌عنوان نقطه آغاز یادگیری و کنکاش برگزیند و نمی‌تواند از قید اندیشه‌های کلی و الفاظی که این معانی را نشان می‌دهد، رها شود؛ مگر اینکه حواس خود را ماده اولیه ایجاد معانی کلی قرار دهد. تنها مبنایی که اثبات‌گرایی آن را می‌پذیرد، همانا بزرگداشت طبیعت و ارزیابی آن در مقام یگانه منبع معرفت است (امزیان، ۱۳۸۰، ص ۶۸-۶۹). از آنجایی که کارکردگرایی به‌دنبال انتقال دانش به فراگیران است، پس استفاده از شیوه‌های خلاقانه جایی در فرایند یادگیری ندارند؛ دانش‌آموز باید سخت تمرین و تکرار کند و مسائل را از نزدیک مشاهده نماید تا بتواند بر موضوع مورد نظر مسلط شود. البته در این میان دانش‌آموزان تابلوهای سفیدی در نظر گرفته می‌شوند که باید توسط معلم با حقایق اجتماعی خوب پر شوند. با این اوصاف می‌توان گفت که راهبردهای یاددهی - یادگیری در مکتب کارکردگرایی، کاملاً یک‌سویه و تجویزی خواهند بود. دانش‌آموز اجازه هیچ دخل و تصرفی در شیوه‌های یادگیری نخواهد داشت و قادر به ابتکار عمل و خلاقیت در یادگیری نیست. آنچه مهم است، طی کردن ترتیب و توالی خاص در جریان یادگیری تا رسیدن به نتیجه مورد نظر است. روش یادگیری باید در قالب فرموله‌شده طراحی و اجرا شود و هیچ دانش‌آموزی اجازه نخواهد داشت با تکیه بر یادگیری شهودی یا الهامی، مسئله یا مشکلی را حل کند. تلقی دانش‌آموز به‌عنوان یک لوح سفید بدن‌معناست که وی در یادگیری اختیاری از خود نخواهد داشت؛ بلکه معلم باید به تدوین راهبردهایی بپردازد که بتواند بیشترین میزان دانش را به فراگیران انتقال دهد. چنان که پرواضح است، در عصر کنونی به‌مدد فناوری‌های ارتباطی میزان انفجار دانش و اطلاعات به بالاترین حد خود رسیده و به‌تبع آن، مباحثی چون سواد اطلاعاتی مطرح شده است. بنابراین پیروی از راهبردهایی چون انتقال صرف دانش به یادگیرندگان، هرگز کارایی لازم را نخواهد داشت.

۴-۷. مواد و منابع آموزشی

از دیدگاه کارکردگرایی، منابع آموزشی را می‌توان به سه دسته محیط، معلم و کتب درسی تقسیم کرد. در این میان، معلم به دلیل نقشی که در فرایند آموزش ایفا می‌کند، از اهمیت بیشتری برخوردار است. از منظر کارکردگرایی، معلمان به عنوان عوامل انتقال دانش مشروع و همچنین الگوهای اخلاقی برای نسل بعدی، باید خود را محدود به تدریس برای اهداف اجتماعی کنند. نظریه کارکردگرایی بر شیوه‌های جهان‌شمول آموزشی برای برآورده کردن نیازهای اجتماعی تأکید دارد. نخستین مانیفیست کارکردگرایی درباره آموزش عبارت است از انتقال دانش و مهارت به نسل بعد. *اصیل دورکیم* بیان می‌کند که معلمان باید متعهد به ارائه قوانین، نه به عنوان موضوعی فردی، بلکه به عنوان قدرتی برتر از خود باشند. آنان باید خود را ابزاری برای انتقال این قوانین بدانند، نه پدیدآورنده آن (میگان، ۱۹۸۱، ص ۶۸). تأکید بر محیط به عنوان دومین منبع یادگیری، از دیگر گزاره‌های کارکردگرایی در حیطه منابع یادگیری است. البته باید توجه کرد که هدف، بیشتر سازگاری با محیط است تا اکتشاف در آن؛ چراکه کارکردگرایان معتقدند که انسان تابع محیط خویش است؛ بنابراین چندان تحولی در آن نمی‌تواند ایجاد کند. سومین منبع یادگیری مورد تأکید کارکردگرایان، استفاده از کتاب‌های بزرگ با موضوعاتی چون معرفی قهرمانان و اسطوره‌ها و نیز موضوعاتی چون ریاضی و شیمی و فیزیک به دلیل ماهیت تجربه‌پذیری آنهاست. با این اوصاف باید گفت که کارکردگرایی در حیطه منابع، بیشتر بر عوامل بیرون از فرد (محیط، معلم و کتاب) تأکید دارد تا عوامل درونی (شناخت، علایق و انتظارات دانش‌آموز). بنابراین منشأ و منبع یادگیری در رویکرد کارکردگرایی، کاملاً برون‌گراست.

۵-۷. فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان

فعالیت‌های یادگیری اشاره به درگیری دانش‌آموزان در امر یادگیری دارد که به کسب تجربیات یادگیری خواهد انجامید (زهره‌وند، ۱۳۸۹، ص ۵۳). نظریه کارکردگرایی با تأکید بر حواس به عنوان عامل اصلی در یادگیری، بیشترین تأکید را بر آن دسته از فعالیت‌های یادگیری دارد که به درگیری عملی دانش‌آموزان منجر شوند. از سوی دیگر، این نظریه با توجه به اهمیتی که برای محیط قائل است (اصل جبرگرایی)، بیشتر به دنبال آن دسته از فعالیت‌هایی یادگیری است که به بیشترین تطبیق دانش‌آموزان با محیط اجتماعی و طبیعی بینجامد. یک اصل اساسی در رویکرد کارکردگرایی در مدرسه عبارت است از انتقال دانش و مهارت‌های پایه به نسل بعد. دورکیم افزون‌براین اصل اساسی در زمینه آموزش، وظایف ثانویه آموزش و پرورش را انتقال ارزش‌های هسته‌ای و کنترل اجتماعی می‌داند. منظور از ارزش‌های هسته‌ای، ویژگی‌های سیستم حاکم اقتصادی و سیاسی است که آموزش و پرورش را تغذیه می‌کند. بنابراین، دانش‌آموزان باید به پیروی از برنامه‌ها، راهنمایی‌ها و اطاعت از قدرت، تشویق شوند. برای مثال، یکی از ارزش‌های پرنفوذ در کلاس‌های درس آمریکا، فردگرایی است؛ ایدئولوژی‌ای که از حق آزادی و استقلال طرفداری و حمایت می‌کند. نفوذ این ارزش‌ها در کلاس‌های درس آمریکا به حدی است که در کارهای تیمی نظیر بسکتبال نیز بر رهبر تیم تأکید می‌شود. فردگرایی در مکتب کارکردگرایی امری مذموم تلقی

می‌شود (دورکیم، ۱۹۸۵، ص ۱۸۹). یکی دیگر از ابعاد مهم در فعالیت‌های یادگیری، توجه به اصل جمع‌گرایی در نظریه کارکردگرایی است. کارکردگرایان بیشتر آن دسته از فعالیت‌های یادگیری را اصیل می‌شمارند که مستلزم درگیری جمعی دانش‌آموزان باشد. بنابراین با توجه به آنچه ذکر شد، می‌توان بیان کرد که توجه به محیط اجتماعی، یادگیری عملی و جمعی سه اصل مهم در حیطه فعالیت‌های یادگیری از منظر کارکردگرایان است.

۶-۲-۷. زمان آموزش

نظریه کارکردگرایی با تمرکز بر انتقال دانش از یک نسل به نسل دیگر، به حداکثر استفاده از زمان برای انتقال محتوا به فراگیران اعتقاد دارد؛ به عبارت دیگر، زمان آموزش به‌طور کلی در اختیار معلم خواهد بود و دانش‌آموزان دخل و تصرفی در آن نخواهند داشت. زمان آموزش، جز به تجربه و یادگیری، نباید صرف فعالیت‌هایی دیگر شود. معلم باید قادر باشد در کوتاه‌ترین زمان ممکن، بیشترین محتوای آموزشی را به فراگیران انتقال دهد. استفاده از زمان یادگیری، کاملاً خطی و غیرمنعطف خواهد بود. به‌گونه‌ای که تمامی برنامه‌های آموزشی باید طبق برنامه‌آزایش تعیین‌شده اجرا شوند. معلم به‌دلیل نقشی که در انتقال دانش و اطلاعات به دانش‌آموزان دارد، حق استفاده از آموزش برای امور دیگر را نخواهد داشت. از سوی دیگر، با توجه به تأکید کارکردگرایی بر تجربه و پر کردن لوح سفید ذهن دانش‌آموزان، بسیار واضح است که بودجه‌بندی زمان آموزش به‌گونه‌ای خواهد بود که برخی از دروس خاص که بر دانش‌شناختی متمرکزند، زمان بیشتری را به خود اختصاص دهند.

۴-۲-۷. فضای آموزش

فضای آموزشی بافتی است که کلیه فرایندهای یادگیری در آن صورت می‌گیرد (وولفولک، ۲۰۰۱، ص ۳۲۳). از نظر کارکردگرایان، کلاس درس و مدرسه به‌عنوان اصلی‌ترین فضای آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که نقشی مهم در جامعه‌پذیری دانش‌آموزان ایفا کند؛ چراکه تنها نهادی در جامعه است که به آموزش مهارت‌ها و نقش‌ها می‌پردازد (اسلاکویچ، ۱۹۸۴، ص ۱۹). پارسونز مدارس را نهادهای خنثایی تلقی می‌کند که هدف آنها تجهیز دانش‌آموزان به مهارت‌ها و دانش‌های مورد نیاز برای عملکرد در جامعه است. وی مدارس را نهادهایی در نظر می‌گیرد که مسیر فرصت برابر برای ارتقا دانش‌آموزان در سلسله‌مراتب اجتماعی را هموار می‌کنند (ژبرو، ۱۹۸۳، ص ۹۱-۹۵). اما این فرصت‌های برابر ممکن است دستاوردهای متفاوتی را به ارمغان بیاورند. تفاوت‌های موجود، ناشی از توانایی، جهت‌گیری خانوادگی، انگیزه‌های فردی و میزان علاقه‌مندی به آموزش است. تفاوت در دستاوردهای آموزشی، پذیرفته هستند؛ چراکه حتی اگر دانش‌آموزان در شرایط نابرابر فرهنگی و اجتماعی به دنیا آمده باشند، آموزش با تکیه بر این پیش‌فرض که «هر کس در مدرسه خوب عمل کند، تقدیر می‌شود»، توانایی آن را دارد تا تفاوت‌های ناشی از شرایط فرهنگی و اجتماعی را از بین ببرد (پارسونز، ۱۹۶۱، ص ۲۱۸). اما گفته‌های یادشده، نمی‌توانند این حقیقت را که مدارس برای اشاعه فرصت برابر به تمامی اعضای جامعه سازمان‌دهی شده‌اند، تغییر دهد (بلک‌بیچ و

هانت، ۱۹۸۵، ص ۳۳). یکی دیگر از تأکیدات نظریه کارکردگرایی این است که وظیفه مدرسه، خدمت کردن به نیازهای اجتماعی است. چنان که پیداست، کارکردگرایان معتقدند محیط آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شود که دانش‌آموز را برای آشنایی با نقش‌های خود و خدمت به جامعه آماده سازد. با نیم‌نگاهی به مبانی سه‌گانه کارکردگرایی، می‌توان دریافت که فضای آموزشی بیشتر در خدمت آموزش رسمی خواهد بود تا آموزش‌های غیررسمی. افزون‌براین، به نظر می‌رسد نظریه کارکردگرایی، با توجه به اینکه محیط را در اولویت قرار می‌دهد، چندان تمایلی به دخل و تصرف در فضای آموزشی نخواهد داشت و دانش‌آموزان هستند که باید خود را با فضای آموزشی تطبیق دهند، نه به‌عکس. از سوی دیگر، می‌توان گفت که مطابق با تأکید بسیار زیاد این نظریه بر تجربه و یادگیری عملی، در بودجه‌بندی فضای آموزشی بیشترین در اختیار دروسی قرار خواهد گرفت که به نحوه احسن بتوانند این مهم را برآورده سازند.

۸-۲-۷. گروه‌بندی دانش‌آموزان

گروه‌بندی، اشاره به گروه‌های مختلف درون کلاس دارد که بر اساس اهداف و محتوا می‌تواند شکل‌های متفاوتی به خود بگیرد. نگاه کارکردگرایی به گروه‌بندی دانش‌آموزان، نگاهی متفاوت است. از جمله اصولی که کارکردگرایی در آموزش و برنامه‌دستی به آن می‌پردازد، اصل دسته‌بندی است؛ بدین معنا که دانش‌آموزان در مدرسه باید بر اساس شایستگی‌هایشان دسته‌بندی شوند. جامعه نیازمند آن است که شایسته‌ترین و توانمندترین افراد را برای مشاغل انتخاب کند. مدرسه نیز در این راه با گزینش دانش‌آموزانی که نمرات عالی کسب می‌کنند و وارد کردن آنها به آموزش عالی، زمینه‌چینی انتخابی را فراهم می‌کند (دمانی، ۲۰۰۳، ص ۲۷). اندیشمندانی چون پارسونز این فرایند را جایابی اجتماعی می‌نامند؛ بدین معنا که شخص در جامعه در جایگاه مناسب خود قرار گیرد. پس از اینکه دسته‌بندی دانش‌آموزان صورت گرفت، کارکرد بعدی برنامه‌دستی، ایجاد شبکه است. هدف از شبکه‌بندی، ایجاد ارتباط بین افرادی است که در مرحله قبل دسته‌بندی شده بودند (هرتون و همکاران، ۲۰۰۰، ص ۱۲). روشن است که نظریه کارکردگرایی در این زمینه پیرو اندیشه‌های *افلاطون* درباره وظایف مختلف جامعه و نخبه‌گرایی است؛ بدین معنا که وظیفه مدرسه شناسایی و دسته‌بندی دانش‌آموزان جهت مشاغل مختلف با تأکید ویژه بر افراد مستعد است. مدرسه باید بتواند بهترین استعدادها را شناسایی کند و در اختیار جامعه قرار دهد.

