

Islamic Knowledge and Insight

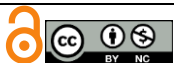
Examination and Theological-Historical Analysis of the Role of Mu'tazila in the Islamic Educational System

1. Siyavash Hosseinbaglou: Department of History and Civilization of Islamic Nations, Khoy.C., Islamic Azad University, Khoy, Iran
2. Mahboob Mahdavian*: Department of History and Civilization of Islamic Nations, Khoy.C., Islamic Azad University, Khoy, Iran. (Email: dr.m.mahdavian@iau.ac.ir)
3. Aziz Alizadeh Salteh: Department of History and Civilization of Islamic Nations, Khoy.C., Islamic Azad University, Khoy, Iran

Abstract

This study examines and provides a theological-historical analysis of the role of the Mu'tazila in shaping the Islamic educational system. The present research aims to elucidate the impact of Mu'tazilite thought on educational principles, teaching methods, the organization of scholarly institutions, and curricular content in Islamic societies. This study employs a descriptive-analytical method and textual analysis of historical and theological sources to explore various dimensions of education in light of Mu'tazilite ideas. The findings indicate that the Mu'tazila, by emphasizing rationality, logic, justice, and ethics, offered a coherent framework for education that included the design of educational systems, instructional methods, selection of curricular content, and the organization of scholarly institutions. Furthermore, the teachings of the Mu'tazila played a significant role in individual and social education, the enhancement of critical thinking, and moral upbringing. The historical analysis in this study shows that the influence of the Mu'tazila on the educational system was not limited to a specific time or place; rather, its intellectual roots have continued to flow throughout Islamic history and can serve as an inspiration for revising and improving contemporary educational systems. This research emphasizes that revisiting and drawing upon Mu'tazilite thought can offer an effective strategy for improving the quality of education in the Islamic world.

Keywords: Education, Islamic educational system, Mu'tazila



How to cite: Hosseinbaglou, S., Mahdavian, M., & Alizadeh Salteh, A. (2026). Examination and Theological-Historical Analysis of the Role of Mu'tazila in the Islamic Educational System. *Islamic Knowledge and Insight*, 4(1), 1-10.

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

Submit Date: 06 May 2025

Revise Date: 11 September 2025

Accept Date: 18 September 2025

Initial Publish: 15 October 2025

Final Publish: 22 May 2026

معرفت و بصیرت اسلامی

بررسی و تحلیل تاریخی و کلامی نقش آفرینی معتزله در نظام تعلیم و تربیت اسلامی

۱. سیاوش حسین بگلو: گروه تاریخ و تمدن ملل اسلامی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران
۲. محبوب مهدویان*: گروه تاریخ و تمدن ملل اسلامی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران. (پست الکترونیک: dr.m.mahdavian@iau.ac.ir)
۳. عزیز علیزاده سالته: گروه تاریخ و تمدن ملل اسلامی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

چکیده

این پژوهش به بررسی و تحلیل تاریخی و کلامی نقش معتزله در شکل دهی نظام تعلیم و تربیت اسلامی می‌پردازد. پژوهش حاضر با هدف روشن ساختن تأثیر اندیشه‌های معتزله بر اصول تربیتی، روش‌های آموزشی، سازمان‌دهی مراکز علمی و محتوای درسی در جوامع اسلامی انجام شده است. در این مطالعه از روش توصیفی - تحلیلی و تحلیل متون تاریخی و کلامی بهره گرفته شده است تا ابعاد مختلف آموزش و پرورش در پرتو افکار معتزله بررسی شود. یافته‌ها نشان می‌دهد که معتزله با تأکید بر عقلانیت، منطق، عدالت و اخلاق، چارچوبی منسجم برای آموزش و پرورش ارائه کرده‌اند که شامل طراحی نظام‌های آموزشی، روش‌های تدریس، گزینش محتوای درسی و سازمان‌دهی مراکز علمی بوده است. همچنین، آموزه‌های معتزله در تربیت فردی و اجتماعی، تقویت تفکر انتقادی و تربیت اخلاقی نقش مؤثری داشته است. تحلیل تاریخی این پژوهش نشان می‌دهد که تأثیر معتزله بر نظام تعلیم و تربیت، تنها محدود به زمان و مکان خاص نبوده، بلکه ریشه‌های فکری آن در طول تاریخ اسلامی جریان داشته و می‌تواند الهام‌بخش بازنگری و بهبود نظام‌های آموزشی معاصر باشد. این پژوهش تأکید می‌کند که بازخوانی و بهره‌گیری از اندیشه‌های معتزله می‌تواند راهکاری مؤثر برای ارتقای کیفیت آموزش و پرورش در جهان اسلام ارائه دهد.

کلیدواژه‌ها: آموزش، تعلیم و تربیت اسلامی، معتزله

شیوه استناددهی: حسین بگلو، سیاوش، مهدویان، محبوب، و عزیز. (۱۴۰۵). بررسی و تحلیل تاریخی و کلامی نقش آفرینی معتزله در نظام تعلیم و تربیت اسلامی. *معرفت و بصیرت اسلامی*، ۴(۱)، ۱-۱۰.

