



An Explanation and Critique of the Educational Theory of Ali Asghar Karbaschian, the Founder of Islamic Schools with an Elite-Oriented Educational Approach

Shahin Iravani¹

Doi:

10.30497/esi.2026.249195.2017



Introduction

Some of the most significant endeavors to achieve the objectives of Islamic education in Iran are Islamic institutions. These institutions endeavor to educate students within a framework that is governed by Islamic religious beliefs, values, and teachings, while utilizing contemporary curricula. Ali Asghar Karbaschian established Alavi High School in 1955, under the supervision of Reza Roozbeh. The school implemented a stringent policy of selecting pupils and their families based on academic and religious criteria. This policy subsequently became a persistent feature of these schools and has continued to shape their educational practices to date. Karbaschian's status as a Shi'a cleric holding the rank of *ejtehad*² may reinforce the perception that the foundations of this approach are rooted in Islam. Nevertheless, the repercussions of such an approach include a decrease in social cohesion and an increase in inequality. In practice, it may deprive public schools of valuable cultural resources by attracting students and families with substantial cultural capital who might otherwise contribute to public schools. Moreover, this approach is incompatible with the principles of the Constitution of the Islamic Republic of Iran and with the Right to Education articulated in the *Fundamental Reform Document of Education* (2011). This begs the question of the theoretical underpinnings and foundations that underpin this approach, as well as their relationship to the religious foundations and teachings of Islam. Although Roozbeh's elitist approach was moderated during the final years of his life, Karbaschian continued to lead the school for another three decades while maintaining the same general approach. As a result, the dominant ethos of Islamic schools was influenced by Karbaschian's educational practice and thought.

Theoretical Foundations

Research that specifically addresses the intellectual and theoretical foundations of Ali Asghar Karbaschian's educational thought and the elitist orientation of Islamic schools remains scarce. Scholars have, however, been increasingly preoccupied with matters such as educational justice, Islamic institutions, and non-governmental schools in recent years. Relevant research has investigated the relationship between non-governmental schools (formerly referred to as non-profit schools) and educational justice (Yari Gholi, 2013), the curriculum of Islamic schools (Minaei, 2022), the cultural affinity among graduates

1 . Social Professor, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tehran University, Tehran, Iran.

siravani@ut.ac.ir

² The highest rank among Islamic scholars

of these schools (2022), and the lived experiences of their female graduates (Chitsaz, 2020). A description of Ali Asghar Karbaschian's views as an ideal model of education (Bani Hashemi & Moghaddas, 2003), an examination of him as a thinker in informal religious education (Baghgeli, 2007), an explanation of the foundations of his thought through a comparative examination of the philosophy of Jesuit and Islamic schools (Ziaei Movahed, 2010), and an examination of his educational views with the aim of formulating Karbaschian's educational philosophy (Haj Ghasemi, 2017) are all included in the research on the foundations and theory of Ali Asghar Karbaschian's educational thought. However, no study has specifically attempted to elucidate and, in particular, critically examine Karbaschian's educational theory and its relationship to the foundational principles and teachings of Islam, despite these contributions. The present study is justified by this gap in the literature.

Research Methodology and Framework

An analytical-explanatory approach is employed in this study to identify the foundations and components of Karbaschian's educational theory and to formulate its theoretical structure, with a qualitative research design. The analytical phase is based on documentary sources that have been published since 2006, with the first materials being disseminated in celebration of the fiftieth anniversary of the establishment of Alavi High School. These materials were published as commemorative compilations, with the primary focus on the recollections of Ali Asghar Karbaschian's and Reza Roozbeh's former students and colleagues. The publication of interviews regarding Karbaschian and related topics continued in the wake of the establishment of the Allameh Karbaschian Institute and the Matn Institute (Institute for the Study of the Flourishing of the New Generation). Karbaschian's educational theory was developed and its various dimensions were clarified through the explanatory phase, which was conducted in accordance with the results of the analytical phase. In order to investigate the relationship between the foundations and components of Karbaschian's theory, Islamic religious teachings, and educational justice, both external and internal criticism were employed. External criticism was used to examine the relationship between the foundations of Karbaschian's educational theory and religious texts, as well as its relationship to educational justice. The degree of coherence and compatibility among the components of Karbaschian's educational theory was assessed through internal criticism.

Research Findings

The findings suggest that Karbaschian's educational theory is epistemologically grounded in four primary sources: religious-philosophical knowledge, empirical sciences, social experiences, and the interpretations of his instructors. Its ontological underpinnings are predicated on the immortality of the soul, the Origin and the Hereafter, and causality. At the axiological level, the theory prioritizes moral values that are derived from religion over values that are based on rational-religious reasoning. These three dimensions are manifested primarily in the religious and moral culture and educational content of the school. The theory is based on the anthropological belief that the differences in talent and educability

among human beings are innate. It believes that the principle of Nafy al-Sabil¹ serves as a social basis for determining educational objectives and that education should take precedence over religious propagation in guiding its intended audience. Karbaschian's educational theory is fundamentally based on these assumptions. The primary elements of this theory are as follows: the recognition of education as the most significant endeavor of society; the prioritization of adolescents for education; the preference for education through schooling over religious propagation from the pulpit; the restriction of education to talented individuals rather than the general population; the requirement of perfection for a school; and the use of geometric progression as a method to increase the number of talented individuals who receive education. A critical examination of the foundations of the theory reveals four major challenges. Initially, it appears that certain aspects of its foundation are not derived from religious scriptures or the teachings of Islamic scholars, but rather from Karbaschian's personal beliefs. Secondly, the evidence that substantiates certain aspects of his theory, such as the limitation of education to exceptional individuals, is insufficient. This position appears to derive from treating limitations in human educability as analogous to limitations in the growth capacity of plants, particularly trees. Third, Islamic religious texts emphasize the selection of educational content, while the theory substitutes the selection of learners. Fourth, the theory's implementation deviates from educational justice, and certain theoretical foundations are inconsistent with one another.

Discussion and Conclusion

Karbaschian, like any other influential figure, may serve as a model in certain respects while being susceptible to criticism in others. It is crucial to acknowledge this. Plato's elitist approach illustrates that it is feasible to implement an elitist approach in education; nevertheless, the elite can be identified through the educational process rather than through initial selection. Karbaschian's theory has contributed to the generalization of the notion that elitism is intrinsic to religious education due to its close association with religious education. Such an interpretation may perpetuate the idea that religious affiliation always serves as a predicate for entitlement to more favorable opportunities. Nevertheless, the attribution of such a principle to Islamic foundations is subject to significant challenge and may have detrimental social and cultural repercussions. In view of its less committed competitors in today's world, religious education itself faces a serious threat. Karbaschian was intimately attuned to the circumstances of his era and acknowledged their importance. This is a significant obligation for the administrators and advocates of this educational tradition to reevaluate the practices and results of Islamic institutions and to reevaluate this policy. In this regard, the establishment of a religiously oriented school that is not selectively admitted, similar to public schools, is suggested as a preliminary measure.

Keywords: Non-Governmental Schools, Islamic Schools, Ali Asghar Karbaschian, Elitism, Student Selection, Educational Theory

1. It mentions to the Islamic principle: "Allah has never granted the disbelievers a way of domination over the believers to their detriment."

تبیین و نقد نظریه تربیتی علی اصغر کرباسچیان، بنیان‌گذار مدارس اسلامی،

با رویکرد نخبه‌گرایی

شهین ابروانی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۳۰

DOI: 10.30497/esi.2026.249195.2017

چکیده

این مقاله با روش تحلیلی-تبیینی برای شناخت مبانی و مؤلفه‌ها و صورت‌بندی نظریه تربیتی کرباسچیان و به‌روش نقد بیرونی، برای روشن کردن نسبت نظریه و مبانی آن با آموزه‌های دینی و عدالت آموزشی و به‌روش درونی، برای روشن‌گری میزان سازگاری درونی مؤلفه‌های نظریه انجام شده است. نتایج بررسی مؤید این است که معرفت‌شناسی این نظریه متکی به دانش دینی-فلسفی، علوم تجربی، تجارب اجتماعی و خوانش اساتید او است. هستی‌شناسی آن بر باور به علیت، مبدأ و معاد و بقای روح استوار است و به ارزش‌های اخلاقی برآمده از دین بیش از ارزش‌های استدلالی-دینی تکیه دارد. این سه محور عمده‌تاً در فرهنگ و محتوای دینی-اخلاقی آموزش در مدرسه حضور دارند. از لحاظ انسان‌شناختی اعتقاد به ذاتی بودن تفاوت انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری، قاعده نفی سبیل به‌منزله مبانی اجتماعی در تعیین هدف، و تقدم تربیت بر تبلیغ در هدایت مخاطبان هسته رویکرد نظریه تربیتی کرباسچیان را شکل می‌دهند. مؤلفه‌های این نظریه مشتمل بر تعلیم و تربیت به‌منزله مهم‌ترین اقدام جامعه، اولویت نوجوانان برای تربیت، تقدم تربیت (مدرسه) بر تبلیغ (منبر)، اختصاص تربیت به مستعدین و نه عموم، کامل بودن به‌منزله شرط لازم مدرسه، و تصاعد هندسی به‌منزله روش افزایش پرورش‌یافتگان مستعد است. نقد مبانی حاکم از چهار چالش اصلی در نظریه است که نه برخاسته از متون دینی و آموزه‌های علما، بلکه ناشی از دیدگاه‌های شخصی او است. ناکافی بودن ادله او درباره برخی از عناصر نظریه‌اش، به‌ویژه تخصیص تربیت به مستعدین ناشی از یکسان‌نگری محدودیت ظرفیت انسان با محدودیت ظرفیت در گیاهان مانند درختان، جایگزینی گزینش مخاطب به‌جای گزینش محتوا (مورد تأکید متون دینی)، تعارض برخی از مبانی وی با برخی دیگر و فاصله‌گرفتن از عدالت آموزشی به‌منزله پیامد اجرای این نظریه چالش‌های اساسی این نظریه‌اند.

واژگان کلیدی: مدارس اسلامی، علی اصغر کرباسچیان، نخبه‌گرایی، گزینش دانش‌آموز، نظریه تربیتی

۱. دانشیار گروه مبانی فلسفی-اجتماعی تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
siravani@ut.ac.ir

بیان مسئله

نظام آموزشی ایران در پی تحقق تربیت اسلامی در مدارس است و مدارس اسلامی نمونه‌ای برای چنین امری است. این مدارس ضمن بهره‌گیری از برنامه درسی مدرن تلاش دارند تا در چارچوب شعائر و آموزه‌های دینی به تربیت دانش‌آموزان بپردازند. در سال‌های آغازین تأسیس مدارس اسلامی در مقطع ابتدایی توسط شیخ عباسعلی اسلامی، پذیرش دانش‌آموزان بی‌قید و شرط بود؛ اما با تأسیس دبیرستان علوی توسط علی اصغر کرباسچیان سیاست گزینش دانش‌آموزان نخبه از خانواده‌های اصیل مذهبی آغاز و نخبه‌گرایی در آموزش رویکرد این مدرسه شد. این رویکرد با سابقه‌ای هفتادساله اینک سیاست تمامی مدارس اسلامی و مورد حمایت مؤسسان و مدیران این مدارس است.

اینک رویکرد نخبه‌گرایی در آموزش علاوه بر مدارس اسلامی سیاست عموم مدارس غیردولتی نیز هست که در دهه‌های اخیر از جهت عدالت آموزشی به چالشی جدی تبدیل شده است؛ درحالی‌که در تاریخ آموزش عدالت آموزشی موضوعیتی نداشته است و امروزه نیز دغدغه مدارس غیردولتی نیست؛ اما استقرار چنین رویکردی در مدرسی که علایق و هدفمندی جدی دینی دارند، با توجه به اینکه بنیان‌گذار آن، علی اصغر کرباسچیان، یک روحانی با درجه اجتهاد است (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۱۳۵) مقوم این ذهنیت است که چنین رویکردی با فرهنگ و آموزه‌های دینی تعارضی ندارد و بلکه مبانی آن برخاسته از اسلام است و چه بسا تداوم این الگو و گسترش آن توسط اقشار مذهبی، به چنین باوری متکی باشد؛ درحالی‌که چنین رویکردی موجب پیامدهایی مانند افزایش نابرابری و کاهش انسجام اجتماعی است^۱ (یاری‌قلی، ۱۳۹۲) و در عمل با جذب سرمایه‌های فرهنگی پشتیبان مدارس دولتی، آن‌ها را دچار فقر می‌سازد (حاضری، ۱۳۷۷). مهم‌تر اینکه قانون اساسی جمهوری اسلامی (۱۳۵۸) در

۱. افزایش نابرابری: مدارس غیرانتفاعی به دلیل گرفتن هزینه آموزشی زمینه ورود دانش‌آموزان طبقه متوسط به بالا را فراهم می‌کنند. انسجام اجتماعی پایین: مدارس غیرانتفاعی با جمعیتی از دانش‌آموزان طبقه مرفه سروکار دارند و بیشتر به ارزش‌های خاصی در این مدارس مورد توجه می‌شود که با گفتمان غالب در جامعه همخوانی لازم را ندارد (یاری‌قلی، ۱۳۹۲، ص. ۱۹۷).

