

واکاوی مفهوم و الگوی جامعه‌پذیری حوزوی

مجید کافی^۱

تاریخ وصول: ۱۴۰۴/۰۳/۱۱ / تاریخ تصویب نهایی: ۱۴۰۴/۰۸/۱۴
(DOI): 10.22034/shistu.2025.2062405.2536

چکیده

از جمله سازمان‌های آموزشی - تربیتی مؤثر در ایران، حوزه‌های علمیه هستند. این نهاد به‌مثابه عامل جامعه‌پذیری طلاب و مردم، آنان را برای پذیرش نقش‌های تخصصی، آموزش قواعد ارتباطی - تربیتی در سبک زندگی جدید با حفظ شئون طلبگی، تبادل علمی و پیروی از هنجارهای حوزوی و علمی آماده می‌سازد. از این رو، این پرسش مطرح می‌شود که الگوی جامعه‌شناختی تحقق این فرایند چیست و الگوهای جامعه‌پذیری در جامعه‌شناسی چه دلالت‌هایی برای فهم پدیده «حوزوی شدن» دارند؟ در این پژوهش، از روش «دلالت‌پژوهی» استفاده شده است. ابتدا دال‌هایی از متون جامعه‌شناسی استخراج گردید. سپس برای یافتن مدلول‌ها، داده‌های متنی، مشاهدات میدانی و تجربه زیسته طلاب گردآوری شد و در نهایت، با ژرف‌کاوی داده‌ها، پاسخ پرسش تحقیق استنباط گردید. نتایج نشان می‌دهند جامعه‌پذیری حوزوی فرایندی است که در آن سبک زندگی طلاب و زی طلبگی نهادینه می‌شود. جامعه‌پذیری غالب در حوزه‌ها، تلفیقی از جامعه‌پذیری اجتماعی (سازمانی) و تربیت دینی است. ابعاد جامعه‌پذیری درون‌سازمانی حوزه شامل سه محور «شناختی، عاطفی» و «انتظاری» است که مؤلفه‌هایی همچون آموزش رسمی، آموزش غیررسمی، انتظارات سازمانی و فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی را دربر می‌گیرد. مهم‌ترین یافته پژوهش آن است که الگوی جامعه‌پذیری حوزوی در دو شکل خطی و تعاملی قابل صورت‌بندی است. الگوی خطی غیررسمی و سیال بیشتر در حوزه‌های سنتی رایج است، در حالی که الگوی تعاملی شامل مراحل جامعه‌پذیری شناختی، عاطفی و انتظاری بوده و با ساختارهای نوین ارتباطی و تربیتی همخوانی بیشتری دارد.

کلیدواژه‌ها: جامعه‌پذیری، حوزه علمیه، دلالت‌پژوهی، فرهنگ‌پذیری، تربیت دینی.

۱. دانشیار و عضو هیأت علمی گروه جامعه‌شناسی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه / mkafi@rihu.ac.ir

مقدمه

هر جامعه‌ای برای تداوم حیات و تحقق اهداف خود، نیازمند تربیت نیروی انسانی کارشناس و متخصص متناسب با محیط و فعالیت‌های سازمانی و غیرسازمانی خویش است. به‌منظور تأمین این نیاز، نهادها و سازمان‌های آموزشی - تربیتی در هر جامعه‌ای شکل می‌گیرند. این نهادها افزون بر انتقال دانش‌های نظری، فراگیران را برای پذیرش نقش‌های اجتماعی متناسب با ذوق، استعداد و علاقه‌شان تربیت و جامعه‌پذیر می‌کنند.

در جامعه ایران، یکی از نهادهای آموزشی - تربیتی تأثیرگذار حوزه‌های علمیه هستند. نقش‌ها و وظایف این نهاد به دو دسته کلی «سنتی» (پیشاانقلاب) و «جدید» (پساانقلاب) قابل تفکیک است. وظایف سنتی شامل تبلیغ، تبیین، دفاع از دین، تربیت دینی و انتقال علوم اسلامی به نسل‌های جدید طلاب بوده است؛ وظایفی که حوزه‌ها اساساً برای تحقق آنها در جامعه دینی تأسیس شده‌اند.

در گذشته، تصور غالب آن بود که حوزه‌ها باید متصدی حفظ، آموزش، تبلیغ و توسعه علوم دینی باشند. اما در دوران معاصر، حوزه‌ها با مسئولیت‌های نوپدید و بی‌سابقه اجتماعی مواجه شده‌اند. تصور در شناسایی این مسئولیت‌ها یا کوتاهی در تحقق آنها می‌تواند پیامدهایی نامطلوب برای تمدن نوین اسلامی در پی داشته باشد. انتظارات جدید از حوزه‌ها، افزون بر وظایف سنتی، شامل این موارد می‌شود:

- تربیت طلاب برای تصدی نقش‌ها و منزلت‌های حرفه‌ای و تخصصی؛
 - آموزش قواعد تربیتی و ارتباطی با گروه‌های متنوع مخاطب؛
 - تبیین سبک زندگی اسلامی در کلان‌شهرها (مانند آپارتمان‌نشینی، ترافیک، اوقات فراغت، شادی و نشاط)؛
 - تبادل علمی با نهادهای غیرحوزوی؛
 - پیروی از هنجارها و آداب اجتماعی، حوزوی و علمی.
- تحقق این امور مستلزم نهادینه‌سازی فرایند تربیت و جامعه‌پذیری در طلاب است.

پس از انقلاب اسلامی، با تحول گسترده در شرایط اجتماعی، حوزه‌ها نیازمند بهره‌گیری از شیوه‌های نوین پژوهشی - آموزشی برای صورت‌بندی راهبردها و برنامه‌هایی شدند که بتوانند خدمات ضروری‌تری به جامعه ارائه دهند. شواهد متعدد نشان می‌دهند برنامه‌های آموزشی - تربیتی حوزه‌ها نیازمند بازنگری و اصلاحات جدی بوده‌اند تا با شرایط جامعه انقلابی همساز شوند.

در پاسخ به نیازهای اجتماعی، حوزه باید با بازشناسی ویژگی‌های جامعه معاصر، رابطه‌ای تنگاتنگ با جامعه برقرار کند. این درک که حوزه‌ها و روحانیان برای ایفای کارکردهای خود باید با جامعه‌ای که به آن خدمت می‌کنند در ارتباط نزدیک باشند، از ویژگی‌های برجسته دوران پساانقلاب است. نیاز روزافزون جامعه به خدمات طلاب و مراکز حوزوی، حوزه‌ها را به سوی نوآوری‌هایی سوق داده است که عمدتاً در خدمت پاسخ‌گویی اجتماعی بیشتر قرار دارند. این روند، حوزه را ناگزیر ساخته است تا روش‌ها و ابزارهای خود را برای پاسخ‌گویی به نیازهای جاری جامعه بازتعریف کند.

افزون بر این، بخشی از نقش‌ها و وظایفی که پیش از انقلاب در حیطه دانشگاه‌ها قرار داشت، پس از انقلاب به حوزه‌ها نیز واگذار شده است. اما پرسش اساسی آن است که آیا حوزه‌ها از نظر ظرفیت‌های آموزشی، منابع علمی، استادان، متون درسی و تحقیقاتی، آمادگی پذیرش این نقش‌های جدید را داشته‌اند؟ به عبارت دیگر، آیا حوزه‌ها توانایی جامعه‌پذیر کردن طلاب برای ایفای نقش‌های نوین اجتماعی را دارا بوده‌اند؟

حوزه‌های علمیه فضاهایی برای آموزش معارف اسلامی و تربیت دینی به‌شمار می‌روند که طلاب در آنها معارف لازم برای تبیین و تبلیغ دین و اصول تربیت دینی را فرا می‌گیرند. افزون بر این، بخشی از تربیت کارشناسان و متخصصان مورد نیاز کشور - هرچند محدود - نیز بر عهده حوزه‌هاست. در دو دهه اخیر، طلاب در موقعیت‌های متنوع اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و علمی حضور یافته و نقش‌پذیر شده‌اند. از بانک‌ها و دانشگاه‌ها گرفته تا نهادهای نظامی، قضایی، فرهنگی، مشاوره‌ای، هنری و آموزشی، حضور روحانیان محسوس است. بنابراین، حوزه‌ها به‌عنوان نهادهای آموزشی و تربیتی، نمی‌توانند از مسئولیت جامعه‌پذیرسازی طلاب برای ایفای این نقش‌ها مستثنا باشند.

افزون بر نقش‌های جدید، حوزه‌ها در قبال آسیب‌ها و مسائل اجتماعی جامعه جدید نیز مسئولیت دارند. هیچ نهاد اجرایی به‌تنهایی قادر به حل مشکلات اجتماعی، فرهنگی و تمدنی نیست؛ زیرا این مسائل نیازمند اندیشه‌ای مستقل، انتقادی و فاقد سوگیری‌اند؛ ویژگی‌هایی که تنها در نهادهایی همچون حوزه و دانشگاه قابل تحقق است.

با وجود این تنوع نقش‌ها، پرسش‌های بنیادینی مطرح می‌شود: آیا طلاب برای پذیرش این مسئولیت‌ها جامعه‌پذیر می‌شوند؟ چگونه؟ آیا آموزش‌های سنتی حوزه آنان را برای سبک زندگی جدید، ارتباط اجتماعی، و ایفای نقش در جامعه معاصر آماده می‌سازد؟ برنامه‌های آموزشی و تربیتی حوزه‌ها برای تحقق این اهداف چیست؟ جامعه‌پذیری طلاب در دوران پساانقلاب اسلامی در دو سطح عمومی و تخصصی چه وضعیتی دارد؟ تفاوت‌ها و تشابه‌های جامعه‌پذیری در حوزه‌های پیشا و پساانقلاب چیست؟ آسیب‌ها و پیامدهای احتمالی این فرایند کدام‌اند؟ و چگونه می‌توان فرایند جامعه‌پذیری را با انتظارات نظام و مردم همساز کرد؟

پاسخ به این پرسش‌ها نیازمند پژوهشی گسترده و چندلایه است. این جستار صرفاً در پی پاسخ به این پرسش محوری است که «مفاهیم و الگوهای جامعه‌پذیری در جامعه‌شناسی چه دلالت‌هایی بر فهم الگوی جامعه‌پذیری طلاب دارند؟»

حوزه‌های علمیه در دهه‌های اخیر دستخوش تغییراتی بوده‌اند، اما پرسش اساسی آن است که آیا این تغییرات کافی و هوشمندانه بوده‌اند؟ آیا حوزه توانسته است در برابر چالش‌های نوپدید ناشی از قدرت‌های سیاسی، شبکه‌های اجتماعی و تهاجمات فرهنگی داخلی و خارجی، همچنان به‌عنوان نهادی مؤثر و تحول‌آفرین ایفای نقش کند؟ فرض بر این است که اگر با وجود جذب گسترده طلاب در نهادهای نظامی، فرهنگی و اجرایی، طرحی برای ارتقای جامعه‌پذیری آنان و بازنگری در تربیت سنتی حوزه‌ها اجرا نشود، پیامدهای منفی آن، هم متوجه سازمان‌های بهره‌بردار خواهد بود و هم متوجه خود حوزه‌ها، چه در بُعد دینی - فرهنگی (تضعیف دینداری و تقویت دنیاگرایی)، چه در بُعد اجتماعی (کاهش اعتماد عمومی)، و چه در بُعد سیاسی (تضعیف جایگاه روحانیت در نظام جمهوری اسلامی).

