

## The Traditionalist Approach to the Components of Islamic Education

Hadikarimi Aqda<sup>1</sup>, Mohsen Fattahi Ardكاني<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Islamic Studies, Farhangian University, Tehran, Iran (**Corresponding author**). hadikarimi@cfu.ac.ir

<sup>2</sup> Department of Islamic Studies, Farhangian University, Tehran, Iran. fattahi@cfu.ac.ir

### Abstract

Within the Islamic world, diverse approaches to education can be delineated, all of which share the ultimate goal of attaining divine pleasure and proximity to God (*riḍā' wa qurb Allāh*). However, these approaches pursue this objective through differing components. This study examines the *traditionalist approach* to these components using qualitative research methods and documentary analysis. The findings indicate that traditionalists, like other Islamic approaches, regard *divine pleasure and proximity* as the ultimate aim of Islamic education. Their distinction lies in their perspective on intermediate and subsidiary objectives. Their educational principles include *literalism* (*zāhir-girā'ī*), and *fideism* (*īmān-girā'ī*). In terms of pedagogical methods, they emphasize *repetition and practice* (*takrār wa tamrīn*), *auditory learning* (*samā'*), *recitation and indoctrination* (*qirā'ah wa talqīn*), and *habit formation* (*'ādat-āmūzī*). Furthermore, in the teaching-learning process, they place strong emphasis on the *teacher's exemplary role* and *curricular content derived from the Qur'ān and the narrations of the Ahl Bayt*.

**Keywords:** Traditionalism (*naql-girā'ī*), Islamic education (*tarbiyyat islāmi*), education (*ta'lim wa tarbiyyat*), reason (*'aql*).

Received: 2025/03/26 ; Revised: 2025/05/07 ; Accepted: 2025/05/30 ; Published online: 2025/06/27

**Cite this article:** Aqda, H. & Fattahi Ardكاني, M. (2025). The Traditionalist Approach to the Components of Islamic Education. *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 6(2), p. 109-125.  
<https://doi.org/10.48310/RIET.2025.18399.1361>

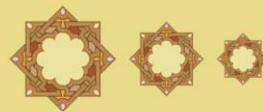
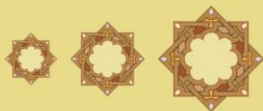
**Publisher:** Farhangian University

© the authors

<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/>

**Article type:** Research Article





## بررسی رویکرد نقل‌گرایانه به مؤلفه‌های تربیت اسلامی

هادی کریمی عقدا<sup>۱</sup>، محسن فتاحی اردکانی<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

hadikarimi@cfu.ac.ir

<sup>۲</sup> گروه آموزش معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. fattahi@cfu.ac.ir

### چکیده

در جهان اسلام در مورد نوع نگاه به تربیت، رویکردهای مختلفی قابل‌ترسیم است، که هدف‌گذاری تربیت نزد آن‌ها رضایت و قرب خداوند می‌باشد. اما هر یک از این رویکردها براساس مؤلفه‌های متفاوتی، این هدف را دنبال می‌کنند. در این راستا، هدف پژوهش حاضر بررسی رویکرد نقل‌گرایانه به این مؤلفه‌ها می‌باشد. تحقیق حاضر با استفاده از رویکرد کیفی و روش اسنادی انجام شده است. نتایج پژوهش نشان داد، نقل‌گرایان همچون سایر رویکردهای اسلامی، رضایت و قرب الهی را به عنوان هدف‌گذاری تربیت اسلامی می‌دانند، و تفاوت آن‌ها با سایر رویکردها در نوع نگاه به اهداف میانی و جزئی می‌باشد. اصول تربیتی مطرح نزد آن‌ها شامل ایستاتی، ظاهرگرایی و ایمان‌گرایی می‌باشد. در بحث روش‌های تربیتی به روش تکرار و تمرین، سماع، قرائت و تلقین و عادت‌آموزی توجه دارند. علاوه بر این، در فرایند یاددهی و یادگیری نیز تأکید فراوانی به نقش الگویی معلم و محتوای درسی مبتنی بر قرآن کریم و روایات ائمه اطهار(ع) دارند.

**کلیدواژه‌ها:** نقل‌گرایانه، تربیت اسلامی، تعلیم و تربیت، عقل.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۰۶؛ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۰۹؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶  
استناد به این مقاله: کریمی عقدا، هادی؛ فتاحی اردکانی، محسن (۱۴۰۴). بررسی رویکرد نقل‌گرایانه به مؤلفه‌های تربیت اسلامی. پژوهش در آموزش

معارف و تربیت اسلامی، ۶(۲)، ص ۱۰۹-۱۲۵. <https://doi.org/10.48310/RIET.2025.18399.1361>



## ۱. مقدمه

یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های تأثیرگذار بر ماندگاری و پویایی تمدن اسلامی، که همواره مورد توجه اندیشمندان و عالمان مسلمان بوده و زمینه‌ساز غنای فرهنگ اسلامی در تمام جنبه‌های مادی و معنوی آن شده است، توجه به آموزه‌های قرآن کریم و سنت پیامبر گرامی اسلام (ص) می‌باشد؛ امری که همواره بر فرآیند تربیت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های مؤثر بر رشد و غنای فرهنگ جامعه، تأثیرگذار بوده است و تمامی عالمان دینی با رویکردها و گرایش‌های مختلف سعی کرده‌اند با توجه به اقتضائات تربیتی، نسبت به اجرای برنامه‌های تربیت اسلامی مورد نظرشان تلاش کنند. در خصوص موضوع تعلیم و تربیت در جهان اسلام، رویکردها و گرایش‌های مختلفی مانند رویکرد نقلی، عقلی و فلسفی، کارکردگرا، صوفیانه، کلامی، سلفی و... وجود دارد. هرچند نقل‌گرایی در لغت به‌معنای توجه و استفاده از آیات قرآن کریم و روایات معصومین (ع) می‌باشد، که امری مطلوب است و در اکثر موارد در حل مسائل و موضوعات مربوط به تربیت همچون برنامه‌دستی مناسب برای مربیان و روش‌های تدریس، مورد توجه اندیشمندان مسلمان بوده است؛ اما در جهان اسلام و در عرصه عمل، گاه این رویکرد با سلب حق هرگونه رمزگشایی و فهم به‌وسیله عقل، براساس دیدگاه ظاهرگرایانه، با توجه به ظاهر متن و تقدم آن بر عقل، آن را اساس فهم و تفسیر دین از متون دینی دانسته است. گرایشی که در جریان خوارج در ابتدای اسلام و سپس در شاخه تسنن، به استثنای دوران کوتاهی در زمان معتزله و در گرایش‌هایی چون اهل حدیث و سپس با رنگ و ظاهری متفاوت در باور اشاعره، غلبه داشت و تا امروز نیز باقی است (کربن، ۱۳۵۲، ص ۵۵). نص‌گرایان و یا ظاهرگرایان (البته در نگاه افراطی آن)، جمود بر ظواهر دینی را حتی در اصول اعتقادات پذیرفته و هرگونه تعمق و تدبر یا اندیشه عقلی در معانی دینی را رد می‌کنند (جوادی آملی، ۱۳۸۷، ص ۱۲۵). اما در شیعه، این جریان به دلیل تعدد روایات واردشده در باب عقل و تأکید بر پیوند وثیق میان عقل و آموزه‌های شرع به یک‌صورت نبوده؛ بلکه همواره زمینه پیدایش مباحث دینی درباره جایگاه عقل نسبت به شرع در حوزه‌های مختلف علوم دینی مطرح بوده است (تبیان و پهلوانی‌نژاد، ۱۳۹۱، ص ۲۰۴). بنابراین، با توجه به پیوند وثیق میان عقل و نقل از نگاه قرآن، همواره بهره‌گیری از عقل در کنار به‌کارگیری نقل، زمینه‌ساز دوری از شقاوت و سعادت انسان بوده است. از این‌رو، «عقل» در آیه «وَقَالُوا لَوْ كُنَّا نَسْمَعُ أَوْ نَعْقِلُ مَا كُنَّا فِي أَصْحَابِ السَّعِيرِ» (ملک، ۱۰)، در کنار «سمع» که به‌معنای شنیدن دعوت پیامبران و ملتزم شدن به آن می‌باشد، قرار گرفته است (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۱۹، ص ۳۵۳). در روایتی از حضرت موسی بن جعفر (ع) به پیوند میان عقل و آموزه‌های شرع اشاره شده و حجّیت عقل در کنار اجماع و نقل، یعنی قرآن و سنت، به‌عنوان منابع معرفتی انسان در کنار هم تصریح شده و جمیع امور ادیان در این چهار منبع خلاصه شده

