

Explanation of the Theoretical Framework of Doctrinal Education through the Approach of Anthropology in Islamic Philosophy

Hojjatullah Abbasi*

Sayyid Muhammad Sadeq Musavi Nasab Qomi**

Asadullah Tusi***

Abstract

Doctrinal education, as the most important part of religious education, is based on various principles that will explain its practical process. Not choosing or no right explanation of the theoretical foundations, through the imperfect anthropological approach, has damages such as one-sided attitude and the prevalence of the culture of teaching ideas in doctrinal education. The present study aims at explaining the theoretical framework of doctrinal education through the anthropological approach to infer the foundations of this educational sphere and its implications under the category of the philosophy of Islamic education with an emphasis on Allameh Mesbah Yazdi's view. The research approach is a theoretical one that describes, analyzes and finally infers through an analytical-inferential method. The foundations obtained as the findings of the current research show that the independence of the three dimensions of soul-insight, attitude and capacity is in the position of theory, and they must not be considered separated in the position of practice. All dimensions of human existence play an effective role in religious education. The attitudinal dimension is the bridge between the cognitive dimension and the behavioral dimension. If the teacher downplays the role of the attitudinal dimension in the educational process, he will not achieve the ultimate goal of doctrinal education, i.e. faith. Therefore, the purpose of doctrinal education is to create volitional behaviors in harmony with doctrinal teachings.

Keywords: Education, teaching, doctrinal education, attitudinal dimension, theoretical foundations.

* Educator, PhD Student in Philosophy of Islamic Education and Training; Imam Khomeini Educational and Research Institute (corresponding author)/ hojatollah.110@gmail.com.

** Specialized PhD, Assistant Professor in Department of Educational Sciences; Imam Khomeini Educational and Research Institute/ smsmn4313@yahoo.com.

*** Specialized PhD, Assistant Professor in Department of Educational Sciences; Imam Khomeini Educational and Research Institute/ as.tas.tosi@yahoo.com.

تبیین چارچوب نظری تربیت اعتقادی از رهیافت انسان‌شناسی فلسفه اسلامی

حجت‌الله عباسی*

سید محمد صادق موسوی نسب‌قمی**

اسدالله طوسی***

چکیده

تربیت اعتقادی به‌عنوان مهم‌ترین بخش تربیت دینی، بر مبنای مختلفی استوار است که تبیین‌کننده فرایند عملی آن خواهد بود. عدم انتخاب و تبیین صحیح مبانی نظری از رهیافت انسان‌شناسی ناقص، آسیب‌هایی از جمله یکسونگری و غالب شدن فرهنگ آموزش‌گری صرف را در تربیت اعتقادی به دنبال دارد. پژوهش حاضر درصدد است با تبیین چارچوب نظری تربیت اعتقادی از رهیافت انسان‌شناسی دینی، مبانی این ساحت تربیتی و مدل‌های آن را ذیل فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با تأکید بر دیدگاه علامه مصباح‌یزدی استنتاج نماید. رویکرد پژوهش، نظری است و با روش تحلیلی استنتاجی اقدام به توصیف، تحلیل و درنهایت استنتاج می‌نماید. مبانی به‌دست آمده به‌عنوان یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که استقلال ابعاد سه‌گانه نفس-بینش، گرایش و توانش - در مقام نظر است و در مقام عمل، نباید جدای از هم در نظر گرفته شود؛ عمل تربیتی حاصل درهم آمیختگی همه ابعاد است و در تربیت انسان نقش مؤثر دارند. در این میان، بعد گرایشی، پل ارتباطی بین بعدشناختی و بعد رفتاری است و غفلت و کم‌توجهی به این بعد در تربیت اعتقادی موجب یک‌سونگری و تنزل به آموزش‌گری صرف و درنهایت عدم دستیابی به هدف غایی تربیت اعتقادی یعنی ایمان می‌شود. از این رو، مقصد تربیت اعتقادی، ایجاد رفتارهای ارادی هماهنگ با آموزه‌های اعتقادی خواهد بود.
واژگان کلیدی: آموزش، تربیت، تربیت اعتقادی، گرایش، مبانی نظری.

* دانشجوی دکترا، مربی، دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)
(نویسنده مسئول)
hojatollah.110@gmail.com

** دکترای تخصصی، استادیار، استادیار گروه علوم تربیتی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)
smsmn4313@yahoo.com

*** دکترای تخصصی، استادیار، استادیار گروه علوم تربیتی مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره)
as.tas.tosi@yahoo.com

تاریخ تأیید: ۱۴۰۲/۰۲/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۱

مقدمه

خدا، انسان و جهان، سه محور اساسی اندیشه بشری است که در طول تاریخ، تلاش‌های فکری نوع بشر را در جهت پاسخ به پرسش‌های بنیادین مرتبط، متوجه خود نموده است. در آموزه‌های ادیان آسمانی، به‌ویژه اسلام، پس از خدا، «انسان»، اساسی‌ترین محور به‌شمار آمده است و خلقت جهان، بعثت پیامبران، نزول کتب آسمانی همگی برای رسیدن انسان به سعادت نهایی صورت گرفته است (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۹، ص ۲۱). در جهان‌بینی قرآن، همه موجودات آفریده خداوند متعال هستند و هیچ چیز در عرض باری تعالی قرار ندارد. جهان را از منظر قرآن می‌توان مانند دایره‌ای با دو نقطه استناد به مختصات اصلی، یکی در بالا (خدا) و دیگری در پایین (انسان) در نظر گرفت (ایزوتسو، ۱۳۶۱، ص ۹۲).

با وجود پیشینه طولانی و گسترده مطالعات و تلاش‌های بشری، پرسش‌های بنیادین بسیاری ناظر به انسان و زوایای وجودی او وجود دارد که انسان‌شناسان از پاسخ‌های آن ناتوان مانده و تحت عناوینی همچون «انسان موجودی ناشناخته» و «بحران انسان‌شناسی» به آن اقرار می‌کنند (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۹، ص ۲۱). برای نمونه هوسرل و ماکس شلر به‌عنوان انسان‌شناسان غربی اعتراف کرده‌اند که امروزه با بحران انسان‌شناسی و علوم انسانی اروپایی مواجه هستیم (احمدی، ۱۳۸۷، ص ۵۹؛ کاسیرر، ۱۳۶۰، ص ۴۶). اگر انسان‌شناسی را هر منظومه معرفتی بدانیم که به بررسی بُعد یا ابعادی از وجود انسان یا گروه و قشر خاصی از انسان‌ها می‌پردازد، گونه‌های مختلفی می‌تواند به لحاظ روش یا نوع نگرش داشته باشد. انسان‌شناسی تجربی، عرفانی، فلسفی و دینی، انسان‌شناسی خرد و کلان برخی از این گونه‌هاست.

دستاوردهای تحقیقات انسان‌شناختی، مانند معنایابی زندگی، عقلانیت نظام‌های اجتماعی و اخلاقی، موجودیت و اعتبار علوم انسانی تبیینی و تعیین قلمرو علوم انسانی و تحقیقات اجتماعی می‌تواند نمایانگر ضرورت این حیطه دانشی و به دنبال آن ضرورت استخراج مدل‌های تربیتی از مبانی باشد.

با توجه به ترجیح روش تجربی در مطالعات انسان‌شناختی غربی تا جایی که انسان‌شناسی معتبر را صرفاً تجربی دانسته و داده‌های فراوان آن نه‌تنها رمزگشایی از ابعاد پنهان انسان نکرده است بلکه به تعبیر شلر، بیشتر پنهانگر ذات انسان در پرده حجاب بوده‌اند (شلر، ۱۹۵۲م، ص ۱۵۹)، می‌توان گفت انسان‌شناسی معاصر، به علت وجود ناسازگاری نظریات و فقدان انسجام درونی، فقدان داور کارآمد و مورد توافق و همچنین نادیده گرفتن گذشته و حیات پس از مرگ انسان و دیگر کاستی‌های موجود، دچار بحران شده است. درحالی‌که انسان‌شناسی دینی از آنجاکه بر داده‌ها و

دستاورد‌های و حیانی استوار است و از روش‌های غیر تجربی نیز بهره می‌برد، دارای امتیازاتی گشته است که ظرفیت جبرانگری بحران فوق را داراست. جامعیت به معنای معرفت کامل و جامع و مدنظر قرار دادن ابعاد مختلف وجود انسانی، اتقان و خطانابذیری، توجه به مبدأ و معاد به منزله دو بخش اساسی وجود انسان و بهره‌گیری از بینشی ساختاریافته از جهان‌بینی الهی که گذشته، حال و آینده انسان و ساحت‌های مختلف وجودی او را مورد توجه قرار می‌دهد، برخی از امتیازات این نوع انسان‌شناسی است (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۹، ص ۳۳). پژوهش حاضر انسان‌شناسی دینی را به مثابه چارچوب نظری، گنجینه‌ای در اختیار فیلسوفان تربیتی می‌داند که جهت حل مسائل تعلیم و تربیت می‌توانند با ارجاع به این گنجینه در مقام فلسفه‌ورزی اقدام به استنتاج مدلول‌های تربیتی آن نمایند.

