

معرفت فرهنگ اجتماعی

سال هفدهم، شماره سوم، پیاپی ۶۷، تابستان ۱۴۰۵



مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

بر اساس آیین نامه نشریات علمی مصوب ۱۳۹۷/۰۲/۰۱ کمیسیون نشریات علمی کشور (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری) از شماره ۵۶ حائز رتبه «علمی ب» گردید.

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

مدیر اجرایی

علی آقامحمدی

صفحه آرا

یوسف آیت‌اللهی

ناظر چاپ

حمید خانی

چاپ

زمزم

سامانه ارسال و پیگیری مقالات:

www.nashriyat.ir

شاپا الکترونیکی: ۸۳۰۸ - ۲۹۸۰

اعضای هیئت تحریریه

حسین بستان

دانشیار گروه جامعه‌شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

کریم خان محمدی

استاد گروه علوم اجتماعی، دانشگاه باقرالعلوم *

حسن خیری

دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی قم

محمود رجبی

استاد مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

سیدحسین شرف‌الدین

استاد گروه جامعه‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

محمد فولادی‌وندا

دانشیار گروه جامعه‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

مجید کافی

دانشیار گروه جامعه‌شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه

نعمت‌الله کرم‌اللهی

دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشگاه باقرالعلوم *

جواد سلیمانی‌امیری

استاد گروه تاریخ مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

قم، بلوار امین، بلوار جمهوری اسلامی،

مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، اداره کل نشریات تخصصی

تحریریه ۳۲۱۱۳۴۷۴ - مشترکان ۳۲۱۱۳۴۷۱ - دورنگار ۳۲۹۳۴۴۸۳ (۰۲۵)

صندوق پستی ۴۳۳۳۳-۳۷۱۸۵

www.iki.ac.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 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 تارنمای نشریه: <http://nashriyat.ir> ارسال فرمایید.

اشتراک: قیمت هر شماره مجله، ۲۶۰۰,۰۰۰ ریال، و اشتراک چهار شماره آن در یک سال، ۱۰,۴۰۰,۰۰۰ ریال است. در صورت تمایل، وجه اشتراک را به حساب شبای IR910600520701102933448010 بانک مهر ایران، واریز، و 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 تارنمای نشریه به <http://nashriyat.ir> 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 مآخذ 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 - ارائه‌کننده نظریه و یافته جدید علمی؛
 - ب - ارائه‌کننده تقریر و تبیین جدید از یک نظریه؛
 - ج - ارائه‌کننده استدلال جدید برای یک نظریه؛
 - د - ارائه نقد جامع علمی یک نظریه.
 ۵. **نتیجه‌گیری:** نتیجه بیانگر یافته‌های تفصیلی تحقیق است که به‌صورت 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 مآخذ 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.

چرایی و چگونگی تأثیر علم سلوک بر فرهنگ / ۷

علی فضلی

فرهنگ و تعدیل نابرابری اجتماعی / ۲۹

کے صادق گلستانی / سیدحسین شرفالدین

تبیین نسبت مبانی انسان‌شناختی با الگوی پیشرفت فرهنگ‌محور و اقتضائات دانشی آن

از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته / ۴۹

کے امان‌الله فصیحی / امید ایزانلو

تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن / ۷۳

کے محمود شرفی / حیدر اسماعیل‌پور

انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش زنان در افغانستان (مطالعه موردی مزارشریف) / ۹۵

زهره مشفق / منصوره زارعان / کے خدیجه برزگر

جایگاه فقه در تولید علوم انسانی اسلامی / ۱۱۹

محمدباقر ربانی



The Whyness and Howness of the Impact of the Science of Spiritual Wayfaring on Culture

Ali Fazli  / Associate Professor, Department of Mysticism and Spirituality, Research Institute for Islamic Culture and Thought
a.fazli@iict.ac.ir

Received: 2025/12/20 - **Accepted:** 2026/02/14

Abstract

Today's question of the master of mysticism and culture is, should we seek to create and prosper practical mysticism in Iranian society? and why and how should this be achieved? Using three methods, analytical description, causal explanation, and functional explanation, this paper seeks to answer this question. First, the cultural world was defined as a coherent and intertwined structure of insights, attitudes, tendencies, and actions that reached the collective conscience and were manifested in social action. Then its layers, namely worldviews, personality and identity traits, motivating pulls, and pro-social actions, were explained. Then, the possibility of practical mysticism entering culture was proven from three aspects: then, the necessity of ensuring and guaranteeing a healthy, rational, spiritual life through behavioral teachings, and the necessity of introducing practical mysticism into Iran's cultural society were proven; Then, by explaining the compatibility of the teachings of ethics with the character layer of culture, the scope of the influence of ethics on culture was determined. Explaining the function of the science of conduct in culture, its place in the emergence of comprehensive social actions became clear. Finally, the method and strategy for institutionalizing behavioral traits in society and the tools and social platforms for promoting these traits were explained.

Keywords: practical mysticism, the science of conduct, spiritual culture, layers of culture, manifestations of culture, possibility of mystical culture, necessity of mystical culture.

نوع مقاله: پژوهشی

چرایی و چگونگی تأثیر علم سلوک بر فرهنگ

a.fazli@iict.ac.ir

علی فضلی  / دانشیار گروه عرفان و معنویت پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی

دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۲۹ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۵

چکیده

پرسش امروز ارباب عرفان و فرهنگ این است که آیا باید به دنبال ایجاد و رونق عرفان عملی در جامعه ایران بود؟ و چرا و چگونه باید به این امر دست یافت؟ این نوشته با سه روش توصیف تحلیلی، تبیین علّی و تبیین کارکردی درصدد پاسخ برآمد. نخست جهان فرهنگی به ساختاری سازوار و درهم‌تنیده‌ای از بینش‌ها، منش‌ها، کنش‌ها و کنش‌ها تعریف شد که به وجدان جمعی رسیده و در کنش اجتماعی نمایان شده است؛ آنگاه لایه‌های آن، یعنی بینش‌های جهان‌بینانه، منش‌های شخصیت و هویت‌دهنده، کنش‌های انگیزنده و کنش‌های جامعه‌پسندانه تبیین شد؛ سپس از سه جهت امکان ورود عرفان عملی در فرهنگ اثبات شد؛ آنگاه ضرورت تأمین و تضمین حیات طیب عقلانی معنوی از طریق آموزه‌های سلوکی، ضرورت طرح عرفان عملی در جامعه فرهنگی ایران اثبات شد؛ زان پس با تبیین تناسب آموزه‌های سلوکی با لایه منش فرهنگ، دامنه تأثیر علم سلوک بر فرهنگ مشخص شد؛ پس از بیان کارکرد علم سلوک در فرهنگ، جایگاه آن در پیدایش کنش‌های فراگیر اجتماعی روشن شد؛ در نهایت روش و راهکار نهادینگی منش‌های سلوکی در جامعه و ابزارها و پایگاه‌های اجتماعی ترویج این منش‌ها تشریح شد.

کلیدواژه‌ها: عرفان عملی، علم سلوک، فرهنگ معنوی، لایه‌های فرهنگ، نموده‌های فرهنگ، امکان فرهنگ عرفانی، ضرورت فرهنگ عرفانی.

مقدمه

یکی از آسیب‌های فرهنگی در جهان معاصر، بحران در انسانیت و معنویت است که موجب خروج پیشرفت از مدار تعادل مادیت و معنویت شده و علی‌رغم سرعت فزایندهٔ قطار تکنولوژی، رشد چشمگیری در ارزش‌های اخلاقی دیده نشده است؛ به‌نحوی که علوم، به‌ویژه علوم انسانی به‌جای احیا و ارتقای خودشکوفایی و خودپیدایی انسان به او بیماری خودبیگانگی هدیه داده و حیات عقلی و هویت معنوی او را به مخاطره انداخته‌اند. در نتیجه، آسیب‌های اجتماعی، اخلاقی و معنوی مانند پوچ‌گرایی، بی‌معنایی، افسردگی و خودمحوری روزبه‌روز فزونی یافته‌اند.

این بحران که گسترهٔ زندگی فردی و اجتماعی را درنور دیده محققان را بر آن داشته تا بر پایهٔ علوم و مقولات حوزهٔ خویش برای برون‌رفت از آن پیشنهاد و راهکاری ارائه دهند که یکی از آن علوم، دانش عرفان اسلامی است که دارای شاخه‌های متعددی چون عرفان نظری، عرفان ادبی و عرفان عملی است و هریک خود جایگاه مؤثری در این برون‌رفت داشته، لایه یا لایه‌هایی از فرهنگ را تحت تأثیر قرار داده و کارکردهای ویژه به خود را در این عرصه داشته و در نهایت تعالی فرهنگ را در پی دارد. به نظر می‌رسد ورود در این بحث با این وسعت خود پژوهش گسترده‌ای می‌طلبد و در این مقال نمی‌گنجد و این نوشته فقط به شاخهٔ دانش عرفان عملی، یعنی علم سلوک توجه می‌کند که مجموعه‌ای سازوار از آموزه‌های سلوکی و برنامه‌های معنوی است و به تعبیری سلوک عینی را در ساختار علمی به تصویر کشیده و می‌کشد. بر این اساس، این نوشته دامنۀ بحث خود را مشخص کرده و در مقام پاسخ به چهار پرسش قرار می‌گیرد:

۱. جایگاه مؤثر علم سلوک بر فرهنگ چیست؟

۲. چرا باید از تأثیر علم سلوک بر فرهنگ سخن راند؟

۳. چگونه علم سلوک بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد؟

۴. کارکردهای تأثیر علم سلوک بر فرهنگ چیست؟

این چهار پرسش سه رده پاسخ توصیف تحلیلی، تبیین علّی و تبیین کارکردی را می‌طلبد و بر حسب ضرورت مفهوم‌شناسی و بسترشناسی با موضوع محوری آغاز و با مسئله‌محوری ادامه می‌یابد. در هر صورت این سه رده در مجموع معطوف به ارائهٔ مدل تأثیر عرفان عملی بر فرهنگ می‌باشد و به دنبال اثبات این فرضیه است که تعالیم سلوکی به‌عنوان یکی از انواع منش‌ها در لایۀ میانی فرهنگ می‌تواند نفوذ کند و پایدار بماند.

شایان توجه آنکه در این موضوع مقاله یا رساله یا کتاب قابل توجه‌ای نوشته نشده و نویسنده از ظرفیت آموزه‌های عرفانی در علم سلوک برای پاسخ به پرسش‌های یادشده مدد گرفته است.

چیستی فرهنگ

شاید هزار تعریف از فرهنگ صورت گرفته باشد. هر اندیشمندی در گوشه‌ای از جهان با توجه به زمینه‌های تاریخی،

فلسفی و جغرافیایی و با دید خاصی به جامعه نگریسته و ماهیت فرهنگ را استنباط و تعریف کرده است، اما آنچه که شاید بر آن اتفاق صورت گرفته و می‌تواند نقطهٔ عزیمت برای ورود به ماهیت و موقعیت فرهنگ باشد، موضوع فرهنگ است؛ یعنی انسان اجتماعی یا انسان از حیث تعاملات اجتماعی.

به نظر می‌رسد برای شناخت فرهنگ می‌توان از شناخت گونه‌های جهان آغاز نمود که عبارت‌اند از: جهان هستی و وجودی، جهان شخصی و فردی، و جهان اجتماعی و فرهنگی. این سه جهان به نحو طولی با یکدیگر در ارتباط هستند؛ به‌نحوی که جهان فرهنگی آفریدهٔ جهان‌های شخصی و امتداد وجودی او و جهان شخصی نیز آفریدهٔ جهان هستی و امتداد وجودی اوست. هریک نیز از دریچهٔ مرتبه‌ها و لایه‌های موجود در خود با جهان مادون خود تناسب یافته و از روزهٔ آن تناسب بر آن دیگری تأثیر می‌گذارد.

جهان شخصی دو چهره دارد: یک چهره متناسب با جهان هستی و چهرهٔ دیگر متناسب با جهان فرهنگی. برای توصیف چهرهٔ اول باید دانست که جهان هستی یک حقیقت واحد سریانی است که دارای چهار مرتبهٔ وجودی است: مرتبهٔ طبیعت، مرتبهٔ مثالی، مرتبهٔ عقلی و مرتبهٔ الهی؛ چه اینکه عالم جهان هستی یا مادی هستند مانند دنیا یا غیرمادی. غیرمادی یا مجرد برزخی دارند مانند عالم مثال یا مجرد برزخی ندارند. در صورت دوم یا مجرد تام عقلی دارند مانند عالم عقل یا چنین تجردی ندارند، بلکه فوق تجرد تام عقلی است که عالم اله است. بر پایهٔ قاعدهٔ غایی تطابق کونین، حق سبحانه انسان را در قوس نزول از مرتبهٔ علم الهی تنزل داده، از مراتب جهان هستی گذرانده، در ناسوت مستقر ساخته، آن را طبق جهان هستی آفریده، درونش را سامان بخشیده و آن را به‌صورت جهان شخصی و جهان انسانی شکل داده است؛ از این‌رو جهان شخصی از حیث قوای شناخت دارای چهار قوه و مرتبهٔ حسی، خیالی و عقلی و سرّی است. با تحقق جهان شخصی قول نزول به پایان می‌رسد و می‌تواند قوس صعود را آغاز کند؛ به این معنا که انسان با عقل اخلاقی و سلوکی خویش به ارادهٔ معنوی خود فرمان می‌دهد تا این مراتب را در قوس صعود به‌سوی مراتب جهان هستی حرکت دهد و به فعلیت برساند و همان‌گونه که قوهٔ حسی با مرتبهٔ طبیعت تناسب دارد و آن را می‌شناسد و با آن در تعامل است، قوهٔ خیال را برای تجربهٔ زندهٔ مرتبهٔ برزخی و مثالی جهان هستی تربیت می‌کند و حرکت می‌دهد و بعد قوهٔ عقل را برای تجربهٔ حضوری عالم عقل و قوهٔ سرّ را برای وجدان شهودی صقع ربوبی پرورش داده، متعالی می‌سازد. نتیجهٔ این حرکت صعودی و استکمالی فعلیت تطابق کونین و تعامل دو جهان هستی و شخصی است که جهان شخصی در جهان هستی سیر می‌کند و جهان هستی به جهان شخصی قوای شناختی و ادراکی عطا می‌کند که خود این قوا سرمنشأ تولید بینش‌ها و شناخت‌ها، منش‌ها و خوی‌ها، کشش‌ها و احساس‌ها، کنش‌ها و کردارها هستند.

برای شناخت چهرهٔ دوم باید دانست که جهان شخصی دارای دو ناحیهٔ روحانی و نفسانی است که در آن دو قوای خصلی قرار گرفته و در ناحیهٔ روحانی جنود عقل و در ناحیهٔ نفسانی جنود جهل جای می‌گیرند و هریک از آن جنود

نیز به جنود شناختاری و انگیزختاری تقسیم می‌شوند. این جنود نیز خود را در بینش‌ها، منش‌ها، کنش‌ها و کنش‌ها نشان می‌دهند. هریک از عقل یا جهل بر اساس شخصیت عالی یا سافل انسان در موقعیت‌های مختلف و با توجه به نیازهایش، اراده را به‌سوی فعلیت جنود خویش سوق می‌دهند و به مرحله صدور افعال و اعمال مانند گفتارها، نوشتارها و کردارها می‌رسانند.

این صدور، نقطه آغاز آفرینش جهان فرهنگی است. یک آفرینش روحی و معنوی؛ یعنی وقتی انسان‌ها در موقعیت‌های مختلف در مسیر تعامل با یکدیگر قرار گرفته‌اند، با انواع مختلفی از نیازهای اجتماعی مواجه شده‌اند، مانند نظم، همزیستی، ارزشمندی، سازندگی، وجدان کاری، امنیت رفتاری، نظافت اجتماعی، موفقیت زندگی، نشاط عمومی، رویداد عاطفی، تشکل خانوادگی، شیوه زندگی، هویت ملی، ابزار و انتقال تفکرات و احساسات. اینجاست که عقل با انحای مختلفش؛ یعنی عقل نظری، عقل عملی، عقل اخلاقی، عقل سلوکی، عقل تدبیری و عقل مهارتی درصدد برآورده ساختن نیازهای اجتماعی برآمده، بر پایه منابع دسترس خویش، مانند اصول عقلی، قواعد تجربی، تعلیم دینی به تولید بینش‌ها، منش‌ها، کنش‌ها و کنش‌های متناسب با آن نیازها پرداخته است. پس از اقدام عقل به تولید، بروز آن تولیدها در ساحت شعوری - ارادی اجتماعی آن مجموعه انسان‌ها زمینه آفرینش جهان فرهنگی فراهم شد؛ یعنی آن بینش‌ها، منش‌ها، کنش‌ها و کنش‌های متناسب با نیازها که تولید شدند، در یک فرایند تاریخی و بستر زمانی درهم‌تنیده و در هم تافته شدند و به گونه سازوار و منسجم سامان گرفتند و به سطح تقبل عمومی و توافق جمعی رسیدند و در نهاد آن مجموعه به مرتبه انباشتگی و کشت روحی جمعی رسیدند و نهادینه شدند و مزاج جمعی و وجدان جمعی و طبیعت ثانوی آن جمع شدند و به‌عنوان دستاوردهای جامعه در زمینه‌های پیشرفت مادی و معنوی نسل به نسل منتقل شدند و به‌صورت دانش‌ها، ارزش‌ها، هنجارها، سنت‌ها، زبان‌ها، نمادها، احساس‌ها، دین‌ها، مذهب‌ها، آرمان‌ها، آیین‌ها، ادب‌ها و هنرها نمایان شدند. در این هنگام جهان فرهنگی ساخته و پرداخته شد و شکل گرفت. درحقیقت جهان فرهنگی آینه جهان‌های شخصی است که بینش‌ها، منش‌ها، کنش‌ها و کنش‌های آنان در آن آینه بازتاب یافتند و در وجود آن امتداد یافتند.

با توجه به آنچه گذشت، می‌توان تعریفی از جهان فرهنگی ارائه داد. جهان فرهنگی که آفریده نفس‌الامری جهان‌های شخصی از حیث نیازها و تعاملات اجتماعی در بستر تاریخ است، ساختاری سازوار و درهم‌تنیده‌ای از بینش‌ها، منش‌ها، کنش‌ها و کنش‌هاست که با تقبل عمومی در نهاد جامعه به مرتبه انباشتگی جمعی رسیده، به وجدان جمعی تبدیل شده و در کنش اجتماعی و ساخت عینی نمایان شده و چه بسا در گذر زمان دچار تحول شده و می‌شود (ر.ک: جعفری، ۱۴۰۰، ص ۱۰۰، ۱۱۰ و ۱۳۹؛ مصلح، ۱۳۹۳، ص ۳۸ و ۱۵۱؛ رتیز، ۱۳۸۵، ص ۱۳۸؛ شمس احمر، ۱۴۰۰، ص ۴۷، ۴۹ و ۵۰؛ یزدان‌پناه، ۱۴۰۱، ص ۸۴، ۳۰۰، ۳۲۸ و ۵۵۱؛ رشاد، ۱۳۸۹، ص ۷).

ویژگی‌های فرهنگ

در کتب فلسفه فرهنگ ویژگی‌ها و مؤلفه‌های متعددی برای فرهنگ برشمرده‌اند که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: انسان اجتماعی، نیازمندی، آفرینندگی، معناداری، توسعه تدریجی، انباشتگی، توافق جمعی، تقبل عمومی، نهادینگی، سازواری، مزاج توحیدی ترکیبی، انتقالی، اکتسابی، تحول‌پذیری و اصلاح‌پذیری.

انسان‌ها در موقعیت‌های مختلف زندگی در مواجهات متعدد اجتماعی قرار می‌گیرند و در ایجاد بستری مناسب برای این مواجهات، نیازهای شدیدی را در خود احساس می‌کنند و به تعبیری در این مواجهات نیازهای آموزشی، پرورشی، عاطفی و سازمانی در جمع کوچک مانند خانواده تا جمع بزرگ مانند جهان را پیش روی خود می‌بینند. آنان نیز در جهت برآورده شدن آن نیازها به عقل با تمامی اقسامش روی می‌آورند و عقل نیز بر پایه منابع و اصول ذاتی، دینی و تجربی به آفرینش تعاملات متناسب با آن نیازها می‌پردازد که این نقطه آغاز آفرینندگی است و چون تعاملات برآمده از آفرینندگی، از تصدیق‌ها، باورها، خوی‌ها، احساس‌ها و رفتارها نشئت می‌گیرند، هویت معناداری پیدا می‌کنند که معانی نهفته در این تعاملات به تدریج در طول زمان و در یک بستر تاریخی در میان انسان‌ها گسترش پیدا می‌کنند و به پدیده فراگیر اجتماعی بدل می‌شوند و در پی توسعه تدریجی، در فاهمه عمومی جامعه متراکم و فشرده‌شده، به سطح انباشتگی می‌رسند و به فکر متراکم اجتماعی بدل می‌شوند و این توسعه همراه با انباشتگی، آن تعاملات را در سطح توافق جمعی و تقبل عمومی می‌رسانند. این تعاملات نیز در متن جامعه با یکدیگر ترکیب شده، به نوعی به پیوند و انسجام درونی رسیده، شکل سازواری پیدا کرده، برای جامعه نوعی مزاج پدید می‌آورند که به آن مزاج توحیدی ترکیبی گویند؛ یعنی در عین آنکه از ترکیب برمی‌خیزند، به دلیل سازواری دارای هویت یگانه و وحدانی می‌شوند و به‌عنوان طبیعت ثانوی در متن جامعه نهادینه شده، پایدار و ماندگار می‌شوند. این مزاج و این طبیعت خود را در تفکرات، حالات، سکنات و بیانات مردم آن جامعه نشان می‌دهد. اینجاست که فرهنگ شکل گرفته، روح جامعه می‌گردد و در طول تاریخ نسل به نسل انتقال می‌یابد و با روش‌های متنوع و از طریق پایگاه‌های متعدد قابل اکتساب می‌باشد. البته فرهنگ همچنان که تاریخ نشان داد، ایستا و سخت نیست، بلکه اصلاح‌پذیر، تحول‌پذیر و تکامل‌پذیر است؛ یعنی نخبگان بر اثر فراگیری دانش‌ها و تجربه‌های جدید در پایگاه‌ها و نهادهای فرهنگی وارد گشته، به برنامه‌ریزی جامع و آینده‌نگرانه فرهنگی می‌پردازند و در راستای مدیریت فرهنگی، برخی از پدیده‌های فرهنگی را اصلاح و برخی دیگر را تغییر و برخی دیگر را مقاوم و برخی دیگر را شکوفا می‌سازند. اینجاست که جایگاه مهندسی فرهنگی و بایستگی آن در جامعه نمایان می‌شود که در راستای هدف‌گذاری، انتظام و انسجام مجموعه نهادهای دخیل در فرهنگ برای حفظ، اصلاح و ارتقای فرهنگ کشور اقدام گردد تا جامعه در برابر تهاجم فرهنگی و شیخون فرهنگی مقاوم شود.

لایه‌های فرهنگ

لایه‌های فرهنگ طبق نظر مشهور عبارت‌اند از: بینش، منش، کشش و کنش؛ یعنی بینش‌های جهان‌بینانه، منش‌های

شخصیت و هویت‌دهنده، کنش‌های انگیزنده و کنش‌های جامعه‌پسندانه. برای هریک از این کلمات تعاریف متعددی بیان شده، به‌ویژه در روان‌شناسی که بررسی آن تعاریف را باید در جای خود جویا شد. در اینجا از تعریف استاد رشاد که از حیث فرهنگ به این واژگان نگریست و در وبگاه رسمی ایشان تحت عنوان تعریف فرهنگ و مکان راهبرد فرهنگ آمده، بسنده می‌کنیم. به دیدهٔ ایشان، بیش مجموعه باورداشت‌هایی از سنخ جهان‌بینی است که بر ضمیر اهالی هر فرهنگی حاکم است. این مقوله، برترین و زیرین‌ترین لایهٔ طیف مؤلفه‌های فرهنگ را پدید می‌آورد. منش نیز مجموعه خوی‌های ملکه شده است که به‌مثابهٔ صفات درون‌جوش مشترک بومی اصحاب هر فرهنگی قلمداد می‌شود (پس منش یک خوی نهادینه‌شده است). این مؤلفه متأثر از مؤلفهٔ «بینش‌ها» و به همراه آن ایجادکنندهٔ مؤلفهٔ «کنش‌ها» و پدیدآورندهٔ مؤلفهٔ «کنش‌ها» است. کنش همان علایق و سلاقی هستند که به‌عنوان خوشایندها و بدایندها چونان مرام‌نامهٔ نانوشته، عواطف اجتماعی، خوراک، پوشاک و مسکن و در یک کلام، بخش عمدهٔ مقولهٔ سبک زندگی جوامع را که بخش مهمی از فرهنگ به‌شمار است، تنظیم می‌کند. این مؤلفه عمیقاً تحت تأثیر دو مؤلفهٔ پیشین است. کنش‌ها همان رفتارهای رویه‌شده هستند. رفتارها در صورت مناسک، رسوم، عادات مشترک و... متجلی می‌شوند و روی هم رفته بعد و بخش مهمی از فرهنگ‌ها را تشکیل می‌دهند.

شایان توجه آنکه این لایه‌ها به نوعی بر هم ترتب داشته و تأثیر می‌گذارند. مقصود از تأثیر نیز اقتضاست و علت‌های ناقص و علت‌های اعدادی را دربر می‌گیرد، نه اینکه به معنای علت باشد. درهرصورت، این تأثیر متقابل را می‌توان در اضلاع متعدد بررسی کرد و از این رهگذر رد و پای عرفان را در آن لایه‌ها مشاهده نمود. این اضلاع عبارت‌اند از: تأثیر بینش‌ها بر کنش‌ها، منش‌ها و کنش‌ها؛ تأثیر منش‌ها بر بینش‌ها، کنش‌ها و کنش‌ها؛ تأثیر کنش‌ها بر بینش‌ها، منش‌ها و کنش‌ها و کنش‌ها و تأثیر کنش‌ها بر بینش‌ها، کنش‌ها و منش‌ها. تحلیل این تأثیرها جای خود را می‌طلبد.

گونه‌های فرهنگ

مقصود از گونه‌های فرهنگ، اقسام آن است که در کتب فرهنگی به تفصیل تعریف شده‌اند (شمس احمر، ۱۴۰۰، ص ۱۰۶). در میان این اقسام، برخی از آنها در گفتارها و نوشته‌ها شیوع داشته، زمینهٔ طرح تأثیر عرفان عملی بر فرهنگ را فراهم می‌سازد و آن، دو قسم فرهنگ مادی و فرهنگ معنوی است.

برای این دو فرهنگ چند تعریف ارائه شده، اما در یکی از آن تعریف‌ها پدیده‌های فرهنگی به دو نوع تقسیم شده‌اند: پدیده‌های مادی و پدیده‌های غیرمادی. فرهنگ مادی به پدیده‌های محسوس تعلق دارد که به‌صورت مستقیم به‌وسیلهٔ یکی از حواس ما قابل تشخیص‌اند، مانند اشیای هنری، امکان تاریخی و پوشش‌های سستی، اما فرهنگ معنوی به پدیده‌های نامحسوس تعلق دارد؛ پدیده‌هایی که به‌وسیلهٔ حواس قابل دریافت نیستند، مانند استوره‌ها و بینش‌ها، البته باید توجه داشت که این دو فرهنگ تقریباً غیر قابل تفکیک هستند؛ زیرا نه فرهنگ معنوی بدون عینیت

یافتن معنایی دارد و نه فرهنگ مادی بدون ذهنیت یافتن (ر.ک: فکوهی، ۱۳۹۱). در واقع، فرهنگ معنوی در فرهنگ مادی دمیده شده و لباس پدیده محسوس فرهنگی را می پوشد و تحلیل آن پدیده نیز به استخراج پدیده معنوی نهفته در آن می انجامد، مانند منبر و محراب و هفت سین سفره عید. عرفان اسلامی در قسم فرهنگ معنوی می گنجد. در تعریف دوم فرهنگ دارای دو جهت معنوی و مادی تلقی شده است. جهت اول به جهان بینی ها، خلق و خوی ها، عواطف و احساسات افراد جامعه اشاره دارد که به آن فرهنگ معنوی گویند؛ و جهت دوم نیز به تجلی فرهنگ معنوی در عناصر زندگی انسانی، مانند حقوق، تعلیم و تربیت، سیاست، هنر و مانند آن اشاره دارد که به آن فرهنگ مادی گویند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۵، ص ۸۶).

نمودهای فرهنگ

پس از تعریف و تقسیم فرهنگ، نوبت بیان نمودهای فرهنگی در جامعه است. اینکه فرهنگ و لایه هایش به چه صورت و قالب هایی در تعاملات فراگیر اجتماعی خود را نشان می دهند و در هنجار اجتماعی، ساخت اجتماعی و نظام رفتاری ظهور می کنند و نیازهای اجتماعی را برآورده می سازند. بینش ها، منش ها، کنش ها و کنش ها چگونه به عنوان پدیده های فرهنگی در جامعه نمایان و پدیدار می شوند. برخی از این نموها عبارت اند از: ارزش ها، سنت ها، آیین ها، زبان ها، نمادها، هنرها، ادبیات، ادیان و مذاهب، الگوهای رفتاری و احساسات جمعی. همه این نموها در کتب فرهنگی توصیف شده اند (شمس احمر، ۱۴۰۰، ص ۵۲ به بعد).

تأثیر علم سلوک بر فرهنگ

این بخش در مقام پاسخ به چند پرسش است:

۱. دلایل امکان تأثیر عرفان عملی بر فرهنگ چیست؟
۲. دلایل ضرورت تأثیر عرفان عملی بر فرهنگ چیست؟
۳. دامنه تأثیر عرفان عملی بر فرهنگ چیست؟
۴. کارکردهای تأثیر عرفان عملی بر فرهنگ چیست؟
۵. راهکار تأثیر عرفان عملی بر فرهنگ چیست؟

امکان تأثیر علم سلوک بر فرهنگ

امکان تأثیر با امکان قبول همراه است و امکان قبول نیز به مناسبت و مسانخت بین دو طرف فاعل و قابل بستگی دارد، وگرنه هر چیزی قابل هر چیزی می شد و هر چیزی بر هر چیزی تأثیر می گذاشت. بر این اساس شاید کسی امکان تأثیر علم سلوک بر فرهنگ را رد کند، از آن روی که عرفان یک مقوله شخصی است، نه یک مقوله اجتماعی؛ درحالی که فرهنگ یک مقوله اجتماعی است؛ زیرا عرفان درصدد ترسیم، تبیین و تنظیم روابط شخصی هر فردی با

خداست، نه روابط افراد جامعه با یکدیگر؛ درحالی که فرهنگ هویت اجتماعی داشته، با تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرد؛ پس عرفان و فرهنگ دو حوزه متمایز از هم هستند که هیچ تناسبی بینشان نیست؛ ازاین‌رو ورود عرفان در عرصه فرهنگ سالبه به انتفای موضوع است و طرح تأثیر علم سلوک بر فرهنگ طرحی گزاف است، ولی این چنین نیست؛ زیرا چنین ورود و تأثیری در طول تاریخ به انحای مختلف صورت گرفته که بهترین دلیل بر امکان وجود یک چیزی وقوع آن است. بالاین وجود، می‌توان از سه جهت این ورود و تأثیر را بررسی و اثبات کرد:

۱. از جهت لایه‌های فرهنگی و مؤلفه آفرینندگی؛

۲. از جهت لایه‌های فرهنگی و مؤلفه امتداد اجتماعی؛

۳. از جهت تعاملات اجتماعی و مؤلفه کنش اجتماعی.

از جهت اول، جهان فرهنگی از منظری دارای لایه‌های چهارگانه بینش‌های جهان‌بینانه، منش‌های هویت‌دهنده، کنش‌های انگیزنده و کنش‌های جامعه‌پسندانه است. آفرینندگان این لایه‌ها می‌توانند تعالیم دینی، تجارب بشری و خرد جمعی باشند. یکی از آن آفرینندگان حقایق عرفانی است که برخی از این بینش‌ها، کنش‌ها، منش‌ها و کنش‌ها را ایجاد کرده و می‌کند، مانند باور به حضور خدای سبحان در زندگی، مهرورزی دلسوزانه به نیازمندان و جوانمردی و رادمردی در معاملات.

از جهت دوم، جهان فرهنگی از منظری دیگر دارای دو لایه ظاهری و باطنی و لایه باطنی نیز دارای دو لایه بنیادی و لایه میانی است. لایه‌های ظاهری امتداد لایه‌های باطنی (چه بنیادی و چه میانی) هستند. در شکل‌گیری لایه‌های بنیادی، اندیشه‌های کلان و ارزش‌های اصلی و احساسات بنیادی تعالیم عرفان نظری و عملی حضور دارند؛ چنان که در تحقق لایه‌های میانی به‌عنوان حد واسط دو لایه ظاهری و بنیادی نیز، برخی از تعالیم سلوکی که معطوف به زیست اجتماعی هستند، از دیر باز نقش داشته و سهیم بوده و هستند. چنانچه در آینده خواهد آمد، از آرامش، امنیت اجتماعی، از صبر، تاب‌آوری اجتماعی، از صدق، اعتماد اجتماعی، از رجا، انگیزه عمومی همراه با مشارکت اجتماعی، از رضا، نشاط عمومی و رضایت‌مندی اجتماعی و از حیا، خودکنترلی اجتماعی برمی‌خیزند.

از جهت سوم، وجود کنش‌های اجتماعی در جامعه ضروری است. این کنش‌ها یا در تعاملات اجتماعی شکل می‌گیرند و یا موجب شکل‌گیری آن تعاملات می‌شوند. با تعاملات اجتماعی نیز فرهنگ تجسم می‌یابد و به منصه ظهور می‌رسد. سرچشمه صدور و تحقق این کنش‌ها در جامعه چیست؟ از نگاه فلسفه علم سلوک، اگر این کنش‌ها به فرمان عقل باشند و عقل نیز بر طبق قانون سلوک آن فرمان را صادر نماید؛ به‌نحوی که آن کنش‌ها بدون دخالت نفس و میل نفس، بلکه بر طبق قانون سلوک از آحاد جامعه بروز کنند، آن کنش‌ها معنوی و سلوکی خواهند بود و موجب استكمال روحی به‌سوی ساحت قدس ربوبی جامعه خواهد شد؛ چه اینکه در آن کنش‌ها خدا در نظر گرفته شده و با توجه به خدا تحقق یافته‌اند؛ ازاین‌رو عرفان عملی به کنش‌ها و تعاملات اجتماعی حیث سلوکی و توحیدی

داده و می‌دهد و این مسئله نه تحلیلی که یک موضوع تاریخی است که از دیر زمان میان مردم رواج داشته است، مانند فنوت و خدمت به مردم که به گواه تاریخ در آیین جوانمردی در فتیان و عیاران در فرهنگ اسلامی - ایرانی ظهور داشته و هنوز در میان مردم محترم و گران سنگ هستند و در روح جامعه باقی مانده‌اند.

بنابراین عرفان و سلوک نه فقط به رابطه فرد با خدای سبحان که به روابط کل جامعه با خدا و به روابط افراد جامعه با یکدیگر توجه دارد. پس عرفان عملی نه تنها بعد فردی، بلکه به گونه مستقیم یا غیرمستقیم بعد اجتماعی نیز دارد و با مقوله فرهنگ تناسب دارد و به دلیل این تناسب در آن ورود داشته و بر آن تأثیر گذاشته و می‌گذارد و این امکانش را اثبات می‌کند.

چه بسا این پرسش مطرح گردد که جهان فرهنگی یک جهان واقعی در متن جامعه است و علم سلوک یک علم است که در فضای ذهنی تقرر دارد و در نتیجه هیچ تناسبی بین آن دو نیست. به تعبیری دو کفه مقایسه هم‌جنس نیستند. پاسخ آنکه نگاه این نوشته به علم سلوک، فقط ساحت علمی آن نیست، بلکه آموزه‌های سلوکی است که در متن جامعه هست یا باید باشد و این علم از آن آموزه‌های گزارش کرده است. به تعبیری علم سلوک را می‌توان از دو حیث مد نظر قرار داد: یکی از آن حیث که علم سلوک یک علم ساختارمند با مجموعه‌ای از مسائل است؛ و دیگری از حیث اصل سلوک که باید‌ها و نبایدهای علم سلوک به آن عطف داشته، به واقعیت سلوک توجه می‌کند. آنچه که در مقایسه علم سلوک و فرهنگ بیان خواهد شد، به حیث دوم توجه خواهد شد.

ضرورت تأثیر علم سلوک بر فرهنگ

پس از اثبات امکان تأثیر، نوبت اثبات ضرورت و لزوم ورود تأثیرگذار عرفان در عرصه فرهنگ می‌رسد؛ یعنی تعالیم عرفانی و سلوکی باید در جهان فرهنگی نهادینه‌شده، از منابع لایه‌های فرهنگ پیشرو در جامعه متعالی گردند، ولی چرا این ورود ضروری است؟

برای پاسخ باید این اصل پیش گفته را پایه قرار داد که جهان فرهنگی آینه جهان انسانی است؛ چه اینکه جهان انسانی و به تبع جامعه بشری دارای دو جنبه ظاهری و باطنی، جسمانی و روحانی، مادی و معنوی است که هر یک نیازهای خاص به خود دارند، مانند نیاز به آسایش و رفاه از جنس نیازهای مادی و نیاز به دانش و آگاهی از جنس نیازهای معنوی. اگر فقط به نیاز ظاهری و مادی توجه گردد و از نیازهای باطنی و معنوی غافل شود، تعادل درون فردی و تعادل اجتماعی از بین خواهد رفت.

مردم جامعه در طول تاریخ این دو نیاز را با توجه به شرایط زمان و مکان، احساس کردند، تا حدی که تأمین آن دو نیاز به گونه فراگیر مطالبه آنان شد و سرانجام از سوی نخبگان جامعه طرح و تحقیق و تأمین شد و همین زمینه تحقق امور فرهنگی را فراهم نمود؛ یعنی این تأمین نخست به امر فراگیر اجتماعی بدل شد، در فاهمه عمومی جامعه متراکم و فشرده شد، به سطح توافق و تقبل عمومی رسید، به صورت مزاج عام در متن جامعه نهادینه شد و در نهایت

به فرهنگ تبدیل شد که مجموعه این تأمین‌ها به شکل‌گیری جهان فرهنگی بیانجامید و هویت فرهنگی یک جامعه را ساخت. با این شکل‌گیری، جهان فرهنگی همانند جهان انسانی دارای دو بخش مادی و معنوی شد که همواره با تأمین نیازهای آن دو بخش تا حدودی تعادل فرهنگی حفظ شد. بر این اساس همچنان که جهان فرهنگی درصدد تأمین نیازهای مادی برآمد و به تولید مظاهر مختلفی مانند دستاورهای صنعتی چون تکنولوژی دست زد و امروزه نیز در این زمینه لحظه به لحظه در حال توسعه و پیشرفت است؛ همچنین درصدد تأمین نیازهای معنوی برآمد و به آفرینش مظاهر گوناگونی مانند ادبیات، سنت‌ها و آیین‌ها پرداخت و به انحای مختلف آنها را تأمین نمود، امروزه نیز باید آن مظاهر دمامد رصد، ترویج و تکمیل شوند و مانع افول و زوال آنها شد، وگرنه تعادل فرهنگی از بین رفته، زیست طبیعی انسان به زیست ماشینی و مکانیکی نزدیک خواهد شد؛ پس تأمین نیاز معنوی جهان فرهنگی امری است ضروری و نباید از آن غافل شد.

البته نیاز معنوی دارای طیف وسیع با گونه‌ها و نمودهای مختلف است که برخی از آن نیازها خاستگاه و خواسته ذاتی انسان‌ها هستند؛ به‌نحوی که حیات انسانیت جامعه را در پی دارند و فقدان آن نیازها نیز ممات انسانیت جامعه را به دنبال خواهند داشت. از جمله آن نیازها که از نهاد آدمی برمی‌خیزد و یک خواسته دایمی فطری به‌شمار می‌آید، معنویت است؛ زیرا باروری معنویت این حیات را تضمین و تأمین می‌کند؛ حیاتی که به زبان قرآن، حیات طیبه، به زبان فلسفه، حیات معقول و به زبان عرفان، حیات معنوی نام دارد. وجه مشترک همه این حیات‌ها، حیات توحیدی است؛ یعنی عدم تعلق فعلی و توجه قلبی به کثرت دنیوی و تعلق فعلی و توجه قلبی به وحدت الهی بر پایه اصول عقلی و تعالیم وحیانی. هرچه تعلق دنیوی در جامعه روبه کاهش نهد و تعلق الهی روبه فزونی نهد، حیات طیب عقلانی معنوی آن جامعه شدت یابد. به قول ملاصدرا: «والنفس بقدر خروجها من القوة الجرمیه الی الفعل العقلی یکون حیا عقلیا» (صدرالمألهین، ۱۳۶۰، ص ۲۴۴).

تضمین و تأمین حیات طیب عقلانی معنوی با باروری معنویت از آن رو است که: ۱. افسردگی فراگیر جامعه را به مخاطره می‌اندازد و افسردگی حاصل تعارض انسان‌ها با خود و دیگران است و معنویت راه‌هایی از رنج این تعارض‌هاست؛

۲. اضطراب همگانی جامعه را از ثبات و تعادل خارج می‌کند و معنویت موجب آرامش پایدار فرد و جامعه می‌شود؛ ۳. بحران هویت و ازخودبیگانگی و بی‌معنایی در زندگی جامعه را به چالش شدید می‌کشاند و انسانیت را از آن می‌زداید و معنویت موجب خودپیدایی و خودشکوفایی و خودآگاهی و به تعبیری یافت خود واقعی آرام است؛

۴. فروپاشی اخلاقی و سقوط ارزش‌های اخلاقی مهم‌ترین آسیب اجتماعی به‌شمار می‌آید و معنویت موجب فعلیت ارزش‌ها و کنش‌های اخلاقی موجود در نهاد انسان‌هاست.

بنابراین معنویت پایه‌های انسانیت را در جامعه نهادینه می‌کند و آن را از تباهی فراگیر می‌رهاند. معنویت با این

آثار و فواید ارزشمند در جوامع مختلف با لباس‌های گوناگون ظهور و بروز دارد و لباس‌های آن در جامعه ایران معنویت دینی، معنویت اخلاقی و معنویت عرفانی است که معنویت عرفانی و سلوکی پنجرهٔ توجه این نوشته است.

در هر صورت معنویت با تعالیم تأثیرگذارش در متن جامعه ورود کرده و درصدد تربیت آن برآمده است؛ همچنان که در طول تاریخ، بزرگان معرفت و سلوک با کتاب‌ها، دیوان‌ها، هنرها، سنت‌هایشان معنویت را در روح جامعه دیدند و نیاز معنوی - سلوکی فرهنگ را تأمین کرده‌اند و این تحلیل به نوعی بحث از بیرون فرهنگ، یعنی تأثیر آموزه‌های سلوکی بر فرهنگ است که یا در جامعهٔ فرهنگی به وجود نیامده، یا از بین رفته، یا ضعیف و بی‌رمق شده‌اند و این نوشته قصد تبیین روش ایجاد یا تقویت آن آموزه‌ها را دارد و این جنبهٔ نوآورانهٔ نوشته به‌شمار می‌آید.

بنابراین امروز مانند دیروز باید به معنویت و سلوک و عرفان در جامعه توجه کرد و دمامد آن را مورد رصد قرار داد و درصدد اصلاح، ترویج، توسعه، تکمیل و بلکه تولید آن برآمد، وگرنه جامعه از تعادل فرهنگی خارج خواهد شد، حیات انسانیت به شدت به مخاطره خواهد افتاد، مدیریت فرهنگی به چالش کشیده خواهد شد، مقاومت و تاب‌آوری در برابر تهدیدات فرهنگی از بین خواهد رفت، قدرت درون‌فردی بر کنترل نابهنجاری‌های اجتماعی به شدت کاهش خواهد یافت و سلامت معنوی اجتماعی از دست خواهد رفت و جامعه به بیماری معنوی مبتلا خواهد شد که به آسانی نمی‌توان درمانش نمود؛ همچنان که اگر معنویت و سلوک در جامعه تقویت شود، امنیت اجتماعی، تاب‌آوری اجتماعی، اعتماد اجتماعی، انسجام اجتماعی، مشارکت اجتماعی، نشاط عمومی، رضایتمندی اجتماعی، خودکنترلی اجتماعی، غیرت ملی، بصیرت عمومی افزایش می‌یابد و آموزش و پرورش ارتقا یافته و پرخاشگری اجتماعی به شدت کاهش می‌یابد؛ افزون بر آنکه تشخیص فرهنگی و در نتیجه تمایز فرهنگی از دیگر فرهنگی‌ها به گونهٔ چشمگیری تحقق می‌یابد.

شاید ذهن به اصل پیش‌فرض نکتهٔ فوق، یعنی نیاز ضروری بشر به معنویت ایراد بگیرد که انسان نیاز ضروری به معنویت دارد.

بشر امروز بیش از بشر دیروز به گونهٔ فراگیر در زندگیش با گونه‌های متنوعی از رویدادهای تلخ و از انواع متعددی از شرهای تکوینی و اخلاقی مواجه است و از درون به بالای «رنج» مبتلاست و نمی‌تواند با این درد و رنج کنار بیاید و دچار تشویش و اضطراب شده و آرامش خود را در زندگی از دست می‌دهد؛ از این رو به دنبال برون‌رفت از تشویش‌ها و اضطراب‌ها و درصدد دستیابی به آرامش در زندگی است تا نیازهای فرامادی خویش را فراهم سازد و این رنج به قشر خاصی اختصاص ندارد، چه دارا که رنجی مانند تنهایی را می‌چشد و چه ندار که رنجی مانند بی‌پناهی را عمیقاً احساس می‌کند، اما خاستگاه و حامل این همه رنج در انسان چیست؟ در من چیست که این رنج‌ها از آن برمی‌آیند و آن را متحمل می‌شود؟ در واقع، من کیست؟ من واقعی کیست؟ خود حقیقی من چیست؟ اینجاست که بشر معاصر درصدد خودپیدایی و خودیابی برآمده است تا از خودبیگانگی و خودپیدایی برسد.

این پرسش فیلسوفانه نه یک پرسش نو که یک پرسش دیرینه است که از عقل برخاسته و به حیثیت‌های گوناگون من انسان نگریسته است. این مقال نمی‌تواند به همهٔ حیث‌های «من کیستم» پاسخ دهد و البته خواستهٔ این نوشته نیز نیست، بلکه بر آن است که پرسش «من کیستم» را به یک حیث سوق دهد که سرچشمهٔ این دردها و خواسته‌های فرامادی است.

با توجه به سیر اندیشهٔ بشری در عصر حاضر این تحلیل به‌دست می‌آید که انسان نمی‌تواند فقط همین بعد مادی و جسمانی باشد؛ زیرا خواسته‌های یادشده را برآمده از این بعد نمی‌دید؛ چه اینکه با بعد مادی و اختلالات این بعد تناسبی ندارند؛ چون با داروی‌های تولیدی روان‌پزشکی نتوانست آن دردها را درمان و آن خواسته‌ها را برآورده سازد؛ پس تلاش‌ها و تجربه‌های او را به بیرون از خود مادی و جسمانی افکند. اینجاست که از خود پرسید: اگر من این بدن رعنا زیبا نیستم، پس کیستم؟ پس به دنبال روزهٔ ورود به بعدی غیر از بعد جسمانی خود برآمد تا به معنای خود دست یابد.

روش عقلی حکیمان و روش تجربی دانشمندان برای ورود به بعد فرامادی انسان، بررسی آثار غیرمادی است که از انسان بروز می‌کند، مانند علم و ادراک در فلسفه و رؤیاهای صادق در علوم تجربی. این نقطهٔ ورودها اگرچه صحیح هستند و در کتب بحث مورد بررسی قرار گرفتند، ولی بشر امروز به یک نقطهٔ ورودی که با آن بتواند مرهمی بر رنج‌های او باشد، نیاز دارد و آن «آرامش پایدار» است.

بحث از چیستی و گونه‌های آرامش از منظر اندیشه‌های مختلف مانند روان‌شناختی و جامعه‌شناختی کاری بس لازم است، اما در این مقال نمی‌گنجد و بحث مستقلاً می‌طلبد و مقالات و کتب متعددی نیز دربارهٔ آن نوشته شده‌اند. آنچه که ما به‌عنوان پیش‌فرض در اینجا با توجه به نیاز به معنویت در بشر امروز به آرامش نظر داریم، همان دوری روان و ذهن از آشفتگی و پریشانی برخاسته از تعارض‌هاست. به تعبیری آرامش، یک ویژگی اخلاقی - احساسی است که ذهن با تکیه بر یک حقیقت یا یک احساس، خود را از تعارض شناختی و عاطفی که با خود و دیگران دارد، می‌رهاند. در هر صورت بشر امروز به دنبال آرامش پایدار است تا افزون بر آسایشی که با امکانات رفاهی توانسته برای تن خود مهیا سازد، بتواند در رویدادهای تلخ زندگی در گرداب تشویش‌ها و اضطراب‌ها گرفتار نگردد و خود را بی‌پناه و تنها نبیند؛ بنابراین برای اثبات وجود بعد فرامادی خود از یک نقطهٔ ورودی به نام آرامش بهره برده است. با این برهان:

مقدمهٔ اول: «هر انسانی آرامش دارد»؛ زیرا اگر انسان در حیات دنیوی آرامش را در خود نمی‌داشت، از فرط ناآرامی خود را نابود می‌ساخت؛ پس هر انسانی سطحی از آرامش را در خود دارد که با آن به زندگیش ادامه می‌دهد؛ مقدمهٔ دوم: «هر آرامشی فرامادی است» که به دو دلیل برمی‌گردد: یکی آنکه آرامش عَرَضی است که روی انسان می‌نشیند. این عرض نیز کیف است، اما نه هر کیفی، بلکه کیف غیر محسوس و غیر جسمانی است؛ پس آرامش

موجود فرامادی است؛ دوم آنکه آرامش که ویژگی احساسی - اخلاقی است، از عدم تعارض ارادی انسان با خود و دیگران برمی‌خیزد و این ویژگی عاطفی و اخلاقی و ارادی امر فرامادی است؛ پس آرامش یک امر فرامادی است؛ نتیجه برهان: «هر انسانی جنبه فرامادی دارد».

این جنبه فرامادی روح نام دارد که از حیث تعلق به جنبه مادی نفس نام می‌گیرد. درحقیقت روح آدمی خود واقعی و خود حقیقی اوست و بدنش خود مجازی؛ زیرا آن خودی که در گذر زمان می‌ماند و تغییر نمی‌کند، روح اوست نه بدنش، روح اوست که سرچشمه دردها و خواسته‌های یاد شده است.

بشر امروز با طی روندی که گذشت اصل وجود من حقیقی و خود واقعیش را اثبات کرد و به مهم‌ترین ویژگی او که فرامادی است، رسید، ولی پرسش‌های وی از ویژگی‌های خود واقعی و من فرامادی به پایان نرسید و به کندوکاوش ادامه یافت و البته در این کندوکاو به من از همه جهت‌ها و حیث‌ها توجه ننمود، بلکه من حقیقی و خود واقعیش را از حیث درمان رنج‌ها و پاسخ به خواسته‌ها همراه با ریشه‌یابی خود آن رنج‌ها و خواسته‌ها مورد تحلیل و بررسی قرار داد و در این کاوش یک پرسش طرح نمود و آن اینکه، در من چیست که رنج را از من بزدايد تا به آرامش برسد؟ یعنی سرمایه درونی انسان از این جهت چیست؟ برای یافتن پاسخ باید این پرسش را دوباره به ریشه رنج برگرداند و آن وجود تعارض شناختی و عاطفی انسان در خود با خود و دیگران است، آنگاه سرمایه درونی انسان برای برون‌رفت از این بن‌بست را بررسی کرد. این، خواسته بشر امروز است تا با خود به خود آرام برسد.

تعارض از مواجهه با سه واقعیت به وجود می‌آید: واقعیت چند لایگی انسان، واقعیت رویدادهای طبیعی و واقعیت رخدادهای بشری در زندگی؛ یعنی انسان با سه نوع شر دست‌وپنجه نرم می‌کند: اول، شر نفسانی که از تقابل اراده به خوبی و میل به بدی در خودش برمی‌خیزد که زمینه بروز تشویش و پراکندگی بعد فرامادی را فراهم ساخته و به افسردگی‌ها و پژمردگی‌ها می‌انجامد؛ دوم، شر اخلاقی که از درگیری دیگر انسان‌ها با وی در روند زندگی پدید می‌آید. این شر اگر بر زندگی ببارد، بیشتر خطر سقوط اخلاق در کنش و منش انسان را در پی دارد؛ سوم، شر طبیعی که از بروز وقایع طبیعی مانند سیل، زلزله و بیماری به وجود می‌آید. این شر اگر در زندگی رخ دهد، بیشتر خطر آسیب باورهای متافیزیکی را به دنبال دارد. بر این اساس چون بشر امروز بر اثر بروز این تعارض‌ها در خود احساس رنج عمیق و در نتیجه حس ناامنی و ناآرامی می‌کند؛ از این رو باید خود حقیقی‌اش را به سوی عدم تعارض پیش ببرد تا ریشه رنج را آهسته آهسته بکشد و از آلامش بکاهد و به آرامش کامل نزدیک شود.

با پاسخ به ریشه رنج در خود واقعی، به پرسش اصلی برمی‌گردیم که در من چیست که رنج را از خودش بزدايد تا به آرامش برسد؟ درحقیقت این پرسش به این چند پرسش انحلال می‌یابد: در من چیست که بتوان با آن رنج را زدود؟ یعنی در من چه ظرفیت شناختاری، انگیختاری و زیستاری وجود دارد که با شناخت و شکوفایی آن ظرفیت‌ها می‌توان به خودپیدایی و خودیابی رسید و از آن طریق به رنج‌های درونی پایان داد و به آرامش رسید.

بشر امروز با همه تنوع بینشی و منشی و کنشی اش آنگاه که در مقام پاسخ به این پرسش‌ها برآمد و به آن پاسخ‌ها رسید، خود را در مسیر یافتن هر آنچه که از دست داده و به دنبال آن بوده، دید، پس به پاسخ‌هایش انسجام بخشید و از انسجام به نظامی خاص با موضوع و مسائل و روش خاص رسید و بر این نظام معنویت نام نهاد. اگرچه هر طیفی بر پایه اندیشه خویش، نظام خاص به خود تولید کرد و در نتیجه مکاتب مختلفی از معنویت را به وجود آورد، ولی اصل وجود معنویت که به‌طور کلی بر خاسته از پاسخ به این پرسش‌هاست، ماهیت خاص به خود گرفت و آن اینکه «معنویت، درک و یافت فکری - تجربی خود واقعی است، آنگاه که به خودپیدایی و خودشکوفایی بیانجامد»؛ «معنویت، خودپیدایی عقلی - تجربی از حیث خروج از تعارض‌ها و رهایی از رنج‌ها به‌سوی یافتن آرامش است»؛ «معنویت، یعنی خودیابی از جهت زدایش رنج شناختاری، انگیزختاری و زیستاری برای دست یافتن به آرامش»؛ «معنویت، یعنی یافتن عقلی و تجربی ظرفیت‌های شناختاری، انگیزختاری و زیستاری خود واقعی جهت ایجاد سازگاری با خود و دیگران»؛ «معنویت، یعنی یافت خود آرام».