است (حرانی، ۱۴۰۴ق، ص ۴۰۸؛ مفید، ۱۴۱۳ق، ص ۵۸؛ حرّعاملی، ۱۴۰۹ق، ج ۲۷، ص ۱۰۳). در مورد مدارس و نظام‌های آموزشی در جهان اسلام نیز، با مدارس و نظام‌های آموزشی همچون نظامیه‌ها مواجه هستیم که با بهره گرفتن از اساتید برجسته‌ای همچون ابواسحق شیرازی (متوفی ۲۹۶ قمری) و حجت‌الاسلام غزالی (متوفی ۵۰۵ قمری) و معیدان برجسته و سرآمد با تأکید بر رویکرد نقل‌گرایی، زمینه‌ساز رشد و تعالی فرهنگ و تمدن اسلامی شدند (وکیلان، ۱۳۹۸، ص ۷۳). بر این اساس، تحلیل و تبیین نگاه این نوع از مؤسسات آموزشی در جهان اسلام در خصوص مؤلفه‌های تربیت برای استفاده و بهره‌گیری از آنها در مراکز آموزشی و تربیتی کشور با توجه به شرایط اجتماعی، فرهنگی و علمی موجود، ضروری به نظر می‌رسد. از این رو، در تحقیق حاضر به بررسی مؤلفه‌های تربیت اسلامی از منظر نقل‌گرایی که به معنای تمسک به متن کتاب و روایاتی بوده و برای هدایت و سعادت در حیات دنیایی و آخرتی انسان مطلوب و راهگشا است، پرداخته می‌شود. در رابطه با پیشینه نوشتار پیش‌رو، باید توجه داشت که آثار و پژوهش‌های محدود و انگشت‌شماری از قبیل مقاله «تربیت اخلاقی از منظر رویکرد نقل‌گرایی و دلالت‌های تربیتی متأثر از آن» از سیده نجمه تقوی‌نسب و بابک شمشیری؛ کتاب «تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی» از اسماعیل باستانی و محسن معینی؛ و کتاب «مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی» ترجمه بهروز رفیعی را می‌توان نام برد. همان‌گونه که در کتاب «مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی» به خوبی اشاره شده، در عرصه پژوهشی درباره رویکردها و گرایش‌های مختلف نسبت به مسئله تعلیم و تربیت، عرب‌زبان‌ها بر ما پیش‌قدم بوده‌اند و دست‌کم چهارده اثر علمی در قالب کتاب، مقاله و پایان‌نامه را می‌توان نام برد (اسماعیل علی و جواد رضا، ۱۳۸۴، ص ۶).

## ۲. بررسی سیر تاریخی نقل‌گرایی در جهان اسلام

با نگاهی به تاریخ صدر اسلام درمی‌یابیم که در این دوره، ملموس‌ترین و اساسی‌ترین بخش، مربوط به روابط اجتماعی و زندگی فردی مسلمانان و مسائل دینی و اعتقادی آنان می‌باشد؛ که بررسی این موضوعات در دوره خلفای ثلاثه با حمایت قاطع از نقل‌گرایی و ضدیت با عقلانیت همراه بوده است (افتخاری، ۱۳۸۸، ص ۴). در ادامه نیز، به‌خصوص در دوره خلفای بنی‌عباس با فراخواندن محدثان به سامرا و گرامی داشتن آنها، از آنان خواستند حدیث صفت باری تعالی و رؤیت او را بگویند (شهیدی، ۱۳۸۳، ص ۳۳۷). از طرف دیگر، جریان عقل‌گرای معتزلی نیز در این دوران توفیق چندانی نداشت؛ به‌طوری که همواره با مخالفت خلفای بنی‌عباس مواجه می‌شدند و اکثراً بر آنان سخت می‌گرفتند و از بحث در مورد قدرت، که یکی از اصول معتزلیان بود، جلوگیری می‌کردند (زرین کوب، ۱۳۶۹، ص ۲۴۴). اگرچه مخالفت معتزلیان با پیروان احمد بن حنبل و نحله‌های کلامی اشعری، آنان را به‌عنوان

طرفدار رویکرد عقل‌گرایی مطرح کرد؛ ولی سبک و سیاق سخنشان به‌گونه‌ای است که با فلسفه، فاصله بسیار داشته است (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۱۶۰). البته به‌جز مخالفت خلفای ثلاثه و اغلب حکمای بنی‌عباس با رویکرد عقل‌گرایی، حرکت‌های افراطی عقل‌گرایان نیز زمینه رشد نقل‌گرایی را فراهم آورد. به‌عنوان مثال، محمد بن زکریای رازی مشهور به فیلسوف ری، به استقلال عقل در فهم امور و حل مسائل تا آنجا توجه داشت و ارزشمند می‌دانست که با گستاخی و جسارت، با اعتماد به قدرت عقل، بر این باور بود که انسان با استفاده از عقل نیاز به پیامبر و نبوت ندارد (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۵، ج ۲، ص ۲۱۲)؛ و مدعی شد که اگر همه مردم به‌درستی عقل خود را به‌کار گیرند، حقیقت احکام را دریافته و دیگر نیازی به بعثت پیامبران نیست (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۳، ص ۵۲۶). البته ترجمه متون یونانی و مورد توجه قرار گرفتن آن توسط فیلسوفان مسلمان مانند فارابی و ابن‌سینا، انتقاد شدید غزالی، فخرالدین رازی و فیلسوف اندلسی، ابن رشد از رویکرد عقل‌گرایی را به‌همراه داشت (نصر، ۱۳۸۴، ص ۴۸)؛ به‌طوری که عموم صاحب‌نظران، تهافت‌الفسفه غزالی را یکی از مهم‌ترین عوامل رکود تفکر فلسفی در میان مسلمانان می‌دانند (گنجی، ۱۳۸۳، ص ۶۸).

## ۱-۲. دوران تعادل در عقل‌گرایی و نقل‌گرایی (دوران پیامبر تا غیبت صغری)

اگرچه در تشیع، فراز و فرودهای گوناگونی در این دو قرن و نیم وجود دارد؛ اما وجود حرکت منطقی در تعامل میان عقل و نقل در طول این دو قرن و نیم، امری مسلم بوده که برگرفته از شیوه فکری ائمه مکتب تشیع می‌باشد؛ به‌طوری که ائمه (ع) همواره شاگردان خود را به مباحث عقلی و استدلالی تشویق می‌کردند و در حوزه فقه و کلام، سعی در عقلی‌نمودن مباحث و ارائه اصول کلی برای حل مسائل به شاگردان خویش داشتند. البته در زمان حضور ائمه، وجود ایشان در جامعه به‌عنوان عقل کل بوده و لذا، شاگردان خاص ائمه هرگز پیگیر مباحث صرف عقلی نبوده‌اند (سبحانی، ۱۳۷۲، ص ۳۴۹).

