

فصلنامه تخصصی عرفان و زندگی آگاهانه

JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE



ONLINE ISSN: 2981-0183

سال چهارم، شماره ۱۰، بهار ۱۴۰۴



فصلنامه تخصصی عرفان و زندگی آگاهانه

JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE



صاحب امتیاز: علی ایرانمنش

مدیر مسئول و سردبیر: دکتر الهام هادی نجف آبادی

هیئت تحریریه: دکتر سیدحسین واعظی، دکتر خلیل بهرامی، دکتر عبدالرحیم عناقه، دکتر اکبر گلی ملک آبادی، دکتر

مجتبی حبیب اللهی، دکتر محمدرسول (جلال الدین) ملکی، دکتر محمدجواد صافیان

ویراستار: دکتر زهرا شیردره

مدیر هنری: سارا ارجمند

نشانی: اصفهان، خیابان پروین، خیابان حکیم شفایی، مجتمع آرمان، واحد ۶۴

فصلنامه تخصصی عرفان و زندگی آگاهانه

JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE

کد پستی: ۸۱۹۹۸۶۵۸۵۳

تلفن: ۰۳۱۳۱۳۱۹۶۶۸

پست الکترونیکی: info@jmcl.ir

وب سایت: www.jmcl.ir

License number from the Ministry of Culture and Islamic Guidance: ۹۳۵۹۲

ONLINE ISSN: ۲۹۸۱-۰۱۸۳

Publication status of articles: Electronic

Language of accepted articles: Farsi and English

Publisher: Ali Iranmanesh

Director-in-Charge and Editor-in-Chief: Elham Hadi Ph.D.

Editorial Board: Seyed Hossein Vaezi Ph.D., Khalil Bahrami Ph.D., Abdul Rahim Anaqheh Ph.D., Akbar Goli Malekabadi Ph.D., Mojtabi Habibullahi Ph.D., Mohammad Rasul (Jalaluddin) Maleki Ph.D., Mohammad Javad Safian Ph.D.

Scholar Editor: Zahra Shirdarre Ph. D.

Art Director: Sara Arjmand

Phone: +۹۸۳۱۳۱۳۱۹۶۶۸

Email: info@jmcl.ir

Website: www.jmcl.ir

خیال و هنر اسلامی؛ جستاری پیرامون جایگاه عالم خیال در اندیشه حکمی هنر اسلامی

علی اصغر آبرون (نویسنده مسئول)

دکتری تخصصی شهرسازی، مدرس گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اصفهان

a.abroon@au.ac.ir

محمد مسعود

استاد شهرسازی، گروه شهرسازی، دانشکده معماری و شهرسازی، دانشگاه هنر اصفهان

چکیده

مبحث خیال در همه زمان‌ها از دغدغه‌های فلاسفه و حکما بوده، بسیاری از فلاسفه و عارفان آن را سرآغاز ورود به مباحث دیگر در نظر آورده‌اند. در عین حال هانری کربن، جریان‌های شک‌گرایی و نسبی‌گرایی رایج در فلسفه امروزی را که عموماً غیرماتریستی هستند و جهان را آن‌چنان‌که به تجربه حسی درمی‌آید در نظر می‌گیرند، در نتیجه عدم توجه به عالم خیال در این فلسفه‌ها می‌داند. لذا در این تحقیق سعی شده است ضمن پرداختن به مفاهیم خیال، قوه خیال و عالم خیال، به آرای افلاطون - به‌عنوان اولین فیلسوفی که برای خیال مرتبه معرفت‌شناسی قائل شده است و همچنین به آرای متفکران اسلامی شامل ابن عربی، ابن سینا، سهروردی، و ملاصدرا درباره عالم خیال پرداخته شود، با ذکر نکات اختلاف و اشتراک آن‌ها در این باب و با جمع‌بندی نظرات اندیشمندان، جایگاه خیال در اندیشه حکمی هنر اسلامی و در مقایسه با فلسفه افلاطون مورد بررسی قرار گیرد. بر این مبنا، هنر برای متفکران مسلمان از مقوله شهود صور خیال توسط قوه خیال هنرمند و گزارش این حقایق مکشوفه در لباس محسوسات است و به این تعبیر عالم خیال در مراتب وجود هم در قوس صعود و هم در قوس نزول، واسطه عالم کبیر و عالم صغیر است و هنرمند است که در پی کشف بهشت در واقع به معرفت و شهودی می‌رسد که بهشت را در عالم خیال خود می‌بیند.

واژگان کلیدی: خیال، عالم خیال، قوه خیال، متفکرین اسلامی، افلاطون، هنر اسلامی.

۱- مقدمه

مبحث «خیال» در همه زمان‌ها از دغدغه‌های فلاسفه و حکما بوده، به طوری که فلاسفه و عارفان این بحث را سرآغاز ورود به مباحث دیگر قرار داده‌اند (شاملی و حداد، ۱۳۹۰، ۱۶۳). عنصر خیال، نه تنها در عرصه هنر بلکه در ادبیات، دین، و عرفان نقش بسیار مهمی را در هر دو حوزه وجودشناسی و معرفت‌شناسی دارا بوده است (رضایی و کاکائی، ۱۳۹۴، ۲۸) و قوه خیال و عالم صور خیالی، حلقه واسط میان عالم عقلی و عالم جسمانی در نظر گرفته شده است (صانع‌پور، ۱۳۸۵، ۱۹). در تاریخ فلسفه اسلامی، از زمان فارابی تا عصر حاضر، بحث از خیال از مباحث پایه بوده است. هانری کربن معتقد است که جریان‌های شک‌گرایی و نسبی‌گرایی جملگی از آنجا ناشی می‌شوند که عنصر عالم مثال در این فلسفه‌ها مورد عنایت قرار نگرفته است. زیرا رویکرد فلاسفه جدید عموماً غیرمتافیزیکی است و جهان را آن‌چنان‌که به تجربه حسی درمی‌آید در نظر می‌گیرند. از این رو، معارفی چون دین و عرفان و اخلاق و از این دست یا به طور کلی انکار می‌شوند یا بدان‌ها وقعی نهاده نمی‌شود (میرایان، ۱۳۸۴، ۶۱).

لذا در راستای تبیین جایگاه خیال در اندیشه حکمی هنر اسلامی، تلاش شده است ضمن پرداختن به مفاهیم خیال، قوه خیال و عالم خیال، به آرای افلاطون- به‌عنوان اولین فیلسوفی که برای خیال مرتبه معرفت‌شناسی قائل شده است و همچنین به آرای متفکران اسلامی شامل ابن عربی، ابن سینا، سهروردی، و ملاصدرا درباره عالم خیال، به نکات اختلاف و اشتراک آن‌ها در این باب پرداخته شود، در پایان جایگاه مذکور تبیین گردد.

۲- مفاهیم تحقیق

۲-۱- خیال

از نظر لغوی خیال به مفاهیمی چون صورت دیده‌شده در خواب و بیداری و بدون حضور شی (لغت‌نامه دهخدا، ۱۳۷۷)، نیرویی که به وسیله آن صورت‌هایی که در زمانی دیده شده در ذهن تجدید و احیا می‌شود (عمید، ۱۳۶۳)، و در فرهنگ معین به صورتی که از ماده مجرد باشد مانند شی در آینه (مددپور، ۱۳۸۴، ۴۱۹) اشاره شده است. خیال در زبان عربی معنای به‌نظر رسیدن را افاده می‌کند. بنابراین آنچه در قلمرو خیال ادراک می‌شود، هم آنچه می‌نماید هست و هم آنچه می‌نماید نیست (رضایی و کاکائی، ۱۳۹۴، ۲۸).

۲-۲- قوه خیال

در تفکر اسلامی، «قوه‌ی خیال» به‌عنوان یکی از حواس باطنی مُدرکِ صور جزئیه^۱ دانسته شده است (ملاصدرا، ۱۳۸۰، ۱۵۱). در این تقسیم‌بندی، حواس به‌عنوان ابزار شناخت و کسب معرفت، به دو دسته حواس بیرونی (شامل پنج حس بینایی، شنوایی، بویایی، چشایی و بساوایی) و حواس درونی (شامل پنج حس مشترک، خیال، واهمه، حافظه و متخیله (عقل)) تقسیم می‌شوند (فروزانفر، ۱۳۴۶: ۱/۶۶)؛ قوه خیال، به‌عنوان حافظه تصاویر حس مشترک^۲ شناخته شده؛ می‌تواند به محض غیبت یکی از امور حس شده، دوباره آن را در ذهن بازیابی و بازسازی کند (غزالی، ۱۳۵۲: ۱/۲۲).

پنج حسی از درون مأمور او	پنج حسی از برون مأمور او
حس جان از آفتابی می‌چرد	حس ابدان قوت ظلمت می‌خورد
آن چو زر سرخ و این حس‌ها چو مس	پنج حسی هست، جز این پنج حس
حس دینی نردبان آسمان تخصصی نردبان این جهان‌گمانه	حس دُرّ پاشت سوی مشرق روان حس خفاشت سوی مغرب روان
دست چون موسی برون آور ز جیب	ای برده رختِ حس‌ها سوی غیب

مثنوی معنوی مولوی - دفتر اول - بخش ۱۵۸

۲-۳- مراتب عالم وجود

بر طبق حکمت ذوقی، حکمت متعالیه و عرفان، می‌توان مراتب تنزل عالم وجود را که حضرات الهیه خوانده می‌شوند، در پنج مرتبه خلاصه نمود. این مراتب با مراتب ادراک انسان نیز در هم‌خوانی بوده، دو عالم اول داخل شهادتند چو محسوس به حواسند و سه عالم دیگر داخل غیب‌اند زیرا که از ادراک حواس بیرون‌اند. (نصر، ۱۳۷۵، ۱۹۰)

۱- عالم مُلک یا جهان حس و طبیعت یا همان شهادت و ناسوت؛ در این عالم حرکت و زمان و مکان نقش دارد. این عالم مانند پوست است نسبت به عالم ملکوت یعنی قشر عالم ملکوت است.

۲- عالم ملکوت یا عالم خیال؛ دارای صور و ابعاد بوده، اما فاقد حرکت و زمان و تغییر است.

۳- عالم جبروت یا عالم فرشتگان مقرب؛ همان عالم عقل و عالم معناست که از صور و ابعاد و اشباح مبراست و فوق عالم ملکوت است.

۴- عالم لاهوت یا عالم اسما و صفات الهی

۵- عالم الوهیت ذات یا همان مرحله غیب العیوب که مخصوص ذات باری تعالی است و گاه هاموت خوانده می‌شود. (سجادی، ۱۳۷۹، ۳۲۵؛ ملاصدرا، ۱۳۸۰، ۱۵۱)

<ul style="list-style-type: none"> • لاهوت اصل همه عالمهاست؛ نسبت با آن عوالم، مثل ذره ای است در بیابان، و قطره ای با بحر بی پایان. 	عالم الوهیت، هاموت؛ عالم ذات	طبقات (پایین از درک هوس)
<ul style="list-style-type: none"> • عالم اسما و صفات الهی 	عالم لاهوت؛ عالم اسما و صفات الهی	
<ul style="list-style-type: none"> • عالم فرشتگان مقرب؛ همان عالم عقل و عالم معناست که از صور و ابعاد و اشباح مبراست. 	عالم جبروت؛ عالم اعمال روحانی	
<ul style="list-style-type: none"> • دارای صور و ابعاد است اما فاقد حرکت و زمان و تغییر است. 	عالم ملکوت؛ عالم خیال؛ برزخ	شهادت (مخصوص به هوس)
<ul style="list-style-type: none"> • حرکت و زمان و مکان در آن نقش دارد؛ مانند پوست است نسبت به عالم ملکوت یعنی قشر عالم ملکوت است. 	عالم ملک؛ ناسوت	

تصویر ۱- مراتب عالم وجود، پژوهشگر بر اساس: مطهری (۱۳۷۴، ۱۹۱) و طباطبائی (۱۳۶۲، ۱۹۵)

۳- نظرات اندیشمندان مکاتب اسلامی در باب عالم خیال

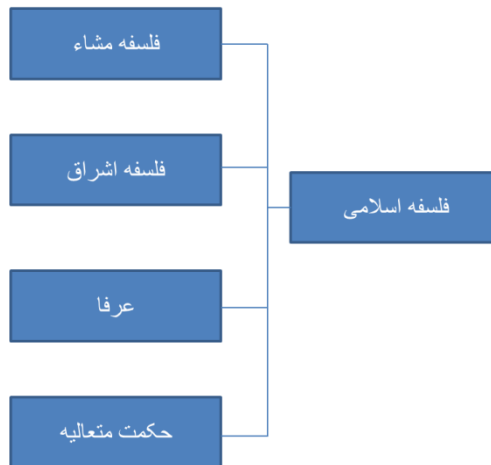
در این پژوهش صرفنظر از دیدگاه فلسفه طبیعی نزد اندیشمندانی چون محمد بن زکریای رازی، ابوریحان بیرونی، خوارزمی، اخوان الصفا، ابن هیثم، که فی الواقع به بحث عالم خیال چندان پرداخته‌اند و نظری از آنان در این زمینه مطرح نشده است، با بررسی مفهوم خیال نزد اندیشمندان و بنیانگذاران هر یک از مکاتب گوناگون فلسفه اسلامی شامل مشائی، اشراقی، عرفانی، و حکمت متعالیه تلاش می‌شود به این مفهوم پرداخته شود.

الکندی (۲۵۶-۱۸۵)، فارابی (۳۳۹-۲۵۹)، ابن سینا (۴۱۶-۳۵۹)، خواجه نصیرالدین طوسی (۶۵۳-۵۷۹)، ابن رشد (۱۱۹۸-۱۱۲۶ م.)، میرداماد (۱۰۴۰-۹۶۹)

سهروردی (۵۸۷-۵۴۹)، قطب الدین شیرازی (۷۱۰-۶۳۳)، شمس الدین شهرزوری

محبی الدین عربی اندلسی (۶۳۸-۵۶۰)، بایزید بسطامی (۲۳۴-۱۶۱)، ابوسعید ابوالخیر (۴۴۰-۳۵۷)، خواجه عبدالله انصاری (۴۸۱-۳۹۶) و مولوی (۶۷۲-۶۰۴)

ملاصدرا (۱۰۴۵-۹۷۹)، ملا عبدالرزاق لاهیجی (۱۰۷۲-؟)، ملامحسن فیض کاشانی (۱۰۹۰-۱۰۰۷)، حکیم حاجی ملاهادی سبزواری (۱۲۸۹-۱۲۱۲)



تصویر ۲- متفکران فلسفه اسلامی، پژوهشگر بر اساس مطهری (۱۳۷۴)

۳-۱- عالم خیال از نظر ابن عربی

محبی الدین عربی اندلسی، بنیان‌گذار عرفان اسلامی است؛ وی را فیلسوف دین و نظریه‌پرداز عرفان دانسته‌اند (رضایی و کاکائی، ۱۳۹۴، ۲۸)، و ملاصدرا وی را واضع عرفان نظری در جهان اسلام می‌داند. در نظر ابن عربی خیال اصولاً ساختی برزخی است، مناط و رباط بین دو ساحت دیگر؛ به میزان آن دو قلمرویی که نقش واسطه را در میان شان ایفا می‌کند، از حقیقت و واقعیت برخوردار است و بری از لحاظ اعتباری یا افتراضی است. (ابن عربی، ۱۳۷۰، ۱۰۳) اصطلاح خیال نزد ابن عربی چهار مصداق پیدا می‌کند: الف- کل طبیعت مادی و محسوس ب- عالم مثال مقید ج- قوه خیال انسانی د- نفس انسان.

در این تعریف از نظر وی «کل طبیعت مادی و محسوس»، خیال است. او می‌گوید گرچه ما طبیعت را به مثابه ساحتی مستقل و حقیقتی فی‌الذات جدا از خالق آن می‌پنداریم؛ چنین نیست و طبیعت قیام به نفس ندارد (ابن عربی، ۱۳۷۰، ۱۰۳). وجود، منحصر به حق تعالی است و طبیعت وجود ندارد. باینحال، طبیعت هست و ما آن را به مدد حواسی، ادراک می‌کنیم. بنابراین، طبیعت بین وجود و عدم مقیم است و دقیقاً به همین سبب، مقامی خیال گونه دارد (آشتیانی، ۱۳۷۰، ۴۹۰-۴۸۶).

همچنین ابن عربی، برای اشاره به پنج قلمرو وجود، از واژه حضرت استفاده می‌شود. در بردارند این مقصود که خداوند، در همه این پنج قلمرو، حضور دارد و آنها حیثیتی مستقل از خداوند ندارند. این پنج حضرت الهی عبارتند از: حضرت اله، حضرت ارواح یا عالم مثال مطلق، «حضرت خیال یا عالم مثال مقید»، حضرت حس، حضرت انسان کامل (چیتیک، ۱۳۸۴، ۴). که همانطور که بیان شد «حضرت سوم»، «حضرت خیال» بعنوان یکی دیگر از مصادیق اصطلاح خیال، مصداقی از حضور خداوند است.

در جایی دیگر ابن عربی، در یک تقسیم بندی کلی، قوای نفسانی را به سه شاخه تقسیم می‌کند: حس، «خیال» و عقل. به نظر او ادراک حسی، به واسطه پنج حس ظاهری انجام می‌شود و ادراک امور انتزاعی و مفهومی که فاقد صورت اند، به مدد عقل ممکن می‌گردد؛ اما خیال، در مقام یک قوه نفسانی، مدرک اموری است که محسوس اما مجرد از ماده اند. بدین لحاظ، ادراک خیالی، نیز به مانند ادراک حسی، به پنج شکل دیدنی، شنیدنی، بوییدنی، چشیدنی، بساویدنی واقع می‌شود.

همچنین در ساختار وجودی انسان نزد ابن عربی، «نفس» میان دو مؤلفه روح و جنم واقع شده است. از نظر ابن عربی این مقام بینایی و ماهیت دو گانه نفس نشان می‌دهد که آن از جنس خیال است و هموست که در برزخ شمه ای از پاداش ها و کیفرهای اخروی را درک میکند، همچنان که در آخرت، به همراه جسم، موضوع ثواب و عقاب نهایی واقع می‌شود (چیتیک، ۱۳۸۴، ۱۱۵).

۳-۲- عالم خیال از نظر بوعلی سینا

روش مشائی در تفاوتی اصلی و جوهری خود با روش اشراقی در نیل به حقیقت؛ آن گونه که روش اشراقی در تحقیق حق، تنها استدلال و تفکرات عقلی را کافی ندانسته، سلوک قلبی، حکمت الهی، و خصوصاً مجاهدات و تصفیه نفس را نیز لازم می‌داند؛ در روش مشائی تکیه فقط بر استدلال است (مطهری، ۱۳۷۴)؛ میان حکمای اسلامی، حکمای مشاء^۲، به ویژه شیخ الرئیس بوعلی سینا وجود عالم خیال را منکر است. وی معتقد است که تحقق صورت و شکل و مقدار بدون ماده محال است؛ در الهیات نجات می‌گوید: محال است طبیعت واحدی که هیچ گونه اختلافی از جهت ماهیت در آن نیست در ظرف وجود اختلاف پذیرد (شیخ الرئیس، ۱۳۷۰، ۴۰-۳۹).

۳-۳- عالم خیال از منظر شیخ اشراق

آنگونه که معروف است چنانچه عرفا را در پی رسیدن به حقیقت بدانیم، اشراقیون بدنبال معرفی حقیقت اند. از اینرو شیخ شهاب الدین سهروردی همواره کوشید تا در امتزاج گوهر فکر فلسفی مشرقیان و مغربیان، حکمت ذوقی ایرانیان را در کنار حکمت بحثی یونانیان بنشانند و از سازوکار آن دو، کیمیای فکر فلسفی خویش را بسازد؛ آنگونه که در پی این کوشش (حکمه الاشراق)^۴ زاده شد (کربن، ۱۳۸۸، ۲۹۰؛ شریف، ۱۳۸۹، ۵۵۴-۵۳۲).

شیخ اشراق در نظام هستی، علاوه بر عوالم عقول، نفوس و اجسام که مشائیان نیز به آنها قائل بودند، به عالم دیگری عقیده دارد که عالم مثال یا عالم خیال یا مثل (صور) معلقه نامیده می شود. از نظر وی، عالم خیال یا مثال مرتبه ای میان محسوس و معقول، یا مجرد و مادی است؛ به همین دلیل برخی از خواص هردو حوزه را دارا است. لذا یک موجود مثالی، موجودی است که در عین این که از کم و کیف و همچنین وضع و سایر اعراض برخوردار است، از ماده مجرد است (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۹، ۳۶۳). وی علت وجودی عالم خیال را برخی از عقول متکافئه که آنها را عقول عرضیه می نامد، به شمار آورده است. در عالم مثال، صور جوهریه تمثیل پذیرفته و با شکل های گوناگون ظاهر می شوند؛ چرا که اختلاف اشکال و تفاوت هیأت در عالم خیال یا مثال، به وحدت شخصیه یک فعلیت جوهر، لطمه وارد نمی آورد (ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۹، ۳۶۴).