دامنه تأثیر علم سلوک بر فرهنگ

برای طرح و بررسی دامنه تأثیر علم سلوک بر فرهنگ، باید دید آموزه‌های سلوکی از سنخ کدام لایه از لایه‌های فرهنگ است. به بیان دیگر، همچنان که فلسفه، آفریننده بینش‌های اجتماعی، ادبیات، آفریننده کنش‌های اجتماعی و فقه، آفریننده کنش‌های اجتماعی در جامعه هستند، باید پرسید علم سلوک آفریننده کدام‌یک از لایه‌های فرهنگی است؟ در فلسفه علم سلوک بیان شد، اعمال روحانی که از عقل برمی‌خیزند و از سنخ جنود عقل می‌باشند، به دو قسم اعمال اخلاقی و اعمال سلوکی تقسیم می‌پذیرند. وقتی عقل از حیث درک خدا فرمان به انجام اعمالی صادر می‌کند، آن اعمال سلوکی هستند، مانند تسلیم و توکل. وقتی عقل از حیث درک قانون اخلاق به انجام اعمالی فرمان صادر می‌کند، آن اعمال اخلاقی هستند، مانند انصاف و مدارا، البته برخی از این اعمال، مانند حلم به هدف تشابه وصفی با خدای سبحان انجام گیرند و تقرب الهی را به ارمغان آورند، در دستگاه اخلاق عرفانی قرار می‌گیرند و به نوعی از اعمال سلوکی به حساب می‌آیند. بعد از این تقسیم، تقسیم اعمال سلوکی به دو قسم است: اعمال جوارحی و اعمال جوانحی. اعمال جوارحی نیز، اعمال قالبی و ظاهری هستند که با اعضای بدن انجام می‌گیرد. همه تکالیف فقهی مانند نماز، روزه و حج از این سنخ هستند. البته اعمال جوارحی از یک جهت اعمال سلوکی به‌شمار می‌آیند و آن جهت وجود توجه الهی در متن اعمال است که تقرب الهی را در پی دارد. اعمال جوانحی نیز، اعمال قلبی و باطنی هستند که در پی فعل و انفعال قلب از حیث وصول به خدای سبحان به وجود می‌آیند. این سنخ از اعمال معاملات قلبی هستند و به‌عنوان خلق و خوی‌های باطنی از ارتباط فرد با خدای سبحان و ارتباط جامعه با خدا و ارتباط آحاد جامعه با یکدیگر از حیث توجه به خدای سبحان خبر می‌دهند. این اعمال خود به دو قسم احوال و مقامات تقسیم می‌شوند (فضلی، ۱۴۰۱، ص ۶۵).

بنابراین اعمال سلوکی بر سه قسم اند: اعمال سلوکی - عرفانی، اعمال سلوکی - اخلاقی و اعمال سلوکی - تکلیفی. البته در این بین آنچه که در این نوشته به عنوان دامنۀ تأثیر باید دید و مخاطب نیز بر اساس پیشینۀ ذهنی از اعمال سلوکی همراهی خواهد کرد، اعمالی مقصود است که به گونهٔ بالذات سلوکی هستند، مانند توکل یا به گونهٔ بالتبع سلوکی هستند و پسوند عرفانی را به خود می‌گیرند، یعنی اخلاق عرفانی مانند حلم، اما ما بقی اعمال مانند اعمال اخلاقی یا اعمال تکلیفی هر چند به گونهٔ بالعرض در ساحت سلوک می‌گنجند، ولی در این نوشته در ردۀ اعمال سلوکی به حساب نمی‌آیند.

با توجه به این، اعمال سلوکی از سنخ بینش، کشش و کنش نیستند، بلکه از سنخ منش به شمار می‌آیند؛ زیرا منش از خلق و خوی طبیعی، شاکله و شخصیت درونی و خصلت و سجدۀ انسان خبر می‌دهد. در یک کلام، منش یک خوی نهادینه شده در انسان است و چون ماهیت این خلق و خوی‌ها باطنی است و در نهاد درونی به استقرار می‌رسد؛ از این رو اعمال جوانحی اعم از سلوکی و اخلاقی که در ساحت باطنی به مرز ملکه و نهادینگی رسیده‌اند، منش به حساب می‌آیند که اگر به عنوان خوی‌های پایدار در جامعه به مثابۀ صفات درون جوش مشترک میان احاد آن جامعه نهادینه شوند، از فردی گذر کرده به منش فراگیر اجتماعی بدل می‌شوند. اینجاست که اعمال سلوکی با لایۀ منش فرهنگ تناسب یافته و می‌توانند در آن لایه بنشینند. از این جهت است که باید به علم سلوک اعتنا کرد و به جایگاه آن در فرهنگ توجه وافر نمود؛ چه اینکه علم سلوک زمینهٔ علمی پیدایش منش‌های سلوکی را در جامعه فراهم می‌سازد و به تعبیری در مقام آفرینندگی منش‌های سلوکی جامعه است؛ چنان که پایداری به آموزه‌های سلوکی که این علم تعلیم می‌دهد، زمینهٔ پایداری منش‌های سلوکی را در جامعه فراهم می‌سازد و این پیدایش و پایداری بر ایجاد، توسعه و تقویت لایۀ منش فرهنگ تأثیر می‌گذارد و روابط جامعه با خدا و بعد روابط افراد جامعه با یکدیگر را تحت تأثیر متعالی خود قرار می‌دهد.

بنابراین منش‌های سلوکی بر سه قسم اند: منش سلوکی - عرفانی، منش سلوکی - اخلاقی و منش سلوکی - تکلیفی. این منش‌های نهادینه شده، به فرهنگ بدل شده، روح و مزاج جامعه شده و آن را ارتقا می‌بخشند و کارکردهای متنوع اجتماعی دارند که به یاری خدا در فراز بعدی به آن می‌پردازیم.

کارکردهای تأثیر علم سلوک بر فرهنگ

اگر آموزه‌های سلوکی بر فرهنگ تأثیر دارد، این تأثیر چه کارکردی دارد؟ علم سلوک چه جایگاهی در پیدایش کنش‌های فراگیر اجتماعی و چه سهمی در تعاملات فراگیر اجتماعی دارد؟

چنان که بیان شد، معنویت از نیازهای ضروری جامعه است که موجب حیات انسانیت آن است. علم سلوک که بازتاب نوعی از معنویت است، با طرح و بحث منش‌های سلوکی، این نیاز را به حسب خود تأمین و این حیات را ایجاد می‌کند و با این حیات کارکردهای مناسب و مثبت خود را در جامعه نشان می‌دهد و تأثیری شگرف در پیدایش

کنش‌های متنوعی در عرصه فرهنگ دارد و موقعیت تعامل با دیگران را رنگ می‌زند و جهت می‌دهد. این کارکردها به سه قسم کارکردهای شناختی - بینشی، عاطفی - کششی و رفتاری - کنشی تقسیم می‌پذیرند. البته کارکردهای کنشی می‌توانند خود را به صورت کارکرد دینی، اخلاقی، اقتصادی، سیاسی، امنیتی، هنری، آموزشی، تربیتی و روانی نمایان سازند.

منش‌های سلوکی گستره وسیعی دارد که امکان طرح و تبیین آن میسر نیست، ولی برخی از مهم‌ترینشان را می‌توان طرح و درصدد احیا یا ایجاد آنها در متن جامعه برآمد و تا به سر حد فرهنگ رساند. برخی از این منش‌ها را به عنوان نمونه تحلیل می‌کنیم: شکیبایی، جوانمردی، خشنودی، نیایش و حیا (فضلی، بی‌تا؛ ج ۲، ص ۲۹، ۴۷، ۸۱، ۱۳۸).

صبر و شکیبایی از منش‌های سلوکی به معنای حبس و نگهداشتن نفس از بی‌تابی‌ها و آشفته‌گی‌ها در برابر تنگناها و تحمل رنج حبس نفس در برابر آن تنگناهاست. این تنگنا می‌تواند معصیت باشد و می‌تواند مصیبت باشد. در معصیت خودنگهدار باشد تا به آن آلوده نگردد. در مصیبت استوار باشد تا جزع و فزع نکند و نزد کسی لب به شکایت نگشاید. از ارکان حیات معنوی و انسانیت متعالی جامعه صبوری مردم آن جامعه در برابر لذت گناهان و تلخی بلاهاست؛ یعنی وقتی در برابر سیل عظیمی از پیام‌ها، تصویرها و فیلم‌های لذت‌انگیز نفسانی قرار گرفت، خودنگهدار و خودکنترل‌گر باشد و عفت عمومی و حیای اجتماعی و پوشش عمومی در آن نهادینه گردد و ناهنجاری‌های اخلاقی کاهش یابد و سلامت معنویت حفظ شود؛ چنان‌که در ورطه بلایای طبیعی، بشری و بحران‌های فراگیر اجتماعی افتاد، به تب و تاب نیافتد و آشفته نگردد و آرامش خود را حفظ کند، بلکه در عین تلاش معقول برای برون‌رفت از بحران در میان جمع لب به اعتراض نگشاید و امنیت سیاسی - اجتماعی جامعه را به مخاطره نیاندازد و مردم آن نیز نزد هم به گلایه‌مندی روی نیاورند و اضطراب را بسان ویروس‌های ذهنی در محیط زندگی پخش نکنند تا سلامت ذهنی جامعه محفوظ بماند.

فتوت و جوانمردی از منش‌های سلوکی به معنای جوانمردی و رادمردی است و جوانمردی نام دل پاک باصفاست که برای خویشتن هیچ نبیند و هیچ نخواهد و خود را برتر از دیگران نبیند و همه خلق را بر خویش ذی حق بداند و ادای آن حقوق را بر خویش واجب شمارد و در این راه از بذل مال، جاه و جان دریغ نکند و خدمت به مردم و پرستاری از آنان، به‌ویژه نیازمندان را وظیفه عینی خویش بداند؛ همان‌گونه که مشی امام علی علیه السلام بوده است که: «لا سیف الا ذوالفقار لا فتی الا علی» (طبری، ۱۳۶۲، ج ۳، ص ۱۰۲۷). یک جامعه با فتوت به نماد انسانیت اجتماعی تبدیل شده و سرشار از حیات معنوی می‌شود؛ زیرا مردم، مدارا و مراعات حقوق همدیگر را اساس و سبک زندگی خود قرار می‌دهند و از تنش‌ها و کشمکش‌های اجتماعی دوری می‌کنند و حمایت از ضعیفان را سرلوحه زندگی اجتماعی خویش قرار می‌دهند. در این صورت، از خودگذشتگی، نیکوکاری محسانانه، همزیستی مهربانانه و همبستگی مسئولانه شکل می‌گیرد و سطح امنیت، رفاه و حقوق اجتماعی ارتقا می‌یابد و حس نوع‌دوستی به مراتب

شدت می‌یابد و آسیب‌های اجتماعی به شدت کاهش پیدا می‌کند و تنهایی که امروزه از بیماری‌های شایع جهان مدرن است، روبه زوال می‌نهد.

دعا و نیایش از منش‌های سلوکی به‌عنوان کوبه‌گذاری در پیشگاه غنی متعالی به معنای ندای استدع‌آمیز و نیایش خاشعانه است که در آن، دل تمام رخ به‌سوی ساحت قدس ربوبی روی آورد و با لبان ظاهر و یا زبان باطن خواسته‌ خویش را پل گفت‌وگوی انیسانه خود و خدایش قرار دهد و برای پناه‌خواهی از او رحمت ویژه بطلبد. ذکر که نمونه‌ بارزی از دعاست نیز، به معنای تصفیۀ دل از هرچه جز خدا و یافت حضوری اوست. فواید ذکر صارف، حیات دل مرده، روشنائی دل تاریک، جلای دل زنگارگرفته از گناه، شفای دل بیمار، طرد و دوری شیطان از دل و نفی حدیث نفس از دل است؛ چنان‌که فواید ذکر خالص، شرح صدر، رشد و پرورش، اطمینان و آرامش، محبت و انس با خدای سبحان است (فضلی، ۱۳۸۹، ص ۲۴۴).

جامعه‌ دینی آنگاه که بخواهد به حیات معنوی برسد و به انسانیتش تعالی بخشد، باید فرهنگ نیایش را در خود نهادینه سازد؛ چه اینکه نیایش در قالب اذکار و ادعیه و توسلات چه در خانه‌ها و چه مساجد روح جامعه را جلا و حیات می‌بخشد، و ارزش‌های معنوی را تقویت می‌کند، و ویروس‌های همه‌گیر ذهنی را از جامعه دور می‌سازد، و خیالات پریشان را از ذهن جامعه پاک می‌کند، و حس پناه به خدای سبحان در بحران‌ها را تقویت می‌کند، و در نتیجه آستانه‌ تحمل و تاب‌آوری اجتماعی را بالا می‌برد، و همبستگی و همزیستی اجتماعی را فراهم می‌سازد، و موجب آرامش روانی جامعه گشته، از آسیب‌های اجتماعی به شدت می‌کاهد؛ در نتیجه، بر امنیت اجتماعی می‌افزاید؛ چنان‌که ارتباط معنوی جامعه با خدا را تقویت می‌کند و حس انس با خدای سبحان را شعله‌ور می‌سازد و خدا را در متن زندگی پررنگ می‌کند و در نتیجه سطح سلامت معنوی اجتماعی را بالا می‌برد.

رضا و خوشنودی از منش‌های سلوکی به معنای پذیرش صادقانه هر آنچه خدای سبحان اراده کرده و ایستادگی در این پذیرش است، بی‌آنکه شک و تردیدی به دل فرود آید. انسان وقتی در موقعیت‌های سخت زندگی قرار بگیرد، پس از هرگونه تلاش مدبرانه، هرچه که پیش آمد و هرگونه که خدا خواست، بپذیرد و در این پذیرش ایستادگی کند و با خدا همراهی کند و هرگز در دلش بر خدا اعتراض نکند و بر او خشم نگیرد، بلکه خشنود و آرام باشد (طبرسی، ۱۳۸۵، ص ۲۴۱؛ ابن‌فهد حلی، ۱۴۲۰ق، ص ۹۵). از جامعه زنده و متعالی نشاط معنوی و آرامش قلبی می‌بارد و ریشه‌ این نشاط و آرامش نیز، رضایتمندی در زندگی است و رضایتمندی در زندگی نیز، از خشنودی به هر آنچه که خدای سبحان خواسته و جاری ساخته، برمی‌خیزد. این رضایتمندی موجب تقویت ارزش‌های اخلاقی و انسانی شده، زمینه رعایت اصول اخلاقی مانند احترام، صداقت و اعتماد را فراهم می‌سازد، و تاب‌آوری اجتماعی در برابر بحران‌ها را افزایش می‌دهد، و جامعه را به‌سوی مدارای بین‌فردی و کاهش جرایم و همزیستی مسالمت‌آمیز سوق می‌دهد، و اختلال خشنونت و پرخاشگری همچنین افسردگی و اضطراب را به شدت کاهش می‌دهد، و بر سلامت روانی و اجتماعی جامعه می‌افزاید.

حیا از منش‌های سلوکی به معنای آزرَم است و از ملاحظه حضور خدای بزرگ و زیبا برمی‌خیزد. به تعبیری، حیا از تعظیم مؤدبانه به خدای عظیم و از مودّت به آن خدای جمیل برمی‌خیزد. تا انسان عظمت الهی را درک نکند که در برابرش کرنش کند و تا جمال الهی را درک نکند که به او مودّت ورزد، حیا را تجربه نخواهد کرد و از انجام هرچه که خدا خوش ندارد، پرهیز نخواهد کرد. این تعظیم توأم با مودّت هنگامی رخ می‌دهد که سالک به حد مقام احسان برسد؛ یعنی دریابد که خدا او را می‌پندد و با اوست: «أَلَمْ يَعْلَمْ بِأَنَّ اللَّهَ يَرَى» (علق: ۱۴). حیا اقسامی دارد که در این بین حیای گناه بیش از دیگر اقسام کاربرد دارد (مجلسی، ۱۴۰۳ ق، ج ۸، ص ۳۳۶). اگر جامعه نیز برای حیا تربیت گردد و با ترویج تعظیم مؤدبانه و محابّه خدای سبحان انسانیتش پرورش یابد، حیات معنویش تقویت شده و تعالی می‌یابد؛ در نتیجه، به‌عنوان مکانیزم درونی، خودکنترلی اجتماعی و خودمراقبتی معنوی و رعایت حریم‌های شخصی و اجتماعی را افزایش می‌دهد، و تجاوز به حقوق دیگران را کاهش می‌دهد، و پاک‌دامنی را تقویت می‌کند، و امنیت روانی و اجتماعی را افزایش می‌دهد، و گناهان اجتماعی و ناپهنجاری‌های اخلاقی، مانند بی‌عفتی و بی‌حجابی را به شدت کاهش می‌دهد، و به روابط خانوادگی استحکام می‌بخشد.

با توجه به آنچه گذشت، مهم‌ترین کارکرد صبر، تاب‌آوری اجتماعی، مهم‌ترین کارکرد فتوت، همبستگی و همیاری اجتماعی، مهم‌ترین کارکرد دعا، ارتقای توجه اجتماعی به خدای سبحان، مهم‌ترین کارکرد رضا، نشاط عمومی و رضایتمندی اجتماعی و مهم‌ترین کارکرد حیا، خودکنترلی اجتماعی است.

چگونگی تأثیر علم سلوک بر فرهنگ

پس از تبیین چستی فرهنگ و بیان امکان، ضرورت، دامنه و کارکرد تأثیر علم سلوک بر فرهنگ، این پرسش اساسی به طرح می‌نشیند که چگونه می‌توان این تأثیر را عینی ساخت؟ چه روش و راهکاری را باید پیش گرفت تا منش‌های سلوکی به گونه فراگیر در جامعه نهادینه شوند؟ ابزارهای اجتماعی ترویج آن منش‌ها چیست؟ پیش از تشریح جایگاه مؤثر ابزارها بیان سه نکته ضروری است:

نکته اول درباره احیای فرهنگ و ایجاد فرهنگ است. وقتی به امتداد اجتماعی و فرهنگی عرفان عملی می‌اندیشیم، می‌بینیم که باید دو سطح از فعالیت‌های فرهنگی صورت گیرد:

سطح اول، سطح انتقال، احیا و تقویت منش‌های سلوکی است که به‌عنوان فرهنگ معنوی از قرون متمادی تا کنون در روح جامعه نهادینه شده‌اند و باید آنها را حفظ نمود و به نسل حاضر منتقل ساخت. در صورت خاموشی آنها را احیا و بازآفرینی کنند و در صورت ضعف آن را تقویت و در برابر تهاجم ضد معنوی مقاوم نمود، مانند فرهنگ فتوت؛

سطح دوم، سطح ایجاد، توسعه و تعمیق منش‌های سلوکی بر اساس نیازهای معنوی جامعه است که پس از شناخت آن نیازها، درصدد ایجاد و آفرینندگی منش‌های متناسب سلوکی برآمد که پیش‌تر در کتب عرفانی تبیین

شده‌اند و البته پس از ایجاد باید آن را در جامعه ترویج نمود، توسعه داد و عمق بخشید، مانند فرهنگ امید و رجا و فرهنگ رضا و خشنودی از قضای حکیمانه خدای سبحان. این سطح در مقام فرهنگ‌سازی است؛ نکته دوم درباره گام‌های فرهنگ‌سازی بر اساس آنچه که در فصل اول درباره مراحل کلی فرهنگ‌سازی بیان شد، می‌توان برای فرهنگ‌سازی منش‌های سلوکی ده گام برداشت:

- تأسیس پایگاه‌های فرهنگی به‌عنوان مرکز پژوهش، آموزش، گسترش، چالش و پایش؛
- شناسایی و نیازسنجی آموزشی، پرورشی، عاطفی، خانوادگی، اجتماعی و سازمانی؛
- آفریندگی، یعنی پژوهش درباره منش‌های سلوکی از سوی نخبگان و محققان عرصه عرفان؛
- آموزش آن آفریده‌ها به مردم جامعه همراه با نگرش‌بخشی، انگیزه‌سازی و مهارت‌آموزی؛
- گسترش تدریجی آن آفریده‌ها در فاهمه عمومی تا سر حد انباشتگی پس از پابلوت‌سازی و نمونه‌سازی؛
- ایجاد توافق جمعی و تقبل عمومی آن آفریده‌ها همراه با نظرسنجی از مردم با وجود اختلاف فرهنگ‌ها؛
- بررسی چالش‌های عملی ترویج، توافق و تقبل فرهنگی آن آفریده‌ها؛
- نهادینه‌سازی و پایدارسازی هریک از مقبولات عمومی - سلوکی؛
- مراقبت و محافظت از مقبولات عمومی - سلوکی از آسیب‌های درونی و بیرونی؛
- ارزیابی انتقادی از همه گام‌های پیشین به جهت شناخت آسیب‌های موجود در آن گام‌ها؛
- پیشنهادی کارآمد برای اصلاح و رفع نقاط ضعف و آسیب‌ها؛

نکته سوم درباره رده‌های فرهنگ‌سازی است. فرهنگ‌سازی عرفان عملی باید در دو رده کلی و جزئی انجام گیرد و در هر اقدامی باید به هر دو توجه نمود: در رده اول باید ماهیت و کارکردهای عرفان عملی و آموزه‌های آن تبیین شوند تا آن آموزه‌ها به آستانه عقل و دل مردم برسند تا آن را بپذیرند و به شدت نسبت به آن احساس نیاز کنند؛ زیرا تا نسبت به سلوک تشنگی همگانی به وجود نیاید و نیاز عمومی شکل نگیرد، امکان توافق جمعی و نهادینه‌سازی عرفان در جامعه ممکن نیست؛ در رده دوم نیز، منش‌های سلوکی باید بر پایه اصل تغییر تدریجی از سوی پایگاه‌های متنوع و به شیوه‌های مختلف آهسته آهسته در میان مردم گسترش یابند و نهادینه گردند، سپس به فرهنگ تبدیل شوند.

در هر صورت، اقدام به فرهنگ‌سازی در هر دو رده باید از طریق ابزارها و پایگاه‌های فرهنگی انجام گیرد: پایگاه‌های پژوهشی، پایگاه‌های آموزشی، پایگاه‌های رسانه‌ای، پایگاه‌های هنری و پایگاه‌های دینی. اقدام عملی منوط به پرورش محققان، روحانیان، معلمان، ادیبان و هنرمندان بر اساس عرفان اسلامی، به‌ویژه عرفان عملی است. تا هنگامی که این نخبگان اندیشه و هنر در جامعه برای این امر ساخته و پرداخته نشوند، ایجاد و تقویت فرهنگ معنوی و سلوکی در جامعه امکان‌پذیر نخواهد بود.

شایان توجه آنکه هر کدام از این پایگاه‌های یادشده کارکرد ویژه‌ای دارند که در اثری به نام *تعامل علم سلوک و امور همگن* به تفصیل تشریح شد.

نتیجه‌گیری

امروزه جهان معاصر از بحران معنویت رنج می‌برد و به بیماری‌های متعدد معنوی مانند پوچ‌گرایی و بی‌معنایی مبتلا شده و این بحران آهسته آهسته در حال رسوخ به جامعه ایرانی است؛ جامعه‌ای که از دیرباز با خلیقات عرفانی مانند جوانمردی و حیا آمیخته بوده است و متأسفانه روبه خاموشی نهاده و زنگ خطری بزرگ برای آن به‌شمار می‌آید؛ از این رو این پرسش به ذهن رسید که چرا باید به دنبال ایجاد و رونق عرفان عملی در جامعه ایران بود و چگونه باید به این امر دست یافت و کارکردهای آن در فرهنگ چیست؟ این نوشته با سه روش گام‌به‌گام توصیف تحلیلی، تبیین علی و تبیین کارکردی درصدد پاسخ برآمد؛ از این رو اول جهان فرهنگی تعریف شد که آفریده جهان‌های شخصی از حیث نیازها و تعاملات اجتماعی در بستر تاریخ است؛ ساختاری سازوار و درهم‌تنیده‌ای از بینش‌ها، منش‌ها، کشش‌ها و کنش‌هاست که به وجدان جمعی رسیده و در کنش اجتماعی نمایان شده است؛ آنگاه ویژگی‌های جهان فرهنگی بیان شد که مهم‌ترینشان عبارت‌اند از: انسان اجتماعی، نیازمندی، آفرینندگی، معناداری، توسعه تدریجی، انباشتی، توافق جمعی، تقبل عمومی، نهادینگی، سازواری، مزاج توحیدی ترکیبی، انتقالی، اکتسابی، تحول‌پذیری و اصلاح‌پذیری؛ آنگاه لایه‌های جهان فرهنگی تشریح شد که عبارت‌اند از: بینش‌های جهان‌بینانه، منش‌های شخصیت و هویت‌دهنده، کشش‌های انگیزنده و کنش‌های جامعه‌پسندانه تا زمینه شناسایی تناسب عرفان عملی با لایه متناسب فراهم شود؛ سپس پس از طرح و تعریف فرهنگ معنوی از گونه‌های جهان فرهنگی و بیان تناسب آن با عرفان عملی، شبهه عدم تناسب عرفان عملی و فرهنگ بیان شد و از سه جهت امکان ورود آن در فرهنگ به اثبات رسید که عبارت‌اند از: جهت لایه‌های فرهنگی و مؤلفه آفرینندگی، جهت لایه‌های فرهنگی و مؤلفه امتداد اجتماعی، و جهت تعاملات اجتماعی و مؤلفه کنش اجتماعی؛ آنگاه از طریق ضرورت تأمین و تضمین حیات طیب عقلانی معنوی از طریق آموزه‌های سلوکی، ضرورت طرح عرفان عملی در جامعه فرهنگی ایران را اثبات نمود؛ سپس با تبیین تناسب آموزه‌های سلوکی با لایه منش فرهنگ، دامنه تأثیر علم سلوک بر فرهنگ مشخص شد و علت این تناسب روشن شد؛ پس از آن با طرح و بیان چند آموزه سلوکی، مانند صبر، فتوت، دعا و رضا، کارکرد علم سلوک در فرهنگ بیان شد و جایگاه آن در پیدایش کنش‌های فراگیر اجتماعی روشن شد؛ در نهایت روش و راهکار نهادینگی منش‌های سلوکی در جامعه در ده گام تشریح شد؛ و پس از آن پایگاه‌های چندگانه اجتماعی به‌عنوان ابزارهای ترویج این منش‌ها اشاره شد که البته جای شرح و بیان دارند؛ پس از همه این تلاش‌ها، فرضیه تحقیق؛ یعنی امکان و ضرورت ورود و نفوذ تعالیم سلوکی در لایه میانی فرهنگ به اثبات رسید.

منابع

- ابن فهد حلّی، احمد بن محمد (۱۴۲۰ق). *عدة الداعی*. قم: مؤسسه المعارف الاسلامیه.
- ابوالقاسمی، محمدجواد (۱۳۸۵). *شناخت فرهنگ*. تهران: عرش پژوه.
- جعفری، محمدتقی (۱۴۰۰). *فلسفه فرهنگ و هنر*. تهران: علامه محمدتقی جعفری.
- رتیز، جورج (۱۳۸۵). *نظریه‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر*. ترجمه محسن ثلاثی. تهران: علامی.
- رشاد، علی‌اکبر (۱۳۸۹). *فرهنگ، راهبرد فرهنگ، شورای انقلاب فرهنگی*، ۱۳ و ۲۱.
- شمس احمر، مهران (۱۴۰۰). *ساختار و کارکردهای فرهنگ*. تهران: آگرین کتاب.
- صدرالمآلهین (۱۳۶۰). *الشواهد الربوبیه*. بیروت: مؤسسه تاریخ عربی.
- صدرالمآلهین (۱۹۸۱). *اسفار*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- طبرسی، علی بن حسن (۱۳۸۵). *مشکاة الانوار*. نجف: المكتبة الحیدریه.
- طبری، محمد بن جریر (۱۳۶۲). *تاریخ طبری (تاریخ الرسل و الملوک)*. ترجمه ابوالقاسم پاینده. تهران: اساطیر.
- فضلی، علی (۱۳۸۹). *علم سلوک*. قم: نشر معارف.
- فضلی، علی (۱۴۰۱). *پیش‌انگاره‌های هستی‌شناختی علم سلوک*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- فضلی، علی (بی‌تا). *ترجمان صراط سلوک*. قم: مؤسسه امام سجاد (ع).
- فکوهی، ناصر (۱۳۹۱). *مبانی انسان‌شناسی*. تهران: نشر نی.
- مجلسی، محمدباقر (۱۴۰۳ق). *بحار الانوار*. بیروت: دار احیاء التراث.
- مصلح، علی اصغر (۱۳۹۳). *فلسفه فرهنگ*. تهران: علمی.
- یزدان‌پناه، سیدیدالله (۱۴۰۱). *چیستی و نحوه وجود فرهنگ*. قم: کتاب فردا.



Culture and the Adjustment of Social Inequality

✉ **Sadegh Golestani**  /Assistant Professor, Department of Sociology, Imam Khomeini (RH) Educational and Research Institute
Seyyed Hossein Sharafuddin / Professor of Sociology Department
golestani@iki.ac.ir
sharafoddin@iki.ac.ir

Received: 2024/12/14 - **Accepted:** 2025/04/16

Abstract

Social inequality has various consequences at the individual and societal levels. The existence of some consequences at unusual and unexpected levels confirms the need for its adjustment and control. Various methods have been proposed by researchers and social workers to achieve this goal, the most important of which is cultural adjustment and control. This article attempts to explain the role of culture in reducing and moderating inequality by referring to the system of divine verses identified through the thematic interpretation method, and to answer the question of how inequality can be moderated through cultural changes. The findings of this study indicate that from the perspective of the Holy Quran, there is a significant relationship between the cultural status of society and social inequalities, and a significant portion of these inequalities are rooted in culture, and as a rule, their adjustment is not possible except through cultural reform.

For example, changing the criterion of social status from mere attention to material and tangible categories to spiritual and intellectual values and possessions, which leads to the denial of giving primacy to material things, keeping up with the Joneses, ostentatious displays, boasting and extravagance, disregard for the desires and expectations of the lower classes, etc., can be part of this ideal.

Keywords: stratification, inequality, status, dissatisfaction, social adjustment, cultural changes.

نوع مقاله: پژوهشي

فرهنگ و تعديل نابرابري اجتماعي

golestani@iki.ac.ir
sharafodin@iki.ac.ir

ک صادق گلستاني  / استاديوار گروه جامعه‌شناسي مؤسسه آموزشي و پژوهشي امام خميني *
سيدحسين شرفالدين / استاد گروه جامعه‌شناسي مؤسسه آموزشي و پژوهشي امام خميني *
دريافت: ۱۴۰۳/۰۹/۲۴ - پذيرش: ۱۴۰۴/۰۱/۲۷

چکیده

نابرابري اجتماعي پيامدهاي مختلفي در سطوح فردي و اجتماعي دارد. وجود برخي پيامدها در سطوح غيرعادي و غيرمنتظره، ضرورت تعديل و کنترل آن را مسجل مي‌سازد. شيوه‌هاي مختلفي براي تحقق اين منظور توسط پژوهشگران و کارگزاران اجتماعي پيشنهاد شده است که تعديل و کنترل فرهنگي، مهم‌ترين آنهاست. اين نوشتار سعي دارد تا با ارجاع به منظومه آيات الهي که با روش تفسير موضوعي شناسايي شده، نقش فرهنگ را در کاهش و تعديل نابرابري توضيح دهد و به اين سؤال که چگونه مي‌توان از مسير تغييرات فرهنگي، نابرابري را تعديل کرد، پاسخ گويد. يافته‌هاي اين مطالعه حکايت از آن دارد که از منظر قرآن کریم رابطه معنی‌داري میان وضعیت فرهنگی جامعه و نابرابري‌هاي اجتماعي وجود دارد و بخش قابل توجهي از اين نابرابري‌ها ریشه در فرهنگ دارد و قاعدتاً تعديل آن نیز جز از طريق اصلاح فرهنگ ممکن نیست. براي نمونه، تغيير ملاک منزلت اجتماعي از التفات صرف به مقولات مادي و محسوس به ارزش‌ها و داشته‌هاي معنوي و عقلائي که به نفي اصالت‌دهي به ماديّات، چشم‌وهم‌چشمي، جلوه‌نمايي‌هاي متظاهرانه، تفاخر و تکاثر، بي‌اعتنايي به خواسته‌ها و انتظارات اقشار فرودست و... منتهي مي‌شود، مي‌توان به بخشي از اين آرمان وصول يافت.

کلیدواژه‌ها: قشربندي، نابرابري، منزلت، نارضايتي، تعديل اجتماعي، تغييرات فرهنگي.

مقدمه

صرف‌نظر از سیاست‌ها و روندهای ناعادلانه توزیع امکانات و امتیازات اجتماعی، ساختارهای معیوب و اقتضانات آن، عادی‌سازی تفاوت‌ها و فاصله‌ها با توجیهات زیست‌شناختی و ایدئولوژیک، وجود برخی زمینه‌ها و محدودیت‌های طبیعی، اجتماعی و انسان‌شناختی نیز وقوع گونه‌هایی از نابرابری و فاصله طبقاتی را امکان‌پذیر می‌سازد. تردیدی نیست که محدودیت منابع طبیعی، ضعف توسعه‌یافتگی، محدودیت زیرساخت‌ها و فناوری‌های لازم برای بهره‌وری بهینه از امکانات موجود، فقدان یا ضعف عدالت توزیعی، اختلالات ساختاری، ضعف امکان بهره‌گیری از سرمایه‌های بیرونی از یک‌سو و تفاوت‌های انکارناپذیر فردی در میزان برخورداری از فرصت‌ها و امکانات، توان لازم برای دستیابی به منابع و سرمایه‌های متناسب با نیاز و انتظار، محدودیت عبور از موانع و... از سوی دیگر، مجموعاً به عادی‌سازی روندهای ایجاد نابرابری و تشدید آن در جوامع مختلف منجر شده است.

نابرابری‌های ناشی از وضعیت‌ها و روندهای طبیعی، معمولاً توجیه‌پذیر است و جامعه سعی می‌کند با آن کنار آید؛ مثل فقر عمومی که گویا در برخی از کشورها توزیع بهینه یافته و به دلیل عمومیت امری عادی و مقدر شمرده می‌شود، اما وجود برخی فرایندها، ساختارها، سیاست‌ها و عملکردهای مولد نابرابری‌های توجیه‌ناپذیر در سطوح مختلف، وجود محدودیت امکانات طبیعی را نیز برای جامعه توجیه‌ناپذیر می‌سازد؛ چراکه تلقی عموم این است که دولت‌ها می‌توانند با اعمال تمهیدات لازم بر برخی موانع و محدودیت‌های طبیعی و کمبود عناصر زیرساختی فائق آیند. نابرابری به‌ویژه در سطوح توجیه‌ناپذیر، پیامدهای ذهنی، روانی و اجتماعی مختلفی دارد. عمق و گستره این آسیب و بازتاب‌های اجتماعی آن به‌گونه‌ای است که به تعبیر برخی از اندیشمندان اجتماعی بسیاری از مسائل و انحرافات اجتماعی مستقیم و غیرمستقیم به آن مستند می‌گردد (طباطبائی، ۱۴۲۵ق؛ ج ۱۵، ص ۱۰؛ شارون، ۱۳۷۹، ص ۲۲۴).

تردیدی نیست که سبک زندگی طبقه برخورداری و جلوه‌های نمایشی و متظاهرانۀ زندگی آنها و نیز روند افزایشی و کنترل‌ناپذیر افزایش فاصله‌های طبقاتی در جامعه، این سنخ پیامدهای آسیبی را تشدید می‌کند. بروز این سنخ آثار امری اجتناب‌ناپذیر است؛ هرچند حائزین موقعیت برتر طبقاتی، صدرنشینی خود را از مسیرهای مشروع و مجاری پذیرفته‌شده اکتساب کرده باشند.

ترتیب قهری آثار منفی و پیامدهای آسیبی نابرابری اجتماعی، ضرورت کنترل و تعدیل آن را برای جامعه مسجل و مبرم می‌سازد. البته برخی از نظریه‌های اجتماعی به‌جای توجه به آثار منفی، از آثار مثبت نابرابری سخن گفته و به‌طور طبیعی ضرورت کنترل و تعدیل آن را مغفول نهاده‌اند. از دید ایشان، برخی از صور نابرابری، توجیه عقلانی دارد و حفظ و استمرار آن برای جامعه ضروری می‌نماید. از دید اندیشمندانی که بر وجوه و آثار منفی نابرابری تمرکز و تأکید دارند و منشأ اصلی آن را در عوامل غیرطبیعی؛ یعنی نظامات، ساختارها و مناسبات اجتماعی ناعادلانه جست‌وجو

می‌کنند، تلاش همه‌جانبه برای حذف کامل همه انواع نابرابری از ساحت اجتماع را یک ضرورت ساختی - کارکردی و یک آرمان همگانی می‌دانند.

قرآن کریم به‌رغم پذیرش وجوهی از نابرابری و حکیمانه شمرده شدن اصل وجود آن، به برخی آثار اجتماعی سوء مترتب بر آن توجه داده و بر ضرورت حذف، کنترل و تعدیل برخی از آثار ناشی از وجوه تکوینی آن تأکید کرده است؛ همچنین به شیوه‌های مختلفی از کنترل و تعدیل با هدف کاهش پیامدهای منفی محتمل برخی نابرابری‌ها توجه داده است؛ از جمله این شیوه‌ها، اقدامات فرهنگی است. در این شیوه، به عوامل نرم‌افزاری مؤثر در تکوین نابرابری توجه شده و به رعایت ارزش‌ها و هنجارهایی که می‌تواند در کاهش پیامدهای سوء ناشی از نابرابری مؤثر واقع شود، توصیه کرده است. پرسش اصلی این نوشتار که داده‌ها و تحلیل‌های آتی بر مدار پاسخ بدان شکل یافته، این است که فرهنگ و آموزه‌های فرهنگی چگونه می‌تواند در روند شکل‌گیری و توجیه انواع نابرابری‌های اجتماعی مؤثر واقع شود و متقابلاً اصلاح و تغییر باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مورد تأیید یک فرهنگ، چگونه می‌تواند در موضوع تعدیل و کنترل این نوع نابرابری‌ها بازتاب یابد؟

مسئله نابرابری پژوهش‌های زیادی را به خود اختصاص داده است و در این آثار تبیین‌های مختلف علی و کارکردی انجام پذیرفته است. عمده نظریه‌هایی که به واکاوی علی این پدیده پرداخته‌اند، بر عوامل اقتصادی، سیاسی و اجتماعی تأکید کرده‌اند. اندیشمندانی نیز که بر نقش ایدئولوژی در ایجاد و توجیه نابرابری تأکید کرده‌اند، عموماً این عنصر فرهنگی را در حاشیه عامل اقتصادی مندرج ساخته و به تبع عوامل و زمینه‌های اقتصادی به تحلیل نقش و تأثیر آن در ایجاد و استمرار نابرابری پرداخته‌اند. نقش ایدئولوژی در ایجاد و تعدیل نابرابری در این نوشتار به اقتضای منظر خاصی که باب نابرابری اتخاذ کرده، پررنگ‌تر است و در خصوص تغییر ملاک منزلت و فرهنگ حس‌گرایی درباره آن گفت‌وگو می‌کند.

تا آنجا که نویسندگان این سطور تتبع کرده‌اند، تا کنون مطالعه مستقلی که به تعدیل ملاک‌های منزلت در بستر تغییرات فرهنگی و نقش آن در حصول قشربندی را با رویکردی قرآنی بررسی کرده باشد، دست نیافته‌اند. البته برخی از مفسران به‌ویژه علامه طباطبائی در تفسیر شریف المیزان در ذیل آیات متعدد و به بیانات مختلف، به این موضوع توجه داده و ما نیز در این نوشتار از نتایج یافته‌ها و تحلیل‌های ایشان به‌قدر ضرورت و درک خود بهره برده‌ایم، اما روشن است که این سنخ آثار را نمی‌توان پیشینه این نوع مطالعات تلقی کرد.

فرهنگ و نابرابری

آگاهی از جمله ویژگی‌های کنش انسانی است و این آگاهی هنگامی که ماهیت بین‌الذهانی و تعین اجتماعی پیدا کند، صورت فرهنگ به خود می‌گیرد. فرهنگ در ابعاد معرفتی‌اش در قالب مؤلفه‌هایی چون باورها، ارزش‌ها و نگرش‌ها

خود را نشان می‌دهد و از مجرای هنجارها که ترجمان ارزش‌ها هستند، وارد عرصه کنش می‌شود و روابط اجتماعی را سامان می‌دهد. نوع فرهنگ حاکم در هر جامعه، جهت‌گیری عام رفتارهای اجتماعی اعضای آن (در سطح خرد) و رفتار نهادهای آن (در سطح کلان) را تعیین می‌بخشد.

برخی از حوادث اجتماعی تحت تأثیر وقوع تغییرات در جامعه به وقوع می‌پیوندند و بالطبع با ارجاع به آن تغییرات تحلیل و تبیین می‌شوند. تغییرات فرهنگی از جمله این تغییرات است. تغییرات فرهنگی در یک جامعه گاه از مسیر اشاعه و انتقال عناصری از یک فرهنگ بیرونی، و گاه از طریق خلق و تولید عناصر معنایی توسط عوامل و زمینه‌های داخلی صورت می‌پذیرد. بالطبع این نوع تغییرات، تغییراتی متناسب را در سطوح رفتاری موجب می‌شوند و احتمالاً پیامدهایی اجتماعی متناسبی را در گستره حیات اجتماعی رقم می‌زنند. برای نمونه، عناصر فرهنگ مادی و فرهنگ معنوی معمولاً بستر ساز وقوع دو سنخ رفتار متفاوت هستند و آثار و نمودهای متفاوتی از خود برجای می‌گذارند. بر این اساس، هر نوع تغییر در این دو لایه فرهنگی و احیاناً غلبه یکی بر دیگری، تأثیرات متناسبی را در رفتار اجتماعی افراد، عملکرد نهادها و نحوه مدیریت جامعه بر جای می‌گذارد.

بنابراین تحلیل هر نوع پدیده اجتماعی، از جمله نابرابری از این موضع نیز قابل پیگیری است. بخش قابل توجهی از نابرابری‌ها را می‌توان با ارجاع به فرهنگ و وضعیت‌های آن شناسایی و تحلیل کرد و در خصوص طبیعی یا غیرطبیعی بودن این نابرابری و سایر مسائل مرتبط دآوری کرد. به بیان دیگر، اشکال مختلف فرهنگ با مختصات معین، در ایجاد و استمرار گونه‌هایی از نابرابری و ایجاد زمینه برای افزایش یا کاهش فاصله طبقاتی قویاً مؤثرند. روشن است که عوامل زمینه‌ای مؤثر در ایجاد، ابقا و تداوم نابرابری‌های اجتماعی، منحصر به عامل فرهنگ و احوالات آن نیستند. انتخاب این عامل به دلیل نقشی است که نظریه قرآنی منتخب این نوشتار در مقام تبیین و توجیه نابرابری اجتماعی بدان داده است. این نظریه را با عطف توجه به موضوع نابرابری و عاملیت فرهنگ در حصول آن را در ادامه توضیح خواهیم داد.

تغییر معیار منزلت

همان‌گونه که اشاره شد، برخورداری از منزلت اجتماعی متفاوت یکی از معیارهای قشربندی است که گاهی در حصول دو معیار دیگر قشربندی، یعنی تفاوت در برخورداری از قدرت و ثروت نیز مؤثر است. به بیان دیگر، برخورداری فرد از منزلت، اعتبار، شهرت، محبوبیت و احترام اجتماعی خود بالقوه می‌تواند بستر ارتقای وی برای حصول سایر موقعیت‌های اجتماعی و امتیازات ناشی از آن را فراهم سازد.

نیاز به کسب منزلت و احترام در ذهنیت دیگران، از ویژگی‌ها و تمایلات فطری انسان است. برخی از آیات به محبوبیت انسان مؤمن به عنوان یکی از پاداش‌های این جهانی ایمان و عمل صالح توجه داده است: «إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا

وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ سَيَجْعَلُ لَهُمُ الرَّحْمَنُ وُدًّا» (مریم: ۹۶): کسانی که ایمان آورده و کارهای شایسته کرده‌اند، به زودی [خدای] رحمان برای آنان محبتی [در دل‌ها] قرار می‌دهد.

این میل فطری انسان را به تلاش در جهت دستیابی به آنچه زمینه و ابزار رسیدن به آن نتیجه است، وامی‌دارد. بدیهی است که این میل فطری انسان را به انتخاب و ترجیح گونه‌های خاصی از رفتار فردی و اجتماعی که در حصول نتیجه مذکور مؤثرند، ترغیب می‌کند. طبق شواهد یکی از محرک‌های قوی در التزام عملی افراد به رعایت قوانین اجتماعی - صرف‌نظر از مفید و غیرمفید بودن آن یا توقع حصول نتایج خاص - ریشه در همین نیاز فطری، یعنی دغدغه کسب اعتبار اجتماعی دارد. اثربخشی نظارت غیررسمی در جامعه که در صورت بروز هر نوع تخلف، طرد و تحقیر اجتماعی فرد را به دنبال دارد، به همین تمایل مستند شده است. به بیان دیگر، نیاز به کسب فزاینده احترام و تأیید اجتماعی و احتراز از مخدوش شدن آن، انگیزه قوی برای پذیرش و تمکین آن دسته از ارزش‌ها و قواعدی که جامعه به رعایت آنها حساسیت دارد، در فرد ایجاد می‌کند.

این نیاز در سطح روابط خرد و میان فردی مثل روابط فرد با اعضای خانواده، دوستان و همسالان تا رابطه با سطوح ساختاری کلان جامعه قابل مشاهده است. به بیان دیگر، این نیاز بر ارزش‌هایی مبتنی است که در گستره وسیع حیات اجتماعی سریان دارند. سطره این ارزش‌ها در جامعه، زمینه‌ساز این نیاز در ناحیه افراد خواهد بود.

متعلقاتی که این نیاز به‌وسیله آنها رفع می‌شود، در فرهنگ‌های مختلف متفاوت‌اند و البته عموماً از جنس امور این جهانی‌اند. به تعبیر علامه طباطبائی تعلق خاطر عموم مردم به زندگی دنیوی باعث می‌شود که شرافت و کرامت در مزایایی مادی همچون مال، جمال، حسب و نسب و مصادیقی از این دست جست‌وجو شود تا پس از دستیابی به آنها بر دیگران فخر و برتری بجویند (طباطبائی، ۱۴۲۵ق، ج ۱۸، ص ۳۲۷).

تأمل در آموزه‌های وحیانی ما را به این حقیقت توجه می‌دهد که از دید آنها ملاک‌های منزلت اجتماعی صرفاً بر مدار امور مادی به‌ویژه ثروت و مظاهر آنکه جلوه‌های روشنی در جامعه انسانی دارد، سامان نمی‌یابد.

مناسب است قبل از تشریح بیانات قرآن در این خصوص، برای یافتن درک روشن‌تر از مفاد آنها، به فرهنگ جاهلی زمان نزول وحی و معیارهای رایج آن جامعه برای تعیین یا اعطای منزلت اجتماعی اشاره‌ای داشته باشیم. طبق شواهد تاریخی، جامعه‌ای که قرآن کریم در آن نزول یافت، از برخی قطب‌بندی‌های ساخت‌یافته برخوردار بود که نظام بردگی نمونه‌ای از آن است. در این جامعه، شرافت و کرامت افراد و اقوام بر پایه میزان برخورداری از ثروت و دارایی مادی و پایگاه‌های انتسابی خانوادگی، قومی و قبیله‌ای تعیین می‌شد و داشتن امتیازات مادی این جهانی تنها ملاک شرافت و تفاخر به حساب می‌آمد. شایستگی افراد برای احراز مناصب اجتماعی نیز عمدتاً بر اساس میزان برخورداری آنها از همین نوع داشته‌ها تعیین می‌شد. بدیهی است که این الگوی فرهنگی و راه و رسم پذیرفته‌شده از مجرای جامعه‌پذیری از نسلی به نسلی انتقال می‌یافت (آلوسی، بی‌تا، ج ۱، ص ۲۷۸-۲۸۰، جواد علی، ۱۹۷۶، ج ۱، ص ۱۱).

مواجهه انتقادی برخی سران اقوام با پیامبر اسلام ﷺ و مناقشه در صحت پیامبری او به دلیل محرومیت وی از چنین امتیازاتی نیز ریشه در همین ذهنیت داشت. قرآن کریم در آیات متعدد ضمن ارزیابی انتقادی گفتمان فرهنگی حاکم و منطق غالب بر مناسبات جامعه جاهلی، به بیانی گویا و زیبا به رسوبات این تفکر توجه داده است. آیات سوره اسراء نمونه‌ای از این مجموعه است:

وَقَالُوا لَنْ نُؤْمِنَ لَكَ حَتَّىٰ تَفْجُرَ لَنَا مِنَ الْأَرْضِ يَنْبُوعًا أَوْ تَكُونَ لَكَ جَنَّةٌ مِّنْ نَّخِيلٍ وَعِنَبٍ فَتُفَجِّرَ الْأَنْهَارَ خِلَالِهَا تَفْجِيرًا أَوْ تُسْقِطَ السَّمَاءَ كَمَا زَعَمْتَ عَلَيْنَا كِسْفًا أَوْ تَأْتِيَ بَالَهُ وَالْمَلَائِكَةُ قَبِيلًا أَوْ يَقُولُ لَكَ بَيْتٌ مِّنْ زُخْرَفٍ أَوْ تَرْفِي فِي السَّمَاءِ وَلَنْ نُؤْمِنَ لِرَفِّكَ حَتَّىٰ تُنَزِّلَ عَلَيْنَا كِتَابًا نَقْرُوهُ قُلْ سُبْحَانَ رَبِّيَ هَلْ كُنْتُ إِلَّا بَشَرًا رَسُولًا (اسراء: ۹۰-۹۳)؛

و گفتند: تا از زمین چشمه‌ای برای ما نجوشانی، هرگز به تو ایمان نخواهیم آورد. یا [باید] برای تو باغی از درختان خرما و انگور باشد و آشکارا از میان آنها جویبارها روان سازی، یا چنان که ادعا می‌کنی، آسمان را پاره پاره بر [سر] ما فرو اندازی، یا خدا و فرشتگان را در برابر [ما حاضر] آوری، یا برای تو خانه‌ای از طلا [کاری] باشد، یا به آسمان بالا روی، و به بالا رفتن تو [هم] اطمینان نخواهیم داشت، تا بر ما کتابی نازل کنی که آن را بخوانیم. بگو: پاک است پروردگار من، آیا [من] جز بشری فرستاده هستم؟

طبیعی است که بهترین مسیر برای ایجاد دگرگونی در یک جامعه، فرهنگ حاکم و رسوب یافته آن است. از دید فرهنگ‌شناسان، فرهنگ لایه‌ها و سطوحی دارد؛ عمیق‌ترین سطح آن را باورها و ارزش‌ها (جهان‌بینی و نظام ارزشی) شکل می‌دهند. دگرگونی در این بخش، دگرگونی در سایر لایه‌های فرهنگ و در امتداد آن، در رفتار اجتماعی را به دنبال خواهد داشت و به تعبیر برخی اندیشمندان دگرگونی این لایه، دگرگونی در جهان اجتماعی را در پی خواهد داشت (پارسایان، ۱۳۹۱، ص ۱۴۸).

پیامبر اکرم ﷺ که مطابق تصریح قرآن کریم همواره منطبق با معیارهای وحیانی و هدایت‌های غیبی رفتار می‌کرد: «وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ إِنْ هُوَ إِلَّا وَحْيٌ يُوحَىٰ» (نجم: ۳-۴)؛ و از روی هوس سخن نمی‌گوید و سخن او جز وحی الهی نیست. در مقام هدایت و راهبری خلق همواره تلاش می‌کرد تا باورها و ارزش‌های بنیادین این جامعه را منطبق با تعالیم وحیانی تغییر دهد تا بدین وسیله ملاک‌های منزلت اجتماعی که بر مدار عوامل مادی دور می‌زد، تغییر دهد و ملاک‌های انسانی و معنوی را جایگزین سازد و به تبع آن کنش‌های اجتماعی برآمده از این منزلت را به سمت کنش‌های انسانی، معنوی و اخلاقی متحول سازد.

مال و ثروت از جمله امور مادی است که جلوه‌های آشکاری در زندگی فردی و اجتماعی افراد دارد. این مسئله را به‌ویژه می‌توان در ارتباط قوی و گسترده آن با موضوع نیازهای متعدد انسان جست‌وجو کرد. نیاز انسان به مسکن، غذا، لباس، دارو، اثاثیه منزل، وسیله نقلیه و... بخشی از مایحتاج همگانی است که داشتن مال و ثروت در کمیت و کیفیت تأمین آنها قویاً مؤثر است. به همین دلیل میزان و کیفیت برخورداری افراد از امور مادی جایگاه ویژه در مناسبات

اجتماعی آنها و به‌ویژه در موضوع قشربندی اجتماعی دارد. ثروت، به دلیل ایفای این نقش برای نوع انسان از ارزش و اعتبار بسیار بالایی برخوردار است و دارندگان آن به‌طور طبیعی از احترام ویژه‌ای در چشم عموم برخوردارند. تردیدی نیست که دست‌کم بخشی از احترام صاحبان ثروت و مکتد در جامعه به دلیل برخورداری آنها از مال و ثروت به‌عنوان یک ارزش اجتماعی بلامنازع ناشی می‌شود. آیت‌الله مصباح یزدی^۱ در تبیین حکمت تأکید اسلام بر احترام به فقرا و هم‌نشینی با آنان می‌نویسد:

انسان به‌حسب طبیعت و دیدگاه نازل و ابتدایی‌اش، مال و ثروت را یک ارزش می‌داند و طبیعی است وقتی با ثروتمندی روبه‌رو می‌شود، به جهت مالش به او ارج می‌نهد و او را بزرگ می‌شمارد؛ چون در ژرفای نهانش ثروت را دوست دارد و او را مهم و بالارزش می‌شمارد. پس به‌طور طبیعی برای او عظمت و شخصیت قائل است و در برابرش خضوع می‌کند و خود را خوار می‌شمارد. انسان باید خیلی حسابگر و خودساخته باشد که اگر به مؤمن ثروتمندی برخورد، حساب ثروتمندی‌اش را از ایمانش جدا کند و تنها به جهت ایمانش او را دوست بدارد، نه به جهت مال و دارایی‌اش (مصباح یزدی، ۱۳۹۱، ص ۱۱۲-۱۱۳).

قرآن کریم در مواجهه با ملاک‌های منزلت، راهبردی را تعقیب می‌کند که به شکل‌گیری و نهادینه شدن فرهنگی منجر شود که در آن تمکن مادی و به‌طور خاص اشرافیت و ثروتمندی سرشار، یک ارزش اجتماعی بنیادین به‌حساب نیاید و معیار ارزیابی موقعیت‌های اجتماعی افراد قرار نگیرد و در نتیجه بستر ساز ظهور نوع دیگری از نابرابری در جامعه نشود. مال و ثروت هر قدر باشد ارزش وسیله‌ای و ابزاری دارد و باید همواره با این نگاه ارزیابی و اعتبارسنجی شود. البته میزانی از آن برای داشتن یک زندگی آبرومندانه و عزتمندانه لازم و ضروری است. قرآن کریم راهبرد مذکور را در قالب‌های ذیل ترسیم کرده است.

الف) نفی نمایش رفتارهای متظاهرنه و تجملی

تردیدی نیست که فقر و ناداری و نیز نابرابری و فاصله طبقاتی، پدیده‌های شوم و دارای آثار مخرب فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی‌اند. آثار تخریبی این پدیده در جامعه وقتی تشدید می‌شود که با نوعی اشرافیت، تجمل‌گرایی، مسابقه برای کسب بیشتر زخارف و نمایش متظاهرنه داشته‌ها به دیگران همراه شود. فاجعه آنجاست که این سبک از زندگی به فرهنگ عمومی و آرمان جمعی تبدیل شود و ملاک شاخصی برای ارزیابی و اعتبارسنجی منزلت و موقعیت افراد به‌حساب آید.