مسئله اصلی پژوهش حاضر تبیین مبانی نظری تربیت اعتقادی به‌عنوان یکی از ساحت‌های تربیت اسلامی از رهیافت انسان‌شناسی دینی است. مبانی انسان‌شناختی تربیت، گزاره‌های تأثیرگذار در تعلیم و تربیت هستند که از انسان‌شناسی گرفته می‌شوند. انسان‌شناسی دینی در اسلام، مجموعه گزاره‌هایی است که دیدگاه اسلام را درباره انسان در سطح کلان و جامع بیان می‌کند. این مبانی، گزاره‌هایی از انسان‌شناسی اسلامی است که دانش فلسفه تربیت اسلامی متکفل آن است و در ترسیم چارچوب کلی تربیت اسلامی نقش ایفا می‌کنند (داوودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص ۴۵). از این‌رو، هدف این پژوهش، استنتاج مبانی ساحت تربیت اعتقادی و مدلول‌های آن ذیل فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است که تعیین‌کننده چارچوب نظری این ساحت تربیتی در جهت توجه بیشتر به نقش بعد گرایشی انسان و مدلول‌های تربیتی مرتبط با آن در تربیت اعتقادی خواهد بود. پژوهش حاضر با رویکرد نظری و با روش استنتاجی انجام گرفته است. روش استنتاجی یکی از روش‌های پژوهشی متداول در فلسفه‌های مضاف است (گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱، ص ۶۳؛ باقری، ۱۳۸۹، ص ۹۷؛ رضایی، ۱۳۹۹، ص ۹۲) که روشی عقلی-تحلیلی است که محقق اقدام به توصیف، تحلیل و درنهایت استنتاج می‌نماید.

پیشینه مرتبط با مسئله حاضر برخی عام و کلی است مانند کتب و مقالاتی که با عنوان فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی یا مبانی انسان‌شناختی تربیت از دیدگاه اسلام صورت گرفته است که نتایج این دسته از پژوهش‌ها اختصاصی به مبانی تربیت اعتقادی به‌عنوان یک ساحت مستقل ندارد (برای نمونه: جاهد، ۱۳۸۷؛ گروهی از نویسندگان، ۱۳۹۱؛ داوودی و کارآمد، ۱۴۰۰). برخی نیز با تمرکز بر این ساحت تربیتی، مؤلفه‌هایی غیر از مبانی نظری را از دیدگاه اسلام مورد بررسی قرار داده‌اند (مانند: حسینی، ۱۳۹۴؛ عباسی، ۱۳۹۷؛ میرعرب، ۱۳۹۲). در این میان صرفاً برخی آثار مرتبط در پیشینه نزدیک این پژوهش قرار دارند که نتایج به‌دست‌آمده خلأ موجود را پوشش نداده است؛ چراکه یا در هویت‌شناسی تربیت اعتقادی به‌عنوان ساحتی از تربیت دینی در

اسلام (کیومرثی، ۱۳۸۶) یا در انتخاب و امتداد مبانی فلسفی به مبانی انسان‌شناخت تربیتی و توجه به مدل‌های تربیتی آن کاستی‌هایی دارند (کیومرثی، ۱۳۸۶، ص ۲۲). از این رو، آنچه در این پژوهش به اقتضا مورد بررسی قرار می‌گیرد، نمونه‌هایی از مبانی انسان‌شناخت تربیتی با تأکید بر دیدگاه علامه مصباح‌یزدی است که تعیین‌کننده چارچوب نظری این ساحت تربیتی در جهت توجه بیشتر به نقش بعد گرایشی انسان و مدل‌های تربیتی مرتبط با آن در تربیت اعتقادی خواهد بود.

مفهوم‌شناسی

تربیت اعتقادی

تربیت اعتقادی، مهم‌ترین رکن تربیت دینی است؛ زیرا تدین بدون اعتقاد به عقاید بنیادین دینی معنایی نخواهد داشت (داوودی، ۱۳۸۸ الف، ص ۴۸؛ ایمانی و همکاران، ۱۳۹۴، ص ۱۰۸) و هدف آن فراهم کردن زمینه‌های مناسب برای پرورش عقاید دینی است (موسوی، ۱۳۹۱، ص ۹۴). عقاید جمع عقیده است و عقیده از «ع ق د» مشتق شده است. عقد به معنای بستن و ضد گشودن است (راغب‌اصفهانی، ۱۴۱۲، ص ۵۷۶؛ بستانی و مهیار، ۱۳۷۵، ص ۶۱۸). تقریباً این معنا در همه واژه‌های مشتق از این ماده وجود دارد (داوودی، ۱۳۸۸ ب، ص ۴۹). «اعتقاد» گونه‌ای از تصدیق و پذیرش قلبی یک حقیقت و التزام به آن است. از این رو، «عقیده»، باور و پذیرش هر چیزی با قلب و ضمیر است به گونه‌ای که پذیرنده به آن تن داده و تلاش می‌کند که در عمل به آن پایبند گردد. اعتقاد در یک توصیف لغوی دیگری به معنای اطمینان دل بر پذیرش چیزی است که جایز نیست از آن دست بردارد (الخوری الشرتونی اللبنانی، ۱۸۸۹ م، ص ۸۰۸). در میان مسلمانان، این معنای عام که شامل امور غیردینی هم می‌شود، مقید به دین و معارف دینی است که باید با قلب مسلمان پیوند و گره بخورد. بنابراین، عقیده و اعتقاد به معنای پذیرش قلبی معارف دینی است و شامل بسیاری از معارف دینی می‌شود. بدین سان، عقاید دینی قلمرو گسترده‌ای را در بر می‌گیرد (داوودی، ۱۳۸۸ ب، ص ۴۹).

با جمع و تحلیل آنچه گذشت، تربیت اعتقادی به عنوان یک بخش مستقل ذیل تربیت دینی، در این پژوهش، این‌گونه تعریف می‌شود: پرورش عقاید دینی در فرد به گونه‌ای که به آنها آگاهانه شناخت پیدا کند، قلباً بپذیرد و در عمل به آنها پایبند گردد. به عبارت دیگر، تربیت اعتقادی، فراهم کردن زمینه شناخت، تصدیق و پذیرش قلبی آموزه‌های اعتقادی دین (حقایق و معارف دینی) است به گونه‌ای که مترقی نسبت به پذیرش آن به اطمینان درونی برسد و تلاش نماید تا در عمل بدان‌ها پایبند گردد.

نسبت این تعریف با تعریف تربیت دینی مشخص است. همان‌طور که در دایرةالمعارف دین (هالستید، ۲۰۰۵م، ص ۷۷۳۱) آمده است «تربیت دینی یا به‌عنوان یک فعالیت دینی درک می‌شود و یا به‌عنوان یک فعالیت آموزشی و تربیتی. در برداشت نخست، تربیت دینی به‌عنوان پرورش یا رشد ایمان فرد تعریف می‌شود؛ اما در برداشت دوم، این کوششی است که برای افزایش فهم ما درباره یک بُعد مهم از وجود انسانی طراحی شده و به دنبال تشویق فهم میان فرهنگی است». با توجه به برداشت اول تقریباً می‌توان گفت تربیت دینی برابر با تربیت اعتقادی خواهد بود؛ اما طبق برداشت دوم تربیت اعتقادی باید بخشی از تربیت دینی باشد که در تعریف فوق همین برداشت لحاظ شده است. بنابراین، تربیت دینی، مجموعه اعمال عمدی است که با هدف آموزش گزاره‌های معتبر یک دین و پرورش ایمان و التزام عملی به آن آموزه‌ها صورت می‌گیرد. تربیت دینی در این معنا از مقوله اعمال و اقداماتی است که در طی یک فرایند انجام می‌شود تا در نهایت ایمان و التزام عملی به یک دین خاص در افراد به وجود آید (داوودی، ۱۳۸۹، ص ۲۶؛ موسوی، ۱۳۹۱، ص ۶؛ عباسی، ۱۳۹۷، ص ۲۵).

در میان عقاید دینی، برخی از آنها اهمیت ویژه‌ای دارد و به اصول عقاید معروف است؛ زیرا در واقع، این عقاید ریشه و اساس سایر اعتقادات دینی است. اصول عقاید در مذهب شیعه پنج‌تا است: عقیده به خداوند متعال و یگانگی، عدالت و سایر صفات او؛ عقیده به نبوت پیامبر اسلام ﷺ عقیده به امامت پیشوایان دوازده‌گانه که نخستین آنها امیر مؤمنان (علیه السلام) و آخرین آنها مهدی (علیه السلام) است و عقیده به رستاخیز (داوودی، ۱۳۸۸ ب، ص ۴۹).

چارچوب نظری تربیت اعتقادی

۱. تربیت اعتقادی و دو ساحتی بودن متربی

بامطالعه مبانی مکاتب تربیتی، به‌روشنی به دست می‌آید که اکثر مکاتب تربیتی انسان را موجودی دوبعدی می‌دانند؛ بعد جسمانی که مادی و متعلق به طبیعت و دیگری روحانی و متعلق به عالم ماورای طبیعت است (داوودی و کارآمد، ۱۴۰۰، ص ۴۶). در اثبات بعد نخست تقریباً اختلاف نظر و تردیدی نیست؛ اما آنچه می‌تواند محل تردید و اختلاف نظر مکاتب تربیتی باشد، بعد روحانی انسان است. مکتب فلسفی-کلامی اسلام به کمک ادله عقلی چون برهان «ثبات و وحدت من» و «انسان معلق» و ادله نقلی همچون آیه شریفه ۱۴ مؤمنون (ر. ک: طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۵، ص ۲۰)، وجود بعد روحانی انسان را به اثبات رسانیده است. اگرچه این دو بُعد با یکدیگر تفاوت ماهوی دارند، اما بریده و بیگانه از یکدیگر نیستند. این ارتباط به‌گونه‌ای است که تغییر در یکی، تغییر در دیگری را به دنبال دارد و کاملاً تأثیر و تأثر متقابل دارند (ر. ک: داوودی و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۴۶ و ۱۸۲ و ۳۰۹؛ لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۶۱).