سهروردی اعتقاد دارد که دریچه درک عالم مثال از عالم خیال می گذرد. از طرفی این عالم در نفس نیز جای نمی گیرد و به صورت منفصل از نفس وجود دارد. زیرا انطباع عالم کبیر (عالم مثال) در عالم صغیر (نفس) محال است. ضمن آنکه تصور آن در عالم عینی نیز قرار ندارد و قابل مشاهده بصری و حسی افراد نیست. از این رو می توان نتیجه گرفت عالم مثال سهروردی در عین و ذهن نیست. این صور در عالم عقول نیز جای ندارند چون در عالم عقول بُعد و کم و کیفی که سهروردی برای این عالم قائل است، راه ندارد و در اینجا نیز تفاوت "عالم مثال" و "مثال افلاطونی" آشکار می گردد. پس باید گفت صور خیالیه در موطن و عالم دیگری جای دارند (پرویزی، بمانیان و صالحی، ۱۳۹۴، ۲۰؛ قطب الدین شیرازی، ۱۳۸۳، ۴۵۰). عالم مثال در نظر او زاده قوه خیال نیست بلکه قوه خیال مسافر آن عالم است و مشاهدات خود در آنجا را باز می گوید و البته اگر از شواغل این جهان آزاد شود، می تواند آن را درک نماید (داوری اردکانی، ۱۳۸۳، ۱۴۶).

۳-۴- عالم خیال از نظر ملاصدرا

در بین فلاسفه، ملاصدرا به طور جدی به بحث در رابطه با عالم خیال پرداخته است. او می گوید: خیال، سوای حس مشترک است؛ زیرا خیال نگاهبان صور است و حس مشترک قوه قبول صور است. به عبارتی، خیال نگاهبان صور مقبول حس مشترک است. به نظر ملاصدرا، عالم خیال، جوهر مجردی از بدن و این عالم است ولی مجرد عقلی نیست، بلکه یک موجودی است در عالم ادراکی جزئی و یک نشئه جوهری است که قائم به ماده و مظهر دیگری نیست، بلکه یک عالم عینی مستقلی است که همین وجود عینی اش، عین شعور و ادراک و صور خیالیه ای می باشد که در حضور و بقائش محتاج به حضور ماده جسمانی نیست، بلکه فقط مانند آینه مخصوصی است که نفس را برای تصویر صوری در عالم خاص ادراکی آماده می سازد و زمینه این تصویر را برای نفس فراهم می کند (سجادی، ۱۳۷۹، ۲۳۳-۲۳۲؛ ابراهیمی دینانی، ۱۳۷۹، ۳۶۳).

ملاصدرا مانند سهروردی قوه خیال را دریچه عالم مثال می داند. تفاوت نظر او با سهروردی از آنجا آغاز می گردد که سهروردی عالم مثال را زاییده قوه خیال نمی داند، بلکه خیال را دریچه ای برای آن دانسته و آن را منفصل از نفس می داند؛ اما ملاصدرا قوه خیال را محل احداث عالم خیال می داند. از این رو عالم مثال در نظر او متصل به دنیای جسمانی است (پرویزی، بمانیان و صالحی، ۱۳۹۴، ۲۰؛ ملاصدرا، ۱۳۸۱، ۴۷۶-۴۷۴).

او در بحث هایی که در کتاب نفس کرده است، اعتقاد دارد که قوه خیال آدمی مثال آفرین است و سرانجام نتیجه می گیرد که تمام صور برزخ در قوس صعودی فراهم آمده از ناحیه خود انسان است. برزخ صعودی هر کس جهانی خودساخته است و همه انسان ها با خروج از عالم دنیا به جهانی گام می نهند که خود آن را ساخته اند. به عبارتی او عالم مثال را از طریق عالم خیال اثبات می کند. عالم مثال صعودی و مطلق و مقید را از طریق خاصیت جهان سازی انسان می پذیرد و عقیده دارد آنچه فردای برزخ آدمی و فضای اخروی حیات او می شود همان سجایا، فرآورده ها، صورت ها و ساخته های خود اوست و نهایتاً این صورت بندی باطنی اوست که تجسم پیدا می کند (شیخ الاسلامی، ۱۳۸۳، ۳۰).

۴- نظرات افلاطون در باب عالم خیال

۴-۱- عالم مُثُل

یکی از نظریه‌های مهم افلاطون در باب شناخت جهان، نظریه عالم «مُثُل» است. نظریه مُثُل افلاطون، بخشی از نظریه جامع وی در باب معرفت‌شناسی است. (حلبی، علیاری، ۱۳۹۱، ۱۰۱). وی در کتاب جمهور با ذکر داستان غار، جهان عینی را به مثابه آن غاری می‌داند که ما انسان‌ها اشیاء و موجوداتی که هر روز مشاهده می‌کنیم در واقع سایه‌هایی از حقیقتند نه خود آن. اصل این سایه‌ها در جهانی بیرون از این جهان، عالم مثال قرار دارد (برن، ۱۳۶۳: ۴۸-۴۹). در دیدگاه معرفت‌شناسی افلاطون، سایه‌های این جهان به وسیله نیروی خیال که پایین‌ترین درجه معرفتی را به دست می‌دهند، ادراک می‌شوند (افلاطون، ۱۳۶۷: ۲ / ۱۲۴۹). برای افلاطون فکر است که واقعیت را درمی‌یابد (کاپلستون، ۱۳۸۰، ۲۰۰-۱۹۱). تصویر مثنوی در رابطه با تمثیل مرغ و صیاد اشاره بر این نظریه دارد:

مرغ بر بالا و پَران سایه‌اش می‌دود بر خاک پران مرغ و ش

ابلهی صیاد آن سایه شود می‌دود چندان که بی‌مایه شود
بی‌خبر کان عکس آن مرغ هواست بی‌خبر که اصل آن سایه کجاست

تیر اندازد به سوی سایه او ترکش خالی شود از جست‌وجو

ترکش عمرش تهی شد، عمر رفت از دویدن در شکار سایه نفت

مثنوی معنوی مولوی - دفتر اول - بخش ۱۷

یکی از مهمترین علل بیان این نظریه توسط افلاطون، ایجاد وحدت در کثرات عالم دانسته‌اند. او معتقد است ماهیات نباید جدا از هم رها شوند و باید اصلی برای وحدت وجود داشته باشد. به طوری که تمام ذوات نوعی بتوانند تحت یا تابع یک ذات جنسی عالی متحد شوند. افلاطون به این ذوات عینی نام «مُثُل» یا صور (ایده) می‌دهد. (کاپلستون، ۱۳۸۰، ۲۱۰-۲۰۰). قصیده معروف میرفندرسکی از اندیشمندان دوره صفوی که در حکمت متعالیه صدرایی بر این دیدگاه اعتقاد داشت گویای این مطلب است:

چرخ با این اختران، نغز و خوش و زیباستی صورتی در زیر دارد، آنچه در بالاستی

صورت زیرین اگر با نردبان معرفت بر رود بالا همی با اصل خود یکتاستی

این سخن را در نیابد هیچ ظاهری گر ابو نصرستی و گر بو علی سیناستی^۵

۴-۲- روح آدمی

بر این اساس افلاطون در نظریه دوم خود درباره روح آدمی، معتقد است که روح‌ها قبل از تعلق به بدن‌ها در عالمی برتر و بالاتر، همان عالم مُثُل، مخلوق و موجود بوده و پس از خلق شدن بدن، روح به بدن تعلق پیدا می‌کند (مطهری، ۱۳۷۴، ۹۸)؛ که بر این مبنا وی نظریه سوم خود را مبنی بر اینکه علم تذکر و یادآوری است نه یادگیری واقعی عرضه می‌کند. وی بیان می‌کند که هر چیز که ما در این جهان می‌آموزیم، می‌بنداریم چیزی را که نمیدانسته و نسبت به آن جاهل بودهایم برای اولین بار آموخته ایم، در حقیقت یادآوری آن چیزهایی است که قبلاً می‌دانسته‌ایم، زیرا گفتیم که روح قبل از تعلق به بدن در این عالم، در عالمی برتر موجود بوده و مُثُل را مشاهده می‌کرده و چون حقیقت هر چیز مثال آن چیز است و روح‌ها مثال‌ها را قبلاً درک کرده‌اند پس روح‌ها قبل از آنکه به عالم دنیا وارد شوند و به دنیا تعلق یابند عالم به حقائق بوده‌اند چیزی که هست پس از تعلق روح به بدن آن چیزها را فراموش کرده ایم. (مطهری، ۱۳۷۴، ۱۱۴) در این دیدگاه بدن برای روح ما به منزله پرده ایی است که بر روی آینه‌های آویخته شده باشد که مانع تابش نور و انعکاس صورت در آینه است در اثر دیالکتیک، یعنی بحث و جدل و روش عقلی، یا در اثر مجاهدت و ریاضت نفس و سیر سلوک معنوی پرده بر طرف میشود و نور میتابد (مطهری، ۱۳۷۴، ۱۱۸).

۴-۳- جایگاه معرفت‌شناسی خیال از دیدگاه افلاطون

همان‌طور که افلاطون خیال را ابزار شناخت امور مشهود و محسوس می‌داند؛ آن‌را واجد درجه معرفتی پایینی می‌داند. افلاطون در پایان کتاب ششم جمهور، چهار موضوع معرفت را که مربوط به چهار عمل ذهنی می‌داند، شرح می‌دهد. او می‌گوید: امور بر دو قسم است: ۱- امور مشهود و محسوس ۲- امور معقول. در میان امور محسوس ما با «تصاویر اشیاء»؛ یعنی اشباح و سایه‌ها و نقش‌هایی که در آب‌ها و در سطح اجسام صاف و روشن قرار دارد مواجه هستیم. عمل ذهن که مربوط به شناخت این قبیل امور است، را «وهم و خیال» می‌داند. در میان امور مشهود، ما با موجودات زنده، نباتات و اشیایی که ساخته دست بشر است مواجه می‌شویم و عمل ذهنی که مربوط به آن است، عبارت است از «گمان و عقیده» (برن، ۱۳۶۳، ۵۹). در بین امور معقول از یک سوی باید ریاضیات را تشخیص دهیم

که از فرضیه آغاز و به نتیجه ختم می‌شود و عمل عقلانی که مربوط به آن است، عبارت است از «شناسائی منطقی». از سوی دیگر معقولات عالی است که در آنها ذهن از فرضیه به سوی مبدأ مطلق پیش می‌رود، بدون آنکه از تصوّرات مانند موارد قبلی استفاده شود و فقط به وسیله تفکّرات معقول نتایج حاصل می‌شود و عمل عقلانی که مربوط به آن است، عبارت است از «شناسایی یا معرفت شهودی» (برن، ۱۳۶۳: ۶۸-۶۹).

بدین ترتیب افلاطون بالاترین درجه معرفت را «علم»، می‌نامد که به معنی شناخت مُثُل و مبادی است. درجه پایین‌تر معرفت را «استدلال عقلی» می‌داند که به مفاهیم ریاضی تعلق می‌گیرد. گمان نیز دو مرتبه عالی (برتر) و دانی (پست) دارد؛ مرتبه برتر آن مربوط به درک خود اشیاء محسوس است که عمل ذهنی مرتبط با فرایند درک آن «عقیده» نام دارد و در نهایت مرتبه پست آن مربوط به ادراک سایه‌ها و تصاویر و اشباح اشیاء است که از طریق «وهم و خیال» صورت می‌گیرد (افلاطون، ۱۳۵۵: ۵۰۹).

جدول شماره ۱. درجات معرفت از نظر افلاطون

درجات معرفت	موضوع معرفت
علم (شناسایی یا معرفت شهودی)	مُثُل و مبادی
استدلال عقلی (شناسائی منطقی)	منطق و ریاضیات
عقیده (گمان در مرتبه عالی)	امور محسوس
خیال، وهم (گمان در مرتبه دانی)	تصاویر و سایه‌های امور محسوس

۵- بحث در خصوص یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش در حوزه مقایسه تطبیقی اندیشه‌های افلاطون- به‌عنوان اولین فیلسوفی که برای خیال مرتبه معرفت شناسی قائل شد- با فلاسفه اسلامی در ابعاد مختلفی قابل طرح است که در زیر به اختصار بدان پرداخته می‌شود. نخست اینکه اگرچه افلاطون اولین فیلسوفی است که برای خیال مرتبه معرفت شناسی قائل شد؛ لیکن درجه معرفتی پایینی برای آن لحاظ می‌کند. اما در نقطه مقابل او، نزد متفکران اسلامی خیال و عالم خیال از جایگاه ویژه‌ای در هستی شناسی و معرفت شناسی برخوردار است. خیال در نظر متفکران اسلامی در دو مبحث «قوای انسانی» و «مراتب عالم وجود» مورد استفاده قرار گرفته است. در این تفکر، عالم خیال برزخ میان عالم عقل و جسم است. این عالم به جوهر عقلانی صورت می‌دهد و از جوهر جسمانی ماده می‌گیرد. این در حالی است که بر طبق نظر ابراهیمی دینانی (۱۳۷۹) این عالم در حکمت متعالیه ساخته خود انسان است. همچنین میرابیان (۱۳۸۴)، خیال را از نظر عرفا ذات اشیا و پدیده‌ها تعبیر می‌کند.

موسی‌ای نیست که بانگ ان الحق شنود
 و نه این زمزمه اندر شجری نیست که نیست
 همچنین، فلاسفه مسلمان خیال را ابزاری برای درک امور معقول و غیر محسوس خوانده که بدون آن انسان نمی‌تواند درکی از خدا و جهان ماوراء داشته باشد، در حالی که افلاطون آن را فقط ابزار درک امور محسوس دانسته است و ابزار درک جهان ماوراء را عقل و عملی عقلانی خوانده است.

هر دم از روی تو نقشی زندم راه خیال
 با که گویم که در این پرده چه‌ها می‌بینم
 از این منظر، نظرات فیروزان (۱۳۷۸) حاکی از آن است که خیال نسبت به ادراک عقلانی وسعت بسیاری داشته و تأثیرات فراوانی در جسم، روح و اجتماع انسانی می‌گذارد.

خیال حوصله بحر می‌یزد هیهات
 چه هاست در سر این قطره محال اندیش
 از طرفی درحالی‌که در اندیشه و تصریح ابن عربی (۱۳۷۰)، فهم خیال‌بودن عالم به معنای تحصیل اسرار طریقت است، نزد شیخ اشراق قوه خیالی که از شواغل این جهان آزاد شود مسافر عالم مثال می‌داند که می‌تواند آن را درک نماید و مشاهدات خود در آنجا را باز گوید. در این رابطه در نظر داوری اردکانی (۱۳۸۳) ادراکات در این عالم از طریق خیال و نه عقل صورت می‌گیرد؛ خیالی که از شواغل حسی جدا گشته و مشتحات نفسانی را کنار گذارده است. لذا می‌توان این‌گونه دریافت که همان‌گونه که ابراهیمی دینانی بیان می‌دارد (۱۳۷۹) بدین طریق عالم خیال در

تفکر اسلامی برای عارف و سالک عالم کشف و شهود می‌شود و این رهرو سالک است که به دنبال بهشت، آن را با ارجاع به قرآن، روایات و احادیث در دنیای مثالی خویش می‌سازد. بنابراین در مجموع می‌توان این گونه بیان داشت که بر طبق این مطالعه که در تناظر با نظرات حلبی و علیاری (۱۳۹۱) است و در قیاس جایگاه خیال نزد عرفای اسلامی و افلاطون، درحالی که به‌عنوان نمونه مولوی خیال را در معانی مختلف به کار برده، تأثیرات گوناگون آن را بیان کرده است، افلاطون معانی متفاوتی از خیال ارائه نمی‌کند و فقط به نقش معرفتی خیال اشاره کرده، و همچنین به چستی خیال و تأثیرات مختلف جسمی، روحی و اجتماعی آن چندان توجهی نشان نداده است.

خیال نقش تو بر کارگاه دیده کشیدم به صورت تو نگاری نه دیدم و نه شنیدم

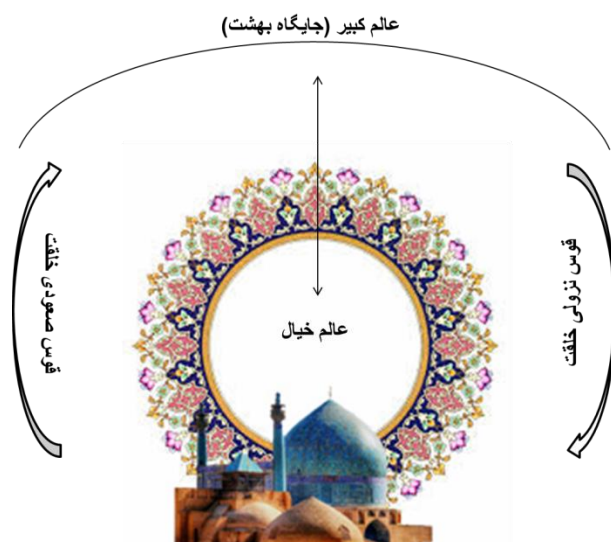
در این رابطه باید به اندیشه‌های کاپلستون (۱۳۶۲) اشاره داشت که درحالی که افلاطون، هنر و هنرمندان را چون کارشان تقلید از تقلید است در مرتبه سوم حقیقت می‌داند^۶ (کاپلستون، ۱۳۶۲: ۴/۲۱۸)، در جایگاه رفیع خیال در تفکر اسلامی، مراد از شهود خیالی به معنای کشف حقیقت است. کشفی که فیروزان (۱۳۷۸) آن را اطلاع از ماورای حجاب می‌داند و نکته مهم اینکه، نزد متفکرین اسلامی این کشف خیالی به ذوق هنری راه دارد. در این رابطه نظرات نصر (۱۳۷۵) در خصوص هنر نزد متفکران مسلمان حائز اهمیت است که از نظر وی هنر از مقوله شهود صور خیال توسط قوه خیال هنرمند و گزارش این حقایق مکشوفه در لباس محسوسات است، و این هنرمند سالک است که تأثیر بهشت در جهان برزخ را دریافت نموده و آن را در قوس نزولی خلقت پیاده می‌نماید. طهوری (۱۳۸۴) و شیخ‌الاسلامی (۱۳۸۳) نیز در مطالعه خود در ادامه این تعبیر نیز عالم خیال را در مراتب وجود هم در قوس صعود و هم در قوس نزول، واسط عالم کبیر و عالم صغیر می‌دانند. همچنین در مطالعات پرویزی، بمانیان و صالحی (۱۳۹۴) و پرویزی و پورمند (۱۳۹۱) نیز نزد متفکرین اسلامی این هنرمند است که در پی کشف بهشت در واقع به معرفت و شهودی می‌رسد که بهشت را در عالم خیال خود می‌بیند و به علت عشقی الهی بهشت را در عالم برزخ خود ساخته و آن را در قوس نزولی خلقت در زمین تجسد می‌بخشد. لذا همان‌گونه که در مطالعه حلبی و علیاری (۱۳۹۱) بیان می‌شود، فلاسفه مسلمان خیال را از این جهت که پدیدآورنده هنرها، صنایع و پیشه‌ها است، می‌ستایند و به آن اهمیت می‌دهد، و این درحالی است که افلاطون به عکس از این جهت که خیال، تقلید سایه‌های (نمونه‌های) مثالی و حقیقی است، آن را بی‌ارزش می‌داند.

این خیال اینجا نهان، پیدا اثر زین خیال آنجا برویاند صُور
در مهندس بین خیال خانه‌ای در دلش چون در زمینی، دانه‌ای

۶- نتیجه گیری

در این پژوهش تلاش شد با پرداختن به مفاهیم خیال، قوه خیال و عالم خیال، نزد آرای افلاطون و متفکران اسلامی با ذکر نکات اختلاف و اشتراک آنها در این باب، جایگاه خیال در اندیشه حکمی هنر اسلامی و آفرینش هنر اسلامی را مورد واکاوی قرار دهد.

بر مبنای یافته‌های این پژوهش، درحالی‌که افلاطون به خیال و عالم خیال به‌عنوان یک مرتبه معرفتی می‌پردازد، لیکن آنرا در پایین‌ترین سطح معرفت قرار داده، از خیال به‌عنوان ابزاری برای درک جهان محسوس تعبیر می‌نماید. این درحالیست که در مقابل، فلاسفه اسلامی به ویژه عرفای اسلامی، جایگاه بسیار والایی برای خیال و عالم خیال قائل‌اند. اینان خیال را نه تنها ابزاری برای درک جهان محسوس، بلکه پلی بین عالم عقل و ماده در نظر می‌آورند. از نظر این متفکرین، خیال می‌تواند به انسان در درک حقایق ماورایی و حتی شهود الهی کمک نماید. همچنین عالم خیال در فلسفه اسلامی به عنوان برزخی فی مابین عالم عقل و ماده توصیف می‌گردد که در آن انسان می‌تواند به حقایق عمیق‌تری دست یابد. از این روی، عرفای اسلامی خیال را ابزاری برای کشف اسرار طریقت و شهود حقایق ماورایی می‌دانند و برای خیال نسبت به ادراک عقلانی وسعت بسیاری قائلند و معتقدند که خیال تأثیرات فراوانی در جسم، روح و اجتماع انسانی خواهد داشت. همچنین در باب اثرات این تفکر نزد عرفای اسلامی باید اشاره داشت که خیال در فلسفه اسلامی نقش بسیار مهمی در شناخت، عرفان و هنر دارد و بنا به تأثیرات عمیق اجتماعی این تفکر، از خیال به عنوان ابزاری برای درک عمیق‌تر از واقعیت، کشف اسرار عالم و خلق آثار هنری ارزشمند مورد توجه قرار می‌گیرد. لذا این عقیده تا میزان عمیق می‌گردد که متفکران اسلامی هنر را ریشه در خیال می‌دانند و هنرمندان سالک را افرادی می‌شناسند که با استفاده از قوه خیال خود، حقایق ماورایی را در آثار هنری خود منعکس می‌کنند. در مجموع در نقطه مقابل سطح تقلیل یافته خیال نزد افلاطون، در فلسفه اسلامی، خیال و هنر به هم پیوند خورده‌اند. هنرمندان با استفاده از قوه خیال خود، حقایق ماورایی را در آثار هنری خود منعکس می‌کنند و به این ترتیب به مخاطبان خود تجربه‌های عرفانی و معنوی ارائه می‌دهند.