قرآن کریم و نیز روایات دینی به‌رغم توصیه و ترغیب به داشتن زینت و آراستگی در حد متعارف، عموم مؤمنان و نیز کارگزاران جامعه اسلامی را از اسراف و تبذیر، رفاه‌زدگی و تجمل، خلق و خوی اشرافی و بالاتر از آن نمایش متظاهرنه ثروت برای جلب توجه دیگران قویاً بازداشتنه است. قرآن کریم در بیانی استعاری می‌فرماید: «أَتَبْنُونَ بُكْلًا» (شعراء: ۱۲۸)؛ آیا بر هر تپه‌ای بنایی می‌سازید که [در آن] دست به بیهوده‌کاری بزنید؟ آیه در مقام

توصیف انتقادی زندگی کسانی است که در مکان‌های مرتفع، خانه‌های مجلل می‌ساختند تا وضعیت متمایز خود را به رخ دیگران بکشاند. قرآن این اقدام را که نه به اقتضای یک نیاز واقعی، بلکه صرفاً با هدف تفاخر، تظاهر، نمایش ثروت و جلب توجه دیگران صورت می‌گرفت، تقبیح کرده و آن را کاری عبث و بیهوده شمرده است (طباطبائی، ۱۴۲۵ق، ج ۱۵، ص ۳۰۰؛ مکارم شیرازی و دیگران، ۱۳۷۴، ج ۱۵، ص ۲۹۲؛ طبیب، ۱۳۶۹، ج ۱۰، ص ۶۶؛ قرشی، ۱۳۷۵، ج ۷، ص ۳۸۳؛ مغنیه، ۱۴۲۴ق، ج ۵، ص ۵۰۸).

قرآن کریم همچنین در مواضع دیگر و با بیانات مختلف این رویه که بالطبع همه جوامع انسانی را تهدید می‌کند، متذکر شده و به تبعات سوء آن توجه داده است. برای نمونه در خصوص برخی پیامدهای سوء نمایش ثروت در جامعه و نقش آن در گمراهی توده‌های ضعیف و نیز تذکارناپذیری اشراف می‌فرماید:

وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالًا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا حَتَّى يَرَوُا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ (یونس: ۸۸)

و موسی گفت: پروردگارا، تو به فرعون و اشرافش در زندگی دنیا زیور و اموال داده‌ای؛ پروردگارا، تا [خلق را] از راه تو گمراه کنند. پروردگارا، اموالشان را نابود کن و آنان را دل‌سخت گردان که ایمان نیاورند تا عذاب دردناک را ببینند.

و در نقد تکاثرطلبی و تفاخر ناشی از ثروتمندی می‌فرماید: «أَلِهَآكُمُ التَّكَاثُرُ»؛ (تکاثر: ۱)؛ تفاخر به بیشتر داشتن، شما را به غفلت واداشته است، و نیز در نکوهش زندگی مترفانه و عواقب شوم ناشی از منش گناه‌آلود و انحرافی آنها می‌فرماید: «وَإِذَا أَرَدْنَا أَنْ نُهْلِكَ قَرْيَةً أَمَرْنَا مُتْرَفِيهَا فَفَسَقُوا فِيهَا فَحَقَّ عَلَيْهَا الْقَوْلُ فَدَمَرْنَاهَا تَدْمِيرًا» (اسراء: ۱۶؛ ر.ک: یونس: ۸۸؛ قصص: ۷۹)؛ و چون بخواهیم شهری را هلاک کنیم، خوشگذرانشان را وامی‌داریم تا در آن به انحراف [و فساد] بپردازند، و در نتیجه عذاب بر آن [شهر] لازم گردد، پس آن را [یکسره] زیر و زبر کنیم.

روایت متعدد نیز با بیانات مختلف، جامعه اسلامی را از تبعات این رویه برحذر داشته‌اند. برای نمونه نقل شده که رسول خدا ﷺ قبه بلندی [ساختمانی مرتفع] را دید و پرسید این از آن کیست؟ گفتند: مال یک نفر از انصار است. آن حضرت بعد از آن از پاسخ دادن به سلام آن مرد انصاری اجتناب می‌فرمود و او چون متوجه علت اعراض و خشم پیامبر ﷺ شد، خانه مذکور را با خاک یکسان کرد و بدین وسیله موجبات رضایت حضرت را فراهم ساخت، و در ادامه فرمود: «هر ساختمانی که بنا شود وبال صاحبش خواهد شد، مگر آنکه مورد نیازش باشد» (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۷، ص ۳۱۰).

اهمیت این رویکرد وحیانی را با عطف توجه به تأثیرات سبک زندگی اشرافی بر ایجاد و تثبیت نابرابری و پیامدهای آن به‌روشنی می‌توان دریافت. نهاده‌ی شدن این سبک زندگی و تشویق به آن و متعاقباً رونق و رواج فرهنگ نمایشی از جلوه‌های بارز نابرابری منزلتی است. حس‌گرایی طبیعی انسان در کنار میل غریزی او به زینت و تفاخر و برتری‌جویی بر دیگران اگر با تجمل‌گرایی گروه برخوردار و نمایش جلوه‌های منزلت مادی و به

رخ کشیدن آن در عرصه عمومی همراه باشد، به تدریج می‌تواند این سبک زندگی را به یک ارزش مقبول و مرجع تبدیل کند و در صورت وجود سایر زمینه‌ها، آن را در جامعه نهادینه سازد. طبیعی است که به‌مرور ایام، با توجه به نیاز فطری انسان به کسب منزلت اجتماعی، بسیاری از افراد به تناسب شرایط و موقعیت‌های فردی و توان بهره‌گیری از ظرفیت‌ها و امکانات اجتماعی و نیز توان و انگیزه برای مقاومت در برابر وسوسه‌های این فرهنگ، آن نیاز طبیعی را در همسویی با همان ارزش جست‌وجو کرده و همه توان خود را جهت رسیدن به آن به‌کار می‌بندند. وجود این فرایند و ارزشی بودن آن بستر مناسبی برای مسابقه و رقابت در مسیر کسب منزلت برتر و نمایش جلوه آن فراهم می‌سازد و لازمه طبیعی این وضعیت، تشدید نابرابری خواهد بود. بدیهی است که غالب افراد ساکن در ظل یک فرهنگ نمایشی، همواره برای دیدن و دیده شدن و ارضای آن نیازی فطری تبدیل‌یافته که در این فرهنگ صرفاً از طریق تصاحب داشته‌های مادی و نمادهای تجملی و اشرافی ارضا می‌شود، همواره سعی خواهند داشت تا فاصله خود را با دیگران حفظ کنند و توجه دیگران را به خود و داشته‌های خود جلب کنند. به بیانی روان‌شناختی، اصرار بر ایجاد و حفظ فاصله از دیگران و اثبات برتری خود از طریق به رخ کشیدن نمادهای خاص، لازمه قهری این فرهنگ و سبک زندگی است. در یک فرهنگ نمایشی، توجه افراد همواره معطوف به رفتارهایی است که در جهت معرفی آنها و دیده شدن توسط دیگران مؤثر واقع شوند. طبیعی است که داشته‌ها و نمادهای مادی، مثل ثروت، مکنث، جاه و جلال، از ویژگی دل‌ربایی و جذابیت لازم برای دیده شدن و کسب تأیید و تحسین و تمجید و تشویق دیگران برخوردارند. به بیان دیگر، این نوع جلوه‌نمایی‌ها، احترامات لازم را برای دارندگان آن به ارمغان می‌آورد و این دستاوردی است که مایه آرامش آنها خواهد بود. بدیهی است که در این نوع فرهنگ‌ها، سادگی، زهد، قناعت، ایثار و مقدم داشتن دیگران بر خود که محصول عقلانیت ارزشی‌اند، جایگاه درخوری نخواهند داشت و بالطبع دارندگان این ویژگی‌ها از احترام و احتشام لازم برخوردار نخواهند بود. همان‌گونه که قبلاً هم به کرات بیان شد، عقلانیت حاکم بر فرهنگ‌ها و سبک‌های زندگی تجملی و نمایشی، عقلانیت ابزاری و تدبیری است. در این نوع عقلانیت، ارزش و اعتبار هر چیز، صرفاً با توجه به نقشی که در ایصال فرد به هدف منظور دارد، تعیین می‌شود. وصول به این هدف گاه برای برخی آن‌چنان مهم و کانونی است که برای رسیدن بدان از هیچ اقدامی هرچند غیراخلاقی و غیرقانونی مثل بهره‌کشی و استثمار دیگران، تضییع حقوق دیگران و سوءاستفاده از امکانات عمومی و بیت‌المال فروگذار نمی‌کنند (طباطبائی، ۱۴۲۵ق، ج ۱۶، ص ۳۸۳). بدیهی است که توجه به طبقات فرودست جامعه و حقوق و نیازهای آنها نیز در این فرهنگ‌ها، محل درخوری از اعراب نخواهد داشت. نتیجه محتوم این وضعیت در کل، تشدید و تعمیق نابرابری اجتماعی است.

بازتاب این فرهنگ در حوزه‌های اقتصادی نیز مصرف‌گرایی، ریخت و پاش و تغییر پیاپی و بدون ضرورت وسایل

زندگی را به دنبال خواهد داشت، و شیفتگان و وابستگان به این فرهنگ همواره تلاش می‌کنند با مصرف نو به نوبت اقلام مختلف و تغییر نمادهای مادی معرف منزلت همچون خانه مسکونی، اسباب و اثاثیه، دکوراسیون، اتومبیل، مجالس و میهمان، مسافرت و... از کسب مظاهر و جلوه‌های عینی این فرهنگ عقب نمانند و نگاه تحسین‌آمیز دیگران را به سمت خود جلب کنند.

جامعه یا ذی‌نفعان نیز برای حفظ، استمرار و ارتقای فرهنگ نمایش، سعی می‌کنند به انحای مختلف نیازآفرینی کنند و عطش مصرف را در سطح توده‌ها برانگیزانند. روشن است که نتیجه طبیعی این وضعیت تثبیت، تشدید و تعمیم مصرف‌گرایی و هرز رفتن امکانات خواهد بود. میل وافر به مصرف‌گرایی در کنار تحمیل فشارهای روانی و اقتصادی بر اقشار پایین، ثروت بیشتری را نصیب بازیگران اصلی میدان تظاهر می‌کند؛ جریاناتی که اغلب در کار تولید، توزیع، واردات و فروش اقلام مصرفی فعال‌اند. نتیجه قهری این سنخ اقدامات، تشدید فاصله‌های طبقاتی و کاهش انسجام اجتماعی خواهد بود.

پیامد دیگر فرهنگ نمایشی، گسترش احساس محرومیت در جامعه است. احساس محرومیت رابطه منطقی با فقر ندارد؛ از این رو ممکن است کسی به لحاظ اقتصادی فقیر نباشد، ولی احساس محرومیت کند. این احساس معمولاً در مقام مقایسه وضعیت خود با دیگران حاصل می‌شود. داشته‌های دیگران می‌تواند ناداری‌های ما را برجسته ساخته و ما را نسبت بدان حساس نماید. در یک فرهنگ نمایشی که ارزش‌ها و امتیازات اجتماعی بر مدار برخورداری و تمکن از زخارف مادی تنظیم شده و به‌طور طبیعی مسابقه و رقابت اجتماعی برای کسب هرچه بیشتر آنها مشروعیت و مقبولیت بلامنازع دارد. احساس محرومیت نیز به‌ویژه برای کسانی که نمی‌توانند در این مسابقه پا به پای دیگران بدون، گسترش یافته و تعمیق می‌یابد. بدیهی است که مشاهده این وضعیت، فشار روانی مضاعفی را بر اقشار مختلف به‌ویژه اقشار محروم تحمیل می‌کند و ممکن است آنان را به ارتکاب برخی رفتارهای هنجارشکنانه و طغیان‌های مدنی با هدف فرونشاندن خشم خود تحریک و ترغیب کند.

البته روشن است که افراد معمولاً بر اساس نوع جامعه‌پذیری، الگوی تربیت اخلاقی، میزان بلوغ شخصیتی و وجود و عدم عوامل مراقبتی و کنترلی محیط رفتار می‌کنند؛ از این رو ملازمه قهری میان فقر و دست یازیدن به انحراف و گناه وجود ندارد. بر این اساس، فراوان می‌توان کسانی را یافت که به دلیل تربیت دینی و منش اخلاقی در برابر اقتضائات فرهنگی، و سوسه‌های اجتماعی و فشارهای هنجاری ناشی از فاصله‌های مشهود مقاومت کرده و به‌رغم احساس نسبی محرومیت از جاده اخلاق و شریعت خارج نشده و آلوده رفتارهای انحرافی نشوند. البته تعداد این تیپ شخصیت‌ها همواره اندک است و عموم افراد جامعه استعداد بالایی برای لغزش و فرو رفتن در این باتلاق را دارند. قرآن کریم به‌رغم اشاره به تأثیر منفی نمایش ثروت و جلوه‌های تمکن مادی بر توده‌های ضعیف، مردان الهی و تربیت‌یافتگان مکتب وحی را از وسوسه شدن به این زخارف استثنا می‌کند. قرآن کریم در بیان

جلوه‌نمایی مادی قارون در ملاء عام و تأثیرات فرهنگی اجتماعی آن بر ضعفای امت می‌فرماید: «فَخَرَجَ عَلَى قَوْمِهِ فِي زِينَتِهِ قَالَ الَّذِينَ يُرِيدُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ إِنَّهُ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ» (قصص: ۷۹)؛ پس [قارون] با کوبه خود بر قومش نمایان شد؛ کسانی که خواستار زندگی دنیا بودند گفتند: ای کاش مثل آنچه به قارون داده شده به ما [هم] داده می‌شد؛ واقعاً او بهره بزرگی [از ثروت] دارد، ولی مردان الهی نه‌تنها تأثیری نپذیرفتند که بر این وضعیت منتقدانه نظر کردند و به تعبیر برخی مفسران، دانشمندان تربیت‌یافته مکتب موسی و هارون علیهم‌السلام در این معرکه هم خود نجات یافتند و هم کوشیدند دیگران را با اصول ارزشی آگاه سازند (جوادی آملی، ۱۳۹۴، ج ۳۷، ص ۲۷۶). «وَقَالَ الَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ وَيَلَكُمْ ثَوَابُ اللَّهِ خَيْرٌ لِمَنْ آمَنَ وَعَمِلَ صَالِحًا» (قصص: ۸۰)؛ و کسانی که دانش [واقعی] یافته بودند، گفتند: وای بر شما! برای کسی که گرویده و کار شایسته کرده پاداش خدا بهتر است.

این یک واقعیت انکارناپذیر است که طبیعت انسان، استعداد بالایی برای تأثیرپذیری از مظاهر ثروت دارد و به دلیل همین ویژگی، در برابر ثروت و ثروتمند میل به خضوع دارد و این تحریک‌پذیری به هنگام نمایش آن بیشتر و شدیدتر هم می‌شود. تظاهرات اشرافی به‌ویژه در صورت تبدیل شدن آن به فرهنگ، حس فزون‌خواهی و تنوع‌طلبی انسان را در بالاترین سطح ممکن ملتهب می‌سازد و گاه برای ارضای خود، فرد را حتی به ارتکاب برخی رفتارهای انحرافی وامی‌دارد. مستکبران نیز برای نفوذ در اقشار ضعیف از همین ظرفیت استفاده می‌کنند. قرآن کریم در اشاره به این موضوع در برخی آیات می‌فرماید:

وَقَالَ مُوسَى رَبَّنَا إِنَّكَ آتَيْتَ فِرْعَوْنَ وَمَلَأَهُ زِينَةً وَأَمْوَالًا فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا رَبَّنَا لِيُضِلُّوا عَنْ سَبِيلِكَ رَبَّنَا اطْمِسْ عَلَى أَمْوَالِهِمْ وَاشْدُدْ عَلَى قُلُوبِهِمْ فَلَا يُؤْمِنُوا حَتَّى يَرَوُا الْعَذَابَ الْأَلِيمَ (يونس: ۸۸)؛

و موسی گفت: پروردگارا، تو به فرعون و اشرافش در زندگی دنیا زیور و اموال داده‌ای؛ پروردگارا، تا [خلق را] از راه تو گمراه کنند. پروردگارا، اموالشان را نابود کن و آنان را دل‌سخت گردان که ایمان نیاورند تا عذاب دردناک را ببینند.

از این آیه به وضوح استفاده می‌شود که زینت‌های ظاهری که چشم‌ها را خیره و دل‌ها را می‌فریبد، بر مردم فشار ذهنی و روانی بالایی وارد می‌کند و مستمگران نیز با تکیه بر همین زمینه، از نمایش ثروت و قدرت و جلال و جبروت خود برای فریب مردم و تسلط بر آنها استفاده می‌کنند (فضل‌الله، ۱۴۱۹ق، ج ۱۱، ص ۳۵۸ و ۳۵۹؛ حقی برسوی، بی‌تا، ج ۴، ص ۷۴؛ رشیدرضا، ۱۳۵۴ق، ج ۱۱، ص ۴۷۲؛ سیدقطب، ۱۴۲۵ق، ج ۳، ص ۱۸۱۶).

در فضایی که حضرت موسی و هارون علیهم‌السلام برای نشر معارف وحیانی و اعتلای فکر و فرهنگ مردم تلاش می‌کنند تا انسان‌هایی فرهیخته تربیت کنند، دل و دیده توده‌های مردم تحت تأثیر جلوه‌ها و مظاهر مادی که فرعونیان و قارونیان به نمایش گذاشته‌اند به انحراف رفته و محتمل است که از قبول دعوت آنها روی گردان شوند؛ از این‌رو چاره‌ای جز این نبود که هم‌زمان با تلاش برای رشد فرهنگی و ارتقای فکری مردم، ابزارهایی نیز

که برای فریب و انحراف آنها به کار گرفته می‌شد، کنار زده شود. بر این اساس، افزون بر ابلاغ تعالیم حق و انذار و تبشیر مؤمنان که وظیفه ذاتی هر پیامبر است، از خداوند می‌خواستند که برای پایان دادن به سلطه و نفوذ فرعونیان و رفع مانعیت ایشان، ابزار فریب آنها، یعنی همان ظواهر چشم پرکن و دل ربا را از آنان بگیرد. در ادامه حضرت موسی علیه السلام به خدا عرض می‌کند: «قوم من از یک‌سو، مردمی فقیر و مظلوم‌اند و از سوی دیگر همه سرمایه‌ها و امکانات در اختیار آل فرعون است و چون بیشتر این مردم، از روی ساده‌لوحی و بر اساس ظواهر و ادراکات حسی داوری می‌کنند، با دیدن زینت و ثروت دشمنان نومید و دچار تزلزل می‌شوند؛ پس بساط آنها را بر هم زن تا ما بتوانیم مردم را هدایت کنیم و آنها نیز قدرت گمراه‌سازی دیگران را نداشته باشند» (جوادی آملی، ۱۳۹۴، ج ۳۷، ص ۲۷۶).

بر همین اساس در تعالیم وحیانی و آموزه‌های اولیای الهی، نمایش ثروت و مظاهر زندگی اشرافی که بالقوه زمینه‌ساز تکون فرهنگ نمایشی در جامعه است، به شدت تقبیح شده است. رعایت این توصیه برای خواص و رهبران جامعه که تأثیر آشکاری بر هدایت و ضلالت توده‌ها دارند، با تأکید بیشتری انتظار می‌رود.

برخی از خطبه‌ها و نامه‌های شدیدالحن حضرت علی علیه السلام در نهج‌البلاغه که سبک زندگی برخی از کارگزاران و زعمای جامعه اسلامی را مورد نقد جدی خود قرار داده است، با ارجاع به همین منطق باید تفسیر کرد. نامه انتقادی حضرت به یکی از فرمانداران خود به نام عثمان حنیف به دلیل شرکت در مجلس یکی از ثروتمندان عرب و نشستن بر سفر رنگین او بدون حضور فقرا (نهج‌البلاغه، نامه ۴۵)، و نیز خرده‌گیری وی از شریح قاضی به دلیل خرید خانه‌ای گران قیمت (نهج‌البلاغه، نامه ۳)، نمونه‌ای از این اعتراضات است. برخی از اندیشمندان در تبیین نامه انتقادی حضرت علیه السلام به شریح قاضی می‌نویسند:

هشتاد دینار که مبلغ خانه شریح در آن زمان بوده، بهای سنگینی نبوده است، اما این موضع امام علیه السلام بدین خاطر بوده که دوران حکومت وی بعد از دوران پرمخاطره عثمان بوده که در آن ریخت‌وپاش گسترده بیت‌المال و روی آوردن گروهی از سرشناسان جامعه اسلامی به زندگی پرزرق‌وبرق صورت گرفته بود. امام علیه السلام برای متوقف ساختن این جریان خطرناک همواره در خطبه‌ها و نامه‌های نهج‌البلاغه درباره دنیای مادی و زخارف فریبنده آن هشدار می‌دهد و خود نیز زندگی بسیار زاهدانه‌ای را در پیش گرفته بود. همه اینها برای این بوده که آن فرهنگ نادرست ضداسلامی را دگرگون سازد و مسلمانان را به فرهنگ عصر پیامبر اکرم صلی الله علیه و آله بازگرداند (مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج ۹، ص ۵۵۵-۵۵۴؛ حسینی خامنه‌ای، ۱۴۰۳، ص ۲۸-۳۰).

این نقد علوی از شیوه زندگی خواص جامعه از اهمیت موضوع و میزان تأثیرگذاری ظواهر زندگی آنها بر دیگران حکایت دارد. طبیعی است که سبک زندگی اشرافی رهبران جامعه به‌ویژه در جامعه اسلامی که رهبران جنبه الگویی برای توده‌ها دارند، سریع‌تر و همراه با توجیه شرعی می‌تواند ذهن و روان مردم و مؤمنان عادی را تسخیر کرده و تعلق خاطر شدید به ارزش‌های مادی را نهادینه سازد و متقابلاً ارزش‌ها و معیارهای منزلت معنوی را تحت الشعاع قرار

دهد و در نتیجه افشار مختلف جامعه را به میدان مسابقه برای کسب امتیازات اشرافی وارد سازد. رهبر معظم انقلاب (ع) در نقد رفتار اشرافی برخی از مسئولان با ارجاع به همین واقعیت می‌فرماید:

ما البته ضعف‌هایی هم داریم؛ این ضعف‌ها را بایستی از بین ببریم؛ ضعف‌های ما خطرهایی است که در سر راه ماست و در این مدت وجود داشته است و باید بعدها جلوی اینها را بگیریم. اولین ضعف ما گرایش به دنیاطلبی بود که گریبان بعضی از ماها را گرفت. بعضی از ما مسئولین دچار دنیاطلبی شدیم، دچار مادی‌گرایی شدیم، برای ما ثروت، تجمل، آرایش، تشریفات و اشرافی‌گری یواش‌یواش از قبح افتاد، وقتی ما این جور شدیم، این سرریز می‌شود به مردم. میل به اشرافی‌گری، میل به تجمل، میل به جمع ثروت و استفاده از ثروت به شکل نامشروع و نامطلوب، به‌طور طبیعی در خیلی از انسان‌ها هست. وقتی ما خودمان را رها کردیم، ول کردیم، دچار شدیم، این سرریز می‌شود به مردم؛ در مردم هم این مسئله پیدا می‌شود (بیانات رهبر معظم انقلاب در خطبه‌های نماز جمعه تهران، ۱۳۹۰/۱۱/۱۴).

ایشان در همین ارتباط و در هشدار دیگر به مسئولان، اشرافی‌گری را گناهی بزرگ می‌شمرد: «تظاهر به زندگی اشرافی، خودش گناهی است بزرگ، شاید بزرگ‌تر از نفس زندگی اشرافی‌ای که جلوی چشم نباشد. ما با تظاهر به اشرافی‌گری، کمک نکنیم به فرهنگ اشرافی‌گری در جامعه» (حسینی خامنه‌ای، ۱۴۰۳، ص ۳۱۱).

قابل ذکر است که در فرهنگ دینی، رهبران جامعه نه تنها باید از اشرافیت و زندگی مرفهانه و تجملی مختص طبقات بالای جامعه پرهیز کنند، بلکه باید سبک زندگی زاهدانه و مقتصدانه هم‌نوا با طبقات پایین و ضعیف را در پیش گیرند. امام علی (ع) در خطبه ۲۰۹ در اشاره به همین واقعیت می‌فرماید: «إِنَّ اللَّهَ - عَزَّ وَجَلَّ - قَرَضَ عَلَى أُمَّةٍ الْعَدْلَ أَنْ يَقْدِرُوا أَنْفُسَهُمْ بِضَعْفَةِ النَّاسِ كَيْلًا يَتَّبِعَ بِالْفَقِيرِ فَقْرَهُ»؛ خداوند عز و جل بر پیشوایان عادل واجب کرده که زندگی خود را همانند افراد ضعیف جامعه نمایند تا فقر فقرا باعث طغیان آنها نشود.

این شیوه از زندگی که همواره مورد تأکید اولیای الهی بوده است، به بیان برخی اندیشمندان باعث آرامش و تسلاي خاطر افشار محروم جامعه و جلب اعتماد آنها خواهد شد (جوادی آملی، ۱۳۹۱، ص ۴۳۹؛ مکارم شیرازی، ۱۳۸۷، ج ۸، ص ۱۳۷).

به بیان دیگر، انتخاب این شیوه از زندگی توسط رهبران جامعه، فقر و نابرابری را تحمل‌پذیر می‌سازد و از بروز برخی پیامدهای سوء پیشگیری می‌کند. تردیدی نیست که بخشی از پیامدهای نابرابری اجتماعی خود را در قالب القای احساس محرومیت نمایان می‌سازد. این احساس محرومیت در صورت هم‌افق شدن زندگی رهبران جامعه با طبقات پایین، کمتر امکان ظهور و بروز دارد و بالطبع از احتمال وقوع رفتارهای اعتراضی در اشکال مختلف نیز کاسته می‌شود. فرونشست بغض و کینه ناشی از مقایسه وضعیت اجتماعی طبقات با یکدیگر، خود را در آرامش، همدلی و هم‌نوایی با رهبران جامعه و اشتیاق به تبعیت از هنجارهای اجتماعی مالوف، به‌رغم فقر و نابرابری متبلور می‌سازد. تجربه زیسته ایرانیان در دوران دفاع مقدس نمونه گویای این واقعیت است. در دوران هشت‌ساله ما بیشترین همیاری

و همراهی را میان مسئولان و مردم در موضوع جنگ و دیگر مسائل اجتماعی شاهدیم. طبقات پایین نه تنها به فشارهای اقتصادی ناشی از جنگ شاکی و معترض نبودند که بیشترین همراهی را با دولتمردان و جنگ از خود نشان دادند. اکثر قریب به اتفاق رزمندگان، جانبازان و شهیدان از اقشار پایین جامعه بودند.

رویکرد امام علی^ع در موضوع نابرابری اجتماعی و توصیه زعما و رهبران جامعه به هم‌نوایی با ضعفا و برحذر داشتن آنها از احتمال بروز شورش و اعتراض از ناحیه ایشان، درس اجتماعی بزرگی است که می‌تواند نظامات سیاسی را در جوامع نابرابر ایمنی بخشد و ادامه حیات آنها را تضمین کند. سخن گفتن از مطلوبیت زهد و ارزش اخلاقی آن و نیز توصیه همگان به قطع تعلقات و وابستگی‌ها به زخارف و زینت‌های مادی این جهان، اگر تأثیری هم داشته باشد حداقلی و ناچیز است. این سنخ ارشادات و مواظ، هنگامی در ذهن و ضمیر مردم مؤثر می‌افتد که با نمایش عینی و عملی زهدورزی در ساحت‌های مختلف زندگی به‌ویژه توسط اقشار بالادست و متمکن همراه باشد. برخی روایات (نهج البلاغه، حکمت ۴۳۹؛ صدوق، ۱۳۷۶، ص ۶۱۶) در مقام تبیین زهد به معنای فوق به آیه ۲۳ سوره حدید استناد می‌کند: «لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ»؛ تا بر آنچه از دست شما رفته اندوهگین نشوید و به [سبب] آنچه به شما داده است شادمانی نکنید... زهد به معنای عدم دلبستگی مظاهر مختلفی می‌تواند داشته باشد. امام خمینی^ع در این خصوص می‌فرماید:

چهبسا که دل بستن یک کسی به یک تسبیح و یک کتاب، به دنیا بیشتر توجه کرده باشد تا دل بستن یک کس دیگری به یک پارکی و باغی و کذا. انسان باید توجه کند به اینکه رفتنی است و آن‌طور هم نیست که به پیشانی انسان نوشته شده باشد که تو سن تو به چه حد می‌رسد، کم است که سنشان به حدود پیری برسد (موسوی خمینی، ۱۳۸۹، ج ۱۸، ص ۱۵).

تردیدی نیست که در اکثر جوامع به دلیل بی‌عدالتی‌های ساختاری همواره کمیت قابل توجهی از مردم جزو توده‌های ضعیف و پایین دست شمرده می‌شوند، یا دست‌کم خود، اوضاع خویش را چنین می‌پندارند. محرومیت واقعی یا حتی احساس محرومیت از برخی مزایا و امکانات اجتماعی که فقرا داشتن آن را حق مسلم خویش می‌دانند، رنج‌آور و آزاردهنده است؛ از این‌رو هم‌ترازی یا دست‌کم قرابت میزان برخورداری رهبران (دیگران مهم، گروه‌های مرجع، مدیران و کارگزاران جامعه) از امکانات و داشته‌ها، در تسکین آلام آنها و جلب اعتماد ایشان نقش مهمی دارد. حضرت علی^ع رعایت ساده‌زیستی و زهد عملی مسئولان را مانع بروز برخی طغیان‌های اجتماعی شمرده است.

(ب) نفی محوریت منزلت ثروت

فقرا و طبقات محروم در بسیاری از جوامع، پایگاه اجتماعی پایین و موقعیتی نابرابر با ثروتمندان دارند. از سوی دیگر اشراف و متمکنان جامعه به دلیل این برتری، نگاهی تحقیرآمیز به طبقات پایین دارند. این نگاه در نحوه مواجهه اشراف و سرمدمداران قدرت با پیامبران الهی و پیروان آنها نیز به وضوح مشاهده می‌شود. قرآن کریم در بیان چرایی

عدم ایمان برخی اقوام به پیامبران، به این واقعیت توجه داده است: «فَقَالَ الْمَلَأُ الَّذِينَ كَفَرُوا مِنْ قَوْمِهِ مَا نَرَاكَ إِلَّا بَشَرًا مِثْلَنَا وَمَا نَرَاكَ أَتْبَعَكَ إِلَّا الَّذِينَ هُمْ أَرَادُوا بِادِّى الرَّأْيِ» (هود: ۲۷)؛ پس، سران قومش که کافر بودند، گفتند: ما تو را جز بشری مثل خود نمی‌بینیم، و جز [جماعتی از] فرومایگان ما، آن هم نسنجیده، کسی را نمی‌بینیم که تو را پیروی کرده باشد.

«اراذل» جمع اراذل به معنای افراد پست و دون پایه است (طوسی، بی‌تا، ج ۵، ص ۴۷۱؛ زمخشری، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۳۸۸؛ طبرسی، ۱۴۱۲ق، ج ۲، ص ۱۴۲؛ قمی مشهدی، بی‌تا، ج ۶، ص ۱۴۸). «بادی الرأی» نیز به معنای نظر خام و بدون تفکر است؛ بنابراین مفاد آیه این است که پیروان شما پیامبران، اقشاری فقیر و به لحاظ اجتماعی مردمانی حقیر و پست‌اند که از روی خامی و عدم تفکر و تأمل به شما ایمان آورده‌اند (طوسی، بی‌تا، ج ۵، ص ۴۷۱؛ زمخشری، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۳۸۸؛ طبرسی، ۱۴۱۲ق، ج ۲، ص ۱۴۲؛ قمی مشهدی، بی‌تا، ج ۶، ص ۱۴۸؛ طباطبائی، ۱۴۲۵ق، ج ۱۰، ص ۲۰۳؛ طبرسی، ۱۴۱۲ق، ج ۵، ص ۲۳۴).

آنها بر این باور بودند که ما نیز در صورت ایمان آوردن به پیامبران، هم‌ردیف توده‌های فقیر و پست و مردمان سطحی‌نگر و کم‌خرد قرار می‌گیریم و این با شأن و منزلت اجتماعی و جایگاه برتر ما سازگار نخواهد بود. این گزاره به دلالت التزامی به بطلان رسالت پیامبران و عقیم بودن دعوت آنها اشاره دارد؛ چه به اعتقاد عموم مردم آن زمان حق بودن یک مرام و مسلک و مقبولیت اجتماعی آن در گرو تأیید و حمایت اشراف و بزرگان قوم و صاحبان قدرت و ثروت است؛ از این رو گرویدن فقرا و به تعبیر آنها اقشار فرومایه و سطحی رسالت آنها به سرانجام نمی‌رسد و کاری از پیش نمی‌برند (طباطبائی، ۱۴۲۵ق، ج ۱۰، ص ۲۰۳).

به استناد همین تفکر است که آنها شرط ایمان‌ورزی خود را طرد مؤمنان پیشین قرار داده بودند. قرآن کریم بر نفی این تقاضا که از روح نخوت و گردنکشی و احساس برتری به دلیل داشتن ثروت و تمکن مادی نشئت گرفته، پیامبر را از اجابت این درخواست برحذر می‌دارد:

وَلَا تَطْرُدِ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ مَا عَلَيْكَ مِنْ حِسَابِهِمْ مِنْ شَيْءٍ وَمَا مِنْ حِسَابِكَ عَلَيْهِمْ مِنْ شَيْءٍ فَتَطْرُدَهُمْ فَتَكُونَ مِنَ الظَّالِمِينَ (انعام: ۵۲؛ کهف: ۲۸)؛

و کسانی را که پروردگار خود را بامدادان و شامگاهان می‌خوانند - درحالی که خشنودی او را می‌خواهند - مران، شما و آنان هریک حساب خود را دارید و در صورت طرد آنها از ظالمان خواهی شد.

همان‌گونه که اشاره شد این آیه در رد پیشنهاد برخی از اشراف قریش نازل شده که برای خود اعتبار ویژه و برتری و سیادت قائل بودند، و همراهی با رسول خدا ﷺ و حضور در مجلس ایشان را به طرد مؤمنان فقیر منوط و مشروط کرده بودند (طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۴، ص ۴۷۲؛ طوسی، بی‌تا، ج ۴، ص ۱۴۴؛ سیوطی، ۱۹۹۲، ج ۳، ص ۱۲).

از آیات چنین برمی‌آید که اشراف قریش بر این خواسته سماجت کرده و در موقعیت‌های مختلف آن را طرح

می کردند. قرآن نیز برای تقویت روحیه حضرت برای تحمل فشار اشراف و مستکبران و اصرار بر اجرایی ساختن این پیشنهاد، وی را به صبر و شکیبایی فراخوانده است (مکارم شیرازی و دیگران، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۴۱۶):

وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا (کهف: ۲۸)؛

و با کسانی که پروردگارشان را صبح و شام می خوانند [و] خشنودی او را می خواهند، شکیبایی پیشه کن، و دو دیدگاه را از آنان برگیر که زیور زندگی دنیا را بخواهی، و از آن کسی که قلبش را از یاد خود غافل ساخته ایم و از هوس خود پیروی می کند و [اساس] کارش بر زیاده روی است، اطاعت مکن.

موضع انتقادی قرآن کریم در مواجهه با تقاضای اشراف و ثروتمندان، بیان گویایی بر نفی اصالت معیارهای مادی و متقابلاً ارائه و بسط فرهنگ جدیدی است که در آن ملاک های منزلت نه بر مدار داشته های مادی که بیشتر بر پایه امتیازات معنوی و ارزشی اعتبارسنجی می شود و تفاوت های اجتماعی بر این اساس رتبه بندی می شود. قرآن کریم این شیوه زیست را شیوه ای عقلانی شمرده و اشراف را به دلیل موضع برتری جویانه و متکبرانه نسبت به فقرا، جاهل و نادان شمرده است (مکارم شیرازی و دیگران، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۷۶؛ طبرسی، ۱۳۷۲، ج ۵، ص ۲۳۶؛ طبیب، ۱۳۶۹، ج ۷، ص ۴۰): «وَمَا أَنَا بِطَارِدِ الَّذِينَ آمَنُوا إِنَّهُمْ مُلَاقُوا رَبِّهِمْ وَلَكِنِّي أَرَاكُمْ قَوْمًا تَجْهَلُونَ» (هود: ۲۹)؛ و کسانی را که ایمان آورده اند طرد نمی کنم؛ آنها قطعاً پروردگارشان را دیدار خواهند کرد، و شما را قومی می بینم که نادانی می کنید.

اهمیت موضع قرآن کریم در نفی ملاک های جاهلی منزلت و جایگزینی معیارهای معنوی برای تعیین منزلت اجتماعی افراد، با عطف توجه به پایگاه اجتماعی و نفوذ اشراف قریش در جامعه جاهلی عصر ظهور بهتر و بیشتر روشن می شود. طبق شواهد تاریخی، در فرهنگ قبیله ای حاکم بر جامعه عصر نزول قرآن و قشر بندی متصلب رایج در آن، ثروتمندان و اشراف از پایگاه و اقتدار اجتماعی بالا و بلامنازع بر خوردار بودند و بالطبع حمایت آنها از دین نوپای اسلام و شخص پیامبر اکرم ﷺ می توانست در جلب توجه مثبت بخش قابل توجهی از مردم آن دیار و جلب حمایت مادی و معنوی آنها از حضرت، قویاً مؤثر واقع شود و در گسترش دعوت حضرت، گرویدن سایر اقوام در جزیره العرب و نیز تحکیم و تثبیت موقعیت پیامبر ﷺ و مسلمان صدر اسلام نتیجه بخش باشد. با این حال، قرآن کریم نه تنها حضرت را از همراهی با اشراف قریش بر حذر می دارد که بر گسترش نظام ارزشی مورد نظر خود که مبتنی بر ملاک های منزلت غیر مادی است اصرار می ورزد.

گفتنی است که تکریم فقیر در قرآن کریم به بیانات مختلفی پیگیری شده است؛ مواجهه کریمانه با فقرای مؤمنی که به دلیل ناتوانی مالی امکان همراهی با پیامبر ﷺ در جهاد را نیافته بودند (توبه: ۹۲)، مدح و ثنای فقرایی که برای رضای خدا دست به هجرت زده بودند (حشر: ۸) و به رغم فقر و نیاز شدید مالی، دیگران را بر خود ترجیح می دادند (حشر: ۹)، تنها نمونه هایی از این تکریم است؛ از این رو تکریم طبقات پایین جامعه به ویژه مؤمنان آنها و هم نشینی با

آنها و نیز برقراری روابط اجتماعی همدلانه و کریمانه با ایشان، به‌ویژه هنگامی که این تکریم از جانب رهبران و گروه‌های مرجع جامعه صورت پذیرد، نقش بسیار مهمی در کمرنگ شدن ملاک‌های مادی منزلت و ارزش‌های اجتماعی ناشی از ثروت و اشرافیت خواهد داشت و متقابلاً در این فرهنگ، زمینه‌ی مانور تجمل و تظاهر به نمادهای ثروت و تمکن توسط طبقه‌ی برخوردار ضعیف و ضعیف‌تر خواهد شد. مصداق واقعی این تحول فرهنگی را در صدر اسلام به عیان می‌توان مشاهده کرد. صحابی بزرگ پیامبر ﷺ جناب سلمان فارسی که زمانی به خاطر پایین بودن موقعیت طبقاتی، از نازل‌ترین جایگاه اجتماعی برخوردار بود، در نتیجه‌ی تحولات فرهنگی ناشی از ظهور اسلام و برهم خوردن ملاک‌های منزلت، از پایگاه اجتماعی بسیار والایی برخوردار گشت؛ به‌گونه‌ای که طبق برخی اظهارات، گروه‌های مختلف با هدف کسب افتخار از طریق انتساب سلمان به قوم و قبیله‌ی خود وارد مشاجره شدند، و طبق نقل، پیامبر اکرم ﷺ برای رفع این مشاجرات وادار به موضع‌گیری شد و جمله‌ی تاریخی معروف و افتخارآمیز «سلمان منّا أهل البیت» را ایراد فرمود (ابن شهر آشوب، ۱۹۸۵، ج ۱، ص ۸۵؛ طبرسی، ۱۴۰۳، ج ۱، ص ۱۱۰)؛ این در حالی است که با لحاظ ملاک‌های مادی و بر خورداری از امکانات و داشته‌های اقتصادی، هیچ‌گونه تغییری در زندگی او ایجاد نشده بود و همچنان در زمره‌ی طبقات فرودست جامعه روزگار می‌گذراند.

ناگفته روشن است که تکریم فقیر در فرهنگ قرآنی به‌معنای تأیید وجود آن و توصیه به حفظ و استمرار آن در جامعه نیست. همان‌گونه که قبلاً هم به کرات اشاره شد، فقر پدیده‌ای منفی، مذموم و بالقوه مخرب در جامعه به‌حساب می‌آید، و قرآن کریم در جامعه‌سازی کلان خود، مقوله‌ی اقتصاد را به‌عنوان ستون فقرات جامعه‌ی اسلامی معرفی کرده و در کنار تکریم فقرا و توصیه‌ی اغنیا به تأمین آنها، بر مبارزه همه‌جانبه با فقر و آثار ویرانگر آن تأکید کرده است.

نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شده است نقش فرهنگ در مسئله‌ی نابرابری اجتماعی بازخوانی گردد. هرچند اغلب تلاش می‌شود تا مسئله‌ی نابرابری و فاصله‌ی طبقاتی بر مقوله‌ی عناصر اقتصادی تفسیر شود و نقش آن در فراز و فرود و صورت‌های مختلف نابرابری، برجسته گردد، اما می‌توان نقش برجسته‌ی فرهنگ را نشان داد و حتی گاهی عناصر اقتصادی را نیز بر مدار آن تحلیل کرد. مسیر دخالت فرهنگ در نابرابری را می‌توان در مقوله‌ی تغییر ملاک‌های منزلت پیگیری کرد. منزلت به‌عنوان یکی از معیارهای قشربندی اجتماعی، نقش مهمی در فرایند نابرابری ایفا می‌کند. منشأ فطری این نیاز اجتماعی اهمیت آن را در حیات اجتماعی مضاعف می‌کند. منزلت بر مدار عناصر مختلف اجتماعی شکل می‌گیرد که در فرهنگ‌های مختلف تمایز می‌یابد، و صاحبان منزلت می‌توانند با تکیه بر آن مسیر تحرک اجتماعی را طی کنند و با احراز موقعیت‌های اجتماعی به مزایای مختلف دست یابند. قرآن کریم تلاش کرده است تا فرهنگی را مهندسی

کند که از خلال آن معیارهای متفاوتی با شاخص‌های موهوم اجتماعی به جامعه معرفی شود و بدین ترتیب فرایند طبیعی دستیابی به منابع کمیاب جامعه و با توجه به شایستگی‌ها سازمان گیرد. تغییر ملاک منزلت در آیات شریفه با شیوه‌های مختلف صورت پذیرفته است که نفی نمایش متجملانه از جمله آن است. اشرافیت در نمادهای منزلتی در تغییر ملاک‌های منزلت و ایجاد و نهادینه‌سازی فرهنگ حسی نقش برجسته دارد؛ بنابراین قرآن کریم تلاش می‌کند نمادهای متفاوتی را معرفی کند و ملاک متفاوتی را جایگزین معیارهای مادی و به‌طور خاص ثروت، منزلت اجتماعی ارائه دهد.

منابع

- آلوسی، شهاب‌الدین (بی‌تا). *بلوغ الارب*. تصحیح: محمد بهجۀ الاثری. بیروت: دار الکتب العلمیه.
- ابن شهر آشوب مازندرانی، محمد بن علی (۱۹۸۵م). *مناقب آل ابی طالب*. بیروت: دار الاضواء.
- بیانات رهبر معظم انقلاب در خطبه‌های نماز جمعه تهران (۱۳۹۰/۱۱/۱۴). farsi.khamenei.ir.
- پارسانیا، حمید (۱۳۹۱). *جهان‌های اجتماعی*. قم: کتاب فردا.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۱). *مفاتیح الحیات*. قم: اسراء.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۹۴). *تسبیح*. قم: اسراء.
- حسینی خامنه‌ای، سیدعلی (۱۴۰۳). *شرح نهج البلاغه: راه روشن مدیران*. تهران: انقلاب اسلامی.
- حق‌ی برسوی، اسماعیل بن مصطفی (بی‌تا). *تفسیر روح البیان*. بیروت: دار الفکر.
- رشیدرضا، محمد (۱۳۷۳ق). *تفسیر القرآن الحکیم الشہیر بتفسیر المنار*. مصر: دار المنار.
- زمخشری، محمود بن عمر (۱۴۰۷ق). *الکشاف عن حقائق غوامض التنزیل و عیون الأقاویل فی وجوه التأویل*. بیروت: دار الکتب العربی.
- سیدقطب (۱۴۲۵ق). *فی ظلال القرآن*. بیروت: دار الشروق.
- سیوطی، عبدالرحمن (۱۹۹۲م). *الدر المنثور فی تفسیر المأثور*. بیروت: دار الفکر.
- شارون، جوئل (۱۳۷۹). *ده پرسش از دیدگاه جامعه‌شناسی*. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی.
- صدوق، محمد بن علی (۱۳۷۶). *الامالی*. تهران: کتابچی.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۴۲۵ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: مؤسسه النشر الاسلامی.
- طبرسی، فضل بن حسن (۱۳۷۲). *مجمع البیان*. تهران: ناصر خسرو.
- طبرسی، احمد بن علی (۱۴۰۳ق). *الاحتجاج*. مشهد: مرتضی.
- طبرسی، فضل بن حسن (۱۴۱۲ق). *تفسیر جوامع الجامع*. قم: مرکز مدیریت حوزه علمیه قم.
- طبری، محمد بن جریر (۱۴۱۲ق). *جامع البیان فی تفسیر القرآن*. بیروت: دار المعرفة.
- طوسی، محمد بن حسن (بی‌تا). *التبیان فی تفسیر القرآن*. بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- طیب، عبدالحسین (۱۳۶۹). *الطیب البیان فی تفسیر القرآن*. تهران: اسلام.
- علی، جواد (۱۹۷۶م). *المفصل فی تاریخ العرب قبل الاسلام*. بیروت: دار العلم للملایین.
- فضل‌الله، سیدمحمدحسین (۱۴۱۹ق). *من وحی القرآن*. بیروت: دارالملاک.
- قرشی، علی‌اکبر (۱۳۷۵). *تفسیر احسن الحدیث*. تهران: بنیاد بعثت.
- قمی مشهدی، محمد بن محمد رضا (بی‌تا). *تفسیر کنز الدقائق و بحر الغرائب*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۱). *راهیان کوی دوست*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- مغنیه، محمدجواد (۱۴۲۴ق). *التفسیر الکاشف*. قم: دار الکتب الاسلامی.
- مکارم شیرازی، ناصر (۱۳۸۷). *پیام امام*. قم: امام علی بن ابی طالب علیه السلام.
- مکارم شیرازی، ناصر و دیگران (۱۳۷۴). *تفسیر نمونه*. تهران: دار الکتب الاسلامیه.
- موسوی خمینی، سیدروح‌الله (۱۳۸۹). *صحیفه امام*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی علیه السلام.



Explaining the Relationship between Anthropological Foundations and the Culture-based Progress Model and its Knowledge Requirements from the Perspective of Ayatollah Mesbah Yazdi (RH)*

✉ **Amanullah Fasihi**  / Graduated from Al-Mustafa International University (MIU), PhD in Sociology
fasihi2219@gmail. Com

Omid Izanlou / PhD in Economics, Imam Khomeini (RH) Educational and Research Institute
Received: 2025/10/30 - Accepted: 2026/05/18
omidezanlo@gmail. com

Abstract

Explaining the relationship between theoretical foundations and practical patterns of progress is one of the fundamental challenges in Islamic humanities. Ayatollah Mesbah Yazdi's thought, due to its reliance on the originality of the abstract self and its definition of evolution as a spiritual matter, has unique capacities for producing an alternative model of progress. Using a descriptive-analytical method and a rational reconstruction approach, this research aims to explain the relationship between anthropological foundations and the pattern of progress and its knowledge requirements from his perspective. Utilizing deductive logic, in this process, an attempt has been made to discover the binding implications of Ayatollah Mesbah Yazdi's anthropological principles in the field of policymaking and humanities and to formulate them in the form of a coherent model. The research findings show that there is a logical connection between the fundamental anthropological layers, macro strategies, and knowledge models. According to this model, applying anthropological principles to development issues leads to two related outcomes: First, at the level of the progress model (P), it leads to the inference of a culture-oriented model in which spiritual evolution (divine proximity) is the ultimate goal and material progress has the status of an instrument; second, at the level of knowledge requirements (K), the logical association of this model with the necessity of transformation in the humanities and the production of indigenous-Islamic progress knowledge is proven. The article argues that, due to the contradiction between subject and purpose, secular development knowledge is inherently ineffective for guiding the paradigm of excellence-oriented progress, and that epistemological revision in the humanities is not a choice but a structural necessity.

Keywords: Ayatollah Mesbah Yazdi (RH), anthropology, progress model, rational reconstruction, Islamic humanities, culture-oriented progress.

* This paper was presented at the international conference "Islamic Humanities: In Commemoration of Allamah Mohammad Taqi Mesbah Yazdi."

نوع مقاله: پژوهشی

تبیین نسبت مبانی انسان‌شناختی با الگوی پیشرفت فرهنگ‌محور و اقتضائات دانشی آن

از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی^{*}

hasan.bolkhari@ut.ac.ir

yazhaand@ut.ac.ir

ک. امان‌الله فصیحی  / دانش‌آموختهٔ جامعه‌المصطفی‌العالمیه و دکتری جامعه‌شناسی

امید ایزانلو / دکتری اقتصاد مؤسسهٔ آموزشی و پژوهشی امام خمینی[®]

دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۸ - پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

چکیده

تبیین نسبت میان مبانی نظری و الگوی عملی پیشرفت، از چالش‌های بنیادین در علوم انسانی اسلامی است. اندیشهٔ آیت‌الله مصباح یزدی^{رحمته‌الله} به دلیل ابتنا بر اصالت نفس مجرد و تعریف تکامل به‌مثابهٔ امری معنوی، واجد ظرفیت‌های منحصر به فردی برای تولید الگوی بدیل پیشرفت است. این پژوهش با هدف تبیین نسبت مبانی انسان‌شناختی با الگوی پیشرفت و اقتضائات دانشی آن از دیدگاه ایشان از روش توصیفی - تحلیلی و با رویکرد بازسازی عقلانی انجام شده است. در این فرآیند، با بهره‌گیری از منطق استنتاجی، تلاش شده تا دلالت‌های التزامی مبانی انسان‌شناختی آیت‌الله مصباح یزدی^{رحمته‌الله} در حوزهٔ سیاست‌گذاری و علوم انسانی کشف و در قالب یک الگوی منسجم صورت‌بندی شود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که میان لایه‌های بنیادین انسان‌شناختی با راهبردهای کلان و الگوی دانشی، یک تلازم منطقی برقرار است. بر اساس این مدل، اعمال مبانی انسان‌شناختی بر مسائل پیشرفت، منجر به دو خروجی متلازم می‌گردد: نخست، در سطح الگوی پیشرفت (P)، منجر به استنتاج الگوی فرهنگ‌محور می‌شود که در آن تکامل معنوی (قرب الهی) غایت اصیل و پیشرفت مادی واجد حیثیت‌ابزاری است؛ دوم، در سطح اقتضائات دانشی (K)، تلازم منطقی این الگو با ضرورت تحول در علوم انسانی و تولید دانش پیشرفت‌بومی - اسلامی اثبات می‌گردد. مقاله استدلال می‌کند که به دلیل تباین موضوعی و غایتی، دانش توسعهٔ سکولار ذاتاً برای راهبری در الگوی پیشرفت تعالی‌محور ناکارآمد بوده و بازنگری معرفت‌شناختی در علوم انسانی، نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت ساختاری است.

کلیدواژه‌ها: آیت‌الله مصباح یزدی^{رحمته‌الله}، انسان‌شناسی، الگوی پیشرفت، بازسازی عقلانی، علوم انسانی اسلامی، پیشرفت فرهنگ‌محور.

* این مقاله در همایش بین‌المللی «علوم انسانی اسلامی: بزرگداشت علامه محمدتقی مصباح یزدی^{رحمته‌الله}» ارائه شده است.

مقدمه

مسئله پیشرفت، فراتر از دگرگونی‌های فنی و شاخص‌های اقتصادی، ریشه در لایه‌های بنیادین معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و انسان‌شناختی دارد. هرچند گفتمان‌های متعارف توسعه از توسعه اقتصادی گرفته تا توسعه انسانی و فرهنگی، بر محور شاخص‌های مادی صورت‌بندی شده‌اند، اما چالش اساسی در مطالعات میان‌رشته‌ای پیشرفت، تبیین نسبت میان این الگوهای کلان با هویت فرهنگی و مبانی اعتقادی و ارزشی جوامع است (خامنه‌ای، ۱۳۸۸/۰۲/۲۷). تحلیل منطقی نظامات اجتماعی نشان می‌دهد که هرگونه برنامه‌ریزی برای تحول، به‌طور گریزناپذیری بر تعریفی پیشینی از ماهیت انسان و غایت وجودی او مانند دیگر مبانی بنیادین استوار است (خامنه‌ای، ۱۳۸۸/۰۲/۲۷). در واقع، مبانی انسان‌شناسی نه یک محصول فرعی، بلکه قوام‌بخش رتبی برای تعیین نظامات اجتماعی است؛ به‌گونه‌ای که هر لایه از تعریف انسان، لزوماً دو الزام موازی را ایجاد می‌کند: نخست، طراحی الگوی پیشرفت جهت تأمین غایات آن انسان؛ و دوم، پی‌ریزی دانش پشتیبان (علوم انسانی) به‌عنوان ابزار مدیریت و هدایت آن الگو. بر این اساس، دانش پشتیبان در هر فرهنگ و جامعه، برای پاسخ‌گویی به نیازهای انسانی طراحی شده است؛ نیازهای که مطابق مبانی انسان‌شناختی همان فرهنگ تعریف گردیده است.

چالش نظری و عملی زمانی بروز می‌کند که یک جامعه دارای جهان‌بینی و نظام معنایی متفاوت، از الگوی تبعیت نماید که با مبانی بنیادین و کلان نظام معنایی آن سنخیت ندارد؛ وضعیتی که به شکلی عینی تاحدی در جامعه ایران قابل مشاهده است؛ چون پیش فرض‌های اساسی و نظام تولید معنا در ایران با جوامع غربی تباین ماهوی دارد؛ در نتیجه، الگوی توسعه غربی با مبانی این جامعه سازگار نیست (خامنه‌ای، ۱۳۸۸/۰۲/۲۷). این عدم همسویی میان «مبنا، الگو و دانش» باعث شده است تا ابزارهای دانشی موجود عملاً در مسیری متفاوت از مبانی و غایات بومی عمل کرده و بحران را تشدید کنند. بنابراین برای عبور از این بن‌بست نظری و مواجهه فعال با الگوهای غربی، تبیین یک منظومه یکپارچه که در آن نسبت میان این سه ساحت به نحو منطقی مستحکم شده باشد، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

برای دستیابی به چنین تبیینی، رجوع به اندیشه متفکرانی که دارای نگاهی سیستماتیک به نظامات اجتماعی هستند راهگشاست. در این میان، منظومه فکری علامه مصباح یزدی رحمته‌الله به دلیل برخورداری از جامعیت و عمق نظری معطوف به انسان و جامعه، داشتن نگاه تمدنی، نقد مبانی مدرنیته و دغدغه‌مندی عمیق نسبت به حفظ استقلال و هویت جامعه اسلامی اهمیت ویژه دارد.