۹-۲-۷. ارزشیابی

ارزشیابی فرایندی است که به‌منظور تصمیم‌گیری درباره اینکه فعالیت‌های آموزشی معلم و کوشش‌های یادگیری دانش‌آموزان به نتایج مطلوب انجامیده است یا خیر، صورت می‌گیرد. از آنجایی که کارکردگرایی پیرو مکتب منفعت‌گرایی است (ر.ک: گولدنر، ۱۳۸۳، ص ۱۳۷-۱۳۸)، می‌توان گفت که نظریه کارکردگرایی در زمینه ارزشیابی، به نسبیّت‌گرایی، نفی ارزش‌های ماورایی و محصول‌محوری تا فرایندمحوری اعتقاد دارد. فرهنگ اصالت‌سودمندی،

در مکتب اصالت لذت *بیتام* ریشه دارد. در این مکتب، به دلیل محوریت فایده‌مندی و تلاش برای دستیابی به بیشترین سود، فایده تنها معیار عینی برای تشخیص حق از باطل شمرده می‌شود (فصیحی، ۱۳۸۹، ص ۱۱). در واقع، در ارزشیابی تنها مواردی گنجانده می‌شوند که ارزشمند و فایده‌مند باشند. کارکردگرایی به دنبال سنجش فرایندها نیست؛ بلکه آنچه برای این مکتب حائز اهمیت است، سنجش محصولات است. بسیار واضح است که ارزشیابی مورد نظر در رویکرد کارکردگرایی، کمی خواهد بود و ارزشیابی کیفی ارزش چندانی نخواهد داشت. از آنجایی که ارزشیابی در نظریه کارکردگرایی معطوف به موارد کمی است، احتمال نادیده گرفتن نتایج ناخواسته، اما برخاسته از فرایند آموزش، در این رویکرد وجود دارد.

به طور کلی می‌توان خلاصه‌ای از دلالت‌های نظریه کارکردگرایی در عناصر نه‌گانه برنامه‌درسی کلاین را در قالب جدول ۱ ارائه داد:

جدول ۱. تلخیصی از دلالت‌های کارکردگرایی در عناصر برنامه‌درسی

عناصر برنامه‌درسی	هدف	محتوا	راهنماهای یاددهی - یادگیری	مواد و منابع	فعالیت‌های یادگیری	زمان آموزش	فضای آموزشی	گروه‌بندی دانش‌آموزان	ارزشیابی
نظریه کارکردگرایی	تأکید بر اهداف عینی و مادی (توجه به محیط در هدف‌گذاری)	محتوای عملی و تجربی	معلم‌محوری و تأکید بر حواس و تجربه در یادگیری	کتاب، محیط و معلم	فعالیت عملی و مرتبط با اجتماع، پرهیز از دانش‌آموزمحوری	حداکثر استفاده از آموزش برای انتقال محتوا	مدرسه به عنوان نماد و مرکزی برای نقش‌پذیری	دسته‌بندی دانش‌آموزان بر اساس استعدادها و توانایی‌ها	ارزشیابی محصول محور

در هر صورت، نظریه کارکردگرایی در آموزش و پرورش با انتقادهایی نیز روبرو بوده است که از جمله آنها می‌توان به این موارد اشاره کرد: نخستین انتقاد به نظریه کارکردگرایی در آموزش، نادیده گرفتن نقش ایدئولوژی و تضاد در جامعه است (ر.ک: کاربل و هالسی، ۱۹۷۷، ص ۲۹-۳۳). مدارس را هرگز نمی‌توان به صورت مستقل و ایدئال در نظر گرفت. توصیف کارکردگرایی از مدارس، توصیفی یک‌جانبه و دیکتاتورمآبانه است؛ چراکه به صورت واضح مشخص نمی‌کند که مدارس برای موفقیت به چه چیزی نیازمندند (کینگ، ۱۹۸۳، ص ۲۱). یکی دیگر از انتقادات وارد بر کارکردگرایی، به چالش کشیده شدن ایده خنثی بودن مدارس توسط کلمن بود. تحقیقات کلمن درباره ارتباط بین فرصت‌های آموزشی و پیش‌زمینه دانش‌آموزان، نشان داد که پیشینه اجتماعی دانش‌آموزان بر تجارب و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (کولمن، ۱۹۶۸، ص ۱۶۷).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی دلالت‌های نظریه کارکردگرایی در عناصر برنامه‌درسی بود. کارکردگرایی یکی از نظریات جامعه‌شناسی است که بیشتر با نام اشخاصی چون *پارسونز* و *دورکیم* شناخته می‌شود. کارکردگرایی حاوی پیام‌های مثبت و قابل استفاده‌ای در برنامه‌درسی و آموزش است. البته انتقاداتی نیز بر آن وارد است که در جهت عکس می‌توان با پرهیز از این نقاط ضعف، برنامه‌درسی‌ای را طراحی کرد که ضمن دوری جستن از معایب این

نظریه و با بهره‌گیری از جنبه‌های مثبت آن، از استحکام بالایی برخوردار باشد. دلیل انتخاب این نظریه در این پژوهش، آن بود که در آموزش و پرورش به‌طور اعم و در برنامه‌ی درسی به‌طور اخص نمی‌توان از جنبه‌های اجتماعی تربیت غافل بود؛ و پرداختن به این کار میسر نیست، مگر با استفاده از نظریه‌های علوم اجتماعی؛ از جمله نظریه کارکردگرایی. با بررسی مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و انسان‌شناختی نظریه کارکردگرایی می‌توان دریافت که این نظریه در حیطه آموزش به‌طور اعم و در حیطه برنامه درسی به‌طور اخص، از غنای بالایی برخوردار است. در هستی‌شناسی با تأکید بر اهمیت لادریگری، توجه به جمع‌گرایی و سکولاریسم، در انسان‌شناسی با تأکید بر جبرگرایی، ارضانپذیری و شرور بودن آدمی و در معرفت‌شناسی با تأکید بر تجربه و حواس، پیام‌هایی خاصی به طراحان برنامه درسی طرفداران این رویکرد مخابره می‌کند. برای مثال، شخصی که می‌خواهد با تأسی از اصل جبرگرایی برای دانش‌آموز فعالیت یادگیری طراحی کند، باید از خود بپرسد: چه فعالیتی را باید در مدرسه اجرا کند؟ با توجه به اصل شرور بودن آدمی، چه نوع اهدافی طراحی کند؟ با توجه به تأکید بر تجربه و حواس، چه نوع روش آموزشی طراحی کند؟ و سؤالاتی از این دست.

به‌طور کلی کارکردگرایان، آموزش و برنامه درسی را برای انتقال ارزش‌ها و هنجارها به دانش‌آموزان بسیار مهم تلقی می‌کنند. نظریه‌پردازان کارکردگرا هدف برنامه درسی را آماده‌سازی دانش‌آموزان برای نقش‌های بزرگ‌سالی تلقی می‌کنند؛ مدرسه نیز نهادی برای جامعه‌پذیری در نظر گرفته می‌شود. از آنجایی که کارکردگرایی وجود طبقات اجتماعی را لازمه یک جامعه می‌داند، بنابراین بازتولید این طبقات، یکی دیگر از وظایف مدرسه است. مدرسه برای انجام این وظیفه می‌باید به دست‌بندی دانش‌آموزان و ترغیب آنها به مشارکت در ارزش‌های رایج جامعه اقدام کند. کارکردگرایان تمایل دارند که یادگیری و تعامل به دیگران را از منظر اجتماعی بنگرند. از این نگاه، تحصیلات و آموزش، نوعی سازگاری دائمی است که در آن افراد می‌کوشند معانی را با دیگری به اشتراک بگذارند و بدین طریق شخصیت و زندگی خود را شکل دهند.

یکی از اهدافی که دیدگاه کارکردگرایی به دنبال آن است، عقلانی‌سازی جامعه است. فرایند عقلانی‌سازی جامعه به‌معنای استفاده از دانش فنی، علوم و دیگر عناصر برای برنامه‌ریزی سیستماتیک جهت دستیابی به اهداف عینی از پیش تعیین شده است، در این میان، آموزش رسمی و برنامه درسی با تربیت نیروی متخصص، فرایند عقلانی‌سازی را تسهیل می‌کند. بیشترین نمود عقلانی‌سازی جامعه از دید این رویکرد، بروز مواردی چون سلسله‌مراتب اختیارات، قوانین و رویه‌های مکتوب و ساختار بوروکراتیک است. کارکردگرایان معتقدند که انتقال میراث فرهنگی به کودکان، به ثبات جامعه و توافق عمومی درباره ارزش‌ها می‌انجامد. در واقع، آموزش باید به دانش‌آموزان یاد دهد که چیزی بزرگ‌تر از آنها (جامعه) وجود دارد که در اولویت است.

یکی دیگر از کارکردهای آموزش و برنامه درسی از منظر این رویکرد، آماده‌سازی کودکان برای بزرگ‌سالی است. کارکردگرایی مدرسه را محلی برای تولید نیروی کار آینده در نظر می‌گیرد. به‌طور کلی، تأکید بر انتقال

ارزش‌های اساسی، جمع‌گرایی، جامعه‌پذیر، جایابی اجتماعی و آمادگی برای آینده و پذیرش نقش‌های اجتماعی مانیفست، اصلی کارکردگرایی را در زمینه آموزش و برنامه‌درسی نشان می‌دهد.

به نظر می‌رسد که می‌توان نقدهایی بر این نظریه وارد کرد؛ از جمله آنکه این نظریه اهمیت چندانی برای شخص یادگیرنده قائل نیست و بیشتر جامعه‌محور و در خدمت نیازهای اجتماعی است. رویکرد کارکردگرایی کودکی را فدای بزرگسالی می‌کند؛ به طوری که هدف از آموزش را یادگرفتن نقش بزرگسالی می‌داند. یکی دیگر از انتقادات، تأکید بر پذیرش قدرت در مدرسه و پیروی از آن است که همانند سدی در برابر تفکر انتقادی است.

از دیگر اصول کارکردگرایی در برنامه‌درسی، تمرکز بر انتقال دانش است. تأکید بیش‌ازحد بر حفظ و انتقال دانش خلاقیت و فردیت دانش‌آموزان را در معرض خطر قرار می‌دهد. مکتب کارکردگرایی با تأکید بر سکولاریسم و لادریگری، منکر ارزش‌های دینی و معنوی در برنامه‌های درسی و آموزشی است. بی‌تردید این دیدگاه نقطه آغاز جدالی در نظام‌های آموزشی‌ای خواهد بود که یکی از مبانی تدوین برنامه‌های درسی خود را ارزش‌های معنوی و ماوراءالطبیعی قرار داده‌اند. با این اوصاف، اهمیت قائل شدن برای مسئولیت‌پذیری، احترام به جامعه، تلقی مدرسه به عنوان اجتماع کوچک و تمرین برای آینده را می‌توان از نقاط قوت رویکرد کارکردگرایی در برنامه‌درسی و آموزش تلقی کرد.

پیشنهادها

نظریه کارکردگرایی را می‌توان از ابعاد مختلف هستی‌شناختی، ارزش‌شناختی، انسان‌شناختی و معرفت‌شناختی دارای نقاط مثبت و منفی متنوعی دانست. با توجه به این موضوع، توصیه می‌شود در تدوین برخی از برنامه‌های درسی با لحاظ کردن مبانی مختلف این نظریه، به صورت آزمایشی به اجرای برنامه‌درسی برخاسته از این رویکرد پرداخت. به عبارت دیگر، از نقاط قوت نظریه کارکردگرایی در تنظیم برنامه‌های درسی استفاده شود تا ارتباط بهتری با جامعه برقرار گردد؛ به ویژه و با توجه به نقدهایی که بر برنامه‌های درسی در ایران درباره عدم ارتباط با جامعه وارد است. بنابراین جا دارد که از این حیث برنامه‌ها تقویت شوند. از سوی دیگر، باید به نقدهایی که بر این نظریه وارد شده‌اند، توجه داشت و پیشنهاد می‌شود برنامه‌ها به گونه‌ای تنظیم شوند که از محدودیت‌های این نظریه به دور باشند. مسئله مهم دیگر، توجه به زمینه تاریخی و فرهنگی این نظریه است. باید توجه داشت که نظریه فوق در زمینه تاریخی و فرهنگی خاص خود شکل گرفته، که ممکن است با بافت موجود در کشور ما همخوانی زیادی نداشته باشد. بنابراین چنان که بخواهیم برنامه‌درسی‌ای متناسب با چنین نظریه‌هایی طراحی و تدوین کنیم، توجه به بافت بومی کشور و ابعاد تاریخی و فرهنگی ایران، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

منابع

- اسکندری، حسین، ۱۳۹۰، *برنامه درسی پنهان*، تهران، نشر سیما.
- اسکید مور، ویلیام، ۱۳۸۵، *تفکر نظری در جامعه‌شناسی*، جمعی از مترجمان، قم، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- امزبان، محمد، ۱۳۸۰، *روش تحقیق علوم اجتماعی*، ترجمه عبدالقادر سواری، قم، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- باقری، خسرو و شهین ابروانی، ۱۳۸۰، «جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم»، *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، سال سی‌ویکم، ش ۲، ص ۱۲۳-۱۳۸.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر، ۱۳۹۵، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، نوشته جلال‌ال. گوته، تهران، سمت.
- ____، ۱۳۸۶، «نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران»، *نواوری‌های آموزشی*، سال ششم، ش ۲۰، ص ۱۲۵-۱۴۸.
- تنهایی، ابوالحسن، ۱۳۸۷، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، مشهد، مرن‌دیز.
- توسلی، غلامعلی، ۱۳۹۶، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، تهران، سمت.
- دورکیم، امیل، ۱۳۸۴، *درباره تقسیم کار اجتماعی*، ترجمه باقر پرهام، تهران، مرکز.
- ____، ۱۳۸۳، *صور بنیانی حیات دینی*، ترجمه باقر پرهام، تهران، نشر مرکز.
- دیانت، محسن، ۱۳۹۵، «تأثیر نظریه کارکردگرایی بر شکل‌گیری بروکراسی و ساختار فرهنگ ایران»، *پژوهش‌های سیاسی جهان اسلام*، سال ششم، ش ۲، ص ۲۰۱-۲۰۵.
- ریترز، جورج، ۱۳۸۲، *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*، ترجمه محسن ثلاثی، چ هفتم، تهران، علمی و فرهنگی.
- زهره‌وند، راضیه، ۱۳۸۹، «رابطه درگیری مدرسه‌ای با عملکرد تحصیلی و گرایش به ترک تحصیل در دانش‌آموزان دوره راهنمایی»، *تعلیم و تربیت*، ش ۱۰۲، ص ۴۹-۷۰.
- ساعی، ایرج، ۱۳۸۵، *زندگی جامعه‌شناسان بزرگ*، تهران، زریاف.
- سیف، علی‌اکبر، ۱۳۹۷، *روان‌شناسی پرورشی نوین*، تهران، دوران.
- شجاعی‌زند، علیرضا، ۱۳۸۰، *دین جامعه و عرفی‌شدن*، تهران، مرکز.
- شورین الاحسنی، مهناز و اصغر فولادی‌پناه، ۱۳۹۳، *برنامه‌درسی پنهان، پنهان از دید چه کسی؟*، کنفرانس بین‌المللی مدیریت در قرن ۲۱، تهران.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین، ۱۳۹۰، *المیزان*، قم، جامعه مدرسین.
- فتحی و اجارگاه، کورش، ۱۳۸۶، *برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید: تشریح بر نظریات معاصر برنامه درسی*، تهران، آیتز.
- ____، ۱۳۸۸، *برنامه درسی چیست؟ (مفاهیم و حدود و ثغور برنامه درسی)*، تهران، مهربان.
- ____، ۱۳۹۳، *اصول و مفاهیم اساسی برنامه‌ریزی درسی*، تهران، علم استادان.
- فصیحی، امان‌الله، ۱۳۸۹، «بررسی کارآمدی نظریه کارکردگرایی» *معرفت فرهنگی اجتماعی*، سال اول، ش ۲، ص ۱۰۹-۱۳۱.
- کرایب، یان، ۱۳۷۸، *نظریه‌های مدرن در جامعه‌شناسی از پارسونز تا هابرماس*، ترجمه محبوبه مهاجر، تهران، سروش.
- گولدنر، آلوی، ۱۳۸۳، *بحران جامعه‌شناسی غرب*، ترجمه فریده ممتاز، تهران، علمی و فرهنگی.
- مطهری، مرتضی، ۱۳۷۴، *مجموعه آثار*، تهران، صدرا.
- مقدم، سعید و کریم خانمحمدی، ۱۳۹۰، «نقد و بررسی زمینه‌های معرفتی و وجودی نظریه کارکردگرایی دورکیم»، *معرفت فرهنگی اجتماعی*، ش ۷، ص ۸۵-۱۱۲.
- نراقی، احسان، ۱۳۷۹، *علوم اجتماعی و سیر تکوینی آن*، تهران، فروزان.

