



Explaining the Anthropological and Axiological Foundations of Human Dignity in the Qur'an and Narrations and Deducing Their Implications for Moral Education: Toward a Theoretical Framework for Education

Nejla Fili¹, Mohammad Hassan Mirzamohammadi^{2*}, Mohsen Farmahini Farhani³

1. PhD Student, Department of Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran.
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran (Corresponding Author).
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahed University, Tehran, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** mirzamohammadi@shahed.ac.ir

Research Paper

Receive: 2026/01/21
Accept: 2026/06/15
Initial Publish: 2026/06/16
Final Publish: 2027/06/22

Keywords:

Human Dignity, Moral Education, Anthropological Foundations, Axiological Foundations, Qur'an, Islamic Narrations, Theoretical Framework.

Article Cite:

Fili, N., Mirzamohammadi, M. H., & Farmahini Farhani, M. (2027). Explaining the Anthropological and Axiological Foundations of Human Dignity in the Qur'an and Narrations and Deducing Their Implications for Moral Education: Toward a Theoretical Framework for Education. *Sociology of Education*. 13(2): 1-24.

Abstract

Purpose: This study aimed to explain the anthropological and axiological foundations of human dignity in the Holy Qur'an and Islamic narrations, derive their implications for moral education, and develop a dignity-centered theoretical framework for the educational system.

Methodology: This qualitative theoretical study employed conceptual analysis and concept formation methods. Data were collected from Qur'anic verses, authentic narrations, and relevant exegetical and philosophical sources. An analytical–inferential approach was used to derive educational goals, principles, and methods. The concepts of “Insan” (human), “Bashar” (rational-social human), and “Adam” (spiritual vicegerent) were examined as three distinct existential dimensions, and the positive and negative characteristics of each dimension were systematically analyzed.

Findings: The findings indicated that the foundations of dignity can be categorized into positive and negative dimensions. In the human dimension (Insan), dignity depends on overcoming inherent weaknesses such as haste, greed, ingratitude, and self-centeredness and transforming them into positive moral traits. The Bashar dimension reflects the capacities for reason, guidance, social interaction, learning, and conveying hope. The Adam dimension represents the highest level of dignity, characterized by divine vicegerency, knowledge of the Divine Names, responsibility, justice, and stewardship of the earth. Based on these foundations, educational goals such as embodying divine virtues and succeeding in existential trials were identified. Educational principles included intrinsic human dignity, responsible freedom, prioritization of encouragement over warning, and the possibility of moral restoration. Educational methods such as practicing vicegerency, gradual resistance training, responsibility delegation, and critical reflection were also derived.

Conclusion: The study demonstrates that dignity-centered moral education requires simultaneous attention to the instinctive, rational, and spiritual dimensions of human existence. The proposed theoretical framework, grounded in God-centeredness, justice-centeredness, and responsibility, conceptualizes education as an active and transformative process that fosters human dignity and prepares learners to fulfill their role as divine vicegerents within society.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.783>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Human dignity occupies a central position in Islamic anthropology and constitutes one of the most fundamental foundations for moral education. Any educational system is implicitly based on a particular understanding of human nature, human capacities, the purpose of life, and the pathways leading to human flourishing. Within the Islamic intellectual tradition, the Qur'an presents a multidimensional understanding of the human being that simultaneously acknowledges both the noble and vulnerable aspects of existence. Human beings are portrayed as creatures endowed with inherent dignity, freedom, reason, responsibility, and the capacity for spiritual growth, while at the same time remaining susceptible to weakness, forgetfulness, greed, arrogance, and moral decline (Motahhari, 2013; Tabatabaei, 1970). Consequently, human dignity is not merely a legal or ethical principle but an ontological reality rooted in the divine origin of humanity and its relationship with God (Javadi Amoli, 1990; Karimi, 2014).

Contemporary educational systems often emphasize measurable achievement, competition, and standardized assessment, while paying insufficient attention to the cultivation of moral character, spiritual development, and existential meaning. This imbalance has generated concerns regarding identity formation, psychological well-being, and the erosion of intrinsic motivation among learners. In response to these challenges, Islamic educational thought offers an alternative framework grounded in the concept of dignity, aiming to nurture the whole person rather than merely develop academic competencies (Bagheri, 2014; Sharafi & Shahriari, 2014). Previous scholarship has examined dignity from theological, philosophical, legal, and ethical perspectives, yet relatively few studies have systematically explored its educational implications through a comprehensive anthropological framework derived directly from the Qur'an and Islamic traditions (Dadjou, 2016; Yadollahpour, 2009).

Recent semantic analyses of Qur'anic terminology have highlighted the importance of distinguishing among the concepts of *Insān* (human), *Bashar* (human as rational and social being), and *Adam* (the perfected and vicegerent human being). These concepts represent distinct yet interconnected dimensions of human existence and provide a more nuanced understanding of human nature than approaches that treat them as synonymous terms (Ghaderi, 2013, 2022). Classical Islamic philosophers and mystics similarly emphasized hierarchical dimensions of human existence, portraying humanity as capable of progressing from instinctive existence to rational maturity and ultimately to spiritual realization (Mulla, 1981; Nasafi, 2009; Qeysari, 1996). Furthermore, modern humanistic and existential thinkers have underscored the importance of self-awareness, meaning-making, responsibility, and transcendence in human development, themes that resonate with the Islamic understanding of dignity and moral growth (Frankl, 2016; Fromm, 2016).

Given the growing need for educational frameworks capable of addressing contemporary moral and existential challenges, this study sought to explain the anthropological and axiological foundations of dignity in the Qur'an and Islamic traditions and to derive a theoretical framework for dignity-centered moral education based on the interconnected concepts of *Insān*, *Bashar*, and *Adam*.

Methods and Materials

This study employed a qualitative theoretical research design based on conceptual analysis and deductive interpretation. The primary sources included Qur'anic verses, major classical commentaries, narrations from Islamic traditions, philosophical texts, and contemporary educational scholarship. Data were collected through extensive document analysis and thematic examination of texts related to human nature, dignity, moral development, vicegerency, responsibility, freedom, and spiritual growth.

The analytical process involved identifying and categorizing textual references associated with the concepts of *Insān*, *Bashar*, and *Adam*. These categories were subsequently examined to determine their positive and negative dimensions, their anthropological implications, and their educational significance. Through a process of comparative interpretation and theoretical synthesis, the study extracted educational goals, principles, and methods that could support the development of a dignity-centered model of moral education.

The trustworthiness of the analysis was enhanced through repeated examination of primary sources, comparison of interpretive perspectives across different commentators and scholars, and systematic organization of themes according to their conceptual coherence and educational relevance.

Findings

The findings revealed that the anthropological foundations of dignity can be understood through three interconnected dimensions of human existence: the human dimension (Insān), the rational-social dimension (Bashar), and the vicegerent dimension (Adam).

The first dimension, Insān, represents the instinctive and existential level of human existence. This dimension contains both positive capacities and significant vulnerabilities. Positive characteristics include self-awareness, creation in the best form, the capacity for growth through trials, and the ability to construct one's own character through effort and choice. At the same time, this dimension is associated with tendencies toward impatience, greed, ingratitude, arrogance, haste, self-deception, excessive argumentation, selfishness, denial of truth, and vulnerability to temptation. The findings indicate that these challenges are not merely deficiencies but opportunities for moral growth when properly guided through education.

The second dimension, Bashar, represents the sphere of reason, communication, knowledge acquisition, and social responsibility. Positive capacities within this dimension include receptivity to divine guidance, the ability to acquire wisdom, educational and pedagogical competence, constructive communication, and the capacity to inspire hope and meaning in others. However, this dimension also contains risks, including rationalization of wrongdoing, misuse of knowledge, intellectual passivity, and distortion of truth for personal or ideological purposes.

The third dimension, Adam, represents the highest level of human dignity and spiritual realization. This dimension encompasses vicegerency, knowledge of divine realities, responsibility for stewardship of the earth, social leadership, justice, creativity, civilization-building, spiritual growth, repentance, meaning-seeking, and the aspiration toward transcendence. Adamic existence reflects the fullest realization of human dignity through conscious alignment with divine purposes. Nevertheless, this elevated status is accompanied by profound responsibilities, including accountability, moral testing, susceptibility to temptation, and the possibility of decline if freedom is misused.

Based on these anthropological foundations, the study derived a dignity-centered framework for moral education. The ultimate educational goal was identified as the actualization of divine attributes within the learner's character. Intermediate goals included self-awareness, responsible freedom, moral resilience, stewardship, wisdom, hopefulness, spiritual growth, and continuous self-correction.

The findings further identified key educational principles, including respect for intrinsic dignity, freedom accompanied by responsibility, prioritization of encouragement over fear-based approaches, protection of intellectual autonomy, acceptance of mistakes as opportunities for growth, emphasis on effort and accountability, cultivation of meaningful relationships with God and society, and commitment to truth-seeking rather than domination in dialogue.

Educational methods derived from these principles included reflective self-assessment, critical thinking exercises, gradual development of self-control, experiential responsibility, community engagement, hope-oriented instruction, apprenticeship and project-based learning, practical moral training, and opportunities for repentance and corrective action following mistakes.

Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that dignity-centered moral education requires a multidimensional understanding of human nature. Human beings cannot be adequately understood solely through their biological, psychological, social, or spiritual characteristics in isolation. Rather, moral education must address all dimensions simultaneously and recognize the dynamic interactions among instinctive drives, rational capacities, and transcendent aspirations.

The three dimensions identified in this study do not represent separate categories of individuals but rather interconnected layers of human existence operating concurrently within every person. The instinctive dimension provides the energy and motivational force of human behavior, the rational-social dimension provides guidance and interpretation, and the vicegerent dimension provides ultimate direction and purpose. Effective education therefore requires the harmonious cultivation of all three dimensions.

The proposed framework offers a comprehensive alternative to educational models that emphasize academic achievement while neglecting character formation, spiritual development, and existential meaning. By grounding education in human dignity, responsibility, freedom, and transcendence, the framework promotes a more holistic understanding of personal growth and social contribution.

Furthermore, the model recognizes that moral development is not achieved through external control alone but through the gradual internalization of values, conscious self-regulation, meaningful participation in community life, and ongoing engagement with moral challenges. Mistakes and failures are understood not as endpoints but as opportunities for reflection, learning, and transformation.

The framework also highlights the importance of hope, encouragement, and meaningful responsibility as educational tools. Learners are viewed as active participants in their own development rather than passive recipients of instruction. Educational environments should therefore foster autonomy, accountability, critical reflection, and constructive engagement with real-world challenges.

In conclusion, dignity-centered moral education offers a theoretically coherent and practically relevant model for contemporary educational systems. By integrating the dimensions of *Insān*, *Bashar*, and *Adam* into a unified framework, it provides a comprehensive vision of human development that addresses intellectual, moral, social, and spiritual growth. Such an approach has the potential to cultivate individuals who are self-aware, responsible, compassionate, knowledgeable, resilient, and committed to contributing positively to both society and the broader purposes of human existence.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

تبیین مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت در قرآن و روایات و استنتاج دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی به منظور ارائه چارچوب نظری در آموزش و پرورش

نژلا فیلی^۱، محمدحسن میرزامحمدی^{۲*}، محسن فرمهینی فرهانی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران (نویسنده مسئول).

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

✦ ایمیل نویسنده مسئول: mirzamohammadi@shahed.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: این پژوهش با هدف تبیین مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت در قرآن کریم و روایات، استنتاج دلالت‌های تربیتی آن در حوزه تربیت اخلاقی، و ارائه چارچوب نظری کرامت‌محور برای نظام آموزش و پرورش انجام شد.

دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۵

انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶

انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۴/۰۱

روش‌شناسی: پژوهش حاضر از نوع مطالعات نظری و کیفی بود که با بهره‌گیری از روش تحلیل مفهومی و مفهوم‌پردازی انجام شد. داده‌های پژوهش از آیات قرآن کریم، روایات معتبر و منابع تفسیری و فلسفی مرتبط گردآوری شد. همچنین برای استخراج اهداف، اصول و روش‌های تربیتی از روش تحلیلی - استنتاجی پیش‌رونده استفاده گردید. در این چارچوب، مفاهیم «انسان»، «بشر» و «آدم» به‌عنوان سه ساحت متمایز وجودی مورد بررسی قرار گرفتند و ویژگی‌های ایجابی و سلبی هر ساحت تحلیل شد.

واژگان کلیدی:

کرامت انسان، تربیت اخلاقی،

مبانی انسان‌شناختی، مبانی

ارزش‌شناختی، قرآن کریم، روایات،

چارچوب نظری تربیت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد مبانی کرامت در دو دسته ایجابی و سلبی قابل تبیین هستند. در ساحت انسانی، کرامت در گرو غلبه بر ضعف‌های ذاتی نظیر عجله، حرص، ناسپاسی و خودمحوری و تبدیل آنها به فضایل اخلاقی است. ساحت بشری بیانگر قابلیت دریافت هدایت، عقلانیت، ارتباطات اجتماعی و انتقال امید و بشارت است. ساحت آدمی نیز عالی‌ترین مرتبه کرامت را نمایندگی می‌کند و با تعلیم اسماء، خالفت الهی، مسئولیت‌پذیری، عدالت‌ورزی و آبادانی زمین پیوند دارد. بر اساس این مبانی، اهداف تربیتی شامل تخلق به اخلاق الهی و موفقیت در ابتلائات، اصول تربیتی شامل تکریم ذاتی انسان، آزادی مسئولانه، تقدم تبشیر بر انذار و جبران‌پذیری خطا، و روش‌هایی نظیر تمرین خالفت، تفویض مسئولیت، مقاومت تدریجی و کشف مغالطات استنتاج شد.