با وجود قدمت بیش از سیزده قرن حوزه‌های علمیه، هنوز تحقیق جامعی درباره نظام تربیتی و جامعه‌پذیری آنها صورت نگرفته است. توسعه کمی و کیفی حوزه‌ها و افزایش اثربخشی آنها در جامعه، بدون درک دقیق این نظام، دشوار و ناتمام خواهد بود.

تربیت و جامعه‌پذیری حوزوی، همچون هر نهاد آموزشی دیگر، تحت تأثیر گرایش‌ها و ارزش‌های کنشگران حوزه - اعم از طلاب، استادان، مدیران، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان - و نیز فرهنگ داخلی و اجتماعی آن قرار دارد. سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و زمینه‌سازی برای تولید علمی و ایفای نقش‌های جدید اجتماعی، فرهنگی و سیاسی، نیازمند پایش و ارزیابی مستمر نظام جامعه‌پذیری حوزه‌هاست.

بر این اساس، اهداف این جستار عبارت‌اند از:

- کشف و تبیین بایستگی تناسب جامعه‌پذیری حوزوی با نقش‌پذیری طلاب در موقعیت‌های اجتماعی، سازمانی، آموزشی و پژوهشی؛

- کشف و تبیین بایستگی تناسب تربیت و جامعه‌پذیری حوزوی با انتظارات جامعه پساانقلاب اسلامی؛

- کشف الگوی تربیت و جامعه‌پذیری در دوره معاصر؛

- ارائه راهکارهای تناسب‌سازی تربیت و جامعه‌پذیری حوزوی با انتظارات متوقع.

روش تحقیق

این پژوهش با هدف طراحی یک الگوی ساختاریافته برای «جامعه‌پذیری حوزوی» و در پاسخ به نارسایی روش‌های توصیفی مرسوم در تبیین «وضع مطلوب»، از روش «دلالت‌پژوهی» بهره گرفته است (دانایی‌فرد، ۱۴۰۱، ص ۴).

انتخاب این روش، مبتنی بر ماهیت چندبُعدی و هنجاری پدیده «جامعه‌پذیری حوزوی» است؛ پدیده‌ای که ابعاد فرهنگی (زی طلبگی)، حرفه‌ای (کسب علوم رسمی)، و تخصصی (تخصص‌گرایی) را دربر می‌گیرد.

ویژگی‌های این پدیده ایجاب می‌کند از روشی استفاده شود که بتواند رهنمودهای کاربردی و الگوساز را از متون بنیادین استخراج کند. «دلالت‌پژوهی» به‌مثابه روشی کیفی و تفسیری، امکان پیوند میان مفاهیم نظری و نیازهای عملی را فراهم می‌آورد و به پژوهشگر اجازه می‌دهد تا از دل متون، مشاهدات و تجربه زیسته کنشگران، به الگوی مفهومی جامعه‌پذیری حوزوی دست یابد.

روش دلالت‌پژوهی

«دلالت‌پژوهی» یک روش پژوهشی غیرمستقیم و متنی است که عمدتاً برای پر کردن شکاف میان نظریه و عمل طراحی شده است (دانایی‌فرد، ۱۴۰۱، ص ۵). این روش امکان استخراج رهنمودهای کاربردی از منابع نظری را فراهم می‌سازد، بی‌آنکه آن منابع به‌صورت صریح به موضوع مورد نظر پژوهش اشاره کرده باشند.

هسته اصلی دلالت‌پژوهی، «احصای دلالت» است. «دلالت» در اینجا به معنای رابطه‌ای استنباطی و کاربردی است که از «نکات اصلی» یک «مبدأ» (مانند نظریه‌های علمی یا متون مبنایی) استخراج می‌شود، در حالی که آن نکات اشاره مستقیمی به «مقصد» پژوهش ندارند (دانایی‌فرد، ۱۴۰۱، ص ۵). این روش فراتر از تفسیر صریح یا استنباط منطقی صرف، بر تولید دانش تلفیقی و کاربردی تأکید دارد؛ دانشی که بتواند در طراحی الگوها، راهبردها و سیاست‌های عملی مورد استفاده قرار گیرد (دانایی‌فرد، ۱۴۰۱، ص ۷۶).

«دلالت‌پژوهی» به‌ویژه در مواجهه با پدیده‌های چندبُعدی و هنجاری مانند جامعه‌پذیری حوزوی، روشی مناسب برای کشف لایه‌های پنهان معنا، بازسازی مفهومی، و طراحی الگوهای قابل اجرا در میدان‌های واقعی است.

۱. تبیین مفاهیم کلیدی

در اجرای روش دلالت‌پژوهی، سه مفهوم بنیادین نقش محوری دارند: «مبدأ»، «مقصد»، و «دلالت». تبیین دقیق این مفاهیم، زمینه فهم منطق استنباطی پژوهش را فراهم می‌سازد.

۱-۱. «مبدأ»

در این پژوهش، مبدأ شامل دو دسته اصلی از متون است:

- متون نظری جامعه‌شناختی در حوزه فرهنگ‌پذیری، جامعه‌پذیری سازمانی و دانشگاهی (مانند Weidman, 2001):

- متون و سخنان مرتبط با حوزه علمیه، شامل بیانات مقام معظم رهبری، دیدگاه‌های مدیران حوزوی، و تجارب زیسته طلاب.

۱-۲. «مقصد»

مقصد پژوهش طراحی یک الگوی کارآمد برای جامعه‌پذیری تخصصی و حرفه‌ای طلاب حوزه‌های علمیه است؛ الگویی که بتواند نیازهای تربیتی و نقش‌پذیری طلاب را در میدان‌های اجتماعی، فرهنگی و علمی معاصر پاسخ دهد.

۱-۳. «دلالت»

دلالت‌ها رهنمودهای ساختاری، آموزشی و هنجاری هستند که از تطبیق خلاقانه «نکات اصلی» مبدأ (مانند اهمیت یادگیری نقش در محیط یا ضرورت تفکیک مراحل جامعه‌پذیری) با «چالش‌های مقصد» (مانند فرسودگی هویتی یا فقدان ساختار منسجم تخصص‌گرایی) استخراج می‌شوند (دانایی‌فرد، ۱۴۰۱، ص ۷۲). این دلالت‌ها به‌مثابه حلقه واسط میان نظریه و عمل، در طراحی الگوی نهایی نقش‌آفرینی می‌کنند.

۲. فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش عمدتاً از نوع «اطلاعات غیرمستقیم نوشتاری»، شامل کتب، مقالات و اسناد تخصصی بوده و به‌صورت مکمل، از «اطلاعات غیرمستقیم غیرنوشتاری» (مانند سخنرانی‌ها و مصاحبه‌ها) نیز بهره گرفته شده است (دانایی‌فرد، ۱۴۰۱، ص ۵۰). تحلیل داده‌ها در سه مرحله اصلی و به‌صورت نظام‌مند انجام پذیرفت (دانایی‌فرد، ۱۴۰۱، ص ۱۰۶):

۲-۱. شناسایی نکات اصلی مبدأ

با مطالعه عمیق و تفسیری متون انتخاب‌شده، مفاهیم و گزاره‌های کلیدی (مانند «جامعه‌پذیری فرهنگی»، «اهمیت ساختارهای غیررسمی» و «یادگیری حین تحصیل») استخراج و به صورت خلاصه‌های مستقل تدوین گردیدند.

۲-۲. ایجاد ماتریس دلالت و پرسش‌گویی

یک ماتریس تحلیلی سه‌ستونی شامل «نکات اصلی مبدأ»، «مسائل مقصد» و «دلالت‌های استخراج‌شده» طراحی شد. برای هر نکته اصلی، پرسش‌های دلالتی مطرح گردید؛ مانند: «این نکته اصلی چه رهنمودی برای تنظیم مراحل آموزشی طلاب در بدو ورود دارد؟» (اقتباس از: دانایی فرد، ۱۴۰۱، ص ۵).

۲-۳. تطبیق و استنتاج دلالت‌ها

پژوهشگر با تکیه بر دانش تخصصی خود از حوزه علمیه و با خوانش مبدأ از منظر مقصد، به ساخت پل میان دو قلمرو پرداخت و دلالت‌های کاربردی را استنتاج کرد؛ دلالت‌هایی که در طراحی الگوی جامعه‌پذیری حوزوی نقش‌آفرینی می‌کنند (دانایی فرد، ۱۴۰۱، ص ۱۰۸).

۳. اعتبارسنجی و پایایی

برای تضمین کیفیت یافته‌ها، از دو سازوکار اصلی استفاده شد:

۳-۱. پایایی (قابلیت تکرارپذیری)

از طریق تشریح شفاف و گام‌به‌گام فرایند انتخاب متون، رمزگذاری مفاهیم و استخراج دلالت‌ها، امکان بازتولید مسیر پژوهش برای پژوهشگران دیگر فراهم گردید.

۳-۲. روایی (صحت و کاربردپذیری)

از طریق «تأیید متخصصان»؛ بدین صورت که دلالت‌های استخراج‌شده در معرض ارزیابی گروهی از استادان برجسته حوزه، مدیران حوزوی، و طلاب باتجربه قرار گرفت تا از نظر صحت انطباق با مبدأ و مفید بودن برای مقصد، مورد سنجش قرار گیرند (ر.ک. شریعتی، ۱۳۹۵).

روش «دلالت‌پژوهی» این امکان را فراهم آورد تا پژوهش حاضر با عبور از توصیف وضع موجود و با تکیه بر اصول مستحکم نظری و دلالت‌های مستخرج از متون معتبر، به سمت ارائه یک «طرح عملیاتی و هنجارین» برای نهادینه‌سازی جامعه‌پذیری تخصصی در حوزه‌های علمی حرکت کند (دانایی فرد، ۱۴۰۱، ص ۷۶).

۴. ادبیات نظری تحقیق

موقعیت‌های اجتماعی - حتی زمانی که به صورت اکتسابی و با تلاش فردی به دست می‌آیند - همواره مطابق بینش‌ها، گرایش‌ها و تربیت افراد واگذار نمی‌شوند. در بسیاری موارد، بدون سنجش دقیق توانایی‌ها، نقش‌هایی به افراد محول می‌گردند. با این حال، از آنان انتظار ایفای دقیق و مسئولانه آن نقش‌ها وجود دارد. هر موقعیت اجتماعی وابسته به مجموعه‌ای از نقش‌های مورد انتظار است که ضمانت اجرای آن توسط گروه‌های مرجع مرتبط با میدان آن نقش تأمین می‌شود.

