

Islamic Knowledge and Insight

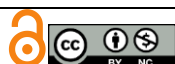
Analysis of Ethical and Educational Methods in Shaping Religious Beliefs from the Perspectives of Mulla Muhammad Astarabadi and Imam Muhammad al-Ghazali

1. Ali Khaleghkhah*: Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. (Email: alikhalegh@gmail.com)
2. Masoud Tarahi: PhD Student, Department of Philosophy of Education, University of Science and Research, Tehran, Iran
3. Maryam Esfahani: Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Humanities, Farhangian University, Ardabil, Iran

Abstract

This study provides a comparative analysis of the ethical and educational methods of Mulla Muhammad Astarabadi and Imam Muhammad al-Ghazali in shaping religious beliefs (monotheism, prophethood, and eschatology). Confronting the intellectual challenges posed by Greek philosophy and esoteric movements, al-Ghazali proposes a mystical-rational educational approach and views purification of the soul through spiritual stages (repentance, patience, fear, hope, and self-examination) as the foundation for deepening faith. His ethical framework emphasizes gratitude, remembrance, and the control of moral vices, thereby transforming belief in divine unity into an inner experiential realization. In contrast, Mulla Muhammad Astarabadi, the founder of the Shi'i Akhbari school in the eleventh century of the Islamic calendar during the Safavid era, grounds religious education in complete submission to the narrations of the infallible Imams without rational interpretation. His ethics are practical and tradition-centered, seeking to preserve religious beliefs through adherence to transmitted texts and fear of divine judgment. The comparison reveals that al-Ghazali conceives education as inward and experiential, whereas Astarabadi regards it as outward and preservative. Integrating these two perspectives offers a balanced framework for contemporary religious education.

Keywords: Mulla Muhammad Astarabadi; Imam Muhammad al-Ghazali; Islamic moral education; religious beliefs.



How to cite: Khaleghkhah, A., Tarahi, M., & Esfahani, M. (2026). Analysis of Ethical and Educational Methods in Shaping Religious Beliefs from the Perspectives of Mulla Muhammad Astarabadi and Imam Muhammad al-Ghazali. *Islamic Knowledge and Insight*, 4(4), 1-14.

© 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: 05 August 2025

Revise Date: 22 December 2025

Accept Date: 28 December 2025

Initial Publish: 29 December 2026

Final Publish: 22 December 2026

معرفت و بصیرت اسلامی

تحلیل روش‌های اخلاقی و تربیتی در شکل‌دهی باورهای دینی از منظر ملامحمداسترآبادی و امام محمد غزالی

۱. علی خالقی خواه*: استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. (پست الکترونیک: alikhalegh@gmail.com)
۲. مسعود طراحي: دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران، ایران
۳. مریم اصفهانی: استادیار، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران

چکیده

این پژوهش به بررسی تطبیقی روش‌های اخلاقی و تربیتی ملامحمد استرآبادی و امام محمد غزالی در شکل‌دهی باورهای دینی (توحید، نبوت و معاد) می‌پردازد. غزالی در مواجهه با بحران‌های فکری ناشی از نفوذ فلسفه یونانی و جریان‌های باطنی، رویکردی عرفانی-عقلی را در تربیت دینی پیشنهاد می‌کند و تزکیه نفس را از طریق مراحل سلوک (توبه، صبر، خوف، رجا و محاسبه) ابزار تعمیق ایمان می‌داند. اخلاق وی بر شکر، ذکر و مهار رذائل اخلاقی تأکید دارد و باور توحیدی را به تجربه شهودی قلبی پیوند می‌زند. در مقابل، ملامحمد استرآبادی، بنیان‌گذار مکتب اخباری شیعه در قرن یازدهم هجری و عصر صفوی، تربیت دینی را بر تسلیم کامل به روایات معصومان بدون تأویل عقلانی استوار می‌سازد. اخلاق او روایی و عملی است و تثبیت باورهای دینی را از طریق عمل به حدیث، ترس از حسابرسی الهی و حفظ سنت دنبال می‌کند. مقایسه این دو دیدگاه نشان می‌دهد که غزالی تربیت را درونی و شهودی و استرآبادی آن را بیرونی و حافظه‌محور می‌بیند. ترکیب این دو رویکرد می‌تواند الگویی متعادل برای تربیت دینی معاصر فراهم آورد.

کلیدواژه‌گان: ملامحمد استرآبادی، امام محمد غزالی، تربیت اخلاقی - اسلامی، باورهای دینی.

شیوه استناددهی: خالقی خواه، علی، طراحي، مسعود، و اصفهانی، مریم. (۱۴۰۵). تحلیل روش‌های اخلاقی و تربیتی در شکل‌دهی باورهای دینی از منظر ملامحمداسترآبادی و امام محمد غزالی. معرفت و بصیرت اسلامی، ۴(۴)، ۱-۱۴.

© 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: ۱۴ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱ دی ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۷ دی ۱۴۰۴

تاریخ چاپ اولیه: ۸ دی ۱۴۰۴

تاریخ چاپ نهایی: ۱ دی ۱۴۰۵

مقدمه

در جهان اسلام، تربیت دینی و اخلاقی به عنوان یکی از ارکان اصلی شکل‌دهی باورهای فردی و اجتماعی، از صدر اسلام مورد توجه بوده است. قرآن کریم در آیاتی مانند «يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَاذَا تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ» (سوره صف، آیه ۲) بر پیوند عمل اخلاقی با ایمان تأکید می‌ورزد و سنت نبوی نیز تربیت را فرآیندی پویا برای تزکیه نفس و حفظ خلوص باورها می‌داند (Ghazali, 2014). باورهای دینی، به عنوان هسته مرکزی هویت مسلمانان، نه تنها از طریق نقل‌های متنی (قرآن و حدیث) بلکه با ابزارهای اخلاقی (مانند مجاهده با نفس) و تربیتی (مانند آموزش مرحله‌ای و مراقبه) شکل می‌گیرند. این باورها شامل اصول اعتقادی مانند توحید، نبوت، امامت (در شیعه) و معاد هستند که بدون تربیت مناسب، ممکن است به تقلید سطحی یا انحراف فکری منجر شوند (Najafi, 2006).

در تاریخ فکری اسلام، متفکرانی چون ملا محمد امین استرآبادی و امام محمد غزالی، با رویکردهای متفاوت، به این مسئله پرداخته‌اند. این دو عالم، هرچند در دوران‌ها و مکاتب مذهبی متفاوتی (قرن ۱۱ق شیعی صفوی برای استرآبادی و قرن ۵ق سنی اشعری برای غزالی) زیستند، اما هر دو بر ضرورت تربیت برای حفظ و تقویت باورهای دینی تأکید دارند. اهمیت مقایسه روش‌های اخلاقی و تربیتی آن‌ها در این است که نشان‌دهنده تنش‌های تاریخی میان سنت‌گرایی متنی (اخباری‌گری) و عقل‌گرایی عرفانی است، تنش‌هایی که تا امروز در بحث‌های تربیتی معاصر (مانند آموزش دینی در مدارس یا روانشناسی اسلامی) تأثیرگذار است (Alam al-Huda, 2000).

ملا محمد امین استرآبادی (متولد حدود ۱۰۲۲ق/۱۶۱۳م در استرآباد، متوفای ۱۰۳۶ق/۱۶۲۷م در اصفهان)، بنیان‌گذار مکتب اخباری در فقه شیعه، در بستر صفوی که دوران شکوفایی شیعی‌گری بود، ظهور کرد. او در نوجوانی به عراق سفر کرد و نزد علمای برجسته مانند شیخ بهایی و ملا عبدالله استرآبادی شاگردی نمود، سپس به ایران بازگشت و با تألیف «الفوائد المدنیة فی الرد علی من قال بالاجتهاد و التقليد»، مکتب اصولی را به چالش کشید (ویکی‌شیعه، ۱۴۰۲: ص.

۳۵۰-۳۴۵؛ ویکی‌فقه، ۱۴۰۲: محمد امین استرآبادی). زمینه تاریخی او، دوران صفوی است که با حمایت شاه عباس از علما، شاهد تنش میان عقل‌گرایی اصولیان (مانند محقق کرکی) و رویکرد سنتی اخباری بود. استرآبادی، به عنوان مخالف اجتهاد، عقل را در امور شرعی ناکارآمد می‌دانست و بر رجوع مستقیم به احادیث معصومان (ع) تأکید داشت، که این دیدگاه ریشه در حدیث ثقلین (قرآن و عترت) داشت (Astarabadi, 1980). روش‌های اخلاقی او، بر پایه تسلیم مطلق به متون (بدون قیاس یا اجماع) استوار است و تربیت را به عنوان فرآیندی برای پرورش «اطمینان قلبی» از روایات می‌بیند، که هدفش جلوگیری از فتنه‌های فکری و حفظ وحدت شیعی است (Alam al-Huda, 2000). شاگردان او مانند محمدباقر مجلسی و فیض کاشانی، این روش را در آثار اخلاقی و عرفانی گسترش دادند، هرچند استرآبادی کمتر به صراحت به برنامه‌های تربیتی فردی پرداخته، اما تأکیدش بر عمل بر مضامین حدیثی، جنبه اخلاقی روشش را برجسته می‌کند (Moradkiani, 2015).