استناد مقاله:

فیلی، نژلا، میرزامحمدی،

محمدحسن، و فرمهینی فرهانی،

محسن. (۱۴۰۶). تبیین مبانی

انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی

کرامت در قرآن و روایات و استنتاج

دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی به

منظور ارائه چارچوب نظری در

آموزش و پرورش. جامعه‌شناسی

آموزش و پرورش، ۱۳(۲): ۱-۲۴.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که تربیت اخلاقی کرامت‌محور مستلزم توجه هم‌زمان به ابعاد غریزی، عقلانی و معنوی وجود انسان است. چارچوب نظری ارائه‌شده با اتکا بر خودمحوری، عدالت‌محوری و مسئولیت‌پذیری، تربیت را فرآیندی فعال، انتخاب‌گرانه و تحول‌آفرین می‌داند که زمینه شکوفایی کرامت انسانی و تحقق مقام خلیفه‌اللهی را در نظام آموزش و پرورش فراهم می‌سازد.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.783>



Commons: CC BY 4.0

مقدمه

انسان‌شناسی یکی از بنیادی‌ترین حوزه‌های معرفتی در اندیشه دینی و فلسفی است که همواره مبنای شکل‌گیری نظریه‌های تربیتی، اخلاقی و اجتماعی بوده است. هر نظام تربیتی، خواه آگاهانه و خواه ناآگاهانه، بر تصویری خاص از انسان، ظرفیت‌های وجودی او، غایت زندگی و شیوه دستیابی به کمال استوار است. از این رو، فهم حقیقت انسان و جایگاه او در نظام هستی، مقدمه‌ای ضروری برای طراحی هرگونه الگوی تربیتی محسوب می‌شود. در سنت اسلامی نیز پس از مسئله توحید، هیچ موضوعی به اندازه انسان مورد توجه قرآن کریم قرار نگرفته است؛ به گونه‌ای که قرآن از یک سو عالی‌ترین مراتب شرافت و کرامت را برای انسان ترسیم می‌کند و از سوی دیگر او را در معرض سقوط به پایین‌ترین مراتب وجودی معرفی می‌نماید (Motahhari, 2013). این دوگانگی ظاهری بیانگر آن است که انسان موجودی پویا، انتخابگر و برخوردار از ظرفیت‌های متضاد است که مسیر تعالی یا انحطاط او در گرو نحوه تربیت و بهره‌گیری از استعدادهای وجودی خویش خواهد بود.

در میان مفاهیم بنیادین مرتبط با انسان، مفهوم «کرامت» جایگاهی ممتاز دارد. کرامت در اندیشه اسلامی صرفاً یک ارزش اخلاقی یا حقوقی نیست، بلکه حقیقتی وجودشناختی و انسان‌شناختی است که ریشه در نحوه آفرینش انسان و نسبت او با خداوند دارد. قرآن کریم انسان را موجودی معرفی می‌کند که از موهبت تکریم الهی برخوردار است و این تکریم مبنای مسئولیت، اختیار و شایستگی او برای نیل به مراتب عالی کمال محسوب می‌شود (Javadi Amoli, 1990; Tabatabaei, 1970). از همین رو، کرامت نه تنها غایت تربیت، بلکه اصل حاکم بر تمام فرآیندهای تربیتی نیز به شمار می‌رود. پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت اسلامی معتقدند که هرگونه تربیت اصیل باید بر حفظ، تقویت و شکوفاسازی کرامت انسانی استوار باشد (Sharafi & Shahrari, 2014). در چنین نگرشی، تربیت فرایندی است که انسان را به سوی فعلیت‌بخشی استعدادهای کرامت‌آفرین و تحقق منزلت حقیقی خویش سوق می‌دهد (Naghizadeh, 2017; Shokouhi, 1988).

ارتباط میان کرامت، سعادت و تربیت از دیرباز مورد توجه متفکران بوده است. بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان، سعادت را در شکوفایی ظرفیت‌های اصیل انسانی جست‌وجو کرده‌اند. در سنت فلسفی غرب، کانت کرامت انسان را مبنای خودآیینی اخلاقی و شایستگی او برای دستیابی به سعادت می‌داند (Dezhakam, 2010; Mousavi Bahabadi & Abbasi, 2025). در اندیشه کنفوسیوس نیز سعادت در هماهنگی انسان با فضیلت و خیر عمومی معنا می‌یابد (Elmi & Dastouri Sedehi, 2024). متفکران مسیحی همچون آکویناس، سعادت را در قرب الهی و شهود حقیقت نهایی جست‌وجو می‌کنند (Houshangi & Maleki, 2016). در فلسفه اسلامی نیز ملاصدرا انسان را موجودی می‌داند که با حرکت جوهری و سیر تکاملی خویش می‌تواند به مرتبه‌ای از کمال برسد که مظهر اسماء و صفات الهی گردد (Mulla, 1981). مطهری نیز سعادت را در بازگشت انسان به فطرت اصیل و تحقق استعدادهای نهفته وجودی او تفسیر می‌کند (Motahhari, 2019). در نتیجه، کرامت و سعادت دو مفهوم جدایی‌ناپذیرند و تربیت اخلاقی زمانی موفق خواهد بود که بتواند زمینه تحقق هر دو را فراهم سازد (Bagheri, 2014).

با وجود اهمیت نظری کرامت، بررسی وضعیت نظام‌های آموزشی معاصر نشان می‌دهد که فاصله‌ای معنادار میان آرمان‌های کرامت‌محور و واقعیت‌های آموزشی وجود دارد. در بسیاری از نظام‌های آموزشی، موفقیت تحصیلی بیش از آنکه بر رشد همه‌جانبه شخصیت دانش‌آموزان استوار باشد، بر رقابت‌های آزمون‌محور، کسب رتبه و سنجش‌های کمی متمرکز شده است. پژوهش‌های انجام شده در ایران نشان داده‌اند که آزمون‌محوری، خلاقیت، عزت نفس و انگیزش درونی دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند (Azizi & Valizadeh, 2018; Bathae, 2013). همچنین کنکورمحوری به تدریج جایگزین یادگیری معنادار شده و بسیاری از ابعاد انسانی و اخلاقی تربیت را به حاشیه رانده است (Niaei, 2017). افزون بر این، ضعف مشارکت دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و محدود بودن نقش آنان در فرایندهای تربیتی، مانع رشد مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی می‌شود (Shirazi, 2023). این شرایط سبب شده است که بخش مهمی از اهداف متعالی تربیت مورد غفلت قرار گیرد.

پیامدهای این شکاف تربیتی را می‌توان در حوزه‌های مختلف مشاهده کرد. افزایش نشانه‌های افسردگی در میان دانش‌آموزان و نوجوانان، یکی از نشانه‌های جدی فاصله گرفتن نظام‌های تربیتی از اهداف وجودی انسان است (Jahangasht et al., 2016). همچنین رشد برخی آسیب‌های اجتماعی و بزهکاری در میان نوجوانان، بیانگر ضعف نظام‌های تربیتی در پاسخگویی به نیازهای عمیق اخلاقی و هویتی نسل جدید است (Karimian, 2008). از سوی دیگر،

کاهش رضایت از کیفیت یادگیری و ضعف در تجربه معنادار آموزش نیز از دیگر چالش‌های نظام آموزشی معاصر به شمار می‌رود (Hojjat & Ansari, 2010). چنین وضعیتی ضرورت بازاندیشی در مبانی نظری تربیت و بازگشت به الگوهای کرامت‌محور را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

یکی از مهم‌ترین موانع نظری در مسیر طراحی الگوی تربیتی مبتنی بر کرامت، ابهام در فهم دقیق حقیقت انسان در منابع اسلامی است. بخش قابل توجهی از پژوهش‌های انجام شده درباره کرامت انسانی، این مفهوم را از منظر فلسفی، حقوقی یا کلامی بررسی کرده‌اند (Karimi, 2014; Dadjou, 2016; Yadollahpour, 2009). اگرچه این آثار سهم مهمی در تبیین ابعاد مختلف کرامت داشته‌اند، اما کمتر به استخراج دلالت‌های تربیتی آن برای نظام آموزش و پرورش پرداخته‌اند. افزون بر این، بسیاری از پژوهش‌ها مفاهیمی همچون انسان، بشر و آدم را مترادف تلقی کرده‌اند، در حالی که مطالعات معناشناختی قرآن نشان می‌دهد هر یک از این مفاهیم دارای بار معنایی خاص و دلالت‌های متفاوتی هستند (Vazvaei, 2018).

برخی از پژوهشگران معاصر با تأکید بر تمایز میان مفاهیم انسان، بشر و آدم، بر این باورند که قرآن تصویری چندساختی از وجود انسان ارائه می‌دهد (Ghaderi, 2022). در این چارچوب، «انسان» نمایانگر بعد غریزی و چالش‌های وجودی، «بشر» بیانگر ساحت عقلانی و اجتماعی، و «آدم» نماد مرتبه متعالی و خلیفه‌اللهی انسان است (Ghaderi, 2013). چنین تفکیکی با ریشه‌های عمیقی در سنت عرفانی و فلسفی اسلامی نیز همسو است. نسفی در تبیین مفهوم انسان کامل بر مراتب وجودی انسان تأکید می‌کند (Nasafi, 2009) و قیصری در شرح فصوص الحکم انسان را جامع اسماء و صفات الهی می‌داند (Qeysari, 1996). سهروردی نیز مراتب گوناگون ادراک و دریافت انوار الهی را در وجود انسان مطرح می‌سازد (Suhrawardi, 2001). این نگاه چندلایه به انسان، زمینه مناسبی برای بازسازی نظریه‌های تربیتی فراهم می‌کند.

از سوی دیگر، متون تفسیری و روایی نیز بر ابعاد مختلف کرامت و ظرفیت‌های متنوع وجودی انسان تأکید دارند. تفاسیر بزرگ اسلامی از جمله المیزان، مجمع‌البیان، تفسیر کبیر، صافی، تفسیر نمونه و تفسیر قمی هر یک به جنبه‌هایی از استعدادهای الهی، ضعف‌های طبیعی و مسئولیت‌های وجودی انسان پرداخته‌اند (Fakhr al-Razi, 1999; Feyz Kashani, 1997; Makarem Shirazi, 1995; Qomi, 1984; Tabarsi, 1984; Tabatabaei, 1970). همچنین منابع حدیثی، انسان را موجودی معرفی می‌کنند که در پرتو عقل، اختیار و تربیت می‌تواند به عالی‌ترین مراتب قرب الهی دست یابد یا بر اثر غفلت و پیروی از هواهای نفسانی سقوط کند (Majlesi, 1983; Tamimi Amadi, 1989). مباحث مرتبط با ماهیت شیطان و وسوسه‌های نفسانی نیز نقش مهمی در تبیین چالش‌های مسیر کرامت دارند (Salehi, 2008).

در حوزه روان‌شناسی و علوم انسانی نیز بسیاری از نظریه‌ها بر اهمیت معنا، آزادی، مسئولیت و خودآگاهی در رشد انسان تأکید کرده‌اند. فرانکل، جستجوی معنا را نیروی بنیادین زندگی انسان می‌داند و معتقد است که فقدان معنا زمینه‌ساز بحران‌های روانی و اخلاقی است (Frankl, 2016). فروم نیز با تحلیل ریشه‌های ویرانگری و ازخودبیگانگی، بر ضرورت رشد انسان‌گرایانه و مسئولانه تأکید می‌کند (Fromm, 2016). این دیدگاه‌ها اگرچه در چارچوبی متفاوت از جهان‌بینی اسلامی مطرح شده‌اند، اما در تأکید بر ضرورت شکوفایی ظرفیت‌های وجودی انسان با مفهوم کرامت اشتراک دارند.

در سال‌های اخیر، توجه جهانی به مفهوم کرامت در حوزه تعلیم و تربیت نیز افزایش یافته است. پژوهش‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که کرامت انسانی می‌تواند به عنوان چارچوبی بنیادین برای مواجهه با چالش‌های نوظهور تربیتی مورد استفاده قرار گیرد (Ronay, 2019). با این حال، بسیاری از این رویکردها مبتنی بر مبانی سکولار و اومانیستی هستند و از ظرفیت‌های معرفتی قرآن و سنت اسلامی بهره نمی‌گیرند. در مقابل، آثار جدیدی که بر حضور خداوند در متن زندگی انسان و نقش کرامت در شکل‌دهی هویت مؤمن تأکید دارند، زمینه‌های مناسبی برای بازخوانی تربیت اسلامی فراهم ساخته‌اند (Shayesteh, 2022).

در نهایت، با توجه به جایگاه محوری کرامت در انسان‌شناسی اسلامی، چالش‌های موجود در نظام‌های آموزشی، خلأ الگوهای تربیتی جامع مبتنی بر قرآن و روایات، و ضرورت تبیین دقیق تفاوت‌های مفهومی میان انسان، بشر و آدم، پژوهش حاضر با هدف تبیین مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت در قرآن کریم و روایات و استنتاج دلالت‌های آن برای تدوین چارچوب نظری تربیت اخلاقی کرامت‌محور در نظام آموزش و پرورش انجام شده است.

برای تبیین مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت در آیات قرآن و روایات، از روش تحلیل مفهومی از نوع مفهوم‌پردازی استفاده می‌شود. روش تحلیل مفهومی ناظر بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به‌واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم است و در جهت فهم مفاهیم تلاش می‌کند. معناشناختی و تحلیل مفهومی با رویکردی فلسفی صورت می‌گیرد و یکی از استلزامات پژوهش‌های تربیتی، مبحث استنتاج اهداف و مبانی، اصول و روش‌های تربیتی است که آرمان‌های تربیتی را تحقق بخشد. این امر کاربردی کردن یک موضوع فلسفی محسوب می‌شود.