اصول سوم و نوزدهم و مبانی نظری سند تحول بنیادین (۱۳۹۰) در بخش حق تربیت و برشماری حقوق تربیتی، متکی بر آموزه‌های اسلامی بر حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی تأکید می‌کند؛ به این ترتیب سؤال این است که مبانی و نظریه پشتیبان رویکرد اتخاذی این مدارس که در پی اجرا و تحقق تعلیم و تربیت اسلامی است، چیست و تا چه اندازه برآمده از مبانی دینی است؛ بدین منظور باید به سراغ علی‌اصغر کرباسچیان، مؤسس دبیرستان علوی که ارائه‌دهنده این رویکرد و تبیینگر آن است، رفت.

علی‌اصغر کرباسچیان از آن دسته روحانیونی بود که دانش و مدرسه مدرن را به رسمیت شناخت و به تأسیس دبیرستان اقدام کرد. وی پیش از تأسیس دبیرستان علوی نیز از تعلقات معلمی خالی نبود (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۱۴) و به‌طور غیررسمی اقدامات آموزشی بسیاری در قالب آموزش‌های فردی یا گروهی برای جوانان انجام داده بود (زاهدی، ۱۳۹۵). وی از مریدان آیت‌الله بروجردی (۱۲۵۴-۱۳۴۰ ش)، مرجع دینی جهان شیعه و رهبر معنوی حوزه علمیه قم در دهه‌های بیست و سی شمسی، بود، وقتی مدارج علمی را خیلی سریع در حوزه قم طی کرده و در آستانه اجتهاد بود، در سال ۱۳۳۴ شمسی با هدف آموزش جوانان از قم به تهران آمد، توسط هادی مقدس، امام‌جمعه بازار، به تأسیس مدرسه هدایت شد و در جریان فراهم آوردن مقدمات تأسیس به‌طور اتفاقی با رضا روزبه (۱۳۵۲-۱۳۰۰ ش)، کارشناس ارشد فیزیک و دبیر توانمند علوم پایه که با او آشنایی قبلی داشت، مواجه شد. روزبه برای مدیریت علوی اعلام آمادگی کرد؛ بدین ترتیب از سال تحصیلی ۱۳۳۵-۱۳۳۶ دبیرستان علوی با هدف «تربیت متخصصان مهندسی و پزشکی با اعتقادات و زیست مذهبی» با یک کلاس و ۲۳ دانش‌آموز در خانه‌ای قدیمی در خیابان ایران آغاز به کار کرد. (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۳۱).

کرباسچیان در انتخاب نیروی انسانی، معلمان مدرسه، دانش‌آموزان و خانواده‌هایشان با وسواس کامل عمل می‌کرد و گاه برای راضی کردن افراد موردنظر برای همکاری با دبیرستان به‌شدت سماجت می‌ورزید. دانش‌آموزان متقاضی ورود به مدرسه را از لحاظ علمی و زیست و عقاید مذهبی خود و خانواده‌شان ارزیابی می‌کرد. این ارزیابی طی گذشت سال‌ها دقیق‌تر و

جدی‌تر می‌شد. با کنترل‌گری جدی کرباسچیان در مدرسه دانش‌آموزان در میانه راه نیز از احتمال اخراج در صورت عقب‌ماندگی درسی یا برخی اشکالات رفتاری مصون نبودند. همین امر دربارهٔ معلمان نیز محتمل بود (آیت‌الله سبحانی، ۱۳۹۵؛ کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۱۰). مدیر آموزشی مدرسه (روزبه) نیز فردی جدی و معتقد به دانش‌آموزان درجه‌یک و ارائه محتوای هرچه غنی‌تر و کامل‌تر علمی دروس بود. ترجیح و توجه به دانش‌آموزان توانمندتر در روزبه نیز سابقه داشت و زمانی که در دبیرستان دولتی توفیق در زنجان مدیر و دبیر بود، توجهی به مراتب جدی‌تر به رشد و توسعه علمی این گروه از دانش‌آموزان داشت (خدابخش، ۱۳۸۸، ص. ۳۴)؛ به این ترتیب علوی به یک دبیرستان نخبه‌گرا و دارای کیفیت علمی تراز اول و رقیب دبیرستان البرز، با مدیریت دکتر مجتهدی، تبدیل شد. هر دو مدرسه نیز از دایر کردن رشته‌های علوم انسانی اجتناب داشتند (کاتوزیان، ۲۰۰۹؛ تاجری، ۱۳۸۵، ص. ۳۵۸).

هرچند روزبه و کرباسچیان هر دو رویکردی نخبه‌گرا داشتند، روزبه که به تدریج در رویکرد نخبه‌گرایانه‌اش تعدیل‌هایی صورت گرفته بود (خزعل، ۱۳۸۶، ص. ۶۵)، به واسطه ابتلا به سرطان در سال ۱۳۵۲، هفده سال پس از تأسیس دبیرستان، از دنیا رفت و پس از او کرباسچیان سی سال

۱. آیت‌الله سبحانی: «ایشان در دبیرستان استادی دعوت کرده بود که شیمی درس بدهد. خود این شخص برای من نقل کرد که: «یک بار در کلاس گفتم: «این روایت امام صادق(ع) در مورد مسواک از لحاظ علمی درست نیست». این مطلب به گوش آقای علامه رسید. بعد از کلاس مرا خواست و حقوق قراردادی یک سال مرا جلوی من گذاشت و گفت: «این مدرسه برای همین «قال الصادق»ها است. شما که اشکال‌تراشی می‌کنی، با هدف ما تطبیق ندارد». من خیلی تعجب کردم که من تازه آمده‌ام، ایشان چطور حقوق یک سال مرا داد؟!». جایی که لازم بود شاگردی را از مدرسه اخراج کند و پسر یکی از بانیان مدرسه بود. کوتاه نمی‌آمد (نهادندیان، ۱۳۸۸، ص. ۲۲).

۲. «البرز به‌ویژه فاقد رشته ادبی بود. یکی از دلایل درخواست کمتر بود؛ اما علت اصلی خود مجتهدی بود که علاقه چندانی به این رشته نداشت.»

۳. در اوایل دوره مدیریت علوی روزبه حتی با تأسیس رشته طبیعی در مدرسه موافق نبود (مدرسی، ۱۳۷۷، ص. ۲۶۵). این دیدگاه درباره رشته ادبیات و علوم انسانی جدی‌تر بود. روزبه اصولاً با رشته‌های ادبیات و علوم انسانی میانه‌ای نداشت و آن‌ها را چندان به رسمیت نمی‌شناخت (تاجری، ۱۳۸۵، ص. ۵۸)؛ اما هنگامی که کمبودهای موجود در مسائل اجتماعی، انسانی و عقیدتی آشکار شد، روزبه از دانش‌آموختگانی که به این رشته‌ها روی آورده بودند، قدردانی می‌کرد و به این تغییر و انعطاف در تفکرش معترف بود؛ لذا به تدریج تمام دروسی همچون ادبیات، جغرافی، هیئت (نجوم)، زبانی عربی و انگلیسی و... قدر و قیمت قائل شد و ضرورت هریک را به جای خود به رسمیت شناخت (تاجری، ۱۳۸۵، صص. ۵۳-۵۲).

دیگر مدرسه را با همان رویکرد هدایت کرد و رویکرد نخبه‌گرایی را تثبیت کرد؛ لذا این تفکر و عمل کرباسچیان است که روح حاکم بر مدارس اسلامی را ساخته است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و روش آن در یافتن مبانی و مؤلفه‌ها و صورت‌بندی نظریه تربیتی کرباسچیان روش تحلیلی-تبیینی است. تحلیل با اتکا به اسنادی است که از سال ۱۳۸۵، به‌مناسبت پنجاهمین سالگرد تأسیس دبیرستان، با عناوینی مانند «یادنامه» در قالب مجموعه‌خاطرات فارغ‌التحصیلان و همکاران علی‌اصغر کرباسچیان و رضا روزبه منتشر شده و سپس با تأسیس مؤسسه علامه کرباسچیان و مؤسسه متن (مؤسسه مطالعاتی تعالی نسل) انتشار مصاحبه‌ها درباره وی و موضوعات مرتبط ادامه یافته است. تبیین با اتکا به یافته‌های بخش تحلیل، روش صورت‌بندی نظریه تربیتی کرباسچیان و روشنگری جوانب آن انجام شده است. برای بررسی نسبت مبانی و مؤلفه‌های نظریه کرباسچیان با آموزه‌های دینی و نسبت آن با عدالت آموزشی، از روش نقد با هر دو رویکرد نقد بیرونی و نقد درونی استفاده شده است. از روش نقد بیرونی برای بررسی نسبت مبانی نظریه کرباسچیان با متون دینی و نسبت آن با عدالت آموزشی بهره گرفته شده است. در بررسی میزان سازگاری و سنخیت درونی مؤلفه‌های نظریه کرباسچیان از نقد درونی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش مشتمل بر مبانی اندیشه تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان، صورت‌بندی نظریه تربیتی او، تبیین مؤلفه‌های نظریه تربیتی وی و نقد نظریه‌اش ذیل عنوان چالش‌های نظریه کرباسچیان و نکات پایانی است که در زیر ارائه می‌شود.

مبانی اندیشه تربیتی علی‌اصغر کرباسچیان

ذیل عنوان «مبانی اندیشه تربیتی» باید مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی و ارزش‌شناختی بررسی شود. هرچند این محورها به‌ندرت درباره رویکرد کرباسچیان موردپژوهش قرار گرفته است، در پژوهش حاضر بررسی و ارائه می‌شود.

در حوزه معرفت‌شناسی اولین نکته درباره نوع دانشی است که کرباسچیان در شکل‌دهی به مبانی اندیشه‌اش به آن‌ها متکی است. ضیایی موحد (۱۳۸۹) در این باره می‌گوید: «علامه با وجود اینکه به فلسفه اسلامی تعلق دارد، در مبانی معرفت‌شناختی پابندی تام به ساختارهای فلسفی نداشته و از منابع عرفی (بدیهی^۱ و علوم تجربی) نیز استفاده نموده است؛ اما چگونگی تعامل این دو حوزه را و اینکه با چه معیاری باید از یافته‌های دانشگاهی استفاده کرد، روشن نکرده است.» (صص. ۳۷-۳۹). در واقع کرباسچیان به انواع معرفت و حیانی، نقلی (احادیث و روایات)، فلسفی و تجربی توجه دارد و آن‌ها را معتبر می‌داند؛ اما دانش و حیانی و نقلی دینی برای ایشان اولویت دارد. با وجود این «در نظام معرفتی علامه کرباسچیان نحوه استفاده تربیتی درست از متون دینی روشن نیست» (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۳۹). درباره محتوای مباحث معرفتی نیز به نظر می‌رسد تمرکز اصلی کرباسچیان بر موضوع بقای روح است و این موضوع مهم‌ترین جنبه مورد توجه کرباسچیان در مقوله شناخت است (باغگلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۴). بقای روح در هستی‌شناسی کرباسچیان نیز اهمیت ویژه دارد.

در حوزه هستی‌شناسی^۲ باور به علیت - که مبنای بینش عمل‌گرایانه کرباسچیان است - (باغگلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۳) و آخرت محوری، بقای روح و مسئله قیامت (معاد) مهم‌ترین موضوعات مورد توجه وی در هستی‌شناسی است (حاج‌قاسمی، ۱۳۹۶). ضیایی نیز تمرکز هستی‌شناختی کرباسچیان را بر مبدأ و معاد می‌داند و اینکه حتی تمرکز بر معاد بیشتر از مبدأ است؛ اما برای اثبات معاد مستقیماً از آیات و روایات مدد می‌گیرد و لزوماً مطابق فلسفه اسلامی استدلال نمی‌کند^۲ (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۴۰-۴۱).

