

کاربست دیدگاه های تربیتی معتزله و اشاعره در طراحی الگوی نوین تعلیم و تربیت اسلامی

۱. سیاوش حسین بگلو: گروه علمی تاریخ و تمدن ملل اسلامی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

۲. محبوب مهدویان*: گروه علمی تاریخ و تمدن ملل اسلامی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

۳. عزیز علیزاده سالطه: گروه علمی معارف اسلامی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: dr.m.mahdavian@iaukhoy.ac.ir

چکیده

تعلیم و تربیت اسلامی، به عنوان یکی از مهم ترین کارکردهای نظام های آموزشی، با هدف پرورش انسان کامل و قرب الهی، در متون دینی به عنوان رسالت اصلی انبیا معرفی شده است. مکاتب کلامی معتزله و اشاعره با ارائه مدل های نظری متمایز، تأثیر عمیقی بر نظام تعلیم و تربیت اسلامی در قرون سوم تا ششم هجری گذاشتند. این پژوهش با روش توصیفی — تفسیری، به تبیین مدل های الگوی نظری معتزله و اشاعره در حوزه تعلیم و تربیت اسلامی می پردازد. معتزله با تأکید بر عقل گرایی، اختیار و آزادی اندیشه، مدلی طراحی کردند که آموزش را فرایندی برای پرورش انسان مختار، آگاه و مسئول می داند. روش های آموزشی آنها، مانند مناظره، پرس و جو و استدلال عقلی، بر تقویت تفکر نقاد و خودسازی اخلاقی متمرکز بود و شاگردان را به سوی استقلال فکری هدایت می کرد. در مقابل، اشاعره با اعتقاد به جبر الهی و اصول گرای دینی، مدلی مبتنی بر تقلید و اطاعت ارائه کردند که مربی را فاقد اختیار کامل دانسته و آموزش را به حفظ متون دینی و روایات محدود می کرد. یافته ها نشان می دهد که مدل معتزله، با تأکید بر عقلانیت و پرورش تفکر خلاق، با نیازهای تعلیم و تربیت امروزی همخوانی بیشتری دارد، زیرا توسعه جوامع را به پیشرفت علمی وابسته می داند. در مقابل، مدل اشاعره، به دلیل تمرکز بر تقلید، در عصر مدرن که انسان ها به دنبال درک علل و معلول ها هستند، کمتر کاربردی است. این پژوهش می تواند به طراحی الگوهای نوین تربیتی متناسب با نیازهای معاصر کمک کند.

کلیدواژگان: تعلیم و تربیت اسلامی، معتزله، اشاعره، الگوی نوین

شیوه استناددهی: حسین بگلو، سیاوش، مهدویان، محبوب، و علیزاده سالطه، عزیز (۱۴۰۵). کاربست دیدگاه های تربیتی معتزله و اشاعره در طراحی الگوی نوین تعلیم و تربیت اسلامی. شریعت، فلسفه و اخلاق، ۴ (۳)، ۱-۱۴.

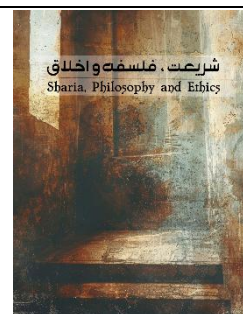
تاریخ ارسال: ۸ اردیبهشت ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۱۲ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۹ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۲۵ مرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۵



© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



Applying the Educational Perspectives of the Mu‘tazilites and Ash‘arites in Designing a Contemporary Model of Islamic Education

1. Siyavash Hosseinbaglou: Department of the History and Civilization of Islamic Nations, Khoy.C., Islamic Azad University, Khoy, Iran
2. Mahboob Mahdavian*: Department of the History and Civilization of Islamic Nations, Khoy.C., Islamic Azad University, Khoy, Iran
3. Aziz Alizadeh Salteh: Department of the Islamic Studies, Khoy.C., Islamic Azad University, Khoy, Iran

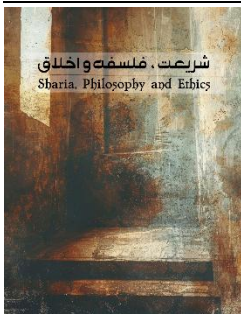
*Corresponding Author's Email: dr.m.mahdavian@iaukhoy.ac.ir

Abstract

Islamic education, as one of the most important functions of educational systems, aims at cultivating the perfect human being (al-insān al-kāmil) and attaining proximity to God and is introduced in religious texts as one of the principal missions of the prophets. The Mu‘tazilite and Ash‘arite theological schools, through their distinct theoretical models, exerted a profound influence on Islamic education from the ninth to the twelfth centuries CE. Using a descriptive-interpretive method, this study seeks to explicate the theoretical models developed by the Mu‘tazilites and Ash‘arites in the field of Islamic education. By emphasizing rationalism, human free will, and freedom of thought, the Mu‘tazilites developed a model that conceptualized education as a process for cultivating autonomous, knowledgeable, and responsible human beings. Their educational methods, including debate, inquiry, and rational argumentation, focused on strengthening critical thinking and moral self-cultivation and guided learners toward intellectual independence. In contrast, the Ash‘arites, based on their emphasis on divine determinism and adherence to religious principles, developed a model grounded in imitation and obedience, regarding the learner as lacking complete autonomy and largely restricting education to the memorization of religious texts and transmitted traditions. The findings indicate that the Mu‘tazilite model, with its emphasis on rationality and the cultivation of creative thinking, is more compatible with the requirements of contemporary education because it associates societal development with scientific advancement. By contrast, the Ash‘arite model, because of its emphasis on imitation, appears less applicable in the modern era, in which individuals increasingly seek to understand causal relationships and the reasons underlying phenomena. The findings of this study may contribute to the development of contemporary educational models that are responsive to present-day needs.

Keywords: *Islamic education, Mu‘tazilites, Ash‘arites, contemporary educational model*

How to cite: Hosseinbaglou, S., Mahdavian, M., & Alizadeh Salteh, A. (2026). Applying the Educational Perspectives of the Mu‘tazilites and Ash‘arites in Designing a Contemporary Model of Islamic Education. *Sharia, Philosophy and Ethics*, 4(3), 1-14.



Submit Date: 28 April 2026

Revise Date: 03 August 2026

Accept Date: 10 August 2026

Initial Publish Date: 16 August 2026

Final Publish Date: 23 August 2026



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Islamic education constitutes one of the fundamental intellectual and institutional foundations of Islamic civilization and has historically been concerned with the comprehensive development of the human person in intellectual, moral, spiritual, and practical dimensions. Within this tradition, education is not understood merely as the transmission of information or acquisition of technical competence; rather, it is conceived as a purposeful process through which human capacities are cultivated and directed toward moral excellence, intellectual maturity, and ultimate felicity. From this perspective, instruction serves as an essential component of education because it facilitates the learner's systematic acquisition of knowledge, while education itself encompasses the broader formation of personality, ethical dispositions, intellectual capacities, and patterns of conduct (1, 3, 4). Islamic educational thought has therefore developed through the interaction of theological, philosophical, ethical, and pedagogical assumptions concerning human nature, knowledge, freedom, moral responsibility, and the relationship between reason and revelation. Among the theological schools that exerted a substantial influence on the intellectual history of Islam, the Mu'tazilite and Ash'arite traditions occupy particularly important positions because they articulated significantly different conceptions of human agency, rationality, divine action, moral value, and epistemological authority. Although neither school formulated a comprehensive theory of education in the modern disciplinary sense, their theological doctrines contain numerous pedagogical implications that can be reconstructed through concepts such as instruction, moral refinement, discipline, purification, intellectual inquiry, and spiritual formation (6, 17). Consequently, examining these traditions from an educational perspective offers a productive means of identifying conceptual resources for contemporary Islamic education and assessing whether their underlying assumptions can contribute to the design of educational models responsive to present-day requirements.