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

تاریخ ارسال: ۱۶ اردیبهشت ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۰ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۲۷ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۲۳ مهر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱ خرداد ۱۴۰۵

مقدمه

در میان فرقه‌ها و مذاهبی که در سده‌های نخستین اسلامی از بطن اسلام پدید آمدند، مکتب معتزله از نظر آزاداندیشی و خردگرایی جایگاه ویژه‌ای دارد. از نیمه دوم سده دوم هجری، با ورود معارف عقلی و معیارهای فلسفی یونانی، سریانی و ایرانی از طریق ترجمه به حوزه فکری و عقیدتی مسلمانان، متکلمان و اندیشمندان اسلامی با این میراث آشنا شدند و تحولی فکری و جنبشی عقیدتی در میان آنان شکل گرفت. این جریان، ذهن آنان را به عقل‌گرایی، استدلال منطقی و تحلیل عقلانی در پذیرش و توجیه عقاید دینی و الهیات اسلامی سوق داد. اعتقاد معتزله به توانایی عقل انسان در تشخیص و انتخاب امور دنیوی و اخروی سبب شد که آنان فرایند تعلیم و تربیت را بر پایه عقلانیت بنا کنند. از دیدگاه این مکتب، هدف آموزش و پرورش، رشد و شکوفایی انسان آزاد، مختار و مسئول است. چنین نگرشی به‌طور طبیعی بر روش‌های آموزشی آنان نیز اثر گذاشت؛ به‌گونه‌ای که شیوه‌های آموزش در نظام تربیتی معتزله با مبانی تعلیم و تربیت نوین همخوانی دارد. تهیه و تدوین محتوای آموزشی، تنوع‌بخشی به روش‌های تدریس - همچون طرح پرسش، مناقشه، املا و به‌ویژه مناظره - در کنار روش‌های سنتی مانند سماع، روایت و تشکیل حلقه‌های درسی، از جمله برجسته‌ترین شیوه‌های آموزشی آنان به شمار می‌رود. افزون بر این، معتزله با گشودن باب استدلال عقلی و تفکر فلسفی در میان مسلمانان، زمینه‌ساز رشد و توجه به دانش‌های عقلی و طبیعی شدند. این رویکرد موجب شد که در سده‌های سوم و چهارم هجری، فیلسوفان و متفکران واقع‌گرای همچون کندی، محمد بن زکریای رازی و گروه اخوان‌الصفا از فضای فکری معتزله برخیزند و آثار ارزشمندی را در حوزه‌های گوناگون علوم عقلی و طبیعی پدید آورند.

این پژوهش به بررسی نقش و تأثیر معتزله در تعلیم و تربیت اسلامی، شامل فلسفه، اهداف، متون و روش‌های آموزشی و نهادهای مربوط در شرق جهان اسلام در قرون ۳ تا ۶ هجری می‌پردازد.

۱- مراکز مهم علمی

شلیب علت ایجاد مدارس را ناسازگاری بحث و مناظره و تدریس در مساجد با آرامش و احترامی که لازمه عبادت است، می‌داند. به طور کلی، در فرهنگ اسلامی به جایی مدرسه گفته می‌شد که عمدتاً به تعلیم فقه اختصاص داشت و معمولاً تحت تأثیر یکی از مکاتب فقهی شافعی، حنبلی، مالکی یا حنفی بود (Shalaby, 1998). از جمله مهم‌ترین گروه‌ها در معتزله، تقسیم آن‌ها به دو مدرسه بصره و بغداد است. شکل‌گیری این دو مکتب معلول عوامل متعددی است؛ عواملی تاریخی، روانشناختی، جامعه‌شناختی، سیاسی و جغرافیایی در ایجاد این دو مدرسه نقش چشمگیری داشته‌اند. با بررسی تاریخ، عقاید و جامعه‌ای که این مدارس در آن شکل گرفتند، می‌توان تأثیر این عوامل را مشاهده کرد.

۱-۱- مدرسه بصره

بصره مکانی است که معتزله در اوایل قرن دوم هجری در آن تأسیس شد (Fakhry, 1993). معتزله در این شهر رشد کرد و شاید بتوان گفت دوران بلوغ و شکوفایی آنان در همین شهر بوده است (Al-Ash'ari, 1977). مؤسس این مدرسه غالباً واصل بن عطاء دانسته شده است، در حالی که ابوالهذیل (به العلاف مشهور) سهم عمده‌ای در استقرار مواضع کلی معتزله داشته و او را مؤسس کلام معتزلی در بصره می‌دانند. وی از مفاهیم ارسطویی جوهر و عرض، که احتمالاً از طریق ضرار کسب کرده بود، بهره گرفته است، اما مطابق نظر قائلین به «جزء لایتجزی» که بر کلام اسلامی تسلط داشتند، عقیده دارد دوام اعراض مشابه (جزء لایتجزء) یک آن و لحظه است.

۱-۲- مدرسه بغداد

مدرسه بغداد در اواخر قرن دوم هجری توسط بشر بن معتمر تأسیس شد. او در بصره نزد بشر بن سعید و ابوعثمان زعفرانی، که از دوستان واصل بودند، اعتزال را آموخت و سپس به بغداد مهاجرت کرد و مدرسه بغداد را تأسیس نمود و مردم را به این مکتب فراخواند. درباره او نقل شده است که در شعر استاد مسلم بود (Mashkour, 2000). از اصول عقایدی که به وی نسبت داده شده، اصل تولد

است که مسأله حدود مسئولیت بشر نسبت به اعمال خود را مطرح می‌سازد و بی‌گمان همین اصل، اشعری را به قبول اصل کسب رهنمون ساخت (Hassan, 2013).

مهم‌ترین ویژگی‌های مدرسه بغداد عبارت‌اند از:

الف) در باب امامت، معتزله بغداد علی را افضل از ابوبکر دانستند (Qalqashandi, 1987). ابن ابی الحدید، از پیروان مدرسه بغداد، می‌گوید: «معتزله بغداد علی را افضل و اولی به امامت می‌دانند. ابو القاسم بلخی و شاگردان او گفته‌اند اگر علی بن ابی‌طالب بلافاصله پس از وفات پیامبر قیام می‌کرد، ما او را حق و مخالفانش را باطل می‌دانستیم، همان گونه که پس از قتل عثمان آشکار شد، ما به حقانیت او حکم کردیم» (Ibn Abi al-Hadid, 2004).

