



Imam Sadiq^(PBUH) University



<https://qhs.isu.ac.ir>

Bi-quarterly Journal of Quran and Hadith Studies
Vol. 18, No. 2, (Serial. 36), Summer 2025

10.30497/qhs.2025246828.4010

Research Paper

The Instruction of the Book (*Ta'lim al-Kitāb*) in the *Qur'ān* and its Relationship with the Ethical Function of the Educational System

Gholamreza Bakhshizadeh Chenar *
Hamed Khani (Farhang Mehrvash) **
Seyed Reza Mousavi ***

Received: 15/08/2024

Accepted: 09/01/2025

Abstract

In several verses of the *Qur'ān*, teaching '*al-Kitāb* & *al-Hikma*' is presented as a significant service provided by various prophets to human societies. In some instances, a syntagmatic relationship is established between the teaching of *al-Kitāb* & *al-Hikma* and the moral objectives of the prophets, such as the purification of souls. Muslim commentators have often interpreted these verses to mean that teaching *al-Kitāb* refers to educating the content of the heavenly book, i.e., the *Qur'ān*, and its connection to moral development is due to the abundance of moral teachings within. This study reassesses this understanding by examining evidence from ancient societies and *Qur'ānic* verses to propose a new hypothesis: the primary function of teaching *al-Kitāb* in ancient societies was to establish educational institutions. The crucial link between educational institutions and moral development led the *Qur'ān* to emphasize the necessity of teaching *al-Kitāb*. From this perspective, the *Qur'ān* places special importance on establishing educational institutions for moral insight. This includes institutional education itself, temporarily stepping away from daily work to acquire knowledge, and the profound impact this education has on moral insights. The study reviews the transformation in the educational system of Arab society with the advent of Islam and argues that the *Qur'ān*, by emphasizing the education of *al-Kitāb* as a significant goal of the Prophet Muhammad's mission, supported both institutional and non-institutional education systems, recognizing the necessity of both for moral growth.

Keywords: *The Holy Qur'ān, Ethics, Educational system, Ta'lim al-Kitāb & al-Hikma'.*

© The Author(s) 2025.

* PhD student in Quran and Hadith Sciences, Department of Theology and Islamic Studies, Faculty of Civilization and World Studies, Go. C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran. (q.bakhshizadeh@gmail.com)

** Associate Professor, Department of Islamic Theology, Faculty of Civilization and World Studies, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran. (hamed.khani@iau.ac.ir)

*** Assistant Professor, Department of Islamic Theology, Faculty of Civilization and World Studies, Go.C., Islamic Azad University, Gorgan, Iran. (dr.r.mosavi@chmail.ir)





دانشگاه امام صادق



<https://qhs.isu.ac.ir>

دوفصلنامه علمی «مطالعات قرآن و حدیث»، سال ۱۸، شماره ۲، پیاپی ۳۶

بهار و تابستان ۱۴۰۴، صص ۲۸۱-۲۵۵

doi 10.30497/qhs.2025246828.4010

مقاله پژوهشی

تعلیم کتاب در قرآن و رابطه‌ی آن با کارکرد اخلاقی نظام آموزش

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۲۰

مقاله برای اصلاح به مدت ۱۴ روز نزد نویسندگان بوده است.

غلامرضا بخشی‌زاده چنار* ^{id}

حامد خانی (فرهنگ مهرش) ** ^{id}

سیدرضا موسوی *** ^{id}

چکیده

در آیاتی از قرآن کریم، تعلیم کتاب و حکمت به عنوان یکی از خدمات بزرگ پیامبران به جوامع بشری معرفی، و این تعلیمات با اهداف اخلاقی مانند تزکیه نفوس مرتبط دانسته شده است. مفسران مسلمان معمولاً این آیات را به معنای آموزش محتوای کتاب آسمانی و تأثیر آن بر رشد اخلاقی افراد تفسیر کرده‌اند؛ زیرا تعالیم اخلاقی بسیاری در این محتوای آموزشی گنجانده شده است. این مطالعه به بازنگری در این تفسیر می‌پردازد و با بررسی شواهدی از جوامع باستانی و تطبیق آن‌ها با آیات قرآنی، فرضیه جدیدی را مطرح می‌کند: مهم‌ترین کارکرد تعلیم کتاب در جوامع قدیم تأسیس نهاد آموزش بوده، و این تأسیس ارتباط مستقیمی با رشد اخلاقی افراد داشته است. بنابراین، قرآن کریم برای توسعه بینش اخلاقی، تأسیس نهاد آموزش را ضروری می‌داند و این نهاد را نه فقط به خاطر آموزش‌های اخلاقی محتوای کتاب آسمانی، بلکه به دلیل تأثیرات بنیادینی که تحصیل نهادین بر بینش‌های اخلاقی فرد دارد، ارج می‌نهد. این مطالعه بررسی می‌کند که چگونه قرآن با تأکید بر تعلیم کتاب، از نظام آموزش نهادین و نیز غیرنهادین حمایت می‌کند و هر دو نظام را برای رشد اخلاقی ضروری می‌شناسد.

واژگان کلیدی: قرآن کریم، اخلاق، نظام آموزشی، تعلیم کتاب و حکمت.

* دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث، گروه الهیات و معارف اسلامی، دانشکده تمدن و مطالعات جهان، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران. (q.bakhshizadeh@gmail.com)

** دانشیار گروه الهیات و معارف اسلامی، دانشکده تمدن و مطالعات جهان، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران. (نویسنده مسئول) (hamed.khani@iau.ac.ir)

*** استادیار گروه الهیات و معارف اسلامی، دانشکده تمدن و مطالعات جهان، واحد گرگان، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان، ایران. (dr.r.mosavi@chmail.ir)

طرح مسئله

در هشت موضع مختلف از قرآن کریم و غالباً در سوره‌های مدنی دربارهٔ تعلیم کتاب هم‌چون شأنی از شئون پیامبران (مثلاً نک: آل عمران: ۴۸؛ انعام: ۸۶-۸۹) و در هم‌نشینی با تعلیم حکمت به مثابهٔ شأنی دیگر (نک: نساء: ۵۴؛ مائده: ۱۱۰) سخن رفته، میان تعلیم کتاب و حکمت با تزکیهٔ افراد پیوندی برقرار گشته (مثلاً نک: بقره: ۱۲۹، ۲۳۱)، و چنین تعلیمی سبب وارheidن از گم‌راهی آشکار (آل عمران: ۱۶۴)، دانستن نادانسته‌ها (بقره: ۱۵۱)، و هم‌چون فضل بزرگ خدا بر پیامبران (نک: نساء: ۱۱۳) و تفضیل قوم ایشان بر همگان (جاثیه: ۱۶) شناسانده، و حتی بابت آن بر مؤمنین منت نهاده (جمعه: ۲) شده است.

برپایهٔ فهم رایج از این آیه‌ها در فرهنگ اسلامی، مراد از تعلیم کتاب همان آموزش محتوای قرآن کریم در ضمن فعالیت‌های تبلیغی پیامبر اکرم (ص) است (برای تصریحی کهن به این معنا، نک: مقاتل بن سلیمان، ۱۴۲۳ق، ج ۱، ص ۱۳۹). از نگاه مفسران قرآن کریم، صرف‌نظر از این‌که در آیات یادشده حکمت به چه معناست (برای نمونه از احتمالات مفسران در این باره، نک: فیروزآبادی، بی‌تا، ج ۲، ص ۴۹۰)، اشارات قرآن به تعلیم حکمت را باید بر بخشی از تعالیم کتاب آسمانی تطبیق داد؛ گویی تعلیم حکمت نیز کاری جدا از تعلیم کتاب نیست و یادکرد حکمت صرفاً برای تأکید بیش‌تر بر نوعی ویژه از محتواهای کتاب آسمانی است (مقاتل، ۱۴۲۳ق، ج ۱، ص ۳۱۱). برپایهٔ درک یادشده می‌توان گفت که در هشت آیهٔ پیش‌گفته، بر دو رسالت محوری پیامبر اکرم (ص) تأکید رفته است؛ یکی تزکیه، یا به بیانی ساده‌تر تهذیب اخلاقی نفوس، و دیگری، آموزش کتاب آسمانی و تعالیم الهی به ایشان؛ آموزشی که البته متضمن فراگیری حکمت‌های مندرج در کتاب آسمانی نیز خواهد بود. کوشش واضحی در اقوال مفسران مسلمان برای پیوند میان این دو رسالت نمی‌توان یافت. به بیان ساده‌تر، مفسران مسلمان پاسخ واضحی به این پرسش نداده‌اند که تزکیه یا همان تهذیب اخلاقی چه پیوندی در قرآن با تعلیم کتاب دارد.

پیشینه پژوهش

در کوشش برای یافتن پاسخی به این سؤال، نخست باید بدانیم که در قرآن کریم بر فضیلت علم‌آموزی تأکید رفته، و برخورداری از خشیت الهی ویژهٔ عالمان دانسته شده است (فاطر: ۲۸). در این آیه و موارد مشابه آن آشکارا مشخص نمی‌شود که مراد از عالم کیست و آگاهان از چه دانشی را می‌شود به چنین وصفی خواند (برای نمونه از آراء مفسران در تعیین علم پسندیده برپایهٔ این آیه، نک: فخر رازی، ۱۴۲۰ق، ج ۲، صص ۴۰۰ به بعد). بااین‌حال، اجمالاً می‌توان برپایهٔ آن دریافت که میان دست‌کم نوع خاصی از دانش با رشد اخلاقی پیوند برقرار شده است.



نه در بافتار هیچ‌یک از این آیات هشت‌گانه و نه در نوشته‌های مفسران درباره‌ی آن‌ها توضیح واضح‌تری در این‌باره نمی‌توان دید که چه پیوندهایی میان کسب علم و رشد اخلاقی برقرار است. به نظر می‌رسد مفسران قرآن با توجه به این‌که فراگیری مواظ و محتوای کتاب آسمانی می‌تواند به تزکیه و رشد اخلاقی بینجامد، پیوند تزکیه و تعلیم کتاب در این آیه‌ها را واضح دیده، و نیازمند بحث ندانسته‌اند. لازمه‌ی پذیرش این دیدگاه آن است که تعلیم کتاب آسمانی اساساً رسالتی جدا از تهذیب اخلاق عمومی، و فعالیتی موازی و البته مکمل آن باشد.

گویا مفسران برپایه‌ی همین باورشان به استقلال تزکیه از تعلیم کتاب است که گفته‌اند هرگاه در قرآن تزکیه به معنای اصلاح اخلاقی باشد مقدم بر تعلیم کتاب ذکر می‌شود (برای نمونه، نک: ابن‌زبیر غرناطی، بی‌تا، ج ۱، ص ۵۱). گاهی هم از این تقدیم چنین دریافت‌اند که باید اصلاح اخلاقی را مقدم بر هرگونه آموزش تلقی کرد؛ زیرا اگر آموزش هر علمی، حتی تعلیم کتاب الهی، با تزکیه همراه نباشد به فرجامی نیکو نخواهد انجامید (ابن‌عرفه، ۱۹۸۶م، ج ۲، ص ۴۶۷؛ نیز برای نمونه از امتداد همین دیدگاه در دوران معاصر، نک: همت‌بناری، ۱۳۹۰ش، صص ۴۷-۴۹).

لازم به ذکر است که این مستقل‌انگاری آموزش معلومات و تهذیب اخلاقی البته بینشی خاص مفسران مسلمان نیست. گرچه تصور می‌شود یکی از اهداف اصلی آموزش در غالب نظام‌های آموزشی جهان دست‌یابی فراگیران به رشد اخلاقی است (نک: مصطفوی، هاشمی، و ایزدی، ۱۳۹۴ش، ص ۹۷)، معمولاً برآوردن چنین هدفی را نه نتیجه‌ی اصل تحصیل در نهاد آموزشی، بل‌که قابل‌حصول از طریق آموزش‌های اخلاقی ضمنی می‌شناسند.

برای نمونه، بازتاب همین مستقل‌انگاری را می‌توان در مطالعات ایرانیان معاصر نیز مشاهده کرد. آن‌ها درباره‌ی مسائلی از این قبیل بحث بسیار کرده‌اند که برآیند محتوای کتاب درسی و رفتارهای معلمان چه‌گونه باید به رشد اخلاقی دانش‌آموزان بینجامد (نک: مصطفوی، هاشمی، و ایزدی، ۱۳۹۴ش، صص ۹۷-۱۲۰)؛ یا مثلاً آراء نظریه‌پردازان تربیتی درباره‌ی ضرورت رشد اخلاقی علم‌آموزان چیست (امینی مشهدی و آهنگیان، ۱۳۹۳ش، صص ۶۵-۸۰)؛ یا مثلاً، برپایه‌ی ارزش‌های اسلامی چه مؤلفه‌هایی را می‌توان برای رفتار اخلاقی در محیط دانشگاه به مثابه‌ی دانش‌جو، معلم و پژوهشگر تعریف کرد (شمخی، ساکی، ۱۳۹۶ش، صص ۲۰۶-۲۱۵)؛ یا مثلاً بی‌توجهی به هنجارهای اخلاقی در محیط دانشگاه می‌تواند به چه آسیب‌های آموزشی‌ای منجر شود (آرین‌پور، محرابی، ۱۳۹۵ش، صص ۱۷-۲۳). بااین‌حال، هرگز درباره‌ی کارکرد اخلاقی خود نهاد آموزش بحثی نکرده‌اند (نیز، برای نمونه از استمرار همین روی‌کرد دوگانه‌انگارانه در آیین‌نامه‌های آموزش عالی در ایران، نک: معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۹ش: سراسر نظام‌نامه).