در حوزه ارزش‌شناسی «دو دسته ارزش در منظومه فکری علامه وجود دارد: آن دسته از

۱. «بدیهی» دانشی است که حصول آن نیازمند فکر نیست؛ برخلاف نظری که بدون فکر و اندیشه حاصل نمی‌شود. فیلسوفان برای بیان دانش بدیهی از الفاظ مختلفی استفاده کرده‌اند؛ چنانکه گاهی از علم بدیهی به «ضروری» و «فطری» تعبیر کرده‌اند، همچنان که علم نظری را «کسبی» و «غیرفطری» خوانده‌اند (عارفی، ۱۳۸۳).

۲. ایشان در مواردی برای اثبات معاد و روح از استدلال‌های فلسفی نیز بهره گرفته‌اند؛ اما در واقع خود را محدود به فلسفه نمی‌کردند.

ارزش‌های اخلاقی که ضمن اینکه در آیات و روایات مورد تأکیدند، تبیین عقلی نیز داشتند؛ مانند زهد و پرهیز از دنیاگرایی؛ اما دسته دوم ارزش‌هایی مانند اخلاص و امر به معروف و نهی از منکر هستند که تنها پشتوانه دینی و وحیانی دارند و بدون در نظر گرفتن مبدأ و معاد و متون دینی مبنایی ندارند. این مورد به خصوص مورد تأکید فراوان دین و مرحوم علامه نیز بوده است.^۱ (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۵۱-۵۳). حاج قاسمی (۱۳۹۶) نیز ارزش‌های مورد توجه کرباسچیان را شامل امر به معروف، اهمیت هدایت نفس و تقوی معرفی می‌کند (صص. ۴۱-۴۸).

کرباسچیان در انسان‌شناسی تفاوت‌های ذاتی و فردی را فطری انسان می‌داند که یکی از آن‌ها تفاوت در تربیت‌پذیری انسان است. کرباسچیان معتقد است تربیت‌پذیری براساس شاکله از پیش شکل‌یافته الهی رقم می‌خورد و زیرساخت رفتار آدمی است (باغکلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۳)؛ در نگاه به انسان کرباسچیان به چند ویژگی اساسی انسان تأکید دارد؛ مانند رشد تدریجی عقل، الگوپذیری، استعدادهای ذاتی، تأثیر متقابل جسم و روح، تأثیر عوامل ماوراءالطبیعه، اختیار و... . همچنین کرباسچیان عمیقاً به تأثیر ارواح قوی‌الاراده بر ارواح ضعیف باور داشت و در این باره به توضیحی مشابه توضیح ابن سینا اشاره داشت: همان‌طور که نفس بر تن اثر می‌گذارد، مخالف عقل نیست که بعضی از انفس بتوانند بر جسم دیگران اثر کنند و این مستلزم قوت نفس است. به علاوه کرباسچیان با ذکر شواهد مکرر تلاش می‌کرد تا تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف را با شواهد تجربی^۱ اثبات کند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۴۲-۴۳ و ۴۵).

علاوه بر آن اوضاع اجتماعی و به‌طور مشخص شرایط اجتماعی دوره پهلوی دوم، غلبه روزافزون تحصیل‌کردگان و متخصصان بر امور جامعه، روند به حاشیه رفتن مذهب‌یون که در تقابل با «قاعده نفی سبیل»^۲ قرار می‌گرفت و نیز شرایط فرهنگی جامعه که فاصله گرفتن از زیست دینی را ترویج می‌کرد، از دیگر عواملی است که مبنای نظریه تربیتی کرباسچیان، به‌ویژه

۱. منظور از «شواهد تجربی» ارائه مثال‌های متعدد از موقعیت‌ها و تجارب افراد در این موضوع است.

۲. «نفی سبیل» قاعده‌ای فقهی است، به این معنا که خداوند هیچ حکمی وضع نمی‌کند که سبب تسلط کافران بر مؤمنان شود. یکی از مهم‌ترین ادله آیه ۱۴۱ سوره نساء است: «... لَنْ يَجْعَلَ اللَّهُ لِلْكَافِرِينَ عَلَى الْمُؤْمِنِينَ سَبِيلًا؛ خداوند هرگز بر [زیان] مؤمنان برای کافران راه [تسلطی] قرار نداده است.» (ویکی شیعه، قاعده نفی سبیل، تاریخ مراجعه: ۵ دی ۱۴۰۴).

اهداف تربیت مدرسه‌ای وی، را شکل داد.

مبنای دیگر اندیشه کرباسچیان نوع خوانش اساتید وی از امر تبلیغ و تربیت، به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی و حذف منبر و خطابه در فعالیت‌های دینی بود. کرباسچیان پیش از آشنایی با این خوانش یک روحانی منبری بود و به‌طور گسترده‌ای در این باره فعالیت داشت و از این محل کسب درآمد می‌کرد؛ اما پس از ورود به حلقه شاگردی آقا بزرگ ساوجی منبر را کنار گذاشت (کرباسچیان، ۱۳۸۶- الف). این خوانش تفاوتی درون‌دینی در میان روحانیونی است که دست‌اندرکار تربیت دینی‌اند. تفصیل آن در ادامه خواهد آمد.

به این ترتیب در جمع‌بندی مبانی فکری و نمادهای آن در انتخاب‌های تربیتی کرباسچیان در مدرسه، محورهای زیر قابل‌ارائه است:

- هستی‌شناسی: باور به علیت، تمرکز بر مبدأ و معاد و تأکید بیشتر بر معاد در قالب محتوای آموزش دینی-اخلاقی برای دانش‌آموزان تمامی کلاس‌ها ارائه می‌شد.

- معرفت‌شناسی: بهره‌مندی از هر دو نوع دانش دینی و دانش دانشگاهی جدید (بدون مشخص شدن نحوه تعامل و مرزهای آن‌ها)، تمرکز بر بقای روح به عنوان محتوای شناخت در قالب محتوای آموزش دینی برای دانش‌آموزان مدرسه برجسته می‌شد.

- ارزش‌شناسی: به رسمیت شناختن ارزش‌های منتج از استدلال و بیش از آن، ارزش‌هایی با مبنای صرفاً دینی-وحيانی که به‌طور ویژه در دروس اخلاق و دینی برجسته می‌شد.

- انسان‌شناسی: اعتقاد به تفاوت‌های ذاتی انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری، نقش تعیین‌کننده محیط تربیتی، تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف، رشد تدریجی عقل.

- مبانی اجتماعی: فراتر رفتن از تربیت صرفاً دینی به سوی تربیت علمی و تخصصی و تعریف هدف غایی تربیت متخصصین دیندار برای جامعه مسلمان و بی‌نیاز کردن جامعه از متخصص غیرمسلمان. یافته‌های حاج قاسمی (۱۳۹۶) درباره اهداف کرباسچیان مؤید این نکته است: اهداف تربیت از نظر کرباسچیان شامل محورهای انسان‌سازی، مصونیت‌بخشی، آینده‌نگری، ارتقای تربیت اعتقادی و کسب دانش روز است (صص. ۵۰-۵۴).

- اصول: تحویل «تبلیغ» به «تربیت»، و «منبر» به «مدرسه» و به رسمیت شناختن تفاوت‌های فردی.

نکته بسیار قابل تأمل این است که مبانی فکری کرباسچیان در زمینه هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی که با مضامین دینی عجین است، بیشتر در فرهنگ مدرسه و تعریف محتوای آموزش خودنمایی می‌کند. مبانی اجتماعی وی که بیشتر در تعیین اهداف مدرسه‌داری و آموزش دانش‌آموزان تجلی دارد. همچنین انسان‌شناسی و اصول جایگزینی تربیت با تبلیغ، در رویکرد تربیتی اتخاذی وی مؤثرتر و برجسته‌ترند؛ به‌همین دلیل نیز بیشتر دلالت‌های تربیتی مبانی فکری علامه بر این دسته از مبانی متکی است:

- **انتخاب دبیرستان به‌جای دبستان؛** کرباسچیان به دو دلیل به‌سراغ آموزش نوجوانان رفت و به‌جای دبستان، دبیرستان تأسیس کرد. نخست اینکه به رشد تدریجی عقل باور داشت و نیز اینکه دین باید در سنی که بچه‌ها پذیرش را دارند، آموزش داده شود؛ دوم، به استناد بیان امام صادق(ع) که جوانان برای ساخته‌شدن قابلیت بیشتری دارند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۴۵). یک دلیل مهم دیگر نیز اینکه تمهیدات هدف وی -یعنی تربیت دانش‌آموزان برای تحصیلات عالی و تخصصی- قاعدتاً در دوره دبیرستان فراهم بود.

- **گزینش دانش‌آموزان مستعد؛** به‌دلیل باور به تفاوت‌های فطری انسان‌ها در استعداد و تربیت‌پذیری.

- **گزینش خانواده‌های اصیل مذهبی؛** با این باور که بخش مهمی از شاکله در دوره کودکی و از طریق تأثیرات خانواده و محیط شکل می‌گیرد (باغلی، ۱۳۸۶، ص. ۶۵). همچنین به‌استناد شعر مولانا که «چون بکاری در زمین اصل کار تا بروید هر یکی از صد هزار» زمین تربیت انسان (خانواده) را معیار انتخاب دانش‌آموزان قرار داد و حتی معتقد بود که فرضاً اگر کسی استعداد بوعلی را هم داشته باشد، اما از جهت اخلاق و خانواده عقب باشد، به درد مدرسه نمی‌خورد و در حکم تیغ دادن در کف زنگی مست است. به‌علاوه اگر خانواده اصیل باشد، اما شاگرد فاقد استعداد علمی باشد نیز کار بی‌نتیجه است؛ زیرا زمین شوره سنبل بر نیاورد؛ در نتیجه مدرسه از

شاگردی نتیجه می‌گیرد که هم دارای استعداد عالی و هم دارای خانواده‌ای اصیل باشد (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۴۷). کرباسچیان (۱۳۸۵) تا جایی بر این موضوع تأکید دارد که می‌گوید: «دقت داشته باشید هدف مدرسه کارکردن روی خانواده‌های اصیل است. هرچند رعایت این امر در شرایط فعلی کاری دشوار است، باید مراقب باشید اصول گزینشی خود را در مورد خانواده‌های اصیل و دانش‌آموزان مستعد حفظ کنید. هوش دانش‌آموز باید براساس دقیق‌ترین تست‌ها و علمی‌ترین سنجش‌ها معین شود و اصالت خانواده باید از راه گفت‌وگو با والدین و معرف‌ها معلوم گردد.» (کرباسچیان، ۱۳۸۵، صص. ۸۷-۸۸).

– **گزینش معلمان خاص و بی‌نظیر؛** به‌استناد باور تأثیر ارواح قوی بر ارواح ضعیف و باور به تشعشع روحی در رابطه معلم و شاگرد، کرباسچیان باور داشت خصوصیات روانی معلم به‌طور ناخودآگاه در شاگرد منعکس می‌شود؛^۱ التلمیذ سرِ اُستاده. مبتنی بر همین و با باور به اینکه «عشق طبیعی به انسان‌سازی برای بعضی‌ها فطری است، نه ساختگی، و اگر فطری نباشد، مصنوعی‌اش کاری صورت نمی‌دهد، اصل گزینش معلم خاص را نیز یکی از اصول اساسی رویکرد خود قرار می‌دهد» و به دقت در انتخاب معلم تأکید می‌کند (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، صص. ۴۲ و ۴۸).

حاج قاسمی (۱۳۹۶) نیز مرجعیت معلم، رکنیت خانواده، صیانت، خردورزی و پابندی به هدف را اصول تربیتی کرباسچیان، و تربیت تشعشعی، تربیت تک‌به‌تک، روش الگویی، روش اعطای بینش و روش شورایی را روش‌های تربیتی کرباسچیان معرفی می‌کند.

صورت‌بندی نظریه تربیتی کرباسچیان

نظریه تربیتی در دانش تعلیم و تربیت چارچوب دیدگاه‌های تربیتی یک اندیشمند، یک مربی یا یک مکتب فلسفی است که نظرات تربیتی خاص وی را توصیف می‌کند. نظریه‌ها در انواع مختلفی دسته‌بندی شده‌اند: نظری (غلبه وجه شناختی) و عملی (ارائه‌دهنده اصول عملی)،

۱. اما به‌جز چند شاهد تجربی شواهدی برای تبیین این موضوع -مثلاً از آیات و روایات- در این باره ارائه نکرد (ضیایی موحد، ۱۳۸۹، ص. ۴۴).

