

Components of a Trained Approach in Expressing the Teachings of the Qur'ān¹

**(Case Study: The Expression of Divine Traditions in the
Works of Mr. Ṣafā'ī-Ḥā'irī)**

Saeed Bahmani

Corresponding author, Assistant Professor, Research Institute of Quranic Culture
and Education, Qom Institute of Islamic Sciences and Culture. Qom, Iran.

E-mail: saeedbahmani@yahoo.com

Ali Akbar Hosseini

Assistant Professor, Research Institute of Quranic Culture and Education, Qom
Institute of Islamic Sciences and Culture. Qom, Iran. E-mail: a.hosseini@isca.ac.ir

**Methodology of
Islamic Studies**

Vol 1; No 1

Spring & Summer 2025

Receiving Date: 2022-09-26; Approval Date: 2024/12/18

119

Abstract

Training is a means of transmitting knowledge, identity, and intergenerational communication. Disruption in the transmission of knowledge from intellectual elites to the social body creates the conditions for generational discontinuity, identity crises, and social and civilizational collapse. Typically, the elite approach to explaining and formulating religious teachings is scientific and academic.

1. Bahmani. S (2025). "Components of a Trained Approach in Expressing the Teachings of the Qur'ān". *Methodology of Islamic Studies*. p.p: 115–145. doi 10.22081/MIS.2025.64950.1029



This Article is distributed under the terms of the Creative Commons
Attribution 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

<http://ravesh.akhs.bou.ac.ir>

This approach is respectable in its own right, but respectability is different from its effectiveness in the social body. The general public cannot engage with this approach effectively. The Qur'ān also never speaks in a scientific scientific manner. A trained approach is much more effective.

One of the essential approaches is the transmission of knowledge, identity, and civilization from one generation to the next. This study identifies and explains the components of a trained approach in expressing religious teachings. To this end, the study examines the works of Mr. Şafā'ī-Ḥā'irī, who prioritizes training.

For this purpose, this study examined how Allāh's precedent is expressed in his works. Because Allāh's precedent in the Qur'ān has emerged in thirteenth- and fourteenth-century works as a significant discovery in Qur'ānic teachings, data collection was done through documentary and library sources, and the study was conducted using text analysis. The research framework is based on an analysis of his published works. What are the components of Mr. Şafā'ī-Ḥā'irī's trained approach?

The study concludes with three components: a) three-dimensional impact, b) brevity, and c) simplification. The third component, in turn, is implemented through specific techniques. Among the three aforementioned components, the first component—simultaneous impact on cognitive, emotional, and behavioural domains—is the most crucial, with the other components relying on it.”

Keywords: Trained Approach, Scientific Approach, Allāh's precedent, Three-Dimensional Impact, Mr. Şafā'ī-Ḥā'irī

مؤلفه‌های رویکرد تربیتی در بیان آموزه‌های قرآن؛ مورد پژوهی: بیان سنت‌های الهی در آثار علی صفایی حائری (عین‌صاد)^۱

سعید بهمنی

استادیار پژوهشکده فرهنگ و معارف قرآن، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی قم؛ قم - ایران.

رایانامه: saeedbahmani@yahoo.com

سیدعلی اکبر حسینی

استادیار پژوهشکده فرهنگ و معارف قرآن، پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی قم. رایانامه: a.hoseini@isca.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۴؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۲۸

چکیده

تربیت وسیله‌ای برای انتقال معرفت، هویت و مدنیت میان نسل‌ها است. اختلال در انتقال معرفت از سوی نخبگان فکری به بدنه اجتماعی زمینه‌ساز گسست نسلی، بحران هویت و فروپاشی اجتماعی و تمدنی است. به‌طور معمول رویکرد نخبگان در تبیین و تدوین آموزه‌های دینی علمی و آکادمیک است. این رویکرد در جای خود گرامی است؛ ولی گرامی بودن غیر از اثربخشی آن در بدنه اجتماعی است. عموم مردم نمی‌توانند با این رویکرد ارتباط برقرار کنند. قرآن نیز هیچ‌گاه با رویکرد علمی سخن نمی‌گوید. رویکرد تربیتی به‌مراتب اثربخشی بیشتری دارد و یکی از رهیافت‌های ضروری انتقال معرفت، هویت و مدنیت از نسلی به نسل دیگر است. این مقاله، مؤلفه‌های رویکرد تربیتی در بیان آموزه‌های دین را شناسایی و تبیین می‌کند. با این هدف به آثار علی صفایی حائری (عین‌صاد) پرداخته شده که تربیت در دیدگاه وی اولویت دارد. برای این منظور، به بررسی

۱. بهمنی، سعید و سیدعلی اکبر حسینی (۱۴۰۳). مؤلفه‌های رویکرد تربیتی در بیان آموزه‌های قرآن؛ مورد پژوهی: بیان سنت‌های الهی در آثار علی صفایی حائری. دوفصلنامه علمی روش‌شناسی علوم اسلامی. ۱۰ (۱): ۱ صص ۱۱۵-۱۴۵. 

موردی بیان سنت‌های الهی در آثار وی پرداخته شده؛ زیرا سنت‌های الهی قرآن در آثار قرن سیزدهم و چهاردهم به مثابه کشفی جدید و بسیار مهم در میان آموزه‌های قرآن رخ نموده است. گردآوری داده‌ها اسنادی و کتابخانه‌ای و پژوهش به روش تحلیل متن انجام شده است. چارچوب پژوهش، مجموعه آثار منتشر شده وی است. سؤال اساسی این است که: مؤلفه‌های رویکرد تربیتی صفایی حائری چیست؟ مقاله به سه مؤلفه اثرگذاری سه‌حیطه‌ای؛ ایجاز و ساده‌سازی می‌رسد. در میان این مؤلفه‌ها، «اثرگذاری هم‌زمان بر سه حیطه: شناختی، عاطفی و رفتاری، اصلی‌ترین مؤلفه است و سایر مؤلفه‌ها به آن بازگشت دارند. **کلیدواژه‌ها:** رویکرد تربیتی، رویکرد علمی، سنت‌های الهی، اثرگذاری سه‌حیطه‌ای، صفایی حائری.

مقدمه

گسترش معرفت صحیح تنها در گرو روش‌های استنباط آن از منابع نیست؛ بلکه نیازمند اتخاذ رویکردهای مناسب در تبیین و انتقال معرفت نیز هست. برقراری خط انتقال معرفت میان دانشمندان و نخبگان فکری و بدنه اجتماعی مردم یکی از عناصر اساسی حفظ هویت دینی^۱ و تمدنی و پیوستگی نسل‌ها است. «انقطاع یا گسست نسلی زمانی صورت می‌گیرد که تحولات زیربنایی یا فکری در جامعه‌ای رخ دهد». (نصرآبادی، ۱۳۸۵ به نقل از علیخانی، ۱۳۸۲، ۵۴). مفهوم گسست بین‌نسلی با بحران هویت^۲ پیوند و ارتباطی عمیق دارد؛ زیرا بحران هویت نتیجه نبود شناخت کافی و واقعی از خود، جامعه و فرهنگ و دیگران است و زمینه دورشدن تدریجی دو یا سه نسل پیاپی از یکدیگر را از حیث جغرافیایی، عاطفی، فکری و ارزشی فراهم می‌کند (ر.ک: نصرآبادی، ۱۳۸۵ به نقل از علیخانی، ۱۳۸۲، ۵۴). بیش‌تر معیارهایی که جامعه‌شناسان برای گسست نسلی^۳ برمی‌شمارند با میزان انتقال معرفت در میان نسل‌ها که معرفت دینی مهم‌ترین آن‌هاست ارتباطی مستقیم دارد (ر.ک: آزاد ارمکی

روش‌شناسی
علوم اسلامی
سال اول، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
۱۲۲

1. Religious identity.

2. Identity Crisis.

3. Separation of Generations.

و غفاری، ۱۳۸۳، ۲۰؛ چنان که «تغییر در نظام تربیتی و روش‌های آن، تغییر روش در آموزش دین و مذهب» (ر.ک: سلیمان‌پورعمران، ۱۳۹۶) در زمره بایسته‌های کاهش گسست نسلی است.

بی‌تردید اتخاذ رویکردهایی مناسب در بیان آموزه‌های دین و قرآن یکی از راه‌های مؤثر انتقال معرفت میان نخبگان دینی و بدنه اجتماعی مردم در هر زمان است. رویکردهایی که دارای مؤلفه‌هایی مؤثر در مفاهمه و برقراری ارتباط با مخاطب عمومی‌اند و فاصله میان بیان‌کننده دین و مخاطب عمومی را تا حد امکان کاهش می‌دهند و بر فهم گروهی خاص متمرکز نمی‌شوند. حفظ هویت دینی، تمدنی و تداوم پیوستگی نسلی ضرورتی انکارناپذیر است. رویکرد تربیتی اهداف یادشده را به گونه‌ای بیشینه و بهینه تأمین می‌کند؛ زیرا تربیت در همه جوامع انسانی اهمیتی فوق‌العاده دارد؛ تا آنجا که برخی تمدن‌پژوهان آن را وسیله‌ای برای انتقال مدنیت از نسلی به نسل دیگر می‌دانند (ر.ک: دورانت، ۱۳۷۸، ۷).

رویکرد تربیتی چه مؤلفه‌هایی دارد؟ برای پاسخ به این پرسش به بررسی آثار مرحوم علی صفایی حائری (۱۳۷۸-۱۳۲۰) می‌پردازیم، او که به اختصار از وی به «عین‌صاد» یاد می‌کنیم؛ چنان که در زمان حیات خود، آثارش را با همین نام منتشر می‌کرد. او یکی از نخبگان فکری معاصر است که آثار فراوانی از وی منتشر شده است. اقبال عمومی به آثار او در آستانه پیروزی انقلاب به شدت افزایش یافت. هرچند در اوایل دهه ۶۰ با ممنوعیتی که برخی دولت‌مردان وقت برای آثار وی ایجاد کردند این اقبال تا اندازه‌ای فروکش کرد؛ اما اکنون پس از ۴۰ سال از آن زمان و پس از ۲۲ سال از رحلت او نشانه‌هایی روشن از افزایش اقبال به آثار وی به‌ویژه در میان جوانان و دانشگاهیان به چشم می‌خورد. بیان آموزه‌های دین و قرآن به وسیله او شبیه هیچ‌یک از دانشمندان و نخبگان دینی معاصر نیست؛ زیرا اغلب آنان با رویکردی کلامی و فلسفی و زبانی علمی به بیان آموزه‌های دین می‌پردازند؛ ولی او از این زبان اجتناب می‌کند و همواره رویکردی تربیتی دارد.