ب) معتزله بغداد تمایل خاصی به شیعه داشتند و همین امر موجب شد که بنیان‌گذار مدرسه بغداد، بشر بن معتمر، به جرم حمایت از قیام علویان زندانی شود (Nasr, 2004).

۲- مقام استاد در مدارس معتزله بصره و بغداد

در منابع، واژه‌ها و اصطلاحات متنوعی برای استادان به کار رفته است. اغلب به کسانی که بالاترین مراتب تدریس را داشتند، مدرس و شیخ گفته می‌شد. مدرّس، اگر به طور مطلق به کار می‌رفت، به استاد فقه دلالت داشت، اما شیخ به طور مطلق درباره استادان همه علوم و معارف به کار می‌رفت و گاه با افزودن «علمی» به واژه، تخصص شیخ مشخص می‌شد، مانند مشایخ القرآن، مشایخ الحدیث، مشایخ النحو (Muhammad ibn Ahmad, 1996). مدرّسان به افراد مبتدی نیز درس می‌دادند. بعد از مدرس یا شیخ، نایب المدرّس یا نایب التدریس قرار داشت که جانشین استاد بود. به کسانی که در حکم دستیار استاد بودند، معید گفته می‌شد. معیدان موظف بودند سخنان استاد را تکرار کنند تا همه حاضران بشنوند یا در تفهیم درس به شاگردان کمک کنند (Subkī, 1992; Zaydān, 1993). گاهی معید به جای استاد تدریس می‌کرد (Al-Suyūṭī, 1992). معیدان گاه به مقام مدرّسی می‌رسیدند و گاه فراتر نمی‌رفتند، چنانکه معیدی با چهل سال سابقه در نظامیه دیده شده

است. استادان و مدرّسان معمولاً کسب و کار دیگری نیز داشتند (Ibn Khaldun, 1990; Munīr al-Dīn, 1989).

۳- مواد درسی

برخی از فرق اسلامی مباحث قرآن را به طور مستقل مطرح می‌کردند، اما معتزله مسائل قرآنی را در چارچوب اصول مذهب خود می‌دانستند. آنان بر این باور بودند که قرآن و مباحث مرتبط با آن در اصل «عدل» درخور بحث و عرضه است، زیرا «قرآن فعلی است از افعال خدا» و می‌تواند حسن یا قبیح باشد. از این رو، بحث قرآن نیز همانند افعال الهی باید در اصل «عدل» مطرح گردد. معتزله تفاسیر و کتب فراوانی تالیف کردند، اما بسیاری از آن‌ها از بین رفته است. از بزرگان معتزله در تفسیر می‌توان ابوبکر عبدالرحمان بن کیسان اصم (ت ۲۴۰ ق) و ابراهیم بن اسماعیل بن علی را نام برد (Jaheshiari, 1969). همچنین محمد بن عبدالوهاب بن سلام، مشهور به ابوعلی جبایی (ت ۳۰۳ ق)، از شیوخ برجسته این مکتب و آشنا به فلسفه و کلام بود. دیگر عالمان برجسته معتزله شامل ابوالقاسم عبدالله بن احمد بلخی حنفی معروف به کعبی معتزلی (ت ۳۱۹ ق) و پسر ابوعلی جبایی، ابوهاشم عبدالسلام (ت ۳۲۱ ق) است (Darani, 2002). معتزله با اعتقاد به برتری عقل، به ادله نقلی توجه خاص داشتند. آن‌ها احادیث نبوی را تنها زمانی می‌پذیرفتند که به حد تواتر رسیده باشد و برخی چون ابوالهذیل، احادیث نقل شده توسط کمتر از چهار نفر را معتبر نمی‌دانستند و تنها احادیثی را که بیش از بیست نفر نقل کرده باشند، علم‌آور می‌شمردند (De Boer, 1984; Sediqi, 1993).

۴- تعلیم و تربیت در مکتب معتزله

۴-۱- هدفمندی تعلیم و تربیت انسان

براساس ویژگی‌های متنوع انسان، استعدادهای او قابلیت رسیدن به کمال مطلوب را دارند و حرکت او حرکتی تکاملی است. در منطق اسلام، هدف اصلی زندگی انسان خداست؛ یعنی نقطه‌ای که کمالی فراتر از آن برای انسان وجود ندارد. تمامی کمالات جسمی و روحی انسان مقدمه‌ای برای رسیدن به این هدف هستند و انسانیت او نیز در گرو دستیابی به آن است. از دیدگاه مکتب معتزله، بعد روحی انسان

و ملکه می‌شود. علاوه بر فواید جسمی، روزه استقامت و مقاومت روحی انسان را نیز تقویت می‌کند.

۵- مبنای تعلیم و تربیت در الگوی نظری معتزله

۵-۱- انسان‌گرایی خدامحور

مهم‌ترین تفاوت مکتب تربیتی اسلامی با دیگر مکاتب، نگاه به جهان و انسان است. برخی مکاتب، تربیت را بر محور غیر خدا مانند پرورش عقل، رفاه، فضیلت و اخلاق قرار می‌دهند. معتزله تأکید بر توحید الهی دارند؛ توحید به معنای یگانگی صفات و ذات خداست و استدلال عقل نیز این وحدت را ضروری می‌داند. معتزله به عدل الهی معتقدند؛ اگر خداوند مردم را مکلف به ایمان و اخلاق کند اما اختیار ندهد، مجازات غیر مؤمنان و فاسقان غیرمنصفانه خواهد بود. بنابراین، اصل عدل مستلزم اختیار انسان است. انسان موجودی مختار و مسئول افعال خود است و عقل منبع شناخت اوست.