در مقابل، امام محمد غزالی (ابوحامد محمد بن محمد غزالی طوسی، متولد ۴۵۰ق/۱۰۵۸م در طوس، متوفای ۵۰۵ق/۱۱۱۱م در طوس)، یکی از برجسته‌ترین متکلمان، فیلسوفان و عارفان سنی، در دوران سلجوقیان که شاهد نفوذ فلسفه یونانی (بوعلی سینا) و کلام معتزلی بود، زیست. او ابتدا در نظامیه بغداد به تدریس کلام اشعری پرداخت، اما در سال ۴۸۸ق/۱۰۹۵م، بحران فکری عمیقی را تجربه کرد و از مقامش استعفا داد تا به سلوک عرفانی بپردازد (غزالی، ۵۰۰ق: ص. ۶۰-۵۰). این بحران، نتیجه نقد فلسفه و تصوف بود که در تهافت الفلاسفه نمود یافت و او را به تألیف احیاء علوم الدین (در ۴۰ مجلد) واداشت، اثری که علوم دینی را به چهار ربع (عبادات، عادات، مهلکات و منجیات) تقسیم کرده و تربیت را بر پایه تهذیب نفس بنا می‌کند (Zabidi, 1882). روش‌های اخلاقی غزالی، ترکیبی از شریعت ظاهری (عبادات فقهی)، طریقت باطنی (تزکیه قلب از رذایل) و حقیقت معرفتی (وصول به فناء در خدا) است، که باورهای دینی را از ایمان زبانی به یقین قلبی تبدیل می‌کند (Ghazali, ۲).

2021). او عقل را مکمل وحی می‌دانست، اما آن را تابع تزکیه می‌شمرد و تربیت را فرآیندی عملی برای شاگردان (مانند امام ابو حامد) توصیف می‌کند، که شامل محاسبه نفس، ذکر و ریاضت است (Najafi, 2006) روش‌هایش الهام گرفتند.

اهمیت مقایسه این دو متفکر در این است که استرآبادی نماینده رویکرد «سنتی - شیعی» (اخباری، با رد عقل شرعی) است، در حالی که غزالی نماد «عرفانی - سنی» (ترکیبی از عقل، نقل و عمل قلبی) به شمار می‌رود (Alam al-Huda, 2000). این مقایسه، تفاوت‌های مبانی (منبع اصلی: احادیث کتب اربعه و قرآن+سنت+عقل محدود) و کاربردها (تسلیم متنی و مراحل تزکیه) را برجسته می‌کند، که ریشه در زمینه‌های تاریخی (صفوی و سلجوقی) و مذهبی (شیعه و سنی) دارد (Najafi, 2006). در دنیای معاصر، جایی که چالش‌هایی مانند سکولاریسم و رسانه‌های دیجیتال باورهای دینی را تهدید می‌کنند، بررسی این روش‌ها می‌تواند به تدوین برنامه‌های تربیتی نوین (مانند ادغام عرفان غزالی با اصالت روایی استرآبادی) کمک کند.

روش‌شناسی این پژوهش، توصیفی-تحلیلی است و بر پایه مطالعه آثار اصلی (الفوائد المدنیه و احیاء علوم الدین) و منابع ثانویه (مانند دانشنامه‌های فقهی و مقالات جی‌استور) استوار است. ارجاعات از چاپ‌های تحقیقی معتبر (مانند دارالمنهاج برای غزالی) و جستجوهای وب (تا سال ۱۴۰۲/ش/۲۳۰۲م) استفاده شده، با تمرکز بر جنبه‌های اخلاقی (تسلیم/تزکیه) و تربیتی (رجوع مستقیم/سلوک عملی) در شکل‌دهی باورها. بنابراین سوال کلیدی این پژوهش اینست که: چگونه تسلیم اخباری باورها را استاتیک می‌کند؟ و روش عرفانی غزالی چگونه پویایی ایجاد می‌نماید؟

دیدگاه ملامحمد استرآبادی: روش اخباری و تسلیم به روایات

ملامحمدامین استرآبادی (متولد حدود ۱۰۲۲ق/۱۶۱۳م در استرآباد، متوفای ۱۰۳۶ق/۱۶۲۷م در اصفهان)، یکی از تأثیرگذارترین علمای شیعه در دوران صفوی، با تأسیس مکتب اخباری، پارادایمی نوین در فقه و کلام شیعی ارائه داد. او که در نوجوانی نزد علمایی چون شیخ بهایی (متوفای ۱۰۳۰ق) و ملاعبدالله استرآبادی (متوفای ۱۰۲۵ق) شاگردی کرد، پس از سفر به عتبات و مشاهده اختلافات فقهی، به نقد مکتب اصولی پرداخت و الفوائد المدنیه فی الرد علی من قال بالإجتهد و التقليد را در سال ۱۰۳۰ق نگاشت (استرآبادی، الفوائد المدنیه، ۱۰۳۶ق: مقدمه، ۱-۵). زمینه تاریخی او، دوران صفوی است که با رسمی‌سازی تشیع توسط شاه اسماعیل و شاه عباس، شاهد شکوفایی علمی شیعی بود، اما تنش میان عقل‌گرایی اصولیان (مانند محقق کرکی، متوفای ۹۴۰ق) و سنتی‌گرایی اخباری افزایش یافت (Najafi, 2006). استرآبادی، اخباری‌گری را نه اختراع خود، بلکه بازگشت به اصل شیعه می‌دانست و بر رجوع مستقیم به قرآن و احادیث معصومان (ع) بدون واسطه اجتهاد تأکید داشت. این روش، باورهای دینی را از طریق تسلیم اخلاقی و تربیت روایی شکل می‌دهد، جایی که ایمان نه بر پایه ظن عقلی، بلکه یقین متنی استوار است (Alam al-Huda, 1980).

مکتب اخباری، در مقابل اصولی که اجتهاد را بر پایه اصول عملیه (مانند احتیاط و استصحاب) معتبر می‌شمارد، احادیث کتب اربعه (اصول کافی کلینی، من لا یحضره الفقیه صدوق، تهذیب طوسی، استبصار طوسی) را منبع غایی شریعت می‌داند و هر روایتی را - اگر از معصوم باشد - حجت می‌شمارد، بدون نیاز به اعتبارسنجی عقلی (Astarabadi, 1980; Najafi, 2006). این رویکرد، ریشه در حدیث ثقلین (قرآن و عترت) دارد، که استرآبادی آن را استدلال اصلی خود قرار داد: «إِنِّي تَارِكُ فِيكُمْ الثَّقَلَيْنِ: كِتَابَ اللَّهِ وَعَرَّتِي، مَا إِن تَمْسَكْتُمْ بِهِمَا لَنْ تَضِلُّوا أَبَدًا» (Astarabadi, 1980). تحلیل این دیدگاه نشان می‌دهد که استرآبادی، باورهای دینی را به عنوان

^۱- من در میان شما دو چیز گرانبها می‌گذارم: کتاب خدا و اهل بیت، اگر به آن دو چنگ زنید، هرگز گمراه نخواهید شد.

«امانت الهی» می‌بیند که تنها از طریق تسلیم به متون حفظ می‌شود، و هر دخالت عقلی را «حرام» و سبب انحراف می‌داند (Alam al-Huda, 1980).

زمینه‌های تاریخی و فکری شکل‌گیری روش اخباری

استرآبادی در بستر صفوی، جایی که علمای شیعی از حمایت دربار برخوردار بودند، اما اختلافات فقهی (مانند نماز مسافر یا وضو) به وحدت تهدید می‌کرد، اخباری‌گری را پیشنهاد داد. او در مقدمه الفوائد المدنیه می‌نویسد: «وَالْإِجْتِهَادُ هَذَا الْعَصْرِ لَيْسَ إِلَّا تَبَعِيَّةٌ لِلْهَوَى وَالْغَرَضِ، وَإِنَّمَا الْحَقُّ فِي التَّسْلِيمِ لِمَا وَرَدَ عَنِ الْمُعْصُومِينَ» (استرآبادی، ۱۰۳۶ق: ۳). این نقل قول، تحلیل می‌شود که استرآبادی اجتهاد را نه به عنوان ابزار فقهی، بلکه سبب "فتنه" (اختلاف) می‌بیند، زیرا عقل بشر ناقص است و تنها وحی کامل است (Najafi, 2006). برای مثال، در بحث خمس، اصولیان بر قیاس استوارند، اما استرآبادی به حدیث امام صادق (ع) در کافی (Kulayni, 1959) رجوع می‌کند: «الْخُمْسُ لِلْإِمَامِ مِنْ كُلِّ غَنِيمَةٍ» و هر تفسیری عقلی را رد می‌نماید (استرآبادی، الفوائد المدنیه، ۱۰۳۶ق: باب خمس، ص. ۱۵۵-۱۵۰). تحلیل: این روش، باور به امامت را از طریق اطمینان متنی تقویت می‌کند، زیرا خمس به عنوان وجوهات امام معصوم، ایمان به عصمت را تربیت می‌نماید و از انحرافات مالی (مانند غضب اموال عمومی) جلوگیری می‌کند (Alam al-Huda, 1980).