استنتاج دلالت‌های انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت در رسیدن به اهداف، اصول، روش و عوامل مؤثر در تربیت اخلاقی کرامت محور، باید از روش تحلیلی استنتاجی‌لمی (پیش‌رونده) به دست بیاید. استنتاج پیش‌رونده با تکیه بر مبانی فلسفی، اقدام و حرکت به سمت استنتاج می‌کند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش بر اساس سؤالات زیر عبارت‌اند از:

سؤال ۱ و ۲: مبانی انسان‌شناختی و مبانی ارزش‌شناختی کرامت در قرآن کریم و روایات چگونه تبیین می‌شود؟

این مبانی بر اساس تفاوت سه مفهوم انسان، بشر و آدم در قرآن (Ghaderi, 2022) در سه ساحت تبیین شده است:

. ساحت نخست: ساحت انسانی؛ بنیاد‌گرایی و چالش‌های وجودی

ساحت انسانی بنیادی‌ترین، غریزی‌ترین و مشترک‌ترین لایه وجودی در میان افراد است. نقطه آغازین حرکت وجودی و بستر اصلی چالش‌های بنیادین اوست. این بعد از وجود، مجموعه‌ای از تمایلات، ضعف‌ها و در عین حال، ظرفیت‌های ذاتی را در بر می‌گیرد. از این‌رو، درک صحیح آن برای هرگونه فرایند تربیتی و مدیریت نفس، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر است. این ساحت، که در آیات متعددی با لفظ «انسان» به آن اشاره شده، با وجود ضعف‌های بنیادین، از کرامت‌ها و ظرفیت‌های مثبتی نیز برخوردار است.

جنبه‌های ایجابی: کرامت‌های ذاتی و قابلیت‌های بنیادین

جنبه‌های ایجابی ساحت انسانی که بستر رشد او را فراهم می‌سازند عبارت‌اند از:

بصیرت بر خویشتن: انسان به‌صورت ذاتی از توانایی خودآگاهی و تشخیص خیر و شر درونی برخوردار است، هرچند ممکن است برای توجیه خطاهای خود تلاش کند: «بَلِ الْإِنْسَانِ عَلَىٰ نَفْسِهِ بَصِيرَةٌ» (قیامت/۱۵-۱۴). خودآگاهی یعنی انسان خود را به‌عنوان یک «من» مستقل، متمایز از دیگران و جهان، درک می‌کند. او قادر است درباره خود بیندیشد، گذشته خود را به یاد آورد و برای آینده‌اش برنامه‌ریزی کند. ویکتور فرانکل در کتاب «انسان در جستجوی معنا» می‌گوید: «انسان موجودی است که می‌تواند از خود فاصله بگیرد و به خود بنگرد» (Frankl, 2016) و نیز ملاصدرا معتقد است: «نفس در حضورش با ذات خود، به ذات و احوال خود عالم است» (Mulla, 1981).

آفرینش در بهترین ساختار (أحسن تقویم): ساختار وجودی انسان در بهترین و متعادل‌ترین شکل ممکن آفریده شده که کرامتی ذاتی به او می‌بخشد. «لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ» (تین/۴). بعضی از مفسران «أحسن تقویم» را به معنای آفرینش انسان با فطرت خداجو، عقل حقیقت‌یاب، وجدان اخلاقی و اراده آزاد دانسته‌اند. این ساختار درونی، انسان را برای رسیدن به معرفت، انتخاب‌گری و پذیرش مسئولیت (همان امانت الهی) آماده می‌سازد (Tabatabaei, 1970). «انسان موجودی جامع است که فیض وجود از بالاترین مراتب تا پایین‌ترین آن‌ها را در خود جای داده است» (Mulla, 1981).

قابلیت رشد پس از آزمون: انسان موجودی است که در بستر امتحان الهی، ظرفیت «شنوا» و «بینا» شدن و کسب معرفت را پیدا می‌کند: «إِنَّا خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ مِنْ نُطْفَةٍ أَمْشَاجٍ نَبْتَلِيهِ فَجَعَلْنَاهُ سَمِيعًا بَصِيرًا» (انسان/۲). تفاسیر عمیق‌تر، این آمیختگی را به ترکیب استعداد‌های گوناگون و حتی متضاد در وجود انسان اشاره می‌دهند. علامه طباطبایی: انسان ترکیبی است از جسم و روح، غریزه و عقل، و استعداد‌های خیر و شر (Tabatabaei, 1970). فخر رازی در تفسیر

الکبیر می‌گوید: «انسان آمیزه‌ای از قوای شهوانی، غضبی و عقلی است... پس امشاج بود» (Fakhr al-Razi, 1999). این همان ظرفیت پیچیده‌ای است که او را شایسته آزمون می‌کند.

سازندگی ماهیت خویش: هویت نهایی انسان محصول جبری خلقت او نیست، بلکه نتیجه تلاش‌ها و انتخاب‌های خود اوست و هر فردی سازنده ماهیت خویش است. «وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى» (نجم/۳۹). آیه فوق این مطلب را اثبات می‌کند که ماهیت انسان به دست خودش ساخته می‌شود و قابلیت پذیرش مسئولیت عمل خویش را داراست. علامه طباطبایی در تفسیر المیزان بیان می‌کند که «حرف «ل» در «لِلْإِنْسَانِ» لام ملکیت است، یعنی انسان مالک حقیقی هیچ چیز نیست، مگر نتیجه کار و تلاش خودش. این مالکیت، هم در دنیا (دستاوردهای مادی و معنوی) و هم در آخرت (پاداش و جزا) صدق می‌کند. شامل نیت و عمل، تلاش‌های فیزیکی و بیرونی، کوشش‌های فکری و قلبی (نیت و ایمان) می‌شود. انسان با «سعی» خود، هویت و ماهیت آینده خویش را می‌سازد» (Tabatabaei, 1970).

جنبه‌های سلبی: محدودیت‌ها و تهدیدهای نفسانی

ساحت انسانی که بیشترین مذمت‌ها را در قرآن دارد، اگر تربیت نشود، به منشأ اصلی انحرافات و سقوط انسان تبدیل می‌شود. چالش‌های این ساحت را می‌توان در چند حوزه دسته‌بندی کرد:

در رابطه با خود:

0 تمایل ذاتی به ستمگری در حق خود و ناسپاسی در برابر نعمت‌ها (ظُلُومٌ كَفَّارٌ) (ابراهیم/۳۴). علامه طباطبایی (ره) در «تفسیر المیزان» ذیل آیه ۷۲ سوره احزاب توضیح می‌دهد که انسان به دلیل نفس اماره، همواره در معرض تعدی از حق و قرار دادن اشیا (از جمله نعمت‌ها و استعدادهای خود) در غیر جایگاه واقعی‌شان است که این همان «ظلم» است. این ظلم می‌تواند نسبت به خود، دیگران یا خداوند باشد (Tabatabaei, 1970). و کَفَّارٌ از نظر لغوی نیز صیغه مبالغه از ریشه «كَفَّرَ» به معنای «پوشاندن» است. کشاورز را از آن جهت «کافر» می‌گفتند که دانه را زیر خاک می‌پوشاند (Qorashi Banaei, 1991).

0 طمع‌ورزی و حریص بودن در خلقت (هلوع) (معارج/۱۹). علامه طباطبایی (ره) در «المیزان» می‌فرماید: «هلوع به معنای بی‌صبری بر ضرر و حرص بر نفع است؛ یعنی انسان وقتی زبانی به او می‌رسد، بی‌تابی می‌کند و وقتی خیری به او می‌رسد، حریصانه آن را ننگه می‌دارد و از انفاق آن خودداری می‌ورزد» (Tabatabaei, 1970). طبری (ره) در «مجمع‌البیان» می‌نویسد: «هلوع یعنی بسیار جزع‌کننده در هنگام بلا و بسیار بخیل در هنگام نعمت» (Tabarsi, 1984).

0 عجز بودن و شتاب‌زدگی در تصمیم‌گیری‌ها و خواسته‌ها (انبیاء/۳۷). علامه طباطبایی (ره) در «المیزان» ذیل آیه ۳۷ سوره انبیاء می‌فرماید: «مراد این است که عجله و شتاب‌زدگی از خصال راسخه و ملکات ثابته انسان است» (Tabatabaei, 1970). در واقع، «عجله» مانع اصلی دوراندیشی و عاقبت‌نگری است. امام علی (علیه‌السلام) می‌فرماید: از نادانی است، شتاب کردن (در کارها) پیش از آنکه زمانش برسد (و ممکن شود)، و درنگ کردن (و سستی) پس از آنکه فرصتش پیش آید (Tamimi Amadi, 1989) و همچنین می‌فرماید: بصیرت و بینش (عمق‌نگری)، هرگز با عجله همراه نمی‌شود (Tamimi, 1989).

0 ضعف و آسیب‌پذیری ذاتی در برابر امیال و فشارها (نساء/۲۸). علامه طباطبایی در تفسیر المیزان برای این می‌فرماید: منظور از ضعف انسان در این آیه، در درجه اول ناتوانی او در کنترل و مدیریت غرایز و شهوات نفسانی، به‌خصوص در برابر امیال جنسی و وسوسه‌های شیطانی است. انسان در برابر مصیبت‌ها، ترس‌ها، اضطراب‌ها و غم‌ها به‌سرعت دچار تزلزل می‌شود. صبر و استقامت او محدود است. علم انسان محدود و همواره در معرض خطا و فراموشی است. او به‌تنهایی قادر به درک تمام حقایق هستی و بهترین راه برای سعادت خویش نیست (Tabatabaei, 1970).

۰ داشتن آرزوهای طولانی و بی‌اساس بدون تلاش و کوشش لازم (نجم/۲۴). امیرالمؤمنین علی (علیه‌السلام) با یک تشبیه اقتصادی بسیار دقیق، ماهیت این نوع آرزو را روشن می‌کنند. کسی که عمل ندارد، سرمایه‌اش فقط «خیال» است و طبیعتاً ورشکسته است؛ آنجا که می‌فرمایند: آرزوها (بی‌دون عمل)، سرمایه افراد ورشکسته (و بی‌چیز) است (Tamimi Amadi, 1989).

در رابطه با پروردگار:

۰ ستیزه‌جویی و جدال آشکار در برابر حق (نحل/۴). علامه طباطبایی (ره) در تفسیر المیزان ذیل آیه ۷۷ سوره یس توضیح می‌دهد که این آیه اشاره به این حقیقت دارد که «انسان پس از گذر از مراحل ضعف و نیازمندی و رسیدن به مرحله قدرت و کمال، به جای آنکه شکرگزار نعمت‌های الهی باشد، با انکار آیات خدا و استدلال‌های باطل، به دشمنی آشکار (خصیم مبین) با حق تبدیل می‌شود. این دشمنی می‌تواند به شکل انکار معاد، شرک، یا سرپیچی از فرامین الهی ظهور کند» (Tabatabaei, 1970).

۰ ناسپاسی شدید و انکار نعمت‌های الهی (عبس/۱۷؛ عادیات/۶). علامه طباطبایی (ره) در «المیزان» ذیل این آیه می‌فرماید: «این تعبیر، کنایه از لعن و طرد انسان به خاطر کفرش است... امام باقر (علیه‌السلام) واژه «فُتِلَ» در قرآن را به معنای «لُعِنَ» (نفرین و لعنت‌شده) تفسیر کرده‌اند. می‌فرمایند: (درباره) سخن خداوند: «مرگ بر انسان، چه ناسپاس است»، حضرت فرمودند: یعنی لعنت باد بر انسان (به خاطر شدت کفرش)» (Majlesi, 1983; Qomi, 1984) و این وقتی است که انسان نعمت‌های پروردگارش را نادیده می‌گیرد و در برابر آن ناسپاسی می‌کند» (Tabatabaei, 1970).

۰ مغرور شدن به کرم و مهلت الهی و غفلت از حسابرسی (انفطار/۶). امام صادق (علیه‌السلام) این مهلت دادن همراه با نعمت (کرم ظاهری) را خطرناک‌ترین دام خدا، یعنی «استدراج»، معرفی می‌کنند که باعث می‌شود انسان کلاً توبه را فراموش کند و می‌فرمایند: خداوند هرگاه خیر بنده‌ای را بخواهد و او گناهی کند، بلافاصله او را گوشمالی می‌دهد تا استغفار را به یادش آورد؛ و هرگاه شر بنده‌ای را (به خاطر لجبختی) بخواهد و او گناهی کند، نعمتی به او می‌دهد تا استغفار را از یاد ببرد و به گناه ادامه دهد؛ و این همان سخن خداوند است که: «به‌زودی آن‌ها را از جایی که نمی‌دانند، به‌تدریج گرفتار می‌سازیم» (Majlesi, 1983).

۰ طغیان‌گری ذاتی در هنگام احساس بی‌نیازی (علق/۶). علامه طباطبایی (ره) در «تفسیر المیزان» ذیل این آیات توضیح می‌دهد: «مراد از طغیان، تجاوز از حد اعتدال در همه امور است... و این طغیان هنگامی پدید می‌آید که انسان خود را بی‌نیاز ببیند؛ زیرا احساس بی‌نیازی، او را از اطاعت پروردگارش باز می‌دارد و به سرکشی وامی‌دارد» (Tabatabaei, 1970). طبرسی (ره) در «مجمع‌البیان» می‌نویسد: «یعنی انسان وقتی خود را توانگر و بی‌نیاز یافت، سرکشی می‌کند و از فرمان خدا خارج می‌شود» (Tabarsi, 1984).