پیش از ایفای نقش، فرد باید آن را بشناسد، آموزش ببیند و تربیت شود؛ همچون یک هنرپیشه که پیش از اجرا، نقش خود را تمرین می‌کند. انسان نیز در اجتماع، نیازمند یادگیری نقش‌ها، آشنایی با محتوا، کیفر و پاداش‌های آنهاست. در اینجا با یکی از سازوکارهای بنیادین جامعه مواجه می‌شویم: فرایند جامعه‌پذیری از طریق تربیت و درونی‌سازی الگوهای رفتاری.

«جامعه‌پذیری» فرایندی است که طی آن افراد توسط عوامل اجتماعی تربیت می‌شوند و هویت علمی، فرهنگی و تربیتی خود را شکل می‌دهند. از دیدگاه جامعه‌شناسان، این فرایند فرد را برای زندگی گروهی آماده می‌سازد و نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت، نگرش و رفتار او دارد. به عبارت دیگر، «جامعه‌پذیری» فرایندی است که طی آن فرد راهکارهای ارائه‌شده از سوی اجتماع یا گروه‌های اجتماعی را می‌آموزد تا بتواند در آن جامعه ایفای نقش کند (Elkin & Handel, 1972, p. 4).

در تعریف دیگری، «جامعه‌پذیری» شامل مراحل است که فرد طی آن، خصوصیات مناسب برای عضویت در جامعه را کسب می‌کند. مهم‌ترین پیامد آن، شکل‌گیری شناختی از خود به عنوان موجودی اجتماعی است که رفتار او توسط هنجارها، نقش‌ها و ارتباط با دیگران هدایت می‌شود.

گیدنز نیز معتقد است: «اجتماعی شدن» فرایندی است که طی آن کودک ناتوان به تدریج به فردی خودآگاه و ورزیده در سبک‌های فرهنگی جامعه خود تبدیل می‌شود (گیدنز، ۱۳۷۳، ص ۶۷). پارسونز «جامعه‌پذیری» را معادل «درونی سازی» می‌داند و معتقد است: درونی شدن جهت‌گیری‌های ارزشی محصول فرایند یادگیری است (Parsons & Robert, 1955, p. 208).

در همه فرهنگ‌ها، خانواده عامل اساسی جامعه‌پذیری در دوران کودکی است؛ اما با افزایش سن، عوامل دیگری همچون نهادهای دینی، گروه همسالان، مؤسسات آموزشی - تربیتی، رسانه‌ها و فضاهای مجازی نیز نقش مهمی در جامعه‌پذیری افراد ایفا می‌کنند (گیدنز، ۱۳۷۳، ص ۱۰۳).

در علوم تربیتی، مفهوم «تربیت» در چهار معنا به کار می‌رود: «نهاد»، «عمل یا تأثیر»، «محتوا» و «نتیجه یا محصول» (شکوهی، ۱۳۸۵، ص ۲۳). در معنای عملی، «تربیت» عبارت است از: تسهیل رشد کامل استعدادهای فرد، هم به‌عنوان یک انسان و هم به‌عنوان عضوی از جامعه‌ای که با تعاون اداره می‌شود (شکوهی، ۱۳۸۵، ص ۲۶).

در تعریفی دیگر، «تربیت» به معنای ایجاد تغییرات مطلوب در افراد است، نه صرفاً آموزش خواندن و نوشتن، بلکه راهنمایی برای کشف و بهره‌برداری از استعدادهای گوناگون (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸، ص ۲۳۰). «تربیت» آمادگی فرد برای سازگاری مثبت با محیط است. اگر این تغییر به نفع فرد و جامعه باشد، تربیت مثبت و سودمند تلقی می‌شود، و در غیر این صورت، تربیت منفی خواهد بود (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸، ص ۲۳۲).

در تربیت اسلامی، تربیت به معنای شناخت خدا به‌عنوان رب یگانه انسان و جهان، پذیرش ربوبیت او و تن‌زدن از ربوبیت غیر تعریف شده است (باقری، ۱۳۸۴، ص ۴۴).

از منظر روان‌شناسی اجتماعی، «جامعه‌پذیری» فرایندی است که طی آن افراد - آگاهانه یا ناآگاهانه - خود را با هنجارهای جامعه تطبیق می‌دهند. تعامل با ساختارهای اجتماعی، میزان انطباق و پذیرش الگوهای رفتاری را افزایش می‌دهد. نقطه آغازین این فرایند، «درونی شدن» است؛ یعنی درک بی‌واسطه یا تفسیر عینی از رویدادهای دارای معنای ذهنی، که با ورود فرد به جهانی که دیگران در آن حضور دارند، آغاز می‌شود (برگر و لوکمان، ۱۳۸۷، ص ۱۷۸).

در حوزه مدیریت، جامعه‌پذیری سازمانی بر اساس سه لایه فرهنگی تعریف می‌شود: مصنوعات (رفتارهای آشکار)، ارزش‌ها (اهداف و فلسفه سازمان)، و مفروضات بنیادین (تصورات سازمان از حقیقت، ماهیت انسان، فعالیت و ارتباطات). جامعه‌پذیری سازمانی از نهادینه‌سازی رفتارهای روزمره آغاز می‌شود، سپس به انتقال ارزش‌ها می‌پردازد، و در نهایت، مفروضات بنیادین را در فرایندی عمیق و تدریجی منتقل می‌سازد. چون مفروضات بنیادین خاستگاه ارزش‌ها و مصنوعات‌اند، آغاز جامعه‌پذیری از همین سطح بنیادین صورت می‌گیرد (Schein, 1992, p. 17).

بنابراین، فرد زمانی جامعه‌پذیر می‌شود که دستورالعمل‌های اجتماعی را درونی کند و آنها را به عامل تعیین‌کننده رفتار و ایفای نقش خود تبدیل نماید. واگذاری موقعیت‌ها و انتظار ایفای نقش‌ها، فرایندهای مکملی هستند که جامعه جدید برای تحقق آنها، نظام تربیتی را مأمور ساخته است. البته حتی در جوامع پیشرفته، این وظایف همچنان با همکاری خانواده، مراکز دینی و نهادهای مکمل انجام می‌پذیرد (دارندرف، ۱۳۷۷، ص ۸۶).

فرایند جامعه‌پذیری با همکاری و همانندی افراد محقق می‌شود. «همکاری» تلاش مشترک برای دستیابی به هدفی معین است؛ و «همانندی» یکی‌شدن افراد از جهات مختلف. به فرایند ادراکی و رفتاری که طی آن افراد به اجتماع پیوند می‌خورند، با آن یکی می‌شوند و در آن باقی می‌مانند، «همانندی» گفته می‌شود. مهم‌ترین جلوه همانندی، فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری است. «فرهنگ‌پذیری» همانند شدن فرد با رسوم، اخلاق و مظاهر زندگی اجتماعی است؛ و جامعه‌پذیری همانند شدن فرد با موازین زندگی اجتماعی (الهی، ۱۳۸۱، ص ۲۷-۲۸).

۵. جامعه‌پذیری مجدد و ثانویه

یکی از مسائل بنیادین در تحلیل جامعه‌پذیری حوزوی، تشخیص نوع آن است: آیا جامعه‌پذیری حوزه از نوع «مجدد» است یا «ثانویه»؟ چون جامعه‌پذیری در حوزه‌های علمی، مشابه جامعه‌پذیری اولیه فرد در دوران کودکی - که در خانواده و آموزشگاه‌ها رخ می‌دهد - نیست، اما در امتداد آن صورت می‌گیرد، می‌توان آن را از نوع «جامعه‌پذیری ثانویه» دانست.

در جامعه‌پذیری ثانویه، فرد برای عضویت در یک گروه یا نهاد اجتماعی، به دنبال کسب دانش‌ها و مهارت‌های تخصصی می‌رود. در خصوص حوزه، طلبه برای ورود به این نهاد، به فراگیری علوم و معارف دینی (مانند ادبیات عربی، فقه، اصول و تفسیر) می‌پردازد. در این مسیر، نیازی نیست که باورها و گرایش‌های پیشین خود را کنار بگذارد یا اعتقادات جدیدی کسب کند، بلکه کافی است عناصر علمی و معرفتی حوزه را بیاموزد و با آنها تربیت شود.

از این رو، جامعه‌پذیری حوزوی را نمی‌توان از نوع «جامعه‌پذیری مجدد» دانست؛ زیرا در جامعه‌پذیری مجدد، فرد باید فرهنگ، گرایش‌ها و عواطف پیشین خود را ترک کند و عناصر فرهنگی جدیدی را جایگزین نماید، در حالی که در حوزه، طلبه می‌تواند با حفظ باورهای پیشین، به تقویت اخلاق و عواطف خود از طریق آموزه‌های حوزوی بپردازد.

به عبارت دیگر، الگوی جامعه‌پذیری در سازمانی مانند حوزه، از یک سو «ثانویه» است؛ زیرا آموزش‌های تخصصی و معرفتی جدید ارائه می‌شود و از سوی دیگر، در برخی ابعاد تربیتی، می‌تواند «مجدد» تلقی شود، به ویژه در حوزه اخلاق، عواطف و سبک زندگی طلبگی. طلاب در این مسیر، عناصر فرهنگی جدیدی مرتبط با حرفه دینی خود را می‌آموزند و با آنها تربیت می‌شوند.

بنابراین، جامعه‌پذیری حوزوی ترکیبی از «جامعه‌پذیری ثانویه» (در سطح معرفتی و آموزشی) و «جامعه‌پذیری مجدد» (در سطح تربیتی و هنجاری) است؛ الگویی تلفیقی که نیازمند تحلیل دقیق در لایه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است.

۶. انواع جامعه‌پذیری

جامعه‌پذیری حرفه‌ای و تربیت علمی، فرایندی چندبُعدی، تدریجی و تکامل‌یابنده است. این فرایند را می‌توان به حرکت قطار از ایستگاه‌های متعدد تشبیه کرد که شامل ایستگاه‌های رسمی، غیررسمی، انتظاری (رفتاری، شناختی، انگیزشی) و شخصی است.

بر اساس تحلیل تیرنی، جامعه‌پذیری در شش بُعد متضاد قابل صورت‌بندی است: اجتماعی در مقابل فردی؛ رسمی در مقابل غیررسمی؛ تصادفی در مقابل مستمر؛ ثابت در مقابل متغیر؛ پیوسته در مقابل گسسته؛ و حفظ هویت فردی در مقابل ایجاد هویت جدید (Tierney & Rhoads, 1994, pp. 93-96). این ابعاد پیچیدگی و تنوع مفهوم جامعه‌پذیری را نشان می‌دهند.

در جامعه‌پذیری فردی، فرایند اجتماعی شدن به صورت انفرادی و شخصی رخ می‌دهد، در حالی که در جامعه‌پذیری جمعی، گروهی از افراد (مانند طلاب تازه‌وارد) به صورت مشترک در برنامه‌های آموزشی - تربیتی مشارکت می‌کنند.

در جامعه‌پذیری رسمی، طلاب تازه‌وارد پیش از ورود به عرصه تبلیغ یا حرفه‌های دیگر، آموزش‌های جداگانه دریافت می‌کنند؛ اما در جامعه‌پذیری غیررسمی، تربیت آنان از همان روز نخست و در کنار سایر طلاب آغاز می‌شود.

