Investigating the Philosophical Origin of Community Education in the Citizen Participation Process from the Perspective of Islamic Realism

Nastaran Najdaghi*
PhD in Islamic Urbanism, Head of Urban Regeneration Bureau,Municipality of Shiraz, Shiraz, Iran.
(Received 7 Oct 2020, Accepted 16 Jan 2021)

During the evolution of the urban development approach, attention to social participation has led to formation of community-led urban management. Social participation can improve social capital, sense of place, through community-led urban development process. Based on the views of the theorists, social participation can also create social sustainability. Since the sufficient skills and knowledge are needed to take part in decision-making process with the aim of social participation in local development projects, it seems that the lack of training required was due to failure in social participation. The educating will be assumed as the means to achieve enabling, empowering, capacity building and institutionalization for residents. Disregarding the role of residents who live in urban neighborhoods is the most important reason of failure to implement urban development in Iran. It is the result of lack of planning to attract participation not their teaching, not to teach people with the aim transferring experiences and to make appropriate methods to paradigm shift in the participants. On the other hand, there are not enough awareness and expertise in the urban management groups. In addition, it is necessary to produce conceptual frameworks for educating, training and teaching residents based on creed, native culture and identity of Islamic-Iranian society. This study focuses on specifying the position of social education and training during common participation attraction process and also clarifying the theoretical and philosophical basis of Islamic Ideology about social education with emphasis on the role of community and participation concept. Likewise, in order to Islamic thought's disciplines about social education and training and social behaviors in the community, defining the aims, principles, methods and contents of social education and training affecting Islamic thought organize the main purposes of this study. The method of this research as its purpose is decisive and based on its social science nature is descriptive. With the purpose to define attribute of social education and training affected Islamic theology, two viewpoints are compared: Islamic Realistic philosophy and its Etebariat theory versus some theories about participation in urbanism and urban planning which have been based on social education and training. Finally, the results of study represent that based on Islamic realistic philosophy, the paradigm is educating and training from society and for society are the main purpose. The conclusion shows that educating to society has no expected results. The values of this society have been specified based on anthropology. There are hierarchical aims based on Islamic philosophy and in accordance with these goals, the characteristics of education to the community have been explained. In general, despite the differences in the titles used to explain the theoretical and philosophical foundations of each of the two views there are similarities in the general orientation of explaining the role of education and training to the community to strengthen social responsibility and participation in both perspectives. As a conclusion, it should be said that conscious participation requires education, which should be explained in the context of the Islamic worldview and the principles of education in Islam.

Keywords: Education, Society, Islamic Realism, Participation, Urbanism.

* Corresponding author. E-mail: najdaghi@ut.ac.i

Copyright© 2020, the Authors | This open-access article is published under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License which permits Share (copy and redistribute the material in any medium or format) and Adapt (remix, transform, and build upon the material) under the Attribution-NonCommercial terms.

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

مقالهٔ پژوهشی

DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183

سال پنجم، شماره دوم- پاییز و زمستان ۹۹

واکاوی خاستگاه فلسفی آموزش به اجتماع در فرایند مشارکت‌پذیری شهروندان از منظر روش رئالیسم اسلامی

نسترن نژداغی*

دکتری شهرسازی اسلامی، مسئول اداره بازآفرینی محلات شهری، شهرداری شیراز، شیراز، ایران.

(تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۷/۱۶، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۱۰/۲۷)

چکیده

مشارکت امری مهم در برنامه‌ریزی شهری است؛ یکی‌از عوامل ناموفق بودن اجرای پروژه‌های توسعهٔ محلات شهری در ایران عدم توجه به نقش ساکنان است. این مهم، حاصل فقدان برنامه‌ریزی لازم برای جلب مشارکت حداکثری ساکنان و آموزش آن‌ها است. هدف این پژوهش، تدوین چارچوب مفهومی متناسب با فرهنگ جامعهٔ ایرانی اسلامی برای ارائهٔ الگوی بومی آموزش ساکنان مبتنی بر فلسفهٔ رئالیسم اسلامی است. برای نیل به این هدف، جایگاه آموزش در فرایند جلب مشارکت مردمی مبتنی بر مبانی فلسفی اندیشهٔ اسلامی درباب آموزش، با توجه به نقش اجتماع و به‌تبع آن مشارکت، تحلیل شده است تا ماهیت اندیشهٔ اسلامی درباب آموزش اجتماعی و رفتار اجتماعی در جامعه، اهداف، اصول، روش و محتوای آموزش متأثر از اندیشهٔ اسلامی، ارائه شود. این پژوهش از منظر هدف، تحقیق بنیادی و براساس ماهیت موضوع و حیطهٔ مورد پژوهش در علوم اجتماعی، توصیفی–تحلیلی محسوب می‌شود. تبیین ویژگی‌های آموزش به اجتماع براساس فلسفهٔ رئالیسم اسلامی در مقایسه با آن دسته از نظریه‌های مشارکت در شهرسازی و برنامه‌ریزی شهری که بر پایهٔ آموزش به اجتماع تدوین شده‌اند، به‌عنوان نتیجهٔ تحقیق نشان می‌دهند، آموزش از جامعه و آموزش برای جامعه اصل است، و نه آموزش به جامعه. در این جامعه، ارزش‌ها براساس انسان شناسی تبیین می‌شوند. به این معنی که در جامعهٔ اسلامی، اهداف و نیازهای آموزشی طی فرایندی دوطرفه و با اهمیت‌بخشی به نقش اجتماع در این فرایند، براساس خواست‌های جامعه تدوین و در قالب برنامه‌ریزی شده به جامعه ارائه می‌شوند.

واژگان کلیدی

آموزش، اجتماع، رئالیسم اسلامی، مشارکت.