تصویر ۳- نقش خیال در آفرینش اثر هنری نزد متفکران مسلمان؛ مسیر دُوری هستی (حقیقت)؛ حرکت هستی نه در مسیر خطی و وابسته به زمان بلکه در مسیری دوری است. با حرکت از یک نقطه شروع می‌شود و پس از طی قوس نزولی بار دیگر باروی نهاد به سوی کمال در قوس صعودی به همان نقطه باز می‌گردد (پژوهشگر بر اساس یافته‌های پژوهش).

پی‌نویس‌ها

۱. همانگونه که عقل را مدرک کلیات دانسته اند.
۲. حس مشترک، که در قسمت پیشین مغز قرار گرفته، محل دریافت تصاویر حسی است و بدون آن نمی‌توان چیزی را حس و ادراک کرد.
۳. اشراقیان پیرو افلاطون، و مشائیان پیرو ارسطو به شمار می‌روند.
۴. حِکْمَةُ الْأَشْرَاقِ، مهم‌ترین اثر شیخ شهاب الدین سهروردی و منبع اصلی حکمت اشراق.
۵. اشاره به دیدگاه ابونصر فارابی و بوعلی سینا در فلسفه مشائی در باب عالم خیال دارد که در این مقاله به آن نیز پرداخته شده است.
۶. به عنوان مثال صورت نوعیه انسان که نوع مثالی و کامل است وجود دارد و انسان‌های جزئی که روگرفت‌ها یا تقلیدها یا تحقق‌های ناقص نوع هستند، هم وجود دارند. هنرمندی که یک فرد انسان را نقاشی می‌کند، در حقیقت کارش تقلید از تقلید است (ر. ک. کاپلستون، ۱۳۶۲: ۴/۲۱۸).

Khiyal and Islamic Art An Investigation into the Position of the Khiyal in Islamic Philosophical Thought on Art

Ali Asghar Abroon^{۱*}

Mohammad Masoud^۲

^{۱*} PhD in Urbanism, Lecturer, Department of Urbanism, Faculty of Architecture and Urbanism, Art University of Isfahan. (Corresponding Author: a.abroon@au.ac.ir)

^۲ Professor in Urbanism, Department of Urbanism, Faculty of Architecture and Urbanism, Art University of Isfahan.

Abstract

The concept of khiyal has been a concern of philosophers and sages throughout history. Many philosophers and mystics have considered it the starting point for delving into other subjects. At the same time, Henry Corbin attributes the prevalent skepticism and relativism in contemporary philosophy, which are generally non-metaphysical and view the world as it is perceived through sensory experience, to the neglect of the khiyal realm in these philosophies. Therefore, this research attempts to address the concepts of Khiyal, the faculty of Khiyal, and the khiyal realm, while also examining the views of Plato - as the first philosopher to assign an epistemological status to khiyal - as well as the views of Islamic thinkers, including Ibn Arabi, Ibn Sina, Suhrawardi, and Mulla Sadra, regarding the khiyal realm. By highlighting the points of agreement and disagreement among these thinkers and synthesizing their views, the position of khiyal in Islamic philosophical thought on art is examined and compared to Plato's philosophy. Based on this, for Muslim thinkers, art is a matter of perceiving khiyal forms through the artist's faculty of khiyal and reporting these revealed truths in the guise of the sensible world, and the khiyal realm serves as a mediator between the macrocosm and the microcosm at both the ascending and descending levels of existence, and the artist, in seeking to discover heaven, in fact attains a knowledge and intuition that allows them to see heaven in their own khiyal realm, and due to divine love, they create heaven in their intermediate world and incarnate it on earth in the descending arc of creation.

Keywords: Khiyal, khiyal realm, faculty of Khiyal, Islamic thinkers, Plato, Islamic art.

منابع

۱. ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۷۹). *شعاع اندیشه و شهود در فلسفه سهروردی*. انتشارات حکمت، تهران، چاپ پنجم.
۲. ابن عربی، محیی الدین (۱۳۷۰). *مسائل، مقدمه و تصحیح و ترجمه و تعلیق محمود دامادی*. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
۳. آشتیانی، جلال الدین (۱۳۷۰). *شرح مقدمه قیصری بر فصوص الحکم ابن عربی*. انتشارات امیر کبیر.
۴. افلاطون، اریستو کلس (۱۳۵۵). *دوره آثار*. ترجمه محمدحسن لطفی. تهران: خوارزمی.
۵. افلاطون، اریستو کلس (۱۳۶۷). *مجموعه آثار افلاطون، ج ۲، کتاب دهم جمهوری*. ترجمه محمدحسن لطفی و رضا کاویانی. تهران: خوارزمی.
۶. برن، ژان (۱۳۶۳). *افلاطون*. ترجمه سید ابوالقاسم پورحسینی. تهران: هما، چاپ اول.
۷. پرویزی، الهام، بمانیان، محمد رضا، صالحی، مهدی (۱۳۹۴). *جایگاه هویت شیعی در معماری عصر صفوی*. کتاب ماه هنر، ۱۶۵، ۲۵-۱۸. JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE
۸. پرویزی، الهام، پورمند، حسنعلی (۱۳۹۱). *تجلی عالم مثال در تزئینات معماری عصر صفوی، نمونه موردی: مسجد امام اصفهان*. معماری و شهرسازی آرمانشهر، دوره ۵، شماره ۹، ۴۴-۳۱.
۹. چیتیک، ویلیام (۱۳۸۴). *عوالم خیال، ابن عربی و مسئله اختلاف ادیان*. ترجمه قاسم کاکایی. تهران: هرمس.
۱۰. حلبی، علی اصغر، علیاری، شمس (۱۳۹۱). *بررسی تطبیقی معانی و جایگاه خیال در مثنوی و آراء افلاطون*. *متن شناسی ادب فارسی*، دوره ۴، شماره ۴، ۱۰۶-۹۳.
۱۱. داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۳). *فلسفه تطبیقی*. نشر ساقی.
۱۲. دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). *لغت نامه*. تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
۱۳. رضایی، ابراهیم، کاکائی، قاسم (۱۳۹۴). *خیال از دیدگاه ابن عربی و مولوی*. *پژوهش نامه عرفان*، شماره دوازدهم، ۴۴-۲۷.

۱۴. سجادی، سید جعفر (۱۳۷۹). *فرهنگ اصطلاحات فلسفی ملاصدرا*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات.

۱۵. شاملی، نصرالله، حداد، وحیده (۱۳۹۰). *تأملی در عالم خیال از دیدگاه برخی از فلاسفه و عرفا*. فصلنامه *اسراء*، سال چهارم، شماره دوم، پیاپی دهم، ۱۷۶-۱۶۱.

۱۶. شریف، میان محمد (۱۳۸۹). *تاریخ فلسفه در اسلام*. مترجم: نصرالله پورجوادی. ج ۱، مرکز نشر دانشگاهی

۱۷. شیخ‌الرئیس، ابن سینا (۱۳۷۰). *الهیات نجات*. ترجمه یحیی یثربی. تهران، انتشارات فکر روز.

۱۸. صانع پور، مریم (۱۳۸۵). *نقش خیال قدسی در شهود حقیقی، محیی‌الدین ابن عربی*. نشر علم، چاپ اول.

۱۹. صدرالدین شیرازی، محمدبن ابراهیم (ملاصدرا) (۱۳۸۰). *ترجمه اسفار، ترجمه اسفار اربعه: سفر اول از خلق به خلق*. ترجمه محمد خواجوی. ج ۱، سفر اول.

۲۰. طباطبائی، محمد حسین (۱۳۶۲). *اصول فلسفه و روش رئالیسم، با مقدمه و پاورقی استاد مطهری*. انتشارات صدرا، ج ۵.

۲۱. طهوری، نیر (۱۳۸۴). *مقام بهشت در هنرهای سنتی ایران*. خیال، شماره ۱۶، ۱۷-۴. *آگاهانه*

۲۲. عمید، حسن (۱۳۶۳). *فرهنگ عمیاء*. مؤسسه انتشارات امیرکبیر، تهران. *JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE*

۲۳. غزالی، محمد (۱۳۵۲). *احیاء علوم‌الدین*. ترجمه حسین خدیو جم. تهران، بنیاد فرهنگ ایران.

۲۴. فروزانفر، بدیع‌الزمان (۱۳۴۶). *شرح مثنوی شریف*. تهران، دانشگاه تهران.

۲۵. قطب‌الدین شیرازی، محمودبن مسعود کازرونی (۱۳۸۳). *شرح حکم‌الاشراق سهروردی، به اهتمام عبدالله نورانی و مهدی محقق*. انجمن آثار و مفاخر فرهنگی. تهران، چاپ اول.

۲۶. کاپلستون، فردریک (۱۳۶۲). *تاریخ فلسفه*. ترجمه سید جمال‌الدین مجتبیوی. جلد ۱ و ۴. تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی.

۲۷. کاپلستون، فردریک (۱۳۸۰). *تاریخ فلسفه*. ترجمه سید جلال‌الدین مجتبیوی. جلد ۱. انتشارات علمی و فرهنگی.

۲۸. کرین، هانری (۱۳۸۸). *تاریخ فلسفه اسلامی*. ترجمه: جواد طباطبایی. انتشارات کویر.

۲۹. مطهری، مرتضی (۱۳۷۴). *آشنایی با علوم اسلامی*. انتشارات صدرا، ج ۱، چاپ ۱۵.

۳۰. ملاصدرا (۱۳۸۱). *مبدأ و معاد*. ترجمه محمد حسینی اردکانی. چاپ تهران: مرکز نشر دانشگاهی، چاپ

دوم.

۳۱. میرایان، مهدی (۱۳۸۴). *شهود و عالم مثال در فلسفه سهروردی*. باشگاه اندیشه.

۳۲. نصر، سید حسین (۱۳۷۵). *هنر و معنویت اسلامی*. ترجمه رحیم قاسمیان. تهران، دفتر مطالعات دینی هنر.

فصلنامه تخصصی عرفان و زندگی آگاهانه

JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE



بررسی نقش معلم در پیشرفت تحصیلی شاگردان با تأکید بر ذهنیت فلسفی

هاجر عادل

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه دانشگاه پیام نور تهران

دکتر حسن کرملیان

عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور اصفهان

دکتر مسعود سلیمی

عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور اصفهان

JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE

محمد سعیدی

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه دانشگاه پیام نور تهران

چکیده

در این مقاله نقش معلم در پیشرفت تحصیلی شاگردان با تأکید بر ذهنیت فلسفی معلم بررسی می شود. با بهره گیری از روش اسنادی -تحلیلی و مرور پژوهش های انجام شده، این نتیجه گیری حاصل شده است که معلمان برخوردار از ذهنیت فلسفی) یعنی معلمان جامع نگر، منعطف و عمیق (می توانند در کلاس درس و در رابطه با دانش آموزان رفتارهایی از خود به نمایش بگذارند که در نهایت به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک می کند. چرا که نحوه تفکر در پیشرفت دانش آموزان اهمیت زیادی دارد.

واژگان کلیدی: ذهنیت فلسفی، پیشرفت تحصیلی، معلم، دانش آموزان.

ذهنیت فلسفی

ذهنیت فلسفی یکی از موضوعاتی است که مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است. البته در اکثر تحقیقات، ذهنیت فلسفی مدیران مورد توجه بوده است. از جمله پژوهش‌هایی که در دهه‌ی اخیر در این رابطه انجام گرفته است سیف « (بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران و میزان خلاقیت آنان در مدارس متوسط شهر اصفهان » می‌توان به رابطه ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی و میزان بهره‌گیری از مشارکت معلمان از دیدگاه معلمان « ، (هاشمی، ۱۳۸۲. بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران « خزاعی، (۱۳۸۴ و « (مدارس متوسطه پسرانه شهر بیرجند شهبازی دستجردی، (۱۳۸۸ اشاره کرد که همگی بر ارتباط مستقیم ذهنیت فلسفی « (مدارس متوسطه شهر اصفهان مدیران و عملکرد آنها دلالت دارند. به هر حال، مقاله‌ی حاضر یکی از معدود پژوهش‌هایی است که ذهنیت فلسفی را در بین معلمان بررسی مینماید و لذا موضوعی جدید محسوب می‌گردد.

فصلنامه تخصصی عرفان و زندگی آگاهانه

به منظور کسب شناختی جامع از ذهنیت فلسفی ابتدا لازم است مفهوم فلسفه و تفکر فلسفی و ویژگی‌های روح فلسفی درک شود. از لحاظ لغوی می‌توان فلسفه را به معنای خرددوستی و دانشدوستی تعبیر کرد. این معنا نشان می‌دهد که وظیفه فیلسوف تنها کسب معلومات یا بالا بردن سطح محفوظات خود نیست؛ بلکه باید در پرورش تفکر منطقی در خود نیز کوشش کند (شریعتمداری، (۱۳۸۶ تفکر فرآیندی است که در آن، از طریق تبدیل اطلاعات، بین ویژگی‌های ذهنی قضاوت، انتزاع و استدلال یک تصویر ذهنی جدید کنش و واکنش ایجاد می‌شود (سولسو، (۲۰۰۰ اما این امر یک حالت پدید نمی‌آید. بلکه حالت‌های خاصی وجود دارد که تفکر را « اصول کلی « انفجار و اشتعال خودبه‌خودی نیست و طبق تحریک می‌کند و به وجود می‌آورد (کار لاین، (۱۳۶۹ البته تفکر مورد نظر فلسفه از سایر انواع تفکر متفاوت است. تفکر فلسفی نسبت به سایر روش‌های متمایز اندیشیدن، هم خود آگاهانه تر است و هم در کار نقادی تحلیلی تر (شرفی، (۱۳۸۱ این نوع تفکر، به یک مقطع زمانی معین و یا یک حیطة مکانی خاص اختصاص ندارد و اقتضای عقل و نتیجه‌ی تدبیر و تأمل عمیق دربارهی ماهیت است (اسمیت، (۱۳۷۰ به همین دلیل، تعقل به عنوان نخستین نیاز انسان و فعالیتی هدفمند (جعفری، ۱۳۸۷) در فلسفه و تفکر فلسفی از نقش و تأثیر عمده‌ای برخوردار است. با این وجود، صرف تعقل و

داشتن تفکر فلسفی، نمیتوان فردی را فیلسوف نامید. یک فیلسوف، علاوه بر این باید واجد یاد می شود. لذا در ادامه روح فلسفی و ویژگی «-روح فلسفی» ویژگی های دیگری نیز باشد که از مجموع آنها با عنوان های آن بررسی می گردد. به مجموع صفات ویژه که فیلسوف علاوه بر انجام فعالیت های خاص و اتخاذ روش معین در برخورد با مسائل مختلف، در رفتار خود منعکس می سازد، روح فلسفی یا روح علمی گفته می شود. این خصوصیات بدین شرح می باشند: احترام به ارزش های انسانی و شخصیت افراد، وحدت شخصیت (هماهنگی میان جنبه های عقلانی و عاطفی و اجتماعی)، تردید منطقی و عدم پذیرش فوری عقایدی که دلیلی برای پذیرش آن نیافته و یا دلایل موافق و مخالف نسبت به آن ابراز شده باشد) شریعتمداری، (۱۳۸۶ این امر دربرگیرنده ی نوعی تفکر انتقادی) تلاش مستمر برای بررسی باورها و؛ (فرض های گوناگون در پرتو شواهدی که معرف آن هستند و نتایج بعدی وابسته به آن می باشد (است) سیگل، ۱۹۹۷ کنجکاوی که فرد را به بررسی علل و ماهیت امور تحریک می کند؛ استقلال رأی) عدم قبول مطالب به استناد آن که دیگران آن را پذیرفته اند و عدم رد عقاید مدلل دیگران؛ (نوجویی و خلاقیت) تلاش برای کشف مسائل و راه حل های تازه، استفاده از روش ها و تکنیک های جدید و تدوین و ارزیابی نظریات جدید) شریعتمداری، (۱۳۸۶ که خلاقیت فرد) توانایی ترکیب ایده ها در یک روش منحصر به فرد و یا ایجاد پیوستگی بین ایده ها) (زاینز، ۱۹۹۲) را افزایش می دهد و سعه ی صدر یا پذیرش انتقادی) آمادگی برای بررسی عقاید جدیدی که راه بررسی و تحقیق را باز می کند (راسل، ۲۰۰۲) تا این جا ویژگی های فیلسوف واقعی که فردی برخوردار از روح فلسفی است تشریح شد. حال باید گفت در حقیقت، روح فلسفی در پرتو داشتن ذهنیت فلسفی به دست می آید. یعنی تا وقتی فرد به ذهنیت فلسفی دست نیابد، نمی تواند ویژگی های هشتگانه ی فوق را در خویش پرورش دهد. بررسی مفهوم و ویژگی های ذهنیت فلسفی به درک بهتر چرایی و چگونگی این امر یاری می رساند.

ذهنیت فلسفی آن دسته از توانایی ها و ویژگی های ذهن است که فرد را در تفکر صحیح کمک می نماید و او را به (داشتن قضاوت های صحیح عادت می دهد (اسمیت، ۱۳۷۰) برخی از صاحب نظران، ذهنیت فلسفی را همان تفکر فلسفی می دانند. اما در حقیقت ذهنیت فلسفی عاملی است که فرد را آماده می کند که با تفکر درست و منطقی، پدیده ها را شناسایی نماید) میرکمالی، (۱۳۸۱) لذا نمی توان ذهنیت فلسفی و تفکر فلسفی را دقیقاً معادل یکدیگر فرض کرد. تعمق بیشتر در این بحث، بیانگر آن است که ذهنیت فلسفی مجموعه ای از ویژگی ها است که تفکر فلسفی به عنوان یک عمل یا فعالیت، در نتیجه ی آن به دست می آید. به این ترتیب، ذهنیت فلسفی

ابزاری است برای کمک به افراد در تفکر) زکی، (۱۳۷۷ که برحسب درجه ای از جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف فکر در زمانی که فرد برای حل مساله، به داوری های ارزشی می پردازد مشخص می شود). اسمیت، ۱۳۷۰ دید گسترده) جامعیت (دارای نشانه هایی است همچون: پیوند دادن موارد خاص با زمینه ها) توجه به نحوه ارتباط اجزاء در ارتباط با کل و یکدیگر، توجه به مسائل آنی در ظرف زمان) در نظر گرفتن هر هدف را در ظرف زمان؛ یعنی در ارتباط با مسائل گذشته و آینده، قدرت تعمیم خلاق) تحلیل واقعه از جنبه های مختلف، فرضیه سازی و تعمیم فرضیه که به خلق نظرات تازه منجر می شود (و توجه به جنبه های نظری و کلی) کل موقعیت یا مسئله را در نظر گرفتن و رهایی از محسوسات) (شریعتمداری، ۱۳۸۶ به طور کلی فردی که دارای ذهن فلسفی باشد در بررسی یک پدیده همه ابعاد آن را در نظر می گیرد و در نتیجه گیری ها به سرعت عمل نمی کند و متغیرهای گوناگونی را در ارتباط با مسائل کنترل می نماید تا در نهایت به تفکر جامع برسد.

دومین ویژگی ذهنیت فلسفی تعمق است که نشانه های آن عبارتند از: زیر سؤال بردن بدیهیات و تحلیل امور به منظور روشن ساختن ماهیتشان؛ قدرت شناسایی امور بنیادی در موقعیت های خاص و ملاحظه ی نظریات و افکار اساسی را به عنوان کلید های حل مسائل در دامنه ای وسیع، با رهایی از جبرنامور آشکارا، اسمیت، ۱۳۷۰، توجه به معانی تلویحی و رابطه ای با درک جنبه های اساسی، ارتباط منطقی و دلالت ها و اشارات) ضمیری، (۱۳۷۴ و قضاوت به روش فرضیه ای). (قیاسی) شریعتمداری، ۱۳۸۶ آخرین ویژگی مطرح در مورد ذهن فلسفی انعطاف پذیری است که چهار نشانه دارد: رهایی از جمود روان شناختی که عبارت است از ثابت نگه داشتن افکار و نظریات، عادات، تمایلات، مهارت ها و طرز برخورد با آن) اسمیت، (۱۳۷۰ ارزش- سنجی افکار و عقاید بدون توجه به منبع آنها؛ توجه به جهات مختلف مسائل و تهیه ی فرضیه ها، تفسیرها و نظرهای متعدد؛ پذیرفتن قضاوت های موقتی و مشروط و علاقه به اخذ تصمیم در مواقع مهم به جای برخوردهای دگماتیسمی (شریعتمداری، ۱۳۸۶).

