

Islamic Knowledge and Insight

A Comparative Study of the Anthropological Foundations of Negative and Positive Education in the Qur'an and the Thought of Kant, Comenius, and Pestalozzi

1. Masoumeh Mehdinia: PhD Student, Department of Educational Sciences, Sar.C., Islamic Azad University, Sari, Iran
 2. Seyedeh Akram Ashabi*: Department of Philosophy, Sar.C., Islamic Azad University, Babol, Iran. (Email: ashabi@iau.ac.ir)
 3. Vahid Falah: Department of Philosophy, Sar.C., Islamic Azad University, Babol, Iran

Abstract

This study aims to comparatively examine the anthropological foundations of negative and positive education in the Qur'an and in the thought of Kant, Comenius, and Pestalozzi. The central premise is that every educational system is grounded in a specific conception of human nature, freedom, reason, will, educability, and the legitimate scope of educational intervention, and that differences in these assumptions produce different interpretations of negative and positive education. The study employs an analytical-comparative method and examines the four perspectives through such themes as human nature, educability, freedom and discipline, reason and volition, the role of environment and the educator, and the ultimate aim of education. The findings indicate that the Qur'anic perspective regards the human being as endowed with innate disposition, reason, free will, and the capacity for moral and spiritual development, while also remaining vulnerable to negligence, deviation, and uncontrolled desire. Accordingly, negative education is directed toward removing obstacles to development, whereas positive education focuses on cultivating intellectual, moral, and spiritual capacities. In Kant's thought, negative education is primarily expressed through discipline and the restraint of natural inclinations, while positive education seeks to develop moral autonomy and rational self-government. Comenius emphasizes universal educability, conformity with nature, and gradual development, whereas Pestalozzi stresses the harmonious cultivation of intellectual, emotional, and practical capacities within an environment of affection and experience. The study concludes that all four perspectives regard negative and positive education as complementary rather than mutually exclusive, although they differ fundamentally in their conceptions of human nature, the source of values, the meaning of freedom, and the final aim of education. Among these approaches, the Qur'anic model offers a more integrated framework by linking innate disposition, reason, freedom, responsibility, and spiritual development.

Keywords: Educational Anthropology, Negative Education, Positive Education, Qur'an, Kant, Comenius, Pestalozzi



How to cite: Mehdinia, M., Ashabi, S. A., & Falah, V. (2026). A Comparative Study of the Anthropological Foundations of Negative and Positive Education in the Qur'an and the Thought of Kant, Comenius, and Pestalozzi. *Islamic Knowledge and Insight*, 4(3), 1-19.

© 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 April 2026

Revise Date: 30 August 2026

Accept Date: 07 September 2026

Publish Date: 21 September 2026

معرفت و بصیرت اسلامی

بررسی تطبیقی مبانی انسان‌شناختی تربیت سلبی و ایجابی در قرآن و اندیشه کانت، کمینوس و پستالوزی

۱. معصومه مهدی نیا: دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، ساری، ایران
 ۲. سیده اکرم اشعابی*: گروه فلسفه، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران. (پست الکترونیک: ashabi@iau.ac.ir)
 ۳. وحید فالاح: گروه فلسفه، واحد ساری، دانشگاه آزاد اسلامی، بابل، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تطبیقی مبانی انسان‌شناختی تربیت سلبی و ایجابی در قرآن و اندیشه کانت، کمینوس و پستالوزی انجام شده است. مسئله اصلی پژوهش آن است که هر نظام تربیتی بر تصویری خاص از ماهیت انسان، آزادی، عقل، اراده، قابلیت رشد و حدود مداخله تربیتی استوار است و تفاوت در این مبانی، به تفاوت در تعریف و کارکرد تربیت سلبی و ایجابی منجر می‌شود. روش پژوهش تحلیلی-تطبیقی است و مفاهیم اصلی در چهار دیدگاه بر اساس محورهای مانند سرشت انسان، تربیت‌پذیری، آزادی و انضباط، عقل و اراده، نقش محیط و مربی و غایت نهایی تربیت بررسی شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که در نگرش قرآنی، انسان موجودی برخوردار از فطرت، عقل، اختیار و ظرفیت تعالی است، اما هم‌زمان در معرض غفلت، انحراف و سطه تمایلات قرار دارد؛ از این رو، تربیت سلبی به رفع موانع رشد و تربیت ایجابی به شکوفایی ظرفیت‌های اخلاقی، عقلانی و معنوی معطوف است. در اندیشه کانت، تربیت سلبی بیشتر در قالب انضباط و مهار تمایلات طبیعی و تربیت ایجابی در قالب پرورش خودآیینی و عقلانیت اخلاقی ظاهر می‌شود. کمینوس بر تربیت‌پذیری همگانی انسان، هماهنگی آموزش با طبیعت و رشد تدریجی تأکید دارد و پستالوزی نیز پرورش هماهنگ قوای ذهنی، عاطفی و عملی را در بستری از محبت و تجربه ضروری می‌داند. نتیجه پژوهش نشان می‌دهد که هر چهار دیدگاه، تربیت سلبی و ایجابی را به صورت مکمل می‌فهمند، اما در تعریف ماهیت انسان، منشأ ارزش‌ها، معنای آزادی و غایت نهایی تربیت تفاوت‌های بنیادین دارند. در این میان، الگوی قرآنی با پیوند دادن فطرت، عقل، اختیار، مسئولیت و بعد معنوی، چارچوبی یکپارچه‌تر برای تبیین رابطه میان رفع موانع و پرورش فضایل ارائه می‌دهد.