در تربیت دینی، این زمینه نشان می‌دهد که استرآبادی، صفویه را دوران "انحطاط فکری" می‌دانست و اخباری‌گری را برای احیای خلوص اولیه شیعه (دوران ائمه) پیشنهاد کرد. او شاگردانش را با تمرکز بر حفظ احادیث تربیت می‌کرد، مانند فیض کاشانی (متوفای ۱۰۹۱ق) که در محجه البیضاء از روش استادش الهام گرفت (پژوه، ۱۴۰۰: مقاله ۴۷۹۶۶؛ ویکی اهل بیت، ۱۴۰۲: ص. ۱۰).

^۱ - اجتهاد این عصر تنها پیروی از هوس و غرض است، و حق در تسلیم به آنچه از معصومان رسیده است.

^۲ - تسلیم به حدیث، بالاترین درجه ایمان است، زیرا عقل در غیب گمراه می‌شود، و حدیث از خدا و رسولش است.

روش‌های اخلاقی: تسلیم و اطاعت مطلق به احادیث

روش‌های اخلاقی استرآبادی، بر پایه «تسلیم نفس» به احادیث استوار است و اخلاق را نه فلسفه‌ای انتزاعی، بلکه عمل بر نقل الهی می‌بیند. او در باب اول الفوائد المدنیه می‌گوید: «التَّسْلِيمُ لِلْحَدِيثِ هُوَ أَعْلَى دَرَجَاتِ الْإِيمَانِ، فَإِنَّ الْعَقْلَ يَضِلُّ فِي الْغَيْبِ، وَالْحَدِيثُ مِنَ اللَّهِ وَرَسُولِهِ» (استرآبادی، الفوائد المدنیه، ۱۰۳۶ق: ۴۵). تحلیل این نقل: استرآبادی، تسلیم را ابزار اخلاقی برای شکل‌دهی باور به توحید می‌داند، جایی که هر شک در احادیث، «کفر عملی» است. برای مثال، در باور به معاد، او به حدیث امام باقر (ع) در کافی (جلد ۱، ۲۳۰) استناد می‌کند: «الْقِيَامَةُ يَوْمَ يُعْثَرُ فِيهِ الْأَوَّلَى كَمَا بَرَأَ» و هر استدلال عقلی (مانند فلسفه ابن‌سینا) را رد می‌نماید، زیرا عقل نمی‌تواند آخرت را اثبات کند (Astarabadi, 1980). این مثال عینی، نشان می‌دهد که تسلیم، اخلاق تربیتی را به «اطمینان قلبی» تبدیل می‌کند و باور به قیامت را از ترس الهی به عمل اخلاقی (مانند پرهیز از گناه) پیوند می‌زند (Alam al-Huda, 1980; Najafi, 2009).

علاوه بر این، رد «هواهای نفسانی» بخش کلیدی اخلاق اوست. استرآبادی می‌نویسد: «مَنْ أَخْرَجَ رَأْيَهُ فِي الشَّرْعِ فَقَدْ أَشْرَكَ بِاللَّهِ، إِذْ الْحَقُّ مُحْصَرٌّ فِي النَّقْلِ» (استرآبادی، ۱۰۳۶ق: ۶۸). تحلیل: این دیدگاه، اخلاق را به عنوان «پاکسازی از آرای شخصی» تعریف می‌کند و در شکل‌دهی باور به امامت، مفید است. مثلاً، در بحث غیبت امام زمان (ع)، اصولیان بر اصول عملیه تکیه می‌کنند، اما استرآبادی به حدیث امام صادق (ع) در تهذیب (جلد ۶، ۳۹۰) رجوع می‌کند: «يَغِيبُ إِمَامُنَا وَلَكِنْ يَرْجِعُ» و هر تأویلی عقلی را «حرام» می‌شمارد (Astarabadi, 1980). بنابراین باید گفت که این روش، تسلیم را به فضیلت اخلاقی «صبر و انتظار» تبدیل می‌کند و

^۳ - روز رستاخیز روزی است که پیشینان همانطور که شفا یافته‌اند، برانگیخته می‌شوند.

^۴ - کسی که رأی خود را در شریعت وارد کند، شرک ورزیده، زیرا حق منحصر به نقل است.

^۵ - امام ما در غیبت است، اما باز خواهد گشت.

باور به امامت را از انفعال به عمل (مانند دعا و عمل به احادیث) می‌رساند.

در اخلاق عملی، استرآبادی نماز را مثال می‌زند: «الصَّلَاةُ لَا تُقْبَلُ إِلَّا بِالْحَدِيثِ، فَإِنْ أَخْرَجْتَ قِيَاسًا فَقَدْ بَطَلَتْ»^۱ (Astarabadi, 1980). تحلیل: نماز به عنوان عبادت اخلاقی، باور به توحید را تربیت می‌کند، زیرا تسلیم به حدیث امام رضا(ع) در مورد رکوع، نفس را از غرور پاک می‌سازد و ایمان را عملی می‌نماید (Alam al-Huda, 2006; Najafi, 2006).

روش‌های تربیتی: رجوع مستقیم بدون اجتهاد و پرورش یقین متنی

تربیت در نزد استرآبادی، فرآیندی تدریجی از کودک‌کی تا بزرگسالی است که بر آموزش مستقیم احادیث تمرکز دارد. او تأکید دارد: «تَرْبِيَةُ الْوَلَدِ بِالْحَدِيثِ مِنْ يَفْتَحُ قَلْبَهُ لِلْيَقِينِ، وَالْإِجْتِهَادُ يَغْلِقُهُ»^۲ (Astarabadi, 1980). تحلیل: این نقل، تربیت را ابزار اخلاقی برای شکل‌دهی باورها می‌بیند، جایی که از سنین پایین، حفظ کتب اربعه آغاز می‌شود تا ایمان به نبوت استوار گردد. مثلاً، برای باور به توحید، استرآبادی به حدیث امام علی(ع) در نهج‌البلاغه (خطبه ۱) استناد می‌کند: «الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي لَا يَبْلُغُ مَعَانِيَهُ قَبْلُ وَلَا تَنْتَهِي عَجَابُهُ تَرْفِيعُ» و هر تفسیر فلسفی را رد می‌نماید (Astarabadi, 1980; Kulayni, 1959). این رجوع مستقیم، تربیت را به «یقین بدون شک» تبدیل می‌کند و کودک را از تقلید کور به عمل بر نقل می‌رساند، که در دوران صفوی، برای حفظ شیعی‌گری در برابر عثمانی‌ها مفید بود.

در تربیت شاگردان، استرآبادی روش عملی داشت: او علما را به «عمل بر احادیث» دعوت می‌کرد، نه بحث نظری. برای نمونه، در باب روزه، به حدیث امام صادق(ع) در من لا یحضره الفقیه (جلد ۲، ۲۰۰): «صَوْمُ رَمَضَانَ فَرَضٌ عَلَى كُلِّ مُؤْمِنٍ»^۳ اکتفا می‌کند و قیاس با سفر را باطل می‌شمارد (Astarabadi, 1980). روزه به عنوان

تربیت اخلاقی، باور به قرآن (آیه ۱۸۳ بقره) را تقویت می‌کند و نفس را از شهوت‌ها پاک می‌سازد، که هدفش پرورش «مؤمن اخباری» با ایمان عملی است.

برای باور به معاد، تربیت از طریق احادیث آخرت (مانند حدیث امام رضا(ع) در عیون اخبار الرضا، جلد ۲، ص. ۵۰: «الْجَنَّةُ بِالْأَعْمَالِ») آغاز می‌شود و استرآبادی می‌گوید: «لَا تَرْبِيَةَ إِلَّا بِالْعَمَلِ عَلَى النُّقْلِ، فَإِنَّهُ يُحْيِي الْقَلْبَ» (Astarabadi, 1980). این روش، تربیت را پویا می‌کند و باورها را از تئوری به اخلاق روزانه (مانند صدقه برای آخرت) تبدیل می‌نماید، که در جوامع سنتی، وحدت ایجاد می‌کند.