## ۲-۲. تعقل حدیثی-کلامی و پیشرفت عقل‌گرایی (آغاز غیبت صغری تا قرن ۱۱)

پس از غیبت کبری تا قرن چهارم در میان شیعه، نزاع بر سر چگونگی به‌کارگیری روایات ائمه (ع) برای حل مسائل در دو رویکرد اعتقادی-کلامی و فقهی-عملی، میان عقل‌گرایان و حدیث‌گرایان روی داد. به‌طوری که در بُعد فقهی-عملی، رویکرد حدیث‌گرایی با مرکزیت قم (مکتب قم) و ظهور چهره‌هایی مانند شیخ کلینی و شیخ صدوق مطرح شد. این رویکرد با توجه به اعتقاد به تقدم نقل به عقل و عدم صلاحیت ورود عقل به عرصه دین، روش دستیابی به احکام دینی را در مواجهه مستقیم با نصوص دینی و فهم روایی-حدیثی آن می‌دانست (تبیان و پهلوانی‌نژاد، ۱۳۹۱، ص ۲۱۰). در ادامه، با ظهور مکتب شیخ مفید و سید مرتضی (۴۳۶ ق)، فضای عقل‌گرایی بر اصول، فقه و کلام حاصل شد. به‌طوری که شیخ مفید

در شیوهٔ اجتهادی خود، برای عقل جایگاه بلندی قائل بود و یکی از راه‌های رسیدن به شناخت مفاهیم کتاب و سنت را عقل می‌دانست و حتی بر این اعتقاد بود که اگر حدیثی مخالف احکام عقلی باشد، مردود است (گرجی، ۱۳۷۵، ص ۱۴۰). در این دوران، نخستین دستگاه فلسفی اسلامی توسط فارابی (متوفی ۳۳۹ ق) شکل گرفت و توسط ابن‌سینا (۴۱۶ ق) گسترش یافت و زمینهٔ استفاده از فکر فلسفی را در علوم دینی به وجود آورد (دیباچی، ۱۳۸۳، ص ۱۹۵)؛ به طوری که ظهور خواجه نصیرالدین طوسی در قرن هفتم و اثر معروفش، «تجريد الاعتقاد» را می‌توان آغاز رسمی سیر فلسفی شدن کلام دانست (مطهری، ۱۳۷۵، ص ۸۸).

### ۳-۲. اخباری‌گری (قرن ۱۱ تا ۱۳)

آنچه قبل از قرن ۱۱ با عنوان نقل‌گرایی مورد توجه قرار گرفته است، عمدتاً قشری‌گری و ظاهرگرایی بوده است که در زمینه‌های کلامی و حدیثی در مقابل عقل‌گرایی برخی متکلمان شیعه و گاه معتزله بوده است. اما اخباری‌گری در این معنا، یکی از شقوق و عوامل عقل و نقل است که در حوزهٔ فقهی میان اخباریون و اصولیون قرار گرفت. بنیانگذار این مکتب، شخصی به نام ملا محمدامین استرآبادی بود. او تحت تأثیر تسلط ظاهرگرایی فقه مالکی و حنبلی که در سرزمین حجاز آن را از نزدیک لمس کرده بود و همچنین، شرایط سیاسی حاکم بر دولت وقت صفویه رشد کرد (تبیان و پهلوانی‌نژاد، ۱۳۹۱، ص ۲۱۲). استرآبادی، استنباط احکام را منحصر در کتاب و سنت دانسته، کلید فهم آن را در روایات ائمه می‌دانست؛ زیرا به نظر او روایات نبوی نیز همچون قرآن، محکم، متشابه، مطلق و... دارد و از این‌رو، استفاده از آن در فهم مراد قرآن را معتبر نمی‌داند (رفیعی مهرآبادی و همکاران، ۱۳۷۲، ج ۲، ص ۱۲). همچنین، استرآبادی اجماع را از مفروضات عامه و باطل دانسته (استرآبادی، ۱۴۲۴ ق، ص ۱۳) و در مورد به‌کارگیری عقل، رأی به عدم صلاحیت آن در دستیابی به اصول کلی داده و با بیان ناتوانی عقل از ادراک امور مربوط به فطرت، معتقد است که قیل و قال عقل راه به جایی نمی‌برد (استرآبادی، ۱۴۲۴ ق، ص ۲۵۱). از طرف دیگر، این تفکر به مخالفت و ستیز با حکمت صدرایی که دارای نظام فکری منسجم بود و در آن جایگاه عقل، برهان، اشراق، عرفان، نقل و قرآن به خوبی مشخص شده بود، برخاست (تبیان و پهلوانی‌نژاد، ۱۳۹۱، ص ۲۱۴). هرچند در پایان قرن ۱۳ به واسطهٔ تلاش‌های بزرگانی مانند کاشف‌الغطاء، وحید بهبهانی، شیخ انصاری، آخوند خراسانی و... اخباری‌گری اعتبار خود را از دست داد؛ ولی هنوز هم این تفکر در مباحث کلامی و عقلانی وجود دارد و مخالفت با عقل‌گرایی در حوزه‌های مختلف دین پابرجا است (همان، ص ۲۱۳).

### ۴-۲. نقل‌گرایی در حوزهٔ معرفتی (قرن ۱۲ و ۱۳)

پس از شکست جریان اخباری در حوزهٔ علوم اسلامی و به‌خصوص فقه در قرن ۱۲، جریان فکری

موسوم به شیخیه توسط احمد احساسی شکل گرفت؛ که سعی می‌کرد با وفادار ماندن به تعلیمات حکمی امامان شیعه با استفاده از قواعد و قوانینی که به‌صورت ظاهرگرایانه از متن روایت برداشت کرده بودند؛ به اثبات یا رد مطالب فلسفی بپردازد. از آنجا که نگاه ایشان به روایات، نگاه کلی‌نگر و منظم نبود؛ به‌ناچار در سخنان خود به تناقض‌گویی‌هایی می‌رسید که گاه و بی‌گاه به لوازم آن معترض شده، به پذیرش نتیجه غیرمنطقی آن، انتسابش به روایات و پنهان‌کاری آن با قواعد عرفانی ناگزیر می‌شدند (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۵، ج ۳، ص ۳۶۸). از دیگر جریان‌های معاصر که مدعی بیان حقیقت به‌صورت خالص و سره شده و تمامیت مکتب خود را مساوی اسلام حقیقی می‌داند، مکتب تفکیک می‌باشد (حکیمی، ۱۳۷۵، ص ۱۵۹). بنیانگذار این مکتب، میرزا مهدی اصفهانی است. ایشان با مهاجرت از شهر نجف و اقامت در مشهد مقدس در سال ۱۳۴۰ قمری، تبلیغ و اشاعه این رویکرد را آغاز کرد و در ادامه، مریدان و شاگردانشان راه ایشان را ادامه دادند. تفکیکیان با اشاره به آثار نامطلوب ادغام و آمیختگی میان معارف وحیانی و علوم بشری بر جوامع اسلامی و مراکز آموزشی آنها، پرداختن به علمی مانند فلسفه و عرفان را دسیسه دشمنان دین و برخی از حاکمان کشورهای اسلامی می‌دانستند. ایشان با اشاره به تفاوت‌ها و تمایزهای میان سه روش و منبع معرفتی قرآن کریم، عرفان و برهان و نتایج حاصل از آنها، بر این باورند بر اثر غفلت برخی عالمان و دانشوران مسلمان از این نوع تفاوت‌ها، فهم دقیق و صحیح از قرآن و سنت با مشکل روبه‌رو شده و تأویل‌های ناصواب این دو منبع معرفتی دین، در میان عارفان و فیلسوفان مسلمان رواج یافته است. از این‌رو، تفکیکیان وظیفه خود می‌دانند که بر جداسازی میان مفاهیم و علوم بشری از یک‌سو و اصطلاحات و علوم وحیانی از سوی دیگر، قیام کنند و استقلال و خودبستگی علوم قرآنی را آشکار سازند (همان، ص ۴۶-۴۷).