* نویسندهٔ مسئول مکاتبات: najdaghi@ut.ac.ir

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

مقدمه

در فرایند توسعهٔ محلات شهری در ایران، علی‌رغم وجود دیدگاه‌های نظری اجتماع محور، آنچه تا کنون محقق نشده است، مشارکت ساکنان بوده است. این‌مهم ازیک سو حاصل عدم اعتماد مردم به مجموعهٔ مدیریت شهری و مهم‌تر از آن عدم اعتماد برنامه‌ریزان و مدیران شهری به توانایی مردم در تصمیم‌سازی و تعیین راهکارهای توسعهٔ محلی است و از سوی دیگر نتیجهٔ فقدان آموزش‌های شهروندی و عدم انتقال اطلاعات ازسوی مدیریت‌شهری به‌مردم، نبود زیرساخت‌های آموزش اجتماعی به‌ساکنان، بیگانگی مردم با مجموعهٔ تصمیم‌ساز و اجراکنندهٔ پروژه‌های توسعهٔ محلات شهری و دخیل‌نبودن مردم‌در ساختار تصمیم‌گیری برای توسعهٔ محله است. یکی‌از مهم‌ترین عوامل ناموفق‌بودن اجرای پروژه‌های توسعهٔ محلات شهری درایران عدم توجه‌به نقش ساکنان این محدوده از شهرها است که این مهم حاصل فقدان برنامه‌ریزی لازم برای جلب مشارکت هرچه بیشتر ساکنان و آموزش آن‌ها، فقدان آموزش به آحاد مردم با هدف انتقال تجربیات و الگوهای مناسب به منظور تغییر نگرش مردم ازیک‌سو و نبود تخصص و آگاهی کافی حاصل از عدم آموزش‌های مناسب برای مدیریت شهری و مجموعهٔ کارشناسان اجرایی، ازسوی دیگر، است (Hanachi 2012). از طرفی با توجه‌به لزوم تدوین چارچوب مفهومی متناسب با اعتقادات، فرهنگ و هویت بومی جامعهٔ ایرانی اسلامی (Hanachi and Fadaienejad 2011) باید الگوهای بومی جهت آموزش ساکنان مبتنی‌بر فرهنگ و اندیشهٔ متناسب با جامعه اسلامی ایران تدوین شود. ازاین‌رو تبیین جایگاه آموزش در فرایند جلب مشارکت مردمی و همچنین مبانی نظری و فلسفی اسلام درباب آموزش، با توجه به نقش اجتماع و به‌تبع آن مشارکت، مسئله‌ای مهم محسوب می‌شود. بنابراین ضروری است با توجه به آموزه‌های فلسفهٔ اسلامی درباب آموزش اجتماعی و رفتار اجتماعی درجامعه، به‌تبیین محتوای آموزش دست‌یافت و باهدف تعیین شیوه‌های آموزش، بااستعانت از دیدگاه‌های نوین، متأثراز دیدگاه «وضعیت اجتماعی» که اجتماعی بودن انسان را قرار داشتن در یک بستر اجتماعی-تاریخی می‌داند، در مقابل دیدگاه لیبرالیسم که معتقد به فردگرایی است، به شرح روش‌های اجرای آموزشی پرداخت. باهدف تبیین مبانی فلسفیِ آموزش در تعیین رفتار اجتماعی برپایهٔ اندیشهٔ اسلامی، درابتدا جایگاه مقولهٔ آموزش در نظریه‌های مشارکت در شهرسازی و اندیشهٔ اسلامی مقایسهٔ تطبیقی شده‌اند وسپس به‌تبیین خاستگاه فلسفیِ آموزش، اهداف و ویژگی‌های آن، در رئالیسم‌اسلامی پرداخته‌شده‌است.

۱. روش پژوهش

روش تحقیق در پژوهش حاضر، به‌لحاظ هدف بنیادی و براساس ماهیت و حیطهٔ مورد پژوهش در علوم اجتماعی، توصیفی-تحلیلی محسوب می‌شود. در تبیین مبانی فلسفی و نظری پژوهش از طریق مطالعهٔ اسنادی به روش تحلیل محتوا و استدلال منطقی، دیدگاه‌های نوین جلب مشارکت مردمی در فرایند توسعهٔ شهری و پایه‌های فلسفی نظریهٔ اعتباریات به شیوهٔ رئالیسم اسلامی علامه طباطبایی به‌جهت تعیین محتوای آموزشی و همچنین تعیین شیوه‌های آموزش اخذشده و درتبیین مفاهیم مرتبط با رفتار اجتماعی انسان‌ها ملاک عمل قرارگرفته‌است.

۲. مبانی نظری پژوهش

مفهوم آموزش اجتماعی و خاستگاهِ فلسفی آن در روش رئالیسم اسلامی

از دیدگاه مطهری، نظام تعلیم و تربیت اسلامی بر پرورش انسان مقرب الهی مبتنی است (Mohamadi 2001). از این دیدگاه اهداف آموزش در حیطهٔ رفتارِ اجتماعی در اندیشهٔ

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

اسلامی شامل: پرورش نیروی تفکر، پرورش حسِ مسئولیت اجتماعی، پرورش نیروی اراده و اختیار و پرورش حسِ زیباگرایی هستند(Salehi and et al 2015). برپایهٔ اهداف برشمرده‌شده، اصول مترتب‌بر آموزش به اجتماع در مهیاسازی افراد برای مسئولیت‌پذیری اجتماعی در فرایند برنامه‌ریزی شهری، دربرگیرندهٔ مواردی چون: هماهنگی با فطرت، عدالت‌جویی، جامعیت (Motahari 1998)، نیازآفرینی (Motahari 2001)، بهره‌گیری از اراده، تناسب و تلازم عقل و علم، انسانیت دوستی و اخلاق‌مداری (Motahari 1995) در جامعه است. برای رسیدن به اهداف تربیتی براساس اصول برشمرده، روش‌های تبیین‌شدهٔ ملهم از اندیشهٔ اسلامی بدین قرار هستند: تعقل (Motahari 2009)، استفهام، محبت و ملاطفت، تکریم، عادت‌دادن (Maleki 2005) و نقش الگویی (Salehi and et al 2015).

اغلب فیلسوفان مسلمان، آرای تربیتی خود را ذیل مباحث حکمت عملی طرح و تبیین کرده‌اند؛ چرا که در سنت حکمت اسلامی مسائل تربیتی به‌علت ماهیت هنجاری که دارند، ذیل «حکمت عملی که مهمترین ویژگی آن نیز ماهیت هنجاری و بایستی‌اش است» (Motahari 2009) تعریف شده‌اند.

در سیر تطور تاریخی موضوع، از زمان شیخ اشراق و سپس ملاصدرا به‌بعد، فلسفه به الهیات منحصر شد و رویکردهای کارکردگرایانهٔ پیشین برای به‌کارگیری مباحث انتزاعی در اجتماعیات و اخلاقیات، ناپیدا شد (Khosropanah 2005). به نظر می‌رسد دلیلِ اینکه درحال حاضر حکمتِ عملی (و رفتار اجتماعی انسان)کمتر موردتوجه قرارگرفته‌است همین موضوع باشد.

در میان فیلسوفان معاصر، علامه طباطبایی، شهید مطهری و آیت الله مصباح یزدی به تبیین مبانی فلسفهٔ اسلامی پرداخته‌اند. این افراد با نقد ایدئالیسم به دفاع از مبانی رئالیستی فلسفهٔ اسلامی مبادرت ورزیده‌اند.

نقش آموزش در رفتار اجتماعی از دیدگاه فلسفهٔ رئالیسم اسلامی

به منظور تبیین نقش آموزش در روابط اجتماعی از دیدگاه



تصویر ۱ : رابطهٔ بین ادراکات اعتباری و آموزش به اجتماع
Fig. 1: Relation between credit perceptions and education

فلسفهٔ رئالیسم اسلامی و نظریه‌پردازِ آن علامه طباطبایی، باید در ابتدا به شرح مفهوم اعتباریات پرداخته‌شود تا بتوان به تحلیل رفتار اجتماعی انسان‌ها دست‌یافت و سپس نقش آموزش بر ادراکات اعتباری انسان تبیین‌شود. از آنجایی که «اعتبارات مربوط به عالم ذهن و ادراکات انسانی است، همچنین دربرگیرندهٔ اصولی است که متناسب با زندگی اجتماعی یا محیط طبیعی انسان به‌وجود می‌آیند» (Tabatabaie 1956)، بنابراین چنین استنتاج می‌شود که آموزش اجتماعی با هدف پیش‌بینی رفتاری مشخص در طی فرایندی مشخص، می‌تواند به لحاظ تعیین اهداف، محتوا و روش‌های اجرایی برپایهٔ اصولِ مترتب بر مقولهٔ ادراکات اعتباری ذیل فلسفهٔ رئالیسم اسلامی، تبیین شود. شکل شمارهٔ ۱ رابطهٔ بین ادراکات اعتباری و آموزش به اجتماع را تبیین می‌کند.