این مبنا نشان از آن دارد که تعلیم و تربیت نیز دارای دو ساحت مادی و روحانی است و در فرایند تربیت توجه به هر دو بعد ضرورت دارد. برای اثرگذاری تربیتی در ساحت روحانی متربی، نباید نسبت به امور جسمانی او و در اصطلاح سهم تربیت‌بدنی متربی غفلت نمود. دلالت این مبنا در ساحت تربیت اعتقادی این است که همان‌گونه که سلامت جسمانی، موجب شادی و نشاط روحی است، تب و بیماری جسمی نیز موجب ضعف در توانایی درک و فهم، کسالت روحی و عدم تمایل قلبی به پذیرش آموزه‌های اعتقادی است. از سوی دیگر غم و شادی که دو حالت روحانی هستند نیز موجب تغییر رنگ پوست، حالت چهره و درخشندگی چشم و یا تغییر میزان میل و اشتها به غذا می‌شود. این تأثیر و تأثرات متقابل می‌تواند زمینه تربیت اعتقادی را افزایش یا کاهش دهد که توجه و هوشیاری مربی را در بهره‌گیری از آن طلب می‌نماید.

۲. تربیت اعتقادی و حرکت جوهری نفس متربی

وجود بعد روحانی انسان، محملی برای اثبات مبانی دیگری همچون روحانی بودن حقیقت انسان، نحوه تعلق نفس و بدن و حرکت و تغییر نفس انسانی شده است.^۱ ملاصدرا در کتاب اسفار (ج ۸، ص ۳۲۵) به رابطه و نحوه تعلق نفس و بدن اشاره نموده است. وی در بحث تقسیم حکمت به عملی و نظری نیز با استفاده از واژگان «صورت معنوی امری» برای نفس و «ماده حسی خلقی» برای بدن،^۲ اشاره به ملاک تقسیم حکمت نموده است و زمینه بحث نحوه تعلق نفس انسان به بدن و حرکت جوهری در نفس را فراهم نموده است. براساس حکمت متعالیه، تعلق نفس به بدن تعلقی ذاتی و عمیق است و ترکیب این دو، «ترکیب اتحادی» است.

براساس این تصویر از نحوه ارتباط بین نفس و بدن در حکمت متعالیه به دست می‌آید که بدن، نقطه آغازین پیدایش نفس و نازل‌ترین مرتبه از مراتب آن است. انسان برخلاف دیگر موجودات عالم هستی، براساس مبنای هستی‌شناختی «حرکت جوهری»،^۳ می‌تواند وارد نشئات دیگر عالم هستی شود که این مستلزم پذیرش حرکت جوهری نفس است (همان، ج ۴، ص ۱۵۷؛ ج ۸، ص ۳۴۳). ملاصدرا با اثبات این مبنا، نفوس افراد انسانی را علاوه بر خلقت ویژه و واحده، دارای تفاوت ذاتی و جوهری می‌داند و قائل است افعال و اکتسابات انسان، باعث پدید آمدن علوم و هیئات نفسانی‌ای می‌شوند که حقیقت نفس را تشکیل می‌دهد و منجر به تغییر ذات نفس می‌گردد؛ بنابراین، هرچند

۱. (ر.ک: مصباح‌یزدی، ۱۳۸۷، ج ۲، ص ۲۸۷ به بعد).

۲. (ر.ک: ملاصدرا، ۱۴۱۹، ج ۱، ص ۲۰).

۳. (ر.ک: ملاصدرا، ۱۳۶۰، ص ۸۴).

افراد مختلف انسان، در ابتدای خلقت خویش و در نشئه مادی، دارای ماهیت نوعی مشترک هستند، اما در ادامه و در نشئه دیگر به حسب اوصاف و احوال و ملکات نفسانی اکتسابی، دارای انواع مَلَکی یا شیطانی یا حیوانی خواهند شد (لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۶۳). لازم به یادآوری است که مدلول تربیتی فوق از مبنای حرکت جوهری ناسازگار با وجود فطرت واحده برای همه افراد انسانی است؛ چراکه حیثیت بحث متفاوت است و این فطرت در مراتبی از وجود تشکیکی، می‌تواند در مراتبی مختلف از وجود باشد.

این مبنا به روشنی بر لزوم تلاش در امر تربیت و پرورش ملکات نفسانی دلالت دارد. تربیت اعتقادی، امری تدریجی است که باید با نفس متربی عجزین شود. این گونه نیست که با آموزش یک برهان برای مثال اثبات وجود خداوند متعال، متربی متدین شود، بلکه علاوه بر تصدیق عقلانی و تعلیم آموزه‌های اعتقادی، تصدیق قلبی و پذیرش درونی نیز لازم است. همچنین، از این مبنا به دست می‌آید که متربیان در مسیر تربیت اعتقادی نیز دارای تفاوت‌های ذاتی و جوهری هستند که مری باید بدان توجه نماید. همچنین توجه دادن متربی به حرکت جوهری در کلیت جهان، سبب می‌شود متربی به سادگی خود را در هماهنگی با این فطرت اصلی عالم بیابد و نسبت به خدایی که فاعلیت او آن به آن و به‌طور مستمر در دل مخلوقاتش و در جنبش ذات طبیعت آشکار است، پذیرش قلبی نشان بدهد.

۳. تربیت اعتقادی و نگاه به متربی به مثابه ثمره عالم طبیعت

متربی به‌عنوان یک انسان، مقصد آفرینش موجودات عالم طبیعت است. صاحب حکمت متعالیه در باب معادن و جمادات، با استناد به آیات ۱۳ و ۱۴ سوره مبارکه نحل و آیه ۳۲ سوره ابراهیم، معتقد است هدف از آفرینش این موجودات و قوای طبیعی و گیاهی و حیوانی، آفرینش انسان است. او ثمره برتر و خالص‌تر و غایت فراتر هستی دیگر موجودات است» (ملاصدرا، ۱۳۸۶ الف، ص ۷۴).

براساس این مبنا، نگاه مری و متربی به موضوع تربیت، نگاهی متعالی خواهد بود. متربی در عالم هستی فردی ضعیف و دون مایه تصور نمی‌شود. خداوند متعال در وجود انسان، همه کمالات طبیعی را جمع نموده است. به عبارت دیگر، بعد از اینکه طبیعت همه درجات موجودات را استیفا نمود و منازل گیاه و حیوان را پیمود، در ذات آدمی، همه قوای زمینی و آثار طبیعی و حیوانی گرد آمده است (داوودی و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۳۲۱). از این رو این مبنا، زمینه تربیت اعتقادی را هم از جهت وجود توانمندی پیمودن این فرایند و هم از جهت ظرفیت پیوند درونی - قلبی - با آموزه‌های

اعتقادی فراهم می‌نماید؛ چراکه متربی به‌عنوان یک انسان، خلاصه و زبدهٔ عالم طبیعت است و مقصد آفرینش همه موجودات عالم طبیعت و ماده است.

۴. تربیت اعتقادی و قوای وجودی متربی

مبتنی بر نظر همه فیلسوفان اسلامی از جمله صاحب حکمت متعالیه، انسان، از یک سو جامع همه قوای تحریکی و ادراکی گیاهان و حیوانات (غذیه، نامیه، مولده، مُدرکه و محرکه) است و از سوی دیگر برخوردار از قوای ادراکی ویژه (عالمه و عامله) نیز می‌باشد (ملاصدرا، ۱۴۱۹، ج ۵، ص ۳۴۹). قوه عالمه که در تعبیر ملاصدرا «عقل نظری» یا «قوه نظریه» نیز خوانده می‌شود، درک کننده کلیات است که چهار مرتبه دارد (همان، ج ۹، ص ۱۴۴): ۱. عقل هیولانی، ۲. عقل بالملکه، ۳. عقل بالفعل، ۴. عقل بالمستفاد. قوه عامله که به «عقل عملی» شناخته شده، در نزد فیلسوفان دو اصطلاح دارد؛ در اصطلاح رایج، قوه درک بایدها و نبایدهاست و در اصطلاح غیررایج، قوه تدبیر و تصرف در بدن در پرتو شناخت‌های عقل نظری است. ملاصدرا ضمن پذیرش این اصطلاح، شناسایی و درک هست‌ها و نیست‌ها و همچنین بایدها و نبایدها را بر عهده عقل نظری می‌داند (بهشتی، ۱۳۹۰، ص ۹۰).