پیشرفت تحصیلی

در زمینه ی پیشرفت تحصیلی نیز پژوهش های بسیاری انجام شده است که همه ی آنها نسبت به ذهنیت فلسفی بی توجه بوده اند و هیچ یک به بررسی ارتباط ذهنیت فلسفی و پیشرفت تحصیلی نپرداخته اند. این امر نیز تازگی تحقیق میزان اثر بخشی آموزش دوره پیش از « پیش رو را تأیید میکند. از جمله ی جدیدترین این پژوهش ها

می توان به براری، (۱۳۸۵)، بررسی رابطه میزان آگاهی معلمان علوم مقطع راهنمایی با پیشرفت « (دبستان بر پیشرفت تحصیلی رابطه بین « شگری، (۱۳۸۶ و « (صفات شخصیتی و پیشرفت تحصیلی «)، (تحصیلی دانش آموزان) دانایی، ۱۳۸۶ نجف آبادی، « (کارکردهای سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی میان دانش جویان دانشکده فنی و مهندسی تهران نظری فر و کمالی، (۱۳۸۹ و ... اشاره کرد که در هر یک نقش برخی از عوامل در پیشرفت تحصیلی بررسی شده است.

پیشرفت در آموزش و پرورش، عبارت است از درجه ی موفقیت دانش آموزان در رسیدن به اهداف آموزشی. به بیان کلیتر پیشرفت آموزشی شامل تغییرات مطلوبی است که با توجه به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده، بر روی رفتار)، دانش آموزان اعمال می شود و جنبه هایی از آن قابل مشاهده و اندازه گیری است) انصاری، ۱۳۶۹ تعریف فوق، نشان میدهند که پیشرفت تحصیلی با یادگیری ارتباط تنگاتنگ دارد. حتی برخی، پیشرفت تحصیلی را معادل مقدار یادگیری آموزشگاهی فرد) سلیمان نژاد، (۱۳۸۰ میدانند. چراکه یادگیری عبارت است از کسب تجربه های جدید و نیل به شایستگی های بیشتر، تغییر رفتار و تقویت توانایی انسان به صورت نسبتاً پایدار، کسب عادات تازه و بروز تغییر در عادات سابق، تجربه اندوزی، افزایش دانسته ها، کسب توانایی های جدید از طریق ترکیب رویدادها، آماده شدن برای زندگی آینده، شکوفایی شدن استعدادها) بالفعل شدن بالقوه ها (و) ... سرمد، (۱۳۷۶ که معمولاً از طریق تسهیلاتی که مربی برای ایجاد تغییرات مناسب به وجود می آورد اتفاق می افتد (هاجرى، (۱۳۷۲ همهی این موارد، تغییرات مطلوبی هستند که اگر اندازه گیری شوند میزان پیشرفت تحصیلی را نشان می دهند.

همچنین، در تعریف دیگر، می توان گفت چنانچه، آموخته های آموزشگاهی فرد متناسب با توان و استعداد بالقوه ی او باشد، یا آموخته های فرد متناسب با توان و استعداد وی باشد، در یادگیری، فاصله ای بین توان و استعداد بالقوه و بالفعل)، او نباشد، دانش آموز به پیشرفت تحصیلی نائل گردیده است (مشایخ، ۱۳۸۷). این تعریف را می توان به نوعی کامل تر و انسانی تر از تعریف قبل تلقی کرد. زیرا در تعریف قبل، پیشرفت تحصیلی شامل تغییراتی بود که در رابطه با اهداف از پیش معلوم انجام می گرفت و خود کودک و باطن او چندان به حساب نمی آمد. به عبارت دیگر توجهی نمی شد که این تغییرات تا چه اندازه با نیازها و توانایی های کودکان هماهنگی دارد. اما تعریف اخیر، به خود دانش آموز به عنوان معیار پیشرفت می نگرد و شکوفایی کامل استعدادها را به منزله ی پیشرفت تحصیلی تلقی می نماید.

در یکی دو دهه اخیر پیشرفت و موفقیت تحصیلی در صدر مسائل مورد علاقه والدین، مربیان، معلمان و در کل جامعه قرار گرفته است. اما گاه این تمایل حالتی افراطی به خود می‌گیرد و متأسفانه گرایش به مدرک‌گرایی در جامعه نیز به به این حالت دامن می‌زند. در نتیجه بسیاری از خانواده‌ها از عدم پیشرفت رضایت بخش فرزندانشان در تحصیل به عنوان معضل اصلی خود نام می‌برند و تمام نیروی و توان مادی و معنوی خود را صرف اصلاح آن می‌کنند که (متأسفانه در اکثر موارد حاصلی هم به بار نمی‌آورد). سادات، ۱۳۶۲ شاید بتوان گفت راه حل این معضل در درجهی اول ارائهی تعریف صحیح از پیشرفت تحصیلی است. چنانکه پژوهش حاضر نشان داد مفهوم اصلی پیشرفت تحصیلی یادگیری متناسب با توان و استعداد خویش است.

آگاهی از این امر می‌تواند حساسیت‌های نا به جای والدین در رابطه با پیشرفت فرزندانشان را که منجر به فشار آوردن بر آنها برای تلاش بیش از حد توانایی‌شان می‌شود (از بین ببرد. از سوی دیگر، آگاهی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی می‌تواند راه پیشرفت را آسان نموده و دانش‌آموزان را در تمام مراحل زندگی یاری نماید. این عوامل را در دو دسته‌ی فردی و آموزشی قابل بررسی هستند. عوامل فردی عبارتند از: هوش، استعداد، جنسیت و تفاوت‌های رشدی و تکاملی) رشد جسمانی، شناختی و ذهنی، عاطفی و اجتماعی (سلیمانپور، ۱۳۸۰). (این عوامل با تأثیرگذاری بر ویژگی‌های شخصیتی، موجب پدید آمدن تفاوت‌های فردی دیگری می‌شود که هر یک به نحوی در پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

ذهنیت فلسفی معلم و پیشرفت تحصیلی شاگردان

اکنون پس از آشنایی با مفهوم و ویژگی‌های ذهنیت فلسفی و عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی باید دید ذهنیت فلسفی معلم چه تأثیری بر پیشرفت دانش‌آموزانش دارد. بدین منظور، ابتدا به بحث پیرامون اهمیت معلم در نظام آموزشی و در کلاس درس پرداخته می‌شود. در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی بسیار مهم است و معلم از مهمترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تربیت و تعلیم بشمار می‌آید. زیرا تربیت انسان نتیجه یک جریان متقابل و دوجانبه و بالاخره حاصل عمل مربی و عکس‌العمل مرتبی است). معیری، (۱۳۷۳ این امر اهمیت نقش معلم در مدرسه فرآیند آموزشی را نشان می‌دهد.

همچنین باید اضافه کرد که در فرایند تدریس، دیدگاه معلم و فلسفه ای که به آن اعتقاد دارد در چگونگی کار او تاثیر شدید می گذارد به طوری که او را از دخالت شخصی که فقط در تدریس مهارت دارد خارج می کند و به صورت انسان (اندیشمند در می آورد که مسئولیت بزرگ تربیت انسان ها را بر عهده دارد) بهشتی، ۱۳۷۲

این موارد، علاوه بر آنکه نشانگر نقش حیاتی معلم در مدرسه است، معلوم می دارد که دانش آموز در رشد و یادگیری تا حدود زیادی تحت تاثیر معلم و ویژگی های او میباشد. به عبارت دیگر، ویژگی های معلم ممکن است بر پیشرفت یا شکست تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد. البته از آنجایی که این پژوهش بیشتر در پی بررسی نقش ذهنیت فلسفی معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است و ذهنیت فلسفی با تفکر و ذهن سر و کار دارد، در اینجا بیشتر با تأکید بر همین جنبه ها به بحث پرداخته می شود.

ارزش و اهمیت پرورش مهارت های تفکر در بین مریبان از یک طرف به علت وجود مواد آموزش و سنجش متنوع و از طرفی دیگر به علت نیاز به آموزش الگوها یا مدل های مهارت های تفکر در عصر فن آوری، افزایش امری بدیهی است. تحقیقات نشان می دهد، با توجه به خصوصیات علمی و فنی و اجتماعی فعلی آموزش و پرورش فعلی مدارس و دانشگاه ها جهت ایجاد مهارت تفکر مؤثر کافی نیست. با وجود این، تمرین و فعالیت هایی در رشته های مختلف جهت رسیدن به این هدف انجام می شود. رشد و ترقی واقعی منوط به کسب مهارت های فکری و افزایش قابلیت های فکری است و این امر زیر بنا و پایه و اساس تعلیم و تربیت در تمام دوره ها محسوب می گردد (سلیمانپور، ۱۳۸۰).

با توجه به مباحث فوق در تبیین تاثیر ذهنیت فلسفی معلمان بر پیشرفت دانش آموزان می توان گفت ذهنیت فلسفی در کلاس درس و در رابطه با دانش آموزان باعث بروز رفتارهایی از جانب معلم می گردد هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم یعنی از طریق فلسفی نمودن ذهن دانش آموزان به پیشرفت تحصیلی شان کمک می کند. چرا که نحوه ی تفکر در پیشرفت دانش آموزان اهمیت زیادی دارد. لذا در ادامه به بررسی رفتارهای مطلوب معلمان برخوردار از ویژگی های ذهنیت فلسفی در کلاس درس پرداخته می شود. اولین نشانه ی ذهنیت فلسفی، جامعیت است که در پرتو آن می توان به تبیین برخی از رفتارهای معلم جامع نگر در رابطه با دانش آموز پرداخت. معلمی که دارای جامعیت باشد می داند نباید انتظار داشت شاگردان در هر حال اندیشه های درست داشته باشند و غلط و شکست را هر چه کمتر تجربه کنند. چرا که این امر در مقوله اندیشیدن و تحصیل نمی تواند

همیشه و در همه جا درست باشد. در واقع، هر گاه معلم بتواند) یا بخواهد (راهنمای شاگردان برای ابراز اندیشه و اصلاح آن باشد، قدرت تفکر شاگردان پرورش خواهد یافت) سرمد، (۱۳۷۶ به این ترتیب، معلم جامع نگر با بذل توجه به همه ی جنبه ها به کودک فرصت می دهد تا مهارت های تفکر را در خویش پرورش دهد. همچنین از آنجایی که معلم جامع نگر هر جزء را در رابطه با کل می بیند و بیشتر به جنبه های کلی توجه دارد، دچار خطای هاله ای نمی شود. یعنی اجازه نمی دهد یک ویژگی شخص چنان درخششی در نظرش پیدا کند که سایر ویژگی های او را در پرتو خود ناپدید سازد.

البته کل نگری همیشه باید با سعه ی صدر همراه باشد. معلم همواره در بررسی اندیشه های شاگردان باید به این نکته توجه داشته باشد که هر کس به تناسب سن، تجربه، تحصیلات و دیگر ویژگی های خود می اندیشد. به همین دلیل، نباید آنها را با خودش یا دیگر بزرگسالان مقایسه نماید. زیرا شاگردان به طور معمول نمی توانند و نمی باید مثل بزرگسالان فکر کنند. مخصوصاً، هر گاه معلم بخواهد کلاس را به صورت پرسش و پاسخ اداره کند، باید به شدت متوجه باشد که هیچ کس به دلیل بیان اندیشه نادرست یا خلاف نظر دیگران، مورد تمسخر یا استهزاء قرار نگیرد. همچنین دادن فرصت به شاگرد برای اندیشیدن و پاسخ دادن یکی از وظایف معلم است. علاوه بر اینها معلم جامع نگر خود را در زمان حال حبس نمی کند. بلکه به آینده توجه دارد، عواقب و لوازم کار و نتایج نهایی را در نظر می گیرد و تعلیم آینده نگری، برنامه ریزی برای آینده، و تلاش در جهت داشتن آینده بهتر را جزء وظایف اصلی خود می داند (سرمد، ۱۳۷۶).

دومین نشانه ی ذهنیت فلسفی، تعمق و ژرف نگری است. حال باید دید اگر معلمی از چنین ویژگی هایی برخوردار باشد چه رفتاری از خود نشان می دهد. اولین نکته ی مورد توجه در این امر آن است که خود معلم برای تدریس هر ماده ی درسی، باید موضوع را به مراتب عمیق تر و دقیق تر از آنچه در کلاس مطرح می شود درک کرده و در هر مبحث به جزئی ترین نکات مساله کاملاً مسلط باشد تا بتواند سخن خود را به صورتی ترتیب دهد که کلاس درس او جالب توجه باشد و علاوه بر جنبه آموزندگی و سودبخشی یادگیری را برای دانش آموزان تسریع و تسهیل کند و در جهت مطلوب و مناسب قرار دهد (معیری، ۱۳۷۳).

یعنی تا وقتی معلم با مسئله ی مورد تدریس خود به طور عمیق درگیر نشود، نمی تواند درگیری عمیق دانش آموزان را موجب شود. نکته ی دیگر آنکه، معلم باید از یک سو واقعا به ماهیت اهداف و مقاصد خود برای کودکان علاقه مند باشد تا بتواند خود را عمیقاً و جدا در فعالیت های زیربنایی برای اکتساب آنها درگیر سازد و

از سوی دیگر، لازم است به درک، بینش، کاربرد، رشد منش و قدرت محصل توجه کند و با عدم قناعت بر تکرار طوطی وار کلمات از حفظ کردن سطحی جلوگیری نماید (کار لاین، ۱۳۶۹). همچنین معلم وظیفه دارد از راه تمرین و عادت استعداد های خدادادی کودکان را رشد دهد و قوای ذهنی آنها مثل قوه فکر و حافظه و تخیل اختراعی را در موقع خواندن و نوشتن و حساب کردن تقویت نماید. این کار به سادگی میسر نیست مگر آنکه هنر سؤال کردن، تردید کردن در باره آنچه بدیهی به نظر می آید، تلاش برای کشف اسرار و تکنیک های مشابه به شاگردان آموزش داده شود. به بیان دیگر، لازم است گردانندگان فردای جامعه در بررسی اوضاع و امور به روش فریضه ای - قیاسی مجهز شوند. علاوه بر این، ایجاد تردید منطقی (شک فلسفی) در بین شاگردان از وظایف و هنر های معلمی است. زیرا با تربیت می توان آنها را به دانستن و عمیق دانستن هر چه بیشتر ترغیب کرد (سرمد، ۱۳۷۶). این موارد، از جمله نشانه های ذهن فلسفی هستند و به طور قطع تا وقتی خود معلم به آنها مجهز نباشد نمی تواند کودک را این چنین پرورش دهد.

و بالاخره اینکه می توان از واژه ی "تعمق" برای بچه ها به نوعی استفاده کرد که طی آن راهی برای مباحثه ایجاد شود. در این مباحثات به بچه ها گفته می شود که مسائل متفاوت، برای مردم متفاوت دارای چه معنایی هستند و به آن ها کمک می شود که راهشان را بیابند. هدف آن است که این راه را با کمک هم کشف کرده توانایی های بالقوه، مشکلات، محدودیت ها و استفاده هایی که از آن می شود را به صورت مشترک تجربه نمایند. به این ترتیب، بزرگ ترهایی که بچه ها را ترغیب به تعمق می کنند، خود باید در این زمینه حساس باشند. این تعمق نباید تحمیلی باشد بلکه کودک باید در قضاوت در مورد فواید تعمق، قبول یا رد آن مختار باشد (هینس، ۱۳۸۴).

انعطاف پذیری سومین ویژگی ذهنیت فلسفی است. کسی که دارای طرز تفکر فلسفی نیست، سطح امور را در نظر می گیرد و افکار و نظرات خود را بر آنچه دیده است، مبتنی می سازد. برعکس، فردی که دارای طرز فکر فلسفی است، میل دارد از آنچه محسوس است پا فراتر بگذارد. او می خواهد بفهمد در درون اشیاء و امور چه می گذرد. با توجه به این امر، از مدارس انتظار می رود شاگردان را به پرورش فکر و شکوفایی اندیشه سوق دهند. اما مدارس امروز با انتقال فراوان مفاهیم علمی و تمرین های تکراری بی معنا، فرصت اندیشیدن را از شاگردان گرفته اند. باید گفت علت شکست اکثر معلمان در مقابل نوآوری های آموزشی، به ویژه روش های پرورش تفکر، باورهای غلط و از پیش ساخته آنان است که در اثر تکرار در طول سال های متمادی در آنان تثبیت شده است. در صورتی که "معلم باید دائما شاگردان را در برابر مسایل مختلف قرار دهد و آنان را به

تلاش ذهنی وادارکند و خود در مقابل نظرات آنان نقش یک مخالف اندیشمند را بازی نماید تا راه و رسم استدلال را به آنان بیاموزد و از اندیشه های سیال استقبال کند تا رفته رفته ژرف اندیشی شاگردان گسترش یابد و اندیشه های تازه تری به به وجود آید (سرمد، ۱۳۷۶).

در سال های اخیر، روان شناسان پرورشی و دیگر صاحب نظران از تاکید زیاد مدارس بر انتقال دانش و اطلاعات به دانش آموزان انتقاد کرده و در عوض معلمان را بیشتر به پرورش مهارت های اندیشیدن در یادگیرندگان سفارش کرده اند (سیف، ۱۳۸۰) به عقیده ی برونر، بنیان گذار یادگیری اکتشافی مهم نیست که فراگیر چه می آموزد، بلکه مهم این است که چگونه می آموزد. بنابراین آموزش و پرورش یکی از میدان گاه هایی سودمندی است که فراگیران بتوانند با داشتن ذهیت فلسفی برای انجام تکالیفی که جامعه از آنها انتظار دارد، اقدام هوشمندانه و اخلاقی به عمل آورند و هدف های ارزشمندی را تعقیب نمایند. در نتیجه زمینه های تفکر فلسفی از طریق مریان در دانش آموز رشد و توسعه یافته و آنان را متفکرانی بار آورد که در زمینه های مختلف جنبه های عملی و نظری را تلفیق کرده و پیش از پذیرش اندیشه های دیگران به نقد و بررسی نظرات آنان دست می زنند. ذهنت فلسفی به آنها در اتخاذ تصمیم و دستیابی به نتیجه گیری های عقلانی کمک خواهد کرد. در این میان نقش معلم صرفاً فراهم آوردن ایجاد زمینه های ذهنت فلسفی، برای رشد و دستیابی به کمال است تا از این طریق زمینه ی رشد و توسعه یافتگی انسان ها و اجتماع بشری را فراهم سازند و جامعه ای متفکر، اندیشمند و خلاق به وجود آورند (سرمد، ۱۳۷۶) به این ترتیب مدارس و معلمان آنها می توانند بهترین و مناسبترین شرایط را برای پرورش فکری فراهم آورند و به این ترتیب، نه تنها به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یاری برسانند، بلکه زمینه ای برای رشد و پیشرفت در همهی مراحل زندگی برای آنها فراهم آورند.

نتیجه گیری

این پژوهش به بررسی سه محور کلی یعنی ذهنیت فلسفی، پیشرفت تحصیلی و ارتباط این دو با یکدیگر پرداخت. در محور اول، بحث با تبیین فلسفه و مفهوم آن آغاز شد و معلوم گردید فلسفه به معنای خرددوستی است و لذا تفکر اهمیت بسیاری در آن دارد. هر فیلسوف علاوه بر پرداختن به عقاید فلسفی و کاربرد روش خاص در پژوهش های فلسفی، طرز فکری خاص و روحی مشخص دارد که به مجموع ویژگی های آن، روح فلسفی یا روح علمی گفته می شود. این ویژگی ها که عبارتند از تردید منطقی، کنجکاوی، استقلال رأی، سعی صدر و... در پرتو داشتن ذهنیت فلسفی به دست می آید. ذهنیت فلسفی ابزاری است برای کمک به افراد در تفکر که برحسب درجه ای از جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف فکر در زمانی که فرد برای حل مساله، به داوری های ارزشی می پردازد مشخص می شود. جامعیت با پیوند دادن موارد خاص با زمینه ها، توجه به مسائل آنی در ظرف زمان، قدرت تعمیم خلاق و توجه به جنبه های نظری و کلی معلوم می شود. ویژگی های تعمق عبارت است از زیر سؤال بردن بدیهیات، قدرت شناسایی امور بنیادی در موقعیت های خاص، توجه به معانی تلویحی و رابطه ای و قضاوت به روش فرضیه ای قیاسی. نشانه های انعطاف پذیری نیز شامل رهایی از جمود روان شناختی، ارزش سنجی افکار و عقاید بدون توجه به منبع آنها، توجه به جهات مختلف مسائل و تهیه نظرهای متعدد و پذیرفتن قضاوت های موقتی می باشد.