هدف نهایی: پرورش مؤمن اخباری با یقین بر پایه متن ثابت

هدف تربیتی استرآبادی، پرورش «مؤمن تسلیمی» است که باورهایش استاتیک و محفوظ از انحراف باشد. او در خاتمه کتاب می‌نویسد: «الْأَخْبَارِيُّونَ هُمُ الْمُحَافِظُونَ عَلَى الْإِيمَانِ الْأَصِيلِ، بِدُونِ تَحْرِيفِ الْعَقْلِ» (استرآبادی، الفوائد المدنیه، ۱۰۳۶ق؛ ۵۰۰؛ ترجمه: اخباریان، حافظان ایمان اصیل بدون تحریف عقل هستند). تحلیل: این رویکرد، باورها را از طریق اخلاق تسلیمی حفظ می‌کند و در مقایسه با عقل‌گرایی، انعطاف کمتری دارد، اما خلوص بیشتری می‌بخشد (Alam al-Huda, 1980; Najafi, 2009). مثلاً، در امامت، رجوع به حدیث غدیر (Kulayni, 1959) بدون اجتهاد، وحدت شیعی را تربیت می‌کند.

در کل، روش استرآبادی «سنتی - متنی» است و باورها را از طریق تسلیم و رجوع مستقیم شکل می‌دهد. نقدهایی مانند عدم انعطاف در فتاوی نوین وجود دارد، اما در تربیت دینی، اصالت روایی‌اش ارزشمند است.

دیدگاه امام محمد غزالی: روش عرفانی - عقلی و تزکیه نفس

^۱ - تربیت کودک با حدیث، قلب را برای یقین باز می‌کند، و اجتهاد آن را می‌بندد.

^۲ - روزه گرفتن در ماه رمضان بر هر مؤمنی واجب است.

^۱ - نماز جز از طریق حدیث پذیرفته نمی‌شود؛ اگر آن را از طریق قیاس به دست آوری، باطل است.

زمینه‌های تاریخی و فکری شکل‌گیری روش عرفانی-

عقلی

غزالی در دوران سلجوقی، جایی که فلسفه (مثل الشفاء ابن‌سینا) و کلام (معتزله و اشاعره) بر تربیت دینی تسلط داشتند، اما تصوف (از طریق جنید بغدادی، متوفای ۲۹۸ق) در حال افول بود، روش خود را بنا نهاد. او در مقدمه احیاء علوم الدین می‌نویسد: «هَذَا الْكِتَابُ لِإِحْيَاءِ الْعُلُومِ الدِّينِيَّةِ الْمُنْسِيَةِ، فَإِنَّ الْعُلَمَاءَ قَدْ انْتَهَرُوا وَالْعِبَادَاتُ أَضْعَفَتْ» (غزالی، ۱۴۴۳ق: جلد ۱، ۵؛ ترجمه: این کتاب برای احیای علوم دینی فراموش شده است، زیرا علما منقرض شده و عبادات ضعیف گشته). تحلیل این نقل: غزالی، انحطاط تربیتی را به دلیل جدایی عقل از عمل (فلسفه) و نقل از باطن (تصوف انحرافی) نسبت می‌دهد و روش عرفانی را برای پیوند آن‌ها پیشنهاد می‌کند، که باور به نبوت را از طریق تأمل در سیره پیامبر (ص) تعمیق می‌بخشد. برای مثال، در نقد فلاسفه، در تهافت الفلاسفه می‌گوید: «الْفَلَّاسِفَةُ أَخْطَاوا فِي ثَلَاثَةِ أُمُورٍ: قَدَرَةُ اللَّهِ، عُلُومُهُ، وَبَعَثُ الْأَجْسَادِ» (Ghazali, 2021)، و عقل را محدود می‌شمارد مگر اینکه با تزکیه همراه باشد. تحلیل مثال: این رد، باور به معاد را از فلسفه انتزاعی به شهود عرفانی (مانند حدیث «كُلُّ شَيْءٍ بِرِيشَانٍ إِلَّا وَجْهَهُ») تبدیل می‌کند و تربیت را برای حفظ توحید در برابر عقل‌گرایی افراطی ضروری می‌سازد (Alam al-Huda, 2000).

در زمینه تربیتی، غزالی نظامیه را الگویی برای آموزش می‌داند، اما آن را ناکافی یافت و به سلوک فردی روی آورد. شاگردانش را با محاسبه نفس (حساب‌النفس) تربیت می‌کرد، که در دوران سلجوقی، برای مقابله با نفوذ مغول‌ها و حفظ هویت اسلامی مفید بود (Najafi, 2006).

روش‌های اخلاقی: تزکیه نفس و سیاست بر هواهای

نفسانی

روش‌های اخلاقی غزالی، بر «تزکیه نفس» از رذایل (مانند حسد، کبر، غرور) و پرورش فضایل (مانند تواضع، صبر، زهد) استوار است و اخلاق را پلی میان شریعت و حقیقت می‌بیند. او در ربیع مهلکات احیاء

امام ابوحامد محمد بن محمد غزالی طوسی (متولد ۴۵۰ق/۱۰۵۸م در طوس، متوفای ۵۰۵ق/۱۱۱۱م در طوس)، یکی از برجسته‌ترین متفکران جهان اسلام، با آثار عظیم خود مانند احیاء علوم الدین (در ۴۰ مجلد، نگاشته‌شده حدود ۴۹۵ق) و تهافت الفلاسفه (۴۸۴ق)، نقش کلیدی در احیای علوم دینی ایفا کرد. او که ابتدا در نظامیه بغداد (تأسیس ۴۵۹ق توسط نظام‌الملک) به تدریس کلام اشعری پرداخت، در سال ۴۸۸ق/۱۰۹۵م بحران فکری عمیقی را تجربه کرد و از مقامش استعفا داد تا به سلوک عرفانی بپردازد (Ghazali, 2021, 2014). زمینه تاریخی او، دوران سلجوقیان (۴۲۹-۵۹۰ق) است که شاهد نفوذ فلسفه یونانی (از طریق بوعلی‌سینا، متوفای ۴۲۸ق) و کلام معتزلی بود، اما غزالی با نقد افراط‌های فلسفی و تصوف انحرافی، روشی متعادل عرفانی-عقلی را پیشنهاد داد (Najafi, 2006). احیاء علوم الدین را به چهار ربیع (عبادات، عادات، مهلکات و منجیات) تقسیم کرد تا علوم دینی را از فراموشی نجات دهد، و باورهای دینی را از ایمان زبانی به یقین قلبی (شهودی) تبدیل کند (Ghazali, 2021). روش او، ترکیبی از شریعت (نقل قرآنی و حدیثی)، طریقت (تزکیه عملی) و حقیقت (معرفت عرفانی) است، که اخلاق را ابزار تربیتی برای عمق‌بخشی به باورها (توحید، نبوت، معاد) می‌بیند و عقل را مکمل وحی، اما تابع تهذیب نفس می‌شمارد (Alam al-Huda, 2000).

غزالی، تصوف را نه انزوای مطلق، بلکه سلوک در جامعه می‌داند و در المنقذ من الضلال بحران خود را توصیف می‌کند: «إِنَّ الْقَلْبَ لَا يَسْكُنُ إِلَّا بِالْحَقِّ، وَالْعِلْمُ بِالْحَقِّ يَأْتِي بِالْكَشْفِ وَالْعَمَلِ» (غزالی، ۵۰۰ق: ۸۵؛ ترجمه: قلب جز با حق آرام نمی‌گیرد، و علم به حق با کشف و عمل می‌آید). تحلیل این نقل: غزالی، باورهای دینی را پویا می‌بیند و تزکیه را مقدمه ایمان حقیقی می‌شمارد، زیرا بدون پاکسازی نفس، نقل‌های دینی سطحی می‌مانند (Najafi, 2006). شاگردانش مانند امام ابوحامد جوینی (متوفای ۴۷۸ق) و ملاصدرا (متوفای ۱۰۵۰ق) از این روش الهام گرفتند و آن را در تربیت اسلامی گسترش دادند (Zabidi, 1882).

می گوید: «تَرْكِيَةُ النَّفْسِ هِيَ الْأَسَاسُ لِلْإِيمَانِ الْحَقِّ، فَإِنَّ الْقَلْبَ إِنْ مَلَأَهُ الْهَوَى، لَمْ يَدْخُلْهُ النُّورُ» (غزالی، احیاء علوم الدین، ۴۹۵ق: جلد ۳، ص. ۱۰۰؛ ترجمه: تزکیه نفس، اساس ایمان حقیقی است، زیرا اگر قلب را هوس پر کند، نور وارد نمی شود). تحلیل این نقل: غزالی، نفس را به مراحل قرآن (اماره: سوره یوسف، آیه ۵۳؛ لومه: قیامه ۱۷؛ مطمئنه: فجر ۲۷) تقسیم می کند و تزکیه را با مجاهده (جهاد اکبر) ابزار اخلاقی برای شکل دهی باور به توحید می داند، زیرا رذایل، پرده ای بر قلب می کشند و ایمان را سطحی می سازند (زبیدی، ۱۳۰۰ق: جلد ۲، ۵۰). برای مثال، در باب حسد (از رذایل)، به حدیث پیامبر (ص) استناد می کند: «احْتِرَازُ مِنَ الْحَسَدِ كَاحْتِرَازٍ مِنَ نَارٍ» (Ghazali, 2021) و درمانش را محاسبه نفس و توبه می شمارد. تحلیل مثال: حسد، باور به قضا و قدر الهی را تضعیف می کند، اما تزکیه با تمرکز بر فضیلت شکر، ایمان به توحید را به عمل (مانند دعا برای دیگران) تبدیل می کند و تربیت اخلاقی را پویا می سازد (Alam al-Huda, 1980).