توصیفی (توصیف کارکرد تعلیم و تربیت) و تجویزی (توصیه‌هایی به عاملان تعلیم و تربیت)، نظریه‌های جامع (برآمده از اندیشه‌های فلسفه تربیتی) و نظریه‌های محدود (درباره یک موضوع جزئی تربیتی) و برزینکا نظریه‌های تربیتی را مشتمل بر نظریه‌های علمی، فلسفی و عملی منبعث از سه شاخه اصلی فلسفه تربیت، علم تربیت (منبعث از دانش تجربی) و پداگوژی عملی یا رفتارشناسی تربیت می‌داند (به نقل از ایروانی، ۱۳۸۸، صص. ۹۲ و ۱۶۳-۱۶۴).

دسته‌بندی نظریه‌ها به «نظری» و «عملی» معیار اصلی دسته‌بندی‌ها است. نظریه‌های نظری از دانش‌های علمی و فلسفی آغاز می‌شوند و بر تعریف، هدف و اصول معینی در تربیت دلالت می‌کنند؛ اما گاه یافته‌های تجربیات عملی و بلندمدت یک مربی که در بستر یک اندیشه یا عقیده (مانند اسلام) فعالیت می‌کند، منجر به شکل‌گیری یک نظریه می‌شود. این نظریه‌ها «نظریه‌های عملی» (به نقل از ایروانی، ۱۳۸۸ از: هریس، ۱۹۸۵ و برزینکا، ۱۹۹۲) نامیده می‌شوند. در این معنا «نظریه‌های تربیتی نتیجه عمل موفقیت‌آمیز مربیان ماهری محسوب می‌شوند که تحلیل‌گران ممکن است عمل تخصصی آنان را به اصول کلی رمزگردانی و تبدیل کنند (ایروانی، ۱۳۸۸، صص. ۲۰۰). این نظریه‌ها به‌نوبه خود به اصلاح و تکمیل دیدگاه‌های نظری کمک می‌کنند.

شناخت مبانی اندیشه کرباسچیان و نسبت آن‌ها با توضیحات موجود درباره رویکرد ایشان در طی پنجاه سال فعالیت مدرسه‌داری، در صورت‌بندی نظریه تربیتی وی دو نکته مهم را روشن می‌کند:

الف) نظریه تربیتی کرباسچیان بیشتر به یک نظریه عملی تربیتی می‌ماند. پیوند مبانی نظری (دینی، فلسفی و اجتماعی) و پداگوژی عملی در آن تنگاتنگ، و تعامل عمل و نظر به گونه‌ای است که تشخیص اینکه کدام دیگری را تعیین کرده است، آسان نیست؛ اما شواهد بعدی نشان می‌دهد در بستر اعتقادات دینی کرباسچیان تجارب عملی وی در شکل‌دهی به نظریه‌اش، بر مبانی نظری تقدم یافته و آن را تحت تأثیر خود قرار داده است؛ لذا نظریه تربیتی کرباسچیان نظریه‌ای عملی است که در پژوهش حاضر تبیین خواهد شد.

ب) نظریه تربیتی کرباسچیان مسئله‌ای چندوجهی است؛ به گونه‌ای که برخی از مؤلفه‌های

آن می‌توانند مستقلاً نظریه‌ای تربیتی محسوب شوند.^۱ این نکته در مؤلفه‌های شکل‌دهنده نظریه و شواهد آن بیشتر خود را می‌نمایاند.

در نظریه تربیتی کرباسچیان چندین مؤلفه حضور دارند که برخی مستقیماً از مبانی نظریه وی قابل‌دستیابی است و برخی برآمده از مؤلفه‌های اولیه و یا مکمل آن‌ها است:

۱. تعلیم و تربیت مهم‌ترین و ضروری‌ترین اقدام در جامعه و نماد اصلی امر به معروف و نهی از منکر است؛

۲. عمل و اقدامات عملی برای تربیت، بر وعظ و خطابه و منبر رفتن اولویت دارد؛

۳. محور مرکزی تربیت توجه به نوجوانان (أحداث) است؛

۴. تربیت در انسان یک استعداد است و تنها درباره مستعدین موضوعیت می‌یابد؛

۵. مدرسه باید یا تمام و کامل باشد، یا نباشد؛

۶. در فرایند تربیت مستعدین نفرات کم انتخاب می‌شوند و روند افزایش افراد تربیت‌یافته به صورت تصاعد هندسی رخ می‌دهد (نظریه تصاعد) (نهاوندیان، یاد استاد، ۱۳۸۸، ص. ۶۹).

انتخاب با کیفیت‌ترین معلمان ذیل مؤلفه «مدرسه کامل» و انتخاب اصیل‌ترین خانواده‌ها ذیل لزوم «تربیت مستعدین» قرار می‌گیرد. نظریه تصاعد مستقیماً از مبانی به دست نیامده است؛ اما کرباسچیان احتمالاً با در نظر گرفتن لزوم توجه و تخصیص منابع بسیار برای طرح تربیتی مستعدین - که علی‌القاعده در طول سال‌ها تنها می‌تواند تعداد بسیار کمی را تحت پوشش قرار دهد - ایده نظریه تصاعد را اجرا می‌کند تا چالش قلّت دانش‌آموزان را در مدرسه، با افزایش تعداد مدارس توسط فارغ‌التحصیلان جبران کند.

تمامی این مؤلفه‌ها در تجربه مدرسه‌داری کرباسچیان حضور مستقیم دارند. انتخاب مدرسه به‌جای منبر نمایانگر ارزش تعلیم و تربیت، انتخاب دبیرستان به‌جای دبستان نماد تربیت

۱. نظیر مشابهت مؤلفه تربیت‌پذیری به‌منزله یک استعداد خاص، با دیدگاه سعدی که می‌گوید: «پرتو نیکان نگیرد هر که بنیادش بد است * تربیت نااهل را چون گردکان برگنبد است» (گلستان، باب اول، حکایت شماره ۴).

نوجوانان به جای کودکان، انتخاب مستعدین از خانواده‌های دارای تقید دینی به جای پذیرش بی‌قید و شرط دانش‌آموزان نماد تربیت مستعدین و تلاش خستگی‌ناپذیر برای جذب توانمندترین معلمان و تأمین امکانات تراز اول نماد تام و کامل بودن مدرسه، و گزینش و آماده‌سازی ضمنی معلمان و مدیران آینده از میان دانش‌آموزان مدرسه و تربیت تدریجی آن‌ها نماد تصاعد هندسی است.

تبیین مؤلفه‌های نظریه تربیتی کرباسچیان

مبتنی بر توضیحات تفصیلی کرباسچیان و شاگردانش مؤلفه‌های این نظریه با توجه به نوع مبانی آن‌ها در سه محور قابل تبیین است:

محور اول: توجه به اهمیت تعلیم و تربیت از منظری فقهی-شرعی^۱ بر مبنای متون دینی، به‌ویژه احادیث و نهج البلاغه و نیز بیان و رفتار آیت‌الله بروجردی (مرجع تقلید وقت)، بود که باعث اعتقاد کرباسچیان به ارزش و اولویت تعلیم و تربیت به‌عنوان یک تکلیف شرعی و دینی شد:

«رسول خدا(ص) خطاب به علی (ع): «لَنْ يَهْدِيَ اللَّهُ بِكَ رَجُلًا وَاحِدًا خَيْرٌ لَكَ مِمَّا طَلَعَتْ عَلَيْهِ الشَّمْسُ؛ اگر خداوند به دست تو یک نفر را هدایت کند، برای تو از آن چه خورشید بر آن بتابد، بهتر است.»^۲ (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۳۲).

«ابراز علاقه و احترام عمیق آیت‌الله بروجردی به هنگام ملاقات یک معلم ساده مکتب در شهر «آلشتر» و گریه شدید ایشان به هنگام شنیدن خبر فوت وی مؤید ارزش و اولویت تعلیم و تربیت است (کرباسچیان، ۱۳۸۵، ص. ۳۲).

«تفاسیر اصیل از متون اصلی دینی مبنی بر اهمیت تربیت به‌عنوان مهم‌ترین اقدام دینی و واجب در جامعه که به‌زعم نویسنده، این مؤلفه و شواهد پشتیبان آن، جذاب‌ترین بخش این

۱. «علامه به ما می‌گفت و عمل می‌کرد که امر به معروف این نیست که به راننده تاکسی بگوییم: «موسیقیات را خاموش کن!» امر به معروف این است که مدرسه‌ای بنا کنیم و در آن مدرسه شیرینی‌های حقایق الهی را آگاهانه و آزادانه به نسل نو معرفی کنیم که او خود حقیقت دین را بیابد.» (نهادیان، ۱۳۸۸، ص. ۸۶).

۲. (محمدی ری‌شهری، ۱۳۸۴، ج ۱۲، ص. ۵۸۵، شماره حدیث: ۲۱۱۶۱)

نظریه است.^۱

محور دوم: انتخاب فعالیت تربیتی به جای تبلیغ به شیوه رایج روحانیون. این رویکرد مربوط به مؤلفه‌های دوم و سوم نظریه، و مبنای آن‌ها خوانش اساتید کرباسچیان است و از جریانی برمی‌خیزد که نویسنده این مقاله ایشان را با عنوان «مربیان مذهبی مخاطب‌محور» می‌نامد. گزاره‌های زیر مقدمات اولویت‌بخشی تربیت بر تبلیغ در این دیدگاه است:

- نوجوانان و جوانان موضوع و مخاطب اصلی تعلیم و تربیت‌اند.

- تفاوت‌های فردی مخاطبین در عرصه تعلیم و تربیت باید مورد توجه قرار گیرد.

- فعالیت عملی در عرصه تربیت ضرورتی است که بر سخنرانی و نصیحت و وعظ بر منابر

اولویت دارد.

توضیح اینکه عده‌ای از روحانیون یا شخصیت‌های مذهبی مانند آقایان شیخ حسن ساوجی [آقا بزرگ]، سیدرضا دربندی، سید محمدحسین زاهد و قاسم فخّار از جمله کسانی بودند که به جای منبر به سراغ کودکان و نوجوانان و جوانان می‌رفتند، با آن‌ها هم‌بازی می‌شدند، آن‌ها را به دامن طبیعت می‌بردند و در قالب اردو فرصتی برای آموزش مذهبی در ضمن بازی برایشان

۱. کرباسچیان (۱۳۸۵) به دلایل زیر تربیت را مهم‌ترین تعهد و وظیفه و یک واجب عینی می‌داند (صص. ۳۱ و ۵۶):

- تربیت کارکردی پیشگیرانه دارد و تأثیرش تعیین‌کننده و بلندمدت است.

- در متون دینی تعلیم و تربیت اهمیت بسیاری دارد، به گونه‌ای که رسالت رسول خدا از جنس تربیت است (ص).

(۳۸). در کلام معصومین تعلیم و تربیت بسیار اهمیت دارد و مورد تأکید است. تعلیم دادن مصداق «هدایت» است (صص.

۳۲ و ۳۶). تربیت مهم‌ترین تکلیف و علم در جامعه اسلامی است. تربیت مصداق «شکر» است (ص. ۹۲)؛ شکرانه

بازوی توانا بگرفتن دست ناتوان. تربیت اصل و جوهره تبلیغ دین است. تربیت مصداق اصلی امر به معروف و نهی از منکر

است (ص. ۳۵). تربیت بچه‌های مسلمان واجب عینی است (ص. ۳۱).

- کوتاهی در تربیت موجب عقوبت است (اهل علم به دلیل نیاختن به جاهلان مستوجب عذاب‌اند)؛ زیرا

مسئولیت دو نوع است: یکی مسئولیت در قبال آنچه انجام می‌دهی و دوم در قبال آنچه انجام نمی‌دهی (سلبی). کوتاهی

در تربیت و غفلت از آن، مسئولیتی است که کوتاهی در آن مستوجب عقوبت است؛ براین اساس خیر و شر نیز

قابل تقسیم به مستقیم و غیرمستقیم است (صص. ۳۰-۳۲).

کرباسچیان (۱۳۸۸) باور دارد که تربیت مهم‌ترین شکل یتیم‌نوازی است. فرزندان مسلمان یتیمان آل محمد (ص) اند. یتیم واقعی

کسی است که از معارف اهل بیت (ع) محروم است (ص. ۲۴).