دومین محوری که در این پژوهش بحث شد پیشرفت تحصیلی بود. پیشرفت تحصیلی عبارت است از تناسب آموخته های آموزشگاهی فرد با توان و استعداد بالقوه ی او. این امر به عوامل فردی (هوش، استعداد، انگیزه، خودپنداره (و عوامل آموزشگاهی) رابطه معلم و دانش آموز، احساس دانش آموز نسبت به مدرسه، روش های آموزشی و غیره بستگی دارد. نقش ذهنیت فلسفی معلم در پیشرفت شاگردان آخرین محوری است که با هدف روشن نمودن تأثیر ویژگی های معلم بر یادگیری و پیشرفت دانش آموز مطرح شد. در این بحث معلوم شد که معلم دارای جامعیت از شاگردان انتظار ندارد در هر حال اندیشه های درست داشته باشند، اجازه نمی دهد یک ویژگی شخص چنان درخششی در نظرش پیدا کند که سایر ویژگی های او را در پرتو خود ناپدید سازد، در بررسی اندیشه های شاگردان به این نکته توجه دارد که هر کس به تناسب سن، تجربه، تحصیلات و دیگر

ویژگی های خود می اندیشد و اندیشه اش محترم است، شاگردان را به بحث و گفتگو و ابراز اندیشه ترغیب می کند و به آنها فرصت هایی برای اندیشیدن و پاسخ دادن می دهد و علاوه بر حال، به آینده نیز توجه دارد. معلم دارای تعمق و ژرف نگری، با درک عمیق مباحث مورد تدریس خود علاوه بر افزایش جنبه آموزندگی و سود بخشی، یادگیری را برای دانش آموزان تسریع و تسهیل کند، خود را عمیقا و جدا در فعالیت های زیربنائی برای اکتساب اهداف در گیر می سازد، از حفظ کردن سطحی جلوگیری می نماید و دانش آموزان را به روش فریضه ای - قیاسی و تردید منطقی (شک فلسفی) مجهز می کند. و بالاخره معلم انعطاف پذیر با پرهیز از باورهای غلط و از پیش ساخته، دائما شاگردان را در برابر مسایل مختلف قرار دهد و آنان را به تلاش ذهنی وادار کند و به پرورش تفکر خلاق در آنها اهمیت می دهد. همه ی این موارد به طور مستقیم و غیر مستقیم (از طریق فلسفی نمودن ذهن شاگردان) در پیشرفت تحصیلی مؤثر است.



فهرست منابع

اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۷۰) **ذهنیت فلسفی در مدیران آموزشی**، ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: گلچین.

افروز، غلامرضا (۱۳۷۳)، **روان شناسی تربیتی**، تهران: انتشارات انجمن اولیاء مربیان.

انصاری، حجت الله. (۱۳۶۹) **بررسی تاثیر جو روانی-اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی. مجله روان شناسی و علوم تربیتی**. دوره ی اول تا چهارم. صص ۱۳۸

جعفری، تقی. (۱۳۷۸) **تعلیم و تربیت اسلامی**، تهران، چاپ گلشن.

زکی، محمدعلی. (۱۳۷۷) **بررسی ابعاد اجتماعی ذهنیت فلسفی مدیران، فصلنامه ی دانش مدیریت**. شماره چهل و یک و چهل دوم. صص ۱۵۹

سادات، محمدعلی (۱۳۶۲)، **ویژگی های یک و بی**، چاپ اول. تهران: نشر احسن

سرمد، غلامعلی. (۱۳۷۶) **روش های تدریس و هنر معلمی**. چاپ قدس. بیجا: انتشارات اشراف بهار

سلیمان پور، جواد. (۱۳۸۰) **مهارت های تدریس و یادگیری (کاربرد مهارت های تفکر و روش تعلیم و تربیت)**. تهران نشر احسن.

سلیمان نژاد، اکبر. (۱۳۸۰) **ارتباط منبع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی، مجله روان شناسی و علوم تربیتی**، سال سی و یکم. شماره دوم. صص ۱۹۸

سیف، علی اکبر (۱۳۷۶)، **روان شناسی پرورشی**، چاپ دوم، تهران، انتشارات آگاه.

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۶) **اصول فلسفه تعلیم و تربیت**، تهران: انتشارات امیر کبیر

شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۱) **تفکر برتر؛ رویکرد دینی و روانشناسی به تفکر و کارکردهای آن**. تهران: سروش.

ضمیری، محمدعلی (۱۳۷۴)، **آموزش و پرورش**، چاپ اول، تهران، انتشارات پرداز

کارلاین، بیتا، **تدریس شیوه های یادگیری به کودکان**، ترجمه سید اکبر میر حسینی (۱۳۶۹) چاپ اول. انتشارات ترجمه و نشر کتاب.

کرباسی، منیژه و وکیلان، منوچهر (۱۳۸۳)، **مسائل نوجوانان و جوانان**، چاپ ششم. انتشارات دانشگاه پیام نور

مشایخ، فریده. (۱۳۸۷) **دیدگاه های نو در برنامه ریزی آموزشی**، چاپ هشتم، انتشارات سمت

معیری، محمدطاهر (۱۳۷۳)، **مسائل آموزش و پرورش**، چاپ سوم. تهران: انتشارات امیرکبیر

میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۱) **بررسی رهبری و مدیریت آموزشی**، تهران: سیطرون

هاجری، ضیاءالدین. (۱۳۷۲) **آنچه یک معلم باید بداند**. چاپ اول. تهران: انتشارات راد

هینس، جوانا (۱۳۸۴)، **بچه های فیلسوف**، ترجمه: رضاعلی نوروزی، رسول جمشیدیان و مهرابی (۱۳۸۴) چاپ

دوم، انتشارات سماء قلم.

ایرج پور، زهرا (۱۳۸۷) **پیشرفت تحصیلی، بررسی موانع و جلوگیری از افت های آن**، چاپ اول

انتشارات سمیع.

Bakar , Kanariah abu & others (۲۰۰۴) relationship between university student's achievement

motivations, attitude and academic performance in Malaysia social and behavioral sciences

faculty of educational student university putra Malaysia P(۴۹۰۶) (۴۹۱۰)

Huang, chiungung (۲۰۱۱) self concept and academic achievement a met analysis of longitudinal

relations, journal of school psychology PP ۵۰۵-۵۲۸

Robbins, S. P (۱۹۹۲) . Managements. ۳. New jersey. International Edition

Russell, Bertrand .(۲۰۰۱) The Ideal of Critical receptiveness. Skeptical ignorer ۲۵/۳ PP:۴۰-

۴۵

Sektnan, Michaela (۲۰۱۰), relations between early family risk children's behavioral regulation

and academic achievement early childhood , research quarterly PP ۴۰۴-۴۷۹

Siegel. H.(۱۹۹۷). Rationality redeemed? further dialog resonant educational Ideal, New York .

Rut ledge

solso, R .(۲۰۰۰). Cognitive Psychology. Allyn and Bocon. New York: Dover

<http://www.unr.edu/psych/faculty/solso>.

مطالعه اثرات سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی

دکتر ابراهیم تقی زاده

ابوالفضل اکبری

میترا سلیمانی

چکیده

وجود آسیب های مختلف اجتماعی در زندگی شهرنشینی امروزی امری اجتناب ناپذیر است از طرفی مفهوم سرمایه اجتماعی به دلیل ماهیت و محتوای خاص خود با حوزه های مختلف مسایل اجتماعی از جمله آسیب های اجتماعی در ارتباط بوده و در فرایندی متقابل بر آسیب های اجتماعی اثر گذاشته و از آن تاثیر می پذیرد. در تحقیق حاضر نیز جهت شناخت هر چه بهتر تاثیر سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی، ابتدا به تعریف سرمایه اجتماعی و ارائه دیدگاه های متفکرانی همچون بوردیو، پوتنام، کلمن و فوکویاما در این زمینه پرداخته ایم و در نهایت از خلال تعیین ابعاد، شاخص ها و کارکردهای سرمایه اجتماعی تاثیر سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی مورد مطالعه قرار گرفته است. نتیجه نشان دهنده تاثیر متناقض سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی است، به طوری که بالا بودن میزان سرمایه اجتماعی در گروه های خاص باعث گسترش آسیب های اجتماعی و بالا بودن آن در سطح کلی جامعه موجب افزایش اعتماد و پیوندهای افراد و در نهایت کنترل آسیب های اجتماعی می گردد.

واژگان کلیدی: سرمایه اجتماعی، اعتماد اجتماعی، آسیب اجتماعی، بزهکاری.

مقدمه

امروزه جوامع انسانی با تغییرات گسترده ای در حوزه های مختلف خود مواجه شده اند به طوری که در سالیان اخیر فرایند جهانی شدن و پیامدهای فرهنگی - اجتماعی ناشی از آن ساختار نظام ارزشی جوامع را با تحولات اساسی مواجه نموده است و به گسترش انواع آسیب های اجتماعی از قبیل اعتیاد، جرم و بزهکاری، بیکاری، جنایت و شورش های اجتماعی منجر گردیده است. از طرفی، اگر چه مفهوم سرمایه اجتماعی مفهوم نسبتاً جدیدی در ادبیات علوم اجتماعی می باشد که بیانگر کمیت و کیفیت روابط اجتماعی در سطح جامعه است، اما به اعتقاد بسیاری از صاحب نظران در صورت فقدان یا کمبود این نوع از سرمایه سایر سرمایه های دیگر نیز اثر بخشی خود را از دست داده و فرایند توسعه اقتصادی و فرهنگی، اجتماعی جامعه با موانع و مشکلات جدی مواجه خواهد گردید. در واقع سرمایه اجتماعی وجوه گوناگون سازمان اجتماعی نظیر اعتماد، هنجارها و شبکه ها است که می تواند با تسهیل اقدامات هماهنگ کارایی جامعه را بهبود بخشد (پاتنام، ۲۸۵:۱۳۸۰ و به عنوان ابزاری اساسی قابلیت و کارایی بالایی در تبیین و توضیح مسایل و مشکلات، از جمله آسیب های اجتماعی داشته باشد. در حال حاضر نیز در بسیاری از کشورها بحث های زیادی پیرامون اهمیت سرمایه اجتماعی در حفظ ثبات و انسجام اجتماعی صورت می گیرد اما از آنجایی که سرمایه اجتماعی نیز از تیررس تغییر و تحولات اتفاق افتاده در جوامع انسانی مصون نمانده است لذا فرایند شکل گیری و گسترش آن در جوامع مختلف روند یکسانی را طی ننموده و همواره در معرض تغییر و نوسان بوده است چنانکه هیچ گاه نمی توان گفت که آثار و پیامدهای سرمایه اجتماعی همواره مثبت و در جهت رفع مشکلات و تنش های درون نظام اجتماعی می باشد. همین عامل به دشواری شناخت تاثیر سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی افزوده است.

بنابر این هدف مقاله حاضر بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی یک جامعه بر آسیب های اجتماعی آن و شناسایی مکانیسم هایی است که از طریق آنها سرمایه اجتماعی موجبات کاهش یا افزایش آسیب های اجتماعی در یک جامعه را فراهم می آورد. برای دست یابی به اهداف مذکور سعی خواهیم نمود تا ابتدا مفهوم سرمایه اجتماعی را تعریف و به مشخص نمودن ابعاد و شاخص های مختلف آن پرداخته و در نهایت از خلال نظریات و دیدگاه های ارائه شده، به بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی و ارائه راهکارهای لازم در این خصوص بپردازیم.

تعاریف و دیدگاه ها

سرمایه اجتماعی یک مفهوم چند وجهی با تعدادی از تعاریف رقیب می باشد. این ویژگی باعث یکی از پر مناقشه ترین موضوعات در بین دانشمندان اجتماعی در دهه های اخیر شده است و آن اینکه سرمایه اجتماعی چیست؟ و چگونه مورد سنجش قرار می گیرد؟ این مسئله بحث و انتقادات زیادی را در محافل دانشگاهی به همراه داشته است و باعث افزایش ابهامات پیرامون تعاریف متعدد این مفهوم در حوزه های گوناگون توسط افراد مختلف شده است. به طوری که در بررسی منابع موضوع با تعاریف متعددی مواجه می شویم که در حوزه های متفاوتی ارائه شده اند. که بررسی و واکاوی این تعاریف مختلف می تواند به تعیین معرف های مشترک برای مفهوم سرمایه اجتماعی کمک نماید. لذا به طور خلاصه به برخی از تعاریف و دیدگاه های مربوط به سرمایه اجتماعی اشاره خواهد گردید:

سرمايه « بورديو سرمايه اجتماعي را يكي از اشكال سرمايه مي داند، به عقیده او سرمايه سه شکل بنیادی دارد که « سرمايه فرهنگی. » که قابل تبدیل شدن به پول است و به شکل حقوق مالکیت قابل نهادینه شدن است « اقتصادی سرمايه » در برخی شرایط به سرمايه اقتصادی تبدیل می شود و به شکل کیفیات آموزشی نهادینه می گردد و که از تعهدات اجتماعی ساخته شده است و تحت برخی شرایط قابل تبدیل به سرمايه اقتصادی می « اجتماعی باشد). بورديو، (۱۹۸۵: ۲۴۳ او سرمايه اجتماعي را حاصل جمع منابع بالقوه و بالفعلی می داند که نتیجه مالکیت شبکه بادوامی از روابط نهادی شده بین افراد و به عبارت ساده تر، عضویت در یک گروه می باشد. برای او، پیوندهای با دوام و متراکم از اهمیت خاصی برخوردار است. چرا که میزان سرمايه اجتماعي هر فرد بستگی به تعداد روابط و میزان سرمايه (فرهنگي، اجتماعي و اقتصادي) تملک شده توسط هر رابطه دارد). فیلد، (۲۰۰۳: ۱۵ در واقع سرمايه اجتماعي از نظر بورديو، ابزاری است که وضعیت گروه و در نتیجه فرد را باز تولید می کند. از این جهت می توان رویکرد او را ابزاری و نهایتاً فرد گرایانه نامید. او بر قابلیت تبدیل انواع مختلف سرمايه تاکید دارد و سرمایه اقتصادی را ریشه انواع دیگر سرمايه می داند. بنابراین به کمک سرمايه اجتماعي، کنشگران قادرند مستقیماً به منابع اقتصادی دست یابند، از سوی دیگر به دست آوردن سرمايه اجتماعي مستلزم سرمايه گذاری سنجیده هم در منابع اقتصادی و هم منابع فرهنگی است.

کلمن سرمایه اجتماعی را بخشی از ساختار اجتماعی می‌داند که به کنشگر اجازه می‌دهد تا با استفاده از آن به منافع خود دست یابد. کلمن سازمان اجتماعی را پدید آورنده سرمایه اجتماعی در نظریه گیر دو به جای تعریف سرمایه سرمایه اجتماعی عنصری مجزا نیست، بلکه «اجتماعی بر حسب ماهیت و محتوی به کارکرد آن توجه دارد. ازدید او مجموعه ای از عناصر متفاوت است که دارای دو ویژگی مشترک است: تمام این عناصر دارای برخی از جوانب ساختار کلمن، (۱۹۸۸: ۹۸ در تعاریف)» اجتماعی بوده و برخی از کنش های افراد واقع در درون ساختار را تسهیل می نمایند فوق، تاکید کلمن بر منافع فردی سرمایه اجتماعی متأثر از نظریه انتخاب عقلانی است. از طرف دیگر، او سرمایه اجتماعی را جنبه ای از ساخت اجتماعی معرفی می کند که شامل مولفه های اعتماد، تعهدات و انتظارات متقابل، کانال های اطلاع رسانی و هنجارها و ضمانت های اجرایی موثر است که انواع خاصی از رفتار را تشویق کرده یا مانع می شود. در نظریه کلمن سرمایه اجتماعی هم در سطح فردی و هم در سطح جمعی مطرح میشود. از یک طرف وی سرمایه اجتماعی را همانند سرمایه انسانی نوعی سرمایه گذاری بر کنشگران معین می داند که احتمال موفقیت در کنش های هدفمند را افزایش می دهد. از طرف دیگر، او معتقد است همان گونه که سرمایه فیزیکی و سرمایه انسانی فعالیت تولیدی را تسهیل می کنند، سرمایه اجتماعی در یک گروه هم هزینه همکاری و تعامل را کمتر می کند و هم عملکرد و دست یابی به اهداف را آسان تر می سازد (کلمن، ۱۳۷۷).

پوتنام مانند دیگر نظریه پردازان سرمایه اجتماعی، روابط اجتماعی افراد و تعاملات آنها با یکدیگر را بنیادی ترین جزء سرمایه اجتماعی معرفی می کند. پوتنام و گاس، (۲۰۰۲: ۶ پوتنام بیشتر به بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی در سطح ملی علاقه مند است و اینکه چه تاثیری بر نهادهای دموکراتیک و در نهایت بر توسعه اقتصادی دارد. به عقیده ی او، شبکه های مشارکت مدنی) مانند انجمن های شکل گرفته در نظام همسایگی (از اشکال اساسی سرمایه اجتماعی محسوب می شوند. این شبکه ها هنجار کنش و واکنش متقابل را در جامعه تقویت می کنند. وی تمام ویژگی های اجتماعی نهادها و سازمان ها از قبیل اعتماد، هنجارها و شبکه های اجتماعی را سرمایه اجتماعی نامیده و معتقد است سرمایه اجتماعی اغلب محصول جانبی دیگر فعالیت های اجتماعی می باشد.

این سرمایه به طور معمول در پیوندها، هنجارها و اعتمادها تشکیل می شود و از یک شرایط اجتماعی به شرایط دیگر انتقال پذیر است). پوتنام، (۱۳۸۰) واضح است که پوتنام سرمایه اجتماعی را براساس منابع آن تعریف می کند و به آن به صورت کلان نگاه می کند و آن را در رشد و توسعه اقتصادی کشور موثر می داند. لذا از این لحاظ تعریف او جمعی بوده و سرمایه اجتماعی را به منزله دارایی جوامع و گروه ها تلقی می کند. فرانسیس فوکویاما نیز همچون پوتنام در تعریف این مفهوم از وجود هنجارها و ارزش ها سخن می گوید، به عقیده او سرمایه اجتماعی را به سادگی می توان به عنوان وجود مجموعه معینی از هنجارها یا ارزش های غیر رسمی تعریف کرد «که اعضای گروهی که همکاری و تعاون میانشان مجاز است در آن سهیم هستند، مشارکت در ارزش ها و هنجارها به خودی خود باعث تولید سرمایه اجتماعی نمی شود؛ چراکه این ارزش ها ممکن است ارزش های منفی (فوکویاما، «۱۰:۱۳۷۹» باشند هرچند دانشمندان مختلف دیگری نیز سرمایه اجتماعی را تعریف و تحلیل کرده اند. اما در مطالعه حاضر آنچه که از مفاهیم مرتبط با سرمایه اجتماعی استنباط می شود این است که سرمایه اجتماعی دربرگیرنده روابطی در بین مردم است که به نوعی کنش را تسهیل می کند، این سرمایه تا حدودی ناملموس است که در برگیرنده روابط شخصی نیز بوده و می تواند در سطوح فردی، درون گروهی و بین گروهی کاربرد داشته باشد و دارای ابعاد نظیر شبکه اجتماعی، اعتماد اجتماعی و مشارکت اجتماعی می باشد.

ابعاد و شاخص های سرمایه اجتماعی

در یک تقسیم بندی کلی می توان گفت که مفهوم سرمایه اجتماعی دارای دو بعد کمی و کیفی می باشد به طوری که ابعاد کیفی شامل تجلیات ذهنی و انتزاعی تر سرمایه اجتماعی و بعد کمی جنبه های قابل رویت و قابل لمس تر این مفهوم را در بر می گیرد. بر این اساس می توان گفت دو بعد مهم سرمایه اجتماعی عبارتند از: ۱- پیوند های ذهنی بین افراد: این بعد از سرمایه اجتماعی به پیوند های بین افراد که دارای ماهیت متقابل مبتنی بر اعتماد و دارای هیجان مثبت است مربوط می شود و مهمترین شاخص آن اعتماد است که به اعتقاد بسیاری از متفکران می تواند پایه و اساس نظم اجتماعی باشد. عنصر اعتماد چیزی نیست که بتوان آن را به طور مصنوعی در جامعه ایجاد کرد. بلکه تحت تاثیر شرایط اجتماعی، اقتصادی خاص جامعه و در طول زمان از طریق تکرار سلسله ای از تعامل ها شکل می گیرد که در سه سطح قابل سنجش است:

الف: اعتماد بین فردی یا اعتماد به افراد آشنا

ب: اعتماد اجتماعی یا اعتماد به بیگانگان

ج: اعتماد مدنی یا اعتماد به سازمان ها و نهاد ها

۲- پیوند های عینی: که بر ارتباطات افراد در فضاهای اجتماعی تاکید دارد. این پیوند های عینی میان افراد می تواند از دو نوع باشد:

الف: افراد می توانند به شیوه ی غیر رسمی از طریق انتخاب دوستی ها و دیگر انواع پیوند های شبکه ای با یکدیگر در ارتباط باشند به عبارت دیگر هر فردی دارای یک "شبکه اجتماعی" است که این شبکه می تواند حاوی انواع روابط باشد مانند دوستی یا روابط خویشاوندی که تقویت کننده سرمایه اجتماعی او می باشد (شارع پور، ۱۳۸۳).