معرفت‌شناسی اعتباریات از دیدگاه علامه طباطبایی

نظریهٔ اعتباریات علامه طباطبایی، در مقالهٔ ششم از کتاب اصول فلسفه و رئالیسم و نیز رسالهٔ اعتباریاتِ ایشان تشریح شده است. از نظر ایشان «اعتباری» در مقابل «حقیقی» به این معنا است که: «حقیقی» یعنی آنچه عقل نظری ناچار است به تحققِ آن اذعان کند، مانند انسان و مالکیتِ آن نسبت به قوای خویش و نظیرِ آن. در مقابلِ آن، «اعتباری» یعنی آنچه را عقلِ عملی برای نیازمندیِ انسان در معیشتِ اجتماعی می‌سازد.

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

مانند عناوین ریاست و مالکیت و زوجیت و نظایر این‌ها در سطح زندگی اجتماعی، که عقلِ نظری برای اینگونه معانی هیچ‌گونه تحقق و اثری نمی‌بیند، ولی عقلِ عملی در مستوایِ معیشت و جامعه برای آن‌ها فرضِ وجود می‌کند و بر این موجوداتِ اعتباری، آثارِ مربوطه‌ای را ترتیب می‌نماید (Tabatabaie 2008).

در پژوهش حاضر نیز منشأ شناخت حیطه‌های تأثیرگذار رفتار اجتماعی از آموزش، از مفهوم اعتباریات استنباط می‌شود. با درنظرگرفتن جنبهٔ اکتسابی عقل عملی، به این اعتبار که عقل عملی صرفاً مجموعه‌ای از انگیزه‌های روانی نیست، بلکه محصول جامعه‌پذیری بلندمدت در شرایط اجتماعی خاص و یا موقعیت معین است، می‌توان انتظار داشت که افراد با اجرای آموزش‌های برنامه‌ریزی شده برای ایجاد موقعیت‌های مشترک برای آن‌ها تا در معرض تجارب مشترک قرار بگیرند، رفتارهای اجتماعی مشترکی را بروز دهند. ویژگی‌هایِ معانی اعتباری، کارکردها، مبادی و حیطهٔ عملِ آن‌ها از دیدگاه علامه طباطبایی به شرح زیر تبیین شده‌اند (Tabatabaie 2007 ; Tabatabaie 2008):

۱) اعتبارات، ساختارِ مفهوم‌سازیِ عقلِ عملی هستند.

۲) اعتبارات، آرائی وهمی هستند.

۳) اعتبارات در هر موجود دارای اراده، وجود دارد.

٤)اعتباریات معانی غیرحقیقی هستند.

۵) اعتباریات براساس معانی حقیقی ساخته می‌شوند.

٦)براساس اعتبارات (غیرحقیقی)، امور حقیقی پدید می‌آیند.

۷) صدق اعتباریات بر جهان خارج، دائمی است.

۸) اعتباریات، معانی برساختهٔ عقل عملی هستند.

۹) عقل عملی، معانی اعتباری را در ظرف وهم می‌سازد.

۱۰) گرچه معانی اعتباری ثابت هستند، اما مصادیق آن‌ها با تغییر نیازها، زمان‌ها، فرهنگ‌ها و محیط جغرافیایی تغییر می‌کنند.

۱۱) در اعتباریات برهان جریان ندارد.

۱۲) اعتباریات، در زندگی فردی و اجتماعی جاری است.

۱۳) مشاهدهٔ رفتار، زندگی و نحوهٔ تعامل انسان‌ها، یکی از عناصر مهم در کشف اعتباریات است.

چون اعتبارات، ساختارِ روابط اجتماعی و ساختارِ افعال اجتماعی را شکل می‌دهند، قابلیت قبول هر نوع محتوایِ ارزشی و ضدارزشیِ مناسب با هر فرهنگی را دارند، ساختاری کاملاً ابزاری دارند و در هر رابطهٔ اجتماعی حضور دارند. شناخت و تدوین ساختارهای اجتماعی، صرفاً از روابط اجتماعی به‌دست می‌آیند و به طور کلی در هر عملِ پیچیده یا سادهٔ اجتماعی، همهٔ اعتبارات توسط انسان ساخته می‌شود.

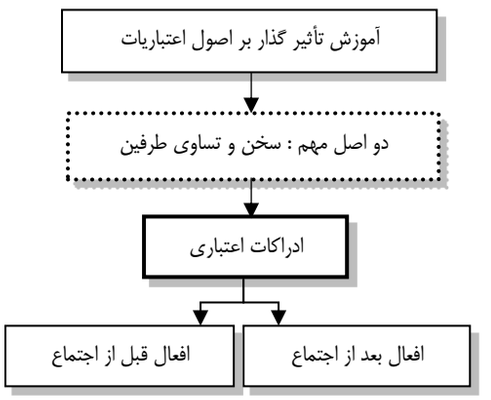
براساس دسته‌بندیِ افعال انسانی، دو دسته مفاهیم اعتباری وجود دارند: افعال قبل‌از اجتماع (افعال فردی) و افعال بعد از اجتماع (فعل اجتماعی) (Tabatabaie 2007). ازآنجایی‌که مشارکت اجتماعی ساکنان در حیطهٔ افعال بعد اجتماع دسته‌بندی می‌شود، اصولِ مترتب‌بر اعتباریات بعدالاجتماع برآن حکمفرما است. این اصول، شامل اصل کلام–سخن و اصل تساوی طرفین می‌باشند (Tabatabaie 2008). بر پایهٔ این اصول با اندکی عام‌نگری می‌توان چنین اذعان داشت که هر جامعهٔ هدف برنامه‌ریزیِ توسعهٔ شهری باید، در میان اجزای خود به زبانی مشترک، قابل درک برای همه و شرایطِ مفاهمه همگانی برسد و براساس اصل تساوی طرفین، برای شیوهٔ مشارکت اجتماعی که برپایهٔ سود ساکنان بنانهاده شده‌باشد؛ آنچه آموزش داده می‌شود همانا سود ساکنان است که باید به روشن‌سازی دلایل مشارکت برای منتفع شدن از سودِ حاصل از آن بپردازد.

نقش آموزش بر ادراکات اعتباری

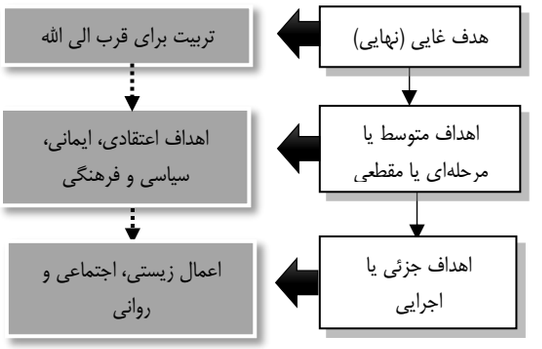
نظریهٔ اعتباریات علامه طباطبایی از جمله دیدگاه‌هایی است که می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در شناخت و تحلیل رفتار اجتماعی انسان داشته‌باشد. مراد از اعتبار در نظریهٔ اعتباریات، اموری است که عقل عملی برای نیازمندی انسان در معیشت اجتماعی می‌سازد (Tabatabaie 1956). به زعمِ علامه طباطبایی، اراده، اولین اعتبار از اعتباریات محسوب می‌شود و مراد از اعتباریات، مفاهیمی هستند که با ارادهٔ ناشی از عقل عملی ایجاد می‌شوند. در بابِ تبیین نقشِ آموزش بر ادراکات اعتباریِ انسان، باید به این نکته اشاره‌کرد که براساسِ فلسفهٔ