عقل عملی در نگاه صاحب حکمت متعالیه دارای چهار مرتبه است (ر. ک: ملاصدرا، ۱۳۶۰، ص ۲۰۷ و ۱۴۱۹، ج ۸، ص ۳۰): ۱. تهذیب ظاهر؛ ۲. تهذیب باطن و تطهیر قلب؛ ۳. تنویر و تحلی و آرایش قلب و؛ ۴. فنای نفس از ذات. بهشتی ضمن تلاش در ابتدای تربیت متعالیه بر حکمت متعالیه، مرتبه اول عقل عملی را «تربیت عبادی» می‌نامد که با انجام قوانین و شرایع الهی از قبیل نماز، روزه و صدقه حاصل می‌آید. این مرتبه، زمینه‌ساز مرتبه بعدی است که با تزکیه و تخلیه نفس از افکار و نیات و ملکات پست تحقق می‌یابد که در اصطلاحات تربیتی امروز، «تربیت اخلاقی» نامیده می‌شود. مرتبه سوم که با تنویر قلب به صور علمی قدسی و معارف حقه ایمانی فعلیت پیدا می‌کند، با ساحت «تربیت عقلانی» مطابقت دارد که البته حاصل زمینه‌سازی مرتبه قبلی است و خود زمینه‌ساز «تربیت عرفانی» یعنی فنا و محو نفس از خود مشاهده و ملاحظه جمال و جلال خدای متعال است (داوودی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۳۲۴).

قوای انسانی و نسبت میان آنها، نقش بسزایی در حل مباحث و مسائل تربیتی دارند. این مبنا نقش قابل توجهی در تبیین ماهیت علم و چگونگی حصول آن، ماهیت گرایش و تمایلات و چگونگی حصول آن، تحلیل فعل انسانی در جهت تبیین نقش عواطف و گرایش‌ها در تربیت اعتقادی خواهد داشت. همچنین از این مبنا به دست می‌آید که تربیت اعتقادی اختصاصی به یک

قوه از قوای وجودی متربی ندارد. مربی در فرایند تربیت اعتقادی، از تمام قوای وجودی خود استفاده می‌کند تا علاوه بر عقل نظری متربی، عقل عملی او را نیز همراه نماید تا اینکه ایمان در وجود او جاری شود.

۵. تربیت اعتقادی و ابعاد وجودی متربی

ابعاد و ساحت‌های وجودی انسان یکی از مباحث فلسفی و کلامی مهم و سرنوشت‌ساز، چه در عرصه انسان‌شناسی فلسفی کلاسیک (اعم از غربی و اسلامی) و چه در اندیشه‌های فلسفی جدید و معاصر (به‌ویژه اگزیستانسیالیسم) است. سیر مطالعات انسان‌شناسی فلسفی در غرب نشان می‌دهد که پس از رنسانس، مخصوصاً بعد از دکارت و ارائه تعریف وی از انسان به‌عنوان یک ماشین بزرگ، به‌سرعت، معنا، غایت و شور زندگی از حیات آدمی رخت برپست. با بسط به‌ظاهر علمی این نظریه در غرب توسط پیروان دکارت و نظام‌های فلسفی ماده‌انگار، عملاً از دیدگاه و عملکرد انسان جدید ماوراءالطبیعه و امور مقدس به طرز ماهرانه‌ای از افق نگاه انسان کنار گذاشته شد تا جایی که انسان‌شناسی کنونی بیشتر جنبه تجربی پیدا کرده است (موسوی‌مقدم و علی‌زمانی، ۱۳۹۰، ص ۵۴).

در رهیافت انسان‌شناسی دینی، یکی از محوری‌ترین مباحث این است که آدمی بتواند انتخاب کند و مسئولیت آن را بپذیرد؛ برای انتخاب‌گری انسان، شرایطی لازم است که نخستین آن، این است که شیء مورد نظر را «بشناسد» و بداند که نسبت به آن، چه مسئولیتی دارد، دوم اینکه نسبت به آن «گرایش‌های متضادی» داشته باشد تا زمینه‌ای برای انتخاب و اختیار فراهم شود. سوم اینکه «قدرت» و یارای تصمیم‌گیری و انتخاب، داشته باشد تا بین گرایش‌های متضاد، یکی را انتخاب کند و آنچه را انتخاب می‌کند، بتواند به مرحله‌ی عمل درآورد (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۹، ص ۳۸۷). از تحلیل همین مبادی انتخاب‌گری انسان که خود ذیل مبنای اختیار قرار می‌گیرد، روشن می‌شود که وجود انسانی با نگاهی فلسفی حداقل دارای سه بُعد یا حیثیت «بینش، گرایش و توانش» می‌تواند باشد که به تعبیر علامه مصباح‌یزدی نفس انسانی به هر می سه سطحی شباهت دارد که در یک سطح، دانستی‌ها و در سطح جانبی دیگر، خواستی‌های او و در سطح سوم این هرم توانستن او نمود می‌یابد (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۳۳). البته باید متذکر شد بحث «ابعاد» و «قوای» وجودی انسان تفاوت ماهوی ندارند جز اینکه حیثیت بحث از آن دو فرق می‌کند؛ در بحث ابعاد، زاویه نگاه به نفس مجموعه اقدامات و اعمالی است که به نفس نسبت داده می‌شود تا مبادی فعل اختیاری مورد تحلیل قرار گیرد و استفاده از تشبیه معقول به محسوس - هرم سه بعدی - ابتکار علامه مصباح‌یزدی است. درحالی که در بحث قوا زاویه نگاه مجموعه توانمندی‌های نفس و

تفاوت آن با نفوس ضعیفتر حیوانی و نباتی است که رایج میان فلاسفه بوده است. نگاه متفاوت می‌تواند منشأ استنتاج‌های متفاوتی باشد لذا در این پژوهش به صورت مستقل ذکر شده‌اند. مبتنی بر فلسفه تربیت اسلامی، از آنجاکه فرایند تربیت انسان در مقام عمل فرایندی آمیخته از هر سه سطح مذکور است، اساساً نمی‌تواند تک‌بعدی باشد. فرایند تحقق هرکدام از ساحت‌های تربیت اسلامی، از درون این هرم می‌گذرد. به عبارت دیگر، قرار دادن هرکدام از ساحت‌های تربیتی به‌ویژه تربیت اعتقادی، ذیل یک بعد خاص خطاست. یک‌سونگری یکی از آسیب‌های خطرناک تربیت اعتقادی است (موسوی، ۱۳۹۱، ص ۵۷)؛ بنابراین، صرفاً شناختی دانستن تربیت اعتقادی به همان میزان خطاست که آن را صرفاً گرایشی یا توانشی تلقی کنیم. در تربیت اعتقادی، مجموعه‌ای از دانش‌ها و بینش‌ها، حالات و گرایش‌ها و التزام‌های عملی و رفتاری فرایند تربیت را تشکیل می‌دهند که فارغ از هیچ‌یک از ابعاد وجودی انسان نیست. از این‌رو همان‌طور که تفکیک به قسمت‌های فوق در خارج امکان ندارد، قلمرو تربیت اعتقادی را نمی‌توان منحصر به یک بعد خاص دانست و مربی در تربیت اعتقادی باید برای به‌کارگیری همه ابعاد وجودی متربی برنامه داشته باشد تا ایمان عقلی را تبدیل به ایمان قلبی و ملتزم به اجرا در زندگی گرداند.

۶. تربیت اعتقادی، علم و فرایند حصول آن

علی‌رغم درهم تنیدگی ابعاد وجودی متربی و عدم تفکیک در مقام عمل، در نگاه فلسفی، هر بعد دارای شاکله و زیر ابعاد خاص خود می‌باشد. بخشی از عملکردهای انسان که در بعد بینشی قرار می‌گیرند، شاکله اصلی آن را «علم» تشکیل می‌دهد. به باور ملاصدرا بحث علم و به‌ویژه نحوه رابطه نفس عاقله انسان با معقولات، از پیچیده‌ترین و دشوارترین مسائلی فلسفه است و سخنان پیشینیان در این زمینه ناقص است (ملاصدرا، ۱۴۱۹، ج ۳، ص ۲۱۲ و ۲۱۳). براساس دیدگاه او، مفهوم «علم»، مفهومی وجودی است نه ماهوی؛ حکمت متعالیه با تحلیل مبسوط تصویر حکمای پیشین از علم که آن را از مقوله کیف نفسانی و از اعراض و ماهیت می‌دانستند، نارسا بودن آن را اثبات نموده و علم را وجود و حضور شیئی نزد شیء دیگر، به‌گونه‌ای که موجب انکشاف شیء حاضر در نزد دیگری باشد (زنوزی، ۱۳۶۱، ص ۲۷۵) دانسته است.

فلسفه اسلامی قبل از صدرا در ارتباط با چگونگی حصول علم نزد انسان، قائل به تدریجی بودن ادراک در مراتب سه‌گانه حسی، خیالی و عقلی‌اند. در دیدگاه تجرید و تقشیر، مجردسازی صورت‌های مادی، گاهی تجرید تام است (ویژه صور معقول بالفعل) و گاهی تجرید ناقص (ویژه صور محسوس و متخیل) است. (داوودی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۲۸۵). در حکمت متعالیه،

فرایند ادراک این گونه است که «معلوم» در مراتب طولی خود، ثابت بوده و مدرک برای علم به آن، به سیر و ارتقای وجودی می‌پردازد (ر. ک: ملاصدرا، ۱۴۱۹، ج ۶، ص ۱۵۲؛ ج ۳، ص ۳۶۳ و ۵۰۶؛ ج ۹، ص ۹۵؛ و لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۹۷). صدرا مراتب سه‌گانه ادراک در آدمی را مطابق و متحد با مراتب سه‌گانه هستی (ماده، مثال و عقل) می‌داند و در قالب یک قاعده کلی «هر صورت ادراکی را گونه‌ای از وجود می‌داند» (ملاصدرا، ۱۳۸۶، ص ۷۵). از این رو می‌توان گفت ادراک وجود هر چیزی، جز ادراک وجود تعلقی آن به وجود خدای تعالی نیست (داوودی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۲۸۶). از این رو، علوم از نگاه فلاسفه اسلامی به علوم حضوری بی‌واسطه (علم لدنی) و علوم حصولی با واسطه تقسیم می‌شوند و علوم حصولی که همان صورت حاضر از حقایق اشیا نزد جوهر عاقل است، به دو دسته علوم شرعی و عقلی و علوم عقلی با توجه به نگاه انسان‌شناختی به عناصر تشکیل‌دهنده وجود انسان، خود به دو دسته نظری و عملی منقسم می‌شود (ملاصدرا، ۱۴۱۹، ج ۱، ص ۲۰).