از این‌رو موضوع پژوهش حاضر، تبیین «نسبت مبانی انسان‌شناختی با الگوی پیشرفت و اقتضات دانشی آن از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله» است. بر این اساس، مقاله پیش رو درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش اصلی است که: «چه نسبتی میان انسان‌شناسی، الگوی پیشرفت و اقتضات شناختی آن از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله وجود دارد؟» فرضیه تحقیق بر این پایه استوار است که طبق مبانی انسان‌شناختی آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله، الگوی پیشرفت

فرهنگ‌محور بر توسعه مادی تقدم رتبی دارد و به تبع آن، بازخوانی دانش پیشرفت مطابق با الگوی اسلامی یک ضرورت معرفت‌شناختی است. در واقع، این پژوهش با هدف غایی استخراج الزامات معرفت‌شناختی ناشی از تقدم فرهنگ بر ماده، درصدد است تا نقشه راهی برای بازنگری در الگوها و دانش پیشرفت‌شناخت (علوم انسانی) بر مبنای انسان‌شناسی متعالی ارائه دهد.

پیشینه پژوهش

اگرچه در سال‌های اخیر ادبیات زیادی در ارتباط با پیشرفت تولید شده است، اما به صورت خاص پیشینه مرتبط با موضوع این مقاله، به منظور رعایت اختصار، در چهار محور کلان صورت‌بندی می‌شود:

۱. تبیین مبانی نظری و غایت‌شناختی: در این محور، محققانی همچون رودگر (۱۳۹۳) و ثابت و همکاران (۱۳۹۴)، بر ابعاد نظری و ابتدای وحیانی و حکمی مفهوم پیشرفت تأکید داشته‌اند؛ همچنین پژوهش جلیلی فر و الهی‌راد (۱۴۰۰) با تمرکز بر اندیشه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله، نقش هدف نهایی انسان را در جهت‌دهی به ساختار علوم انسانی اسلامی تبیین کرده است؛

۲. تمایزات موضوع‌شناختی و انسان‌شناختی: تحقیقات این دسته بر تفاوت‌های بنیادین تعریف انسان در پارادایم‌های مختلف تمرکز دارند. پژوهش فصیحی و همکاران (۱۳۹۳)، یزدانی و پارسایا (۱۴۰۳) و توکلی (۱۴۰۱)، با نقد رویکردهای سکولار نسبت به انسان، به تبیین مبانی انسان‌شناسی پیشرفت، فردگرایی معنوی و انگیزه‌های متعالی انسان در منظومه صدرايي پرداخته‌اند. شرف‌الدین (۱۴۰۳) نیز، به واکاوی نسبت متقابل فرد و جامعه با تأکید بر اصالت هستی‌شناختی فرد در اندیشه علامه مصباح یزدی رحمته‌الله توجه نشان داده است؛

۳. الزامات معرفت‌شناختی و نظام‌سازی: در لایه‌ای دیگر، پژوهشگرانی نظیر سلیمانی امیری و گنج‌خانی (۱۳۹۶) و پرهیزکار (۱۴۰۰)، بر روش‌شناسی تولید علوم انسانی اسلامی تمرکز کرده‌اند. ابراهیمی‌پور (۱۴۰۳) نیز، در اثری جامع، فرایند نظام‌سازی در علوم اجتماعی اسلامی را از منظر آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله بررسی نموده که گامی مهم در جهت کاربردی‌سازی مبانی است؛

۴. آسیب‌شناسی و موانع پیشرفت: این دسته به موانع تحقق پیشرفت بومی می‌پردازند. مقاله عالمیان و عبدالمحمدی (۱۴۰۲)، با بررسی موانع فرهنگی و ضرورت گسست از تقلید کورکورانه، در این چارچوب صورت‌بندی می‌شود؛ هرچند قلمرو تحلیل آن فراتر از منظومه فکری آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله گسترده شده است.

علی‌رغم غنای تحقیقات فوق در واکاوی ابعاد پراکنده و تخصصی اندیشه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله، شکاف اصلی پژوهشی در عدم تبیین منظومه‌وار و سیستماتیک نسبت میان لایه‌های بنیادین نهفته است. اکثر آثار موجود، هر یک از لایه‌های انسان‌شناسی، الگوی پیشرفت یا تحول در علوم انسانی را به صورت مستقل یا در پیوندی دوگانه بررسی کرده‌اند، اما نوآوری مقاله حاضر در این است که با پر کردن این خلأ نظری، درصدد تبیین تلازم منطقی سه‌جانبه

است؛ به‌گونه‌ای که نشان دهد چگونه تغییر در لایه موضوع‌شناختی (انسان)، به‌طور گریزناپذیر منجر به فروپاشی الگوهای مادی‌محور شده و هم‌زمان پارادایم جدیدی را در دانش پیشرفت ایجاد می‌کند.

۱. چارچوب نظری

چارچوب نظری این پژوهش با تمرکز بر بحران در توسعه‌شناسی و چرخش به‌سوی فرهنگ شکل می‌گیرد. اگرچه ارائه و نقد تمامی نظریات توسعه نه در حیطه این تحقیق می‌گنجد و نه ضرورتی برای آن وجود دارد، اما از آنجاکه این مقاله در قالب پژوهشی از نوع بازسازی نظام‌مند اندیشه قرار دارد، برخلاف تحقیقات نظریه‌محور رایج در تحقیقات کمی، به چارچوب نظری پیشینی برای آزمون متکی نیست. بااین‌حال، برای نشان دادن اینکه بحث حاضر در خلأ نظری شکل نگرفته، بلکه پاسخی به اساسی‌ترین پرسش‌های گفتمان جهانی توسعه است، مروری مختصر بر سیر تحول این گفتمان ضروری به نظر می‌رسد.

۱-۱. مرور نظریه‌ها

مرور ادبیات توسعه بیانگر گذار از جبرگرایی اقتصادی به بازشناسی عوامل فرهنگی است. در مراحل اولیه، دو کلان‌روایت اقتصادی غالب بودند: مکتب نوسازی که توسعه‌نیافتگی را مشکلی درونی می‌دانست (ازکیا، ۱۳۹۱) و با تجویز تقلید از غرب (نظریه مراحل رشد روستو و کارآفرینی شومپتر)، فرهنگ بومی را مانع می‌پنداشت (حقیقی، ۱۳۸۹). در مقابل، مکتب وابستگی فرانک، والرشتاین و پربیش قرار داشت که علت را در غارت استعماری و مدل مرکز - پیرامون جست‌وجو می‌کرد (ازکیا، ۱۳۹۱). با وجود تضاد سیاسی، هر دو مکتب توسعه را پدیده‌ای اساساً مادی می‌پنداشتند. با شکست مدل‌های صرفاً اقتصادی، ابتدا نهادگرایان جدید، مانند نورث و وینگاست، بر ضرورت «تعهد معتبر حاکمیت» و نهادهای مقتدر برای حفظ حقوق مالکیت تأکید کردند (نورث و وینگاست، ۱۳۹۷)، اما عمیق‌ترین تحول با چرخش فرهنگی رخ داد (پناهی، ۱۳۹۴).

این چرخش شامل دو بازتعریف بود: نخست، بازتعریف مسیر و غایت توسعه از رشد کمی اقتصادی به گسترش قابلیت‌های انسانی. این رویکرد که در نظریه «توسعه به‌مثابه آزادی» آمارتیا سن تبلور یافت، کانون توجه را از انباشت ثروت مادی به توانمندسازی و شکوفایی انسان منتقل کرد (حقیقی، ۱۳۸۹)؛ دوم، بازتعریف بستر توسعه از الگوهای جهان‌شمول به فرهنگ بومی. در این نگاه، فرهنگ دیگر مانع توسعه نیست، بلکه بستر و موتور محرک آن است (پناهی، ۱۳۹۴). در همین راستا، جان ندروین پیترز با نقد اروپامداری و تقلید کورکورانه از غرب، نظریه جهان‌گرایی انتقادی را مطرح کرد (۱۳۹۵)؛ بدین معنا که جوامع باید ضمن تعامل با جهان، بر هویت بومی خود تکیه کنند. بر این اساس، توسعه‌ای که بدون توجه به ارزش‌های فرهنگی و دینی باشد، ناپایدار و عقیم خواهد بود (قنبری، ۱۳۹۷). مرور این نظریات نشان می‌دهد که اگرچه گفتمان توسعه به‌تدریج از سیطره اقتصاد خارج شده و به فرهنگ نزدیک شده

است، اما همچنان از فقدان یک مبنای انسان‌شناختی متعالی و الزامات دانشی آن رنج می‌برد. الگوی آیت‌الله مصباح یزدی^۱ دقیقاً در همین نقطه خلاً وارد می‌شود. ایشان با حفظ دال‌های مرکزی بحث مانند پیشرفت و غایت، مدلول‌های آن را از پارادایم مادی به پارادایم الهی تغییر می‌دهد. متغیرهای پژوهش در ادامه، ناظر به همین تغییر پارادایمی تعریف می‌شوند.

۱-۲. تعریف مفاهیم و متغیرها

به منظور تدقیق چارچوب نظری، مفاهیم کلیدی بدین شرح تعریف می‌شوند:

الف) مبانی انسان‌شناختی (متغیر مستقل): انسان‌شناسی در معنای متداول، دانشی عمدتاً توصیفی در باب کنش‌ها، مناسبات و باورهای انسان تلقی می‌شود (رجبی، ۱۳۸۱، ص ۱۶) و مبانی به عنوان پیش‌فرض‌های بنیادی نسبت به انسان است که تعهدات نظری پژوهشگر درباره ماهیت انسان را منعکس کرده و ظرفیت‌ها و غایات پیشرفت را تعیین می‌کند (توکلی، ۱۳۹۴):

ب) توسعه: در لغت به معنای خارج شدن از لفاف و در اصطلاح دارای تعاریف متعدد است و در مجموع گفته شده است که توسعه جریانی چندبعدی و هنجاری است که فراتر از رشد اقتصادی، مستلزم دگرگونی در ساختارهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و ایستارهاست و با هدف غلبه بر فقر، در پی «بهبود» همه‌جانبه وضعیت بشر است (از کیا، ۱۳۸۱، ص ۸). نکته قابل اهمیت این است که توسعه یک مفهوم نظری و متکی بر مبانی نظری، فرهنگ و تمدن غرب است (خامنه‌ای، ۱۳۸۶/۰۲/۲۵):

ج) پیشرفت: شهید مطهری به جای مفاهیمی چون توسعه از پیشرفت استفاده کرده و از نظر ایشان پیشرفت مفهومی عام برای هر نوع تغییر است، اعم از افقی و عمودی، اما مفهوم مناسب از نظر ایشان «تکامل» است؛ چون منحصرأ حرکتی عمودی به سمت تعالی معنوی است (مطهری، ۱۳۸۶، ج ۲۵، ص ۵۱۲). در منظومه فکری آیت‌الله خامنه‌ای^۲، پیشرفت با توسعه غربی تفاوت ماهوی دارد؛ اگرچه اشتراکاتی هم دارد (خامنه‌ای، ۱۳۸۸/۰۲/۲۷). ایشان پیشرفت را حرکتی همه‌جانبه می‌داند که برخلاف توسعه تک‌ساختی غرب، شامل هر دو ساحت دنیوی و اخروی است. در این الگو، پیشرفت دارای چهار عرصه اساسی فکر، علم، زندگی (سبک زندگی) و معنویت استوار است و غایت آن صرفاً رفاه نیست، بلکه تحقق حیات طیبیه است (خامنه‌ای، ۱۳۹۱/۰۳/۲۳):

د) دانش پیشرفت (متغیر سیستمی): مجموعه گزاره‌های علمی (علوم انسانی) که مبانی معرفت‌شناختی و چارچوب نظری هدایت جامعه را تأمین می‌کنند.

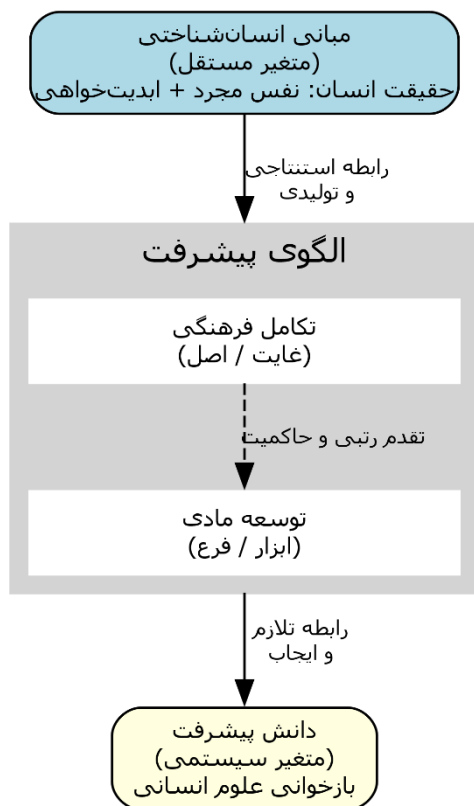
۱-۳. مدل مفهومی و روابط متغیرها

روابط میان لایه‌های نظری در یک زنجیره منطقی و در سه سطح ترسیم می‌شود:

الف) رابطه استنتاجی (مبنا به الگو): مبانی انسان‌شناختی از طریق مکانیسم‌های تولیدی و جهت‌دهندگی، اهداف و مرزهای گفتمانی الگوی پیشرفت را تعیین می‌کنند (توکلی، ۱۳۹۴):

ب) رابطه تقدم و تأخر (درون‌الگویی): نوع تعریف حقیقت انسان، اولویت مؤلفه‌ها را تعیین می‌کند. در این الگو پیشرفت فرهنگ‌محور الهی معطوف به حیات متعالی بر پیشرفت مادی و دنیوی صرف تقدم رتبی یافته و توسعه مادی نقش ابزاری می‌یابد. برعکس اگر این بعد در نظر گرفته نشود، پیشرفت فرهنگی در خدمت پیشرفت مادی درمی‌آید. حداکثر بهره‌مندی حیات مادی انسان مبنا، مسیر و غایت توسعه است؛

ج) رابطه تلازم (الگو به دانش): تغییر در ماهیت الگو از رفاه به تکامل، دارای تلازم منطقی با تحول در دانش پیشرفت است؛ زیرا دانش پشتیبان باید از حیث مبانی و روش، با غایات جدید هم‌افق و هم‌سنخ گردد؛ چون دانش پیشرفت‌شناخت محدود به منابع معرفتی حسی توان پاسخ‌گویی به اقتضائات فرامادی و حیات اصلی انسان را ندارد.



شکل ۱: مدل مفهومی تحلیل روابط میان مبانی انسان‌شناختی، الگوی پیشرفت و دانش پیشرفت

۲. روش پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، بنیادی و از نظر ماهیت، کیفی است. روش انجام پژوهش، توصیفی - تحلیلی است که با رویکرد بازسازی عقلانی و با استفاده از منطق استقرایی - استنتاجی سامان می‌یابد. رهیافت مختار در این پژوهش، ریشه در سنت نظریه‌پردازی متفکران مسلمان داشته و به‌طور خاص، از روش شهید محمدباقر صدر در کتاب/اقتصادنا الگوبرداری شده است. شهید صدر برای استخراج مکتب اقتصادی از دل احکام فقهی، فرآیندی دو مرحله‌ای را پیشنهاد می‌کند: در مرحله اول روش ایشان ناظر به گردآوری و اعتبارسنجی روبنا (احکام) است که در این مرحله از روش اجتهادی استفاده می‌کند؛ در مرحله دوم که معطوف به نظریه‌سازی است، از روش کشف زیربنا (قاعده) از طریق روبنا و تنظیم آنها در قالب یک کل منسجم استفاده می‌کند (صدر، ۱۴۲۴ق، ج ۲، ص ۵۸۵-۸۸۶). در این پژوهش، این الگوی دو مرحله‌ای برای استخراج الگوی پیشرفت و الزامات شناختی آن از مبانی انسان‌شناختی علامه مصباح یزدی رحمته‌الله استفاده می‌شود.

قلمرو پژوهش، کلیه آثار مکتوب و بیانات ایشان است که با مفاهیم سه‌گانه انسان، جامعه، پیشرفت و علم دینی مرتبط هستند. با توجه به کثرت تألیفات، از روش نمونه‌گیری هدفمند با رویکرد حداکثر تنوع استفاده می‌شود. فرایند گزینش منابع دربرگیرنده یک غربالگری دو مرحله‌ای است:

الف) مرحله اکتشافی: در این مرحله، دایره وسیع‌تری از مکتوبات و درس‌گفتارهای ایشان مورد واکاوی و فیش‌برداری اولیه قرار گرفت تا حساسیت نظری پژوهشگر نسبت به ابعاد گوناگون منظومه فکری ایشان افزایش یابد؛ ب) مرحله گردآوری داده‌ها: در این مرحله با توجه به تکرار مضامین و حصول اشباع نظری، از ارجاع به منابع موازی اجتناب می‌شود و تمرکز پژوهش بر منابع دست اول و منابعی قرار می‌گیرد که حاوی نزدیک‌ترین استدلال‌های مرتبط با موضوع هستند. فهرست نهایی این منابع منتخب که مبنای استنتاج الگو قرار می‌گیرند، در جدول ذیل دسته‌بندی می‌شود.

جدول ۱: نگاشت منابع منتخب و کارکرد آنها در بازسازی الگوی پیشرفت

ردیف	دسته آثار	عناوین منابع منتخب (بیکره مطالعاتی)	کارکرد در پژوهش (هدف تحلیل)
۱	آثار انسان‌شناختی	انسان‌شناسی در قرآن و خودشناسی برای خودسازی	تبیین مبانی انسان‌شناختی
۲	آثار اجتماعی	جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن و نظام سیاسی در اسلام	هستی‌شناسی فرد و جامعه و نظام‌سازی در اسلام
۳	آثار اخلاقی	اخلاق در قرآن، فلسفه اخلاق، نقد و بررسی مکاتب اخلاقی	استخراج نظام غایت‌شناسی (قرب الهی)
۴	آثار کاربردی و مدیریتی	رابطه علم و دین، پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی، کتاب تهاجم فرهنگی و مجموعه سخنرانی‌ها	کشف دلالت‌های الگویی، آسیب‌شناسی فرهنگی و نقد علوم انسانی مدرن

پس از گردآوری داده‌ها به روش «کتابخانه‌ای» (اسنادی) و فیش‌برداری هدمند، عملیات تحقیق در دو فاز اصلی انجام می‌شود:

الف) گردآوری و اعتبارسنجی داده‌ها: پیش از ورود به استخراج الگو و نسبت بین سه متغیر تحقیق، دلالت و دلالت، داده‌ها طی سه فرایند بررسی می‌شود تا از اتقان روینا اطمینان حاصل گردد. اعتبارسنجی سندی: تضمین صحت صدور داده‌ها از طریق استفاده از مکتوبات تألیفی و سخنرانی‌های منتشر شده در پایگاه اطلاع‌رسانی معتبر و ارجاع دقیق به منابع.

اعتبارسنجی محتوایی: بررسی صحت محتوایی و نحوه دلالت داده‌ها به موضوع مقاله. اعتبارسنجی سیستمی (نسبت‌سنجی): بررسی سازگاری درونی گزاره‌ها و جایگاه آنها در منظومه فکری ایشان؛ ب) فرایند کشف و سیستم‌سازی: گام نخست، اکتشاف توصیفی (استخراج شبکه مفاهیم) است. در این گام، با رویکرد استقرایی، تمام مؤلفه‌های مرتبط با پیشرفت (اعم از مبانی، اهداف، راهبردها و الزامات) از آثار فوق استخراج طبقه‌بندی می‌شوند تا به نقشه جامع مفاهیم منظومه فکری آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله دست یابیم. خروجی این مرحله، در قالب یک جدول در بخش یافته‌ها تنظیم خواهد شد؛ گام دوم، بازسازی منطقی و سیستم‌سازی بر مبنای روش استنتاج منطقی و طی سه مرحله صورت می‌گیرد: ۱. ابتدا گزاره‌های هستی‌شناختی و انسان‌شناختی (مانند اصالت روح) به عنوان کبرای قیاس (A) استخراج می‌شوند؛ ۲. سپس مسائل الگوی پیشرفت و توسعه به عنوان صغرای قیاس (X) بر آن عرضه می‌شوند؛ ۳. نتیجه به دست آمده، گزاره‌ای ترکیبی است که ماهیت فلسفی دیدگاه ایشان را به زبان سیاست‌گذاری ترجمه می‌کند (P/K). برای تبیین دقیق مکانیسم تولید الگو، از مدل استنتاجی ذیل استفاده می‌شود:

$$\forall x \in D: (A \wedge x) \rightarrow \{Px, Kx\}$$

در این مدل، اگر A مبانی انسان‌شناختی و X یک مسئله توسعه باشد، خروجی شامل دو مؤلفه متلازم است: (Px) نشان‌دهنده الگوی سیاستی (مثلاً تقدم بودجه فرهنگی)؛ و (Kx) نشان‌دهنده اقتضای معرفتی (مثلاً نقد مبانی نفع‌طلبی در اقتصاد) است. به عنوان مثال، اگر طبق مبانی A، انسان موجودی ابدی باشد، در مواجهه با مسئله مصرف (X) لزوماً الگوی سیاستی (P) از لذت‌گرایی کوتاه‌مدت به بهره‌وری غایت‌مند تغییر یافته و در ساحت دانش (K) فرضیه انسان اقتصادی در علوم اجتماعی ابطال می‌گردد.

۳. یافته‌های پژوهش

بر اساس روش استنتاج منطقی و واکاوی پیکره مطالعاتی، منظومه فکری آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله در باب پیشرفت، از یک نظم منطقی و سلسله‌مراتبی برخوردار است. پیش از تشریح تفصیلی یافته‌ها، ساختار کلان این الگو که محصول گام نخست روش‌شناسی (اکتشاف استقرایی) است، در جدول (۲) ترسیم می‌گردد. این جدول با گذر از گزاره‌های روینایی و استخراج قواعد زیربنایی حاکم بر اندیشه ایشان، به مثابه یک نظام‌نامه، ساحت‌های هفت‌گانه سیستم‌ساز این نظریه را صورت‌بندی کرده و نقشه راه تبیین الگو را ارائه می‌دهد.

جدول ۲: مؤلفه‌های ساختاری الگوی پیشرفت و اقتضانات دانشی آن

ردیف	گزاره‌های روبنایی (مستخرج از متن)	
	قواعد زیربنایی	ساخت‌های سیستم‌ساز
	(داده‌ها و شواهد)	قوانین فلسفی و جهان‌بینی
۱	ترکیب اتحادی بدن و نفس، اصالت روح و ابزاریت بدن (مصباح یزدی، ۱۳۸۸/الف، ص ۳۲۲؛ ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۳۳۲)، تکامل اختیاری و حرکت اشتدای (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۲۰)، حب ذات و انشعاب آن به حب کمال (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۳۳۵) فردگرایی هستی‌شناختی و نفی اصالت جامعه (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۳۴۷ و ۱۰۹)، درهم‌تیدگی شناخت، اراده و میل (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۳۲)	موضوع‌شناسی: (انسان‌شناسی پیشرفت)
۲	نقد شاخص‌های مادی توسعه (مصباح یزدی، ۱۳۹۴/۰۶/۰۷)، جایگزینی «تکامل» به جای پیشرفت (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۷)، دگرگونی انفسی به‌عنوان منشأ تغییر (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۳۳۷)، پیشرفت اجتماعی به‌مثابه مجموع استکمالات فردی و تقرب انسان به خدا (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۱۶۶)، تفکیک میان تکامل، توسعه، ترقی و پیشرفت (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۳۲۴)، نور و ظلمت، پیشرفته و عقب‌مانده (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۳۳۷)	ماهیت‌شناسی: (چیستی پیشرفت)
۳	مقام خلیفه‌اللهی و قرب الهی به‌عنوان غایت نهایی (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۳۶۷؛ ۱۳۸۲، ص ۸۰)، آزادی، ایمان و علم نافع به‌عنوان اهداف میانی (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۹۳؛ ۱۳۸۲، ص ۹۰)، دنیا به‌مثابه معبر (تمثیل جنین) و مطلوبیت ابزاری رفاه (مصباح یزدی، ۱۳۹۲/۱۰/۲۸؛ ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۲۳۳)، سلامت و امنیت به‌مثابه «شرط معد» (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۲۳۳)	غایت‌شناسی: (نظام اهداف)
۴	اختیار به‌عنوان قوام انسانیت (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۴۴۲)، عقلانیت غایی (کشف غایت) در برابر عقلانیت ابزاری (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۳۴۶)، حاکمیت کمال‌جویی بر بقا (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۳۴۸)، تقدم «حُسن فاعلی» بر «حُسن فعلی» (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۱۱۴)، فیلتر عقل بر تمایلات طبیعی (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۳۴۶)	منطق کنش: (مکانیسم پیشرفت)
۵	تقدم ذاتی و غایی فرهنگ بر اقتصاد (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۷۱)، راهبرد انسان‌سازی و جهاد فرهنگی (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۳۳۷؛ ۱۳۹۲/۱۰/۲۸)، حاکمیت ارزش‌ها بر منافع مادی در مقام تزاحم (مصباح یزدی، ۱۳۹۴/۰۷/۱۶)، عدالت به‌مثابه بستر انتخاب آزاد (مصباح یزدی، ۱۳۹۷)	معماری راهبردی: (تخصیص منابع و اولویت‌ها)
۶	گسست معرفت‌شناختی در تعریف انسان (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۸)، اعتبار متدولوژیک وحی و عقل برهانی در کنار حس (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۰)، ضرورت استراتژیک تولید علوم انسانی اسلامی (مصباح یزدی، ۱۳۸۸/۰۷/۱۳)، اثبات روح مجرد به‌عنوان پیش‌فرض علم (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۸)	قاعده رئالیسم معرفتی (جامعیت منابع)
۷	خلط علم خشی و نظام ارزشی (مصباح یزدی، ۱۳۹۴/۰۷/۱۶)، ایدئولوژی پنهان در علم مدرن (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۵)، خطای اصالت دادن به راه‌حل فنی برای چالش فرهنگی (مصباح یزدی، ۱۳۹۷/۱۰/۰۶)، وارونگی اهداف و هژمونی فرهنگ مادی (مصباح یزدی، ۱۳۹۷؛ ۱۳۹۴/۰۷/۰۶)، نگاه ابزاری به دین (مصباح یزدی، ۱۳۹۳/۰۹/۰۱) و تأثیر فرهنگ الحادی بر مدیران (مصباح یزدی، ۱۳۹۵/۱۱/۲۵)	مرزبندی: (آسیب‌شناسی پارادایمیک)

مطالب ترسیم‌شده در جدول فوق، نقشه منطقی و سیر استنتاجی اندیشه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته را آشکار می‌سازد و نشان می‌دهد که چگونه مبانی انسان‌شناختی، با یک تلازم منطقی به راهبردهای عملی ختم می‌شوند. در ادامه، به‌منظور تبیین تفصیلی این ساختار کلان، به مطالب در چهار محور اصلی پرداخته می‌شود.

۳-۱. بازتعریف چیستی پیشرفت

علامه مصباح یزدی رحمته الله علیه تعریف چیستی پیشرفت را با انسان‌شناسی پیوند زده است. انسان‌شناسی در دیدگاه ایشان ماهیتی بنیادین و خصلتی ذاتاً هنجاری دارد که نه صرفاً به توصیف انسان موجود، بلکه به تبیین انسان کمال‌یافته می‌پردازد (مصباح یزدی، ۱۳۸۷، ص ۱۷). ایشان با نقد گفتمان مسلط جهانی که پیشرفت را به شاخص‌های مادی و رفاهی تقلیل می‌دهد، تصریح نموده که در این گفتمان، غایت نهایی انسان به اشتباه تعریف شده است. از نظر ایشان، الگوی پیشرفتی که دستاوردهای آن صرفاً ناظر به ابعاد مشترک میان انسان و حیوان (تأمین رفاه) باشد، «پیشرفت حیوانی» است. همچنین ایشان با صورت‌بندی رایج جهان به توسعه‌یافته و عقب‌مانده بر اساس میزان بهره‌مندی سازوبرگ‌های مادی بر اساس دوگانه نور و ظلمت به شدت مخالف است (مصباح یزدی، ۱۳۹۲؛ ۱۳۹۴/۰۶/۰۷؛ ۱۳۹۳/۰۹/۰۱).

در مقابل، ایشان مفهوم «تکامل» (استکمال) را جایگزین اصطلاح رایج «توسعه» می‌سازد که فرآیندی جهت‌دار، اختیاری و ارزشی برای فعلیت‌بخشی به استعدادهای انسانی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۱۷ و ۲۹). در این تعریف، تکامل حقیقی، مطلق و نهایی انسان، همان تعالی روحی و کمال انفسی است که منحصرأ از طریق قرب الهی حاصل می‌شود. از منظر هستی‌شناختی، از آنجاکه جامعه اصالت ندارد (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۱۰۹)، پیشرفت اجتماعی نیز در واقع چیزی جز مجموع استکمالات افراد انسانی نیست (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۱۶۶؛ ر.ک: ۳۳۷ و ۳۴۷). البته این رویکرد به معنای نفی اندازه‌گیری نیست، بلکه سنجه‌ها تغییر می‌کند. در این الگو، برای عملیاتی‌سازی و سنجش میزان پیشرفت، به جای تکیه انحصاری بر شاخص‌های کمی رفاهی مانند GDP، از شاخص‌های ترکیبی تعالی مانند روحیهٔ ایثار و انفاق، رونق اعمال دینی، شعائر و مساجد، قداست و مودت خانواده، و ورع و امانت‌داری عمومی استفاده می‌شود تا هر دو بعد پیشرفت ارزیابی شود (مصباح یزدی، ۱۳۷۲/۰۲/۰۲).



شکل ۲: چارچوب مفهومی استنتاج پیشرفت فرهنگ‌محور از انسان‌شناسی آیت‌الله مصباح یزدی رحمته الله علیه

۳-۲. مبانی انسان‌شناختی پیشرفت

استخراج الگوی پیشرفت بدون تبارشناسی مبانی انسان‌شناختی آن ممکن نیست؛ چراکه در منظومه فکری آیت‌الله مصباح یزدی رحمه‌الله انسان‌شناسی سنگ‌بنای علوم انسانی و اجتماعی است. برای تبیین دقیق این رابطه و تأثیر آن بر الگوی پیشرفت، لازم است مبانی انسان‌شناختی در سه لایه بنیادین شامل موضوع‌شناسی، غایت‌شناسی (چرایی آفرینش) و مکانیسم کنش (چگونگی حرکت) واکاوی شود.

۱-۲-۳. انسان به عنوان موضوع پیشرفت

در تحلیل جامعه‌شناختی توسعه، تعریف ماهیت کنشگر یا همان انسان، نقطه عزیمت نظریه است. آیت‌الله مصباح یزدی رحمه‌الله با عبور از تقلیل‌گرایی بیولوژیک، انسان را واقعیتی ذومراتب و ترکیبی اتحادی از بدن مادی و نفس مجرد می‌داند (مصباح یزدی، ۱۳۸۸ الف، ص ۳۲۲). در این هستی‌شناسی، اگرچه بدن بستر حیات است، اما اصالت ساختاری با بعد غیرمادی یا همان روح است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۳۳۲). این مبنا، ماهیت پیشرفت را از یک فرایند انباشت مادی، به یک حرکت جوهری اشدادی تعبیر می‌دهد؛ حرکتی که در آن هویت سیال انسان، دائماً در حال شدن و تعبیر وضعیت وجودی است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۳۴).

در این دیدگاه، بدن و غرایز فاقد ارزش ذاتی بوده و صرفاً نقش ابزاری و شرط اعدادی را برای تکامل کنشگر ایفا می‌کنند (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۱۹۱). بنابراین توسعه مادی معطوف به حیات مادی نیز، غایت اصیل پیشرفت صورت‌بندی نمی‌شود. عاملیت انسان در این مسیر بر دو رکن استوار است: نخست، شناخت و عقلانیت، که عقل در اینجا صرفاً ابزار محاسبه سود نیست، بلکه قوه تشخیص غایت و مناط تکلیف اجتماعی است (مصباح یزدی، ۱۳۹۴/۰۶/۰۷)؛ و دوم، اراده و اختیار به عنوان مقوم هستی‌شناختی و فصل ممیز انسان از سایر موجودات (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۴۴۲). بر این اساس پیشرفت محصول گزینش‌های آگاهانه کنشگران در دوره‌های ارزشی است، نه جبر تاریخی یا ساختار (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۱۸۹).

دینامیسم محرک این پیشرفت، ساختار انگیزشی انسان یا حب ذات است که به دو گرایش کلان بقا و کمال تفکیک می‌شود. در رویکرد جامعه‌شناختی آیت‌الله مصباح یزدی رحمه‌الله، جهت‌دهی به این گرایش‌ها تابع نظام معنایی جامعه است. اگر افق معنایی جامعه مادی باشد، این انگیزه‌ها به مصرف‌گرایی و تنازع بقا ختم می‌شود، اما در صورت هژمونیک بودن نظام معنایی متعالی، میل به بقا به ابدیت‌خواهی و میل به کمال به قرب الهی، تصعید می‌یابد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۳۳۵؛ ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۴۴-۴۵). از همین رو آیت‌الله مصباح یزدی رحمه‌الله تأکید می‌کند که برخلاف غرب که با تکنولوژی‌اش شناخته می‌شود، هویت حقیقی شرقیان در پرتو معنویت، اخلاق و ایدئولوژی متافیزیکی رقم می‌خورد (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۲۰).

۲-۳. غایت‌شناسی و سلسله‌مراتب اهداف

نظام اهداف به‌عنوان عنصر اصلی هر گفتمان پیشرفت، در الگوی پیشرفت آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله نه به‌صورت افقی و متکثر، بلکه در یک نظام طولی و سلسله‌مراتبی مفصل‌بندی می‌شود.

الف) غایت نهایی: در رأس هرم ارزش‌ها، تحقق مقام خلیفه‌اللهی و قرب الهی قرار دارد (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۳۶۷؛ ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۷۴). قرب در اینجا یک مفهوم انتزاعی یا آیینی نیست، بلکه مرتبه وجودی و کمال حقیقی است که در آن کنشگر با خروج از بیگانگی، به اوج ظرفیت‌های وجودی و شهودی خود دست می‌یابد (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۸۰). این غایت، معیار نهایی سنجش هرگونه پیشرفت در سطح فردی، نهادی و شکل جامعه است (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۳۳۷)؛

ب) اهداف میانی: دستیابی به آن غایت، نیازمند انباشت سرمایه‌های معنوی است. این اهداف شامل ایمان، معرفت و آزادی معنوی است (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۳۹۳). در این دیدگاه، آزادی و علم مطلوبیت ذاتی ندارند، بلکه تا آنجا که بستر تعالی کنشگر را فراهم کنند ارزشمندند. برای مثال آزادی معنوی به معنای رهایی کنشگر از جبر غریز، تمایلات اجتماعی و ساختارهای طاغوتی، شرط لازم برای حرکت به‌سوی کمال است (مصباح یزدی، ۱۳۸۸، ص ۳۹۳؛ ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۷۴ و ۹۲؛ ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۷۷)؛

ج) اهداف مادی: در قاعده این هرم، اهداف توسعه‌ای نظیر رفاه، امنیت، تکنولوژی و ثروت قرار می‌گیرند. نقطه تمایز جامعه‌شناختی این مدل با نظریات توسعه، در تقلیل جایگاه این اهداف از هدف به ابزار است. آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله با استفاده از تمثیل جنین، دنیا را نه سکونتگاه نهایی، بلکه محیط گذار و بستری برای پرورش استعدادها و روح جهت زیست ابدی معرفی می‌کند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲/۱۰/۲۸). بنابراین رفاه و توسعه مادی فاقد اصالت ارزشی هستند و تنها زمانی در دایره پیشرفت قرار می‌گیرند که کارکرد مقدماتی و پشتیبانی برای اهداف عالی‌تر داشته باشند (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۲۳۳).

۳-۲-۳. منطق کنش انسانی به‌مثابه مکانیسم پیشرفت

مکانیسم نیل به مقصد در این الگو، تابع منطق «کنش انسانی» است که قوام آن به دو مؤلفه آگاهی و اراده است (مصباح یزدی، ۱۳۸۷ الف، ص ۳۳۳). در تحلیل جامعه‌شناختی این مدل، آنچه کنش معطوف به پیشرفت را شکل می‌دهد، گذار از عقلانیت ابزاری به عقلانیت غایی است که در آن هر نیازی پیش از اقدام، با کمال نهایی سنجیده می‌شود. منطق ترجیح در مقام تراحم نیز بر ترجیح ارزش پایدار (اخروی) بر منافع گذرا، ترجیح گرایش‌های معنوی بر دیگر گرایش‌ها به خاطر غایت افضل و حاکمیت کمال‌جویی بر بقا استوار است (مصباح یزدی، ۱۳۸۲، ص ۳۴۸-۳۴۶). بر این اساس، هر کنش دارای دو بُعد ماهوی است: نخست، بُعد کارکردی (حُسن فعلی) که ناظر به تناسب ساختاری و کارآمدی عمل است و به‌منزله «جسم» پیشرفت محسوب می‌شود؛ و دوم، بُعد هنجاری (حُسن فاعلی) که ناظر به

نیت است و «روح» پیشرفت را می‌سازد (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۱۱۴، ۱۲۲، ۱۲۵، ۱۲۶ و ۱۳۶).

در این چارچوب، تنها کنش‌هایی پیش‌ران و مولد پیشرفت حقیقی هستند که ترکیبی از کارآمدی مادی (جسم) و جهت‌گیری الهی (روح) باشند. در طرف مقابل، اگر کنش با روح غیرالهی همراه شود، به کنش ضد پیشرفت و عامل انحطاط بدل می‌گردد، اما کنشی که صرفاً دارای کارکرد مثبت مادی و فاقد جهت‌گیری معنوی باشد، در بهترین حالت ایفاگر نقش زمینه‌ساز و شرط معد برای پیشرفت است، اما کنش خنثی به دلیل فقدان حسن فعلی و فاعلی، تأثیری در پیشرفت غایی ندارد (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ج ۱، ص ۱۲۲-۱۳۶؛ ۱۳۹۴، ص ۱۰۳؛ بی‌تا، ص ۴۰-۴۱).

در تحلیل نهایی جامعه‌شناختی، اگرچه آیت‌الله مصباح یزدی^۱ بر اصالت فرد تأکید دارد، اما این منطق کنش فردی در خلأ رخ نمی‌دهد. وقتی اکثریت کنشگران یک جامعه، بر اساس عقلانیت غایی و ترجیح ارزش‌های اخروی عمل کنند، ساختارهای اجتماعی مانند فرهنگ، اقتصاد، سیاست و حقوق نیز به تبعیت از این روح جمعی، تغییر ماهیت می‌دهند؛ چون پیشرفت اجتماعی چیزی جز برآیند آماری کمالات معنوی افراد نیست و جامعه پیشرفته، جامعه‌ای است که اکثریت آن در مسیر قرب باشند (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۱۶۷). بنابراین مکانیسم گذار از فرد صالح به جامعه پیشرفته، نه یک جهش مکانیکی، بلکه فرایندی ارگانیکی از طریق تراکم کنش‌های کمال‌گرا و نهادینه شدن آنها در فرهنگ عمومی است.

۳-۳. الگوی پیشرفت فرهنگ‌محور و پیامدهای الگویی

در اندیشه علامه مصباح یزدی^۲ الگوی پیشرفت با تقدم ذاتی و غایی فرهنگ بر ماده، یعنی اقتصاد، فناوری و تکنولوژی صورت‌بندی می‌شود. در تبیین چستی این عنصر اساسی، فرهنگ به مجموعه‌ای از مایه‌های فکری و ارزشی تعریف شده است که رفتار انسان را از رفتار حیوانات ممتاز می‌سازد (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۷۱؛ ۱۳۹۳/۰۲/۰۴). این الگو، لازمه منطقی آن مبانی است. در این الگو، فرهنگ در دو سطح متمایز بر ماده تقدم دارد: هم به‌مثابه غایت نهایی (تعالی معنوی) و هم به‌مثابه نظام حاکم باورها که از طریق نهادهای انسان‌ساز، آن غایت را محقق می‌سازد.

این تقدم، بیانگر اصالت بُعد هنجاری (حسن فاعلی) بر بُعد کارکردی (حسن فعلی) است. در این الگو بر اساس چهار نوع عمل انسانی، پیشرفت مادی صرفاً جسم عمل است و فرهنگ به‌مثابه روح، با جهت‌دهی و ارزش‌گذاری، تعیین می‌کند که این جسم در کدام مرتبه قرار گیرد.

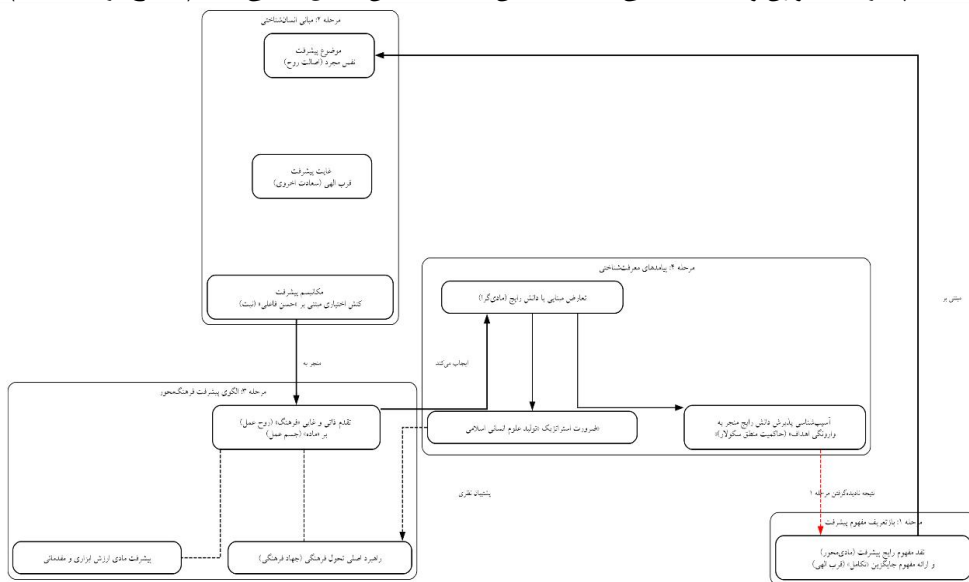
۱. ارتقای ماهیت: فرهنگ، دستاورد مادی را از سطح کنش خنثی فراتر برده و با تزریق نیت الهی، آن را به کنش پیش‌برنده و ابزار قرب بدل می‌سازد.

۲. انگیزش: با ارائه نظام انگیزشی معنوی، مانع از توقف در سطح مادی شده و موتور محرک کنشگر می‌شود.

۳. بازدارندگی: با تعیین خطوط قرمز، مانع از کنش‌های ضد پیشرفت و انحطاط‌آفرین می‌شود؛ بنابراین اصالت

مطلق با فرهنگ است؛ زیرا فرهنگ تعیین می‌کند که توسعه مادی در خدمت تعالی انسانی است یا خیر. بدین‌سان، همسانی ساختاری میان فرد و جامعه برقرار است؛ همان‌گونه که روح بر بدن حاکم است، فرهنگ نیز غایت و اقتصاد ابزار تسهیل‌گر است. این تمایز، نقطه کانونی تقابل با پارادایم مادی‌گراست که دین و نظام‌های متعالی را ابزار رفاه می‌داند (مصباح یزدی، ۱۳۹۳/۰۹/۰۱). این تقدم غایی، استراتژی تحول فرهنگی را ایجاب می‌کند. از آنجاکه منشأ تغییر در انفس است (رعد: ۱۱)، نهادهای تربیتی مانند خانواده (مصباح، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۲۶۶)، آموزش و رسانه، زیربنای حقیقی پیشرفت هستند (مصباح یزدی، ۱۳۷۹، ص ۳۳۷)، لذا ریشه مشکلات در ضعف فرهنگی است و با سرمایه‌گذاری اصلی در عرصه فرهنگ (مصباح یزدی، ۱۳۹۷/۰۶/۱۰) باید جهاد فرهنگی کرد (مصباح یزدی، ۱۳۹۲/۱۰/۲۸) و تنها سلاح مؤثر در این جهاد، بازسازی الگوی پیشرفت علم و منطق است. بر این اساس و با تأسی به سیره انبیا، راهبرد پیشرفت اصالتاً فرهنگ‌محور است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۶۵-۶۶).

در سطح ساختاری، فرهنگ محتوا و تمدن صورت است (مظاهری، ۱۳۹۷/۰۲/۰۸). طبق پارادایم حاکمیت دینی، روح فرهنگ باید در تمام نظامات اجتماعی اشراپ شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۳/۰۲/۰۴) و در مقام تراحم عملی، ارزش‌های فرهنگی بر منافع مادی مقدم‌اند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴/۷/۱۶)، البته این تقدم رتبی، نافی توجه به اقتضائات مادی نیست. بر اساس منطق مقدمه واجب، تأمین حد کفاف دارای اولویت زمانی است تا بستر تربیت فراهم شود، اما پس از تأمین کفاف، تکرر مادی نباید جایگزین کوثر فرهنگی شود. نهایتاً، عدالت و قدرت نیز اهداف میانی برای بسترسازی انتخاب آزادند، لذا پیشرفت نامتوازن و شکاف طبقاتی، با سلب امکان انتخاب، ناقض تکامل حقیقی است (مصباح یزدی، ۱۳۹۷).



شکل ۳: الگوی پیشرفت، اصالت فرهنگ و ابزاری بودن ماده

۳-۴. الزامات بازخوانی دانش و پیامدهای معرفت‌شناختی

آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله میان الگو به‌عنوان نقشه راه سیاستی، ساختار اجرایی و نهادهای دخیل در پیشرفت با علوم انسانی و دانش حامی و پشتیبان آن الگو، تفکیک نموده است. طبق مبانی انسان‌شناختی آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله و تعریف ایشان از پیشرفت فرهنگ‌محور، نه تنها مدل‌های رایج پیشرفت، بلکه دانش پشتیبان آن الگوها نیز، عمیقاً به چالش کشیده شده و گسست معرفت‌شناختی ایجاد می‌شود؛ چون دانش رایج به دلیل تعارضات بنیادین در مبانی، ذاتاً برای تحقق اهداف جامعه اسلامی ناکارآمد است. علاوه بر آن، حفظ هویت جامعه و استقلال همه‌جانبه ملی، مرهون استقلال فرهنگی و تولید علوم انسانی بومی است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۵۷).

۱-۳-۴. چالش در موضوع و فردگرایی معنوی در برابر جامعه‌گرایی و لیبرالیسم

طبق فلسفه مضاف یکی از فاکتورهای متمایزسازی علوم، موضوع است؛ همچنان که پس از موضوع، مسائل نیز علوم را از یکدیگر تفکیک می‌کند. وقتی موضوع پیشرفت از انسان مادی به انسان حاوی بعد مجرد تغییر می‌یابد، به تبع بازسازی علوم انسانی و دانش پیشرفت‌شناخت نیز ضرورت می‌یابد؛ چون موضوع تغییر کرده است. طبق دیدگاه علامه مصباح یزدی رحمته‌الله، موضوع پیشرفت، انسان به‌عنوان دارنده نفس مجرد مختار است. موضوع پیشرفت در این الگو، نه انسان جامعه‌شناختی (اسیر ساختار)، نه انسان لیبرال (با غایت آزادی افقی)، نه انسان ابزارساز و نمادساز (انسان فرهنگی) و حتی حیوان ناطق، بلکه انسان سالک یا عبد صالح (با غایت قرب عمودی) است. مزیت راهبردی این مدل فردگرایانه در مقابل جامعه‌گرایی در سیاست‌گذاری پیشرفت آن است که مسئولیت اخلاقی را بر عهده فرد می‌گذارد. در مدل‌هایی که برای جامعه اصالت وجودی قائل‌اند، گاهی الزامات ساختاری به بهانه‌ای برای سلب مسئولیت از کارگزاران تبدیل می‌شود، اما در مدل آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله، چون ساختارها چیزی جز تبلور اراده‌های فردی نیستند، نقطه عزیمت اصلاح جامعه، بازگشت به عاملیت فرد و تربیت کنشگر است که مسیری مشخص و عملیاتی را پیش روی سیاست‌گذار قرار می‌دهد. با نفی اصالت هستی‌شناختی جامعه، تبیین پیشرفت اجتماعی بر حیثیت ابزاری نظامات استوار است. در این نگاه، جامعه بستری اعدادی برای حرکت اختیاری افراد است، لذا سیاست‌گذاری پیشرفت به معنای مدیریت ساختارهای اجتماعی جهت تسهیل کمال آحاد انسانی و کاهش اصطکاک محیطی با غایت قرب فردی است. بر این اساس، ساختارها نه برای کمال خود، بلکه برای شکوفایی کمالات انسانی طراحی می‌شوند.

آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله در تبیین لوازم اسلامی‌سازی علوم، بر رعایت یک سیر منطقی مشخص تأکید دارد (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۵۰). این سیر، بر اثبات مبانی هستی‌شناختی صحیح تقدم دارد (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۴). برخلاف علوم رایج که بر مبانی ماتریالیستی و اومانیستی بنا شده‌اند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۸)، دانش جدید باید ابتدا با اتکا به براهین عقلی و تعالیم وحیانی، وجود روح مجرد را به‌عنوان حقیقت انسان و موضوع اصلی پیشرفت اثبات کند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۸). در نتیجه، ناکارآمدی دانش رایج، دقیقاً ریشه در این دارد که بدون

حل این مسئله بنیادین در انسان‌شناسی، مستقیماً به سراغ تدوین علوم انسانی رفته است (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۵۰).

۲-۴-۳. تعارض در غایت‌شناسی و منطق عمل

تعارض بنیادین در موضوع، مستقیماً به تعارض در مقصد و مکانیسم منجر می‌شود. در سطح مقصد، قرب الهی به مثابه غایت‌مندی متعالی، الگوهای رایج را که بر اهداف مادی مانند رشد GDP یا حتی اهداف اومانیستی متمرکزند، از جایگاه هدف به جایگاه ابزار تقلیل می‌دهد. این جایجایی در غایت، بحران دانشی ایجاد می‌کند؛ زیرا طبق مبانی انسان‌شناختی آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله، الگوی پیشرفت باید به نیازهای انسان در هر دو ساحت این‌جهانی و آن‌جهانی پاسخ دهد. دانش رایج پیشرفت اگر غیریت با نیازهای آن‌جهانی و متعالی انسان نداشته باشد، حداقل فاقد ابزار مفهومی یا شاخص‌های سنجشی برای تحقق قرب الهی در سطح کلان می‌باشد (مصباح یزدی، ۱۳۷۲/۰۲/۰۲). از منظر آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله، ریشه ناکارآمدی دانش توسعه غربی در جدایی دین از سیاست و قانون‌گذاری نهفته است؛ تفکری که حق قانون‌گذاری را به‌جای خدا به مردم تقلیل داده و فرهنگ و اخلاق را از ریشه‌های مذهبی جدا می‌سازد (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۲۸-۲۹).

در سطح مکانیسم نیز، منطق عمل در مدل پیشرفت فرهنگ‌محور، یعنی حاکمیت خیر ماندگار بر منافع گذرا، گرایش‌های معنوی بر گرایش‌های مادی و کمال‌جویی بر بقا، توجه هم‌زمان بر حسن فاعلی و حسن فعلی، از عقلانیت ابزاری رایج در مدل انسان اقتصادی فاصله می‌گیرد و عقلانیت ابزاری و ارتباطی به دلیل تقلیل انسان به ابزار تولید یا قرارداد اجتماعی، ناکارآمد تلقی می‌شود. برخلاف این رویکردهای افقی، عقلانیت در منظومه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله ماهیتی غایی و کاشف دارد که هدف آن نه صرفاً وفاق، بلکه تعالی و قرب الهی است (مصباح یزدی، ۱۳۷۶، ص ۸۷-۹۵).

بنابراین مسئله صرفاً بومی‌سازی الگو پیشرفت نیست، بلکه تحول در دانش پشتیبان آن است. ریشه این بحران دانشی، مستقیماً به مبانی معرفت‌شناختی علوم رایج بازمی‌گردد (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۱-۲۴۲). آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله در مقام نقد مبنایی این علوم تصریح نموده است که این علوم (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۳۹) راه شناخت واقعیات هستی را عملاً منحصر در حواس پنج‌گانه می‌دانند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۳)؛ در نتیجه، مقصدی مانند قرب الهی، تخصصاً از دایره این علوم خارج می‌شود.

بنابراین دومین الزام معرفت‌شناختی، بازنگری در همین مبانی یا منابع شناخت علمی است. الگوی پیشرفت فرهنگ‌محور ایجاب می‌کند که عقل و معارف وحیانی، به‌عنوان منابع معتبر و مستقل شناخت، به رسمیت شناخته شوند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۰ و ۲۴۳). آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله تأکید می‌کند که اعتبار این راه‌های غیرحسی نه تنها کم‌تر از روش حسی و تجربی نیست، بلکه اعتبار بسیاری از آنها از ادراکات حسی بیشتر می‌باشد (مصباح یزدی،

۱۳۹۲، ص ۲۴۰-۲۴۱). تنها در این صورت است که دانش جدید می‌تواند قرب الهی را نه به‌عنوان یک سلیقه، بلکه به‌عنوان یک حقیقت قابل شناخت، مبنای نظریه‌پردازی قرار دهد.

۳-۴-۳. ضرورت استراتژیک تولید علوم انسانی اسلامی و روش‌شناسی آن

این ناکارآمدی ذاتی، ضرورت استراتژیک تولید علوم انسانی اسلامی را به‌جای اقتباس الگو آشکار می‌سازد. آیت‌الله مصباح یزدی^{۱۱} این ضرورت را با دو معیار عقلانی تبیین می‌کند: اول، معیار کمیت منفعت که ناظر بر رجحان عقلی علوم با منفعت نامتناهی (اخروی) بر علوم با منفعت متناهی (دنیوی) است؛ دوم، معیار جایگزین‌ناپذیری؛ به این معنا که نمی‌توان متخصصان طراز اول علوم انسانی اسلامی را جایی دیگر وارد کرد (مصباح یزدی، ۱۳۸۸/۰۷/۱۳).

این پروژه تحول معرفتی، نیازمند تربیت متخصصانی است که ضمن شناخت عمیق از الگوی پیشرفت مبتنی بر پارادایم وحیانی و افکار رقیب، توانایی بحث‌های تطبیقی و نقد عالمانه را داشته باشند. این دانش جدید به‌جای فرو رفتن در ظن، شک و گمان، باید بر یقین تکیه زند (مصباح یزدی، ۱۳۸۸/۰۷/۱۳؛ ۱۳۷۲/۰۲/۰۲). این روش‌شناسی، همان فرآیند اسلامی‌سازی علوم است که شامل تبیین و نقد علوم رایج (نقد درونی و مبنایی) (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۳۸-۲۳۹) و تبیین و اثبات مبانی علوم (تأسیس منظومه فکری جدید) می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۱ و ۲۴۳). این منظومه با معرفت‌شناسی آغاز (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۱)، با هستی‌شناسی ادامه یافته (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۴) و به انسان‌شناسی به‌عنوان موضوع علوم انسانی ختم می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۹-۲۵۰).