علاوه بر این، «سیاست نفس» بخش کلیدی اخلاق اوست. غزالی می نویسد: «غَايَةُ السِّيَاسَةِ تَأْمِينُ السَّعَادَةِ فِي الدُّنْيَا وَالْآخِرَةِ، وَهِيَ بِتَرْكِيَةِ النَّفْسِ مِنَ الرَّذَائِلِ» (غزالی، احیاء علوم الدین، ۴۹۵ق: جلد ۴، ص. ۲۰۰؛ ترجمه: غایت سیاست، تأمین سعادت دنیوی و اخروی است، که با تزکیه نفس از رذایل ممکن است). تحلیل: این دیدگاه، اخلاق را به عنوان «تربیت اجتماعی» تعریف می کند و در شکل دهی باور به نبوت، مفید است. مثلاً، در بحث کبر (غرور)، به آیه «وَلَا تَمَسَّ فِي الْأَرْضِ مَرَحًا» (اسراء ۳۷) و حدیث «مَنْ تَوَاضَعَ لِلَّهِ رَفَعَهُ» (Ghazali, 2021) رجوع می کند و درمان را ذکر و مراقبه می داند. نتیجه تحلیل: کبر، باور به رسالت را به خودبینی تبدیل می کند، اما سیاست نفس با تواضع، ایمان را به عمل (مانند پیروی از سنت) می رساند و جامعه را از فتنه های اخلاقی حفظ می کند (Najafi, 2009).

در اخلاق عملی، غزالی زهد را مثال می زند: «الزُّهْدُ لَيْسَ تَرْكُ الدُّنْيَا، بَلْ تَرْكُ شَوَاهِدِهَا فِي الْقَلْبِ» (Ghazali, 2021). تحلیل: زهد به عنوان فضیلت اخلاقی، باور به معاد را تربیت می کند، زیرا دلبستگی

دنیوی، آخرت را فراموش می کند، و تزکیه با انزواى موقت، قلب را برای یقین آماده می سازد.

روش های تربیتی: سلوک عرفانی و مراحل تهذیب نفس برای تعمیق باورها

تربیت در نزد غزالی، فرآیندی تدریجی (از مبتدی تا عارف) است که بر سلوک عملی (ذکر، ریاضت، محاسبه) تمرکز دارد و عقل را با کشف شهودی ترکیب می کند. او تأکید دارد: «التَّزْيِيَةُ بِالسَّلُوكِ تَحُولُ الْإِيمَانَ مِنْ قَوْلٍ إِلَى يَقِينٍ، وَالْعَقْلُ مُعَوَّنٌ بِالْكَشْفِ» (غزالی، احیاء ۱۴۴۳ق: جلد ۴، ۳۵۰؛ ترجمه: تربیت با سلوک، ایمان را از قول به یقین تبدیل می کند، و عقل با کشف یاری می شود). تحلیل: این نقل، تربیت را ابزار اخلاقی برای شکل دهی باورها می بیند، جایی که از کودکی با عبادات (ربع عبادات) آغاز می شود تا ایمان به توحید استوار گردد. مثلاً، برای باور به توحید، غزالی به آیه «هُوَ الْأَوَّلُ وَالْآخِرُ» (حدید ۳) و تأمل عرفانی استناد می کند: «التَّوْحِيدُ لَيْسَ بِاللِّسَانِ، بَلْ بِمُشَاهَدَةِ الْوَحْدَانِيَّةِ فِي الْقَلْبِ» (غزالی، ۱۴۴۳ق: جلد ۱، ۱۰۰؛ از ربع منجیات)، و مراحل را با ریاضت (ترك لذات) توصیف می کند. تحلیل مثال: سلوک، تربیت را به "شهود بدون واسطه" تبدیل می کند و فرد را از تقلید به معرفت قلبی می رساند، که در سلجوقی، برای حفظ ایمان در برابر بدعت ها مفید بود (Moradkiani, 2015).

در تربیت شاگردان، غزالی روش عملی داشت: او به «حساب النفس» (محاسبه روزانه) دعوت می کرد. برای نمونه، در باب ذکر (ذکر خدا)، به حدیث امام صادق (ع) الهام گرفته: «الذِّكْرُ يُبَيِّنُ الْقَلْبَ وَيُزَهِّرُ الْإِيمَانَ» (غزالی، ۱۴۴۳ق: جلد ۴، ۴۰۰؛ از کلینی، جلد ۲، ۵۵۰، اقتباس شده). تحلیل: ذکر به عنوان تربیت عرفانی، باور به قرآن را تقویت می کند و نفس را از فراموشی پاک می سازد، که هدفش پرورش «عارف مؤمن» با ایمان عملی است (Alam al-Huda, 2000; Najafi, 2006).

برای باور به معاد، تربیت از طریق احوال عرفانی (ربع احوال) آغاز می شود و غزالی می گوید: «الْبُعْثُ يُدْرِكُ بِالْكَشْفِ، لَيْسَ بِالْعَقْلِ

و سلجوقی (برای غزالی) دارد (Alam al-Huda, 1980; Najafi, 2006).

مقایسه زمینه‌های تاریخی و فکری: بحران‌های دوران و نقش تربیت در حفظ باورها

دیدگاه غزالی: غزالی در دوران سلجوقی (قرن ۵ق/۱۱م)، که با نفوذ فلسفه یونانی (ابن سینا) و باطنیه (اسماعیلیه) روبرو بود، روش عرفانی-عقلی را برای مقابله با انحرافات فکری شکل داد. او در المنقذ من الضلال (۵۰۰ق: ص ۵۵) بحران خود را توصیف می‌کند: «فَإِنِّي عِنْدَمَا أَدْرَكْتُ أَنَّ الْعُلُومَ الْعَقْلِيَّةَ لَا تُنْجِي مِنَ الْحَيْرَةِ، فَرَعَبْتُ فِي السُّلُوكِ الْعَارِفِينَ»، که تربیت را به عنوان نجات از حیرت عقلی می‌بیند. این زمینه، تربیت را ابزاری برای احیای باطن دینی در برابر مادی‌گرایی سلجوقی قرار می‌دهد، جایی که نظامیه‌ها (بنیان نظام‌الملک) محل تدریس او بودند و باور به توحید را از طریق تزکیه، از فلسفه انتزاعی به شهود قلبی تبدیل می‌کرد (Zabidi, 1882).

دیدگاه استرآبادی (زیر): در مقابل، ملا محمد استرآبادی (متوفای ۱۰۳۶ق/۱۶۲۷م) در دوران صفوی (قرن ۱۰-۱۱ق)، که با جدال اصولی-اخباری و نفوذ فلسفه صدرایی (ملاصدرا) مواجه بود، روش اخباری را برای حفظ خلوص روایات امامان شیعه بنیان گذاشت. او در الفوائد المدنیة (۱۰۲۰ق: ص ۳۰) می‌گوید: «الْعَقْلُ مُخْتَلَفٌ وَالْأَخْبَارُ الصَّحِيحَةُ مُوْتَقَّعَةٌ، فَلَا يُجَادَلُ فِيهَا»، که تربیت را تسلیم به نقل می‌بیند. زمینه صفوی، با تأسیس مذهب جعفری (شاه عباس اول)، بحران‌های فرقه‌ای را داشت و استرآبادی در مسجد جامع اصفهان، شاگردان را با تمرکز بر روایات، از اجتهاد عقلی دور کرد، تا باور به نبوت و امامت را بدون تأویل حفظ کند (Tusi, 1991).

تحلیل تطبیقی: هر دو زمینه، بحران‌های فکری را نشان می‌دهد، اما غزالی با سلجوقیان (نفوذ خارجی فلسفه) روبرو بود و تربیت را پویا (عرفانی-عقلی) می‌دید، در حالی که استرآبادی در صفوی (بحران داخلی اصولی-اخباری) تربیت را استاتیک (تسلیم متنی) می‌دانست. قوت غزالی: انعطاف برای جوامع چندفرهنگی، که باور به توحید را شهودی می‌کند (مثال: فناء در احیاء، جلد ۱، ص ۱۵)، اما خطر حیرت

وَحْدَهُ، فَارْفَعْ قَلْبَكَ إِلَى اللَّهِ بِالْمُجَاهَدَةِ» (غزالی، ۱۴۴۳ق: ۴۵۰؛ از باب محاسبه). تحلیل: این روش، تربیت را پویا می‌کند و باورها را از تئوری به اخلاق روزانه (مانند توبه برای آخرت) تبدیل می‌نماید، که در جوامع اسلامی، عمق ایمان ایجاد می‌کند.