در جامعه‌پذیری مستمر، برنامه تربیتی در مراحل متوالی و مشخص اجرا می‌شود، در حالی که در جامعه‌پذیری تصادفی، توالی اقدامات نامشخص و دائم در حال تغییر است.

جامعه‌پذیری ثابت دارای زمان‌بندی مشخص است؛ اما در جامعه‌پذیری متغیر، زمان‌بندی نامشخص و انعطاف‌پذیر است.

در جامعه‌پذیری پیوسته، استادان، علما و اندیشمندان باتجربه به عنوان الگوهای مشخص ایفای نقش می‌کنند؛ اما در جامعه‌پذیری گسسته، الگوهای باتجربه به صورت پراکنده و غیرمتمرکز حضور دارند.

در برخی موارد، سازمان تلاش می‌کند تا هویت فردی را حفظ کند، به ویژه زمانی که ارزش‌های فرد با ارزش‌های سازمان همخوانی دارد؛ و در موارد دیگر، برنامه‌ریزی برای ایجاد هویت جدید متناسب با سازمان در افراد با ویژگی‌های متفاوت صورت می‌گیرد.

در یک جمع‌بندی مفهومی، می‌توان سه نوع جامعه‌پذیری را از یکدیگر بازشناخت:

۱-۶. جامعه‌پذیری اجتماعی

در این نوع، فرد می‌آموزد که چگونه در جامعه زندگی کند. این فرایند به معنای همسازی و همنوایی با ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های اجتماعی است. فرد از طریق این مسیر، دانش و مهارت‌های لازم برای مشارکت مؤثر در زندگی گروهی را کسب می‌کند (علاقه‌بند، ۱۳۷۶، ص ۷).

۶-۲. جامعه‌پذیری درون‌سازمانی

در این نوع، سازمان‌ها فرهنگ سازمانی خود را به اعضای جدید منتقل می‌کنند. فرد ارزش‌ها، هنجارها و رفتارهای مورد نیاز برای مشارکت در سازمان را فرامی‌گیرد (Van Manen, 1990, p. 67).

۶-۳. جامعه‌پذیری اجتماعی - سازمانی

در این نوع تلفیقی، نهادها و سازمان‌های خاص، فراگیران خود را افزون بر جامعه‌پذیری درون‌سازمانی، برای تحقق اهدافی خارج از سازمان - که از پیش تعریف شده‌اند - تربیت می‌کنند. حوزه‌های علمیه نمونه‌ای بارز از این نوع جامعه‌پذیری هستند؛ زیرا طلاب را هم برای ایفای نقش درون‌حوزوی و هم برای مأموریت‌های اجتماعی، فرهنگی و دینی در سطح جامعه آماده می‌سازند.

۷. مفهوم «حوزوی‌شدن»

حوزه علمیه به مثابه یک نهاد اجتماعی، دارای اجزا و ساختارهایی یکدست و ایستا نیست، بلکه همواره در حال تغییر و بازتعریف است. این نهاد برای حفظ نظم درونی و تحقق کارکردهای خود، ناگزیر است به‌طور مستمر افراد جدیدی را جذب کند، آنان را با خود همانند سازد و برای ایفای نقش‌های حوزوی آماده کند. نتیجه این فرایند، هم‌نوایی گروهی و تربیت هویتی طلاب است.

هم‌نوایی گروهی در حوزه به دو صورت رخ می‌دهد: «ساده» (صوری) و «پیچیده» (ژرف). نوع نخست، جامعه‌پذیری است و نوع دوم، فرهنگ‌پذیری. مجموع این دو، «حوزوی‌شدن» نامیده می‌شود. حوزوی‌شدن فرایند هم‌نوایی طلبه با هنجارهای حوزه و همانند شدن عملی او با سبک زندگی طلبگی (زیّ طلبگی) است. «طلبه» کسی است که در اثر پذیرش هنجارها، وظایف، شیوه‌های همکاری و قواعد حوزه، به عضوی فعال و هم‌ساز با این نهاد تبدیل می‌شود.

حوزوی‌شدن فرایند تربیت افراد تازه‌وارد به حوزه برای تبدیل شدن به مدرّسان، عالمان، مبلغان و نویسندگان دینی است. در این مسیر، طلاب جدید به فضایی تبدیل می‌شوند که

از دانش و مهارت لازم برای تبلیغ، تبیین و دفاع از دین برخوردارند. در این فرایند، علوم و فرهنگ حوزوی - یا همان زیّ طلبگی - به نسل جدید منتقل می‌شود و سازگاری با محیط حوزوی را برای طلاب ممکن می‌سازد. به این مجموعه عمل‌های روشمند و مستمر که ثمره‌اش تبدیل یک فرد به طلبه‌ای دارای شخصیت و حامل فرهنگ طلبگی است، «فرایند حوزوی شدن» گفته می‌شود (ر.ک. مرجایی، ۱۳۹۶، ص ۳۷).

در نظام آموزشی حوزه، افزون بر انتقال رسمی علوم حوزوی، بخشی از فرهنگ حوزوی نیز (شامل باورها، ارزش‌ها، هنجارهای اجتماعی و نمادها) در تمام جلوه‌هایش به طلاب جدید منتقل می‌شود. محتوای حوزوی شدن، همه آن چیزی است که طلبه باید برای انطباق با شرایط حوزه بیاموزد. این محتوا شامل دو دسته معرفی است:

۱) علوم حوزوی: مربوط به نقش‌های آینده طلبه است و معمولاً به صورت رسمی آموزش داده می‌شود.

۲) فرهنگ طلبگی: شامل آداب، رسوم، هنجارها و ارزش‌هایی است که در زندگی طلبگی نقش‌آفرین‌اند. تربیت نسبت به این فرهنگ، اغلب پیچیده‌تر از آموزش علوم رسمی است؛ زیرا در این حوزه، استاد رسمی به ندرت وجود دارد و طلاب قدیمی نیز ممکن است فرصت یا احساس مسئولیت لازم برای انتقال این عناصر را نداشته باشند (مرجایی، ۱۳۹۶، ص ۳۷).

در تحلیل جامعه‌پذیری حوزوی، باید میان دو مفهوم تمایز قایل شد:

الف) حوزوی شدن (جامعه‌پذیری در حوزه): فرایندی است که طی آن آموزه‌های دینی از طریق آموزش رسمی و مشارکت در روابط و شبکه‌های طلاب، به طلبه جدید منتقل می‌شود.

ب) جامعه‌پذیری به وسیله حوزه: به معنای آموزش غیررسمی بینش‌ها، گرایش‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای دینی به مردم توسط حوزویان است. در این معنا، حوزه به مثابه عامل جامعه‌پذیری عمومی عمل می‌کند و از طریق آن، تکالیف، هویت و نقش‌های دینی به جامعه منتقل می‌شود. این آموخته‌ها به سایر زمینه‌های زندگی افراد نیز تعمیم می‌یابد و آنان را برای مشارکت موفق در عرصه‌های گوناگون اجتماعی یاری می‌دهد.

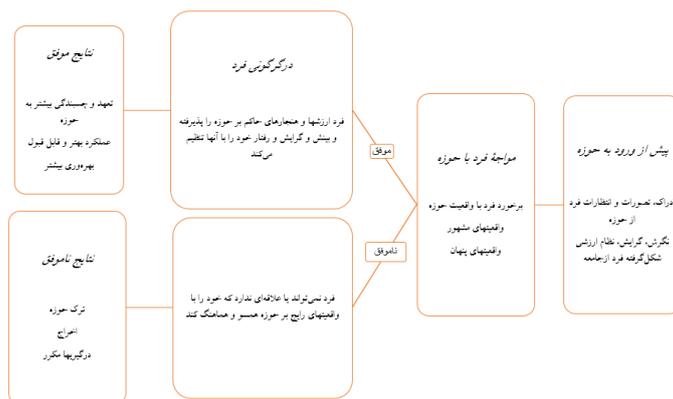
۸. فرایند جذب طلاب

داوطلب پیش از ورود به حوزه علمیه، معمولاً تصویری ذهنی از طلبگی دارد؛ تصویری که مبتنی بر برداشتهای شخصی، تجربه‌های غیرمستقیم، یا مشاهده رفتار حوزویان شکل گرفته است. در برخی موارد، این تصور چنان تأثیرگذار است که فرد حتی پیش از ورود رسمی به حوزه، تلاش می‌کند رفتار خود را با هنجارهای حوزوی هماهنگ سازد و به نوعی الگو برداری رفتاری از طلاب و روحانیان داشته باشد.

با این حال، پس از ورود به حوزه، ممکن است فرد دریابد که میان خواسته‌ها، نگرش‌ها و گرایش‌های پیشین او با واقعیت‌های حاکم بر حوزه تفاوت‌هایی وجود دارد. در چنین شرایطی، برنامه‌های آموزشی و تربیتی حوزه باید به گونه‌ای طراحی شوند که فرد را از قالب‌های فکری و رفتاری پیشین خارج سازند و او را با واقعیت‌های درونی حوزه آشنا کنند. این فرایند اغلب ساده نیست و مستلزم تلاش‌های مستمر از سوی نهاد حوزه و آمادگی پذیرش از سوی فرد تازه‌وارد است (Clugstone et al., 2000).

درواقع، جذب طلاب تنها به معنای پذیرش آنان در ساختار آموزشی نیست، بلکه به معنای آغاز یک مسیر تربیتی - هویتی است که طی آن فرد باید با فرهنگ، ساختار، و انتظارات حوزه همساز شود. این مسیر، بخشی از فرایند حوزوی شدن است که در آن، فرد نه تنها دانش رسمی را فرا می‌گیرد، بلکه با زئی طلبگی، هنجارها، و سبک زندگی حوزوی نیز آشنا می‌شود و در آن نهادینه می‌گردد. فرایند جامعه‌پذیری حوزوی با اقتباس از الگوی فلدمن را می‌توان به صورت الگوی زیر نشان داد:

شکل (۱): الگوی فرایندی آموزش مربی: از نیازسنجی تا تحقق عملکرد حرفه‌ای



۹. آموزش حوزوی

تربیت و آموزش حرفه‌ای و تخصصی هر طلبه، شامل دو جنبه اصلی است: «شناختی» و «دینی».

۱) آموزش شناختی - که شامل علوم و مهارت‌های تخصصی است - از طریق برنامه‌های درسی و طی مراحل گذراندن مواد آموزشی حاصل می‌شود. این نوع آموزش با جامعه‌پذیری رسمی تدارک دیده شده و با ساختارهای رسمی حوزه انطباق دارد. در حوزه‌های سنتی، احراز تسلط بر اصول علمی هر رشته معمولاً از طریق مصاحبه یا امتحانات شفاهی صورت می‌گرفت؛ اما در حوزه‌های جدید، یادگیری طلاب با نمراتی که در امتحانات کتبی رسمی کسب می‌کنند، سنجیده می‌شود.