۳-۴-۴. آسیب‌شناسی پذیرش دانش رایج یا مغالطه‌های معرفت‌شناختی

پذیرش دانش رایج بدون توجه به تعارضات بنیادین و ضرورت پذیرش دانش مناسب، مبتنی بر خطاهای معرفت‌شناختی عمیقی است. یکی از این خطاها، خلط معرفت‌شناختی میان علم و نظام است. طبق دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی^{۱۲}، علم به معنای کشف روابط تجربی (نه علم رایج غربی) می‌تواند امری خنثی و مشترک باشد، اما نظام، مانند نظام اقتصادی یا نظام مدیریت کاملاً هنجاری است. این مغالطه زمانی رخ می‌دهد که یک نظام ارزش‌مدار مانند نظام سرمایه‌داری با ایدئولوژی پول‌پرستی، در لباس علم خنثی ارائه شود؛ در نتیجه، تکنیک‌هایی مانند ربا که لازمه آن نظام هستند، به غلط ضرورت علمی تلقی می‌شوند (مصباح یزدی، ۱۳۹۴/۰۷/۱۶؛ ۱۳۹۷؛ ۱۳۷۶، ص ۷۵-۷۶).

این خلط حتی در فرضیات بنیادین علوم نیز ریشه دوانده است؛ جایی که گزاره‌های مبتنی بر اصول مادی‌گرایانه، به‌عنوان «علم قطعی و خنثی» معرفی می‌شوند (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۴). پذیرش این پیش‌فرض‌ها درحالی‌که ریشه آنها نافی روح مجرد است (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۸)، دانش پیشرفت رایج را از اساس ناکارآمد می‌سازد. خطای معرفت‌شناختی دوم، اصالت دادن به راه‌حل‌های فنی برای مشکلات فرهنگی و نادیده گرفتن سلسله‌مراتب

روش‌شناختی است. آیت‌الله مصباح یزدی^{۱۱} در تحلیل معضلاتی فرهنگی و اجتماعی چون کاهش جمعیت، نشان می‌دهد که منشأ مشکل دانش پزشکی نیست، بلکه سلطه فرهنگ بیگانه است، لذا اتکا به دانش فنی در این مورد، غفلت از ریشه و پرداختن به شاخ و برگ است (مصباح یزدی، ۱۳۹۷/۱۰/۰۶). خطای سوم نیز مغالطه تلازم فرهنگ و تمدن است؛ یعنی این ادعای ناصواب که دستیابی به پیشرفت مادی، مستلزم پذیرش بی‌چون‌وچرای فرهنگ غربی است (مصباح یزدی، ۱۳۹۷).

۴-۳. وارونگی اهداف و حاکمیت منطق سکولار به‌متابۀ پیامد نهایی

پیامد نهایی این خطاها، وارونگی کامل الگوی پیشرفت فرهنگ‌محور در سطح مدیران است. ریشه این پذیرش در نگاه ابزاری کارگزاران به دین نهفته است که هنگام تراحم با امور مادی، امر مادی را مقدم می‌شمارند (مصباح یزدی، ۱۳۹۷). این مدیران که متأثر از فرهنگ الحادی غرب هستند (مصباح یزدی، ۱۳۹۵/۱۱/۲۵)، در مقام تراحم، منطق کمال‌جویی را رها کرده و اصالت ماده را مبنای عمل قرار می‌دهند (مصباح یزدی، ۱۳۹۳/۰۲/۰۴). این فرآیند منجر به وارونگی اولویت‌ها می‌گردد؛ به‌گونه‌ای که توسعه مادی، جایگزین پیشرفت فرهنگی الهی می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۷۲/۰۲/۰۲). در نهایت، این جابجایی هدف و ابزار، به هژمونی فرهنگ مادی بر فرهنگ الهی در راهبرد پیشرفت می‌انجامد (مصباح یزدی، ۱۳۹۴/۰۶/۰۷).

در مقابل، سازوکار روش‌شناختی برای جلوگیری از این وارونگی، فرآیند اسلامی‌سازی علوم شامل بازتعریف مبانی دین‌شناختی است (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۵۱). در این مسیر، ابتدا موضع علم در برابر دین به‌عنوان حقیقتی و حیانی مشخص می‌شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۵۲). با تثبیت سعادت اخروی و تأثیر اعمال اختیاری انسان بر آن (مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۲۵۲) به‌عنوان غایت حقیقی در اصول موضوعه علم، تمام نظریات در ساحت‌های مختلف مدیریتی و سیاسی، ناگزیر در خدمت آن غایت قرار می‌گیرند. بدین‌سان، تقدم فرهنگ در بن‌مایه معرفتی دانش، نهادینه و تضمین می‌گردد.

۴-۵. سیستم‌سازی نهایی و ماتریس استنتاج

در نهایت، برای عملیاتی‌سازی روش استنتاج منطقی و نشان دادن چگونگی گذار از مبانی انسان‌شناسی به راهبردها، ماتریس استنتاجی ذیل ترسیم می‌گردد. این جدول نشان می‌دهد که چگونه مبانی مستخرج در جدول (۲) به‌عنوان کبرای قیاس (A)، در مواجهه با مسائل عینی پیشرفت به‌عنوان صغرای قیاس (x)، لزوماً به استنتاج احکام راهبردی در سطح الگوی عمل (P) و الزامات تحول در ساحت دانش (K) منجر می‌شوند.

جدول ۳: ماتریس استنتاج الگوی راهبردی (P) و اقتضائات دانشی (K) از مبانی انسان‌شناختی (A)

ردیف	کبرای قیاس (A): قواعد صرفاً انسان‌شناختی	صغرای قیاس (X): چالش یا مسئله عینی	نتیجه ۱ (P): الگوی راهبردی و سیاستی	نتیجه ۲ (K): اقتضائات و الزامات دانشی
۱	تجرد و اصالت روح: انسان ترکیبی از روح و بدن است که در آن روح (معنا) اصالت و فرماندهی دارد و بدن ابزار است	نسبت فرهنگ و بعد مادی جامعه (ساختار کلان جامعه)	تقدم رتبی فرهنگ بر ساختارهای مادی: جامعه باید تابع ساختار انسان باشد، لذا فرهنگ (روح جامعه) بر جسم (کالبد جامعه) حاکم است	نقد ساختارگرایی مادی: ابطال نظریاتی که فرهنگ را روبنا می‌دانند، ضرورت تدوین جامعه‌شناسی بر مبنای اصالت نفس و معنا
۲	گرایش بی‌نهایت طلب: انسان دارای فطرتی است که با هیچ لذت مادی و محدودی اشیاع نمی‌شود (کمال‌جویی نامتناهی)	پارادایم توسعه و رفاه	تغییر جهت از رفاه به تکامل: چون انسان با رفاه مادی به آرامش نمی‌رسد، هدف پیشرفت باید پاسخ به بُعد نامتناهی جود انسان (حیات طیبه) باشد	تحول در شاخص‌سازی: عبور از شاخص‌های کمی و مادی صرف (مثل درآمد سرانه) به سنجش‌های تلفیقی و معنوی (مثل میزان اقامه شعائر دینی، مناسک دینی، ایثار، تعاون و...)
۳	حرکت جوهری و اشتدادی: انسان موجودی ایستا نیست، بلکه رونده و در حال شدن دائمی به‌سوی مبدأ هستی است	نقش دولت و قانون‌گذاری در ارتباط با هدایت انسان	دولت زمینه‌ساز صعود: دولت نباید صرفاً ناظم امور باشد، بلکه باید تسهیل‌گر بسترهای حرکت صعودی و رفع موانع رشد باشد	نقد لیبرالیسم بی‌طرف: رد بی‌طرفی ارزشی دولت، رد نظریات توتالیترالیسم، ضرورت تولید دانش حقوقی و سیاسی هدایتگر (نه صرفاً تنظیم‌گر و نه رهاسازی)
۴	تأثیر نیت در شاکله (اصالت حسن فاعلی): ارزش عمل انسان به کیفیت اراده و نیت درونی اوست، نه صرفاً شکل فیزیکی عمل	مدیریت و کارآمدی سازمانی	حاکمیت اخلاق بر تکنیک: کارآمدی حقیقی زمانی است که سازمان منجر به رشد اخلاقی کارگزار شود، نه فقط سود بیرونی	نقد الگوی رفتارگر: رد سیستم‌های پاداش/تنبیه صرفاً بیرونی، تأسیس مدیریت اسلامی مبتنی بر انگیزش‌های توحیدی
۵	سلسله‌مراتب قوا (حاکمیت عقل بر غریزه): در انسان سالم، قوه عاقله باید مدیر و کنترل‌کننده امیال غریزی و کوتاه‌مدت باشد	تصمیم‌گیری و تخصیص منابع (اقتصاد)	عقلانیت غایی در تخصیص: اولویت‌دهی به پروژه‌های خیر ماندگار (مصالح بلندمدت) بر سود آنی (لذت‌های زودگذر)	نقد انسان اقتصادی: ابطال فرض نفع‌طلبی شخصی به‌عنوان تنها محرک، تأسیس اقتصاد هنجاری مبتنی بر ایثار و عاقبت‌اندیشی

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تبیین نسبت منظومه‌وار میان مبانی انسان‌شناختی، الگوی پیشرفت و اقتضائات دانشی آن از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله انجام شد. یافته‌های تحقیق که با استفاده از روش توصیفی و تحلیلی و با رویکرد بازسازی عقلانی و به‌صورت مشخص با الهام از روش شهید صدر استخراج گردید، نشان می‌دهد که این نسبت، نه یک توافق عرضی، بلکه یک تلازم منطقی است. پس از استخراج چارچوب دیدگاه علامه مصباح یزدی رحمته‌الله در سه سطح روبنایی، زیربنایی و سیستم‌سازی، نتایج نهایی در سه سطح ذیل صورت‌بندی می‌شود.

۱. استنتاج الگوی راهبردی (P): تقدم غایی فرهنگ بر ماده

در پاسخ به ضرورت تبیین الگو، این پژوهش اثبات نمود که پذیرش مبانی انسان‌شناسی چون اصالت روح و غایت‌مندی قرب‌محور، ماهیت پیشرفت را از یک حرکت افقی مادی به یک حرکت جوهری اشتدادی یا همان تکامل تغییر می‌دهد. در این الگو، برخلاف نظریات توسعه سکولار که فرهنگ را متغیری ابزاری برای رشد اقتصادی می‌دانند، فرهنگ به‌مثابه فصل مقوم و غایت اصیل پیشرفت تعریف می‌شود، لذا راهبرد عملیاتی حاصل از این مبانی، انسان‌سازی است که در آن، توسعه مادی تنها در صورت ایفای نقش بستر اعدادی برای تعالی معنوی، واجد ارزش خواهد بود. این یافته دقیقاً تبیین‌کننده منطق تقدم فرهنگ بر ماده در این منظومه است.

۲. اقتضائات معرفت‌شناختی (K): ضرورت تحول در دانش پیشرفت

دومین دستاورد پژوهش، تبیین الزامات دانشی این الگو است. یافته‌ها نشان داد که تغییر در موضوع پیشرفت، یعنی انسان، لزوماً به ابطال صلاحیت دانش پشتیبان فعلی که همان علوم انسانی سکولار است می‌انجامد. از آنجاکه علوم انسانی مدرن بر پایه هستی‌شناسی ماتریالیستی و عقلانیت ابزاری بنا شده‌اند، تبیینی ماهوی با غایات الگوی پیشرفت تعالی‌محور دارند، لذا بازخوانی دانش پیشرفت و تولید علوم انسانی اسلامی، نه یک توصیه اخلاقی، بلکه یک الزام ساختاری برای کارآمدی الگو محسوب می‌شود.

۳. انسجام درونی و گسست پارادایمیک

بازسازی نظام‌مند اندیشه آیت‌الله مصباح یزدی رحمته‌الله نشان داد که ایشان با نفی اصالت هستی‌شناختی جامعه و در محور قرار دادن انسان سالک و یا عبد صالح، مسیری متمایز از جامعه‌گرایی سکولار ترسیم می‌کند. در این الگو، پیشرفت اجتماعی هویتی مستقل نداشته و برآیند کمالات فردی آحاد جامعه است. این نگاه، راهبرد پیشرفت را از ساختارگرایی صرف به سمت تربیت کارگزار صالح سوق می‌دهد که در آن حسن فاعلی یا نیت الهی، هم‌ارز با حسن فعلی یا کارآمدی فنی، سنجۀ اصلی ارزیابی پیشرفت قرار می‌گیرد.

در نهایت، این مقاله با ارائه یک خط لوله استنتاجی از هستی‌شناسی تا سیاست‌گذاری، چارچوبی را فراهم آورد که می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای بازخوانی انتقادی سندهای بالادستی پیشرفت و نقشه راه تحول در برنامه‌ریزی‌های کلان فرهنگی و علمی مورد استفاده قرار گیرد.

منابع

قرآن کریم.

- ابراهیمی پور، قاسم (۱۴۰۳). *درآمدی به شناخت جامعه*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- ازکیا، مصطفی (۱۳۸۱). *جامعه‌شناسی توسعه*. تهران: کلمه.
- ازکیا، مصطفی (۱۳۹۱). *نظریه‌های توسعه‌یافتگی. تحقیقات جغرافیایی*، ۳۷ (۱۳)، ۸۵-۶۰.
- پرهیزکار، غلامرضا (۱۴۰۰). *کثرت‌گرایی روشی در علوم انسانی اسلامی از منظر آیت‌الله مصباح یزدی علیه السلام*. معرفت فرهنگی/اجتماعی، ۱۳ (۱)، ۴۰-۲۱.
- پناهی، محمدحسین (۱۳۹۴). *توسعه فرهنگی ضرورت توسعه اقتصادی، اجتماعی و سیاسی. برنامه‌ریزی رفاه و توسعه اجتماعی*، ۲۲، ۲۳-۱.
- پیترز، جان ندروین (۱۳۹۵). *نظریه توسعه: فرهنگ، اقتصاد، جامعه*. ترجمه انور محمدی. تهران: گل آذین.
- توکل، محمدجواد (۱۳۹۴). *چیستی و کارکرد مبانی فلسفی اقتصاد اسلامی. معرفت اقتصاد اسلامی*، ۷ (۱)، ۷۷-۱۰۷.
- توکل، محمدجواد (۱۴۰۱). *ساختار انگیزشی انسان اقتصادی با تأکید بر اندیشه‌های آیت‌الله مصباح یزدی علیه السلام*. معرفت اقتصاد اسلامی، ۲۱ (۲)، ۴۲-۳۵.
- ثابت، سیدعبدالحمید، نظری، نصرالله و نظری، محمدعلی (۱۳۹۴). *پیشرفت در اسلام*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی صلی الله علیه و آله و سلم.
- و مرکز پژوهشی کاربردی اقتصادی اجتماعی قدر.
- جلیلی‌فر، علیرضا و الهی‌راد، صفدر (۱۴۰۰). *نقش هدف و کمال نهایی انسان در علوم انسانی اسلامی بر اساس دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی علیه السلام*. معرفت فرهنگی/اجتماعی، ۱۳ (۱)، ۹۳-۱۰۸.
- حقیقی، ایمان (۱۳۸۹). *فراز و نشیب‌ها در نظریات اقتصاد توسعه*. راهبرد، ۲ (۵)، ۸۷-۱۱۴.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۱/۰۳/۲۳). *بیانات در دیدار جوانان استان خراسان شمالی*. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای علیه السلام. <https://khl.ink/f/>
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۸۶/۰۲/۲۵). *بیانات رهبر معظم انقلاب اسلامی در دیدار دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد*. <https://khl.ink/f/>
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۸۸/۰۲/۲۷). *بیانات در دیدار استادان و دانشجویان کردستان*. دفتر حفظ و نشر آثار حضرت آیت‌الله العظمی خامنه‌ای علیه السلام. <https://khl.ink/f/>
- رجبی، محمود (۱۳۸۱). *انسان‌شناسی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی علیه السلام.
- رودگر، محمدجواد (۱۳۹۳). *مبانی انسان‌شناسی وحیانی نظریه پیشرفت با رویکردی عرفانی*. قبسات، ۱۹ (۷۱)، ۲۳-۱۰۲.
- سلیمانی امیری، عسکری و گنج‌خانی، آسیه (۱۳۹۶). *بررسی چیستی علوم انسانی اسلامی از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی علیه السلام*. آیین حکمت، ۹ (۳۳)، ۷۸-۵۷.
- شرف‌الدین، سیدحسین (۱۴۰۳). *تأثیرات متقابل فرد و جامعه از دیدگاه آیت‌الله مصباح یزدی علیه السلام*. معرفت فرهنگی/اجتماعی، ۱۵ (۳)، ۷-۲۶.
- صدر، سیدمحمدباقر (۱۴۲۴ق). *اقتصادنا*. تحقیق: لجنة التحقيق التابعة للمؤتمر العالمی للإمام الشهيد الصدر. قم: مرکز الأبحاث والدراسات التخصصية للشهيد الصدر.
- عالمیان، علی‌اکبر و عبدالمحمدی، حسین (۱۴۰۲). *موانع پیشرفت جوامع اسلامی از منظر علامه محمدتقی مصباح یزدی علیه السلام*. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۲۷ (۹۴)، ۴۸-۲۵.
- فصیحی، امان‌الله، نظری، نصرالله، نظری، محمدعلی و جوادی، علی (۱۳۹۳). *مبانی انسان‌شناسی پیشرفت*. قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی صلی الله علیه و آله و سلم.

قنبری، فرج‌الله علی (۱۳۹۷). نظریات و الگوهای توسعه و کاربری آنها در ایران اسلامی. *سیاست کاربردی*، (۱)، ۳۹-۲۵.
مصباح یزدی، محمد تقی (۱۳۸۷ ب). *تقد و بررسی مکاتب اخلاقی*. تحقیق و نگارش: احمدحسین شریفی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۲/۰۲/۰۲). *وظیفه جوان انقلابی در راه توسعه علوم انسانی اسلامی*. پایگاه اطلاع‌رسانی آثار آیت‌الله مصباح یزدی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۳/۰۲/۰۴). *نقش فرهنگ در زندگی انسان*. پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه. <https://noo.rs/N>
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۷/۱۰/۰۶). *فرهنگ دینی، پادزهر معضلات اجتماعی*. پایگاه اطلاع‌رسانی آثار حضرت آیت‌الله مصباح یزدی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴/۰۶/۰۷). *معیارهای پیشرفت و توسعه از دیدگاه قرآن*. پایگاه اطلاع‌رسانی آثار حضرت آیت‌الله مصباح یزدی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۶). *اخلاق در قرآن*. تحقیق و نگارش: محمدحسین اسکندری. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۶). *تہاجم فرهنگی*. تحقیق و نگارش: عبدالجواد ابراهیمی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۷۹). *جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن*. تهران: شرکت چاپ و نشر بین الملل سازمان تبلیغات اسلامی.
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۲). *خودشناسی برای خودسازی*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۷ الف). *پیش‌نیازهای مدیریت اسلامی*. تحقیق و نگارش: غلام‌رضا متقی فر. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸ الف). *انسان‌شناسی (در مجموعه مشکات)*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸ ب). *انسان‌شناسی در قرآن*. تهیه و تنظیم: محمود فتحعلی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۲). *رابطه علم و دین*. تحقیق و نگارش: علی مصباح. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴). *فلسفه اخلاق*. تحقیق و نگارش: احمدحسین شریفی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۷). *تکامل در انسانیت و رسیدن به قرب الهی*، همان پیشرفت حقیقی است. پایگاه اطلاع‌رسانی آثار آیت‌الله مصباح یزدی.

مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۴/۰۷/۱۶). *جایگاه آموزه‌های اسلامی در امور مدیریتی*. پایگاه اطلاع‌رسانی آثار آیت‌الله مصباح یزدی.
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۲/۱۰/۲۸). *پیشرفت‌هایی که برای رفاه زندگی است حیوانی است*. مرکز دایرة المعارف بزرگ اسلامی. <https://www.cgie.org.ir/fa/news/>

مصباح یزدی، محمدتقی (بی‌تا). *کلمه حول فلسفه اخلاق*. قم: مؤسسه در راه حق.
مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸/۰۷/۱۳). *مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی*؛ گامی در مسیر تولید علوم انسانی اسلامی. پایگاه اطلاع‌رسانی آثار آیت‌الله مصباح یزدی.

مطهری، مرتضی (۱۳۸۶). *مجموعه آثار*. تهران: صدرا.
مظاهری، ابودر (۱۳۹۷/۰۲/۰۸). *منظومه فکری تمدنی آیت‌الله مصباح یزدی*. خبرگزاری رسا. <https://rasanews.ir/002MJO>

نورث، داگلاس سی و وینگاست، بری آر (۱۳۹۷). *تشکیل‌ها و ایجاد تعهد: تحول نهادهای حاکم بر انتخاب عمومی در انگلستان قرن هفدهم*. ترجمه اصلان قوجانی. تهران: پوشش فکری توسعه.

یزدانی، مهدی و پارسانیا، حمید (۱۴۰۳). مقایسه رویکرد روش‌شناختی فردگرایی در نظریه «مبادله اجتماعی» جورج هومنز با رویکرد «فردگرایی» استاد مصباح یزدی (ع). معرفت فرهنگی/اجتماعی، ۱۵ (۳)، ۳۷-۴۴.



The Content Analysis of Emotional Education and Strengthening Emotional Powers in the Qur'an

✉ **Mahmoud Sharafi**  / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran
sharafi.dr@pnu.ac.ir
Heydar Esmailpour / Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran
haydar592001@pnu.ac.ir

Received: 2025/11/28 - Accepted: 2026/02/16

Abstract

The purpose of this study was to identify and explain the semantic patterns of emotional education and strengthening emotional powers from the perspective of the Holy Qur'an and to provide a practical framework for educational and training systems. Using a qualitative research method with a content analysis approach, as well as library and documentary methods, and utilizing the tool of extracting authentic Quranic interpretations (such as Tafsir al-Mizan and Nemoneh) and using scientific sources, this research was conducted. The research findings showed that of the total coding (30 codes), 40 percent (120 codes) are about what, 30 percent (90 codes) are about why, and 30 percent (90 codes) are about how to educate emotionally and strengthen emotional powers. This indicates the Holy Qur'an's emphasis on the nature and essence of emotional education, and then its importance and methods. The highest frequency belongs to the themes of the nature of emotional education (40 codes), principles of emotional education (30 codes), and methods of cultivating emotions (30 codes), which shows that emotional education in the Holy Quran must be accompanied by a monotheistic orientation and emotional balance. A three-dimensional model (cognitive, behavioral, spiritual) based on the principles of monotheism, balance, and comprehensiveness was also presented. This model helps improve students' emotional health and reduce challenges such as anxiety by emphasizing the strengthening of positive emotions (love, patience, gratitude) and the control of negative emotions (anger, jealousy) through reflective, practical, and motivational methods.

Keywords: content analysis, emotional education, strengthening emotional powers, Qur'an.

نوع مقاله: پژوهشی

تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن

sharafi.dr@pnu.ac.ir

haydar592001@pnu.ac.ir

✉ محمود شرفی  / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

حیدر اسماعیل پور / استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۷ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر، شناسایی و تبیین الگوهای معنایی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی از منظر قرآن کریم و ارائه چارچوبی کاربردی برای نظام‌های آموزشی و تربیتی بود. در این پژوهش از روش تحقیق کیفی با رویکرد تحلیل مضمون استفاده و داده‌ها از طریق روش کتابخانه‌ای و اسنادی، با ابزار فیش‌برداری از تفاسیر معتبر قرآنی (مانند المیزان و نمونه) و منابع علمی گردآوری شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که از مجموع کل کدگذاری‌ها (۳۰۰ کد)، ۴۰ درصد (۱۲۰ کد) درباره چستی، ۳۰ درصد (۹۰ کد) درباره چربی و ۳۰ درصد (۹۰ کد) درباره چگونگی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی هستند. این امر نشان‌دهنده تأکید قرآن کریم بر چستی و ماهیت تربیت عاطفی و سپس اهمیت و روش‌های آن است. بیشترین فراوانی متعلق به مضامین ماهیت تربیت عاطفی (۴۰ کد)، اصول تربیت عاطفی (۳۰ کد) و روش‌های پرورش عواطف (۳۰ کد) است که نشان می‌دهد تربیت عاطفی در قرآن کریم باید با جهت‌گیری توحیدی و تعادل عاطفی همراه باشد. همچنین الگویی سه‌بعدی (شناختی، رفتاری، معنوی) مبتنی بر اصول توحیدمحوری، تعادل و جامعیت ارائه شد. این الگو با تأکید بر تقویت عواطف مثبت (محبت، صبر، شکر) و مهار عواطف منفی (خشم، حسد) از طریق روش‌های تأملی، عملی و انگیزشی، به بهبود سلامت عاطفی دانش‌آموران و کاهش چالش‌هایی مانند اضطراب کمک می‌کند.

کلیدواژه‌ها: تحلیل مضمون، تربیت عاطفی، تقویت قوای احساسی، قرآن.

تربیت عاطفی به عنوان یکی از ابعاد کلیدی نظام تربیتی اسلامی، نقشی محوری در پرورش انسان متعادل و هدایت او به سوی کمال معنوی ایفا می کند. امروزه در جهانی که با پیچیدگی های عاطفی و چالش های روانی ناشی از زندگی مدرن مواجه است، توجه به تربیت عاطفی به عنوان یکی از ابعاد اساسی رشد انسان بیش از پیش اهمیت یافته است. در دیدگاه اسلامی، به ویژه بر اساس آموزه های قرآن کریم، انسان موجودی چندبعدی است که احساسات و عواطف او نه تنها بخشی از هویت وجودی اش را تشکیل می دهند، بلکه در مسیر کمال و تقرب به خداوند نیز تأثیرگذار هستند. قرآن کریم به عنوان منبعی غنی و الهی، راهنمایی های عمیقی در زمینه مدیریت و پرورش عواطف ارائه می دهد که می تواند مبنای نظری و عملی برای تربیت عاطفی قرار گیرد. در دنیای معاصر، با توجه به چالش های عاطفی ناشی از پیچیدگی های زندگی مدرن، نظیر اضطراب، انزوای عاطفی و کاهش همدلی، نیاز به بازخوانی و تحلیل این آموزه ها بیش از پیش احساس می شود (حسینی دولت آباد و رضی، ۱۴۰۱).

در قرآن کریم، تربیت عاطفی فرایندی هدفمند است که با تمرکز بر مدیریت و پرورش عواطف، احساسات و هیجانات، انسان را به تعادل روانی و تقرب به خداوند رهنمون می سازد. این مفهوم از ریشه واژه «عَطَفَ» به معنای تمایل، محبت و خیرخواهی نشئت می گیرد و در آیات قرآنی به صورت الگوهای عملی و ارزش های اخلاقی، مانند رحمت، صبر، همدلی و شکر تجلی یافته است. قرآن کریم با ارائه داستان های انبیا، مانند داستان حضرت یوسف و صبر او در برابر مصائب (یوسف: ۱۸)، و تأکید بر ارزش هایی، مانند محبت و مودت در روابط خانوادگی (روم: ۲۱)، چارچوبی جامع برای تربیت عاطفی ارائه می دهد. این چارچوب نه تنها به تقویت قوای احساسی کمک می کند، بلکه با پرورش فضایل اخلاقی، انسان را به رشد معنوی نزدیک تر می سازد. تربیت عاطفی در قرآن به عنوان بخشی از نظام تربیتی کل نگر، با هدف ایجاد تعادل میان جنبه های عاطفی، شناختی و معنوی طراحی شده است. این فرایند، از طریق آموزش ارزش هایی چون توکل و تسلیم در برابر خواست الهی (آل عمران: ۱۵۹)، به انسان کمک می کند تا در مواجهه با چالش های زندگی، مانند اضطراب و ناکامی، به آرامش درونی دست یابد.

در نظام تربیتی اسلامی، عواطف به عنوان پلی بین بعد مادی و معنوی انسان عمل می کنند. قرآن کریم با تأکید بر مفاهیمی چون «رحمة» و «مودة» (روم: ۲۱)، عواطف را به عنوان عاملی برای ایجاد پیوندهای عمیق انسانی و تقویت انسجام اجتماعی معرفی می کند. این دیدگاه با نظریه های مدرن هوش عاطفی، مانند نظریه گلمن که بر توانایی درک و مدیریت احساسات تأکید دارد، هم راستایی دارد. در تربیت اسلامی، عواطف مثبت مانند محبت و همدلی به عنوان محرک هایی برای رفتارهای پسندیده و فضایل اخلاقی پرورش داده می شوند. برای نمونه، داستان حضرت یوسف (ع) (یوسف: ۱۲) نمونه ای برجسته از مدیریت عواطف در مواجهه با چالش های زندگی است که صبر و بخشش را به عنوان پاسخ های عاطفی سازنده ترویج می کند. از سوی دیگر، عواطف منفی مانند خشم و حسد که در آیاتی مانند

سوره بقره (۱۰۹) مورد توجه قرار گرفته‌اند، از طریق آموزش خودکنترلی و توکل بر خدا مدیریت می‌شوند. این رویکرد نشان‌دهنده جامعیت نظام تربیتی اسلامی است که عواطف را نه تنها به عنوان واکنش‌های طبیعی، بلکه به عنوان فرصتی برای رشد معنوی و اخلاقی می‌بیند (باقری، ۱۳۸۹).

یکی از جنبه‌های کلیدی نقش عواطف در نظام تربیتی اسلامی، تأثیر آنها بر فرآیند یادگیری و رشد شناختی است. قرآن کریم با استفاده از داستان‌ها و تمثیل‌ها، مانند داستان حضرت موسی و خضر (کهف: ۶۰)، عواطف را به عنوان ابزاری برای آموزش حکمت و تعمیق فهم به کار می‌گیرد. این داستان‌ها با برانگیختن احساساتی، مانند شگفتی، کنجکاوی و تأمل، یادگیری عمیق‌تر را تسهیل می‌کنند. در نظام تربیتی اسلامی، مربیان با بهره‌گیری از این الگوها، می‌توانند عواطف متریبان را به گونه‌ای هدایت کنند که انگیزه یادگیری و رشد شخصیتی آنها تقویت شود. به عنوان مثال، تأکید بر «شکر» در آیاتی مانند «لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ» (ابراهیم: ۷) به عنوان یک عاطفه مثبت، نه تنها حس قدردانی را در فرد پرورش می‌دهد، بلکه او را به سوی رفتارهای خیرخواهانه و مسئولانه سوق می‌دهد. این ارتباط بین عواطف و یادگیری، با یافته‌های روان‌شناسی تربیتی مدرن، مانند نظریه یادگیری عاطفی - اجتماعی همخوانی دارد که بر اهمیت عواطف در بهبود عملکرد تحصیلی و اجتماعی تأکید می‌کند (صنوبری، ۱۳۹۰).

کاربردهای عملی نقش عواطف در نظام تربیتی اسلامی نیز گسترده است. در سطح فردی، پرورش عواطف مثبت مانند همدلی و محبت می‌تواند به بهبود سلامت روان و کاهش مشکلات عاطفی مانند افسردگی منجر شود. در سطح اجتماعی، این رویکرد به تقویت انسجام اجتماعی و کاهش تعارضات کمک می‌کند. برای مثال، تأکید قرآن بر «إحسان» (نحل: ۹۰) به عنوان یک عاطفه و رفتار خیرخواهانه، می‌تواند به عنوان مبنایی برای برنامه‌های آموزشی در مدارس و خانواده‌ها مورد استفاده قرار گیرد. همچنین در حوزه دین‌پژوهی، تحلیل مضمون عواطف در قرآن می‌تواند به غنای ادبیات تربیتی اسلامی کمک کند و زمینه‌ساز گفت‌وگوی بین‌رشته‌ای با علوم روان‌شناسی و تربیت مدرن باشد (شکوهی، ۱۳۸۵). در نهایت، نقش عواطف در نظام تربیتی اسلامی با تأکید بر تعادل بین جنبه‌های عاطفی، شناختی و معنوی، چارچوبی جامع برای پرورش انسان‌هایی متعادل و متعهد به ارزش‌های الهی ارائه می‌دهد.

ضرورت تربیت عاطفی انسان در جامعه‌ای که هر روز شاهد پیشرفت تکنولوژی و تقلید از سبک زندگی غرب هستیم و نتیجه آن دور شدن بسیاری از افراد از فضای قرآنی و دینی است، و محیط زندگی افراد ناامن و پر از خشم، کینه و نفرت است، و افراد برای ارضای نیازهای عاطفی خود دست به هر کاری می‌زنند، و در نتیجه با افزایش آمار ناهنجاری‌های اجتماعی مواجه هستیم. بسیاری از افراد در محیط خانواده فردی مسئولیت‌پذیر، مهربان و دلسوز هستند، اما هنگامی که افراد پا به محیط جامعه می‌گذارند، قساوت قلب آنها را احاطه می‌کند و فقط دنبال منافع شخصی خود می‌باشند و نسبت به اتفاقات جامعه بی‌تفاوت هستند و ناخواسته به مشکلات جامعه دامن می‌زنند؛ در نتیجه، جامعه امروزی بیش از هر زمانی نیاز به تربیت بعد عاطفی دارد (دلال‌زاده بیدگلی، ۱۴۰۲). قرآن کریم به عنوان کتابی وحیانی

و جامع برای هدایت بشر، با ارائه آموزه‌های تربیتی عمیق، راهکارهایی برای پرورش متعادل ابعاد وجودی انسان، از جمله بعد عاطفی فراهم کرده است. تربیت عاطفی که شامل مدیریت عواطف، احساسات، هیجانات و گرایش‌های فردی است، نقشی کلیدی در ایجاد تعادل روانی، تقویت سلامت معنوی و ارتقای کیفیت زندگی افراد و جوامع ایفا می‌کند. تربیت عاطفی مبتنی بر آموزه‌های قرآنی نه تنها به عنوان یک ضرورت دینی، بلکه به عنوان یک راه حل کارآمد برای پاسخ گویی به نیازهای عاطفی و روانی انسان مدرن مطرح است. قرآن کریم با ارائه الگوهای عمیق و جاودانه، می‌تواند چارچوبی جامع برای پرورش عواطف و تقویت همدلی در جوامع امروزی فراهم کند، به ویژه در شرایطی که چالش‌های روانی نظیر اضطراب و افسردگی به دلیل سبک زندگی مدرن روبه افزایش است؛ از این رو توجه به تربیت عاطفی از منظر قرآن می‌تواند به عنوان پلی بین سنت و مدرنیته عمل کند و با تلفیق ارزش‌های معنوی و روش‌های علمی، به بهبود سلامت روان و تقویت انسجام اجتماعی کمک کند.

از منظر قرآن کریم، قوای احساسی به عنوان نیرویی درونی، در تعامل با قلب انسان (قلب به معنای مرکز عواطف و ادراکات معنوی) تعریف می‌شود. آیاتی مانند «الْمَ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ» (شرح: ۱) به نقش آرامش قلبی و گشایش عاطفی اشاره دارند که از طریق ارتباط با خداوند و عمل به دستورات الهی حاصل می‌شود. این قوا شامل توانایی‌هایی مانند مدیریت خشم (آل عمران: ۱۳۴)، پرورش محبت و مودت (روم: ۲۱)، و تقویت همدلی و خیرخواهی (بقره: ۸۳) است. قرآن کریم با استفاده از مفاهیمی چون رحمت و مغفرت، به انسان می‌آموزد که چگونه احساسات خود را در مسیری سازنده هدایت کند. به عنوان مثال، تأکید بر رحمت الهی در آیاتی مانند «وَرَحْمَتِي وَسِعَتْ كُلَّ شَيْءٍ» (اعراف: ۱۵۶) نه تنها به تقویت امید در قلب مؤمن کمک می‌کند، بلکه الگویی برای رفتار عاطفی او در برابر دیگران ارائه می‌دهد. این دیدگاه نشان می‌دهد که قوای احساسی در قرآن، فراتر از یک ویژگی روان‌شناختی، به عنوان ابزاری برای خودسازی و تقرب به خداوند عمل می‌کنند (میرزایی، مطیع و سعادت‌نیا، ۱۴۰۳). کاربردهای عملی مفهوم قوای احساسی در قرآن کریم گسترده است. این مفهوم می‌تواند در نظام‌های آموزشی، به ویژه در تدوین برنامه‌های درسی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی مورد استفاده قرار گیرد. برای مثال، آموزش مهارت‌های عاطفی مانند مدیریت خشم و پرورش همدلی بر اساس آیات قرآنی می‌تواند به کاهش تعارضات اجتماعی و افزایش انسجام جامعه کمک کند. همچنین در حوزه روان‌شناسی اسلامی، قوای احساسی می‌توانند به عنوان چارچوبی برای مشاوره و درمان‌های روان‌شناختی مبتنی بر قرآن مورد توجه قرار گیرند. در نهایت، این پژوهش با ارائه چارچوبی نظری و عملی برای تقویت قوای احساسی، به پر کردن شکاف‌های موجود در ادبیات تربیتی اسلامی کمک می‌کند و زمینه ساز گفت‌وگوی بین‌رشته‌ای میان علوم قرآنی و روان‌شناسی مدرن است. این رویکرد نه تنها به غنای علمی این حوزه می‌افزاید، بلکه راهکارهایی عملی برای بهبود کیفیت زندگی افراد و جوامع ارائه می‌دهد (احسانی، ۱۴۰۰).

اهمیت این مطالعه نه تنها در غنای نظری آن، بلکه در کاربردهای عملی‌اش برای نظام‌های آموزشی، دین‌پژوهی

و سیاست‌گذاری‌های فرهنگی نهفته است. تربیت عاطفی مبتنی بر قرآن می‌تواند به کاهش مشکلات عاطفی نظیر اضطراب، افسردگی و انزوای اجتماعی کمک کند و بستری برای تقویت همدلی، محبت و سلامت روان در جامعه فراهم آورد. علاوه بر این، این پژوهش به فهم عمیق‌تر ارزش‌های انسانی و معنوی کمک کرده و زمینه‌ساز پیشرفت فرهنگی و اجتماعی جوامع اسلامی می‌شود. با وجود این اهمیت، چالش‌ها و شکاف‌های متعددی در مسیر این پژوهش وجود دارد. یکی از مهم‌ترین چالش‌ها، کمبود مطالعات جامع و نظام‌مند در حوزه تربیت عاطفی از منظر قرآن کریم است. اگرچه پژوهش‌هایی در زمینه تربیت اسلامی انجام شده، اما تمرکز خاص بر بعد عاطفی و تحلیل مضامین قرآنی مرتبط با آن، همچنان محدود است (احسانی، ۱۴۰۰). این شکاف معرفتی، فهم کامل از اصول و روش‌های قرآنی در تربیت عاطفی را دشوار کرده و نیاز به مطالعات عمیق‌تر را برجسته می‌سازد. چالش دیگر، پیچیدگی روش‌شناختی تحلیل مضمون در متون دینی است. استخراج مضامین عاطفی از آیات قرآن نیازمند تسلط بر علوم قرآنی، روش‌های تفسیری و ابزارهای تحلیل کیفی است که خود فرایندی زمان‌بر و تخصصی است. علاوه بر این، فقدان چارچوب‌های نظری منسجم برای تربیت عاطفی در فلسفه تربیت اسلامی، پژوهشگران را با دشواری‌هایی در تدوین مدل‌های کاربردی مواجه کرده است. از سوی دیگر، در سطح عملی، نظام‌های آموزشی و تربیتی در بسیاری از جوامع اسلامی فاقد برنامه‌های مدون مبتنی بر آموزه‌های قرآنی برای پرورش عاطفی هستند. این شکاف بین نظریه و عمل، مانع از بهره‌برداری کامل از ظرفیت‌های قرآن در حوزه تربیت عاطفی شده است (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۵).

در نهایت، در دنیای معاصر، افزایش مشکلات عاطفی و روانی، نظیر کاهش همدلی و افزایش فردگرایی، ضرورت بازخوانی آموزه‌های قرآنی را برای ارائه راهکارهای عملی دوجندان کرده است. عدم توجه کافی به این حوزه در مقایسه با سایر ابعاد تربیت، مانند تربیت اخلاقی یا شناختی، شکاف دیگری است که این پژوهش قصد پر کردن آن را دارد. در نهایت، فقدان منابع به‌روز و جامع که بتوانند تحلیل مضمون تربیت عاطفی را با روش‌های علمی مدرن ترکیب کنند، چالش دیگری است که پژوهش حاضر با آن مواجه است. برای غلبه بر این چالش‌ها، این پژوهش از روش تحلیل مضمون استفاده می‌کند که به دلیل انعطاف‌پذیری و توانایی در شناسایی الگوهای معنایی، برای مطالعه متون دینی مناسب است (ساجدی، ۱۴۰۳). این روش امکان بررسی عمیق آیات قرآنی مرتبط با عواطف و احساسات را فراهم می‌کند و می‌تواند چارچوبی مفهومی برای تربیت عاطفی ارائه دهد. انتظار می‌رود نتایج این مطالعه نه تنها به غنای ادبیات تربیتی اسلامی بیافزاید، بلکه در طراحی برنامه‌های آموزشی، تدوین سیاست‌های تربیتی و ارائه منابع برای محققان و دین‌پژوهان نیز مؤثر باشد. این پژوهش همچنین می‌تواند به مقایسه آموزه‌های قرآنی با نظریه‌های روان‌شناختی مدرن در حوزه هوش عاطفی و سلامت روان کمک کند که خود گامی در جهت گفت‌وگوی بین‌رشته‌ای است. بنابراین این تحقیق به دنبال آن است تا به «تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی از دیدگاه قرآن کریم» بپردازد؛ از این رو این سوالات مطرح است که:

۱. تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی بر اساس متن قرآن کریم چیست؟
۲. تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی بر اساس متن قرآن کریم چرا مطرح شده است؟
۳. تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی بر اساس متن قرآن کریم چگونه مطرح شده است؟
۴. چه الگویی می‌توان از تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در برنامه درسی ارائه نمود؟

مطالعات پیشین

مرور پژوهش‌های انجام گرفته، نشان‌دهنده آن است که در بیشتر پژوهش‌های داخلی رویکرد حاکم بر مطالعات تربیت عاطفی از نوع کیفی بوده، از جمله پژوهش ناطقی (۱۴۰۲) با عنوان «مفهوم‌شناسی تربیت عاطفی در قرآن»، به این نتیجه رسیده است که مجموعه‌ای از کلمات قرآنی عهده‌دار تبیین مفهوم عاطفه و تربیت عاطفی در قرآن است و هرکدام زاویه‌ای از زوایای مصادیق تربیت عاطفی را تبیین می‌کند. به عنوان نمونه، کلماتی مانند محبت، رحمت و رأفت درصدد تبیین عاطفه محبت، کلماتی مانند فرح و سرور درصدد تشریح عاطفه شادی، کلماتی مانند خوف و خشیت درصدد بیان عاطفه ترس و کلمات مانند رجا، یأس و قنوط درصدد تفهیم عاطفه امید و ناامید است. این واژگان از منظر مفهومی به دو دسته قابل تقسیم است: عواطف مثبت یا پسندیده و عواطف منفی یا ناپسند. همچنین سلیمانی (۱۴۰۲) در تحقیقی تحت عنوان «تبیین تربیت و یادگیری عاطفی دانش‌آموزان بر اساس مبانی اسلامی و انسان‌شناسی قرآن»، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که عواطف در قرآن با پشتوانه معرفتی از احساس جدا می‌شود. تربیت عاطفی با مبانی انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی وارد فرایند تربیتی می‌شود و همسو با هدف نهایی نظام تربیتی، پرورش عواطف و مدیریت آن را بر اساس ارزش‌ها بر عهده دارد. علاوه بر آن، با رشد هوش فکورانه و انگیزش درونی به یادگیری کمک می‌کند. این تربیت با اصولی مانند اصل ارتقای عاطفی، اصل مخاطب‌شناسی و اصل تفکر راهبردی و با الهام از توصیه‌های عملی قرآن مانند انذار و بشارت، مراقبه و محاسبه، حاوی روش‌های کاربردی در مهارت‌های ارتباطی و روش‌های تدریس و آموزش است. صبور۱ ارطه و همکاران (۱۴۰۲) در تحقیقی تحت عنوان «موانع تربیت عاطفی از منظر آیات و روایات»، یافته‌های این پژوهش بیانگر آن است که عواملی چون عدم رعایت اصل اعتدال و میانه‌روی، تحقیر، سوءظن، خشونت و حسادت که به دو صورت کلامی و غیر کلامی قابل انتقال به دیگران هستند، در تربیت عاطفی بسیار آسیب‌زا بوده و در آموزه‌های اسلامی مورد نکوهش قرار گرفته‌اند. پژوهش حسینی دولت‌آباد و رضی (۱۴۰۱) با عنوان «راهکارهای تربیت عاطفی قرآن برای تقویت خودشفقتی»، با بررسی آیات دارای محتوای خودشفقتی، هفت مؤلفه عاطفی - روانی به دست آمده که عبارت‌اند از: اتصال به کانون هستی، غنای نفس و تعالی تمایلات، شکرگزاری، صبر، امیدواری برای جبران، پذیرش مهربانانه خود و کنترل هیجانات منفی (حفظ آرامش). این راهکارهای عاطفی نسبت به رویکردهای موجود روان‌شناختی از جامعیت، کمال و اطمینان‌بخشی بالاتری برخوردارند و از غنای شاخصه‌های روان‌شناسی توحیدی، مانند ایمان به خدا، توبه، معاد و حیات جاودان سود جست‌ه‌اند. امید۲

(۱۴۰۱) در تحقیقی تحت عنوان «تربیت عاطفی از منظر قرآن و نهج البلاغه (آسیب‌ها و راهکارها)»، در این پژوهش، به آسیب‌هایی مانند آسیب‌های معرفتی، اخلاقی - رفتاری و اقتصادی تربیت عاطفی و راهکارهای مقابله و درمان آنها اشاره شده است. در نهایت احسانی (۱۴۰۰) در تحقیقی تحت عنوان «روش‌های تربیت عاطفی از منظر قرآن کریم»، نشان داد که قرآن کریم برای تربیت عاطفی انسان از روش‌های ایجاد و تقویت انگیزه در جهت اعطای بینش به متریان نسبت به خدا، جهان و انسان، ایجاد انگیزه از طریق وعده و وعید و طرح سؤال درباره موضوعات مختلف استفاده کرده است. روش‌های شناختی، رفتاری و طرح سؤال برای ایجاد انگیزه در جهت پرورش جنبه عاطفی و گرایشی انسان، از مهم‌ترین روش‌هایی است که در قرآن کریم مورد توجه قرار گرفته است. مرور ادبیات پیشین نشان می‌دهد که اکثریت تحقیقات در خصوص تربیت عاطفی بر مبانی فلسفی، اهداف، اصول و روش‌های تربیت عاطفی متمرکز بوده‌اند و به نظر می‌رسد که زمان آن رسیده است که تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن با رویکرد تحلیل مضمون نیز مورد توجه قرار گیرند.

روش پژوهش

در پژوهش کنونی، برای پاسخ دادن به سؤال‌های پژوهش از روش تحلیل مضمون استفاده می‌شود. برای شناسایی و تشریح چستی، چرایی و چگونگی یک پدیده می‌توان از تحلیل مضمون استفاده کرد. تحلیل مضمون به دنبال استخراج مضامین برجسته یک متن در سطوح مختلف است (Attride-Stirling, 2001, p. 390). به دلیل اینکه پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کیفی و بنیادی است، جامعه آماری برای آن همانند پژوهش‌های کمی وجود ندارد و روش نمونه‌گیری نیز نظری (تئوری) خواهد بود؛ بدین معنا که منبع قرآن انتخاب شد که بیشترین اطلاعات داده را برای پاسخ به سؤال پرسش فراهم می‌کند. روش اعتبارسنجی این پژوهش روایی تفسیری است و با ارائه و بازخورد نتایج پژوهش به پنج تن از صاحب‌نظران قرآنی که سابقه کار کیفی داشتند، تأیید نهایی صورت گرفت. همچنین علاوه بر انتخاب مضمون‌های فراگیر، سازمان‌دهنده، اصلی و فرعی با مطالعه نظری، پیشینه و اهداف بررسی شده و نظر متخصصان گرفته شد و قبل از کدگذاری تعدیل نهایی صورت گرفت. روش کاربردی مناسب در تحلیل مضمون تحلیل قالب مضمون‌ها، شبکه مضمون‌ها و تحلیل مقایسه‌ای است. تحلیل مضمون فرایندی سه مرحله‌ای است که شامل یک مرحله کدگذاری توصیفی، کدگذاری تفسیری و یکپارچه‌سازی از طریق مضامین فراگیر است. در مرحله کدگذاری توصیفی، حداقل یک بار قبل از شروع کدگذاری کل داده‌ها مطالعه شده‌اند. در این حالت، هنگام مطالعه متن برخی از ایده‌ها و الگوها شناخته شدند. این گام ستون فقرات مراحل بعدی است. کدگذاری تفسیری زمانی آغاز می‌شود که پژوهشگر داده‌ها را مطالعه کرده است و با آنها آشنا شده است. در این گام، از کدها برای تقسیم داده‌های متنی به قسمت‌های فهمیدنی، مانند بند، عبارت، کلمه یا سایر معیارهایی که برای تحلیل خاص لازم هستند، استفاده می‌شود. در گام

یا مرحله یکپارچه‌سازی، کدها تجزیه و تحلیل می‌شوند و به تحوة ترکیب و تلفیق کدهای مختلف برای تشکیل مضمون پایه توجه می‌شود (Lamark, & Meyer, 2020).

یافته‌ها

آیات مرتبط با تربیت عاطفی در قرآن کریم

برای شناسایی آیات مرتبط با تربیت عاطفی، از روش تحلیل مضمون استفاده شده است. این روش شامل مراحل شناسایی، کدگذاری و استخراج مضامین از آیات قرآنی است. در این پژوهش، آیات مرتبط با عواطف مثبت (مانند محبت، رحمت، صبر، شکر، امید) و عواطف منفی (مانند خشم، حسد، ترس ناسالم، بخل) مورد بررسی قرار گرفته‌اند. برخی از آیات کلیدی عبارت‌اند از:

محبت و رحمت: آیه ۲۱ سوره روم: «وَمِنْ آيَاتِهِ أَنْ خَلَقَ لَكُمْ مِنْ أَنْفُسِكُمْ أَزْوَاجًا لِتَسْكُنُوا إِلَيْهَا وَجَعَلَ بَيْنَكُمْ مَوَدَّةً وَرَحْمَةً» که به محبت و آرامش در روابط خانوادگی اشاره دارد؛ همچنین آیه ۹۶ سوره نحل: «مَا عِنْدَكُمْ يَنْفَدُ وَمَا عِنْدَ اللَّهِ بَاقٍ» بر محبت پایدار به خدا تأکید می‌کند.

صبر و استقامت: آیه ۱۵۵ سوره بقره: «وَلْيَبْلُغْكُمْ بَشِيرٌ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ... وَبَشِيرٌ الصَّابِرِينَ» که بر صبر در برابر سختی‌ها تأکید می‌کند؛ همچنین آیه ۴۵ سوره بقره: «وَأَسْتَعِينُوا بِالصَّبْرِ وَالصَّلَاةِ» صبر را ابزاری برای تقویت عاطفی معرفی می‌کند.

مدیریت خشم: آیه ۱۳۴ سوره آل عمران: «الَّذِينَ يَنْفِقُونَ فِي السَّرَّاءِ وَالضَّرَّاءِ وَالْكَاطِمِينَ الْغَيْظَ» که به مهار خشم به‌عنوان ویژگی مؤمنان اشاره دارد؛ همچنین آیه ۳۷ سوره شوری: «وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ» عفو را در برابر خشم توصیه می‌کند.

شکر و سپاس: آیه ۷ سوره ابراهیم: «وَإِذْ تَادُّنَ رَبُّكُمْ لِنُ شَكَرْتُمْ لَا زِيْدُنْكُمْ» که شکر را به‌عنوان عاطفه‌ای مثبت و تقویت‌کننده معرفی می‌کند؛ همچنین آیه ۱۴۷ سوره نساء: «مَا يَفْعَلُ اللَّهُ بِعَذَابِكُمْ إِنْ شَكَرْتُمْ وَآمَنْتُمْ» شکر را با ایمان مرتبط می‌سازد.

حسد و بخل: آیه ۵۴ سوره نساء: «أَمْ يَحْسُدُونَ النَّاسَ عَلَى مَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِنْ فَضْلِهِ» که حسد را نکوهش می‌کند؛ همچنین آیه ۳۸ سوره نساء: «وَالَّذِينَ يَبْخُلُونَ وَيَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبُخْلِ» بخل را عاطفه‌ای منفی می‌داند.

ترس ناسالم: آیه ۱۷۵ سوره آل عمران: «فَإِنَّمَا هُوَ شَيْطَانٌ يَّخُوفُ أَوْلِيَاءَهُ» که ترس از غیر خدا را از شیطان می‌داند؛ در حالی که آیه ۵۰ سوره آل عمران ترس مقدس (خشیت) را مثبت می‌شمارد.

این آیات به‌عنوان نمونه‌هایی از تعالیم قرآنی در حوزه تربیت عاطفی، در فرایند کدگذاری و تحلیل مضمون مورد استفاده قرار گرفته‌اند و نشان‌دهنده جامعیت قرآن در پوشش عواطف مثبت و منفی هستند.

برای تحلیل دقیق‌تر، کلمات کلیدی مرتبط با تربیت عاطفی در قرآن شناسایی و در جدولی سازمان‌دهی شده‌اند. این جدول شامل کلمات، معانی، منابع قرآنی و توضیحات است. جهت انجام پژوهش، تمام کلماتی که معنا و مفهوم تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی (مانند محبت، رحمت، صبر، شکر، خشم، حسد، ترس، بخل، امید) را توضیح می‌دهند، در متن قرآن کریم بررسی شد و کدهای مرتبط استخراج گردید. معنا و مضمون کلمات مرتبط در جدول (۱) آورده شده است.