- واخ، یواخیم، ۱۳۸۷، *جامعه‌شناسی دین*، ترجمه جمشید آزادگان، تهران، سمت.
- وولفوک، آنتیا، ۱۳۹۰، *روان‌شناسی تربیتی: ویژگی‌های دانش‌آموزان*، ترجمه سلیم حقیقی، تهران، جهاد دانشگاهی.
- هاشمی، سیداحمد و فاطمه خدابخش، ۱۳۹۶، «برنامه درسی پنهان و نقش آن در مدارس»، *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، دوره دوم، ش ۸، ص ۲۸-۴۲.
- حسینی لرگانی، سیده مریم و کورش فتحی واجارگاه، ۱۳۹۷، «مفهوم‌سازی برنامه درسی زائد در نظام آموزش عالی ایران»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، دوره پانزدهم، ش ۳۰، ص ۱-۲۸.
- جانسون، ریچارد، ۱۳۸۰، *ساختمان‌های گسسته*، ترجمه حسین ابراهیم‌زاده قلم، ویراست پنجم، تهران، سیمای دانش.
- Blackedge, D, & Hunt, B, 1985, *Sociological Interpretations of Education*, London, Sydney, Dover, New Hampshire: Croom Helm.
- Coleman, J, 1968, The Concept of Equality of Educational Opportunity, *Harvard Educational Review*, 38(1), p. 7-22.
- Demaine, J, 2003, Social Reproduction and Educational Policy, *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), p. 125-140.
- Durkheim, E, 1895, *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Giroux, H, 1983, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts, Bergin & Garvey.
- Halsy, Albert, 1977, *Reflections on Sociology*, Cambridge Publications.
- Harding, Nick, 2008, *How to Be a Good Atheist*, p. 149.
- Herton, H, et al, 2000, Lost in Storm: The Sociology of Black Working Class, 1850 to 1990. *American Sociological Review*, 65(1), p. 128-137.
- Homans, G, 1958, Social behavior as exchange, *American Journal of Sociology*, 63(6), p. 597-606.
- Karabel, J, & Halsey, A, 1977, *Educational Research: A Review and an Interpretation*, In Power and Ideology in Education, New York, Oxford.
- King, R, 1983, *The Sociology of School Organization*, London and New York, The Chaucer Press.
- Knight, N, 2001, Complexity and curriculum: a process approach to curriculum-making, *Teaching in Higher Education*, 6(3), p. 369-381. doi: 10.1080/13562510120061223.
- Majoribank, K, 1985, *Sociology of Education*, In T. H. T. M. Postlethwaits (Ed.), *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies* (pp. 4680-4700), Oxford: Pergamon.
- Meighan, R, 1981, *A Sociology of Educating*, London & New York & Sydney & Toronto, Holt, Reinhart and Wiston.
- Meighan, R, 1981, *A Sociology of Educating*, London & New York & Sydney & Toronto, Holt, Reinhart and Wiston.
- Merton, R.K, 1968, *Social Theory and Social Structure*, New York, the Free press.
- O'Neill, G, 2010, *Programme design, overview of curriculum models*, UCD teaching and learning. available at: www.ucd.ie/teaching.
- Parsons, T, 1951, *The Social System*, New York, Free Press.
- Parsons, T, 1961, *The School Class as a Social System*, In J. F. A.H. Halsey, and C.A. Anderson (Ed.), *Education, Economy and Society*. New York: Free Press.
- Selakovich, D, 1984, *Schooling in America: Social Foundations of Education*, New York, Longman.
- Van de van, A. H, 2010, Nothing is quite so Partical as a good theory, *Academy of management review*, v. 14, n. 4, p.43-59.

فرهنگ دانشگاهی؛ کاستی‌ها و بایسته‌ها

a_rahmatabady@yahoo.com

kermani@ut.ac.ir

اعظم رحمت‌آبادی / استادیار تاریخ و تمدن ملل اسلامی

طوبی کرمانی / استاد فلسفه دانشگاه تهران

دریافت: ۱۳۹۸/۰۹/۰۴ - پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۰

چکیده

اگرچه بعد از انقلاب اسلامی ایران تغییرات فرهنگی زیادی در دانشگاه ایجاد شده، اما نمی‌توان ادعا کرد که تحول کامل فرهنگی صورت گرفته است. از نظر فکری، مادی‌گرایی، رسوخ نرم تفکرات پست‌مدرنیسم و رویکرد پوزیتیویستی می‌کوشد بر فرهنگ دانشگاهی غلبه کند. این مسئله از یک سو به نظام معنایی ترویج‌یافته از جانب نظام سلطه بازمی‌گردد؛ و از سوی دیگر، به نگرش نخبگان، برنامه‌ریزان و اساتید مرتبط است. در این راستا، علم‌زدگی و تعهد به منابع غربی و ناآگاهی اساتید از مبانی فلسفی اسلام و نظریه‌های دینی، و تلقی جدایی دین از علم با وجود تعهد به هر دو به این مسئله دامن می‌زند. برخی سیاست‌های نادرست حاکم بر فرهنگ دانشگاهی سبب ادامه این روند شده است. از این رو توجه به شگردهای نفوذ فرهنگ غیرخودی و جلوگیری از آن، ارتباط منطقی بین علم و دین، آینده‌نگری، ترویج روحیه مسئولیت‌پذیری، تصحیح قوانین نادرست، شناخت نیازهای جامعه و ارتباط بین صنعت و دانش، تعالی‌بخشی و تلاش برای گنجاندن آموزه‌های مورد نیاز فرهنگی از مواردی است که باید برای ترمیم کاستی‌های فرهنگ دانشگاهی مورد توجه قرار گیرد. براین اساس در این پژوهش با روش توصیفی، تحلیلی، اسنادی، به بررسی کاستی‌ها و بایسته‌های فرهنگ دانشگاهی پرداخته‌ایم.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ دانشگاهی، انقلاب اسلامی، تعالی دانشگاه، مدیریت دانش.

بیان مسئله

دانشگاه از بدو تأسیس در ایران، به‌عنوان مهم‌ترین و تأثیرگذارترین مرکز علمی کشور، نقش بی‌بدیلی در گسترش دانش و حمایت از فرهنگ را بر عهده دارد و توانسته است دانشمندان و محققان بسیاری را در دامن خود پیروانند. درعین‌حال، از همان آغاز همواره با این مشکل مواجه بوده است که نتوانسته نیازهای جامعه را به‌طور مطلوبی پوشش دهد (در مورد آمار اولین فارغ‌التحصیلان و اشتغال نامرتب با رشته تحصیلی‌شان، رک: محبوبی اردکانی، ۱۳۷۰، ص ۳۱۰). با پیروزی انقلاب اسلامی در ایران، از آنجاکه اسلام جزء اصول اساسی انقلاب بود، بسیاری از ارکان دانشگاه را تحت تأثیر خود قرار داد. درعین‌حال، انتظار می‌رفت اسلامیت در تاروپود و لایه‌های مختلف مواد و برنامه‌ریزی‌های دانشگاه نمود بیشتری یابد و فرهنگ دانشگاهی را بیش‌ازپیش متأثر کند.

اگر فرهنگ را به‌معنای باورها، فضایل، ارزش‌ها، آرمان‌ها، دانش‌ها، معرفت، تعلیم و تربیت (دهخدا، ۱۳۳۶، ذیل واژه فرهنگ)، فنون و اعمال جامعه و مشخص‌کننده ساخت و تحول و کیفیت زندگی یک ملت که در هنر، نظام اجتماعی و در عادات، آداب و مذهب نمود می‌یابد و رفتار خاص افراد یک جامعه را از رفتار جوامع دیگر ممتاز می‌کند (روح‌الامینی، ۱۳۶۵، ص ۱۸) بدانیم، در قرآن تنها واژه‌ای که می‌تواند به‌عنوان نماد مشترک عناصر فرهنگی مطرح شود، «صِبْغَةَ اللَّهِ» است که معنا و مفهوم آن تمام ابعاد زندگی انسان را پوشش می‌دهد. قرآن می‌گوید: «صِبْغَةَ اللَّهِ وَمَنْ أَحْسَنُ مِنَ اللَّهِ صِبْغَةً وَنَحْنُ لَهُ عَابِدُونَ» (بقره: ۱۳۸). رنگ‌آمیزی خدایی با حس عبودیت و خداجویی در تمامی فعالیت‌های ذهنی و رفتاری عینیت می‌یابد. حسی با این ویژگی، همان‌گونه که عقاید، اخلاق، آرمان‌ها و عواطف را پوشش می‌دهد، هنر، ارزش‌ها و هنجارهای عرصه‌های مختلف زندگی را نیز دربرمی‌گیرد (سجادی، ۱۳۸۶، ص ۳) و اگر در رویکرد دینی به فرهنگ مورد توجه قرار گیرد، بسیاری از عملکردها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و زمینه‌ساز حرکت و تحول می‌شود.

در تعریف دانشگاه، از آن به‌کانون پرورش نخبگان جامعه به‌منظور پیشرفت آموزش و دانش یاد می‌شود، که گروهی از اهل تحقیق و مطالعه و پویندگان دانش را از هر سو می‌پذیرد (غنیمه، ۱۳۷۲، ص ۳۷-۳۸). درباره چستی فرهنگ دانشگاهی پرسش‌هایی از این دست مطرح است که آیا همه آنچه در دانشگاه به‌عنوان ارزش و باور و دانش و تربیت رد و بدل می‌شود و تغییراتی که در رفتار دانشجو به‌وجود می‌آید، چه در حیطه عادات و چه باورها و ارزش‌ها، در زمره فرهنگ دانشگاهی قلمداد می‌شود یا خیر؟

عدم ارائه تعریفی روشن از فرهنگ دانشگاهی در بیشتر مطالعات، ارائه تعریفی عام و سازمانی با غلبه مدیریت‌گرایی از فرهنگ دانشگاه که چندان با الزامات و کارکردهای سازمان دانشگاه منطبق نیست، و مشوش بودن مبانی نظری الگوهای گونه‌شناسی فرهنگ سازمانی دانشگاه، از جمله انتقادات وارد بر مطالعات فرهنگ دانشگاهی است.

به‌طور کلی، در خصوص پیشینه باید گفت: در تمام پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده است، جای خالی تعریف مختصات فرهنگ دانشگاهی در شکل مطلوب آن احساس می‌شود. *ذوالفقارزاده* و همکاران (۱۳۹۰) نیز به فقدان

ادبیات نظری منسجم در مطالعات فرهنگ دانشگاهی در ایران اشاره کرده و به بررسی برخی از خلأهای پژوهشی در زمینه فرهنگ دانشگاهی پرداخته‌اند. در کنفرانس ملی فرهنگ دانشگاهی که در سال ۱۳۹۵ برگزار شد و محور اصلی آن درباره چستی فرهنگ دانشگاهی بود، موفقیت‌چندانی در ارائه ادبیاتی منسجم از فرهنگ دانشگاهی به‌دست نیامد (مجموعه چکیده مقالات همایش، ۱۳۹۵). از سویی، برخی از محققان، چون فیروزه اصغری و همکاران معتقدند: آنچه امروزه در تعاریف فرهنگ دانشگاهی به‌چشم می‌خورد، بیش از آنکه به فرهنگ دانشگاهی متعلق باشد، به فرهنگ سازمان دانشگاه تعلق دارد.

در برخی از تعریف‌ها، فرهنگ دانشگاهی با دانشگاه خوب یکی دانسته شده است؛ به‌طوری‌که فرهنگ دانشگاهی را شاخصه علمی بودن دانشگاه می‌دانند (امیری و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۳۵) و فرهنگ دانشگاهی را فرهنگ گروه و اجتماعی از اهالی علم و دانشگاهیان تلقی می‌کنند که واجد مجموعه از معانی مشترک‌اند که به‌واسطه به‌کارگیری زبان خاص خود، این معانی تولید و مبادله می‌شود (عسگری‌مقدم، ۱۳۹۷، ص ۱۴).

همین بی‌توجهی به اهمیت، حدود و ثنور و بازیابی و پالایش فرهنگ دانشگاهی، روزه‌های نفوذ فرهنگی را در آن باز کرده است؛ به‌طوری‌که می‌توان گفت: یکی از مسائلی که بر نظام آموزشی ما به‌صورت پنهان و آشکار اثر گذاشته، ترویج فلسفه، فرهنگ و سبک زندگی غربی است. دامنه این نفوذ چنان است که در قسمت‌ها و موارد مختلف، باورها و ارزش‌های غیربومی و غیراسلامی کم‌کم جایگزین ارزش‌های ملی و اسلامی شده‌اند و تداوم رویکرد پوزیتیویستی - که در آن، علم مبتنی بر واقعیت‌های جزئی است (ملکیان، ۱۳۷۷، ص ۱۵۷) - زمینه بی‌هویتی و بی‌توجهی به فرهنگ خودی را فراهم می‌سازد و حتی در این زمینه مطالبه‌گری‌هایی را بین جوانان پدید می‌آورد؛ که اجتماع گروهی از دانشجویان در دانشگاه تهران برای اعتراض به تذکر حراست به حجاب (خبرگزاری دانشجویان ایران، ایسنا، ۲۳/اردیبهشت/۱۳۹۸)، نمونه‌ای از آن است.

