

مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه آیت الله جوادی آملی

رضا حبیبی *

چکیده

موضوع این نوشتار، تبیین مبانی تعلیم و تربیت از دیدگاه حضرت آیت الله جوادی حفظه الله است. در این مقاله تلاش کرده ایم با روش توصیفی-تحلیلی، دیدگاه‌های ایشان را درباره مهم‌ترین مبانی تعلیم و تربیت گردآوری و تحلیل کنیم. با توجه به گستردگی مباحث مبانی تعلیم و تربیت، ناگزیر از گزینش برخی مبانی بودیم؛ یعنی مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی. بخش مبانی معرفت‌شناختی درباره چند مبنا از جمله حداکثری بودن دین و شمول آن نسبت به حوزه تعلیم و تربیت، اعتبار یافته‌های عقل و معتبر بودن داده‌های علوم انسانی تجربی است. بخش مبانی انسان‌شناختی نیز درباره دوی بعدی بودن انسان، حی متأله بودن انسان، کرامت انسان و خلافت الهی است. جامعیت علمی استاد از یک طرف، توجه به مسائل نوظهور در حوزه‌های مختلف از جمله تربیت از طرف دیگر و موضع‌گیری در حیطه‌های متنوع مرتبط با مبانی تعلیم و تربیت، زمینه مساعدی را برای گردآوری، تنظیم مبانی و مسائل تربیتی و طراحی نظام تربیتی از دیدگاه ایشان فراهم کرده است.

کلیدواژه‌ها: تربیت، مبانی، نظام، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، هدف.

* دکترای فلسفه تعلیم و تربیت پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. (reza_35_mahdi@yahoo.com).

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۷/۱۷؛ تاریخ پذیرش: ۹۵/۰۹/۱۳.

بیان مسئله

هر جامعه‌ای از نهادهای مختلفی شکل گرفته است که هر کدام عهده‌دار رفع یکی از نیازهای اساسی آن است. نهاد اقتصاد، عهده‌دار رفع نیازهای اقتصادی و معیشتی، نهاد بهداشت و پزشکی، عهده‌دار تأمین سلامت، رفع نیازهای بهداشتی، درمان بیماریها و ... است. نهاد تعلیم و تربیت، عهده‌دار تربیت نیروی انسانی، تربیت افراد ماهر برای عهده‌دار شدن وظایف و مسئولیت‌های حرفه‌ای در جامعه و در نهایت، تضمین سلامت اخلاقی و تربیتی جامعه است. نهاد تعلیم و تربیت، مهم‌ترین نهاد اجتماعی و به‌مثابه قلب جامعه است؛ زیرا کارکرد صحیح سایر نهادهای دیگر نیز در گرو تربیت انسان‌های توانمند، حرفه‌ای و بااخلاق در نهاد تعلیم و تربیت است. نهاد تعلیم و تربیت در دین اسلام، با توجه به خروجی و کارکردش جایگاه والا و بی‌بدیلی دارد؛ زیرا رسالت اساسی این نهاد، تربیت انسان‌ها هم در بعد فردی (انسان کامل) و هم در بعد اجتماعی (انسان فرهیخته) ماهر و مذهب است.

انسان در میان سایر موجودات، تنها موجودی است که قابلیت‌های بسیاری برای تربیت دارد. هرچند سایر موجودات نیز به‌گونه‌ای تربیت‌پذیرند، هم دامنه تربیت‌پذیری‌شان محدود است و هم برای انجام دادن وظایف، غریزشان کافی است؛ درحالی‌که انسان هم قابلیت فراوانی برای تغییرپذیری و تربیت دارد و هم برای سامان دادن وظایف، توانمندی‌های وی کافی نیست؛ به‌همین دلیل، هم برای شکوفا کردن استعدادها و هم برای آماده کردن او برای پذیرفتن مسئولیت‌های اجتماعی، باید وی را تربیت کرد.

چون ساختار سیاسی-اجتماعی و سایر نهادهای آن از جمله نهاد تعلیم و تربیت هر جامعه، بر فلسفه و دیدگاه خاصی از انسان و جهان، پارادایم خاصی از تعامل انسان با جهان و الگوی خاصی از تعامل انسان‌ها بنا شده است، جهت‌گیری تربیتی هر جامعه‌ای نیز باید به‌گونه‌ای باشد که با مبانی و آرمان‌های کلان آن جامعه سازگار باشد؛ پس اهداف، اصول و روش‌های تربیتی باید به‌گونه‌ای باشد که با مبانی تعلیم و تربیت آن

جامعه هماهنگ باشد؛ از طرف دیگر، با توجه به اهمیت تعلیم و تربیت در اسلام، برای دستیابی به الگوی کارآمد، باید به این حوزه نگاه نظام‌مند کند. بدون تفکیک اجزای مباحث تعلیم و تربیت و سپس تلفیق منسجم و نظام‌مند آن نمی‌توان به مجموعه‌ای از اصول، راهبردها و روش‌های تعلیم و تربیت دست یافت. هر نظام فکری از جمله نظام تعلیم و تربیت، دو لایه دارد: (۱) مبانی تعلیم و تربیت؛ (۲) اصول و روش‌های تعلیم و تربیت.

در این مقاله، مبانی نظام تعلیم و تربیت را از دیدگاه استاد آیت‌الله جوادی تبیین می‌کنیم و اصول و روش‌های تربیت را در نوشتار دیگری بررسی خواهیم کرد.

۱. تعریف مبانی و تربیت

۱.۱. مبانی

مبانی مجموعه‌ای از گزاره‌های مفروض برای طراحی هر نظامی است. این گزاره‌ها دو دسته‌اند: (۱) فی حدنفسه بدیهی و بی‌نیاز از اثبات‌اند که آن‌ها را اصول متعارفه می‌نامند؛ (۲) بدیهی نیستند و باید آن‌ها را تبیین و اثبات کرد. مبانی در این نوشتار، معادل مبادی تصدیقیه در منطق کلاسیک و به معنای دلایل مدعیات اخلاقی و پشتوانه اثبات و استنتاج آن‌هاست. آنچه درباره مبانی مهم است، تفکیک آن‌ها از نظام و بررسی‌شان در مجموعه جداگانه‌ای است؛ پس تصریح نکردن به مبانی و بهره‌گیری ارتكازی از آن از یک طرف خواننده را سردرگم می‌کند و از سوی دیگر، زمینه اتخاذ مبانی متعارض را فراهم می‌کند که نتیجه‌اش طبیعی شکل‌گیری نظام ناسازگاری خواهد بود (بهشتی، ۱۳۸۷: ۲۵-۲۸؛ شکوهی، ۱۳۶۸: ۶۱).

۲.۲. تعریف تربیت

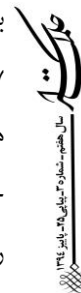
واژه تربیت از دو ریشه اشتقاق یافته است؛ ربو و ربب. واژه «ربو» در لغت به معنای «زیاد کردن و افزودن و رشد دادن چیزی از مسیر خاص خود است» (فراهیدی، ۱۴۱۰، ۸/۲۸۳؛

جوهری، بی تا: ۶/۲۳۴۹؛ ابن فارس، بی تا: ۲/۴۸۳).

واژه «رب» معانی مختلفی دارد؛ از قبیل صاحب، مالک، مدبر و سرپرست و...؛ به همین دلیل، در موارد مختلف ممکن است معانی مختلفی از آن اراده کنند. از این معانی، مفهومی که تا حدودی نزدیک به معنای تربیت از ماده «رَبَوَ» است، «رَبَب» به معنای سرپرستی است؛ زیرا در اغلب موارد، چیزی که تحت سرپرستی کسی قرار می‌گیرد، پرورش می‌یابد؛ در نتیجه در مسیر رشد و تعالی نیز قرار می‌گیرد (ابن منظور، ۱۴۱۴: ۱/۳۹۹-۴۰۶؛ طریحی، ۱۳۷۵: ۲/۶۴).

تربیت در مفهوم اصطلاحی‌اش کاربردهای مختلفی دارد و به تناسب مفهوم خاصی را نیز القا می‌کند. بیشتر صاحب‌نظران واژه تربیت را معادل «education» می‌دانند و می‌کوشند میان معنای لغوی و مفهوم اصطلاحی‌اش ارتباط معنایی برقرار کنند. اینکه آیا این رویکرد موفق بوده است یا نه، زمینه‌ساز ابهام شده و نیازمند تحقیق مفصل‌تری است (کدیور، ۱۳۸۲: ۲-۳).

این معانی در دو حوزه «عملیات عینی تربیت» و «دانش تعلیم و تربیت» دسته‌بندی می‌شوند. تربیت به معنای واقعیت جریان تربیتی، شامل فعالیت و رفتار مربی و متربی در مقام تربیت است؛ ولی این رفتار و فعالیت به دلیل آگاهانه و عمدی بودن، بر مبانی و اهداف معینی نیز مبتنی است (شکوهی، ۱۳۶۸: ۶؛ حاجی‌ده‌آبادی، ۱۳۷۷: ۱۲)؛ از این رو، گاه تربیت به معنای نظام تربیتی به کار می‌رود که شامل مبانی، اهداف، اصول و روش‌هاست (اعرافی، ۱۳۸۷: ۵۸) و گاهی مراد از آن، اشاره به «فرایند فعالیت‌های تاثیرگذار بر رشد متربی با هدف ایجاد تغییر مطلوب در متربی» است (همان). «واژه پرورش در برابر education، به جریان یا فرایندی منظم و مستمر گفته می‌شود که هدف آن هدایت رشد جسمانی و روانی یا به‌طور کلی هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت پرورش‌یابندگان در جهت کسب و درک معارف بشری و هنجارهای مورد پذیرش جامعه و نیز کمک به شکوفا شدن استعدادهای ذاتی‌اش می‌کند و هم او را به‌عنوان یک فرد آگاه از مسائل جهانی و متعهد به ارزش‌های جامعه‌ای که به آن وابسته است، پرورش می‌دهد.» (سیف، ۱۳۹۴: ۳۷) گاهی افزون‌بر آن، مجموعه فعالیت‌هایی است که ضمن فرایند پیش‌گفته تحقق پیدا می‌کند.



تربیتِ فعالیتِ معلمان، والدین یا هر شخص اثرگذار دیگر بر شناخت، نگرش، اخلاق و رفتار فرد دیگری براساس اهداف ازپیش تعیین شده است (حسینی‌زاده، ۱۳۸۰: ۱۲). خود این فعالیت‌ها نیز دو گونه‌اند. گاهی شکل سازمان‌یافته و رسمی دارند؛ مانند فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده در مدرسه و آموزشگاه‌های رسمی برای ایجاد تغییرات مطلوب. گاهی نیز غیررسمی‌اند و معطوف به مجموعه فعالیت‌های جاری در بین متربی با سایر عوامل تربیتی، به‌ویژه والدین در خانواده.