فلسفه تربیت به طور عام و فلسفه تربیت اسلامی به طور خاص، ثمرات ارزشمندی را از این مبنا در جهت تأسیس دانش دوبخشی و میان‌رشته‌ای خود می‌تواند داشته باشد. بخش زیربنایی این دانش، حکمت نظری و بخش رو بنایی آن حکمت عملی است (داوودی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۲۸۷). تربیت اعتقادی به عنوان ساحتی از تربیت اسلامی نیز، چه در بخش دانشی و چه در بخش فرایندی، بر این مبنا استوار است. تصویری که این مبنا از یگانگی انسان با ادراکات خویش و پیدایش مراتب نفس به حسب مراتب ادراکاتش به دست می‌دهد، بدین معنا است که نفس ناطقه به نور علم، سعه وجودی پیدا می‌کند؛ چراکه علم، وجودی نوری و فعلیت مجرد از ماده است و نفس ناطقه که خود نیز مجرد است، با یافتن فعلیت‌های وجودی، تدریجاً از مرتبه‌ای به مرتبه دیگر که مرتبه مدرک اوست، انتقال و استکمال یافته و ترقی وجودی می‌کند (حسن‌زاده آملی، ۱۳۶۶، ص ۲۱۹). در بخش آموزه‌های اعتقادی، بخشی را از راه تعلم و کسب و بخشی را به تعبیر ملاصدرا از راه وهب و جذب که همان اعلام ربانی است به دست می‌آورد (ملاصدرا، ۱۳۶۳، ج ۱، ص ۲۳۶). از اختصاصات دیدگاه صدرایی درباره علم، تعابیر متعدد صدرا درباره ابداعی بودن صور حسی و خیالی (و در مواردی تمامی صور حتی عقلی) با بیاناتی همچون فاعل بودن، مخترع بودن، مصدر بودن نفس نسبت به این صور و غیره است. در این تلقی، اتحاد نفس با این صور از آن رو است که نفس، فاعل و علت آنها بوده و هر علتی، همان مرتبه حقیقت معلول خود بوده و بالاترین درجه اتحاد را با معلول خود داراست (همان، ص ۱۰۵).

نکته دیگری که از این مبنا به دست می‌آید که در تبیین تربیت اعتقادی استفاده می‌شود، این است که در دوره معاصر بحث از عوامل فردی و اجتماعی تأثیرگذار در پیدایش علم شدت یافته است.

برخی رویکردهای فلسفی موجود در غرب، منشأ علم را در جایگاهی غیر از واقعیت هستی جستجو می‌کنند و اساساً علم را برساخته ذهن عالم یا فهم مشترک اجتماعی و یا در بهترین فرض، حاصل تعامل سه‌جانبه فهم بین الازدھانی و ذهن با واقعیت عینی می‌دانند (پارسانیا، ۱۳۹۲، ص ۲۲۰). براساس نگاه حکمت متعالیه، انسان علت قابلی معرفت است و تنها نسبت به علل اعدادی حصول معرفت (مشاهده، تفکر، استدلال، تهذیب نفس و غیره) علت فاعلی به‌شمار رفته و با فراهم نمودن همه شرایط زمینه را برای اعطای علم از جانب جوهر افاضه‌کننده صور، فراهم می‌نماید. بر این اساس، آدمی فاعل معرفت و تولیدکننده آن نیست، بلکه صرفاً فاعل افعالی است که به‌واسطه آنها نفس خویش را آماده پذیرش و تولد معرفت حقیقی می‌کند (لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۱۱۱). مصدریت نفس برای صور علمی، منافاتی با زمینه‌سازی حصول علم به صورت غیراختیاری در نفس ندارد. از این رو، در تربیت اعتقادی نقش مربی نیز در پیدایش شناخت حقیقی متربی نسبت به آموزه‌های اعتقادی، صرفاً نقش و تأثیری اعدادی است؛ همان‌طور که خود متربی نیز نه علت فاعلی و تولیدکننده ادراکات خود نسبت به حقایق خارجی است و نه این شناخت در تعامل فعالانه او با عالم واقع رقم می‌خورد بلکه هرگونه تلاش و کوشش متربی، تعامل با دیگر عوامل اعدادی در مسیر کسب معرفت است. همان‌گونه که جامعه و محیط اجتماعی نیز همین‌گونه نقش‌آفرینی دارد. البته مربی در فرایند تربیت اعتقادی نباید این نقش‌آفرینی اعدادی را دست‌کم گیرد، چراکه گسترش و تعمیق معارف، حمایت و تقویت حوزه‌های معرفتی همسو با عقاید و ارزش‌های حاکم بر جامعه و پیشگیری یا حذف عقاید ناسازگار در همین تعامل علل اعدادی صورت می‌گیرد.

۷. تربیت اعتقادی، عاطفه (یا گرایش) و فرایند حصول آن

ابعاد نفس (مذکور در مبنای ۵)، با یکدیگر ارتباطاتی دارند که منشأ ایجاد شاخه‌های فرعی و تکثیر آنها می‌شوند (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۴۱). انسان‌شناسان گاهی با نگاه روان‌شناختی با دقت در شاخه‌های فرعی چهره دوم نفس یعنی بُعد گرایشی و عاطفی نفس، از وجود کشش‌هایی درونی با به‌کارگیری واژه‌های مختلفی خبر داده‌اند که در این مبنا تا حدودی به آنها و دلالت‌های آن در تربیت اعتقادی خواهیم پرداخت.

در تحلیل معرفه‌النفسی و روان‌شناسانه گذشت که هیچ‌گاه اراده‌ای از انسان سر نمی‌زند، مگر اینکه میلی در او برانگیخته شده باشد؛ لذا اراده، تبلور میل است؛ تعریف مشهور از اراده در میان فلاسفه و سپس اصولیون مؤید همین مطلب است که اراده، شوق مؤکد است و یا شوق مؤکد، شرط تحقق اراده است. به‌طورکلی، میل‌های باطنی را حداقل می‌توان به چهار دسته تقسیم نمود (مصباح

یزدی، ۱۳۸۹، ص ۱۴۵): ۱. **غرایز:** کشش‌های مربوط به نیازهای حیاتی که باندام‌های جسمی بدن ارتباط دارند. برخی روان‌شناسان از این نوع امیال به سائق و یا واژگانی دیگر یاد کرده‌اند؛ ۲. **عواطف:** انجذاب نفسانی یک انسان نسبت به انسانی دیگر است که به دو نوع عواطف اولی-طبیعی مانند عاطفه مادر به فرزند که در آن واسطه‌گری نفع، زیبایی و یا چیز دیگر وجود ندارد و عواطف ثانوی مانند میل و کشش بین معلم و شاگرد که به جهت واسطه‌گری تعلیم و تعلم (منفعت) ایجاد شده‌است، تقسیم می‌شود؛ ۳. **انفعالات:** حالتی روانی است که براساس آن انسان به علت ضرر و یا ناخوشایندی از کسی فرار می‌کند. به عبارت دیگر کشش‌های منفی عکس و مقابل عواطف هستند. نفرت، خشم و کینه و امثال آن در این دسته قرار می‌گیرند؛ ۴. **احساسات:** حالت‌هایی که از سه مورد قبل، شدیدتر و ویژه انسان است. طبق برخی اصطلاحات، سه مورد قبل در برخی حیوانات نیز کم‌وبیش وجود دارد، اما احساس، تنها به انسان اختصاص دارد؛ مانند احساس تعجب، استحسان، تجلیل، عشق، پرستش و غیره.

در خصوص چگونگی حصول امیال در نفس انسانی، علی‌رغم اینکه می‌بایست بین دسته‌های فوق تفکیک قائل شد و هرکدام را ویژه بررسی نمود، اما چند نکته قابل توجه است. اولاً اینکه براساس نظام هدایت فطری، ابتدا کشش‌هایی در انسان برای بدست آوردن چیزهایی که فقدان آن درک می‌شود، در قالب چند گرایش در نفس فعال می‌شود که در حقیقت کانال‌های اصلی ظهور فعالیت‌های انسانی قرار می‌گیرند. سایر تمایلات انسانی که از نظر کمی بسیار و از جهت کیفی پیچیده‌اند و هرکدام منشأ اعمال و فعالیت‌های متنوعی می‌گردند، همگی از این کانال‌های اصلی منشعب می‌شوند. مصباح یزدی، «حب بقا»، «حب کمال» و «لذت جویی و سعادت طلبی» را سه گرایش اصلی و ابتدایی نفس هر انسانی می‌داند (همان، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۴۲)؛ که البته معتقد است این سه نیز خود از یک ریشه یعنی «حب نفس» می‌رویند.