از میان آموزه‌های قرآن به بررسی موردی بیان سنت‌های الهی در آثار وی متمرکز می‌شویم؛ زیرا سنت‌های الهی در قرآن در زمره آموزه‌هایی است که نخبگان فکری

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی حائری
(عین‌صاد)
۱۳۳

جهان اسلام در قرن سیزدهم و چهاردهم به مثابه کشفی جدید و به طور فزاینده به آن پرداخته‌اند. از عصر نزول تا پیش از دو قرن اخیر چنین پردازشی درباره سنت‌های الهی قرآن بی سابقه است.

مؤلفه‌های اساسی رویکرد تربیتی عین صاد عبارت‌اند از: یکم: اثرگذاری هم‌زمان سه‌حیطه‌ای؛ دوم: ایجاز؛ سوم: ساده‌سازی. مؤلفه اخیر به نوبه خود از تکنیک‌هایی بهره می‌گیرد. مؤلفه اساسی اثرگذاری هم‌زمان سه‌حیطه‌ای است. دو مؤلفه دیگر به این مؤلفه بازگشت‌پذیرند و می‌توان آن‌ها را مؤلفه‌هایی برای تحقق مؤثرتر این مؤلفه دانست. چنان‌که خود او بر اثرگذاری تربیت بر «شناخت و احساس و عمل» اذعان می‌کند (صفائی، ۱۳۹۱ الف، ۸۸). به منظور تسهیل الگوبرداری از این رویکرد مؤثر مؤلفه‌های یادشده را با استناد به نمونه‌های تبیینی وی نشان می‌دهیم.

تبیین مسئله

گسست نسلی مانایی تمدن‌ها را تهدید می‌کند. پیشگیری از گسست نسلی و فزونی پیوستگی نسلی برای حفظ انسجام اجتماعی و بقای تمدن ضروری است. مؤثرترین عامل پیش‌گیری از گسست نسلی پویایی و بالندگی تربیت در جامعه است. تربیت میراث علمی، فرهنگی و تمدنی را از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌کند. دانشمندان و نخبگان دینی نقشی تعیین‌کننده و منحصر به فرد در نظام تربیتی دارند؛ به شرط اینکه رویکردی مؤثر در انتقال معرفت داشته باشند. رویکرد تربیتی مؤثرترین عامل انتقال علم، فرهنگ و تمدن از نسلی به نسل دیگر است. نخبگان و دانشمندان فکری در جامعه ما بیش از هر چیز رویکردی علمی در بیان آموزه‌های قرآن دارند. مزایای خاص این رویکرد انکارناپذیر است؛ با وجود این، محدود شدن گستره مخاطبان به متخصصان و محروم شدن گستره بسیار وسیع مخاطبان عمومی در زمره مهم‌ترین کاستی‌های این رویکرد است. راه‌حل این معضل، بیان آموزه‌ها با رویکرد تربیتی است. رشد و بالندگی این رویکرد در گرو شناخت مؤلفه‌های آن است. مسئله این است که مطالعات مربوط به رویکرد تربیتی و مؤلفه‌های آن بسیار اندک است و به تراکم لازم نرسیده است. این مقاله می‌کوشد

روشن‌شناسی
علوم اسلامی
سال اول، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
۱۲۴

مؤلفه‌های این رویکرد را با بررسی موردی بیان سنت‌های الهی در آثار عین‌صاد تبیین کند. وی یکی از نخبگان فکری معاصر است که با رویکردی تربیتی به بیان آموزه‌های دین و قرآن می‌پردازد. چنان‌که سنت‌های الهی یکی از آموزه‌های قرآنی است که در دو قرن اخیر بیش از هر زمان دیگر توجه مفسران و قرآن‌پژوهان را به خود جلب کرده است.

مفاهیم

رویکرد

واژه رویکرد در متون کهن به چشم نمی‌خورد؛ حتی لغت‌نامه دهخدا و معین نیز به آن نمی‌پردازند. تنها انوری که چاپ نخست کتاب لغت وی در سال ۱۳۸۱ منتشر شده آن را مرادف «رهیافت» به کار برده است (انوری، ۱۳۸۱، ۳۷۶۴). رویکرد به معنی «توجه و تمرکز بر هدف و جهتی خاص» است. برای نمونه، هواشناسی با رویکردهای کشاورزی، دریانوردی و هوانوردی انجام می‌شود. هواشناسی کشاورزی بر متغیرهایی از آب‌وهوا تمرکز می‌کند که بر کشاورزی اثرگذار است؛ در رویکردهای دیگر نیز بر متغیرهایی تمرکز می‌شود که بر دریانوردی یا هوانوردی اثرگذاراند. با وجود این روش هواشناسی در همه آن‌ها یکسان است. رویکرد، برگردان «إِتْجَاه» در عربی است. برخی قرآن‌پژوهان اتجاه را برابر روش (موسوی‌اصفهانی، ۱۳۹۳، ۲۷) و برخی معادل رویکرد قرار می‌دهند (میرآقایی، ۱۳۹۴، ۴۶). معنای اخیر پذیرفتنی‌تر است؛ زیرا می‌توان یک روش را با رویکردهایی متفاوت انجام داد. چنان‌که می‌توان روش قرآن‌به‌قرآن را با رویکردهایی کلامی، فلسفی، عرفانی، علمی، اجتماعی، سیاسی یا تربیتی همراه کرد.

تربیت

تربیت در لغت به معنی پروراندن، پروردن، و آموختن است (ر.ک: دهخدا، ۱۳۷۷، ۶۶۰/۵). این واژه در اصطلاح تعریف‌هایی بسیار متعدد دارد (برای نمونه ر.ک: اعرافی، ۱۳۹۱، ۱۴۱/۱) اما تعریف برگزیده از دیدگاه نگارنده چنین است: «تغییر مطلوب در کنش‌های اختیاری انسان».

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۲۵

رویکرد تربیتی

براساس تعریفی که از رویکرد و تربیت ارائه کردیم، مراد از رویکرد تربیتی در بیان آموزه‌های دین و قرآن «تمرکز بر تغییر مطلوب در کنش‌های اختیاری انسان در بیان آموزه‌ها» است.

اهمیت رویکرد تربیتی

اغلب نخبگان فکری معاصر، آموزه‌های دین و قرآن را با رویکردی علمی، بیش از همه با گرایش کلامی و فلسفی بیان می‌کنند. مخاطبان این رویکرد عالمان و نخبگان فکری‌اند؛ نه عموم مردم. رویکرد یادشده در کتاب‌های دینی پس از انقلاب به‌ویژه در دبیرستان و دانشگاه به‌گونه‌ای پررنگ انعکاس یافته است؛ رویکردی که هیچ‌گاه تربیت دینی محصلان را در سطح انتظار تأمین نکرده است. گسترش فوق‌العاده شبکه‌های مجازی در سال‌های اخیر امکان اشتراک‌گذاری گزیده‌هایی از مطالب دینی را برای مردم فراهم کرده است. محتوای این گزیده‌ها نشان می‌دهد، مردم بیش از هر چیز مطالبی را برگزیده‌اند که از رویکردی تربیتی برخوردارند. تفاوت استقبال از این رویکرد در مقایسه با رویکردهای دیگر معنی‌دار است؛ به‌گونه‌ای که رویکردهای دیگر را تنها می‌توان در کانال‌های تخصصی و علمی یافت. اما گزیده‌های با رویکرد تربیتی در همه آن‌ها - خواه تخصصی یا عمومی - به‌وفور دیده می‌شود که گواهی روشن بر نیاز جامعه به رویکرد تربیتی و میزان نفوذ آن در میان عام و خاص است. با وجود این، رویکرد تربیتی در آثار دانشمندان و نخبگان فکری اندک است. به‌گونه‌ای که به نظر می‌رسد، خط انتقال معرفت میان عالمان و عموم مردم را دچار اختلال کرده و عملاً رابطه معرفتی میان عالمان با عموم مردم قطع شده است؛ زیرا تنها مخاطبان عالم و متخصص می‌توانند از آثار دینی با رویکرد علمی که زبانی تخصصی و آکادمیک دارند بهره‌مند شوند. قطع رابطه معرفتی عالمان با عموم مردم سبب کاهش معرفت دینی و آسیب‌پذیری آنان در مقابل مکاتب و فرهنگ‌های رقیب است. این کاستی جامعه را در معرض بحران

هویت، گسست نسلی و فروپاشی اجتماعی^۱ و تمدنی^۲ قرار می‌دهد. بنابراین بیان آموزه‌های دین و قرآن کریم با رویکردی تربیتی ضرورتی انکارناپذیر است.

پیشینه

پژوهش ما مطالعه‌ای پسینی است. مطالعات پسینی رویکردشناسی، امری نوآمد و عصری است. کتاب‌های منتشرشده درباره رویکرد تربیتی در مقایسه با شمار پژوهش‌هایی که به صورت مقاله منتشرشده ناچیز است. ابتدا به مقالات می‌پردازیم. مقاله «رویکرد تربیتی افضل‌الدین مرقی کاشانی»؛ به قلم عباس شکاری و آسیه نژاد، رویکرد تربیتی را تعریف نمی‌کند و به طور مستقیم به مسئله تربیت در دیدگاه مرقی کاشانی می‌پردازد. نویسندگان «رویکرد» را به معنی «روش» در نظر گرفته‌اند که نقدپذیر است (ر.ک: شکاری و نژاد، ۱۳۸۸). مقاله «رویکرد تربیتی تاریخ و تعامل با نظام تعلیم و تربیت»؛ نگارش مروجی، رمضان‌ی و عصاره نیز رویکرد را به معنی نگرش و نگرش را به معنی نگاه در نظر می‌گیرد که هر دو معنا نقدپذیر است (مروجی و دیگران، ۱۳۸۸). مقاله «مِنْ وَحی القرآن: تفسیری با رویکرد تربیتی و عصری» نوشته کرم سیاوشی، شبیه‌ترین مقاله از نظر عنوان به مقاله حاضر است. این مقاله «رویکرد تربیتی» را در عرض ۶ زیرعنوان، ذیل ویژگی‌های عمومی قرار می‌دهد و آن را به طور مشخص تعریف نمی‌کند؛ هرچند می‌توان دو عنصر «جهت‌گیری تربیتی» و «توجه و تأمل و تذکر ابعاد مختلفی از موضوع تربیت» را که ذیل عنوان «رویکرد تربیتی» آورده و نیز ویژگی هفتم یعنی «بیان روان و دلنشین» را در زمره عناصر تعریف رویکرد تربیتی دانست (ر.ک: سیاوشی، ۱۳۹۰). مقاله «تفسیر آیه وقایه با رویکرد تربیتی» نوشته اسعدی، شاکر و حسینی‌زاده، تفسیر تربیتی را در دو معنای عام و تخصصی بیان می‌کند. معنای عام: «ارائه معارف تربیتی و انسان‌ساز قرآن با هدف عمل‌گرایی و تحول‌سازی فردی و اجتماعی» و معنای تخصصی: «تمرکز بر

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عبین‌صاد)
۱۳۷

1. Social collapse.

2. Civilisation Collapse.

محورهای مسایل بنیادین دانش تعلیم و تربیت و سعی در استخراج عناصر نظام تربیتی و یا مستند کردن مباحث تعلیم و تربیت به قرآن و به‌طور کلی تعامل میان قرآن و دانش تربیت است» (اسعدی و دیگران، ۱۳۹۴) در مقاله «مبانی تفسیر تربیتی قرآن»؛ نوشته خوانین‌زاده و انصاری‌راد، مبانی در دو سطح مبانی عمومی (۸ مبنا) و مبانی خاص تفسیر تربیتی (۲۲ مبنا) ارائه می‌شود. در این مقاله برخی مبانی عمومی و خاص هم‌پوشان و مبانی خاص و اصول و ابزارها یک‌سان پنداشته شده است (خوانین‌زاده و دیگری، ۱۳۹۷) آنان می‌توانستند مبانی معرفت‌شناختی، هستی‌شناختی، قرآن‌شناختی، انسان‌شناختی و روش‌شناختی قرآن را به تفکیک بیان کنند.