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

واقع‌گرایی اسلامی، اراده وقتی برای انسان معنا می‌یابد که انسان واجدِ نوعی از علم شود و درواقع، علم برای اراده ضروری است (Hasani and Mousavi 2012). از دیدگاه علامه دربابِ رفتار اجتماعی ازآنجایی که موقعیت انسان در فضای اجتماعی و ویژگی‌های فضا در تبیین رفتار مؤثر هستند، اصول مولد رفتار انسانی قواعدِ ازپیش تعیین‌شده و الگوواره‌ها نیستند، بلکه با حاکمیتِ عقلِ عملی بر رفتار کنشگران در اجتماع، استراتژی‌ها هستند که آن‌ها را به راه می اندازند. این بدان معنا است که می‌توان انتظارداشت با آموزش رفتار اجتماعی، به انتخاب استراتژی‌های درست در لحظهٔ عمل توسط انسان‌ها دست یافت. از آنجایی که نمی‌توان انتظارداشت با اجرای برنامهٔ آموزشی به طور مؤثر و مشخص، یک شکل یا یک سلسله از رفتارهای مشخص و قابل پیش‌بینی صورت پذیرد، باید تأثیر آموزش برعقل عملی کنشگران سنجیده شود.



تصویر ۲ : نقش آموزش بر ادراکات اعتباری
Fig. 2: The effect of education on credit perceptions



تصویر ۳: دسته بندی اهداف تعلیم و تربیت براساس فلسفهٔ رئالیسم اسلامی
Fig. 3: Classification of education goals based on the philosophy of Islamic realism

تعیین اهداف و ویژگی‌های آموزش به اجتماع براساس فلسفهٔ رئالیسم اسلامی

در معنای کلی اهداف آموزش و پرورش متأثر از فلسفهٔ واقع‌گرایی صرف‌نظر از جهان‌بینی اسلامی، شامل دو مقولهٔ زیر است (Gotek 2001):

۱) پرورش قوهٔ عقل یعنی عالی‌ترین قوهٔ انسان از طریق مطالعهٔ رشته‌های سازمان‌یافتهٔ علم و دانش؛

۲) ترغیب انسان‌ها به تعریف خویش از راه صورت‌بندی انتخاب‌های خود به شیوه‌ای عقلانی، شکوفا ساختن خویشتن از راه فعلیت‌بخشیدن به استعدادهای خود برای حداکثر کمال و یگانه و یکپارچه‌ساختن خود ازطریق تنظیم نقش‌ها و تقاضاهای گوناگون زندگی، بروفق نظمی عقلایی و سلسله‌مراتب‌وار.

براساس مبانی هستی‌شناسی و انسان‌شناسی از نظر علامه طباطبایی، نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر واقعیت‌ها، دارای جامعیت، پویا، فرایندمحور، در حرکت به سوی هدف غایی یعنی قرب الی الله است. برپایهٔ جهان‌بینی اسلامی، جهان خارج از ذهن دارای واقعیت و شامل عالم غیب و شهادت و براساس حرکت جوهری دائماً در حال حرکت است. از این نقطه‌نظر، انسان‌ها در نوعیت مشترک هستند. انسان دارای عقل و مختار است؛ براساس این هستی‌شناسی و انسان‌شناسی، تعلیم و تربیت مبتنی‌بر واقعیتِ عینی، دارای جامعیت، همگامی با هدف غایی قرب الی‌الله و تأکید بر پرورش جنبه‌های معنوی و عقلانیِ انسان است (Nedaie 2010). براساس فلسفهٔ رئالیسم اسلامی، برای تعلیم و تربیت سه نوع هدف را می‌توان در نظر گرفت : ۱) هدف غایی (نهایی) که دربرگیرندهٔ ملاحظات اخلاقی و فلسفی است و مبانی دینی–فلسفی را تشکیل می‌دهد؛ ۲) اهداف متوسط یا مرحله‌ای یا مقطعی که شکل‌دهندهٔ اهداف اعتقادی، ایمانی، سیاسی و فرهنگی هستند و ۳) اهداف جزئی (اجرایی) که اعمال زیستی، اجتماعی و روانی را جهت می‌دهند و مبانی علمی را دربرمی‌گیرند (همان).

برمبنای آنچه ذکرشد، می‌توان ویژگی‌های آموزشِ متأثر ازاین جهان‌بینی را، بدین شرح برشمرد (Mesbah 1981):

۱. مبتنی‌بر شناختِ انسان‌شناسانهٔ جامعهٔ هدف: اولین

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

مرحله از اقدامات مرتبط با آموزش مقولات اجتماعی به جامعهٔ هدف نظیر شهروندان، مطالعات شناخت‌شناسی و انسان‌شناسی خواهدبود.

۲. دارای قابلیتِ آگاهی‌بخشی از قدرت و توانایی فراگیران و نقشی که در تصمیم‌سازی دارند: با هدف آموزش مهارت‌های اجتماعی و جلب حداکثری مشارکت ساکنانِ محدوده‌های هدف در فرایند توسعهٔ شهری انجام می‌شود.

۳. تعریف کنندهٔ دستاوردهای مشارکتِ آگاهانه و مضرّات مشارکت ناآگاهانه: یکی از مراحل ارتقای آگاهی جامعهٔ هدفِ آموزش‌های رفتار اجتماعی، علم به این موضوع است که مشارکت زمانی مثمر ثمر خواهد بود که مشارکت‌جویان قادر به درک زبان دیگری باشند، واقف به منافع جمعی و لزوم تفوق این دسته از منافع به منافع فردی و گاه منافعِ آنی باشند.

٤. تبیین کنندهٔ حقوق شهروندان در مقابل تکالیف‌شان: در روابط اجتماعی، انسانی که صاحب حق است، مکلّف نیز محسوب می‌شود. زیرا باتوجه به‌اینکه هدف آفرینش، تکامل همهٔ انسان‌ها یا حداکثر ممکن از آن‌ها است، نمی‌توان بعضی از موجودات را صاحب حق و برخی را تنها مکلّف دانست (Nabavian 2011; Mesbah Yazdi 2003).

۵. متکی بر تفویض نقشِ اجتماعی به ساکنان: آموزشِ رفتار اجتماعی در فرایند توسعهٔ محلات هدف، با این هدف بنیادین صورت‌می‌گیرد که جامعهٔ محلی، آمادگی ایفای نقش در قبال مسئولیت‌هایی را بیابد نظیر: توانایی تعریف مسأله، توانایی اولویت‌بندی مسائل موجود، مهارت پاسخ به مشکلات و تقویت روحیهٔ مطالبه‌گری.

٦. توجه به اصل استمرار در آموزش و فرایندمحور بودن و تدریجی بودن کسب مهارت: با درنظرگرفتن اینکه فرایندِ رشد اکتسابی در انسان، تدریجی است، باید با استمرار آموزش‌ها در زمان و تدوین برنامه‌های متنوع تئوری و عملی، احتمال موفقیت را افزایش داد.