با توجه به تعاریف پیش‌گفته، بررسی تأثیر فرهنگ دانشگاهی از این جهت اهمیت می‌یابد که فارغ‌التحصیلان دانشگاه به‌عنوان افراد مؤثر و تأثیرگذار در مراکز ثقل تصمیم‌گیری نقش‌آفرینی می‌کنند. از نظر دور نماند که فرهنگ دانشگاهی و عوامل وابسته به آن، یکی از سکوه‌های جهش یا به‌عکس، یکی از موانع پیشرفت کشورند و نقش مهمی را در هدایت علمی و فکری جامعه و هویت‌بخشی به ارزش‌های بومی و دینی دارند. از آنجاکه با پیروزی انقلاب اسلامی در ایران و در سایه انقلاب فرهنگی، رویکرد تعالی‌بخشی در فرهنگ دانشگاهی مورد توجه بوده است، ضرورت دارد تا بعد از گذشت بیش از چهل سال از پیروزی انقلاب، روند حرکت، عوامل جهت‌دهنده و موانع رشد فرهنگ اسلامی در دانشگاه‌ها بازشناسی شوند.

در این راستا، این مقاله با رویکرد تحلیلی، نظری و مطالعه اسنادی و با هدف بررسی کاستی‌ها و معایب فرهنگ دانشگاهی تدوین یافته و در پی پاسخ به این پرسش است که عوامل مؤثر بر فرهنگ دانشگاهی چیست و چگونه می‌توان معایب آن را رفع کرد؟

به نظر می‌رسد، ما در مواجهه با فلسفه و فرهنگ غرب، به قول جامعه‌شناسان دستخوش تأخیر فرهنگی شده‌ایم. تأخیر فرهنگی یعنی اینکه مجموعه‌ای از تفکرات، آرا و سخنان دانشمندان، درست یا نادرست، در جایی از دنیا گفته شود؛ ولی تا آرا و نظراتشان به ما برسد، مدت زیادی طول بکشد. کلام در غرب در مدت ششصد سال لحظه‌به‌لحظه تطور پیدا کرده و این تغییرات به صورت طبیعی و آهسته صورت گرفته است (ملکیان، ۱۳۷۷، ص ۲۳۳)؛ اما ترجمه این آثار به صورت گسترده و افسارگسیخته و بدون بررسی سیر و مبانی فکری که باعث به وجود آمدن آن شده، در کنار چشم‌اندازی که از رفاه در غرب متصور است، زمینه‌های ترویج این تفکرات و گاه اصل قرار دادن آن را فراهم کرده است. سهل‌انگاری و کم‌کاری در شناساندن اصول و مبانی اسلامی و جدی نگرفتن رقبای فکری در حوزه شناختی، عوارض بسیاری را فراهم ساخته است. نخستین عارضه تأخیر فرهنگی، در حوزه شناختی است که همان فهم مبانی فکری فلسفه غرب و منفعل شدن در برابر آن می‌باشد. دومین عارضه تأخیر فرهنگی را در حوزه قوانین باید جست که متأثر از همان حوزه معرفتی و بدون توجه به گزاره‌های فطری و طبیعی وضع شده‌اند. این عوارض آسیب‌های زیادی بر فرهنگ دانشگاهی وارد کرده و تعالی‌بخشی و رنگ خدایی داشتن را از آن گرفته است. البته در هر دو حوزه، عوامل درون و برون‌جامعه‌ای مؤثر است که به بررسی آنها خواهیم پرداخت. از آنجاکه هدف مقاله بررسی تهاجم فرهنگی به‌طور اعم نیست (که خود مقوله‌ای جداست)، به بررسی عوامل درون و برون‌جامعه‌ای در کنار هم و اثرگذاری آنها بر یکدیگر و فرهنگ دانشگاهی می‌پردازیم.

عوامل مؤثر بر فرهنگ دانشگاهی

فرهنگ حاکم بر دانشگاه، بعد از انقلاب تغییرات شگرفی یافته و روحیه حاکم بر آن تفاوت چشمگیری پیدا کرده است؛ به طوری که بسیاری از دانشمندان و محققان کشور در همین بستر رشد یافته‌اند؛ اما با توجه به خیل گسترده ورود جوانان پرنرژی و با استعداد به این مرکز مهم علمی، فرهنگ حاکم بر دانشگاه می‌توانست هدایتگر این گروه برای رفع ابعاد مختلف نیازهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی ایران و حتی منطقه باشد. از این‌رو در بررسی فرایند تحول فرهنگ دانشگاهی، یک پرسش اساسی مطرح است: آیا فرهنگ حاکم بر دانشگاه، بر مبنای تفکر و روحیه انقلاب، تحول لازم را پیدا کرده است؟

پاسخ مثبت به این پرسش، اگرچه ممکن است زیاد دور از واقعیت نباشد، اما چنانچه برای افراد ژرف‌نگر، بعید است که پذیرفتنی باشد. البته تغییرات زیادی ایجاد شده است؛ اما نمی‌توان ادعا کرد که تحول کامل فرهنگی انجام شده است. ایران پس از انقلاب، با نگاهی متعالی به فرهنگ و دانشگاه قصد داشت الگوی دانشگاه اسلامی را که نقش بی‌بدیلی در تولید علم و معنویت دارد، ارائه دهد؛ اما در مسیر تحقق این چشم‌انداز با موانع زیادی روبرو شد؛ موانعی که از خارج از مرزها تزریق می‌شد و مانع رشد علم بود؛ و موانعی از آن خطرناک‌تر، از درون و پیکره نظام. در واقع باید گفت: بازتولید نظام معرفتی و به تبع آن، ساختارهای اجتماعی، تنها به صورت آگاهانه صورت نمی‌گیرد.

موانع نیز تنها از سوی جریان سلطه ایجاد نمی‌شود؛ بلکه راه دیگر آن، بازتولید ناخودآگاه و بدون قصد و نیت از طریق توده مردم است. به عبارت دیگر، هرچند نظام سلطه آگاهانه و از طریق گسترش و تعمیق شبکه نیازهای مادی همسو با نظام معنایی مورد حمایتش و تأمین این نیازها، به بازتولید نظام معنایی و ساختارهای وابسته اقدام می‌کند (سایر، ۱۳۸۵، ص ۳۸؛ موحدباطحی، ۱۳۸۸، ص ۲۰۵)؛ اما خواست و نگرش جامعه و نخبگان باعث پایداری آن تفکر و ماندگاری آن می‌شود. برای مثال، در حال حاضر، گرچه برخی مسئولان دانشگاهی و مدرسین به ضرورت همسویی علم و دین معتقدند، اما در عمل به استقلال علم از دین باور دارند که هم در کلاس‌های درس و هم در فرهنگ حاکم بر دانشگاه، قابل مشاهده است.

به عبارت دیگر، رویکرد انسان‌شناسانه اسلامی و باور توحیدی، نه در حوزه دانش‌های پزشکی و تجربی و نه در حوزه علوم انسانی، مثل جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، دیده نمی‌شود؛ درحالی‌که در منابع غربی، چه در حیطه زیست‌شناسی و چه زمینه‌های جامعه‌شناسی و روان‌شناسی، سعی شده است نظریات مختلف درباره پیدایش انسان، ابعاد وجودی انسان، نحوه مطالعه رفتار انسان، و... بر اساس تفکر حاکم بر جامعه غرب و تفکرات پوزیتیویستی و مادی‌گرایانه باشد (موحدباطحی، ۱۳۸۸، ص ۲۰۶).

از مواردی که به‌شدت بر فرهنگ دانشگاهی تأثیر گذاشته، مادی‌گرایی و رسوخ نرم تفکرات مدرنیته و پست‌مدرنیسم است. از مؤلفه‌های تفکر پست‌مدرن می‌توان به روح کثرت‌گرایی، تشکیک شدید درباره اعتقادات و باورهای کهن و سنتی، و سرانجام رد نگرش به جهان به‌عنوان یک تمامیت فراگیر و انکار انتظار برای نیل به راهکارهای نهایی اشاره کرد که بر پایه تصورات طنزآمیز، مبدع و متزلزل استوار است (اکبر، ۱۳۸۰، ص ۳۷-۳۸). این تفکر که خصوصاً در بُعد علم‌گرایی به‌نوعی تداوم رویکرد پوزیتیویستی است، انسان را منشأ و محور همه حقایق، معرفت‌ها و ارزش‌ها می‌داند و اعتقاد به حقایق ماورایی و ابدی و به‌صورت واضح‌تر خداوند را پذیرفتنی نمی‌داند (ملکیان، ۱۳۷۷، ص ۱۷۶).

از نظر مدرنیسم و پست‌مدرن‌ها، ماده و آنچه قابل لمس و مشاهده است، حقایق جامعه را می‌سازد. از این‌رو آنها باورهای الهیاتی ادیان الهی را با جدیت رد می‌کنند. آنها در بیان دیدگاه‌های خود، به‌صراحت از ماده‌گرایی سخن نمی‌گویند؛ بلکه از اخلاق‌محوری و دین‌داری نیز به‌مقتضای حال سخن می‌گویند؛ اما مراد آنها دین طبیعی است که بر ساخته جوامع انسانی است (فرمهبینی، ۱۳۸۹، ص ۵۸-۵۹).

آنان هر نوع باور قطعی، ثابت و جهان‌شمول را به‌شدت رد می‌کنند و به‌جای آن، معرفت‌ها را نسبی، محلی و کاملاً متأثر از فرهنگ‌ها و ارزش‌های خاص می‌دانند. بر اساس اعتقاد آنها، باورها می‌توانند آن قدر قوی یا مستحکم باشند که به‌صورت یک نظریه مطرح شوند؛ اما در واقع، همین باورهای به‌ظاهر مستحکم ممکن است موجب سوءفهم شود یا کاذب و به‌فراخور زمان و مکان قابل تغییر و دخل و تصرف باشد (آصف، ۱۳۹۲، ص ۳۲-۳۳).

این تفکر که در بستر سکولار غرب زاده شد، به‌شدت با نظام‌مندی مبارزه می‌کند و بر آزادی‌های فردی و نفی

الگوپذیری تأکید دارد. در این صورت، با بسیاری از هنجارهای دینی که آنها را مخالف آزادی‌های فردی می‌بیند، به مخالفت برمی‌خیزد و طوری وانمود می‌کند که این برداشت موافق آزادی و پیشرفت است و تبعیت و پایبندی به دین را تعصب و گاه حتی ارتجاع وانمود می‌کند (اکبر، ۱۳۸۰، ص ۲۹). /ارنست کاسیرر می‌نویسد: «تنها وسیله‌ای که انسان را از پیش‌داوری آزاد می‌کند و راه را برای خوشبختی واقعی او هموار می‌سازد، مردود شمردن کامل اعتقاد مذهبی است و خصلت کلی روشنگری، رویه آشکار انتقادی و شکاکانه به دین است» (کاسیرر، ۱۳۷۰، ص ۲۱۰).

این تفکر با ترجمه گسترده متون، به‌سرعت می‌کوشد به‌عنوان فرهنگ حاکم بر دانشگاه و از طریق فارغ‌التحصیلان، در جامعه نقش‌آفرینی کند و از سبک‌های مختلف برای نفوذ بهره می‌برد؛ همچون ارائه تصویر نادرست از دین، هنجارشکنی، مخالفت با الگوهای شاخص و...؛ که البته در این راستا، گاه گروهی از اساتید یا به‌دلیل تعلق خاطر به فرهنگ غرب یا برای عقب‌نماندن از قافله و خارج نشدن کانون توجه دانشجویان، با آنان همراه می‌شوند یا در برابر آن سکوت می‌کنند.

به‌طوری‌که می‌توان گفت: بازتولید رویکرد دینی و ارتباط بین علم و دین در فضای آموزشی و پژوهشی کشور، به‌صورت غالب حتی آگاهانه انجام نمی‌شود. به عبارت دیگر، بیشتر اساتید و برنامه‌ریزان فرهنگی از مبانی فلسفی نظریه‌هایی که تدریس می‌کنند (مبانی هستی‌شناختی، معرفت‌شناختی، انسان‌شناختی، ارزش‌شناختی و...) آگاه نیستند یا اگر آگاهی دارند، به نسبت معارف و ارزش‌های دینی با مبانی فلسفی نظریه‌هایی که تدریس می‌کنند، آگاهی ندارند یا حتی در صورت آگاهی از تضاد موجود میان آنها، به هدایتگری و تألیف و نشر علوم اسلامی اعتقادی ندارند. افزون‌براینها، بسترهای اجتماعی مناسب برای تحقق اهداف آنها، چه از نظر سرفصل‌های پیشنهادی و چه به لحاظ اقبال اجتماعی، وجود ندارد و بالطبع آنان به اشکال مختلف ناچارند تنها مطالبی را بازگو کنند که در نظام آموزش رسمی فراگرفته‌اند و در کتاب‌ها انعکاس یافته است (موحدابطحی، ۱۳۸۸، ص ۲۰۸). به‌طوری‌که یکی از مسائل تأثیرگذار بر فرهنگ دانشگاهی، علم‌گرایی محض و نفی روح مجرد برای انسان و خودبه‌خود بی‌توجهی به امور متعالی و معنوی است. در این نگرش، دین و امور مذهبی در صورتی پذیرفته خواهند شد که رنگ‌وبوی علمی داشته باشند؛ وگرنه نفی شده، یا اموری ذهنی تلقی می‌شوند. رسوخ تفکرات اندیشمندانمانند هیوم که معتقد است: هیچ پرسش مهمی وجود ندارد که پاسخ آن در علوم ساخت انسان نباشد (تونی، ۱۳۷۸، ص ۱۶۶). یا دیدگاه‌های پوپر با شیوع فراوان ترجمه آثارش (ملکیان، ۱۳۷۷، ص ۱۸۵) در بین اساتید و فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها، چالش‌های فکری فراوانی پیش روی نهاد که نتیجه چنین نگرشی جدایی علم و دین است که نه‌تنها در قالب فکر، بلکه در عمل بروز می‌یابد.

علم‌زدگی و تعهد بی‌چون‌وچرا به منابع غربی، چنان در فرهنگ دانشگاهی رسوخ یافته است که هرچه ارجاعات به این منابع بیشتر باشد، اعتبار کار علمی را بالاتر می‌برد و این اتفاق، گاه بدون تجزیه‌وتحلیل و بررسی سازگاری آن مفاهیم با فرهنگ و آیین اسلام یا حتی داشته‌های علمی است. گاه این روند چنان پرنفوذ است که می‌کوشد به

علوم وارداتی رنگ دینی بدهد؛ به این صورت که آیه یا روایتی را به آن ضمیمه می‌کنند، بدون اینکه به مبانی و اصول ناسازگار آن با اسلام توجه کنند.