کتاب تفسیر تربیتی قرآن: چستی و مؤلفه‌های آن، نوشته علی اسعدی - که یک سال از انتشار آن می‌گذرد - تنها کتابی است که تا اندازه‌ای با عنوان پژوهش در ارتباط است. نویسنده پس از نقل چهار تعریف و نقد آن‌ها تعریف مختار خود را این‌گونه ارائه می‌کند: «فرایند تبیین آیات با رویکرد تربیتی و کشف معارف تربیتی قرآن با تکیه بر دانش‌های مرتبط» (اسعدی، ۱۳۹۹، ۶۷). به‌رغم کاربرد واژه «مؤلفه‌ها» در عنوان کتاب، مفهوم یادشده در هیچ‌یک از عناوین درون کتاب دیده نمی‌شود. به‌جای آن، نویسنده مفهوم «ویژگی‌ها» را با اضافه به «انگرش تفسیر تربیتی» به کار می‌برد. پنج ویژگی تفسیر تربیتی در دیدگاه نویسنده عبارت‌اند از: ۱. مقصدگرا، ۲. توحیدی، ۳. قرآن‌سلوک، ۴. جامع‌نگر، و ۵. شوق‌آفرین و عینی‌گرا. (اسعدی، ۱۳۹۹، ۱۵۷-۲۵۲) ابزارهای تفسیر تربیتی نیز به این قرار است: ۱. شعر، ۲. تمثیل، ۳. داستان، ۴. شواهد تاریخی، ۵. شواهد نقلی و روایی، ۶. بیان تجربیات، ۷. و تبیینات عقلی. (اسعدی، ۱۳۹۹، ۲۵۳-۳۴۲) کتاب جریان‌شناسی تفسیر تربیتی نیز پیش از آن، به‌وسیله همین نویسنده در سال ۱۳۹۷ منتشر شده است. جدا کردن ویژگی‌ها از ابزارها نوعی پیشرفت در تبیین رویکرد تربیتی است؛ هرچند، ویژگی‌های یادشده اختصاص به تفسیر تربیتی ندارد و ابزارها نیز تنها در تفسیر تربیتی به کار نمی‌روند. پیشینه یادشده نشان می‌دهد پژوهش درباره «مؤلفه‌های رویکرد تربیتی بیان آموزه‌های قرآن و دین» بسیار اندک است و تا رسیدن به انبوهی دانش در این زمینه فاصله زیادی داریم. پژوهش حاضر با نگاهی متفاوت به مؤلفه‌های رویکرد تربیتی می‌پردازد. در این نگاه

کسی که با رویکرد تربیتی به بیان آموزه‌ها می‌پردازد، یک کنش‌گر تربیت است و به اثرگذاری و تغییر هم‌زمان در سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری مخاطب می‌پردازد.

روش

روش گردآوری داده‌ها کتابخانه‌ای و اسنادی و روش پژوهش دلالت‌پژوهی و تحلیل متن است. مراد از «سنت» در سراسر مقاله مطلقاً «سنت‌های الهی» است.

چرایی‌گزینش سنت‌های الهی

سنت‌های الهی را از آن جهت برای بررسی موردی انتخاب کرده‌ایم که یکی از موضوعات نو و گسترده دامن در تفسیر و قرآن‌پژوهی است. این آموزه قرآنی در دو قرن اخیر بیش از هر زمان دیگری توجه مفسران و دانشمندان را به خود معطوف کرده است. شناخت سنت‌های الهی و متذکر شدن به آن با آثاری تربیتی بر عموم مخاطبان همراه است.

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۲۹

بحث از «سنت‌های الهی» در آثار دانشمندان پیشین فراز و فرودی شگفت دارد؛ زیرا از عصر نزول تا قرن هشتم هیچ‌یک از مفسران و دانشمندان اسلامی بر مفهوم سنت‌های الهی تأکید نکرده‌اند. در این قرن ابتدا ابن‌خلدون (۷۳۲-۸۰۸ق) سپس مقریزی (۷۷۶-۸۴۵ق) این مفهوم قرآنی را برجسته می‌کنند و آن را در تبیین رویدادهای اجتماعی و تاریخی به کار می‌برند (ر.ک: مقدمه ابن‌خلدون، ج ۱. همچنین ر.ک: احمد مقریزی؛ إغاثة الأمة بكشف الغمة) پس از آن دوباره تا نیمه قرن سیزدهم - بیش از چهار قرن - توجه به سنت‌های الهی متوقف می‌شود. از نیمه قرن سیزدهم تا کنون به تدریج «سنت‌های الهی» به مفهومی کلیدی، پُرسامد و جذاب در تفاسیر و آثار قرآن‌پژوهی و دینی تبدیل شده است. مطالعه تفصیلی نگارنده درباره سنت‌های الهی در تفاسیر و آثار عالمان دو قرن اخیر مانند سیدجمال‌الدین اسدآبادی (۱۲۱۷-۱۲۷۵ش)، محمدعبده (۱۲۲۸-۱۲۸۴ش)، رشیدرضا (۱۲۴۴-۱۳۱۴ش)، قاسمی (۱۲۴۵-۱۲۹۳ش)، مراغی (۱۳۰۰-۱۳۳۱ش)، سید قطب (۱۲۸۵-۱۳۴۵ش)، ابن‌عاشور (-۱۳۵۲ش)، علامه طباطبایی (۱۲۸۱-۱۳۶۰ش)، شهید مطهری (۱۲۹۸-

۱۳۵۸ش)، صفایی حائری (۱۳۳۰-۱۳۷۸ش)، شهید صدر (۱۳۱۳-۱۳۵۹ش)، مصباح‌یزدی (۱۳۱۳-۱۳۹۹ش)، وهبة الزحیلی (۱۳۱۱-۱۳۹۴ش)، و جوادی آملی (۱۳۱۲ش) و برخی دیگر نشان می‌دهد؛ در نیمه قرن سیزدهم ابتدا سیدجمال‌الدین اسدآبادی و محمد عبده در مجله عروة الوثقی نخستین عالمانی هستند که به مفهوم سنت‌های الهی در قرآن می‌پردازند. پس از مقالات سیدجمال و محمد عبده این مفهوم در مکتب تفسیری مصر بسامد فوق‌العاده‌ای می‌یابد. در ایران نزدیک به نیمه قرن چهاردهم این مفهوم در آثار دانشمندان ایران نیز مورد توجه قرار می‌گیرد. سرانجام شهید سیدمحمدباقر صدر در سال ۱۳۵۸ش با الهام از سنت‌های الهی در قرآن نظریه سنت‌های تاریخی در قرآن را در مقابل نظریه ماتریالیسم تاریخی تبیین می‌کند. پس از انتشار نظریه صدر، در همه کشورهای اسلامی ازجمله ایران بحث درباره سنت‌های الهی افزایشی چشمگیر یافت و کتاب‌ها و مقالات پُرشمار در باره آن نوشته شده که همه آن‌ها با زبانی علمی و آکادمیک برای مخاطبان عالم و متخصص نوشته شده است. اگر شمار تفاسیر و کتاب‌ها و مقالاتی را که به پردازش سنت‌های الهی پرداخته‌اند، در قرن سیزدهم ۵ و در قرن چهاردهم ۴۰ عدد بدانیم - که بسیار فراتر از این است - تصویر سیر نپرداختن و پرداختن به آن از عصر نزول تاکنون، در نموداری این چنین تصویر خواهد شد:

امروز برجسته‌شدن سنت‌های الهی در میان آموزه‌های قرآن به‌اندازه‌ای است که تقریباً هیچ مفسری آن را نادیده نمی‌گیرد و در میان دانشمندان اسلامی و قرآن‌پژوهان نیز به‌صورت مفهومی کلیدی درآمده است.

چرایی گزینش آثار عین‌صاد

آثار عین‌صاد (علی صفایی حائری) (۱۳۳۰-۱۳۷۸) از آن جهت برای بررسی انتخاب شد که وی ازجمله نخبگان صاحب‌سبک در بیان آموزه‌های قرآن و دین است. در دیدگاه او دین با تربیت آغاز می‌شود (صفائی، ۱۳۸۲ الف، ۱۶۰). تربیت منشأ قدرت دینی (صفائی، ۱۳۸۲ الف، ۱۸۱) و از شئون رهبر دینی برای حفظ نظام (صفائی، ۱۳۸۲ الف، ۲۳۵) و سفارش رهبران معصوم برای زمینه‌سازی حکومت مطلوب (صفائی، ۱۳۸۲

الف، ۲۴۰) است. او در مقابل کسانی که فلسفه را مادر علم می‌دانند و به آن اصالت می‌دهند؛ تربیت را مادر فلسفه می‌نامد و به تربیت اصالت می‌دهد و آن را «در اجرا و عمل، بر فلسفه و عرفان و علم مقدم» می‌داند (صفائی، ۱۳۹۱ الف، ۱۲-۱۳). براین اساس او «تربیت را اصل بینش دینی و بینش دینی را اصل فلسفه و عرفان و علم» معرفی می‌کند (صفائی، ۱۳۹۱ الف، ۱۴). به اعتقاد وی «در قرآن دو سوره وجود دارد که یکی رهبر را می‌سازد و تربیت می‌کند (سوره مزمل) و دیگری روش تربیتی او را توضیح می‌دهد (سوره مدثر)» (صفائی، ۱۳۸۶ الف، ۲۵۶). سپس خطاب (قُم فاندُر) به رسول در سوره مدثر را فرمان به قیام برای تربیت می‌داند (صفائی، ۱۳۸۶ الف، ۲۵۶). او تفسیر دینی و انتقال معرفت را براساس تربیت سامان می‌دهد (صفائی، ۱۳۸۷، ۱۰۴). همچنین با نقد تبویب کتاب‌های روایی و نامناسب دانستن شروع آن‌ها با عقل و جهل، تربیت را شروع مناسب می‌داند (صفائی، ۱۳۸۰، ۱۹). به این علت آثار وی را برای راهیابی به مؤلفه‌های رویکرد تربیتی برگزیدیم که در دیدگاه او تربیت دارای اولیت و اولویت (ر.ک: صفائی، ۱۳۵۸، ۱۲۰ و ۱۲۴؛ و صفائی، ۱۳۸۳ د: ۸۳ و ۹۲؛ و صفائی، ۱۳۸۶، ۱۵۰) و رویکرد او در بیان آموزه‌های قرآن و دین تربیتی است.