۷. در پیِ یافتن پاسخ برای تفاوت‌های فردی و گروهی: ازآنجایی‌که انسان‌ها در توانایی‌ها، قابلیت‌ها، آموزش‌پذیری، اثرگذاری و حرکت در مسیر رشد اجتماعی بایکدیگر متفاوت هستند و عواملی نظیر سن، سواد، نژاد و شرایط محیطی اجتماعی در این فرایند تأثیر خواهند داشت، باید آموزش و هر نوع برخورد یاری‌گرانه با جامعهٔ هدف، به گونه‌ای واقع‌گرایانه، دارای انعطاف باشد (Tabatabaie 2007).

۸. برپایهٔ تعیینِ اولویت‌های محتوای آموزشی: باتوجه‌به برخی از بنیادهای انسان‌شناختی آموزش، طبقه‌بندی اهداف آموزشِ اجتماعی به سه دستهٔ کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت براین اساس ضروری است، صورت پذیرد.

۹. اهمیت‌به آموزش‌دهنده، به‌عنوان رکن آموزشی: ازآنجایی که رشد و شکوفایی قابلیت‌های انسان تنها در بستر زندگی اجتماعی امکان می‌یابد، توانایی، دانش و مهارت افرادی که قدم در راهِ آموزش به جامعهٔ هدف می‌گذارند، بسیار مهم است. همه‌جانبه‌نگری، مدیریت درزمانی و هم‌زمانی، اشراف به علوم کارشناسی برنامه‌ریزی و مدیریتِ شهری، روانشناسی اجتماعی و علوم روابط انسانی، تسلط به قوانین حاکم بر رفتار فردی و اجتماعی، از جمله مهارت‌های مورد نیاز این افراد هستند.

۱۰. تبیین نفع ساکنان در پروژه‌های توسعهٔ شهری : برپایهٔ اصل تساوی طرفین در تبیین اعتباریات که ناظر بر رفتار اجتماعی در اسلام است، نفعِ ساکنان در پروژه‌های توسعهٔ شهری و تعیین نقش و تأثیر مسئولیت‌پذیری هر یک در بهره‌مندی از این انتفاع، باید تبیین و مشخصاً به اطلاع جامعهٔ هدف رسانده‌شود.

واکاوی جایگاه آموزش در نظریه‌های مشارکت در شهرسازی

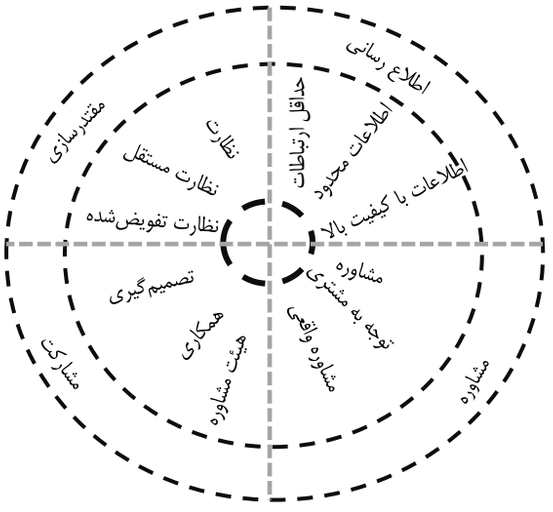
ماهیت و محتوایِ پرورشِ انسان‌ها برای کسب آمادگی و مهارتی لازم برای ورود به عرصهٔ مشارکت دربرگیرندهٔ سه فرایند مهم است: ۱) فرایند درونی‌کردن ارزش‌های مشارکت؛ ۲) فرایند نهادینه‌سازی و کاهش اختلالات اجتماعی؛ ۳) فرایند تکوین و تقویت جامعهٔ مدنی(Chalabi 1996)، که مستلزم نیل به هر کدام از موارد برشمرده‌شده، اجرای آموزش است.

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

مجموعه نظریاتی که تاکنون در خصوصِ رابطهٔ بین مشارکت و آموزش ارائه شده‌اند، عموماً به موضوع رفتار انسان و مشارکت او در تحقق اهداف در سازمان‌ها پرداخته‌اند. با تأسی از این دیدگاه می‌توان انتظار داشت با اجرای آموزش‌های با محتوای مناسب و رویهٔ مطلوب، به جلب حداکثری ساکنان محلات هدف بازآفرینی در فرایند نیل به اهداف برنامه‌ها، دست‌یافت. در میان نظریات مشارکت، مجموعه‌ای از نظریات شهرسازی مشارکتی که مشخصاً به تأثیر مقولهٔ آموزش در آن‌ها پرداخته‌شده در ادامه، ارائه می‌شود.

الف) نظریهٔ اسکات دیویدسون[1]: دیویدسون در سال ۱۹۹۸ میلادی، گردونهٔ مشارکت را برای بحث مشارکت شهروندی طراحی کرد. هرچند که دیویدسون برای سطوحی که برای مشارکت بیان می‌کند، تقدّم و تأخّر و ترتیب خاصی قائل نیست و اساساً به همین دلیل از استعارهٔ گردونه به جای نردبان استفاده می‌کند، اما سطوح چهارگانه‌ای را مترتب بر این گردونه درنظر گرفته‌است: ۱) اطلاع‌رسانی؛ ۲) مشاوره؛ ۳) مشارکت و ٤) مقتدرسازی.

ب) نظریهٔ پِتس و لیچ[2] : جودیت پتس و باربارا لیچ (۲۰۰۰م.) در تبیین مدل چهار سطحی مشارکت خود، با درنظر گرفتن معیارهای: اهمیت به جامعیت طیف‌های مشارکت‌کننده، مدیریت نتایج موردِ انتظار، مدیریت زمان



تصویر ۴: مدل مشارکت دیویدسون(Davidson 1998)
Fig. 4: Davidson participation model (Davidson 1998)