The principal distinction between Mu'tazilite and Ash'arite educational orientations derives from their different understandings of reason, human freedom, and moral responsibility. The Mu'tazilites, traditionally associated with the principles of divine unity, justice, promise and threat, the intermediate position, and commanding right and forbidding wrong, emphasized the authority of reason and the meaningful agency of the human person (15-17). Their doctrine of divine justice required that individuals possess a meaningful degree of freedom if moral responsibility, reward, and punishment were to be intelligible; accordingly, they defended the proposition that human beings perform their actions through choice and are accountable for their consequences (19, 33). Such assumptions have significant educational implications because they position learners as active, responsible, and rational agents rather than merely passive recipients of transmitted knowledge. By contrast, Ash'arite theology emphasized divine omnipotence, the authority of revelation, and the limitations of unaided human reason, particularly in determining religious and metaphysical truths. The Ash'arite theory of *kasb* sought to explain human responsibility while preserving the comprehensive scope of divine causality, thereby establishing a more constrained conception of human agency (25, 26). Although Ash'arite scholars did not reject reasoning altogether, they assigned revelation a decisive epistemological status and resisted the Mu'tazilite tendency to make rational judgment an independent criterion in theological matters (21, 24). On this basis, the present study aims to analyze the educational implications of these two theological traditions and explain how selected components of their thought may be applied in designing a contemporary model of Islamic education. The study particularly examines rationality, freedom, responsibility, moral-social commitment, integration of knowledge and action, encouragement and discipline, observation, reflection, instruction, spiritual development, and the educational implications of divine determinism.

This study employed a descriptive-interpretive approach combined with qualitative content analysis in order to reconstruct the educational implications of Mu'tazilite and Ash'arite theological thought. The study was library-based, and the relevant data were extracted from primary and secondary works concerned with Islamic

theology, philosophy, intellectual history, educational thought, Qur'anic interpretation, and the doctrines of the two schools. The analytical process was organized around the concepts of rationality, logic, reflection, argumentation, agency, moral responsibility, and educational formation, because these categories provide an appropriate conceptual framework for identifying the relationship between theological assumptions and educational consequences. Historical works were also considered in order to clarify the institutional environments in which the two traditions developed. The Mu'tazilite movement emerged as an organized theological school in the intellectual contexts of Basra and later Baghdad, where debate, disputation, rational inquiry, and engagement with competing intellectual currents contributed to the development of its distinctive orientation (22, 23). In contrast, Ash'arite thought acquired increasing institutional influence through Sunni educational institutions, particularly during the Seljuk period and through the expansion of the Nizamiyya schools, which strengthened the teaching of Ash'arite theology and Shafi'i jurisprudence (21, 28). The study further examined the Islamic educational method of modeling or exemplary learning because both traditions developed within a religious framework in which exemplary conduct represented an important pedagogical mechanism. Qur'anic interpretations of the concept of *uswa* emphasize conscious emulation of exemplary conduct, particularly that of the Prophet, while educational writings stress that imitation should be accompanied by understanding rather than reduced to unreflective copying (2, 30-32). The extracted material was classified according to major educational components and comparatively interpreted in order to identify convergences, divergences, strengths, limitations, and possible contemporary applications.

The analysis identified five major components in the reconstructed Mu'tazilite educational model: reason-centeredness, cultivation of freedom and responsibility, commanding right and forbidding wrong, integration of knowledge and action, and the use of encouragement and discipline. Reason-centeredness represents the most distinctive component of this model. Mu'tazilite thinkers attributed substantial epistemological authority to human reason and maintained that rational reflection enables individuals to recognize important dimensions of moral value, theological truth, and responsible conduct (33, 34). In educational terms, this orientation supports forms of learning that encourage questioning, argumentation, interpretation, dialogue, and critical examination rather than exclusive dependence on memorization and uncritical transmission. The learner is consequently regarded as an intellectually active subject capable of evaluating evidence and forming reasoned judgments. Freedom and responsibility constitute the second major component. Since human beings are understood as possessing choice and as being accountable for their actions, education should cultivate the ability to make informed and morally responsible decisions rather than merely produce behavioral conformity (18, 19). The principle of commanding right and forbidding wrong introduces an explicitly social dimension: education should prepare individuals not only for personal moral improvement but also for participation in social reform and resistance to corruption, superstition, and intellectual stagnation. The integration of knowledge and action further indicates that learning should transform conduct; knowledge has educational value insofar as it contributes to informed and ethically grounded practice. Finally, the Mu'tazilite doctrine of divine promise and threat provides a theological foundation for motivational mechanisms involving encouragement, accountability, reward, and punishment, all of which are linked to divine justice and human responsibility (36). Taken together, these components present education as an active process of intellectual development, ethical self-formation, responsible choice, and social engagement.

The reconstructed Ash'arite educational model was organized primarily around instruction, observation and reflection, divine determinism, and moral-spiritual cultivation. Instruction occupies an important position because the transmission and acquisition of religious knowledge provide the learner with access to authoritative teachings and establish the intellectual foundations necessary for religious and moral development (18). Observation and reflection are also significant, particularly insofar as contemplation can contribute to cognitive development and subsequently influence affective and behavioral dimensions of

personality (37). Nevertheless, Ash'arite assumptions concerning divine causation and the limitations of autonomous human reason produce an educational orientation different from that of the Mu'tazilites. The theory of *kasb* preserves a role for human responsibility while maintaining that the ultimate creation and realization of human acts depend upon divine will; pedagogically, this can direct greater attention toward adherence to divinely sanctioned norms and less toward unrestricted individual autonomy (25, 26). Ash'arite thought also gives substantial importance to spiritual cultivation, moral discipline, and the purification of the self. Practices of spiritual struggle, detachment from excessive worldly attachments, and disciplined moral formation can therefore be interpreted as educational techniques intended to deepen religious understanding and strengthen character (38). Comparative analysis nevertheless indicates that the Mu'tazilite framework offers a stronger conceptual basis for educational environments emphasizing critical thinking, intellectual independence, questioning, creativity, and active social responsibility, whereas the Ash'arite framework more strongly emphasizes continuity, religious authority, disciplined transmission, moral stability, and spiritual formation. The educational significance of these differences should not be reduced to a simple opposition between reason and revelation, because both traditions employ rational and transmitted forms of knowledge in different proportions. Rather, the decisive distinction concerns the degree of epistemic autonomy assigned to the learner and the extent to which human judgment may independently contribute to understanding moral and religious questions (15, 24).