از نگاه مورخانه جا دارد پرسیده شود آیا گفتمان عصر نزول قرآن کریم هم این مستقل‌انگاری رشد اخلاقی و کسب دانش را اقتضاء می‌کرده، یا تحولات تاریخی متأخرتر از عصر نزول سبب شکل‌گیری درک مشهور مفسران مسلمان در ادوار بعد (یعنی همین مستقل‌انگاری) شده است. می‌دانیم دست‌کم هزار سال پیش از بعثت نبوی، سقراط بر این تأکید می‌کرد که برای دستیابی به زندگی اخلاقی کسب دانش ضروری است و فضیلت چیزی جز دانش نیست (ارسطو، ۱۳۷۷ش، ص ۲۳۶ 1144b)؛ بینشی که بر نفی هرگونه جدایی میان دانش‌اندوزی و اخلاق (و به بیان دیگر، نفی استقلال هریک از دیگری) و ناممکنی رشد اخلاقی بدون کسب دانش مبتنی است.

باید پرسید چه اندازه می‌توان محتمل دانست که در بستر نزول قرآن کریم نیز یک‌چنین درکی سقراطی هم‌چون پیش‌فرض فهم آیه‌ها رواج داشته، و بعدها از یاد رفته است. مطالعه کنونی کوششی برای پاسخ به همین پرسش است. می‌خواهیم بدانیم: اولاً، تعلیم کتاب در قرآن کریم دقیقاً به چه معنایی اشاره دارد؛ ثانیاً، به‌جز پیوندهایی که مفسران میان تعلیم کتاب و رشد اخلاقی برشمرده‌اند آیا می‌توان کارکرد دیگری نیز در قرآن برای آن بازشناخت؛ و ثالثاً، کارکردهای اخلاقی تعلیم کتاب چه جایگاهی در منظومه اخلاق قرآنی و بینش‌های عالمان اسلامی متقدم دارند.

در کوشش برای پاسخ به این پرسش‌ها، نخست انواع نظام‌های آموزشی در فرهنگ‌های مختلف را مرور خواهیم کرد؛ سپس می‌کوشیم با مرور شواهد تاریخی مرتبط با عصر نزول قرآن کریم به این سؤال پاسخ دهیم که در قرآن به کدام‌یک از این نظام‌های آموزشی توجه، و احیاناً چه کارکرد اخلاقی برای هریک در نظر گرفته شده است.

۱. گونه‌شناسی نظام‌های آموزشی

برپایه تعریفی قدیم، آموزش به معنای انتقال ارزش‌ها و دانش و تجربه انباشته یا همان آگاهی‌های جمعی یا همان فرهنگ یک جامعه است (نک: Welton, 1911, p. 951). مردمان هر جامعه نظامی از روش‌های به‌هم‌پیوسته و منسجم را برای چنین انتقالی به‌کار می‌گیرند؛ نظامی که در آن مجموعه‌ای از عوامل مؤثر بر آموزش هم‌چون معلمان، فراگیران، هم‌درس‌ها و هم‌یاران آموزش، مواد درسی، مکان درس، مؤسسات آموزشی، نهادهای اجتماعی، و تجهیزات آموزشی به‌هم‌دیگر پیوند می‌خورند. به مجموع این عوامل و پیوندی که در هر فرهنگ برای تحقق هدف آموزش میان‌شان برقرار شده است نظام آموزشی حاکم بر آن فرهنگ می‌گوییم (نک: Wallace, 2009, pp. 1-2).



۱-۱. نظام آموزش انسان‌محور و سخن‌محور

هرگاه از نظام آموزشی حاکم بر یک فرهنگ سخن گفته می‌شود نباید صرفاً آن نظام‌های آموزشی به ذهن متبادر شود که در عصر مدرن یا حتی در جوامع دوره تاریخی زندگی بشر می‌توان برایش نمونه یافت. ساکنان یک جامعه کوچک گردآوری و شکار نیز که فرزندان خود را نه در پشت میزهای کلاس درس بل که در ضمن تلاش‌های روزمره، حضور در مناسک دینی و لمس اشیاء مقدس و نامقدس با تجربیات لازم برای زندگی آشنا می‌کنند نظامی آموزشی دارند؛ نظامی که البته با نهادی مستقل از خانواده پی گرفته نمی‌شود و در آن آشنایی غیرمستقیم از طریق کتاب‌خوانی جای‌گزین تجربه مستقیم نشده است. از حدود ۱۰۰ سال پیش متفکران مختلفی کوشیده‌اند نظام‌های آموزشی را از حیث نحوه انتقال آگاهی‌های جمعی در آن‌ها مطالعه کنند. این متفکران کوشیده‌اند به این پرسش پاسخ دهند که تولید آگاهی و آموزش آن در جوامع مختلف بشری بر مبنای چه نوع تعاملاتی با واقعیت اجتماعی توسعه پیدا می‌کند، و در نتیجه این تعاملات چه نظام‌های آموزشی پدید می‌آیند.

نخستین بار لودویگ کلاگس^۱ فیلسوف آلمانی (درگذشته ۱۹۵۶م) در دهه سوم سده ۲۰م/ دهه اول سده ۱۴ش میان دو نوع توسعه دانایی تمایز نهاد. او معتقد بود گسترش دانایی به دو نحو امکان‌پذیر است: این که اشخاص دانایی‌های خود را به واقعیات عینی مستند کنند، یا این که آن‌ها را برپایه دانسته‌های پیشین خود صحیح بینگارند. او شیوه اول توسعه دانش (یعنی وضعیتی که حقائق به دانسته‌های پیشین مستند شود) را سخن‌محوری^۲ نام نهاد. پذیرش این را نیز که می‌شود آگاهی‌ها را به چنین شیوه‌ای توسعه داد مستلزم باور به وجود یک حقیقت غائی در جهان دانست؛ حقیقتی که (از نظر اهالی آن فرهنگ و صاحبان این بینش) کشف آن با بسط ذهنیات برپایه روش استدلالی امکان‌پذیر است. کلاگس باور داشت اندیشه غالب در تمدن غرب چنین بوده است. از دید او در نقطه مقابل این بینش، انسان‌محوری^۳ جای دارد؛ یعنی آن که مفروض بدانند آن حقیقت غائی، اصیل و ارزشمند بر هر کسی تنها برحسب تجربه زیسته‌اش آشکار می‌شود، آن را از منبعی غیبی به او عطاء می‌کنند، و تعمق شخص در ذهنیاتش نسبتی با دست‌یابی به آن حقیقت ندارد (Klages, 1929, pp. 129–30).

با بهره‌جویی از همین چارچوب مفهومی و همین اصطلاحات، ژاک دریدا فیلسوف معاصر نیز گفت که به‌طور کلی فرهنگ‌های بشری به دو روش می‌توانند رشد یابند: گاه رشد فرهنگ بر اساس ارتباط دائمی بشر با

1. Ludwig Klages
2. Logocentrism
3. Anthropocentrism

زندگی و محیط و نیازهای آن و دیگر چیزهایی است که انسان‌ها از محیط برمی‌گیرند: آن‌ها دائم با مسئله‌ای جدید مواجه می‌شوند و (بعد از رویارویی) آگاهی خود را در آن‌باره رشد می‌دهند و دانشی را نیز که حاصل کرده‌اند به دیگران می‌آموزند (دریدا، ۱۳۹۰ش، صص ۱۱-۲۸). به باور دریدا، گاهی هم افراد وقتی دانایی خاصی را از محیط مادی پیرامون خود یا از دیگران گرفتند همان را با گسستن ارتباطشان با محیط، و بر مبنای تفکر درونی (و متکی بر تخیل خود) رشد می‌دهند و در ذهن‌شان مطلب را با تعقلات و تخیلات می‌آمیزند. در این شیوه دائم دانایی‌های جدیدی تولید می‌شود که ربطی به واقعیات خارجی ندارد و حاصل غرقه‌شدن اشخاص در ذهنیات خودشان است (دریدا، ۱۳۹۰ش، صص ۱۱-۲۸).

دریدا این دو نظام تولید و توسعه آگاهی را به ترتیب نظام دانایی انسان‌محور و سخن‌محور می‌نامید (دریدا، ۱۳۹۰ش، صص ۱۱-۲۸؛ نیز برای پی‌جویی این آراء دریدا در اندیشه تولستوی، نک: پاکتچی، ۱۳۸۶ش، ص ۱۲۳). برخی از گفتار دریدا چنین تفسیری بازنموده‌اند که وی معتقد است جوامعی که در آن‌ها سخن‌محوری غلبه دارد (چون از مفاهیم پیچیده و انتزاعی بهره می‌گیرند) سلسله‌مراتب پیچیده‌تری از قدرت اجتماعی را پدید می‌آورند (نک: Fincher, 2007, pp. 2660-2661). به‌هرروی، سخن دریدا رویه‌ای انتقادی به سنت اندیشه غربی نیز داشت؛ اندیشه‌ای که به زعم او در چارچوب این سخن‌محوری محصور شده است و راه را بر فهم صحیح و تحلیل دقیق عینیات زندگی می‌بندد (Rorty, 1991, p. 108).

برپایه این تفکیک، توسعه سخن‌محور دانایی بر مبنای تفکر درونی و با تکیه بر تخیل روی می‌دهد. در فرهنگ‌هایی که به چنین شیوه‌ای برای کسب دانش می‌گیرند باور حاکم آن است که آگاهی ارزشمند و مفید از تعامل مستقیم با محیط زندگی حاصل نمی‌شود. اشخاص در این فرهنگ‌ها برای کسب دانش از محیط زندگی عادی جدا می‌شوند و بخشی از عمر خود را به حضور در نهادهای آموزشی صرف می‌کنند. نیز، میزان آگاهی افراد و ارزشمندی دانشی که دارند برپایه نظم ذهنی و توان پاسخ‌گویی به سؤالات انتزاعی و مستندسازی پاسخ‌ها برپایه آن نظم سنجیده می‌شود؛ نه برپایه این‌که در زندگی روزمره آن دانایی چه اندازه نافع است (کریمی، شیرزاد، ۱۳۹۵ش، ص ۳۸).

توسعه دانایی به شیوه سخن‌محور تنها با بهره‌جویی از فن‌آوری نگارش برای بشر امکان‌پذیر شده است؛ فناوری‌ای که امکان انباشته‌سازی سخنان، نظم‌بخشی به آن‌ها به شکلی کاملاً متفاوت با وضعیت نخستین، جداسازی دانایی از شخص دانا و انتقالش به افرادی در زمان‌ها و مکان‌های بس دورتر از او، و بالاخره، حمل سخنان بر



معانی‌ای غیر از آن‌چه در آغاز داشتند و ایجاد معانی جدید برپایه معانی پیشین را پدید می‌آورد (نک: Ong, 1986, pp. 24-36, 39-45).

برعکس، در فرهنگ‌هایی که نظام آموزش انسان‌محور حاکم است کتابت و ثبت آگاهی پدیده رایجی نیست. انسان‌ها با کوشش برای بازفهم و بازخوانی نوشته‌ها میان خود با عینیات زندگی فاصله نیفکنده، و با نظمی هم که در اثر نگارش پدید می‌آید به تدوین مفاهیم و تولید مفاهیم جدید از معانی انباشته دست نیافته‌اند. اینان دانایی را در تجربه مستقیم واقعیات می‌جویند و معتقد اند انسان تنها در تعامل با واقعیات‌های اجتماعی و زیست خود می‌تواند به دانش ارزشمند و مفید یا کشف همان حقیقت غائی برسد (نک: دهقان، ۱۳۹۱ش، صص ۳۵-۴۰).

عمده دانایی در چنین نظامی نتیجه کنش مستقیم اشخاص با محیط است. افراد برای کسب دانایی به مکان خاصی هم‌چون مدرسه برده نمی‌شوند و از کارهای زندگی روزمره دور نمی‌مانند؛ بل که همواره در زندگی روزمره و در ضمن مشاغل و حضور اجتماعی خود کسب تجربه می‌کنند و چنین تجربه‌ای را برای دیگران غالباً جز با زیستنی مشابه قابل‌دست‌یابی نمی‌دانند. کسب دانش برای ایشان همان تجربه زندگی است. آن‌ها امیدوار اند که در ضمن زندگی روزمره موفق به کشف حقائق والای جهان شوند. راهی نیز که در جوامع انسان‌محور برای انتقال چنین دانایی سراغ دارند چیزی از جنس اشعار یا گفته‌های پراکنده حکمت‌آمیز یا برخی آیین‌هاست که سینه‌به‌سینه از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود (دهقان، ۱۳۹۱ش، صص ۳۵-۴۰).