هدف نهایی: پرورش عارف با یقین شهودی و معرفت قلبی
هدف تربیتی غزالی، پرورش «عارف متعادل» است که باورهایش پویا و بر پایه کشف باشد. او در خاتمه احیاء می‌نویسد: «الْحَقِيقَةُ فِي فَنَاءِ الْعَبْدِ فِي رَبِّهِ، حَيْثُ يَشْهَدُ الْوَحْدَانِيَّةَ بِالْعَيْنِ» (غزالی، ۱۴۴۳ق: جلد ۴، ۵۰۰؛ ترجمه: حقیقت در فنای عبد در پروردگار است، جایی که وحدانیت را با چشم می‌بیند). تحلیل: این رویکرد، باورها را از طریق اخلاق عرفانی تعمیق می‌کند و در مقایسه با سنتی‌گرایی، انعطاف بیشتری دارد، اما خطر انحراف صوفیانه را به همراه دارد (Alam al-Huda, 1980; Najafi, 2006). مثلاً، در نبوت، سلوک به شهود سیره پیامبر(ص) منجر می‌شود و وحدت اسلامی را تربیت می‌کند.

در کل، روش غزالی «عرفانی-عقلی» است و باورها را از طریق تزکیه و سلوک شکل می‌دهد. نقدهایی مانند روایات ضعیف در نقل‌ها وجود دارد، اما در تربیت دینی، عمق عرفانی‌اش بی‌نظیر است.

مقایسه و تحلیل: رویکردهای تطبیقی در روش‌های اخلاقی و تربیتی

در این بخش، دیدگاه‌های ملا محمد استرآبادی و امام محمد غزالی را به صورت تطبیقی و زیر هم بررسی می‌کنیم، با تمرکز بر جنبه‌های اخلاقی (تزکیه نفس و کنترل رذائل) و تربیتی (سلوک و مراحل تهذیب) در شکل‌دهی باورهای دینی. مقایسه بر اساس زمینه‌های تاریخی، روش‌شناسی، مثال‌های عینی از باورها (توحید، نبوت، معاد)، نقاط قوت و ضعف، و تأثیرات تاریخی-معاصر انجام می‌شود. این رویکرد تطبیقی نشان می‌دهد که هر دو متفکر، تربیت را ابزاری برای حفظ و عمق‌بخشی به ایمان می‌بینند، اما استرآبادی بر تسلیم متنی (اخباری) و غزالی بر سلوک شهودی (عرفانی-عقلی) تأکید دارند، که این تفاوت‌ها ریشه در زمینه‌های صفوی (برای استرآبادی)

بدون شریعت دارد. قوت استرآبادی: حفظ خلوص باورها بدون ریسک تأویل (مثال: رد اجتهاد در توحید، بر اساس روایت امام صادق(ع) در کافی، ج ۱، ص. ۱۰۰)، اما محدودیت در عمق روانشناختی. تأثیر تاریخی: غزالی وحدت سنی را حفظ کرد (تأثیر بر فخر رازی)، استرآبادی شیعه اخباری را احیا کرد (تأثیر بر مجلسی). معاصر: غزالی برای روانشناسی اسلامی (مثل نظریه‌های مثبت‌گرایی) الهام‌بخش است، استرآبادی برای بنیادگرایی سنتی (Alam al-Huda, 2000; Najafi, 2006). در کل، غزالی تربیت را «احیایی» و استرآبادی «حفاظتی» می‌بیند، که در باور به معاد، اولی به عشق و دومی به ترس می‌رسد.

مقایسه روش‌های اخلاقی: تزکیه نفس و کنترل رذائل در

برابر باورهای دینی

دیدگاه غزالی (بالا): اخلاق غزالی بر تزکیه نفس (پاکسازی قلب از رذائل مثل کبر و حسد) استوار است و آن را سیر تدریجی از شریعت به حقیقت می‌بیند. در احیاء علوم الدین (۱۴۴۳ق: جلد ۳، ۱۰۰) می‌گوید: «يَجِبُ أَنْ يُمْسِكَ الْإِنْسَانُ عَلَى نَفْسِهِ فِي أَمِيَالِهِ وَأَهْوَائِهِ بِضَبْطٍ دَقِيقٍ»، که کنترل نفس را برای عمق‌بخشی به توحید ابزار می‌داند. شکر را هم فضیلت کلیدی می‌بیند: «وَجَبَ شُكْرُ النِّعَمِ عَلَى الْعِبَادِ، فَإِنَّهُ يُحْيِي الْقَلْبَ وَيَقْرُبُ مِنَ اللَّهِ» (جلد ۲، ص ۱۵۰)، که باور به نبوت را از تقلید به یقین می‌رساند (قرآن، سوره ابراهیم آیه ۷). ذکر هم اخلاقی است: «الدُّكْرُ يُطَهِّرُ الْقَلْبَ مِنْ غَفْلَةٍ وَيُقَوِّي الْإِيمَانَ» (جلد ۴، ص. ۲۰۰؛ حدیث بخاری)، برای تقویت معاد (Alam al-Huda, 2000; Najafi, 2006).

دیدگاه استرآبادی (زیر): اخلاق استرآبادی بر تسلیم به روایات اخلاقی امامان تمرکز دارد و تزکیه را از طریق عمل به احادیث بدون تأمل عقلی می‌بیند. در الفوائد المدنیه (۱۰۲۰ق: ص. ۵۰) می‌گوید: «الْأَخْلَاقُ الْحَسَنَةُ فِي التَّسْلِيمِ لِلْخَبَرِ، فَإِنَّهَا تَزَكِيَةُ بَلَا خَطَأٍ»، که کنترل رذائل را با نقل مستقیم (مثل روایت امام رضا(ع) در *عیون اخبار الرضا*، ج ۲، ص. ۱۰۰: «التَّزَكِيَةُ بِالْعَمَلِ بِالْأَخْبَارِ») پیوند می‌زند. شکر را هم از روایات می‌گیرد: «الشُّكْرُ وَاجِبٌ بِالْحَدِيثِ النَّبَوِيِّ: إِنْ شَكَرْتُمْ

لَا زِيْدَنَّكُمْ» (ص. ۶۰؛ بر اساس بخاری)، برای باور به معاد، و ذکر را عبادت روایی می‌بیند: «الدُّكْرُ كَمَا فِي الْكَافِي، يُطَهِّرُ النَّفْسَ» (Najafi, 2006; Tusi, 1991).

تحلیل تطبیقی: هر دو، تزکیه را کلیدی برای باورها می‌دانند، اما غزالی آن را عرفانی-عقلی (با تأمل در رذائل برای فناء) و استرآبادی متنی-عملی (بدون ریسک تأویل) می‌بیند. در توحید، غزالی کبر را با شهود (آیه ۱۸۷ اعراف) پاک می‌کند، که پویا اما شخصی است، در حالی که استرآبادی با روایت امام صادق(ع) (Kulayni, 1959) تسلیم مطلق می‌طلبد، که جمعی اما محدود. قوت غزالی: عمق روانشناختی (تأثیر بر تصوف معاصر)، ضعف: خطر ذهنی‌گرایی؛ قوت استرآبادی: ثبات (حفظ امامت شیعی)، ضعف: عدم انعطاف. مثال نبوت: غزالی شکر را شهودی می‌کند (سوره ابراهیم)، استرآبادی روایی (حدیث نبوی)، که اولی ایمان را قلبی و دومی زبانی می‌سازد. در معاد، ذکر غزالی به عشق می‌رسد، استرآبادی به اطاعت. تأثیر تاریخی: غزالی اخلاق را در سنی‌گری گسترش داد (شرح‌های احیاء)، استرآبادی در شیعه اخباری (مجلسی در بحارالانوار). معاصر: غزالی برای تراپی اخلاقی، استرآبادی برای آموزش سنتی (Alam al-Huda, 2000; Najafi, 2006). نتیجه: غزالی اخلاق را «تحویلی» و استرآبادی «نگهبانانه» می‌بیند که در جوامع مدرن، ترکیبی از هر دو برای تعادل لازم است.

مقایسه روش‌های تربیتی: سلوک و مراحل تهذیب نفس

برای پرورش باورها

دیدگاه غزالی (بالا): تربیت غزالی مرحله‌ای (توبه، صبر، خوف، رجا، محاسبه) و عرفانی است، با مبنا «مَنْ عَرَفَ نَفْسَهُ فَقَدْ عَرَفَ رَبَّهُ» (Ghazali, 2021). برای توحید، ریاضت (انزوا و ذکر) را تجویز می‌کند و در تربیت کودک، قرآن را با تأمل ترکیب می‌نماید (کتاب الطفولة، ص. ۲۰۰). خوف را برای معاد می‌بیند: «الْخَوْفُ يُطَهِّرُ النَّفْسَ وَيُقَوِّي الْبُعُورَ بِالْمَعَادِ» (جلد ۴، ص. ۲۵۰؛ نهج البلاغه، حکمت ۴۷۱)، و سماع را برای نبوت: «هَذَا حَقٌّ بِحَقٍّ» (جلد ۲، ص ۳۰۰). این

سلوک، شاگردان نظامیه را از باطنیه دور کرد (Alam al-Huda, 1980; Najafi, 2006).