مراد از تربیت در برخی کاربردها، اشاره به نهاد رسمی تربیت، یعنی آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش متولی برنامه‌ریزی و فراهم کردن امکانات برای سامان‌دهی تربیت رسمی در مراکز آموزشی رسمی است. از دیگر کاربردهای تربیت، از مهم‌ترین کاربردهای تربیت، به‌کارگیری آن برای القای مفهوم «دانش تربیت و رشته علمی تعلیم و تربیت» است. تربیت در این کاربرد، «دانش سازمان‌یافته و روشمندی که عهده‌دار مطالعه، توصیف، تحلیل فرایندهای حاکم بر فعالیت‌های عینی تربیت، عوامل مؤثر بر آن، تبیین مراحل، توصیه اصول و روش‌های کاربردی در مقام تربیت متربیان است.» تربیت در این مفهوم، به تناسب توسعه کمی و کیفی‌اش به شاخه‌های مختلفی تقسیم شده است که برخی از مهم‌ترین آن‌ها عبارت است از: «روان‌شناسی تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، برنامه‌ریزی آموزشی، مشاوره، فلسفه تعلیم و تربیت و مدیریت آموزشی.» مراد از تربیت در این مقاله، «دانش تعلیم و تربیت به معنای مصطلح آن است که شامل مبانی و مسائل آن» است.

۳. مبانی تعلیم و تربیت

مبانی تعلیم و تربیت در آثار استاد، گستره وسیعی دارد که بررسی همه آن‌ها در این مقاله مقدور نیست. فهرست مبانی تعلیم و تربیت در آثار ایشان چنین است: مبانی معرفت‌شناختی؛ مبانی هستی‌شناختی و الهیاتی؛ مبانی انسان‌شناختی. در این مقاله جهت اختصار، به تبیین مبانی معرفت‌شناختی و انسان‌شناختی بسنده می‌شود.

۳.۱. مبانی معرفت‌شناختی نظام تعلیم و تربیت

مبانی معرفت‌شناختی از مهم‌ترین مبانی تعلیم و تربیت است. این مبانی مجموعه‌ای از گزاره‌های مفروض در قلمرو معرفت‌شناسی است که برای طراحی نظام تعلیم و تربیت سودمند است (بهشتی، ۱۳۸۷: ۲۹-۳۰).

برخی از مبانی معرفت‌شناختی تعلیم و تربیت عبارت‌اند از: حداکثری بودن بودن دین؛ اعتبار یافته‌های عقلی؛ اعتبار فی‌الجمله داده‌های تجربی در حوزه‌های تعلیم و تربیت.

۳.۱.۱. حداکثری بودن دین اسلام و شمول آن نسبت به حوزه تعلیم و تربیت

الف- حداکثری بودن دین اسلام

تلقی حداکثری از دین اسلام، از مهم‌ترین مبانی نظام تعلیم و تربیت در اسلام است؛ زیرا اگر دین اسلام را دین حداکثری و پاسخ‌گو به نیازهای مختلف بشر از جمله تعلیم و تربیت ندانیم، تأکید بر مراجعه به دین با هدف استخراج نظام تربیتی، معقول و موجه نخواهد بود.

تردید نیست که دین اسلام حداکثری است؛ ولی مشکل اساسی وجود تلقی‌های متفاوت از دین حداکثری و محدوده آن است. البته این اختلاف دیدگاه‌ها مختص رویکردهای حداکثری نیست، بلکه مدافعان حداقلی بودن دین نیز تلقی یکسانی از آن ندارند.^۱

۱. ر.ک: رسول‌زاده، عباس، جواد باغبانی، (۱۳۸۹) شناخت مسیحیت، انتشارات مؤسسه آموزشی پژوهشی امام خمینی، قم، ص ۱۲۷-۱۲۸ و ۳۲۱-۳۲۷؛ لسللی دانستن، (۱۳۸۱) آئین پروتستان، عبدالرحیم سلیمانی، انتشارات مؤسسه امام خمینی، قم، ص ۱۱؛ گولدنر، بحران جامعه‌شناسی، (۱۳۶۸) فریده ممتاز، شرکت سهامی انتشار، تهران، ص ۱۱۹؛ بشیریه، حسین، (۱۳۸۹) جامعه‌شناسی سیاسی، تهران، نشر نی، تهران، ص ۲۲۱-۲۴۰؛ ارچیبالد رابرتسون، (۱۳۷۸) عیسی، اسطوره یا تاریخ، حسین توفیقی، انتشارات مرکز مطالعات و تحقیقات ادیان و مذاهب، قم، ص ۲۹-۲۸؛ هری امرسون فاسدیک، (۱۳۶۸) مارتین لوتر، ترجمه فریدون بدره‌ای، انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی، تهران، ص ۱۴۰-۱۳۷؛ اشتفان تسوایگ، (۱۳۷۶) وجدان بیدار، ترجمه سیروس آرین‌پور، مجموعه سپهر اندیشه، تهران، ص ۲۳-۲۲.

مدافعان رویکرد حداکثری دین، تلقی یکسانی از آن ندارند. برخی به رویکرد حداکثری در محدوده «رسالت دین» معتقدند: رسالت دین گفتن همه چیز نیست، بلکه تبیین مسائلی است که ناظر به سعادت بشرند و پیوند وثیقی با آن دارند (مصباح ۱۳۸۰: ۱۸۴-۱۸۸؛ ۱۳۷۳: ۲۲۵-۲۲۷ و ۲۲۸-۲۲۹؛ ۱۳۹۰: ۱۵۶-۱۶۳؛ ۱۳۶۹: ۲۹-۳۳؛ ۱۳۷۲: ۴۱۱-۴۲۲؛ بی تا: ۱۳/۱ و ۱۷۷-۱۷۹؛ ۱۳۷۳: ۲۲۵/۱-۲۲۹، عمیدزنجانی، بی تا: ۹۷-۱۲۸؛ سبحانی: ۴۴-۵۶ و ۵۵-۶۷).

برخی مدافع حداکثری مطلق دین اند: هیچ موضوعی نیست که دین در قبالش موضع مشخصی نداشته و نکته خاصی درباره اش نگفته باشد (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۷۳ و ۱۳۹۱: ۷۳-۴۲). هر یک از این نگرش‌های، درون خود به خرده دیدگاه‌های محدودتری تقسیم می‌شوند که بررسی همه آن‌ها در این مقاله مقدور نیست؛ به همین دلیل، موضوع مقاله محدود به تعلیم و تربیت است؛ عرصه‌ای که دین اسلام به آن توجه ویژه‌ای کرده و در قبالش موضع‌گیری روشنی کرده است.

از دیدگاه آیت‌الله جوادی، دین مجموعه‌ای از عقاید، اخلاق، قوانین فقهی و حقوقی است که خداوند آن را برای هدایت و رستگاری بشر تعیین کرده است؛ پس دین مصنوع و مجعول الهی است؛ یعنی قوانین فقهی و محتوای حقوقی آن را خداوند تشریح و جعل می‌کند؛ همان‌گونه که محتوای اخلاقی و اصول اعتقادی آن را تعیین می‌کند (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۷۳؛ ۱۳۷۲: ص ۱۱۵ و ۱۳۸۲: ۷۳).

از دیدگاه ایشان، دین محتوای نازل‌شده بر پیامبر است، نه آیات و روایات منقول؛ بنابراین دین غیر از نقل است و نقل طریق راه‌یابی به محتوای دین (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۳۴ و ۱۳۷۲: ۱۳۶-۷۳).

جامعیت دین در این تلقی به این معناست که دین حاوی اصول و کلیات همه عرصه‌های لازم اعم از حوزه جهان‌بینی و عرصه بایدها و ایدئولوژی، حاوی همه حقایق هستی و پاسخ به همه نیازهای آدمی است. از مهم‌ترین راه‌های پی‌بردن به ابعاد وسیع دین، توجه به فواید دین و کارکردهای آن است. «یکی از راه‌های تبیین انتظار بشر از دین و نیاز انسان به آن، بررسی فواید دین است که در کتاب‌های کلامی با عنوان فواید بعثت

انبیا بررسی شده است و در زبان جامعه‌شناسان از آن به کارکرد دین یا خدمات و حسنات دین یاد می‌شود.» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۷۴-۴۲)

ب- کاربرد تلقی حداکثری از دین برای طراحی نظام تعلیم و تربیت اسلامی

برای طراحی نظام تعلیم و تربیت اسلامی، باید هم مبانی مشخص و مستند به دین اسلام وجود داشته باشد و هم الگوی روش‌شناختی مشخصی برای ترکیب مبانی برای استخراج مسائل تربیتی؛ افزون بر آن، چون بسیاری از گزاره‌های تربیتی، مبتنی بر علوم انسانی تجربی است، دین اسلام باید موضع مشخصی در قبال آن داشته باشد. از دیدگاه آیت‌الله جوادی، دین اسلام مبانی مشخص، منقح و جامعی درباره مبانی تعلیم و تربیت دارد. ایشان با طرح مباحث گسترده مبانی، از قبیل شناخت‌شناسی در قرآن، شریعت در آیین معرفت، منابع متعدد حوزه الهیات، نبوت، امامت، انسان‌شناسی از جمله صورت و سیرت انسان در قرآن و ... در صدد تبیین مبانی تعلیم و تربیت است. با مراجعه به محتوای این منابع، می‌توان مبانی لازم برای طراحی نظام تعلیم و تربیت را به راحتی استخراج کرد. همچنین با مروری بر کتاب و سنت، به ویژه قرآن کریم، با طیف گسترده‌ای از آیات مواجهیم که ناظر به حوزه‌های تربیت اسلامی‌اند. بخشی از این آیات، مربوط به مبانی تربیت اسلامی و دسته دیگر، ناظر به مسائل تربیتی‌اند. در بخش مبانی نیز آیات قرآن شامل همه سطوح مبانی، اعم از معرفت‌شناختی، الهیاتی، انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی است. در بخش مسائل تربیتی نیز شامل اهداف تربیتی، ارزش‌های تربیتی، ساحت‌های تربیت، اصول و روش‌های تربیت است؛ از طرف دیگر، ایشان موضع مشخصی در قبال داده‌های علوم انسانی تجربی دارند که در ادامه به آن خواهیم پرداخت.