۵-۲- تعبدمداری

این اصل بر پرورش روحیه تعبد در مرتبی تأکید دارد، به گونه‌ای که اطاعت متواضعانه از اوامر الهی در او شکل گیرد. از دستاوردهای تربیت خدامحور می‌توان به انگیزش درونی، عزت نفس ناشی از اتکا به خدا، و رهایی از احساس تنهایی اشاره کرد. معتزله پذیرش استقلال رأی و آزادی عقل را با تقلید محض در تناقض می‌دانند و افراد را به نقد و بررسی و استفاده از عقل در شناخت دینی و اجتماعی فرا می‌خوانند، در حالی که اشاعره عمل فرد را تنها به اطمینان از دستور خداوند محدود می‌کنند و آزادی عقل را در عمل لحاظ نمی‌کنند.

۶- اصول تربیت دینی از نگاه مکتب معتزله

۶-۱- اصل فراهم نمودن زمینه مناسب برای ایجاد علوم

دینی

ایجاد بسترهای لازم برای یادگیری علوم دینی از سوی والدین و مربیان اهمیت زیادی دارد. قرآن نیز بر جایگاه رفیع دانش تأکید کرده و یادگیری علم، زمینه‌ساز رشد عقل است. همان‌گونه که در آیه «و

برای تعلیم و تربیت و به فعلیت رساندن استعدادهای خود نیازمند اراده است. انسان با اراده در جایگاه انسانی شروع به زندگی می‌کند و برای تحقق بعد معنوی وجودش علاوه بر شرایط مساعد، به اراده نیاز دارد. بنابراین، تربیت به معنای اتخاذ تدابیر لازم برای فراهم آوردن شرایط مناسب جهت رشد استعدادهای انسانی و به فعلیت رساندن توانایی‌های بالقوه اوست.

۴-۲- هدف نهایی تعلیم و تربیت انسان در اسلام

هدف نهایی تعلیم و تربیت در اسلام، رضای خدا و قرب به اوست. تعلیم و تربیت باید انسان را به ایجاد ارتباط با مبدأ آفرینش وادارد و مسیر بندگی و پرستش خداوند را هموار سازد. از دیدگاه معتزله، اعطای اختیار به انسان توسط خداوند بدین معناست که انسان موظف است از استعدادهای خود برای بندگی و شناخت راه قرب الهی استفاده کند. این الزام، تعهدی فطری است که انسان را از وسوسه‌های نفسانی بازمی‌دارد. ایمان یکی از جلوه‌های این تعهد است و ضرورت تعلیم و تربیت نیز در افزایش ایمان معنا پیدا می‌کند. تعلیم و تربیت مبتنی بر معرفت و ایمان به خداوند، اعتقاد به اسلام و پذیرش قلبی قرآن است. بنابراین، نظام تعلیم و تربیت ارزشمند، انسانی را به سمت ایمان و عمل صالح هدایت می‌کند و گرایش فطری او به خداوند را شکوفا می‌سازد. از نظر قرآن، شرط اصلی رسیدن انسان به کمالات بالقوه‌اش، ایمان است.

۴-۳- تربیت در حوزه عملی

از منظر معتزله، نماز و یاد خدا بهترین وسیله برای خویشنداری و کنترل غرایز است و از روح طغیان جلوگیری می‌کند. نمازگزار همواره به یاد خداست؛ خدایی که بر تمام رفتارها و اندیشه‌های انسان آگاه است. یاد خدا موجب تعادل در انسان و تعدیل هوس‌ها می‌شود، در حالی که غفلت از خدا، عقل و خرد را تیره و کم‌فروغ می‌کند. روزه نیز نقش تربیتی مهمی دارد. روزه موجب شکوفایی استعدادها، تلاش و کوشش برای رسیدن به کمال معنوی، و تقویت اراده و شخصیت اخلاقی انسان می‌شود. از نظر معتزله، روزه تمرین خودداری و پرهیزکاری است و نظم و استمرار آن باعث ایجاد عادت

ما یعقلها إلا العالمون^۱ آمده است، آگاهی و دانش پیش شرط رشد عقل و شکوفایی استعدادهاست. بنابراین، فراهم کردن چنین زمینه‌هایی باید مورد توجه مربیان و اولیاء قرار گیرد.

۲-۶- اصل سهولت و ارتقاء سطح معرفتی متناسب با ظرفیت فراگیرنده

آموزش مفاهیم دینی باید با توجه به توان شناختی، عاطفی و انگیزشی فرد انجام شود و از سخت‌گیری یا زیاده‌روی پرهیز شود. هدف، برانگیختن علاقه و رغبت‌مندی به مفاهیم دینی است، نه صرفاً انتقال اطلاعات. پیامبر اکرم (ص) نیز تأکید داشته‌اند: «آموزش دهید و آسان بگیرید و سخت‌گیری نکنید». معتزله برای مرحله‌بندی رشد انسان، تغییرات مهم و اساسی در قابلیت‌ها و استعدادها را معیار قرار داده‌اند و بر اساس آن، مراحل تعلیم و تربیت را تعیین می‌کنند.