فراهم می‌کردند (کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص ۲۷-۲۸). عباسعلی اسلامی نیز یکی از همین شخصیت‌ها است که قبل از خروج از سبزوار و سال‌ها قبل از تأسیس دبستان جعفری، به همین سبک در سبزوار به نوجوانان آموزش می‌داد (اسلامی، ۱۳۸۴). کرباسچیان نیز توضیح داده است که بعد از آشنایی با استادش، آقا بزرگ ساوجی (در ۲۰ سالگی)، منبر را رها کرد (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۱۰). وی قبل از تأسیس دبیرستان علوی نیز تابستان‌ها در باغ ونک چادر می‌زد و به نوجوانان ده ونک آموزش می‌داد (کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص. ۲۵ و ۲۶).

استدلال مهم این گروه آن بود که در وعظ منبری و خطابه تغییر و تحول در مخاطبان رخ نمی‌دهد؛ بلکه باید تفاوت‌های افراد در نظر گرفته شود و به اقتضای ویژگی‌ها و شرایط هر فرد با او رفتار شود تا امکان تربیت وی فراهم آید^۱ (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۱۷). شخصیت‌هایی نظیر شهید عراقی، شهید اندرزگو و مرحوم عسکراولادی که سال‌های پیش از انقلاب اسلامی وارد عرصه مبارزه شدند، از جمله شاگردان این جریان روحانی‌اند.^۲ ملاحظه می‌شود که رویکرد این گروه بر دو اصل توجه به تفاوت‌های فردی و آموزش ضمن بازی متمرکز است و در واقع تربیت و تبلیغ را منطبق و واحد می‌دانند.^۳

محور سوم: مؤلفه‌های سه‌گانه پایانی شامل نظریه تربیتی کرباسچیان است که درباره‌شان شواهدی از مبانی دینی و اجتماعی ارائه نمی‌شود و این‌گونه به نظر می‌رسد که متکی بر آراء و استدلال‌های خود ایشان است. این موارد عبارت‌اند از:

۱. «افراد مختلف‌اند. باید ببینیم درد این چیست، مطابق درد او دوا بدهیم. بله؛ جلسات و منبرهای عمومی هم لازم است؛ اما می‌بینیم خاتم‌انبیا(ص) با ابوذر تنها کار می‌کند. با سلمان تنها کار می‌کند. با مقداد تنها کار می‌کند...؛ چون در این‌ها زمینه می‌بیند. اگر انسان فردی را بشناسد، مطابق روحیات او به تربیتش اقدام کند، مثل این است که طبیبی مریض و خصوصیات او را بشناسد و به معالجه‌اش اقدام کند و به او دوا بدهد. این غیر از آن است که یک کتاب بهداشت بنویسد و بگوید: فلان مرض فلان دوا را دارد.» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۱۷).
۲. «آقای فخار از اولیای الهی بود در تهران، و مربی همین شهید عراقی و اندرزگو» (معرفی سید قاسم فخار و ...، ۱۳۹۵). «اسدالله عسکراولادی تربیت‌شده سید محمد حسین زاهد» بود (جعفری، ۱۳۸۳).
۳. کرباسچیان می‌گوید: «تبلیغ هم نه به معنای کتاب نوشتن و سخنرانی، بلکه به معنی روی افراد کارکردن و آن‌ها را ساختن است.» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۲۲).

- مدرسه تنها در صورتی که نهادی تام و کامل باشد، دارای ارزش وجودی است و نبود مدرسه بر اینکه مدرسه ضعیف و ناقص باشد، ترجیح دارد.^۱ چنین دیدگاهی حاکی از تمامیت-خواهی و کمال گرایی در تعلیم و تربیت و «محصول محوری کامل» است.

- باور به اینکه قابلیت تعلیم و تربیت عام نیست، بلکه استعدادی است که فقط برخی از افراد واجد آن هستند.^۲

- نظریه تصاعد که با ارائه تمثیل معروف کرباسچیان درباره زمین و پیامد کاشت انواع درخت نظیر آلبالوترشه، سیب ترشک و گلابی شاهمیوه از مقدمات آن است. به علاوه لزوم انتخاب اصلح که رویکرد انتخابی ایشان را در تعلیم و تربیت روشن می کند. استدلال ایشان: ما هزار مترمربع زمین داریم. به قانون کشاورزی، صد درخت بیش تر نمی شود کاشت. آیا آلبالوترشه و سیب ترشک بکاریم که بعد باید همه را دور بریزیم یا گلابی شاهمیوه؟ (کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص ۴۷-۴۸).

چالش های نظریه تربیتی علامه کرباسچیان

در نظریه کرباسچیان مؤلفه های اول تا سوم زمینه ساز ورود وی به عرصه تعلیم و تربیت و تعیین مخاطبان وی، و نیز انتخاب بستر اقدامات و عمل تربیتی به جای ورود به فعالیت های

۱. کرباسچیان (۱۳۸۴) می گوید: «روزبه می فرمود: «اینکه می گویند وجود ناقص از عدم صرف بهتر است، درباره مدرسه درست نیست. آری؛ نان خالی خوردن از گرسنگی بهتر است؛ اما مدرسه ای که به نام «دین» تأسیس شده است، یا باید خوب باشد یا نباشد!» (ص. ۱۷۵). خرازی (۱۳۸۸) می گوید: «علامه معتقد بود که مدرسه اسلامی باید بهترین مدرسه باشد و بهترین امکانات درسی و تربیتی و زیست از جمله معلم، آزمایشگاه، کارگاه، وسایل ورزشی و تفریحی و غذاخوری و حتی وسیله رفت و آمد را در اختیار داشته باشد. او همه چیز را در حد کمال می پسندید.» (ص. ۱۰۷).

حداد عادل (۱۳۸۸) می گوید: «از اول بنا بر کیفیت بالا بود و این تجربه یک اقدام درون ساز بود.» (ص. ۴۱).

۲. «باید افراد قابل را پذیرفت و حقایق دین را به آنها منتقل کرد. ما الان ملاحظه می کنیم اگر گوشه و کنار هستند کسانی که مستقیم یا غیر مستقیم هزارها نفر را ساختند، به خاطر این بود که این ها مربی دیدند و با داشتن مربی توانستند به مقامات معنوی برسند و از دیگران دست گیری کنند.» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۲۲). «در قم گاهی ۲۰، ۳۰ نفر می آمدند پیش بنده کلام یا فلسفه بخوانند. من می گفتم: «نه. حالش را ندارم.» آن وقت یک گوشه جوانی را می دیدم که در او معنویتی دیده می شود. با او می نشستیم و جامع المقدمات می خواندیم. این همان مسئله ای بود که از آقا شیخ آقا بزرگ و آقای دربندی فرا گرفته بودیم.» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص. ۱۸-۱۹).

متعارف روحانیون در مساجد و منابر است؛ اما مؤلفه‌های چهارم تا ششم جهت‌گیری و اصول سازماندهی و اجرای تعلیم و تربیت را تعیین می‌کنند؛ به‌ویژه همین بخش از نظریه او است که رویکرد تربیتی نخبه‌گرای وی را شکل داده است و بیشتر موردچالش و نقد قرار می‌گیرد. چهار چالش درباره این نظریه قابل طرح است:

(۱) تفاوت در انواع مبانی شکل‌دهنده نظریه تربیتی؛

(۲) ادله ناکافی در گزینش برخی از عناصر نظریه؛

(۳) تعارض برخی از مبانی با برخی دیگر؛

(۴) نتایج و پیامدهای عمل به نظریه.

چالش اول: تفاوت مبنا در عناصر شکل‌دهنده نظریه تربیتی کرباسچیان

کرباسچیان در تبیین اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت بر متون دینی و تفسیری، بیشتر از مفاهیم رایج و نیز تأسی از مرجع تقلید شیعیان تکیه دارد. همچنین در زمینه توجه به نوجوانان به روایات دینی و دیدگاه‌های روان‌شناختی، و در زمینه عمل‌گرایی نیز به سنت روحانیون تفاوت‌گرا و تجربیات پیشین خود متکی است؛ اما در توضیح باور به تربیت به‌مثابه استعدادی ویژه، تمامیت‌خواهی و نظریه تصاعد استنادی به مضامین دینی ندارد.

اهمیت این موضوع آنجا است که چون کرباسچیان روحانی و عالم دینی است و مدام در بیانات و انتخاب‌هایش به منابع دینی به‌ویژه نهج البلاغه استناد می‌کند، به تدریج این پیش‌فرض در اذهان متبادر می‌شود که تمامی جوانب نظریه وی متکی بر اقتضائات و برداشت‌های دینی است و این امر، درجه اعتبار آن را با اعتبار مضامین دینی گره می‌زند؛ اما ایشان خود نیز استناد و اشاره‌ای به این موضوع در توضیحاتشان ندارند؛ درحالی‌که از قضا همین بخش است که رویکرد عملی کرباسچیان را رقم زده و در عمل، موجب شکل‌گیری و گسترش رویکرد گلخانه‌ای و محصول‌گرایی جدی در مدارس اسلامی شده است؛ اما یافتن شواهدی در تأیید این رویکرد در متون دینی و حدیثی به‌آسانی میسر نیست؛ البته می‌توان شواهدی را یافت که مطابق آن‌ها به‌جای گزینش مخاطب، محتوا گزینش می‌شود. یکی از آن‌ها کلام رسول خدا(ص)

است که می فرمایند: «ما انبیا مأموریم تا با مردم به قدر عقولشان صحبت کنیم.» (الکلینی ۱۳۸۸، ج ۱، ص. ۲۳). دومی بیان امام علی (ع) است که خطاب به کمیل و با اشاره به سینه خودشان می فرمایند: «دانشی انبوه و فراوان نهفته است. ای کاش برای این علم کسانی را می یافتم که در گرفتن آن شایسته و لایق باشند.» (نهج البلاغه، حکمت ۱۴۷). کلام رسول (ص) در گزینش محتوا براساس ظرفیت مخاطب روشن و گویا است؛ اما کلام امام علی (ع) که در نگاه اول شاید لزوم گزینش مخاطب را تداعی کند، به دو دلیل متمایز از چنین نگاهی است: نخست اینکه بیان حاکی از لزوم دقت در ارائه محتوا به مخاطبان و مبتنی بر ظرفیت مخاطبان است. دوم اینکه در بیان امام (ع) روشن است که برای محتوای خاص، مخاطب خاص و دارای ظرفیت ضروری است، اما گزینش مخاطب برای محتوای دروس مدرسه از این نظر که دانشی غیر رازآلود است، سنخیتی با آن نمی یابد.

دقیقاً به همین دلایل می توان این ادعا را مطرح کرد که رویکرد انتخابی کرباسچیان در تقابل با رویکرد معصومین در این باره قرار می گیرد؛ زیرا وی به جای تنظیم و گزینش محتوای مناسب برای دانش آموزان، دست به گزینش دانش آموز می زند که علت آن نه دغدغه نامناسب و مخاطره آمیز بودن محتوا برای تربیت دانش آموز، بلکه اقدامی در راستای هدف و کیفیت محصولی است که انتظار دارد.

همان طور که اشاره شد، کرباسچیان در دوران تحصیلش در حوزه نیز به دنبال افراد «قابل» بود و برای کمک به رشد و ارتقای آن ها به سراغشان می رفت؛ اما هرچند هدف هر دو رویه -یعنی جست و جوی افراد قابل در حوزه و جست و جوی دانش آموزان قابل برای مدرسه- مشترک و در راستای ساختن افراد ویژه است، کاملاً یکسان و مشابه نیستند؛ زیرا در رویه اول در حوزه این استاد (کرباسچیان) است که به سراغ طلبه می رود، نه اینکه طلبه برود و کرباسچیان او را ارزیابی کند و بگوید تو قابل نیستی! به علاوه به سایر داوطلبان نیز نمی گوید که شماها قابل نیستید. همچنین اینکه کرباسچیان در جهت چنین توجه و تربیتی نسبت به کسی که او را قابل دیده است، از خود مایه می گذارد، موجب نمی شود دیگران به واسطه این انتخاب و توجه

از فرصت‌های تربیتی مناسب محروم شوند؛ اما این رویه در مدرسه به واسطه گردآوردن بهترین دانش‌آموزان و بهترین معلمان از مدارس دیگر، موجب محرومیت دانش‌آموزان دیگر مدارس از داشتن هم‌کلاسی‌های توانمند و معلم‌های توانمندتر می‌شود. دانش‌آموزان با استعداد و کوشای هر کلاس منبع الهام و یاری به هم‌کلاسی‌ها هستند و معلمان تواناتر فرصت‌های بیشتری برای یادگیری دانش‌آموزان فراهم می‌کنند.