همه این نکات بیانگر این واقعیت است که ایشان چهارچوب نظری روشنی در تبیین نظریه حداکثری دین دارند، همه مبانی لازم را برای اثبات این نظریه و روش‌شناسی لازم را برای بهره‌گیری از این رویکرد در عرصه‌های مختلف، از جمله تعلیم و تربیت و طراحی و تدوین نظام تعلیم و تربیت اسلامی در نظر گرفته‌اند.

۳.۱.۲. حجیت عقل، یافته‌های آن و کاربردش در طراحی نظام تعلیم و تربیت اسلامی

الف - حجیت عقل

مراد از عقل، اعم از عقل تجریدی فلسفی است. عقل هر نوع ابزار ادراک غیرنقلی است. عقل فقط مفتاح دین نیست، بلکه مصباح آن نیز است. عقل فقط وسیله‌ای نیست که دین‌داران را تا آستانه پذیرش دین برساند، بلکه بعد از آن نیز نقش تأثیرگذاری دارد و ابزاری برای فهم متون نقلی و کشف محتوای وحی است (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۷۵ و ۱۳۸۲: ۷۵)؛ افزون بر آن، عقل با مطالعه کتاب تکوین، بخش گسترده دیگری را از معارف دینی استخراج می‌کند. تأکید بر حجیت عقل، به معنای نادیده گرفتن محدودیت‌های آن نیست؛ زیرا توانایی‌های ادراکی عقل محدود است (محدودیت‌های ادراکی عقل در دین)؛ بنابراین، تأکید بر گستره تأثیرگذاری عقل در مقام باریابی به آستانه دین و مصباح بودن آن برای فهم دین، به معنای نادیده گرفتن محدودیت‌های آن نیست (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۵۶)؛ از طرف دیگر، تأکید بر جایگاه عقل در کنار نقل، به معنای هم‌ترازی آن با وحی نیست، بلکه به معنای کاشفیت هر دو از محتوای وحی است. شکی نیست که ابزار کشف محتوای وحی، به معنای هم‌شانی آن با مقصد و محتوای مکشوف نیست.

دلیل ناهم‌ترازی عقل با وحی این است که (۱) وحی به لحاظ فراهم کردن محتوا برای استنباط، مقدم بر عقل است و عقل بعد از تحقق وحی در صدد کشف آن بر می‌آید؛ (۲) وحی مصون از خطاست و هیچ تردیدی به آن راه پیدا نمی‌کند؛ (۳) حاملان وحی نیز به علت تأیید الهی در مقام تلقی، حفظ و انتقال، از دخالت هر عامل خطاساز و اشتباه‌برانگیز مصون‌اند؛ در حالی که عقل نه چنان ظرفیتی دارد که مصون از دخالت عوامل خطاساز باشد و نه برای در امان ماندن از خطا تأییدات خاص الهی دارد؛ بنابراین، عقل هم‌رتبه نقل در مقام کشف از وحی است، نه همسان وحی که حامل متن دین است (همان: ۷۵).

بدین ترتیب (۱) دلیل عقلی اعتبار معرفتی دارد؛ (۲) هم‌رتبه دلیل نقلی به لحاظ اعتبار معرفتی است؛ (۳) برای استناد یافته‌های معرفتی به دین، باید به هر دو دلیل تکیه و از

حصرگرایی روش شناختی پرهیز کرد (همان: ۷۶)؛ پس عقل هم سطح با نقل و همانند آن کاشف از وحی است (همان: ۶۱).

ب- کاربرد حجیت عقل و یافته‌های آن در طراحی نظام تعلیم و تربیت اسلامی
بر اساس حجیت عقل مستقل می‌توان بسیاری از گزاره‌های تربیتی مبنایی را استخراج کرد؛ زیرا اساسی‌ترین گزاره‌های مبنایی تربیتی (معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، الهیاتی، انسان‌شناختی و ...)، صبغه عقلی دارد؛ به همین دلیل، با عقل می‌توان گزاره‌های این حوزه را در صورت معتبر بودن داده‌های عقل مستقل استخراج کرد. عقل مستقل در حوزه‌های مبنایی ارزش‌شناختی تربیتی و گزاره‌های دستوری اصلی تربیتی نیز ظرفیت بسیاری دارد. در صورت پذیرش ارشادی بودن بسیاری از روایات تربیتی، نقش عقل مستقل بسیار پررنگ‌تر خواهد بود؛ به تعبیر دیگر، بسیاری از روایات تربیتی، ارشادی‌اند و راهبر عقل؛ به همین دلیل، می‌توان با بهره‌گیری از عقل، گزاره‌های تربیتی معتبر فراوانی را استخراج کرد؛ برای مثال، در بسیاری از روایات تربیتی، فقط به حکم تربیتی بسنده نشده است، بلکه به ریشه یا پیامدهای آن نیز به مثابه ارشاد الی‌الواقع تصریح شده است. بخش دیگری از گزاره‌های تربیتی، به‌ویژه گزاره‌های تعلیم و تربیت رسمی، راهکارهای تدبیر و مدیریت جریان یادگیری و نحوه حفظ و توسعه آن است؛ مانند توصیه به نوشتن و دلیل آن؛ نحوه مواجهه استاد و شاگرد به‌ویژه در مقام تدریس، از قبیل آداب و فنون پرسش و پاسخ، رعایت ظرفیت مخاطب و توجه به تفاوت‌های فردی، رعایت سطح و تأکید بر ذو مراتب بودن رشد اخلاقی، تربیتی و
حجیت عقل غیرمستقل و نقشش در استنباط گزاره‌های تربیتی و طراحی نظام تربیتی، روشن‌تر از آن است که به گفت‌وگو نیاز داشته باشد؛ زیرا بدون پذیرش عقل غیرمستقل در بخش تحلیل متون و تفسیر آیات و روایات، امکان استنباط از متون دینی وجود ندارد و زمینه نظریه‌پردازی تربیتی امکان‌پذیر نیست. با توجه به دلایلی که درباره حجیت عقل به‌ویژه از منظر درون دینی آوردیم، زمینه وسیعی برای استفاده از عقل در راه استنباط گزاره‌های تربیتی فراهم می‌شود؛ هم در حوزه گزاره‌های توصیفی و هم

گزاره‌های دستوری تربیتی.

۳.۱.۳. حجیت داده‌های علوم انسانی تجربی

یکی از دغدغه‌های جدی اندیشمندان اسلامی معاصر، تبیین رابطه علوم انسانی تجربی و دین، ملاک حجیت علوم انسانی اسلامی و روش تولید علوم انسانی اسلامی است. ملاک حجیت علوم انسانی غیرتجربی پیشینه‌ای طولانی و ادبیات منقحی دارد. به عبارت دیگر، ملاک حجیت علوم انسانی مبتنی بر منابع دینی، قطعی بودن داده‌های حاصل از مراجعه به منابع دینی و ظن معتبری است که از پشتوانه قطعی برخوردار است. درحالی‌که در حوزه علوم انسانی تجربی هنوز از این اجماع و توافق خبری نیست. یکی از علوم انسانی تجربی، علوم تربیتی است. علوم تربیتی گزاره‌های تربیتی بسیاری دارند که صاحب‌نظران علوم تربیتی مدعی‌اند با تحقیقات تجربی به آن‌ها دست یافته‌اند. آیا این یافته‌های تجربی معتبر و حجت‌اند یا نمی‌توان به آن‌ها استناد کرد و حجیت ندارند؟ پاسخ به این سؤال، تأثیرات گسترده‌ای بر دین‌شناسی دارد؛ زیرا اگر پاسخ مثبت دهیم، دامنه گزاره‌های تربیتی که دین آن‌ها را تأیید می‌کند، بسیار گسترده و اگر پاسخ منفی دهیم، دامنه آن محدودتر خواهد بود. برای پاسخ به این پرسش، باید به نکات متعددی توجه کرد و با تکیه بر آن مبانی، به تحلیل درست و واقع‌بینانه دست یافت.

براساس آنچه گفتیم، پاسخ سؤال روشن است. گفتیم مراد از عقل، اعم از عقل تجریدی فلسفی است. عقل هر نوع ابزار ادراک غیرنقلی است؛ بنابراین، شامل ابزار ادراک تجربی نیز می‌شود؛ پس علوم تجربی یکی از راه‌های کشف عالم واقع و دستیابی به محتوای دین است. معرفت علمی مبتنی بر به‌کارگیری عقل در عالم تکوین، جزئی از معرفت دینی است؛ زیرا یا این محصول معرفتی، صحیح و مطابق با واقع است یا نیست. اگر مطابق با واقع نباشد، مصداق علم (مطابق تعریف علم در این دستگاه فکری) نیست؛ بنابراین باید کنار گذاشته، تهذیب و حذف شود؛ یا مطابق با واقع است؛ در این صورت نیز چون این یافته، محصول بهره‌گیری از عقل خدادی در عالم خلقت و تجلیات افعال الهی است، جلوه‌ای از هدایتگری الهی و منسوب به خداوند است؛ پس مشمول تعریف

علم و معرفت دینی خواهد بود.

حجیت داده‌های تجربی، مبتنی بر مبانی خاصی است:

الف- تفکیک حجیت منطقی و حجیت اصول: حجیت منطقی همان حد وسط یا استدلال قیاسی است؛ در حالی که حجیت اصولی، ما به یصح الاحتجاج است؛
ب- حجیت قطع ذاتی است و امکان جعل یا سلب ندارد. به این نوع دلیل، علم می‌گویند؛

ج- قطع دو قسم دارد: منطقی و عرفی. قطع منطقی عین کشف و معصوم از خطاست؛

د- حجیت ظن ذاتی نیست و زمانی می‌تواند حجیت داشته باشد که مستند از یقین و مستند به دلیل قطعی باشد. حجیت ظن غیري و متکی بر علم است؛ از این رو آن را علمی، یعنی منسوب به علم می‌دانند و معتبر بودن آن در پرتو تکیه بر علمی غیر از خود است. نکته اساسی این است که باید به ماهیت و نوع انتساب به دین توجه کنیم. اگر کسی در صدد انتساب قطعی گزاره مظنون به شارع باشد، بی شک نادرست است؛ ولی اگر مراد از انتساب، انتساب ظنی باشد، چنین محظوری وجود نخواهد داشت.