۳-۶- اصل آگاهی‌بخشی در تربیت دینی

آموزش دینی نباید به تحمیل عقیده و تقلید کورکورانه منجر شود، بلکه باید بر درک و آگاهی مفاهیم مبتنی باشد. حفظ و تکرار مطالب در سنین کودکی لازم است، اما کافی نیست. امیرالمؤمنین علی علیه‌السلام فرموده‌اند: «فضل فکر و تفهّم، انجع از فضل تکرار و دراسته». یادگیری همراه با تفکر و فعالیت فکری، بسیار مؤثرتر از صرف تکرار است.

۴-۶- اصل افزایش حب عبودی

حب عبودی به معنای ترجیح دادن رضای خدا بر رضای خود و عمل بر اساس شناخت توحیدی است. این محبت انسان را به کارهایی و می‌دارد که عقل اجتماعی آن‌ها را نمی‌پسندد، زیرا محبت الهی موجب انگیزش در مسیر بندگی می‌شود. مراحل تربیت از تولد تا ۲۱ سالگی، بر اساس تغییرات جسمی، روانی و اخلاقی، تقسیم‌بندی می‌شود:

- **کودکی تا ۷ سالگی:** پایه و اساس تربیت و شناخت اولیه.

- **۷ تا ۱۴ سالگی:** سن سیادت کودک؛ آموزش اطاعت و فرمانبرداری.
- **۱۴ تا ۲۱ سالگی:** بلوغ نسبی از نظر تربیتی و رشد شخصیت اخلاقی و عقلی.

۵-۶- اصل جذب و دفع در تربیت دینی

اصل جذب و دفع به عنوان یک قاعده هستی، در تربیت دینی نیز کاربرد دارد. از دیدگاه معتزله، یکی از ابزارهای جذب نوجوان به دین، ابراز محبت است؛ هم به شکل صریح و آشکار و هم به صورت تلویحی و غیرمستقیم. اخلاق پسندیده اجتماعی، مانند استواری بر حق، صبر در برابر آزار، سخاوت و مدارا، از جمله راه‌های ایجاد انگیزه و جذب‌مندی به مسیر دینی هستند.

۷- بکارگیری «روش الگوگیری» در تعلیم و تربیت اسلامی

۱-۷- مفهوم روش الگویی

روش الگویی از منظر آموزه‌های دینی بر بیان شیوه شایسته الگوهای الهی مبتنی است. ضرورت وجود اسوه، به‌منظور راهنمایی امت، نمایش مفاهیم و ارائه ملکات اخلاقی است که سبب ایجاد انگیزش در مکتبی می‌شود. هدف این روش آن است که فرد در گفتار و رفتار خود، به نمونه مطلوب نزدیک شود و از طریق الگوگیری، رفتار فردی و اجتماعی او اصلاح گردد. نکته مهم، اقتدا و اتباع آگاهانه است؛ یعنی فرد با شناخت و آگاهی از یک الگوی نیکو، پیروی کند. پیروی کورکورانه در اسلام مذمت شده و هدف ارائه الگوهای مثبت و حقیقی است. قرآن کریم نیز در موارد متعدد به معرفی الگوهای الهی پرداخته است.

۲-۷- اصول روش الگویی

روش الگویی بر دو اصل مهم استوار است که مربیان را در تربیت هدایت می‌کند. این دو اصل عبارتند از: الف) ارتباط نزدیک و مستمر بین مربی و مکتبی با بهره‌گیری از ابزارهای متنوع و ب) ویژگی‌های

^۱ سوره عنکبوت، آیه ۴۳.

الگو و مرتبی در حیطه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری، مبتنی بر نفوذ معنوی و رفتار نیک.

۳-۷- روش عقل‌گرایی و خردمحوری در تعلیم و تربیت

قاضی عبدالجبار معتقد است حسن چیزی است که به دلیل نفی قبح حاصل می‌شود و قبیح، به دلیل وجوه معقول زشت شمرده می‌شود. این معیار عقلانی، مبنای اثبات بسیاری امور از جمله فعل خدا و مکلفیت انسان توسط خداوند است. معتزله، نخستین گروه اهل سنت که محوریت عقل را در تمام حوزه‌های دینی تأکید کردند، آموزه‌های دینی را از طریق عقل تبیین می‌کردند. عقل‌گرایی معتزله در دو محور نظری و عملی مورد بحث است:

عقل نظری: کشف حقایق و شناخت واقعیات.

عقل عملی: تشخیص بایدها و نبایدها، به عبارت دیگر حسن و قبح عقلی.

۴-۷- پرورش قدرت آزادی، اختیار و مسئولیت در فرد

معتزله بر خالقیت انسان نسبت به افعال خود تأکید دارند و معتقدند که افعال انسان مخلوق خدا نیست و متعلق به خود او است. تعلق فعل به انسان بر اساس حدوث است نه کسب و بر این اساس انسان شایسته مدح و ذم قرار می‌گیرد؛ به همین دلیل عدالت الهی در پاداش و کیفر برقرار می‌شود. از دیدگاه آنان، مخالفت با این دیدگاه، مانند نظر اشاعره، باعث از بین رفتن تمایز بین نیکوکار و بدکار و بی‌اثر شدن پیامبران و احکام اجتماعی خواهد شد.

۵-۷- توجه به امر به معروف و نهی از منکر

معتزله اهتمام ویژه‌ای به اجرای این فریضه دینی دارند و به مبارزه با الحاد و زندقه می‌پردازند. تربیت دینی عقل‌گرا علاوه بر بعد فردی، بر بعد اجتماعی نیز تأکید دارد و هدف آن اصلاح جامعه و مصونیت‌بخشی عقل‌ها در برابر تهدیدات فکری است.

۶-۷- معیت علم و عمل

در نظر معتزله، عمل بخشی از ایمان است و ترک آن موجب خروج از ایمان می‌شود. دین و ایمان برای معتزله شامل همه احکام فرعی و

عملی است. تربیت دینی عقل‌گرا، تنها ارائه مطالب نظری نیست، بلکه باید دانش منجر به عمل شود.