The findings demonstrate that the educational perspectives embedded in Mu'tazilite and Ash'arite theology provide two distinguishable but potentially complementary frameworks for reconsidering contemporary Islamic education. The Mu'tazilite model is particularly compatible with educational objectives centered on critical thinking, intellectual independence, creativity, moral agency, social responsibility, and the capacity to make informed choices. Its emphasis on rational reflection and meaningful human freedom can support learner-centered environments in which students are encouraged to inquire, analyze, challenge assumptions, justify judgments, and connect knowledge with responsible action. The Ash'arite model, although more restrictive with respect to autonomous reason and human agency, contributes important educational elements related to moral discipline, religious commitment, continuity of values, spiritual development, respect for authoritative knowledge, and the formation of character through sustained practice. Therefore, a contemporary Islamic educational model need not reproduce either historical tradition in its entirety. A more productive approach would involve selectively integrating their pedagogically valuable elements while reconsidering those assumptions that are less compatible with the intellectual and social demands of contemporary education. Such a model should preserve the ethical and spiritual orientation of Islamic education while simultaneously recognizing learners as reflective, responsible, and developing agents. It should also combine exemplary learning, moral cultivation, rational inquiry, intellectual dialogue, social responsibility, and the practical application of knowledge within a balanced educational framework. On this basis, the renewed study of Mu'tazilite and Ash'arite educational thought can move beyond historical description and contribute to the construction of an Islamic educational model capable of responding to contemporary demands for creativity, critical inquiry, ethical responsibility, intellectual autonomy, and meaningful spiritual formation.

نظام تعلیم و تربیت اسلامی، به عنوان یکی از ارکان اصلی تمدن اسلامی، با هدف پرورش انسان متعالی و دستیابی به سعادت الهی شکل گرفته است. این نظام با تأکید بر اصول اخلاقی و دینی، در پی ایجاد روش‌هایی است که رشد همه‌جانبه انسان را در ابعاد عقلانی، اخلاقی، معنوی و اخلاقی تضمین کند (1). در این راستا، تعلیم به عنوان بخش اولیه تربیت، نقش اساسی در فرآیند یادگیری ایفا می‌کند و فهم مطالب را برای متعلم ممکن می‌سازد. تعلیم شامل هدایت ذهن متعلم توسط مربی خبره است، به گونه‌ای که دسترسی به معارف دشوار آسان‌تر گردد و شاگرد بتواند آن‌ها را نظام‌مند فراگیرد، با آن‌ها مأنوس شود و دچار خطا نشود (2، 3). به این ترتیب، می‌توان گفت هر تربیتی نیازمند تعلیم است و هر تعلیمی نوعی تربیت محسوب می‌شود؛ اما تربیت گسترده‌تر است و تمامی جنبه‌های شخصیت انسان را دربر می‌گیرد، در حالی که تعلیم بخشی از این فرآیند است (4). از دیدگاه اسلامی، تعلیم و تربیت عبارت است از مجموعه‌ای از اعمال هدفمند و عمدی مربی بر مبنای برای پرورش صفات اخلاقی، علمی و مهارت‌های حرفه‌ای، به گونه‌ای که استعدادهای فرد شکوفا شده و مسیر رشد و تکامل اختیاری او به سمت اهداف مطلوب هدایت شود (5). کاوش در آثار اندیشمندان معتزله و اشاعره نشان می‌دهد که این مکاتب تعریفی مستقل از تعلیم و تربیت ارائه نکرده‌اند، اما از طریق تحلیل گفتارهای آنان و بهره‌گیری از مفاهیم تعلیم، تأدیب، تزکیه و ریاضت، می‌توان برداشت قابل قبولی از مفهوم تربیت ارائه کرد. از دیدگاه آنان، مربی باید اخلاق ناپسند را از مرتبه زدوده و اخلاق نیکو را جایگزین کند؛ تربیت فرآیندی هدفمند و متقابل است که همچون پرورش غله توسط کشاورز، رشد و تکامل انسانی را تضمین می‌کند (6).

در همین چارچوب، معتزله با تأکید بر عقلانیت و اختیار انسان، تربیت را فرآیندی می‌دانست که انسان را به آگاهی، آزادی و مسئولیت‌پذیری می‌رساند. روش‌های آموزشی آنان، شامل مناظره و استدلال عقلی، بر پرورش تفکر نقاد و خودسازی اخلاقی متمرکز بود (7). در مقابل، اشاعره با اعتقاد به جبر الهی، مدلی آموزشی مبتنی بر تقلید و اطاعت از متون دینی ارائه کردند که در آن، توانایی عقل انسان در فهم مسائل دینی محدود است (8). این تفاوت‌های بنیادین موجب شکل‌گیری الگوهای تربیتی متفاوتی در قرون اولیه اسلامی شد که اثرات آن‌ها تا امروز نیز قابل بررسی است (9). معتزله با ایجاد مدارس در بصره و بغداد، زمینه‌ساز رشد علوم عقلی و تربیتی شدند و با حمایت خلفای عباسی، به‌ویژه مأمون، این جریان به اوج شکوفایی رسید (10). این نهادها با بهره‌گیری از روش‌های آموزشی نوین، شاگردان را به استقلال فکری و تحلیل نقادانه هدایت کردند و زمینه ظهور متفکرانی چون کندی و اخوان الصفا را فراهم آوردند (8). در مقابل، اشاعره با تأسیس مدارس مانند نظامیه در قرن یازدهم میلادی، بر آموزش فقه و حدیث تمرکز کردند و رویکردی محافظه کارانه را ترویج نمودند که خلاقیت آموزشی را محدود می‌کرد (11). این پژوهش با هدف تحلیل و تبیین کاربست دیدگاه‌های تربیتی معتزله و اشاعره در طراحی الگوهای نوین تعلیم و تربیت اسلامی انجام می‌شود. الگوهای نظری، به عنوان چارچوب‌های مفهومی، امکان فهم و پیش‌بینی پدیده‌های تربیتی را فراهم می‌آورند و می‌توانند در طراحی نظام‌های آموزشی متناسب با نیازهای امروز نقش آفرین باشند (12). برخلاف مطالعات پیشین که عمدتاً به تحلیل جداگانه هر مکتب کلامی پرداخته‌اند، نوآوری این پژوهش در تمرکز بر کاربست عملی این دیدگاه‌ها در طراحی الگوهای تربیتی معاصر است.

با توجه به ضرورت آموزش‌های پویا و خلاق در عصر حاضر، بازخوانی این دیدگاه‌ها می‌تواند به توسعه نظام‌های آموزشی کارآمد و مطابق با نیازهای مدرن منجر شود. دیدگاه عقل‌گرایانه معتزله، با تأکید بر پرورش تفکر انتقادی و مسئولیت‌پذیری، می‌تواند الهام‌بخش نظام‌های آموزشی باشد که تربیت افرادی نوآور و پرسشگر را هدف قرار می‌دهند (13). در مقابل، محدودیت‌های مدل اشاعره، از جمله تأکید بر تقلید، با نیازهای

امروز که بر تحلیل علت و معلول و استقلال فکری مبتنی است، کمتر همخوانی دارد (12). در نهایت، این پژوهش در پی ارائه الگویی تربیتی است که با تلفیق اصول اسلامی و نیازهای معاصر، به ارتقای کارآمدی نظام‌های آموزشی کمک کند.

روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش، ترکیبی از روش توصیفی-تفسیری است که به بررسی و تشریح دیدگاه‌های کلامی معتزله و اشاعره می‌پردازد. علاوه بر این، برای تحلیل و سازمان‌دهی مطالب استخراج‌شده از اندیشه‌های این مکاتب، از روش تحلیل محتوا بهره گرفته شده است. این مطالعه رویکردی نتیجه‌گرا دارد و داده‌ها از طریق مطالعه کتابخانه‌ای گردآوری شده‌اند. معیار اصلی تحلیل داده‌ها در این پژوهش بر پایه عقلانیت، منطق، تفکر و استدلال شکل گرفته است. پژوهشگر با استفاده از ابزار فیش‌برداری، اطلاعات را دسته‌بندی و طبقه‌بندی کرده و نهایتاً به پرسش‌های تحقیق پاسخ داده است.