«ظنی بودن فروع استنتاج‌شده در علوم نظری، مانع دینی بودن آن‌ها نخواهد بود؛ چه اینکه ظنی بودن بسیاری از مسائل اصول فقه، مانع از دینی بودن آن‌ها نخواهد شد؛ بنابراین دین نسبت به هیچ‌یک از علوم کلی و یا جزئی بی‌نظر و یا بی‌تفاوت نبوده، بلکه نسبت به همه آن‌ها کلیات و اصولی را که منشأ تفریع فروع دیگر هستند، القا می‌نماید؛ چه اینکه هیچ‌یک از علوم نیز نسبت به معارف دینی بی‌تفاوت و بی‌نظر نمی‌باشد، این ارتباط طرفینی نتیجه طبیعی وحدت قلمرو علم با معارف دینی است.

حجیت شرعی علوم در ظرفی که از حد فرضیه و صرف ظن فراتر رفته و به مرز علم‌آوری یا طمأنینه عقلایی رسیده باشند، مجوز استناد به شارع مقدس است. این صحت استناد موجب می‌شود که در جاهایی که آن قضیه و مطلب علمی دارای بُعد عملی و فقهی و حقوقی است، صحت احتجاج داشته باشد؛ یعنی به لحاظ اصولی حجیت باشد.» (جوادی آملی، ۱۳۹۲: ۷۸)

پس می‌توان گفت اگر داده‌های تجربی در علوم تربیتی تجربی، این شرایط را داشته

باشند، معتبرند و حجیت دینی دارند.

این مبنا از آن جهت اهمیت دارد که راه را برای بهره‌گیری منطقی از داده علوم انسانی تجربی باز می‌کند. پذیرش این مبنا، مانع از مواجهه افراطی در قالب طرد همه داده‌های علوم تجربی می‌شود. همچنین، از پذیرش یک‌سویه داده‌های علوم تجربی، به‌بهانه علمی بودن داده‌های آن‌ها، زمانمند و مکانمند نبودن علم و قابل اعتماد بودن داده‌های تجربی جلوگیری می‌کند؛ براین اساس، تولید علوم انسانی اسلامی در این پارادایم کاملاً مهیا خواهد بود. دین را غیر از منابع نقلی قلمداد کردن، عقل را فراتر از عقل تجربی دانستن، داده‌های تجربی را ذیل عقل قرار دادن، مبنای حجیت داده‌های تجربی را علم و قطع عرفی دانستن و ... از مبانی مترقی است که زمینه تولید علوم انسانی اسلامی را به آسانی فراهم می‌کند.

۳.۲. مبانی انسان‌شناختی

یکی دیگر از مبانی مهم استخراج نظام تعلیم و تربیت، مبانی انسان‌شناختی است. این مبانی از مبادی قریب نظام تعلیم و تربیت‌اند و تأثیر چشمگیری بر طراحی و تبیین نظام تعلیم و تربیت دارند. برخی از این مبانی از دیدگاه استاد عبارت‌اند از: دویبعدی بودن انسان، حی متأله بودن انسان، بهره‌مندی انسان از فطرت توحیدی، کرامت انسان، خلافت الهی و ...

۳.۲.۱. دویبعدی بودن انسان و دلالت‌های تربیتی آن

الف) دویبعدی بودن انسان
یکی از مهم‌ترین و تأثیرگذارترین مبانی تعلیم و تربیت، دویبعدی بودن انسان و داشتن بعد روحی است. انسان موجودی است مرکب از بعد مادی و روحی. دویبعدی بودن انسان در فلاسفه اسلامی، مسلم و ضروری است. با مراجعه به آیات می‌توان دویبعدی بودن انسان و ترکیبی بودن نفس را به‌روشنی اثبات کرد؛ در واقع، هویت و اصالت انسان به بعد روحانی اوست، نه بعد جسمانی‌اش.

برای اثبات دویبعدی بودن انسان و مجرد روح، روش‌های متعددی وجود دارد: روش

عقلی، نقلی و شهودی. هریک از این‌ها نیز رویکردهای خردتردی دارند که در جای خود به آن‌ها خواهیم پرداخت.

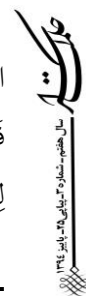
با مراجعه به آیات و روایات، به دلایل متنوعی برای اثبات دوبعدی بودن انسان می‌توان دست یافت. این آیات و روایات را می‌توان در چند دسته قرار داد:

۱- آیات مربوط به مقام خلقت انسان

برخی از آیات مربوط به دوبعدی انسان، آیاتی است که به تبیین نحوه خلقت انسان و نفخ روح در یک مرحله از فرایند خلقت انسان می‌پردازد. این آیات خلقت انسان را به گونه‌ای تصویر می‌کنند که بشر افزون بر بعد مادی، بعدی به نام روح دارد. برخی از این آیات عبارت‌اند از: ﴿الَّذِي أَحْسَنَ كُلَّ شَيْءٍ خَلَقَهُ وَبَدَأَ خَلْقَ الْإِنْسَانِ مِنْ طِينٍ * ثُمَّ جَعَلَ نَسْلَهُ مِنْ سُلَالَةٍ مِنْ مَاءٍ مَهِينٍ * ثُمَّ سَوَّاهُ وَنَفَخَ فِيهِ مِنْ رُوحِهِ وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَ الْأَبْصَارَ وَ الْأَفْئِدَةَ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ﴾^۱؛ «... إِنِّي خَالِقٌ بَشَرًا مِنْ صَلْصَالٍ مِنْ حَمَإٍ مَسْنُونٍ * فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ»^۲.

۲- آیات ناظر به جدایی روح از بدن و آروزی بازگشت مجدد برخی انسان‌ها برای انجام دادن کارهای صالح است: ﴿حَتَّىٰ إِذَا جَاءَ أَحَدَهُمُ الْمَوْتُ قَالَ رَبِّ ارْجِعُونِ * لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرْزَخٌ إِلَىٰ يَوْمِ يُبْعَثُونَ»^۳

۳- آیاتی که بر عروج روح هنگام خواب و بازگشت آنانی دلالت می‌کند که هنوز احلشان فرانسیده است: ﴿اللَّهُ يَتَوَفَّى الْأَنْفُسَ حِينَ مَوْتِهَا وَ الَّتِي لَمْ تَمُتْ فِي مَنَاهِهَا فَيُمْسِكُ الَّتِي قَضَىٰ عَلَيْهَا الْمَوْتَ وَيُرْسِلُ الْأُخْرَىٰ إِلَىٰ أَجَلٍ مُسَمًّى إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ»^۴ (جوادی آملی: ۱۳۸۲، ۵/ ۴۷۰-۴۸۱)



۱. حجر/ ۹-۷.

۲. حجر/ ۲۸ و ۲۹.

۳. مؤمنون/ ۹۹-۱۰۰.

۴. زمر/ ۴۲.

یکی از نکات مهم در این باره تلقی خاص ایشان از دویعدی بودن انسان است. دویعدی نه به معنای دکارتی آن، یعنی دویعدی بودن انسان و انفصال روح و جسم، بلکه به معنای کون جامع بودن و جامع ملک و ملکوت بودن انسان. «اگر انسان را موجودی طبیعی دانستیم و ماهیتش را به طبیعت منحصر ساختیم، وی را باید طبیعی بدانیم و جایگاه او را نیز در طبیعت جست‌وجو کنیم و اگر آدمی را صرفاً فراطبیعی تلقی کردیم، وی را باید فراطبیعی بدانیم و جایگاهش را نیز در ملکوت ببینیم و چنانچه او را جامع میان ملک و ملکوت انگاشتیم، چنان‌که دستی بر طبیعت دارد و دستی بر فراطبیعت، وی را کون جامع و جایگاه او در نظام هستی نیز جامع بین طبیعت و فراطبیعت و در دو قلمرو مُلک و ملکوت تعیین می‌شود؛ زیرا پدیده‌های هستی از این سه دسته بیرون نیستند: یا صرفاً مادی و طبیعی‌اند؛ همچون زمین و آسمان و دریا و صحرا یا یک‌سره فراطبیعی‌اند؛ مانند عرش و لوح و کرسی و فرشته یا دارای کون جامع بوده، از یک سو با طبیعت دمسازند و از سوی دیگر، به اوج فراطبیعت راه یافته و پیوسته‌اند.» (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۲۸۲)

ب) دلالت‌های تربیتی دویعدی بودن انسان

یکی از ساحت‌های تربیتی از دیدگاه اسلام، پرورش بعد جسمی است. شکی نیست که انسان زمانی می‌تواند در مسیر صحیح حرکت کند و کارهای اخلاقی و تربیتی انجام دهد که سلامت جسمی‌اش به اندازه باشد؛ به همین دلیل، در اسلام هم توصیه‌های ایجابی برای سالم نگه‌داشتن جسم و هم هشدارهایی درباره عوامل آسیب‌زننده به سلامت جسمی وجود دارد.

بسیاری از احکام فقهی، معطوف به بعد جسمی انسان است؛ به‌ویژه برخی احکام حرام و مکروه که به عواملی و رفتارهایی ناظرند که زمینه‌ساز آسیب رسیدن به جسم انسان‌اند.

«جای شك و تردید نیست که تعلیمات اسلام براساس حفظ و رشد و سلامت جسم است. علت حرمت بسیاری از امور، مضر بودن آنها به حال بدن است. یکی از مسلمات فقه این

است که بسیاری از امور به این دلیل تحریم شده‌اند که برای جسم انسان ضرر دارند و يك اصل کلی برای فقها مطرح است که هر چیزی که محرز بشود که برای جسم انسان مضر است، ولو هیچ دلیلی از قرآن و سنت نداشته باشد، قطعاً حرام است.» (مطهری، بی تا: ۲۲/ ۸۵۴-۸۵۵)

از طرف دیگر، در فقه موجود با احکام مستحب متعددی مواجه هستیم که به تقویت جسم، بهداشت و حفظ سلامتی انسان مربوط است. «در سنت زیاد می بینیم که خوردن میوه یا سبزی مستحب است؛ چون دندانها را محکم می کند [...] بیماری را از بدن بیرون می برد.» (همان)

شکی نیست که تن پروری نه تنها از دیدگاه اسلام پسندیده نیست، بلکه اغلب مکاتب تربیتی، فلاسفه تعلیم و تربیت و ادیان نیز تن پروری را نادرست می دانند. تأکید بر پرورش جسم ممکن است به این ذهنیت دامن یزند که گویی اسلام مردم را به تن پروری تشویق می کند؛ در حالی که نه تنها این گونه نیست، بلکه اسلام تن پروری را به صراحت نهی کرده است تا جایی که برخی خیال کرده‌اند اسلام نیز مانند برخی ادیان و مکاتب زهدگرا و عرفانی، مبارزه با نفس و نفس کشی را توصیه کرده است؛ از این رو تصویرسازی درست از تربیت بعد جسمی، ضروری و اجتناب ناپذیر است.