۲) تربیت دینی در مقابل، جنبه‌ای غیررسمی دارد که از طریق تعاملات میان‌فردی طلاب با یکدیگر یا با استادان شکل می‌گیرد. این تربیت مبتنی بر معیارهایی است که هرچند به صورت عرفی به رسمیت شناخته شده‌اند، اما اغلب به صورت صریح بیان نمی‌شوند. در این مرحله، انتظارات غیررسمی نقش‌ها به تدریج به فرد منتقل می‌شوند. طلبه در ارتباط با کسانی که در حال حاضر ایفاگر نقش‌های حوزوی هستند، سرنخ‌های رفتاری دریافت می‌کند و رفتارهای مورد انتظار را از طریق مشاهده و تعامل فرا می‌گیرد.

به عبارت دیگر، در حالی که اطلاعات رسمی از طریق نظام آموزشی به فرد منتقل می‌شوند، فرهنگ، حمایت عاطفی، و نظام اجتماعی همالان از طریق ارتباطات غیررسمی به او انتقال می‌یابند (Thorton & Nardi, 1975). این دو مسیر مکمل، ساختار دوگانه آموزش حوزوی را شکل می‌دهند.

در این میان، مفهوم «جامعه‌پذیری انتظاری» جایگاه ویژه‌ای دارد. «جامعه‌پذیری انتظاری» به معنای آن است که از طلبه انتظار می‌رود پس از نهادینه‌سازی باورها و آموزه‌های دینی در درون خود، برای تبیین، دفاع و تبلیغ دین تلاش کند (Weidman, 2001). این جامعه‌پذیری، خود به سه حوزه اصلی تقسیم می‌شود:

یک. جامعه‌پذیری انتظاری آموزشی: طلبه می‌آموزد که چگونه آموزه‌های دینی را به دیگران منتقل کند و در مقام معلم یا مبلغ ایفای نقش نماید.

دو. جامعه‌پذیری انتظاری پژوهشی: طلبه یاد می‌گیرد که چگونه در همایش‌های علمی شرکت کند، پژوهش‌هایی با هدف تولید دانش دینی انجام دهد، و با دیگر محققان ارتباط علمی برقرار سازد.

سه. جامعه‌پذیری انتظاری حرفه‌ای: طلبه برای ایفای نقش‌های تخصصی در نهادهای دینی، فرهنگی و اجتماعی آماده می‌شود.

این نقش‌ها معمولاً در برنامه‌های رسمی مراکز غیرتخصصی حوزوی به‌صورت مستقیم وجود ندارند؛ اما با ورود طلاب به مراحل تخصصی، انتظار می‌رود که این ویژگی‌ها را کسب کنند و برای ایفای نقش‌های حرفه‌ای خود آماده شوند.

جدول (۱): ابعاد و مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حوزوی

کسب علوم و مهارت‌ها	آموزش رسمی	شناختی	جامعه‌پذیری حوزوی
ارتباط با طلاب و دیگران	آموزش غیررسمی	عاطفی	
تبیین، تبلیغ و دفاع از دین	سازمانی	انتظاری	
انتقال آموزه‌های دینی به دیگران	آموزشی		
تولید علمی	پژوهشی		

۱۰. جامعه‌پذیری اجتماعی و حوزوی

نوع جامعه‌پذیری غالب در حوزه‌های علمیه، تلفیقی از «جامعه‌پذیری اجتماعی» و «جامعه‌پذیری حوزوی» (تربیت دینی) است. این دو نوع جامعه‌پذیری در تعامل با یکدیگر، فرایند تربیت و نقش‌پذیری طلاب را در دو سطح درون‌سازمانی و برون‌سازمانی شکل می‌دهند.

در بخش «جامعه‌پذیری حوزوی»، جامعه‌پذیری عبارت است از: فرایند آشنا شدن طلاب جدیدالورود با بینش‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌های رایج در میان طلاب، و خو گرفتن یا پذیرش و رعایت آداب و رسوم زیّ طلبگی و فرهنگ حوزویان. به عبارت دیگر، «جامعه‌پذیری حوزوی» فرایندی است که طی آن طلاب جدید، ارزش‌ها، هنجارها، خط‌مشی‌ها و رویه‌های طلبگی را می‌شناسند (اسولیوان و دیگران، ۱۳۸۵، ص ۲۰۱) و با

رفتارهای مورد انتظار برای ایفای نقش در روابط درون‌حوزه‌ای آشنا می‌شوند. همچنین می‌آموزند که چگونه با ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های حاکم بر سازمان حوزه همساز و هم‌نوا شوند.

در بخش جامعه‌پذیری اجتماعی، جامعه‌پذیری حوزوی به‌مثابه فرایندی تعریف می‌شود که طی آن طلاب برای ایفای نقش‌های اجتماعی و کسب مهارت‌های لازم برای زندگی مؤثر و فعال در جامعه تربیت می‌شوند (علاقه‌بند، ۱۳۷۶، ص ۷). در این مسیر، طلاب با رفتارهای مورد انتظار برای ایفای نقش در روابط اجتماعی آشنا می‌شوند و می‌آموزند که چگونه در جامعه زندگی کنند. همچنین یاد می‌گیرند که با ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های حاکم بر جامعه همساز گردند (Van Manen, 1990, p. 67).

در این میان، پرسشی بنیادین مطرح می‌شود: تفاوت جامعه‌پذیری در حوزه‌های سنتی و حوزه‌های معاصر چیست؟ دو احتمال قابل طرح است:

- تغییر اهداف جامعه‌پذیری اجتماعی: ممکن است اهداف جامعه‌پذیری اجتماعی در حوزه‌های جدید نسبت به حوزه‌های سنتی تغییر یافته باشد، به‌گونه‌ای که حوزه‌های معاصر، طلاب را برای ایفای نقش‌های اجتماعی گسترده‌تر و متنوع‌تری تربیت می‌کنند.

- تفاوت در نقش‌های واگذار شده به طلاب: احتمال دیگر آن است که نقش‌هایی که به طلاب در حوزه‌های سنتی واگذار می‌شد، با نقش‌های محول‌شده در حوزه‌های جدید تفاوت دارد، به‌ویژه با توجه به گسترش مأموریت‌های فرهنگی، رسانه‌ای، مشاوره‌ای، آموزشی و مدیریتی در دوران پساانقلاب اسلامی.

این تفاوت‌ها ضرورت بازنگری در الگوهای جامعه‌پذیری حوزوی را برجسته می‌سازند، به‌ویژه در طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیتی که بتوانند طلاب را برای ایفای نقش‌های جدید و متنوع آماده سازند.

۱۱. مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حوزوی

بررسی تاریخ حوزه‌های علمیه نشان می‌دهد که مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حوزوی را می‌توان به دو دسته اصلی تقسیم کرد: مؤلفه‌های ثابت و دائمی؛ و مؤلفه‌های متغیر و موقت. دسته

نخست شامل اموری است که جامعه‌پذیری نسبت به آنها در طول تاریخ حوزه‌ها همواره وجود داشته است، در حالی که دسته دوم به مقتضیات شرایط اجتماعی و تاریخی وابسته بوده و در برخی دوره‌ها فعال و در برخی دیگر غیرفعال بوده‌اند.

۱-۱۱. مؤلفه‌های ثابت و دائمی جامعه‌پذیری طلاب

یک. تشخیص رفتار مناسب در موقعیت‌های اجتماعی: طلبه باید توانایی تشخیص رفتارهای متناسب با موقعیت‌های گوناگون اجتماعی را در خود پرورش دهد؛ به گونه‌ای که در مواجهه با هنجارهای متفاوت، رفتار مطابق با هنجار مناسب موقعیت را انتخاب کند.

دو. شناخت فرهنگ خاص حوزه یا گروه مرجع: طلبه باید فرهنگ خاص حوزه یا گروهی که در آن نقش ایفا می‌کند (مانند نمازگزاران یک مسجد) را به خوبی بشناسد و با آن همساز شود.

سه. فراگیری علوم اسلامی مورد نیاز: طلبه باید علوم اسلامی لازم برای تبیین، دفاع و تبلیغ آموزه‌های دینی، و همچنین علوم مقدماتی مرتبط با این فعالیت‌ها را بیاموزد (مرجایی، ۱۳۹۶، ص ۱۰۷).

۲-۱۱. مؤلفه‌های متغیر و موقت جامعه‌پذیری طلاب

بر اساس تحلیل شارون (Charon, 1987, p. 63)، مؤلفه‌های متغیر جامعه‌پذیری طلاب در سه محور اصلی قابل صورت‌بندی‌اند:

یکم. ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌های عالمان معرفت دینی: این مؤلفه‌ها زمانی فعال می‌شوند که طلبه در مسیر تبدیل شدن به عالم دینی، مفسر، مدرّس یا مبلغ قرار گیرد. جامعه‌پذیری در این محور، شامل تربیت تخصصی برای ایفای نقش‌های علمی و دینی درون حوزه است.

دوم. ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌های کارگزاران اجتماعی: این مؤلفه‌ها زمانی فعال می‌شوند که طلبه قصد دارد در آینده در دستگاه‌های اجرایی، فرهنگی، آموزشی یا مشاوره‌ای کشور ایفای نقش کند. جامعه‌پذیری در این محور، شامل تربیت برای تعامل با نهادهای اجتماعی، شناخت ساختارهای رسمی، و آمادگی برای ایفای نقش‌های عمومی و تخصصی خارج از حوزه است.

سوم. تطبیق با مأموریت‌های نوپدید اجتماعی: در شرایط خاص اجتماعی، برخی مؤلفه‌ها (مانند آشنایی با رسانه، سبک زندگی شهری، یا مهارت‌های ارتباطی نوین) به‌عنوان مؤلفه‌های موقت جامعه‌پذیری فعال می‌شوند و طلاب را برای نقش‌آفرینی در میدان‌های جدید آماده می‌سازند.

جدول (۲): ابعاد تربیتی جامعه‌پذیری حوزوی: ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌ها

یادگیری کنجکاوی و اهل تفکر بودن علاقه به کشف حقیقت علم‌آموزی آشنایی با عالمان، مراجع، مجتهدان و شخصیت‌های مذهبی و دینی آشنایی با پیامدهای منفی ضعف علمی شناخت خوب و توان استفاده از وسایل ارتباط جمعی به خصوص اینترنت و فضای مجازی	ارزش‌های علمی (نظری)	ارزش‌ها ^۱
طلبه باید مشاغل مختلف مرتبط با امور دینی را بشناسد.	ارزش‌های کاری	
طلبه باید با زمینه‌های هنر دینی (شعر، تذهیب، خطاطی، موسیقی، فیلم، نمایش، ...) آشنا باشد. دست‌کم مهارت‌های یک هنر دینی را فرا بگیرد.	ارزش‌های زیبایی‌شناختی	
شناخت راه‌های تعاون و همکاری علاقه‌مند به بهبود اوضاع اجتماعی و وضع اعضای جامعه کمک به هم‌نوع (نوع‌دوستی) و همدلی با دیگران	ارزش‌های اجتماعی	
باور قلبی به وجود خداوند و عبادت کردن او باور قلبی به حقانیت دین، پیامبر و امامان معصوم <small>علیهم‌السلام</small> شناخت قرآن و فهم آن شناخت جهاد در راه خدا و دین باور به ایثار و فداکاری در راه خدا و دین تلاش برای دورنی کردن از خودگذشتگی، ترحم، امانت‌داری، عدالت، شجاعت، تقوا تلاش برای پاکیزه نگه‌داشتن جسم و روح صبوری و پایداری در راه دین	ارزش‌های دینی	

۱. هر چه برای یک فرد یا نظام اجتماعی مورد نیاز، محترم، مقدس، خواستنی و مطلوب باشد؛ مانند: آزادی، استقلال، رفاه و محبت (Sills, 1986, p. 283).