۰ شرک‌ورزی آشکار و قرار دادن شریک برای خداوند (زخرف/۱۵). علامه طباطبایی (ره) در «المیزان» ذیل این آیه توضیح می‌دهد: «خداوند پس از بیان شرک مشرکان، انسان را به «کفور مبین» وصف کرد؛ زیرا این کار آن‌ها از مصادیق روشن کفران نعمت بود... آن‌ها نعمت الوهیت و عبادت را که ویژه ذات مقدس اوست، به غیر او نسبت دادند» (Tabatabaei, 1970). شیخ طبرسی (ره) در «مجمع‌البیان» می‌نویسد: ««جزءاً» یعنی شریک و فرزند. سپس خداوند این عمل را با وصف انسان به «کفور» به پایان برد، زیرا شرک، بزرگ‌ترین کفران [نعمت] است» (Tabarsi, 1984).

۰ حرکت وجودی او به سوی پروردگار همواره با رنج و سختی همراه است (انشقاق/۶). امام سجاد (علیه‌السلام) در گفت‌وگویی با فردی که دنبال «راحتی مطلق» در دنیا بود، دقیقاً این توهم را رد کرده و می‌فرمایند: اما راحتی (مطلق و بدون رنج)، نه در دنیا خلق شده و نه برای اهل دنیا؛ همانا راحتی فقط در بهشت و برای اهل بهشت خلق شده است... و به هیچ کس در دنیا چیزی (از لذت) داده نشد، مگر آنکه دو برابر آن، حرص (و رنج) به او داده شد (Majlesi, 1983).

در مواجهه با نعمت و بلا:

0 تفسیر مادی از اکرام و اهانت الهی و پنداشتن رفاه و سختی به‌عنوان معیار ارزش‌گذاری خدا (فجر/۱۵). علامه طباطبایی ذیل تفسیر این آیات بیان می‌کند که این منطق، طرز فکر انسان‌هایی است که دنیا را اصل و اساس قرار داده و به آن دل بسته است... چنین کسی گمان می‌کند که اگر خدا به او نعمت داد، برای گرامی داشتن اوست و اگر نعمت را از او گرفت، برای خوار کردنش است. درحالی‌که چنین نیست، زیرا خداوند هر دو حالت را وسیله «ابتلاء و آزمایش» قرار داده است (Tabatabaei, 1970).

0 کفران نعمت و ناسپاسی شدید (کفور) در برابر الطاف الهی (حج/۶۶). علامه طباطبایی «کفور» بودن انسان را به طبع اولیه او نسبت می‌دهد که اگر با ایمان و تربیت الهی کنترل نشود، انسان را به انکار حقایق و ناسپاسی در برابر نعمت‌های آشکار الهی می‌کشاند (Tabatabaei, 1970). امیرالمؤمنین علی (علیه‌السلام) ریشه کفران را «لثامت» (پستی طبع) می‌داند. یعنی انسانی که روحش بزرگ نشده (تربیت نشده)، طبیعتاً ناسپاس است. انسان پست و فرومایه، شکر نعمت نمی‌گزارد. (و: ناسپاسی، نشانه پستی طبع است) (Tamimi Amadi, 1989).

0 فراموش کردن خدا در هنگام رفاه و روی آوردن به او فقط در هنگام سختی (زمر/۸). علامه طباطبایی در تفسیر این آیه توضیح می‌دهد که «مراد از نسیان در اینجا، ترک دعا و بی‌اعتنایی به آن است... سپس در توضیح شرک می‌افزایند که این شخص، نعمت را از جانب غیر خدا می‌داند و در نتیجه برای خدا در تأثیر و تصرف، شریک قائل می‌شود» (Tabatabaei, 1970).

0 غرور علمی و این‌پندار که نعمت‌ها و دستاوردها حاصل دانش و توانایی خود اوست، نه فضل الهی (زمر/۴۹). علامه طباطبایی (ره) این حالت را «نوعی از شرک» می‌داند و می‌فرماید: «مراد از «عِلْم» در اینجا، علم به اسباب و وسایل مادی است... و این سخن، نشان از این دارد که وی نعمت را به خود و دانشش نسبت می‌دهد و نقش خدا را در این میان نادیده می‌گیرد. این در حالی است که خود آن علم و توانایی به‌کارگیری آن، نعمتی از جانب خداست» (Tabatabaei, 1970). امیرالمؤمنین (ع) می‌فرماید: خودپسندی انسان (و مغرور شدن به داشته‌هایش)، یکی از حسودان (و دشمنان) عقل اوست (Tamimi Amadi, 1989).

در مواجهه با مرگ:

0 ناتوانی در درک و پذیرش حیات پس از مرگ و تردید در رستاخیز (مریم/۶۷). علامه طباطبایی (ره) در المیزان می‌گویند: «استبعاد و انکار انسان، به دلیل این است که او تنها به عالم طبیعت و اسباب عادی خو گرفته است» (Tabatabaei, 1970). امیرالمؤمنین علی (علیه‌السلام) (و در برخی منابع پیامبر اکرم صلی‌الله‌علیه‌وآله) دقیقاً تأیید می‌کند که زندگی دنیا برای غافلان مانند «خواب» است و مرگ لحظه «بیداری» و کنار رفتن پرده‌های مادی است. می‌فرماید: مردم در خوابند؛ هنگامی که می‌میرند، بیدار می‌شوند (و حقایق را آن‌گونه که هست می‌بینند) (Majlesi, 1983).

در برابر دیگران و حقایق:

0 تنگ‌نظری و بخل‌ورزی در بخشش به دیگران (قتور) (اسراء/۱۰۰). علامه طباطبایی (ره) می‌فرماید: «حب ذات و شفقت بر نفس در انسان غریزی است، و از همین‌رو از هر چیزی که مایه زیان او باشد می‌گریزد... و این خصلت باعث می‌شود که انسان از انفاق و بخشش مال خود حتی برای کسب فضیلت و پاداش اخروی نیز بخل ورزد، مگر آنکه ایمان به خدا و روز قیامت بر این غریزه غالب آید» (Tabatabaei, 1970).

0 جدل‌گرایی افراطی و ستیز با حقیقت، حتی پس از روشن شدن آن (کهف/۵۴). علامه طباطبایی (ره) ذیل آیه «و انسان بیش از هر چیز سرِ جدال دارد» می‌فرماید: «این آیه اشاره به این حقیقت دارد که انسان به‌طور فطری و غریزی، موجودی است جدلی و اهل مراء... و این خصلت، مانع از آن می‌شود که حقایق را آن‌چنان که هست بپذیرد. حتی زمانی که دلایل روشن در اختیارش قرار می‌گیرد، باز به جای تسلیم، به دنبال عذرتراشی و مغالطه می‌رود» (Tabatabaei, 1970).

0 قابلیت سقوط تا حد تبدیل شدن به یک «شیطان انسی» و دشمنی فعال با پیامبران و مسیر حق (انعام/۱۱۲). علامه طباطبایی (ره) می‌فرماید: «مراد از «شیاطین الإنس»، سران گمراه و مفسد از انسان‌ها هستند که مردم را از اطاعت خدا و رسول بازمی‌دارند... و «إیحاء» بعضی به بعضی، کنایه از همکاری و

همفکری پنهانی آنان در ترویج باطل و آراستن آن است... «زخرف القول» به معنای سخنان زیبا و فریبنده‌ای است که باطل را در پوشش حق جلوه می‌دهد» (Tabatabaei, 1970).

این ساحت، اگرچه دارای کرامتی اولیه است، اما بدون تربیت به ورطه‌های خطرناک خودپرستی و طغیان سقوط می‌کند. از این رو، این ساحت نیازمند لایه مدیریتی ساحت بشری، عقل، وحی، ارتباط اجتماعی و روحیه مثبت و نشاط‌آفرین است تا غرایز را جهت بخشد، و در نهایت نیازمند افقی متعالی (ساحت آدمی) است تا این مدیریت را معنادار سازد.

ساحت دوم: ساحت بشری؛ عرصه عقل، ارتباط با حق و مسئولیت اجتماعی

«ساحت بشری» که در قرآن با واژه «بشر» مشخص می‌شود، لایه تعقل، ارتباطات اجتماعی، کسب دانش و مسئولیت‌پذیری است. این ساحت، وجه تمایز اصلی انسان از سایر موجودات زنده و بستر شکوفایی نبوت، حکمت و علم است. در این عرصه، انسان از یک موجود صرفاً غریزی فراتر رفته و به فاعلی اندیشمند و اجتماعی تبدیل می‌شود که می‌تواند پیام الهی را دریافت کند و به دیگران انتقال دهد.

جنبه‌های ایجابی: قابلیت‌های ارتباطی و معرفتی

پتانسیل‌های مثبت ساحت بشری، انسان را برای ایفای نقش‌های کلیدی در هستی آماده می‌سازد:

امکان تکلم الهی: بشر از استعداد ذاتی برای دریافت پیام و الهام از خداوند برخوردار است که اوج آن در مقام نبوت تجلی می‌یابد. «وَمَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُكَلِّمَهُ اللَّهُ إِلَّا وَحْيًا أَوْ مِنْ وَرَاءِ حِجَابٍ أَوْ يُرْسِلَ رَسُولًا فَيُوحِيَ بآيَاتِهِ مَا يَشَاءُ إِنَّهُ عَلَىٰ حَكِيمٍ» (شوری/۵۱). این آیه نشان می‌دهد که مرتبه «بشر» در انسان‌شناسی قرآن، مرتبه‌ای است که در آن، این موجود شأنیست و قابلیت ذاتی دریافت پیام از خداوند را دارد. ساختار وجودی او به گونه‌ای طراحی شده که بتواند به عنوان یک «گیرنده» برای امواج و الهامات الهی عمل کند. این قابلیت یک امتیاز وجودی عظیم است که در همه افراد بشر بالقوه وجود دارد، هرچند فعلیت یافتن مراتب عالی آن، نیازمند شرایط خاصی است. ملاصدرا در اسفار می‌گوید: «انسان، جوهری روحانی است که پذیرای دریافت انوار الهی به اندازه استعدادش می‌باشد» (Mulla, 1981). سهروردی در حکمة‌الاشراق می‌گوید: «نفوس بشری بر اساس مراتبشان، پذیرای انوار علم لدنی هستند» (Suhrawardi, 2001).

ظرفیت دریافت حکمت و نبوت: شایستگی انسان برای دریافت کتاب آسمانی، حکمت و رسیدن به مقام پیامبری، از ویژگی‌های انحصاری این ساحت است (آل عمران/۷۹). کسی که اطلاق نام «بشر» بر او صحیح است، شایستگی پیدا می‌کند از جانب خدا، «کتاب» و «حکمت» و «نبوت» به او عرضه شود. به عبارت دیگر، این موجود در مقام «بشری» اولاً: لیاقت دریافت کتاب و حکمت و نبوت خدایی دارد. ثانیاً: از شأن و مرتبه بشر است که نه تنها مردم را به «بندگی غیر خدا» دعوت نخواهد کرد، بلکه از مردم خواهد خواست که خود نیز «ربانی» باشند در معنای ربانی. «نفی شده که برای هیچ بشری سزاوار باشد که پس از دادن کتاب و حکمت و نبوت به او، مردم را به عبادت خود دعوت کند... زیرا این امور [کتاب، حکمت و نبوت] موجب می‌شوند که او در شناخت خدا استوار باشد» (Tabatabaei, 1970).

نقش تربیتی و آموزشی: بشر قادر است بر اساس علمی که از خداوند دریافت می‌کند، خود و دیگران را تربیت کرده و به سوی کمال هدایت نماید (آل عمران/۷۹). از شأن و مرتبه بشر است که نه تنها مردم را به «بندگی غیر خدا» دعوت نخواهد کرد، بلکه از مردم خواهد خواست که خود نیز «ربانی» باشند در معنای ربانی. طبرسی می‌فرماید: «ربانیون، کسانی هستند که عالم به خدا و امر و نهی او هستند و به علم خود عمل می‌کنند» (Tabarsi, 1984). روایت امام صادق (علیه‌السلام) نیز دقیقاً همین سه ضلع (یادگیری، عمل، و آموزش برای خدا) را عامل بزرگی و ربانی بودن انسان معرفی می‌کند. آنجا که می‌فرمایند: هر کس دانش بیاموزد و به آن عمل کند و برای خدا به دیگران آموزش دهد، در ملکوت آسمان‌ها «بزرگ» (عظیم‌الشأن/ربانی) خوانده می‌شود (Majlesi, 1983).

بشارت‌دهندگی: بشر این قابلیت را دارد که با انتقال پیام امیدبخش الهی، برای دیگران معنا بیافریند و آن‌ها را به سوی آینده‌ای روشن هدایت کند (نساء/۱۶۵). امام علی (علیه‌السلام) می‌فرماید: شادی و گشاده‌رویی مؤمن در چهره (و پوست) اوست، و اندوهش در دلش (Tamimi Amadi, 1989). علامه طباطبایی می‌فرماید: «بشارت، خبر دادن به چیزی است که مایه شادی است، و از آن‌رو به این نام خوانده شده که اثر آن بر چهره و پوست آشکار می‌شود» (Tabatabaei, 1970). طبرسی می‌گوید: «بشیر کسی است که بشارت می‌آورد، و آن خبر شادی‌بخش است» (Tabarsi, 1984).