دو بعدی بودن انسان، دلالت تربیتی مهم دیگری نیز دارد. دو بعدی بودن زمینه ساز تأثیر متقابل هر بعد بر بعد دیگر است؛ بنابراین، زمانی می توان جسم سالم و توانمندی داشت که انسان کمالات روحی و سلامت نفس داشته باشد؛ به ویژه آرامش و فراغت از اضطراب های مداوم و سایر بیمارهای روحی مانند افسردگی و ...؛ از طرف دیگر، انسان در پرتو جسم سالم است که می تواند به تربیت روحی بپردازد و در مسیر کمالات عالی قدم بردارد. نداشتن جسم سالم و گرفتار شدن انسان در دام برخی بیمارها، مانع از تحصیل کمالات یا کند شدن حرکت در مسیر تحصیل آن کمال می شود. کسی که مبتلا به سردرد مداوم و سایر بیمارهای مرتبط با تحصیل علم است، نمی تواند طبیعی ادامه تحصیل دهد و به مراتب عالی از قبیل تخصص در رشته ای علمی

و تولید اندیشه دست یابد.

از دیگر دلالت‌های تربیتی دوبعدی بودن انسان، اصل جامعیت است. انسان موجودی چندبعدی است و هریک از ابعاد وجودی اش اقتضائات خاصی دارد؛ بنابراین انسان برای ارضای نیازها نباید به دلیل اشتغال به تحقق غایات آن بعد، از سایر ابعاد به کلی غافل شود و آن‌ها را از اساس تعطیل کند. انسان چون قوه عقلیه، غضبیه و شهویه دارد و هریک باتوجه به طبیعت خاصشان خواهان دستیابی به غایتشان و فعلیت یافتن استعدادشان هستند، نباید با اشتغال به بعد عقلی یا شهوی خود، سایر قوا را تعطیل کرد و تک‌بعدی و ناقص شود؛ بنابراین یکی از اصول تربیتی، جامعیت است.

«آدمی اگر جامع میان ملك و ملكوت است، گاه با جمع سالم بین دو طرف، فاصله‌ای طولانی دارد و این در صورتی است که بیشتر عمر خود را در طبیعت گذرانده و گهگاهی به فراطبیعت گذاری داشته است. گاه به جمع سالم نزدیک‌تر و بیشتر در قلمرو فراطبیعت بوده و تنها در برخی حالات به طبیعت سری زده است؛ اما گاهی حی متأله و انسان کاملی است که میان ملك و ملكوت جمع کرده و حیات طبیعی و فراطبیعی را در نهایت سلامت، در درون خویش گردآورده است. چنین انسانی که قادر به جمع میان حضرات خمس^۱ و تنها در رتبه انبیا و اولیای الهی است، "کون جامع به جمع سالم" خواهد بود.» (جوادی آملی، ۱۳۸۹: ۲۸۳-۲۸۴).

۳.۲.۲. انسان حی متأله

یکی از مهم‌ترین مبانی انسان‌شناختی، توجه به فصل انسان از سایر موجودات است. مکاتب مختلف به تمایزهای متعددی اشاره کرده‌اند. برخی انسان را حیوان ابزارساز، گروهی حیوان میال، عده‌ای وجود خلاق و ... تعریف کرده‌اند. رایج‌ترین تعریف در فلسفه رسمی، تعریف انسان به حیوان ناطق است. استاد معتقدند فصل ممیز انسان، ناطق

۱. نشئه انسانی، طبیعت، ملکوت، جبروت و لاهوت؛ بنابراین انسان کامل با اینکه متعلق به نشئه نخستین است، چهار نشئه دیگر را نیز درونش جمع کرده است.

بودن وی نیست، بلکه متأله بودن وی است. «در علوم بشری از انسان به حیوان ناطق یاد می‌شود و آنان که آدمی را تنها به ظاهر می‌شناسند، او را موجود زنده‌ای می‌دانند که از حیث حیات با دیگر جانوران، مشترك و از جهت نطق و سخن‌گویی از آن‌ها متمایز است؛ اما در فرهنگ قرآن کریم، نه آن قدر مشترك و نه این فصل ممیز، هیچ‌یک به رسمیت شناخته نشده است و در تعریف نهایی انسان، نه از حیات حیوانی سخنی است و نه از تکلم عادی، بلکه در نهایت آنچه به عنوان جنس و فصل انسان از قرآن به دست می‌آید، تعبیر "حی متأله" است.» (جوادی: ۱۳۸۲، ۱۵)

این تلقی از انسان دلالت‌های تربیتی مهمی دارد. رهاورد سلوک اخلاقی و تربیتی انسان، بستگی تام به موطن سلوک، بستر حرکت و حوزه ارتباط وی دارد. اگر موطن سلوک وی را حرکت در سیر لقاءالله و کنار زدن حجاب‌ها، مواجهه مکرر وی با بدانیم، آورده‌های وی نیز همان رنگ را به خود می‌گیرند و خدایی می‌شوند.

۳.۲.۳. بهره‌مندی انسان از فطرت توحیدی و دلالت‌های تربیتی آن

الف) بهره‌مندی انسان از فطرت توحیدی

از دیگر مبانی انسان‌شناختی نظام تعلیم و تربیت از دیدگاه آیت‌الله جوادی، بهره‌مندی انسان از فطرت توحیدی است. تبیین ماهیت فطرت از مسئله‌سازترین مباحث معارف اسلامی است. با توجه به رویکردهای مختلف در اندیشه اسلامی از قبیل اخباری‌گران، محدثان، فلاسفه اسلامی، مکتب تفکیک و ... تفسیر متعددی از این موضوع وجود دارد. در این نوشته، مجال تبیین و نقد دیدگاه‌های پیش گفته نیست؛ به همین دلیل، فقط به بیان دیدگاه استاد جوادی بسنده می‌کنیم. از دیدگاه ایشان (۱) انسان بدون تردید فطرت دارد؛ (۲) فطرت غیراقتسابی است.

«کلمه "فطرت" بر وزن "فَعَلَه" است که دلالت بر نوع ویژه می‌کند و در لغت به معنای سرشت و نحوه خاصی از آفرینش و خلقت است. در قرآن کریم مشتقات کلمه "فطر"

به صورت‌های گوناگون به کار رفته؛ لیکن کلمه فطرت تنها يك بار استعمال شده است؛^۱ بنابراین، فطرت به معنی سرشت خاص و آفرینش ویژه انسان است و امور فطری، یعنی آنچه که نوع خلقت و آفرینش انسان اقتضای آن را داشته و مشترك بين همه انسان‌ها باشد. خاصیت امور فطری آن است که اولاً مقتضای آفرینش انسان است و اکتسابی نیست؛ ثانیاً در عموم افراد وجود دارد و همه انسان‌ها از آن برخوردارند؛ ثالثاً تبدیل یا تحویل‌پذیر نیست گرچه شدت و ضعف را می‌پذیرد [...] فطرت دارای ویژگی‌هایی است که عبارت‌اند از: (۱) معرفت و آگاهی و بینش فطری و نیز گرایش‌های عملی انسان تحمیلی نیست، بلکه در نهاد او تعبیه شده است، نه مانند علم‌حصولی که از بیرون آمده باشد؛ (۲) با فشار و تحمیل نمی‌توان آن را زائل کرد؛ لذا تغییرپذیر نخواهد بود و به عبارت دیگر ثابت و پایدار است، گرچه ممکن است تضعیف شود؛ (۳) فراگیر و همگانی است؛ چون حقیقت هر انسانی با این واقعیت سرشته شده است.» (جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۲۳؛ ۱۳۸۱: ۱/۳۲ و ۴۰۱/۲؛ ۱۳۸۹: ۳۹-۴۰ و ۲۰۳-۲۰۵؛ ۱۳۸۷:

۱۸۵-۱۸۶)

ب- کاربردهای تربیتی فطرت

بهره‌مندی از فطرت توحیدی هر چند سرمایه عظیمی برای مدیریت فضای تعلیم و تربیت اسلامی است، شکوفا شدن فطرت با موانع متعددی مواجه است که ناآگاهی از آن‌ها بهره‌گیری مؤثر را از این سرمایه بزرگ در معرض مخاطره قرار می‌دهد. برخی از این موانع عبارت‌اند از:

- (۱) غفلت: انسانی که از خود و خدا و آیات الهی غافل شود، از حرکت علمی برای شناخت و شهود حق و از حرکت عملی برای شکوفایی فضایل نفسانی محروم می‌شود؛
- (۲) وسوسه علمی و شیطانی: انسان پیوسته با وسوسه‌های شیطان روبه‌روست که با دسیسه حق را جای باطل و باطل را جای حق می‌نشانند و رأی انسان سالک را جای وحی یا عقل مبرهن قرار می‌دهد تا او را از مشاهده ملکوت بازدارد؛
- (۳) پندارگرایی: انسانی که می‌پندارد خدا او را نمی‌بیند و او در مشهد و محضر

خدای سبحان نیست، پنهان و نجوای او را نمی‌داند؛

(۴) عقل متعارف: البته همین عقل متعارف در مراحل اولیه معرفت و سیر به سوی فضایل لازم است؛ اما هر مرحله‌ای نسبت به مرحله بالاتر عقلاً است و انسانی که بخواهد به اوج لقای حق راه یابد، عقل مانع است؛

(۵) کبر: یکی از موانع شکوفایی فطرت تکبر است؛

(۶) خودبینی و هوس: از موانع بزرگ شکوفایی فطرت، گرفتار شدن در دام خودبینی و هوس‌مداری است؛

(۷) دنیاگرایی: تعلق به دنیا و محبت به آن از موانع اساسی شکوفایی فطرت است؛

(۸) کمینگاه‌های شیطان: شیطان دشمن سعادت انسان است؛ از این رو در مسیر او کمین می‌کند تا او را فریفته و اغوا کند و به دامش بیندازد؛

(۹) زنگار دل: یکی از موانع شکوفایی فطرت و شناخت حقیقت، زنگار دل است.

(جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۳۹۳-۴۰۱)

بعد از شناسایی موانع شکوفایی فطرت، باید با بهره‌گیری از عوامل شکوفایی آن، فطرت توحیدی را شکوفا کرد. «علم و معرفت در (عقل نظری) و تزکیه در (عقل عملی) عامل شکوفایی فطرت است. انبیا علیهم السلام هم با کار علمی، یعنی تعلیم کتاب و حکمت و هم با کار عملی، یعنی تزکیه و تطهیر، گنجینه‌های عقلی و فطری انسان را شکوفا می‌کنند.» (جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۳۹۱)

۳.۲.۴. مختار بودن انسان و دلالت‌های تربیتی آن

الف - مختار بودن انسان

مختار بودن انسان از دیگر مبانی اساسی در نظام تعلیم و تربیت از دیدگاه آیت‌الله جوادی است. اختیار محور جریان تعلیم و تربیت است و بدون آن تعلیم و تربیت به ویژه تربیت اخلاقی، هویت و مفهوم خود را کاملاً از دست می‌دهد. چون ارزش علم اخلاقی و فعالیت‌های تربیت اخلاقی در گرو ارادی بودن رفتارهای انسان است، شرط لازم طراحی نظام تعلیم و تربیت اسلامی، پذیرش اختیار انسان، تصویرسازی صحیح از

آن و اثبات آن است.

«در اندیشه کلامی طایفه امامیه، راه مستقیم حق هم از تصور جبری به دور است و هم از توهم تفویضی. توضیح آنکه بنابر اعتقاد امامیه، دو راه پیش روی انسان گشوده و اختیار انتخاب نیز بدو سپرده شده است؛ به نحوی که اگر بخواهد از این راه معین می‌رود و اگر بخواهد از آن راه مشخص دیگر. قرآن کریم در موارد فراوانی به این حقیقت تصریح کرده و با شیوه‌های گوناگون بر آن تأکید فرموده است. گاهی به صورت مطلق می‌فرماید: "انسان را بر سر دو راهی قرار داده‌ایم؛ ﴿و هَدَيْنَا السَّبِيلَ﴾^۱ گاهی ضمن تصریح به هدایت الهی، صبغه دو راه را تعیین کرده، یکی را به شکر منتهی می‌سازد و دیگری را به کفر: ﴿إِنَّا هَدَيْنَاهُ السَّبِيلَ إِمَّا شَاكِرًا وَإِمَّا كَفُورًا﴾^۲ زمانی نیز با صراحت بیشتر آدمی را بر سر ایمان و کفر آزاد و دارای اراده و مشیت می‌خواند: ﴿و قُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكَ مَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفِرْ﴾^۳ هنگامی نیز به ملحدان می‌فرماید که در همه کارها به خود و انهاده‌اید و هرگونه که می‌خواهید، عمل کنید: ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَلْحَدُونَ فِي آيَاتِنَا لَا يَخْفُونَ عَلَيْنَا [...] اَعْمَلُوا مَا شِئْتُمْ إِنَّ اللَّهَ بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ﴾^۴ گاه نیز درباره عبادت خدا که یگانه هدف آفرینش جن و انس است، هرگونه اجباری را منتفی ساخته و با اشاره به خسران آشکار کافران، آنان را در عبادت هر معبودی (غیر از خدا) صاحب اختیار خوانده است: ﴿فَاعْبُدُوا مَا شِئْتُمْ مِنْ دُونِهِ﴾^۵ به او مستند است؛ بنابراین، انسان مجبور است که مختار باشد و مضطر است که آزاد باشد و هرگز نمی‌توان اصل اختیار و آزادی را از او سلب کرد؛ نه خود می‌تواند سلب کند و نه دیگری.» (جوادی آملی، ۱۳۸۲:

۳۰۱-۳۰۲ و ۱۵۱-۱۶۲؛ ۱۳۸۹: ۳۶۸-۳۶۹)

مختار بودن انسان با توجه به تأثیر گسترده آن بر تبیین و طراحی نظام تعلیم و تربیت، جایگاه ویژه‌ای در اسلام و اندیشه متفکران اسلامی دارد. قدمت این مسئله در اسلام

۱. بلد/ ۱۰.

۲. انسان/ ۳.

۳. کهف/ ۲۹.

۴. فصلت/ ۴۰.

۵. زمر/ ۱۵.

به‌ویژه مکتب تشیع و اهتمام گسترده صاحب‌نظران اسلامی به تبیین آن نشانگر اهمیت خاص این موضوع در فرهنگ اسلامی است. آیت‌الله جوادی در منابع مختلف و به مناسبت‌های مختلف به تبیین این موضوع پرداخته‌اند.

مراد از اختیار انجام دادن عمل، فارغ از اجبار درونی و بیرونی است. اختیار انسان در فرضی ممکن است که نه تنها تحت تأثیر عوامل بیرونی، از مرتبه موجود مختار به منزله طبیعت مجبور تنزل پیدا نکند، بلکه حتی در برابر عوامل و فشارهای درونی نیز توانایی اختیار و اراده خود را از دست ندهد و بتواند در هر آن و در هر شرایط، آزادانه به کنترل امیال و خواست‌های خود، گزینش و ایجاد اراده و انجام دادن عمل و رفتار بپردازد؛ به این ترتیب، اختیار به این معنا گزینش آگاهانه و فارغ از فشار عوامل درونی (شناختی و انگیزشی) و بیرونی (وراثت، محیط و ...) است و علی‌رغم میل شدید انسان به چیزی، باز هم قادر به کنترل خود است و می‌تواند از روی اختیار عملی را متناسب با آن شوق انتخاب یا از آن صرف‌نظر کند و کار مقابل آن را انجام دهد؛ بنابراین در فرایند شکل‌گیری رفتار، هیچ‌گاه هیچ مرتبه‌ای نمی‌تواند جای اراده را بگیرد، بلکه اعمال اراده، خود یکی از مراحل است و نقش اصلی را در شکل‌گیری رفتار دارد.

«اگرچه عواملی چون وراثت، محیط کودکی، اجتماع، فرهنگ‌ها و سنت‌های حاکم بر جامعه از یک سو و حقایق چون فطرت خداجو، نهاد پاک انسانی و گرایش‌های سالم درونی از سوی دیگر در جهت‌گیری و رفتار انسان اثرگذار است؛ اما همه این تأثیرهای بیرونی یا درونی به نواقضاست و نه علیت تامه؛ بنابراین، برای تعیین شخصیت عقیدتی و فرهنگی انسان به هیچ وجه نمی‌توان از سوی این حقایق مقتضی، جبر را بر انسان تحمیل شده انگاشت.» (جوادی آملی، ۱۳۸۲: ۳۰۳)

ب- دلالت‌های تربیتی اختیار

یکی از مهم‌ترین دلالت‌های تربیتی مختار بودن انسان، امکان مدیریت مقدمات عمل اختیاری است. عمل اختیاری انسان دفعی و بدون مقدمات و پیش‌زمینه‌های لازم رخ نمی‌دهد، بلکه مبتنی بر عوامل بیرونی و درونی است. عوامل درونی نقش بسیار

تعیین‌کننده‌ای دارند. پیش از شکل‌گیری عمل، ابتدا بینش انسان فعال می‌شود و محاسبه‌ها زمینه انتخاب را فراهم می‌کند. بعد از انتخاب، زمینه برای گزینش یکی از تمایلات درونی، به‌ویژه تمایل مبتنی بر محاسبات عقلی و تمایلات نفسانی فراهم می‌شود. گزینش یکی از تمایلات و اعمال اراده برای ارضای آن با استفاده از منابع مختلف مربوط به آن میل، موجب فعال شدن جوارح انسان و دستیابی به منبع مدنظر و ارضای آن میل می‌شود. امکان مدیریت هریک از دو بعد بینشی و گرایشی از یک‌سو و اصالت و محوریت هر بعد، نقش تعیین‌کننده در سیر انسان به سمت اهداف و دستیابی به کمالات انسانی یا انحطاط وی دارد.

«حضور بینش و تمایلات در بسترسازی برای عمل، چند صورت دارد: گاهی علوم و تمایلات، هردو در زمینه‌سازی عملی برای انسان نقش اصلی را ایفا می‌کند و زمانی نقش اصلی زمینه‌سازی عمل برعهده علوم است و تمایلات به‌تبع آن اثر می‌گذارد و در صورت سوم، نقش اصلی بسترسازی برعهده تمایلات است و بینش‌ها نقش فرعی دارد. به‌صورت طبیعی و در حالت عادی که زمام کارهای انسان به دست خود اوست، نقش بینش در تصمیم‌گیری بیشتر است و تمایلات نیز با آن همراهی می‌کند؛ ولی اگر انسان مجذوب شد و زمام از کف خویش افکند و به دست غیر سپرد، نقش تمایلات در تصمیم‌گیری او چشمگیرتر شده و بینش نیز آن را همراهی می‌کند. حال اگر این جذبه‌ای که انسان را به‌سوی خود می‌کشد، جذبه ولایت الهی باشد، مسلماً تمایلات فطری و محکمت جذب و دفع، بسترسازی تصمیم را برعهده خواهد داشت و اگر این جذبه نمود ولایت شیطان باشد، تمایلات طبیعی متشابه، پشتوانه قوه کنش در تصمیم‌گیری می‌شود و جهل علمی و جهالت عملی، انسان را به وادی گمراهی می‌برد.» (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۳۲۶-۳۲۷).

از دیگر دلالت‌های تربیتی اختیار انسان، اصل اعطای آزادی است. بنابراین، مربی، فقط باید به فراهم کردن زمینه رشد و شکوفایی استعدادها و بسنده کند، ولی دخالت‌های مربی نباید به گونه‌ای باشد که اعمال اختیار متربی را به مخاطره بیندازد. افزون‌بر آن و در امتداد اصل تربیتی پیشین، اصل مسئولیت نیز از دیگر نتایج مبنای اختیار است؛ بنابراین، هرکسی مسئول رفتار خود و پیامدهای آن است؛ بنابراین، نمی‌توان با

توجیه و پیش کشیدن زمینه‌های درونی و بیرونی، که حداکثر معدات عمل‌اند، از زیر بار مسئولیت آن شانه خالی کرد؛ به‌همین ترتیب، اگر نتایج مثبتی داشته باشد، خود فاعل از آن بهره‌مند می‌شود.

۳.۲.۵. کرامت انسان و دلالت‌های تربیتی آن

الف - کرامت انسان

آیت‌الله جوادی معتقد است انسان کرامت دارد. آیات و روایات متعددی بر کرامت انسان تأکید کرده‌اند. از دیدگاه استاد، کرامت به کرامت ملکوتی، طبیعی و کرامت انسانی تقسیم می‌شود.