### ۳. مبانی تربیتی نقل‌گرایان

#### ۳-۱. انسان‌شناسی

از نگاه نقل‌گرایان، در انسان عناصر خیر و شر وجود دارد و سعادت او در چیره کردن خیر بر شر در وجود خویش است (اسماعیل علی و جواد رضا، ۱۳۸۴، ص ۱۰۲). اکثر نقل‌گرایان، وجود نفس را از بدیهیات و بی‌نیاز از اثبات می‌دانند؛ اما به واسطه جایگاه شناخت قوای نفس در فهم آیات و روایات مربوط به انسان، به این امر توجه داشته‌اند (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۰، ج ۴، ص ۱۵۵). در رابطه با روح، معتقدند که روح، همان حقیقت جاودانی است که خدا از باب تشرف، آن را به خود نسبت داده و انسان به اعتبار روح است که به شناخت خدا که باشکوه‌ترین شناخت است، مفتخر می‌شود (رفیعی، ۱۳۹۲، ص ۱۱۸). در مورد طبیعت انسان نیز رویکردهای متفاوتی میان این گروه مطرح است؛ به‌صورتی که

گروهی طبیعت انسان را بر شرّ دانسته‌اند (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۰، ج ۴، ص ۱۵۹) و عده‌ای دیگر معتقدند که انسان دارای طبیعت و سرشتی دوگانه است و در برگزیدن خیر و وانهادن شرّ، آزاد است؛ البته، این دیدگاه با رویکرد جبرگرایانه آنها به انسان همخوانی ندارد (همان، ص ۱۰۴).

### ۳-۲. معرفت‌شناسی

اهل نقل در تقریر موضع خود نسبت به منبع شناخت و نیز راه وصول به آن، همه این موارد را به غیب بازگردانده و غایت تعلیم و تربیت را به هدف دینی یگانه‌ای محدود کرده‌اند که همان قیاس غایب بر حاضر است. نقل‌گرایان در فرآیند تعلیم و تربیت، کسب علم، حکمت و معرفت را با هدف دوستی خداوند متعال، عبادت او و لذت بردن از آن را بر سایر اهداف تربیتی، ترجیح می‌دهند. بر این اساس، این جماعه حقیقت علم را در قرآن و حدیث می‌داند و عالمان واقعی را کسانی می‌داند که از علم، رضایت خدای کریم را می‌جویند و نزدیکی به او را می‌خواهند؛ نه کسانی که علم را از سر سود و با هدفی دنیایی چون کسب جاه و مال و برتری جویی در میان همراهان و اطرافیان خود می‌خواهند (اسماعیل علی و جواد رضا، ۱۳۸۴، ص ۹۷). نقل‌گرایان با پیوند معنای علم به مکاشفه و معامله، علوم فلسفی و برهانی را رد کرده و اهل این علوم را به حریم‌شکنی و نادانی متهم ساخته و مردم را علیه آنها شوراندند؛ به‌طوری که از نگاه غزالی، این گروه، وظایف دینی خود چون عبادات را وامی‌نهند و نسبت به تعبدات شرع و حدود آن کم‌توجه هستند و در پی اندیشه نام‌های پرطمطراقی چون سقراط، بقراط، افلاطون، ارسطو و مانند این‌ها می‌باشند که به آخرت ایمان ندارند و آنها را از راه خدا بازمی‌دارند (همان، ص ۹۸). نقل‌گرایان، علم بودن فلسفه را انکار کرده و بر این باورند که فلسفه، دانشی مجرّاً و خاص نیست؛ بلکه برآمده از جمع چهار گروه علوم حساب و هندسه، منطق، الهیات و طبیعیات است. آنها منطق را علمی مباح می‌دانند و با توجه به انحرافی که در متخصصان این علوم مشاهده کرده‌اند، افراد ضعیف را از پرداختن به آن بازداشته‌اند. در مورد علم منطق و الهیات نیز، آن را زیرمجموعه‌ای از علم کلام دانسته و معتقدند که فلاسفه نه تنها دانش جدیدی به الهیات عرضه نداشتند؛ بلکه مکتب‌های تازه‌ای آورده‌اند که برخی کفر و برخی دیگر بدعت است. در مورد طبیعیات فلسفه بر این نکته تأکید دارند که بخشی از آن، مخالف شرع و دین حق است و در واقع، جهل است نه علم و قسمی دیگر، مربوط به صفات اجسام و ویژگی‌ها و چگونگی تغییر در آنها است که شبیه به کار پزشکان است؛ با این تفاوت که پزشکی از ضروریات انسان است، اما به علوم طبیعی نیازی نیست (همان، ص ۹۹). البته، غزالی و بسیاری از نقل‌گرایان، عقل را از مصادر منابع معرفت می‌دانند و خواستار جمع میان علوم عقلی با علوم نقلی شرعی هستند. ولی عقل از نظر آنها به معنای اصطلاحی و محدود آن می‌باشد (همان، ص ۱۰۰).

## ۳-۳. روش‌شناسی

در بحث روش‌شناسی، معیار نقل‌گرایان در تلقی ظاهرگرایی و افراطی آن، نقل است، و نه عقل. در این نظام فکری، عقاید و حتی ادله آنها تنها از راه نصوص دینی و یا آنچه نصوص دینی به آن اشاره دارد، اخذ می‌شود. عقل، مطلقاً جایگاهی در استدلال نداشته، شأن و کارکردش دنباله‌روی از نقل بوده و نقل بر عقل سلطه دارد. تنها کارکرد عقل، اذعان و تصدیق است. بر این اساس، عقل تنها می‌تواند شاهد باشد، و نه حاکم (مدکور، ۱۳۹۳، ص ۵۰۸). در این تلقی، هرگونه بحثی درباره حقایق دینی، مطالعه و اندیشه نسبت به ماوراء ظواهر کتاب و سنت، بدعت بوده و باید علم این امور را به خدا ارجاع داد. همچنین، هرگونه بحثی در مورد حقایق کتاب و سنت، حتی بحث کلامی که بنایش بر قبول ظواهر دینی و قرار دادن آن بنا بر فهم عادی عوام از دین و سپس دفاع از آن با استفاده از مقدمات مشهور و مسلم است، حرام و بدعت بوده، از آن اجتناب می‌شود (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ج ۸، ص ۱۵۳).

براساس همین دیدگاه، وقتی کسی از مالک بن انس (۱۷۹ق) از آیه «الرَّحْمَنُ عَلَى الْعَرْشِ اسْتَوَى» و چگونگی استوای خدا بر عرش سؤال کرد، او سر به زیر انداخته و چشم‌ها را به زمین دوخت، در حالی که عرق کرده بود، سر برداشت و گفت: استوای خداوند بر عرش همانگونه است که خودش توصیف نموده است؛ از پیرامون کیفیت و چگونگی آن سخنی گفته نمی‌شود. تو انسان بد و بدعت‌گذاری هستی. [آنگاه خطاب به اهل مجلس گفت:] بیرونش کنید. سپس آن مرد، توسط اهل مجلس بیرون انداخته شد (بیهقی، بی تا، ج ۲، ص ۳۰۵).