جنبه‌های سلبی: آفات عقل و ارتباطات

همان قابلیت‌های برجسته ساحت بشری، اگر در مسیر صحیح قرار نگیرند، می‌توانند به ابزاری برای انحراف و تباهی تبدیل شوند:

- عذرتراشی و توجیه: قدرت عقل و استدلال می‌تواند برای فرار از مسئولیت و توجیه گناهان به کار گرفته شود (قیامت/۱۵).
- انفعال در دانش: ممکن است بشر با وجود برخورداری از علم و دانایی، از آن بهره‌ای نبرده و در عمل، جاهلانه زندگی کند.
- قابلیت انحراف پیام: این خطر وجود دارد که پیام شهود و تکلم با خدا با اوهام انسانی درآمیزد و توسط برخی افراد به ابزاری برای سلطه‌گری و به بردگی کشیدن دیگران تبدیل شود.
- بنابراین، «ساحت بشری» با تمام ظرفیت‌های عظیم عقلانی و ارتباطی خود، به‌تنهایی تضمین‌کننده سعادت نیست و نیازمند یک جهت‌گیری متعالی و غایتی معنوی است که در «ساحت آدمی» تعریف و تبیین می‌شود (Vazvaei, 2018).

ساحت سوم: «ساحت آدمی»: اوج کرامت و افق خلافت الهی

«ساحت آدمی» که در قرآن با داستان خلقت «آدم» تبیین می‌شود، عالی‌ترین، معنوی‌ترین و غایی‌ترین بعد وجودی انسان است. این ساحت، نماینده استعداد بی‌نظیر انسان برای جانشینی خدا در زمین (خلافت الهی)، ارتباط مستقیم با عالم معنا، و تحقق صفات الهی در وجود خویش است. «آدم» نماد انسانی است که از غرایز «ساحت انسانی» عبور کرده، از عقل «ساحت بشری» بهره گرفته و به افق قرب الهی چشم دوخته است (Ghaderi, 2013).

جنبه‌های ایجابی: تجلی خلافت و کرامت معنوی

قابلیت‌های متعالی این ساحت، انسان را به اوج کرامت و شرافت می‌رساند:

کرامت و دانش ذاتی:

- تعلیم اسماء: آدم از علم الهی به حقایق هستی و صفات خداوند برخوردار است که او را بر فرشتگان برتری می‌بخشد (بقره/۳۱). ابن عربی در فصوص‌الحکم می‌فرماید: «تمام نام‌های موجود در تصویر الهی در آفرینش جهانی انسان پدیدار شدند» (Qeysari, 1996). بنابراین، «آدم» در انسان‌شناسی قرآن، موجودی است که بالقوه، ظرفیت و استعداد شناخت تمام حقایق هستی و مظهریت برای تمام اسماء و صفات الهی را داراست.
- مسجودیت: کرامت وجودی او به حدی است که تمامی فرشتگان مأمور به سجده و تکریم او می‌شوند (بقره/۳۴). «سجده عالی‌ترین درجه عبودیت، به معنای خضوع، خم شدن و سر فرود آوردن و نهادن پیشانی بر زمین است، و نشان بندگی و اوج تواضع برای تقرب به خداوند متعال است، و شیرین‌ترین حالتی است که هر موجودی، توسط آن خودش را به توحید ناب الهی نزدیک می‌سازد. تردیدی نیست که در مقام و جایگاه سجده، بندگی خالص و تبعیت کامل تجلی می‌یابد، و به همین جهت خداوند به ملائکه فرمان داد تا به آدم سجده کنند...» (Salehi, 2008).
- توانایی تعلیم و پرورش دیگران: آدم قادر است علم اسماء را به دیگران (فرشتگان) نیز بیاموزد و نقش معلم هستی را ایفا کند (بقره/۳۳). واژه «انباء» (خبر دادن) از ریشه «نبا» به معنای «خبری است که فایده و سود بزرگی دارد، که از آن خبر علم و دانش حاصل می‌شود و بر ظن و گمان غلبه می‌کند» (Qorashi Banaei, 1991). ابن فارس می‌گوید: «نبا: خبری که دارای شأن و اهمیت است» (Qorashi Banaei, 1991).

• مقام خلافت الهی و مسئولیت‌های آن:

۱- نمایندگی خدا در زمین: اصل خلافت به معنای نمایندگی خداوند و در اختیار گرفتن نیروهای هستی (تسخیر ملائک) برای تحقق اهداف الهی است (بقره/۳۴).

۲- عقلانیت و خردورزی: یکی از وجوه اصلی خلافت، به‌کارگیری عقل برای تدبیر امور است. عقلانیت یا خردورزی از مبانی کرامت انسان و ارزش ذاتی اوست و با این موهبت الهی است که انسان می‌تواند بین خوبی و بدی تمیز دهد و قدم در مسیر کرامت گزارد (Karimi, 2014). امام کاظم (علیه‌السلام) خطاب به هشام بن حکم: ای هشام! همانا خداوند بر مردم دو حجت (دلیل و راهنما) دارد: حجتی آشکار و حجتی پنهان: حجت آشکار، رسولان و پیامبران و امامانند، و حجت پنهان، عقل‌ها هستند (Majlesi, 1983).

۳- آبادانی زمین: خلیفه خدا مسئولیت عمارت، توسعه مادی و سازندگی در جهان را بر عهده دارد (هود/۶۱). امام صادق (علیه‌السلام) می‌فرماید: زراعت کنید و درخت بکارید؛ به خدا سوگند مردم کاری حلال‌تر و پاکیزه‌تر از آن انجام نداده‌اند (Majlesi, 1983).

۴- هدایت و تربیت معنوی: رهبری روحانی جامعه و تزکیه و تعلیم انسان‌ها از دیگر مسئولیت‌های خلیفه است (آل عمران/۱۶۴). امام صادق (علیه‌السلام) می‌فرماید: زراعت کنید و درخت بکارید؛ به خدا سوگند مردم کاری حلال‌تر و پاکیزه‌تر از آن انجام نداده‌اند (Majlesi, 1983).

۵- خلاقیت و ابزارسازی: توانایی تسخیر طبیعت و ساخت ابزار برای بهبود زندگی از جلوه‌های خلافت است (انبیاء/۸۰). پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه‌وآله) می‌فرماید: خداوند مؤمنی را که دارای حرفه و صنعت باشد دوست دارد. (و: خدا دوست دارد وقتی یکی از شما کاری انجام می‌دهد، آن را محکم و بی‌عیب [خلاقانه و دقیق] انجام دهد) (Majlesi, 1983).

۶- حکومت و قضاوت: برقراری عدالت و داوری بر اساس حق، از شئون حاکمیتی خلیفه الهی است (ص/۲۶). قضاوت، ابزار اجرای عدالت در روابط فردی و اجتماعی و یکی از مهم‌ترین وظایف حکومت است. پیامبر اکرم (صلی‌الله‌علیه‌وآله) می‌فرماید: یک ساعت اجرای عدالت، بهتر از هفتاد سال عبادت است که شب‌هایش به نماز و روزهایش به روزه بگذرد (Majlesi, 1983).

۷- اجتماعی بودن: انسان موجودی اجتماعی است و خلافت او در بستر جامعه و برقراری روابط عادلانه معنا می‌یابد (حجرات/۱۳). انسان‌ها به دلیل محدودیت‌های فردی و استعداد‌های متفاوت، به‌طور فطری نیازمند یکدیگرند تا با شناخت و ارتباط، خلأهای وجودی هم را پر کرده و به کمال جمعی برسند (Tabatabaei, 1970). آیت‌الله ناصر مکارم شیرازی در تفسیر این آیه می‌نویسد: «این دستور، دلیل روشنی بر فطری و اصیل بودن زندگی اجتماعی در انسان است» (Makarem Shirazi, 1995).

• ظرفیت‌های معنوی و وجودی:

۱- بی‌نهایت‌طلبی: انسان در این ساحت، میل فطری به جاودانگی و ملک ابدی دارد (طه/۱۲۰). علامه طباطبایی: «درخت نماد چیزی است که انسان گمان می‌کند با آن به جاودانگی و سلطنت عظیم می‌رسد... و وسوسه، بیدار کردن غرایز فطری در جایگاه نادرست آن است» (Tabatabaei, 1970). اگر انسان بی‌نهایت‌طلب نبود، به وضع موجود راضی می‌شد و هیچ‌گاه برای بهتر شدن تلاش نمی‌کرد. ویکتور فرانکل در کتاب «انسان در جستجوی معنا» می‌نویسد: «انسان موجودی است که در جستجوی معناست، و این جستجو نیروی بنیادین زندگی او است» (Frankl, 2016).

۲- قرب‌جویی: تمایل ذاتی به تقرب و نزدیکی به خداوند، نیروی محرکه اصلی اوست. این موضوع برگرفته از آیه قربانی کردن هابیل و قابیل است (مائده/۲۷). علامه طباطبایی می‌فرماید: «قربان چیزی است که به وسیله آن به خدا تقرب جسته می‌شود... و حکمت داستان این است که بفهماند قبولی به عمل نیست بلکه به اخلاص است» (Tabatabaei, 1970). این اصل به یکی از انگیزه‌های دوگانه در روان انسان پرداخته و یک تحلیل روان‌شناختی عمیق از ساختار وجودی انسان در مرتبه «آدمیت» ارائه می‌دهد: میل فطری به قرب الهی و انحراف این میل که به حسادت و ویرانگری منجر می‌شود.

ملاصدرا در اسفار می‌فرماید: «نفس انسانی بر دوستی کمال مطلق سرشته شده، و حسد انحراف این فطرت است» (Mulla, 1981). به نظر اریک فروم، «حسد که از ناتوانی در تحقق خود ناشی می‌شود، می‌تواند به تمایل به ویرانگری بینجامد» (Fromm, 2016).

۳- قابلیت توبه و بازگشت: با وجود امکان خطا، ظرفیت جبران و بازگشت از طریق دریافت کلمات رحمت الهی برای او فراهم است (بقره/۳۷). قابلیت توبه صرفاً به معنای پاک شدن از گناه نیست، بلکه یک فرایند رشددهنده است. این قابلیت ریشه در خودآگاهی و در توانایی انسان برای ارزیابی خویشتن «بلکه انسان خودش از وضع خود آگاه است»، دارد. انسان ابتدا خطای خود را می‌بیند، سپس پشیمان می‌شود و آنگاه به دنبال راه جبران می‌گردد. امام باقر (علیه‌السلام) می‌فرماید: برای توبه، همین پشیمانی (و ندامت قلبی) کافی است (Majlesi, 1983).

۴- بهشتی بودن: آدم موجودی است که برای سکونت در بهشت آفریده شده و با برخورداری فراوان از نعمت‌ها و محدودیت‌های اندک نهی‌شده از طرف خداوند، قابلیت تبدیل زندگی خویش را به بهشتی با توسعه پایدار و همه‌جانبه در زمین را دارد (بقره/۳۵). اصل سکونت آدم در بهشت، مبنای انسان‌شناسی عمیقی را در مورد جایگاه اصلی و وضعیت مطلوب انسان و همچنین قابلیت او برای ساختن چنین وضعیتی در زندگی ارائه می‌دهد. آیه شریفه نشان می‌دهد که اولین جایگاه و وضعیت وجودی برای «آدم»، «جنت» یا بهشت بوده است. این بهشت، جایگاه اصلی و فابریک اوست. از نظر لغوی: «جنت» «از ریشه «جَنَّ» به معنای پوشیدگی و خفا است. به باغی که با درختان پوشیده شده باشد، جنت می‌گویند» (Qorashi Banaei, 1991).

۵- کرامت وجودی: شرافت نهایی انسان از پیوند او با خدا و اتصال به ابدیت نشأت می‌گیرد (اسراء/۷۰). خلاصه اینکه «بنی‌آدم» که طبق تحلیلی که بیان شد، افرادی هستند که ابتداء بر آدمیت دارند، از یک سو، دارای شرافت و کرامت ذاتی و غیرقابل سلب (تکریم) هستند که به سرشت الهی آن‌ها مرتبط است و از سوی دیگر، ابزارها و امکانات ویژه‌ای (تفضیل) در اختیار او قرار گرفته تا بتواند در رقابت با سایر موجودات، به برتری اکتسابی دست یابد. ملاصدرا در اسفار اربعه می‌گوید: «به‌راستی انسان آفریده شده تا خلیفه خدا در زمینش باشد... پس او را به چیزی گرمی داشت که هیچ‌کس از جهانیان را بدان گرمی نداشت» (Mulla, 1981) و فیض کاشانی در تفسیر صافی می‌فرماید: «تکریم آنان به عقل و قدرت بر عبادت... و تفضیلشان به تسخیر آنچه در آسمان‌ها و زمین است» (Feyz Kashani, 1997).

جنبه‌های سلبی: سنگینی امانت و خطر سقوط

این مقام والا و جایگاه رفیع، با خطرات و چالش‌هایی عظیم و منحصر به فرد همراه است:

0 بار سنگین امانت: مسئولیت عظیم خلافت الهی، امانتی است که آسمان‌ها و زمین از پذیرش آن سر باز زدند، اما انسان آن را بر دوش کشید (احزاب/۷۲).

0 ابتلاء و امتحان سخت: انسان در این مسیر با آزمون‌های شدید و سختی‌ها سنجیده می‌شود تا جوهره وجودی‌اش آشکار گردد (دهر/۲).

0 حسد و رقابت ناسالم؛ در معرض حسد بودن: جایگاه والای آدمی، علاوه بر اینکه حسد موجودات دیگر (مانند ابلیس) را برمی‌انگیزد که پیوسته در پی لغزش او هستند، در روابط اجتماعی نیز بستر بروز آفاتی چون حسادت می‌شود که می‌تواند به فجایعی مانند داستان قابیل و قتل برادرش بینجامد (مائده/۲۷).