۷-۷- تشویق و تنبیه در تربیت

معتزله بر پایه وعده و وعیدهای الهی معتقدند که تحقق وعده‌ها و وعیدها قطعی است و این امر باعث انگیزه برای انجام واجبات و پرهیز از گناهان می‌شود. اصل وعده (پاداش) و وعید (کیفر) از مصادیق قاعده لطف است و تربیت بر اساس آن شکل می‌گیرد.

۸-۷- ابزار تعلیم و تربیت در مکتب معتزله

معتزله ابزارهای متعددی را برای تحقق اهداف تعلیم و تربیت اسلامی معرفی کردند که محور آن‌ها عقل و استدلال بود. آن‌ها بر نقش عقل در فهم و تشخیص حسن و قبح افعال انسانی تأکید داشتند و معتقد بودند که تعلیم و تربیت بدون بهره‌گیری از توانایی‌های عقلانی انسان ناقص است (Hosseini, 2016). در این راستا، روش‌های آموزشی معتزله بر پایه پرسش و پاسخ و گفت‌وگو شکل می‌گرفت تا دانش‌آموزان قادر به تفکر نقادانه و استدلالی شوند و صرفاً اطلاعات را حفظ نکنند (Karimi, 2024). همچنین، معتزله به تحلیل و تفسیر متون دینی اهمیت می‌دادند و آموزش آن‌ها را نه تنها به خواندن بلکه به نقد و بررسی عقلانی متون محدود می‌کردند. این رویکرد به پرورش معلمان و مربیانی می‌انجامید که توانایی انتقال مفاهیم دینی و اخلاقی به شیوه‌ای منطقی و مستدل را داشتند.

علاوه بر ابزارهای فکری، معتزله به اهمیت اخلاق فردی و اجتماعی در تربیت توجه ویژه‌ای داشتند. اصولی همچون عدالت، امر به معروف و نهی از منکر، به عنوان مبنای تربیت اخلاقی مورد تأکید قرار می‌گرفتند. همچنین تأسیس مراکز علمی و آموزشی در شهرهای بزرگی مانند بصره و بغداد، فضای مناسبی برای تدریس، پژوهش و پرورش اندیشمندان فراهم می‌کرد و باعث گسترش آموزه‌های معتزلی در جهان اسلام می‌شد. به این ترتیب، ابزار تعلیم و تربیت در مکتب معتزله نه تنها بر دانش و مهارت‌های عقلانی تمرکز داشت، بلکه اخلاق، تحلیل متون دینی و ایجاد محیط علمی مناسب را نیز

شامل می‌شد و بدین ترتیب نقش موثری در تحول نظام تعلیم و تربیت اسلامی ایفا می‌کرد. مهم ترین این ابزارها عبارتند از:

۱. **اراده:** انسان قادر به انتخاب فعل یا ترک آن است و اراده، جهت تحقق مصلحت را انتخاب می‌کند.

۲. **انگیزه:** انگیزه حالتی عقلانی است که فاعل را به سوی یک فعل هدایت می‌کند. تنها یک انگیزه اصلی باعث انتخاب فعل می‌شود.

۳. **آرزو:** آرزو درباره امور دست نیافتنی است و به دستاورد منجر نمی‌شود، بر خلاف اراده.

۴. **تقوا:** معیار برتری انسان‌ها دانش و پرهیزکاری است و تفکر نژادی و تفاخر به ثروت یا نسب مردود است.

۵. **نکوهش برتری طلبی:** معتزله بر تفاوت‌های فرهنگی و قومی به عنوان وسیله‌ای برای شناخت و تفاهم تأکید دارند، نه برتری یا دشمنی.

نتیجه‌گیری

در میان مذاهب و فرقه‌هایی که در قرن‌های نخستین اسلامی در اسلام پدیدار گشت، مذهب معتزله از نظر آزاد اندیشی اهمیت بسیاری دارد. مکتب معتزله بزرگ ترین و مهم ترین طریقه کلامی شمرده می‌شود که در قرن‌های دوم تا چهارم هجری طرفداران زیادی از متکلمان آزاد اندیش و خردگرا داشته است. از نیمه دوم قرن دوم هجری که معارف و فلسفه یونان و سریان و ایران به زبان عربی ترجمه شد و مسلمانان و بویژه متکلمان اسلامی با آن معارف آشنا شدند، یک جنبش فکری در میان آن‌ها ایجاد شد و اذهان را به تفکر و اندیشیدن در عقاید اسلامی واداشت و افکار و عقول

inquiry, distinguishing itself from other contemporary theological currents. This research underscores how, from the latter half of the second century AH, the introduction of philosophical and scientific thought from Greece, Syria, and Iran through translation catalyzed a cognitive transformation among Muslim scholars and theologians, fostering a climate conducive to

اندیشمندان به تکاپو افتاد و با تعقل و استدلال آشنا گشت. در این میان گروهی آزاداندیش و خردگرا و واقع بین در تفکر و استدلالات کلامی روشی را پیش گرفتند که آن روش را (مکتب معتزله) خوانده‌اند که پیروان آن، تعقل منطقی و استدلالات عقلی و آزاداندیشی را بر هر چیز مقدم می‌دانستند. از این رو ظواهر به خصوص آیات قرآن و احادیث را با موازین عقلی می‌سنجیدند. بنابراین مکتب معتزله و اعتزال را یک نظام فکری مبتنی بر خردگرایی در عالم اسلام شمرده‌اند که در حقیقت درخشان ترین و برجسته‌ترین جنبش فکری آن عصر بوده است.