۲-۱. تنوع نظام‌های آموزشی در نتیجه برهم کنش دو نوع دانایی

برپایه تفکیک یادشده میان دو شیوه دست‌یابی به حقیقت غائی، فرهنگ‌ها از حیث روی‌کردشان به نحوه توسعه دانایی متفاوت اند: برخی اولویت را به تجربه زیسته می‌دهند و برخی هم ارزش بیش‌تری برای تجربه انتزاعی قائل اند. پس نظام آموزش در ملت‌های مختلف می‌تواند جایی در میانه طیفی باشد که در یک سر آن تجربه مستقیم واقعیات‌های عینی محور آموزش است و در سر دیگر نیز دانش با بسط ذهنیت‌ها و گسست ارتباط از واقعیات‌ها توسعه پیدا می‌کند.

هر جامعه‌ای بسته به وضعیت خودش تعادل و هم‌آهنگی خاصی میان این دو روی‌کرد برقرار می‌کند. مردم جوامع انسان‌محور و سخن‌محور هر دو باور دارند که باید چیزهایی به افراد آموزش بدهند؛ اما در انتخاب محتوا و روش آموزش متفاوت عمل می‌کنند. در نتیجه، علوم، فرهنگ و دانایی در هر جامعه ترکیبی از این دو گونه تعامل با حقیقت خواهد بود؛ زیرا چنان‌که کلاگس نیز می‌گفت بینش‌های فلسفی کلان بشر همه در مجادلات واقع‌گرایان

و آرمان‌گرایان پدید می‌آید؛ واقع‌گرایانی که می‌خواهند حقیقت امور را در تعامل با عینیت‌های جهان بشناسند، و آرمان‌گرایانی که حقائق را در بناهای ذهنی خود می‌جویند (Josephson-Storm, 2017, pp. 221-222). می‌توان انتظار داشت این تمایز خود را در دانش‌های متفاوتی نشان دهد که تمدن‌های متفاوت به آن‌ها می‌پردازند. هرچا نظام آموزش سخن‌محور غلبه داشته باشد رشد آگاهی با کتابت پیوند می‌خورد. در نتیجه بهره‌جویی از کتابت برای ثبت دانش‌ها و نظم‌بخشی به آن‌ها و تدوین‌شان دانش‌های انتزاعی مثل ریاضیات و فلسفه امکان رشد پیدا می‌کنند. هرچا نیز که آموزش انسان‌محور غلبه تام^۱ یابد (به جای توسعه دانش نظام‌مند و نهادین) برای تجربه فردی در زندگی ارزش قائل می‌شوند؛ یعنی برای آگاهی‌ای که اولاً، با زیستن حاصل می‌شود، ثانیاً، حقیقتی ملموس است، و ثالثاً، در قالب آیین‌ها^۱ یا حکمت‌هایی غیرمکتوب و از جنس گفتار انتقال می‌یابد (Kippenberg, 1992, p. 106).

مردمان برخی جوامع به فلسفه بیش‌تر گرایش دارند؛ اما برخی اقوام هرگز فیلسوفی پدید نیاورده‌اند. برپایه مطالعات معاصران، میان گرایش به دانش‌های انتزاعی با بهره‌جویی از کتابت و شکل‌گیری نظام آموزش سخن‌محور ارتباطی معنادار می‌توان دید (Kippenberg, 1992, p. 106). به‌هرحال، دانش‌هایی هم هستند که در میانه این دو سر طیف جا می‌گیرند و می‌شود آن‌ها را سخن‌محور یا انسان‌محور توسعه داد. پس حتی می‌توان انتظار داشت که توسعه یک دانش (در دو زیست‌بوم متفاوت از حیث غلبه انسان‌محوری و سخن‌محوری) با یکی از این دو روی‌کرد صورت پذیرد: یکی این‌که تأکید بر حل مسائل عینی داشته باشند؛ و دیگر، این‌که برای توسعه مسائل انتزاعی بکوشند.

به‌هرروی، نباید پنداشت گرایش یک ملت به تعلیم و تربیت انسان‌محور لزوماً نتیجه پایین بودن هوش انتزاعی و ناتوانی از بسط نظری مباحث است؛ گاه توسعه فرهنگ به این شیوه نتیجه یک انتخاب آگاهانه و کاملاً عمدی است؛ انتخاب کسانی که ارزش را به شناخت رویاروی واقعیات عینی می‌دهند و معتقد اند اشخاص می‌توانند با زیستن در جهان کوچک اطراف خود (و بدون توسعه تعاریف ذهنی از امور انتزاعی) به کشف حقائق بزرگ و ارزشمندی نائل شوند؛ حقائقی که چه‌بسا به دیگرانی دور و جدا از ایشان هم بدون ارتباط کلامی برای انتقال تجربه، و تنها از طریق زیستن در جهان‌های کوچک مشابهی اعطاءشدنی باشد.

^۱. Rituals



۱-۳) تقابل دو نوع دانایی در فرهنگ‌های کهن

برای غلبه هریک از دو شیوه آموزش فرهنگ می‌توان مثال‌هایی جست. گرایش به توسعه دانش انتزاعی را حتی در بابل باستان نیز می‌توان دید. قدیم‌ترین دائرةالمعارف جهان مربوط به چهار هزار سال پیش و در ۱،۵۰۰ لوح گلی درباره وظایف خدایان بابل است. این اثر مشخص می‌کند برای هر حاجتی باید پیش کدام خدا دعا و قربانی کرد. کاهنان بابل عموم را بر پایه این کتاب راه می‌نموده‌اند (نک: Piras, 2005, pp. 344-345).

نمونه دیگر از این قبیل جامعه ایران باستان است. مرور میراث دینی و اساطیر ایرانیان از این حکایت می‌کند که ایشان از گذشته‌های دور غور کردن در انتزاعیات را ارزش می‌دانسته، و برای توسعه مفاهیم ذهنی اهمیت بسیار قائل بوده‌اند. مثلاً ایرانیان در توضیح این معنا که عالم ماوراء چه گونه اداره می‌شود بحث‌های گسترده‌ای دارند، به قدر تشکیلات کشوری بزرگ برای ماوراء طبیعت کارگزار تعریف کرده‌اند، و میان وظائف و کارکردهای انواع مختلفی از کارگزاران خدا و موجودات نادیدنی هم‌چون ایزدان، امشاسپندان، فرورهاها، اهریمنان، دیوان و... فرق نهاده‌اند (نک: هینلز، ۱۳۶۸ش، ص ۲۵ به بعد). ایرانیان باستان حتی در توضیح نسبت رفتار هریک از این موجودات با اراده الهی و مسائلی دیگر از این دست به توسعه مباحث کلامی و فلسفی پرداخته‌اند (برای تنها یک نمونه از این بحث‌ها از میان موارد پرشمار، نک: مینوی خرد، ۱۳۵۴ش، صص ۲۴-۲۵).

در مقام مقایسه با چنین فرهنگ‌هایی می‌توان فرهنگ بوم عربستان در دوره پیشاسلامی و حتی پس از عصر اسلامی را مثال آورد. تاجایی که شواهد بازمانده اجازه داوری می‌دهند، عرب‌ها در عصر پیش از اسلام درعین‌آن‌که در معرض آشنایی با اسطوره‌های ایرانیان و یونانیان بودند از یادکرد داستان‌هایی پراکنده درباره خدایان و ملائکه و جنیان هرگز فراتر نرفتند؛ نظامی از اساطیر بنا نکردند و مفاهیم دینی مبسوطی برپایه آن نظام پدید نیاوردند (برای اشاراتی به فاقد نظامی از اساطیر بودن قوم عرب، نک: Peters, 2003, p. I/ 86; Wang, 2016, p. 14, 33). بعد از اسلام نیز توسعه علوم اسلامی همواره در محیط‌هایی خارج از عربستان پی گرفته شد و بومیان عربستان در قیاس با دیگر مناطق اسلامی کوشش بسیار کم‌تری برای نظریه‌پردازی در حوزه فلسفه، فقه، عرفان، یا هر دانش دیگری کردند.

وانگهی، هم‌چنان‌که در فرهنگ‌های مختلفی می‌توان غلبه هریک از این دو نوع دانایی را بازشناخت، می‌توان در فرهنگ‌هایی نیز دست‌کم برای دوره‌هایی از تاریخ جدال میان گروندگان به هریک از دو شیوه را بازدید. برای نمونه، در یونان باستان گروهی بودند که آگاهی از رازهای جهان را مستلزم دست‌یابی به موهبتی خداداد می‌انگاشتند

و آن رازها را سوفیا می‌نامیدند. سوفیا نوعی دانایی تلقی می‌شد که با تحصیل در مدارس و بسیاری‌دانی^۱ به دست نمی‌آید؛ بل که حاصل تجربه زیسته است، با الهام و کشف و خودکاوی حاصل می‌شود (گاتری، ۱۳۷۵ش، صص ۵۹-۷۲)، برپایه اساطیر یونان خدای هرمس (الهه الهام و وحی) تنها به برخی از انسان‌ها تعلیمش می‌دهد، و برای همگان دست‌یافتنی نیست (امیری، ۱۳۹۰ش، صص ۱۷۵-۱۷۷).

از آن سو، گروهی دیگر نیز گرچه خود را دوست‌دار چنین رازی (فیلسوفیا) می‌دانستند، حصول سوفیا را قاعده‌مند و محتاج غور در معانی با بسط سخن (لوگوس) می‌دانستند. گویی از منظر ایشان لوگوس نمودی از رازهای هستی است که از جنس سخنان است، با برآشوبیدن اذهان و تعمق در کلمات و تکثیر مباحث پدید می‌آید، و چون از جنس الفاظ است می‌تواند به اشتراک نهاده شود و از فردی به دیگران برسد (اهوانی، ۲۰۰۹م، صص ۱۱۶-۱۱۹). کهن‌ترین حکیمان یونان باستان هم‌چون تالس ملطی (زنده در سده ۶ پیش از میلاد) را در زمره گرایندگان به سوفیا برشمرده‌اند (Preus, 2007, pp. 234-244). عالمان یونانی متأخرتری مثل هراکلیت (۴۷۵-۵۳۵ پیش از میلاد) نیز برپایه برخی خوانش‌ها از آثار وی در زمره جویندگان سوفیا بوده، و درعین حال باور داشته سوفیا دست‌نیافتنی است، حداکثر می‌توان دوست‌دار آن بود (نک: Long, 1999, p. 13)، و البته تنها می‌توان با نظم‌بخشی به لوگوس (گفتارها) و با تکثیر آن از یک‌سوی و کشف وحدت گفتارهای متکثر از دیگر سو به آن دست یافت (Hussey, 1999, p. 91-97, 106).

از آن سو، شخصیت‌هایی چون سقراط و پیروان مکتب او را می‌توان در شمار طالبان لوگوس آورد (بورمان، ۱۳۷۵ش، صص ۴۸-۴۹). سوفسطائیان عصر سقراط نیز ادامه‌دهنده سنت جویندگان سوفیا بودند؛ باین حال می‌پنداشتند که حقیقتی با برآشوبیدن سخنان و جستن لوگوس کشف نمی‌شود و حقیقت را باید جای دیگری جست. شکاکیت ایشان در اعتبار استدلال‌ها نیز بر همین پایه بود (گاتری، ۱۳۷۵ش، صص ۹۷-۱۰۰). شکست آن‌ها از مکتب شاگردان سقراط هم نه لزوماً نتیجه ضعف علمی، که احتمالاً حاصل چرخش روی‌کرد کلی معرفت در فرهنگ یونانی - هلنی متأخر، و غلبه نگرش سخن‌محور در فرهنگ یونان بر نگرش انسان‌محور بود.

شواهد بازمانده حکایت از آن دارند که تقابل میان دانایی سخن‌محور و انسان‌محور در ادواری از فرهنگ ایران باستان هم برقرار بوده است. ایرانیان باستان خرد را نیرویی می‌انگاشتند که اهورامزدا خود مالک آن است و جهان را با بهره‌جویی از آن آفریده است (نک: گات‌ها، یسنا ۳۱: ۷) و به هرکس بخواهد نیز بهره‌ای از آن عطا می‌کند



(گات‌ها، یسنا ۳۱: ۱۱) و ابزار رستگاری است؛ چه، گیتی (یعنی ساحت جسمانی، مادی و دنیوی) را به نیروی خرد می‌توان اداره کرد و مینو (یعنی ساحت روحانی هستی) را هم به نیروی خرد می‌توان به دست آورد (تفضلی، ۱۳۹۱ش، صص ۱۸-۱۹). این‌گونه، خرد نیز هم‌چون سوفیا معرفتی است که نه با درس و بحث بل‌که با زیستن و تجربه کردن و لطف خدا حاصل می‌شود، خدا آن را برای انسان خلق کرده است، کشف آن منحصر به زمان خاصی نیست، و اعتبار و ماندگاری‌اش نیز جاویدان است و به زمان و مکانی بخصوص مقید نمی‌شود (تفضلی، ۱۳۹۱ش، صص ۱۸-۱۹).