0 قدرت اختیار و وسوسه‌پذیری: توانایی انتخاب میان خیر و شر، او را در معرض وسوسه‌های دائمی برای خروج از مسیر حق قرار می‌دهد (طه/۱۲۰).

توانایی عصیان و ترک اولی: امکان انتخاب غلط و نافرمانی، حتی در مراتب بالای معنوی، همواره وجود دارد (طه/۱۲۱).

جدول ۱. فرصت‌ها و چالش‌ها

ساحت وجودی جنبه‌های ایجابی (فرصت‌ها)	جنبه‌های سلبی (چالش‌ها)
ساحت انسانی خودآگاهی ذاتی، خلقت در بهترین ساختار، قابلیت رشد، سازنده ماهیت خویش	ستمگری، ناسپاسی، حرص، عجله، ضعف، طغیان، جدل‌گرایی، بخل، انکار آخرت
ساحت بشری دریافت وحی و الهام، ظرفیت حکمت و نبوت، توانایی تعلیم و تربیت، بشارت‌دهی	عذرتراشی، حسادت، انفعال در دانش، قابلیت تحریف پیام
ساحت آدمی خلافت الهی، علم به اسماء، مسجد ملائک، آبادگری، بی‌نهایت‌طلبی، توبه‌پذیری	سنگینی امانت، امتحان سخت، وسوسه‌پذیری، امکان عصیان و سقوط

سؤال ۳: چه دلالت‌های تربیتی از مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت به منظور رسیدن به مبانی، اهداف، اصول و روش‌ها در تربیت اخلاقی کرامت‌محور می‌توان استنتاج کرد؟

مهم‌ترین اهداف، اصول و روش‌ها را می‌توان به صورت منسجم و با رویکردی کاربردی به شرح زیر صورت‌بندی کرد:

الف. مهم‌ترین اهداف تربیتی: اهداف در این الگو از غلبه بر ضعف‌ها آغاز شده و تا عالی‌ترین کمالات امتداد می‌یابد.

□ هدف غایی:

«تخلق به اخلاق الله»: یعنی خروج استعدادهای بالقوه و صفات الهی از حالت نهفته و تبدیل آن‌ها به ملکات فعلی و رفتاری در مرتبه (بقره/۳۱).

□ اهداف مبتنی بر ساحت آدمیت:

دستیابی به خودآگاهی (قیامت/۱۴ و ۱۵) ملکوتی، تربیت «خلیفه مقتدر و عالم» (بقره/۳۰) برای تدبیر عادلانه و آبادانی زمین (آل عمران/۳۳)، تغییر نگرش به وسوسه (طه/۱۲۰) (به عنوان شرط رشد اراده)، و رسیدن به مقام «تواب» (بقره/۳۷) (عادت به بازگشت و جبران فوری پس از خطا).

□ اهداف مبتنی بر ساحت بشریت:

تقویت ظرفیت دریافت الهامات قلبی (شوری/۵۱) و رسیدن به مقام «بشارت‌آوری» (تبدیل شدن به منبع تزریق امید، نشاط و گشاده‌رویی در جامعه).

□ اهداف مبتنی بر ساحت انسانیت:

موفقیت در موقعیت‌های چالش‌برانگیز (ابتلاء) (انسان/۲) و مدیریت ضعف‌های ذاتی؛ شامل گذر از بی‌قراری و بخل (هلوع بودن) (معاذ/۲۰ و ۲۱) به سوی تاب‌آوری، و عبور از شتاب‌زدگی (عجله) (انبیاء/۳۱) به سوی دوراندیشی و آرامش الهی.

ب. اصل بنیادین در این الگو، «آموزش هندسه صحیح زندگی» (درک جایگاه خدا، خود و جهان) است. قواعد راهنمای عمل به تفکیک مراتب عبارت‌اند از:

□ اصول مبتنی بر مرتبه آدمیت:

تکریم و عزت نفس ذاتی: پرهیز از هرگونه تحقیر که قامت معنوی فرد را می‌شکند؛ ارزش‌مندی به اندازه خالق اوست.

اصالت آزادی و تربیت در میدان: نفی تربیت اجباری؛ از آنجا که کمال در رویارویی با وسوسه شکل می‌گیرد، تربیت در محیطی کاملاً ایزوله ممکن نیست و نیازمند مواجهه مدیریت‌شده همراه با صیانت از ذهن است.

تسخیر هدفمند و امانت‌داری: آموزش این نگاه که زمین و قدرت، امانتی در دست انسان برای بندگی حق و خدمت به خلق است.

جبران‌پذیری و سبقت رحمت بر غضب: لغزش نباید به طرد دائمی بینجامد؛ اصل بر این است که برای هر خطا راهکاری (کلماتی) برای بازگشت وجود دارد.

□ اصول مبتنی بر مرتبه بشریت:

تقدم تبشیر بر انذار: پایه‌گذاری تربیت بر محور مژده‌های الهی و امیدآفرینی پیش از بیم دادن و انذار.

حرمت ساحت اندیشه: حفظ حریم عقل و پرهیز از تربیت‌های تحمیلی و مکانیکی، چراکه عقل محل مناجات خدا با بشر است.

تسهیل و سماحت (آسان‌گیری): پرهیز از سخت‌گیری‌های تنفرآمیز، تا عزت و کرامت‌مندی حفظ گردد.

□ اصول مبتنی بر مرتبه انسانی:

آزمون‌محوری و مسئولیت‌پذیری: نگاه به چالش‌های زندگی به‌عنوان بستر رشد (ابتلاء) و واداشتن متربی به پذیرش مسئولیت اعمال خویش به جای فرافکنی. علیت تلاش و نتیجه: پرهیز از آرزوهای باطل (تمنا) و ایجاد پیوستگی میان توکل و تلاش مداوم.

تلازم پیوند با خدا و خلق: درمان ضعف‌های ذاتی همچون بی‌قراری و بخل، همزمان نیازمند ارتباط با خدا (نماز) و خدمت به مردم (انفاق) است. اصالت حقیقت بر غلبه: هدف از هر گفت‌وگو کشف حق است، نه کوبیدن طرف مقابل؛ لذا استفاده از سکوت حکیمانه و پرهیز از جدل از اصول اساسی است.

نفی زخرف‌گرایی: ذائقه متربی باید به‌گونه‌ای پرورش یابد که فریب زیبایی‌های صوری و شعارهای ظاهری شیاطین انسی را نخورد.

ج. مهم‌ترین روش‌های اجرایی این راهکارها، متربی را از آموزش‌های انفعالی خارج ساخته و در موقعیت‌های واقعی و درگیرانه قرار می‌دهند:

□ روش‌های مرتبه آدمیت:

«تمرین تخلق و تفویض مسئولیت» (واگذاری مدیریت‌های واقعی برای تمرین داوری عادلانه و خلافت)، «پژوهش‌محوری و کارآموزی تمدن‌ساز» (پیوند علوم نظری با مهارت‌های عملی)، و «آموزش مرزبانی الهی» (تبیین فلسفه محدودیت‌ها به جای تحمیل آن‌ها).

□ روش‌های مرتبه بشریت:

«امیدآفرینی و الگودهی گشاده‌رویی»، «تمرین تأمل و پاکسازی مجاری ادراک» (برای دریافت پیام‌های فطری)، و «تولید موفقیت‌های ملموس» برای چشیدن طعم نشاط معنوی.

□ روش‌های مرتبه انسانیت:

«محاسبه نفس و مواجهه با عذرها» (تمرین اعتراف درونی برای عبور از توجیحات روانی)، «مقاومت تدریجی و تعویق پاداش» (جهت مهار خشم و شتاب‌زدگی ذاتی)، و روش «کشف مغالطه» (آموزش تفکر نقادانه برای صیانت ذهنی در برابر شیاطین انسی و رسانه‌ای).

سؤال ۳: چگونه می‌توان چارچوب نظری تربیت اخلاقی کرامت‌محور براساس تبیین مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت در آموزش و پرورش را تدوین نمود؟

چارچوب نظری، مجموعه‌ای به‌هم‌پیوسته از مفاهیم است که از سطح مبادی تا مرحله کاربرد و اثبات کارآمدی را توصیف می‌کند و به تعیین اصول، اهداف و روش‌های تربیتی می‌انجامد. چارچوب نظری «تربیت کرامت‌محور» بر پایه کرامت ذاتی و اکتسابی انسان استوار است و سه ویژگی کلیدی دارد: خدامحوری (تقرب به خداوند به‌عنوان هدف نهایی)، عدالت‌محوری (توجه به حقوق ذاتی همه انسان‌ها)، و مسئولیت‌پذیری (تعهد نسبت به خود، جامعه و محیط زیست). براساس منابع ارائه‌شده، ساختار و شاخصه‌های این چارچوب نظری را می‌توان در چهار بخش اساسی «مبانی، اهداف، اصول و روش‌ها» و با تفکیک سه مرتبه وجودی «آدم، بشر و انسان» به شرح زیر تدوین کرد:

۱. مبانی نظری (انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی) مبانی این چارچوب به دو دسته ایجابی (مثبت) و سلبی (منفی) تقسیم می‌شوند که مسیر حرکت از وضعیت موجود به وضعیت مطلوب را مشخص می‌کنند:

• مبانی در مرتبه آدم: آدم در این نظام، مظهر جامع صفات الهی و خلیفه خدا بر زمین است که استعداد شناخت تمام حقایق هستی (تعلیم کل اسماء) را دارد. او دارای اراده آزاد و اختیار است که حتی در برابر توصیه الهی قدرت عصیان دارد، اما همزمان از قابلیت دریافت کلمات از پروردگار و توبه (جبران‌پذیری) برخوردار است. استعداد تشکیل جامعه، مدنیت، تمدن‌سازی، تبدیل زندگی فردی و اجتماعی به بهشت و خوردن فراوان (توسعه) دارد.

- مبانی در مرتبه بشر: بشر موجودی است که ساختار وجودی‌اش قابلیت دریافت الهام، وحی و تکلم با خداوند دارد. از نظر ارزش‌شناختی، این مرتبه شأنیت بشارت‌آوری و انتقال امید و نشاط به جامعه دارد.
- مبانی در مرتبه انسان: انسان ترکیبی پیچیده از قوای متضاد است که او را شایسته ابتلا و آزمون می‌کند. از یک سو ویژگی‌های مثبتی چون آگاهی بر خویشتن (بصیرت بر نفس)، وجدان اخلاقی و احسن تقویم دارد و از سوی دیگر دارای ضعف‌های ذاتی (مانند عجله، حرص و بخل یا هلوع بودن، ستیزه‌جویی و ناسپاسی) است که نیازمند مدیریت و تربیت هستند. ارزش انسان در این مرتبه، محصول تلاش و سعی هدفمند اوست.
- ۲. اهداف تربیتی: اهداف در این چارچوب، غایات مطلوبی هستند که متربی باید به سوی آن‌ها حرکت کند:
- هدف غایی: تخلق به اخلاق‌الله؛ یعنی تبدیل استعدادهای بالقوه صفات الهی (مانند علم، رحمت و صبر) به ملکات رفتاری.
- اهداف مبتنی بر آدمیت: رسیدن به خودآگاهی ملکوتی، تربیت خلیفه مقتدر و عالم برای تدبیر عادلانه زمین، بازیابی قدرت بازآفرینی بهشت، رسیدن به مقام ثواب (بازگشت فوری از خطا)، و تغییر بی‌نهایت‌طلبی مادی به معنوی.
- اهداف مبتنی بر بشریت: تقویت الهامات قلبی، و رسیدن به مقام بشارت‌آوری (مثبت‌نگری و زیبایی‌بینی) و گشاده‌رویی برای تزریق امید در جامعه.
- اهداف مبتنی بر انسانیت: موفقیت در موقعیت‌های ابتلا و آزمون، ابراز نعمت از طریق شکر و گذر از صفات منفی مانند «هلوع» و «شتاب‌زدگی» به سوی حریص در خیرات، تاب‌آوری و طمأنینه (آرامش الهی).
- ۳. اصول تربیتی: اصول، قواعد عام و دستورالعمل‌های کلی هستند که راهنمای عمل مربی و نظام آموزشی قرار می‌گیرند:
- اصول مرتبه آدمیت: آموزش هندسه صحیح زندگی (جایگاه خدا، خود و جهان)، تکریم و عزت نفس ذاتی، تسخیر هدفمند جهان همراه با مسئولیت‌پذیری، تربیت در میدان (روبرو شدن با حق انتخاب و وسوسه به جای ایزوله کردن)، اصالت آزادی، جبران‌پذیری خطاها، و جامعیت رشد تمام استعدادها.
- اصول مرتبه بشری: تقدم تبشیر بر انذار (محوریت بشارت و امید در تربیت)، انقطاع‌ناپذیری هدایت، حرمت ساحت اندیشه (پرهیز از تربیت تحمیلی)، صیانت از ذهن و خیال در برابر مغالطه‌ها و تسهیل و آسان‌گیری تکالیف.
- اصول مرتبه انسانی: مسئولیت‌پذیری فردی، صداقت با خود، آزمون‌محوری، تلازم پیوند با خدا و پیوند با خلق، بهره‌گیری از زمینه‌های منفی (مدیریت غرایزی چون حرص برای سبقت در خیرات)، پذیرش صبر و زمان‌بر بودن رشد، پیوستگی تلاش و توکل، و نفی راحتی مطلق در دنیا.
- ۴. روش‌های تربیتی: روش‌ها راهکارهای اجرایی مبتنی بر اصول هستند که برای پیاده‌سازی این نظام در آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شوند:
- تمرین تخلق و تفویض مسئولیت: واگذاری مدیریت‌های واقعی و تمرین دادن متربی برای بروز عملی صفات الهی و تمرین خلافت و تمدن‌سازی.
- کشف مغالطه و تقویت ذهن: پرورش تفکر نقادانه برای افشای «زُخرف القول» (آراستگی باطل) و مراقبت آگاهانه از ورودی‌های ذهنی.
- محاسبه نفس و تحلیل رفتار: اختصاص زمان برای بازنگری در اعمال و تمرین اعتراف درونی برای عبور از عذرتراشی‌های روانی.
- مقاومت تدریجی: طراحی تمرین‌های عملی برای کنترل خشم، شهوت و عجله ذاتی، جهت افزایش تاب‌آوری و اقتدار روحی.
- پژوهش‌محوری و کارآموزی: سوق دادن آموزش از حفظیات به کشف خواص، پیوند علوم با محیط‌های صنعتی برای آبادانی، و واگذاری پروژه‌های واقعی برای چشیدن طعم نتیجه تلاش.
- یادگیری راهکارهای جبرانی: آموزش عملی روش‌های جبران خطا به جای سرزنش در هنگام مواجهه با ناکامی.