مبانی و چارچوب نظری پژوهش

مبانی اندیشه‌های معتزله در تعلیم و تربیت اسلامی

مبانی کلامی:

مکتب معتزله، یکی از مکاتب کلامی منسجم و سازمان‌یافته در تاریخ اندیشه اسلامی، توسط واصل بن عطا در سال ۷۲۳ میلادی بنیان‌گذاری شد. پیروان این مکتب، در ابتدا با مبارزه علیه مکاتب الحادی وارداتی و نیز ترویج اصول عقیدتی خاص، توانستند جایگاه برجسته‌ای در جامعه اسلامی پیدا کنند. با این حال، این درخشش طولانی نماند و در دوره متوکل عباسی (۸۴۵ تا ۸۵۴ میلادی) اعتبار آنان کاهش یافت و تعداد شخصیت‌های برجسته در این مکتب کاهش یافت. از آخرین شخصیت‌های شاخص این مکتب می‌توان به شیخ محمود زمخشری (۱۰۷۵-۱۱۴۴ میلادی) اشاره کرد که با نگارش تفسیر مشهور کشاف، بار دیگر توجه جامعه علمی را به معتزله جلب نمود. پس از او، شخصیت برجسته‌ای در این مکتب ظهور نیافت. پیدایش معتزله، مانند دیگر مکاتب کلامی، ریشه در اختلافات فکری و عقیدتی مسلمانان داشت. هرچند این اختلاف‌ها ابتدا ابعاد اجتماعی و سیاسی داشت، اما به سرعت دامنه خود را به آموزه‌های عقیدتی نیز گسترش داد و مسئله توحید و چگونگی فهم آن، به یکی از نقاط اصلی اختلاف بدل شد (14). معتزله پنج اصل بنیادین داشتند که محور دیدگاه‌های آنان محسوب می‌شد:

وحدت: این اصل فرائز از شهادت به یگانگی خدا بود و شامل بررسی ویژگی‌های خدا و نفی خدایان متعدد نیز می‌شد. در عمل، مسلمانان به خداوند به‌عنوان دارنده «اسماء الحسنی» می‌نگریستند (15).

عدل: معتزله خود را «اهل توحید و عدل» می‌دانستند و بر مسئولیت فرد در قبال اعمال خود تأکید داشتند. آنان مفهوم اختیار را پذیرفته و تمامی احتجاجات خود را حول مسائل فرعی حول آن تنظیم می‌کردند (15, 16).

الوعد و الوعد: یعنی اعتقاد به بهشت و دوزخ که یکی از اصول اخلاقی - کلامی آنان بود.

المنزله بین المنزلتين: این اصل که بیشتر جنبه سیاسی داشت، برای تحکیم مواضع معتزله کاربرد داشت.

امر به معروف و نهی از منکر: آخرین اصل از پنج اصل، که به جنبه عملی و تربیتی آموزه‌ها اشاره دارد (17).

سه اصل نخست، یعنی وحدت، عدل و الوعد و الوعد، محور اصلی مباحث کلامی و تربیتی معتزله را تشکیل می‌دادند، در حالی که دو اصل دیگر بیشتر جنبه تقویتی و سیاسی داشتند.

مبانی انسان‌شناسی:

از دیدگاه معتزله، انسان موجودی مختار است و تمامی اعمال خود را به اختیار انجام می‌دهد. به اعتقاد آنان، انسان با انگیزه و اراده خود کارها را انجام می‌دهد و در صورت فقدان انگیزه، انجام آن‌ها منتفی می‌شود (18). شرط اختیار انسان، برخورداری از توانایی عقل و اندیشه است، تا بتواند میان خوبی و بدی یا حسن و قبح یکی را انتخاب کند. به عبارت دیگر، ارزش‌ها و قبح امور باید دارای پشتوانه عقلانی باشند تا مسئولیت فرد معنا پیدا کند. با این حال، معتزله قائل به فراگیری مطلق حسن و قبح عقلی در تمام امور نیستند و معتقدند برخی مسائل بدون راهنمایی شرعی قابل تشخیص نیستند. معتزله باور دارند که انسان تمامی کارهای خیر و شر را به اختیار خود انجام می‌دهد و مسئول تمامی اعمال خود است (19). علاوه بر این، آن‌ها تأکید می‌کنند که بحث اختیار محدود به زندگی دنیوی است و در بهشت و دوزخ معنا ندارد، زیرا در آنجا تمام حرکات انسان از روی اجبار انجام می‌شود و در نتیجه انسان در آن محیط مکلف نیست.

باور معتزله این است که انسان توانایی بالقوه بالایی دارد، اما محدودیت‌های جسمانی مانع از انجام برخی اعمال می‌شود. از این رو، آن‌ها به وجود ذات انسانی فراتر از جسم معتقدند که آن را روح می‌نامند؛ روح انسانی دارای قدرتی فراوان است و جسم صرفاً وسیله‌ای برای تحقق خواسته‌های روح محسوب می‌شود (20). به طور کلی، معتزله به اعتبار عقل انسان و احکام عقلی اهمیت زیادی می‌دهند و آن را در شناسایی امور الهی و حقایق روحانی معتبر می‌دانند (19). آنان عقل را ابزار مشروعی برای فهم معانی آیات قرآن می‌دانستند و از کاربرد عقل در تأویل آیات دفاع کردند، در حالی که اشاعره، عقل را در حوزه مابعدالطبیعه ناکارآمد می‌دانستند و آن را برای درک مفاهیم قرآن کافی نمی‌دانستند (17).

مراکز علمی و دانشمندان:

از جمله مهم‌ترین گروه‌ها در معتزله تقسیمی است که آنان را به دو مدرسه به نام مدرسه بصره و مدرسه بغداد تقسیم می‌کند. بصره مکانی است که معتزله در آنجا در اوایل قرن هشتم میلادی تأسیس شد (21). مؤسس این مدرسه را می‌توان مؤسس معتزله نامید، که غالباً آن را واصل بن عطاء می‌دانند. معتزله در این شهر جان گرفت و حتی شاید بتوان گفت که دوران بلوغ و شکوفا شدن معتزله در این شهر بوده است (22). مدرسه بغداد نیز در اواخر قرن هشتم و اوایل قرن نهم میلادی به وجود آمد. این مدرسه توسط بشر بن معتمر تأسیس شد. او در بصره در نزد بشر بن سعید و ابوعثمان زعفرانی که از دوستان واصل بودند، اعتزال را آموخت. سپس به بغداد مهاجرت کرده و مدرسه بغداد را تأسیس کرد و مردم را به این مکتب خواند. درباره او نقل کرده‌اند که در شعر یک استاد مسلم بود (23). شخصیت‌های مهم و تأثیرگذار معتزله عبارت‌اند از: ابوهاشم جبائی، ابوالعباس مبرد، ابوالحسن کرخی، ابوالقاسم کعبی بلخی، ابن اخشید، ابو عبدالله بصری، ابو عبدالله محمد بن عمر الصمیری، قاضی عبدالجبار بن عبدالجبار همدانی، صاحب بن عباد طالقانی و... می‌باشند.