ب: جدا از پیوند های غیر رسمی با دیگران، فرد می تواند از طریق عضویت رسمی در انجمن ها و گروه های داوطلبانه با دیگران در ارتباط باشد. مهمترین وجه تمایز شبکه های پیوند رسمی و پیوند های غیر رسمی در این است که بر خلاف شبکه های دوستی غیر رسمی که بر حسب پیوند میان افراد تعریف می شود شبکه های رسمی از ادامه حیات بیشتری برخوردار بوده و تابع ضوابط خاصی هستند. هر چند امروزه برای سنجش مفهوم سرمایه اجتماعی اغلب بر یکی از این دو بعد تاکید می شود اما جهت سنجش بهتر این مفهوم می توان از یک سنجه ترکیبی با شاخص هایی نظیر: میزان مشارکت مدنی و اجتماعی، میزان اعتماد بین افراد، میزان عضویت در سازمان های داوطلبانه و فعالیت های اجتماعی غیر رسمی (مانند دیدار دوستان) استفاده نمود.

نتایج و کارکرد های سرمایه اجتماعی

از آنجایی که سرمایه اجتماعی در یک جامعه می تواند در سه سطح خرد، سطح اجتماع محلی و سطح کلان بررسی گردد، لذا این مفهوم همیشه برای تمام اعضای جامعه دارای آثار و کارکردهای مثبت نمی باشد. به طوری که بالا بودن میزان سرمایه اجتماعی در درون یک گروه خاص لزوماً به معنای بالا بودن میزان آن در سطح کل جامعه نیست و تنها زمانی میزان سرمایه اجتماعی در سطح جامعه بالا خواهد بود که بین افراد گروه های مختلف پیوند های مثبت و مبتنی بر اعتماد وجود داشته باشد. در این صورت است که سرمایه اجتماعی آثار و نتایج مثبتی

را در حوزه های مختلف در بر خواهد داشت. چنانکه بالا بودن میزان سرمایه اجتماعی یک جامعه در حوزه اقتصادی از طریق افزایش اعتماد اجتماعی به کاهش تنش ها و افزایش امنیت و انسجام اجتماعی منجر می گردد و به این ترتیب بستر لازم جهت سرمایه گذاری بهتر و مشارکت موثرتر افراد در فعالیت های اقتصادی را فراهم آورده و رشد و توسعه بیشتر اقتصادی را به همراه خواهد داشت». به عنوان مثال تحقیقات نشان داده که مناطق شمالی کشور ایتالیا که دارای سرمایه اجتماعی زیادی است به مراتب ثروتمند تر و مولد تر از مناطق جنوبی ایتالیا است که سرمایه اجتماعی اندکی دارد. « همان (۷۸: از طرفی برخورداری افراد از سطح بالایی از روابط اجتماعی و عضویت در شبکه ها که از اجزای اصلی سرمایه اجتماعی محسوب می شوند فرایند جستجوی شغل را برای آنها تسهیل نموده و موفقیت شغلی آنها را که به نوعی در گرو ارتباط با دیگران است تضمین می نماید. همچنین سرمایه اجتماعی با توسعه و تقویت هنجارها و ارزش های اجتماعی نقش موثری در کنترل آسیب های اجتماعی و پیشگیری از وقوع جرم در جامعه دارد. سرمایه اجتماعی با تاثیر بر نحوه ادراک فرد از موقعیت اجتماعی خویش بر سلامت و بهداشت روحی و روانی افراد نیز تاثیر گذار است. این نوع سرمایه از طریق ایجاد ارتباط نزدیک فرد با خانواده و دوستان نوعی احساس تعلق ایجاد می نماید به طوری که فقدان این نوع سرمایه باعث احساس انزوا و افسردگی فرد می شود. نتایج تحقیق انجام شده در آمریکا نیز نشان داده است که در ایالت های دارای سرمایه اجتماعی اندک مرگ و میر ها در سنین پایین تری صورت می گیرد. به طور کلی مطالعات انجام شده در روانشناسی و پزشکی این فرض را که بین سرمایه اجتماعی و احساس شادکامی و سلامت جسمی ارتباط مستقیمی وجود دارد تایید می نماید) بوم، (۱۹۹۸ همچنین از دیگر کارکرد های مثبت سرمایه اجتماعی می توان به بهبود عملکرد تحصیلی افراد، افزایش کارایی نهادهای سیاسی و سلامت روحی و روانی افراد جامعه اشاره نمود.

سرمایه اجتماعی و آسیب های اجتماعی

همانگونه که گفته شد مطابق نظر پوتنام مهمترین جزء سرمایه اجتماعی روابط اجتماعی افراد و تعاملات آنها با یکدیگر است. این اجزای سرمایه اجتماعی از طریق ایجاد احساس امنیت و تصور مثبت از خود در میان افراد جامعه زمینه بروز آسیب های اجتماعی را به حداقل ممکن می رساند زیرا افراد به آسانی حاضر به از دست دادن این سرمایه ها نمی باشند. چنانکه مطابق تئوری انتخاب عقلانی انسان موجودی حسابگر است که در انجام کنش

های روزمره خود به محاسبه سود و هزینه های ارتکاب عمل پرداخته و در صورت بالا بودن هزینه های ارتکاب آن از انجام عمل امتناع می ورزد. مطابق این رویکرد هر چه سطح سرمایه اجتماعی افراد یک جامعه بیشتر باشد باعث وجود روابط گرم متقابل و اعتماد کافی بین اعضای آن جامعه می شود. لذا افراد به دلیل ترس از اینکه شبکه روابط خود را از دست داده و از طرف کسانی که با آنها رابطه داشته اند طرد می شوند کمتر دچار آسیب های مختلف اجتماعی می گردند. چون این فرایند هزینه زیادی برای آنها خواهد داشت). چلبی و مبارکی، (۱۳۸۴ نتایج تحقیقی که با عنوان «عوامل زمینه ساز تن دادن زنان به روسپیگری» در میان یک نمونه ۱۴۷ نفری از زنان روسپی کشور انجام شده است، به خوبی فقدان و یا کمبود این جزء از سرمایه اجتماعی را در میان زنان روسپی نشان می دهد و بیانگر آن است که این دسته از زنان در مقایسه با زنان عادی کمتر مورد توجه والدین خود بوده و از عدم وجود روابط گرم و عاطفی با آنها رنج می برند. رحمان سعادت نیز در تحقیقی با عنوان «بر آورد روند سرمایه اجتماعی در ایران» (با استفاده از شاخص های میزان مشارکت جمعی) نسبت تعداد اعضای کانون های فرهنگی، هنری و سیاسی به جمعیت (و میزان جرم) نسبت تعداد پرونده های قضایی به جمعیت) در بازه سال های ۱۳۴۵ تا ۱۳۸۰ به این نتیجه رسیده است که در سال هایی که جرم زیاد بوده، سرمایه اجتماعی روند نزولی داشته است و در سال هایی که میزان ارتکاب جرم کم بوده، سرمایه اجتماعی در سطح بالایی قرار داشته است) سعادت، ۱۳۸۶ از دیدگاه تئوری بی سازمانی اجتماعی، سرمایه اجتماعی موجب کاهش آسیب های مختلف اجتماعی می گردد زیرا سرمایه اجتماعی نیروی جمعی را برای تحمیل نظم به وجود می آورد و گروه ها را در افزایش سطوح کنترل غیر رسمی شان توانمند می سازد. پس در این دیدگاه سرمایه اجتماعی پایه و اساس کنترل اجتماعی است. بنابر این چون جوامع سازمان نیافته قادر به انباشت سرمایه اجتماعی لازم نیستند پس گرفتار آسیب های مختلف اجتماعی می باشند) رز و کلیر، (۸:۱۹۹۸ تئوری فشار نیز بالا بودن میزان تعلقات اجتماعی و در نتیجه سرمایه اجتماعی یک فرد هم در جامعه و هم در درون خانواده را مانند سد محکمی در برابر فشار های روحی و جسمی وارد به او در نظر گرفته که از ایجاد احساسات منفی در فرد و در نتیجه گرفتاری او در دام آسیب های اجتماعی جلوگیری می نماید به طوری که مطابق تحقیق انجام شده، سرمایه اجتماعی درون خانواده بیشترین تاثیر را بر کاهش بزهکاری نوجوانان پسر داشته است). علیوردی نیا و همکاران، (۱۳۸۷: ۱۲۹ همچنین بسیاری از تحقیقات انجام شده در حوزه آسیب شناسی اجتماعی بیانگر این مطلب است که بسیاری از افراد مجرم و بزهکار از سرمایه اجتماعی درون خانوادگی ناچیزی بهره مند بوده اند.

مدارای اجتماعی یکی دیگر از مکانیسم‌هایی است که به واسطه آن سرمایه اجتماعی نقش موثری را در کاهش آسیب‌های اجتماعی ایفا می‌کند. مدارای اجتماعی مفهومی است که با گسترش شبکه‌ها و تعاملات اجتماعی افزایش و با تضعیف آن کاهش می‌یابد، پس هر چه سطح روابط اجتماعی کمتر باشد مدارای اجتماعی کمتر می‌شود. این امر از پیامدهای انزوای اجتماعی نیز می‌باشد. در واقع سرمایه اجتماعی از طریق پیوند دادن افراد به شبکه‌ها و گروه‌های اجتماعی برای انجام کنش‌های جمعی راه حلی جهت گریز از رفتارهای فرد گرایانه، منفرد گرایانه و خاص گرایانه را فراهم می‌آورد (مرشدی، ۱۳۸۷). در این خصوص به عقیده پوتنام نیز مشارکت در انجمن‌های داوطلبانه از یک طرف از طریق ایجاد فضایی که در آن افراد به مبادله افکار و عقاید خود می‌پردازند و با یکدیگر به گفتگو می‌نشینند باعث افزایش مدارای می‌گردد و از طرف دیگر این انجمن‌ها بر اعتماد و همیاری تاثیر می‌گذارند بدین ترتیب که قرار گرفتن در معرض تعاملات درون گروهی چهره به چهره باعث گسترش هنجارهایی از قبیل اعتماد و همیاری می‌شود.

اعتماد و همیاری نیز به نوبه خود بر مدارای تاثیر می‌گذارند؛ به طوری که مردمی که ارتباطات فعال و اعتمادآمیز با یکدیگر دارند خصوصیات شخصی مفیدی در آنها گسترش می‌یابد و باعث می‌شود که این افراد مدارای جوت‌تر بوده، کمتر بدبین و خودخواه باشند و بیشتر با مشکلات دیگران همراهی نمایند (شارع پور و آزاد ارمکی، ۱۳۸۸: ۷۴). واضح است که افزایش این خصایص و ویژگی‌ها در میان افراد یک جامعه زمینه کاهش و جلوگیری از آسیب‌های مختلف اجتماعی را فراهم می‌آورد. همان‌گونه که قبلاً نیز گفته شد، سرمایه اجتماعی همواره دارای آثار و نتایج مثبت نیست که این امر از تفاوت سرمایه اجتماعی درون یک گروه خاص با سرمایه اجتماعی کل جامعه نشات می‌گیرد. این قضیه در مورد تاثیر سرمایه اجتماعی بر آسیب‌های اجتماعی نیز صادق است. یعنی بالا بودن میزان سرمایه اجتماعی در یک جامعه همواره دلیلی بر کاهش سطح آسیب‌های اجتماعی در آن جامعه نیست. برای حل این تناقض می‌توان از وجود دو نوع تمایز در درون مفهوم سرمایه اجتماعی کمک گرفت. نخست سرمایه اجتماعی ثمر بخش که باعث ایجاد تغییرات نهادی و تسهیل توسعه می‌گردد و دوم، سرمایه اجتماعی فاسد که شامل شبکه‌هایی است که فعالیت‌های مجرمانه را تشویق و به آسیب‌های مختلف اجتماعی دامن می‌زند. در واقع آن نوع سرمایه اجتماعی برای فرد مفید است و باعث جلوگیری از آسیب‌های اجتماعی می‌گردد که از طریق رابطه با افراد بهنجار و عادی جامعه به وجود آمده باشد. در غیر این

صورت فرد با ایجاد رابطه با افراد کجرو اگر چه سرمایه اجتماعی لازم را به دست می آورد، اما این نوع سرمایه نامطلوب بوده و منجر به کجرو شدن و لطمه خوردن فرد خواهد شد. مثلا خرده فرهنگ های کجرو در میان افراد طبقات پایین جامعه باعث می شود که آن ها به یکدیگر اعتماد زیادی داشته باشند و همبستگی خود را در مقابل طبقات دیگر جامعه حفظ نمایند. این امر از طریق افزایش سرمایه اجتماعی درون گروهی به افزایش آسیب های اجتماعی و سازماندهی تبهکاران محلی منجر خواهد گردید. ادوین ساترلند نیز در نظریه معروف خود با عنوان پیوند افتراقی افزایش جرم و جنایت در جامعه را ناشی از ازدیاد سرمایه اجتماعی فاسد در آن جامعه می داند.

بر طبق دیدگاه ساترلند می توان گفت که هر چه روابط فرد با گروه های همسال کجرو بیشتر باشد احتمال زیادی وجود خواهد داشت که او مرتکب جرم گردد. در واقع با وارد شدن افراد در گروه های کجرو و برقراری ارتباط نزدیک با اعضای آن گروه به مرور زمان ارزش ها و هنجارهای خرده فرهنگ های کجرو یاد گرفته می شود و از آنجا که انسجام درون گروهی در آن بالا می باشد از این رو فرد سعی می کند برای حفظ عضویت خود در گروه و حفظ همبستگی گروهی، رفتارهای کجرو یاد گرفته شده را بر ضد گروه های دیگر به کار بندد. در این حالت می توان گفت که آن نوع سرمایه اجتماعی که در بین اعضای گروه وجود دارد از نوع سرمایه اجتماعی درون گروهی و منفی بوده و هر چه این نوع سرمایه اجتماعی در جامعه بیشتر باشد گسترش بیشتر آسیب های اجتماعی را به همراه خواهد داشت.

مطابق تئوری تعاملی نیز ضعف پیوند ها منجر می شود که نوجوانان دوستی خود را با همسالان کجرو توسعه داده و در رفتارهای کجروانه در گیر شوند. این درگیری مکرر در رفتارهای کجرو پیوندها را ضعیف تر کرده و بازسازی آنها را مشکل تر می سازد. در واقع تئوری تعاملی معتقد به وجود یک رابطه متقابل بین سرمایه اجتماعی و بزهکاری) به عنوان یک آسیب اجتماعی (می باشد به این صورت که ابتدا کاهش سرمایه اجتماعی باعث افزایش بزهکاری شده و سپس افزایش بزهکاری در یک محل باعث ضعیف تر شدن پیوندها و فرسایش سرمایه اجتماعی می گردد. همچنین متفکران در تحقیقات خود نوعی رابطه چرخه ای بین خشونت) به عنوان یکی از آسیب های اجتماعی (و تخریب سرمایه اجتماعی یافته اند. آن ها مطرح کرده اند هنگامی که خشونت اجتماعی اتفاق می افتد، تحرک فیزیکی در محل محدود می شود، فرصت های اشتغال و آموزش کاهش می یابند، تجار نسبت به سرمایه گذاری در آن منطقه بی میل می شوند و افراد محل کمتر احتمال دارد که خانه های جدید

بسازند یا املاک موجود را بهبود بخشند. این کاهش در سرمایه اجتماعی، بی اعتمادی ناشی از تخریب فرا ساختارها، تسهیلات و فرصت ها را افزایش داده و احتمال رفتار خشونت آمیز به ویژه در بین افراد جوان را زیادتر می نماید (چلبی و مبارکی، ۱۳۸۴).

پس سرمایه اجتماعی هم می تواند از طریق افزایش سطح روابط اجتماعی افراد و کمک به درونی کردن هنجارها و ارزش های اجتماعی، هزینه های روابط اجتماعی را کاهش داده و در نتیجه باعث حل مسالمت آمیز تضادهای اجتماعی و کاهش آسیب های مختلف اجتماعی گردد و هم ممکن است با تمرکز در گروه های خاص از قبیل گروه تبهکاران، دسته های قومی و بزهکاران به انسجام بیشتر آن ها در مقابل جامعه منجر گردیده و به این ترتیب به افزایش خشونت و بزهکاری و دیگر آسیب های اجتماعی در جامعه کمک نماید. به کیفیتی که خطرناکترین بزهکاری ها در نتیجه افزایش اعتماد به نفس در میان این بزهکاران و تحقق جرایم سازمان یافته و مافیایی از اهم نتایج این روند است.



بحث و نتیجه گیری

در مجموع چنانچه بخواهیم یک جمع بندی کلی از مطالب و دیدگاه های مطرح شده در زمینه تاثیر سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی ارائه دهیم، باید بر تاثیرات متضاد سرمایه اجتماعی و پیچیدگی روابط میان این دو تاکید نماییم. یعنی سرمایه اجتماعی می تواند با تمرکز در گروه های خاص بویژه گروه های کجرو که جهت گیری های متفاوت و متضادی در مقابل هنجارها و ارزش های اجتماعی رایج در جامعه دارند به انسجام بیشتر آنها کمک نموده و در نتیجه توانایی آنها را برای رسیدن به توافق کمتر نماید، به این ترتیب زمینه ارتکاب رفتارهای کجرو و انحرافی نیز در جامعه افزایش می یابد.

در واقع بالا بودن این نوع از سرمایه اجتماعی که از آن با عنوان سرمایه اجتماعی فاسد یاد می گردد نه تنها به جامعه در حل مناقشات و تعارض های درونی خود کمکی نمی نماید بلکه به عنوان عاملی مخرب در از هم پاشی انسجام و ثبات جامعه و بروز انواع بحران ها و آسیب های اجتماعی ایفای نقش می نماید. ادوین ساترلند نیز در دیدگاه پیوند افتراقی خود بر شکل گیری نوعی از سرمایه اجتماعی درون گروهی منفی که از طریق تماس و همنشینی فرد با افراد کجرو ایجاد می گردد تاکید می ورزد.

از طرف دیگر همان گونه که در بحث از تعاریف و دیدگاه های مربوط به سرمایه اجتماعی ذکر آن گذشت ویژگی ذاتی سرمایه اجتماعی این است که در روابط اجتماعی افراد شکل گرفته و نشان دهنده میزان اهمیت و توجه اعضای جامعه نسبت به امور مدنی، وجود هنجارهای اجتماعی مروج کنش جمعی و میزان اعتماد فردی و عمومی جامعه می باشد. پس سرمایه اجتماعی از طریق افزایش سطح مشارکت افراد و روابط آن ها در شبکه های اجتماعی (رسمی، غیر رسمی) موجب افزایش اعتماد اجتماعی جامعه گردیده و تاثیر مثبتی بر پایداری فرد به رفتار های مدنی دارد و به این ترتیب از گرفتاری او به آسیب های اجتماعی و رفتار های انحرافی جلوگیری می کند. تئوری انتخاب عقلانی، بی سازمانی اجتماعی و تئوری فشار بر نقش مثبت و سازنده سرمایه اجتماعی در جلوگیری از آسیب های اجتماعی تاکید دارند. پس به طور خلاصه نتیجه حاصل از مطالعه حاضر این است که تمرکز و بالا بودن میزان سرمایه اجتماعی در گروه های خاص در مقایسه با کل جامعه، آسیب های اجتماعی و رفتار های انحرافی را ترویج می نماید. اما بر عکس، زمانی که سرمایه اجتماعی تمام افراد جامعه را در بر گرفته

و تمام اعضای جامعه با یکدیگر روابطی بر مبنای اعتماد و صمیمیت داشته باشند این نوع سرمایه اجتماعی سودمند بوده و در کاهش جرایم و آسیب های اجتماعی موثر می باشد.

پیشنهاد ها و راهکارها

اکنون که در مطالعه حاضر به شناختی از تاثیرات متفاوت سرمایه اجتماعی بر آسیب های اجتماعی و مکانیسم هایی که از طریق آن سرمایه اجتماعی باعث کنترل و کاهش آسیب های اجتماعی می گردد دست پیدا نمودیم، راهکارهای چندی به شرح ذیل ارائه می نمایم:

-توجه بیشتر به کانون خانواده به عنوان یکی از اصلی ترین منابع شکل گیری سرمایه اجتماعی و تلاش در جهت تقویت ارتباط و اعتماد متقابل بین اعضای خانواده بویژه میان والدین و فرزندان.

-تقویت حس ایثار و از خود گذشتگی و تاکید بر روحیه جمع گرایی به فرزندان به خصوص از سوی والدین و نهادهای آموزشی از قبیل مدرسه که در این زمینه رسانه های جمعی مانند رادیو و تلویزیون نیز نقشی اساسی ایفا می کنند.

-نظارت بیشتر خانواده ها و نهاد های اجتماعی مسئول بر خرده فرهنگ های جوانان بویژه گروه های دوستی شکل گرفته در میان آنان.

-ایجاد بسترهای مناسب جهت تقویت میزان مشارکت اجتماعی افراد جامعه از جمله توجه به گسترش و توسعه سازمان های مردم نهاد وانجمن های خیریه.