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفائی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۳۱

چنان‌که از ۴۷ اثر منتشرشده وی در ۲۶ اثر از «سنت‌های الهی» سخن به میان آمده است. چنین چیزی در آثار دیگران دیده نمی‌شود. برای نمونه، شهید صدر که نظریه سنت‌های تاریخی را صورت‌بندی کرده، تنها در کتاب المدرسة القرآنية به‌طور متمرکز به سنت‌های الهی می‌پردازد (صدر، ۱۴۲۱ ق.ب، ۲۰۵-۴۳). شهید صدر در ۳۲ اثر دیگر خود تنها یک‌بار در کتاب بحث حول المهدی (صدر، ۱۴۲۱ ق.ب، ۵۹۵۷) و یک‌بار در کتاب محاضرات تأسیسیه از سنت‌های الهی سخن می‌گوید (صدر، ۱۴۳۱ ق.ب، ۸۱). به‌رغم اینکه او در کتاب اقتصادنا قوانین مورد ادعای نظریه ماتریالیسم تاریخی را نقد می‌کند؛ از مفهوم سنت‌های الهی به حمل اولی سخنی به میان نمی‌آورد (صدر، ۱۴۲۴ ق.ب، ۱۶۵، ۱۶۷ و ۲۵۴). مخاطب سخن شهید صدر عالمان و صاحب‌نظران‌اند؛ ولی خطاب عین‌صاد با همه است. او تنها به‌مثابه یک عالم مدرسه‌ای نقش‌آفرینی نمی‌کند؛ بلکه به‌صورت یک مربی کنش‌گری می‌کند و سازندگی هدف اساسی اوست (صفائی، ۱۳۹۱ د، ۱۸۹).

تبارشناسی

این پژوهش به بررسی و تحلیل نمونه‌ای تحقیق یافته از رویکرد تربیتی در بیان سنت‌های الهی می‌پردازد. پس مطالعه‌ای پسینی، از سنخ «فلسفه مضاف» (ر.ک: رشاد، ۱۳۸۵) است.

چارچوب نظری

۱. گستره کنش اختیاری

مراد ما از مفهوم «کنش اختیاری انسان» در تعریف‌های تربیت و رویکرد تربیتی، تنها کنش رفتاری که با اعضا و جوارح ظاهری انجام می‌شود نیست. شناخت و عاطفه نیز در زمره کنش‌های اختیاری انسان به شمار می‌آیند. چنان‌که متعلق امر و نهی قرار می‌گیرند. براین اساس گستره کنش اختیاری انسان همه کنش‌های درونی و بیرونی او در هر سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری است. هدف تربیت، تغییر در هر سه حیطه یادشده است.

۲. رویکرد تربیتی به مثابه کنشی تربیتی

رویکرد تربیتی در بیان آموزه‌های قرآن به دو صورت تصورپذیر است:

۱. به مثابه کنشی تربیتی؛

۲. به مثابه علم‌ورزی در حوزه تربیت.

کنش تربیتی در بیان آموزه‌های قرآن، زمانی است که به طور مستقیم با هدف اثرگذاری تربیتی بر مخاطب بیان می‌شود. اما زمانی که هدف تنها بیان مدالیل تربیتی آموزه‌های قرآن و گسترش دانش تربیتی موجود در این آموزه‌ها است، رویکرد تربیتی به مثابه علم‌ورزی تربیت است؛ نه کنشی تربیتی. در این مقاله رویکرد تربیتی به مثابه کنشی تربیتی مراد می‌شود، نه علم‌ورزی در حوزه تربیت.

۳. مؤلفه‌های رویکرد تربیتی

۱-۳. اثرگذاری هم‌زمان سه حیطه‌ای

اثرگذاری هم‌زمان بر سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری مهم‌ترین مؤلفه

روشناسی
علوم اسلامی
سال اول، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
۱۳۲

رویکرد تربیتی در بیان آموزه‌های قرآن است. برای رعایت اختصار آن را «اثرگذاری سه‌حیطه‌ای» می‌نامیم. در این رویکرد پرداختن به یک حیطه سبب بازماندن از حیطه‌های دیگر نیست. چنان‌که معمولاً هر یک از فیلسوفان، مبلغان و فقیهان با رویکردهای علمی، ترویجی، یا دستوری تنها بر یکی از حیطه‌های یادشده تمرکز می‌کنند و از حیطه‌های دیگر باز می‌مانند.

این مؤلفه در اغلب قریب به اتفاق بیان‌های عین‌صاد دیده می‌شود. گفتنی است؛ در نمونه مستندها تنها بر مؤلفه اثرگذاری هم‌زمان سه‌حیطه‌ای تأکید می‌کنیم؛ هرچند مؤلفه‌های دیگر نیز در آن‌ها وجود دارد؛ زیرا اثرگذاری سه‌حیطه‌ای اساسی‌ترین مؤلفه رویکرد تربیتی است و مؤلفه‌های دیگر به‌منزله تکنیک‌هایی برای تحقق مؤثرتر آن‌اند:

آرمان انسان معاصر چیزی بالاتر از امن و رفاه و رهایی نیست. رفاه؛ یعنی امکانات؛ و امن، بالاتر از رفاه است. امن طمأنینه، روحی است و رهایی؛ یعنی اینکه درگیری نداشته باشد. این سه آرمان، لااقل با واقعیت زندگی انسانی و جهانی ما نمی‌سازند؛ نه امن با تحول نعمت‌ها می‌سازد، نه رفاه با تبدل امکانات می‌سازد و نه رهایی با قانونمندی و نظام و سنت‌های آن می‌سازد (صفائی، ۱۳۵۸، ۹۸).

بیان فوق حیطه معرفتی مخاطب را هدف می‌گیرد و به اقناع او می‌پردازد. سپس با اشاره به سه سنت: «تحول نعمت‌ها»، «تبدل امکانات» و «اصل قانونمندی»، آرمان‌های انسان معاصر را بی‌اعتبار و مخاطب را از لاک دفاعی خارج و در موقعیت هجومی قرار می‌دهد و به اقدام تشویق می‌کند:

«تو امروز در برابر این سه آرمان اگر حرفی بالاتر داشته باشی، می‌توانی هجومت را شروع کنی. اینجا تویی که حرف بالاتری داری. تو فقط مدافع ارزش‌های خودت نیستی، بلکه مدافع ارزش‌های موجود انسانی هستی و این، شروع کار توست. با این کار، تو در اسوه و جمعیت او رخنه می‌کنی و ملاک‌هایی را که برای خود، ملاک ارزش گرفته است و حتی علم و قدرت و هنر و تمدن و تکنولوژی‌اش را، به بازخواست می‌کشی» (صفائی، ۱۳۵۸، ۹۸).

تعبیر «حرفی بالاتر» با اثرگذاری بر حیطه عاطفی، ایجاد انگیزه می‌کند. چنان‌که

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۳۳

یادآوری گستره مسئولیت، و جمله خبری در مقام طلب، بر حیطه رفتاری مخاطب اثرگذار است.

افزون بر مؤلفه اثرگذاری سه حیطه‌ای مؤلفه‌های «ایجاز» و «ساده‌سازی» نیز به چشم می‌خورد؛ زیرا او با بسنده کردن به بیان مفاهیم «امن» و «رفاه» و «رهایی» که عناصر اصلی و بنیادین آرمان‌های انسان معاصرند و نیز با بسنده کردن به مفاهیم اساسی «تحول نعمت‌ها»، «تبدل امکانات»، و «قانونمندی، نظام و سنت‌ها» برای نقض آن‌ها، تا حد ممکن ایجاز را رعایت می‌کند. همچنین بی‌آنکه با زبان علمی و استدلال‌های مفصل مخاطب را به زحمت و تکلف اندازد او را اقناع می‌کند و با خطاب مستقیم «تو» فاصله خود با مخاطب را کاهش می‌دهد.

﴿وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنْتُمْ لَا تَعْلَمُونَ﴾؛ خداوند می‌داند و شما نمی‌دانید و از این قدر و حد و حق و از این سنت‌ها و نظام‌ها بی‌خبر هستید. نمی‌توان مثل بچه‌ها هر چیزی را به دهان برد و با خوشایندها اندازه گرفت؛ چون دهان ما، ذوق ما و یا خواسته‌ها و هوس‌های ما ملاک و معیار بر حق این نظام نیست؛ که نیازها و هماهنگی با نظام و سنت، علم و آگاهی می‌خواهد و شما از این همه بی‌خبر هستید» (صفائی، ۱۳۹۱ ج، ۳۷۴-۳۷۵).

او با بیان «گستره آگاهی خدا و محدودیت آگاهی انسان» حیطه شناختی، با بیان «ملاک نبودن خوشایندها» حیطه شناختی و عاطفی و با «اجتناب از هر چیزی را به دهان بردن» حیطه رفتاری مخاطب را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

رویکرد تربیتی و مؤلفه اثرگذاری سه حیطه‌ای در گزینش فرازهای خطبه قاصعه: «من از شرح این خطبه پر بار و سرشار می‌گذرم و فقط به فرازهایی روی می‌آورم که حضرت با توجه به همان عامل انسانی و عامل اجتماعی، به تحلیل زندگی یهود و اولاد اسماعیل پرداخته و قانون حاکم بر این جریان را در نظر آورده که: «مَا أَشَدَّ اغْتِدَالَ الْأَحْوَالِ وَ اقْرَبَ اشْتِبَاهُ الْأَمْثَالِ». چقدر حالت‌ها با هم برابرند و مثال‌ها در شباهت به هم نزدیک هستند» (صفائی، ۱۳۹۱ ب، ۴۴۵).

شایان یاد است؛ رویکرد پیشوایان معصوم دین نیز در اغلب موارد تربیتی است. نمونه آن خطبه قاصعه امیرالمؤمنین (علیه السلام) است. آن حضرت در مضمون فوق تنها

روشن‌شناسی
علوم اسلامی
سال اول، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
۱۳۴

به بیان وجوه معرفتی بسنده نمی‌کند بلکه با اصل مضمون، حیطه شناختی و با به‌کارگیری ادات تعجب، تغییر در عاطفه و با فراخوانی عبرت از تاریخ و قوانین حاکم بر آن تغییر در رفتار را هدف می‌گیرد.