مبانی اندیشه‌های اشاعره در تعلیم و تربیت اسلامی

مبانی کلامی:

اشاعره به پیروان مکتب کلامی ابوالحسن علی بن اسماعیل اشعری اطلاق می‌شود. در معنای گسترده‌تر، این واژه به سنت‌گرایان یا اهل سنت و جماعت اشاره دارد؛ یعنی کسانی که در مقابل عقل‌گرایی معتزله، بر نقل و سنت تأکید داشتند و نقل را بر عقل ترجیح می‌دادند. ابوالحسن اشعری تلاش می‌کرد راه میانه‌ای میان دو جریان افراطی در کلام بیابد؛ جریان‌هایی که یک‌سو به عقل‌گرایی افراطی گرایش داشتند و سوی دیگر، به نقل‌گرایی یا نفی عقل گرایش داشتند (24). معتزله عقل را ابزار اصلی شناخت حقیقت می‌دانستند و با تکیه بر آیات نفی‌کننده تشبیه و تأویل آیات دلالت‌کننده بر تشبیه، نه تنها تشبیه و تجسیم را رد کردند، بلکه رؤیت و صفات زائد بر ذات خدا و آفرینش کلام الهی را نیز انکار نمودند. مواضع کلامی اشعری در مقایسه با معتزله را می‌توان در چهار محور خلاصه کرد که نزدیکی او به دیدگاه‌های احمد بن حنبل را نیز نشان می‌دهد:

قرآن غیرمخلوق: اشعری معتقد بود قرآن کلام خداست و غیرمخلوق است، و صفات کلام خدا قدیم و متمایز از ذات اوست (21).

تعبیرات تشبیهی در قرآن: او با معتزله اختلاف داشت و معتقد بود این تعبیرات باید بدون تفسیر اضافی و به صورت «بلا تکلیف» پذیرفته شوند.

مسائل آخرت: اشعری اصرار داشت امور مربوط به آخرت همان گونه که در متن آمده است پذیرفته شود و تفسیر مجازی یا تأویلی بر آن‌ها روا نیست (22). یکی از محورهای اصلی این بحث، رؤیت خدا توسط مؤمنان در بهشت بود که اشعری اعتقاد داشت «نظر» باید به معنای واقعی خود فهمیده شود.

اختیار و جبر: اشاعره با رد نظریه جبر معتزله، نظریه‌ای به نام «کسب» ارائه کردند. این نظریه تلاش می‌کند میان اختیار انسان و تأثیر الهی تعادلی برقرار کند، اگرچه برخی از بزرگان اشاعره به دلیل ابهام و ضعف مبانی، نقدها و اصلاحاتی بر آن وارد کرده‌اند (15, 25).

این مبانی کلامی اشاعره تأثیر مستقیمی بر دیدگاه‌های تربیتی آنان داشت، به ویژه در نحوه نگرش به اختیار انسان و نقش آن در آموزش و پرورش فردی.

مبانی انسان‌شناسی:

از دیدگاه اشاعره، خالق و پدیدآورنده تمامی افعال انسان، خداوند است و بندگان خود صاحب افعالشان نیستند. انسان در زندگی روزمره فاقد اختیار کامل است و اعمال او از پیش تعیین شده‌اند (13). نقش انسان در این چارچوب، «کسب» فعل است؛ یعنی انسان، عمل را کسب می‌کند و پاداش یا کیفر متناسب با آن نیز ناشی از کسب اوست (26). اشاعره باور دارند که وجود روح یا نفس انسان به او نوعی خداوارگی می‌بخشد و انسان در ذات، صفات و افعال خود به خدا نزدیک می‌شود. به همین دلیل، انسان در شناخت، برترین موجودات است و تنها او قادر به خردورزی و فهم و شرف شناخت خداوند، برترین منطق هستی، می‌باشد. همچنین رسالت پیامبران، بهشت و دوزخ و دیگر اخبار الهی پیش از پذیرش روح و جاودانگی آن قابل درک نیستند (18). اشاعره به صراحت حسن و قبح عقلی را نفی می‌کنند. ابوالحسن اشعری همانند اهل حدیث و حنبله معتقد است عقل توانایی تشخیص حسن و قبح یا اصلح و غیر اصلح را ندارد، زیرا پذیرش آن می‌توانست مشیت و اراده الهی را محدود کند. از این رو، حسن چیزی است که شارع آن را حسن اعلام کرده و قبیح چیزی است که خداوند قبیح دانسته است. با این حال، انسان از سوی خداوند دارای علم، قدرت و اراده برای انتخاب و اقدام است و می‌تواند تصمیم نهایی خود را در انجام یا ترک امور اتخاذ کند، هرچند این قدرت محدود به ظرفیت‌های وجودی اوست. از این منظر، مقدمات و لوازم انجام افعال انسان از جانب خدا فراهم شده‌اند، بنابراین می‌توان هم آن‌ها را به خدا و هم به انسان نسبت داد. در نهایت، باید میان مشیت الهی مطلق و مشیت انسان محدود تفاوت قائل شد (27). به‌طور کلی، اشاعره عقل را در شناخت امور الهی و روحانی ناکافی می‌دانند و اصول عقلی را تنها در حوزه امور تجربی و طبیعی قابل کاربرد می‌دانند.

مراکز علمی و اندیشمندان:

با به قدرت رسیدن سلجوقیان، وضعیت به نفع اشاعره تغییر کرد و این مذهب در جهان تسنن جایگاه برجسته‌ای یافت. این تحول به دلیل سیاست‌های نظام‌الملک، وزیر سلجوقی (درگذشته ۱۰۹۲ میلادی)، بود که مقرر کرد در مدارس نظامیه بغداد و نیشابور، آموزش‌ها بر اساس مذهب اشاعری صورت گیرد. از این زمان به بعد، مذهب اشاعری به‌عنوان مذهب رسمی اهل سنت پذیرفته شد و اشاعره از این موقعیت برای مقابله با فرقه‌های کلامی مخالف استفاده کردند. مدرسه نظامیه بغداد که توسط خواجه نظام‌الملک بنیان نهاده شد، به یکی از مراکز اصلی تعلیمات اشاعره تبدیل گردید (28). این مدرسه همچنان تحت تأثیر آرای افرادی چون امام محمد غزالی بود و برنامه آموزشی آن مطابق با تعالیم اشاعره تنظیم می‌شد. نظامیه، با داشتن حجره‌های سکونت برای طلاب، یکی از مدارس برجسته بغداد به شمار می‌آمد و همچنین به تدریس مذهب شافعی می‌پرداخت (21). از دیگر مراکز علمی این دوره می‌توان به مدرسه صابونی اشاره کرد که کتاب‌های ارزشمندی، از جمله تفسیری به فرمان خلق بن احمد، در

آن نگهداری می‌شد (29). از جمله اندیشمندان برجسته اشاعره می‌توان به افراد زیر اشاره کرد: امام محمد غزالی، امام الحرمین جوینی، قاضی ابوبکر باقلانی، فخر رازی، عضالدین ایجی، سعدالدین تفتازانی، میر سید شریف جرجانی و علاءالدین قوشجی. این دانشمندان نقش مهمی در گسترش و تثبیت آموزه‌های کلامی، فلسفی و تربیتی اشاعره ایفا کرده‌اند.