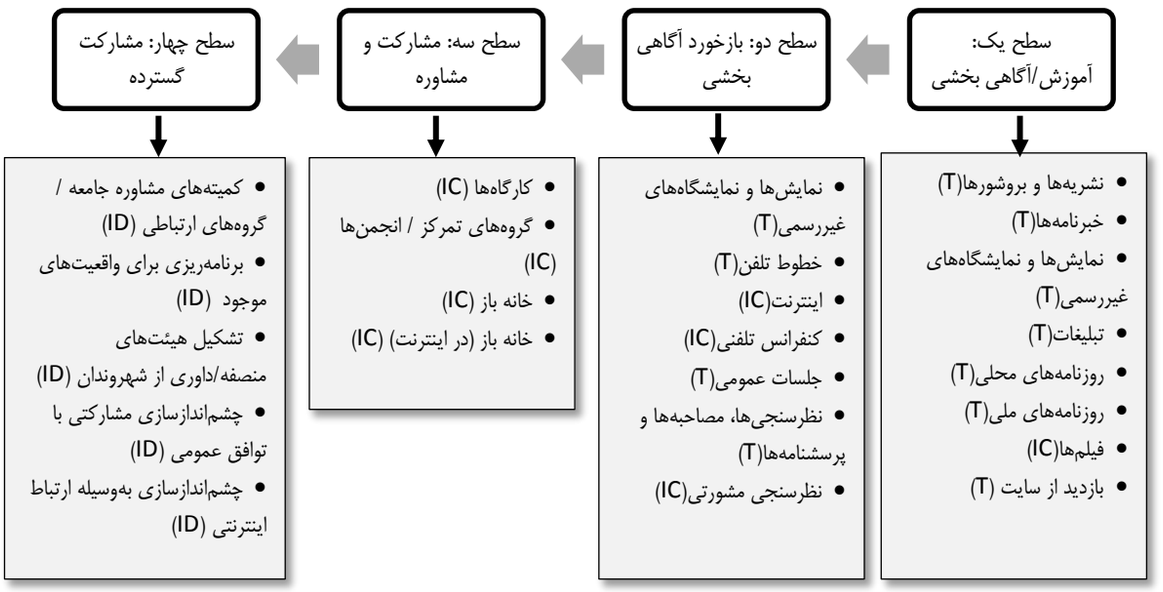
انجام مشارکت برای اجتناب از فرسودن و خسته شدنِ مشارکت‌کنندگان، شفافیت در برقراری ارتباطات، اجتناب از اتخاذ نتیجه‌گیری‌های از پیش تعیین‌شده، محوریت قراردادن برنامه‌ریزی بر اصل مشارکت، تنظیم راهبردهای مشارکتی، پیوند با فرایندهای دموکراتیک، متعادل کردن دیدگاه‌های متضاد از طریق تصمیم‌گیری در مسائل عمیق با نقش‌آفرینان اصلی و اطلاع‌رسانی به سطح گسترده‌تر مشارکت‌کنندگان، استفاده مؤثر از همهٔ منابع دردسترس، بازمهارت‌آموزی و آموزش عملی و مستمر برای همه، آمادگی دائمی برای تغییر در نحوهٔ تفکر و تصمیم‌گیری و در نهایت تعادل‌بخشی بین سرعت و انعطاف پذیری در تصمیم‌گیری به‌صورت توأمان، اقدام به تعیین مؤلفه‌های این مدل چهارسطحی کرده‌اند (Baker and et al 2006). دراین مدل شیوه‌های مشارکت بالقوه در تصمیم‌سازی در چهار سطح متفاوت و سه نوعِ مشارکت طبقه‌بندی می‌شوند که این سه نوع شامل: سنتی[3](T)، مشاوره نوآورانه[4](IC) و مشارکت نوآورانه[5] (ID) هستند. آن‌ها همچنین معیارهایی را برای انتخاب، اجرای طرح و ارزیابی روش‌های مشارکت عمومی، تعیین کرده‌اند (Petts and Leach 2000).

ج) نظریهٔ انجمن بین المللی مشارکت مردمی IAP2 :
در میان انواع نظریه‌ها راجع به سطوح مشارکت، گسترهٔ پنج سطحیIAP2 ارائه‌شده توسط انجمن بین‌المللی مشارکت مردمی، جامع‌ترین و بهترین طبقه‌بندی را در دامنهٔ مشارکت محدود و مشارکت واقعی شرح می‌دهد. در این تقسیم‌بندی آموزش مستمر به مردم و بازآموزی از تجربیات اجرایی، اصل اساسی این نظریه را تشکیل می‌دهد.

۳. بررسی و مرور یافته‌ها
تبیین مفهوم آموزش اجتماعی در فلسفهٔ رئالیسم اسلامی در مقایسه با نظریه‌های شهرسازی مشارکتی

همانگونه که نظریه‌های برنامه‌ریزی مشارکتی عنوان شده، هدف اصلی مشارکت شهروندان در فرایند توسعهٔ محله است (Roberts 2000) و متناسب با آن اصول، روش‌ها و

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]



تصویر ۵: مدل چهار سطحی مشارکت ذینفعان پتس و لیچ (Petts and Leach 2000)

Fig. 5: Four-level model of Petts and Leach stakeholder partnership (Petts and Leach 2000)

محتوا تدوین‌شده‌است، دراین دیدگاه مشارکت حق شهروندان تلقی‌می‌شود (Abdi Daneshpour 2015). درمقابل، در اندیشهٔ اسلامی، مشخصاً به موضوع مشارکت اشاره‌نشده اما مسئولیت‌پذیری اجتماعی به‌عنوان هدف تعیین‌شده‌است، در متون اسلامی از نقش‌پذیری افراد در جامعهٔ اسلامی، هم به‌عنوان حق و هم تکلیف یادشده‌است (Shariatmadari 1964 ; Tabatabaie 2008).

همچنین در مقابل دو اصل اساسی الزام آگاهی برای مشارکت (Hillier 2009) و وابستگی پایداری مکان به پایداری اجتماعی(Assefa and Frostell 2007)، ذیل فلسفهٔ اسلامی مشارکت اجتماعی، در گرو آگاهی از نفع حاصل از آن خواهدبود (Motahari 2001 ; Motahari 1995). به طورکلی علی‌رغم تفاوت‌هایی که در عناوین به‌کاررفته در تبیین مبانی نظری و فلسفی هر یک از دو دیدگاه وجود دارد، می‌توان مشابهت‌هایی در جهت‌گیری کلی تبیین نقش آموزش و تعلیم به اجتماع برای تقویت مسئولیت‌پذیری و مشارکت اجتماعی، در هر دو دیدگاه یافت. باهدف مقایسهٔ مؤلفه‌های آموزش مبتنی‌بر اندیشهٔ اسلامی با نظریات موجود درزمینهٔ مشارکت شهروندان و آموزش‌اجتماعی، در جدول ۲، به بررسی موضوع پرداخته شده‌است.

جدول ۱: گستره مشارکت براساس IAP2 (Sharafi and Barakpour 2010)

Table 1: Participation scope based on IAP2 (Sharafi and Barakpour 2010)

	توانمندسازی[۶]	همکاری با مردم[۷]	درگیر ساختن مردم[۸]	مشورت[۹]	آگاهی‌رسانی[۱۰]
اهداف مشارکت	دادن اختیار تصمیم نهایی به مردم	شریک بودن با مردم در تمامی ابعاد تصمیم‌گیری، شامل تکوین آلترناتیوها و تعیین راه‌حل‌های منتخب	کار مستقیم با مردم در تمام طول فرایند به منظور دادن اطمینان به مردم که نگرانی‌ها و علایق آن‌ها به شکلی مداوم در تمامی فرایند در نظر گرفته خواهد شد	گرفتن بازخوردها از مردم در زمینه تحلیل‌ها، آلترناتیوها و یا تصمیمات	تأمین اطلاعات جامع و عینی به منظور کمک به مردم در فهم مشکلات، گزینه‌ها، فرصت‌ها و یا راه‌حل‌ها

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

جدول ۲: مقایسهٔ مؤلفه‌های آموزش اجتماعی در نظریه‌های شهرسازی مشارکتی با اندیشهٔ اسلامی
Table 2: Comparison of components of social education in participatory urban planning theories with Islamic thought