در بیان سنت محبت خدا نیز این مؤلفه مشاهده می‌شود:

«مؤمن و متقی و محسن، محبوب خداوند هستند که: ﴿اللَّهُ يُحِبُّ الْمُؤْمِنِينَ﴾، ﴿يُحِبُّ الْمُتَّقِينَ﴾ (آل عمران: ۷۶) ﴿يُحِبُّ الْمُحْسِنِينَ﴾ (بقره: ۱۹۵) این مجموعه محبت‌ها است. و محبت نتیجه تبعیت از او است که: ﴿فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ﴾ (آل عمران: ۳۱) و نتیجه این است که تو تابع باشی و پیرو و منتظر مزد هم نباشی» (صفائی، ۱۳۸۶ ب، ۱۰۸). «همان‌طور که کفر و چشم‌پوشی از نظام‌ها و سنت‌ها و سد راه و جلوگیری از چرخش طبیعی سرمایه‌ها و قساوت در برخورد و ظلم و تجاوز برگرفتار، به محق و نابودی همه‌جانبه خواهد انجامید. ﴿وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ كَفَّارٍ أَثِيمٍ﴾ (بقره: ۲۷۶): خداوند هیچ چشم‌پوش گناهکاری را دوست ندارد؛ چشم‌پوشی از نظام و سنت و از راه خدا و گناه قساوت و ظلم و سد سبیل و جلوگیری از راه» (صفائی، ۱۳۹۱ ج، ۴۸۲). افزون بر این، موضوع سخن (حب) مربوط به حیطه عاطفی است؛ بیان فوق هم‌زمان بر هر سه حیطه نگرشی اثرگذار است. رابطه علی حیطه شناختی، و مطلوبیت کنش‌ها حیطه رفتاری را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد.

او سنت‌های الهی را دستاویز بیان تحقق‌پذیر بودن اهدافی قرار می‌دهد که ناشدنی و رؤیا انگاشته شده‌اند. با این هدف ابتدا مخاطب از شماری رفتارهای نامطلوب نهی می‌شود: «شما نه مدخل بسازید و خیانت کنید و نه با پیمان‌های خدا به دنبال بهره‌هایی که کم هستند باشید» (صفائی، ۱۳۸۲ الف، ۸۲). استدلال اول، محتوای سنت الهی فنا و بقا است: «آنچه در نزد خداست، برای شما بهتر است. آنچه در دست‌های شما و در حضور شما باشد، تمام می‌شود» (صفائی، ۱۳۸۲ الف، ۸۲). استدلال دوم سنت تحول است: «و سنت تحول آن را می‌شکند؛ ولی آنچه در حضور خداست و در دست احاطه اوست، باقی می‌ماند» (صفائی، ۱۳۸۲ الف، ۸۲). سپس پاداش صبوری در مقابل نامطلوب‌ها با استفاده از آیات یادشده به تصویر کشیده می‌شود: و این صبوری و شکیبایی پاداش می‌گیرد: «پاداشی در برابر بهترین کارهایی که

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۳۵

می‌کردید. هر کس به کار خوب و در جایگاه مناسب و با توجه به جهت و هدف روی بیاورد، هر کس عمل صالحی را انجام بدهد، به زندگی پاک- پاک از رنج و درد و حسرت و حزن و خوف و هراس- راه می‌یابد و پاداشی برابر بهترین کارهایش می‌گیرد» (صفائی، ۱۳۸۲ الف، ۸۲).

بیان فوق با توصیه‌های رفتاری آغاز و با عناصر شناختی مستدل می‌شود. آن‌گاه عاطفه مخاطب با یادآوری پاداش‌های «پاکی از رنج»، «درد»، «حسرت»، «حزن»، و «خوف و هراس» تحت‌تأثیر قرار می‌گیرد.

چنان‌که در بیانی دیگر پرسش‌های انکاری با الهام از قرآن افزون بر تغییر نگرش شناختی، اثرگذاری هم‌زمان بر عاطفه و رفتار مخاطب را هدف می‌گیرد:

مگر می‌شود که خوب‌ها و بد‌ها در یک مرحله و به یک شکل زندگی کنند؟! «أَمْ نَجْعَلُ الْمُتَّقِينَ كَالْفُجَّارِ» (ص: ۲۸). آیا امکان دارد که دو نوع عمل در این هستی، یک نوع عکس‌العمل داشته باشد؟! این هستی منظم و مربوط و سنتی، که از قانون‌ها و سنت حق برخوردار است، چگونه می‌شود که در آن عکس‌العمل‌ها به انسان برنگردد و نتیجه‌ها به دست او نرسد؟! (صفائی، ۱۳۹۰ ب، ۴۰-۳۹)

نمونه‌ای دیگر تفسیر آیات آغازین سوره عنکبوت است که هماهنگ با اثرگذاری سه‌حیطه‌ای قرآن کریم است:

«این خداست که می‌پرسد: ﴿أَحْسِبَ النَّاسُ أَنْ يُتْرَكُوا أَنْ يَقُولُوا آمَنَّا وَهُمْ لَا يُفْتَنُونَ﴾ (عنکبوت: ۱) آیا خیال می‌کنید که با ادعای ایمان رهایتان می‌کنند، درحالی‌که به کوره نرفته‌اید و حرارت ندیده‌اید که خالص بشوید و ناخالصی‌ها را از دست بدهید. و آنگاه از یک سنت حکایت می‌کند: ﴿وَلَقَدْ فَتَنَّا الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾ (عنکبوت: ۲) همه را به این فتنه و به این محک دچار کردیم. چرا؟ ﴿فَلْيَعْلَمَنَّ اللَّهُ الَّذِينَ صَدَقُوا وَلْيَعْلَمَنَّ الْكَاذِبِينَ﴾ (عنکبوت: ۳) تا اینکه خدا علامت بگذارد و نشانه بگذارد آنهایی را که صادق بوده‌اند و آنهایی را که دروغگو هستند» (صفائی، ۱۳۸۴ ب، ۱۱۵).

استفهام انکاری در آیه از حقیقتی هستی‌شناختی خبر می‌دهد. سپس جریان سنت افتان بر گذشتگان و خبر حتمی علامت‌گذاری صادقان و دروغ‌گویان که محتوایی هشداردهنده و اندازی دارد، افزون بر حیطه شناختی، حیطه عاطفی مخاطب را نشانه

می‌رود تا شکل‌گیری کنش‌های صادقانه را رقم بزنند.

مؤلفه‌های دیگری نیز در رویکرد تربیتی عین‌صاد وجود دارد که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت، باوجوداین، می‌توان همه آن‌ها را به مؤلفه اثرگذاری هم‌زمان سه‌حیطه‌ای بازگرداند؛ زیرا در حقیقت همه آن‌ها تکنیک‌هایی برای اثربخشی همین مؤلفه به‌شمار می‌آیند.

۲-۳. ایجاز

مؤلفه ایجاز و بیان مطالب در کوتاه‌ترین و گویاترین شکل ممکن پس از مؤلفه «اثرگذاری سه‌حیطه‌ای» مهم‌ترین مؤلفه در رویکرد تربیتی است. این مؤلفه سبب می‌شود، عناصر اصلی به‌طور کامل و درعین‌حال پیراسته از هرگونه تطویل بیان شود. دست‌آورد چشمگیر این مؤلفه آگاهی از عناصر اصلی و آسانی حفظ آن است. براین‌اساس فرضیه «غلبه رویکرد تربیتی در سُور قصار و غلبه رویکرد شناختی در سور طوال» در رویکردشناسی سوره‌های قرآن کریم طرح‌پذیر است.

«حقوق اسلامی براساس این بینش استوار است که در هستی قدر و اندازه‌هایی وجود دارد، نظامی وجود دارد، علیتی هست و این اقدار، حدودی را به وجود می‌آورد و این حدود، حقوقی را طرح می‌ریزد.» (صفایی‌حائری، ۱۳۸۶، الف، ۱۵۰) رابطه تربیتی میان اقدار، حدود، و حقوق درنهایت ایجاز به‌گونه‌ای بیان می‌شود که مخاطب بی‌درنگ و بدون نیاز به استدلال و تنها با تصور عناصر اصلی یادشده به تصدیق رابطه منطقی میان آن‌ها می‌رسد.

خطاب وی به فرزندش در زمره ناب‌ترین نمونه‌های رویکرد تربیتی است که با استعطاف آغاز می‌شود، با آگاهی‌بخشی ادامه می‌یابد، و با دعوت به اقدام و با هشدار نسبت به سنت‌های الهی به فرجام می‌رسد.

«ای روشنی دلم! این همه اشاره و این همه علامت و این همه نشانه، تصادفی نیست. داستان ضلالت و هدایت و ذکر و بیّنات است. دعوت به سلم و دخول در حصن سلامت است و در نهایت، تهدید است که: ﴿فَإِنْ زَلَلْتُمْ مِنْ بَعْدِ مَا جَاءَتْكُمْ الْبَيِّنَاتُ فَأَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ﴾ (بقره: ۲۰۹) که بالغزش‌ها و انحراف‌ها، آن هم پس

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۳۷

از روشنگری و بینات، عزّت و سنت‌های الهی جلوگیری هستند و حکمت و تدبیر او جوابگو هستند (صفائی، ۱۳۸۶ ج، ۲۰۱).

این بیان در کمال ایجاز دربردارنده معرفت‌هایی هستی‌شناخت درباره عناصری تعیین‌کننده دست‌کم ۱۴ عنصر- است که با «علامت‌ها» آغاز و با «سنت‌های الهی و...» همراه می‌شود.

۳-۳. ساده‌سازی

ساده‌سازی مضمون، یکی از راه‌های مؤثر کاهش فاصله با مخاطب عمومی است. معمولاً کسانی که رویکردی تربیتی در بیان آموزه‌های دین و قرآن دارند، از مهارتی چشمگیر در ساده‌سازی مضامین پیچیده برخوردارند. عین‌صاد همواره با ساده‌سازی فاصله خود را با مخاطب عمومی کاهش می‌دهد. برای این منظور از تکنیک‌هایی مانند «اجتناب از زبان علمی»، «به‌کارگیری شعر و نظم»، «همانندسازی»، «عاریت‌گرفتن تعابیر محاوره‌ای»، و «کاربرد ضمیر خطاب مستقیم» بهره می‌گیرد که نمونه‌های آن را بررسی می‌کنیم.