هنوز این تمام مسئله نیست. سطوح تحصیلی نیز با موضوع لزوم گزینش ارتباط دارد. گزینش داوطلبان توانمند در دانشگاه - که هدف آن تربیت متخصص است - ضروری است؛ حتی گزینش طلاب در حوزه‌های علمیه که در پی تربیت کارشناسان و راهنمایان مذهبی جامعه هستند، ضروری است؛ اما در نظام آموزش عمومی و در مدرسه هدف ایجاد فرصت یادگیری برای فرزندان آحاد جامعه است؛ به همین دلیل گزینش دانش‌آموزان با معیارهای مختلف همواره با هدفی بیرون از مدرسه و رسالت مدرسه انجام می‌شود؛ همان‌طور که هدف کرباسچیان نیز پرورش متخصصان مسلمان بود.

مهم‌ترین نکته‌ای که این مقاله تلاش دارد آن را روشن سازد، همین است که مؤثرترین و تعیین‌کننده‌ترین مؤلفه‌های نظریه تربیتی کرباسچیان برخاسته از مبانی دینی ایشان نیست و نباید به اعتبار آموزه‌های دینی پذیرفته و اعتباربخشی شود. آگاهی از این امر ضرورت تأمل بیشتر در جوانب نظریه تربیتی ایشان را برای دغدغه‌مندان تربیت دینی که با این رویکرد به فعالیت مشغول‌اند، آشکار می‌سازد.

چالش دوم: توضیح ناکافی دلایل گزینش عناصر متکی به علایق کرباسچیان در نظریه تربیتی

کرباسچیان در تمثیل معروفش مبنی بر این که کاشت درختان گل‌ابی را به آلبالو یا سیب ترش ترجیح می‌دهد تا زحمات و تلاش‌ها هدر نشود^۱، به ترجمان عناصر اصلی نظریه‌اش اشاره

۱. «ما هزار متر مربع زمین داریم. به قانون کشاورزی صد درخت بیش‌تر نمی‌شود کاشت. آیا آلبالوترشه و سیب‌ترشک بکاریم که بعد باید همه را دور بریزیم یا گل‌ابی شاه‌میوه؟ شاگرد قصاب متدین هم خوب است؛ اما انرژی ما بهتر است صرف چه شاگردانی بشود؟ صرف یک استعداد عالی که فردا استاد دانشگاه بشود و هزارها نفر را تربیت کند، یا صرف یک شاگردی که در آینده کارگری معمولی شود؟» (کرباسچیان، ۱۳۸۶، ص. ۴۹).

می‌کند: عالی‌ترین امکانات و عالی‌ترین استعدادها برای عالی‌ترین نتیجه در مدرسه. او این سه شاخصه را برای مدرسه برمی‌شمرد و نظریه تصاعد را نیز به منزله راه‌حل اساسی در ترویج این نوع تربیت و همه‌گیری آن ارائه می‌کند؛ اما دلایل مشروعیت آن‌ها را روشن نمی‌سازد. در واقع آن‌ها را توضیح می‌دهد، ولی شواهد مستند یا مستدلّی درباره‌شان ارائه نمی‌دهد.

وی هر آنچه را که به فعالیت‌های تربیتی مربوط می‌شود، در نهایت و کمال می‌طلبد: «فلاسفه می‌گویند: «وجود ناقص بهتر از عدم صرف است.»؛ اما تو گویی این حکم در مورد مدرسه‌داری صادق نیست.» این جمله را ما بارها از علامه شنیده‌ایم: «مدرسه یا باید در بهترین کیفیت و عالی‌ترین وضعیت باشد، یا اصلاً نباشد. مدرسه نصفه‌نیمه عدمش به ز وجود!» (فیاض‌بخش، ۱۳۸۶، ص. ۹۶)؛ به‌همین ترتیب مدرسه بهترین دانش‌آموزان و بهترین خانواده‌ها را می‌طلبد؛ اما نمی‌گوید چرا. روشن نیست چرا فقط برخی قابل‌تربیت‌اند و باید انتخاب شوند. این همان کمال‌گرایی و تمامیت‌خواهی در تعلیم و تربیت و اقتضای آن محصول‌محوری کامل در تربیت است.

محصول‌محوری در تربیت

شکی نیست که تمامی مربیان در فرایند تعلیم و تربیتشان در پی هدفی خاص و محصولی معین‌اند، و در دانش تعلیم و تربیت نتیجه و محصول در درون متربی جست‌وجو می‌شود و هر متربی نقطه‌ای دارد؛ اما گاهی این هدف در نقطه‌ای بیرون از متربی و به‌طور یکسان برای تمام ایشان تعیین می‌شود؛ این نقطه‌ای است که همه و معمولاً به هر قیمتی باید به آن برسند، وگرنه حذف می‌شوند. دورریختنی‌ها در تمثیل علامه این‌ها هستند و به‌کرات از این حذف شدن‌ها در تاریخ مدرسه‌اش یاد می‌شود (کرباسچیان ۱۳۸۵، ص. ۱۰۳؛ نهان‌دیان، ۱۳۸۸، ص. ۲۲؛ کرباسچیان، ۱۳۸۶، صص. ۳۶-۳۷).

اما نکته مهم‌تر در تمثیل علامه نگاهی است که به متربی دارد و به‌زعم نویسنده، مهم‌ترین خطای نظریه او است: آنجا که انسان‌ها را با درخت‌ها مقایسه می‌کند و قابلیت‌های ثابت و تقریباً

تغییرناپذیری که برای مثال در درخت آلبالو و سیب و گلابی وجود دارد، به قابلیت‌های انسان‌ها نیز تعمیم می‌دهد. این خطایی شناختی است؛ زیرا انسان‌ها درخت نیستند. شاگرد قصابی که علامه از آن یاد می‌کند، از حیث قابلیت مشابه درخت آلبالوی ترش نیست. او و همه نوجوانانی که می‌توانستند مخاطب تعلیمات علامه باشند، مجموعه‌ای از قابلیت‌ها هستند. در واقع متریبان به دو گروه قابل و غیرقابل برای تربیت تقسیم‌شدنی نیستند؛ بلکه متریبان استعدادها و قابلیت‌های متنوعی در خود و در نسبت با یکدیگر دارند و ایجاد فرصت مناسب برای آن‌ها می‌تواند زمینه فعلیتیابی این قابلیت‌ها و شکوفایی این استعدادها را فراهم سازد. ابوالحسنی، اخوت، اسماعیلی و بهرامی احسان (۱۳۹۹) ضمن اشاره به اینکه در ادبیات پژوهشی در گذشته بیشتر به ذاتی بودن استعداد، و در دوره جدید بیشتر به بستر قرارگیری افراد و نقش آموزش تاکید شده است (ص. ۸)، در بررسی مفهوم «استعداد» در قرآن، «استعداد» را مجموعه‌ای از توان‌های ذاتی (با ریشه وراثتی)، توان‌های اکتسابی عمومی (داشته‌های عمومی یا نعمت) و توان‌های اختصاصی (در معنای «فضل») تعریف می‌کنند. نکته مهم اینکه هر سه این توان‌ها از یک سو ظرفیتی اولیه در انسان است و از سوی دیگر، می‌تواند به اتکای سعی و تلاش و استفاده از این ظرفیت‌ها گسترش یابد و توانمندی‌ها و استعدادهای دیگری را نیز موجب شود (ص. ۱۹).

هدف‌گذاری مذکور علامه برای ساخت محصولاتی تمام و برجسته، به‌ویژه با تخصص‌های مهندسی و پزشکی، برای تداوم حیات دینی جامعه آن روز بود که برخاسته از مبانی اجتماعی تفکر او است و موجب می‌شد که به چنین توضیحی برسد.

نظریه تصاعد

«علامه دل‌باخته آن تصاعد هندسی‌اش بود. می‌گفت: «اگر هرکس یک نفر را بسازد، با تصاعد هندسی^۱ میلیون‌ها و میلیارد‌ها انسان ساخته می‌شود. او در حیاتش ساخته‌شدن هزاران نفر را می‌دید؛ اما آن آرمان میلیون‌ها و میلیارد‌های او باید تحقق پیدا کند.» (نهادیان، یاد استاد، ۱۳۸۸، ص. ۶۹).^۱

^۱. آیا علامه‌ای که برای تحقق کیفیت تراز اول مدرسه از ابتدا کمیت را به‌شدت کنترل کرده بود، در طول حیاتش ساخته‌شدن هزاران نفر را دید؟ علامه در سال ۱۳۸۲ از دنیا رفتند و جمعاً ۴۷ سال مدرسه‌داری کرد. جمعیت مدرسه را نیز از ۲۳ نفر آغاز کرد و میزان

«تصاعد» در اینجا به معنی تربیت با کیفیت مرحله به مرحله از نفراتی اندک به سوی نفراتی بسیار است. تصور تصاعد هندسی دشوار نیست؛ اما امکان تحقق آن مبتنی بر نظر و رویکرد کرباسچیان در دنیای واقعی قابل تردید و نیازمند بررسی است؛ البته تصاعد هندسی نظریه تربیتی علامه را نیز به یک برنامه تربیت معلم شبیه می‌سازد. به جرأت می‌توان گفت نظریه تصاعد در تعلیم و تربیت پیشینه‌ای ندارد و مهم‌تر اینکه می‌توان پرسید اکنون پس از هفتاد سال، این تصاعد هندسی با چه سرعتی و در چه جهتی پیش می‌رود؟ باور به چنین تصاعدی بخش اجتناب‌ناپذیر نظریه‌ای متکی بر ایده‌آل‌گرایی و کمال‌گرایی تربیتی است. در واقع این ایده‌آل‌گرایی منشأ نگاه تصاعدی است و این دو مستقل از یکدیگر نیستند!

چالش سوم: تعارض برخی از مبانی با برخی دیگر

عناصر سه‌گانه نظریه علامه موجب تعارضات یا چالش‌هایی با برخی از این عناصر در بخش‌های دیگر نظریه است. به برخی از این موارد اشاره می‌شود:

یکی از مهم‌ترین تعارضات مربوط به تلقی علامه از تربیت، مبنی بر نقطه اوج یتیم‌نوازی است. وی از وظیفه واجب عینی تربیت یتیمان آل محمد(ص) می‌گوید؛ اما در عمل یتیمان آل محمد(ص) به فرزندان مستعد خانواده‌های مذهبی و عموماً متمول بازار تحویل می‌شود! چگونه و بر چه اساسی قوی‌ترین فرزندان متمول‌ترین خانواده‌های متدین مصداق یتیمان آل محمد(ص) اند که باید خود را وقف آموزش معارف اهل‌بیت(ع) به ایشان کرد؟ اما توده‌های کودکان و نوجوانان مسلمان محروم و نیازمند توجه - که بخش عظیم جمعیت واجب‌التعلیم را در شهرها و روستاها تشکیل می‌دهند - یتیمان آل محمد(ص) محسوب نمی‌شدند و نمی‌شوند؟ حدیث رسول خدا(ص) که مبنای مهمی به‌ویژه برای آغاز فعالیت‌های کرباسچیان است، با خاص‌گرایی ایشان تعارض دارد. کلام حضرت رسول(ص) خطاب به امام علی(ع) که اگر یک

افزایش جمعیت دانش‌آموزی را در سال‌های بعد نیز به شدت کنترل می‌کرد. همچنین علامه در تأسیس مدارس جدید بسیار محتاط و حساب‌شده عمل می‌کرد. تعداد مدرسی که ایشان تأسیس کرد، در حد انگشتان یک دست است. اگر منظور از ساخته شدن هزاران و تربیت میلیون‌ها و میلیارد‌ها در چنین مدرسی باشد، قطعاً امکان‌پذیر نخواهد بود. بی‌شک محبت عمیق شاگردان کرباسچیان گاه موجب اغراق در توصیف توفیقات مدرسه است.