روش «الگوگیری» در تعلیم و تربیت اسلامی

یکی از شیوه‌های مهم تعلیم و تربیت دینی، روش اسوه و الگوگیری است که جایگاه ویژه‌ای دارد. در قرآن کریم این واژه در سه آیه (احزاب/۲۱، ممتحنه/۴ و ۶) به کار رفته و به معنای پیروی و اقتدا است. علامه طباطبائی در تفسیر آیه «لقد کان لکم فی رسول الله اسوة حسنه...» می‌گوید: «اسوه» به معنای قدوه و پیروی کردن از الگوست و در مورد پیامبر اسلام (ص) یعنی تبعیت و اقتدا به رفتار و گفتار او. استفاده از عبارت «لقد کان لکم» نشان‌دهنده استمرار و ثبات این پیروی است؛ به عبارت دیگر، یکی از آموزه‌های رسالت پیامبر، اقتدا به او در گفتار و رفتار است (2). زمخشری در تفسیر کشاف نیز دو برداشت برای «اسوه» ارائه می‌دهد: نخست، پیامبر خود به صورت فی نفسه الگوی نیکوست و دوم، در وجود پیامبر ویژگی‌هایی هست که شایسته اقتدا توسط مردم است (30). روش الگوگیری در آموزه‌های دینی، بر ارائه شیوه‌های شایسته الگوهای الهی مبتنی است. ضرورت این روش به خاطر هدایت امت، نمایش مفاهیم مختلف و پرورش ملکات اخلاقی است که انگیزه در مرتبی ایجاد می‌کند (31). هدف اصلی این روش، شکل‌دهی گفتار و کردار فرد به گونه‌ای است که با رفتار و گفتار مطلوب و نمونه هماهنگ باشد و موقعیت فرد از نظر اخلاقی، اجتماعی و رفتاری بهبود یابد. نکته مهم آن است که اقتدا و پیروی باید آگاهانه و شناختی باشد و از الگوگیری کورکورانه پرهیز شود؛ هدف ارائه الگوهای مثبت و حقیقی است که قرآن کریم نیز بر آن تأکید دارد (32). واضح‌ترین مثال، همان آیه ۲۱ سوره احزاب است که پیامبر اسلام را به عنوان اسوه حسنه معرفی می‌کند. روش الگوگیری بر برخی اصول کلیدی مبتنی است که راهنمای عمل مربیان به شمار می‌روند:

۱. ارتباط مستمر و نزدیک مربی و مرتبی با استفاده از ابزارها و شیوه‌های متنوع.
۲. ویژگی‌های الگو و مرتبی در حوزه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری باید بر اساس ایمان، نفوذ معنوی و رفتار نیک شکل گیرد (31).
۳. همه مربیان، حتی در سطح عمومی، با اعمال و رفتار شایسته خود می‌توانند الگوهای تربیتی ارزشمند باشند.
۴. مربیان باید با توجه به استعدادها و نیازهای متنوع مربیان، الگوهای مناسب را در ابعاد مختلف ارائه دهند و از یک‌بعدی‌نگری پرهیز کنند.
۵. معرفی الگوهای متضاد یا متعارض ممنوع است، زیرا می‌تواند منجر به انکار اصل الگوگیری یا حتی بی‌اعتمادی مرتبی نسبت به خود الگوها شود و اثرات منفی بزرگی به دنبال داشته باشد.

کاربست روش «الگوگیری» از معتزله و اشاعره در تعلیم و تربیت اسلامی

مؤلفه‌های تربیتی معتزله

۱. خردمحوری:

معتزله خردگرایی را یکی از ارکان اصلی تعلیم و تربیت می‌دانند. آن‌ها معتقدند پذیرش حسن و قبح ذاتی افعال و دفاع از اختیار و آزادی انسان در کردار خویش، انسان را از ظاهرگرایان و نص‌گرایان متمایز می‌کند (33). به نظر آنان، خردورزی نه تنها هدف تربیت، بلکه بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش در هر دوره است و آموزش تفکر عقلانی و منطقی، اساس تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد. معتزله عقل را صرفاً استعداد انسانی نمی‌دانند، بلکه مجموعه‌ای از علوم بدیهی می‌شمارند که به آن‌ها حسن و قبح گفته می‌شود و حکم عقل در میان افراد خردمند، یکسان است (34). هر چند

خطای عقل را می‌پذیرند، اما آن را نتیجه دخالت انگیزه‌های نفسانی در قضاوت عقل می‌دانند و معتقدند این مسئله اصالت عقل را زیر سؤال نمی‌برد. جایگاه عقل در نظر معتزله به حوزه شریعت نیز کشیده شده است؛ به گونه‌ای که احکام پنج‌گانه شرعی بازتاب حکم عقل اصلی هستند و نقش شریعت، هدایت به حکم اصلی است (33). قاضی باقلانی نیز بر ضرورت تفکر در آیات الهی و استدلال بر قدرت خداوند تأکید دارد (35).

۲. پرورش قدرت آزادی، اختیار و مسئولیت:

معتزله آزادی و اختیار را از ویژگی‌های بارز انسان عقل‌گرا می‌دانند. انسان دارای توانایی فکر و انتخاب است و مسئول انتخاب خویش است. عقل قدرت ذاتی و درونی انسان است که رفتارها را کنترل می‌کند و فرد، با اراده خویش، تصمیم به انجام یا ترک عمل می‌گیرد. بنابراین، محیط و شرایط تنها نقش زمینه‌ساز دارند و اختیار نهایی با خود فرد است.

۳. توجه به امر به معروف و نهی از منکر:

معتزله تربیت را صرفاً فردی نمی‌دانند، بلکه بعد اجتماعی آن را نیز مهم می‌شمرند. از نظر آن‌ها، تربیت باید افراد را برای مشارکت در اصلاح اجتماعی و مقابله با اندیشه‌های فاسد آماده کند و عقل‌ها را در برابر خرافه‌ها مقاوم سازد (18).

۴. معیت علم و عمل:

معتزله بر پیوند علم و عمل تأکید دارند؛ به گونه‌ای که عمل جزئی از ایمان است و ترک عمل، انسان را از ایمان خارج می‌سازد. تعلیم صرفاً انتقال نظریه نیست، بلکه دانش باید منجر به عمل شود. فراگیران باید رفتار خود را مبتنی بر شناخت و معرفت قرار دهند، نه تقلید صرف (18).

۵. تشویق و تنبیه در تربیت:

معتزله وعده و وعیدهای الهی را ابزار تربیت می‌دانند. باور به تحقق وعده و وعید، انگیزه‌ای برای انجام واجبات و اجتناب از گناهان ایجاد می‌کند. اصل وعده و وعید در تربیت، بر اساس لطف و عدالت الهی تحقق می‌یابد و مکلفان با آگاهی از این موضوع به رعایت اخلاق و تکالیف خود ترغیب می‌شوند (36).

جدول ۱. مؤلفه‌های الگوی تربیتی معتزله

طرح الگوی معتزله
خردمحوری
قدرت آزادی - اختیار و مسئولیت
امر به معروف و نهی از منکر
معیت علم و عمل
تشویق و تنبیه

مؤلفه‌های تربیتی اشاعره

۱. آموزش:

در تربیت اشاعره، آموزش به عنوان یکی از مهم‌ترین و پرکاربردترین روش‌ها مورد توجه قرار گرفته است. این روش به افزایش دانش و رشد علمی فرد کمک می‌کند و اثر آن در سطوح بالاتر و عالی‌تر تعلیم، برجسته‌تر می‌شود (18).