وفاداری به خانواده خانواده‌دوستی همکاری با اعضای خانواده برای بهبود محیط خانواده تلاش برای حفظ امنیت و مرافیت از خانواده فداکاری برای خانواده	ارزش‌های خانوادگی	
دفاع از مظلوم در مقابل ظالم حق‌گرایی تحلیل درست اوضاع سیاسی دفاع و یا نقد منصفانه از نظام سیاسی حاکم علاقه به شناخت اوضاع سیاسی داخل جامعه و بین‌المللی	ارزش‌های سیاسی	
شناخت آثار باستانی و میراث فرهنگی کشور اهمیت حفظ و نگه‌داری آثار باستانی و میراث فرهنگی احترام به تمامیت مرزی و پرچم کشور	ارزش‌های ملی	
حفاظت از محیط زیست آشنایی با بلایای طبیعی (سیل، زلزله، اپیدمی‌ها، مثل کرونا و...) مقابله با بلایا	ارزش‌های زیست‌محیطی	
شناخت سازمان‌های جهانی (صلیب‌سرخ، سازمان ملل، ...) تلاش برای صلح جهانی بهداشت جهانی آموزش جهانی	ارزش‌های بین‌المللی	
مهمان‌نوازی، عیادت از بیمار، ...	رسوم اجتماعی	هنجارها
آداب معاشرت، سلام و احوال‌پرسی، احترام به دیگران	آداب اجتماعی	
پذیرایی، استقبال، بدرقه، ...	تشریفات اجتماعی	
احترام به سالمندان، متخصصان، ناتوانان و معلولان، ...	اخلاق اجتماعی	
اعیاد ملی و مذهبی (عید نوروز، فطر، غدیر، قربان، ...) روزهای ملی و مذهبی (روز معلم، روز مادر، روز پدر، ...)	سنت‌های اجتماعی	
شناخت نقش‌های طلبگی، منبری، امام‌جماعت، روحانی سازمانی، استادی، ...	نقش‌های سنتی	نقش‌ها
مردان: پدری، شوهری، تبلیغی، استادی، ... زنان: مادری، همسری، تبلیغی، ...	نقش‌های جنسیتی	

۱۲. انواع الگوهای جامعه‌پذیری حوزوی

در تحلیل جامعه‌پذیری حوزوی، می‌توان چندین الگوی متمایز را شناسایی و صورت‌بندی کرد. این الگوها بر اساس نوع نهاد آموزشی، شیوه تربیت و میزان تعامل با محیط‌های علمی و اجتماعی، به چهار دسته اصلی تقسیم می‌شوند:

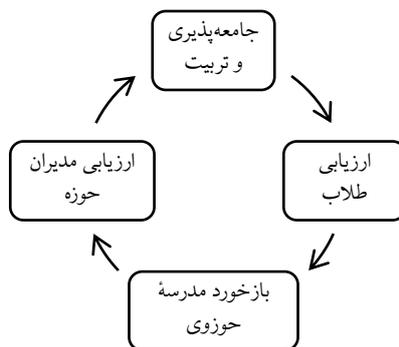
۱-۱۲. الگوی خطی حوزه‌های سنتی

در این الگو، فرد بر اساس معیارهای نظام آموزشی سنتی حوزه پذیرش می‌شود و با شیوه‌های رسمی و مورد تأیید، طی برنامه‌ای مشخص تربیت می‌گردد. این الگو ساختاری رسمی دارد و فاقد ویژگی‌هایی همچون سیالیت، تعامل، فرایندگرایی و پویایی است. در این چارچوب، طلبه به‌عنوان کنشگری خنثا دیده می‌شود که صرفاً خود را با رویه‌های شناختی و احساسی نقش حرفه‌ای تطبیق می‌دهد و امکان نوآوری شناختی ندارد. حوزه‌های سنتی همچنین فاقد ارتباط مؤثر با سایر حوزه‌ها، مراکز علمی بیرونی، دانشگاه‌ها و مدارس آموزش و پرورش بوده‌اند.

۲-۱۲. الگوی غیرخطی مدارس جدید تحت پوشش مرکز مدیریت حوزه

این الگو نسبت به مراکز علمی بیرونی، زمینه‌های خانوادگی، گروه‌های همسالان و بازخوردهای آموزشی حساسیت بیشتری دارد. در این چارچوب، ارزیابی طلاب از برنامه‌های آموزشی - تربیتی، واکنش آنان به استادان و تجربه آنان از برنامه‌های غیرآموزشی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. استادان، مدیران و طلاب درگیر یک فرایند ارتباطی هستند که هدف آن تشخیص میزان آمادگی فراگیر برای پذیرش نقش‌های حرفه‌ای است (Weidman et al., 2001).

شکل (۲): الگوی غیرخطی تربیت



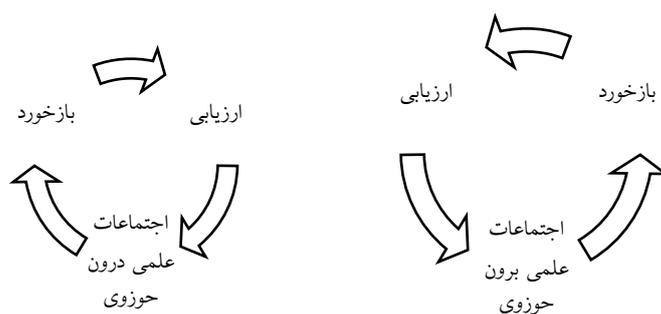
۱۲-۳. الگوی ترکیبی مؤسسات آموزشی و پژوهشی وابسته

الگوی توسعه‌یافته دیگری که در جامعه‌پذیری حوزوی قابل شناسایی است، «الگوی ترکیبی مؤسسات آموزشی و پژوهشی وابسته» است. در این الگو، علوم حوزوی در ارتباط و ترکیب با دانش مراکز آموزشی دیگر - به‌ویژه علوم دانشگاهی - به طلاب آموزش داده می‌شود. این الگو در بستر زمانی و طی دوره‌های آموزشی متوالی، به‌تدریج تکامل می‌یابد (Weidman et al., 2001).

ویژگی برجسته این الگو تأکید بر شبکه ارتباطات شخصی، علمی و حرفه‌ای میان طلاب سطح بالاتر، استادان، و مراکز علمی بیرونی - به‌ویژه دانشگاه‌ها - است. این شبکه‌ها به‌عنوان عوامل مؤثر در تصحیح، ارزیابی و بازنگری برنامه‌های آموزشی مؤسسات حوزوی ایفای نقش می‌کنند. ارتباط مستمر با مراکز علمی بیرونی - که برخوردی عملی و کاربردی با دانش دارند - فرصتی فراهم می‌آورد تا طلاب با رویکردهای نوین علمی آشنا شوند و پیوند میان علوم حوزوی و دانشگاهی تقویت گردد.

از سوی دیگر، این ارتباط دوسویه، امکان انعکاس تغییرات صورت‌گرفته در اجتماعات آموزشی و علمی بیرونی به درون حوزه را فراهم می‌سازد. این تغییرات، در قالب بازنگری در برنامه‌های آموزشی، به فراگیران جدید منتقل می‌شود و موجب به‌روزرسانی مستمر محتوای آموزشی و تربیتی می‌گردد. در نتیجه، الگوی ترکیبی، بستری برای هم‌افزایی معرفتی، ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای، و انطباق با تحولات علمی و اجتماعی فراهم می‌آورد.

شکل (۳): الگوی جامعه‌پذیری ترکیبی



۱۲-۴. الگوی تعاملی مراکز تخصصی وابسته حوزوی

این الگو شامل چهار مرحله پیوسته و درهم‌تنیده جامعه‌پذیری انتظاری، رسمی، غیررسمی و شخصی می‌شود و برای درک تفاوت روندهای جامعه‌پذیری طلاب در مراکز تخصصی حوزوی و در رشته‌های مختلف به کار می‌رود و انتظارات مشترک علمی و حرفه‌ای در میان انواع طلاب را تبیین می‌کند (Weidman et al., 2001).

۱۲-۴-۱. مرحله انتظاری

در این مرحله، داوطلب ورود به حوزه از طریق ارتباط با طلاب، مردم، رسانه‌های جمعی، فضاهای مجازی، تارنماها و منابع اینترنتی، تصویری ذهنی از رفتارهای مورد انتظار از طلبه و نقش‌های علمی و حرفه‌ای آینده خود ترسیم می‌کند. این تصویر اغلب آرمانی است و بر پایه دانش بیرونی (مانند آموزش‌های دبیرستانی یا علوم دانشگاهی) شکل می‌گیرد. با ورود به فضای حوزوی و مواجهه با علوم دینی و انتظارات نظام آموزشی حوزه، این تصویر اولیه مورد بازنگری و ارزیابی مجدد قرار می‌گیرد.

۱۲-۴-۲. مرحله رسمی

در این مرحله، مرکز تخصصی حوزوی از طریق برنامه‌های رسمی آموزشی، دانش مورد نظر را به طلاب منتقل می‌کند. طلبه با درگیری فعال در برنامه‌های آموزشی، تعامل با همکلاسی‌ها، استادان و ساختارهای آموزشی، به تدریج وارد فرایند جامعه‌پذیری علمی می‌شود. در این مرحله، جامعه‌پذیری از سطح عمومی به سطح تخصصی ارتقا می‌یابد و طلبه با فرهنگ حوزوی و ساختارهای دانشی آن آشنا می‌شود.

۱۲-۴-۳. مرحله غیررسمی

در این مرحله، فرهنگ گروهی همدوره‌ای‌ها و ارتباطات غیررسمی با استادان، منبعی برای شناخت ارزش‌های پنهان، اما پذیرفته‌شده در گروه‌های آموزشی و اجتماعات علمی است. طلاب از طریق مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی - فرهنگی حوزه و مساجد، گفت‌وگو با دوستان، مطالعه‌های گروهی، و ارتباطات علمی و اجتماعی با دیگر طلاب و استادان، به تدریج با نقش‌های حرفه‌ای خود آشنا می‌شوند و آنها را تمرین می‌کنند.