نفر به دست تو مسلمان شود، از هر آنچه آفتاب بر آن می‌تابد، برای تو بهتر است، به آموزشی بدون قید و شرط توسط فرهیخته‌ترین معلم، فارغ از هر نوع معیاری برای انتخاب مخاطبان مستعد یا ویژه اشاره دارد؛ یعنی در بیان رسول خدا (ص) نه صحبت از کمیت است و نه صحبت از خطاب یا تربیت افراد مستعد و خاص؛ اما نتیجه نظریه علامه تربیت خواص برای تربیت گروه‌های دیگری از خواص است؛ زیرا همواره عده‌ای مستعد تربیت و عده‌ای فاقد قابلیت تربیت خواهند بود. رشد مدارس به‌شیوه گزینشی و خاص‌گرا در طول شصت و نه سالی که از تأسیس دبیرستان علوی می‌گذرد، این تکرار را نمایان می‌کند؛ با این حساب کی نوبت به کم‌قابلیت‌ها یا افرادی فاقد قابلیت‌های خاص خواهد رسید؟

- کیفیت‌گرایی مورد نظر علامه با تصاعد هندسی در نظریه وی قابل جمع نیست؛ زیرا از یک سو علامه در تربیت به جز کیفیت عالی را تجویز نمی‌کند و از سوی دیگر، تربیت یک نفر را عامل سازندگی و تربیت هزاران می‌شمرد. اگر در دیدگاه علامه کمیت آفت کیفیت است، چگونه از تربیت یک نیروی کیفی هزاران نیروی کیفی دیگر، هرچند در طول زمان، قابل دستیابی خواهد بود؟ نقض این بخش از نظریه در روند اجرای آن در مدارس اسلامی کاملاً آشکار است.

- اگر فرایند گزینش دانش‌آموزان از ابتدا تا امروز در علوی و سپس مدارس پیرو آن ملاحظه شود، می‌توان وقوع نوعی دور را در آن‌ها تشخیص داد. بچه‌های خاص خانواده‌های خاص در مدارس خاص پذیرفته می‌شوند و تحصیل می‌کنند و در ادامه، برخی به عنوان همکار دوباره به آن مدرسه یا مدارس مشابه آن دعوت می‌شوند. افراد مذکور معمولاً بهترین محصولات این مدرسه‌ها هستند. گاهی نیز این فارغ‌التحصیلان اقدام به تأسیس مدارس اسلامی جدید می‌کنند که معمولاً الگوی خود را از مدارس مادر می‌گیرند؛ به این ترتیب در چنین روندی هیچ‌گاه نوبت به تربیت بچه‌های معمولی و مصادیق واقعی یتیمان آل محمد (ص) نمی‌رسد.

چهارمین چالش: نتایج و پیامدهای نظریه

در آثار متعددی که درباره مرحوم کرباسچیان منتشر شده است، باور راسخی مبنی بر موفقیت نهاد تأسیسی ایشان (دبیرستان علوی) وجود دارد که بسیار بدیهی نیز می‌نماید، اما شواهد این

موفقیت و مؤثر بودن نظریه مذکور کجا است؟ توفیق یک نظریه، به‌ویژه با رویکرد نخبه‌گرا و کامل‌گرای علوی، مستلزم بررسی کمی و کیفی محصولات تربیتی و بررسی تطبیقی با مدارس دیگر با توجه به تفاوت‌ها و تمایزها است؛^۱ اما شدت تمجید و تحسین، و فقدان انتشار گزارش‌های دقیق از جمعیت دانش‌آموزی، فارغ‌التحصیلان و حیطه‌های توفیق در این باره، یافتن شواهدی فراتر از اظهارات اهل مدرسه را با موانع جدی مواجه می‌سازد؛ اما پژوهش‌های محدود انجام‌شده مانند باغکلی (۱۳۸۶) درخصوص نتایج تربیتی فعالیت‌های کرباسچیان، به قوت هویت دینی و ضعف جنبه‌هایی نظیر هویت ملی و توجه به ارزش‌های اجتماعی-اخلاقی اشاره کرده است (ص. ۱۳۷). چیت‌ساز (۱۳۹۹) در بررسی تجارب زیسته دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی، از وجود چالش به‌هم‌ریختگی معنایی پس از فارغ‌التحصیلی و رسوب عادت‌واره‌های مرفهانه به‌منزله چارچوب کنشی و تفسیری ایشان خبر می‌دهد (صص. ۵۷-۵۸). نظریه کامل‌گرا و گزینش‌گرای علامه مقوله عدالت آموزشی را نیز تقریباً به فراموشی می‌سپارد و در آن جود بر عدل مرجح است.^۲ شاهد این رویکرد آن است که در میان آثار منتشرشده درباره مرحوم کرباسچیان یا استاد روزبه - که تا زمان ارائه متن حاضر عزم بر مطالعه و بررسی تمامی آن‌ها بوده است - به‌صراحت یا آشکار از عدالت آموزشی بحثی نیست. تنها نکته مرتبط مربوط به نقدی است که علامه نقل می‌کنند: «بعضی می‌گویند که تربیت بهترین‌ها که کاری ندارد. اگر راست می‌گویید، دانش‌آموزان ضعیف یا مشکل‌دار را بپذیرید و ایشان را به رشد برسانید». در پاسخ کرباسچیان تمثیل داشتن زمین محدود و تصمیم بر کاشت درخت

۱. نمونه‌ای از چنین ارزیابی و مقایسه‌ای مربوط به سال ۱۳۵۳/۱۹۷۴ است که بهمن‌بیگی، بنیان‌گذار آموزش عشایر، ازسوی یونسکو به‌عنوان یکی از معلمان برجسته جهان انتخاب شد و این موضوع اعتراض برخی شخصیت‌ها را برانگیخت؛ در نتیجه سازمان بازرسی شاهنشاهی پژوهشی را به مؤسسه روان‌شناسی دانشگاه تهران سفارش داد تا کیفیت مدارس عشایری با سایر مدارس روستایی و شهری مقایسه شود. نتیجه حاکی از رقابت تنگاتنگ مدارس چادری بهمن‌بیگی با مدارس تراز اول شهرهای بزرگ کشور از جمله تهران بود (بهمن‌بیگی، ۱۳۸۶، ص. ۴۴).

۲. علی(ع) در پاسخ به کسی که از ایشان پرسید: «جود بهتر است یا عدل؟»، فرمودند: «عدل. عدالت هر چیزی را در جای خود می‌نهد؛ درحالی‌که بخشش آن را از جای خود خارج می‌سازد. عدالت تدبیر عمومی مردم است؛ درحالی‌که بخشش گروه خاصی را شامل است؛ پس عدالت شریف‌تر و برتر است». (نهج البلاغه، حکمت ۴۳۷).

شاه‌میوه گلابی را مطرح می‌کند؛ اما نکته این است که وقتی به‌صراحت رویکرد مدرسه‌گزینش بهترین‌ها است و تخصیص بهترین امکانات به عده‌ای محدود و معین مکمل آن است، عملاً ناقض عدالت و موجب محرومیت عده‌ای بیشتر می‌شود. این نوع نگاه هنوز نیز در میان حامیان این رویکرد جریان دارد؛ اما کماکان فاقد مبنایی قابل دفاع است.^۱

جنبه دیگر اینکه مشاهده وضعیت موجود نشان می‌دهد مدارس اقماری یا تقلیدی برگرفته از علوی، مدارس‌اند که گاه از مدارس سایر فرزندان این کشور از حیث منطقه، امکانات و سطح برخورداری دانش‌آموزانشان فاصله‌هایی نجومی دارند. این رویکرد بر فرهنگ عدالت‌محور شیعی و وظیفه تحقق عدالت آموزشی به‌عنوان وظیفه‌ای تصریح‌شده در قانون اساسی جامعه اسلامی، آسیبی جدی وارد می‌کند. روشن است از کسانی با بهترین امکانات زندگی و تحصیل با امکان ادامه تحصیل در داخل یا خارج از کشور که معمولاً در یک موقعیت مناسب و گاه تعیین‌کننده دولتی یا غیردولتی مشغول به کار می‌شوند، نمی‌توان انتظار داشت در موضوع ضرورت تحقق عدالت آموزشی و گسترش آن در سطح کشور و مناطق محروم حساسیتی داشته باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

۱. آنچه در اینجا تحلیل و نقد شد، نظریه تربیتی علامه کرباسچیان بود. باید بیاموزیم که هر شخصیتی می‌تواند در جنبه‌ای الگو و در جنبه‌ای دیگر قابل نقد باشد. کرباسچیان با تلاشگری خستگی‌ناپذیر در عرصه عمل، به‌عنوان عالمی دینی که در میان بیانات منتشرشده از ایشان گاه به نقد دقیق سنت‌ها و تربیت دینی رایج می‌پرداخت و در دقایق و عمل تعلیم و تربیت اعجوبه بود، منبعی مهم و الهام‌بخش است که می‌تواند نماد الگویی برجسته از ارزش و اهمیت کنشگری

۱. حداد عادل (۱۴۰۲) رئیس هیئت امنای کانون مدارس اسلامی در همایش این مدارس، در ردّ شائبه ناعادلانه بودن مدارس اسلامی گفت: «کار ما عین عدالت آموزشی است؛ چون ما خودمان را وقف این کار کرده‌ایم و تجمل‌گرایی و این‌ها از ساحت ما دور است و اگر یک خزانه نیرو درست می‌کنیم، برای این است که همه را تقدیم انقلاب اسلامی کنیم، با همان اهدافی که امام و رهبری داشتند و با همان اهمیتی که به عدالت در معنای وسیعش می‌دهیم». در این بیانات هدف مدارس و نیز تأسیس مدارس خاص دیگر در مناطق محروم شواهدی است تا ثابت شود داشتن مدارس نخبه‌گرا برای گروه‌های اجتماعی خاص عین عدالت آموزشی است!

مؤثر برای اقشار مختلف ملّس و مکلاً (روحانی و غیرروحانی) برای جامعه تعلیم و تربیت به‌طور عام، و تعلیم و تربیت دینی ایران باشد.

۲. نظریه نخبه‌گرایی در تاریخ و فلسفه آموزش با نام افلاطون گره خورده است. وی به حکومت داناترین افراد (فیلسوف‌شاهان) قائل بود؛ اما در طرح مدینه فاضله‌اش باید همه کودکان تحت آموزش و پرورش دولتی باشند و همه به‌طور یکسان آموزش ببینند؛ اما با افزایش مراتب تحصیلی باید به تدریج عموم محصلین به اقتضای میزان توانایی‌هایشان حذف، و در نهایت آموزش برای گروهی اندک تا پنجاه سالگی ادامه یابد و ایشان فیلسوفان حاکم بر مدینه بشوند (افلاطون، ۱۳۶۳)؛ به این ترتیب مهم‌ترین وجه تمایز این دو دیدگاه نخبه‌گرایانه، در فرایند نحوه کشف نخبگان است؛ اما در هدف غایی تربیت می‌توان آن‌ها را نزدیک یافت.

۳. نظریه کرباسچیان در عمل موجب رویکرد آموزشی خاص گرا و نخبه‌گرا در جامعه تعلیم و تربیت شده و گره خوردن این گرایش با تربیت دینی، موجب تعمیم تصور اصالت نخبه‌گرایی در تربیت دینی شده است که به نوبه خود فرهنگ مبتنی بر حق بهره‌مندی از فرصت‌های بیشتر به دلیل مذهبی بودن را به‌طور ضمنی ترویج می‌کند. انتساب رویکرد مذکور به مبانی دینی قابل چالش است و پیامدهای اجتماعی-فرهنگی آسیب‌زایی به دنبال دارد.

۴. تربیت دینی رسالتی بزرگ بر عهده تمامی علاقه‌مندان و مربیان دارای تعلقات دینی در برابر نسل کودکان و نوجوانان است که با توجه به رقبای بی‌تعهدش در جهان امروز، در معرض تهدیدی جدی قرار دارد. کرباسچیان فردی هوشیار نسبت به شرایط زمانی بود. نه‌اوندیان (۱۳۸۸) می‌گویند: «۱۰۰ بار از روزه و علامه شنیده‌ایم که «العالم بزمانه لا تهجم علیه اللوابس»» (ص. ۸۹). رویکرد و نظریه کرباسچیان به‌ویژه در شرایطی که دیگر گلخانه‌ها نیز برای گل‌هایی که می‌خواهیم مراقبت کنیم، امن نیستند، نیازمند بازنگری است. مدیر یکی از مدارس می‌گفت: «آقای علامه در ماه‌های آخر زندگی یک روز صبح زود مرا احضار کرد. تا نشستم، پرسید: «عزیز جون! برای ۱۰۰ سال دیگر مدرسه چه فکری کرده‌ای؟». جوابی نداشتم. گفت: «خوب... فکر کن! عرضی ندارم.»» (نه‌اوندیان، ۱۳۸۸، ص. ۸۹).