امیال و گرایش‌های متکثر از اصل و تنه‌های سه‌گانه فوق، در بسیاری از موارد باهم ترکیب شده و ترکیبی از امیال را به دست می‌دهد که صرفاً ارضای غریزه و یا بروز یک عاطفه نیست و با تأثیرهایی که برهم ایجاد نموده‌اند، به صورت ترکیبی منشأ اثر می‌شوند. درعین حال ممکن است برخی امیال با برخی دیگر تعارض پیدا کرده، نه تنها ترکیبی صورت نگیرد، بلکه شرایط برای گزینش یک میل از میان امیال متعارض فراهم شود. اساساً گزینش درجایی مطرح می‌شود که چند خواست متعارض در مقام ارضا وجود داشته باشد و انسان ناچار باشد یکی را فدای دیگری نماید. در اینجا برای تقدم میان امیال متعارض، عوامل گوناگونی مؤثر است که از همه مهم‌تر عامل شناخت می‌تواند باشد که در قلمرو تربیت اعتقادی نمود بیشتری دارد.

از این رو، نفس انسان دائماً تلاش دارد تا حرکت کند و سیری داشته باشد و از آنجاکه این حرکت و میل خارج از نفس نیست، می‌توان گفت خود نفس، عین این پوییش است و هرکسی در درون خود میل به سوی حرکت و پیشرفت را می‌یابد و از وضع ساکن و متوقف، ناخرسند است. آثار و علائم این میل فطری و توجه بدن را می‌توان در دوران مختلف زندگی از سن کودکی تا جوانی و بزرگسالی به صورت‌های مختلفی و با مظاهر گوناگونی مشاهده کرد. ضرورت تلاش فرد برای پرورش و شکوفایی خود و افراد دیگر - تربیت - نیز در همین جا رخ می‌نمایند که انسان موظف است این حرکت و میل به آن را تشدید نماید و در مسیر صحیح خود هدایت نماید. از این رو نگاه تک‌ساحتی به تربیت اعتقادی و یا غفلت از ماهیت تربیتی آن به بهانه موضوع، خطایی روشن است. درجه‌ای از گرایش و شناخت در تمام رفتارهای تربیتی وجود دارد و بدون آن تحقق خارجی نمی‌یابد. به تعبیر برخی اندیشمندان (مصباح‌یزدی، ۱۳۸۸، ج ۱، ص ۳۷)، گرایش‌های انسانی، جاذبه‌های مغناطیسی کور نیستند؛ بلکه جهت‌دار هستند که با ادراک و آگاهی درهم آمیخته‌اند و پیوسته به اموری تعلق می‌یابند که برای انسان - هرچند ضعیف - شناخته‌شده باشند. تقدم رتبی تربیت اعتقادی در میان سایر ساحت‌ها هم از مدلول‌های این مبنا است.

۸. تربیت اعتقادی، ماهیت فعل و فرایند التزام به آن

افعال و رفتارهای انسانی به دودسته کلی ارادی و غیرارادی تقسیم می‌شود. آنچه موضوع مباحث تربیتی قرار می‌گیرد، افعال ارادی انسان است. در تقسیم مشهور فلاسفه در بحث انواع علت، علت فاعلی و غایی - دودسته خارجی - و ماده و صورت - دودسته داخلی - چهار دسته از علل هستند که در پدیده‌های مادی از جمله افعال مادی انسان مطرح‌اند. ملاصدرا علت فاعلی را مهم‌ترین علت در میان علل چهارگانه می‌داند، چراکه علت غایی، تصور و وجود ادراکی غایت است که باعث انگیزش فاعل و به فعلیت رساندن فاعلیت او می‌شود لذا علت غایی، به علت فاعلی بازگشت می‌نماید (ملاصدرا، ۱۳۶۰، ص ۶۸). مراد از علت غایی، همان صورت ذهنی هدفی است که انسان فعل را به منظور دستیابی به آن انجام می‌دهد. تصور غایت، اراده انسان را نسبت به انجام فعل برانگیخته و فاعلیت بالقوه وی را به فعلیت می‌رساند. از این رو است که فلاسفه معتقدند هیچ اراده‌ای بدون علم نسبت به متعلق آن شکل نمی‌گیرد (لطیفی، ۱۳۹۶، ص ۵۳). این عبارت بدین معناست که «آگاهی نسبت به خود فعل» به تنهایی برای صدور فعل کافی نیست بلکه انجام فعل دارای منافی است که توجه بدن، انگیزه لازم را در فاعل مهیا نموده و اراده نسبت به انجام آن را ایجاد می‌کند. به عبارت دیگر می‌توان گفت، در فعل بالقصد، فاعل افزون بر علمی که نسبت به فعل

دارد، آن فعل را تأمین‌کننده نیازی از نیازهای خویش نیز می‌یابد و این علم و تصدیق به‌فایده، زمینه را برای پدید آمدن شوق و اراده نسبت به صدور فعل مهیا می‌کند؛ بنابراین، برای صدور این افعال، دو عامل «آگاهی» و «منفعت برانگیزاننده» در فاعل لازم است و بدون تحقق این دو، چنین فعلی تحقق نخواهد یافت؛ از این رو هر فعل ارادی، غایت‌مند است و این غایت براساس نظام معرفتی و ارزشی فاعل شکل می‌گیرد (همان، ص ۸۰). در مبنای چهارم و پنجم بیان شد که مقدمات و مبادی صدور هر فعل ارادی به دو قسم مبادی علمی - ادراکی و مبادی عملی - تحریکی تقسیم می‌شود. قوه محرکه فاعله، مبدأ قریب عمل است که در اعضای مختلف بدن منتشر است و اراده یا همان میل، به‌عنوان فعل بی‌واسطه قوه عامله، عاملی است که باعث فعال شدن این قوه فاعله می‌گردد؛ بنابراین گرایش، از نگاه فلسفی، کشش و تصمیم نهایی گرفته‌شده توسط جزء عملی نفس انسانی نسبت به انجام فعل بوده که ایجادکننده برانگیختگی بر انجام فعل است.

۸-۱. فرایند ایجاد رفتار در نگاه روان‌شناسی

در جهت تبیین رفتار آدمی و عوامل ایجادکننده افعال متعدد و متنوع از افراد، فارغ از نگاه فلسفی، در میان روان‌شناسان نیز دیدگاه‌هایی وجود دارد که البته مبتنی بر پیش‌فرض‌های فلسفی و روان‌شناسی خود شکل گرفته است. «نظریه غریزه»^۱ از ویلیام جیمز (۱۹۱۰-۱۸۴۲) و «نظریه سائق/کشاننده»^۲ از وود ورث^۳ (۱۹۱۸) که توسط فروید و هال به‌طور گسترده در روان‌شناسی پذیرفته شد، دو نظریه روان‌شناسان غربی بود که قلمرو آن صرفاً بخشی از رفتارهای انسان است که جنبه فیزیولوژیک و غیرارادی دارد (شجاعی، ۱۳۹۱، ص ۱۸-۳۴). پیش از این نیز در میان گفته‌های فیلسوفانی همچون دکارت، می‌توان ریشه‌هایی از «نظریه اراده» را یافت چراکه او با دادن نیروهای اختصاصی انگیزش به اراده، معتقد بود اراده، عمل را آغاز و هدایت می‌کند. از نظر او نیازها، میل و گرایش‌ها فقط تکانه‌هایی را برای عمل کردن ایجاد می‌کنند که به‌تنهایی باعث تحریک بروز رفتار نمی‌شوند (مارشال ریو، ۱۳۸۱، ص ۳۲). روان‌شناسان شناختی و انسان‌گرا پس از آن سهم زیادی در مطرح کردن اراده آزاد انسان و اعتباربخشی به مفهوم انگیزشی آن داشته‌اند؛ هرچند که به دلیل غلبه جوّ تجربه‌گرایی در فضای فرهنگی غرب و عدم برخورداری از زیربنای فکری و فلسفی متقن، اراده را اسرارآمیز دانسته و در توجیه آن به مشکل برخوردند و سعی نمودند از مفاهیمی که قابل تعریف عملیاتی باشد، استفاده نمایند (شجاعی، ۱۳۸۵، ص ۷۰).

1. Instinct theory.

2. drive theory.

3. wood worth.