روشن‌شناسی
علوم اسلامی
سال اول، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴

۱۳۸

۱-۳-۳. اجتناب از زبان علمی

به‌کارگیری زبان علمی و آکادمیک یکی از عوامل اصلی دشواری و ایجاد فاصله میان گوینده و مخاطب است؛ هرچند زبان غیرعلمی نیز می‌تواند پیچیده و دشوار باشد. بیشتر نخبگان فکری معاصر در تبیین دین بر رویکرد علمی و طرح مباحث نظری تأکید می‌کنند. چنان‌که شهید مطهری در بحث از سنت‌مندی هستی به نظریه اتمیست‌ها (ر.ک: مطهری، ۱۳۷۴، ۱۸۶) و شهید صدر افزون بر آن به نظریه لاهوتیان مسیحی می‌پردازد (ر.ک: صدر، ۱۴۲۱ اق-ب، ۷۱-۷۳) اما در رویکرد تربیتی، اولویت اصلی اثرگذاری مطلوب بر مخاطب، و هماهنگ کردن او با دین خداست. رویکرد تربیتی «سنت‌مندی هستی» را مفروض انگاشته و به بحث درباره اثبات و نفی آن نمی‌پردازد. چنین بحثی نیازمند اتخاذ رویکردی علمی و آکادمیک است و زبان علمی، مخاطب عمومی را از خود می‌راند و تأکید بر این زبان در بیان آموزه‌های

دین و قرآن، سبب قطع رابطه معرفتی میان عالمان و عموم مردم است. گفتیم قطع رابطه معرفتی میان عالمان و عموم مردم، می‌تواند با پیامدهای بحران هویت، گسست نسلی و فروپاشی اجتماعی و تمدنی همراه شود. زبان علمی و آکادمیک در جای خود گرامی و ارجمند است؛ ولی مشکل بدنه اجتماعی مردم نیازمند به معرفت دینی را حل نمی‌کند. براین اساس در رویکرد تربیتی عین‌صاد به‌رغم برخورداری از عمق و دقت، تاحدامکان از زبان علمی و آکادمیک اجتناب می‌شود. این رویکرد به‌جای کوشش برای ثبوت و اثبات آموزه‌ها؛ بر متذکر شدن به آن‌ها تأکید می‌کند. برای نمونه او بی‌آنکه با زبان علمی به بحث‌های پیچیده مبانی هستی‌شناختی و انسان‌شناختی یا فلسفه هستی و انسان بپردازد، سنت‌مندی هستی را دستاویز هشدار، مسئولیت‌پذیری و حرکت قرار می‌دهد:

«هر چیزی اندازه و نظام دارد، هر چیزی قدر و سنت دارد» (صفائی، ۱۳۹۱ ج، ۳۷۴).
 «انسان با آن عظمت، در جهانی زندگی می‌کند همراه نظام و سنت و در جامعه‌ای زندگی می‌کند همراه ارتباط و پیوست. و نشاط این انسان، در بی‌نیاز شدن و تأمین شدن تمام کمبودها و شکوفاشدن تمام استعدادهای اوست، نه در هرزکردن استعدادها و نه در احتکارکردن آنها، که این هر دو درگیری می‌آورد و رنج می‌زاید. ممکن است در یک لحظه با خوشی‌ها همراه باشد ولی این خوشی همان خاک‌بازی بچه‌هایی است که از درد کزاز غافلند و رنج بریدن دست‌وپا را تجربه نکرده‌اند» (صفائی، ۱۳۸۳ الف، ۹۶؛ همچنین ر.ک: صفائی، ۱۳۸۱ ب، ۴۳).

در رویکرد تربیتی «امکان شناخت سنت‌ها» نیز که مبنایی معرفت‌شناختی است، مفروض انگاشته می‌شود:

«آدمی با شناخت قدر و اندازه و نقش و کار خویش، می‌تواند جهان بیرون را همراه حق و هدف و نظام و سنت و جمال و زیبایی و اجل و مهلت‌ها و مرحله‌ها بشناسد؛ اما کسانی که حق و هدف را ندیده‌اند و با نظام و سنت‌های هستی درگیر شده‌اند ناچار می‌شکنند.» (صفائی، ۱۳۹۱ ب، ۴۶۰). «ما وقتی قوانین حاکم بر یک گیاه و تولید آن را بدانیم خیلی چیزها را متوجه می‌شویم. تغذیه آن‌ها، تکثیر آن‌ها» (صفائی، ۱۳۸۳ ج، ۴۰).

مؤلفه‌های رویکرد
 تربیتی در بیان
 آموزه‌های قرآن؛
 موردپژوهی:
 بیان سنت‌های
 الهی در آثار علی
 صفایی‌حائری
 (عین‌صاد)
 ۱۳۹

دانشمندان دیگر بیش از هر چیز با زبان علمی امکان شناخت سنت‌ها را بیان می‌کنند. چنان‌که شهید صدر در شناخت سنت‌ها به «رویکرد لاهوتی غیبی» می‌پردازد (صدر؛ ۱۴۲۱ق-ب، ۷۱-۷۴). علامه طباطبایی نیز بحث در این باره را «بحثی عقلی و قرآنی» می‌نامد (طباطبایی، ۱۴۱۷ق، ۵۵) و شهید مطهری آن را در ضمن بحثی فلسفی ذیل عنوان «جهان‌بینی اسلامی» بحث می‌کند (مطهری، ۱۳۷۲، ۸۲) و وهبه الزحیلی ذیل بحث «فائدة ضرب الأمثال للناس فی القرآن» به آن می‌پردازد (زحیلی، ۱۴۱۸ق، ۱۱۰)؛ ولی رویکرد تربیتی با اجتناب از این زبان و عناوین آکادمیک، بر یادآوری توانایی شناخت سنت‌ها و پیامدهای نادیده‌انگاشتن آن‌ها تأکید می‌کند.

عین‌صاد هیچ‌گاه -آن‌گونه که در کتاب‌های علمی و آکادمیک مرسوم است- سنت‌های الهی را تعریف نمی‌کند. هم‌آیی «نظام و سنت» و مقارنه میان «اندازه و نظام» و «قدر و سنت» در بیان‌های وی، (برای نمونه ر.ک: صفائی، ۱۳۹۱ ب، ۴۶۰) از این‌همانی میان سنت‌ها و نظام حاکم بر هستی خبر می‌دهد. چنان‌که قانونمندی اندیشه و نقطه شروع اندیشه را در چارچوب مرسوم در معرفت‌شناسی و فلسفه ذهن مطرح نمی‌کند: «فهم و اندیشه انسانی، به قوانین حاکم بر اندیشه انسان مربوط است، که با سؤال نه شک، آغاز می‌شود و باتوجه به ادراکات حضوری و ترکیب، نه اجزاء و همراه بلاء و شکر، به تمحیص و زیادت‌ی می‌رسد» (صفائی، ۱۳۸۲ ب، ۱۶۶). حتی بحث از جبر و اختیار که مسئله‌ای کلامی است با زبان معمول در علم کلام بیان نمی‌شود. بسنده کردن به تمرکز بر عناصر اصلی «جبر در استعدادها»، «جبر در اختیار» و «جبر در مسیر» و سپس تأکید بر «جبر در اختیار» بی‌آنکه با زبان علم کلام مخاطب را خسته و دور کند؛ پیام خود را در کمال ایجاز و روشنی به مخاطب منتقل می‌کند (ر.ک: صفائی، ۱۳۸۲ ب، ۴۲).

«حاکمیت خدا بر سنت‌ها» مبنایی هستی‌شناختی و بحثی کلامی است. او شعری از سعدی (۵۸۹-۶۷۰ش) را که زبان شیرین و درعین حال آلوده به مسلک اشعری و جبری او می‌تواند چشم‌پوشی و بی‌تفاوتی مطلق را ترویج کند؛ در بیانی به‌دور از استدلال‌های فلسفی و کلامی، با مسئولیت‌پذیری و حرکت پیوند می‌دهد: می‌گویند:

به جهان خُرم از آنم که جهان خُرم از اوست

عاشقم بر همه عالم که همه عالم از اوست

همه جا منزل یار است چه مسجد، چه کنشت. (سعدی، ۱۳۲۰، غزل ۱۳).

این عشق بزرگ و این صلح و صفا، ناچار بار دارد و ثمر دارد. کسی که عاشق چیزی شد، عاشق رشد آن و بهروزی آن است. عاشق ادامه آن و جریان آن است. و در این سطح، عشق یک چهره ندارد. و عشق بی تفاوتی و سازشگری نمی آورد، که عشق حتی می سوزاند و عشق، حتی خشم و جنگ و ستیز می آفریند.

مادری که فرزندش را دوست دارد، او را می زند و دستش را می سوزاند تا تمام وجودش نسوزد و نهییش می زند و می ترساندش تا هستی اش بر باد نرود.

کسی که به تمام هستی عاشق است، اگر در گوشه ای از هستی که قانونمند است و سنت دار است و همراه نظام است، ناهماهنگی دید و ضد سنتی دید و غیرنظامی دید، چشم نمی بندد و آرام نمی گیرد.

مؤلفه های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت های
الهی در آثار علی
صفایی حائری
(عین صاد)

۱۴۱

۲-۳-۳. به کارگیری شعر و نظم

عین صاد فلسفه هستی شناخت سنت های الهی را در قالب شعری نو به شکلی

ساده و روان در می آورد:

«... و سنت های حاکم بر طبیعت، باز،

محکومان تدبیرند

اسیر دست تنظیمند

...

اگر او در طبیعت بود

اگر حدی برایش بود

نیازی در وجودش بود

او ناچار محکوم طبیعت بود

محتاج طبیعت بود

نه حاکم بر طبیعت ها و سنت ها» (صفائی، ۱۳۷۲، ۲۲).

قطعه فوق با آفرینش تصاویری خیالی آغاز می‌شود؛ ولی در میانه تا فرجام، از تصاویر خیالی فاصله می‌گیرد و با حقایق درباره خدا و سنت‌های الهی همراه می‌شود که برهانی‌اند. این حقایق با زبانی آهنگین، به گونه‌ای ارائه می‌شود که حتی کودکان نیز می‌توانند آن را به حافظه بسپارند.

۳-۳-۳. همانندسازی

همانندسازی به معنی تشبیه میان دو چیز است. همانندسازی یکی از مؤثرترین عوامل ساده‌سازی مضمون و کاهش فاصله با مخاطب عمومی است. چنان‌که قرآن کریم می‌فرماید: ﴿وَلَقَدْ صَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِنْ كُلِّ مَثَلٍ﴾ (روم: ۵۸) تعبیر «للناس» به‌روشنی بر گستره عمومی مخاطبان «مَثَل»‌های قرآن دلالت دارد. پیش‌ازین همانندسازی «نادیده‌انگاشتن سنت‌ها» با «خاک‌بازی بچه‌ها» بیان شد (ر.ک: صفائی، ۱۳۸۳ الف، ۹۶؛ همچنین ر.ک: صفائی، ۱۳۸۱ ب، ۴۳). اکنون به نمونه‌هایی دیگر می‌پردازیم: «معاد، چیزی جز ادامه انسان و عذاب‌ها، چیزی جز درگیری انسان با قانون‌ها و سنت‌های هستی نیست» (صفائی، ۱۳۹۲، ۲۶). این بحث کلامی با همانندسازی به امری محسوس و روزمره ساده می‌شود: «کسی که به خود کبریت می‌گیرد، سوختنش چیزی جز کبریت کشیدنش نیست. ﴿تُجْزَوْنَ مَا كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ﴾ (جاثیه: ۲۸ و طور: ۱۶ و تحریم: ۷)؛ پاداش‌ها چیزی جز تلاش‌ها نیستند و در نتیجه این بازگشت، بازگشتی بی‌فایده و زیان‌بار نیست» (صفائی، ۱۳۹۲، ۲۶). «پاداش و جزا عکس‌العمل نیست، که خود عمل است. کسی که کبریت را به دامن خود می‌کشد، سوختنش پاداش کبریت کشیدن نیست که خود کبریت کشیدن است. و اگر این پاداش و جزا به خدا نسبت می‌یابد، به‌خاطر این است که این نظام و سنت‌ها وابسته به اوست» (صفائی، ۱۳۹۱ ب، ۴۶۱-۴۶۲).