نصر در این باره می‌نویسد: غالباً دیده می‌شود که اصول و مبانی دین که امور متعالی و ثابت هستند، به گونه‌ای عرضه می‌شود که در تطابق و سازگاری با آخرین کشفیات و دستاوردهای علمی باشد؛ به طوری که تفکر دینی جدید بیشتر به سکولاریزه کردن طبیعت کمک کرده است و در برابر آنچه علم در حوزه طبیعت دیکته می‌کند، عقب‌نشینی کرده و تسلیم شده است (نصر، ۱۳۸۸، ص ۳۲-۳۷). چنین تفکر روشنفکرمانه‌ای از دین و متون علمی اسلامی، نه تنها عقب‌نشینی در حوزه‌های نظریه‌پردازی‌های برگرفته از دین است، بلکه مشکلات و مسائل را همچنان باقی می‌گذارد و آینده روشنی در زمینه مهندسی فرهنگی بر اساس نیازهای بومی و ارزش‌های جامعه دینی به ما ارائه نمی‌دهد.

روش‌ها و ابزار نفوذ فرهنگ‌های غیربومی

خلق و گسترش و بقای یک نظریه علمی، علاوه بر وابستگی به اهداف و مقاصد نظریه‌پرداز، به بستر مفهومی، فرهنگی و مادی جامعه ارتباط دارد؛ به طوری که انسان‌ها با توجه به اهداف و مقاصد شخصی و با استفاده از ابزارهای مفهومی و نظری موجود، نظام معرفتی خاصی را پدید می‌آورند. چنانچه این نظام معرفتی، مورد استفاده افراد دیگر قرار گیرد، آن نظام معرفتی باقی می‌ماند و رشد می‌کند. در مقابل، نظام‌های معنایی‌ای که نتوانند به طرح موفقیت‌آمیزی منجر شوند، کنار زده می‌شوند (موحدابطحی، ۱۳۸۸، ص ۲۰۳). در طول تاریخ، نظریاتی مانایی پیدا کرده‌اند که حداقل توسط شبکه مریدان در سطح جامعه گسترده شده‌اند؛ و گرنه در میان متون مختلف علمی و ادبی نظریاتی یافت می‌شود که با مرگ نظریه‌پردازان، نظام معرفتی آنها نیز از هم گسسته است. شیوه رفتار و اعمال شبکه مریدان که آئینه‌ای از نظام‌های معرفتی را ارائه می‌دهد، این نظریه را تأیید می‌کند که معرفت و عمل درهم تنیده‌اند و نه تنها باورها، ارزش‌ها و هنجارها، بلکه علوم محض نیز مجموعه‌ای از اعمال است. در چنین فضایی، فهم نظام معنایی و مفاهیم موجود در جامعه و یافتن راهکار تغییر آنها، متضمن فهم اعمال مادی مرتبط با آنها و درک شیوه چالش با آنهاست (ر.ک: سایر، ۱۳۸۵، ص ۲۷-۳۷). نمی‌توان رفتارها و هنجارهای جامعه و در مقیاس کوچک‌تر، دانشجویان را جدا از فهم نظام معنایی آنان ارزیابی کرد.

حال، با وجود انقلاب و حاکمیت نظام دینی، چرا نظام حاکم بر دانشگاه‌ها رویکردی پوزیتیویستی است؟ پاسخ این پرسش به این برمی‌گردد که بررسی کنیم فرهنگ‌های غیربومی از چه شیوه و شگردهایی برای نفوذ بهره می‌برند. اگر شیوه و شگرد را به معنای طریقه و طرز کار بدانیم، بحث در این است که برای نفوذ فرهنگی چه روش و شیوه‌هایی وجود دارد؟ در بحث از انتقال مفاهیم و آموزه‌ها، دو طرف وجود دارد: ارسال‌کننده پیام، و مخاطب یا همان دریافت‌کننده پیام. البته قوانین و تفکرات حاکم بر دانشگاه یا فضای انتقال پیام نیز نباید نادیده گرفته شود. در بحث ارسال پیام، از بعد از جنگ جهانی دوم، کشورهای اروپایی و غربی برای نفوذ در مناطق آسیای غربی و شمال آفریقا، رفته‌رفته از شیوه

نظامی‌گری دست کشیدند و به نفوذ فرهنگی روی آوردند؛ زیرا معتقد بودند که اگر بتوانند باورها، اعتقادات، رسوم و آداب و زبان و خط خویش را در ملت‌های دیگر نفوذ دهند، بر آنها مسلط می‌شوند (ر.ک: حتی، ۱۳۹۴، ص ۵۱۶-۴۲۵). اما در بحث دریافت‌کننده پیام، عوامل مختلفی اثرگذارند؛ همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، علم‌زدگی از عوامل مهم این تأثیر فرهنگی است. گاهی اوقات، علم‌زدگی زمینه نفوذ و تزلزل در فرهنگ دانشگاهی را فراهم می‌سازد؛ به‌طوری‌که منابع غربی بدون چون و چرا و بررسی صحت و سقم، مورد توجه قرار می‌گیرد و هرچه ارجاعات به این منابع بیشتر باشد، اعتبار کار علمی را در نظر ما بیشتر می‌کند. در بحث علوم انسانی، یکی از مصیبت‌ها همین مسئله است. مقام معظم رهبری با توجه به همین فرهنگ حاکم بر دانشگاه می‌فرماید:

شاگردی کردن در علم، به‌معنای تقلید کردن در فرهنگ نیست...؛ عده‌ای فکر می‌کنند چون غربی‌ها از لحاظ علمی بر ما برتری دارند، پس ما باید فرهنگ و عقاید و آداب معاشرت و آداب زندگی و روابط اجتماعی و سیاسی‌مان را از آنها یاد بگیریم. این اشتباه است. ما ایرانی هستیم و باید ایرانی بمانیم. ما مسلمانیم و باید مسلمان باشیم. آنها بیشتر از ما علم دارند؛ خوب، ما می‌رویم علمشان را یاد می‌گیریم. چرا باید عادات و فرهنگ و رفتار و آداب معاشرت آنها را یاد بگیریم؟ این چه منطق غلطی است؟ (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۸۳).

از سوی دیگر، زبان، به‌ویژه توجه صرف به زبان انگلیسی، از دیگر عوامل مؤثر در سلطه فرهنگی است. با توجه به اینکه هدف اصلی از پیدایش و توسعه زبان، برآورده ساختن نیازهای ارتباطی بشر است و با توجه به اینکه زبان مورد استفاده نشان‌دهنده افکار، عقاید و ارزش‌های مورد احترام فرد و جامعه است، طبعاً هنگامی که زبان برای برقراری ارتباط و انتقال مفاهیم ذهنی به کار برده می‌شود، آن افکار و ارزش‌ها یا همان فرهنگ را نیز با خود منتقل می‌کنند و بدین ترتیب اثر خود را کمابیش بر مخاطب بر جای می‌گذارند (افضلی‌شهری، ۱۳۸۸، ص ۱۳۲). زبان در فرهنگ دانشگاه ما، بدون توجه به این مسئله، دروازه ورود فرهنگ غرب شده و با قوانین نادرست حاکم بر دانشگاه، زمینه آسیب‌پذیری را بیش‌ازپیش فراهم ساخته است؛ مانند تأکید بدون بررسی علمی برای گرفتن تافل انگلیسی برای همه رشته‌های دکتری، بدون توجه به اینکه نیاز برخی رشته‌ها مثل الهیات یا ادبیات فارسی و ادبیات عرب و... به زبان عربی برای استفاده از منابع مرجع و تولیدات علمی بیشتر است. علاوه بر این به‌دلیل نزدیکی ما به کشورهای عربی و ارتباط با کشورهای دوستی مثل عراق، لبنان و سوریه و حوزه تمدنی مدیترانه، تسلط به زبان‌های عربی و عبری و آشنایی با زبان ترکی به‌دلیل مجاورت با ترکیه و آذربایجان، و آشنایی با زبان‌های اردو و مالایو که جمعیت کثیری از شرق آسیا را دربرمی‌گیرند، نیازهایی است که مغفول مانده‌اند. البته این به‌معنای نفی آموختن زبان انگلیسی نیست؛ بلکه به‌معنای نفی روش فعلی زبان‌آموزی در مقاطع مختلف و به‌ویژه دانشگاه‌هاست.

دانشجوی دکتری که سرمایه علمی کشور محسوب می‌شود، باید ماه‌ها و گاه سال‌ها وقت بگذارد تا مدرک تافل انگلیسی را بگیرد؛ درحالی‌که در همین فرصت می‌تواند تولیدات علمی بسیار داشته باشد و در زمینه تولید علوم، به‌ویژه علوم انسانی و اسلامی نقش آفرین باشد.

در این زمینه، دانشگاه باید بر اساس رشته تحصیلی و با آینده‌نگری و علاقه و توانمندی، دانشجویان مدیریت کلان علمی را به‌سوی زبان‌های تخصصی مورد نیاز ایران هدایت کند و از یک زبان خاص، حداقل دایره تافل گرفتن را، به پنج تا هفت زبان زنده گسترش دهد و همزمان به جایگزین‌های تافل برای کسانی که توانایی‌هایی در زمینه‌های دیگر دارند، فکر کند تا از انرژی نیروی جوان به بهترین شکل استفاده شود. این در حالی است که در رشته‌هایی مثل ادیان، توجه به زبان‌های سُرّیانی و عبری مغفول مانده است و ما حتی با ادیان بزرگی مثل یهودیت و مسیحیت از طریق زبان‌های انگلیسی و فرانسه در ارتباط هستیم. این مسئله در کشف حقایق یا سوگیری‌های علمی می‌تواند اثرات نامطلوبی داشته باشد. در واقع، آنچه باعث ادامه روند فعلی است، همان تفکر غالب فرهنگی حاکم بر دانشگاه و به تبع آن اجتماع است که چون غرب از نظر فناوری برتر است، پس باید به هر قیمت زبان و فرهنگ آنان را به کودکان و جوانانمان بیاموزیم و این همه، بدون توجه به نیازهای جامعه و نیز آنچه به همراه آموزش این زبان‌ها به فکر و ذهن فرزندان و نسل جوان منتقل می‌شود، صورت می‌گیرد؛ به‌طوری‌که اگر در روی‌آوری به هر زبان، نیازهای دست اول رشته‌های علمی مورد توجه قرار گیرد، جهش بزرگی در تولید علم و نوآوری روی خواهد داد؛ و از طرفی، تأثیرپذیری از یک فرهنگ خاص به‌عنوان مسلط غالب کم خواهد شد. از سوی دیگر، متأسفانه یکی از مهم‌ترین ملاک‌ها در تشخیص موفقیت استاد و دانشجو نیز پناه بردن به تأیید غرب در قالب مقاله، چه ISI، چه SCOPUS و ... است؛ اما سرودن چند غزل در رشته ادبیات و تصحیح و ترجمه و حاشیه بر متون قدیمی و احیای نسخ خطی در رشته‌هایی مثل الهیات، حفظ قرآن و نهج‌البلاغه و اختراعات در رشته‌های فنی مهندسی و ... هیچ‌گاه ارزش و اعتبار چاپ یک یا چند مقاله در نشریات بین‌المللی را نمی‌یابد.

در همه این موارد، لزوم توجه به فرهنگ خودی و اسلامی و مرعوب نشدن در برابر غرب و آثار علمی آنان، نه‌تنها می‌تواند فرهنگ خودی را غنا بخشد؛ بلکه می‌تواند زمینه تولید علم را در دامنه فرهنگ اسلامی فراهم سازد. از این‌رو لازم است به‌جای اینکه بی‌چون‌وچرا محصولات علوم جدید و تفکرات دانشمندان غربی آموزش داده شود، روند شکل‌گیری نظریه‌ها با رویکردی انتقادی و تحلیل تعلیم داده شود تا دانشجو به‌تدریج ذهن خلاق خویش را به‌کار اندازد و دریابد چگونه می‌تواند از این بسته موجود استفاده کند و نظریاتی متناسب با جهان‌بینی و غایات اسلامی در رشته خویش ارائه نماید. در این صورت است که به‌تدریج رویکرد نظریه‌پردازپرور جایگزین رویکرد کارشناس‌پرور می‌گردد (سوزنچی، ۱۳۸۸، ص ۱۷) و باب دانش و تولید فکر با همان ظرفیت‌های اسلامی باز می‌شود و دانشگاه ظرفیت تربیت افرادی را می‌یابد که از نظر علمی و عملی سرآمدند و توان مدیریت و گشودن گره‌های ریز و درشت اقتصادی و اجتماعی را دارند و درعین حال تقوا و رنگ خدایی را در کارها بیشتر لحاظ می‌کنند.

ضرورت مدیریت دانش

یکی از راه‌های مقابله با نفوذ غرب، مدیریت دانش در حوزه‌های کاربردی و مورد نیاز کشور است. با توجه به اینکه دانش نوعی ادراک و فهم است که از طریق تجربه، استدلال، درک مستقیم و یادگیری درباره جهان بیرونی در فرد

ایجاد شده و حاصل می‌شود (شعبانی، ۱۳۸۴، ص ۶۳-۶۹)، موقعیت خاص دانشگاه‌ها، واقعیت‌های موجود و ضرورت پویایی دانشگاه‌ها، ایجاب می‌کند به‌طور مستمر به بازبینی دانش موجود و خلق دانش جدید بپردازند.

دنیای ما سرشار از داده‌ها و اطلاعاتی است که در فضای پیرامون ما پراکنده هستند. ما برای از دست ندادن و استفادهٔ بهینه از آنها، ناگزیر به ادارهٔ آنها هستیم. این عمل به‌وسیلهٔ مدیریت دانش انجام می‌شود؛ اما برای مقابله با تغییرات و حرکت به‌سوی هدف در اجتماع پیشرفتهٔ امروزی، باید علاوه بر مدیریت دانش فعلی، دست به خلاقیت و نوآوری زد و راه‌های جدید را آموزد (عالی‌نسب و همکاران، ۱۳۹۴). ارتباط دانشجویان و اساتید با صنعت و با بطن جامعه، از جمله روش‌های مدیریت دانش است که در فرهنگ دانشگاهی کم‌رنگ است. مکرر دیده شده است، بسیاری از پروژه‌های دانشجویان ارشد و دکتری بلا تکلیف و بی‌استفاده می‌ماند و چنانچه دانشجویی در یکی از حوزه‌های صنعت و فناوری حرفی نو برای گفتن داشته باشد، نه از جانب دانشگاه و نه از جانب صنایع و کارخانه‌ها، حمایت نمی‌شود، و دانشجو موظف است هزینه‌های مادی و معنوی آن را بر عهده گیرد. آن‌گاه پس از اتمام کار و حتی ارائهٔ طرح، اختراع یا خلاقیت و نوآوری در بازآفرینی، کمترین حمایت از سوی نهادهای مختلف در این زمینه صورت می‌گیرد و دانش و خلاقیت نیروی جوان با وجود نیاز کشور رها شده، منابع خارجی جایگزین می‌شود. نتیجهٔ چنین نگرشی سرخوردگی نیروهای خلاق و جوان و سیطرهٔ بیشتر غرب بر فرهنگ و فناوری داخلی است.