## ۴. اهل نقل و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت

قبل از پرداختن به این مبحث، ذکر این نکته ضروری است که با توجه به اینکه اهل نقل، معنای علم را محدود به شناخت از غیب دانسته و آن را نوری می‌دانند که به قلب تابیده می‌شود؛ برداشت لطیفی از تعلیم و تربیت دارند که بیانگر تمایز میان تعلیم و تربیت است. پر واضح است، آنها تربیت را دارای دامنه‌ای گسترده‌تر از تعلیم دانسته و بر اهمیت آن تأکید دارند. بر همین اساس است که غزالی اشاره می‌کند که تربیت کودکان، مدت‌ها پیش از تعلیم آنها باید آغاز شود و سعی شود شیردادن به کودک توسط زنی نیکوکار و شریعتمدار که نان حلال می‌خورد، انجام شود.

ابن سحنون نیز گزینش معلمان شایسته برای کودکان را یکی از شروط اصلی تربیت شایسته می‌داند و بر این نکته تأکید دارد که فرزندان را جز نزد مردی نیک‌دین آموزش ندهید، که دین کودک مانند دین معلم است (اسماعیل سعید و جواد رضا، ۱۳۸۴، ص ۱۰۶). در ادامه، به بررسی مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از منظر نقل‌گرایان پرداخته می‌شود.

#### ۴-۱. اهداف تعلیم و تربیت

در مورد اهداف تربیت، نقل‌گرایان با توجه به نوع نگاهشان به حکومت و مبارزه با حاکم فاسد و همچنین، ماهیت اجتماعی انسان، در مقایسه با عقل‌گرایان، توجه کمتری به نقش‌های کارکردی، اجتماعی و دنیایی فرآیند تربیت دارند. آنها طبقه‌بندی سه‌گانه‌ای برای اهداف تربیتی قائل هستند؛ به‌طوری که غزالی آنچه را که گرانمایه و خواستنی می‌داند، در سه گروه «مطلوب به ذات»، «مطلوب بالغیر و بالذات» و «مطلوب بالغیر» تقسیم می‌کند (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۱۲). در جهت تقسیم‌بندی اهداف تربیت به اهداف غایی، اهداف میانی و اهداف جزئی، می‌توان از تقسیم‌بندی اهداف از نگاه غزالی استفاده کرد؛ بر این اساس، اهداف مطلوب به ذات را اهداف غایی، اهداف مطلوب بالذات و بالغیر را اهداف میانی و اهداف مطلوب بالغیر را اهداف جزئی دانست (رفیعی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۲). در ادامه به بررسی اهداف مورد نظر پرداخته می‌شود.

**اهداف غایی:** غزالی اهداف غایی تربیت را به دو دسته اهداف غایی دنیایی و عقبایی تقسیم می‌کند و غایت دنیایی تربیت را علم و آزادی (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۳، ص ۲۸۴) و غایت عقبایی آن را رؤیت خداوند می‌داند (غزالی، ۱۴۱۴ق، ص ۴۴). ایشان هدف غایی را ذومراتب می‌داند؛ بر این اساس، وصال و رؤیت خداوند را دارای مراتبی بی‌نهایت می‌داند که با عمر چندین‌ساله نمی‌توان به آن رسید (غزالی، ۱۳۶۸، ج ۲، ص ۵۸۷-۵۸۸).

**هدف‌های میانی:** غزالی بر مبنای دستیابی به هدف غایی، اهداف میانی را در سه حوزه شناختی، صفاتی و رفتاری قرار می‌دهد. ایشان اهداف شناختی را شامل شناخت نفس (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۳۳۶)، شناخت خدا (غزالی، ۱۹۹۴م/الف، ص ۷۲)، جهان‌شناسی و شناخت علوم (غزالی، ۱۹۹۴م/الف، ص ۱۱۰)، شناخت دین و علوم دینی می‌داند (غزالی، ۱۹۹۴م/ب، ص ۲۲-۱۵). در مورد هدف‌های صفاتی، به مواردی همچون تهذیب نفس و تکمیل آن و تعالی اخلاقی اشاره می‌کند (غزالی، ۱۴۱۹ق، ص ۱۵۸) و توجه به پاکیزگی و آراستگی، بهداشت و تغذیه مناسب که منجر به رشد و سلامت جسم و زمینه‌ساز عبادت و بندگی بهتر خداوند متعال است را از اهداف رفتاری می‌داند (رفیعی، ۱۳۸۸، ص ۱۹۶).

**هدف‌های جزئی:** از نگاه غزالی، اهداف جزئی اهدافی هستند که مطلوب بالذات نیستند؛ بلکه لازمه و شرط تحقق امور دیگرند. با این پیش‌فرض، اهداف جزئی شامل اموری می‌شود که مربوط به حوزه معاش فردی و اجتماعی می‌باشد؛ یعنی اموری که مربوط به آموزش مشاغل گوناگون که لازمه زندگی انسان و شرط بقای جامعه است (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۳، ص ۲۲۵-۲۲۶). البته غزالی برای مشاغل، سه حالت

ضرورت، رفاهیات و حاجت را برمی‌شمارد و فراگیری حد ضرورت را لازم و واجب کفایی می‌خواند (همان، ص ۲۳۱-۱۳۲).

#### ۲-۴. اصول تعلیم و تربیت

مربیان و دانشمندان اهل نقل برای دستیابی به مقاصد و اهداف تعلیم و تربیت مورد نظرشان، قواعد و اصولی را پایه و اساس تعلیم و تربیت قرار داده‌اند که در این قسمت، به برخی از آنها اشاره می‌شود.

##### ۱-۲-۴. ایستایی

با توجه به این مهم که رویکرد نقل‌گرایی به میراث گذشته و آنچه در روایت‌ها آمده است، تأکید بیشتری داشتند، به‌طوری که حتی پرداختن و یادگیری ادبیات و صرف و نحو را تنها در حد تفسیر قرآن کریم مجاز می‌دانستند (عرسان کیلانی، ۱۳۸۷، ص ۲۹۰)، تا میزان زیادی از پذیرفتن اصلاحات و نوآوری‌ها فاصله گرفته است. به‌طوری که در مواجهه با برخی از چالش‌های تربیت اسلامی در عصر معاصر همچون مدرنیته، آموزش تلقینی، کالایی‌سازی آموزش و پرورش و گسترش فضای مجازی (لطیفی، ۱۴۰۳، ص ۷)، نمی‌تواند پاسخگوی مخاطبان خود باشد و به نظر می‌رسد در طول زمان، کارکرد مؤثر در تربیت دینی مخاطبان خود را از دست می‌دهد.

##### ۲-۲-۴. ظاهرگرایی

همواره تقدم نقل بر عقل و ظاهرگرایی به‌عنوان دو اصل اساسی و بنیادین نقل‌گرایی مطرح بوده است (تبیانی و پهلوانی‌نژاد، ۱۳۹۱، ص ۲۱۴). براساس این اصل که یکی از بارزترین نشانه‌های آن را می‌توانیم در کنار رفتن و کمرنگ شدن روش املا و پیدایش روش قرائت مشاهده کنیم (عرسان کیلانی، ۱۳۸۷، ص ۳۱۴). معمولاً در برنامه‌های تربیتی نقل‌گرایان بر اجرای رفتارهای دینی در مخاطبان براساس توجه به حفظ ظاهر عمل، براساس نوعی تقلید و تلقین تأکید می‌شود. امری که در نهایت، چون با کم‌توجهی به عنصر بینش و گرایش در مخاطبان شکل گرفته است، ثبات چندانی ندارد. البته، در برخی از شرایط مانند عدم توانایی مخاطب از درک عقلی یک مفهوم و یا عمل دینی و اخلاقی، استفاده از این نوع تعامل با مخاطب، اشکالی ندارد (لطیفی، ۱۴۰۳، ص ۳۲). اما توجه به آن، به‌عنوان یک اصل تربیتی در فرآیند تربیتی مربوط به عناصر بینش و گرایش، نمی‌تواند تأثیر مؤثر و بادوامی بر مخاطب داشته باشد.