ابراز چنین دغدغه‌ای ازسوی مرحوم کرباسچیان و مطالبه تأمل در آن، تعهدی جدی بر دوش مدیران و پشتیبانان این جریان قرار می‌دهد؛ اینکه در عملکرد و دستاوردهای مدارس اسلامی تأمل کنند و بلکه قدری از ارادت و باورهای مطلقشان نسبت به شخصیت و بزرگی علامه و رویکرد مدرسه‌داری ایشان عبور کنند و به بازبینی در مبانی، اقدامات و دستاوردها متعهد شوند. در تکمیل این بازبینی ارزیابی ویژگی‌های فارغ‌التحصیلان مدارس توسط مرکز پژوهش‌های دبیرستان علوی می‌تواند گام مهمی برای روشن کردن کم‌وکیف دستاوردها باشد. ۵. از آنجاکه این رویکرد مطلقاً دانش‌آموزان دارای توان علمی خاص و خانواده‌های مذهبی را تحت پوشش تربیتی گرفته است، گامی بسیار مهم این است که مدیران این جریان برای کمک به نظام تعلیم و تربیت بومی و جامعه اسلامی، به تأسیس مدرسه‌ای با رویکرد مذهبی اما بدون هرگونه گزینشی همانند مدارس دولتی- اقدام کنند، با چالش‌ها و اقتضائات مدرسه‌داری در چنین موقعیتی مواجه شوند و با توجه به ظرفیت‌های علمی-تجربی دهه‌ها فعالیت در حوزه تربیت اسلامی، امکان‌هایی الهام‌بخش را برای مدارس دولتی و عادی -که بار سنگین چالش‌های مختلف تربیتی را برای تحقق تعلیم و تربیت اسلامی در مدارس به دوش می‌کشند- فراهم آورند.

منابع

- نهج البلاغة (۱۳۹۱). محمد بن حسین شریف الرضی (محمد دشتی، به ترجمه) قم: مهر امیرالمؤمنین.
- ابوالحسنی، منصوره؛ اخوت، احمدرضا؛ اسماعیلی، معصومه؛ و بهرامی احسان، هادی (۱۳۹۹). تبیین فرایند شکل‌گیری مفهوم استعداد مبتنی بر تحلیل شبکه‌واژگانی در قرآن کریم. *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۸ (۱۵)، ۵-۲۷.
- اسلامی، عباسعلی (۱۳۸۴). *طلایه‌دار فرهنگ اسلامی در عصر اختناق؛ خاطراتی از حجة الاسلام و المسلمین مرحوم حاج شیخ عباسعلی اسلامی، بنیان‌گذار جامعه تعلیمات اسلامی*. تهران: انتشارات بعثت (چاپ دوم).
- افلاطون (۱۳۶۳). *متن کامل جمهوریت با مقدمه مبسوط و حواشی و متعلقات کامل* (رضا مشایخی "فرهاد"، به ترجمه). تهران: کانون معرفت، چاپ اول.

تبیین و نقد نظریه تربیتی علی اصغر کرباسچیان، بنیان گذار مدارس اسلامی.../ شهین ایروانی ۱۵۱

الکلینی، ابوجعفر محمد بن یعقوب (۱۳۸۸). *اصول کافی* (علی اکبر غفاری، به تصحیح). تهران: دار الکتب الاسلامیه (جلد اول).

ایروانی، شهین (۱۳۸۸). *رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت*. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.

باغگلی، حسین (۱۳۸۶). *بررسی آراء و عملکرد متفکران تربیت دینی غیررسمی در ایران* [پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، تهران].

بنی هاشمی، سید محمد (۱۳۹۸). *تربیت آرمانی، گذری بر اهداف، راهبردها و شیوه های تربیتی، با الهام از سیره استاد علامه کرباسچیان، تهران: انتشارات منیر*.

بهمن بیگی محمد (۱۳۸۶). *به اجابت قسم (خاطرات آموزشی)*. شیراز: انتشارات نوید شیراز (چاپ چهارم).

تاجری، حسن (۱۳۸۵). «از تو آموختیم؛ مقاله ای به مناسبت بزرگداشت زنده یاد استاد رضا روزبه»، به مناسبت بیست و پنجمین سال در گذشت مرحوم. تهران: نشر آفاق (چاپ اول).

جعفری، حمیدرضا (۱۳۸۳). *سید محمد حسین زاهد (ره) و تهران: دار الکتب الاسلامیه. ناشر دیجیتال مرکز تحقیقات رایانه ای قائمیه اصفهان*.

https://www.ghbook.ir/index.php?option=com_dbook&task=viewbook&book_id=393&lang=fa

حاج قاسمی، پیمان (۱۳۹۶). *بررسی آرای تربیتی علامه علی اصغر کرباسچیان به منظور تدوین فلسفه تربیتی*. (پایان نامه ی کارشناسی ارشد). دانشگاه خوارزمی. تهران. ایران

حاضری، علی محمد (۱۳۷۷). *مدارس غیرانتفاعی و تحرک اجتماعی (با تکیه بر مطالعه شهرستان یزد)*. تهران: شرکت چاپ و انتشارات سازمان اوقاف و امور خیریه.

حداد عادل، غلامعلی (۱۴۰۲). *همایش سراسری کانون مدارس اسلامی، با هدف و شعار تعامل، تعالی و توسعه مدارس اسلامی (۲۱ دی ماه)*. سالن همایش های بنیاد فرهنگی رفاه.

<https://www.aparat.com/v/p530eo5>

خدابخش، ابوالفضل (۱۳۸۸). *معلم خویم، روزبه*. تهران: انتشارات ابصار.

خرازی، کمال (۱۳۸۸). *نظریه تربیتی استاد علامه کرباسچیان. در یاد استاد؛ علامه کرباسچیان در*

حدیث دیگران. تهران: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان (چاپ اول).

خزائی، طاهره؛ و چیت‌ساز، غزاله (۱۳۹۹). از زیست گلخانه‌ای تا بازگشت به عادت‌واره (تجربه زیسته دانش‌آموختگان دختر مدارس اسلامی غیر انتفاعی شهر تهران). *مطالعات راهبردی زنان*، ۲۲(۸۷).

Doi: 10.22095/jwss.2020.243631.2432 ۳۳-۶۲

خزعل، فریده (۱۳۸۶). *نقش استاد روزبه در رشد اعتقادی بانوان*. مجموعه مقالات کنگره بزرگداشت استاد رضا روزبه، یادنامه رضا روزبه. تهران: نشر افق (چاپ اول).

دهقان، حسین؛ پرتوآلم، محبوبه؛ و باهنر، ناصر (۱۴۰۱). میزان و چگونگی هم‌فرهنگی دانش‌آموختگان مدارس اسلامی و سایر مدارس شهر تهران: با تأکید بر عوامل رسانه و مدرسه. *دوفصلنامه دین و ارتباطات*، ۲۹(۶۲)، ۱۲۷-۱۵۲.

Doi: 10.30497/rc.2022.76521

زاهدی، محسن (۱۳۹۵). *مصاحبه مندرج در پایگاه مؤسسه علامه کرباسچیان*.

<https://allamehkarbaschian.ir/history/interview>

سبحانی، جعفر (۱۳۹۵). *مصاحبه مندرج در پایگاه مؤسسه علامه کرباسچیان*.

<https://allamehkarbaschian.ir/history/interview>

سعدی، مشرف‌الدین (۱۳۹۶). *گلستان*. تهران: یاقوت کویر.

شورای عالی آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۹۰). *مبانی نظری سند تحول بنیادین*. تهران: وزارت آموزش و پرورش.

ضیایی موحد، محمد (۱۳۸۹). *بررسی تطبیقی فلسفه تربیتی و تجربیات مدارس اسلامی و نهضت مدارس یسوعی - مطالعه موردی دبیرستان علوی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)*، دانشگاه تهران، تهران.

عارفی، عباس (۱۳۸۳). *نسبت معرفت بدیهی با پیشینی*. نشریه ذهن، *فصلنامه تخصصی معرفت‌شناسی*

و حوزه‌های مرتبط، ۵(۲۰)، ۳-۲۲. <https://ensani.ir/fa/article/58555>

فیاض، ایران‌دخت؛ مینایی، زهرا؛ سجادی، نرگس؛ و جوادی یگانه، محمدرضا (۱۴۰۱). *شکل‌بندی‌های چندگانه برنامه درسی تربیت دینی در منازعه با نیروهای اجتماعی در مدارس اسلامی دوره پهلوی دوم*. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۷(۱)، ۱۰۱-۱۲۳.

Doi: 20.1001.1.25382802.1401.7.7.12.4

فیاض‌بخش، محمد (۱۳۸۵). *حدیث آرزومندی (نسیم علوی، شمیم علامه)*، تهران: نشر آفاق، چاپ دوم.

تبیین و نقد نظریه تربیتی علی اصغر کرباسچیان، بنیان‌گذار مدارس اسلامی.../ شهین ابروآنی ۱۵۳

فیاض‌بخش، محمد (۱۳۸۶). *نوای عهد دلبندی؛ وفات علامه، تولدی دوباره*. تهران: نشر افق (چاپ دوم).

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۵۸). *داودآبادی*.

<https://davoudabadi.ir/page/9801637>

کاتوزیان، همایون (۲۰۰۹). *سخنرانی در کنفرانس بین‌المللی البرز، دانشگاه کافیرنیا، ایروین* (به‌همت مرکز مطالعات و فرهنگ فارسی ساموئل جردن). *شب‌های بخارا*، ۲ خرداد ۱۳۸۹.

<http://bukharamag.com/1389.03.846.html>

کرباسچیان، علی اصغر (۱۳۸۵). *وصایای استاد؛ وصیت‌نامه فرهنگی تربیتی استاد علامه کرباسچیان* (مرکز نشر آثار علامه کرباسچیان، به‌تدوین). تهران: آفاق (چاپ دوم).

کرباسچیان، علی اصغر (۱۳۸۶). *یادنامه استاد علامه کرباسچیان - مجموعه مقالات به‌مناسبت بزرگداشت پنجاهمین سال تأسیس مدرسه علوی*. (مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان، به‌تدوین). تهران: نشر آفاق (چاپ اول).

کرباسچیان، علی اصغر (۱۳۸۲). *رسائل استاد*. تهران: نشر آفاق.

کرباسچیان، علی اصغر (۱۳۸۴). *توصیه‌های استاد؛ رهنمودهای استاد علامه کرباسچیان، در جمع مدیران مدارس (رهنمودهای تربیتی ۲)*. تهران: نشر آفاق (چاپ اول).

مدرسی، علی (۱۳۷۷). *فیض گل*. ستاد برگزاری بزرگداشت استاد رضا روزبه، با همکاری اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی زنجان، چاپ اول (به‌مناسبت بیست و پنجمین سال وفات استاد رضا روزبه).

محمدی ری‌شهری، محمد (۱۳۸۴). *میزان الحکمه* (جلد دوازدهم). قم: دارالحديث [دریافت‌شده از کتابخانه مدرسه فقهت، ۷ مهر ۱۴۰۵]. https://lib.eshia.ir/27307/12/585#_ftnref3

نهادن‌دیان، علی اصغر (۱۳۸۸). *متن سخنرانی در مجلس سومین روز رحلت استاد*. در *یاد استاد؛ علامه کرباسچیان در حدیث دیگران*. تهران: مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان (چاپ اول).

یاری‌قلی، بهبود (۱۳۹۲). *بررسی فلسفه ایجاد مدارس غیرانتفاعی و سازگاری آن با عدالت تربیتی* از منظر متخصصان تعلیم و تربیت: رویکردی هرمنوتیکی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۳

[Doi: 10.22067/fe.v3i2.23436](https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.23436)

(۲)، ۲۱۰-۱۹۵.

- UNESDOC: Digital Library (1978). "Winners of the Mohammad Reza Pahlavi Prize and the Nadezhda K. Krupskaya Prize". Retrieved from:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000030840>
- Bani-Hashemi, S. M. (2019). *Ideal education: A review of educational goals, strategies, and methods, inspired by the life and teachings of Allameh Karbaschian*. Monir Publications.
- Dehghan, H., Parto'alam, M., Bahonar, N. (2022). The extent and nature of cultural co-existence among graduates of Islamic and other schools in Tehran: With an emphasis on media and school factors. *Religion and Communication*, 29(62), 127–152.
- Fayyaz, I., Minaei, Z., Sajjadih, N., & Javadi Yeganeh, M. R. (2022). Multiple configurations of the religious education curriculum in conflict with social forces in Islamic schools during the second Pahlavi era. *Journal of Philosophy of Education*, 7(1), 101–123.
- Khazaei, T., & Chitsaz, G. (2020). From greenhouse living to returning to habitus: The lived experience of female graduates of non-profit Islamic schools in Tehran. *Women's Strategic Studies*, 22(87), 33–62.