افزون بر این، نتیجهٔ این بی‌مهری‌ها خروج بسیاری از این نخبگان از کشور است؛ به‌طوری‌که بر اساس پژوهش مرکز مطالعات راهبردی وزارت ورزش و جوانان در پاسخ به علت مهاجرت، دستیابی به رفاه و امنیت و آیندهٔ برتر، مهم‌ترین انگیزه بیان شده است (پژوهشکده سیاستگذاری علم، فناوری و صنعت دانشگاه صنعتی شریف، ۱۳۹۷، ص ۴۳). درحالی‌که هزینهٔ تحصیلات ابتدایی تا دیپلم - که هزینه نسبتاً بالایی است - و هزینهٔ تحصیلات عالی، دست کم در مقطع کارشناسی، بر دوش اعضای جامعه است، در هنگام سوددهی و استفاده از این نیروهای فکری، شاهد روند تصاعدی خروج از کشور، ابتدا برای ادامهٔ تحصیل و سپس اقامت در همان کشورها، هستیم. شیوع این روند، به‌ویژه در بین دانشجویان فنی و مهندسی، جنسیت نمی‌شناسد و گاه اساتید و محیط فرهنگی حاکم بر دانشگاه نیز مشوق دانشجو بر خروج و ادامهٔ تحصیل در دیگر کشورها باشد. شعار این گروه، عمدتاً این است که علم مورد بی‌مهری است و خیل بسیاری از نخبگان علمی نتوانسته‌اند، چنان‌که باید، در بازار کار موفق باشند؛ پس همان بهتر که در کشور نمانند. بر اساس اطلاعات بانک اطلاعاتی مهاجرت (Dioc) ایران از نظر نسبت مهاجران تحصیل کرده به کل مهاجران، رتبهٔ چهارم جهانی را دارد (پژوهشکده سیاستگذاری علم، فناوری و صنعت دانشگاه صنعتی شریف، ۱۳۹۷، ص ۳۶) و بر اساس آمار، ۷۵ درصد مهاجران تحصیل کرده از ایران، دانش‌آموختگان رشته‌های مهندسی، ریاضیات و علوم تجربی هستند (همان، ص ۴۵).

گرچه فاصلهٔ زیاد صنعت با دانشگاه انگیزهٔ فرار مغزها را شدت بخشید، اما نکتهٔ قابل تأمل اینکه همین دانشجو حاضر است در خارج از کشور سخت‌ترین تمرین‌ها و برنامه‌ها را تحمل کند. پس اگر روحیهٔ تحمل دانشجویان

بالاست و علاقه علمی در نهاد آنان وجود دارد، آیا اشکال به فرهنگ دانشگاهی در زمینه عدم انتقال صحیح شناخت دینی و نارسایی در انتقال محتواهای انسانی در حوزه فکر و جهان‌بینی، و سرانجام اشکال در زمینه برنامه‌ریزی هوشمندانه برای به‌کارگیری هوش و استعداد دانشجویان و نیز مطالبه‌گری دانشجویان از مسئولان برای سامان‌دهی امور نخبگان و فراهم ساختن زیرساخت‌های لازم برای ارتباط بین صنعت و دانشگاه بازمی‌گردد؟

باید در فرهنگ دانشگاه به این نکته توجه خاص شود که دانش در مغز نیروی انسانی خلق می‌شود. بنابراین نظام جذب نیروی انسانی در دانشگاه‌ها برای رشد و توسعه دانش‌آفرینی و تفکر خلاق، باید به کشف استعداد و تربیت نیروی انسانی نوآور، متعهد، نخبه، بااستعداد، بانگیزه، متخصص، آرمان‌گرا، سخت‌کوش، تلاشگر، مشارکت‌جو و علاقه‌مند به وطن اقدام کند. این اقدامات نه‌تنها در علوم انسانی - که پایه ساخت فکر جامعه است - بلکه در علوم مهندسی و زیستی نیز ضروری است و چنانچه دانشجویان از نظر جهان‌بینی با فرهنگ صحیح اسلامی آشنا شود و از سوی دیگر، زمینه بهره‌وری صحیح از دانش بومی در ایران فراهم گردد، می‌توان شاهد جنبش علمی و زمینه‌سازی برای تأسیس دانشگاه اسلامی بود.

مقام معظم رهبری با توجه به رسالتی که در فرهنگ دانشگاه‌ها باید به آن توجه شود، می‌فرماید:

تا کی باید ملت‌های مسلمان، از آن چیزی که در تحرک و شخصیت یک نظام، در وصول به حقوق یک ملت، در تأثیر برای سازندگی دنیا، مایه اصلی است، تهی دست بمانند؟ بدون علم که در دنیا هم نمی‌شود اثر گذاشت. شما بهترین آدم‌های دنیا باشید، ما بهترین و شریف‌ترین و عزیزترین ملت‌ها باشیم، وقتی نتوانیم روی بشریت اثر بگذاریم، وقتی نتوانیم این گرداب مهلک را مهار بکنیم، چه فایده‌یی دارد؟ رسالت یک انسان که یک رسالت فردی و خانوادگی و یک رسالت ملی به‌معنای محدود نیست؛ بلکه یک رسالت انسانی است. انسان، اصلاً در محدوده انسانیت زندگی می‌کند. مگر می‌شود این همه کارهای بزرگ را بدون علم انجام داد؟ این علم ما کجاست؟ (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۶۹).

ضرورت تعالی بخشی به فرهنگ دانشگاه

تعالی بخشی به فرهنگ دانشگاهی و اهمیت کمی و کیفی آن، از ضرورت‌هایی است که باید دست‌کم در دو حوزه اقتناع بخشی علمی و دیگری بازآفرینی هویت ملی و دینی مورد توجه قرار گیرد. در زمینه ارتقای علمی بعد از انقلاب، خوشبختانه دستاوردهای خوبی در بسیاری از رشته‌ها داشته‌ایم؛ اما این نه‌تنها کافی نیست؛ بلکه دیده می‌شود در برخی از رشته‌ها بی‌توجهی به غنابخشی اطلاعات و فهم عمیق در مباحث علمی، رفته‌رفته عادی شده و به‌روزرسانی اطلاعات کمتر مورد توجه است. در بسیاری از موارد دیده می‌شود که استاد و دانشجو با بی‌میلی و فقط برای گذران ترم، چه برای انجام موظفی و چه برای دریافت مدرک، در کلاس شرکت می‌کنند. در تحقیقی که در سال ۱۳۸۹ در ۲۷ دانشکده شهر تهران از ۳۵۵ نمونه به‌صورت تصادفی صورت گرفت، توجه به رشد علمی، متوسط ارزیابی شد. یافته‌های این پژوهش می‌رساند، رعایت این مؤلفه باعث پیشرفت افزایش اعتمادبه‌نفس و انگیزه

دانشجویان و تلاش بیشتر در زمینه یادگیری می‌شود (آراسته و مطلبی فرد، ۱۳۸۹). در این صورت، آیا می‌توان بدون توجه به فعالیت‌های علمی و پژوهشی، به نتیجه کلاس‌ها به‌عنوان پشتوانه علمی کشور نگریست؟ بی‌توجهی به تحقیقات درسی و فعالیت‌های پژوهشی، چه از جانب اساتید و چه از جانب دانشجوی، و خرید و فروش آن، از دیگر موارد ضعف علمی است که به‌سرعت در فرهنگ دانشگاه رشد یافته است.

از دیگر ضرورت‌ها برای تعالی دانشگاه، آینده‌نگری و برنامه‌ریزی است. مسئولان و اساتید دانشگاه نه‌تنها باید بدانند برای ده سال و پنجاه سال آینده چه نیازهایی در حوزه‌های تخصصی وجود دارد، بلکه باید بکوشند تا دانشجوی را به‌سوی برنامه‌ها و نیازهای کشور هدایت کنند.

اما در زمینه بازآفرینی هویت ملی و دینی، آنچه ضروری به‌نظر می‌رسد، احیای تفکر قرآنی و بازگشت به سیره اهل‌بیت^{علیهم‌السلام}، به‌ویژه در زمینه‌های اخلاقی و اجتماعی است. احیای قرآن و سنت و سیره اهل‌بیت^{علیهم‌السلام}، یعنی شناساندن واقعی رفتار و طرز معاشرت، تصمیم‌گیری و زندگی پیامبر اسلام^{صلی‌الله‌علیه‌وآله‌وسلم} و امامان معصوم^{علیهم‌السلام} است؛ چرا در کشور اسلامی و شیعی ایران، جوانان کمترین شناخت را درباره خطامشی و نظریه‌های آن بزرگواران دارند؟ چرا در هر رشته‌ای سعی نمی‌شود الزامات قرآنی یا خطامشی‌های ائمه^{علیهم‌السلام} در زمینه مشکلات و مسائل مربوط به آن رشته، دست‌کم در قالب چهار واحد درسی تخصصی گنجانده شود؟

چنان که قبلاً اشاره شد، توجه به علوم انسانی و حتی تجربی و زیستی با رویکرد دینی، از ضروریاتی است که مغفول مانده است و رشته‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد، زیست‌شناسی و... نیاز به تجدیدنظر و ارائه نظرات و تفکرات نو بر اساس متون اسلامی دارند و لازم است رویکرد پوزیتیویستی حاکم بر این علوم برطرف شود؛ به‌طوری‌که دانشجوی در مطالعات تجربی، نظم نظام حاکم را مؤیدی بر ارتباط خالق هستی با یکایک ذرات عالم بداند.

از این‌رو بررسی و تعمیق در متون اسلامی و پاسخگویی به نیازهای علمی که بر اساس فطریات و مبانی دینی باشد، اهمیت می‌یابد. البته این بررسی و تعمیق، به‌منزله تأسیس علوم دینی از نقطه صفر معرفتی به‌بهباهت نقص علوم موجود نیست؛ چراکه علوم جدید با همه کاستی‌هایش تلاش‌های فراوانی داشته که هم به کشفیاتی دست یافته و هم ناصواب بودن بعضی از مسیرها را نشان داده است و خلاصت اگر بخواهیم تمامی تجارب بشر را نادیده بگیریم و همه را از نو تکرار کنیم؛ بلکه - چنان که پیش‌تر اشاره کردیم - باید این علوم بر اساس مبانی اسلامی تکمیل و اصلاح شوند. در واقع، آنچه به اسم علوم جدید در دوره مدرنیته پدید آمد، نواقص جدی و مهمی داری که نه‌تنها با اندیشه دینی و معارف وحیانی، بلکه با فرهنگ و نحوه زندگی جامعه ایرانی کم‌وبیش ناسازگاری‌هایی دارد و ما چاره‌ای نداریم جز اینکه با توجه به معارف دینی و نیازهای بومی خویش و تأملی عمیق‌تر در علوم کنونی، این خلأها را پر کنیم و از ناسازگاری‌های آن بکاهیم. البته این تحول‌آفرینی نباید به این معنا قلمداد شود که چند گزاره از آن علوم را اخذ، چند گزاره را حذف و چند آیه و روایت را به آنها ضمیمه کنیم. چنین دیدگاهی، به احتمال زیاد دیدگاهی التقاطی خواهد بود. بلکه منظور برقراری نوعی تعامل و دادوستد بین آموزه‌های دینی و دستاوردهای علوم جدید

است و اگر می‌خواهیم علوم جدیدی تأسیس کنیم، باید با آن علوم آشنا باشیم؛ اما نه به معنای پذیرفتن اصول و مبانی آن و ملتزم شدن به مبناهای معرفتی و دفاع بی‌چون‌وچرا از تمام التزاماتش (سوزنجی، ۱۳۸۸، ص ۱۰)؛ بلکه می‌توان آن را تکمیل کرد یا حتی بر اساس نیازهای بومی گونه‌هایی جدید ابداع کرد؛ مانند آنچه در آغاز ورود اسلام به ایران و شام روی داد. اسلام علوم و تمدن این مناطق را نه تنها رد نکرد، بلکه با افزودن، تکمیل و اصلاح، آنها را وارد تمدن اسلامی کرد (ر.ک: بلاذری، ۱۳۶۷، ص ۳۴۴ و ۴۲۴؛ شلبی، ۲۰۰۴، ص ۶۷-۶۹).

آموزه‌های مورد نیاز

به نظر می‌رسد دانشگاه در زمینهٔ اصالت فرهنگ اسلامی باید بکوشد نگرش‌های اسلامی در باب کل جهان و جهان‌بینی صحیح را ناظر به رشتهٔ تحصیلی و نیازهای دانشجویان به آنان آموزش دهد. هر علمی بر یک دسته مبادی و مبانی فلسفی مبتنی است؛ چه دانشمند آن علم متوجه آن مبادی و مبانی باشد و چه نباشد؛ و در بیشتر موارد، این مبانی به نحو ناخودآگاه همراه علوم منتقل می‌شوند. اگر این مسئله جدی گرفته شود، آن‌گاه لازم است مبانی فلسفی توحیدی برای هر علمی تا حد امکان تدوین شود؛ که آنها را می‌توان به دو دسته مبادی تصویری و تصدیقی تقسیم کرد و در هر علمی به فراخور خود، مبادی متعددی را مطرح نمود.

نظریه‌پردازان عرصهٔ تعلیم و تربیت معتقدند انسان موجودی است که تعلیم وی باید مقدمه و زمینه‌ساز تربیت باشد؛ به طوری که استعدادهای فروتر را باید با در نظر داشتن استعدادهای برتر پرورش داد؛ همانند پرورش هوش و قوهٔ خیال با نیروی فهم (نقیب‌زاده، ۱۳۷۸، ص ۱۳۶). بنابراین، اگر یکی از معیارهای اصلی دانشگاه اسلامی را اجرای برنامه‌های فرهنگی متناسب با فرهنگ دینی و ارزشی جامعه، از جمله فراهم کردن زمینهٔ انتخاب طرح و اجرای برنامه‌های فرهنگی - مذهبی هدفمند و ازپیش‌تعیین‌شده و پرهیز از برنامه‌های متناقض با اعتقادات و باورهای دینی فراگیران بدانیم (فضل‌الهی و حیدرزاده، ۱۳۹۴، ص ۱۲۷)، خودبه‌خود زمینه‌های شکوفا شدن علوم انسانی - اسلامی و بروز خلاقیت‌ها و نوآوری‌ها در این زمینه فراهم خواهیم شد؛ چراکه محیط می‌تواند زمینه‌ساز خلاقیت و شکوفایی فکر شود و زمینهٔ ترویج و تعمیق آنچه با آن روبرو بوده است را فراهم کند.