«در سراسر آفرینش، سه گونه کرامت وجود دارد: یکی کرامت ملکوتی که فراطبیعی صرف و مربوط به فرشتگان خدا، عرش الهی، حاملان عرش و ... است. دوم کرامت طبیعی که مربوط به موجودات طبیعی است و از احجار کریمه (سنگ‌های قیمتی) تا گیاهان را دربر می‌گیرد؛ از این رو خداوند گیاهان زمین را با وصف کرامت، یاد می‌کند و می‌فرماید: "أولم یروا إلی الأرض کم أنبتنا فیها من کل زوج کریم" (شعراء/ ۷)

سومین مورد، عبارت از آن کرامت بلند انسانی است که از تلفیق بین طبیعت و فراطبیعت حاصل آمده و از جمع سالم میان کرامت ملکوتی و کرامت طبیعی پدیدار گشته است.» (جوادی آملی، ۱۳۸۱: ۳۲۷)

نکته مهم تفکیک کرامت تکوینی انسان از کرامت اکتسابی است: «کرامت از منظری دیگر به دو بخش دانشی و ارزشی تقسیم می‌شود.» (همان: ۳۲۷)

قرآن کریم نیز به این دو حقیقت اشاره کرده است. در برخی آیات، سخن از برتری انسان بر سایر موجودات و تبیین جایگاه انسان در جهان هستی، فارغ از خصوصیات اکتسابی وی است.

در آیات دیگر، روی سخن با خود انسان‌ها و نسبت‌سنجی در بین خود آن‌هاست. اگر انسان برتری ذاتی و تکوینی بر سایر موجودات دارد، آیا خود انسان‌ها نیز بر یکدیگر برتری دارند یا همه در یک سطح‌اند و تفاوتی باهم ندارند؟

خدای متعال در آیه‌ای دیگر به‌صراحت به این سخن پاسخ داده است. انسان‌ها



به لحاظ اکتسابی در یک سطح نیستند و برخی بر دیگران شرف دارند: «باکرامت‌ترین شما باتقواترین شماست» (حجرات/۱۳) از دیدگاه استاد، ملاک کرامت انسان (۱) مربوط به بعد روحی انسان و (۲) مربوط به کرامت اکتسابی و در رأس آن تقواست؛ از این رو انسان‌ها به لحاظ کرامت در یک رتبه نیستند، بلکه باتوجه به حدود بهره‌مندی از تقوا، حدود کرامتشان متفاوت است.

«قرآن کریم از اموری به‌عنوان محور کرامت یاد فرموده که معروف‌ترین بلکه اساسی‌ترین آن‌ها تقوا است که "إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَىٰكُمْ" (حجرات/۱۳) یکی دیگر از محورهای اصلی کرامت، مقام والای شهادت است و برپایه بیان‌های قرآنی می‌توان دریافت که هرکس شهید راه خداست، واقعاً مکرم است؛ از این رو، خدای سبحان درباره شهید سوره یس می‌فرماید: پس از قیام برای دفاع از دین و شهادت در این راه، به مقام و مکرمتی بلند دست یافت و گوشه‌ای از آن در پیام شهادتش این‌گونه جلوه‌گر شد: ای کاش خویشان من درمی‌یافتند که پروردگارم چگونه حجاب‌ها و غبارها را از من برگرفت و چه‌سان به جمع مکرمان و بزرگواران ملکوت را هم داد: ﴿فَبَلِّغْ أَدْخِلِ الْجَنَّةَ قَالِ يَالَيْتَ قَوْمِي يَعْلَمُونَ﴾ بما غفرلی ربی وجعلنی من المکرمین ﴿۱﴾» (جوادی آملی، ۱۳۸۱: ۳۳۶؛ ۱۳۸۹: ۱۳۴-۱۳۷)

بنابراین (۱) ملاک کرامت بدن یا روح متعارف انسان‌ها نیست؛ (۲) ملاک شرف و برتری هرکس به دیگری عمل اکتسابی منطبق با تقوای هرکس است.

«پس نه بدن انسان و نه روح متعارف او هیچ‌یک معیار کرامت نهایی بشر نیست؛ زیرا خداوندی که از کرامت انسان سخن می‌گوید، از حیوان و پست‌تر از حیوان بودن او و گیاه و پست‌تر از گیاه بودن او و سنگ و پست‌تر از سنگ بودن او نیز یاد می‌کند. گروهی را مانند حیوان و فرومایه‌تر از آن می‌خواند که ﴿أُولَٰئِكَ كَالْأَنْعَامِ بَلْ هُمْ أَضَلُّ﴾ و دسته‌ای را چون سنگ و سخت‌تر از آن می‌داند که ﴿فَهِيَ كَالْحِجَارَةِ أَوْ أَشَدَّ قَسْوَةً﴾؛^۲ زیرا از درون بعضی سنگ‌ها چشمه زلال آب می‌جوشد: ﴿وَإِنْ مِنْهَا لَمَا يَشْقَقُ فَيُخْرِجُ مِنْهُ الْمَاءَ﴾^۳؛ ولی قلب قسی

۱. یس/ ۲۶-۲۷.

۲. اعراف/ ۱۷۹.

۳. بقره/ ۷۴.

و سنگی آن‌ها را چنین برکتی نیست؛ پس اوج کرامت آدمی که جنبه ملکوتی انسان را در ﴿فَفَخْتُ فِيهِ مِنْ رُوحِي﴾^۱ تأمین می‌کند، به فراترین مرتبه تقوا وابسته است؛ یعنی ﴿إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ اللَّهِ أَتْقَى﴾^۲ باکرامت‌ترین شما در پیشگاه خدا باتقواترین شماست.» (جوادی آملی، ۱۳۸۱: ۸۱-۸۲)

ب- دلالت‌های تربیتی کرامت انسان

پذیرش کرامت انسانی، دلالت‌های تربیتی متعددی دارد. دلالت‌های تربیتی کرامت انسانی را باتوجه به سطوح برنامه تربیتی انسان می‌توان در سه لایه اهداف، محتوای تربیت و روش‌های تربیتی دسته‌بندی کرد.

الف) هدف تربیتی: از مهم‌ترین دلالت‌های تربیتی این مبنا، ضرورت تناسب اهداف تربیتی با کرامت انسانی است.

«اهداف تعلیم و تربیت باید متناسب با کرامت انسان و در شأن او باشند؛ از این رو اهداف باید به گونه‌ای انتخاب شوند که زمینه رشد و حرکت کمالی انسان را فراهم کنند و از حیث رتبه و شأن در مرتبه بالاتری قرار گیرند. چنانچه در تعلیم و تربیت اسلامی، هدف نهایی تعلیم و تربیت رسیدن به توحید در مقام اعتقاد و مرحله عمل معرفی شده است.» (نقدی، ۱۳۸۰: شماره ۱، ۱۳۴-۱۳۶)

باتوجه به دیدگاه ویژه استاد درباره هویت کرامت انسانی و ابتدای آن بر تقوا، اهداف تربیت انسان‌ها باید بر محور تقوا و اهداف طولی و عرضی تربیت نیز نمایانگر تجلیات تقوا در عرصه‌های فردی و اجتماعی باشد.

ب) محتوای تربیت: محتوای تربیت به ویژه محتوای آموزشی و تعلیمی تربیت باید به گونه‌ای باشد که مرتبی را با ابعاد مختلف پرهیزگاری، راه‌های دستیابی به قرب الهی، عوامل مؤثر بر صعود به مراتب عالی کمالات انسانی آشنا، و موانع دستیابی به آستان

۱. بقره/ ۷۴.

۲. حجر/ ۲۹ و ص/ ۷۲.

قرب الهی را به خوبی نمایان کند؛ افزون‌براین، مهارت‌های عملی سیر سریع و کیفی نیل به مقامات عالی و عبور سالم و صحیح از منازل سیروسلوک اخلاقی و تربیتی برای وی فراهم کند.

ج) روش‌های تربیتی مبتنی بر کرامت: با توجه به محوریت تقوا در ارزش‌گذاری انسان‌ها، کرامت داشتن یا نداشتن آن‌ها و حدود ارزشمندی‌شان باید روش‌های تربیتی به گونه‌ای باشد که با موازین پرهیزگاری سازگاری داشته باشد. در رأس اصول و روش‌های تربیتی، پرهیز از بهره‌گیری از روش‌های نادرست است؛ زیرا هدف وسیله را توجیه نمی‌کند. ارزشمندی هدف نمی‌تواند توجیه‌کننده روش‌های نادرست برای رسیدن به آن هدف باشد؛ افزون‌براین، روش‌ها نباید به گونه‌ای باشد که کرامت انسانی افراد را تهدید کند و زمینه‌ساز تحقیر و توهین به آنان باشد.

«مسئولان و اولیای مدرسه باید متناسب با ارزش و کرامت انسان با دانش‌آموزان رفتار نمایند و آنان را جانشینان خداوند در روی زمین تلقی کنند و بدانند که دانش‌آموزان قائم‌مقام رئیس‌جمهور یا وزیر آموزش و پرورش نیستند، بلکه جانشین خدای رئیس‌جمهور و وزیرند؛ از این‌رو رفتار انسانی و احترام‌آمیز برای مدیران و مسئولان امور مدرسه با دانش‌آموزان یک ضرورت است.» (همان)

۳.۲.۷. خلافت الهی و دلالت‌های تربیتی آن

الف) خلافت الهی

از مهم‌ترین مبانی انسان‌شناختی تعلیم و تربیت از دیدگاه استاد، مقام خلیفه‌اللهی انسان است. بارزترین مقامی که خداوند برای آدمی مقدر کرده است، مقام خلافت الهی است. (جوادی آملی، سال؟: ۱۱۶/۱۴ - ۱۱۲۰ و ۲۷۵ - ۳۱۷)

«مقصود از مقام خلافت انسان کامل آن است که آدمی در صورت کمال انسانی و صبرورت الهی، آیینه تمام‌نمای خدای سبحان خواهد شد و در امر خدانمایی از سوی خداوند خلافت و نیابت دارد تا آنان که از ادراک و شهود بی‌واسطه حق عاجزند، با وساطت انسان کامل بتوانند به حدّ ظرفیت خویش در خدایینی و ظرفیت انسان کامل در خدانمایی، به شهود حق و مشاهده رب‌العالمین نائل آیند و با این بیان، حقیقت خلافت و جانشینی انسان به مظهریت خدای

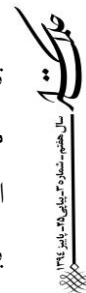
سبحان باز خواهد گشت که در مباحث توحیدی، معنایی اصطلاحی و مفهومی ویژه از
خلافت است.» (جوادی آملی، ۱۳۸۲: ۱۷۴-۱۷۶ و ۱۳۸۱: ۲۸۳-۲۸۶)