از آن‌سو، ظاهراً دانش نیز نوعی دیگر از آگاهی تلقی می‌شد که با پرسش و بحث و برآشوبیدن کلمات پدید می‌آید. در برخی متون باستانی ایران هم‌چون مینوی خرد می‌توان کوشش برای تبیین این معنا را دید که فرد دانا در برابر خرد که عنصری مینوی است خضوع می‌کند و متواضعانه پرسش‌های خود را با او در میان می‌گذارد و پاسخ می‌پذیرد (نک: مینوی خرد، ۱۳۵۴ش، ص. سراسر کتاب).

۲. نظام دانایی قوم عرب در عصر نزول قرآن

شواهدی حاکی از آن است که می‌توان در جامعه عربستان عصر نزول نیز تقابلی میان دو نظام دانایی مشاهده کرد. یک سوی این تقابل اکثریت قوم عرب قرار گرفته‌اند که انسی با نظام آموزش سخن‌محور ندارند و به گونه‌ای آگاهی انسان‌محور می‌گیرند؛ سوی دیگر اقلیت‌هایی هستند که با نام کلی اهل کتاب یاد می‌شوند و (به اقتضاء برخورداری از کتاب آسمانی) میراث‌بر نظام آموزشی سخن‌محور قوم بنی‌اسرائیل یا فرهنگ مسیحی متقدم اند.

۲-۱. آموزش سخن‌محور در حلقه‌های اهل کتاب

در بخش‌هایی از شبه‌جزیره عربستان اقلیت‌هایی یهودی و مسیحی می‌زیستند که از همان دوره پیش از اسلام یا دست‌کم با نزول قرآن کریم اهل کتاب نامیده شدند (برای نمونه از کاربردهای فراوان، نک: آل‌عمران: ۶۴-۱۱۱). کاربردهای گوناگون و صریح دو تعبیر اهل کتاب و امّیین در قرآن حاکی از وجود نوعی قشربندی اجتماعی در جامعه عرب عصر نزول قرآن کریم است. اساسی‌ترین فرق میان دو گروه اقلیت و اکثریت همان است که خود را در تعبیر واضح اهل کتاب و تعبیر نسبتاً مبهم امّی — که لابد قرار است معنایی متقابل را برساند — جلوه‌گر می‌کند: اهل کتاب در اثر آشنایی با کتاب آسمانی اقوامی فرهیخته‌اند، محافل درسی دارند و در آن محافل به درسه یعنی بازخوانی و فهم متن دینی و تفسیر و بسط احکام و مباحث مندرج در آن مشغول‌اند (نک: انعام: ۱۵۵-۱۵۷)؛ حال‌آن‌که امّیین از چنین فرصتی برخوردار نشده‌اند (برای دلالت تعبیر امّی بر فاقد توان کتابت، نک: بقره: ۷۸ «وَمَنْهُمْ أُمّیونَ لَا یَعْلَمُونَ الْکِتَابَ إِلَّا أُمّانی»؛ نیز: مقاتل، ۱۴۲۳ق، ج ۴، ص ۳۲۵).

برخورداری این اقوام از کتاب آسمانی سبب رشد فرهنگی شده بود. یهودیان از ۶۴م در حاشیه آموزش کتاب آسمانی حلقه‌های تعلیم شکل داده بودند (Compayre, 2003, p. 9). حلقه‌های این قوم در عربستان عصر نزول محلّ عرضه آموزش‌های مختلفی از قبیل احکام شرعی، کلام و عقائد، نجوم، طب، ریاضی، ادبیات، کتابت و تاریخ بود (جواد علی، ۱۴۲۲ق، ج ۱۵، صص ۲۹۱-۲۹۷). اشخاص در این حلقه‌ها با عقائد و احکام دینی، شخصیت‌ها و مکان‌های اسطوره‌ای و تاریخی کتاب مقدس، مهارت‌های نگارش، و مباحث مرتبط با تحلیل و تفسیر متون دینی و استخراج معانی از آن‌ها آشنا می‌شدند (جواد علی، ۱۴۲۲ق، ج ۱۵، صص ۲۹۸-۳۰۸).

این دانش‌ها از آن‌رو در این مدارس آموخته می‌شدند که هریک به نحوی با فهم کتاب دینی پیوند می‌خوردند. اگر کسی جوای هر علمی، گرچه با اغراض غیردینی و برای استفاده‌های عرفی و اقتصادی نیز بود، باز باید به همین حوزه‌ها مراجعه می‌کرد و نهاد دیگری برای فراگیری آن دانش‌ها وجود نداشت. این وضعیت که نهاد آموزش وابسته به نهاد دین باشد پدیده‌ای شناخته در بیش‌تر تمدن‌های بشری تا پیش از عصر مدرن و رواج آموزش‌های سکولار (و مستقل از نهاد دین) بود.

این حلقه‌ها مرکزی برای توسعه دانش سخن‌محور بودند. نباید پنداشت که در آن‌ها صرفاً فرایند انتقال تعالیم پیشینیان روی می‌داد. همواره ممکن بود اشخاص با مطالعه سخنان پیشینیان در آثاری هم‌چون کتاب‌های مختلف عهد عتیق و امثال آن‌ها از خود نیز گفتارهایی بر این گفتارها بیفزایند و با انباشت سخن بحث‌ها را فربه کنند و مفاهیم و معانی جدیدی پدید آورند. در آیاتی از قرآن کریم (آل عمران: ۷۹؛ مائده: ۴۴) به این اشاره شده است که در حالت ایده‌آل و مطلوب، افراد می‌توانسته‌اند با حضور در این حلقه‌های آموزشی و درس و بحث درباره کتب دینی خود نیز ربّانی یعنی عالم صاحب‌رأی و اندیشمند (زجاج، ۱۴۰۸ق، ج ۱، ص ۴۳۶؛ مکی، ۱۴۲۹ق، ج ۲، ص ۱۰۵۸) شوند.

پیروان اقلیت‌های دینی (با حضور در این مدارس و مطالعه کتاب‌هایی هم‌چون عهد عتیق و آشنایی با داستان پیامبران و انبیاء بزرگ و دیگر مفاخر قومی) حافظه مشترک و هویت جمعی پیدا می‌کردند و با فراگیری احکام شریعت نیز خود را از اکثریت امّی متمایز می‌شناختند (مهرش، ۱۳۸۲ش، ص ۶۲۹؛ نیز برای مطالعه امکان هویت‌سازی با بهره‌جویی از آموزش دینی در دوران معاصر، نک: Sarroub and Schroeder, 2023, pp. 5-9).



۲-۲. آموزش انسان‌محور در حلقه‌های اکثریت امّی

در برابر گروه‌های اقلیت اهل کتاب، اکثریت جامعه عربستان را امّیین شکل می‌دادند (پاکتچی، ۱۳۸۰ش، ص ۴۷۵؛ نیز، برای اشارات قرآنی به این قشربندی اجتماعی، نک: آل عمران: ۲۰، ۷۵)؛ قومی نانویسا که دین رایج میان آنان بت‌پرستی بود. اینان کتاب آسمانی و تعالیم و ادبیات مکتوب نداشتند و به طبع فرصت نمی‌کردند که در سایه تعلیم متون دینی خود نهاد علم در جامعه پدید آورند: نه مکتب‌خانه‌ای داشتند و نه کتابی دینی که با تعمّق در مفاهیم آن یا بسط نظریات تفسیری پیشینیان آگاهی جدیدی پدید آورند (نک: پاکتچی، ۱۳۸۰ش، صص ۴۷۵-۴۷۶؛ نک: جواد علی، ۱۴۲۲ق، ج ۱۵، صص ۹۱-۹۲، ۱۰۶).

گاه در قرآن با اشاره به مشرکانی که قیامت را انکار می‌کنند به طعنه در مقام مجادله پرسیده می‌شود «مگر اینان کتابی آسمانی دارند که با درس و بحث در آن به چنین دیدگاه‌هایی برسند؟» (قلم: ۳۷)؛ گویی از نگاه مخاطبان پیامبر(ص) (یعنی همان امّیین ساکن در سرزمین عربستان) این امری مسلم است که توسعه دانش و آگاهی درباره مسائل انتزاعی هم‌چون قیامت جز با درس و بحث بر محور کتاب آسمانی امکان‌پذیر نیست و آن‌که کتابی آسمانی ندارد نمی‌باید از چنین اموری بحث کند؛ زیرا علمی به آن‌ها ندارد (برای نمونه‌های مشابه، نک: حج: ۸؛ فاطر: ۴۰؛ صافات: ۱۵۷؛ لقمان: ۲۰؛ زخرف: ۲۱؛ احقاف: ۴).

تفکیک مردمان عربستان به اقلیت اهل کتاب و اکثریت امّی با پذیرش استیلاء فرهنگی اقلیت از سوی اکثریت همراه شده بود؛ آن‌سان که امّیین خود را از نظر فرهنگی در موقعیت فروتر می‌دیدند (مهروش، ۱۳۹۵ش، صص ۱۴۲-۱۴۳). همین احساس فروتری فرهنگی سبب می‌شد فرزندان خود را به مدارس اهل کتاب روانه کنند. معمولاً این کودکان پس از بزرگسالی و فرهیختگی به دین آباء و اجداد خود بازمی‌گشتند و دوباره بت‌پرست نمی‌شدند. گفته‌اند آیه «لا إکراه فی الدّین...» (بقره: ۲۵۶) در توضیح وضعیت همین افراد نازل شد: این فرزندان که اکنون بالغ شده بودند می‌خواستند به مذهب یهودی وفادار بمانند؛ اما والدین مسلمان‌شان که پیش‌تر کافر بودند اکنون می‌خواستند این فرزندان را هم وادار به مسلمانی کنند (ابوعبید، ۱۴۱۸ق، ج ۱، ص ۲۸۱). قرآن از فروفرستاده شدن پیامبری بر قوم عرب هم‌چون منت بزرگ خدا بر ایشان یاد می‌کند (آل عمران: ۱۶۴؛ جمعه: ۲). به نظر می‌رسد یک سبب این منت بزرگ همین باشد که ارسال پیامبر زمینه‌ساز شکل‌گیری نظام آموزش سخن‌محور و خروج این قوم از موقعیت فرهنگی فروتر است.

باری، برپایه آنچه درباره زندگی و فرهنگ اقوام نانویسا می‌دانیم، احتمالاً امّیین عرب نیز دانش لازم برای زندگی و سعادت خود را چیزی فراتر از تجربه‌هایی که با زندگی روزمره حاصل می‌شود نمی‌دانستند و از همین رو

برای‌شان معنا نداشت که برای تحصیل مفاهیمی ذهنی و خارج از حیطه تجربیات روزمره زندگی به مکانی خاص برده شوند و سال‌ها به توسعه مفاهیم انتزاعی در خلوت مدارس بکوشند. فراتر از آیین‌ها و اعمال دینی، شیوه آموزشی که در جامعه پیشااسلامی عرب می‌توانست رواج داشته باشد همین بود که آنچه را با مرور زمان و در تجربه زندگی فراگرفته‌اند هم‌چون تجربه‌هایی کاربردی، پراکنده و البته در قالب عباراتی کوتاه و بلیغ و جامع و در ضمن فعالیت‌های روزمره به دیگران بیاموزانند (نک: پاکتچی، ۱۳۷۷ش، صص ۲۱۶-۲۱۷).

برپایه آیاتی از قرآن و دیگر شواهد بازمانده از فرهنگ پیشا اسلامی قوم عرب می‌توانیم دریابیم که عرب‌ها محتوای این نظام آموزشی (و به عبارتی گویاتر، نوع دانشی که خود جویای آن بودند) را حکمت و صاحب آن را حکیم می‌نامیدند (جواد علی، ۱۴۲۲ق، ج ۱۵، صص ۳۳۸-۳۴۰). نام شماری از حکیمان دوره پیشااسلامی و نمونه‌هایی از اقوال حکیمانۀ ایشان در متون عصر اسلامی دیده می‌شود (برای نمونه، نک: جاحظ، ۱۴۲۳ق، ج ۱، صص ۱۶۳، ۱۹۲، ۲۹۲؛ میدانی، بی‌تا، ج ۱، صص ۲۲۳، ۴۰۲؛ ابوهلال عسکری، ۱۴۰۸ق، ج ۱، صص ۴۰۵، ۵۶۹). مجموعه‌ای از خطبه‌ها و وصیت‌ها و گفتارهای پندآموز اینان را شوقی عبدالامیر از معاصران در مقاله‌ای با عنوان «مجله لقمان: مختارات من النثر الجاهلی» گرد آورده است (کتاب فی جریده، شماره ۱۱۱، نوامبر ۲۰۰۷م). از میان این شخصیت‌ها قرآن به لقمان حکیم و برخی حکمت‌های او اشاره کرده، و در همان دو سده متقدم هجری سوره حاوی این یادکردها نام از او گرفته است (نک: لقمان: ۱۲-۱۹).