۸-۲. رهیافت انسان‌شناسی فلسفه اسلامی

همان‌طور که تاکنون گذشت، در نگاه انسان‌شناسی دینی، غریزه، نیاز، سائق و اراده مستقل از یکدیگر نبوده و در سلسله مراتبی از نیروهای افتراقی به‌گونه پویا باهم مرتبط‌اند و هرکدام به سطحی خاص از مبانی رفتار اشاره دارد. ما انسان‌ها ابتدا چیزی را تصور می‌کنیم و پس از تصدیق به سودمندی آن، متمایل می‌شویم که آن را انجام دهیم. این میل، علت پیدایش اشتیاق است و صرف وجود غریزه یا نیاز، عضلات را به حرکت در نمی‌آورد بلکه مجموعه این اسباب و علل زمینه بروز اراده می‌شود که با اراده عمل آغاز می‌گردد. از این‌روست که در رهیافت انسان‌شناسی دینی، رفتارهای ارادی انسان، حداقل دارای سه پیش‌نیاز است: آگاهی و شناخت، میل و گرایش و قدرت و توانمندی. حرکت از تصور تا تصدیق بر بنیان آگاهی و شناخت یا همان رویدادهای ذهنی اعم از حضوری یا حصولی رقم می‌خورد. در عرض آن فرایندی قابل تمایز وجود دارد که بنیان آن مجموعه‌ای از نیازها، عواطف، احساسات، انفعالات و هیجانات است. این دو با هم، دو دستگاه مشترک روان‌تنی به نام دستگاه ادراکی و دستگاه گرایشی را تشکیل می‌دهند. هرچند که بین این دو دستگاه از جهت وجود ادراک محض و وجود کشش و میل در یکی و عدم وجود آن در دیگری تفاوت ماهوی وجود دارد اما در مقام عمل و کارکرد، رابطه، پیوند عمیق و وابستگی شدید وجود دارد تا حدی که مرزگذاری آن بسی مشکل است.

۸-۳. پیوند دستگاه ادراکی و گرایشی و نقش‌های متقابل در تربیت اعتقادی

دستگاه ادراکی از چند جهت نقش مؤثری بر دستگاه گرایشی دارد؛ انگیزش هر میل، مسبوق به ادراک خاصی است که با آن سنخیت دارد؛ برای مثال میل پرستش و انگیزه ستایش خداوند مُنعم، مسبوق به درک نعمت‌دهنده بودن اوست. ارضا و اشباع امیال نیز متوقف بر ادراک متناسب است؛ برای مثال تدارک مناسب خاص مانند انجام قربانی و یا اطعام فقیر متوقف بر ادراک معارف دینی آن است؛ بنابراین اگر در علل ایجاد گرایش و امیال خود دقت کنیم، با وجدان تصدیق خواهیم کرد که ادراکات ما به‌ویژه ادراکات حسی پنج‌گانه نقش مؤثری در ایجاد و پرورش آنها دارد (مصباح، ۱۳۸۸، ج ۲، ص ۹۳) که مربی در تربیت اعتقادی باید تمام ادراکات حسی مرتبی را در ایجاد و پرورش گرایش و عواطف او نسبت به آموزه‌های اعتقادی به کار گیرد. از سوی دیگر، توجه یا عدم توجه نفس می‌تواند ادراکی را حاصل یا منتفی نماید. درست است که «توجه» خودش از جنس شناخت و بینش است نه گرایش اما عاملی که می‌تواند توجه را جهت دهد در بسیاری از موارد، علاقه و دل‌بستگی است. برای مثال، گاهی با فراهم بودن تمام شرایط طبیعی برای دیدن یک فرد یا شنیدن یک صدا، به جهت عدم توجه، در نفس منعکس نمی‌شود. اگر انسان به چیزی علاقه داشته باشد،

توجهش به سوی او برای شناخت بیشتر معطوف می‌شود اما اگر میل و علاقه‌ای در او ایجاد نشده باشد، توجهی هم صورت نمی‌گیرد. تأثیر میل و علاقه در ادراک منحصر در ادراکات حسی نیست؛ بلکه ردپای آن در تخیلات و استنتاجات عقلی نیز گاهی دیده می‌شود. از این‌روست که ادراک به‌تنهایی توان ایجاد عمل را ندارد بلکه ادراکاتی که مورد میل و علاقه قرار گیرد، توان ایجاد عمل را در سیستم عصبی به دست می‌آورد (ر. ک: ایروانی و خداپناهی، ۱۳۷۱، ص ۳۰).

۸-۴. نقش انگیزش در تربیت اعتقادی

روان‌شناسان، تحت عنوان «انگیزش و اصول آن» عمدتاً مسائلی مربوط به عام‌ترین ملاک و معیارهای رفتار آدمی را مورد بحث و بررسی قرار می‌دهند. برای مثال فروید اصول لذت، واقعیت و وجدان اخلاقی را به‌عنوان سه اصل انگیزشی که برگرفته از سه ساختار بنیادی شخصیت است، می‌داند (شولتز، ۱۳۷۸، ص ۶۱)؛ اما انسان‌شناسی دینی، اهداف و انگیزه‌های اصلی برای رفتارهای ارادی انسان را متأثر از جهان‌بینی توحیدی و آموزه‌های اعتقادی می‌داند که همه «لذت‌ها و دوری از رنج‌ها»، «کسب منفعت و دفع ضرر» و حتی «مصلحت‌اندیشی» در انجام و یا ترک رفتاری در بستر رشد و تکامل معنوی و مصالح اخروی رقم می‌خورد (شجاعی، ۱۳۸۵، ص ۹۴). از این‌روست که انگیزه‌های رفتار متعدد می‌شوند و در امور حسی و مادی محدود نمی‌شوند. هر قدر قوای ادراکی انسان از امور حسی و مادی بالاتر رود و تعالی جوید، انگیزه‌های معنوی بیشتر و قوی‌تری نسبت به انگیزه‌های موقت مادی ایجاد می‌شود که این ارتباط نشان از نقش اساسی شناخت و ادراک در تحقق این انگیزه‌ها دارد.

پرداختن به این مبنا در این وسعت، به‌مثابه مهندسی معکوس فرایند تربیت اعتقادی است؛ چراکه انگیزه‌های متفاوت که برخاسته از شناخت‌های گوناگون با سطوح مختلف و متنوع است، عامل شکل‌گیری اراده و در نتیجه رفتارهای گوناگون می‌گردد. رفتار حاصل یک اراده قوی است که خود از تمایل و انتظاری به‌دست می‌آید که پایه در شناخت و آگاهی متربی نسبت به یک «باور» دارد. از این‌رو، فرد خود را ملزم به انجام مناسک و رفتارهای متناسب با آن می‌داند. در این میان فعالیت دستگاه انگیزشی، به‌مثابه پل ارتباطی بین شناخت و اراده است؛ که اگر در تربیت اعتقادی بدان توجه نگردد، تمام زمینه‌سازی‌ها و فعالیت‌های مربی در سطح تعلیم و آشناسازی با آموزه‌های اعتقادی می‌ماند و نباید انتظار التزام رفتاری به مناسک را داشت.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که گذشت، انسان‌شناسی دینی یکی از معتبرترین نوع دانش انسان‌شناسی است که می‌تواند

رهیافتی اطمینان‌بخش برای تبیین تربیت اعتقادی فراهم نماید. انسان، به‌عنوان مهم‌ترین فرآورده عالم خلقت، در مصاف با فطرت تکامل‌جوی خود، نیاز به تربیت در ساحت‌های گوناگون را از درون خود می‌یابد؛ از این رو، نیاز به مجموعه گزاره‌های منتظمی دارد که فرایند پرورش و تکامل او را در ساحت‌های مختلف ترسیم نماید. تربیت اعتقادی به‌عنوان مهم‌ترین بخش تربیت دینی، بر مجموعه گزاره‌های بنیادین عقلی استوار گردیده است که توجه‌کننده مجموعه بایدها و نبایدهایی است که تحقق‌بخش فرایند عملی باورمندسازی متربی است. پژوهش حاضر، تلاش نمود برخی از این گزاره‌های بنیادین را از مباحث عمیق فلسفه اسلامی و به‌تبع آن فلسفه تربیت اسلامی استخراج نماید. بحث و بررسی پیرامون مبانی فوق‌نایج ذیل را در اختیار می‌گذارد:

۱. استقلال ابعاد سه‌گانه نفس، در مقام نظر است و‌گرنه در مقام عملی تربیت، قابلیت تفکیک این ابعاد وجود ندارد؛ بنابراین، مربی در فرایند تربیت اعتقادی، نمی‌تواند به بهانه اینکه با آموزه‌های اعتقادی سروکار دارد توجهی به ابعاد دیگر نداشته باشد. به‌عبارت‌دیگر مربی هر اقدامی را در جهت اهداف تربیت اعتقادی انجام دهد، عملی ارادی است که با بینش، گرایش و رفتارهای خود و متربی ارتباط دارد؛ هرچند ممکن است او مثلاً برهانی از براهین اثبات وجود خداوند متعال را آموزش دهد و کاری با بُعد گرایشی آن نداشته باشد، اما به‌صورت ناآگاهانه این اقدام، پیچیده در کلافی سه‌گانه است. اگر پس از این شناخت، بخش گرایشی را آگاهانه و فعال نکند، انتظاری نسبت به التزام قلبی و بروز رفتارهای هماهنگ با این شناخت کسب‌شده نباید داشته باشد.
۲. بعد گرایشی پل ارتباطی بین بعد شناختی و بعد رفتاری است؛ براساس آنچه گذشت از میان ابعاد سه‌گانه و نقش هرکدام در ایجاد افعال اختیاری - که موضوع تربیت است، بعد گرایشی نقش ارتباطی بین دو بعد دیگر را دارد. از این رو هرچه توجه مربی در تربیت به‌ویژه در تربیت اعتقادی به عوامل انگیزه‌بخش بیشتر باشد، سبب توجه و کسب معرفت بیشتر و عمیق‌تر می‌شود که ارتقای کتبی و کیفی رفتارهای متربی را در پی دارد. اساساً اگر این پل ارتباطی تضعیف و یا نادیده گرفته شود، اقدام مربی در زمره تربیت قرار نمی‌گیرد و به اصطلاح شبه تربیت خواهد بود.
۳. مقصد تربیت اعتقادی، ایجاد رفتارهای ارادی هماهنگ با آموزه‌های اعتقادی است؛ مباحث گذشته نشان می‌دهد هدف تربیت اعتقادی صرفاً کسب شناخت و آشناسازی متربی با مجموعه آموزه‌های اعتقادی نیست و یک‌سونگری نسبت به بعدشناختی در تربیت اعتقادی، تربیت را ناقص و در برخی موارد آسیب‌زا می‌کند؛ لذا مقصد تربیت اعتقادی رفتارهای ارادی - اختیاری متربی است که نشان‌دهنده ایمان او به اعتقادات و معارف دینی است.
۴. عواطف، تمایز بخش مرز تعلیم و تربیت است؛ این دو واژه زمانی که باهم به کار می‌روند، نشان‌دهنده تأکید بر معنای اختصاصی و محدودی است که قلمرو هرکدام را از دیگری جدا می‌کند.