##### ۳-۲-۴. ایمان‌گرایی

هرچند رویکرد عقل‌گرایی در جهان اسلام به توجه و تقویت روحیه عبودیت در فرآیند تربیت دینی مخاطبان خود توجه دارد و از آن غافل نیست؛ اما باید به این مهم توجه داشت که از منظر عقل‌گرایان،

پرستش خداوند و عبودیت، نتیجه تربیت است، و نه یک اصل تجویزی. چنانچه امام علی (ع) نیز بر نقش بینش و تفکر در پرستش خداوند تأکید دارند و به این نگاه کلیدی توجه دارند که از آنجا که انسان، خداوند را لایق پرستیدن یافت، او را پرستش می‌کند (نهج البلاغه، خطبه ۱). اما رویکرد نقل‌گرای، ایمان را تسلیم‌شدن محض می‌داند؛ چنانکه غزالی، سعادت را در پیروی محض از پیامبر گرامی اسلام (ص) می‌داند (غزالی، ۱۳۶۲، ص ۱۲۸). همچنین، ایشان بر این باور هستند که دین، چیزی جز اطاعت و تسلیم نیست؛ لذا، افراد مسلمان باید حقایق را از مصادرش برگیرند و بی‌کندوکاو آن را بپذیرند تا از این طریق، امور دین و دنیای آنها اصلاح شود (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۲۲).

#### ۳-۴. روش‌های تربیتی

روش‌های تربیتی مورد توجه یک رویکرد یا مکتب فکری، به مؤلفه‌های تربیتی همچون اهداف و اصول تربیتی مورد نظر آن مکتب فکری وابسته است. بر این اساس، با توجه به آنچه در خصوص اهداف و اصول تربیتی مورد نظر نقل‌گرایان آمد، به بررسی روش‌های تربیتی مطرح در رویکرد نقل‌گرای پرداخته می‌شود.

#### ۱-۳-۴. روش تکرار و تمرین (ازبرکردن)

یکی از روش‌های آموزشی که می‌تواند در سه حوزه شناختی، گرایش و رفتاری کاربرد داشته باشد و ضعف استعداد فراگیران را جبران کند، تکرار و تمرین است. غزالی با تأکید بر این نکات به اهمیت تکرار و تمرین در آموزش مفاهیم سه حوزه یادشده پرداخته و معتقد است که پیدایش ملکه در هر سه حوزه، با تکرار و تمرین میسر است؛ به‌طوری که فقیه از راه مطالعه و تکرار و تمرین، فقه را می‌آموزد و صفات اخلاقی مانند بخشندگی و بزرگواری با استفاده از روش تکرار و تمرین، ملکه شده و مهارت افراد در شغل‌های مختلف براساس تکرار و تمرین حاصل می‌شود (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۳، ص ۵۹؛ به نقل از: رفیعی، ۱۳۸۸، ص ۲۰۳). هرچند اندیشمندان عقل‌گرا همچون فارابی و ابن‌سینا نیز به این روش اشاره داشتند؛ اما استفاده آنان در مقایسه با نقل‌گرایان، محدودتر و معمولاً در راستای تقویت مؤلفه رفتاری و یا آموزش تلفظ حروف بوده است (لطیفی، ۱۴۰۳، ص ۳۱). در حالی‌که در رویکرد نقل‌گرای به‌عنوان یک روش مرسوم در سه مؤلفه بینش، گرایش و کنش، مورد نظر بوده است. ابن‌خلدون با نقد روش مرسوم در آموزش قرآن نزد نقل‌گرایان اهالی تونس و مغرب که براساس تکرار، تمرین و ازبرکردن بوده است؛ معتقد است این نوع آموزش، نمی‌تواند فهم و بینش درست مبتنی بر قواعد زبان و ادبیات عرب در فراگیران ایجاد کند و لذا، شایسته است آموزش قرآن براساس روش مرسوم در اندلس که ابتدا به آموزش صرف و نحو و ادبیات عرب می‌پردازد، انجام شود (عرسان کیلانی، ۱۳۸۷، ص ۳۲۸).

## ۴-۳-۲. روش سماع

هرچند استفاده از این روش که مبتنی بر توانایی متریبان در گوش دادن و حفظ و تکرار شنیده‌های خود از معلم بود، تا سال ۱۳۲ هجری قمری که مسلمانان با صنعت کاغذسازی آشنایی نداشتند و تهیه کاغذ برای آنها کار دشواری بود، مرسوم بود (حسین‌زاده شانه‌چی، ۱۳۸۸، ص ۱۴۴)؛ اما استفاده از این روش در شرایطی که امکانات آموزشی بیشتری برای آموزش مهیا شد، همچنان توسط نقل‌گرایان مورد توجه قرار می‌گرفت و ما شاهد نقدهایی بر آنها توسط سایر رویکردهای تربیتی در جهان اسلام هستیم؛ به‌طوری که نقد استفاده از این روش در قرن نهم و دهم هجری قمری، مورد توجه اندیشمندان مسلمان بوده است. آنها از اینکه متریبان با وجود توانمندی‌های ارزشمند در فرآیند یادگیری، صرفاً به گوش دادن و تکرار آنچه شنیده‌اند، می‌پردازند، ناراضی بودند و استفاده از این روش را محدود کردن متریبان به سایر منابع اسلامی می‌دانستند (عرسان کیلانی، ۱۳۸۷، ص ۳۳۰).

## ۴-۳-۳. قرائت (عرض)

در این روش، برخلاف روش سماع که استاد، مطلب درسی را برای متریبان خود می‌خواند؛ این متریبان بودند که مطالب و کتاب‌های مورد نظر استادشان، که اغلب کتاب آن اساتید بود را برای آنها می‌خواندند و اساتید، آن را تصحیح یا تأیید می‌کردند (حسین‌زاده شانه‌چی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۰). البته در ادامه، حتی در استفاده از کتاب مورد نظر اساتید و یا نوشته‌های آنان سخت‌گیری بیشتری انجام شد؛ به‌طوری که در قرن هفتم هجری قمری، استادان مدرسه مستنصریه موظف شدند که در تدریس از نوشته‌های خود بهره نگیرند؛ بلکه از کتب و سخنان دانشمندان قبلی استفاده کنند. لذا، کوشش محصلان، تنها در حفظ و مطالعه مطالب گذشتگان و تکرار بی‌کم و کاست گفته‌های قبلی خلاصه شد (غنی‌مه، ۱۳۶۴، ص ۲۴۳-۲۴۲). البته این روش نیز مورد نقد اندیشمندان مسلمان قرار گرفت و بسیاری از استادان، آن را به‌طور کلی رد می‌کردند (منیرالدین، ۱۳۶۸، ص ۱۰۴). یکی از دلایل استفاده از این رویکرد توسط نقل‌گرایان، سست کردن ابتکار و اجتهاد نزد اندیشمندان مسلمان بود (حسین‌زاده شانه‌چی، ۱۳۸۸، ص ۱۸۱).