چنان‌که پیش‌تر نیز اشاره شد، البته توجه به حکمت‌ها و شکل‌دهی نظامی از آموزش بر مبنای آن‌ها اختصاص به قوم عرب ندارد. مطالعات معاصر نشان می‌دهد چنین نظامی از دانایی را در گذشته‌های دور قوم بنی‌اسرائیل نیز می‌توان دید؛ نظامی که مبنای آن بر حفظ سنت‌ها و تجربه‌ها استوار است، آموزه‌هایی که باید انتقال یابند را هم‌چون موهبتی ماورائی می‌شناساند، و بر شنیدن و فهمیدن هم‌چون اساسی‌ترین شیوه انتقال آموزه‌ها تأکید می‌ورزد (Schmid, 1966, pp. 17-31).

قرآن حکمت را هدیه‌ای الهی و بسیار ارزشمند شناساند (بقره: ۲۶۹). این را نیز یادآوری نمود که وحی خدا بر پیامبرش حاوی حکمت است (بقره: ۲۳۱؛ اسراء: ۳۹). نیز، مصادیقی از آن را در آیات مختلف برشمرد (برای نمونه، نک: اسراء: ۲۲-۳۹؛ لقمان: ۱۳-۱۹). این آموزه‌ها معمولاً توصیه‌هایی به مراعات حقوق خدا و دیگر انسان‌ها، توجه به بقاء جامعه و مصالح کلی زندگی جمعی، و تلاش برای آراستگی به منش‌های نیکو را دربر می‌گیرند. مقایسه حکمت‌های یادشده در این قبیل آیات با آنچه در قرآن درباره صفات مؤمنان گفته می‌شود آشکار می‌سازد که غایت حکمت رسیدن به ایمان است: آنچه در اوصاف مؤمنان گفته می‌شود شکل ایده‌آل و وضعیت مطلوب

فردی است که به آن حکمت‌ها عمل نموده باشد. اگر مثلاً در سوره اسراء پرستش خدا (اسراء: ۲۲) و در سوره لقمان اقامه نماز (لقمان: ۱۷) هم چون حکمت ذکر می‌شود، در سوره مؤمنون فرد مؤمن با این وصف شناسانده می‌شود که در نمازش خاشع است (مؤمنون: ۲)؛ یعنی موعظه حکمت‌آمیز ارتباط با خدا را به نحوی مطلوب درونی‌سازی کرده است. همین وضع را در مقام تحلیل همه دیگر حکمت‌های قرآنی و مقایسه آن‌ها با صفات مؤمنان در قرآن می‌توان باز یافت.

۳-۲. تأکید قرآن بر ضرورت تعلیم کتاب

قرآن کریم بر ضرورت تعلیم کتاب نیز به شکل‌های گوناگون تأکید نمود. از یک سو در قرآن بر این تأکید شد که دادن کتاب به موسی (ع) هم پس از هلاک اقوام پیشین روی داده است (قصص: ۴۳). از دیگر سو، این نیز گفته شد که مخاطبان موسی (ع) هم قومی بوده‌اند که پیش‌تر پیامبری برای‌شان نیامده بود (قصص: ۴۶)؛ یعنی بعید نیست قومی امی هم چون قوم پیامبر اکرم (ص) نیز که هرگز اهل کتاب نبوده‌اند و در زمانه‌ای بریده از رسولان زندگی می‌کنند (مائده: ۱۹) به خواست خدا صاحب کتابی آسمانی شوند و نباید چنین امری را غریب دانست و انکار کرد. چنین کتابی قرار است برای غیرمؤمنان مایه انداز و هشدار (اعراف: ۲)، و برای مؤمنان مایه تذکر و یادآوری (اعراف: ۲) و موعظه (بقره: ۲۳۱) باشد. دستیابی یک قوم به کتاب آسمانی فوائد بسیاری برای‌شان دارد؛ چنان‌که مثلاً قوم بنی اسرائیل با ارسال کتاب صاحب حکم (یعنی نهاد قضاء) و نبوت شدند و طبیات روزی‌شان گشت و بر همه برتری یافتند (جاثیه: ۱۶). باین‌همه در قرآن مهم‌ترین فایده برخورداری از کتاب آسمانی دستیابی به علم و هدایت است. اگر هم خدا به پیامبری هم چون موسی (ع) کتاب داده، برای همین بوده است که در نهایت قومش هدایت شوند (مؤمنون: ۴۹). کسی که علم کتاب داشته باشد می‌تواند کارهایی محیرالعقول و تصرفاتی بزرگ در عالم هستی بکند؛ چنان‌که یکی از ملازمان سلیمان (ع) که دانشی از کتاب داشت به امر او تخت ملکه بلقیس را در زمانی کوتاه بازآورد (نمل: ۴۰).

پیامبر (ص) خود با دریافت کتاب خدا توانست چیزهایی را بداند که پیش‌تر نمی‌دانست و این بخشش بزرگی بود که خدا به وی کرد (نساء: ۱۱۳). مسلمانان هم با کتاب خدا چیزهایی را دریافتند که خود و پدران‌شان درباره‌اش هیچ نمی‌دانستند (انعام: ۹۱). البته، در کنار خواندن کتاب خدا دریافت محتوای آن هم امر لازمی است (بقره: ۶۳) و دستیابی به چنین علم و هدایتی با تلاوت بی‌دریافت محقق نمی‌شود (بقره: ۴۴). برپایه قرآن دستیابی به چنین دریافت عمیقی با دراسته کتاب دینی ممکن است و تنها وقتی باید انتظار داشته باشیم کسی چیزی را درست و عمیق متوجه شده باشد که آن را از کتاب خدا با درس تعلیم یابد (نک: اعراف: ۱۶۹).

براین پایه، خدا با نازل کردن کتاب آسمانی خود بر مؤمنان منت نهاد (آل عمران: ۱۶۴)؛ زیرا مردمانی امی که در گمراهی آشکاری بودند اکنون می توانستند پیام خدا را بشنوند و به تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت برسند (جمعه: ۳-۲). در قرآن گفته می شود حالا دیگر نمی توانند پیش خدا بهانه بیاورند که اگر هم چون دیگر اقوام به ما نیز کتاب آسمانی نازل می شد از آن ها هدایت شده تر بودیم (انعام: ۱۵۷) یا گلايه کنند که خدا بر دو طایفه قبل از ما (یعنی یهودیان و مسیحیان) کتاب فرستاد؛ ولی امکان درسه کتاب را هرگز برای ما فراهم نکرد (انعام: ۱۵۶). دریافت کتاب آسمانی با زمینه ای که برای تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت پدید می آورد آن چنان مهم و ارزشمند بود که حتی مدت ها پیش ابراهیم (ع) هم آن را برای قوم خود (یعنی مردمان عربستان) آرزو می کرد (بقره: ۱۲۹).

حالا دیگر مؤمنان نیز می توانستند با تعلیم کتاب و درسه آن ربانی شوند (آل عمران: ۱۷۹) و هم چون همه ربانیون حکم کنند؛ یعنی به قضاوت بپردازند (مائده/ ۴۴) و فتوای شرعی بدهند و مردمان را برپایه دین امر و نهی نمایند (مائده: ۶۳). اساساً هدف از ارسال کتاب آسمانی نیز همین بوده است که پیامبر (ص) برای مردم در موارد اختلاف شان حکم بکند (نحل: ۶۴)؛ حکمی که باید بر اساس آن بصیرت هایی صورت گیرد که خدا به پیامبرش باز نموده است (نساء: ۱۰۵)؛ خواه به وحی و خواه به رأی.

این گونه، برپایه قرآن پی آمدهای تعلیم کتاب سبب می شود یک قوم حقارت کشیده که در گمراهی آشکار بوده اند نور آشکاری بیابند و به راه نجات هدایت شوند (مائده: ۱۵) و از تاریکی های جهل بیرون آیند (ابراهیم: ۱). ضمناً، این کتاب الهی مثل همه دیگر کتب الهی پیشین (اعراف: ۱۶۹) علی رغم همه مخالفت هایی که با آورنده آن می شود با وراثت به قوم پیامبر می رسد (فاطر: ۳۲) و مایه تذکری برای همه خردمندان گرچه در نسل های بعد می تواند باشد (غافر: ۵۳-۵۴). این توارث کتاب سبب می شود علم کتاب نیز هم راه با آن به نسل های بعد انتقال یابد (شوری: ۱۴). به طبع با انتقال چنین علمی و در اثر گرایش به هواهای نفسانی اختلاف نیز میان امت ها درمی گیرد (آل عمران: ۱۹؛ بینه: ۴)؛ اما خدا بنا ندارد که تا پیش از قیامت میان شان داوری کند (هود: ۱۱۱؛ فصلت: ۴۵).

۳. اهمیت اخلاقی تعلیم کتاب

این گونه، در قرآن تعلیم کتاب در کنار تزکیه و تعلیم حکمت هم چون یکی از اهداف سه گانه رسالت پیامبر (ص) بیان شد و از یک سو با خارج کردن قومی نانویسا از موقعیت فروتر فرهنگی، و از دیگر سو با تأسیس نهاد تعلیم و تربیت و نهاد حکم یا تصمیم سازی در جامعه ایشان پیوند خورد. نیز، امری تلقی شد که فراهم شدن زمینه اش می تواند قومی را از گمراهی آشکار به هدایت و نجات یافتگی برساند. همین توصیفات نشان می دهد که در قرآن تعلیم کتاب چه اندازه در شکل دهی زمینه ای اجتماعی برای زندگی اخلاقی مؤثر شناسانده شده است. می توان با

مروری بر چارچوب کلی اندیشه اخلاقی قرآن دریافت که برپایه قرآن، فراتر از این زمینه‌سازی اجتماعی، تعلیم کتاب واجد تأثیرات مهمی بر بینش‌های اخلاقی افراد نیز دانسته می‌شود.

۱-۳. چارچوب کلی اندیشه اخلاقی قرآن کریم

در قرآن گفته می‌شود خداوند انسان را در زیباترین هیئت آفریده (تین: ۴)، اسماء مختلف را به او آموزش داده (بقره: ۳۱) و برایش امکان تصرف گسترده‌ای در هستی فراهم کرده (لقمان: ۲۰)، او را با بهره‌وری از مواهب گوناگون زمین و دریا گرامی داشته (اسراء: ۷۰)، بر بسیاری از مخلوقات دیگر خود برتری بخشیده (اسراء: ۷۰)، و برای کسب انواع آگاهی‌های توصیفی و تجویزی) به او قلب و چشم و گوش داده است (نحل: ۷۸؛ نیز نک: مطهری، ۱۳۶۷ش، صص ۴۳-۴۵).

برپایه قرآن افزون‌بر شناخت‌ها، شاکله یا طینت و طبیعت و روحیاتی که خدا به هر فردی داده است هم بر نحوه عمل کرد او تأثیر می‌گذارند (اسراء: ۸۴؛ نیز نک: ابن‌قتیبه، ۱۳۹۸ق، ص ۲۶۰). این خلیات هریک در انسان ظهور دارند: انسان بسیار نادان و بی‌شکیب (احزاب: ۷۲)، عجول (اسراء: ۱۱)، بیشتر از هر چیز اهل جدل (کهف: ۵۴)، و حریص و بخیل (اسراء: ۱۰۰) است. هر وقت احساس کند نیازمند نیست سر به طغیان بر می‌دارد (علق: ۷). هروقت خود گرفتار شود بسیار جزع می‌کند (معارج: ۲۰). هر وقت به اوج درماندگی رسد به دامن خدا باز می‌گردد و تا گرفتار است خدا را می‌خواند؛ ولی دوباره از یاد می‌برد (یونس: ۲۲-۲۳) و نعمتی را که به او رسیده است ناسپاسی می‌کند (زمر: ۸)، در آن بخل می‌ورزد و به دیگران یاری نمی‌رساند (توبه: ۷۶). گرچه در قرآن کریم چنین اوصافی برای نوع انسان ذکر می‌شود و سخن از این نمی‌رود که کسی بیش‌تر یا کم‌تر از دیگری از آن‌ها برخوردار باشد، می‌توان پذیرفتنی دانست که میزان و شدت ظهور آن‌ها در همه انسان‌ها به یک اندازه نباشد و همین شدت و ضعف ظهور این اوصاف چیزی باشد که شاکله فرد را شکل می‌دهد.

برپایه قرآن افزون‌بر شناخت‌ها و خلیات فرد، محیط جامعه و ارتباطاتی نیز که او را دربر گرفته‌اند هم بر نحوه رفتارشان تأثیر می‌گذارند (نک: عسکرپور، نجفی، و نوروزی، ۱۳۹۹ش، صص ۵۷-۶۱). این‌گونه، انسان با چنان جایگاه والا و با همه تکریم‌هایی که خدا در حقش روا داشته و استعدادی که به او داده، مستعداً این هم هست که به شدت سقوط کند و از این اوج به حضيض بیفتد (تین: ۴-۵). گاه در قرآن از چنین سقوطی به گم‌راهی (نساء: ۱۳۶)، و گاه نیز به زیان‌کاری در دنیا و آخرت (حج: ۱۱) یاد شده است. به طبع نقطه مقابل این خسران یعنی وضعیت بهینه انسان هم چون زندگی سعادتمندانه تصویر، و گاه از آن با تعبیر فلاح یعنی نجات‌یافتگی (اعلی: ۱۴؛ شمس: ۹)، و گاه با تعبیر حیات طیبه یا زندگی خوش (نحل: ۹۷) یاد می‌شود.