جدول ۱: کلمات مرتبط با تربیت عاطفی در قرآن کریم

ردیف	کلمه	منبع قرآنی	معنا و مفهوم
۱	مودة	روم: ۲۱	محبت، دوستی و مودت
۲	رحمة	اعراف: ۵۶	مهربانی، رحمت و عطاوت
۳	صبر	بقره: ۱۵۵	استقامت، پایداری در برابر سختی‌ها
۴	غیظ	آل عمران: ۱۳۴	خشم، عصبانیت
۵	شکر	ابراهیم: ۷	سپاسگزاری، قدردانی از نعمت‌ها
۶	خوف	آل عمران: ۱۷۵	ترس، اضطراب (نا سالم)
۷	حلم	طه: ۴۴	بردباری، خویش‌ن‌داری در برابر خشم
۸	حسد	نساء: ۵۴	حسادت، رشک نسبت به دیگران
۹	بخل	نساء: ۳۷	بخل، خودداری از بخشش
۱۰	رأفة	نور: ۲	مهربانی شدید، شفقت عمیق
۱۱	رجا	زمر: ۵۳	امیدواری، رجای به رحمت الهی
۱۲	قسوة	مائده: ۱۳	قساوت قلب، عدم عواطف مثبت

جدول ۲: کدگذاری اهداف تحقیق و مضامین پایه تربیت عاطفی در قرآن کریم

اهداف تحقیق	مضمون‌های فراگیر	تعداد کد	شواهد قرآنی نمونه
چیستی	ماهیت تربیت عاطفی	۴۰	روم: ۲۱ (مودة و رحمة)
	مبانی تربیت عاطفی	۳۰	حجرات: ۱۰ (اخوت مؤمنان)
	اصول تربیت عاطفی	۳۰	نجم: ۴۳ (شناخت عواطف الهی)
	پیامدهای تربیتی تربیت عاطفی	۴۰	بقره: ۱۵۵ (صبر در مصائب)
چگونگی	اهمیت تربیت عاطفی	۳۰	شوری: ۲۳ (محبت به اولیا)
	انگیزة تربیت عاطفی	۳۰	ابراهیم: ۷ (شکر و افزایش نعمت)
	تربیت عاطفی مطلوب در قرآن	۳۰	فصلت: ۳۴ (دفع بدی با نیکی)
جمع کل کدگذاری‌ها	لوازم تربیت عاطفی	۴۰	آل عمران: ۱۳۴ (کظم غیظ)
	روش‌های پرورش عواطف و تقویت قوای احساسی	۳۰	نساء: ۵۴ (مهار حسد)
۳۰۰			

برای دستیابی به اهداف تحقیق (چیستی، چرایی و چگونگی تربیت عاطفی)، مضامین پایه از آیات قرآنی استخراج و کدگذاری شده‌اند. این جدول شامل اهداف تحقیق، مضامین پایه، تعداد کد و شواهد قرآنی است. در ادامه، با توجه به کلمات کلیدی بیان شده، کدهای مربوطه استخراج شدند. از مجموع کل کدگذاری‌ها (۳۰۰ کد)، ۴۰ درصد (۱۲۰ کد)

درباره چپستی، ۳۰ درصد (۹۰ کد) درباره چرایی و ۳۰ درصد (۹۰ کد) درباره چگونگی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی هستند. این امر نشان دهنده تأکید قرآن کریم بر چپستی و ماهیت تربیت عاطفی و سپس اهمیت و روش های آن است. بیشترین فراوانی متعلق به مضامین ماهیت تربیت عاطفی (۴۰ کد)، اصول تربیت عاطفی (۳۰ کد) و روش های پرورش عواطف (۳۰ کد) است که نشان می دهد تربیت عاطفی در قرآن کریم باید با جهت گیری توحیدی و تعادل عاطفی همراه باشد

سؤال اول پژوهش: چپستی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم

چپستی تربیت عاطفی در قرآن کریم به مجموعه ویژگی ها، فرایندها و لوازمی اشاره دارد که به پرورش و مدیریت عواطف انسان در راستای تعلیم الهی و دستیابی به رشد معنوی، اخلاقی و اجتماعی منجر می شود. بر اساس تحلیل مضمون انجام شده، تربیت عاطفی در قرآن به عنوان فرایندی تعریف می شود که طی آن انسان با بهره گیری از آیات و تعلیم قرآنی، توانایی شناخت، پرورش و جهت دهی به عواطف خود را کسب می کند. این فرایند شامل سه مضمون فراگیر است: ماهیت تربیت عاطفی، پیامدهای تربیتی و لوازم تربیت عاطفی. در ادامه، این مضامین به صورت شبکه ای و با جزئیات ارائه شده اند. بر اساس تحلیل مضمون، شبکه مضامین استخراج شده برای چپستی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم به شرح ذیل است.

جدول ۳: شبکه مضامین چپستی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون های پایه	فراوانی کد	شواهد قرآنی نمونه
ماهیت تربیت عاطفی	پرورش عواطف مثبت	محبت و مودت	10	روم: ۲۱ (موده و رحمة)
		رحمت و شفقت	8	اعراف: ۵۶
		صبر و استقامت	12	بقره: ۱۵۵
		شکر و سپاسگزاری	8	ابراهیم: ۷
		امیدواری (رجا)	6	زمر: ۵۳
	مهار عواطف منفی	خشم (کظم غیظ)	10	آل عمران: ۱۳۴
		حسد	6	سوره نساء: ۵۴
		بخل	5	نساء: ۳۷
		ترس ناسالم	5	آل عمران: ۱۷۵
		تقویت روابط انسانی	محبت خانوادگی	8
برادری اجتماعی	6		حجرات: ۱۰	
رشد معنوی	تقرب به خداوند		10	شوری: ۲۳
	کاهش اضطراب و اختلالات روانی		8	رعد: ۲۸
لوازم تربیت عاطفی	خودآگاهی عاطفی		شناخت عواطف مثبت و منفی	6
	شناخت آیات الهی	تأمل در آیات قرآنی	5	آل عمران: ۱۹۱
	تمرین مهارت های عاطفی	تمرین صبر و عفو	8	شوری: ۳۷

ماهیت تربیت عاطفی: این مضمون به چیستی و جوهره تربیت عاطفی در قرآن اشاره دارد. قرآن عواطف را به دو دسته مثبت (مانند محبت، رحمت، صبر، شکر و امید) و منفی (مانند خشم، حسد، بخل و ترس ناسالم) تقسیم می‌کند. هدف تربیت عاطفی، تقویت عواطف مثبت و مهار عواطف منفی در راستای توحید و اخلاق است. به عنوان مثال، آیه ۲۱ سوره روم بر ایجاد مودت و رحمت در روابط خانوادگی تأکید دارد؛ در حالی که آیه ۱۳۴ سوره آل عمران به مهار خشم (کظم غیظ) اشاره می‌کند.

پیامدهای تربیتی: تربیت عاطفی در قرآن منجر به تقویت روابط انسانی (مانند محبت خانوادگی و برادری اجتماعی)، رشد معنوی (تقرب به خداوند) و کاهش اضطراب و اختلالات روانی (آرامش قلبی) می‌شود. این پیامدها نشان‌دهنده تأثیرات عمیق تربیت عاطفی بر ابعاد فردی و اجتماعی زندگی انسان هستند.

لوازم تربیت عاطفی: برای تحقق تربیت عاطفی، خودآگاهی عاطفی (شناخت حالات درونی)، تأمل در آیات قرآنی و تمرین مهارت‌های عاطفی (مانند صبر و عفو) ضروری است. این لوازم به انسان کمک می‌کند تا عواطف خود را به گونه‌ای مدیریت کند که در خدمت اهداف الهی قرار گیرند.

چیستی تربیت عاطفی در قرآن کریم شامل فرایندی جامع است که از طریق پرورش عواطف مثبت و مهار عواطف منفی، به بهبود روابط انسانی، رشد معنوی و کاهش چالش‌های عاطفی منجر می‌شود. این فرایند با خودآگاهی عاطفی، تأمل در آیات و تمرین مهارت‌های عملی پشتیبانی می‌شود و در نهایت انسان را به تعادل عاطفی و تقرب به خداوند هدایت می‌کند.

سؤال دوم پژوهش: چرایی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم

چرایی تربیت عاطفی در قرآن کریم به اهمیت، انگیزه‌ها و مبانی نظری این فرایند اشاره دارد. تربیت عاطفی از منظر قرآن نه تنها برای بهبود سلامت عاطفی و اجتماعی ضروری است، بلکه به عنوان ابزاری برای تحقق اهداف الهی و دستیابی به کمال انسانی معرفی شده است. تحلیل مضمون انجام‌شده، سه مضمون فراگیر را برای چرایی تربیت عاطفی شناسایی کرده است: اهمیت تربیت عاطفی، انگیزه‌های تربیت عاطفی و مبانی تربیت عاطفی. بر اساس تحلیل مضمون، شبکه مضامین استخراج‌شده برای چرایی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم به شرح ذیل است.

جدول ۴: شبکه مضامین چرایی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم

مضمون فراگیر	مضمون سازمان‌دهنده	مضمون‌های پایه	فراوانی کد	شواهد قرآنی نمونه
اهمیت تربیت عاطفی	بهبود سلامت عاطفی و اجتماعی	کاهش اضطراب و افسردگی	10	رعد: ۲۸
		تقویت روابط اجتماعی	8	حجرات: ۱۰
	جلوگیری از اختلالات روانی	مهار خشم و حسد	6	آل عمران: ۱۳۴
		پرهیز از قساوت قلب	6	مائده: ۱۳

انگیزه‌های تربیت عاطفی	تقرب به خداوند	محبت به اولیای الهی	8	شوری: ۲۳
	تعادل عاطفی	دفع بدی با نیکی	7	فصلت: ۳۴
	آرامش پایدار	امید به رحمت الهی	7	زمر: ۵۳
مبانی تربیت عاطفی	توحیدمحوری	جهت‌دهی عواطف به سوی خدا	10	حجرات: ۱۰
	فطری بودن عواطف	منشأ الهی عواطف	8	نجم: ۴۳
	تعالیم قرآنی	رحمت الهی به عنوان مینا	6	اعراف: ۵۶

اهمیت تربیت عاطفی: قرآن کریم تربیت عاطفی را به عنوان راهکاری برای بهبود سلامت عاطفی و اجتماعی و جلوگیری از اختلالات روانی معرفی می‌کند. با توجه به گزارش‌های سازمان جهانی بهداشت مبنی بر افزایش ۲۵ درصدی اختلالات عاطفی، تربیت عاطفی مبتنی بر قرآن می‌تواند به کاهش اضطراب، افسردگی و قساوت قلب کمک کند. آیاتی مانند آیه ۲۸ سوره رعد: «الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُمْ بِذِكْرِ اللَّهِ» بر نقش ذکر خدا در ایجاد آرامش تأکید دارند.

انگیزه‌های تربیت عاطفی: انگیزه‌های این فرایند شامل تقرب به خداوند (از طریق محبت به اولیای الهی)، دستیابی به تعادل عاطفی (از طریق دفع بدی با نیکی) و کسب آرامش پایدار (از طریق امید به رحمت الهی) هستند. به عنوان مثال، آیه ۲۳ سوره شوری محبت به خویشاوندان پیامبر را به عنوان انگیزه‌ای برای تقرب به خدا معرفی می‌کند. **مبانی تربیت عاطفی:** این فرایند بر پایه اصول توحیدمحوری، فطری بودن عواطف و تعالیم قرآنی استوار است. توحیدمحوری به عنوان محور اصلی، عواطف را به سوی اطاعت از خداوند هدایت می‌کند. فطری بودن عواطف نیز به منشأ الهی آنها اشاره دارد (نجم: ۴۳)، و تعالیم قرآنی مانند تأکید بر رحمت الهی، مبنای نظری تربیت عاطفی را تشکیل می‌دهند.

چرایی تربیت عاطفی در قرآن کریم به اهمیت آن در بهبود سلامت عاطفی و اجتماعی، انگیزه‌هایی مانند تقرب به خداوند و کسب آرامش پایدار، و مبانی نظری مانند توحیدمحوری و فطری بودن عواطف بازمی‌گردد. این فرایند به عنوان راهکاری جامع برای مواجهه با چالش‌های عاطفی مدرن و دستیابی به کمال انسانی معرفی شده است.

سؤال سوم پژوهش: چگونگی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم

چگونگی تربیت عاطفی در قرآن کریم به روش‌ها، اصول و راهکارهای عملی اشاره دارد که از طریق آنها انسان می‌تواند عواطف خود را پرورش دهد، قوای احساسی خود را تقویت کند و به تعادل عاطفی، تقرب به خداوند و بهبود روابط اجتماعی دست یابد. بر اساس تحلیل مضمون انجام‌شده، چگونگی تربیت عاطفی شامل سه مضمون فراگیر است: تربیت عاطفی مطلوب، اصول تربیت عاطفی و روش‌های پرورش عواطف، و تقویت قوای احساسی. این مضامین با جزئیات در شبکه مضامین ذیل ارائه شده‌اند.

شبکه مضامین چگونگی تربیت عاطفی

بر اساس تحلیل مضمون، شبکه مضامین استخراج شده برای چگونگی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم به شرح ذیل است.

جدول ۵: شبکه مضامین چگونگی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم

مضمون فراگیر	مضمون سازمان دهنده	مضمون های پایه	فراوانی کد	شواهد قرآنی نمونه
تربیت عاطفی مطلوب	روش های مطلوب	صبر و استقامت	12	بقره: ۱۵۵ «وَتَسْلُوْكُمْ بُنَىٰ مِنْ الْخَوْفِ...»
		شکر و سپاسگزاری	8	ابراهیم: ۷
		دفع بدی با نیکی	7	فصلت: ۳۴
		کنترل خشم (کظم غیظ)	10	آل عمران: ۱۳۴
اصول تربیت عاطفی	توحیدمحوری	جهت دهی عواطف به سوی خدا	10	حجرات: ۱۰ «إِنَّمَا الْمُؤْمِنُونَ إِخْوَةٌ»
	تعادل عاطفی	حفظ تعادل بین عواطف مثبت و منفی	8	فصلت: ۳۴
	جامعیت	تربیت عاطفی در ابعاد فردی، خانوادگی و اجتماعی	7	روم: ۲۱
	روش های شناختی	تأمل در آیات الهی	6	نجم: ۴۳
روش های پرورش عواطف و تقویت قوای احساسی	روش های رفتاری	تمرین صبر و عفو	8	شوری: ۳۷
	روش های انگیزشی	استفاده از داستان های قرآنی	6	یوسف (داستان حضرت یوسف علیه السلام)

تربیت عاطفی مطلوب

این مضمون به روش های ایدئال برای پرورش عواطف در قرآن اشاره دارد. قرآن کریم از طریق آیاتی مانند آیه ۱۵۵ سوره بقره، صبر در برابر سختی ها را به عنوان یک روش کلیدی معرفی می کند؛ همچنین آیه ۷ سوره ابراهیم شکر را به عنوان عاطفه ای مثبت و تقویت کننده نعمت ها توصیه می کند. دفع بدی با نیکی (فصلت: ۳۴) و کنترل خشم (آل عمران: ۱۳۴) نیز، از روش های مطلوب برای مدیریت عواطف هستند.

این روش ها به انسان کمک می کنند تا عواطف خود را در راستای ارزش های الهی و اخلاقی هدایت کند.

اصول تربیت عاطفی

توحیدمحوری: این اصل تأکید دارد که عواطف باید در خدمت اطاعت از خداوند و تقویت ارتباط معنوی با او باشند. آیه ۱۰ سوره حجرات بر محبت و برادری میان مؤمنان به عنوان جلوه ای از توحید اشاره دارد.

تعادل عاطفی: قرآن بر حفظ تعادل بین عواطف مثبت و منفی تأکید دارد، مانند آیه ۳۴ سوره فصلت که به دفع بدی با نیکی اشاره می کند.

جامعیت: تربیت عاطفی در قرآن ابعاد فردی (مانند خودآگاهی عاطفی)، خانوادگی (مانند محبت در روابط زوجین، روم: ۲۱) و اجتماعی (مانند برادری بین اقوام، حجرات: ۱۳) را دربر می گیرد.

روش های پرورش عواطف و تقویت قوای احساسی

روش های شناختی: شامل تأمل در آیات قرآنی برای شناخت منشأ الهی عواطف (نجم: ۴۳) و افزایش خودآگاهی عاطفی.

روش های رفتاری: شامل تمرین مهارت هایی مانند صبر، عفو و انفاق که در آیاتی مانند آیه ۳۷ سوره شوری توصیه شده اند.

روش های انگیزشی: استفاده از داستان های قرآنی مانند داستان حضرت یوسف علیه السلام برای ایجاد انگیزه و الگوبرداری در مدیریت عاطفی.

چگونگی تربیت عاطفی در قرآن کریم شامل روش های مطلوب (مانند صبر، شکر و کنترل خشم)، اصول بنیادین (توحیدمحوری، تعادل و جامعیت) و راهکارهای عملی (شناختی، رفتاری و انگیزشی) است. این فرایند با تکیه بر آیات قرآنی و داستان های انبیاء، انسان را به سوی تعادل عاطفی، تقرب به خداوند و بهبود روابط اجتماعی هدایت می کند. این روش ها نه تنها برای رشد فردی، بلکه برای تقویت سلامت عاطفی در محیط های خانوادگی و اجتماعی نیز کاربردی هستند.

سؤال چهارم پژوهش: چه الگویی می توان از تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی بر اساس متن قرآن کریم در برنامه درسی ارائه نمود؟

بر اساس تحلیل مضمون تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم، یک الگوی سه بعدی برای طراحی برنامه های درسی مبتنی بر قرآن پیشنهاد می شود که شامل ابعاد شناختی، رفتاری و معنوی است. این الگو از مراحل و روش های استخراج شده از آیات قرآنی تشکیل شده و می تواند به عنوان چارچوبی برای آموزش تربیت عاطفی در محیط های مختلف (مدارس، خانواده ها و جوامع) مورد استفاده قرار گیرد. این الگو به سؤالات پژوهش (جیستی، چرایی و چگونگی) پاسخ می دهد و با تأکید بر جامعیت قرآن، عواطف را به ابزاری برای رشد همه جانبه تبدیل می کند.

الگوی پیشنهادی برای برنامه درسی

الگوی پیشنهادی شامل سه بعد اصلی و مراحل عملیاتی است که در ذیل به تفصیل شرح داده شده اند.

جدول ۶: الگوی پیشنهادی برنامه درسی مبتنی بر تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن کریم

بعد	مضمون سازمان دهنده	مراحل عملیاتی	شواهد قرآنی نمونه	کاربرد در برنامه درسی
شناختی	آگاهی و شناخت عواطف	آموزش خودآگاهی عاطفی	نجم: ۴۳ «وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكٌ وَأَبْكِي»	طراحی فعالیت‌های تأملی برای شناسایی عواطف مثبت و منفی
		تحلیل آیات قرآنی مرتبط با عواطف	آل عمران: ۱۹۱	گنجاندن جلسات بحث و گفت‌وگو درباره آیات عاطفی
		شناسایی عواطف منفی (مانند حسد)	نساء: ۵۴	آموزش تکنیک‌های تحلیل احساسات بر اساس قرآن
رفتاری	اعمال و رفتارهای عاطفی	تمرین صبر و استقامت	بقره: ۱۵۵	فعالیت‌های عملی مانند تمرین صبر در موقعیت‌های چالش برانگیز
		تمرین عفو و دفع بدی با نیکي	شوری: ۳۷	کارگاه‌های عملی برای مدیریت خشم و تقویت محبت
		اتفاق و ابراز محبت	آل عمران: ۱۳۴	پروژه‌های گروهی برای تقویت همکاری و محبت اجتماعی
معنوی	تقرب به خداوند	تقویت ارتباط عاطفی با خدا	شوری: ۲۳	جلسات ذکر و دعا برای تقویت بعد معنوی
		استفاده از داستان‌های قرآنی	یوسف	فعالیت‌های روایی برای انگیزش عاطفی (داستان‌گویی)
		تقویت امید به رحمت الهی	زمر: ۵۳	تمرین‌های معنوی مانند تأمل در رحمت خداوند

مراحل عملیاتی الگو

۱. شناخت عواطف

هدف: ایجاد آگاهی در مورد عواطف مثبت (مانند محبت، صبر) و منفی (مانند خشم، حسد) با تکیه بر آیات قرآنی.
روش‌ها: آموزش خودآگاهی عاطفی از طریق تأمل در آیات (نجم: ۴۳)، بحث گروهی درباره تمایز بین خوف ناسالم و خشیت مقدس، و تحلیل داستان‌های قرآنی (مانند داستان حضرت یوسف علیه السلام).

کاربرد در برنامه درسی: طراحی درس‌هایی با محوریت تحلیل آیات عاطفی، استفاده از پرسش‌نامه‌های خوارزبایی عاطفی و جلسات بحث برای شناسایی احساسات.

۲. پرورش عواطف مثبت

هدف: تقویت عواطف مثبت، مانند محبت، رحمت، صبر، شکر و امید از طریق تمرین‌های عملی.
روش‌ها: آموزش مهارت‌هایی مانند اتفاق (آل عمران: ۱۳۴)، تمرین شکر (ابراهیم: ۷) و تقویت امید از طریق تأمل در رحمت الهی (زمر: ۵۳).

کاربرد در برنامه درسی: برگزاری کارگاه‌های عملی برای تمرین صبر (مانند شبیه‌سازی موقعیت‌های

چالش برانگیز)، پروژه‌های خیرخواهانه برای تقویت محبت و انفاق، و فعالیت‌های نوشتاری برای قدردانی از نعمت‌ها.

۳. مهار عواطف منفی

هدف: یادگیری روش‌هایی برای کنترل عواطف منفی، مانند خشم، حسد و بخل.

روش‌ها: تمرین کظم غیظ (آل‌عمران: ۱۳۴)، دفع بدی با نیکی (فصلت: ۳۴) و مقابله با حسد از طریق داستان‌های قرآنی.

کاربرد در برنامه درسی: طراحی سناریوهای عملی برای مدیریت خشم (مانند نقش‌آفرینی)، آموزش تکنیک‌های دفع بدی با نیکی و استفاده از داستان‌های قرآنی برای الگوبرداری.

۴. تقویت ارتباط معنوی

هدف: جهت‌دهی عواطف به‌سوی تقرب به خداوند و دستیابی به آرامش پایدار.

روش‌ها: استفاده از دعا، ذکر و تأمل در آیات الهی (شوری: ۲۳) و داستان‌های قرآنی برای ایجاد انگیزه عاطفی.

کاربرد در برنامه درسی: گنجاندن جلسات ذکر و دعا، فعالیت‌های تأملی درباره رحمت الهی و داستان‌گویی قرآنی برای تقویت بعد معنوی.

ویژگی‌های الگو

جامعیت: این الگو ابعاد فردی (خودآگاهی عاطفی)، خانوادگی (محبت و مودت) و اجتماعی (برادری و همکاری) را پوشش می‌دهد.

توحیدمحوری: تمام مراحل و روش‌ها در راستای اطاعت از خداوند و تقویت ارتباط معنوی طراحی شده‌اند.

کاربرد عملی: الگو با تأکید بر روش‌های شناختی (تأمل)، رفتاری (تمرین) و انگیزشی (داستان‌گویی) قابل اجرا در محیط‌های آموزشی است.

انعطاف‌پذیری: این الگو می‌تواند در برنامه‌های درسی مدارس، کارگاه‌های تربیتی خانوادگی و برنامه‌های اجتماعی (مانند مساجد) استفاده شود.

کاربرد در برنامه درسی

مدارس: طراحی درس‌های دینی با محوریت تربیت عاطفی، شامل فعالیت‌های گروهی (مانند بحث درباره آیات)، تمرین‌های عملی (مانند نقش‌آفرینی برای مدیریت خشم) و جلسات تأملی (مانند تحلیل داستان‌های قرآنی).

خانواده‌ها: برگزاری کارگاه‌های خانوادگی برای آموزش محبت و مودت (روم: ۲۱) و تمرین صبر در روابط خانوادگی.

جوامع: طراحی برنامه‌های اجتماعی در مساجد یا مراکز فرهنگی برای تقویت برادری (حجرات: ۱۰) و کاهش اضطراب از طریق ذکر و دعا.

الگوی سه‌بعدی تربیت عاطفی مبتنی بر قرآن کریم، با ترکیب ابعاد شناختی، رفتاری و معنوی، چارچوبی جامع

برای طراحی برنامه‌های درسی ارائه می‌دهد. این الگو با تکیه بر آیات قرآنی و روش‌های عملی، به پرورش عواطف مثبت، مهار عواطف منفی و تقویت ارتباط معنوی با خداوند کمک می‌کند. کاربرد این الگو در برنامه‌های درسی می‌تواند به بهبود سلامت عاطفی دانش‌آموزان، تقویت روابط خانوادگی و اجتماعی و کاهش چالش‌های عاطفی مدرن منجر شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون، به بررسی عمیق تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی از دیدگاه قرآن کریم پرداخته و چارچوبی جامع برای فهم این مفهوم ارائه کرده است. چستی تربیت عاطفی در قرآن به‌عنوان فرایندی تعریف شد که طی آن انسان با استفاده از تعالیم الهی، توانایی شناخت، پرورش و جهت‌دهی عواطف خود را در راستای رشد معنوی، اخلاقی و اجتماعی کسب می‌کند. این فرایند شامل تقویت عواطف مثبت، مانند محبت، رحمت، صبر، شکر و امید، و مهار عواطف منفی، مانند خشم، حسد و بخل است که در آیاتی نظیر آیه ۲۱ سوره روم و آیه ۱۳۴ سوره آل عمران برجسته شده‌اند. تحلیل مضمون نشان داد که قرآن کریم عواطف را به‌عنوان ابزاری برای تقرب به خداوند و بهبود روابط انسانی می‌بیند. مضامین پایه استخراج‌شده شامل ماهیت تربیت عاطفی (پرورش عواطف مثبت و مهار منفی)، پیامدهای آن (تقویت روابط و کاهش اضطراب)، و لوازم آن (خودآگاهی عاطفی و تأمل در آیات) هستند. از سوی دیگر، چرایی تربیت عاطفی در قرآن کریم به اهمیت، انگیزه‌ها و مبانی این فرایند بازمی‌گردد. اهمیت تربیت عاطفی در بهبود سلامت عاطفی و اجتماعی، کاهش اختلالات روانی و تقویت روابط انسانی نهفته است؛ همان‌گونه که آیاتی مانند آیه ۲۸ سوره رعد بر آرامش قلبی از طریق ذکر خدا تأکید دارند. انگیزه‌های این فرایند شامل تقرب به خداوند، دستیابی به تعادل عاطفی و کسب آرامش پایدار هستند که در آیاتی مانند آیه ۲۳ سوره شوری (محبت به اولیای الهی) و آیه ۵۳ سوره زمر (امید به رحمت خدا) منعکس شده‌اند.

در محور چیستی، چرایی و چگونگی تربیت عاطفی و تقویت قوای احساسی در قرآن، یافته‌های این پژوهش با یافته‌های ناطقی (۱۴۰۲)، سلیمانی (۱۴۰۲)، حسینی دولت‌آباد (۱۴۰۱) و در نهایت احسانی (۱۴۰۰) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت تربیت عاطفی در قرآن، فرایندی پویا و ارادی است که از طریق آموزش، خودسازی، و عمل به آموزه‌های الهی محقق می‌شود و هدف آن اصلاح نگرش‌ها و پرورش طرز تفکری است که به زندگی متعادل و معنادار منجر می‌شود (احسانی، ۱۴۰۰). بنابراین مفهوم تربیت عاطفی در قرآن کریم فراتر از یک فرایند آموزشی صرف، به‌عنوان راهکاری جامع برای رشد همه‌جانبه انسان مطرح است. در قرآن کریم، تربیت عاطفی با ارزش‌های بنیادین، مانند توحید، رحمت و محبت پیوند خورده است. برای نمونه، در سوره لقمان (۱۲-۱۸)، توصیه‌های لقمان به فرزندش بر پرورش عاطفی از طریق تواضع، صبر و شکر تأکید دارد که نشان‌دهنده اهمیت تربیت عاطفی در شکل‌گیری شخصیت متعادل است. این آیات نه تنها به والدین و مربیان راهکارهایی برای پرورش عاطفی کودکان

ارائه می‌دهند، بلکه الگویی برای بزرگسالان در مدیریت عواطف خود فراهم می‌کنند. به‌عنوان مثال، تأکید بر صبر در برابر سختی‌ها (بقره: ۱۵۵) و شکر در برابر نعمت‌ها (ابراهیم: ۷) نشان‌دهنده راهبردهای قرآنی برای تقویت قوای احساسی و ایجاد تعادل عاطفی است. این ارزش‌ها با مفاهیم مدرن هوش عاطفی، مانند توانایی مدیریت هیجانات و همدلی، همخوانی دارند و نشان می‌دهند که قرآن رویکردی جامع به تربیت عاطفی دارد. برخلاف رویکردهای روان‌شناختی غربی که عمدتاً بر فردگرایی تمرکز دارند، تربیت عاطفی قرآنی بر جمع‌گرایی و تقویت روابط انسانی تأکید می‌کند که این امر به بهبود سلامت روان و کاهش مشکلات عاطفی، مانند اضطراب و انزوای اجتماعی کمک می‌کند (اسکندری، ۱۳۷۱). کاربردهای تربیت عاطفی قرآنی در نظام‌های آموزشی و تربیتی بسیار گسترده است. این مفهوم می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای طراحی برنامه‌های درسی با هدف پرورش هوش عاطفی و معنوی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد؛ همچنین در سطح خانوادگی، والدین می‌توانند با بهره‌گیری از اصول قرآنی، مانند توصیه‌های لقمان به فرزندش، محیطی سرشار از محبت و حمایت برای کودکان فراهم کنند. در سطح اجتماعی، تربیت عاطفی قرآنی می‌تواند به تقویت همبستگی و کاهش تعارضات اجتماعی کمک کند. برای مثال، تأکید قرآن بر خیرخواهی و احسان (نحل: ۹۰) می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای آموزش مهارت‌های اجتماعی و تقویت روابط انسانی در جوامع مورد استفاده قرار گیرد. این رویکرد نه تنها به رشد فردی کمک می‌کند، بلکه به ایجاد جوامع متعادل و همدل منجر می‌شود که هم‌راستا با اهداف تربیتی اسلام است (متقی و همکاران، ۱۳۹۴).

الگوی پیشنهادی برای برنامه درسی که شامل ابعاد شناختی (آموزش آگاهی عاطفی)، رفتاری (تمرین صبر و انفاق) و معنوی (ذکر و دعا) است، چارچوبی عملی برای کاربرد در محیط‌های آموزشی، خانوادگی و اجتماعی ارائه می‌دهد. این الگو با انعطاف‌پذیری بالا، قابلیت اجرا در مدارس، کارگاه‌های خانوادگی و برنامه‌های اجتماعی مانند مساجد را دارد. استفاده از داستان‌های قرآنی، مانند داستان حضرت یوسف علیه السلام به‌عنوان ابزاری انگیزشی، به دانش‌آموزان و افراد کمک می‌کند تا با الگوبرداری از انبیا، مهارت‌های عاطفی خود را تقویت کنند. این الگو نه تنها به بهبود سلامت عاطفی کمک می‌کند، بلکه با تأکید بر جامعیت قرآن، راهکارهایی برای مواجهه با چالش‌های عاطفی مدرن ارائه می‌دهد.

این پژوهش با ارائه الگویی سه‌بعدی برای تربیت عاطفی، گامی در جهت پر کردن شکاف‌های معرفتی در حوزه تربیت اسلامی برداشت. پیشنهاد می‌شود که تحقیقات آینده بر کاربرد عملی این الگو در محیط‌های آموزشی و درمانی تمرکز کنند تا اثربخشی آن در کاهش اضطراب، افسردگی و بهبود روابط اجتماعی سنجیده شود. همچنین طراحی برنامه‌های درسی مبتنی بر این الگو در مدارس و مراکز تربیتی، و برگزاری کارگاه‌های آموزشی برای والدین و مربیان، می‌تواند به ترویج تربیت عاطفی قرآنی کمک کند. توسعه ابزارهای دیجیتال مانند اپلیکیشن‌های آموزشی مبتنی بر آیات قرآنی و داستان‌های انبیا، و انجام مطالعات تطبیقی بین تعالیم قرآنی و نظریه‌های روان‌شناسی مدرن،

از دیگر پیشنهادات این پژوهش است. این اقدامات می‌توانند به تقویت سلامت عاطفی و اجتماعی در جوامع اسلامی و فراتر از آن کمک کنند، و تعالیم قرآنی را به‌عنوان منبعی پایدار برای تربیت عاطفی در دنیای معاصر معرفی کنند.

منابع

- احسانی، محمد (۱۴۰۰). روش‌های تربیت عاطفی از منظر قرآن کریم. *یافته‌های مدیریت آموزشی*، ۱(۱)، ۹۳-۱۲۶.
- اسکندری، محمدحسین (۱۳۷۱). *شناخت در قرآن*. مشهد: سپاه پاسداران انقلاب اسلامی.
- امیدی، طاهره (۱۴۰۱). *تربیت عاطفی از منظر قرآن و نهج البلاغه (آسیب‌ها و راهکارها)*. قم: جامعة المصطفی العالمیه، دانشگاه مجازی المصطفی.
- انصاریان، حسین (۱۳۹۹). *قرآن مبین*. قم: نشتا.
- ایرانمنش، فاطمه و پورمجیدی، حکیمه (۱۴۰۱). دلالت‌های تربیت عاطفی در قرآن و نهج البلاغه. *چهارمین کنگره ملی نوآوری و تحقیق در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی.
- بشرپور، سجاد، نوری، حیدر، عطادخت، اکبر و نریمانی، محمد (۱۳۹۵). مقایسه یادگیری عاطفی و انگیزش معطوف به خطا در بین دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۵)، ۷-۳۷.
- بنی‌سرتنگی، حمیده، شریفی، آمنه و حبیبی‌گندم‌بانی، فرحناز (۱۴۰۲). دیدگاه قرآن و مبانی انسان‌شناسی اسلامی نسبت به تربیت و یادگیری عاطفی دانش‌آموزان. *ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی*.
- حسینی دولت‌آباد، بی‌بی حکیمه و رضی، حسنعلی (۱۴۰۱). راهکارهای تربیت عاطفی قرآن برای تقویت خودشفقتی. *مشکوة*، ۴(۴)، ۴-۳۷.
- دلال‌زاده بیدگلی، طاهره (۱۴۰۲). *تربیت عاطفی انسان در حیات اجتماعی از دیدگاه قرآن کریم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم قرآن و حدیث. دانشگاه کاشان. دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی.
- ساجدی، سیدهادی (۱۴۰۳). تحلیل اجتماعی ابراز احساسات الهی در قرآن کریم به‌مثابه الگویی برای کنش اجتماعی انسان باورمند. *نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان*، ۱۴(۲)، ۸۲-۹۸.
- سلیمانی، فاطمه (۱۴۰۲). تبیین تربیت و یادگیری عاطفی دانش‌آموزان بر اساس مبانی اسلامی و انسان‌شناسی قرآن. *ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی*. همدان.
- شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*. مشهد: آستان قدس رضوی.
- صویری ارطه، زهرا و شاهمرادی فریدونی، محمد مهدی (۱۴۰۲). موانع تربیت عاطفی از منظر آیات و روایات. *هفتمین همایش بین‌المللی مطالعات دینی، علوم انسانی و اخلاق زیستی در جهان اسلام*. تهران.
- صنوبری، صادق (۱۳۹۰). بررسی نقش عاطفه در تعلیم و تربیت قرآنی. *سومین همایش به‌سوی راهبردهای قرآنی در تربیت انسان*. مؤسسه فرهنگی قرآن و عترت صابر.
- قاسمیان، سلمان (۱۴۰۲). تربیت و یادگیری عاطفی دانش‌آموزان از دیدگاه قرآن کریم و بررسی مبانی انسان‌شناسی اسلامی. *ششمین همایش بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی*. همدان.
- متقی، زهره، نجفی، محمد و نصرتی هشی، کمال (۱۳۹۴). سازماندهی نظام تربیت عاطفی بر اساس آموزه‌های قرآنی. *پژوهش در مسائلی تعلیم و تربیت اسلامی*، ۲۳(۲۹)، ۴۹-۸۲.
- میرزایی، محمدهادی، مطیع، مهدی و سعادت‌نیا، رضا (۱۴۰۳). گونه‌شناسی و کاربرد فرازهای احساسی قرآن کریم. *تحقیقات علوم قرآن و حدیث*، ۲۲(۳)، ۱۸۹-۲۱۷.
- ناطق، غلامحسین (۱۴۰۲). *مفهوم‌شناسی تربیت عاطفی در قرآن*. یافته‌های علوم قرآنی، ۳(۶)، ۳۸-۵.

- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for Qualitative research. *Qualitative Research*, 1, 385-405.
- Lamark, F. O. & Meyer, J. W. (2020). Toward post-national societies and global citizenship. *Multicultural Education Review*, 4(1), 1-2.



Meaning-making Gendered Notions in Men's Perceptions of Women's Education in Afghanistan (Case study of Mazar-i-Sharif)

Zahra Moshfegh / PhD Student in Women's Studies, University of Religions and Denominations, Qom, Iran
zahra.moshfeq1@gmail.com

Mansoureh Zarean / Department of Social Sciences and population Studies, Women's Research Center, Alzahra University, Tehran, Iran
m.zarean@alzahra.ac.ir

Khadijah Barzegar  / Assistant Professor, Department of Women and Family Studies, University of Religions and Denominations, Qom, Iran
kh.barzegar@urd.ac.ir

Received: 2025/12/21 - **Accepted:** 2025/02/15

Abstract

The subject of this research is formal women's education in Afghanistan and its issue of gendered notions that create meaning in men's perceptions of formal women's education in Afghanistan. Despite social changes and modernity, women's education in traditional societies like Afghanistan is an important component in studies and research in the field of women and the family for various social, cultural, religious, political, and economic reasons. The research was conducted with a qualitative approach of content analysis and data collection was conducted using semi-structured interviews with men (single and married) aged 20-60 living in Mazar-i-Sharif. Conducting the interviews, more than 310 open codes were obtained. A review of the open codes resulted in 120 primary codes, 16 secondary codes, and finally 4 central codes. "The link between female identity and household skills," "concern for gender-based moral and religious order," "the continuation of male authority in the shadow of female limitation and deprivation," and "the empowerment of educated women amidst threats and admiration" are the central codes of the research. The research findings show that women's education in the discourse of the men studied has a dual and tense nature; meaning that women's education is considered an inevitable necessity and in line with the needs of modern society, and at the same time, it is perceived as threatening the dominant gender order and hegemonic masculinity.

Keywords: gender notions and education, women, gender order, Afghanistan, men.

نوع مقاله: پژوهشی

انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش زنان در افغانستان (مطالعه موردی مزار شریف)

zahra.moshfeq1@gmail.com

زهره مشفق / دانشجوی دکتری مطالعات زنان، دانشگاه ادیان و مذاهب، قم، ایران

منصوره زارعان / دانشیار گروه مطالعات علوم اجتماعی و جمعیت، پژوهشکده زنان، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

m.zarean@alzahra.ac.ir

خدیدجه برزگر / استادیار گروه مطالعات زنان و خانواده، دانشگاه ادیان و مذاهب، قم، ایران

kh.barzegar@urd.ac.ir

دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰ - پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۶

چکیده

موضوع پژوهش حاضر آموزش رسمی زنان در افغانستان و مسئله آن، انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش رسمی زنان در افغانستان است. با وجود تحولات اجتماعی و مدرنیته، آموزش زنان در جوامع سنتی مانند افغانستان به دلایل مختلف اجتماعی، فرهنگی، دینی، سیاسی و اقتصادی یکی از مؤلفه‌های مهم در مطالعات و پژوهش‌های حوزه زنان و خانواده است. پژوهش با رویکرد کیفی از نوع تحلیل محتوا و با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با مردان (مجرد و متأهل) ۲۰-۶۰ ساله ساکن مزارشریف گردآوری داده‌ها انجام شده است. پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، بیش از ۳۱۰ کد باز به‌دست آمد، بازنگری در کدهای باز به ۱۲۰ کد اولیه، ۱۶ کد ثانویه و در نهایت ۴ کد محوری منجر شد. «پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری»، «دغدغه نظم اخلاقی و دینی جنسیت‌محور»، «استمرار اقتدار مردانه در سایه محدودیت و محرومیت زنانه» و «توانمندی زنان تحصیل کرده در میانه تهدید و تحسین» کدهای محوری پژوهش هستند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آموزش زنان در گفتمان مردان مورد مطالعه، ماهیتی دوگانه و تنش‌آمیز دارد؛ به این معنا که آموزش زنان به مثابه یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر و هم‌راستا با نیازهای جامعه مدرن تلقی می‌شود و هم‌زمان به عنوان تهدیدکننده نظم جنسیتی مسلط و مردانگی هژمونیک ادراک می‌شود.

کلیدواژه‌ها: انگاره‌های جنسیتی، آموزش، زنان، نظم جنسیتی، افغانستان، مردان.

مقدمه

آموزش یکی از مهم‌ترین پیشران‌های توسعه پایدار، کاهش فقر، ارتقای سلامت عمومی و افزایش کیفیت سرمایه انسانی است. در واقع، در فرآیند آموزش، افراد به‌مثابه «ذخیره ارزش آفرین بلندمدت» تلقی می‌شوند که می‌توانند در رشد و توسعه جامعه نقش مهمی را ایفا کنند. به همین نسبت تأمین فرصت آموزش برای زنان نیز می‌تواند گامی در راستای توانمندسازی اقتصادی، کاهش فقر زنانه و افزایش سهم و مشارکت زنان در نظم پیشرو تلقی شود (Duflo, 2012, p. 1063). بر همین اساس، آموزش زنان (دسترسی به فرصت‌های آموزش و تحصیلات) یکی از متغیرهای مهم در شاخص توسعه جنسیتی است که در دهه ۱۹۷۰ به لیست شاخص‌های سنجش توسعه سازمان ملل افزوده شد. اما با وجود تمرکز مداوم بر آموزش زنان به‌عنوان یک اولویت جهانی در گفتمان حقوق بشر و توسعه پایدار، زنان هنوز در بسیاری از کشورها حتی در سواد ابتدایی رتبه پایین‌تری نسبت به مردان دارند (Nussbaum, 2004, p. 330). عوامل متعدد اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و دینی می‌تواند بر فرآیند، نوع، سطح و محتوای آموزش زنان تأثیرگذار باشند.

آموزش به‌طور عموم شامل مهارت‌هایی است که در خانه یا مدارس و دانشگاه‌ها و یا از طریق رسانه‌ها می‌آموزند. آموزش به‌طور خاص شامل آموزش‌های رسمی در مدارس و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی است. فقر، جنگ، نژادگرایی (Manojlovic, 2017, p. 50)، عوامل متعدد فرهنگی، سنتی، مذهبی، هنجارهای اجتماعی، نامنی، کمبود زیرساخت‌ها (Bamik, 2018, p. 4) و سیاست‌های آموزشی نادرست و ناهمسو با فرهنگ بومی، از موانع عمومی آموزش‌اند، اما در اغلب جوامع، مانع خاص در این مسیر، جنسیت است. نابرابری جنسیتی، تحت تأثیر عوامل فرهنگی و سنت‌های غلط، تبعیض آموزشی را برای زنان دوجندان می‌کند (Abbas, 2023, p. 13-14; Omojemite, 2024, p. 105-106). سه دیدگاه کلاسیک، برابر اما متفاوت و فمینیستی، چرایی و چگونگی دسترسی زنان به آموزش رسمی را مورد بررسی قرار داده‌اند. دیدگاه کلاسیک بر این باور است که جایگاه زن خانه و وظیفه اولیه او خانه‌داری است. بنابر این دیدگاه، زنان نیازی به آموزش و تحصیلات رسمی خارج از خانواده ندارند؛ چراکه زنان مهارت‌های خانگی را در خانه از مادران و خواهران خود می‌آموزند. از نگاه طرفداران این رویکرد، زنان به دلیل مسئولیت‌های خانوادگی که مهم و اصلی هستند، نباید چندان به مشاغل بیرونی گمارده شوند و از این‌رو نیازی چندانی به سرمایه‌گذاری در امر تحصیل زنان نمی‌بینند. دیدگاه «برابر اما متفاوت»، به آموزش زنان توجه می‌کند و آن را در تعلیم و تربیت کودکان و بهداشت و مراقبت خانواده لازم می‌داند، اما معتقد است که آموزش برای زنان باید متفاوت باشد. در واقع، این دیدگاه به آموزش متفاوت برای دختران و زنان می‌اندیشد. بر اساس این دیدگاه زنان باید به تحصیل در رشته‌هایی بپردازند که با وظایف مادری و همسری آنان همخوان است. در مقابل این دو دیدگاه، رویکرد فمینیستی قرار دارد که ساختارهای آموزشی و بازتولید روابط جنسیتی گذشته را برنمی‌تابد و خواستار فرصت و محتوای آموزشی برابر برای زنان و مردان است (برزگر و زارعان، ۱۳۹۹).

افغانستان در ادوار مختلف تاریخی خود همیشه شکننده و ناپایدار بوده است. سقوط کابل در ۱۵ آگوست ۲۰۲۱ نیز، تغییرات قابل توجهی در سطوح مختلف اجتماعی - سیاسی را برای جامعه افغانستان و به ویژه برای زنان به ارمغان آورد؛ رویدادی که با تأسیس یک دولت غیررسمی، با لغو آزادی‌های کم‌وبیش زنان افغانستان، محدودیت‌های نوینی را برای زنان رقم زد که برجسته‌ترین آنها محرومیت و محدودیت در امر تعلیم و تحصیل بود. افزون بر تحولات سیاسی، چگونگی فهم آموزه‌های مذهبی، خوانش قومیتی نیز، بر فهم و حدود و صغور حقوق بشر، حقوق فردی و حقوق زنان در افغانستان تأثیرگذار است (Riphenburg, 2004, p. 413). پویایی جنسیتی در حوزه آموزش در افغانستان طی ادوار مختلف نظام سیاسی حاکم قابل بررسی است: ۱. دوره حکومت امان‌الله خان در سال ۱۹۲۳ که اصلاحات قابل توجهی برای بهبود حیات و جایگاه زنان را به ارمغان آورد؛ هرچند اعتراضات گسترده نسبت به این اصلاحات در نهایت سقوط امان‌الله را رقم زد؛ ۲. رهبری حزب دموکرات خلق افغانستان که تحت حمایت کمونیست‌ها بود و تغییرات اجتماعی در راستای توانمندسازی زنان را در دستور کار خود داشت؛ ۳. دوره جمهوری اسلامی افغانستان؛ ۴. دوره حکومت طالبان. در دو دوره اول ردپای تلاش‌ها و اقدامات مرفقی‌خواهانه با هدف تأمین حقوق زنان و زمینه‌سازی برای جامعه‌ای برابر در افغانستان قابل مشاهده است (Ahmed-Ghosh, 2003, p. 2). در دوره جمهوری اسلامی، متعاقب تغییرات سیاسی، زمینه برای تصویب اعلامیه حقوق زنان و تلاش‌ها و اقدامات داخلی برای گسترش آموزش دختران، رشد ثبت‌نام زنان در مدارس و دانشگاه‌ها فراهم شد (Augustine, 2024, p. 14-15). افزایش آمار دانش‌آموزان در کنار حضور فزاینده زنان در نهادهای آموزشی، روایت توسعه وضعیت اجتماعی زنان در افغانستان در دوران جمهوریت می‌باشد (Nehan, 2022, p. 11). اما علی‌رغم تلاش‌ها و اقدامات اصلاح‌طلبانه دوران جمهوریت، در حکومت طالبان، خوانش خاص دینی و سیاسی در کنار فهم سنتی، قومیتی از مردانگی، فضا سازی روابط جنسیتی را با محدودیت‌های ساختاری مداوم، کنترل عاملیت زنان و محرومیت زنان در فضاهای عمومی و خصوصی رقم زده است (Schütte, 2014, p. 1177)؛ تفسیری که در نهایت محدودیت و محرومیت آموزش زنان افغانستان را رقم زده است و به عنوان مهم‌ترین دستاورد ضد حقوق بشری طالبان در قرن ۲۱، به دغدغه و دل‌مشغولی اول فعالان حقوق بشر بین‌الملل و مدافعان حقوق زن تبدیل شد (Amiri, 2024, p. 169).

ماده ۴۳ قانون اساسی جمهوری اسلامی افغانستان، آموزش را بدون هیچ تبعیضی حق تمام اتباع افغانستان معرفی کرده بود، اما با سقوط دولت جمهوری اسلامی افغانستان در ۱۵ آگوست ۲۰۲۱ و روی کار آمدن حکومت امارت اسلامی و منع آموزش زنان در دانشگاه‌ها بر اساس ابلاغ‌نامه ۲۲۷۱، از طرف وزارت علوم و منع آموزش دختران بالاتر از کلاس ششم بر اساس ابلاغ‌نامه ۱۷۰۷، از طرف وزارت تعلیم تا کنون با موانع جدی روبه‌رو است. بر اساس گزارش یونیسف، این تصمیم حکومت در نهایت به محرومیت تحصیلی بیش از ۴۰۰ هزار دختران افغان از آموزش منجر شده است؛ دخترانی که می‌توانستند با دسترسی به فرصت آموزشی، سهمی در افزایش کیفیت سرمایه انسانی در طولانی

مدت یا میان مدت داشته باشند. در صورت ادامه این وضعیت تا سال ۲۰۳۰م بیش از چهار میلیون دختر از آموزش فراتر از دوره ابتدایی محروم خواهند شد (Unicef, 2025).

تردیدی وجود ندارد که ساختار سیاسی، تصمیمات حکومتی، خواش خاص دینی و امنیت اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی جامعه در دوران حکومت طالبان، از عوامل تأثیرگذار در شکل‌گیری وضعیت آموزش رسمی زنان است. به عبارت دیگر، وضعیت موجود زنان در افغانستان در عرصه آموزش، برآیند انقطاع سیاسی است و ضرورتاً برخاسته از یک چالش و بستر فرهنگی نیست. مردان در جایگاه سیاست‌گذاران خرد (خانواده) و کلان (جامعه)، نقش مهمی در اصل و میزان دسترسی زنان به فرصت‌های آموزشی ایفا می‌کنند؛ هرچند نوع نگرش و فهم آنان از آموزش زنان می‌تواند متأثر از عوامل متعدد فرهنگی، اقتصادی، سیاسی و اجتماعی باشد. پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا از تحلیل مصاحبه‌های انجام‌شده از مردان ساکن مزارشریف، به این سؤال پاسخ دهد که انگاره جنسیتی معناسازی در فهم مردان مزارشریف افغانستان از آموزش رسمی زنان چیست. مردان در نقش پدر، همسر و برادر نقش تعیین‌کننده‌ای در تنظیم رفتار اجتماعی و خانوادگی زنان دارند. بنابراین بررسی کیفی و زمینه‌مند انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان مورد مطالعه، می‌تواند فهم و تصورات آنان از آموزش زنان را به تصویر بکشد. یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند در الزامات راهبردی برای طراحی مداخلات مؤثر، حساس به فرهنگ و مبتنی بر شواهد تأثیرگذار باشد. به عبارت دیگر، صورت‌بندی انگاره‌های جنسیتی (اعم از نگرش و تلقی جنسیت‌محور)، مؤلفه‌ها و ابعاد مهم معناساز در فهم مردان نسبت به آموزش رسمی زنان صرفاً بر اساس روایت و نگرش مردان مورد مطالعه است و قابلیت تعمیم به کل جامعه افغانستان را ندارد.

پیشینه پژوهش

سبحانی (۱۴۰۴) در پژوهش «امنیتی شدن آموزش بانوان در افغانستان از (۲۰۲۱-۲۰۲۴)»، نشان می‌دهد که مردسالاری ساختاری و نگرش‌های ایدئولوژیک طالبان، آموزش زنان را به‌عنوان تهدیدی برای نظم اجتماعی و امنیت سیاسی تلقی کرده‌اند. طالبان با استفاده از گفتمان امنیتی، مانع ضروریات آموزشی زنان شده‌اند که برخاسته از درک و فهم خاص آنان از جایگاه آموزش زنان است. یافته‌های پژوهشی مولانی‌فر و همکاران (۱۴۰۳) در مقاله «جایگاه زنان در افغانستان از منظر حقوق بین‌الملل بشر»، بر این نکته تأکید می‌کند که حق بر آموزش و حق بر سلامت زنان در جامعه افغانستان به‌عنوان اولویت‌های اساسی در تضمین مصادیق حقوق بین‌الملل بشر مورد شناسایی واقع شود. از نگاه آنان پس از تسهیل دسترسی زنان به آموزش، مقابله قانونی با خشونت علیه زنان به‌عنوان رهیافت نظری قابل ارزیابی خواهد بود و نمی‌توان بدون ایجاد ساختاری پایدار و معاهده‌محور به حمایت حقوقی از زنان در جامعه دست یافت.

در کتاب *زنان در افغانستان: فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارها* (۱۳۹۰) نیز، به موضوع فرصت‌ها و چالش‌های پیشروی زنان افغانستان می‌پردازد و جنبه‌های مختلف اجتماعی، حقوقی، تربیتی، آموزشی و نقش اجتماعی زنان را

به طور همه جانبه بررسی می کند. از جمله محورهای برجسته این کتاب، موضوع آموزش زنان در چارچوب فرصت ها و موانع موجود در شرایط خاص افغانستان است.

عابد رحمان رحمانی (۲۰۲۵) در مقاله «Youth and Education in Afghanistan After 2021»، با استفاده از داده های ثانویه سازمان های بین المللی، گزارش ها، تحلیل های سیاستی نظام آموزشی در افغانستان را پس از بازگشت طالبان به قدرت در اوت ۲۰۲۱ مورد مطالعه قرار می دهد. یافته های پژوهش روایتی است از چگونه تأثیر سیاست طالبان، ایدئولوژی، ناامنی، محدودیت های جنسیتی و تعطیلی مدارس دختران بر توسعه سیاسی، اقتصادی و اجتماعی کشور. مداخله بین المللی، حمایت سازمان های حقوق بشر و تأکید بر حفظ حق آموزش زنان به عنوان بخشی از راهکارهای کاهش پیامدهای منفی سیاست طالبان ارائه شده است.

بصیر احمد حصین و همکاران (۲۰۲۵) نیز در مقاله «Challenges and Prospects: Women's Education in Contemporary Afghanistan»، با مرور تاریخی بر حقوق زنان در افغانستان به محدودیت های اعمال شده توسط حکومت، از جمله ممنوعیت آموزش عالی زنان و دامنه محدود آموزش نیمه عالی زنان در افغانستان می پردازند. موانع فرهنگی، مشکلات اقتصادی و سیاست های محدودکننده در مورد حقوق زنان افغانستان بخشی از چالش های برجسته در جامعه افغانستان پس از استقرار حکومت طالبان است. به باور نویسندگان نظارت و فشارهای بین المللی، توسعه زیرساخت ها و تغییرات فرهنگی به سمت تفسیر فراگیرتر نسبت به اسلام می تواند خفکان اجتماعی و سیاسی حاکمیت طالبان را کنترل کند.

مریم قاسم (۲۰۲۵) در مقاله «Challenges to Women and Girl's Right to Education and Work in Afghanistan: The Role Of International Community»، با رویکرد تحلیل توصیفی، اسناد و داده های مربوط به استانداردهای حقوق بشر مربوط به حق آموزش و کار زنان در افغانستان را بررسی می کند. کاستی ها و نقص موجود در نظام های حقوقی بین المللی و حقوق بشر، ساختار سیاسی و حقوق داخلی افغانستان و واقعیت های فرهنگی مذهبی افغانستان، مهم ترین عوامل مؤثر در تحقق شرایط موجود برای زنان افغانستان است. بر همین اساس تعامل جامعه بین المللی و سازمان همکاری اسلامی با حاکمیت طالبان، تسهیل تعامل و گفت و گو می تواند به بهبود شرایط اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی زنان در افغانستان کمک کند.

صبرینه نادری (۲۰۲۵) در مقاله «The Right to Education for Afghan Women: An Islamic legal Prespective with an Analysis of Cultural and Political Influences»، مسئله آموزش زنان افغانستان را از منظر قانون اسلامی مورد بحث و بررسی قرار داده است. یافته های تحلیلی نویسنده حاکی از آن است که محدودیت های موجود بر آموزش زنان افغانستان ناشی از برداشت های سیاسی و فرهنگی است و فهم شرعی و دینی نقش کمتری در این تلقی دارد. بر همین اساس تصحیح خوانش های نادرست از حقوق اسلامی، توصیه به

سیاست‌گذاری‌های همسو با فقه اصیل، تأکید بر حمایت فعال سیاسی و اجتماعی از آموزش زنان در افغانستان، می‌تواند بخشی از دغدغه نسبت به آموزش رسمی زنان را حل کند.