تحقق کامل و پایدار «ساحت آدمی» و مقام خلافت، نیازمند یک فرایند تربیتی منسجم، مستمر و هوشمندانه است که هر سه ساحت وجودی انسان را به صورت یکپارچه در نظر بگیرد. سه ساحت «انسانی»، «بشری» و «آدمی»، مراحل متوالی و جدا از هم نیستند، بلکه ابعادی درهم‌تنیده از وجود یک فرد در هر لحظه از زندگی او هستند. یک فرد همزمان دارای گرایش (ساحت انسانی)، قدرت تفکر (ساحت بشری) و استعداد قرب الهی (ساحت آدمی) است. باید توجه داشت که این سه ساحت در یک فرد، نه به صورت طبقاتی مجزا، بلکه همچون قوایی درهم‌تنیده و در کشمکش یا تعامل دائمی عمل می‌کنند (Shayesteh, 2022). بنابراین، تربیت موفق، فرایندی هوشمندانه برای مدیریت این سه ساحت به صورت هماهنگ و همزمان است. اگر این سه مرتبه را در سه دایره متداخل لحاظ نماییم که درونی‌ترین آن دایره آدم، لایه وسط بشر و دایره بیرونی انسان باشد، این فرایند را می‌توان به صورت زیر تبیین کرد:



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

□ جهت‌گیری از بیرون به درون: تربیت با مدیریت، کنترل و جهت‌دهی به غرایز، امیال و ضعف‌های ساحت انسانی آغاز می‌شود. هدف در این مرحله، مهار نیروهای سرکش نفس و جلوگیری از طغیان آن‌هاست.

□ تقویت لایه میانی: همزمان، تربیت باید عقلانیت، قدرت تحلیل، نشاطبخشی و ارتباطات سالم و دانش‌محوری در ساحت بشری را تقویت کند و آن را از آفاتی چون جدل و توجیه‌گری پاک‌سازی نماید. این لایه، ابزار مدیریت ساحت انسانی و زمینه رشد ساحت آدمی است.

□ حرکت به سمت مرکز: غایت و هدف نهایی تربیت، شکوفاسازی و فعلیت‌بخشی به ظرفیت‌های متعالی ساحت آدمی است. این حرکت به معنای تقویت ارتباط با خداوند، پذیرش مسئولیت خلافت و ربانی شدن است.

هدف نهایی این چارچوب نظری تربیتی، یک دگرگونی وجودی است: تبدیل انسان عجول، حریص، ناسپاس و... (سطح اول) به بشر عاقل و متصل به خدا (سطح دوم) و در نهایت، پرورش آدم ربانی، خلیفه و مسجود ملائکه (سطح سوم) است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت در قرآن کریم و روایات را نمی‌توان صرفاً ذیل یک تلقی کلی و یک‌سطحی از «انسان» فهم کرد، بلکه باید آن را در قالب سه ساحت «انسان»، «بشر» و «آدم» تبیین نمود. بر اساس نتایج، ساحت انسانی ناظر به لایه غریزی، طبیعی و چالش‌مند وجود آدمی است؛ ساحتی که در آن، انسان با ضعف‌هایی همچون عجله، حرص، ناسپاسی، جدل‌گرایی، بخل، طغیان و غفلت روبه‌روست، اما در عین حال از ظرفیت‌هایی چون خودآگاهی، احسن تقویم، قابلیت رشد پس از ابتلا و توانایی ساختن ماهیت خویش نیز برخوردار است. این یافته با دیدگاه‌هایی همسوس که انسان را موجودی دارای مراتب متعارض، ظرفیت‌های متقابل و امکان حرکت میان تعالی و سقوط می‌دانند (Motahhari, 1970; Tabatabaei, 2013). در این معنا، کرامت انسانی امری ایستا و صرفاً اعطایی نیست، بلکه حقیقتی است که در بستر انتخاب، ابتلا، تربیت و مجاهده اخلاقی فعلیت می‌یابد. همان‌گونه که ملاصدرا انسان را موجودی برخوردار از سیر وجودی و قابلیت حرکت از نقص به کمال می‌داند، یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که انسان در ساحت نخست، اگرچه با ضعف‌های نفسانی آغاز می‌کند، اما همین ضعف‌ها می‌توانند با تربیت صحیح به بستر رشد و تعالی تبدیل شوند (Dadjou, 2016; Mulla, 1981).

نتیجه مهم دیگر پژوهش آن است که ساحت انسانی، با وجود آنکه بیشترین هشدارهای قرآن درباره آن مطرح شده است، نباید به معنای نفی کرامت انسان تلقی شود. برعکس، این ساحت نشان می‌دهد که کرامت، در میدان واقعی زندگی و در مواجهه با محدودیت‌های نفسانی معنا می‌یابد. انسان در این مرتبه موجودی است که هم می‌تواند دچار ناسپاسی، طغیان و خودمحوری شود و هم می‌تواند از راه خودآگاهی، مجاهده و مسئولیت‌پذیری، این ویژگی‌ها را به فضایل اخلاقی تبدیل کند. این تفسیر با رویکرد مطهری در باب فطرت همسوس؛ زیرا او انسان را موجودی برخوردار از گرایش‌های اصیل الهی می‌داند که در صورت غفلت یا تربیت نادرست، از مسیر فطرت منحرف می‌شود (Motahhari, 2019). همچنین یافته حاضر با دیدگاه فرانکل نیز قابل مقایسه است؛ زیرا فرانکل انسان را موجودی می‌داند که حتی در شرایط محدودکننده نیز توانایی فاصله گرفتن از خود، معناجویی و انتخاب مسئولانه را دارد (Frankl, 2016). بنابراین، در تربیت اخلاقی کرامت‌محور، ضعف‌های انسانی نباید صرفاً سرکوب شوند، بلکه باید شناخته، جهت‌دهی و به فرصت‌هایی برای رشد تبدیل گردند.

یافته‌های مربوط به ساحت بشری نشان داد که «بشر» در قرآن، مرتبه عقلانیت، دریافت پیام، ارتباط اجتماعی، تعلیم و بشارت است. در این ساحت، انسان از سطح غرایز فراتر می‌رود و به موجودی اندیشمند، مخاطب وحی، مسئول در برابر دیگران و دارای توان انتقال امید تبدیل می‌شود. این یافته با مطالعات معناشناختی درباره تفاوت مفاهیم انسان، بشر و آدم هم‌راستا است که نشان می‌دهد واژگان قرآنی مربوط به انسان، مترادف نیستند، بلکه هر یک به ساحتی خاص از وجود انسان اشاره دارند (Ghaderi, 2022; Vazvaei, 2018). بر این اساس، بشریت صرفاً به معنای جنبه جسمانی یا زیستی انسان نیست، بلکه نشان‌دهنده شأن عقلانی، گفت‌وگویی و ارتباطی اوست. این برداشت با نگاه سهروردی به مراتب دریافت انوار معرفتی نیز هماهنگ است؛ زیرا در حکمت

اشراق، نفس انسانی دارای قابلیت دریافت مراتب گوناگون معرفت و نور است (Suhrawardi, 2001). همچنین تفسیرهای قرآنی درباره قابلیت بشر برای دریافت حکمت، نبوت و تعلیم، تأیید می‌کند که عقل و زبان، دو رکن اصلی کرامت در ساحت بشری‌اند (Fakhr al-Razi, 1999; Tabarsi, 1984).

بر اساس نتایج، یکی از دلالت‌های مهم ساحت بشری برای تربیت اخلاقی، تقدم تبشیر بر انذار، حرمت ساحت اندیشه و پرهیز از تربیت تحمیلی است. اگر بشر موجودی است که شأن دریافت پیام، عقل‌ورزی و ارتباط با حق را دارد، نظام تربیتی نباید او را به موضوعی منفعل، مکانیکی و فاقد اختیار تبدیل کند. این یافته با نظریه‌های تربیت اسلامی که بر کرامت نفس، عزت‌متربی و درونی‌سازی ارزش‌ها تأکید دارند، همسوست (Nouri & Fallah, 2010; Sharafi & Shahriari, 2014). همچنین با دیدگاه نقیب‌زاده در فلسفه تعلیم و تربیت قابل توضیح است؛ زیرا تربیت حقیقی باید انسان را به سوی ارزش‌ها سوق دهد، نه اینکه صرفاً رفتارهای بیرونی او را به شکل تحمیلی کنترل کند (Naghizadeh, 2017). بنابراین، تربیت بشری به معنای پرورش عقل، زبان، امید، گفت‌وگو و توان داوری است. در این سطح، مربی باید به جای سلطه‌گری، زمینه گفت‌وگوی اخلاقی، تفکر نقادانه، دریافت معنا و امیدآفرینی را فراهم سازد.

یافته‌های پژوهش درباره ساحت آدمی نشان داد که عالی‌ترین مرتبه کرامت در قرآن، در مفهوم «آدم» و مقام خلافت الهی آشکار می‌شود. آدم مظهر جامع صفات الهی، برخوردار از علم اسماء، مسجود ملائکه، دارای اختیار، مسئول آبادانی زمین و قادر به توبه و بازگشت است. این یافته با آثار مربوط به کرامت انسان در قرآن و انسان‌شناسی اسلامی همسوست که کرامت را نه صرفاً یک امتیاز حقوقی، بلکه شأنی وجودی، الهی و غایت‌مند می‌داند (Javadi Amoli, 2009; Karimi, 2014; Yadollahpour, 2009). همچنین با سنت عرفانی و فلسفی اسلامی هماهنگ است؛ زیرا در این سنت، انسان کامل یا انسان جامع، موجودی است که ظرفیت مظهریت اسماء الهی را دارد و می‌تواند مراتب وجودی خویش را تا مقام قرب ارتقا دهد (Nasafi, 2009; Qeysari, 1996). از این منظر، تربیت اخلاقی کرامت‌محور نمی‌تواند تنها به کنترل رفتار یا اصلاح عادات محدود شود، بلکه باید متربی را برای ایفای نقش خلافت، مسئولیت‌پذیری، عدالت‌ورزی و آبادانی زمین آماده کند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که کرامت در ساحت آدمی با آزادی، مسئولیت و امکان خطا همراه است. آدم به دلیل برخورداری از اختیار، می‌تواند راه درست یا نادرست را برگزیند؛ اما در عین حال، قابلیت توبه، جبران و بازگشت نیز دارد. این یافته در تفسیرهای اسلامی درباره داستان آدم، تعلیم اسماء، سجده ملائکه و توبه آدم تأیید می‌شود (Feyz Kashani, 1997; Qomi, 1984; Tabatabaei, 1970). از نظر تربیتی، این نتیجه بسیار مهم است؛ زیرا نشان می‌دهد تربیت کرامت‌محور باید خطا را پایان مسیر تربیت نداند، بلکه آن را فرصتی برای بازگشت، خودشناسی و رشد اخلاقی تلقی کند. این برداشت با اصل «جبران‌پذیری» در تربیت اسلامی همسوست و نشان می‌دهد که نظام آموزشی باید از رویکردهای تنبیهی، تحقیرآمیز و طردکننده فاصله بگیرد و به سوی روش‌هایی حرکت کند که متربی را پس از خطا به بازاندیشی، اصلاح و مسئولیت‌پذیری دعوت می‌کنند (Bagheri, 2014; Shokouhi, 1988).

یکی دیگر از نتایج مهم پژوهش، استنتاج اهداف، اصول و روش‌های تربیتی از مبانی انسان‌شناختی و ارزش‌شناختی کرامت بود. هدف غایی این الگو، تخلق به اخلاق‌الله و فعلیت‌بخشی صفات الهی در متربی است. اهداف میانی نیز شامل موفقیت در ابتلا، تقویت عقلانیت، بشارت‌آوری، خودآگاهی ملکوتی، مسئولیت‌پذیری، آبادانی زمین و جبران خطا هستند. این ساختار با دیدگاه‌هایی همسوست که تربیت اسلامی را فرایند رشد همه‌جانبه انسان در مسیر قرب الهی و تحقق حیات طیبه می‌داند (Bagheri, 2014; Group of & Writers, 2003). افزون بر این، توجه همزمان به ابعاد فردی، اجتماعی، عقلانی و معنوی انسان، این الگو را از رویکردهای تک‌بعدی متمایز می‌کند. در حالی که بسیاری از نظام‌های آموزشی معاصر بر رقابت، آزمون، حافظه و سنجش بیرونی تأکید دارند، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که تربیت کرامت‌محور باید بر خودآگاهی، آزادی مسئولانه، تفکر، عدالت، امید و معنا استوار باشد (Azizi & Valizadeh, 2018; Bathaee, 2013; Niaei, 2017).