۲. مشاهده و تفکر:

تفکر و اندیشیدن، از جمله روش‌های کلیدی رشد شناختی انسان محسوب می‌شود. هرچند تفکر مستقیم بر حوزه شناختی تأثیر می‌گذارد، اما از آنجا که جنبه شناختی بر ابعاد عاطفی و این نیز بر رفتار فرد اثر می‌گذارد، رشد شناختی به‌طور غیرمستقیم باعث تحول در جنبه‌های عاطفی و رفتاری انسان می‌شود (37).

۳. جبرگرایی:

یکی از ویژگی‌های بنیادین تربیت اشاعره، باور به جبرگرایی است. از دیدگاه آنان، انسان در امور زندگی اختیار کامل ندارد و اعمال او از پیش توسط خداوند تعیین شده است (13). این دیدگاه بر اساس نظریه «کسب» شکل گرفته است؛ به این معنا که انسان با تلاش خود تنها عامل شکل‌دهنده فعل نیست، بلکه فعل او تحت اراده الهی تحقق می‌یابد و پاداش یا کیفر نیز نتیجه همان فعل است (26). بنابراین، نقش مربی در تربیت به هدایت فرد به سوی پذیرش قواعد الهی محدود می‌شود و تمرکز بر آموزش اطاعت و تبعیت از شریعت است، نه پرورش کامل اختیار فردی.

۴. پرورش:

با وجود جبرگرایی، اشاعره اهمیت ویژه‌ای برای پرورش و رشد فرد قائل بودند، اما این پرورش بیشتر در چارچوب تقویت فضایل اخلاقی و معنوی تحت نظارت شریعت تعریف می‌شود. انسان از نظر آنان با دارا بودن روح و نفس برتر، ظرفیت رشد و تعالی دارد و تربیت باید زمینه تقویت خردمندی، اخلاق و ایمان را فراهم آورد (18). به این ترتیب، پرورش در نظام تربیتی اشاعره همواره متکی بر الگوهای دینی و رفتار پیامبران است و تلاش مربی بر شکل‌دهی شخصیت مطابق اصول الهی و ارزش‌های اخلاقی متمرکز می‌شود.

اشاعره، کسب معرفت از طریق درک عمیق و آموختن ربانی را از مهم‌ترین روش‌های آموزشی می‌دانند. از نظر آن‌ها، مجاهده و تمرین روحی بهترین شیوه برای رسیدن به این درجه از معرفت است و رسیدن به آن مستلزم قطع تعلقات دنیوی و تمرکز بر رشد معنوی است (38).

جدول ۲. مؤلفه‌های الگوی تربیتی اشاعره

طرح الگوی اشاعره
جبرگرایی
پرورش
مشاهده و تفکر

نقد و تفسیر پیامدهای تربیتی دیدگاه معتزله و اشاعره

۱. از دیدگاه هر دو مکتب، طبیعت انسان نسبت به خیر و شر به خودی خود خنثی است و ارزش اعمال فرد، تعیین‌کننده نیک یا بد بودن طبیعت اوست. با این تفاوت که معتزله انسان را خالق و فاعل اعمال خود می‌دانند، در حالی که اشاعره اعتقاد دارند که اعمال انسان توسط خداوند تعیین می‌شود و انسان نقشی در تولید آن ندارد.

۲. معتزله بر توانایی عقل و اختیار انسان تأکید دارند و انسان را موجودی صاحب قدرت تفکر، انتخاب مسیر درست، تصمیم‌گیری اخلاقی و شکل‌دهی علم و دانش می‌دانند. این نگاه نشان‌دهنده نگرش مثبت معتزله نسبت به طبیعت انسان و ظرفیت‌های او است. در مقابل، اشاعره با باور به جبر الهی، توانایی‌ها و نقش انسان در شکل‌دهی اعمال خود را محدود می‌دانند و همه رخدادها و تصمیمات انسان را نتیجه اراده خداوند می‌دانند؛ از این رو، نگرش آنان نسبت به طبیعت و قابلیت‌های انسان منفی و منفعلانه است.

۳. آموزه‌های معتزله با تأکید بر آزادی و مسئولیت انسان، فردی را تربیت می‌کنند که انتقادی، نقاد و مقاوم نسبت به نابرابری‌ها و محدودیت‌های اجتماعی باشد. چنین فردی توانایی تشخیص و مقابله با دست‌های پنهان قدرت و سلطه را دارد و در جهت آزادی و تحقق عدالت اجتماعی گام برمی‌دارد. همچنین تأکید آنان بر عقل‌گرایی باعث می‌شود تفکر و تحلیل نقادانه در مربی پرورش یابد، روشی که با نیازهای تعلیم و تربیت مدرن همخوانی دارد و پیشرفت علمی و اجتماعی را به حرکت درمی‌آورد. برخی معتزلیان حتی بر این باور بودند که در صورت تعارض بین دلیل عقلانی و دلیل نقلی، عقل مقدم است، که نشان‌دهنده اهمیت بالای عقلانیت در آموزه‌های آنان است.

۴. در مقابل، اشاعره ارزش تحصیل علم و دانش را می‌پذیرند اما تربیت آنان بر اصول‌گرایی دینی و اطاعت محض استوار است، چرا که عقل انسان را درک‌کننده امور دینی ناکافی می‌دانند. از این رو، فراگیر موظف است هر آنچه از سوی مربی و شریعت خواسته می‌شود، انجام دهد. در محیط امروز که پرسشگری و کنجکاوی فکری ارزشمند است، این نگرش محدودیت‌زا و نامتناسب با نیازهای رشد و خلاقیت فردی است. همچنین اشاعره بر اقتدار مربی و اصل سندیت تأکید دارند، که می‌تواند نیازها و علایق متربی را نادیده گرفته و رشد او را تک‌بعدی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل دیدگاه‌های تربیتی معتزله و اشاعره نشان می‌دهد که هر یک از این مکاتب، تأثیر عمیقی بر شکل‌گیری نظام تعلیم و تربیت اسلامی داشته‌اند، اما رویکردهای آن‌ها از جهات مختلف با یکدیگر تفاوت بنیادین دارد. معتزله با تأکید بر عقلانیت، اختیار و مسئولیت انسان، نوعی تربیت فعال و خلاقانه را پیشنهاد می‌کنند که در آن متربی با استفاده از توانایی عقلانی خود، قادر به انتخاب رفتار درست، تحلیل مسائل اجتماعی و اخلاقی و ایفای نقش مؤثر در جامعه است. این نگرش مثبت نسبت به طبیعت انسان، فرصت پرورش تفکر انتقادی، آزادی عمل و خلاقیت را فراهم می‌آورد و با نیازهای تعلیم و تربیت مدرن همخوانی بیشتری دارد. در مقابل، اشاعره با باور به جبر الهی و محدودیت عقل انسان در امور دینی، تربیتی مبتنی بر اطاعت و تقلید ارائه می‌دهند. در این رویکرد، هدف آموزش تأکید بر وفاداری به آموزه‌های دینی و اجرای دقیق دستورات شرعی است و استقلال فکری متربی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. اگرچه این روش می‌تواند در تثبیت ارزش‌ها و اصول دینی نقش مؤثری داشته باشد، اما در محیط‌های آموزشی معاصر که نیاز به تفکر انتقادی و تحلیل مستقل وجود دارد، کمتر کارآمد است.