## ۴-۳-۴. تلقین و عادت‌آموزی

استفاده از روش تلقین و عادت‌آموزی از روش‌های مطرح در تربیت نقل‌گرایان محسوب می‌شود؛ که با آنچه در رویکرد رفتارگرایی در روانشناسی مطرح است، بسیار نزدیک و همسو است. منظور از تلقین، روشی در تربیت است که معلم بدون ارائه استدلال، شواهد و دلایل عقلانی، مخاطب خود را تحت تأثیر قرار داده و او را به عقیده‌ای باورمند کند (لطیفی، ۱۴۰۳، ص ۲۶). هرچند استفاده از این روش نزد سایر رویکردهای تربیتی در جهان اسلام نیز مطرح بوده است؛ به‌عنوان مثال، ابن‌سینا در «کتاب السیاسة»،

استفاده از این روش را برای تربیت کودکان در زمانی که تازه مفصل هایشان نیرومند و زبانشان استوار شده و هنوز ادراک کافی برای درک عقلانی و استدلالی ندارند، مجاز می‌داند (ابن‌سینا، ۱۹۸۵م، ص ۱۳). اما در رویکرد نقل‌گرایی، از این روش استفاده وسیع‌تری شده است؛ به‌طوری که غزالی علاوه بر توجه به اهمیت نقش عادت‌آموزی در حیطه رفتاری؛ مانند آموزش خوشنویسی، به اثربخشی استفاده از این روش در حیطه‌های بینشی و گرایشی نیز توجه داشته است (رفیعی، ۱۳۹۲، ص ۱۴۳-۱۴۲).

### ۵. معلم، مهم‌ترین عامل تربیت

انتخاب معلم متدین و دارای فضایل اخلاقی، یکی از مواردی است که تمام اندیشمندان نقل‌گرا بر آن سفارش می‌کنند؛ به‌طوری که از نظر غزالی، معلم باید پدر روحانی و معنوی فراگیرنده باشد، که به او زندگی جاوید می‌بخشد. اگر معلم نباشد، نقش تربیتی پدر نیز کمرنگ می‌شود. بنابراین، معلم بیش از پدر و مادر بر متعلم حق دارد (غزالی، ۱۳۶۴، ج ۱، ص ۵۵). از این‌رو، باید ضمن داشتن نگاهی پدرانه به دانش‌آموز، به امور اخروی وی توجه داشته و به پرورش اخلاقی متعلمان، همت گمارد و معلمی را به‌عنوان عبادت و رسالت بداند و هرگز به‌عنوان شغل به آن نگاه نکند (رفیعی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۵). همچنین، قابسی و محمد بن سحنون، پایه و کیفیت رابطه میان معلم و دانش‌آموز را براساس مهربانی با کودک و رعایت عدالت میان آنها دانسته و بر توجه به برابری در ارتباط عاطفی با دانش‌آموزان، پرهیز از زیاده‌روی در تربیت بدنی و تلاش در حد توان در آموزش به شاگردان، تأکید داشته‌اند (همان، ص ۱۱۶). با توجه به جایگاه بلند مقام معلم، هریک از اندیشمندان نقل‌گرا به‌طور مفصل بر وظایف و حقوق معلم، تأکید داشته‌اند. به‌گونه‌ای که محمد ابن سحنون، در رویکرد نقل‌گرایی براساس شرع و احکام فقهی، به شرح وظایف و تکالیف معلمان در قالب آنچه معلم باید انجام دهد (واجبات) و آنچه باید از آنها پرهیز کند (محظورات)، در فرآیند آموزش پرداخته است (رفیعی، ۱۳۹۱، ص ۹۷-۹۱). هرچند به‌نظر می‌رسد توجه به معلم به‌عنوان عامل اصلی تربیت در تمام رویکردهای تربیتی مطرح است؛ اما میزان این توجه در رویکرد نقل‌گرایی به میزانی است که تنها راه کسب آموزش را حضور نزد معلم و استاد می‌دانند و بر این نگاه تأکید دارند که دانش را از دانشمندان بیاموزید نه از کتاب‌ها. حتی یادگیری دانش از کسانی که علومشان را از کتاب‌ها گرفته‌اند، و نه معلمان را منع کرده‌اند (رفیعی، ۱۳۹۲، ص ۲۴۶).

### ۶. محتوا و برنامه درسی

با توجه به تأکید اهل نقل به قرآن و روایات، محتوای آموزشی آنها نیز بیشتر به این دو حوزه تأکید دارد. به‌طوری که بر فراگیران واجب می‌دانند که ابتدای آموزش را با کتاب خداوند شروع کرده، آن را نیک حفظ

کنند و تفسیر و دیگر علوم قرآنی را بیاموزند؛ زیرا قرآن مادر دانش‌ها و مهم‌ترین آنها است. اهل نقل، آموزش فروع دین مانند نماز و روزه را نیز مورد توجه قرار داده‌اند (اسماعیل علی و جواد رضا، ۱۳۸۴، ص ۹۷). البته توجه به برنامه درسی براساس احکام فقهی در بین علمای نقل‌گرا بسیار مشهود است. به‌عنوان نمونه می‌توان به آراء غزالی و قابسی اشاره کرد؛ به‌گونه‌ای که غزالی سعی کرده است با لحاظ واجب عینی و واجب کفایی در ارائه برنامه درسی، درس‌هایی چون تهذیب نفس، توحید و علم شریعت را اجباری و مواردی مانند حساب، سیاست، نحو، صرف و فقه و آنچه که شرایط و نیازهای جامعه است را اختیاری بداند (رفیعی، ۱۳۹۲، ص ۱۳۷). همچنین، قابسی درس‌های اجباری و ضروری را قرآن، فقه و واجبات دینی و دیگر درس‌ها مانند حساب، نحو و شعر بدون غنا و تاریخ عرب را از دروس غیرضروری می‌داند (قابسی، ۱۳۸۳ق، ص ۳۰۱). البته، مؤلفه‌های دیگر تربیتی مانند ساحت‌های تربیتی، مراحل تربیت و عوامل و موانع آن نیز می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. اما با توجه اهمیت و نقش مبانی، اهداف و اصول تربیتی و روش‌های تربیتی، این مؤلفه‌ها در پژوهش حاضر مورد توجه قرار گرفت.

## ۷. نتیجه‌گیری

از زمان صدر اسلام تاکنون، رویکردهای مختلفی میان علمای جهان اسلام در بُعد معرفت‌شناسی، وجود داشته است که دو رویکرد اصلی مطرح، شامل عقل‌گرایی و نقل‌گرایی بوده است. در بخش نقل‌گرایی که در این پژوهش به آن پرداخته شده، می‌توان گفت که در میان اهل سنت و به‌ویژه از دوره‌ای که تفکر معتزله رواج داشته، رویکرد غالب، نقل‌گرایی بوده است که تاکنون نیز ادامه دارد. در تشیع، این رویکرد به‌همراه رویکرد عقل‌گرا با فراز و نشیب‌هایی همراه بوده است. اما آنچه مسلم است، هدف غایی تربیت در تمام رویکردهای تربیتی مطرح در جهان اسلام، اعم از رویکرد نقلی، عقلی و فلسفی، کارکردگرا، صوفیانه، کلامی، سلفی و...، رضایت و قرب خداوند است و اگر تفاوتی وجود دارد در راه‌های دستیابی به این هدف می‌باشد. بر این اساس، رویکرد نقل‌گرا سعی می‌کند تا با توجه بیشتر به قرآن و روایات، مبانی نظری خود را شکل داده و تعلیم و تربیت مطلوب مورد نظر خود را با توجه به مؤلفه‌های تعلیم و تربیت منطبق با مبانی نظری خود گسترش دهد. به‌طوری که آنچه در تعیین همه مؤلفه‌ها، مورد توجه آنها قرار می‌گیرد توجه به میراث و منابع مکتوب گذشتگان با نگاه به احکام شرعی و مسئولیت انسان در برابر خداوند و سایر انسان‌ها است. از این‌رو است که سعی می‌کنند با تکیه بر برخی اصول تربیتی خاص همچون ایستایی، ظاهرگرایی و ایمان‌گرایی و استفاده از روش‌های تربیتی همچون تکرار و تمرین، سماع، قرائت و تلقین و عادت‌آموزی و با پذیرش معلم‌محوری و تأکید بر نگاه فقهی و شرعی به نوع تعامل او با دانش‌آموزان، به اهداف تربیتی مورد نظرشان برسند.