۱۲-۴-۴. مرحله شخصی

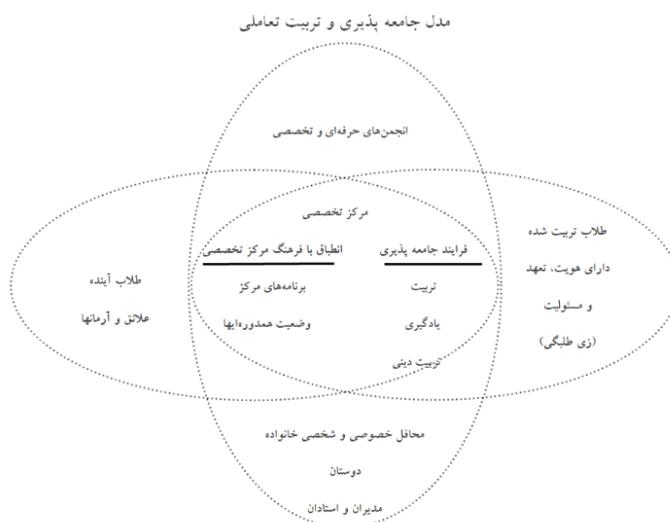
ساختارهای اجتماعی و شخصیتی فرد در این مرحله، با یکدیگر ترکیب می‌شوند (Thorton & Nardi, 1975) و نقش تخصصی درونی می‌گردد. تصور اولیه فرد از نقش حرفه‌ای خود، با تجربه‌های رسمی و غیررسمی همساز می‌شود و به تصویری منسجم و پایدار تبدیل می‌گردد. هرگونه ناسازگاری که مانع انتقال نقش باشد، در این مرحله حل‌وفصل می‌شود (Weidman et al., 2001). دانش فراگرفته‌شده در این مرحله، به توانایی‌هایی منجر می‌شود که طلبه را برای برقراری ارتباط علمی با محققان بیرونی، تفکر مستقل و اجرای پژوهش‌های تخصصی آماده می‌سازد.

۱۳. نمودار مفهومی الگو

در این الگوی مفهومی، بیضی‌های نقطه‌چین و متداخل ویژگی تعاملی و انعطاف‌پذیر مراکز تخصصی حوزوی را نشان می‌دهند. در مرکز نمودار، خود مرکز تخصصی قرار دارد که تجربه اصلی جامعه‌پذیری طلاب در آن شکل می‌گیرد. این تجربه شامل فرهنگ و زبانی‌طلبگی (برنامه‌های علمی و آموزشی) و عناصر اصلی جامعه‌پذیری (تربیت دینی، تحصیل و آموزش دانش) است.

نظام آموزشی، برنامه درسی، سازمان‌دهی آموزشی، و ارتباطات اجتماعی میان طلاب، مدیران و استادان، ساختار این تجربه را شکل می‌دهند. طلاب با ورود به این برنامه، از طریق یادگیری، تعامل با استادان و هم‌دوره‌ای‌ها، و مشارکت در فعالیت‌های علمی و فرهنگی، به تدریج در مسیر حرفه‌ای انتخاب‌شده خود جامعه‌پذیر می‌شوند. آنان در طول این مسیر، شرایط و تجربه‌های هم‌دوره‌ای‌های خود را نیز درک می‌کنند و در توسعه ظرفیت‌های لازم برای حرفه‌ای‌شدن سرمایه‌گذاری می‌نمایند. در نهایت، طلاب خود را با فرهنگ مرکز تخصصی تطبیق می‌دهند و به کنشگرانی فعال و آگاه در میدان تخصصی خود تبدیل می‌شوند (Weidman et al., 2001).

شکل (۴): الگوی جامعه‌پذیری و تربیت تعاملی



۱۴. بایسته‌های جامعه‌پذیری حوزوی

اگرچه الگوی تعاملی جامعه‌پذیری هنوز به‌طور کامل در نظام حوزه‌های علمیه پس از انقلاب اسلامی اجرا نشده، اما نشانه‌هایی از گرایش حوزه‌ها به‌سوی این الگو در تصمیمات، سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و تربیتی قابل مشاهده است. در این مسیر، تحقق جامعه‌پذیری مطلوب مستلزم توجه به بایسته‌های ذیل است:

۱۴-۱. فرهنگ‌پذیری

طلاب جدیدالورود در سال‌های نخستین طلبگی، معمولاً با نوعی اضطراب و نگرانی مواجه‌اند که گاه می‌تواند به وظایف، فعالیت‌ها و زندگی آنان لطمه وارد کند. ازاین‌رو، ضرورت دارد که فرایند جامعه‌پذیری آنان با سرعت و دقت انجام گیرد. یکی از چالش‌های مهم در این مرحله، «تعارض نقش - شخصیت» است؛ یعنی ناسازگاری میان انتظارات نقشی که طلبه باید ایفا کند و ویژگی‌های شخصیتی، علایق، ارزش‌ها و عادات او. این تعارض، به‌ویژه در تضاد میان نقش واقعی و نقش آرمانی طلبه، می‌تواند منجر به بریدگی از حوزه شود.

راهکار کاهش این تعارض، تربیت دقیق و منسجم طلبه است. حوزه می‌تواند از طریق نظم رفتاری، انطباق عقاید و ارزش‌های فردی طلاب با ارزش‌های نهاد حوزه را تسهیل کند. هرگاه رفتار فرد با هنجارهای حوزه همخوان شود، می‌توان گفت که او «طلبه شده است». فرایند تربیت باید به‌گونه‌ای طراحی شود که تنوع رفتاری را در میان طلابی که نقش‌های مشابهی دارند، به حداقل برسد.

۱۴-۲. تحول‌گرایی

جامعه‌پذیری حوزه‌های علمیه در دوران پساانقلاب، در حال اتخاذ جهت‌گیری‌های جدید است. حوزه‌ها به‌عنوان مفسر اصلی و انرژی‌دهنده جامعه دینی، باید به کارگزار فعال آن تبدیل شوند و با نگاهی هوشمندانه و گسترده، به نیازهای اجتماعی نزدیک شوند. با وجود تلاش‌هایی (مانند تأسیس مراکز تخصصی، تدوین متون جدید، راه‌اندازی دوره‌های پودمانی و همکاری با نهادهای اجتماعی) هنوز واگرایی‌هایی میان جامعه‌پذیری حوزوی و نیازهای اجتماعی وجود دارد. در حالی که جامعه ایران پس از انقلاب دچار تحولات شگرف شده، جامعه‌پذیری طلاب همچنان ایستا باقی مانده است.

۱۴-۳. تخصص‌گرایی

در جوامع سنتی، مطالبات دینی مردم از حوزه‌ها محدود و ساده بود؛ اما با پیچیده‌شدن ارتباطات و مسائل اجتماعی، طلاب نیازمند تخصص‌هایی هستند که تنها از طریق آموزش‌های گسترده و هدفمند حاصل می‌شود. حرکت جامعه از ساختارهای ساده به پیچیده، نیاز به درک عمیق‌تر و مهارت‌های اجتماعی بالاتر را افزایش داده است.

حوزه‌ها برای ایفای نقش‌های جدید اجتماعی نیازمند نهادهای آموزشی جدید هستند. در جامعه‌پذیری سنتی حوزه، علوم حوزوی برای تدریس فن خواندن و فهم قرآن و تعالیم دینی کفایت می‌کرد و عالمان و مجتهدان اطلاعات، معرفت و آگاهی‌های ضروری را از مسیر آموزش حوزوی به طلاب انتقال می‌دادند. بعدها وقتی کسب آگاهی و دانش و مهارت بیشتر برای مشارکت اجتماعی و سیاسی برای طلاب ضروری شد، مراکز تخصصی، مؤسسات آموزشی و پژوهشی وابسته، اعزام طلاب به خارج و مانند آن تأسیس و راه‌اندازی شد. امروزه مشکلات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی و اقتصادی ما به حدی حیاتی و پیچیده

شده‌اند که باید بخش بزرگی از طلاب را در سطح تخصصی و در مراکز تخصصی آموزش داد. باید وظیفه حوزه انقلابی را تربیت طلبه اجتماعی، متخصص و کارآمد بدانیم، نه یک طلبه صرفاً موفق در علوم حوزوی. نتایج جامعه‌پذیری در حوزه‌ها باید بیشتر جنبه اجتماعی داشته باشند، نه فردی.

بنابراین حوزه‌ها باید با تأسیس نهادهای آموزشی نوین، طلاب را برای ایفای نقش‌های جدید اجتماعی آماده سازند. جامعه‌پذیری حوزوی باید از تربیت طلبه صرفاً موفق در علوم سنتی، به تربیت طلبه اجتماعی، متخصص و کارآمد ارتقا یابد.

۱۴-۴. انتقادی بودن

یکی از اهداف بنیادین جامعه‌پذیری حوزوی باید ایجاد روحیه انتقادی در طلاب باشد. حوزه‌ها باید طلاب را به اندیشیدن جامع، تحلیل مسائل اجتماعی، و پیگیری حقیقت ترغیب کنند. در جامعه‌پذیری سنتی، ظرفیت انتقادی طلاب محدود شده و آنان از مواجهه فعال با مسائل زندگی اجتماعی بازمانده‌اند. بازسازی این ظرفیت نیازمند تحول در برنامه‌های تربیتی و آموزشی حوزه است.

۱۴-۵. آموزش پژوهش محور

پیشرفت علمی حوزه رابطه‌ای تنگاتنگ با تحولات اجتماعی دارد. حوزه باید در کنار گسترش علوم حوزوی، نقش خود را در تولید دانش و پژوهش ایفا کند. با فراهم‌سازی بسترهای اکتشاف، حمایت از طلاب پژوهشگر و هدایت منابع به سوی فعالیت‌های علمی، آموزش حوزوی می‌تواند پژوهش محور شود. جامعه‌پذیری پژوهشی تنها به انجام تحقیقات محدود نیست، بلکه افق‌های فکری، توانایی تفکر شفاف، خلاقانه و انتقادی را نیز در طلاب می‌گشاید. این ویژگی‌ها امروز تنها در معدودی از طلاب دیده می‌شود.

۱۴-۶. فراگیری

حوزه باید طلاب را در تمام سطوح علمی و تخصصی جامعه‌پذیر کند. الگوهای آموزشی باید به گونه‌ای طراحی شوند که طلاب را برای پذیرش نقش‌های اجتماعی و تخصصی آماده سازند. در جامعه پساانقلاب، نظم جدیدی در حال شکل‌گیری است و سبک‌های زندگی

نویسنده در حال ظهورند. حوزه باید با هوشمندی، طلاب را با این تغییرات همساز کند. در غیر این صورت، با تغییراتی ناخواسته و غیرقابل پیش‌مواجه خواهد شد. حوزه نمی‌تواند نسبت به نیازهای جامعه‌ای که بخشی از آن است، بی‌تفاوت باقی بماند.

۱۴-۷. نظم‌پذیری

مدیران حوزه باید از رویکردهای اتفاقی و نامنظم در جامعه‌پذیری طلاب پرهیز کنند. جامعه‌پذیری رسمی، به‌ویژه در سال‌های نخست طلبگی، تأثیر مطلوب‌تری دارد. شخصیت بیشتر طلاب در یکی دو سال اول شکل می‌گیرد و بی‌برنامگی می‌تواند به این فرایند آسیب وارد کند. مدیران باید با طراحی برنامه‌های منظم و مدون، طلاب جدید را با فرهنگ و زی‌طلبگی آشنا سازند و مسیر تربیت آنان را هدایت کنند.