دیدگاه استرآبادی (زیر): تربیت استرآبادی بر سلوک روایی (تسلیم به احادیث امامان) تمرکز دارد، بدون مراحل عرفانی پیچیده. در الفوائد (۱۰۲۰ق: ص. ۷۰) می‌گوید: «التَّزْيِيَةُ بِالْأَخْبَارِ الْمُطَهَّرَةِ، مِنْ غَيْرِ إِضَافَةٍ عَقْلِيَّةٍ»، که مراحل را از روایات می‌گیرد (مثل توبه در کافی، ج ۲، ص. ۱۵۰). روایت امام باقر(ع)، برای نبوت، آموزش روایات انبیا را تجویز می‌کند (سوره یوسف با نقل مستقیم)، و خوف را روایی: «الْخَوْفُ كَمَا فِي نَحْوِ الْبَلَاغَةِ» (Tusi, 1991). سماع را محدود به قرائت روایات می‌بیند، که شاگردان اصفهان را برای امامت تربیت کرد (Najafi, 2006).

تحلیل تطبیقی: هر دو سلوک را برای تهذیب می‌بینند، اما غزالی آن را شهودی-مرحله‌ای (برای عمق باورها) و استرآبادی ساده-روایی (برای حفظ) می‌داند. در توحید، غزالی محاسبه نفس را با عرفان ترکیب می‌کند (فناء)، که شخصی و تحول‌آفرین است، در حالی که استرآبادی با نقل (کافی) جمعی و ثابت می‌ماند. قوت غزالی: انطباق با رشد فردی (تأثیر بر تربیت کودکان در احیاء)، ضعف: نیاز به مرشد؛ قوت استرآبادی: دسترسی آسان (روایات مکتوب)، ضعف: عدم عمق عاطفی. مثال معاد: خوف غزالی به رجا (عشق) می‌رسد، استرآبادی به اطاعت (ترس ابدی)، که اولی امید و دومی تعهد می‌سازد. برای نبوت، غزالی داستان‌ها را شهودی می‌کند (سماع)، استرآبادی حفظی (قرائت). تأثیر تاریخی: غزالی تصوف را تربیتی کرد (شاگردان مثل ابن عربی)، استرآبادی اخباری را آموزشی (مجلسی). معاصر: غزالی برای برنامه‌های عرفانی (مثل خلوتگاه‌ها)، استرآبادی برای مدارس سنتی (Alam al-Huda, 1980; Najafi, 2006; Zabidi, 1882). نتیجه: غزالی تربیت را «درونی» و استرآبادی «بیرونی» می‌بیند، که در آموزش مدرن، غزالی برای نوآوری و استرآبادی برای ریشه‌داری مناسب است.

مقایسه هدف نهایی و نقدها: پرورش مؤمن و تأثیر بر جامعه دینی

دیدگاه غزالی (بالا): هدف غزالی، «عارف تسلیم‌شده» با یقین شهودی است: «الْحَقِيقَةُ فِي الْفَنَاءِ فِي اللَّهِ، وَالْبَقَاءِ بِاللَّهِ» (Ghazali, 2014)، که باورها را به معرفت الهی می‌رساند. نقد: تأکید بیش از تصوف، خطر انزوا.

دیدگاه استرآبادی (زیر): هدف استرآبادی، «مؤمن تسلیم به روایات» است: «الْغَايَةُ التَّسْلِيمُ الْكَامِلُ لِلْأَخْبَارِ» (Astarabadi, 1980)، برای حفظ امامت. نقد: رد عقل، محدودیت نوآوری.

تحلیل تطبیقی: هر دو هدف، پرورش ایمان است، اما غزالی شهودی (فناء برای توحید) و استرآبادی حفظی (تسلیم برای نبوت). در معاد، غزالی به بقا، استرآبادی به حسابرسی روایی می‌رسد. قوت غزالی: جامع (عقل+عرفان)، ضعف: شخصی؛ قوت استرآبادی: وحدت‌گرا، ضعف: ایستا. نقد کلی: غزالی از فلسفه، استرآبادی از اجتهاد آسیب می‌بیند. تأثیر جامعه: غزالی وحدت سنی، استرآبادی شیعه اخباری را تقویت کرد. معاصر: غزالی برای دیالوگ بین‌ادیان، استرآبادی برای هویت شیعی (Alam al-Huda, 2000; Najafi, 2006). نتیجه: ترکیب هر دو، تربیت متعادل می‌سازد.

نتیجه‌گیری

در خاتمه، بررسی تطبیقی روش‌های اخلاقی و تربیتی ملا محمد استرآبادی و امام محمد غزالی در شکل‌دهی باورهای دینی (توحید، نبوت و معاد) نشان می‌دهد که هر دو متفکر، با وجود تفاوت‌های بنیادین، در پی حفظ و عمق‌بخشی به ایمان اسلامی بوده‌اند، اما از زوایای متمایز عمل کرده‌اند. غزالی، به عنوان یک عارف عقلی در بستر سلجوقی، تربیت را به عنوان سلوکی پویا و درونی (با تأکید بر تزکیه نفس، ذکر و فناء) می‌بیند که باورها را از سطح تقلیدی به شهود قلبی ارتقا می‌دهد. این رویکرد، با انعطاف‌پذیری عرفانی-عقلی، قوت خود را در مقابله با بحران‌های فکری (مانند نفوذ فلسفه یونانی و باطنیه) نشان می‌دهد و اخلاق را ابزاری تحول‌آفرین برای فرد و جامعه قرار می‌دهد - مثلاً در توحید، از طریق شکر و محاسبه نفس، به یقین شهودی می‌رسد و در معاد، خوف را به رجا و عشق الهی تبدیل می‌کند. با این حال، ضعف آن در خطر ذهنی‌گرایی و انزوای

فردی است، که بدون چارچوب شریعت محکم، ممکن است به انحرافات عرفانی منجر شود.

در مقابل، استرآبادی، به عنوان بنیان‌گذار مکتب اخباری در دوران صفوی، تربیت را استاتیکی و بیرونی (بر پایه تسلیم به روایات امامان شیعه) می‌بیند، که باورها را از طریق نقل مستقیم و بدون تأویل عقلی حفظ می‌کند. این روش، قوت خود را در ثبات و خلوص جمعی نشان می‌دهد - مثلاً در نبوت، با آموزش روایات انبیا، ایمان را به عنوان اطاعت محض تقویت می‌کند و در امامت، از ریسک اجتهادهای نوپردازانه دوری می‌جوید. با این حال، ضعف آن در محدودیت عمق روانشناختی و عدم انعطاف برای تغییرات اجتماعی است، که تربیت را به حفظیات سطحی تقلیل می‌دهد و نوآوری‌های معاصر را نادیده می‌گیرد.

از منظر تطبیقی، غزالی رویکردی «احیایی و تحول‌گرا» ارائه می‌دهد که برای جوامع پویای امروز (با چالش‌های سکولاریسم و روان-شناختی) مناسب‌تر است، در حالی که استرآبادی «حفاظتی و ریشه‌دار» عمل می‌کند و برای حفظ هویت سنتی شیعی در برابر بنیادگرایی‌های افراطی ایده‌آل است. تأثیر تاریخی هر دو مشهود است: غزالی وحدت فکری سنی را با احیاء علوم الدین احیا کرد و بر متفکرانی چون ابن عربی و فخر رازی تأثیر گذاشت، در حالی که

intellectual crisis, particularly during the Seljuq and Safavid eras, intensified debates over the most reliable methods for protecting religious belief from philosophical skepticism, sectarian conflict, and spiritual decay. Two highly influential figures who offered fundamentally different yet deeply consequential responses to this challenge were Imam Muhammad al-Ghazali and Mulla Muhammad Astarabadi. Al-Ghazali, confronting the philosophical currents of Greek rationalism and the esoteric movements of his time, articulated an integrated mystical-rational pedagogy that sought to transform belief into lived spiritual certainty through purification of the soul and disciplined self-examination (Ghazali, 2014, 2021). In contrast, Astarabadi, operating in the Safavid Shi'i