زلیخا دلجو و همکاران (۲۰۲۴) در مقاله «Women's Access to Education in a Patriarchal Society» درصدد بررسی چگونگی موانع جامعه‌مردسالار بر آموزش زنان افغانستان‌اند. بر همین اساس تلاش کرده‌اند تا تجربیات زنانی که مجبور به ترک تحصیل شده‌اند را مطالعه و بررسی کنند. این پژوهش با رویکرد کیفی با استفاده از تحلیل تاریخی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با زنان مسنی که تجربه دست اول از دسترسی محدود یا عدم دسترسی به آموزش را دارند انجام شده است که عواملی مانند محدودیت‌های خانوادگی، نابرابری جنسیتی، فقر، مسافت‌های طولانی برای دسترسی به مدرسه و هنجارهای فرهنگی در ترک تحصیل یا هرگز به مدرسه رفتن زنان نقش داشته‌اند. با وجود این، پژوهش‌هایی که به‌طور ویژه و سیستماتیک فهم و نگرش مردان را نسبت به آموزش رسمی زنان به روش میدانی تحلیل کرده باشند، هنوز وجود ندارد و بیشتر مطالعات به موضوعات کلی وضعیت زنان و آموزش زنان، نقش نظام سیاسی، اجتماعی و سیاست‌های دولت امارت اسلامی متمرکز شده‌اند. بنابراین مطالعه و بررسی انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش رسمی زنان در افغانستان (مزارشریف) بدون توجه و تمرکز بر ساختارهای سیاسی، در پژوهش‌های موجود مورد توجه قرار نگرفته است. بر همین اساس پژوهش حاضر در تلاش است با تمرکز بر کشف نگرش مردان به آموزش رسمی زنان در افغانستان (مزارشریف)، تلقی و باور آنان را فارغ از نوع و ساختار نظام سیاسی تحلیل و بررسی کند. هرچند ساختار نظام سیاسی نیز نقش قابل توجهی در شکل‌گیری نگرش افراد دارد، اما تلاش پژوهشگر برای کشف معانی و باورهای جنسیتی است که در نهایت سمت و سوی نگاه و فهم مردان نسبت به آموزش رسمی زنان در افغانستان را ایجاد می‌کند.

چارچوب مفهومی تحقیق

مردانگی هژمونیک: مردانگی و زنانگی دو سوی مفهوم جنسیت است که نسبت معناداری با جنس و وضعیت بیولوژیک فرد دارد. این تلقی از مردانگی در خوانش سنتی، مطلوب و دارای کارکرد می‌باشد و در نهایت مردان را در ساختار قدرت و زنان را در موضع اطاعت قرار می‌دهد. مردانگی هژمونیک از مفاهیم بنیادین در مطالعات انتقادی جنسیت است که توسط راوین کانل در دهه ۱۹۸۰ ارائه شد. این مفهوم با تأسی از نظریه هژمونی گرامشی و برخلاف نظریه نقش‌های جنسیتی، مردانگی را برساخت اجتماعی، رابطه‌ای، تاریخی و ناتمام می‌داند که از طریق گفتمان‌ها، نهادها و حتی بدن بازتولید می‌شود (Beasley, 2008, p. 88; Donaldson, 1993, p. 645). به عبارت دیگر، مردانگی هژمونیک روایتی از پیکربندی غالب کنش مردانه در یک بستر تاریخی - اجتماعی است که در نهایت سلطه مردان بر زنان، مدیریت و کنترل زنان توسط مردان در تمام امور (به‌ویژه آموزش و تحصیلات زنان) و سلسله مراتب میان خود مردان مشروعیت می‌یابد (Connell & Messerschmidt, 2005, p. 831). پایگاه نظری مفهوم

مردانگی هژمونی حاکی از آن است که این مفهوم مهم‌ترین مکانیزم بازتولید نابرابری جنسیتی در سطح خرد (روابط خانوادگی)، میانی (نهادهای اجتماعی) و کلان (سیاست‌های دولتی) است. بنابراین سلطه مردانه صرفاً در توانمندی و قابلیت فیزیکی خلاصه نمی‌شود، بلکه رضایت فرهنگی و ایدئولوژیک (مردان همدست و زنان) شرایط را برای تداوم آن هموار می‌سازد (Jewkes & et al., 2015, p. 114-115).

نظم جنسیتی: در توصیف و ارزیابی چگونگی شکل‌گیری روابط جنسیتی در ابعاد مختلف زیست فردی و اجتماعی، «نظم جنسیتی» به مثابه مفهومی بنیادین جامعه‌شناسی جنسیت، می‌تواند زوایای پیدا و پنهان نظام‌های اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی را به تصویر بکشد. در واقع، «نظم جنسیتی» نشان می‌دهد که نقش، هویت، مناسبات قدرت، منابع، انتظارات و انگاره‌های اجتماعی چگونه بر اساس تفاوت‌های جنسیتی، تولید، توزیع، بازتولید و نهادینه می‌شوند، البته «نظم جنسیتی» فراتر از تقسیم کار جنسیتی است و تمام نمادها، گفتمان‌ها، نهادها و ارتباطات اجتماعی را شامل می‌شود که به تفاوت‌های جنسیتی معنا و مشروعیت می‌بخشند (Scott, 2007, p. 79). به عبارت دیگر، این نظم تعیین‌کننده مشروع، مطلوب یا طبیعی بودن و یا موقعیت حاشیه‌ای اشکال مختلف جنسیت است (Walby, 1989, p. 216-217). سطح فردی (هویت و درونی‌سازی آن)، سطح تعاملی (رفتارها و انتظارات اجتماعی) و سطح نهادی (قوانین، سیاست‌ها و ساختارهای کلان) سطوح سه‌گانه تولید و بازتولید جنسیت و نظم جنسیتی است (Risman, 2018, p. 22). بنابراین نظم جنسیتی صرفاً محصول رفتارهای فردی یا هنجارهای فرهنگی نیست، بلکه برآیند درهم‌تنیدگی کنش‌های روزمره، باورهای دینی، عرف، گفتمان‌های رسانه‌ای، نظام اقتصادی و نهادهای اجتماعی است. بنابراین نظم جنسیتی این‌چنینی می‌تواند از طریق درونی‌سازی هنجارها، باورها و کدهای رفتاری در بدن و ذهن افراد رسوخ کند و با عملکردهای روزمره به طبیعی‌سازی خشونت نمادین علیه زنان کمک کند (Bourdieu, 2001, p. 33).

بازتولید فرهنگی جنسیت: فرآیند انتقال و تثبیت هنجارها، نقش‌ها، انتظارات و انگاره‌های جنسیتی از طریق ساختارهای نهادی، روابط روزمره، چارچوب‌های نمادین در راستای طبیعی و بدیهی جلوه دادن تفاوت‌های جنسیتی را می‌توان تحت عنوان «بازتولید فرهنگی جنسیت» توصیف کرد. از این منظر، جنسیت محصول تکرارهای اجتماعی است که از طریق کنش‌های روزمره، گفتار، پوشش، آیین‌ها و آداب و رسوم محلی تولید و تثبیت می‌شوند. تکرارهای اجتماعی نیز در نهایت بازتولید فرهنگی جنسیت را رقم می‌زند (Butler, 1990, p. 10-13). در دوران مدرن، رسانه نقش شتاب‌دهنده در بازتولید فرهنگی جنسیت ایفا می‌کند. بازنمایی‌های جنسیتی در تبلیغات، سینما، تلویزیون و شبکه‌های اجتماعی، مرزبندی‌های جنسیتی را ترسیم کرده و تعمیم می‌دهند (Scharer, 2013, p. 270-271; Carter, 2011, p. 365). خانواده با جامعه‌پذیری اولیه، مدرسه و همسالان، و گروه‌های مرجع از طریق جامعه‌پذیری ثانویه، نقش قابل توجهی در بازتولید فرهنگی جنسیت دارند.

روش پژوهش

به دلیل ماهیت معنایی و تجربه‌محور موضوع پژوهش، از رویکرد کیفی برای کاوش معناهای نهفته در گفتار، نگرش و برداشت‌های فرهنگی مشارکت‌کنندگان استفاده شده است. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختارمند و روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوای کیفی استقرایی است. شرایط ورود به مصاحبه، مردان دارای تحصیلات حداقل دیپلم، اعم از مجرد و متأهل و با نگرش‌های متفاوت فرهنگی، سنتی، مذهبی، دینی و قومی و سن حداکثر ۶۰ سال و ساکن شهر مزارشریف افغانستان بوده است. با توجه به محدودیت‌های امنیتی، فاصله جغرافیایی و حساسیت موضوع، مصاحبه به دو شیوه حضوری و غیرحضوری (مکتوب) (به‌ویژه برای مردان کارمند دولت) انجام شده است. مصاحبه‌ها در فاصله شش ماهه دوم سال ۲۰۲۴ در مزارشریف افغانستان انجام شده است. میانگین زمان مصاحبه‌های حضوری، ۹۰ دقیقه است و در مصاحبه‌های مکتوب نیز پس از دریافت پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، در برخی موارد که ابهام داشت یا پاسخ به‌صورت کامل ارائه نشده بود، از طریق تماس تلفنی تکمیل شد. پس از انجام ۳۴ مصاحبه، به اشباع مفهومی دست یافتیم. پنج مصاحبه پایانی نیز به‌منظور اطمینان از اشباع مفهومی انجام شد. مصاحبه‌شوندگان به روش تصادفی و گلوله‌برفی (معرفی برخی از افراد توسط برخی دیگر از مصاحبه‌شوندگان) انتخاب شدند.

مصاحبه‌های حضوری پس از کسب رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس پیاده‌سازی شد. در این مرحله، تکرارها، عبارات تأملی و هر نشانه‌ای که به فهم دقیق‌تر معنا توسط پژوهشگر کمک می‌کرد، پیاده‌سازی و مکتوب شد. پس از مطالعه چندباره مصاحبه‌های بدون کدگذاری، تلاش شد تا به درک کلی از محتوای گفتار، الگوهای تکراری شونده و زمینه‌های فرهنگی - اجتماعی برسیم. واحدهای معنایی تحلیل در این پژوهش جملات و کلماتی هستند که حامل یک ایده مرکزی و مرتبط با موضوع پژوهش می‌باشند که شامل باورهای صریح، تردیدها، روایت‌های شخصی، ارجاع به سنت یا دین و حتی ترس و نگرانی هستند. کدگذاری باز، کدگذاری محوری و شکل‌دهی به مقولات اصلی به‌منظور دستیابی به انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش زنان انجام شده است.

در مرحله کدگذاری باز که توصیفی و بدون محدودیت و چندصدایی است و تمام موارد حامل معنا در متن به‌صورت کد تعریف می‌شود، مواردی مانند «آموزش دختر باعث بی‌حیایی است»، «زن باید در خانه بماند»، «مرد نان‌آور است»، «تحصیل دختر ترسناک است؛ چون جامعه خراب شده» و «زن باسواد از مرد حرف‌شنوی ندارد»، پس از کدگذاری باز، بازبینی، مقایسه و ادغام کدهای اولیه انجام شد. کدهای باز از نظر شباهت، تضاد، هم‌پوشانی و تفاوت دسته‌بندی شدند.

در مرحله کدگذاری محوری نیز، کدهای باز اولیه در قالب «مقوله‌های میانی» که در مقایسه با کدهای باز انتزاعی‌تر هستند، طبقه‌بندی شدند. بنابراین مجموعه‌ای از کدها که ناظر به یک جنبه از انگاره‌های جنسیتی معناساز بودند، ذیل یک مقوله میانی قرار گرفتند. به‌عنوان مثال، مقوله «کنترل جنسیتی» از کدهای «تحصیل باعث استقلال

زن می‌شود»، «زن باسواد حرف گوش نمی‌دهد»، «مرد باید بر خروج زن مدیریت کند»، «مدرسه رفتن دختر باعث بدنامی خانواده می‌شود»، تشکیل شده است.

در مرحله سوم، شکل‌دهی به مقولات اصلی، مقوله‌های میانی چندگانه ذیل یک مقوله اصلی قرار می‌گیرند. مقولات اصلی مانند «ترس از تغییر ساختار قدرت جنسیتی» و «ارزش‌گذاری ابزاری برای تحصیل زنان»، به‌عنوان ستون‌های نظری تحلیل بوده و بنیان الگوی معنایی مردان درباره آموزش زنان را می‌سازند. در ادامه با رجوع به متن، زمینه‌های اجتماعی مشارکت‌کنندگان و نظریه‌های جنسیت، الگوی کلی انگاره‌های جنسیتی معنا ساز در تلقی مردان از آموزش زنان در افغانستان بازسازی شد.

برای افزایش اعتمادپذیری تحلیل، مقایسه مداوم کدها و بازبینی کدها توسط همکاران پژوهش و بررسی دوباره یافته‌ها توسط دو پژوهشگر دیگر استفاده شد. همچنین یافته‌ها بر اساس نمونه‌هایی از گفتار مشارکت‌کنندگان - بدون ذکر هویت آنان - ارائه شده تا بر روایت‌پذیری و شفافیت تحلیل بیافزاید.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت‌شناختی مصاحبه‌شوندگان

کد مصاحب ه‌شوندگان	مشخصات						
	درجه تحصیلات	رشته تحصیلی	شغل	قومیت	وضعیت تأهل	سن	تاریخ
۱	بکلوریا	IT	دانشجو	هزاره	مجرد	۲۵	۱۴۰۳/۱۱/۱
۲	چهارده پاس	داروسازی	آزاد	هزاره	متاهل	۳۵	۱۴۰۳/۱۱/۵
۳	دوازده پاس	عمومی	آزاد	تاجیک	مجرد	۲۰	۱۴۰۳/۲/۸
۴	ماستر	اقتصاد	دانشجو	هزاره	مجرد	۲۹	۱۴۰۳/۱۱/۱۰
۵	بکلوریا	حقوق جزا	راننده	سادات	متاهل	۲۹	۱۴۰۳/۱۱/۲۵
۶	بکلوریا	اقتصاد	معلم	سادات	متاهل	۳۳	۱۴۰۳/۱۱/۲۵
۷	بکلوریا	ریاضی	آزاد	هزاره	متاهل	۲۹	۱۴۰۳/۱۱/۲۹
۸	بکلوریا	حسابداری	آزاد	هزاره	متاهل	۳۵	۱۴۰۳/۱۱/۲۹
۹	دوازده پاس	عمومی	آزاد	هزاره	مجرد	۲۵	۱۴۰۳/۱۲/۱
۱۰	بکلوریا	شیمی	آزاد	هزاره	متاهل	۲۵	۱۴۰۳/۱۲/۳
۱۱	بکلوریا	فیزیک	معلم	هزاره	متاهل	۳۷	۱۴۰۳/۱۲/۷
۱۲	دوازده پاس	عمومی	آزاد	ازبیک	مجرد	۲۱	۱۴۰۳/۱۲/۹
۱۳	بکلوریا	اقتصاد	آزاد	ازبیک	متاهل	۲۷	۱۴۰۳/۱۲/۲۱
۱۴	دوازده پاس	عمومی	آزاد	تاجیک	متاهل	۳۰	۱۴۰۳/۱۲/۲۲
۱۵	دوازده پاس	عمومی	خیاطی	تاجیک	مجرد	۲۰	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۶	دوازده پاس	عمومی	آزاد	ترکمن	مجرد	۲۷	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۷	بکلوریا	تاریخ	آزاد	قرزلباش	متاهل	۲۵	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۸	دوازده پاس	عمومی	نجار	هزاره	مجرد	۲۶	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۱۹	دوازده پاس	عمومی	آزاد	تاجیک	مجرد	۲۱	۱۴۰۳/۱۲/۲۳
۲۰	بکلوریا	زمین‌شناسی	کارمند	پشتون	متاهل	۳۷	۱۴۰۳/۱۲/۲۴

انگاره‌های جنسیتی معناساز در تلقی مردان از آموزش زنان در افغانستان ... / خدیجه برزگر و... ♦ ۱۰۵

۲۱	ماستر	علوم قضا	آزاد	تاجیک	متاهل	۴۳	۱۴۰۴/۲/۱۵	//
۲۲	مولوی	ثقافت	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۵۸	۱۴۰۴/۲/۱۰	غیر حضوری
۲۳	ماستر	فقه و حقوق	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۵۵	۱۴۰۴/۲/۱۰	//
۲۴	مولوی	شرعیات	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۴۱	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۵	مولوی	حقوق	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۴۵	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۶	مولوی	قرآن و حدیث	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۴۰	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۷	مولوی	علوم دینی	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۳۹	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۸	مولوی	تفسیر	کارمند دولتی	تاجیک	متاهل	۵۳	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۲۹	مولوی	شرعیات	کارمند دولتی	تاجیک	متاهل	۴۹	۱۴۰۴/۲/۱۶	//
۳۰	مولوی	حقوق جزا	کارمند دولتی	ازبیک	متاهل	۵۴	۱۴۰۴/۲/۲۳	//
۳۱	مولوی	شرعیات	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۴۷	۱۴۰۴/۲/۲۵	//
۳۲	مولوی	تعلیمات اسلامی	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۵۰	۱۴۰۴/۲/۲۵	//
۳۳	مولوی	علوم قرآن	کارمند دولتی	پشتون	متاهل	۵۷	۱۴۰۴/۳/۲	//
۳۴	مولوی	ثقافت اسلامی	کارمند دولتی	ازبیک	متاهل	۴۹	۱۴۰۴/۳/۲	//
۳۵	مولوی	علوم قضا	کارمند دولتی	ترکمن	متاهل	۴۳	۱۴۰۴/۳/۲	//
۳۶	بکلوریا	تعلیمات اسلامی	آزاد	تاجیک	متاهل	۴۴	۱۴۰۴/۳/۳	//
۳۷	مولوی	تفسیر	قاری	پشتون	متاهل	۵۰	۱۴۰۴/۳/۳	//
۳۸	مولوی	علوم دینی	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۵۰	۱۴۰۴/۳/۴	//
۳۹	مولوی	شرعیات	مدرس دینی	پشتون	متاهل	۵۴	۱۴۰۴/۳/۴	//

یافته‌ها

جدول ۲: کدهای باز، کدهای ثانویه و محوری

کدهای محوری	کدهای ثانویه	کدهای باز
پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری	یادگیری تجربی در محیط خانه به‌جای آموزش رسمی	آموزش در بستر خانه
		یادگیری مبتنی بر تجربه
		بی‌نیازی از آموزش رسمی
		اولویت یادگیری غیرنهادی
		مهارت‌آموزی خانگی
	اولویت مهارت‌های زندگی بر تحصیلات آکادمیک	ترجیح توانمندی عملی
		فایده‌مندی مهارت‌های خانه‌داری
		آموزش برای زیست روزمره
		کم‌اهمیتی تحصیلات رسمی
		مراقبت و حمایت از اعضای خانواده
	حفظ نقش سنتی زنان در خانواده	مادری به‌عنوان نقش اصلی زنان
		زن محور عاطفی خانواده
		همسری وظیفه اصلی زنانه
		آموزش خانگی به‌مثابه ابزار بازتولید فرهنگ
	آموزش خانگی زنان و تنبیت	

	الگوهای فرهنگی	تقسیم کار جنسیتی میراث فرهنگی زنانه
		یادگیری سنتی بازتولید هنجارها
		جایگاه مهم مادر در انتقال فرهنگ
	ترجیح نقش‌های خانوادگی و خانگی زنان	محوریت زندگی خانواده در هویت زنانه
		تقدم مسؤولیت‌های خانگی زنان بر سایر نقش‌ها
		بازتولید وظایف سنتی از طریق زن
		انسجام خانوادگی با محوریت زن
دغدغه نظم اخلاقی و دینی جنسیت‌محور	آموزش زنان و خوانش دینی	آموزش زنان مخالف مذهب یا شریعت
		زنان باید آموزش‌های دینی دریافت کنند
		کاهش پابندی زنان تحصیل کرده به وظایف مذهبی
	تهدید هنجارها و ارزش‌های فرهنگی و سنتی	کاهش پابندی زنان تحصیل کرده به سنت‌ها، آداب و رسوم محلی
		عدم توجه زنان تحصیل کرده به پوشش سنتی و مناسک محلی و عرف
	تحول نگرشی و نفوذ سبک زندگی غربی	آموزش زنان و انتقال ارزش‌ها و نگرش‌های غربی
		الگو بودن سبک زندگی غربی برای زنان تحصیل کرده
	اختلال در هنجارهای اخلاقی و اجتماعی	پابندی کمتر زنان تحصیل کرده به هنجارهای اخلاقی
		افزایش نافرمانی مذهبی زنان تحصیل کرده
		به چالش کشیدن نظم اخلاقی جامعه توسط زنان تحصیل کرده
		فقدان امنیت اخلاقی و توسعه فساد اجتماعی
	تهدید، نقش و جایگاه خانواده	کاهش ارزش خانواده برای زنان تحصیل کرده
		کم‌رنگ شدن نقش‌های خانواده برای زنان
		تأثیر منفی تحصیلات زنان بر تربیت نسل آینده
استمرار اقتدار مردسالارانه در سایه محرومیت و محدودیت آموزش برای زنان	برتری ذاتی و ساختاری مردان در حوزه خصوصی و عمومی	برتری عقلانیت مردان بر زنان
		زنان برای رهبری و تصمیم‌گیری مناسب نیستند
		زنان تابع مردان باید باشند
		زنان نمی‌توانند مسؤولیت‌های اجتماعی مردان را عهده‌دار شوند
		مردان مسؤول تصمیم‌گیری اقتصادی و اجتماعی خانواده
	آموزش زنان تهدیدی برای هژمونی اقتصادی و اجتماعی مردانه	استقلال مالی زنان تحصیل کرده
		رقابت زنان با مردان در عرصه خصوصی و عمومی
		ازدواج دیرهنگام زنان تحصیل کرده
		تغییرات در جایگاه سنتی مردان
	حفظ مرزهای جنسیتی در کانون نقش‌های مادرانه و حوزه خصوصی	زنان برای خانه‌داری مناسب هستند
		تعلق زنان به حریم خصوصی
		انحصار آموزش زنان در یادگیری مهارت‌های خانگی
		فاصله گرفتن زنان از نقش‌های خانوادگی
توانمندی زنان تحصیل کرده در میانه تهدید و تحسین	بیداری و شکوفایی هویتی زنان تحصیل کرده	آموزش زنان و افزایش اعتمادبه‌نفس آنها
		هویت مستقل زنان تحصیل کرده
		افزایش خودآگاهی زنان تحصیل کرده
		آموزش عامل تقویت هویت اجتماعی زنان

گسست سلطه جنسیتی و بازسازی روابط قدرت	سرپیچی زنان تحصیل کرده از سلطه مردان	
	کاهش وابستگی عاطفی به مردان	
	اولویت خواسته‌های فردی برای زنان تحصیل کرده	
	به چالشی کشیدن نگرش مردسالارانه و نظم سنتی جامعه	
	تضعیف نقش مردانه در امتداد تحصیل و آموزش زنان	
کنشگری تحول‌آفرین و تولید گفتمان اجتماعی متحول	تلاش زنان تحصیل کرده برای حقوق بیشتر خود	
	تغییرات نگرش نسل جوان با مادران تحصیل کرده	
	زنان تحصیل کرده، عاملان تغییر فرهنگی بلندمدت	

۱. پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری

پیوند هویت زنانه با شایستگی‌های خانه‌داری، به‌عنوان یک سازه اجتماعی - فرهنگی ریشه‌دار در ساختارهای سنتی، بازتولید نظم جنسیتی سنتی را رقم می‌زند که در آن هویت زنانه عمدتاً از طریق عملکردهای مرتبط با حوزه خصوصی و خانگی مانند مدیریت خانه، مراقبت از فرزندان و همسراری تعریف و مشروعیت می‌یابد. این پیوند که اغلب از طریق اجتماعی‌سازی اولیه و انتقال الگوهای فرهنگی تثبیت می‌شود، شایستگی خانه‌داری نه به‌عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های عملی، بلکه به‌عنوان معیار اصلی اصالت و ارزش زنانه تلقی می‌شود؛ به‌نحوی که انحراف از این نقش‌ها می‌تواند به تجربه بحران هویتی یا طرد اجتماعی منجر شود.

یادگیری تجربی در محیط خانه به‌جای آموزش رسمی: نگاه غالب مردان افغانستان حاکی از آن است که کسب دانش عملی از طریق تجربیات خانگی برای زنان اولویت دارد. به‌عبارت‌دیگر، مردان، یادگیری تجربی زنان را به‌عنوان مکانیسمی کلیدی برای حفظ تعادل و انسجام خانوادگی توصیف می‌کنند؛ فرآیندی که عمدتاً از طریق مشاهده، تقلید و مشارکت مستقیم در فعالیت‌های روزمره خانگی (مانند آشپزی، نظافت و مراقبت از فرزندان) تسهیل می‌شود: «زنان بهتره مکتب نروند و در خانه باشند از مادرشان یاد بگیرند» (کد ۳۰، ۳۴، ۱۱، ۱۸). در واقع، یادگیری تجربی به‌عنوان جایگزینی ایدئولوژیک برای آموزش رسمی زنان، هویت زنانه را به‌طور ساختاری به حوزه خصوصی محدود می‌کند. البته فشارهای اقتصادی - فرهنگی و هنجارهای نظام مردسالار نیز می‌توانند مردان را به ترجیح و ترویج این رویکرد سوق دهند. در واقع، مردان معتقد هستند که آموزش زنان در بستر خانه، یعنی محیط اصلی و ایمن برای انتقال دانش و مهارت‌های ضروری است: «دختران در خانه از مادر و خواهران‌شان یاد می‌گیرند که چطور خانم خانه باشند و غذا پخت کنند» (کد ۱۹، ۳، ۹). در همین راستا یادگیری مبتنی بر تجربه مهم‌تر و کاربردی‌تر تلقی می‌شود: «زنان با کار کردن در خانه و کنار مادرشان، تجربه واقعی به‌دست می‌آورند، کتاب و مدرسه برای دختران کمتر لازم است» (کد ۳۱، ۱، ۶، ۷). این انگاره‌های معناساز، بی‌نیازی زنان از آموزش رسمی را شکل می‌دهد: «زنان بدون مکتب رفتن هم می‌توانند زندگی کنند، مادر کلان‌های ما بی‌سواد بودند، اما بهترین خانم خانه» (کد ۱۰، ۱۶، ۲۶، ۳۵، ۳۱).

اولویت مهارت‌های زندگی بر تحصیلات آکادمیک: این موضوع به نگرش مردان مزارشریف اشاره دارد که بر اولویت و برتری مهارت‌های عملی زندگی روزمره بر تحصیلات آکادمیک برای زنان تأکید دارند. توانمندی‌های مرتبط با نقش‌های سنتی زنان اولویت داشته و تحصیلات رسمی اغلب کم اهمیت، غیرضروری و حتی نامناسب تلقی می‌شود: «برای دختران، یادگیری کار عملی مثل آشپزی و خیاطی مهم‌تر از پوهنتون (دانشگاه) است، توانایی واقعی را کسب می‌کنند» (کد ۲۰، ۲، ۳). بر همین اساس مهارت‌های خانه‌داری بیشتر سودمند تلقی می‌شوند: «امور خانه مثل تربیت بچه‌ها فایده اصلی این است، تحصیلات ممکن است مشکلات بیاورد و کمتر سودمند باشد» (کد ۱۷، ۲۴، ۳۳). بنابراین تقلیل دادن آموزش زنان به نیازهای زندگی روزمره و خانواده و سودمندی کمتر تحصیلات آکادمیک برای زنان، نوعی مقاومت فرهنگی از طریق تقویت نقش‌های جنسیتی در برابر آموزش زنان را رقم می‌زند.

حفظ نقش سنتی زنان در خانواده: تصویر اولیه، رایج و غالب از زنان به‌عنوان مراقبان عاطفی در نقش مادر و همسر، و حامیان خانواده موجب شده تا هویت جنسیتی سنتی (نقش‌های زنانه) و وظیفه اصلی و ذاتی آنان تلقی شود. این روایت که «زن باید از فامیل نگهداری کند، از اولاد و شوهر و حتی پدر و مادرش» (کد ۱۲، ۵، ۱۵، ۲۵)، مراقبت و حمایت از اعضای خانواده را وظیفه غیر قابل واگذاری برای زنان تلقی می‌کند. بر همین اساس مادری به‌عنوان نقش اصلی زنان را محور هویت و موفقیت زنان تعریف می‌کند که نقش اصلی در ایجاد آرامش و پیوند عاطفی اعضای خانواده دارد: «زن محور عاطفه خانواده است، با مهربانی و صبرش فامیل را نگه می‌دارد» (کد ۱، ۱۰، ۳۰، ۲۱)؛ همچنان که همسری نیز پایه نقش زنانه در ساختار خانواده نیز تعریف می‌شود.

آموزش خانگی زنان و تثبیت الگوهای فرهنگی: اولویت آموزش زنان از طریق جامعه‌پذیری سنتی نقش‌ها، نه تنها به انتقال مهارت‌های عملی و کاربردی به زنان منجر می‌شود، بلکه هنجارهای فرهنگی و ارزش‌های جنسیتی را نیز تثبیت کرده و زنان نقش اصلی را در انتقال آنها به نسل بعدی ایفا می‌کنند: «دختران در خانه از مادرشان فرهنگ و رسوم را یاد می‌گیرند» (کد ۲۹، ۷، ۱۸). تلقی تقسیم کار جنسیتی به‌مثابه میراث فرهنگی زنانه از طریق یادگیری سنتی، عملی، از نزدیک و در خانواده، این اطمینان را به مردان افغانستانی می‌دهد که هنجارها و ارزش‌های جنسیتی توسط مادران بازتولید و بازتوزیع می‌شوند: «یادگیری در خانه، دختری این‌طور عادت می‌کند که چطور رفتار کنند و فرهنگشان حفظ شود» (کد ۱۴، ۳۵، ۲۸).

ترجیح نقش‌های خانوادگی و خانگی زنان: تلقی اغلب مردان افغانستانی حاکی از آن است که هویت زنانه در اصل بر محور خانواده و وظایف خانگی آنان تعریف می‌شود و نقش‌های خانگی آنان نسبت به سایر فعالیت‌های زنان خارج از خانواده تقدم دارد: «هویت واقعی زن در فامیل است، مادر شدن و خانه‌داری بدون اینها زن چیست؟» (کد ۲۲، ۵، ۱۰، ۳۳، ۱۱، ۱۷). در نگاه سنتی و رایج مردانه در افغانستان، زنان عامل مهم در بازتولید و انتقال وظایف سنتی خانوادگی به نسل‌های بعدی را دارند، لذا آموزش رسمی زنان نه تنها ارزش افزوده‌ای در این فرآیند برای آنان

ایجاد نمی‌کند، بلکه ممکن است اختلال نقشی برای زنان ایجاد کند. اختلال نقش زنان در خانواده نیز می‌تواند انسجام خانواده را تحت تأثیر قرار دهد.

۲. دغدغه نظم اخلاقی و دینی جنسیت‌محور

تلاش برای حفظ، استمرار و انتقال هنجارهای اخلاقی، دینی و فرهنگی، مؤلفه قابل توجهی در تعریف، تلقی و نگرش مردان افغانستانی نسبت به آموزش رسمی زنان دارد؛ تلقی‌ای که با محوریت نقش‌های جنسیتی، آموزش زنان را هم‌راستا با ریسک‌های اخلاقی و فرهنگی قابل توجه و غیر قابل کنترلی می‌داند که در نهایت می‌تواند نفوذ ارزش‌های فرهنگی خارجی، تضعیف نقش‌های سنتی، عبور از نظم مستقر اخلاقی، دینی و فرهنگی را رقم بزند. در خوانش مردان افغانستانی، نظم موجود اخلاقی - دینی به مثابه یک نظام یکپارچه متشکل از هنجارها، ارزش‌ها و احکام شرعی است که سلسله‌مراتب نقش‌های جنسیتی، برجسته، مهم و کارآمد است. بنابراین در چنین شرایطی، آموزش رسمی زنان نه تنها به مسئله اجتماعی دغدغه‌ساز تبدیل نشده، بلکه با نفوذ عناصر فرهنگی، تضعیف هژمونی مردسالارانه و تردید در مرزهای جنسیتی، تهدیدی برای تعادل اخلاقی و اجتماعی جامعه محسوب می‌شود.

آموزش زنان و خوانش دینی: نگرانی‌های ایدئولوژیک مردان افغانستانی، مسئله آموزش رسمی زنان را با مسائل دینی و موانع شرعی گره می‌زند. فقدان همراهی اصول شریعت اسلامی با موضوع آموزش رسمی زنان موجب شکل‌گیری این باور می‌شود که دسترسی زنان به آموزش رسمی در ادامه ممکن است کاهش پایبندی آنان به وظایف مذهبی را رقم بزند: «تعلیم دخترا در مکاتب مختلط مخالف شریعت است، ... شریعت می‌گه زن‌ها باید در خانه باشند... درس‌های غربی نخوانند» (کد ۲۹، ۱۷). در واقع نوعی تعارض بین آموزش رسمی زنان و اصول شریعت اسلامی در ادراک و تلقی مردان وجود دارد که آنان را متقاعد می‌سازد تا آموزش زنان را به آموزش‌های دینی محدود کنند. در این صورت ضمن تقویت تعهدات دینی زنان، از خطر و آسیب آموزش‌های سکولار و غربی نیز مصون هستند: «زنان تحصیل کرده کمتر به وظایف مذهبی پایبند می‌مانند» (کد ۱۱، ۴). به عبارت دیگر، مقاومت مذهبی زنان ذیل آموزش رسمی و نهادی، فقدان امنیت اخلاقی برای زنان در فضای خارج از خانواده نقش برجسته‌ای در تصویر مردان افغانستانی نسبت به تأمین دسترسی آموزش رسمی برای زنان دارند.

تهدید هنجارهای فرهنگی و ارزش‌های سنتی: دغدغه‌های ساختاری و ضرورت همراهی و متابعت، مردان افغانستان را به این تلقی رهنمون ساخته است تا آموزش رسمی زنان فراتر از یک فرآیند توسعه فردی، در چارچوب فرسایش هنجارهای فرهنگی، ارزش‌های سنتی و بومی، چالش الگوها و کدهای هویت جمعی و قومیتی فهم و تفسیر کنند: «زنانی که زیاد درس می‌خوانند، دیگر به سنت‌ها و رسوم محلی پایبند نمی‌شوند» (کد ۸، ۱۹). همچنین عبور زنان تحصیل کرده از نمادهای فرهنگی ملموس (پوشش سنتی، حجاب و مناسک محلی) به عنوان بخشی از شاخصه‌های هویت فرهنگی و کنترل اجتماعی جنسیت، این روایت را به تصویر می‌کشد که دسترسی

زنان به آموزش رسمی، کاتالیزور فاصله گرفتن از هنجارهای فرهنگی و نظم عرفی بوده که می‌تواند نفوذ مدرنیته جنسیتی را تسهیل کند.

تحول نگرشی و نفوذ سبک زندگی غربی: امتداد دغدغه‌های ایدئولوژیک موجب شده تا آموزش رسمی زنان فراتر از کسب دانش و کاربردهای آن در توسعه فردی، اجتماعی و ملی فهم و تفسیر شود. دل‌مشغولی مردان افغانستانی نسبت به انتقال ارزش‌های لیبرال غربی (استقلال فردی و برابری جنسیتی) از طریق آموزش رسمی زنان حاکی از آن است که پایه‌های نگرشی سنتی و جنسیت‌محور به دلیل فضای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی موجود تضعیف و تهدید می‌شود: «درس خواندن دختران در مکتب ارزش‌های غربی را به آنها منتقل می‌کند و استقلال می‌خواهند» (کد ۲، ۸). بر همین اساس هراس از الگو گرفتن زنان تحصیل‌کرده از سبک زندگی غربی (تغییرات پوشش، روابط اجتماعی آزاد و اولویت شغل)، آموزش رسمی زنان را به مثابه امپریالیسم فرهنگی تلقی می‌کنند که در آن اقتدار و سلطه مردان بر زنان تضعیف و تهدید می‌شود.

تهدید علیه نقش و جایگاه خانواده: از نگاه مردان افغانستانی، خانواده به مثابه یک نهاد مقدس، نقش و جایگاه محوری در جامعه دارد و مهم‌ترین نهاد در بازتولید اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی است. آموزش رسمی زنان به دلیل غلبه رویکرد غربی در ساختار و محتوای آموزشی، توسعه و استقلال فردی زنان و تحولات سبک زندگی آنها می‌تواند به تقلیل ارزش‌گذاری خانواده در نگرش زنان، به حاشیه رانده شدن نقش‌های سنتی خانوادگی منجر شود. این تهدیدها در نهایت فرآیند انتقال ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی، دینی و محلی توسط خانواده به نسل‌های بعدی را مختل می‌کند. در واقع، با توسعه فردگرایی، ارزش خانواده و جمع‌گرایی برای زنان تحصیل‌کرده کاسته شده و جایگاه خانواده در هویت جنسیتی زنانه (تعریف و شکل‌گیری) کم‌رنگ می‌شود: «برای زنان تحصیل‌کرده ارزش فامیل کم شده، بیشتر به کار و زندگی شخصی فکر می‌کنند و فامیل را دوم می‌گذارند» (کد ۱۶، ۱۹). امتداد این شرایط می‌تواند فرآیند جامعه‌پذیری و تربیت نسل‌های آینده را تحت تأثیر قرار داده و ارزش‌های سنتی و هنجارهای بومی و دینی به‌درستی به نسل بعد منتقل نشود. این امر در نهایت گسست نسلی را عمیق و گسترده می‌کند: «مادران تحصیل‌کرده سنت‌ها و ارزش‌های ما را به اولاد یاد نمی‌دهند...» (کد ۵، ۲۳).

۳. استمرار اقتدار مردسالارانه در سایه محرومیت و محدودیت آموزش برای زنان

تداوم و استمرار محدودیت و محرومیت آموزشی زنان به‌عنوان استراتژی سیستماتیک حفظ و بازتولید اقتدار مردسالارانه در ناخودآگاه مردان وجود دارد. در این تلقی، آموزش زنان نه صرفاً حق انسانی، بلکه تهدید بالقوه برای تعادل قدرت جنسیتی می‌باشد که می‌تواند چالش با هژمونی مردانه، بازسازی روابط قدرت و تولید گفتمان‌های رقیب را رقم بزند. محدودیت و محرومیت آموزشی زنان با انتخاب و تصمیم مردانه، در راستای کنترل اجتماعی زنان عمل می‌کند که

بستر آن در برتری و اولویت مردان در حوزه‌های خصوصی (مانند تصمیم‌گیری خانوادگی و نقش‌های خانگی) و عمومی (مانند دسترسی به منابع اقتصادی و موقعیت‌های رهبری اجتماعی) نهادینه شده است.

برتری ذاتی و ساختاری مردان: فهم برتری ذاتی و ساختاری مردانه، فهم اولیه و رایج در غالب جوامع است. این امر در جامعه افغانستان در هنجارهای عرفی، تفسیر سنتی از آموزه‌های دینی و ساختار پایدار پدرسالارانه ریشه دارد. تلقی برتری ذاتی (عقلانیت، توانمندی روحی و فیزیکی) و ساختاری مردان (سلسله مراتب تصمیم‌گیری و مدیریت خانواده) در عرصه عمومی زنان را فاقد صلاحیت و شایستگی برای رهبری و تصمیم‌گیری می‌داند و با اشاره به برخی ویژگی‌های زنانه مانند احساسی بودن، فقدان تجربه کافی در عرصه عمومی، عقلانیت مطلق مرد نسبت به زن، محرومیت یا محدودیت زنان از دسترسی به مناصب تصمیم‌گیری توضیح و تحلیل می‌کنند. به باور مردان، آموزش و تربیت برای افرادی که پایه‌های اولیه تصمیم‌گیری را دارند، می‌تواند موجب ارتقا و بهبود فرآیند تصمیم‌گیری و رهبری باشد، اما بیان جنسیتی از عقلانیت، انحصار نسخه برتر عقلانیت در صنف مردان و احساسی بودن زنان، مؤلفه‌هایی هستند که زنان حتی با وجود دسترسی به آموزش رسمی، فرصت دستیابی به مناصب رهبری و تصمیم‌گیری را پیدا نمی‌کنند: «زنان اگر تعلیم و تحصیل ببینند و پوهنتون بروند فکر می‌کنند رهبری کنند، اما احساسی هستند و تصمیم‌های اشتباه می‌گیرند» (کد ۱۴، ۳). هنجارسازی تبعیت زنان از مردان، مهم‌ترین عامل محرومیت و محدودیت زنان از آموزش رسمی است؛ زیرا آموزش رسمی با تأمین فرصت برای استقلال نظر و تفکر انتقادی، در عمل تبعیت مطلق زنان از مردان را به چالش می‌کشد: «زنان اگر آموزش بگیرند و مکتب یا دانشگاه بروند، تبعیت از همسر یا پدر را فراموش می‌کنند و این باعث آشوب در فامیل می‌شود» (کد ۶، ۳۰). در واقع، پایه انسجام خانواده در تبعیت زنان و آموزش زنان، عامل مقاومت در برابر کنترل مردانه تلقی می‌شود. به عبارت دیگر، آموزش زنان، افزایش آگاهی آنان و قدرت چانه‌زنی‌شان در روابط خانوادگی را توسعه و تقویت می‌کند. برتری و اقتدار مردانه در حوزه خصوصی و امتداد اجتماعی آن، ذهنیت و افکار عمومی را به این باور می‌رساند که زنان نمی‌توانند و نباید مسؤولیت‌های اجتماعی مردان را عهده‌دار شوند. در واقع، از نگاه مردان، آموزش رسمی با فراهم کردن امکان یادگیری مهارت‌های حرفه‌ای، زنان را به رقابت با مردان در حوزه عمومی وامی‌دارد، مسؤولیت‌های سنتی مردان را به چالش می‌کشد و ادامه این فرآیند برتری ساختاری و نهادینه‌شده مردان در جامعه را تضعیف می‌کند.

آموزش زنان تهدیدی برای هژمونی اقتصادی و اجتماعی مردانه: این تلقی برآیند درهم‌تنیدگی چندین دلالت معنایی است که در روایت‌های مردان مشارکت‌کننده بازتاب داشت. استقلال مالی زنان تحصیل کرده، پیامد برجسته آموزش زنان است. مردان آموزش را عامل تشعیش الگوی سنتی وابستگی اقتصادی زنان به مردان می‌دانند که در نهایت اقتدار اقتصادی مردان را با چالش مواجه می‌سازد: «وقتی زن آموزش داشته باشد کار پیدا می‌کند و درآمد مستقل دارد، دیگر مرد محور اقتصاد فامیل نیست» (کد ۱۲، ۱۹، ۳۱). رقابت زنان با مردان در عرصه‌های خصوصی

و عمومی امتداد منطقی دسترسی آموزش زنان از نگاه مردان افغانستانی است. از نگاه آنان آموزش زمینه را برای ورود زنان به عرصه تصمیم‌گیری فراهم می‌کند و این وضعیت مرزهای جنسیتی سنتی را برهم می‌زند: «زن تحصیل کرده فقط در خانه نظر نمی‌دهد، در جامعه هم خودش را هم‌اندازه مرد می‌داند» (کد ۲، ۱۶)؛ همچنان که برخی از مردان نیز تأکید داشتند که تحصیلات، در اولویت‌های زنان دست کاری کرده و مسیر انتخاب آنها را از ازدواج به سمت تحقق اهداف فردی و حرفه‌ای سوق می‌دهد: «دختری که درس می‌خواند، ازدواج را عقب می‌اندازد».

حفظ مرزهای جنسیتی در کانون نقش‌های مادرانه و حوزه خصوصی: یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که نوعی صورت‌بندی هنجاری در تلقی مردان نسبت به آموزش رسمی زنان در افغانستان وجود دارد. به عبارت دیگر، مردان افغانستانی آموزش رسمی زنان را بیش از آنکه ابزار توانمندسازی اجتماعی زنان تلقی کنند، به منزله سازوکاری برای بازتولید نقش‌های سنتی جنسیتی می‌پندارند. برخی از روایت‌های مردان مشارکت‌کننده مبنی بر تأکید بر «طبیعی» یا «فطری» بودن نقش‌های خانگی زنان، آموزش رسمی زنان را صرفاً در صورتی مشروع می‌دانند که به آنها در انجام کارآمدتر نقش‌ها کمک کند: «زن اگر هم درس می‌خواند، آخرش باید خانه را خوب کنترل کند» (کد ۲، ۷، ۳۴). مردان با توصیف حوزه عمومی به عنوان فضایی مردانه و تهدیدکننده برای زنان، بر این باور هستند که خانه فضایی امن، مشروع و متناسب با شأن است و زنان به حریم خصوصی تعلق دارند، آموزش زنان موجب می‌شود تا زنان از حریم اصلی خود دور شوند و در فضایی کاملاً مردانه قرار بگیرند: «زن اگر درس بخواند و زیاد بیرون برود از حریم خودش دور می‌شود»، حتی با وجود برخی نگرش‌های تأییدی نسبت به آموزش زنان، این مقوله از محتوای آکادمیک و حرفه‌ای تهی کرده و آن را به مثابه ابزاری برای تقویت نقش‌های سنتی تلقی می‌کردند: «بهتر است است دخترها چیزهایی یاد بگیرند که به درد خانه و فامیل بخورد» (کد ۱، ۲۷). فاصله گرفتن زنان از نقش‌های خانوادگی (همسری و مادری) دل‌مشغولی عمده مردان مشارکت‌کننده بود: «زن تحصیل کرده دیگر حوصله بچه‌داری و کار خانه را ندارد».

۴. توانمندی زنان تحصیل کرده در میانه تهدید و تحسین

روایت‌های مختلف مردان مشارکت‌کننده حاکی از آن است که ادراک اجتماعی مردان از آموزش زنان در یک وضعیت پارادوکسیکال قرار دارد. این امر برآیند تنش میان ساختارهای جنسیتی مسلط در حوزه خصوصی و عمومی و ظرفیت‌های توانمندسازی و رهایی‌بخش آموزش است. به عبارت دیگر، ادراک مردان در میان کشمکش‌های نمادین، هنجاری و ساختار قدرت شکل گرفته است. تحسین بیداری و شکوفایی هویتی زنان تحصیل کرده، همراه با تهدید ادراک‌شده مردان از گسست سلطه جنسیتی و بازسازی روابط قدرت است؛ گسستی که کشگری تحول‌آفرین زنان را می‌تواند رقم زده و گفتمان اجتماعی متحولی را خلق کند.

بیداری هویتی و خودشکوفایی زنان تحصیل کرده: در تلقی مردان افغانستان این رویکرد مثبت به آموزش زنان

وجود داشت که آموزش زنان را برای رسیدن به هویت مستقل توانمند می‌کند؛ استقلالی که می‌تواند زمینه‌سازی توسعه فردی و اجتماعی باشد. افزایش خودآگاهی و اعتماد به نفس زنان نیز از برآوردهای آموزش زنان می‌باشد: «زنان و دختران نقش مهمی در بخش‌های جامعه دارند، نبودن آنها در بخش‌های اقتصاد و فرهنگ تأثیر قابل مشاهده‌ای بر اقتصاد کشور دارد» (کد ۲۴). از نگاه این افراد محرومیت زنان از آموزش، نه تنها فرصت مشارکت اجتماعی را از آنها می‌گیرد، بلکه با به حاشیه راندن هویت اجتماعی زنان، جامعه از توانمندی و ظرفیت‌های نیمی از جامعه تهی می‌شود.

گسست سلطه جنسیتی و بازسازی روابط قدرت: این محور حاکی از فرآیندی است که در آن آموزش زنان، ساختارهای سنتی قدرت را به چالش کشیده و سلطه رایج و غالب مردانه را با اشکال مختلف تضعیف می‌کند و روابط جنسیتی را به سوی تعادل و استقلال زنان هدایت می‌کند. این فرآیند با سرپیچی زنان تحصیل کرده از سلطه مردان، کاهش وابستگی عاطفی، اجتماعی و اقتصادی زنان به مردان، تضعیف نقش مردانه در امتداد تحصیل زنان و اولویت خواسته‌های فردی برای زنان تحصیل کرده همراه است: «[جازه تعلیم و تحصیل به زنان امروزه یک ضرورت است، چیزها تغییر کرده‌اند... من نمی‌توانم همسر را نزد دکتر مرد ببرم... حداقل باید تعلیم [برای زنان] در بخش صحت اجازه داده شود» (کد ۳۸).

کنشگری تحول آفرین و تولید گفتمان اجتماعی متحول: در نگرش مردان افغانستان این باور به چشم می‌خورد که زنان تحصیل کرده می‌توانند به کنشگرانی فعالی تغییر هویت بدهند که نه تنها برای دستیابی به حقوق خود تلاش می‌کنند، بلکه کل گفتمان اجتماعی را نیز دگرگون کرده و تحولات نگرشی نسل جوان و تغییرات فرهنگی بلندمدت را در جامعه ایجاد می‌کنند: «وقتی زنان دکتر یا معلم شوند، اولاد ما بهتر بزرگ می‌شوند، خودم دیدم که فرزندان مادران تحصیل کرده باادب‌تر و موفق‌تر هستند» (کد ۲۵، ۳۶).

بحث و نتیجه‌گیری

پس از تثبیت مقولات محوری، تحلیل با بازگشت مکرر به متن مصاحبه‌ها و قرارگیری داده‌ها در زمینه اجتماعی، فرهنگی و معنایی کنشگران با هدف بازسازی الگوی کلی انگاره‌های جنسیتی معنا ساز در تلقی مردان افغانستان نسبت به آموزش زنان بازخوانی شد. در این فرآیند که به نوعی تحلیل گفتمانی سطح پایین بوده، امکان درک نحوه بازتولید معناهای جنسیتی در تجربیات روزمره مردان فراهم شد. یافته‌های تحلیل در این سطح نشان می‌دهد که آموزش زنان در ذهنیت مردان، با مفاهیم بنیادین همچون قدرت، اقتدار اخلاقی، امنیت اجتماعی، ساختار خانواده، ارزش‌های فرهنگی و مرزبندی‌های جنسیتی پیوند خورده است.

یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش زنان در گفتمان مردان، ماهیتی دوگانه و تنش آمیز دارد. از یک سو، این آموزش به عنوان پدیده‌ای اجتناب ناپذیر و حتی مطلوب در پاسخ به نیازهای عملکردی جامعه مدرن شناسایی می‌شود؛ نیازهایی که در قالب ضرورت حضور زنان تحصیل کرده در حوزه‌هایی نظیر بهداشت، آموزش، مراقبت و تربیت نسل آینده

صورت‌بندی می‌گردد؛ از سوی دیگر، آموزش به‌مثابه عامل تهدیدکننده نظم جنسیتی موجود و مطلوب و جایگاه مسلط مردان در سلسله‌مراتب اجتماعی ادراک می‌شود. این دوگانگی، آموزش زنان را به عرصه‌ای مناقشه‌برانگیز بدل می‌کند که در آن تحسین و هراس، پذیرش و مقاومت، هم‌زمان حضور دارند.

در چارچوب مفهوم نظم جنسیتی، این تنش را می‌توان به‌عنوان واکنشی به اختلال در الگوهای تثبیت‌شده توزیع قدرت میان زنان و مردان تفسیر کرد. نظم جنسیتی مسلط بر پایه تقسیم کار جنسیتی و سلسله‌مراتبی استوار است که در آن مردان از دسترسی گسترده‌تری به منابع مادی، نمادین و نهادی برخوردارند. آموزش زنان، با ارتقای سرمایه فرهنگی و اجتماعی آنان، این نظم را به چالش می‌کشد و امکان بازتعریف نقش‌ها و انتظارات جنسیتی را فراهم می‌آورد. در چنین شرایطی، مردان ممکن است این فرایند را نه به‌عنوان گسترش فرصت‌های برابر، بلکه به‌مثابه کاهش سرمایه نمادین و تضعیف اقتدار ساختاری خود تجربه کنند، به‌ویژه استقلال اقتصادی و فکری زنان در ادراک مردان می‌تواند به معنای فرسایش مرجعیت مردانه در خانواده و جامعه تلقی شود.

اختلال در هنجارهای اخلاقی و اجتماعی ناشی از آموزش زنان، بازتاب‌دهنده گفتمان‌ها، نگرانی‌ها و برداشت‌های اجتماعی مردان است و بیانگر نحوه صورت‌بندی معنایی تغییرات اجتماعی در ذهنیت آنان می‌باشد. در سطح گفتمانی، این برداشت اغلب در درون گفتمان‌های محافظه‌کارانه و سنت‌محور شکل می‌گیرد؛ گفتمان‌هایی که بر حفظ مرزهای صلب جنسیتی و تداوم تقسیم کار سنتی تأکید دارند و هرگونه جابه‌جایی در این مرزها را به‌صورت انحراف، بی‌نظمی یا بحران اخلاقی نام‌گذاری می‌کنند.

از منظر بازتولید فرهنگی جنسیت، چنین نام‌گذاری‌هایی کارکردی تنظیم‌گر و کنترلی دارند. برچسب زدن آموزش زنان به‌عنوان منشأ اختلال اخلاقی، می‌تواند سازوکاری نمادین برای مهار پیامدهای رهایی‌بخش آموزش و محدودسازی دامنه عاملیت زنان باشد. در این چارچوب، گفتمان اخلاق به ابزاری برای مشروعیت‌بخشی به استمرار نظم مردسالارانه تبدیل می‌شود و نگرانی‌های اخلاقی، پوششی برای مقاومت در برابر بازتوزیع قدرت جنسیتی فراهم می‌آورد. به بیان دیگر، مسئله اصلی نه اخلاق به‌مثابه مجموعه‌ای از ارزش‌های جهان‌شمول، بلکه به‌مثابه مکانیسمی در راستای چگونگی حفظ اقتدار مردانگی هژمونیک در برابر تغییرات ساختاری است.

مفهوم مردانگی هژمونیک در این تحلیل، نقش محوری ایفا می‌کند. مردانگی هژمونیک به‌عنوان الگوی مسلط و مشروع مرد بودن، با اقتدار، نان‌آوری، کنترل خانواده و مرجعیت اخلاقی پیوند خورده است. آموزش زنان، به‌ویژه هنگامی که به استقلال اقتصادی و تصمیم‌گیری منجر می‌شود، این مؤلفه‌ها را به چالش می‌کشد و امکان ظهور الگوهای بدیل از روابط جنسیتی را فراهم می‌سازد. واکنش‌های متفاوت مردان نسبت به آموزش زنان را می‌توان تلاشی برای سازگارسازی مردانگی هژمونیک با شرایط متغیر اجتماعی دانست؛ تلاشی که از طریق پذیرش مشروط و کنترل‌شده آموزش زنان صورت می‌گیرد.

بر اساس داده‌های مصاحبه‌ها، این پذیرش مشروط در قالب گزاره‌هایی همچون «آموزش لازم است، اما در حد معین»، «زنان باید باسواد باشند، اما نه مستقل»، یا «تحصیل برای خدمت به خانواده، نه برای رقابت با مردان» بازنمایی می‌شود. این صورت‌بندی‌ها نشان می‌دهد که آموزش زنان تا جایی مشروع تلقی می‌شود که در خدمت بازتولید نظم جنسیتی موجود باقی بماند و به بازتعریف بنیادی روابط قدرت منجر نشود. بدین ترتیب، آموزش به ابزاری برای افزایش کارآمدی نقش‌های سنتی زنان تبدیل می‌شود، نه وسیله‌ای برای دگرگونی آن نقش‌ها.