در قرآن از یک سو گفته می‌شود عموم انسان‌ها سقوط اخلاقی را تجربه می‌کنند و در زندگی دچار خسران می‌شوند؛ مگر کسانی که ایمان آورند و کارهای شایسته کنند (تین: ۶؛ عصر: ۳). از دیگر سو، گفته می‌شود خدا پیامبری برای امین فرستاد که ایشان را تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت بدهد؛ باشد که از وضعیت پیشین یعنی گمراهی آشکار نجات یابند (آل عمران: ۱۶۴). از مجموع این آیات می‌توان استنباط کرد که تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت سه هدف رسالت پیامبر (ص) است که اگر تحقق یابند انسان‌ها به ایمان و عمل صالح می‌رسند و این گونه، از خسران و سقوط اخلاقی نجات پیدا می‌کنند.

۳-۲. رابطه تزکیه، تعلیم کتاب و حکمت با ایمان و عمل صالح

براین پایه جا دارد پرسیده شود کدام یک از این سه برنامه رشد معنوی به تحقق ایمان، و کدام‌ها به تحقق عمل صالح مدد می‌رسانند. نباید انتظار داشت پاسخ صریحی به این سؤال در قرآن کریم داده شده باشد؛ باین حال می‌توان امیدوار بود که با کوشش برای صورت‌بندی داده‌های موجود بتوان پاسخی محتمل به این پرسش داد. با چنین روی‌کردی می‌توان گفت که تزکیه یا پاک‌سازی همان ورزیدگی و کفّ نفس برای آمادگی رفتار اخلاقی است. فرد با تزکیه ملکه تقوا یا همان خویش‌داری را در خود رشد می‌دهد. وقتی فردی قوه کفّ نفس و خویش‌داری داشت می‌تواند به دور از هواهای گمراه‌کننده تصمیم بگیرد؛ چنان‌که در قرآن گفته می‌شود «إِنَّ تَقْوَا اللَّهَ يُجْعَلْ لَكُمْ فُرْقَانًا» (انفال: ۲۹)؛ یعنی اگر افراد خویش‌داری پیشه کنند خدا به ایشان فرقان یا همان قوه تشخیص حق از باطل عطاء خواهد کرد (درباره معنای فرقان، نک: ابن‌ابی‌حاتم، ۱۴۱۹، ج ۵، ص ۱۶۸۶). گویی تزکیه از آن رو لازم است که با پالودن روح فرد از گرایش به هواها شناخت بهتر مسائل را برای او ممکن می‌کند.

وانگهی، برای شناخت امور، افزون‌بر پاک‌سازی روح، برخورداری از آگاهی‌ها و همچنین ورزیدگی فکری لازم است. تعلیم کتاب در این مقام نفع می‌رساند و سبب می‌شود اشخاصی که تزکیه شده‌اند با آگاهی‌های صحیح و ورزیدگی ذهنی به شناخت صحیح‌تری از واقعیات هستی (در حدّ وسع انسانی خود) برسند. از آن سو، چنان‌که پیش‌تر گفتیم، تعلیم حکمت نیز موجب تقویت روحیه مؤمنانه در وجود فرد می‌شود. پس اولاً، با تزکیه و تعلیم کتاب فرد امکان پیدا می‌کند که شناخت صحیحی از مجموعه هستی پیدا کند و این گونه، و به توانایی لازم برای عمل صالح دست یابد؛ و ثانیاً، با حکمت نیز می‌تواند به ایمان برسد. به بیان دیگر، نتیجه تزکیه و تعلیم کتاب دست‌یابی به عمل صالح، و نتیجه حکمت نیز حصول ایمان است.

براین پایه، می‌توان پیوندی میان تأکید قرآن بر لزوم ایمان و عمل صالح برای سعادت بشر با یادکرد تزکیه و تعلیم کتاب و حکمت هم‌چون هدف رسالت پیامبر (ص) بازدید. گویی همه اصلاحات گسترده سیاسی، اجتماعی

و فرهنگی پیامبر(ص) با هدف به کمال رساندن اخلاق، یا به عبارتی، نجات انسان از ورطه سقوط پی گرفته شده است؛ همان هدفی که در روایاتی نسبت شده به ایشان با تعبیر مختلفی هم چون محاسن یا مکارم اخلاق بر آن تأکید شده است (برجلانی، ۱۴۱۲ق، ص ۳۳؛ بزّار، ۱۹۸۸م، ج ۱۵، ص ۳۶۴).

۳-۳. پیوند اخلاق با تعلیم کتاب در کهن ترین مدارس اسلامی

کم تر می توان در روایات بزرگان دین اسلام تصریح یا حتی اشاره‌ای به این معنا دید که تأکید قرآن بر تعلیم کتاب و پایه گذاری نهاد آموزش به خاطر اهمیت آن برای تعلیم اخلاقی است. با این حال، مروری بر سیره نخستین معلمان در جهان اسلام آشکار می کند به راستی چنین بینشی دست کم در سده متقدم هجری وجود داشته است. شاید حتی بتوان گفت سبب غفلت از تصریح به این معنا بداهت و آشکاری آن در فضای فرهنگی سده های متقدم هجری است.

از جمله این معلمان ابن مسعود (درگذشته ۳۲ق)، صحابی پیامبر اکرم(ص) و از نخستین اندیشمندان اخلاقی جهان اسلام است (برای مروری بر اندیشه اخلاقی وی، نک: مهرش، ۱۳۹۳ش، صص ۱۴۳-۱۶۲). وی که از معلمان قرآن در عصر پیامبر(ص) بود پس از ایشان در جایگاه قاضی به کوفه ارسال شد. آن جا حلقه‌ای از شاگردان را گرد خود پدید آورد و عملاً زمینه را برای تبدیل کوفه به بزرگترین مرکز فرهنگی جهان اسلام در سده های متقدم پدید آورد (برای جایگاه علمی و آراء وی، نک: پاکتچی، ۱۳۷۰ش، صص ۶۱۴-۶۱۷؛ نیز مهرش، ۱۳۹۵ش، صص ۲۵۰-۲۵۲). او معنای ذکر خدا را که در قرآن بر آن تأکید شده است حضور در محفل درس و بحث علمی بر محور کتاب آسمانی می دانست (ابن عساکر، ۱۴۱۵ق، ج ۳۳، ص ۱۷۹). ابن مسعود معتقد بود هرکسی که خدا به او حکمت داده باشد و او بر مسند تعلیم آن و قضاوت برپایه آن نشسته باشد شایسته است که بر وی حسد برند (بخاری، ۱۴۳۳، ج ۱، ص ۲۴۷).

همین تأکید بر پیوند میان ذکر خدا و حلقه درس و بحث را می توان در گفتار دیگر عالمان اخلاق در عصر صحابه و تابعین هم بازشناخت. برای نمونه، ابن عباس (درگذشته ۶۸ق) نیز محفلی مشابه را در مکه تأسیس کرده بود. او نیز امر قرآنی به ذکر خدا را با حضور در چنین حلقه هایی تطبیق می داد (برای تفصیل شواهد بحث، نک: همتی پور، ۱۴۰۰ش، صص ۱۲۴-۱۳۲؛ نیز برای جایگاه و اندیشه های او به مثابه عالم اخلاق، نک: همان، سراسر اثر). مشابه همین گفته ها از بزرگان عصر تابعین هم چون ابراهیم نخعی (درگذشته ۹۵ق) و امام باقر(ع) (درگذشته ۱۱۸ق) نیز روایت شده است (نک: مهرش، ۱۳۹۲ش، صص ۸۲-۸۳؛ همو، ۱۳۹۴ش، صص ۶۰-۶۱).

از میان عالمان سده‌های اسلامی متقدم زجاج (درگذشته ۳۱۱ق) تعبیر ذکر در «خدا ما آتیناکم بقوة واذکروا ما فیه لعلکم تتقون» (بقره: ۶۳) را به معنای درس و بحث کتاب آسمانی گرفته است (زجاج، ۱۴۰۸ق، ج ۱، ص ۱۴۸)؛ رأیی که شاید بیانی دیگر از همین دیدگاه تفسیری متقدم باشد که آورده‌اند ابن مسعود و ابی بن کعب «واذکروا ما فیه» در این آیه را «وتذکروا ما فیه» یا «واذکروا ما فیه» قرائت می‌کردند (فراء، ۱۹۵۵م، ج ۲، ص ۲۷۱). هرگاه آیه چنین فهمیده شود، با شناخت کنونی که از آراء شخصیتی هم‌چون ابن مسعود و برخی دیگر عالمان متقدم اسلامی داریم، بر پیوندی آشکار میان تمسک به کتاب خدا، تعلیم‌یابی آن و دست‌یابی به تقوا هم‌چون یکی از آرمان‌های اخلاق اسلامی دلالت خواهد کرد (برای دلالت ذکر و تذکر بر درسه و تعلیم کتاب در آراء عالمان متقدم، نک: طبری، ۱۴۱۵ق، ج ۷، صص ۲۶۸-۲۶۹).

پیوندی که در عصر صحابه معدودی از عالمان هم‌چون ابن مسعود، ابی بن کعب و ابن عباس میان دو مفهوم قرآنی ذکر و تعلیم کتاب می‌جستند و در عصر تابعین هم شخصیت‌های کم‌شماری هم‌چون امام باقر(ع) آنرا ترویج می‌نمودند گرچه خود را در روایات اسلامی به نحو گسترده‌ای جلوه‌گر نکرد و به یک حافظه تاریخی کم‌رنگ مبدل شد، اثر خود را بر تحول فکری جامعه اسلامی گذاشت: حلقه‌های تعلیم کتاب که در عصر پیامبر اکرم(ص) پایه‌گذاری شده بودند و شخصیت‌های یادشده نیز مروج آن در اعصار بعد بودند، به مرور توسعه یافتند و زمینه‌ای برای شکل‌گیری دانش‌های سخن‌محور در جهان اسلام پدید آوردند.

این‌گونه، از حدود نیمه سده ۲ق به بعد هم‌زمان چند دانش در جهان اسلام شکل گرفت؛ دانش‌هایی که حتی نام‌شان هم پیوندی با سخن‌محوری داشت: کلام، حدیث، قرائت و فقه. کلام دانش بحث استدلالی درباره دگماها یا همان لوگوس‌های دینی است. حدیث نیز دانش بازشناسی علم الهی بازتابیده در سخنان یا همان لوگوس بزرگان دین است که سینه‌به‌سینه روایت می‌شود. قرائت هم دانش بازخواندن صحیح کلمات‌الله یا لوگوس خدا ست. فقه نیز، در معنای کهن تعبیر، دانش فهم عمیق احکام دینی یا همان لوگوس دین است (برای پیوند مفهوم لغوی فقه با فهم سخن، نک: پاکتچی، ۱۳۹۲ش، ص ۲۴؛ برای دلالت هم‌زمان لوگوس بر معانی فوق، نک: Stead, 2005, p. 608-609).

نتایج تحقیق

یک پرسش مهم از دوران‌های کهن تفکر فلسفی بشر این بوده که رابطه اخلاقی زیستن با آموزش چیست. معمولاً این دیدگاه پذیرفته شده است که ارائه آموزش‌هایی با محتوای مباحث اخلاقی می‌تواند به اشخاص در

زندگی اخلاقی کمک بکند. همین هم سبب شده است که از دیرباز درس‌هایی در نهادهای آموزشی مختلف برای توسعه بینش‌های اخلاقی افراد ارائه شود. با این حال، پرسش مهم دیگری باقی است که کم‌تر کوششی برای پاسخ‌گویی به آن می‌توان دید: این که صرف‌نظر از مواد و محتوایی که آموزش داده می‌شود، آیا خود تحصیل کردن در یک نظام آموزشی و فراگیری مجموعه‌ای از آگاهی‌ها و دست‌یابی به ملکه استنباط و نظر در یک زمینه بخصوص می‌تواند عاملی برای ارتقاء نگرش‌ها و کیفیت زندگی اخلاقی افراد باشد یا نه.

یک پاسخ محتمل می‌تواند این باشد که ارتباط با نهاد آموزش برای رشد اخلاقی ضروری، یا دست‌کم بسیار مهم است. به بیان دیگر، انسان بدون جدایی موقت از کاروبار روزمره و تجربه حضور در یک نهاد علمی نمی‌تواند رشد اخلاقی بکند یا دست‌کم در این زمینه با موانع پرشماری روبه‌رو ست. پاسخ دیگر می‌تواند این باشد که تحصیل علم هم‌چون همه رفتارهای دیگر انسان به‌خودی‌خود ربطی به اخلاق ندارد و مستقل از آن است؛ ولی البته باید کوشید از فرصت گردهم‌آیی در محیط دانشگاه نیز برای آموزش و رفتار اخلاقی بهره جست؛ هم‌چنان‌که اگر بشود از چنین فرصتی در محیط‌های دیگر هم بهره جویند مغتنم است. به بیان دیگر، تحصیل‌کردگی به معنای حضور در یک نهاد آموزشی و کسب دانش به‌خودی‌خود به تعالی اخلاقی نمی‌انجامد و از حیث تأثیر بر اخلاق انسان تفاوتی با دیگر فعالیت‌های روزمره ندارد.