معتزله قائل به مختار بودن انسان است که با اراده و اختیار خود اعمالش را انجام می‌دهد. از نظر معتزله اگر خداوند فاعل و آفریننده افعال انسان‌ها باشد، در این صورت فاعل افعال قبیح و شر نیز خواهد بود، در حالیکه خداوند خیراست و نمی‌تواند آفریننده شر باشد. از سوی دیگر به نظر می‌رسد که معتزله طبیعت انسان را خوب می‌دانند، به عبارتی از آنجا که معتزله معتقدند انسان با توجه به توانایی‌ها و استعدادهایش بخصوص با استفاده از عقل قادر به تشخیص نیک و بد امور و مسیر زندگی خویش است. معتزله بر این عقیده اند که دانش و پرهیزکاری مالک برتری افراد بشر بر یکدیگر است. معتزله با شکستن پندارها و اوهام انباشته شده از تفاوت نژادها، به ارزش برابری انسان‌ها تأکید کرده‌اند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

EXTENDED ABSTRACT

The present study offers a comprehensive theological-historical analysis of the pivotal role played by the Mu'tazila in shaping the foundations and trajectory of the Islamic educational system. Emerging during the early centuries of Islam, the Mu'tazilite school became synonymous with intellectual freedom, rationalism, and logical

rational debate and analytical scrutiny in theology and education. By asserting the autonomy of human reason to discern worldly and spiritual matters, the Mu'tazila envisioned education not as mere transmission of dogma but as a dynamic process aimed at nurturing free, responsible, and rational human beings. Consequently, their pedagogical strategies incorporated innovative teaching methods, such as questioning, disputation, dictation, and particularly debate, complementing traditional modalities like oral narration and study circles. Their intellectual climate also facilitated the rise of major rationalist figures such as Al-Kindi, Muhammad ibn Zakariya al-Razi, and the Brethren of Purity, who profoundly influenced the development of philosophical and natural sciences in the Islamic world. In this sense, the study positions Mu'tazilite rationalism as a foundational element in the historical continuum of Islamic pedagogy, where educational objectives, methods, content, and institutions were redefined through the lens of reason and ethics.

Central to this analysis is the investigation of the major scholarly centers that nurtured and propagated Mu'tazilite thought, notably the Basra and Baghdad schools. The Basra school, considered the cradle of Mu'tazilism, emerged in the early second century AH and achieved intellectual maturity through the contributions of pioneers such as Wasil ibn Ata and Abu al-Hudhayl al-Allaf, the latter incorporating Aristotelian notions of substance and accident while maintaining the indivisibility of atomic parts (Al-Ash'ari, 1977; Fakhry, 1993). The Baghdad school, established in the late second century AH by Bishr ibn al-Mu'tamir, evolved under the influence of Basran teachings and developed distinct theological and political stances, including the principle of human accountability for actions, which later inspired Abu al-Hasan al-Ash'ari's notion of acquisition (Hassan, 2013; Mashkour, 2000). The Baghdad Mu'tazilites exhibited an affinity toward Shi'a doctrines, recognizing Ali ibn Abi Talib as superior to Abu Bakr and more deserving of leadership, as recorded by Ibn Abi al-

Hadid and noted in historical sources (Ibn Abi al-Hadid, 2004; Nasr, 2004; Qalqashandi, 1987). These centers fostered scholarly environments marked by structured hierarchies of teaching roles—such as mudarris, shaykh, na'ib al-tadris, and mu'id—where collaborative instruction, repetition, and intellectual debate were encouraged (Al-Suyūṭī, 1992; Ibn Khaldun, 1990; Munīr al-Dīn, 1989; Subkī, 1992; Zaydān, 1993). Such organization enhanced the dissemination and institutionalization of Mu'tazilite pedagogy within the broader Islamic educational framework. In addition to institutional structures, the Mu'tazila developed a distinctive curriculum rooted in the primacy of reason ('aql) and the integration of religious sciences with rational inquiry. They treated Qur'an studies as part of their doctrinal principle of divine justice ('adl), considering the scripture as an act of God that must be judged as good or evil through rational standards (Darani, 2002; Jaheshiari, 1969). Eminent Mu'tazilite exegetes such as Abu Bakr al-Asam, Ibrahim ibn Isma'il ibn 'Ulayya, Abu Ali al-Jubba'i, and Abu Hashim al-Jubba'i emphasized rational hermeneutics, often rejecting solitary (ahad) hadiths unless transmitted by numerous authorities, thereby elevating epistemic certainty (De Boer, 1984; Sediqi, 1993). This rationalist epistemology shaped their educational goals, which prioritized intellectual maturity, ethical cultivation, and spiritual fulfillment over rote memorization. They envisioned the ultimate aim of education as attaining proximity to God through the exercise of human free will, aligning worldly knowledge and ethical conduct toward divine satisfaction. Thus, their pedagogy integrated spiritual disciplines such as prayer and fasting with intellectual and moral development, viewing ritual practices as training in self-control, perseverance, and ethical fortitude. This holistic conception of education, merging rational, moral, and spiritual dimensions, differentiated the Mu'tazila from more fideistic schools like the Ash'arites, who subordinated reason entirely to scriptural commands.