روشن‌شناسی
علوم اسلامی
سال اول، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
۱۴۲

همانندسازی میان «ناهماهنگی با سنت‌ها» با «خاکستری در باد و طوفان»:
«داستان آنها که از او چشم پوشیدند و وحی او را ندیده گرفتند و در سطح لغزیدند و با نظام و سنت و مرصاد هماهنگ نشدند، کارهاشان اگر به بزرگی تاریخ

است، همچون خاکستری خواهد بود در باد، در روز طوفان. چه باقی می ماند؟ ﴿لَا يَقْدِرُونَ مِمَّا كَسَبُوا عَلَى شَيْءٍ ذَلِكَ هُوَ الضَّلَالُ الْبَعِيدُ﴾ (ابراهیم: ۱۸) (صفائی، ۱۳۸۴ ب، ۳۳).

هماندسازی میان «جرم» و «درگیری با سنت‌ها»:

«جرم، درگیری با نظام حاکم بر هستی، سنت‌ها و قانونمندی‌های آن است. با این بینش، جرم فقط در حدّ جامعه مطرح نیست که در رابطه با نظام؛ یعنی سنت حاکم بر هستی که «الله» بیان‌گر آن بوده، توضیح می‌یابد. پس هر نوع تخلف و تخطی از سنت‌های حاکم بر جهان، جرم است و این جرم دو اثر دارد: یکی در بُعد «اجتماعی» و دیگری در بُعد «جهت‌گیری‌ها»» (صفائی، ۱۳۸۴ ب، ۱۳۷-۱۳۸ و ۱۵۰).

هماندسازی «آگاهی از سنت‌های اجتماعی» با «آگاهی از قوانین رویش زمین و

ریزش ابر»:

«انسان آگاه از قوانین حاکم بر تاریخ و حاکم بر نهضت‌ها و حرکت‌ها بهتر می‌تواند انقلابی باشد و بیشتر می‌تواند کار کند، همان‌طور که او با آگاهی بر قانون‌ها و جبرهای رویش و ریزش؛ رویش زمین و ریزش ابر، می‌تواند به باروری و بهره‌وری بیشتر برسد و از زمین و آسمان کام‌بستاند، گرچه در هنگام چهل انسان، ابرها همیشه بارش داشتند و زمین‌ها همیشه بارش داشتند و زمین‌ها همیشه رویش» (صفائی، ۱۳۸۱ هـ، ۴۲).

۳-۳-۴. عاریت گرفتن تعابیر محاوره‌ای

آیین‌نامه‌های نگارش و ویرایش بر اجتناب از به کارگیری زبان محاوره‌ای تأکید می‌کنند (ر.ک: محمدباقر انصاری؛ جزوه خلاصه راهنمای نگارش و ویرایش پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی؛ ۴). با وجود این، رویکرد تربیتی التزامی به این اصل آکادمیک ندارد: «درگیری و موضع‌گیری انسان در برابر نظام و سنت الهی، راز رفت‌وآمد توده‌هاست، نه دوره‌های تاریخی...؛ همان‌طور که سرمایه‌داری تا کنون ادامه پیدا کرده است، درحالی که دوره تاریخی آن باید خیلی پیش‌تر فاتحه‌اش خوانده می‌شد، ...» (صفائی، ۱۳۸۶ الف، ۲۵۱-۲۵۲).

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۴۳

زبان به کاررفته در بیان «رابطه علی میان «ظلم» و «تداوم یا نابودی توده‌ها» تا اندازه‌ای علمی است؛ اما تعبیر «فاتحه‌اش خواننده می‌شد» از زبان محاوره‌ای به عاریت گرفته می‌شود تا فاصله با مخاطب عمومی کاهش یابد.

همان‌گونه که خیلی از حضرات از اصول مبارزه و از قوانین حاکم بر تاریخ بی‌خبر مانده‌اند و پیش‌بینی‌های شکست‌خورده، به درون‌گرایی و یا عصیان وادارشان کرده است. این مصیبت، مصیبت بزرگ هنرمند ماست که هنوز نمی‌داند باید چه کسی را بکوبد؛ مجرم را، محیط را، روابط اجتماعی را، یا حتی بازاری و پسته‌فروش و یا برادر بزرگ‌تر را. مصیبت هنرمند و ناقد در این است که هنوز فلسفه و نگاهی مسلط ندارد و در نتیجه حرفی ندارد، چه رسد به بیان هنری این حرف» (صفائی، ۱۳۸۳، ب، ۲۹).

تعبیر «حضرات»، «بی‌خبر ماندن»، «مصیبت» و «چه کسی را بکوبد» از زبان محاوره‌ای به عاریت گرفته می‌شوند تا فاصله با مخاطب عمومی را کاهش دهد. معمولاً در مواردی که او ناگزیر از کاربرد زبان علمی است؛ بلافاصله با به عاریت گرفتن تعبیر زبان محاوره‌ای، فاصله با مخاطب عمومی کاهش می‌یابد (ر.ک: صفائی، ۱۳۸۳ الف، ۷۹-۷۸ و صفائی، ۱۳۸۴، ب، ۱۵۵).

۵-۳-۳. خطاب مستقیم

«وقتی تو فساد را در گوشه‌ای به وجود آوردی، در دورترین گوشه‌ها اثر می‌گذارد و نسل تو مبتلا می‌شود؛ چون دنیا، دنیای مترابط و قانونمند است. پس حساب نظام‌ها و سنت‌های اوست. آنها را به شوخی نگیریم!» (صفائی، ۱۳۸۱ الف، ۲۸) خطاب مستقیم «تو» و به عاریت گرفتن تعبیر «به شوخی نگیریم» از زبان محاوره‌ای از تکنیک‌های دیگر وی برای کاهش فاصله با مخاطب است.

به کارگیری خطاب مستقیم «تو» در تکرار پرسش از مخاطب فاصله او با مخاطب را به حداقل می‌رساند: «این‌طور نیست که بتوان هر چیزی را خورد، که تو در نظام هستی. و تو در هر حرکتی، همراه هزار سنت هستی. مگر می‌توانی همین‌طور قدم برداری؟!» (علی صفایی حائری؛ اخبات: ۲۱) «تو در احاطه و حضور، در چنگال نظام‌ها و سنت‌های او می‌باشی. پس به کجا فرار می‌کنی و با چه کسی درگیر می‌شوی و با چه چیزی به

جدال چه کسی بر می خیزی» (علی صفایی حائری، چهل حدیث از امام حسین علیه السلام، ۱۵۶-۱۵۷).

خطاب مستقیم همراه با بیانی سرشار از عاطفه:

«محمد جان! دیگر به آخر نامه می‌رسیم... اگر این گفت‌وگو را پذیرا شدی، سعی کن تا همراه توحید و ولایت، به فقه روی بیاوری و با قرآن و حدیث آشنا بشوی و تاریخ را و علم تاریخ را و فلسفه‌ها و قوانین حاکم بر آن را بشناسی و در این قسمت‌ها از آقای... کمک بگیر» (صفائی، ۱۳۸۶ ج، ۴۲).

نتیجه‌گیری

تربیت در دیدگاه عین صاد اولیّت و اولویّت دارد تا آنجا که سازندگی و تربیت دینی، اصلی‌ترین کنش اجتماعی اوست. براین اساس رویکرد او در بیان آموزه‌های قرآن از جمله سنت‌های الهی تربیتی است. مؤلفه‌های رویکرد تربیتی به ترتیب عبارت‌اند از: اثرگذاری سه‌حیطه‌ای؛ ایجاز؛ و ساده‌سازی. عین صاد همواره با ساده‌سازی فاصله خود را با مخاطب عمومی کاهش می‌دهد. او در رویکرد تربیتی، به‌رغم برخورداری از عمق و دقت، تا حد امکان از زبان علمی و آکادمیک اجتناب می‌کند. این رویکرد به‌جای کوشش برای ثبوت و اثبات آموزه‌ها؛ بر متذکر شدن به آن‌ها تأکید می‌ورزد. او برای این منظور از تکنیک‌هایی مانند «اجتناب از زبان علمی»، «به‌کارگیری شعر و نظم»، «هماندسازی»، «عاریت گرفتن تعابیر محاوره‌ای»، و «کاربرد ضمیر خطاب مستقیم» بهره گرفته است. دو مؤلفه «ایجاز» و «ساده‌سازی» با همه تکنیک‌های آن به مؤلفه اول (اثرگذاری سه‌حیطه‌ای) بازگشت‌پذیرند؛ زیرا کیفیت تحقق این مؤلفه اساسی در گرو مؤلفه‌های دوم و سوم است. اثرگذاری سه‌حیطه‌ای، اثرگذاری هم‌زمان بر سه حیطه شناختی، عاطفی و رفتاری است که مهم‌ترین مؤلفه رویکرد تربیتی در بیان آموزه‌های قرآن است. در این رویکرد پرداختن به یک حیطه سبب بازماندن از حیطه‌های دیگر نیست. چنان‌که معمولاً هر یک از فیلسوفان، مبلغان و فقیهان با رویکردهای علمی، ترویجی، یا دستوری تنها بر یکی از حیطه‌های یادشده تمرکز می‌کنند و از حیطه‌های دیگر بازمی‌مانند.