در این مطالعه کوشش بر آن بود پاسخ قرآن را به پرسش یادشده بازجوییم. این کوشش به بازنمودن فرضیه‌ای جدید درباره جایگاه تعلیم کتاب در قرآن کریم انجامید. برپایه این مطالعه تأکید قرآن بر تعلیم کتاب ارتباط مستقیمی با کارکرد اخلاقی نظام آموزش از نگاه قرآن دارد. اولاً، در قرآن کریم هم از بینش سقراطی معروف که افراد را باید برای اخلاقی زیستن آموزش داد حمایت شده، و در نتیجه، تأسیس نهاد آموزش در جامعه اسلامی از اهداف مهم رسالت پیامبر اکرم (ص) بوده، و در قرآن با تعبیری هم‌چون تعلیم کتاب از آن یاد شده است. ثانیاً، این تعلیم کتاب ارتباطی کاملاً مستقیم با اهداف اخلاقی رسالت پیامبر (ص) داشته، و در کنار تعلیم حکمت (که زمینه را برای دست‌یابی به ایمان فراهم می‌کند) از آن حیث مورد تأکید قرار گرفته که زمینه‌ساز دست‌یابی به عمل صالح است. با این همه، به نظر می‌رسد با مرور زمان این بینش گرچه تأثیر خود را بر شکل‌گیری نهاد علم در جامعه اسلامی نهاده، به فراموشی سپرده، و این بینش در ساحت خودآگاه فرهنگ اسلامی کم‌تر ظاهر شده است؛ آن‌سان‌که در سراسر دوران اسلامی کم‌تر به این سؤال پاسخ داده می‌شود که اصل نهاد آموزش بناست چه کارکرد اخلاقی‌ای داشته باشد و نفس حضور و تربیت‌یافتگی در یک نهاد آموزشی و فراگیری دانش نهادین را چه تمایزاتی از حیث تأثیر بر پرورش اخلاقی فرد با دیگر محیط‌ها و دیگر فراگیری‌ها ست.

کتاب‌نامه

قرآن کریم.

- ابن ابی حاتم، عبدالرحمان بن محمد (۱۴۱۹ق)، *تفسیر القرآن العظیم*، به کوشش اسعد محمد طیب، ریاض: مکتبه نزار مصطفى الباز.
- ابن زبیر غرناطی، احمد بن ابراهیم (بی‌تا)، *ملاک التأویل*، به کوشش عبدالغنی محمدعلی فاسی، بیروت: دارالکتب العلمیه.
- ابن عرفه، محمد بن محمد (۱۹۸۶م)، *التفسیر*، به کوشش حسن مناعی، تونس: مرکز البحوث بالکلیه الزيتونیه.
- ابن عساکر، علی بن حسن (۱۴۱۵ق)، *تاریخ مدینه دمشق*، به کوشش علی شیری، بیروت: دار الفکر.
- ابن قتیبه، محمد بن عبدالله (۱۳۹۸ق)، *غریب القرآن*، به کوشش احمد صقر، بیروت: دارالکتب العلمیه.
- ابوعبید قاسم بن سلام (۱۴۱۸ق)، *الناسخ والمنسوخ*، به کوشش محمد بن صالح مدیفر، ریاض: مکتبه‌الرشد.
- ابوهلال عسکری، حسن بن عبدالله (۱۴۰۸ق)، *جمهره الأمثال*، بیروت: دار الفکر.
- ارسطو (۱۳۷۷ش)، *اخلاق نیکوماخوسی*، (محمدحسن لطفی، مترجم)، تهران: طرح نو.
- امیری، رضا، «هرمس الهرامسه: طرحی برای تطبیق دین، اسطوره و فلسفه»، *تاریخ فلسفه*، بهار ۱۳۹۰ش، شماره ۴، ص ۱۶۳-۱۸۶.
- امینی مشهدی، سمانه؛ محمدرضا آهنگیان (۱۳۹۳ش)، *تربیت اخلاقی و سعادت در نظام آموزشی ایران، نشریه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، دوره ۶، ۱: ۶۵-۸۰.
- اهوانی، احمد فؤاد (۲۰۰۹م)، *فجر الفلسفة اليونانية قبل سقراط*، قاهره: الهیئة المصریة العامة للكتاب.
- آرین‌پور، مهلا؛ ناهید محرابی (۱۳۹۵ش)، *الزامات و راهبردهای اخلاق حرفه‌ای در نظام آموزش عالی، اخلاق در علوم و فناوری*، سال یازدهم، ۴: ۱۷-۲۳.
- بخاری، محمد بن اسماعیل (۴۳۳ق)، *الجامع الصحیح*، قاهره: دارالتأصیل.
- برجلانی، محمد بن حسین (۱۴۱۲ق)، *الکرم والجود*، به کوشش عامر حسن صبری، بیروت: دار ابن حزم.
- طبری، محمد بن جریر (۱۴۱۵ق)، *جامع البیان*، بیروت: دارالفکر.
- بزار، احمد بن عمرو (۱۹۸۸م)، *المسند*، به کوشش محفوظ‌الرحمان زین‌الله و دیگران، مدینه: مکتبه العلوم والحکم.
- بورمان، کارل (۱۳۷۵ش)، *افلاطون*، (محمدحسن لطفی، مترجم)، تهران: طرح نو.
- پاکتچی، احمد (۱۳۷۰ش)، ابن مسعود، *دائرة المعارف بزرگ اسلامی*، جلد چهارم، تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- پاکتچی، احمد (۱۳۹۲ش)، *فقه الحديث با تکیه بر مسائل لفظ*، تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
- پاکتچی، احمد (۱۳۷۷ش)، اخلاق دینی، *دائرة المعارف بزرگ اسلامی*، جلد هفتم، تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- پاکتچی، احمد (۱۳۸۶ش)، ارزش معرفتی و سازای در اندیشه تولستوی، *پژوهشنامه فرهنگستان هنر*، ۵: ۱۱۷-۱۳۴.
- پاکتچی، احمد (۱۳۸۰ش)، اهل کتاب، *دائرة المعارف بزرگ اسلامی*، جلد دهم، تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- تفضلی، احمد (۱۳۹۱ش)، مقدمه بر *مینوی خرد*، به کوشش ژاله آموزگار، تهران: انتشارات توس.
- جاحظ، عمرو بن بحر (۴۲۳ق)، *البیان والتبیین*، بیروت: دار ومکتبه الهلال.
- جواد علی، (۴۲۲ق)، *المفصل فی تاریخ العرب قبل الإسلام*، بیروت: دار الساقی.

- دریدا، ژاک (۱۳۹۰ش)، *درباره گراماتولوژی* (مهدی پارسا، مترجم)، تهران: رخداد نو.
- دهقان، علی (۱۳۹۱ش)، تفسیر موضوعی علم در قرآن با رویکرد انسان‌شناسی فرهنگی، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، تهران: دانشگاه امام صادق(ع).
- زجاج، ابراهیم بن سری (۱۴۰۸ق)، *معانی القرآن و اعرابه*، به کوشش عبدالجلیل عبده شلبی، بیروت: عالم الکتب.
- شمخی، مینا؛ ناسی، ساکی (۱۳۹۶ش)، اخلاق در آموزش عالی با تکیه بر نگره‌های اسلامی، *فصلنامه علمی-پژوهشی توسعه آموزش جندی‌شاپور*، سال هشتم، ۲: ۲۰۶-۲۱۵.
- عسکری‌پور، زهرا؛ نجفی، محمد؛ و نوروزی، رضاعلی (تابستان ۱۳۹۹ش)، مفهوم‌شناسی محیط در قرآن کریم و نقش تربیتی آن، *پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، سال ۲۸، شماره ۴۷، ۳۳-۶۲.
- فخر رازی، محمد بن عمر (۱۴۲۰ق)، *التفسیر الکبیر*، بیروت: دار احیاء التراث العربی.
- فیروزآبادی، محمد بن یعقوب (بی‌تا)، *بصائر ذوی التمییز*، به کوشش محمد علی نجار، قاهره: لجنة احیاء التراث الاسلامی.
- کریمی، محمود؛ شیرزاد، محمدحسن؛ و شیرزاد، محمدحسین (۱۳۹۵ش)، دوگان کلام‌محوری / انسان‌محوری؛ روی‌کردی نو در گونه‌شناسی تفاسیر قرآن، *پژوهش دینی*، ۳۳: ۳۱-۴۹.
- گاتری، ویلیام کیت چمبرز (۱۳۷۵ش)، *تاریخ فلسفه یونان*، (جلد دهم، سوفسطائیان، حسن فتحی، مترجم)، تهران: فکر روز.
- گات‌ها* (۱۳۷۸ش)، به کوشش ابراهیم پورداوود، تهران: اساطیر.
- مصطفوی، حمیده؛ هاشمی، سهیلا؛ و ایزدی، صمد (۱۳۹۴ش)، تحلیلی بر کارکرد نظام آموزشی در آموزش و رشد اخلاقی دانش‌آموزان با محوریت کتاب‌های درسی و شیوه تدریس معلمان، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، سال دهم، ۳۶: ۹۷-۱۲۰.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۷ش)، *مسئله شناخت*، تهران: صدرا.
- مقاتل بن سلیمان (۱۴۲۳ق)، *التفسیر*، به کوشش عبدالله محمود شحاته. بیروت: دار احیاء التراث،
- مکی بن ابی‌طالب قیسی (۱۴۲۹ق)، *الهدایة الی بلوغ النهایه*، شارجه: دانشگاه شارجه.
- مهروش، فرهنگ (۱۳۸۲ش)، *بنی اسرائیل، دائرة المعارف بزرگ اسلامی*، جلد دوازدهم، تهران: مرکز دائرةالمعارف بزرگ اسلامی.
- مهروش، فرهنگ (بهار و تابستان ۱۳۹۲ش)، آیین‌های ذکر در روایات اسلامی و جایگاه و کارکرد اجتماعی آن‌ها، *مطالعات تاریخی قرآن و حدیث*، شماره ۵۳، ص ۶۹-۱۱۲.
- مهروش، فرهنگ (۱۳۹۳ش)، اندیشه اخلاقی ابن مسعود، *پژوهش‌نامه اخلاق*، سال هفتم، شماره ۲۴، ص ۱۴۳-۱۶۲.
- مهروش، فرهنگ (۱۳۹۴ش)، تاریخ‌نگاره ذکر در فرهنگ اسلامی، *مطالعات قرآن و حدیث*، سال نهم، شماره اول، پیاپی ۱۷، ص ۴۳-۷۸.
- مهروش، فرهنگ (۱۳۹۵ش)، *تاریخ فقه اسلامی در سده‌های نخستین*، تهران: نشر نی.
- میدانی، ابوالفضل (بی‌تا)، *مجمع الأمثال*، به کوشش محمد محیی‌الدین عبد الحمید، بیروت: دار المعرفة.
- مینوی‌خرد، (۱۳۵۴ش)، به کوشش احمد تفضلی، تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- معاونت آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۹ش)، *نظام‌نامه اخلاق آموزش*، تهران: اداره کل روابط عمومی وزارت علوم،

تحقیقات و فناوری.

همت‌بناری، علی (۱۳۹۰ش)، رابطه تعلیم و تربیت با تأکید بر دیدگاه اسلام، *اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، شماره پیاپی ۶، سال سوم، شماره ۲، ص ۳۷-۵۶.

همتی‌پور، مرتضی (۱۴۰۰ش)، *بازشناسی اندیشه اخلاقی ابن عباس* (رسالة دکتری علوم قرآن و حدیث)، دانشگاه آزاد اسلامی، گرگان. هینلز، جان (۱۳۶۸ش)، *اساطیر ایران باستان* (احمد تفضلی و ژاله آموزگار، مترجمان)، تهران: نشر چشمه.

فراء، یحیی بن زیاد (۱۹۵۵م)، *معانی القرآن*، به کوشش احمد یوسف نجاتی و دیگران، قاهره: الدار المصریة للتألیف و الترجمة.

Bibliography:

The Holy *Qur'ān*.

Abū Hilāl al-‘Askarī, Ḥasan b. ‘Abd-Allāh (1408 H), *Jamhara al-Amthāl*, Beirut, Dār al-Fikr. (In Arabic)

Abū ‘Ubayd, Qāsim b. Salām (1418 H), *Al-Nāsikh wa al-Mansūkh*, ed. Muḥammad b. Šāliḥ Mudayfir, Riyadh, Maktaba al-Rushd. (In Arabic)

Ahwānī, Aḥmad Fu‘ād (2009), *Fajr al-Falsafa al-Yūnāniyya Qabl Suqrāt*, Cairo: Al-Hay’a Al-Miṣriyya al-‘Āmma li-al-Kitāb. (In Arabic)

Amini Mashhadi, Samane, & Ahanchian, Muhammad Reza (2014), “Moral Education and Welfare in the Educational System of Iran with a Contrastive Analysis of the Views of Farabi, Locke, Rorty”, *Islam va Pazhouheshhaye Tarbiati*, 6 (1) 11: 65-80. (In Persian)

Amīrī, Rezā (1390 SH), “Hirmis Al-Harāmisa: a Plan to Reconcile Religion, Mythology, and Philosophy”, *Tarīk-e Falsafe*, vol. 4, p. 163-186.