نتایج بررسی مؤلفه‌های تربیتی نشان می‌دهد که استفاده از روش‌هایی مانند الگودهی و اسوه‌گیری در هر دو مکتب وجود دارد، اما تفاوت در نحوه بهره‌گیری از این روش‌ها و ارزش‌گذاری بر عقل و اختیار، تأثیر مستقیمی بر شکل‌دهی شخصیت و توانمندی‌های متربی دارد. معتزله با ترکیب عقلانیت، آزادی و مسئولیت، زمینه رشد فردی و اجتماعی متربی را فراهم می‌کنند، در حالی که اشاعره تمرکز بر اطاعت و تقلید، محدودیت‌هایی را در پرورش خلاقیت و تفکر نقاد ایجاد می‌کند. با توجه به تحلیل‌های صورت گرفته، می‌توان نتیجه گرفت که دیدگاه‌های معتزله بیشترین سازگاری را با نیازهای تعلیم و تربیت نوین دارند، زیرا بر توسعه تفکر خلاق، استقلال فکری و مسئولیت‌پذیری تأکید دارند. در مقابل، رویکرد اشاعره به دلیل تمرکز بر تقلید و اطاعت محض، در شرایط معاصر کمتر پاسخگوی نیازهای آموزش پویا و خلاق است. این پژوهش نشان می‌دهد که بازخوانی و تلفیق دیدگاه‌های معتزله و اشاعره می‌تواند در طراحی الگوی نوین تعلیم و تربیت اسلامی مفید باشد، به شرط آنکه تأکید بر عقلانیت، اختیار و پرورش استعدادهای فردی در آن حفظ شود و در عین حال ارزش‌های اخلاقی و دینی نیز در چارچوبی تعادلی گنجانده شود. چنین الگویی می‌تواند به ایجاد نظام آموزشی کارآمد، متناسب با شرایط عصر حاضر و توانمند در تربیت انسان‌های پرسشگر، خلاق و مسئول کمک کند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

References

1. Tūsī KNa-D. Talkhīṣ al-Muḥaṣṣal. Tehran, Iran: Institute for Islamic Studies; 1980.
2. Tabataba'i SMH. Tafsir al-Mizan. Qom: Islamic Publications Office; 2017.
3. Mousavi Khomeini SR. Education and Training. Tehran: Tebyan; 1981.
4. Hojjati SMB. Islam and Education. Tehran: Islamic Culture Publishing Office; 2006.
5. Shokoohi-Yekta M. Islamic Education: Foundations and Methods. Tehran: Tehran Printing and Publishing Company; 1991.
6. Ataran M. Views of Great Muslim Educators on Child Upbringing. Tehran: Research and Planning Organization, Ministry of Education; 1987.
7. Al-Ash'arī AHIBI. Maqālāt al-Islāmiyyīn wa Ikhtilāf al-Muṣallīn. 3rd ed. Wiesbaden, Germany: Franz Steiner; 1980.
8. Nasr SH. The Islamic Rationalist Tradition in Iran: Qasideh Sara Publications; 2004.
9. Fakhry M. A History of Islamic Philosophy: Academic Publishing Center; 1993.
10. Mashkour MJ. History of Shia and Islamic Sects up to the Fourth Century. Tehran: Nashr-e Eshraq; 2000.
11. Subki AWBA. Tabaqat al-Shafi'iyyah. Beirut: Dar Ihya' al-Kutub al-Arabiyyah.
12. Zaydān J. Tārīkh Tamaddun-e Islām. Tehran: Amīr Kabīr Publications; 1993.
13. Amin A. Fajr al-Islam. Cairo: Matba'at Lajnat al-Ta'lif wa al-Tarjama wa al-Nashr; 1935.
14. Subhani Tabrizi J. Encyclopedia of Islamic Beliefs and Sects. Qom: Toheed Publications; 2008.
15. Montgomery Watt W. Islamic Philosophy and Theology. Tehran: Elmi va Farhangi Publications; 2010.
16. Fazel M, Soltanzadeh S. Mu'tazila: A Study and Research on the Conditions, Views, Thoughts, and Works of the Mu'tazila. Shiraz: Markar Publishing, Shiraz University, Cultural Revolution Headquarters; 1983.
17. Sheikh al-Islami SA. A Brief Overview of the Theological Thoughts of the Mu'tazilites and Ash'arites. Tehran: SAMT Publications; 2019.
18. Esmaeil Ali S, Reza MJ. Schools and Educational Orientations in Islamic Civilization. Tehran: SAMT Publications; 2008.
19. Shahrestani MbA. Al-Milal wa al-Nihal. Qom: Al-Sharif Al-Radhi Publications; 1987.
20. Baghdadi AQ. Usul al-Din. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyya; 1998.
21. Farmanian M. Faraq al-Tasannun. Tehran: Nashr-e Adyan; 2007.
22. Fayoumi MI. Al-Mu'tazila: Takwin al-'Aql li'l-'Arabi. Cairo: Dar al-Fikrah al-'Arabi; 2002.
23. Omri AS. Al-Mu'tazila fi Baghdad wa Atharuhum fi al-Hayah al-Fikriyah wa al-Siyasiyah. Cairo: Maktab Madbouli; 2002.
24. Ahmadian A. Analytical History of Sunni Kalam from Hasan al-Basri to Shaykh Abu al-Hasan al-Ash'ari. Tehran: Ehsan; 2012.
25. Ghadordan Maleki A. Ash'aris and Human Freedom. Qom: Boostan; 2021.
26. Ra'is al-Sadat SH. Andisheh-haye Kalam-e Shia. Mashhad: Nashr-e Jalil; 2003.
27. Lahiji AR. Gohar-e Morad. Tehran: Sayeh; 2004.
28. Corbin H. History of Islamic Philosophy. Tehran: Minu-ye Kherad; 2017.
29. Jarfazqani NbZ. Tarikh Yamini. Tehran: Elmi va Farhangi Publications; 2003.
30. Al-Zamakhshari MbU. Al-Kashaf 'an Haqā'iq Ghawamid al-Tanzil. Beirut: Dar al-Kitab al-'Arabi; 2002.
31. Ebrahimi M. Educational Methods in Islam and Their Practical Application. Tehran: Aras; 2011.
32. Mashayekhi SD. Principles of Education from the Islamic Perspective. Ravesh Shenasi-ye Olum-e Ensani [Methodology of Humanities]. 2002(32).
33. Al-Basri AHMBABT. Al-Mu'tamad. Damascus: Al-Mu'assasah al-'Ilmiyyah al-Faransiyyah lil-Dirasat al-'Arabiyyah; 2005.
34. Shafiei M. Political Freedom in the Thought of Shi'a and Mu'tazila. Qom: Qalam-e No; 2007.
35. Baqallani AMbT. Al-Insaf fi ma Yajibu l'itqaduhu, la Yajuzu l'itqaduhu, la Yajuzu al-Jahl Bihi. Beirut: Dar al-Kutub al-'Ilmiyya; 1982.
36. Rabbani Golpayegani A. Sectarian and Theological Schools. Qom: International Center for Islamic Sciences; 2014.
37. Ghazzali AH. Ihya' Ulum al-Din. Tehran: Elmi va Farhangi Publications; 1985.
38. Dagb M. History of Education in Islam. Tabriz: University of Tabriz; 1990.