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد که بحران‌های موجود در نظام آموزش و پرورش را می‌توان تا حدی ناشی از فاصله گرفتن از رویکرد کرامت‌محور دانست. کاهش نشاط یادگیری، ضعف مشارکت دانش‌آموزان، آزمون‌محوری، افت عزت نفس، کاهش رضایت از آموزش و گسترش برخی آسیب‌های روانی و اجتماعی، نشان می‌دهد که آموزش رسمی در بسیاری از موارد نتوانسته است با همه ابعاد وجودی دانش‌آموز مواجه شود (Hojjat & Ansari, 2010; Jahangasht et al., 2016; Karimian, 2008; Shirazi, 2023). بر این اساس، نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی همسوست که بر ضرورت بازنگری در

الگوهای تربیتی و عبور از آموزش صرفاً آزمون‌محور تأکید کرده‌اند. تربیت اخلاقی کرامت‌محور می‌تواند با تأکید بر امید، مسئولیت، مشارکت، گفت‌وگو، تفکر نقادانه و خودآگاهی، پاسخی نظری و عملی به این کاستی‌ها ارائه دهد.

یافته‌های پژوهش همچنین با برخی رویکردهای بین‌المللی درباره کرامت انسانی در تعلیم و تربیت قابل مقایسه است. رونای بر این نکته تأکید می‌کند که کرامت انسانی می‌تواند هم چارچوب و هم موضوع تربیت باشد و در مواجهه با چالش‌های تربیتی معاصر نقش بنیادی ایفا کند (Ronay, 2019). با این حال، تفاوت مهم الگوی حاضر آن است که کرامت را در چارچوب انسان‌شناسی قرآنی و رابطه انسان با خداوند تبیین می‌کند، نه صرفاً در قالب حقوق، خودمختاری یا انسان‌گرایی سکولار. همچنین دیدگاه فروم درباره خطر ویرانگری، از خودبیگانگی و نیاز انسان به رشد اصیل، نشان می‌دهد که بی‌توجهی به معنا و مسئولیت می‌تواند به بحران‌های فردی و اجتماعی بینجامد (Fromm, 2016). از این نظر، یافته‌های پژوهش حاضر هم‌راستا با این دیدگاه‌هاست، اما با افزودن مبانی وحیانی، غایت خلافت الهی و اصل توبه، چارچوبی عمیق‌تر و دینی‌تر برای تربیت اخلاقی ارائه می‌کند.

در مجموع، نتایج پژوهش نشان داد که چارچوب نظری تربیت اخلاقی کرامت‌محور بر سه رکن خدامحوری، عدالت‌محوری و مسئولیت‌پذیری استوار است. این چارچوب، متربی را نه موجودی منفعل و صرفاً نیازمند کنترل، بلکه موجودی برخوردار از کرامت ذاتی، قابلیت انتخاب، امکان رشد، عقلانیت، معناجویی و استعداد خلافت الهی می‌داند. در این الگو، ساحت انسانی باید مدیریت شود، ساحت بشری باید تقویت گردد و ساحت آدمی باید شکوفا شود. بنابراین، تربیت اخلاقی کرامت‌محور فرایندی خطی و ساده نیست، بلکه حرکتی درهم‌تنیده از مهار غرایز، پرورش عقل و فعلیت‌بخشی ظرفیت‌های معنوی است. چنین رویکردی می‌تواند زمینه بازتعریف تربیت اخلاقی در نظام آموزش و پرورش را فراهم آورد و مسیر حرکت از تربیت تحمیلی و آزمون‌محور به سوی تربیتی انتخاب‌گرانه، امیدبخش، مسئولیت‌آفرین و کرامت‌بنیاد را هموار سازد (Motahhari, 2019; Shayesteh, 2022; Tabatabaei, 1970).

محدودیت‌ها: این پژوهش ماهیتی نظری، تحلیلی و استنتاجی دارد و بر تحلیل مفهومی آیات، روایات و منابع تفسیری و فلسفی تکیه کرده است؛ از این رو، یافته‌های آن به صورت مستقیم مبتنی بر داده‌های میدانی، تجربه زیسته دانش‌آموزان، دیدگاه معلمان یا ارزیابی عملی در محیط‌های آموزشی نیست. همچنین، هرچند تلاش شده است سه مفهوم انسان، بشر و آدم به صورت نظام‌مند تفکیک شوند، اما گستردگی منابع قرآنی، روایی، تفسیری، فلسفی و تربیتی سبب می‌شود که امکان ارائه همه جزئیات و همه دیدگاه‌های رقیب در یک مقاله محدود باشد. افزون بر این، تبدیل یک چارچوب نظری دینی به الگوی اجرایی در نظام آموزش و پرورش نیازمند توجه به شرایط فرهنگی، نهادی، برنامه درسی، توان معلمان و امکانات واقعی مدارس است که در این پژوهش به صورت کامل آزمون نشده است.

پیشنهادها برای پژوهش‌های آینده: پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، چارچوب نظری ارائه‌شده به صورت میدانی و در قالب مطالعات کیفی، پیمایشی و مداخله‌ای بررسی شود. برای مثال، می‌توان ادراک معلمان، دانش‌آموزان، مدیران و والدین را درباره مؤلفه‌های تربیت کرامت‌محور مطالعه کرد و میزان قابلیت اجرای این الگو را در دوره‌های مختلف تحصیلی سنجید. همچنین طراحی ابزارهای سنجش برای اندازه‌گیری مؤلفه‌هایی مانند خودآگاهی، مسئولیت‌پذیری، بشارت‌آوری، آزادی مسئولانه، جبران‌پذیری خطا و آمادگی برای ایفای نقش اجتماعی می‌تواند به توسعه تجربی این نظریه کمک کند. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این چارچوب را با سایر نظریه‌های تربیت اخلاقی، تربیت دینی، تعلیم و تربیت انتقادی و رویکردهای نوین برنامه درسی مقایسه کنند تا نقاط اشتراک، تمایز و ظرفیت‌های کاربردی آن روشن‌تر شود.

پیشنهادها برای عمل: در سطح کاربردی، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های درسی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی مدارس بر اساس اصل کرامت انسانی بازنگری شوند. معلمان می‌توانند به جای تأکید صرف بر کنترل رفتاری یا سنجش نمره‌محور، فرصت‌هایی برای گفت‌وگو، انتخاب مسئولانه، محاسبه نفس، جبران خطا، کار گروهی، خدمت اجتماعی و تجربه‌های واقعی مسئولیت‌پذیری فراهم کنند. همچنین لازم است فضای مدرسه به محیطی امن، امیدبخش و عزت‌آفرین تبدیل شود؛ محیطی که در آن دانش‌آموز، خطا را پایان ارزشمندی خود نداند، بلکه آن را فرصتی برای بازگشت و رشد تلقی کند. آموزش معلمان نیز باید به گونه‌ای طراحی شود که آنان بتوانند سه ساحت انسانی، بشری و آدمی متربی را بشناسند و در عمل، هم به مدیریت ضعف‌های رفتاری، هم به پرورش عقلانیت و ارتباط سالم، و هم به شکوفایی معنویت، مسئولیت و کرامت دانش‌آموز توجه کنند.

موازن اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Azizi, A., & Valizadeh, M. B. (2018). Architectural Education: Knowledge-Centered or Exam-Centered? *Green Architecture Scientific-Specialized Quarterly*, 4(13).
- Bagheri, K. (2014). *A Second Look at Islamic Education* (Vol. 1). Borhan School Cultural Institute.
- Bathae, S. M. (2013). Examining the Entrance-Exam-Centered Educational System. *Journal of Social Governance Empowerment*.
- Dadjou, Y. (2016). Ontological Foundations of Human Dignity in the Thought of Sadr al-Muta'allihin. *Ethical Research*(3).
- Dezhakam, A. (2010). *Western Philosophy from the Perspective of Professor Motahhari*. Contemporary Thought Cultural Institute.
- Elmi, G., & Dastouri Sedehi, A. (2024). The Concept of Happiness in Confucius' Thought. *Philosophy and Islamic Theology (Ayeneh Marefat)*, 24(80), 45-62.
- Fakhr al-Razi, M. i. U. (1999). *Al-Tafsir al-Kabir*. Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Feyz Kashani, M. M. (1997). *Al-Safi fi Tafsir al-Quran* (1st ed.). Publication Center of the Islamic Propagation Office.
- Frankl, V. (2016). *Man's Search for Meaning*. Dorsa Publications.
- Fromm, E. (2016). *The Anatomy of Human Destructiveness*. Morvarid Publications.
- Ghaderi, S. A. (2013). To Whom Can Dignity Be Attributed? In *Collected Works on Human Dignity in the Thought and Conduct of Imam Khomeini* (Vol. 2).
- Ghaderi, S. A. (2022). A Brief Look at Human, Bashar, and Adam in the Quran from a Political Perspective. In *Collected Works on Human Dignity in the Thought and Conduct of Imam Khomeini*.
- Group of, R., & Writers. (2003). *Document of Fundamental Transformation of Education*.
- Hojjat, E., & Ansari, H. R. (2010). Rethinking Architectural Educational Behaviors Based on the Pathology of Secondary Education. *Fine Arts*(44).
- Houshangi, H., & Maleki, M. (2016). Incomplete and Complete Happiness and Its Relationship with the Vision of God from the Perspective of Thomas Aquinas. *Journal of Philosophy and Religion (Nameh-ye Hekmat)*, 14(1).
- Jahangasht, K., Asiri, S., Paksarasht, S., & Kazemnejad Leili, E. (2016). Frequency of Depressive Symptoms and Related Factors among Students. *Journal of Nursing and Midwifery*(81).
- Javadi Amoli, A. (1990). *Dignity in the Quran* (2nd ed.). Raja Publications.
- Karimi, A. (2014). *Anthropological Foundations of Human Dignity from the Perspective of Islam with Reference to the Foundations of Human Rights* University of Qom, Faculty of Theology].
- Karimian, H. (2008). A Look at Juvenile and Youth Delinquency. *Marefat*(126).
- Majlesi, M. B. i. M. T. (1983). *Bihar al-Anwar*. Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Makarem Shirazi, N. (1995). *Tafsir Nemooneh* (Vol. 22). Dar al-Kutub al-Islamiyyah Publications.
- Motahhari, M. (2013). *Human Being in the Quran: An Introduction to Islamic Worldview*. Sadra Publications.
- Motahhari, M. (2019). *Fitrah in the Quran*. Sadra Publications.
- Mousavi Bahabadi, F., & Abbasi, B. (2025). Explaining Kantian Disinterested Aesthetic Pleasure from the Perspective of Cognitive Sciences. *Research Institute for Islamic Culture and Thought*, 26(101), 69.
- Mulla, S. (1981). *Al-Asfar al-Arba'ah*. Dar Ihya al-Turath al-Arabi.
- Naghibzadeh, A. (2017). *A Look at the Philosophy of Education*. Tahouri Publications.

- Nasafi, A. a.-D. i. M. (2009). *Al-Insan al-Kamil*. Tahouri Publications; French Institute of Iranian Studies in Tehran.
- Niaei, R. (2017). Entrance-Exam-Centeredness as the Other Side of Textbook-Centeredness. *Sedaye Moallem*.
- Nouri, M., & Fallah, M. R. (2010). *Islamic Ethics*. Maaref Publications.
- Qeysari, D. (1996). *Commentary on Fusus al-Hikam (al-Qeysari)*. Scientific and Cultural Publishing Company.
- Qomi, A. i. I. (1984). *Tafsir al-Qummi*. Dar al-Kitab.
- Qorashi Banaei, A. A. (1991). *Qamus-e Quran*. Dar al-Kutub al-Islamiyyah.
- Ronay, Z. (2019). Respect for Human Dignity as a Framework and Subject of Education in Light of Current Challenges.
- Salehi, M. (2008). The Nature of Iblis. *Approach of the Islamic Revolution*, 2(2).
- Sharafi, M. R., & Shahriari, M. (2014). A Model of Islamic Moral Education Centered on Self-Dignity. *Research in Issues of Islamic Education*(23), 27-56.
- Shayesteh, M. (2022). *He Is with You*. Neyestan Publications.
- Shirazi, M. (2023). Examining the Dimensions of Participation in Education: Balancing Decentralization and Participation in the Educational System. *Balance of Decentralization and Participation in the Educational System*, 31(12).
- Shokouhi, G. H. (1988). *Education and Its Stages*. Astan Quds Razavi.
- Suhrawardi, S. a.-D. (2001). *Hikmat al-Ishraq*. Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Tabarsi, A. a.-I. (1984). *Majma' al-Bayan*. Dar al-Fikr.
- Tabatabaei, S. M. H. (1970). *Al-Mizan fi Tafsir al-Quran*. Al-A'jami Publications.
- Tamimi Amadi, A. i. M. (1989). *Ghurur al-Hikam wa Durar al-Kalim*. Dar al-Kitab al-Islami.
- Vazvaei, A. (2018). *Semantics of Adam, Bashar, and Insan* University of Quranic Sciences and Knowledge, Faculty of Quranic Sciences of Qom].
- Yadollahpour, B. (2009). *Human Dignity in the Holy Quran: Nature, Foundations, and Obstacles* University of Qom]. Qom.