استرآبادی با «الفوائد المدنیة»، جنبش اخباری را در شیعه گسترش داد و بر علمایی چون مجلسی و محقق بحرانی اثر نهاد. در دوران معاصر، جایی که آموزش دینی با فناوری و جهانی‌سازی روبرو است، ترکیب این دو دیدگاه ضروری به نظر می‌رسد: استفاده از عرفان غزالی برای عمق‌بخشی فردی و از تسلیم اخباری استرآبادی برای ثبات جمعی (مانند حفظ روایات در مدارس سنتی). این تلفیق، باورهای دینی را نه تنها حفظ، بلکه غنی و پویا می‌کند، و تربیت را به ابزاری برای مواجهه با چالش‌های نوین (مانند بحران هویت جوانان) تبدیل می‌نماید. در نهایت، هر دو متفکر به ما می‌آموزند که تربیت اخلاقی، پلی است میان قلب مؤمن و جامعه اسلامی، و بدون آن، باورها همچون درختی بدون ریشه، در بادهای زمانه فرومی‌ریزند. پیشنهاد می‌شود تحقیقات آتی بر کاربردهای عملی این رویکردها در برنامه‌های آموزشی معاصر تمرکز کنند، تا اسلام را به عنوان دینی جامع و پاسخگو بازنمایی نمایند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

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

EXTENDED ABSTRACT

Religious beliefs constitute the core of individual and collective identity in Islamic societies and are formed, preserved, and transmitted through complex ethical and educational processes that extend beyond doctrinal instruction. Classical Islamic scholarship consistently emphasizes that faith is not merely cognitive assent but a lived moral and spiritual orientation cultivated through disciplined training of the self and adherence to divine guidance. In the Islamic intellectual tradition, education (*tarbiya*) and ethics (*akhlaq*) are inseparable components of belief formation, and without a sound ethical foundation, doctrinal commitments remain vulnerable to superficiality and distortion (Najafi, 2006). Historical periods of

milieu marked by intense juridical and sectarian disputes, advanced an uncompromisingly tradition-centered methodology grounded in exclusive reliance on the narrations of the infallible Imams and the rejection of independent rational interpretation (Astarabadi, 1980). These divergent approaches represent two enduring paradigms of Islamic pedagogy: inward experiential transformation and outward preservation through textual submission. Understanding their ethical and educational logics provides essential insight into the dynamics of belief formation in both classical and contemporary Islamic societies (Alam al-Huda, 2000).

Ghazali's model of religious education is founded upon the premise that authentic belief emerges only after the systematic purification of the soul from moral vices and the cultivation of spiritual virtues, a process he conceptualizes as *tazkiyat al-nafs*. In *Ihya' 'Ulum al-Din*, he constructs an elaborate pedagogical system organized into four interrelated domains—acts of worship, social conduct, destructive traits, and salvific virtues—designed to guide the believer from outward compliance to inward certainty (Ghazali, 2021). Ethical development, in Ghazali's view, is not ancillary to faith but constitutes its very infrastructure: arrogance, envy, heedlessness, and attachment to worldly desire obscure the heart's receptivity to divine truth, while gratitude, humility, remembrance, patience, fear, and hope refine the heart and deepen one's experiential awareness of God (Najafi, 2006). Ghazali thus transforms belief in divine unity from a propositional claim into a lived consciousness achieved through continuous self-monitoring, repentance, disciplined worship, and spiritual struggle. His educational method integrates reason and revelation but subordinates both to spiritual practice, asserting that rational knowledge alone cannot secure certainty without inner purification (Alam al-Huda, 2000). This synthesis of intellectual reflection and mystical training allows belief to mature from imitation (*taqlid*) into direct conviction (*yaqin*), providing resilience against philosophical doubt and spiritual

stagnation. Ghazali's system therefore offers a dynamic model of education in which ethical formation and belief construction unfold as mutually reinforcing processes (Ghazali, 2014).

In sharp contrast, Astarabadi's conception of belief formation is grounded in absolute submission to transmitted authority and uncompromising rejection of independent rational inference in religious matters. As founder of the Shi'i Akhbari school, Astarabadi contended that the only legitimate sources of religious knowledge are the Qur'an and the authenticated narrations of the infallible Imams, and that human reason is fundamentally unreliable in determining divine intent (Astarabadi, 1980). His ethical framework is therefore constructed around obedience, fear of divine judgment, and unwavering adherence to tradition, which together function as the primary mechanisms for preserving faith. Ethical refinement in Astarabadi's system does not proceed through introspective psychological analysis but through disciplined conformity to narrated injunctions and prohibitions. By removing rational interpretation from the sphere of religious education, Astarabadi sought to protect belief from innovation, sectarian fragmentation, and philosophical contamination, especially during the Safavid period when juridical disputes threatened Shi'i cohesion (Najafi, 2006). Education, in this paradigm, becomes a process of memorization, imitation, and faithful practice of transmitted teachings, thereby ensuring continuity of doctrinal identity across generations (Alam al-Huda, 2000). His pedagogy emphasizes communal stability, doctrinal clarity, and preservation of inherited faith, constructing belief as a collective inheritance safeguarded through submission to authoritative tradition (Astarabadi, 1980).

A comparative analysis of Ghazali and Astarabadi reveals two fundamentally different but complementary logics of belief formation. Ghazali approaches belief as an evolving inner reality that must be cultivated through ethical self-transformation and experiential knowledge, while Astarabadi approaches belief as a sacred deposit

that must be preserved through strict textual fidelity and external discipline. Ghazali's emphasis on self-purification, spiritual struggle, and conscious moral development equips individuals to internalize belief with intellectual and emotional depth, fostering adaptability in the face of philosophical challenges (Ghazali, 2021; Najafi, 2006). Astarabadi's emphasis on submission and fear of divine accountability, by contrast, constructs belief as stable and resistant to corruption, shielding the community from doctrinal erosion and interpretive chaos (Astarabadi, 1980). Ethically, Ghazali's model privileges transformation of character through love, awareness, and disciplined practice, whereas Astarabadi's model privileges obedience, caution, and conformity to inherited norms. Educationally, Ghazali's pedagogy is inward, dynamic, and developmental, while Astarabadi's is outward, preservative, and continuity-oriented (Alam al-Huda, 2000). These contrasting orientations reflect the distinct historical contexts in which they emerged and the specific crises they sought to resolve, yet both converge on the shared objective of safeguarding the integrity of Islamic belief (Najafi, 2006).

In contemporary religious education, where believers confront unprecedented cultural pluralism, technological transformation, and ideological fragmentation, the combined insights of Ghazali and Astarabadi offer a powerful and balanced framework for belief formation. Ghazali's approach equips individuals with psychological resilience, ethical self-awareness, and spiritual depth necessary for sustaining faith under conditions of intellectual uncertainty and existential anxiety (Ghazali, 2014). Astarabadi's approach provides the structural stability and doctrinal clarity required to preserve communal identity and protect inherited belief from dilution and distortion (Astarabadi, 1980). An integrated model that draws on Ghazali's inward spiritual pedagogy while retaining Astarabadi's commitment to textual authority can cultivate believers who are simultaneously rooted in tradition and capable of reflective, transformative

engagement with their faith (Alam al-Huda, 2000). Such synthesis responds effectively to modern educational challenges, allowing religious instruction to nurture both the heart and the intellect while maintaining fidelity to foundational sources (Najafi, 2006). The dialogue between these two paradigms thus remains deeply relevant for constructing sustainable models of Islamic education in the twenty-first century.

This study demonstrates that Ghazali and Astarabadi represent two enduring and indispensable dimensions of Islamic pedagogy: transformation and preservation. Ghazali's model cultivates faith as an inner moral and spiritual reality that evolves through disciplined self-formation, while Astarabadi's model safeguards faith as a sacred inheritance preserved through unwavering submission to authoritative tradition. Each approach compensates for the limitations of the other, and their integration offers a comprehensive educational vision capable of addressing both individual spiritual development and collective religious continuity. Together, they reveal that authentic belief is neither merely inherited nor solely constructed but emerges from the dynamic interplay between ethical formation, disciplined practice, and faithful transmission.

References

- Alam al-Huda, M. (2000). *Shiite Educational Schools*. University of Tehran Press.
- Alam al-Huda, S. M. S. (1980). *Al-Fawa'id al-Madaniyyah wa bi-Dhaylihi al-Shawahid al-Makkiyah* (By Mohammad Amin Astarabadi). Society of Seminary Teachers of Qom.
- Astarabadi, M. A. (1980). *Civic Benefits in Refutation of Those Who Believe in Ijtihad and Taqlid (Critical Edition)*. Society of Seminary Teachers of Qom.
- Ghazali, M. (2014). *The Deliverer from Error (Al-Munqidh min al-Dalal)*. Mola Publications.
- Ghazali, M. (2021). *Ihya' Ulum al-Din [The Revival of the Religious Sciences]*. Dar al-Minhaj.
- Kulayni, M. (1959). *Al-Kafi*. Dar al-Kutub al-Islamiyah.

- Moradkiani, A. (2015). Seyyed Mohammad Baqir Damad Hosseini Astarabadi. *Pajoohe Website*. pajoohe.ir
- Najafi, A. (2009). *Moral Education in Islam*. Islamic Publications.
- Najafi, M. H. (2006). *History of Shia Jurisprudence*. Islamic Publications.
- Tusi, M. (1991). *Al-Fawa'id al-Madaniyyah*. Dar al-Hadith.
- Zabidi, M. (1882). *Ithaf al-Muttaqin*. Egypt Printing.