نتیجه‌گیری

در این مقاله، به‌منظور ترسیم الگوی جامعه‌پذیری حوزه، ابتدا مفهوم «جامعه‌پذیری حوزوی» تعریف شد، سپس مؤلفه‌های آن بررسی گردید و در نهایت، با تألیف یافته‌ها، الگوی جامعه‌پذیری حوزه تدوین شد. حوزه علمیه، به‌مثابه نهادی جامعه‌پذیرکننده، برای انجام کامل وظایف خود و پاسخ‌گویی به نیازهای اجتماعی، نیازمند ارتباط تنگاتنگ با جامعه است؛ و این ارتباط مستلزم ایفای صحیح نقش جامعه‌پذیری است.

بر اساس تعریف ارائه‌شده، «جامعه‌پذیری» عبارت است از: تربیت طلبه نسبت به هنجارهای دینی و حوزوی؛ فرایندی که طلبه را عملاً با زندگی طلبگی و زی‌طلبگی همانند می‌سازد. طلبه جامعه‌پذیرشده کسی است که در اثر تربیت، هنجارها، وظایف، شیوه‌های همکاری و قواعد حوزه را پذیرفته و درونی کرده است. به این فرایند دریافت علوم و فرهنگ حوزوی، «جامعه‌پذیری» یا «تربیت» گفته می‌شود.

در تحلیل جامعه‌پذیری حوزوی، تفکیک میان دو مفهوم ضروری است:

- جامعه‌پذیری در حوزه: انتقال آموزه‌های دینی از طریق آموزش رسمی و مشارکت در روابط و شبکه‌های طلاب به طلبه جدید؛

- جامعه‌پذیری به‌وسیله حوزه: آموزش غیررسمی بینش‌ها، گرایش‌ها، ارزش‌ها و هنجارهای دینی به مردم توسط حوزویان، با هدف ارتقای دینداری عمومی.

یکی از نتایج مهم این مقاله، تقسیم مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حوزوی به دو دسته ثابت و متغیر است:

مؤلفه‌های ثابت و دائمی: شامل توانایی تشخیص رفتار مناسب در موقعیت‌های اجتماعی، شناخت فرهنگ محل خدمت (مانند شهر یا مسجد)، و یادگیری شایسته علوم اسلامی (مرجایی، ۱۳۹۶، ص ۱۰۷)؛

مؤلفه‌های متغیر و موقت: وابسته به شرایط اجتماعی و تاریخی و شامل ارزش‌ها، هنجارها و نقش‌های عالمان معرفت دینی و کارگزاران اجتماعی (Charon, 1987, p. 63).

نتیجه مهم دیگر آن است که جامعه‌پذیری غالب در حوزه‌ها، تلفیقی از جامعه‌پذیری اجتماعی و حوزوی است. در بخش حوزوی، طلاب با ارزش‌ها، هنجارها و نگرش‌های حاکم بر حوزه همساز می‌شوند؛ و در بخش اجتماعی، می‌آموزند که چگونه در جامعه زندگی کنند و با ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی هم‌نوا گردند.

بر اساس دلالت پژوهی انجام‌شده، جامعه‌پذیری حوزوی از نوع جامعه‌پذیری اولیه - که در دوران کودکی و در خانواده رخ می‌دهد - نیست، بلکه در امتداد آن صورت می‌گیرد. بنابراین، جامعه‌پذیری حوزوی از نوع ثانویه است، نه مجدد. از این رو، طلبه نیازی به کنار گذاشتن بینش‌ها و گرایش‌های پیشین خود ندارد، بلکه کافی است عناصر علمی و فرهنگی حوزه را بیاموزد و در آنها تربیت شود.

در نهایت، ابعاد جامعه‌پذیری حوزوی در سه سطح قابل تحلیل‌اند: شناختی، عاطفی و انتظاری؛ با مؤلفه‌هایی همچون آموزش رسمی، آموزش غیررسمی، انتظارات سازمانی، آموزشی و پژوهشی. این ابعاد چارچوبی برای طراحی الگوهای تربیتی و برنامه‌ریزی راهبردی در حوزه‌های علمیه فراهم می‌سازند.

جدول (۳): ابعاد و مؤلفه‌های جامعه‌پذیری حوزوی در فرایند تربیت طلبه

جامعه‌پذیری حوزوی	شناختی	آموزش رسمی	کسب علوم و مهارت‌ها
	عاطفی	آموزش غیررسمی	ارتباط با طلاب و دیگران
	انتظاری	سازمانی	تبیین، تبلیغ و دفاع از دین
		آموزشی	انتقال آموزه‌های دینی به دیگران
		پژوهشی	تولید علمی

مهم‌ترین دستاورد این مقاله، صورت‌بندی چهار الگوی جامعه‌پذیری حوزوی است که بر اساس نوع نهاد آموزشی، شیوه تربیت و میزان تعامل با محیط‌های علمی و اجتماعی، قابل تفکیک‌اند:

۱. الگوی خطی حوزه‌های سنتی: الگوی رسمی، غیررسمی و سیال که در آن شیوه آموزشی هر مدرسه با مدرسه دیگر تا حدی متفاوت است. در این الگو، تربیت طلبه بر اساس رویه‌های تثبیت‌شده سنتی و بدون تعامل گسترده با نهادهای بیرونی صورت می‌گیرد.

۲. الگوی غیرخطی مدارس جدید: الگوی حساس به زمینه‌های خانوادگی، گروه‌های همسالان، مراکز علمی بیرونی و بازخوردهای آموزشی. در این الگو، طلاب، استادان و مدیران درگیر فرایند ارتباطی مستمر برای ارزیابی آمادگی حرفه‌ای فراگیران هستند.

۳. الگوی ترکیبی مؤسسات آموزشی و پژوهشی وابسته: الگویی که در آن علوم حوزوی در ارتباط و ترکیب با دانش مراکز آموزشی دیگر (مانند علوم دانشگاهی) به طلاب آموزش داده می‌شود. این الگو بر شبکه ارتباطات علمی و حرفه‌ای میان طلاب، استادان و مراکز علمی بیرونی تأکید دارد و به صورت تدریجی در طول دوره‌های آموزشی تکامل می‌یابد.

۴. الگوی تعاملی مراکز تخصصی وابسته حوزوی: الگوی پیشرفته که شامل مراحل جامعه‌پذیری انتظاری، رسمی، غیررسمی و شخصی است. این الگو برای درک تفاوت روندهای جامعه‌پذیری طلاب در رشته‌های مختلف به کار می‌رود و انتظارات مشترک علمی و حرفه‌ای در میان انواع طلاب را تبیین می‌کند. در این الگو، طلاب از طریق تعامل با محیط آموزشی، همدوره‌ای‌ها، استادان و شبکه‌های علمی، به تدریج نقش‌های تخصصی خود را درونی می‌سازند.

در کنار این الگوسازی، مقاله به تبیین بایسته‌های جامعه‌پذیری حوزوی نیز پرداخت. این بایسته‌ها به‌مثابه اصول راهبردی برای بازطراحی فرایند تربیت طلاب در حوزه‌های علمیه پساانقلاب، عبارت‌اند از:

- توجه به تربیت در کنار جامعه‌پذیری: تربیت هویتی و رفتاری طلاب باید همزمان با آموزش علمی صورت گیرد.

- تحول‌گرایی: حوزه باید با تحولات اجتماعی همساز شود و نقش فعال‌تری در جامعه ایفا کند.

- تخصص‌گرایی: تربیت طلاب برای ایفای نقش‌های تخصصی در میدان‌های اجتماعی، فرهنگی و سیاسی ضروری است.

- انتقادی بودن: ایجاد روحیه تفکر انتقادی و تحلیل جامع در طلاب، یکی از اهداف بنیادین جامعه‌پذیری است.

- پژوهش‌محوری: حوزه باید نقش محوری در تولید دانش و تربیت پژوهشگران ایفا کند.
- همه‌جانبه‌گرایی: جامعه‌پذیری باید طلاب را در تمامی سطوح علمی و اجتماعی تربیت کند.

- برنامه‌گرایی: فرایند تربیت باید منظم، هدفمند و مبتنی بر برنامه‌های مدون باشد، به‌ویژه در سال‌های نخست طلبگی.

این نتایج، زمینه طراحی الگوی تلفیقی جامعه‌پذیری حوزوی را فراهم می‌سازند؛ الگویی که بتواند طلاب را برای نقش‌آفرینی مؤثر در جامعه دینی معاصر آماده سازد.

منابع

۱. الهی، شعبان (۱۳۸۱). هوشمندسازی سازمان. فصلنامه پیام مدیریت، ۲(۲)، ۱۱۵-۱۴۰.
۲. اوسولیوان، تام؛ هارتلی، جان؛ ساندرز، دانی و فیسک، جان - و دیگران (۱۳۸۵). مفاهیم کلیدی ارتباطات. ترجمه میرحسین رئیس‌زاده. تهران: فصل نو.
۳. باقری، خسرو (۱۳۸۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه.
۴. برگر، پتر و لوکمان، توماس (۱۳۸۷). ساخت اجتماعی واقعیت. ترجمه فریبرز مجیدی. تهران: علمی - فرهنگی.
۵. دارندرف، رالف (۱۳۷۷). انسان اجتماعی: جستاری در باب تاریخچه، معنا و نقد مقوله نقش اجتماعی. ترجمه غلامرضا خدیوی. تهران: آگاه.
۶. دانایی‌فرد، حسن (۱۴۰۱). روش‌شناسی مطالعات دلالت پژوهی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۷. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۸۸). فلسفه جدید تربیت یا فلسفه جدید در آموزش و پرورش. تهران: اطلاعات.
۸. شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۵). مبانی و اصول آموزش و پرورش، چ بیست و هفتم. مشهد: به‌نشر.
۹. علاقه‌بند، علی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. چ نوزدهم. تهران: روان.
۱۰. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳). جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری کاشانی. تهران: نشر نی.
۱۱. مرجایی، سیدهادی (۱۳۹۶). جامعه‌پذیری دانشگاهی: رویکردها و فرایندها. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی؛ مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
12. Charon, J. (1987). *The Meaning of Sociology: A Reader*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
13. Clugston, M.; Howell, J. P., & Dorfman, P. W. (2000). Does cultural socialization predict multiple bases and foci of commitment? *Journal of Management*, 20(1), 5-30.
14. Elkin, F. & Handel, G. (1972). *The Child and Society: The Process of Socialization*. New York: Random House.
15. Parsons, T., & Bales, R. F. (1955). *Socialization and Interaction Process* (p. 208). New York: Free Press.
16. Schein, E. H. (1992). *Organizational Culture and Leadership* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

17. Sills, D. L. (Ed.). (1986). *International Encyclopedia of the Social Sciences*. New York: Macmillan.
18. Tierney, W. G., & Rhoads, R. A. (1994). *Faculty Socialization as Cultural Process: A Mirror of Institutional Commitment* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 93-6). Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
19. Thorton, R. & Nardi, P. M. (1975). The dynamics of role acquisition. *American Journal of Sociology*, 80, 870-885.
20. Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. London, Ontario: State University of New York Press.
21. Weidman, J. C.; Twale, D. J., & Stein, E. L. (2001). *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education* (ASHE-ERIC Higher Education Report, Vol. 28, No. 3). San Francisco: Jossey-Bass/Wiley.