در نهایت، نتایج این پژوهش بیانگر آن است که آموزش زنان در بستر اجتماعی مورد مطالعه، عرصه‌ای است که در آن تعارض میان سنت و الزامات اجتماعی مدرن به‌طور فشرده بازتاب می‌یابد. این تعارض نه صرفاً در سطح ساختاری، بلکه در سطح گفتگویی و معنایی تجربه می‌شود و از خلال انگاره‌های مردان دربارهٔ اخلاق، خانواده و قدرت بازتولید می‌گردد. آموزش زنان در این معنا، نه یک پدیدهٔ خنثی، بلکه فرایندی عمیقاً اجتماعی و سیاسی است که می‌تواند هم‌زمان زمینه‌ساز بازتولید نظم جنسیتی مسلط و فراهم‌کنندهٔ تغییرات در آن باشد. فهم این دواگانگی، مستلزم تحلیل هم‌زمان نظم جنسیتی، مردانگی هژمونیک و سازوکارهای بازتولید فرهنگی جنسیت است؛ تحلیلی که نشان می‌دهد مقاومت در برابر آموزش زنان بیش از آنکه ریشه در پیامدهای واقعی آن داشته باشد، بازتابی از منازعه بر سر معنا، قدرت و مشروعیت در جامعه است.

منابع

- اصغری، محمدجواد (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت در افغانستان. پژوهش‌های منطقه‌ای، ۷، ۱۶۸-۲۰۱.
- برزگر، خدیجه و زارعان، منصوره (۱۳۹۹). جنسیت و توسعه. قم: دانشگاه ادیان و مذاهب.
- پویا، حکمت (۱۴۰۱). دو دهه پویایی زنان در عرصه تحصیلی در افغانستان. مؤسسه مطالعات اقتصادی و حقوقی افغانستان.
- روشن، حبیب‌الله (۱۳۹۵). عدالت جنسیتی و راهکارهای عملی آن در افغانستان. کابل: نشریات سیمای شغنان.
- سیحان‌الله (۱۴۰۴). امنیتی شدن آموزش بانوان در افغانستان از (۲۰۲۱-۲۰۲۴). تحقیقات چند رشته‌ای/بندیان، ۵(۲)، ۱۵-۳۴.
- صالحی، پیمان (۱۴۰۰). درآمدی بر تاریخ شفاهی زنان افغان. پرواک زنان در تاریخ، ۱۴، ۷۷.
- محسنی، محمدآصف (۱۳۹۰). زنان در افغانستان (فرصت‌ها، چالش‌ها و راهکارها). قم: مرکز بین‌المللی ترجمه و نشر المصطفی.
- موسوی، فائزه (۱۳۹۶). مفهوم مقاومت در جنبش زنان افغان؛ از مبارزه مسلحانه تا جنبش برابری. کابل: RM Daily.
- مولانی‌فر، محسن و مسعودی‌فر، هادی (۱۴۰۳). جایگاه زنان در افغانستان از منظر حقوق بین‌الملل بشر. تملین حقوقی، ۷(۱۹)، ۶-۴۳.
- نادری، حامیه (۱۴۰۲). وضعیت نظام آموزشی و تحصیلی زنان افغانستان. شبکه اطلاع‌رسانی افغانستان.
- Abbas, A. & Smith, J. (2023). Gender inequality in education: a comprehensive examination of social science studies. *The Critical Review of Social Sciences Studies*, 1(01), 11-22.
- Afghanistan National Development Strategy (ANDS) (2008). p 78.
- Ahmad khan (2012). Women & Gender in Afghanistan. *Afghanistan Resource Desk: Women and Gender*, Edited by Steven A. Zyck & Stefanie Nijssen, 1-5.
- Ahmed-Ghosh, H. (2003). A history of women in Afghanistan: lessons learnt for the future or yesterdays and tomorrow: women in Afghanistan. *Journal of international Women's Studies*, 4(3), 1-14.
- Al-Shammari, Mashaell (2023). Women's education: Cultural and Religious Solutions from the Heart of Afghanistan.
- Amiri, M. (2024). Obstacles to women's rights to education: the Taliban regime and its policies on women's education in Afghanistan. *Journal of Asian Social Science Research*, 167-184.
- Augustine, R. H. (2024). The History of Afghanistan and Its Impact on Women's Rights. *Journal of International Relations and Foreign Policy*, 12, 13-30.
- Bamik, Hamidullah (2018). Afghanistan's cultural norms and girls' education: Access and challenges. *International Journal for Innovative Research in Multidisciplinary Field*, 4(11), 83-93.
- Beasley, C. (2008). Rethinking Hegemonic Masculinity in a Globalizing World. *Men and Masculinities*, 11(1), 86-103. <https://doi.org/10.1177/1097184X08315102> (Original work published 2008).
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination*. Stanford University Press.
- Butler, J. & Trouble, G. (1990). Feminism and the Subversion of Identity. *Gender trouble*.
- Carter, C. (2011). Sex/gender and the media: From sex roles to social construction and beyond. *The handbook of gender, sex, and media*, 363-382.
- Chibucos, T. R. and Leite, R. W. (2005). *Readings in Family Theory*, sage.
- Colaizzi, p. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In R. S. valle&M. king (Eds), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*. 48-71, New York: Oxford University Press.
- Connell, R. W. & Messerschmidt, J. W. (2005). Hegemonic Masculinity: Rethinking the Concept: Rethinking the Concept. *Gender & Society*, 19(6), 829-859. <https://doi.org/10.1177/1097184X08315102>

- 1177/0891243205278639 (Original work published 2005).
- Delju, Zulaikha & puya Habibi, Nasima (2024). Women's access to education in a patriarchal society. *ASEAN Journal of Educational Research and Technology*, 3(3), 223-234.
- Donaldson, M. (1993). What is hegemonic masculinity?. *Theory and society*, 643-657.
- Duflo, E. (2012). Women empowerment and economic development. *Journal of Economic literature*, 50(4), 1051-1079.
- Haqmal. Humaira. (2012). The state of women's education in Afghanistan, chapter six. The education of women in Afghanistan.
- Hasin, B. A., Ayoubi, M. M. & Ahmad Shayan, N. (2025). Challenges and prospects: women's education in contemporary Afghanistan. *Frontiers in Global Women's Health*, 6, 1477145.
- Hazrat Usman Mshwani (2017). Female education in Afghanistan: Opportunities and Challenges. *International journal for Innovative Research in Mul Tidisciplinary Field* ISSN, 2455-0620 Volume-3, issue-11.
- Jewkes, R., Morrell, R., Hearn, J., Lundqvist, E., Blackbeard, D., Lindegger, G. & Gottzén, L. (2015). Hegemonic masculinity: combining theory and practice in gender interventions. *Culture, health & sexuality*, 17(sup2), 112-127.
- Mallyar, Homayoun (2023). Women's Rights in the Taliban Regime. *International Studies Journal* (ISJ). Vol. 20, No. 2(78).
- Manojlovic, B. (2017). Impeding access to quality education: Culture, gender, and funding. In *Education for Sustainable Peace and Conflict Resilient Communities* (p. 47-73). Springer International Publishing.
- Mashaell Al-Shammari. (2023). *Women's education: cultural and religious solutions from the Heart of Afghanistan*, Middle East Council on Global Affairs Oaks and London: Sage Publications.
- Nadiry, Sabrina (2025). The Right to Education for Afghan Women: An Islamic legal Prespective with an Analysis of Cultural and Political Influences. *International Collaboration and Publication of Social Sciences and Humanities*, (3)1, 207-224
- Nehan, N. (2022). The Rise and Fall of Women's Rights in Afghanistan Long War, Forgotten Peace, Michael Cox (Ed). *LSE Public Policy Review*, 2(3), 1-10.
- Nussbaum, M. C. (2004). Women's education: A global challenge. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 29(2), 325-355.
- Omojemite, M. D. (2024). Unpacking Gender Inequality in Education: A Theoretical Exploration. *Journal of Culture and Values in Education*, 7(4), 103-116.
- Qasim, Maryan, Khan Muhammad Imran & Zamin, Muhammad (2025). Challenges to Women and Girls' Right to Education and Work in Afghanistan: The Role of International Community. *Journal of BAHISEEN Islamic Studies*, 3(1), 17-31.
- Rahmany, Aabid Rahman (2025). Youth and Education in Afghanistan After 2021. *Journal of Contemporary Politics*, 4(1):41-49.
- Riphenburg, C. J. (2004). Post-Taliban Afghanistan: changed outlook for women?. *Asian Survey*, 44(3), 401-421.
- Risman, B. J. (2018). Gender as a Social Structure. In: Risman, B., Froyum, C., Scarborough, W. (eds) *Handbook of the Sociology of Gender*. Springer (19-43).
- Scharer, E. L. (2013). Representations of gender in the media. *The Oxford handbook of media psychology*, 267-284.
- Schütte, S. (2014). Living with patriarchy and poverty: women's agency and the spatialities of

- gender relations in Afghanistan. *Gender, Place & Culture*, 21(9), 1176-1192.
- Scott, J. W. (2007). Gender as a useful category of historical analysis. In *Culture, society and sexuality*, Richard Parker, Peter Aggleton (eds) (p. 77-97). Routledge.
- Unicef Report (2025) at: <https://www.unicef.org/press-releases/new-school-year-starts-afghanistan-almost-400000-more-girls-deprived-their-right>.
- Walby, S. (1989). Theorising patriarchy. *Sociology*, 23(2), 213-234.



Discourse Analysis of Modernity in Afghanistan: From Hegemony Formation to Paradigm Collapse*

Mohammad Bagher Rabbani  / Assistant Professor, Department of Sociology, Imam Khomeini (RH) Educational and Research Institute rabani418@iki.ac.ir

Received: 2025/12/07 - **Accepted:** 2026/05/02

Abstract

The production of Islamic humanities is considered an important and key topic in the field of humanities and social sciences, and in this context, scientists and scholars have addressed topics in this field, such as the foundations of Islamic humanities and the differences between the foundations of modern humanities and Islamic humanities. The main question of this research is: What role and position does jurisprudence, as a prescriptive knowledge, have in the production of Islamic humanities? And if the answer to this question is positive, what is the mechanism for the role played by jurisprudence knowledge in the production of Islamic humanities? To explain the position of jurisprudence in Islamic humanities, the topics are divided into the foundation and the superstructure, and the topics related to the foundation deal with philosophical issues and the differences between the foundations of Islamic and Western humanities, which is not the subject of this research. Modern and contemporary humanities, attention to the environment and region, geography, and jurisprudence are the superstructural topics responsible for the production of Islamic humanities. Using a descriptive-analytical method and an ijtihad approach, this research has referred to the position of jurisprudence knowledge in the production of Islamic humanities. For the role of jurisprudence knowledge in the production of Islamic humanities, attention to society as a responsible person, a social approach, systematization, and the production of jurisprudential-social theory are important.

Keywords: social jurisprudence, Islamic humanities, social approach, systematization, jurisprudential theory.

* This paper was presented at the international conference "Islamic Humanities: In Commemoration of Allamah Mohammad Taqi Mesbah Yazdi."

نوع مقاله: پژوهشی

جایگاه فقه در تولید علوم انسانی اسلامی*

rabani418@iki.ac.ir

محمدباقر ربانی  / استادیار گروه جامعه‌شناسی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی *

دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۶ - پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۲

چکیده

تولید علوم انسانی اسلامی از مباحث مهم و کلیدی در حوزه علوم انسانی و علوم اجتماعی به‌شمار می‌رود و در این زمینه دانشمندان و فرهیختگان به مباحثی در این حوزه از قبیل مبانی علوم انسانی اسلامی و تفاوت مبانی علوم انسانی مدرن با علوم انسانی اسلامی پرداخته‌اند. سؤال اصلی این تحقیق این است که فقه به‌عنوان یک دانش تجویزی، در تولید علوم انسانی اسلامی چه نقش و جایگاهی دارد؟ و در صورت مثبت بودن پاسخ این پرسش، سازوکار نقش‌آفرینی دانش فقه در تولید علوم انسانی اسلامی چگونه است؟ برای تبیین جایگاه فقه در علوم انسانی اسلامی، مباحث را به زیربنا و روبنا تقسیم نموده و مباحث مربوط به زیربنا به مباحث فلسفی و تفاوت مبانی علوم انسانی اسلامی و غربی می‌پردازد که این قسمت مورد بحث این تحقیق نمی‌باشد. علوم انسانی مدرن و معاصر، توجه به زیست‌بوم و منطقه جغرافیا و دانش فقه، مباحث روبنایی تولید علوم انسانی اسلامی را به عهده دارند. در این تحقیق با روش توصیفی - تحلیلی و با رویکرد اجتهادی به بیان جایگاه دانش فقه در تولید علوم انسانی اسلامی اشاره شده و برای نقش‌آفرینی دانش فقه در تولید علوم انسانی اسلامی، توجه به جامعه به‌عنوان مکلف، رویکرد اجتماعی داشتن، نظام‌سازی و تولید نظریه فقهی - اجتماعی حائز اهمیت می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: فقه اجتماعی، علوم انسانی اسلامی، رویکرد اجتماعی، نظام‌سازی، نظریه فقهی.

مقدمه

علوم انسانی به مطالعه علوم مربوط به انسان می‌پردازد و شامل تاریخ، اقتصاد، روان‌شناسی، حقوق و جامعه‌شناسی می‌شود که از آن به علوم اجتماعی نیز تعبیر می‌شود، و علوم انسانی در این قسم، مترادف با علوم اجتماعی به‌شمار می‌رود و شامل علوم است که هم ناظر به اوضاع و احوال فردی انسان است و هم ناظر به شئون اجتماعی انسان می‌باشد. علوم اجتماعی که ناظر به شئون اجتماعی انسان است، به دو گروه علوم توصیفی و دستوری (یا هنجاری) تقسیم می‌شود. علوم توصیفی مثل اقتصاد که در پی کشف تکوینیات و واقعیت‌های زندگی اجتماعی انسان‌ها هستند و علوم دستوری (یا هنجاری یا ارزشی) مثل علم حقوق که تشریعیات و ارزش‌های زندگی انسان‌ها را بیان می‌کنند، همه شامل علوم انسانی می‌باشند (مصباح یزدی، ۱۳۹۰، ص ۱۹-۲۰). در این نوشتار مراد ما از علوم انسانی، علمی نظیر اقتصاد، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، حقوق، روان‌شناسی، مدیریت و علوم تربیتی می‌باشد.

علوم انسانی اسلامی را باید در دو ساحت زیربنا و روبنا مورد مطالعه، تحقیق و بررسی قرار داد که در این قسمت به توضیح این دو ساحت می‌پردازیم.

۱. زیربنا

ساحت زیربنا و زیرساخت به مباحث فلسفی و کلامی مربوط می‌شود و این همان مباحث مربوط به مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی می‌باشد که بررسی این مبانی و زیرساخت‌های علوم انسانی اسلامی، به عهده علم فلسفه و کلام می‌باشد که بررسی این مبانی مورد نظر ما در این نوشتار نمی‌باشد.

۲. روبنا

آنچه در این نوشتار مورد نظر است، توجه به مباحث روبنای تولید علوم انسانی اسلامی و نقش و جایگاه فقه در علوم انسانی اسلامی است؛ از این رو برای تولید روبنای علوم انسانی اسلامی، نیازمند به ترسیم سه ضلع می‌باشیم که این سه ضلع عبارت‌اند از: توجه به دانش علوم انسانی معاصر، توجه به شرایط جغرافیا و زیست‌بوم منطقه، و دانش فقه. علت سه ضلع بودن آن به این خاطر است که چون درباره «علوم انسانی» صحبت می‌شود، لذا علوم انسانی مدرن باید مورد توجه قرار گیرد و چون شرایط جغرافیایی و زیست‌بوم منطقه در تولید مدل و الگوها مهم است، توجه به این ضلع هم حائز اهمیت می‌باشد و چون از واژه «اسلامی» استفاده شده، باید مخالف فقه نیز نباشد.

۱. اضلاع علوم انسانی اسلامی

در این قسمت به بیان و توضیح سه ضلع مورد توجه در تولید علوم انسانی اسلامی می‌پردازیم، اما چون اضلاع اول و دوم مورد بحث در این نوشتار نیست، به‌طور اختصار مورد بررسی قرار می‌گیرد و نقطه تمرکز و کانونی این نوشتار توجه به ضلع سوم، یعنی جایگاه دانش فقه در تولید علوم انسانی اسلامی است.

۱-۱. ضلع اول: توجه به علوم انسانی معاصر

برای ترسیم علوم انسانی اسلامی، نیازمند به علوم انسانی معاصر و مدرن می‌باشیم و بدون توجه به علوم انسانی معاصر، صحبت از علوم انسانی اسلامی کاری بی‌ثمر و بی‌فایده است. به عبارت دیگر، علوم انسانی اسلامی بی‌توجه به داده‌های علوم انسانی معاصر نیست. البته اگر برخی از داده‌های علوم انسانی معاصر با آموزه‌های وحیانی و دلیل عقلی منافات داشته باشد، بدون تردید مورد قبول واقع نمی‌شوند.

داده‌های علوم انسانی معاصر در حوزه‌های مختلف جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، روان‌شناسی، اقتصاد و مدیریت یکی از اضلاع علوم انسانی اسلامی را تشکیل می‌دهند و اهمیت دادن به این علوم به این خاطر است که این علوم مدرن از داده‌های تجربی بر اساس مشاهده، مصاحبه و پیمایش استفاده می‌کند و این داده‌ها برای تولید علوم انسانی اسلامی حائز اهمیت می‌باشد. به عنوان نمونه، برای کاهش آسیب‌های اجتماعی در جامعه ایران، نمی‌توان بی‌توجه به داده‌های آسیب‌شناسی اجتماعی در جامعه باشیم؛ از این رو برای ساماندهی آسیب‌های اجتماعی در جامعه ایران و ارائه راه‌حل برای کاهش آنها، لازم است که از طریق راه‌های موجود نظیر مصاحبه، مشاهده و پیمایش به نظرسنجی پرداخته تا اولویت آسیب‌های موجود در جامعه ایران شناخته شود و فراوانی هر کدام از آسیب‌ها مشخص و بعد از شناخت و آگاهی از اولویت‌ها، آنگاه به دنبال راه‌حل و ارائه الگو و مدل برایم و در واقع از شیوه روش تجربی برای استخراج آمار جامعه ایران استفاده می‌شود.

۱-۲. ضلع دوم: توجه به شرایط جغرافیا و زیست‌بوم منطقه

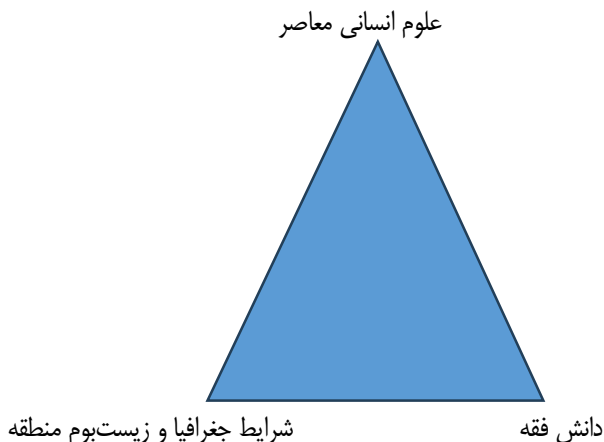
برای ترسیم علوم انسانی اسلامی و ارائه نظریات مبتنی بر متون دینی و بیان نظریه‌ها و الگوهای اسلامی، توجه به شرایط جغرافیا و زیست‌بوم منطقه و توجه به ویژگی‌های جغرافیای بومی منطقه لازم و ضروری است. هر منطقه دارای زیست‌بوم متفاوت و خاصی است و بر اساس تفاوت‌های موجود جغرافیایی و بومی، تولید علوم انسانی اسلامی می‌تواند متفاوت با دیگر جغرافیای جهان باشد. البته این تفاوت به معنای تباین نیست؛ زیرا علوم انسانی اسلامی علمی است که به دنبال حل مسائل اجتماعی جامعه و نیازهای آن بر اساس متون دینی و وحیانی و نیز آرای اندیشمندان مسلمان است؛ از این رو برای تدوین علوم انسانی اسلامی، علاوه بر علوم مبتنی بر متون دینی - وحیانی و نیز علوم مبتنی بر نظرات و آرای دانشمندان و فقها، باید ناظر به شرایط جغرافیا و زیست‌بوم منطقه نیز باشد.

البته توجه به شرایط جغرافیا و زیست‌بوم منطقه در تولید علوم انسانی اسلامی، به معنای نسبی بودن علوم انسانی اسلامی نیست؛ چراکه در زیربنا اشتراک وجود دارد، اما در روبنا و در حل مسائل اجتماعی و ارائه الگو بر اساس علوم انسانی اسلامی، توجه به شرایط جغرافیا و زیست‌بوم هم لازم و حائز اهمیت می‌باشد و این یک مسئله فرهنگی به‌شمار می‌رود و این امتیاز علوم انسانی اسلامی است که علاوه بر رعایت اصول اساسی، توجه به شرایط محیطی و فرهنگی و زیست‌بوم منطقه هم لازم است.

۳-۱. ضلع سوم: توجه به دانش فقه

سومین ضلع برای تولید و ترسیم علوم انسانی اسلامی توجه به دانش فقه است و بدون توجه به دانش فقه و هنجارهای الزامی و غیرالزامی فقهی، ترسیم علوم انسانی اسلامی کاری بی‌فایده خواهد بود؛ زیرا تولید علوم انسانی نباید با معیارهای اسلامی و فقهی مخالف باشد؛ از این رو لازم است که به دانش فقه توجه گردد.

دانش فقه از آنجاکه به بررسی و بیان بایدها و نبایدهای فردی و اجتماعی دین و شریعت می‌پردازد، لذا برای تولید علوم انسانی اسلامی باید به گزاره‌های فقهی و باید و نبایدهای فقهی توجه لازم شود؛ زیرا جامعه دینی بدون عمل به گزاره‌های فقهی و کنش‌های فردی و اجتماعی برآمده از فقه، تحقق نخواهد یافت و علوم انسانی منبث از جامعه اسلامی نیز نه تنها نباید با گزاره‌های فقهی مخالف باشد، بلکه باید مطابق با دانش فقه و گزاره‌های فقهی باشد.



بنابراین برای اینکه ضلع سوم علوم انسانی اسلامی (توجه به دانش فقه) محقق گردد، لازم است مراحل برای حضور دانش فقه در شکل‌گیری علوم انسانی اسلامی بیان گردد.

به عبارت دیگر، دانش فقه برای اینکه بتواند در علوم انسانی اسلامی نقش‌آفرین باشد، نیاز به طی کردن چهار مرحله است که این چهار مرحله عبارت‌اند از: توجه به جامعه به‌عنوان مکلف، توجه به رویکرد اجتماعی، نظام‌سازی بر اساس هنجارهای فقهی و تولید نظریه فقهی - اجتماعی (نظریه فقه اجتماعی).

۲. مراحل نقش‌آفرینی فقه در علوم انسانی اسلامی

در این قسمت به مراحل نقش‌آفرینی فقه و اینکه بتواند در علوم انسانی اسلامی نقش‌آفرین باشد، باید این چهار مرحله را طی کند، پرداخته می‌شود.

۲-۱. مرحله اول: توجه به جامعه به عنوان مکلف در کنار فرد مکلف

فقه‌های ما در کتب فقهی خود بیشتر به فرد مکلف توجه نموده‌اند تا جامعه مکلف و موضوع مباحث خود را فرد مکلف قرار داده‌اند تا جامعه؛ از این رو برای تحقق علوم انسانی اسلامی اولین مرحله این است که مکلفی به نام جامعه نیز در کنار فرد داشته باشیم و برای جامعه مثل فرد احکامی تعلق گیرد.

بنابراین مکلف به دو قسم فرد و جامعه تقسیم می‌شود. فرد مکلف در تراث فقهی مورد بحث و بررسی قرار گرفته، اما مکلفی به نام جامعه که برای آن بتوان احکامی بار نمود، هنوز مثل احکام فردی مورد توجه فقها و فقه‌پژوهان قرار نگرفته است، لذا در کنار فرد مکلف، جامعه مکلف نیز باید مورد توجه مجتهدان و فقه‌پژوهان قرار گیرد و با مراجعه به قرآن و سنت احکامی را بر جامعه بار نمود.

آیت‌الله سیدمحمدباقر صدر در این باره معتقدند:

از حیث نظری حرکت اجتهاد شامل هر دو حوزه فردی و اجتماعی می‌شود، اما این حرکت در مسیر تاریخی خود، غالباً فقط حوزه اول (فردی) را هدف‌گیری کرده است؛ به‌طوری‌که در جریان استنباط، در ذهن مجتهد تصویر فرد مسلمانی که می‌خواهد نظریه اسلام برای زندگی را بر رفتار خود پیاده کند، مجسم می‌شود، نه تصویر جامعه مسلمانی که می‌خواهد زندگی و روابطش را بر پایه اسلام استوار کند.

در ادامه ایشان بر این باورند:

این محدودسازی و انقباض در هدف، ریشه در شرایط واقعی و تاریخی دارد، از آنجاکه حکومت‌ها در دوره‌های مختلف و در بیشتر مناطق با حرکت اجتهاد در اهل سنت مرتبط بوده است، حرکت اجتهاد در میان شیعیان از لحظه ولادت دچار انزوای سیاسی از عرصه‌های اجتماعی فقه اسلامی بوده است و این انزوای سیاسی به تدریج باعث شده است که دایره هدفی که حرکت اجتهاد در شیعه برای آن تلاش می‌کند، تنگ شود و با گذشت زمان این احساس در وجود حرکت اجتهاد شیعی رسوب کند که حوزه اجرای فردی، تنها حوزه‌ای است که اجتهاد می‌تواند در واقعیت زندگی بشر خود را در آن بازتاب دهد و آن را به عنوان هدف خود برگزیند. بدین سان اجتهاد در ذهن فقیه تنها به تصویر فرد مسلمان پیوند خورد، نه جامعه مسلمان (صدر، ۱۳۹۳، ص ۵۱۵-۵۱۶).

در ادامه ایشان معتقدند:

این دیدگاه فردگرایی به‌مرور زمان باعث شد که به دیدگاه فقیه نسبت به خود شریعت راه یابد و فقیه در محدوده فرد به شریعت بنگرد، گویی که خود شریعت نیز تنها در همان محدوده فردی کاربری داشته است. اینکه اصولیون در نقد نظریه انسداد بر این باورند که بر مکلف واجب است در هر قضیه‌ای به جای آنکه ظن را معیار قرار دهد، به احتیاط عمل کند و اگر عمل به احتیاط برای مکلف مستلزم حرج بود، به مکلفین اجازه داده می‌شود که به حدی از درجه احتیاط بکاهند که منجر به حرج نشود، نشان از نگاه فردی به شریعت است. شریعت تنها زمانی می‌تواند به چنین احتیاطی امر کند که یک تشریع فردی صرف باشد، اما اگر شریعت، یک شریعت اجتماعی و بنیانی برای سازمان‌دهی زندگی جامعه باشد، چنین چیزی از آن ممکن نخواهد بود؛ زیرا رفتار فرد ممکن است بر اساس احتیاط پیش برود، اما یک جامعه نمی‌تواند همه زندگی و روابط اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تجاری خود را بر پایه احتیاط بنا کند (صدر، ۱۳۹۳، ص ۵۱۸-۵۱۹).

به عبارت دیگر، مکلفی که احکام به او تعلق گرفته، گاهی فرد و گاهی جامعه است، لذا علاوه بر تکالیف فردی، تکالیفی داریم که مکلف به آن تکالیف، خود جامعه بما هو جامعه است. تکالیف اجتماعی آن تکالیفی است که ثواب و عقاب آن مترتب بر معصیت و اطاعت اجتماعی است، نه اطاعت و معصیت فردی، نظیر قسط و ظلم اجتماعی که در برخی از آیات قرآن، اشاره به تکالیف اجتماعی شده است. در تکالیف اجتماعی با اتیان یک فرد، آن تکلیف اجتماعی ساقط نمی‌شود، نظیر تکلیف به اقامه قسط و عدل اجتماعی (ربانی، ۱۳۹۳، ص ۳۶-۴۶). لذا ممکن است شخصی در عرصه احکام فردی، مطیع باشد، اما در عرصه اجتماع، عاصی باشد.

بنابراین بخش عظیمی از فقه، موضوع آن فعل یک انسان به عنوان یک شخص و یک مکلف خاص نیست، بلکه موضوع آن، جامعه، امت و مسائل مربوط به آنهاست. به عنوان نمونه، «حیات» در آیه شریفه «وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الْأَلْبَابِ» (بقره: ۱۷۹)، مراد حیات اجتماعی است و اسلام حیات و زنده بودن اجتماع را به عنوان امری که جزء اغراض دین و اهداف خداوند متعال است، مطرح کرده است (فاضل لنکرانی، ۱۳۹۳، ص ۵۲-۵۳).

نمونه دیگر زندگی شهری است که موضوع حکم و وجوب حفظ امنیت قرار می‌گیرد؛ زیرا در سایه اجتماع، تضاد مصالح فردی به وجود می‌آید و شارع وجوب حفظ امنیت و وجوب صناعی برای تحقق نظم در اجتماع و جامعه را وضع نموده و این احکام درحقیقت موضوع اش اجتماع است و اگر اجتماع و جامعه نبود، این احکام هم محل و موضوعی نداشتند و چون اجتماع شکل گرفته، لامحاله باید مدیریتی، محکمه‌ای و قضاوتی هم باشد (ربانی، ۱۳۹۳، ص ۷۷-۷۸).

۱-۲. تمایز بین تکالیف اجتماعی و تکالیف فردی

در این قسمت لازم است به تمایز بین تکالیف فردی و تکالیف اجتماعی اشاره شود.

الف) تمییز به ملاکات و مبادی

برای همه احکام، ملاکات و مبادی وجود دارد، ولی مصالح و اغراض در تکالیف فردی، به شخص و فرد برمی‌گردد، اما مصلحت در تکالیف اجتماعی، به جامعه برمی‌گردد.

ب) تمییز به آثار

نتیجه و آثار انجام تکالیف فردی، به شخص برمی‌گردد، چه دیگران مرتکب شوند و چه دیگران مرتکب نشوند، مثل نماز، اما در تکالیف اجتماعی، آثار ایجابی آن حاصل نمی‌شود، مگر زمانی که اکثر افراد جامعه مثل کل، آن کار را انجام دهند (یعقوبی، ۱۴۲۴ق، ص ۲۷).

ج) تمییز به شکل و طرح

شکل و طرح خطاب در تکالیف فردی، به صورت مسائل متفرقه است، اما شکل و طرح در تکالیف اجتماعی، به صورت نظریات و قوانین است.

(د) تمییز به رتبه

رتبه تکلیف اجتماعی بعد از تکلیف فردی و بعد از استنباط احکام فردی می‌باشد. اول احکام فردی استخراج می‌شود؛ سپس در کنار هم قرار دادن این مسائل فردی، نظریه اجتماعی نظیر حقوق انسان یا قانون مجازات به‌دست می‌آید (یعقوبی، ۱۴۲۴ق، ص ۲۹).

۲-۲. مرحله دوم: رویکرد اجتماعی به متون و منابع فقهی

داشتن رویکرد اجتماعی به متون دینی، دومین مرحله برای نقش‌آفرینی دانش فقه و تأثیر هنجارهای فقهی در اسلامی‌سازی علوم انسانی است.

فقه و متون فقهی بیشتر با رویکرد فردی مورد توجه فقها قرار گرفته و این به خاطر عوامل مختلفی از قبیل عدم حاکمیت سیاسی فقها، نگرش سکولار در میان نخبگان، عدم توجه به جامعه و مسائل اجتماعی و... می‌باشد.

اما آنچه در این نوشتار حائز اهمیت است، توجه به رویکرد اجتماعی به متون و منابع فقهی و قرآن است. لاجرم باید محقق در عرصه اسلامی‌سازی علوم به رویکرد اجتماعی معتقد و درصدد کشف و بیان رویکرد اجتماعی از منابع فقه قرآن باشد. برای توضیح بیشتر به برخی از رویکردهای اجتماعی اشاره خواهد شد.

۲-۲-۱. رویکرد اجتماعی به متون فقهی

شهید محمدباقر صدر بر این باور است که نگاه فردی به شریعت حتی روش فهم نصوص شرعی را تحت تأثیر قرار داده است. از یک‌سو، در فهم نصوص شرعی شخصیت پیامبر اکرم ﷺ و امام معصوم ﷺ به‌عنوان حاکم و رئیس حکومت، مغفول واقع شده و لذا نهی پیامبر ﷺ را دال بر تحریم یا کراهت می‌دانند؛ درحالی‌که ممکن است هیچ‌کدام از این دو نباشد و این نهی به‌عنوان رئیس حکومت از جانب پیامبر اسلام ﷺ صادر شده و درنتیجه اصلاً حکم شرعی عمومی از آن استخراج نشود؛ از سوی دیگر، با بسیاری از نصوص با روح تطبیق بر واقع و استخراج قاعده از آنها، برخورد نشده است (صدر، ۱۳۹۳، ص ۵۲۰-۵۲۱).

آیت‌الله سیدمحمدباقر صدر در مسئله رویکرد اجتماعی، مسئله قاعده لاضرر را مطرح می‌کند و معتقد است: اینکه فقها در قاعده «لاضرر» بر این باورند که این قاعده هرگونه حکم ضرری را نفی می‌کند، اما در اسلام احکامی ضرری نظیر تشریع دیات، قصاص، ضمان و زکات داریم که اینها ضرر به‌شمار می‌روند، این اعتراض‌ها بر پایه نگاه فردی به تشریع شکل گرفته است؛ درحالی‌که در شریعتی که به فرد به‌عنوان جزئی از جامعه نگاه می‌کند و او را در ارتباط با مصالح جامعه می‌داند، ممکن نیست که چنین احکامی ضرری قلمداد شود، بلکه عدم تشریع ضمان و مالیات، ضرری به‌حساب می‌آید (صدر، ۱۳۹۳، ص ۵۱۸-۵۱۹).

۲-۲-۲. رویکرد اجتماعی به آیات قرآن

در سورة حج آیه ۴۱ خداوند متعال می‌فرماید: ﴿الَّذِينَ إِن مَّكَّنَّاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَآمَرُوا بِالْمَعْرُوفِ

وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ». در این آیه شریفه خداوند به مسئولان و دولت مردان اسلامی توصیه به اقامه نماز، دادن زکات و امر به معروف و نهی از منکر می‌کند.

مقام معظم رهبری^{۱۱} در این باره معتقدند:

أَقَامُوا الصَّلَاةَ، یعنی اقامه نماز؛ این اشاره است به اینکه حکومت الهی و اسلامی باید تعبد را و توجه به خدا را و توجه به معنویت را گسترش بدهد. اقامه صلات به این منظور است، باید روح تعبد در جمهوری اسلامی گسترش پیدا کند. وَأَتُوا الزَّكَاةَ، یعنی زکات بدهند؛ زکات هم معلوم است چیست، لکن اشاره‌ای و نکته‌ای که در این «أَتُوا الزَّكَاةَ»‌ها یا «أَتُوا الزَّكَاةَ»‌های متفرقه در قرآن هست، این است که در جامعه اسلامی بایستی عدالت در توزیع مورد نظر باشد... «وَأَمْرًا بِالْمَعْرُوفِ»... معروف چیست؟ عدالت، انصاف، برادری، ارزش‌های اسلامی، اینها معروف است (خامنه‌ای، ۱۴۰۱/۴/۷).

ایشان در حرم مطهر رضوی این چهار شاخص در آیه را بیان نموده و بر این باورند که هریک از اینها یک جنبه فردی و یک جنبه اجتماعی و تأثیر در نظام‌سازی اجتماعی دارد. معظم‌له بر این باورند که:

هرکدام این چهار خصوصیت و چهار شاخص، یک جنبه فردی و شخصی دارند، لکن در کنار آن، یک جنبه اجتماعی و تأثیر در نظام‌سازی اجتماعی [هم] دارند. نماز با آن همه راز و رمزی که در حقیقت نماز نهفته است که معراج هر مؤمن است... دارای جنبه اجتماعی هم هست. جنبه اجتماعی نماز این است که یکایک مسلمانان به‌وسیله نماز با یک مرکز واحدی در تماس می‌شوند. در آن واحد در وقت نماز، همه مسلمانان در همه نقاطی که دنیای اسلام گسترده است، دل را به یک مرکز واحدی متصل می‌کنند. این اتصال همه دل‌ها به یک مرکز واحد، یک مسئله اجتماعی است، یک مسئله نظام‌ساز است، معین‌کننده و شکل‌دهنده هندسه نظام اسلامی است. زکات که دارای جنبه‌های فردی است... اما یک ترجمان اجتماعی دارد. زکات در استعمالات قرآنی، به معنی مطلق انفاقات است... زکات یعنی مطلق انفاقات مالی، [اما] جنبه اجتماعی و ترجمان اجتماعی نظام‌ساز زکات این است که انسانی که در محیط اسلامی و جامعه اسلامی برخوردار از مال دنیوی است، خود را متعهد می‌داند، مدیون می‌داند، طلبکار نمی‌داند، خود را بدهکار جامعه اسلامی می‌داند، هم در مقابل فقرا و ضعفا، هم در مقابل سبیل‌الله؛ بنابراین زکات با این نگاه، یک حکم و شاخص نظام‌ساز است، و اما امر به معروف و نهی از منکر که در واقع به نوعی زیربنای همه حرکات اجتماعی اسلام است... یعنی همه مؤمنان در هر نقطه‌ای از عالم که هستند، موظف‌اند جامعه را به سمت نیکی، به سمت معروف، به سمت همه کارهای نیکو حرکت دهند، و نهی از منکر، یعنی همه را از بدی‌ها، از پستی‌ها، از پلشتی‌ها دور بدارند. هرکدام از این چهار شاخص به‌نحوی ترجمان ساخت و هندسه نظام اسلامی است (خامنه‌ای، ۱۳۹۴/۱/۱).

با داشتن یک رویکرد اجتماعی به قرآن، متون و منابع فقه و روایات، می‌توان به تولید علوم انسانی اسلامی دست پیدا کرد، وگرنه با رویکرد فردی و فردمحوری نمی‌توان به تولید علوم انسانی اسلامی رسید.

۳-۲. امر به معروف و جنبه اجتماعی آن

برخی از فقه‌پژوهان بر این باورند که امر به معروف دو مرحله دارد: مرحله نخست، مرحله نصیحت و تذکر است و این

مرحله از آن عموم مردم می‌باشد که شرایطی را هم در کتب فقهی برای آن ذکر نموده‌اند؛ و مرحله دوم، جلوگیری از منکرات است که از آن حکومت اسلامی است. امام صادق (ع) چنین می‌فرمایند:

انما هو على القوى المطاع العالم بالمعروف من المنكر، لا على الضعيف الذى لا يهتدى سبيلا الى اى من اى يقول من الحق الى الباطل، والدليل على ذلك كتاب الله عزوجل قوله... وَلَتَكُنْ مِنْكُمْ اُمَةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ؛

امر به معروف و نهی عن منکر قدرت نیرومندی است که اطاعت مردم برگردن آنهاست. معروف را از منکر تمیز می‌دهد. این وظیفه ربطی به انسان ناتوان که راهی به جایی نمی‌برد، ندارد (حر عاملی، ۱۴۱۶ ق، ج ۱۶، ص ۱۲۶).

آیه ۴۱ سوره حج: «الَّذِينَ إِنْ مَكَّنَاهُمْ فِي الْأَرْضِ أَقَامُوا الصَّلَاةَ وَآتَوُا الزَّكَاةَ وَآمَرُوا بِالمَعْرُوفِ وَنَهَوْا عَنِ الْمُنْكَرِ وَلِلَّهِ عَاقِبَةُ الْأُمُورِ»، ناظر به همین قسم دوم و گروه نیرومند است که اجرای امر به معروف بر عهده آنهاست. جمله «إِنْ مَكَّنَاهُمْ» گواه بر این است که این نوع امر به معروف برای انسان‌های متمکن و قدرتمند و به تعبیر امروزی از آن حکومت اسلامی است (سبحانی، ۱۳۹۶/۱۲/۲۳).

آیت‌الله سبحانی مسئله امر به معروف را در مرحله فردی خلاصه نکرده و آن را از وظایف حکومت می‌دانند و معنای این برداشت، این است که آیات قرآن با رویکرد اجتماعی و حکومتی مورد توجه قرار داده شده است و برای تولید علوم انسانی اسلامی یکی از مباحث نقش‌آفرین در این عرصه، ضرورت رویکرد اجتماعی به متون دینی است.

۳-۲. مرحله سوم: نظام‌سازی

نگاه نظام‌مند به مسائل فقهی داشتن سومین مرحله برای نقش‌آفرینی دانش فقه در عرصه اسلامی‌سازی علوم به‌شمار می‌رود. در یک جریان‌شناسی تاریخی، فقه را می‌توان به فقه مسائل و فقه نظامات اجتماعی تقسیم نمود. فقه مسائل، به سؤالات افراد و انسان‌ها پاسخ فقهی می‌دهد و لذا مسئله‌محور است، و فقه نظامات اجتماعی از مجموع روایات یک باب مثل خانواده، به نظریه نظام خانواده در اسلام می‌رسد، لذا نگاه سیستمی و نظام‌مند به مسائل اجتماعی دارد؛ از این‌رو برای اسلام می‌توان نظام جزایی، نظام سیاسی، نظام فرهنگی، نظام اخلاقی، نظام تربیتی و... ترسیم نمود. برخی از فقه‌پژوهان بر این باورند که:

ثمره قائل شدن به فقه نظامات در جای جای فقه، به‌ویژه در استنباط احکام تعینات و موضوعات اجتماعی و سیاسی خود را نشان می‌دهد. رفتار فقهی که به هیچ‌گونه نظام شرعی در ورای احکام قائل نیست، یا نظام‌ها را با همان رفتارهای جزیره‌ای در استنباط‌های اتمیک مکشوف قهری می‌داند، با رفتار فقهی که به این نظام‌ها معتقد است و سعی می‌کند آن را کشف کند و استنباطی ناهمسو با آنها نداشته باشد، کاملاً متفاوت است و البته عملیات استنباط در رفتار دوم بسی سخت‌تر خواهد بود (علیدوست، ۱۴۰۳، ص ۲۸۳).

برای نظام‌سازی اجتماعی توجه به برخی نکات حائز اهمیت می‌باشد:

– علاوه بر وجوب و حرمت، توجه به احکام استحباب، کراهت و اباحه هم حائز اهمیت می‌باشد. در واقع، تمام احکام خمسة تکلیفی و نیز احکام وضعی در نظام‌سازی اجتماعی مهم می‌باشند.

- نقش حاکم اسلامی در تنظیم «منطقه الفراغ» ها مهم می‌باشد.

- نقش دو عنصر «زمان و مکان» نیز در نظام‌سازی اجتماعی حائز اهمیت می‌باشد.

ازاین‌رو برای تدوین علوم انسانی اسلامی نیازمند به نگاه نظام‌مند و سیستمی به مباحث یک باب و یک کلان مسئله اجتماعی داریم تا بتوانیم به یک نظریه اجتماعی برای تولید علوم انسانی و علوم اجتماعی اسلامی برسیم.

۲-۴. مرحله چهارم: تولید نظریه فقهی - اجتماعی (نظریه فقه اجتماعی)

چهارمین مرحله برای نقش‌آفرینی دانش فقه در تدوین علوم انسانی اسلامی، رسیدن به نظریه فقهی - اجتماعی، یا همان تولید نظریه فقه اجتماعی در عرصه‌های علوم سیاسی، جامعه‌شناسی، مدیریت، روان‌شناسی و... است. در این مرحله باید از گزاره‌های هنجاری و تجویزی بتوان یک گزاره توصیفی تولید نمود و بر اساس آن گزاره توصیفی به تولید نظریه فقهی - اجتماعی برای حل مسائل جامعه اسلامی رسید.



برای تولید نظریه فقهی - اجتماعی (فقه اجتماعی) در عرصه‌های مختلف علوم اجتماعی، توجه به برخی مباحث روش‌شناسی و نیز ظرفیت‌های فقهی - اصولی نظیر روش تجميع ظنون، اجتهاد جمعی، خطابات قانونیه، مذاق شریعت، اهداف شریعت، حجیت ظن در موضوعات و قواعد فقهیه لازم است.

از باب نمونه برای تولید یک نظریه فقهی - اجتماعی (نظریه فقه اجتماعی) و ارائه الگو و مدلی نوآورانه برای جامعه اسلامی در مسئله «تعاملات اجتماعی» و «تفریحات و اوقات فراغت»، در کنار مسائل سخت‌افزاری و توجه به علوم اجتماعی و انسانی مدرن و معاصر، توجه به اجتماعی بودن انسان، توجه به مسئولیت اجتماعی انسان، توجه به نظارت اجتماعی انسان، توجه به نیازهای اجتماعی انسان نظیر نیاز به احترام و نیاز به تعامل و رابطه با مردم، نشاط اجتماعی، سلامت اجتماعی، عفت اجتماعی و... نیز لازم است و این عناوین و اصول کلی مربوط به تعاملات اجتماعی و تفریحات نیز باید مورد توجه قرار گیرد.

نظریه: انضمام بخشی و انسجام اجتماعی

در این قسمت به یک نظریه فقهی - اجتماعی که بر اساس نگاه سیستمی و نظام‌مند به ابواب و مسائل فقهی و نیز بر اساس رویکرد اجتماعی به متون فقهی می‌توان دست پیدا کرد، اشاره می‌شود و آن نظریه «انضمام بخشی و انسجام اجتماعی» در جامعه است. این نظریه از کنار هم قرار دادن مسائل فقهی و نگاه اجتماعی به متون به دست می‌آید. اینکه در فقه و شریعت، ولایت خانواده بر عهده «پدر»، اداره شهر به دست «حاکم» شهر و ولایت جامعه و امت اسلامی به دست «ولی فقیه» گذاشته شده، به این معناست که فقه می‌خواهد کنش‌های ما را در سطوح فردی،

اجتماعی، خانوادگی، شهری و در عرصه بین الملل مدیریت کند و به طور منظم و انسجام یافته تنظیم یابد و یک نظم اجتماعی در سطوح مختلف به وجود آید و از هرج و مرج خانوادگی، شهری، اجتماعی و بین المللی جلوگیری شود، حتی نظام اقتصادی اسلام که مبتنی بر انفاق، صدقات، زکات، خمس، موقوفات و تکافل اجتماعی است، به خاطر جلوگیری از اختلاف طبقاتی و کاهش فاصله طبقاتی در جامعه است و این به خاطر ایجاد یک نظم اقتصادی در جامعه می باشد و ایجاد نظم اقتصادی و کاهش طبقات اجتماعی در جامعه، منجر به روابط اجتماعی سالم بر اساس احسان و نیکوکاری است و این موارد، عامل سلامت اجتماعی، انسجام اجتماعی و نظم اجتماعی در جامعه اسلامی می شود.

علامه سید محمد حسین طباطبائی در *المیزان* در تحلیل اجتماعی مسئله صدقات (انفاق) و ربا می فرماید:

رشد و نمو صدقات خصیصه ای است که به آخرت مختص نیست، بلکه شامل دنیا و آخرت می شود و نقصان ربا نیز آثار دنیوی و اخروی دارد. یکی از خصوصیات صدقات که در مقابل ربا قرار دارد، رشد و نمو آن است و این نمو، لازمه قهری صدقه است و از آن جداشدنی نیست و دارای آثار و برکاتی است که رحمت را نشر می دهد و باعث جلب محبت و حسن تفاهم و تألیف قلوب می شود و امنیت را گسترش داده و دل ها را از اینکه به سوی غضب و دزدی و افساد و اختلاس سوق دهد، باز می دارد و نیز باعث اتحاد و مساعدت و معاونت گشته و اکثر راه های فساد و فتنای اموال را می بندد و همه اینها باعث رشد و نمو مال آدمی در دنیا و چند برابر شدن او می شود (طباطبائی، ۱۳۹۳ق، ج ۲، ص ۴۱۸-۴۱۹).

در ادامه ایشان معتقدند:

همه اینها برای این است که صدقه و ربا هر دو با زندگی طبقه محروم و محتاج تماس دارد؛ زیرا احتیاج به ضروریات زندگی، احساسات باطنی آنان را تحریک کرده و در اثر وجود عقده ها و خواسته های ارضانگشته آماده دفاع از حقوق زندگی خود گشته و هر طور که شده در صدد مبارزه برمی آیند. اگر در این هنگام به ایشان احسان شده و کمک های بلاعوض برسد، احساساتشان تحریک می شود تا با احسان و حسن نیت خود، آن احسان را تلافی کنند (طباطبائی، بی تا، ج ۲، ص ۶۴۳).

اینکه در فقه مسئله «وجوب حفظ نظام» و «حرمت اختلال نظام» و «جلوگیری از هرج و مرج» مطرح می شود، یا قواعد و هنجارهای فقهی نظیر وجوب، مستحب، مباح، کراهت و حرمت را برای تنظیم رفتارها و کنش های اقتصادی، اجتماعی، خانوادگی و امور بین الملل بیان می کند، همه این امور ذکر شده به خاطر ایجاد نظم و انسجام اجتماعی در سطوح و عرصه های مختلف است و از مجموع این موارد، نظریه فقهی - اجتماعی «انضام بخشی و انسجام اجتماعی» در جامعه به دست می آید.

شایان ذکر است که مرحله تولید نظریه متوقف بر سپری نمودن مراحل قبلی است. چنانچه ذکر شد، در تولید نظریه فقه اجتماعی یا نظریه فقهی - اجتماعی و ارائه الگو و مدل برای حل مسائل اجتماعی، سیاسی، مدیریتی، معماری، شهرسازی و... نیازمند به علوم انسانی معاصر و مدرن نیز می باشیم که بر اساس تمام آن مراحل می توان به نوآوری در عرصه اجتماعی و ارائه مدلی اسلامی برای حل مسائل اجتماعی جامعه اسلامی رسید.

نتیجه‌گیری

اسلامی‌سازی علوم و تولید علوم انسانی اسلامی برای جامعه اسلامی یک ضرورت غیر قابل انکار است. علوم انسانی مدرن به خاطر مبانی سکولاریستی، اومانیستی و غفلت از توحید و معاد، فاقد معنا و ارزش‌های انسانی و اخلاقی است و ثمره این علوم انسانی و علوم اجتماعی مدرن، بی‌هویتی، پوچی، آزادی مطلق و بی‌بندوباری اجتماعی است و این ناشی از نظریه‌های اجتماعی است که منبعث از مبانی الحادی، غیرتوحیدی و عدم توجه به مسئله معاد است، لذا برای تولید علوم انسانی اسلامی که انسان‌ها و جوامع را به تکامل فردی، اجتماعی و اهداف عالیّه انسانی برساند، لازم و ضروری است که جوامع انسانی به تولید علوم انسانی اسلامی بپردازند و در این مسیر قدم بردارند.

در این نوشتار برای تولید علوم انسانی اسلامی اضلاعی ترسیم شد که عبارت‌اند از: توجه به دانش علوم انسانی معاصر، توجه به شرایط جغرافیا و زیست‌بوم منطقه، و دانش فقه.

با توجه به اینکه نوشتار حاضر در مقام بیان نقش و جایگاه فقه در تولید علوم انسانی اسلامی است؛ از این‌رو برای نقش‌آفرینی فقه در عرصه تولید علوم انسانی اسلامی، چهار مرحله جامعه به‌عنوان مکلف، رویکرد اجتماعی داشتن، نظام‌سازی و تولید نظریه فقهی - اجتماعی را باید طی نماید تا بر اساس این مراحل به تولید علوم انسانی اسلامی نائل شویم.

منابع

قرآن کریم.

- حر عاملی، محمد بن حسن (۱۴۱۶ق). *وسائل الشیعه*. قم: مؤسسه آل البيت (ع) لاحیاء التراث.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۳۹۴/۱/۱). بیانات در حرم مطهر رضوی.
- خامنه‌ای، سیدعلی (۱۴۰۱/۴/۷). بیانات در دیدار رئیس و مسئولان قوه قضائیه.
- ربانی، محمدباقر (۱۳۹۳). *مجموعه مصاحبه‌های فقه/اجتماعی*. قم: مرکز فقهی ائمه اطهار (ع).
- ربانی، محمدباقر، ابراهیمی‌پور، قاسم، مقدم، سعید، ضمیری، محمدرضا، غفاری‌فر، حسن و ربانی، محمدصادق و همکاران (۱۴۰۰). *درآمدی بر فقه/اجتماعی*. قم: مرکز فقهی ائمه اطهار (ع).
- سبحانی، جعفر (۱۳۹۶/۱۲/۲۳). درس خارج اصول.
- صدر، سیدمحمدباقر (۱۳۹۳). *بارقه‌ها*. قم: دار الصدر.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (۱۳۹۳ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. بیروت: مؤسسه الاعلمی للمطبوعات.
- طباطبائی، سیدمحمدحسین (بی‌تا). *المیزان فی تفسیر القرآن*. ترجمه سیدمحمدباقر موسوی همدانی. قم: دفتر انتشارات اسلامی وابسته به جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
- علیدوست، ابوالقاسم (۱۴۰۳). *روش‌شناسی/اجتهاد*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
- فاضل لنکرانی، محمدجواد (۱۳۹۳). *فقه و دستاوردهای توسعه*. گفتمان/گکو، ۶، ۵۷-۵۲.
- مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۹۰). *جامعه و تاریخ در قرآن*. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ع).
- یعقوبی، محمد (۱۴۲۴ق). *الاسس العامه للفقّه والاجتماعی*. بیروت: مرکز الامام المهدی للدراسات الاسلامیه.
- <https://farsi.khamenei.ir/newspart-index?sid=22&npt=7&aya=41>.
- <https://farsi.khamenei.ir/newspart-index?sid=22&npt=7&aya=41>.
- <http://ijtihadnet.ir/?p=76755>.

Table of Contents

The Whyness and Howness of the Impact of the Science of Spiritual Wayfaring on Culture / 7

Ali Fazli

Culture and the Adjustment of Social Inequality / 29

✎ *Sadegh Golestani / Seyyed Hossein Sharafuddin*

Explaining the Relationship between Anthropological Foundations and the Culture-based Progress Model and its Knowledge Requirements from the Perspective of Ayatollah Mesbah Yazdi (RH) / 49

✎ *Amanullah Fasihi / Omid Izanlou*

The Content Analysis of Emotional Education and Strengthening Emotional Powers in the Qur'an / 73

✎ *Mahmoud Sharafi / Heydar Esmaeilpour*

Meaning-making Gendered Notions in Men's Perceptions of Women's Education in Afghanistan (Case study of Mazar-i-Sharif) / 95

Zahra Moshfegh / Mansoureh Zarean / ✎ Khadijah Barzegar

The Status of Jurisprudence in the Production of Islamic Humanities / 119

Mohammad Bagher Rabbani

Proprietor: *Imam Khomeini Educational and Research Institute (IKI)*

Editor in Chief: *Hamid Pārsaniyā*

Editor: *Syyed Hosein Sharaf-Al-din*

Executive manager: *Ali Agha-Mohammadi*

Editorial Board:

▣ **Nasrallah Aqajani:** *Associate Professor, Bagher al-Olum University*

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

▣ **GholamReda Jamshidiha:** *Professor, Tehran University*

▣ **Mahmud Rajabi:** *Professor, IKI*

▣ **Syyed Hosein Sharaf al-din:** *Professor, IKI*

▣ **Hosein Kachoiyan:** *Associate Professor, Tehran University*

▣ **Akbar Mirsepah:** *Associate Professor, IKI*

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

Address:

IKI

Jomhori Eslami Blvd
Amin Blvd., Qum, Iran

PO Box: 37185-186

Tel: +982532113474

Fax: +982532934483

www.iki.ac.ir

www.nashriyat.ir