## — منابع —

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۸۳). *منطق و معرفت در نظر غزالی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۸۵). *ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام*. تهران: انتشارات طرح نو، ج ۲-۳.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۹۸۵). *کتاب السياسة؛ مقالات فلسفیه لمشاهیر العرب مسلمین و نصاری*. قاهره: دارالعرب للبیستانی، چاپ سوم.
- استرآبادی، محمدامین (۱۴۲۴ق). *فوائد المدنیة*. قم: نشر اسلامی.
- اسماعیل علی، سعید؛ جواد رضا، محمد (۱۳۸۴). *مکتب‌ها و گرایش‌های تربیتی در تمدن اسلامی*. ترجمه نقد و اضافات بهروز رفیعی. تهران: انتشارات سمت.
- افتخاری، سید رضا (۱۳۸۸). *سیر تحول عقل‌گرایی و نقل‌گرایی و تاثیر آن در شکوفایی فرهنگ و تمدن اسلامی*. *فقه و تاریخ تمدن اسلامی*، ۶(۲۲)، ص ۳۵-۱۰.
- بیهقی، أحمد بن الحسین أبو بکر (بی‌تا). *الاسماء والصفات*. تحقیق عبدالله بن محمد الحاشدی. جدة، مکتبة السوادی، ج ۲.
- پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (۱۳۸۰). *آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت*. تهران: انتشارات سمت، ج ۴.
- تبیانی، پروین؛ پهلوانی‌نژاد، محبوبه (۱۳۹۱). *سیر تاریخی و مبانی فلسفی تفکر نقل‌گرایی و نقد آن*. *معارف عقلی*، ۷(۲۳)، ص ۲۳۸-۲۰۳.
- جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). *دین‌شناسی*. قم: اسراء.
- حرّانی، حسن بن شعبه (۱۴۰۴ق). *تحف العقول*. قم: دفتر انتشارات اسلامی.
- حرّعاملی، محمد بن حسن (۱۴۰۹ق). *وسائل الشیعة*. قم: مؤسسه آل‌البیت (ع)، ج ۲۷.
- حسین‌زاده‌شانه‌چی، حسن (۱۳۸۸). *تاریخ آموزش در اسلام*. قم: جامعه المصطفی‌العالمیه.
- حکیمی، محمدرضا (۱۳۷۵). *مکتب تفکیک*. تهران: دفتر نشر فرهنگی اسلامی.
- دیباچی، سید محمدعلی (۱۳۸۳). *ساختار فلسفی کلام*. قیسات، شماره ۳۸، ص ۲۰۸-۱۸۵.
- رفیعی مهرآبادی، ابوالقاسم و همکاران (۱۳۷۲). *دائرة المسائل تشیع*. تهران: انتشارات دایره‌المعارف، ج ۲.
- رفیعی، بهروز (۱۳۸۸). *آرای اندیشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن؛ امام محمد غزالی*. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ج ۳.
- رفیعی، بهروز (۱۳۹۱). *نهاد آموزشی مکتب قیروان - قرن سوم، به روایت محمد بن سحنون*. *تعلیم و تربیت اسلامی*، ۷(۱۴)، ص ۷۷-۱۰۲.
- رفیعی، بهروز (۱۳۹۲). *مریبان بزرگ مسلمان*. تهران: انتشارات سمت.
- زرین کوب، عبدالحسین (۱۳۶۹). *در قلمرو وجدان سیری در عقاید، ادیان و اساطیر*. تهران: انتشارات علمی.
- سبحانی، محمدجعفر (۱۳۷۲). *المحاضرات فی الهیات*. قم: موسسه امام صادق (ع).
- شهیدی، سید جعفر (۱۳۸۳). *تاریخ تحلیلی اسلام*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

- طباطبایی، سید محمد حسین (۱۴۱۷ق). *المیزان فی تفسیر القرآن*. قم: دفتر انتشارات اسلامی، ج ۱۹، ۸.
- عرسان کیلانی، ماجد (۱۳۸۷). *سیر آرای تربیتی در تمدن اسلامی*. ترجمه، نقد و اضافات بهروز رفیعی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- غزالی، محمد بن محمد (۱۳۶۲). *مکاتیب فارسی غزالی (فضائل الانام من رسائل حجه الاسلام)*. تصحیح و اهتمام عباس اقبال. تهران: امیرکبیر.
- غزالی، محمد بن محمد (۱۳۶۴). *احیاء علوم الدین*. ترجمه مویدالدین خوارزمی؛ به کوشش حسین خدیوچم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ج ۱، ۳.
- غزالی، محمد بن محمد (۱۳۶۸). *کیمیای سعادت*. به کوشش حسین خدیوچم. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی، ج ۲.
- غزالی، محمد بن محمد (۱۴۱۴ق). *روضة الطالبین و عده السالکین*. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- غزالی، محمد بن محمد (۱۴۱۹ق). *معارج القدس فی مدارج معرفه النفس*، قراء و علق علیه محمود بیجو. دمشق: دارالالباب.
- غزالی، محمد بن محمد (۱۹۹۴ الف). *الجام العوام عن علم الکلام*. بیروت: دارالکتب العلمیه.
- غزالی، محمد بن محمد (۱۹۹۴ ب). *معراج السالکین*. بیروت: دارالکتب الاسلامیه.
- غنیمه، عبدالرحیم (۱۳۶۴). *تاریخ دانشگاه‌های جهان*. ترجمه نورالله کسائی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- قابسی، ابوالحسن علی بن محمد بن خلف (۱۳۸۳ق). *الرساله تلمفصله لاحوال المتعلمین و احکام المعلمین و المتعلمین*. قاهره: دارالمعارف.
- کرین، هانری (۱۳۵۲). *تاریخ فلسفه اسلامی*. به کوشش سید حسین نصر. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- گرچی، ابوالقاسم (۱۳۷۵). *تاریخ فقه و فقهها*. تهران: انتشارات سمت.
- گنجی، محمدحسین (۱۳۸۳). *آیا غزالی مخالف فلسفه است*. مقالات و بررسی‌ها، شماره ۷۵، ص ۶۱-۷۲.
- لطیفی، علی (۱۴۰۳). *درآمدی بر چالش‌های تربیت اسلامی در دنیای معاصر*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه؛ دانشگاه فرهنگیان.
- مدکور، محمدسلام (۱۳۹۳). *مناهج الاجتهاد فی الاسلام*. کویت: جامعه الکویت.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۵). *مجموعه آثار*. تهران: انتشارات صدرا.
- مفید، محمد بن محمد (۱۴۱۳ق). *الاختصاص*. قم: المؤتمر العالمی لآل فیه الشیخ المفید.
- منیرالدین، احمد (۱۳۶۸). *نهاد آموزش در اسلام*. ترجمه حسین ساکت. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- نصر، سید حسین (۱۳۸۴). *سه حکیم مسلمان*. ترجمه احمد آرام. تهران: انتشارات علمی فرهنگی، چاپ ششم.
- وکیلان، منوچهر (۱۳۹۸). *تاریخ آموزش و پرورش در اسلام و ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.