ب) دلالت‌های تربیتی خلافت الهی

هر نظام تعلیم تربیتی بر سه رکن تبیین وضع موجود، وضع مطلوب و راه‌های رسیدن از وضع موجود به وضع مطلوب استوار است. پذیرش امکان دستیابی به مرتبه خلافت الهی، مظهر اسما و صفات الهی قرار گرفتن و «آیینۀ تمام‌نمای خدای سبحان» شدن، در واقع بیانگر وضع مطلوبی است که نظام تعلیم و تربیت اسلامی براساس راهبردها و روش‌های تعلیم و تربیت اسلامی در صدد رساندن انسان‌ها به آن مرتبه ممتاز است؛ افزون بر آن، کسانی می‌توانند عهده‌دار صلاحیت تولی تربیت سایر انسان‌ها تا رساندن آن‌ها به سر منزل مقصود (خلافت الهی) شوند که خود به این مرتبه رسیده باشند؛ زیرا فقط انسان دست‌یافته به مقام خلافت الهی است که «از سوی خداوند خلافت و نیابت دارد تا آنان که از ادراک و شهود بی‌واسطه حق عاجزند، با وساطت انسان کامل بتوانند به حدّ ظرفیت خویش در خدائینی و ظرفیت انسان کامل در خدانمایی، به شهود حق و مشاهده رب العالمین نائل آیند.» (جوادی آملی، ۱۳۸۲: ۱۷۴-۱۷۶)

نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، نهاد تعلیم و تربیت است؛ نهادی که عهده‌دار تعلیم و تربیت و به فعلیت رساندن استعداد های انسان‌ها و تربیت نیروهای توانمند و مهذب برای اداره جامعه دینی است. به فعلیت رساندن استعداد های انسان، زمانی میسر است که دانش تعلیم و تربیت اسلامی، علمی، منسجم و براساس دین شکل گرفته باشد. یکی از مهم‌ترین تلاش‌های اندیشمندان اسلامی به‌ویژه در دوره معاصر، اهتمام ویژه به تبیین دیدگاه‌های اسلام درباره تعلیم و تربیت بوده است. در این میان حضرت آیت‌الله جوادی ویژگی خاص و ممتازی دارد؛ زیرا ایشان افزون بر تسلط به مبانی فقهی و اصولی متعارف، در حوزه اخلاق و به‌ویژه عرفان، اعم از عرفان نظری و عملی، از صاحب‌نظران کم‌نظیرند. توجه ایشان به مسائل جدید و نیازهای اجتماعی نوپدید، زمینه را برای طرح



مباحث عمیق در انسان‌شناسی با رویکردهای مختلف فراهم کرده است. در این مقاله تلاش کردیم به گزیده‌ای از برخی مبانی ایشان در حوزهٔ تعلیم و تربیت اشاره کنیم. ایشان در معرفت‌شناسی، دیدگاه حداکثری دربارهٔ گسترهٔ دین دارند که تعلیم و تربیت را نیز دربر می‌گیرد؛ به‌ویژه که ایشان وارد این مباحث شده‌اند و دیدگاه‌های مفصل و مستندی دارند. عقل در ساختار اندیشهٔ استاد جایگاه ممتازی دارد؛ زیرا هم می‌تواند کلیات مبانی تعلیم و تربیت را به صورت مستقل استخراج کند و هم به شکل غیر مستقل می‌توان با بهره‌گیری از آن، در قالب عقل استظهاری و استنتاجی به تبیین مبانی تعلیم و تربیت پرداخت. داده‌های علوم تجربی به صورت عام و علوم انسانی تجربی که یکی از خروجی‌های دانش تعلیم و تربیت با گرایش‌ها و شاخه‌های مختلف است، در صورت قطعی بودن گزاره‌های آن دو، معتبر بوده و حجت هستند.

در مبانی انسان‌شناختی با وجود برخی اشتراک‌ها با سایر اندیشمندان اسلامی، مانند دوبعدی بودن انسان، اختیار انسان و ... دربارهٔ برخی مبانی دیدگاه خاصی دارند؛ مانند تلقی ویژه‌شان از تعریف و کرامت انسان. به اعتقاد استاد حقیقت انسان، حی متأله است؛ بنابراین سایر تعریف‌ها از انسان نارساست و باید آن‌ها را کنار گذاشت. ایشان معتقدند کرامت انسانی اکتسابی است و مبتنی بر تقوا. انسان هرچه باتقواتر باشد، کرامت بیشتری دارد.

منابع

۱. اعرافی، علیرضا، (۱۳۸۷)، **فقه تربیتی**، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم.
۲. باقری، خسرو، (۱۳۸۲)، **هویت علم دینی**، انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، تهران.
۳. پارسا، محمد، (۱۳۷۴)، **روان‌شناسی یادگیری بر بنیاد نظریه‌ها**، انتشارات سخن، تهران.
۴. جوادی آملی، عبدالله، (۱۳۸۷)، **فطرت**، مرکز نشر اسراء، قم.
۵. _____، (۱۳۷۲)، **«شریعت در آیینه معرفت»**، مرکز نشر فرهنگی رجا، قم.
۶. _____، (۱۳۸۱)، **تسنیم**، ج ۱، مرکز نشر اسراء، قم.
۷. _____، (۱۳۸۱)، **تسنیم**، ج ۲، مرکز نشر اسراء، قم.
۸. _____، (۱۳۸۱)، **صورت و سیرت انسان در قرآن**، مرکز نشر اسراء، قم.
۹. _____، (۱۳۸۲) **انتظار بشر از دین**، اسراء، قم.
۱۰. _____، (۱۳۸۳)، **تسنیم**، ج ۳، مرکز نشر اسراء، قم.
۱۱. _____، (۱۳۸۳)، **نسبت دین و دنیا**، اسراء، قم.
۱۲. _____، (۱۳۸۵)، **پیامبر رحمت**، اسراء، قم.
۱۳. _____، (۱۳۸۶)، **شکوفایی عقل در پرتو نهضت حسینی**، اسراء، قم.
۱۴. _____، (۱۳۸۹)، **تسنیم**، ج ۵، مرکز نشر اسراء، قم.
۱۵. _____، (۱۳۸۹)، **حیات حقیقی انسان**، مرکز نشر اسراء، قم.
۱۶. _____، (۱۳۹۰)، **مراحل اخلاق در قرآن**، مرکز نشر اسراء، قم.
۱۷. _____، (۱۳۹۲)، **عقل در هندسه معرفت دینی**، اسراء، قم.
۱۸. _____، (۱۳۸۷)، **سیره رسول اکرم ﷺ در قرآن**، اسراء، قم.
۱۹. _____، (۱۳۸۶)، **تفسیر انسان به انسان**، اسراء، قم.
۲۰. حر عاملی، محمد بن الحسن، (۱۴۰۹)، **وسائل الشیعه**، اول، مؤسسه آل‌البیت، قم.
۲۱. خسروپناه، عبدالحسین، (۱۳۷۹)، **کلام جدید**، مرکز مطالعات و پژوهشهای فرهنگی حوزه، قم.
۲۲. راغب اصفهانی، (۱۴۱۲)، **مفردات غریب القرآن**، دارالقلم، دمشق.
۲۳. سبحانی، محمدتقی، (۱۳۸۲)، **الگوی جامع شخصیت زن در اسلام**، دفتر مطالعات و تحقیقات زنان، قم.
۲۴. سوزنجی، حسین، (۱۳۴۶)، **علم دینی**، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران.

۲۵. سیف، علی اکبر (۱۳۸۴)، روانشناسی پرورشی، مؤسسه انتشارات آگاه، تهران.
۲۶. شریعتمداری، علی (۱۳۷۰)، تعلیم و تربیت اسلامی، انتشارات امیر کبیر، تهران.
۲۷. شعرانی، (۱۳۶۱)، تفسیر منهج الصادقین، چاپ اسلامی، تهران.
۲۸. شعبانی، حسن، (۱۳۷۱)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی، انتشارات سمت، تهران.
۲۹. طباطبائی، محمد حسین، قرآن در اسلام، بنیاد علوم اسلامی، قم.
۳۰. علیپور، مهدی، سید حمید رضا حسینی (۱۳۸۹)، پارادایم اجتهادی دانش دینی، پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، قم.
۳۱. امید زنجانی، عباسعلی، (بی تا)، مبانی اندیشه سیاسی اسلام، مرکز نشر اندیشه، تهران.
۳۲. فراهیدی، خلیل بن احمد (۴۰۸ق)، کتاب العین، تحقیق: مهدی المخزومی / ابراهیم السامرائی، مؤسسه دارالهجره، قم.
۳۳. فردانش، هاشم، (۱۳۷۲)، مبانی نظری تکنولوژی آموزشی، انتشارات سمت، تهران.
۳۴. کلینی، محمد بن یعقوب، (۱۳۶۵)، کافی، دار الکتب الإسلامیه، تهران.
۳۵. کدیور، پروین کدیور، (۱۳۸۶)، روان‌شناسی یادگیری، انتشارات سمت، تهران.
۳۶. مشکینی، علی، (۱۳۷۶)، درسهای اخلاق، مترجم: علیرضا فیض، نشر پارسایان، قم.
۳۷. مصباح، محمد تقی، (۱۳۷۲)، جامعه و تاریخ از دیدگاه قرآن، مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی، تهران.
۳۸. — (۱۳۷۸) نظریه سیاسی اسلام، قانونگذاری، مؤسسه امام خمینی (ره)، قم.
۳۹. — (۱۳۶۹) حکومت اسلامی و ولایت فقیه، مرکز چاپ و نشر سازمان تبلیغات اسلامی، تهران.
۴۰. — (۱۳۷۳) معارف قرآن، انتشارات مؤسسه در راه حق، قم.
۴۱. — (۱۳۸۰)، فلسفه اخلاق، شرکت چاپ و نشر بین الملل، تهران.
۴۲. میشل مالرب، (۱۳۷۹) انسان و ادیان، مترجم: مهران توکلی، نشر نی، تهران.
۴۳. نقدی، (۱۳۸۰) «اصل کرامت در تعلیم و تربیت از دیدگاه علامه طباطبائی»، مجله علامه، فلسفه و کلام، سال اول، شماره ۱، ص ۱۲۶-۱۳۶.
۴۴. نوری الطبرسی، میرزا حسین، (۱۹۹۱) مستدرک الوسائل و مستنبط المسائل، مؤسسه‌ی آل‌البیت علیهم‌السلام، بیروت.
۴۵. یغما، عادل، (۱۳۷۵)، طراحی آموزشی، انتشارات مدرسه، تهران.