در کنار عوامل پیش‌گفته، کمتر کوشش می‌شود تا خلأهای معرفتی جوانانی که تشنهٔ حقیقت‌اند، برطرف شود. بی‌اعتنایی به این نیازها و اتلاف وقت، عدم دغدغه برای هدایت و دستگیری از اذهان تشنه و مشتاق، و بی‌توجهی به درس‌های معارف و عمومی خواندن آنها، انگیزهٔ دانشجویان را برای مطالعهٔ این دروس در حد کسب نمره و ارتقای معدل تنزل می‌دهد و از نشاط و اثربخشی آنان می‌کاهد و سطح تبادل اطلاعات را پایین می‌آورد. همهٔ اینها از عواملی‌اند که به شدت بر فرهنگ دانشگاهی اثر گذاشته‌اند. از سوی دیگر، بی‌توجهی به تنوع نیازها و خواسته‌های معنوی و لحاظ نکردن مراتب و درجات انسانی، از موانع گسترش فرهنگ دینی است. حضرت علیؑ در این زمینه می‌فرماید: «لَا يَزَالُ النَّاسُ بِخَيْرٍ مَا تَفَاوَتُوا فَإِذَا اسْتَوَوْا هَلَكُوا» (مجلسی، ۱۴۰۳ق، ج ۷۴، ص ۳۸۴)؛ خیر مردم در

تفاوت آنها [در استعدادها] است و اگر همه [در استعداد] مساوی باشند، هلاک شوند. اگر در مقام ارائه دین، این واقعیت و ضرورت نفی شود یا به درستی لحاظ نگردد، به انزوای دین و بی‌رنگی دین‌داری منجر می‌شود.

همان‌گونه که دوری از مباحث دین به فرهنگ جامعه خدشه وارد می‌کند، بدفهمی دین هم مشکل‌آفرین است. اگر عالمان دین و برنامه‌ریزان آموزشی مقتضیات زمان را درک نکنند و ضروریات زمانه را دریابند و نتوانند زبان و بیان و شیوه ارائه دین را در هر دوره به‌روز کنند، دین صورت و قالب نامتناسبی با زمانه و نیازهای پیش‌آمده پیدا می‌کند و نمی‌تواند پاسخگوی ضروریات زمانه باشد (دلشاد تهرانی، ۱۳۷۹، ص ۱۳۸).

تعصب و سوءبرداشت، و افراط و تفریط در نحوه ارائه آموزه‌های دین، از دیگر مصائب است؛ به‌طوری‌که گاهی چنان تک‌بعدی به قالب‌های دینی توجه می‌شود که محتوا و روح و جان از یاد می‌رود. این در حالی است که قالب‌ها و احکام برای حفظ ارزش‌های انسانی، اخلاق، و ارتباطات اجتماعی تشریح شده‌اند که ارائه نادرست آن، موجب فاصله گرفتن از روح دین و شریعت می‌شود.

حقیقت این است که روحیه تسامح و تساهل اسلامی هیچ مخالفتی با فرهنگ و تمدن و مظاهر آن ندارد و در واقع با تشویق انسان به ترک گناه و درک حقایق هستی، او را به استفاده بهینه از علم و تمدن فرامی‌خواند. از این رو عزمی راسخ لازم است تا پیوند بین علم و دین را بر فرهنگ دانشگاه غلبه دهد و مانع گسست این دو از یکدیگر شود. مقام معظم رهبری با نگرشی کلی‌نگر، دغدغه علمی و دینی حاکم بر دانشگاه را به‌عنوان یک ضرورت، این‌گونه مطرح می‌کنند و راهکار اشاعه آن را نیز تبیین می‌فرمایند:

محیط دانشگاه باید محیط دینی باشد. باید این را تأمین کنیم و این نمی‌شود، مگر اینکه شما که رؤسا و مسئولان دستگاه‌های دانشگاهی کشور هستید... صددرصد با تعصب دینی و انقلابی و پایبندی شدید و اصرار بر اینکه باید دین حاکمیت پیدا کند و چتری بر زندگی محیط دانشگاه بزند، این هدف را تعقیب کنید. از کلمه تعصب تترسید. تعصب جاهلی بد است. عصبیتی که از روی جهالت نباشد، خیلی هم خوب است. عصبیت، معنایش جهالت نیست (بیانات مقام معظم رهبری، ۱۳۶۹).

ناگفته نماند که واقعیت بخشیدن به چشم‌اندازهای کلان نظام آموزشی و اصلاح و بهبود بسیاری از مسائلی که آموزش عالی با آن درگیر است، نه تنها نیازمند محتوا و برنامه‌ریزی مناسب است، بلکه روحیه مسئولیت‌پذیری و عرق اسلامی و ملی و استفاده صحیح از روش‌های ارائه، بسیار ضروری است. در این میان، مدرسان دانشگاه نقش اصلی را بر عهده دارند که می‌توانند فرهنگ حاکم بر دانشگاه را به محیطی پویا، امیدوار و اثرگذار تبدیل کنند. اهمیت تزکیه و خودسازی و مسئولیت‌پذیری توسط اساتید در کنار افزایش بنیة علمی، یکی از مهم‌ترین مقوله‌هایی است که می‌تواند به‌شدت بر فرهنگ دانشگاهی اثر بگذارد. تقوا و تزکیه با دستور و نامه به‌دست نمی‌آید؛ اما محیط دینی زمینه تزکیه را فراهم می‌سازد و فهم صحیح اعتقادات معرفت را افزایش می‌دهد و خودبه‌خود زمینه‌ساز عبودیت است. همه اینها در کنار هم می‌توانند زمینه ارتقای فرهنگ دانشگاهی را فراهم سازند؛ تعالی‌بخش شوند؛ نیازهای جامعه را پاسخ گویند و آینده روشنی را برای آن رقم زنند.

نتیجه‌گیری

با پیروزی انقلاب اسلامی و حاکمیت نظام دینی، چنان‌که شایسته است، نظام معنایی دینی بر فرهنگ دانشگاهی مسلط نشد و حتی پس از دوران جنگ، رفته‌رفته از آن دور شد. ترجمه گسترده و افسارگسیخته و بدون بررسی سیر و مبانی فکری غرب، در کنار چشم‌اندازی که از رفاه در غرب متصور است، زمینه‌های ترویج تفکر پوزیتیویستی و مدرنیته بر فرهنگ دانشگاه و گاه اصل قرار دادن آن را فراهم آورد و نیز زمینه‌ساز فاصله گرفتن دانشگاه از نیازهای جامعه شد. با اینکه در متون دینی پاسخ بسیاری از نیازهای فکری، اجتماعی و اقتصادی نهفته بود، کمتر به آن توجه شد؛ به‌طوری‌که مبانی علوم انسانی تحت تأثیر مبانی فرهنگ غرب رشد یافت و دانشجویان ما را نه تنها بر اساس فرهنگ اسلامی و ایدئولوژی برگرفته از قرآن و سنت رشد نداد، بلکه دنباله‌رو نظریات غرب ساخت. از سوی دیگر، قوانین نادرست بر علم‌زدگی و تسلط فرهنگ غیربومی دامن زده؛ به‌طوری‌که همین قوانین، گاه سال‌ها دانشجویان را به مشغولیت‌های غیرضرور واداشته است.

برای اصلاح فرهنگ دانشگاهی، بازگشت به متون اسلامی و برقراری ارتباط بین علم و دین در رشته‌های مختلف انسانی و تجربی بر اساس نظام فلسفی اسلام ضرورت دارد. البته در زمینه اسلامی کردن علوم باید از شعارزدگی و افراط و تفریط پرهیز کرد و به کشف اصول و مبانی اسلامی پرداخت. آنچه در این سیر باید به آن بها داد، استقبال از هرگونه مواجهه با آراء و نظرات دیگران (شرقی و غربی) از مسیر درست و علمی است. آنچه در این مواجهه مهم است، مقابله با تفکر مادی‌گرایانه است. افزون‌براین لازم است محیط دانشگاه نیز دینی شود و به سیره و سنت نبوی و ائمه معصومین^{علیهم‌السلام} و به‌طور ویژه به قرآن در زمینه تدوین متون تخصصی توجه شود؛ به‌طوری‌که دانشجوی در حین علم‌آموزی، لذت خداشناسی و خدامحوری زیستن را نیز درک کند. برنامه‌ریزان در کنار اسلامی کردن محتوا و متون باید با اصول آینده‌نگری آشنا باشند و با دیده‌بانی صحیح، نیازهای آینده کشور و منطقه را شناسایی کرده، بر اساس آن تدابیر لازم را اتخاذ کنند.

در فرایند تربیت، نحوه تعامل با محتوا و اهداف نیز جایگاه ویژه‌ای دارد. واقعیت بخشیدن و تعالی‌بخشی به بسیاری از مسائلی که فرهنگ دانشگاهی با آن درگیر است، از قبیل ارتباط بین علم و دین، کاربردی‌سازی علوم انسانی بر اساس تعالیم دینی، ایجاد روحیه خودباوری، خلاقیت، حل مسئله، پرورش توانایی استفاده از فناوری و ارتباط دانش با نیازهای جامعه، نه تنها به برنامه درسی مناسب، بلکه به تصحیح و ارتقای باور مدرسان دانشگاه‌ها نیازمند است. از این‌رو توجه به موضوع تربیت مدرس دانشگاه، اهمیت ویژه‌ای دارد و تهیه برنامه خاصی در این زمینه ضروری است.

منابع

- آراسته، حمیدرضا و علیرضا مطلبی فرد، ۱۳۸۹، «بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۸ و ۹، ص ۲۰۳-۲۲۶.
- آصف محسنی، محمد، ۱۳۹۲، «بررسی و نقد پست‌مدرنیسم به تعلیم و تربیت ارزش‌ها»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ش ۹، ص ۲۵-۴۱.
- اصغری، فیروزه و همکاران، ۱۳۹۷، «ضرورت‌های مفهومی و الزامات روشی در مطالعات فرهنگ دانشگاهی»، *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*، ش ۱۱، ص ۱۳۰-۱۶۴.
- اکبر، ص. احمد، ۱۳۸۰، *پست مدرنیسم و اسلام*، ترجمه فرهاد فرهمند، تهران، نشر ثالث.
- افضلی شهری، محمد، ۱۳۸۸، «طرحی نو در محتوای کتاب‌های درس زبان»، *پژوهش‌های فلسفی کلامی*، ش ۳، ص ۱۳۱-۱۵۱.
- امیری، علی‌نقی و همکاران، ۱۳۸۹، «پیدجی‌دی فرهنگ و گونه‌شناسی مطالعات آن در آموزش عالی»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۱۰ و ۱۱، ص ۷-۳۹.
- بلادری، احمدبن یحیی، ۱۳۶۷، *فتوح البلدان*، ترجمه محمد توکل، بی‌جا، نشر نقره.
- پژوهشکده سیاست‌گذاری علم فناوری و صنعت، ۱۳۹۷، *جایگاهی بین‌المللی دانشجویان و تحصیل‌کردگان در سطح ایران و جهان*، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.
- تونی، دیوس، ۱۳۷۸، *اومانیزم*، ترجمه عباس مخبر، تهران، مرکز.
- حتی، فلیپ، ۱۳۹۴، *تسرق نزدیک در تاریخ*، ترجمه قمر آریان، تهران، علمی و فرهنگی.
- دهخدا، علی‌اکبر، ۱۳۳۶، *لغت‌نامه*، تهران، چاپخانه مجلس.
- دلشاد تهرانی، مصطفی، ۱۳۷۹، *ره‌نژان دین*، تهران، دریا.
- ذوالفقارزاده، محمدمهدی و همکاران، ۱۳۹۰، «کشف فرهنگ دانشگاه؛ واکاوی نظری و گونه‌شناختی مطالعات فرهنگ دانشگاهی»، *اندیشه مدیریت راهبردی*، سال پنجم، ش ۱، ص ۴۵-۹۷.
- روح‌الامینی، محمد، ۱۳۶۵، *زمینه فرهنگ‌شناسی*، بی‌جا، عطار.
- سایر، آندرو، ۱۳۸۵، *روش در علوم اجتماعی، رویکرد رئالیستی*، ترجمه عماد افروغ، تهران، پژوهشگاه علوم انسانی.
- سجادی، سیدابراهیم، ۱۳۸۶، «قرآن، حکومت و توسعه فرهنگی»، *پژوهش‌های قرآنی*، ش ۵۴ و ۵۵، ص ۸۶-۱۲۶.
- سوزنچی، حسین، ۱۳۸۸، «تأملی در باب بایسته‌های تحول در علوم انسانی»، *راهبرد فرهنگ*، ش ۵، ص ۷-۲۸.
- شلیبی، ابوزید، ۲۰۰۴، *تاریخ الحضاره الاسلامیه و الفكر الاسلامی*، قاهره، مکتبه وهبه.
- شعبانی، حسن، ۱۳۸۴، *مهارت‌های آموزشی*، تهران، سمت.
- عالی‌نسب، زهره و همکاران، ۱۳۹۴، «دانش‌آفرینی در دانشگاه‌ها، بررسی نقاط قوت و ضعف»، *معرفت فرهنگی اجتماعی*، سال چهارم، ش ۲۴، ص ۸۷-۱۰۸.
- عسکری مقدم، رضا، ۱۳۹۷، «طرحی برای سنجش فرهنگ علمی و دانشگاهی»، *مطالعات اجتماعی ایران*، دوره دوازدهم، ش ۲، ص ۵۲-۸۳.
- غیمه، عبدالرحیم، ۱۳۷۲، *تاریخ دانشگاه‌های بزرگ اسلامی*، ترجمه نورالله کسائی، چ دوم، تهران، دانشگاه تهران.
- فرمبینی فراهانی، محسن، ۱۳۸۹، *پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت*، چ دوم، تهران، آذیر.
- فضل‌اللهی، سیفالله و مریم حیدرزاده، ۱۳۹۴، «دانشگاه اسلامی؛ دانشگاهی یادگیرنده»، *اسلام و پژوهش‌های مدیریتی*، ش ۱۰، ص ۱۱۱-۱۳۴.
- کاسیرر، ارنست، ۱۳۷۰، *فلسفه روشنگری*، ترجمه یدالله موقن، تهران، نیلوفر.
- کارکن بیرق، حبیب، ۱۳۹۲، «نگرشی تربیتی به جایگاه حکمت و دانش در دنیای معاصر»، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، سال پنجم، ش ۱، ص ۶۹-۸۸.

مجموعه چکیده مقالات همایش ملی فرهنگ دانشگاهی و نهادینه شدن گفتمان علم پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی جهاد دانشگاهی، ۱۳۹۷، دانشگاه تهران.

مجلسی، محمدباقر، ۱۴۰۳ق، *بحارالانوار*، بیروت، دار احیاء التراث العربی.

محبوبی اردکانی، حسین، ۱۳۷۰، *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*، چ دوم، تهران، دانشگاه تهران.

ملکیان، مصطفی، ۱۳۷۷، *تاریخ فلسفه غرب*، قم، دفتر همکاری حوزه و دانشگاه.

موحدابطحی، سیدمحمدتقی، ۱۳۸۸، «تحلیلی جامعه‌شناختی از علت تداوم رویکرد پوزیتویستی به علوم انسانی»، *اسلام و علوم اجتماعی*، سال اول، ش ۲، ص ۱۹۲-۲۲۲.