علی‌رغم وجود اختلاف‌نظر میان اندیشمندان این حوزه، می‌توان گفت تعلیم به فرایند یادگیری دانش اختصاص دارد؛ درحالی‌که دامن تربیت علاوه بر آن بر تزکیه و پرورش دانسته‌ها تا برقراری ارتباط عاطفی با آنها و درنهایت ساماندهی رفتارهای هماهنگ و متناسب با آنها کشیده می‌شود.

تربیت اعتقادی، تربیتی فرا‌ساحتی است؛ ردپای پرورش آموزه‌های اعتقادی در همه ساحات‌های تربیتی دیده می‌شود ازاین‌رو می‌توان با توجه به اهمیت این ساحت و تأثیر و قلمرو آن در دیگر ساحت‌ها، آن را فرا‌ساحتی دانست؛ هرچند این تعبیر دارای مسامحه است اما نشان از گستره و میزان اثرگذاری آن دارد.

منابع

۱. احمدی، بابک (۱۳۸۷)، مدرنیته و اندیشه انتقادی، تهران: نشر مرکز.
۲. ایروانی، محمود و کریم خدایپناهی (۱۳۷۱)، روان‌شناسی و احساس و ادراک. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۳. ایزوتسو، توشیهیکو (۱۳۶۱)، خدا و انسان در قرآن، (احمد آرام، مترجم)، تهران: شرکت سهامی انتشار.
۴. الخوری الشرتونی اللبنانی، سعید (۱۴۰۳ق)، اقرب الموارد فی فصیح العربیة و الشوارد، قم: انتشارات کتابخانه آیه‌الله مرعشی نجفی.
۵. ایمانی، محسن؛ حبیب کارکن بیرق، علی‌رضا صادق‌زاده و طویبی کرمانی (۱۳۹۴)، «شک‌روش‌شناختی، روشی برای تربیت اعتقادی»، دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، ش ۲۰.
۶. باقری، خسرو (۱۳۸۹)، رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۷. بستانی، فواد افرام و رضا مهیار (۱۳۷۵)، فرهنگ ابجدی، تهران: انتشارات اسلامی.
۸. بهشتی، سعید (۱۳۹۰)، آیین خردپروری؛ پژوهشی در نظام تربیت عقلانی بر مبنای سخنان امام علی (علیه السلام). تهران: پژوهشگاه فرهنگ و اندیشه اسلامی.
۹. پارسانیا، حمید (۱۳۹۲)، جهان‌های اجتماعی، قم: کتاب فردا.
۱۰. جاهد، حسینعلی (۱۳۸۷)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: نشر جهش.
۱۱. حسن‌زاده آملی، حسن (۱۳۶۶)، اتحاد عاقل به معقول، ۲، تهران: انتشارات حکمت.
۱۲. حسینی، روح‌الله (۱۳۹۴)، «راهکارهای تربیت اعتقادی»، رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی، (۹۶)، ۵۶ تا ۵۸.
۱۳. داوودی، محمد (۱۳۸۸الف)، «تأملی در معنای تربیت دینی و نسبت آن با مفاهیم نزدیک»، در: همایش تربیت دینی در جامعه اسلامی معاصر، قم: مؤسسه امام خمینی (علیه السلام).
۱۴. داوودی، محمد (۱۳۸۸ب)، «تأملی در هدف تربیت اعتقادی»، دوفصلنامه علمی-پژوهشی تربیت اسلامی، ش ۹.
۱۵. داوودی، محمد (۱۳۸۹)، سیره تربیتی پیامبر ص و اهل‌بیت (علیهم السلام)؛ ج ۲، تربیت دینی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

۱۶. داوودی، محمد؛ محمد بهشتی و سعید بهشتی (۱۳۹۹)، فلسفه‌های تعلیم و تربیت در تمدن اسلامی، تهران: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
۱۷. داوودی، محمد؛ و حسین کارآمد (۱۴۰۰)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه و دانشگاه فرهنگیان.
۱۸. راغب اصفهانی، حسین بن محمد (۱۴۱۲ق)، مفردات الفاظ القرآن، بیروت-دمشق: دارالقلم-الدارالشامیه.
۱۹. رضایی، مهدی (۱۳۹۹)، «تبیین روش‌شناسی پژوهش استنتاجی ضرورت عقلی در فلسفه تعلیم و تربیت»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۴۹، ص ۸۵-۱۱۹.
۲۰. زنوزی، ملا عبدالله (۱۳۶۱)، لمعات الهیه، (سیدجلال الدین آشتیانی، مصحح)، تهران: مؤسسه حکمت و فلسفه ایران.
۲۱. شجاعی، محمدصادق (۱۳۹۱)، انگیزش و هیجان؛ نظریه‌های روان‌شناختی و دینی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۲۲. شجاعی، محمدصادق (۱۳۸۵)، دیدگاه روان‌شناختی آیت‌الله مصباح یزدی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته‌الله.
۲۳. شولتز، دوان (۱۳۷۸)، نظریه‌های شخصیت، (کریمی و همکاران، مترجم)، تهران: ارسباران.
۲۴. طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۴۱۷)، المیزان فی تفسیر القرآن. ج ۵، قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
۲۵. عباسی، حجت‌الله (۱۳۹۷)، روش‌های تربیت دینی (اعتقادی) در قرآن کریم (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته‌الله، قم.
۲۶. کاسیرر، ارنست (۱۳۶۰)، فلسفه و فرهنگ، (بزرگ نادرزاده، مترجم)، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی، مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ‌ها.
۲۷. کیومرثی، غلامعلی (۱۳۸۶) مبانی و اصول تربیت دینی و تفاوت آن با تعلیمات دینی، تهران: مدرسه.
۲۸. گروهی از نویسندگان (۱۳۹۱)، فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، زیر نظر محمدتقی مصباح یزدی، قم: انتشارات مدرسه.
۲۹. لطیفی، علی (۱۳۹۶)، مبانی فلسفی علم تربیت اسلامی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۳۰. مارشال ریو، جان (۱۳۸۱)، انگیزش و هیجان، (علی محمدی، مترجم)، تهران: ویرایش.

۳۱. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۸)، اخلاق در قرآن (ج ۱-۳). قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته.
۳۲. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۹)، انسان‌شناسی در قرآن، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته.
۳۳. مصباح یزدی، محمدتقی (۱۳۸۷)، آموزش فلسفه، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته.
۳۴. ملاصدرا، صدرالدین محمد (۱۳۶۰)، الشواهد الربوبیه فی المناهج السلوکیه، بیروت: مؤسسه التاریخ العربی.
۳۵. ملاصدرا، صدرالدین محمد (۱۳۶۳)، مفاتیح الغیب، (محمد خواجه‌سوی، مصحح)، تهران: مؤسسه تحقیقات فرهنگی.
۳۶. ملاصدرا، صدرالدین محمد (۱۳۸۶ الف)، المظاهر الالهیه فی اسرار العلوم الکمالیه، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۳۷. ملاصدرا، صدرالدین محمد (۱۳۸۶ ب)، ایفاظ النائمین، تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا.
۳۸. ملاصدرا، صدرالدین محمد (۱۴۱۹)، الحکمة المتعالیه فی الاسفار العقلیه الاربعه (ج ۱-۹). بیروت: دار احیاء التراث العربی.
۳۹. موسوی، سیدنقی (۱۳۹۱)، تلقین و حدود کاربست آن در تربیت دینی (کارشناسی ارشد)، دانشگاه مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی رحمته، قم.
۴۰. موسوی مقدم، سیدرحمت‌الله و امیرعباس علی‌زمانی (۱۳۹۰)، «ساحت‌های وجودی انسان از دیدگاه علامه طباطبائی»، اندیشه نوین دینی، (۲۷).
۴۱. میرعرب، فرج‌الله (۱۳۹۲)، تربیت اعتقادی و معنوی با نگاهی قرآنی، قم: نشر بوستان کتاب.
42. Halstead, J. M. (2005), «Religious Education», in *The Encyclopedia of Religion*, Lindsay Hones Thomson, (Editor in chief, U.S.A :Macmillan L.R.
43. Scheler, Max. (1952), La situation de l'homme dans le monde. In *Collection «Philosophie de l'Esprit»* (pp. 159). (۱۶۱) -Paris :Aubier.