Philosophically, the Mu'tazilite educational model was grounded in two foundational principles: God-centered humanism and rational autonomy. They upheld divine unity (tawhid) and justice ('adl) as core theological premises, arguing that moral responsibility requires human free will, and that God's justice would be compromised if humans lacked the capacity to choose (Hosseini, 2016). This anthropology positioned humans as rational, autonomous beings accountable for their actions, which has profound implications for education: learning becomes an act of moral agency rather than passive reception. Concurrently, while emphasizing obedience to divine commands (ta'abbud), they rejected blind imitation (taqlid) and encouraged critical reasoning, debate, and evidence-based inquiry (Karimi, 2024). This balance between rational inquiry and spiritual devotion fostered learners who were intellectually independent yet morally anchored. They also articulated specific principles of religious education, such as providing conducive environments for learning, tailoring instruction to learners' cognitive capacities, fostering awareness rather than coercion, cultivating love of servitude to God, and employing attraction and aversion strategically to motivate learners. Such principles reveal a nuanced pedagogy attentive to psychological development, where stages of growth—from childhood through adolescence—were mapped to corresponding educational methods emphasizing discipline, ethical formation, and rational engagement.

Methodologically, the Mu'tazila championed the use of role-modeling (uswa) as a pedagogical method, advocating conscious emulation of virtuous figures as a means to internalize ethical dispositions and inspire motivation. They insisted that imitation must be informed and rational, condemning blind following, and they highlighted the importance of close, sustained interaction between teacher and learner to enable the transmission of cognitive, emotional, and behavioral traits. Their instructional methods prioritized dialogical techniques—questions,

debate, and critical discussion—over mere memorization, with the goal of cultivating analytical and critical thinking skills. By embedding rationalism into both the content and method of education, they nurtured scholars capable of logical argumentation and ethical discernment, who could reinterpret religious texts through reasoned critique. In parallel, they stressed that knowledge must be conjoined with action ('ilm wa 'amal), holding that faith entails both belief and deeds, and that abandoning prescribed acts leads to the forfeiture of faith. Their moral framework also incorporated the principles of enjoining good and forbidding evil (amr bi al-ma'ruf wa nahy 'an al-munkar), promising divine reward and punishment as motivators within an educational system rooted in ethical responsibility and accountability. These elements demonstrate how their pedagogy intertwined cognitive, ethical, and spiritual development within a rationalist framework, offering a comprehensive model of education that transcended mere scholasticism to cultivate holistic human excellence.

In sum, this study elucidates the profound and enduring imprint of Mu'tazilite rationalism on the formation and evolution of the Islamic educational system, showing that their intellectual legacy was neither temporally nor geographically confined but has resonated through centuries of Islamic thought. By institutionalizing rational inquiry, redefining educational goals, designing innovative curricula, and integrating moral and spiritual disciplines into pedagogy, the Mu'tazila provided a coherent framework that shaped both individual and societal education. Their emphasis on reason as the arbiter of truth empowered learners to transcend dogma and engage critically with religious and worldly knowledge, while their ethical principles anchored education in responsibility, justice, and human dignity. The findings suggest that revisiting and reinvigorating Mu'tazilite educational principles could offer valuable insights for reforming contemporary Islamic educational systems, enhancing their capacity to nurture critical thinking, ethical integrity, and spiritual depth in

learners. By situating reason at the heart of education without severing its ties to moral and spiritual commitments, the Mu'tazila crafted an enduring paradigm that can inspire present-day efforts to harmonize faith and reason in pursuit of human flourishing.

Zaydān, J. (1993). *Tārīkh tamaddun-e Islām*. Amīr Kabīr Publications.

References

- Al-Ash'arī, A. a.-Ḥ. (1977). *Al-Ibāna 'an uṣūl al-diyāna*. Dār al-Anṣār.
- Al-Suyūṭī, J. a.-D. (1992). *Tārīkh al-Khulafā'*. Dār al-Fikr.
- Darani, K. (2002). *History of education in Iran before and after Islam*. SAMT Publications.
- De Boer, T. J. (1984). *History of philosophy in Islam*. Atae Publishing.
- Fakhry, M. (1993). *A history of Islamic philosophy*. Academic Publishing Center.
- Hassan, I. H. (2013). *Political history of Islam*. Badregh-e Javidan Publishing.
- Hosseini, S. H. (2016). Islamic humanities: Half a century of faith and jihad. Proceedings of the National Conference on Islamic Education,
- Ibn Abi al-Hadid. (2004). *Sharh Nahj al-Balagha li Ibn Abi al-Hadid*. Maktabat Ayatollah al-Mar'ashi.
- Ibn Khaldun, A. R. (1990). *Muqaddimah of Ibn Khaldun*. Elmi va Farhangi Publishing.
- Jaheshiari. (1969). *Al-Wuzara' wa al-Kitab*. Taban.
- Karimi, B. (2024). Religious education pathology in the preschool education: A phenomenographic study. *Journal of Research in Islamic Education Issues*, 32(62), 11-44.
- Mashkour, M. J. (2000). *History of Shia and Islamic sects up to the fourth century*. Nashr-e Eshraq.
- Muhammad ibn Ahmad, S. a.-D. (1996). *Sīr al-'Alām al-Nubalā'* (Vol. 1). Al-Risālah Foundation.
- Munīr al-Dīn, A. (1989). *Nahāḍ al-Ta'līm fī al-Islām*. Āstān Quds Razavī.
- Nasr, S. H. (2004). *The Islamic Rationalist Tradition in Iran*. Qasideh Sara Publications.
- Qalqashandi, A. b. A. (1987). *Subh al-'asha*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.
- Sedīqi, G. (1993). *Religious movements in Iran during the second and third centuries*. Pazhang Publishing.
- Shalaby, A. (1998). *The history of education in Islam*. Islamic Culture Publishing Office.
- Subkī, A. a.-W. (1992). *Ṭabaqāt al-Shāfi'īyah al-Kubrā* (Vol. 4-5).