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی حائری
(عین‌صاد)
۱۴۵

منابع

۱. آزاد ارمکی، تقی و غلامرضا غفاری. (۱۳۸۳). **جامعه‌شناسی نسلی در ایران**. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.
۲. ابن خلدون، عبدالرحمن. (۱۳۷۵). **مقدمه ابن خلدون**، ج ۱. ترجمه محمد پروین گنابادی. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. اسعدی، علی و محمدکاظم شاکر و سیدعلی حسینی‌زاده. (۱۳۹۴). «تفسیر آیه وقایه با رویکرد تربیتی». **مطالعات تفسیری**. ش ۲۴.
۴. اسعدی، علی. (۱۳۹۹). **تفسیر تربیتی قرآن: چیستی و مؤلفه‌های آن**. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۵. اسعدی، علی. (۱۳۹۷). **جریان‌شناسی تفسیر تربیتی**. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
۶. اعرافی، علیرضا. (۱۳۹۱). **فقه تربیت: مبانی و پیش فرض‌ها**، ج ۱. ویراست دوم. تحقیق و نگارش: سید نقی موسوی. قم: مؤسسه فرهنگی هنری اشراق و عرفان.
۷. انوری، حسن. (۱۳۸۱). **فرهنگ بزرگ سخن** (ج ۸). تهران: سخن.
۸. خوانین‌زاده، محمدحسین و محمد انصاری‌راد. (۱۳۹۷). «مبانی تفسیر تربیتی قرآن»، **روان‌شناسی تربیتی**، سال سیزدهم، ش ۴۷.
۹. دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۷). **لغت‌نامه دهخدا**، ج ۵. زیر نظر دکتر محمد معین (تا آذرماه ۱۳۴۵) و دکتر سیدجعفر شهیدی تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
۱۰. دورانت، ویل. (۱۳۷۸). **تاریخ تمدن**، ج ۱: مشرق‌زمین گاه‌واره تمدن. مترجمان: احمد آرام: مقدمه و کتاب اول، ع. پاشایی، کتاب دوم، امیرحسین آریان‌پور: کتاب سوم، چاپ ششم. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۱. رشاد، علی‌اکبر. (۱۳۸۵). «فلسفه مضاف». **قبسات**، شماره ۳۹ و ۴۰.
۱۲. الزحلی، وهبة. (۱۴۱۸ق). **التفسير المنير في العقيدة والشريعة والمنهج**، ج ۱. چاپ دوم. بیروت/دمشق: دارالفکر المعاصر چاپ دوم.
۱۳. سعدی، مصلح ابن شیرازی. (۱۳۲۰). **کلیات سعدی**. تصحیح: محمدعلی فروغی. تهران: چاپ‌خانه بروخیم.
۱۴. سلیمان‌پور عمران، محبوبه. (۱۳۹۶). «مفهوم‌شناسی پدیده گسست نسلی و راهکارهای تربیتی برون‌رفت از آن»، **فصلنامه پژوهشنامه تربیتی**، سال دوازدهم. شماره ۵۰.
۱۵. سیاهوشی، کرم. (۱۳۹۰). «من وحی القرآن: تفسیری با رویکرد تربیتی و عصری». **تحقیقات علوم و قرآن و حدیث**، سال هشتم، شماره اول.

روشن‌شناسی
علوم اسلامی
سال اول، شماره ۱
بهار و تابستان ۱۴۰۴
۱۴۶

۱۶. شکاری، عباس و آسیه نژاد (۱۳۸۸). «رویکرد تربیتی افضل‌الدین مرقی کاشانی»، فصلنامه **کاشان‌شناخت**، شماره هفتم و هشتم، پاییز و زمستان ۱۳۸۸.
۱۷. رنجبر، محمدعلی و هادی کشاورز. (۱۳۹۲). «رویکرد تربیتی تاریخی و تعامل با نظام تعلیم و تربیت»، فصلنامه **پارسه**، ش ۳۱، پاییز.
۱۸. صدر، سید محمدباقر. (۱۴۲۴ق). **اقتصادنا** (موسوعة الشهيد الصدر ج ۳). قم: مرکز الأبحاث والدراسات التخصصية للشهيد الصدر.
۱۹. صدر، سید محمدباقر. (۱۴۲۱ق - الف). **بحث حول المهدي** (موسوعة الشهيد الصدر ج ۱۸). قم: مرکز الأبحاث والدراسات التخصصية للشهيد الصدر.
۲۰. صدر، سید محمدباقر. (۱۴۳۱ق). **محاضرات تأسيسية** (موسوعة الشهيد الصدر ج ۲۱). قم: مرکز الأبحاث والدراسات التخصصية للشهيد الصدر.
۲۱. صدر، سید محمدباقر. (۱۴۲۱ق - ب). **المدرسة القرآنية** (موسوعة الشهيد الصدر ج ۱۹). قم: مرکز الأبحاث والدراسات التخصصية للشهيد الصدر.
۲۲. صفایی حائری. (۱۳۸۱ الف). **اخبارات**. قم: ليلة القدر.
۲۳. صفایی حائری. (۱۳۸۲ الف). **از معرفت دینی تا حکومت دینی**. قم: ليلة القدر.
۲۴. صفایی حائری. (۱۳۹۱ الف). **انسان در دو فصل**. قم: ليلة القدر. چاپ ۷.
۲۵. صفایی حائری. (۱۳۸۳ الف). **بررسی**. قم: ليلة القدر.
۲۶. صفایی حائری. (۱۳۸۴ الف). **بشنو از فی**. چاپ ۳. قم: ليلة القدر.
۲۷. صفایی حائری. (۱۳۹۱ ب). **تطهیر با جاری قرآن**. ج ۱. قم: ليلة القدر.
۲۸. صفایی حائری. (۱۳۹۱ ج). **تطهیر با جاری قرآن**. ج ۳. قم: ليلة القدر.
۲۹. صفایی حائری. (۱۳۹۰ الف). **تومی آیی**. قم: ليلة القدر. چاپ ۱۳.
۳۰. صفایی حائری. (۱۳۸۰ الف). **چهل حدیث از امام حسین** (ع). قم: ليلة القدر.
۳۱. صفایی حائری. (۱۳۸۶ الف). **حرکت**. قم: ليلة القدر. چاپ ۲.
۳۲. صفایی حائری. (۱۳۹۰ ب). **حیات برتر: معاد از منظر قرآن**. قم: ليلة القدر.
۳۳. صفایی حائری. (۱۳۸۷). **خط انتقال معرفت**. قم: ليلة القدر.
۳۴. صفایی حائری. (۱۳۸۰ ب). **درآمدی بر علم اصول**. قم: ليلة القدر.
۳۵. صفایی حائری. (۱۳۸۲ ب). **درسهایی از انقلاب قیام**. قم: ليلة القدر.
۳۶. صفایی حائری. (۱۳۸۳ ب). **ذهنیت و زاویه دید**. قم: ليلة القدر. چاپ ۳.
۳۷. صفایی حائری. (۱۳۸۱ ب). **روابط متکامل زن و مرد**. قم: ليلة القدر.
۳۸. صفایی حائری. (۱۳۹۱ د). **روحانیت و حوزه**. مشکلات و راهکارها. قم: ليلة القدر.

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی حائری
(عین‌صاد)
۱۴۷

۳۹. صفایی حائری. (۱۳۹۲). روش برداشت از قرآن. قم: لیلۃ القدر. چاپ ۸.
۴۰. صفایی حائری. (۱۳۵۸). روش برداشت از نهج البلاغه. قم: لیلۃ القدر.
۴۱. صفایی حائری. (۱۳۸۱ ب). روش نقد، ج ۱. قم: لیلۃ القدر.
۴۲. صفایی حائری. (۱۳۸۱ ج). روش نقد، ج ۲. قم: لیلۃ القدر.
۴۳. صفایی حائری. (۱۳۸۱ د). روش نقد، ج ۳. قم: لیلۃ القدر.
۴۴. صفایی حائری. (۱۳۸۱ ه). روش نقد، ج ۴. قم: لیلۃ القدر.
۴۵. صفایی حائری. (۱۳۸۱ و). روش نقد، ج ۵. قم: لیلۃ القدر.
۴۶. صفایی حائری. (۱۳۸۶ اب). شرحی بر دعاهاى روزانه حضرت زهرا علیها السلام. قم: لیلۃ القدر.
۴۷. صفایی حائری. (۱۳۸۴ ب). صراط. چاپ ۳. قم: لیلۃ القدر.
۴۸. صفایی حائری. (۱۳۸۶ ج). نامه‌های بلوغ، چاپ ۴. قم: لیلۃ القدر.
۴۹. صفایی حائری. (۱۳۸۳ ج). نظام اخلاقی اسلام. قم: لیلۃ القدر.
۵۰. صفایی حائری. (۱۳۸۳ د). نقدی بر فلسفه دین خدا در فلسفه هرمنوتیک کتاب و سنت. قم: لیلۃ القدر.
۵۱. صفایی حائری. (۱۳۷۲). و با او بانگاه فریادمی کردیم. قم: لیلۃ القدر.
۵۲. طباطبایی، سید محمدحسین. (۱۴۱۷ق). المیزان فی تفسیر القرآن. ج ۸. چاپ ۵. قم: دفتر انتشارات اسلامی جامعه مدرسین حوزه علمیه قم.
۵۳. علیخانی، علی اکبر. (۱۳۸۲). گسست نسل‌ها. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و اجتماعی جهاد دانشگاهی.
۵۴. محمدی نیا، اسدالله. (۱۳۹۲). فرهنگ مردم دنیا قبل از ظهور. قم: سبط اکبر علیه السلام. چاپ چهارم.
۵۵. مروجی، مهدی و فاطمه رمضان‌ی و فریده عصاره. (۱۳۸۸). «رویکرد فرهنگی و تربیتی - نگاهی به آموزش تفکر در قرآن کریم»، نشریه رشد آموزش قرآن، ش ۲۷.
۵۶. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۲). مجموعه آثار، ج ۲: مقدمه‌ای بر جهان بینی. تهران: انتشارات صدرا. چاپ دوم.
۵۷. مطهری، مرتضی. (۱۳۷۴). مجموعه آثار استاد شهید مطهری (۲۷ جلد). ج ۱۳: جلد نهم از بخش فلسفه: مقالات فلسفی، مسئله شناخت، نقدی بر مارکسیسم. تهران: انتشارات صدرا.
۵۸. مقریزی احمد بن علی. (بی تا). إغاثة الأمة بكشف الغمة. تحقیق یاسر سید صالحین. بی جا: بی نا.
۵۹. موسوی اصفهانی. (۱۳۹۳). سیدجمال. سنت‌های تاریخ در قرآن. قم: دفتر انتشارات جامعه مدرسین قم.

۶۰. میرآقایی، سیدجلال. (۱۳۹۴). پژوهش‌های قرآنی: تفسیر موضوعی قرآن کریم. درس‌های علوم قرآن. مقالات قرآنی. قم: دارالصدر.
۶۱. نصرآبادی، علی‌باقی. (۱۳۸۵). «سپاه و مسأله گسست بین نسلی»، نشریه مریان، سال ششم، شماره ۲۱.
۶۲. کلینی، محمد. (۱۴۰۷ق). الکافی (۸ جلد). محقق / مصحح: علی‌اکبر غفاری و محمد آخوندی. تهران: دارالکتب الاسلامیه.

مؤلفه‌های رویکرد
تربیتی در بیان
آموزه‌های قرآن؛
موردپژوهی:
بیان سنت‌های
الهی در آثار علی
صفایی‌حائری
(عین‌صاد)
۱۴۹