کلیدواژگان: انسان‌شناسی تربیتی، تربیت سلبی، تربیت ایجابی، قرآن، کانت، کمینوس، پستالوزی

شیوه استناددهی: مهدی نیا، معصومه، اشعابی، سیده اکرم، و فالاح، وحید. (۱۴۰۵). بررسی تطبیقی مبانی انسان‌شناختی تربیت سلبی و ایجابی در قرآن و اندیشه کانت، کمینوس و پستالوزی. *معرفت و بصیرت اسلامی*، ۴(۳)، ۱-۱۹.

© 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 فروردین ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۸ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۶ شهریور ۱۴۰۵

تاریخ چاپ: ۳۰ شهریور ۱۴۰۵

مقدمه

تربیت، پیش از آنکه مجموعه‌ای از فنون، روش‌ها و برنامه‌های آموزشی باشد، بر نوعی تلقی بنیادین از انسان استوار است؛ زیرا هر نظام تربیتی، آگاهانه یا ناآگاهانه، پاسخی به این پرسش ارائه می‌دهد که انسان چیست، چه قابلیت‌هایی دارد، چه عواملی او را به سوی کمال یا انحراف سوق می‌دهد و چه نوع مداخله‌ای از سوی مربی می‌تواند استعدادهای او را در مسیر مطلوب قرار دهد. از این منظر، انسان‌شناسی را می‌توان یکی از بنیادی‌ترین مبانی فلسفه تعلیم و تربیت دانست، زیرا تعیین اهداف، اصول، محتوا و روش‌های تربیتی در نهایت تابع تصویری است که یک مکتب فکری از ماهیت انسان ارائه می‌کند. شریعت‌مداری نیز بر این نکته تأکید دارد که فلسفه تعلیم و تربیت بدون تبیین مبانی مربوط به ماهیت انسان، آزادی، عقل، ارزش و غایت زندگی نمی‌تواند از انسجام نظری برخوردار شود (Shariatmadari, 2024). در تاریخ اندیشه تربیتی غرب نیز تغییر در تلقی از ماهیت انسان همواره به تغییر در نظریه‌های تربیتی انجامیده است؛ چنان‌که گذار از نگرش‌های الهیاتی قرون وسطایی به نگرش‌های عقل‌گرایانه، طبیعت‌گرایانه و انسان‌گرایانه جدید، شیوه فهم نقش کودک، آزادی، انضباط و آموزش را نیز دگرگون ساخته است (Kardan, 2025). در سنت اسلامی و به‌ویژه در قرآن کریم نیز مسئله تربیت به نحو جدایی‌ناپذیری با ماهیت انسان پیوند دارد. انسان از یک سو موجودی برخوردار از فطرت، عقل، اراده، اختیار و استعداد تعالی معرفی می‌شود و از سوی دیگر در معرض ضعف، غفلت، خودخواهی، هواپرستی و انحراف قرار دارد. چنین دوگانگی‌ای سبب می‌شود که تربیت در نگرش قرآنی تنها به افزودن معلومات یا انتقال ارزش‌ها محدود نباشد، بلکه هم‌زمان شامل جلوگیری از موانع رشد و پرورش استعدادهای مثبت انسان باشد. در این چارچوب، دو مفهوم «تربیت سلبی» و «تربیت ایجابی» می‌توانند به‌عنوان دو جهت مکمل فرایند تربیت مطرح شوند؛ تربیت سلبی ناظر به رفع موانع، کنترل عوامل فسادآفرین، جلوگیری از شکل‌گیری

عادات نادرست و مصون‌سازی استعدادهای انسانی است، در حالی که تربیت ایجابی بر پرورش آگاهانه فضایل، دانش، عقلانیت، اراده و کنش اخلاقی تأکید دارد. این تمایز در برخی پژوهش‌های معاصر تربیت اسلامی نیز مورد توجه قرار گرفته و تربیت سلبی به‌منزله زدودن موانع رشد و تربیت ایجابی به‌منزله ایجاد یا تقویت صفات و قابلیت‌های مطلوب تحلیل شده است (Karimi, 2015).