فهرست منابع

- پاتنام، رابرت، ۱۳۸۰، **دموکراسی و سنت های مدنی**، ترجمه: دلفروز، تهران، انتشارات روزنامه سلام.
- چلبی، مسعود و محمد، مبارکی، ۱۳۸۴، تحلیل رابطه سرمایه اجتماعی و جرم در سطح خرد و کلان، **مجله جامعه شناسی ایران**، دوره ششم شماره ۲۰
- سعادت، رحمان، ۱۳۸۷، بر آورد روند سرمایه اجتماعی در ایران، **نشریه تحقیقات اقتصادی**، دوره ۴۳، شماره ۸۳
- شارع پور، محمود، ۱۳۸۳، ابعاد و کارکردهای سرمایه اجتماعی و پیامدهای حاصل از فرسایش آن، **مجموعه مقالات بررسی مسایل و آسیب های اجتماعی ایران**، تهران، دانشگاه پیام نور.
- شارع پور، محمود و تقی آزاد ارمکی، ۱۳۸۸، بررسی رابطه سرمایه اجتماعی با مدارا در بین دانشجویان دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه های تهران و علامه طباطبایی، **مجله جامعه شناسی ایران**، دوره دهم، شماره اول.
- علیایی زند، شیرین، ۱۳۸۳، عوامل زمینه ساز تن دادن زنان به روسپیگری، **مجموعه مقالات بررسی مسایل و آسیب های اجتماعی ایران**، تهران، دانشگاه پیام نور.
- علیوردی نیا، اکبر؛ شارع پور، محمود و مهدی و رمزیار، ۱۳۸۷، **سرمایه اجتماعی خانواده و بزهکاری**، پژوهش، زنان، دوره ۲ شماره ۶
- فوکویاما، فرانسیس، ۱۳۷۹، پایان نظم، **سرمایه اجتماعی و حفظ آن**، ترجمه غلام عباس توسلی، تهران نشر جامعه ایرانیان.
- کلمن، جیمز، ۱۳۷۷، **بنیاد های نظریه اجتماعی**، ترجمه منوچهر صبوری، تهران؛ نشر نی.
- مرشدی، ابوالفضل و حامد شیری، ۱۳۸۷، مقایسه سرمایه اجتماعی دانشجویان دانشگاه تهران و اعضای کانون های فرهنگی و هنری دانشگاه های تهران، **مجله جامعه شناسی ایران**، دوره نهم، شماره ۳ و ۴
- Baum, F. (1998) "civil society, social capital and primary Health care", almaty, world Health organization conference.

- Bourdieu , p . (۱۹۸۵) . "The forms of capital "in Handbook of theory and research for the sociology of education . ed .JG . Richardson ,New York:Greenwood , pp.۲۴۱-۲۵۸.
- Coleman , J .(۱۹۸۸) . "social capital in the creation of human capital " , American Journal of sociology , ۹۴:۹۵-۱۲۰.
- Field , John .(۲۰۰۳) . "social capital " . published by Routledge , london , uk.
- Putnam , Robert , D .and Goss , Kiristina .(۲۰۰۲) . Introduction In putnam (ed.) , Democracies in Flux , The evolution of social capital in contemporary society. Oxford university press.
- Rose ,Dina , Clear , Todd .(۱۹۹۸) . "Incarceration social capital , and . Crime:Implications for social Disorganisation Theory" . Criminology Bererly Hills : Vol .۳۶ , (pg .۴۴۱-۴۷۹).



بررسی نقش معلم در پیشرفت تحصیلی شاگردان با تأکید بر ذهنیت فلسفی

هاجر عادل

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه دانشگاه پیام نور تهران

دکتر حسن کرملیان

عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور اصفهان

دکتر مسعود سلیمی

عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور اصفهان

مسعود اکبری

دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه دانشگاه پیام نور تهران

فصلنامه تخصصی عرفان و زندگی آگاهانه

JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE

چکیده

در این مقاله نقش معلم در پیشرفت تحصیلی شاگردان با تأکید بر ذهنیت فلسفی معلم بررسی می شود. با بهره گیری از روش اسنادی -تحلیلی و مرور پژوهش های انجام شده، این نتیجه گیری حاصل شده است که معلمان برخوردار از ذهنیت فلسفی (یعنی معلمان جامع نگر، منعطف و عمیق می توانند در کلاس درس و در رابطه با دانش آموزان رفتارهایی از خود به نمایش بگذارند که در نهایت به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان کمک می کند؛ چرا که نحوه ی تفکر در پیشرفت دانش آموزان اهمیت زیادی دارد.

واژگان کلیدی: هنیت فلسفی، پیشرفت تحصیلی، معلم، دانش آموزان.

ذهنیت فلسفی

ذهنیت فلسفی یکی از موضوعاتی است که مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است. البته در اکثر تحقیقات، ذهنیت فلسفی مدیران مورد توجه بوده است. از جمله پژوهش‌هایی که در دهه‌ی اخیر در این رابطه انجام گرفته است سیف « (بررسی رابطه ذهنیت فلسفی مدیران و میزان خلاقیت آنان در مدارس متوسط شهر اصفهان » می‌توان به رابطه ذهنیت فلسفی مدیران آموزشی و میزان بهره‌گیری از مشارکت معلمان از دیدگاه معلمان « ، (هاشمی، ۱۳۸۲ بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و روش تدریس دبیران « خزاعی، (۱۳۸۴ و « (مدارس متوسطه پسرانه شهر بیرجند شهبازی دستجردی، (۱۳۸۸ اشاره کرد که همگی بر ارتباط مستقیم ذهنیت فلسفی « (مدارس متوسطه شهر اصفهان مدیران و عملکرد آنها دلالت دارند. به هر حال، مقاله‌ی حاضر یکی از معدود پژوهش‌هایی است که ذهنیت فلسفی را در بین معلمان بررسی مینماید و لذا موضوعی جدید محسوب می‌گردد.

به منظور کسب شناختی جامع از ذهنیت فلسفی ابتدا لازم است مفهوم فلسفه و تفکر فلسفی و ویژگی‌های روح فلسفی درک شود. از لحاظ لغوی می‌توان فلسفه را به معنای خرددوستی و دانش دوستی تعبیر کرد. این معنا نشان می‌دهد که وظیفه فیلسوف تنها کسب معلومات یا بالا بردن سطح محفوظات خود نیست؛ بلکه باید در پرورش تفکر منطقی در خود نیز کوشش کند (شریعتمداری، (۱۳۸۶ تفکر فرآیندی است که در آن، از طریق تبدیل اطلاعات، بین ویژگی‌های ذهنی قضاوت، انتزاع و استدلال یک تصویر ذهنی جدید کنش و واکنش ایجاد می‌شود) سولسو، (۲۰۰۰ اما این امر یک حالت پدید نمی‌آید. بلکه حالت‌های خاصی وجود دارد که تفکر را «اصول کلی « انفجار و اشتعال خودبه‌خودی نیست و طبق تحریک می‌کند و به وجود می‌آورد) کار لاین، (۱۳۶۹) البته تفکر مورد نظر فلسفه از سایر انواع تفکر متفاوت است. تفکر فلسفی نسبت به سایر روش‌های متمایز اندیشیدن، هم خودآگاهانه تر است و هم در کار نقادی تحلیلی تر (شرفی، (۱۳۸۱ این نوع تفکر، به یک مقطع زمانی معین و یا یک حیطة‌ی مکانی خاص اختصاص ندارد و اقتضای عقل و نتیجه‌ی تدبیر و تأمل عمیق دربارهی ماهیت است) اسمیت، (۱۳۷۰ به همین دلیل، تعقل به عنوان نخستین نیاز انسان و فعالیتی هدفمند (جعفری، (۱۳۸۷ در فلسفه و تفکر فلسفی از نقش و تأثیر عمده‌ای برخوردار است. با این وجود، صرف تعقل و داشتن تفکر فلسفی، نمی‌توان فردی را فیلسوف نامید. یک فیلسوف، علاوه بر این باید واجد یاد می‌شود. لذا در

ادامه روح فلسفی و ویژگی «-روح فلسفی» ویژگی های دیگری نیز باشد که از مجموع آنها با عنوان های آن بررسی می گردد.

به مجموع صفات ویژه که فیلسوف علاوه بر انجام فعالیت های خاص و اتخاذ روش معین در برخورد با مسائل مختلف، در رفتار خود منعکس می سازد، روح فلسفی یا روح علمی گفته می شود. این خصوصیات بدین شرح می باشند: احترام به ارزش های انسانی و شخصیت افراد، وحدت شخصیت (هماهنگی میان جنبه های عقلانی و عاطفی و اجتماعی)، تردید منطقی و عدم پذیرش فوری عقایدی که دلیلی برای پذیرش آن نیافته و یا دلایل موافق و مخالف نسبت به آن ابراز شده باشد) شریعتمداری، (۱۳۸۶ این امر دربرگیرنده ی نوعی تفکر انتقادی (تلاش مستمر برای بررسی باورها و ؛) فرض های گوناگون در پرتو شواهدی که معرف آن هستند و نتایج بعدی وابسته به آن می باشد (است) سیگل، ۱۹۹۷ کنجکاوی که فرد را به بررسی علل و ماهیت امور تحریک می کند؛ استقلال رأی) عدم قبول مطالب به استناد آن که دیگران آن را پذیرفته اند و عدم رد عقاید مدلل دیگران؛ نوجویی و خلاقیت) تلاش برای کشف مسائل و راه حل های تازه، استفاده از روش ها و تکنیک های جدید و تدوین و ارزیابی نظریات جدید) شریعتمداری، (۱۳۸۶ که خلاقیت فرد) توانایی ترکیب ایده ها در یک روش منحصر به فرد و یا ایجاد پیوستگی بین ایده ها (رابینز، ۱۹۹۲) را افزایش می دهد و سعه ی صدر را یا پذیرش انتقادی آمادگی برای بررسی عقاید جدیدی که راه بررسی و تحقیق را باز می کند. راسل، ۲۰۰۲ تا این جا ویژگی های فیلسوف واقعی که فردی برخوردار از روح فلسفی است تشریح شد. حال باید گفت در حقیقت، روح فلسفی در پرتو داشتن ذهنیت فلسفی به دست می آید. یعنی تا وقتی فرد به ذهنیت فلسفی دست نیابد، نمی تواند ویژگی های هشت گانه ی فوق را در خویش پرورش دهد. بررسی مفهوم و ویژگی های ذهنیت فلسفی به درک بهتر چرایی و چگونگی این امر یاری می رساند.

ذهنیت فلسفی آن دسته از توانایی ها و ویژگی های ذهن است که فرد را در تفکر صحیح کمک می نماید و او را به داشتن قضاوت های صحیح عادت می دهد) اسمیت، ۱۳۷۰ برخی از صاحب نظران، ذهنیت فلسفی را همان تفکر فلسفی می دانند. اما در حقیقت ذهنیت فلسفی عاملی است که فرد را آماده می کند که با تفکر درست و منطقی، پدیده ها را شناسایی نماید) میرکمالی، (۱۳۸۱ لذا نمی توان ذهنیت فلسفی و تفکر فلسفی را دقیقاً معادل یکدیگر فرض کرد. تعمق بیشتر در این بحث، بیانگر آن است که ذهنیت فلسفی مجموعه ای از ویژگی ها است که تفکر فلسفی به عنوان یک عمل یا فعالیت، در نتیجه ی آن به دست می آید.

به این ترتیب، ذهنیت فلسفی ابزاری است برای کمک به افراد در تفکر) زکی، (۱۳۷۷ که برحسب درجه ای از جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف فکر در زمانی که فرد برای حل مساله، به داوری های ارزشی می پردازد (مشخص می شود). (اسمیت، ۱۳۷۰ دید گسترده) جامعیت (دارای نشانه هایی است همچون: پیوند دادن موارد خاص با زمینه ها) توجه به نحوه ی ارتباط اجزاء در ارتباط با کل و یکدیگر(، توجه به مسائل آنی در ظرف زمان در نظر گرفتن هر هدف را در ظرف زمان؛ یعنی در ارتباط با مسائل گذشته و آینده)، قدرت تعمیم خلاق تحلیل واقعه از جنبه های مختلف، فرضیه سازی و تعمیم فرضیه که به خلق نظرات تازه منجر می شود (و توجه به جنبه های نظری و کلی) کل موقعیت یا مسئله را در نظر گرفتن و رهایی از محسوسات) (شریعتمداری، ۱۳۸۶ به طور کلی فردی که دارای ذهن فلسفی باشد در بررسی یک پدیده همه ابعاد آن را در نظر می گیرد و در نتیجه گیری ها به سرعت عمل نمی کند و متغیرهای گوناگونی را در ارتباط با مسائل کنترل می نماید تا در نهایت به تفکر جامع برسد.

دومین ویژگی ذهنیت فلسفی تعمق است که نشانه های آن عبارتند از: زیر سؤال بردن بدیهیات و تحلیل امور به منظور روشن ساختن ماهیت شان؛ قدرت شناسایی امور بنیادی در موقعیت های خاص و ملاحظه ی نظریات و افکار اساسی را به عنوان کلید های حل مسائل در دامنه ای وسیع، با رهایی از جبر امور آشکار، (اسمیت، ۱۳۷۰ توجه به معانی تلویحی و رابطه ای با درک جنبه های اساسی، ارتباط منطقی و دلالت ها و اشارات) ضمیری، (۱۳۷۴) و قضاوت به روش فرضیه ای (قیاسی) شریعتمداری، ۱۳۸۶ آخرین ویژگی مطرح در مورد ذهن فلسفی انعطاف پذیری است که چهار نشانه دارد: رهایی از جمود روان شناختی که عبارت است از ثابت نگه داشتن افکار و نظریات، عادات، تمایلات، مهارت ها و طرز برخورد با آن) اسمیت، (۱۳۷۰ ارزش سنجی افکار و عقاید بدون توجه به منبع آنها؛ توجه به جهات مختلف مسائل و تهیه ی فرضیه ها، تفسیرها و نظرهای متعدد؛ پذیرفتن قضاوت های موقتی و مشروط و علاقه به اخذ تصمیم در مواقع مهم به جای برخوردهای دگماتیسمی (شریعتمداری، ۱۳۸۶).

پیشرفت تحصیلی

در زمینه ی پیشرفت تحصیلی نیز پژوهش های بسیاری انجام شده است که همه ی آنها نسبت به ذهنیت فلسفی بی توجه بوده اند و هیچ یک به بررسی ارتباط ذهنیت فلسفی و پیشرفت تحصیلی نپرداخته اند. این امر نیز تازگی تحقیق میزان اثر بخشی آموزش دوره پیش از « پیش رو را تأیید می کند. از جمله ی جدیدترین این پژوهش ها می توان به براری، (۱۳۸۵)، بررسی رابطه میزان آگاهی معلمان علوم مقطع راهنمایی با پیشرفت « (دبستان بر پیشرفت تحصیلی رابطه بین « شگری، (۱۳۸۶ و « (صفات شخصیتی و پیشرفت تحصیلی «)، (تحصیلی دانش آموزان) دانایی، ۱۳۸۶ نجف آبادی، « (کارکردهای سبک های تفکر و پیشرفت تحصیلی میان دانش جویان دانشکده فنی و مهندسی تهران نظری فر و کمالی، (۱۳۸۹ و... اشاره کرد که در هر یک نقش برخی از عوامل در پیشرفت تحصیلی بررسی شده است.

پیشرفت در آموزش و پرورش، عبارت است از درجه ی موفقیت دانش آموزان در رسیدن به اهداف آموزشی به بیان کلی تر پیشرفت آموزشی شامل تغییرات مطلوبی است که با توجه به اهداف آموزشی از پیش تعیین شده، بر روی رفتار (دانش آموزان اعمال می شود و جنبه هایی از آن قابل مشاهده و اندازه گیری است) انصاری، ۱۳۶۹، تعریف فوق، نشان می دهند که پیشرفت تحصیلی با یادگیری ارتباط تنگاتنگ دارد. حتی برخی، پیشرفت تحصیلی را معادل مقدار یادگیری آموزشگاهی فرد) سلیمان نژاد، (۱۳۸۰ می دانند. چراکه یادگیری عبارت است از کسب تجربه های جدید و نیل به شایستگی های بیشتر، تغییر رفتار و تقویت توانایی انسان به صورت نسبتاً پایدار، کسب عادات تازه و بروز تغییر در عادات سابق، تجربه اندوزی، افزایش دانسته ها، کسب توانایی های جدید از طریق ترکیب رویدادها، آماده شدن برای زندگی آینده، شکوفا شدن استعدادها) بالفعل شدن بالقوه ها (و... سرمد، (۱۳۷۶ که معمولاً از طریق تسهیلاتی که مربی برای ایجاد تغییرات مناسب به وجود می آورد اتفاق می افتد) هاجری، (۱۳۷۲ همه ی این موارد، تغییرات مطلوبی هستند که اگر اندازه گیری شوند میزان پیشرفت تحصیلی را نشان می دهند.

همچنین، در تعریف دیگر، میتوان گفت چنانچه، آموخته های آموزشگاهی فرد متناسب با توان و استعداد بالقوه ی او باشد، یا آموخته های فرد متناسب با توان و استعداد وی باشد، در یادگیری، فاصله ای بین توان و استعداد بالقوه و بالفعل (او نباشد، دانش آموز به پیشرفت تحصیلی نائل گردیده است). مشایخ، ۱۳۸۷ این تعریف را می

توان به نوعی کامل تر و انسانی تر از تعریف قبل تلقی کرد. زیرا در تعریف قبل، پیشرفت تحصیلی شامل تغییراتی بود که در رابطه با اهداف از پیش معلوم انجام می گرفت و خود کودک و باطن او چندان به حساب نمی آمد. به عبارت دیگر توجهی نمی شد که این تغییرات تا چه اندازه با نیازها و توانایی های کودکان هماهنگی دارد. اما تعریف اخیر، به خود دانش آموز به عنوان معیار پیشرفت می نگرد و شکوفایی کامل استعدادها را به منزله ی پیشرفت تحصیلی تلقی می نماید.

در یکی دو دهه اخیر پیشرفت و موفقیت تحصیلی در صدر مسائل مورد علاقه والدین، مربیان، معلمان و در کل جامعه قرار گرفته است. اما گاه این تمایل حالتی افراطی به خود می گیرد و متأسفانه گرایش به مدرک گرایی در جامعه نیز به به این حالت دامن می زند. در نتیجه بسیاری از خانواده ها از عدم پیشرفت رضایت بخش فرزندانشان در تحصیل به عنوان معضل اصلی خود نام می برند و تمام نیروی و توان مادی و معنوی خود را صرف اصلاح آن می کنند که (متأسفانه در اکثر موارد حاصلی هم به بار نمی آورد). سادات، ۱۳۶۲ شاید بتوان گفت راه حل این معضل در درجه ی اول ارائه ی تعریف صحیح از پیشرفت تحصیلی است. چنان که پژوهش حاضر نشان داد مفهوم اصلی پیشرفت تحصیلی یادگیری متناسب با توان و استعداد خویش است. آگاهی از این امر می تواند حساسیت های نا به جای والدین در رابطه با پیشرفت فرزندانشان را (که منجر به فشار آوردن بر آنها برای تلاش بیش از حد توانایی شان می شود از بین ببرد.

از سوی دیگر، آگاهی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی می تواند راه پیشرفت را آسان نموده و دانش آموزان را در تمام مراحل زندگی یاری نماید. این عوامل را در دو دسته ی فردی و آموزشگاهی قابل بررسی هستند. عوامل فردی عبارتند از: هوش، استعداد، جنسیت و تفاوت های رشدی و تکاملی) رشد جسمانی، شناختی و ذهنی، عاطفی و اجتماعی (سلیمانپور، ۱۳۸۰). این عوامل با تأثیرگذاری بر ویژگی های شخصیتی، موجب پدید آمدن تفاوت های فردی دیگری می شود که هر یک به نحوی در پیشرفت تحصیلی تأثیر می گذارد. این تفاوت ها که البته به عوامل دیگری نیز وابسته هستند. انگیزش و نگرش بیش از همه می تواند موفقیت تحصیلی را پیشگویی کند) باکار و همکاران، (۲۰۰۹ به علاوه، بین مفهوم خود و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد) هانگ، (۲۰۱۱ و بالاخره برنامه ریزی و روش مطالعه نیز از (اهمیت برخوردارند (ایرج پور، ۱۳۸۷).

ذهنیت فلسفی معلم و پیشرفت تحصیلی شاگردان

اکنون پس از آشنایی با مفهوم و ویژگی های ذهنیت فلسفی و عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی باید دید ذهنیت فلسفی معلم چه تأثیری بر پیشرفت دانش آموزانش دارد. بدین منظور، ابتدا به بحث پیرامون اهمیت معلم در نظام آموزشی و در کلاس درس پرداخته می شود. در آموزش و پرورش نقش نیروی انسانی بسیار مهم است و معلم از مهمترین عوامل مؤثر در رشد و توسعه کیفی و محتوایی تربیت و تعلیم بشمار می آید. زیرا تربیت انسان نتیجه یک جریان متقابل و دوجانبه و بالاخره حاصل عمل مربی و عکس العمل متربی است). معیری، (۱۳۷۳ این امر اهمیت نقش معلم در مدرسه فرآیند آموزشی را نشان می دهد.