مبانی نظری	نظریه‌های شهرسازی مشارکتی	مبانی نظری اندیشهٔ اسلامی در بابِ آموزش رفتار اجتماعی
هدف	مشارکت شهروندان در توسعهٔ محله (Roberts 2000)	«پرورش نیروی تفکر، پرورش حسِ مسئولیت اجتماعی» (Gotek 2001) ، « پرورش نیرویِ اراده و اختیار، پرورش حسِ زیباگرایی»(Salehi and et al 2015)
اصول	تعیین مقولهٔ مشارکت به‌عنوان حق شهروندی (Abdi Daneshpour 2015) مشارکت شهروندان در گرو آگاهی از تصمیمات و برنامه‌ها (Hilier 2009) پایداری مکان مستلزم پایداری اجتماعی است (Assefa and Frostell 2007)	«هماهنگی با فطرت، عدالت‌جویی، جامعیت» (Motahari 1995)، نیازآفرینی (Motahari 2001) «بهره‌گیری از اراده، تناسب و تلازم عقل و علم، انسانیت دوستی و اخلاق‌مداری» (Motahari 1995)
روش	قائل به نظریهٔ پراکسیس اجتماعی (Hilier 2009) تبیین پارادایم برنامه‌ریزی با مردم (Abdi Daneshpour 2015) ارائهٔ طیفی از انواع مشارکت براساس اهمیت نقش مردم (Petts and Leach 2000 ; Davidson 1998)	تعقل (Motahari 2009) «استفهام، محبت و ملاطفت، تکریم، عادت‌دادن» (Maleki 2005) نقش الگویی (Salehi and et al 2015)
محتوا	آگاهی‌رسانی – توانمندسازی – ظرفیت‌سازی	مسائل اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، حساس‌سازی نسبت به محیط سکونت

نتیجه‌گیری

جمع‌بندی یافته‌ها در بخش مبانیِ نظریِ آموزش به اجتماع براساس فلسفهٔ رئالیسم اسلامی، نشان می‌دهد که هدف از آموزش اجتماعی فراتر از جلب حداکثری مشارکت مردمی است و به اهداف خُردتری از جمله : پرورش نیروی فکر، پرورش حس مسئولیت اجتماعی، پرورش نیروی اراده و اختیار و پرورش حس زیباگرایی، تقسیم می‌شود. بدین‌ترتیب هدف از اجرای آموزش‌های اجتماعی، پرورش قوهٔ عقل و همچنین ترغیب انسان‌ها به تعریف خویش از راه صورت‌بندی انتخاب‌های خود به شیوه‌ای عقلانی، شکوفا ساختن خویشتن از راه فعلیت‌بخشیدن به استعدادهای خود برای حداکثر کمال و یگانه و یکپارچه‌ساختن خود ازطریق تنظیم نقش‌ها و تقاضاهای گوناگون زندگی، بروفق نظمی عقلایی و سلسله‌مراتب‌وار است. برپایهٔ این جهان‌بینی، آموزش از جامعه و آموزش برای جامعه اصل است، و نه آموزش به جامعه. در این جامعه ارزش‌ها براساس انسان‌شناسی تبیین می‌شوند.

ویژگی‌های آموزشِ متأثر ازاین جهان‌بینی برپایهٔ دو اصل مترتب بر ادراکات اعتباری، اصل کلام–سخن و اصل تساوی طرفین، مبتنی‌بر شناختِ انسان‌شناسانهٔ جامعهٔ هدف؛ دارای قابلیتِ آگاهی‌بخشی از قدرت و توانایی فراگیران و نقشی که در تصمیم‌سازی دارند؛ تعریف‌کنندهٔ دستاوردهای مشارکتِ آگاهانه و مضرّات مشارکت ناآگاهانه؛ تبیین‌کنندهٔ حقوق شهروندان در مقابل تکالیف‌شان؛ متکی بر تفویض نقشِ اجتماعی به ساکنان؛ توجه به اصل استمرار در آموزش و فرایندمحور بودن و تدریجی بودن کسب مهارت؛ در پیِ یافتن پاسخ برای تفاوت‌های فردی‌وگروهی؛ برپایهٔ تعیینِ اولویت‌های محتوای آموزشی؛ اهمیت به آموزش‌دهنده، به‌عنوان رکن آموزشی، تبیین نفع ساکنان در پروژه‌های

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

توسعهٔ شهری هستند. ازاین‌رو به‌نظر می‌رسد بتوان بااستفاده‌از شیوه‌های اجرایی و محتوای نظریه‌های برشمرده‌شده در تلفیق با جهان‌بینی و اصول مترتب بر آن متأثر از فلسفهٔ اسلامی، به ساز و کاری دست یافت تا بتوان به جامعهٔ اسلامی پویا و دخیل در فرایند تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی نیل پیدا کرد. با توجه به ماهیت موضوع تحقیق، با مقایسهٔ مفهوم اجتماع‌محوری ذیل اندیشهٔ اسلامی با آنچه در غرب به‌عنوان پارادایم حاکم بر برنامه‌ریزی مشارکتی مطرح است، تفاوت ماهوی بین مفهوم نقش و جایگاه رأی اکثریت در تدوین قوانین ملاک عمل اجتماع و اصول رفتاری ساکنان در یک اجتماع موضوعی است که نشأت‌گرفته از هریک از دو جهان‌بینی برشمرده‌شده است. در مقابل انگارهٔ کلی پیروی از اکثریت در تدوین قوانین حاکم بر اجتماع، ذیل اندیشهٔ اسلامی پیروی از حق مطرح می‌شود که پیش‌فرض‌هایی برآن مترتب است. یکم اینکه اسلام دین اجتماعی است و تعالی و تکامل انسان را در بستر اجتماع محقق می‌داند بنابراین برای اجتماع، شأن مستقل قائل است. دوم اینکه هدف هم سعادت دنیا است و هم سعادت عقبی. از این رو اندیشهٔ اسلامی «عقل» را حاکم‌بر تنظیم قوانین رفتاری حاکم بر اجتماع می‌داند. این حق که احصاء شدنی است، نیازمند تربیت است، بنابراین آموزش و تعلیم و تعلّم در اجتماع نیاز است.

پی‌نوشت

1. Scott Davidson
2. Judith Petts & Barbara Leach
3. Traditional
4. Innovative Consultative
5. Innovative Deliberative
6. Empower
7. Collaborate
8. Involve
9. Consult
10. Inform
11. Archetypes
12. Ectypes
13. Diachronic

فهرست منابع

چلبی، مسعود. ۱۳۷۵. جامعه‌شناسی نظم: تشریح و تحلیل نظری نظم اجتماعی، تهران: نشر نی.

حناچی، پیروز. ۱۳۹۱. مرمت شهری در بافت‌های تاریخی ایران، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

حناچی، پیروز، و سمیه فدایی نژاد. ۱۳۹۰. تدوین چارچوب مفهومی حفاظت و بازآفرینی یکپارچه در بافت‌های فرهنگی-تاریخی، نشریهٔ هنرهای زیبا، شماره ۴۶.

حسنی، سیدحمیدرضا؛ موسوی، هادی. ۱۳۹۱. ساخت و عامل در نظریهٔ اعتباریات علامه طباطبایی و نظریه ساخت‌یابی گیدنز، دوفصلنامه علمی‌پژوهشی نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان، سال دوم، شماره ۲.

خسروپناه، عبدالحسین. ۱۳۸۴. آسیب شناسی فلسفه اسلامی، مجموعه مقالات همایش بررسی متون و منابع حوزه‌های فلسفه، کلام، ادیان و عرفان، جلد سوم. به کوشش حسین کلباسی اشتری، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

شرفی، مرجان؛ برک پور، ناصر. ۱۳۸۹. گونه شناسی تکنیک‌های مشارکت شهروندان در برنامه ریزی شهری، بر مبنای سطوح مختلف مشارکت، نامه معماری و شهرسازی ، سال دوم شماره ۴.

شریعتمداری، علی. ۱۳۴۳. تعلیم و تربیت، مجله تعلیم وتربیت، سال اول، شماره ۱.