نصر، سیدحسین، ۱۳۸۸، *انسان و طبیعت (بحران معنوی انسان متجدد)*، ترجمه عبدالرحیم گواهی، چ دوم، تهران، دفتر نشر فرهنگ اسلامی.

تقیب‌زاده، میرعبدالحسین، ۱۳۷۸، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، چ بیست و سوم، تهران، طهوری.

خامنه‌ای، سیدعلی، ۱۳۶۹، دیدار با وزیر و مسئولان وزارت فرهنگ: <http://farsi.khamenei.ir>.

خامنه‌ای، سیدعلی، ۱۳۸۳، بیانات در نماز جمعه تهران: <http://farsi.khamenei.ir>.

خبرگزاری دانشجویان ایران، ایسنا، ۹۸/۲/۲۳: www.isna.ir/news.

راهنمای اشتراک نشریات تخصصی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی

۱. اشتراک به صورت آونمان پذیرفته می‌شود: ۲. در صورت تمایل به اشتراک وجه اشتراک را به حساب ۱۰۰۰ * ۱۰۵۹۷۳۰۰ به نام مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی قدس سره واریز و اصل فیش بانکی یا فتوکی آن را به همراه فرم اشتراک و مشخصات کامل خود به نشانی مجله ارسال نمایید: ۳. در صورت تغییر نشانی، اداره نشریات تخصصی را از نشانی جدید خود مطلع نمایید: ۴. کلیه مکاتبات خود را با شماره اشتراک مرقوم فرمایید: ۵. بهای اشتراک خارج از کشور با احتساب هزینه پست سالانه ۲۰ دلار و یا معادل آن می‌باشد: ۶. لطفاً در ذیل نوع نشریه و مبلغ واریزی و نیز مدت اشتراک خود را مشخص فرمایید.

فروشگاه الکترونیک <http://eshop.iki.ac.ir>

ردیف	عنوان نشریه	رتبه	تک شماره (ریال)	یک ساله (ریال)	از شماره تا شماره
	دو فصل نامه «معرفت اقتصاد اسلامی»	علمی - پژوهشی	۳۰۰.۰۰۰	۶۰۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «تاریخ اسلام در آیینه پژوهش»	علمی - پژوهشی	۲۲۰.۰۰۰	۴۴۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «قرآن شناخت»	علمی - پژوهشی	۲۰۰.۰۰۰	۴۰۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «معرفت سیاسی»	علمی - پژوهشی	۲۰۰.۰۰۰	۴۰۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «معرفت کلامی»	علمی - پژوهشی	۲۷۰.۰۰۰	۵۴۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «اسلام و پژوهش‌های تربیتی»	علمی - پژوهشی	۲۰۰.۰۰۰	۴۰۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «معارف منطقی»	علمی - پژوهشی	۲۲۰.۰۰۰	۴۴۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «انوار معرفت»	علمی - پژوهشی	۱۹۰.۰۰۰	۳۸۰.۰۰۰	
	فصل نامه «روان شناسی و دین»	علمی - پژوهشی	۲۰۰.۰۰۰	۸۰۰.۰۰۰	
	فصل نامه «معرفت ادیان»	علمی - پژوهشی	۲۰۰.۰۰۰	۸۰۰.۰۰۰	
	فصل نامه «معرفت فرهنگی اجتماعی»	علمی - پژوهشی	۲۰۰.۰۰۰	۸۰۰.۰۰۰	
	فصل نامه «معرفت فلسفی»	علمی - پژوهشی	۲۲۰.۰۰۰	۸۸۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «اسلام و پژوهش‌های مدیریتی»	علمی - ترویجی	۲۰۰.۰۰۰	۴۰۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «معارف عقلی»	علمی - ترویجی	۲۲۰.۰۰۰	۴۴۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «معرفت اخلاقی»	علمی - ترویجی	۱۹۰.۰۰۰	۳۸۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «عیار پژوهش در علوم انسانی»	علمی - ترویجی	۲۳۰.۰۰۰	۴۶۱۲۰.۰۰۰	
	ماهنامه «معرفت»	علمی - ترویجی	۲۳۰.۰۰۰	۲.۷۶۰.۰۰۰	
	دوفصل نامه «اندیشه‌های حقوق عمومی»	علمی - ترویجی	۲۰۰.۰۰۰	۴۰۰.۰۰۰	

نام نشریه:

مدت اشتراک:

مبلغ واریزی:

فرم درخواست اشتراک

اینجاناب: استان: شهرستان: خیابان / کوچه / پلاک: کد پستی: متقاضی دریافت مجله / مجلات فوق می‌باشم. (تأیید) (همراه) لطفاً از شماره‌های ذکر شده مجلات به مدت به آدرس فوق ارسال فرمایید. در ضمن فیش بانکی به شماره: مبلغ: ریال به بایوست ارسال می‌گردد. امضا
--

<http://eshop.iki.ac.ir>

Academic Culture; Shortcomings and Requirements

✦ **Azam Rahmatabadi** / Assistant Professor of History and Civilization of Islamic Nations

a_rahmatabady@yahoo.com

Toubi Kermani / Professor of Philosophy, University of Tehran

kermani@ut.ac.ir

Received: 2019/11/25 – **Accepted:** 2020/05/09

Abstract

It cannot be claimed that a complete cultural transformation has taken place, although many cultural changes have taken place at the university since the Islamic Revolution in Iran. Ideologically, materialism, the unnoticeable impact of post-modernist ideas, and positivism are trying to win over academic culture. It is related to the system of semantics promoted by the system of domination on the one hand, and the attitudes of elites, planners and professors on the other hand. The scientism and commitment to Western sources and professors' ignorance of the philosophical foundations of Islam, and religious theories, and the perception of the separation of religion from science, despite commitment to both, foment this issue. Some misguided policies on academic culture have caused of this trend. It is necessary to pay attention to the diffusion of non-indigenous culture and preventing it, logical connection between science and religion, foresight, promoting accountability, correcting incorrect laws, recognizing the needs of society and the relationship between industry and knowledge, excellence and trying to include cultural needs, and shortcomings of academic culture. Therefore, we have examined the shortcomings and requirements of academic culture with descriptive, analytical, and documentary methods in this study.

Key words: academic culture, Islamic revolution, university excellence, knowledge management.

Functionalization and its Implications for the Curriculum

✉ **Mohsen Ayati** / Associate Professor, Department of Educational Sciences, Birjand University
mayati@birjand.ac.ir

Sadegh Mousavi / PhD student in Shahid Beheshti University sadeghmousavi.planing@gmail.com

Neda Bagheri Mahyari / PhD Student in Curriculum Planning, Birjand University

Received: 2019/10/04 – **Accepted:** 2020/02/24 nedabagheri01990@gmail.com

Abstract

Paying attention to the social aspects of education is one of the main tasks of curricula, and paying attention to the theoretical foundations of the social sciences can help curriculum planners to strengthen their curriculum. Functionalization theory is one of the most popular theories in this field, and it raises the question of what do these theories mean for curricula. Inferential reasoning method has been used in this study. The research findings generally show that functionalization basically rejects the separation of school from the fabric of society and emphasizes the readiness of students to participate in society. The research findings can be concluded that functionalization, in particular, for each element of the curriculum, including the teacher, the learner, the teaching-learning methods, assessment, and educational content, has specific functions that has strong relationship with society.

Key words: curriculum, functionalization, education.

Fundamentals and Principles of Association with the People in the Islamic Lifestyle according to the Perspective of the Holy Quran

Hassan Yousefzadeh Arbat / Assistant Professor of Al-Mustafa International University

Received: 2019/12/03 – **Accepted:** 2020/05/09

usefzadeh.h@gmail.com

Abstract

Lifestyle has played an important role of the literature of the humanities of the West, especially in recent centuries. However, there is a little history of the introduction of this concept of its new perception in the literature of Islamic studies. In fact, the prevalence of lifestyle has been more with the suffix "Islamic" in Islamic countries, including Iran. Thus, "Islamic lifestyle" is a conceptual structure in which all three words "style", "life" and "Islamic" should be considered. The Islamic term "lifestyle" refers to the essential distinction of this type of lifestyle, from rival or similar styles. Thus, the Islamic lifestyle logically has special reflections in the realm of communication, especially in the realm of human interactions of fellow human beings. This study arises the question based on this distinction that what are the principles of the interaction with "people" in the Islamic lifestyle and its cognitive origin from the perspective of the Holy Quran? The result of study was done using the descriptive and interpretive methods that the Islamic lifestyle based on visual dimension it is the idea of sharing in creation, man has innate dignity and the natural differences between men and women and in the dimension of action it is based on principles such as the rule of law, governorship, trustiness, collectivism, the priority of morality over rights and like them.

Key words: lifestyle, fundamentals and principles, social contact, connect with people, principles of lifestyle, collectivism.

An Analysis of the Dimensions and Components of Modern Islamic Civilization according to the Perspective of the Supreme Leader of Iran

Mohammad Fouladi / Associate Professor, Department of Sociology, Imam Khomeini Educational and Research Institute
fooladi@iki.ac.ir

✉ **Fatemeh Al-Sadat Hosseini** / PhD Student in Islamic History and Civilization, Islamic Azad University, Qom Branch
hosseini.feteme388@gmail.com

Received: 2019/09/29 – **Accepted:** 2020/02/24

Abstract

Islamic culture and civilization is the result of the intellectual and practical efforts of the Muslim elite and thinkers and the honors of the Islamic world, which we inherit them now. This study analyzes the dimensions and components of the new Islamic civilization from the perspective of the Supreme Leader of Iran with its theoretical and analytical approach and documentary study. In order to achieve Islamic civilization, a process can be identified in which the formation of the Islamic system, the Islamic state and the Islamic community is the prelude to achieving a new Islamic civilization. According to this civilizational theory, the evolutionary movement of the Islamic Republic of Iran depends on a "civilizational approach" and the realization of important requirements and strategies that it is worthwhile for scientific and intellectual scholars to explain this scientific idea and to conduct applied research on how to use it. The findings of the study indicate that Islamic civilization is based on two dimensions of "perfection" and "comprehensiveness". The components of Islamic civilization perfection, unity, natural, legalism, rationality and extend knowledge, and its comprehensiveness components, on the components of systematization and modern human education, ask for justice, authoritarianism, a demand for autonomy idealism and create nation.

Key words: civilization, dimensions of Islamic civilization, components of Islamic civilization, perfection, totality, Islamic model of progress.

The Meta-Analysis of the Social Pathologies of Virtual Networks in Iran and the Presentation of Strategies Come Out

Iman Erfan Mansh / PhD in Cultural Sociology, University of Tehran, Secretary of the Working Group of the Council for Planning and Higher Education of Social Sciences

Received: 2019/11/06 – **Accepted:** 2020/04/15

iman.erfanmanesh@gmail.com

Abstract

Virtual social networks provide users with a variety of opportunities and capabilities; But cyber threats, deviations and malfunction cannot be ignored. This article tries to evaluate the 112 researches conducted from the beginning of the current decade (2012-2013) using meta-analysis technique. The meta-analysis helps to facilitate research policy, targeting the future of research, eliminating research gaps and shortcomings, recognizing areas of focus, clinical arrangements for vulnerable groups, and taking intervention and preventive measures. The findings and evaluations of this article include the following: meta-analysis of background information; meta- analysis of paradigmatic approaches, the meta-analysis of the types of social harms of virtual networks as dependent variables (Y) and their typology; meta-analysis of the central issue and existing assumptions; Validity of findings. At the end of the study, research achievements and analytical axes, including the reflection of strategies to analyzed research, cultural and social considerations and implications, and proposed and operational strategies to recover from the harms of social networks are presented.

Key words: Social pathology, social networks, virtual networks, meta-analysis, strategy.

Abstracts

The Formation of Identity of the Discourse on Quran Unity

Seyed Hossein Fakhre-zare / Assistant Professor, Department of Culture, Research, Institute of Islamic Culture and Thought
fakhrezare48@gmail.com

Received: 2019/11/10 – **Accepted:** 2020/04/20

Abstract

Manifestation of identity as the source of meaning and response to who and what is the truth of human beings in various fields is significant for their lives. Finding the Qur'an's view of this fact and analyzing its main descriptions and characteristics is the representation of the inherent qualities of human beings in various fields – it can answer many topics related to human value and normative elements, and provide a clear path to solving some of the problems involved, including identity contradictions; because the issue of identity before being descriptive is a matter of ontology. an attempt has been made to present a new exposition of the theoretical reasons related to it, to draw people's dependence on their position and dignity from the horizon of the verses. One of the concerns of the logic of revelation, the content of identity, the original source, and the source of its recognition, and the context in which it is defined and analyzed, is addressed in this study, using verses and exegesis. This study is based on library studies and in terms of the nature of the method is descriptive-analytical, which has been obtained through the documentary method, the necessary data have been gotten and its findings have been analyzed and interpreted.

Key words: Identity, the origin of identity, the properties of identity, the context of identity.

Table of Contents

The Formation of Identity of the Discourse on Quran Unity / Seyed Hossein Fakhr-e-zare7

The Meta-Analysis of the Social Pathologies of Virtual Networks in Iran and the Presentation of Strategies Come Out / Iman Erfan Mansh25

An Analysis of the Dimensions and Components of Modern Islamic Civilization according to the Perspective of the Supreme Leader of Iran / Mohammad Fouladi / Fatemeh Al-Sadat Hosseini / Mohammad Dashti47

Fundamentals and Principles of Association with the People in the Islamic Lifestyle according to the Perspective of the Holy Quran / Hassan Yousefzadeh Arbat71

Functionalization and its Implications for the Ccurriculum / Mohsen Ayati / Sadegh Mousavi / Neda Bagheri Mahyari91

Academic Culture; Shortcomings and Requirements / Azam Rahmatabadi / Toubi Kermani115

Proprietor: *Imam Khomeini Educational and Research Institute*

Editor in Chief: *Hamid Pārsaniyā*

Editor: *Syyed Hosein Sharaf-Al-din*

Executive manager: *sajad solgi*

Editorial Board:

☐ **Nasrallah Aqajani:** *Assistant Professor, Bagher al-Olum University*

☐ **Hamid Parsāniyā:** *Assistant Professor, Tehran University*

☐ **Mohammad Hosein Pānahī:** *Associate Professor, TabaTabai University*

☐ **GholamReda Jamshidiha:** *Associate Professor, Tehran University*

☐ **Mahmud Rajabi:** *Professor, IKI*

☐ **Syyed Hosein Sharaf al-din:** *Associate Professor, IKI*

☐ **Hosein Kachoian:** *Associate Professor, Tehran University*

☐ **Akbar Mirsepah:** *Assistant Professor, IKI*

☐ **Shams allah Mariji:** *Assistant Professor, Bagher al-Olum University*

Address:

IKI

Jomhori Eslami Blvd

Amin Blvd, Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +9825-32113480

Fax: +9825-32934483

www.ricest.ac.ir , www.sid.ir

<http://nashriyat.ir/SendArticle>

www.iki.ac.ir & www.nashriyat.ir