ArianPūr, Mahlā and Mehrābī, Nahīd (2017), “Obligations & Strategies of Professional Ethic in Higher Education System”, *Ethics in Science and Technology*, 11(4): 17-23 [Paersian].

Aristotle (1377 SH), *Nicomachean Ethics*, tr. Moḥammad Ḥasan Lotfī, Tehrān: Tarh-e Now. (In Persian)

‘AskarPūr, Zahra, Najafī, Moḥammad and Nowrūzī, Rezā-‘Alī (2020), “Conceptualization of Environment in the *Qur’ān* and Its Educational Role”, *Research in Islamic Education Issues*, 28 (47): 33-62. (In Persian)

Barjalānī, Muḥammad b. Ḥusayn (1412 H), *Al-Karam wa al-Jūd*, ed. ‘Āmir Ḥasan Šabrī, Beirut: Dār b. Ḥazm. (In Arabic)

Bazzār, Aḥmad b. ‘Amr (1988), *Al-Musnad*, ed. Maḥfūz al-Raḥmān Zayn-Allāh et al., Medina: Maktaba al-‘Ulūm wa al-Ḥikam. (In Arabic)

Bormann, Karl (1375 SH), *Plato*, tr. Moḥammad Ḥasan Lotfī, Tehrān: Tarh-e Now. (In Persian)

Bukhārī, Muḥammad b. Ismā‘īl (1433 H), *Al-Jāmi‘ al-Šāḥiḥ*, Cairo: Dār al-Ta’šīl. (In Arabic)

Compayre, Gabriel (2003). *History of Pedagogy*. tr. W. H. Payne, Boston: Kessinger Publishing.

Dehghān, ‘Alī (2012), *Thematic Interpretation of Science in the Qur’ān with a Cultural Anthropology Approach*, Master’s Thesis, Imām Šādiq University, Tehran. (In Persian)

Derrida, Jacques (2011), *Of Grammatology*, tr. Mahdī Parsa, Tehran: Rokhdād-e Now. (In Persian)

- Fakhr al-Dīn al-Rāzī, Muḥammad b. ‘Umar (1999), *Al-Tafsīr al-Kabīr*, Beirut: Dār Iḥyā’ al-Turāth al-‘Arabī. (In Arabic)
- Farrā’, Yaḥyā b. Ziyād (1955), *Ma‘āni al-Qur’ān*, ed. Aḥmad Yūsuf Najātī et al., Cairo: Al-Dār al-Miṣriyya li-al-Ta’līf wa-al-Tarjama. (In Arabic)
- Fincher, Warren (2007). “Logocentrism”, *The Blackwell Encyclopedia of Sociology*. ed. George Ritzer: Blackwell Publishing Ltd.
- Fīrūz-Ābādī, Muḥammad b. Ya‘qūb (n.d.), *Baṣā’ir Dhawī al-Tamyīz*, ed. Muḥammad ‘Alī Najjār, Cairo: Lajna Iḥyā’ al-Turāth al-Islāmi. (In Arabic)
- Gathas (1999), ed. Ebrāhīm Pūrdāvūd, Tehran: Asāṭir. (In Persian)
- Guthrie, William Keith Chambers (1996), *A History of Greek Philosophy* (Vol. 10: Sophists), tr. Hasan Fathī, Tehran: Fekr-e Rūz. (In Persian)
- Hemmat-Banārī, ‘Alī (2011), “The Relationship between Teaching and Education with Emphasis on the Islamic View”, *Islam and Educational Research*, 3 (2) 6: 37-56. (In Persian)
- Hemmatī-Pūr, Morteza (2021), *Re-examination of Ibn ‘Abbas’s Ethical Thought*, Ph.D. Dissertation in Qur’anic and Hadith Sciences, Islamic Azad University, Gorgan, Iran. (In Persian)
- Hinnells, John (1989), *Mythology of Ancient Iran*, tr. Ahmad Tafazzoli & Zhaleh Amouzegar, Tehran: Nashr-e Cheshmeh. (In Persian)
- Hussey, Edward, “Heraclitus” (1999). *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ibn Abī Ḥatīm, ‘Abd Al-Rahmān b. Muḥammad (1419 H), *Tafsīr al-Qur’ān al-‘Aẓīm*, Mecca: Maktaba Nazār Mustafā al-Bāz. (In Arabic)
- Ibn ‘Arafa, Muḥammad b. Muḥammad, *Al-Tafsīr*, ed. Ḥasan Manā‘ī, Tunis, Markaz al-Buḥūth bi-al-Kullīyya al-Zaytūniyya. (In Arabic)
- Ibn ‘Asākir, ‘Alī b. Ḥasan (1415 H), *Tārikh Dimashq*, ed. ‘Alī Shīrī, Beirut, Dār al-Fikr. (In Arabic)
- Ibn Qutayba, ‘Abdullāh b. Muslim (1411 H), *Gharīb al-Qur’ān*, ed. Aḥmad al-Ṣaqr, Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya. (In Arabic)
- Ibn Zubayr al-Gharnāṭī, Aḥmad b. Ibrāhīm (n.d.), *Milāk al-Ta’wīl*, ed. ‘Abd al-Ghanī Muḥammad ‘Alī al-Fāsī, Beirut: Dār al-Kutub al-‘Ilmiyya.
- Iranian Ministry of Science, Research, and Technology (2020), *Code of Ethics in Education*, Tehran: Public Relations Department of the Ministry of Science, Research, and Technology. (In Persian)
- Jāḥiẓ, ‘Amr b. Baḥr (2003), *Al-Bayān wa al-Tabyīn*, Beirut: Dar wa Maktaba al-Hilāl. (In Arabic)
- Jawād ‘Alī (2001), *Al-Mufaṣṣal fī Tārikh al-‘Arab Qabl al-Islām*, Beirut: Dār al-Sāqī. (In Arabic)
- Josephson-Storm, Jason (2017). *The Myth of Disenchantment: Magic, Modernity, and the Birth of the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.
- Karimi, Maḥmūd, Shīrẓād, Moḥammad-Ḥasan and Shīrẓād, Moḥammad-Ḥoseyn (2016), “The Duality of Logos-Centric vs. Human-Centric Approaches: A New Perspective in the Typology of Qur’anic Exegesis”, *Religious Research*, 33: 31-49. (In Persian)
- Kippenberg, Hans G. (January 1992). The Problem of Literacy in the History of Religions. *Numen*: Vol. 39, Fasc. 1, pp. 102-107.
- Klages, Ludwig (1929). *Der Geist als Widersacher der Seele*. vol. 1: Leben und Denkvermögen, Leipzig: Barth.
- Long, A. A. (1999). The scope of early Greek philosophy. *The Cambridge Companion to Early Greek Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Makkī b. ‘Abī Ṭālib al-Qaysī (2008), *Al-Hidāya ilā Bulugh al-Nihāya*, Sharjah: University of Sharjah. (In Arabic)
- Maydānī, Abulfadl (n.d.), *Majma‘ al-Amthāl*, ed. Muḥammad Muḥyi al-Dīn ‘Abd al-Ḥamīd, Beirut: Dar al-Ma‘arifa. (In Arabic)
- Mehrvash, Farhang (2003), “Bani Israel”, *Encyclopedia of Islam*, vol. XII, Tehran: Center for the Great Islamic Encyclopedia. (In Persian)
- Mehrvash, Farhang (2013), “Rituals of Dhikr in Islamic Narrations and Their Social Role and Function”, *Quranic and Hadith Studies*, 53: 69-112. (In Persian)
- Mehrvash, Farhang (2014), “Ethical Thought of Ibn Mas‘ūd”, *Journal of Ethics Research*, 7 (24): 143-162. (In Persian)
- Mehrvash, Farhang (2015), “The History of Dhikr in Islamic Culture”, *Quranic and Hadith Studies*, 9 (1) 17: 43-78. (In Persian)
- Mehrvash, Farhang (2016), “The History of Islamic Jurisprudence in the Early Centuries”, Tehran: Nashr-e Ney. (In Persian)
- Menog-i Khrad* (1975), ed. Ahmad Tafazzoli, Tehran: Foundation for Iranian Culture. (In Persian)
- Mostafavi, Hamideh, Hashemi, Soheila and Izadi, Samad (2015), “An Analysis of the Function of the Educational System in Teaching and Moral Growth of Students with Emphasis on Textbooks and Teaching Methods of Teachers”, *Iranian Curriculum Studies Quarterly*, 10 (36): 97-120. (In Persian)
- Moṭahharī, Morteza (1988), *The Problem of Knowledge*, Tehran: Ṣadrā. (In Persian)
- Muqātil b. Sulaymān (2002), *Al-Tafsīr*, ed. ‘Abdullāh Maḥmūd Shihāta, Beirut: Dār Ihya’ al-Turath. (In Arabic)
- Ong, Walter J. (1986). Writing is a Technology that Restructures Thought. *The Written Word: Literacy in Transition*, ed. G. Baumann, Oxford: Clarendon Press.
- Pākatchī, Aḥmad (1370 SH), “Ibn Mas‘ūd”, *Great Islamic Encyclopedia*, vol. IV, Tehran: Center for Iranian and Islamic Studies. (In Persian)
- Pākatchī, Aḥmad (1377 SH), “Religious Ethics”, *Great Islamic Encyclopedia*, vol. VII, Tehran: Center for Iranian and Islamic Studies. (In Persian)
- Pākatchī, Aḥmad (1380 SH), “Ahl al-Kitāb”, *Great Islamic Encyclopedia*, vol. X, Tehran: Center for Iranian and Islamic Studies. (In Persian)
- Pākatchī, Aḥmad (1392 SH), *Understanding and Interpretation of Ḥadīth with Special Emphasis on Verbal Aspects*, Tehran: Imam Ṣādiq University. (In Persian)
- Pakatchi, Ahmad. (2007), “The Epistemic Value of Deconstruction in Tolstoy's Thought”, *Journal of the Academy of Arts Research*, 5: 117-134. (In Persian)
- Peters, Francis Edward (2003). *The Monotheists: Jews, Christians, and Muslims in Conflict and Competition*. Princeton: Princeton University Press.
- Piras, Anderia, “Angels”, tr. Paul Ellis (2005). *Encyclopedia Of Religion*. ed. Lindsay Jones, New York: MacMillan.
- Preus, Anthony (2007). *Historical Dictionary of Ancient Greek Philosophy*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Rorty, Richard (1991). Two meanings of logocentrism: A reply to Norris. *Essays on Heidegger and Others*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 107–118. doi: 10.1017/cbo9780511609039.007

- Sarroub, Loukia K. and Schroeder, Cassandra (2023). Religious Influences on the Growth of Literacy Practice. *International Encyclopedia of Education*, 4th edition, ed. R.J. Tierney, F. Rizvi and K. Erkican, vol. 10, Elsevier Ltd., pp. 209–216. doi:10.1016/B978-0-12-818630-5.07019-6
- Schmid, Hans Heinrich (1966). *Wesen Und Geschichte Der Weisheit: Eine Untersuchung Zur Altorientalischen Und Israelitischen Weisheitsliteratur*. Berlin: Verlag Alfred Töpelmann.
- Shamkhī, Mīnā and Sākī, Nancy (2017), “Ethics in Higher Education with Emphasis on Islamic Perspectives”, *Jundishapur Journal of Educational Development*, 8 (2): 206-215. (In Persian)
- Stead, Christopher (2005). “Logos”, *The Shorter Routledge Encyclopedia of Philosophy*. ed. Edward Craig. London and New York: Routledge.
- Ṭabarī, Muḥammad b. Jarīr (1415 H), *Jāmi‘ al-Bayān*, Beirut: Dār al-Fikr. (In Arabic)
- Tafazzoli, Ahmad. (2012), Introduction to *Menog-i Khrad*, ed. Zhaleh Amouzegar, Tehran: Tous Publications. (In Persian)
- Wallace, Dorothy (2009). Parts of the Whole: Approaching Education as a System. *Numeracy*, volume II, issue 2, article 9. DOI: <http://dx.doi.org/10.5038/1936-4660.2.2.9>
- Wang, Shutao (2016). *The Origins of Islam in the Arabian Context*. Master's Thesis in Religious Roots of Europe, Department of Archaeology, History, Cultural Studies and Religion, University of Bergen, Bergen.
- Welton, James (1911). “Education”, *Encyclopedia Britannica*. 11th edition. New York: Encyclopædia Britannica Inc.
- Zajjāj, Ibrahim b. Sari (1988), *Ma‘ānī al-Qur‘ān wa I‘rābuh*, ed. ‘Abd al-Jalīl ‘Abduh Shalabī, Beirut: ‘Ālam al-Kutub. (In Arabic)