صالحی، اکبر؛ مرادی، امیر و فیروزی، اسماعیل. ۱۳۹۴. نگاهی جامع به تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه شهید مرتضی مطهری با تأکید بر اصول، اهداف و روش‌های تربیتی، نشریهٔ پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۲۲، شماره ۲۵.

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

طباطبایی، محمدحسین. ۱۳۳۵. اصول فلسفه و روش رئالیسم، ج۱، قم: دفتر انتشارات اسلامی.
طباطبائی، محمد حسین. ۱۳۸۵. اصول فلسفه و روش رئالیسم، ج۳ ، قم: نتشارات صدرا.
طباطبایی، محمدحسین. ۱۳۸۷. روابط اجتماعی در اسلام، قم: بوستان کتاب.
طباطبایی، محمدحسین. ۱۳۸۵. مجموعه الرسائل العلامه الطباطبایی، مصحح صبح ربیعی، قم: انتشارات باقیات.
عبدی دانشپور، زهره. ۱۳۹۴. درآمدی بر نظریه‌های برنامه‌ریزی با تأکید ویژه بر برنامه‌ریزی شهری، چاپ سوم، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
گوتک، جرالد. ال. ۱۳۸۰. مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.
محمدی، مهدی. ۱۳۸۰. « تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه شهید مطهری»، مجله کیهان فرهنگی، شماره ۲۶.
مصباح یزدی، محمدتقی. ۱۳۸۲. نظریه حقوقی اسلام: حقوق متقابل مردم و حکومت، نگارش محمدمهدی نادری و محمد مهدی کریمی نیا، جلد اول و دوم، چاپ اول، قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
مطهری، مرتضی. ۱۳۷۱. تعلیم و تربیت اسلامی، تهران: انتشارات صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۷۴. سیری در سیره نبوی، تهران: انتشارات صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۷۷. مجموعه آثار، جلد ۶ و ۱۳، تهران: انتشارات صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۸۰. فطرت، تهران: انتشارات صدرا.
مطهری، مرتضی. ۱۳۸۸. کلیات علوم اسلامی، کلام، عرفان، حکمت عملی، قم: انتشارات صدرا.
ملکی، حسن. ۱۳۸۴. تعلیم و تربیت اسلامی: رویکرد کلان‌نگر، تهران: انتشارات عابد.
نبویان، سیدمحمود. ۱۳۸۸. فلسفه حق، قم: مرکز انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
ندایی، هاشم. ۱۳۸۹. مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه سید محمد حسین طباطبایی (ره)، مجله پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، سال ۱۹، شماره ۱۱.
هیلیر، جین. ۱۳۸۸. سایه‌های قدرت: حکایت دوراندیشی در برنامه‌ریزی کاربری اراضی، ترجمه کمال پولادی، تهران: انتشارات جامعه مهندسان مشاور ایران.

منابع انگلیسی

Abdi Daneshpour, Z. 2015. An introduction to planning theories with a special emphasis on urban planning. Third edition. Tehran: Shahid Beheshti University Press. [In Persian]
Assefa G. and Frostell B. .2007 Social Sustainability and Social Acceptance in\technology Assessment: A Case Study of Energy. Technologies in Society Journal. 29:63-78.
Chalabi, M. 1996. Sociology of order: theoretical description and analysis of social order. Tehran: Ney Press. [In Persian]
Gotek, J. L. 2001. Philosophical schools and educational ideas. Translated by M. Pakseresht. Tehran: SAMT. [In Persian]
Hanachi, P. and S. Fadaienejad. 2011. Develop a conceptual framework for integrated conservation and regeneration in cultural-historical contexts. Journal of fine arts. 3(46): 18-26.
Hanachi, P. 2012. Urban restoration in the historical contexts of Iran. Tehran: SAMT. [In Persian]
Hasani, H. and H. Mousavi. 2012. Construction and factor in Allameh Tabatabai's theory of credit and Giddens' theory of construction. Bi-Quarterly Journal of Social Theories of Muslim Thinkers. 2(2): 129-159.
Hilier, J. 2010. Shadows of Power: A Story of Foresight in Land Use Planning. Trnslated by K. Pouladi. Tehran: Publications of Iranian Society of Consulting Engineers.
Khosropanah, A. 2005. Pathology of Islamic philosophy. Proceedings of the conference on the study of texts and sources in the fields of philosophy, theology, religions and mysticism. Third volume. Collected by H. Kalbasi Ashtari. Tehran: Institute of Humanities and Cultural Studies.
Maleki, H. 2005. Islamic Education: A Macro Approach. Tehran: Abed Press. [In Persian]
Mesbah Yazdi. M. 2003. Islamic legal theory: the reciprocal rights of people and government. Collected by M. Naderi, and M. Kariminia. The 1st and 2nd volume. The 1st edition. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute Publishing Center. [In Persian]
Mohammadi, M. 2001. Islamic education from the perspective of Shahid Motahari. Journal of Cultural Universe. 26: 29-181.
Motahari, M. 1992. Islamic Education and Training. Tehran: Sadra Press. [In Persian]
Motahari, M. 1995. Search in the prophetic way. Tehran: Sadra Press. [In Persian]
Motahari, M. 1998. The Collection. The 6th and 13th volume. Tehran: Sadra Press. [In Persian]
Motahari, M. 2001. The Nature. Tehran: Sadra Press. [In Persian]

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]

Motahari, M. 2009. Generalities of Islamic sciences, theology, mysticism, practical wisdom. Tehran: Sadra Press. [In Persian]
Nabavian, M. 2010. Philosophy of truth. Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute Publishing Center. [In Persian]
Nedaie, H. 2011. Fundamentals of education from the perspective of Allameh Seyed Mohammad Hossein Tabatabai. Journal of Research in Islamic Education. 19(11): 29-42.
Petts, J. and Leach. B. 2000. Evaluation Methods for Public Participation: Literature Review. Bristol: Environment Agency.
Roberts, P. 2000. The evolution, definition and purpose of urban regeneration, A handbook, British Urban Regeneration Association. London: SAGE Publications.
Salehi, A. A. Moradi, and E. Firouzi. 2015. A comprehensive look at Islamic education from the perspective of Martyr Morteza Motahhari with emphasis on the principles, goals and methods of education. Journal of Research in Islamic Education. 22(25): 9-37.
Sharafi, M. and N. Barakpour. 2010. Typology of citizen participation techniques in urban planning, based on different levels of participation. Journal of Letter of Architecture and Urbanism. 2(4): 77-101.
Shariatmadari, A. 1964. Education and training. Journal of Education and training. 1(1): 1-15.
Tabatabai, M.H. 1956. Principles of Philosophy and the Method of Realism. Qom: Islamic Publications Office, Shahid Motahari Scientific and Cultural Foundation. V I & II. [In Persian]
Tabatabai, M.H. 2006. Principles of Philosophy and the Method of Realism. Qom: Islamic Publications Office, Shahid Motahari Scientific and Cultural Foundation. V III. [In Persian]
Tabatabai, M.H. 2007. Collection of Al-Tabala Tabatabai Al-Rasa'il. Corrected by S. Rabiei. Qom: Baqiat Press. [In Persian]
Tabatabai, M.H. 2008. Social relations in Islam. Qom: Bostan Ketab. [In Persian]

[DOI: 10.29252/ciauj.5.2.183]