همچنین باید اضافه کرد که در فرایند تدریس، دیدگاه معلم و فلسفه ای که به آن اعتقاد دارد در چگونگی کار او تاثیر شدید می گذارد به طوری که او را از دخالت شخصی که فقط در تدریس مهارت دارد خارج می کند و به صورت انسان) اندیشمند در می آورد که مسئولیت بزرگ تربیت انسان ها را بر عهده دارد) بهشتی، ۱۳۷۲

این موارد، علاوه بر آنکه نشان گر نقش حیاتی معلم در مدرسه است، معلوم می دارد که دانش آموز در رشد و یادگیری تا حدود زیادی تحت تأثیر معلم و ویژگی های او می باشد. به عبارت دیگر، ویژگی های معلم ممکن است بر پیشرفت یا شکست تحصیلی دانش آموزان مؤثر باشد. البته از آنجایی که این پژوهش بیشتر در پی بررسی نقش ذهنیت فلسفی معلم بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است و ذهنیت فلسفی با تفکر و ذهن سر و کار دارد، در اینجا بیشتر با تأکید بر همین جنبه ها به بحث پرداخته می شود. ارزش و اهمیت پرورش مهارت های تفکر در بین مریبان از یک طرف به علت وجود مواد آموزش و سنجش متنوع و از طرفی دیگر به علت نیاز به آموزش الگوها یا مدل های مهارت های تفکر در عصر فن آوری، افزایش امری بدیهی است.

تحقیقات نشان می دهد، با توجه به خصوصیات علمی و فنی و اجتماعی فعلی آموزش و پرورش فعل مدارس و دانشگاه ها جهت ایجاد مهارت تفکر مؤثر کافی نیست. با وجود این، تمرین و فعالیت هایی در رشته های مختلف جهت رسیدن به این هدف انجام می شود. رشد و ترقی واقعی منوط به کسب مهارت های فکری و افزایش قابلیت های فکری) است و این امر زیر بنا و پایه و اساس تعلیم و تربیت در تمام دوره ها محسوب می گردد (سلیمانپور، ۱۳۸۰ با توجه به مباحث فوق در تبیین تأثیر ذهنیت فلسفی معلمان بر پیشرفت دانش آموزان می توان گفت ذهنیت فلسفی در کلاس درس و در رابطه با دانش آموزان باعث بروز رفتارهایی از جانب معلم می گردد

هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم یعنی از طریق فلسفی نمودن ذهن دانش آموزان به پیشرفت تحصیلی شان کمک می کند. چرا که نحوه ی تفکر در پیشرفت دانش آموزان اهمیت زیادی دارد. لذا در ادامه به بررسی رفتارهای مطلوب معلمان برخوردار از ویژگی های ذهنیت فلسفی در کلاس درس پرداخته می شود.

اولین نشانه ی ذهنیت فلسفی، جامعیت است که در پرتو آن می توان به تبیین برخی از رفتارهای معلم جامع نگر در رابطه با دانش آموز پرداخت. معلمی که دارای جامعیت باشد می داند نباید انتظار داشت شاگردان در هر حال اندیشه های درست داشته باشند و غلط و شکست را هر چه کمتر تجربه کنند. چرا که این امر در مقوله اندیشیدن و تحصیل نمی تواند همیشه و در همه جا درست باشد. در واقع، هر گاه معلم بتواند) یا بخواهد (راهنمای شاگردان برای ابراز اندیشه و اصلاح آن باشد، قدرت تفکر شاگردان پرورش خواهد یافت) سرمد، (۱۳۷۶ به این ترتیب، معلم جامع نگر با بذل توجه به همه ی جنبه ها به کودک فرصت می دهد تا مهارت های تفکر را در خویش پرورش دهد. همچنین از آنجایی که معلم جامع نگر هر جزء را در رابطه با کل می بیند و بیشتر به جنبه های کلی توجه دارد، دچار خطای هاله ای نمی شود. یعنی اجازه نمی دهد یک ویژگی شخص چنان درخششی

در نظرش پیدا کند که سایر ویژگی های او را در پرتو خود ناپدید سازد، **زندگی آگاهانه**

البته کل نگری همیشه باید با سعه ی صدر همراه باشد. معلم همواره در بررسی اندیشه های شاگردان باید به این نکته توجه داشته باشد که هر کس به تناسب سن، تجربه، تحصیلات و دیگر ویژگی های خود می اندیشد. به همین دلیل، نباید آنها را با خودش یا دیگر بزرگسالان مقایسه نماید. زیرا شاگردان به طور معمول نمی توانند و نمی باید مثل بزرگسالان فکر کنند. مخصوصاً هر گاه معلم بخواهد کلاس را به صورت پرسش و پاسخ اداره کند، باید به شدت متوجه باشد که هیچ کس به دلیل بیان اندیشه نادرست یا خلاف نظر دیگران، مورد تمسخر یا استهزاء قرار نگیرد. همچنین دادن فرصت به شاگرد برای اندیشیدن و پاسخ دادن یکی از وظایف معلم است. علاوه بر اینها معلم جامع نگر خود را در زمان حال حبس نمی کند. بلکه به آینده توجه دارد، عواقب و لوازم کار و نتایج نهایی را در نظر می گیرد و تعلیم آینده نگری، برنامه ریزی برای آینده و تلاش در جهت داشتن آینده بهتر را جزء (وظایف اصلی خود می داند) سرمد، ۱۳۷۶ دومین نشانه ی ذهنیت فلسفی، تعمق و ژرف نگری است. حال باید دید اگر معلمی از چنین ویژگی هایی برخوردار باشد چه رفتاری از خود نشان می دهد.

اولین نکته‌ی مورد توجه در این امر آن است که خود معلم برای تدریس هر ماده‌ی درسی، باید موضوع را به مراتب عمیق‌تر و دقیق‌تر از آنچه در کلاس مطرح می‌شود درک کرده و در هر مبحث به جزئیترین نکات مسئله کاملاً مسلط باشد تا بتواند سخن خود را به صورتی ترتیب دهد که کلاس درس او جالب توجه باشد و علاوه بر جنبه‌ی آموزندگی و سودبخشی یادگیری را برای دانش‌آموزان تسریع و تسهیل کند و در جهت مطلوب و مناسب قرار دهد) معیری، ۱۳۷۳ یعنی تا وقتی معلم با مسئله‌ی مورد تدریس خود به طور عمیق درگیر نشود، نمی‌تواند درگیری عمیق دانش‌آموزان را موجب شود.

نکته‌ی دیگر آنکه، معلم باید از یک سو واقعا به ماهیت اهداف و مقاصد خود برای کودکان علاقه مند باشد تا بتواند خود را عمیقا و جدا در فعالیت‌های زیربنائی برای اکتساب آنها درگیر سازد و از سوی دیگر، لازم است به درک، بینش، کاربرد، رشد منش و قدرت محصل توجه کند و با عدم قناعت بر تکرار طوطی وار کلمات از حفظ کردن) سطحی جلوگیری نماید) کار لاین، ۱۳۶۹ همچنین معلم وظیفه دارد از راه تمرین و عادت استعدادهای خدادادی کودکان را رشد دهد و قوای ذهنی آنها مثل قوه فکر و حافظه و تخیل اختراعی را در موقع خواندن و نوشتن و حساب کردن تقویت نماید. این کار به سادگی میسر نیست مگر آنکه هنر سؤال کردن، تردید کردن در باره آنچه بدیهی به نظر می‌آید، تلاش برای کشف اسرار و تکنیک‌های مشابه به شاگردان آموزش داده شود. به بیان دیگر، لازم است گردانندگان فردای جامعه در بررسی اوضاع و امور به روش فریضه‌ای - قیاسی مجهز شوند. علاوه بر این، ایجاد تردید منطقی) شک فلسفی(در بین شاگردان از وظایف و هنرهای معلمی است. زیرا با تربیت می‌توان آنها را به دانستن و عمیق دانستن هر چه بیشتر ترغیب کرد) سرمد، (۱۳۷۶ این موارد، از جمله نشانه‌های ذهن فلسفی هستند و به طور قطع تا وقتی خود معلم به آنها مجهز نباشد نمی‌تواند کودک را این چنین پرورش دهد.

و بالاخره اینکه می‌توان از واژه‌ی "تعمق" برای بچه‌ها به نوعی استفاده کرد که طی آن راهی برای مباحثه ایجاد شود. در این مباحثات به بچه‌ها گفته می‌شود که مسائل متفاوت، برای مردم متفاوت دارای چه معنایی هستند و به آن‌ها کمک می‌شود که راهشان را بیابند. هدف آن است که این راه را با کمک هم کشف کرده توانایی‌های بالقوه، مشکلات، محدودیت‌ها و استفاده‌هایی که از آن می‌شود را به صورت مشترک تجربه نمایند. به این

ترتیب، بزرگ ترهائیکه بچه ها را ترغیب به تعمق می کنند، خود باید در این زمینه حساس باشند. این تعمق نباید تحمیلی باشد بلکه (کودک باید در قضاوت در مورد فواید تعمق، قبول یا رد آن مختار باشند) هینس، ۱۳۸۴. انعطاف پذیری سومین ویژگی ذهنیت فلسفی است. کسی که دارای طرز تفکر فلسفی نیست، سطح امور را در نظر می گیرد و افکار و نظرات خود را بر آنچه دیده است، مبتنی می سازد. برعکس، فردی که دارای طرز فکر فلسفی است، میل دارد از آنچه محسوس است پا فراتر بگذارد. او می خواهد بفهمد در درون اشیاء و امور چه می گذرد. با توجه به این امر، از مدارس انتظار می رود شاگردان را به پرورش فکر و شکوفایی اندیشه سوق دهند.

اما مدارس امروز با انتقال فراوان مفاهیم علمی و تمرین های تکراری بی معنا، فرصت اندیشیدن را از شاگردان گرفته اند. باید گفت علت شکست اکثر معلمان در مقابل نوآوری های آموزشی، به ویژه روش های پرورش تفکر، باورهای غلط و از پیش ساخته آنان است که در اثر تکرار در طول سال های متمادی در آنان تثبیت شده است. در صورتی که " معلم باید دائماً شاگردان را در برابر مسایل مختلف قرار دهد و آنان را به تلاش ذهنی وادار کند و خود در مقابل نظرات آنان نقش یک مخالف اندیشمند را بازی نماید تا راه و رسم استدلال را به آنان بیاموزد و از اندیشه های سیال استقبال کند تا رفته رفته ژرف اندیشی شاگردان) گسترش یابد و اندیشه های تازه تری به وجود آید) سرمد، ۱۳۷۶. در سال های اخیر، روان شناسان پرورشی و دیگر صاحب نظران از تاکید زیاد مدارس بر انتقال دانش و اطلاعات به دانش آموزان انتقاد کرده و در عوض معلمان را بیشتر به پرورش مهارت های اندیشیدن در یادگیرندگان سفارش کرده اند (سیف، ۱۳۸۰ به عقیده بیرون بنیان گذار یادگیری اکتشافی مهم نیست که فراگیر چه می آموزد، بلکه مهم این است که چگونه می آموزد. بنابراین آموزش و پرورش یکی از میدانگاه هایی سودمندی است که فراگیران بتوانند با داشتن ذهنیت فلسفی برای انجام تکالیفی که جامعه از آنها انتظار دارد، اقدام هوشمندانه و اخلاقی به عمل آورند و هدف های ارزشمندی را تعقیب نمایند. در نتیجه زمینه های تفکر فلسفی از طریق مربیان در دانش آموز رشد و توسعه یافته و آنان را متفکرانی بار آورد که در زمینه های مختلف جنبه های عملی و نظری را تلفیق کرده و پیش از پذیرش اندیشه های دیگران به نقد و بررسی نظرات آنان دست می زنند. ذهنیت فلسفی به آنها در اتخاذ تصمیم و دستیابی به نتیجه گیری های عقلانی کمک خواهد کرد. در این میان، نقش معلم صرفاً فراهم آوردن ایجاد زمینه های ذهنیت فلسفی، برای رشد و دستیابی به کمال است تا از این طریق زمینه ی رشد و توسعه یافتگی انسان ها و اجتماع بشری را فراهم سازند و

جامعه ای متفکر، اندیشمند و خلاق به وجود آورند) سرمد، (۱۳۷۶ به این ترتیب مدارس و معلمان آنها می توانند بهترین و مناسبترین شرایط را برای پرورش فکری فراهم آورند و به این ترتیب، نه تنها به پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یاری برسانند، بلکه زمین های برای رشد و پیشرفت در همه ی مراحل زندگی برای آنها فراهم آورند.

نتیجه گیری

این پژوهش به بررسی سه محور کلی یعنی ذهنیت فلسفی، پیشرفت تحصیلی و ارتباط این دو با یکدیگر پرداخت. در محور اول، بحث با تبیین فلسفه و مفهوم آن آغاز شد و معلوم گردید فلسفه به معنای خرددوستی است و لذا تفکر اهمیت بسیاری در آن دارد. هر فیلسوف علاوه بر پرداختن به عقاید فلسفی و کاربرد روش خاص در پژوهش های فلسفی، طرز فکری خاص و روحی مشخص دارد که به مجموع ویژگی های آن، روح فلسفی یا روح علمی گفته می شود. این ویژگی ها که عبارتند از تردید منطقی، کنجکاوی، استقلال رأی، سعی صدر و ... در پرتو داشتن ذهنیت فلسفی به دست می آید. ذهنیت فلسفی ابزاری است برای کمک به افراد در تفکر که برحسب درجه ای از جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف فکر در زمانی که فرد برای حل مساله، به داوری های ارزشی می پردازد مشخص می شود. جامعیت با پیوند دادن موارد خاص با زمینه ها، توجه به مسائل آنی در ظرف زمان، قدرت تعمیم خلاق و توجه به جنبه های نظری و کلی معلوم می شود. ویژگی های تعمق عبارت است از زیر سؤال بردن بدیهیات، قدرت شناسایی امور بنیادی در موقعیت های خاص، توجه به معانی تلویحی و رابطه ای و قضاوت به روش فرضیه ای قیاسی. نشانه های انعطاف پذیری نیز شامل رهایی از جمود روانشناختی، ارزش سنجی افکار و عقاید بدون توجه به منبع آنها، توجه به جهات مختلف مسائل و تهیه نظرهای متعدد و پذیرفتن قضاوت های موقتی می باشد.

دومین محوری که در این پژوهش بحث شد پیشرفت تحصیلی بود. پیشرفت تحصیلی عبارت است از تناسب آموخته های آموزشگاهی فرد با توان و استعداد بالقوه ی او. این امر به عوامل فردی (هوش، استعداد، انگیزه، خودپنداره و ...) عوامل آموزشگاهی (رابطه معلم و دانش آموز، احساس دانش آموز نسبت به مدرسه، روش های آموزشی و ...) بستگی دارد. نقش ذهنیت فلسفی معلم در پیشرفت شاگردان آخرین محوری است که با هدف روشن نمودن تأثیر ویژگی های معلم بر یادگیری و پیشرفت دانش آموز مطرح شد. در این بحث معلوم شد که

معلم دارای جامعیت از شاگردان انتظار ندارد در هر حال اندیشه های درست داشته باشند، اجازه نمی دهد یک ویژگی شخص چنان درخششی در نظرش پیدا کند که سایر ویژگی های او را در پرتو خود ناپدید سازد، در بررسی اندیشه های شاگردان به این نکته توجه دارد که هر کس به تناسب سن، تجربه، تحصیلات و دیگر ویژگی های خود می اندیشد و اندیشه اش محترم است، شاگردان را به بحث و گفتگو و ابراز اندیشه ترغیب می کند و به آنها فرصت هایی برای اندیشیدن و پاسخ دادن می دهد و علاوه بر حال، به آینده نیز توجه دارد. معلم دارای تعمق و ژرف نگری، با درک عمیق مباحث مورد تدریس خود علاوه بر افزایش جنبه آموزشی و سود بخشی، یادگیری را برای دانش آموزان تسریع و تسهیل کند، خود را عمیقا و جدا در فعالیت های زیربنایی برای اکتساب اهداف در گیر می سازد، از حفظ کردن سطحی جلوگیری می نماید و دانش آموزان را به روش فریضه ای - قیاسی و تردید منطقی (شک فلسفی) مجهز می کند. و بالاخره معلم انعطاف پذیر با پرهیز از باورهای غلط و از پیش ساخته، دائما شاگردان را در برابر مسایل مختلف قرار دهد و آنان را به تلاش ذهنی وادار کند و به پرورش تفکر خلاق در آنها اهمیت می دهد. همه ی این موارد به طور مستقیم و غیر مستقیم) از طریق فلسفی

نمودن ذهن شاگردان در پیشرفت تحصیلی مؤثر است. **تخصصی عرفان و زندگی آگاهانه**

JOURNAL OF MYSTICISM AND CONSCIOUSNESS LIFE

فهرست منابع

اسمیت، فیلیپ جی. (۱۳۷۰) **ذهنیت فلسفی در مدیران آموزشی**، ترجمه محمد رضا بهرنگی، تهران: گلچین.

افروز، غلامرضا (۱۳۷۳)، **روان شناسی تربیتی**، تهران: انتشارات انجمن اولیاء مربیان.

انصاری، حجت الله. (۱۳۶۹) بررسی تاثیر جو روانی-اجتماعی کلاس در پیشرفت تحصیلی. **مجله روان شناسی و علوم تربیتی**. دوره‌ی اول تا چهارم. صص ۱۳۸

جعفری، تقی. (۱۳۷۸) **تعلیم و تربیت اسلامی**، تهران، چاپ گلشن.

زکی، محمدعلی. (۱۳۷۷) بررسی ابعاد اجتماعی ذهنیت فلسفی مدیران، **فصلنامه‌ی دانش مدیریت**. شماره چهل و یک و چهل دوم. صص ۱۵۹

سادات، محمدعلی (۱۳۶۲)، **ویژگی های یک و بی**، چاپ اول. تهران: نشر احسن

سرمد، غلامعلی. (۱۳۷۶) **روشهای تدریس و هنر معلمی**. چاپ قدس. بیجا: انتشارات اشراف بهار

سلیمان پور، جواد. (۱۳۸۰) **مهارت‌های تدریس و یادگیری** کاربرد مهارت‌های تفکر و روش تعلیم و تربیت.

سلیمان نژاد، اکبر. (۱۳۸۰) ارتباط منع کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی، **مجله روان شناسی و علوم تربیتی**، سال سی و یکم. شماره دوم. صص ۱۹۸

سیف، علی اکبر (۱۳۷۶)، **روان شناسی پرورشی**، چاپ دوم، تهران، انتشارات آگاه.

شریعتمداری، علی. (۱۳۸۶) **اصول فلسفه تعلیم و تربیت**، تهران: انتشارات امیر کبیر

شرفی، محمدرضا. (۱۳۸۱) **تفکر برتر؛ رویکرد دینی و روانشناسی به تفکر و کارکردهای آن**. تهران.

ضمیری، محمدعلی (۱۳۷۴)، **آموزش و پرورش**، چاپ اول، تهران، انتشارات پرداز

کارلاین، بیتا، **تدریس شیوه های یادگیری به کودکان**، ترجمه: سید اکبر میر حسینی (۱۳۶۹) چاپ اول. انتشارات ترجمه و نشر کتاب.

کرباسی، منیژه و وکیلان، منوچهر (۱۳۸۳)، **مسائل نوجوانان و جوانان**، چاپ ششم. انتشارات دانشگاه پیام نور

مشایخ، فریده. (۱۳۸۷) **دیدگاه های نو در برنامه ریزی آموزشی**، چاپ هشتم، انتشارات سمت

معیری، محمد طاهر (۱۳۷۳)، **مسائل آموزش و پرورش**، چاپ سوم. تهران: انتشارات امیر کبیر

میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۱) **بررسی رهبری و مدیریت آموزشی**، تهران: سیطرون

هاجری، ضیاءالدین. (۱۳۷۲) **آنچه یک معلم باید بداند**. چاپ اول. تهران: انتشارات راد

هینس، جوانا (۱۳۸۴)، **بچه های فیلسوف**، ترجمه: رضاعلی نوروزی، رسول جمشیدیان و مهرابی (۱۳۸۴) چاپ

دوم، انتشارات سماء قلم

ایرج پور، زهرا (۱۳۸۷) **پیشرفت تحصیلی، بررسی موانع و جلوگیری از افت های آن**، چاپ اول

انتشارات سمیع.

Bakar , Kanariah abu & others (۲۰۰۴) relationship between university student's achievement motivations, attitude and academic performance in Malaysia social and behavioral sciences faculty of educational student university putra Malaysia P(۴۹۰۶) (۴۹۱۰).

Huang, chiungung (۲۰۱۱) self concept and academic achievement a met analysis of longitudinal relations, journal of school psychology PP ۵۰۵-۵۲۸

Robbins, S. P (۱۹۹۲) . managements. ۳. New jersey. I niter national Edition Russell,

Bertrand .(۲۰۰۱) The Ideal of Critical receptiveness. Skeptical ignorer ۲۵/۳ PP:۴۰-۴۵

Sektnan, Michaela (۲۰۱۰), relations between early family risk children's behavioral regulation and academic achievement early childhood , research quarterly PP ۴۰۴-۴۷۹.

Siegel. H.(۱۹۹۷). Rationality redeemed? further dialog resonant educational Ideal, New York .

Rut ledge solso, R .(۲۰۰۰). Cognitive Psychology. Allyn and Bocon. New York: Dover.

<http://www.unr.edu/psych/faculty/solso>.