اهمیت بررسی تطبیقی این دو جهت تربیتی زمانی آشکارتر می‌شود که اندیشه قرآن با دیدگاه متفکرانی مقایسه شود که هر یک در تحول اندیشه تربیتی غرب نقش بنیادی داشته‌اند. کانت، کمنوس و پستالوزی از جمله متفکرانی هستند که، با وجود تفاوت‌های تاریخی و فلسفی بسیار، در یک نقطه اشتراک دارند و آن توجه جدی به ماهیت انسان به‌عنوان مبانی تربیت است. کانت، با قرار دادن آزادی، عقل و خودآیینی اخلاقی در مرکز انسان‌شناسی خود، تربیت را فرایندی می‌داند که باید انسان طبیعی را به انسانی اخلاقی و برخوردار از توانایی خودقانون‌گذاری تبدیل کند. در گزارش‌های تاریخ اندیشه تربیتی، کانت تربیت را ضرورتی برای گذار انسان از وضعیت صرفاً طبیعی و غریزی به مرحله‌ای دانسته است که در آن فرد بتواند مطابق اصول عقلانی و اخلاقی زندگی کند (Mayer, 1995). از این دیدگاه، انضباط جنبه‌ای سلبی دارد، زیرا باید برخی گرایش‌های مهارنشده طبیعی را محدود سازد، اما تعلیم و تربیت اخلاقی جنبه ایجابی پیدا می‌کند، زیرا هدف آن شکل‌گیری انسانی آزاد، مسئول و عقلانی است. گوته‌ک نیز در تبیین فلسفه‌های تربیتی جدید نشان می‌دهد که در اندیشه کانتی، آزادی به معنای رهایی از هر نوع محدودیت نیست، بلکه آزادی حقیقی هنگامی محقق می‌شود که فرد بتواند رفتار خود را بر اساس اصول عقلانی تنظیم کند (Gutek, 2022). در نتیجه، تربیت سلبی و ایجابی در اندیشه کانت را نمی‌توان دو روند کاملاً مستقل دانست؛ بلکه محدودسازی تمایلات صرفاً طبیعی مقدمه‌ای برای شکل‌گیری استقلال اخلاقی محسوب می‌شود.

کمینوس از زاویه‌ای متفاوت، اما با اهمیت بسیار برای بحث انسان‌شناسی تربیتی، بر قابلیت عمومی انسان برای تربیت، هماهنگی تربیت با طبیعت و ضرورت رشد همه‌جانبه تأکید دارد. او در اثر مهم خود، «تعلیم بزرگ»، انسان را موجودی برخوردار از ظرفیت گسترده برای دانش، اخلاق و دینداری معرفی می‌کند و تعلیم را وسیله‌ای برای شکوفایی این قابلیت‌ها می‌داند (Comenius, 1986). در این دیدگاه، انسان موجودی نیست که صرفاً باید از گرایش‌های نادرست منع شود؛ بلکه استعداد‌های بالقوه‌ای دارد که بدون سازمان‌دهی مناسب تربیت ممکن است به فعلیت نرسند. از این رو، در اندیشه کمینوس، تربیت ایجابی جایگاه پررنگی دارد، ولی این تربیت ایجابی باید با نظم، تدریج، رعایت طبیعت کودک و پیشگیری از روش‌های آسیب‌زا همراه باشد. در تاریخ تعلیم و تربیت غرب، کمینوس از کسانی شناخته می‌شود که آموزش را بر مبنای مراحل رشد و نظم طبیعی سامان داده و بر ضرورت آموزش فراگیر برای همه انسان‌ها تأکید کرده است (Tousi, 1975). چنین رویکردی نشان می‌دهد که انسان‌شناسی او با نوعی خوش‌بینی تربیتی همراه است: انسان ظرفیت رشد دارد، اما این ظرفیت نیازمند محیط، روش و هدایت مناسب است. در اندیشه پستالوزی نیز تربیت بر رشد طبیعی و هماهنگ قوای انسان مبتنی است. وی بر این باور بود که پرورش واقعی باید ذهن، عاطفه و عمل را به صورت هم‌زمان در بر گیرد و نمی‌توان انسان را تنها از طریق آموزش ذهنی به کمال رساند. شرح زندگی و آثار پستالوزی نشان می‌دهد که تجربه‌های او با کودکان محروم نقشی مهم در شکل‌گیری اعتقادش به قابلیت تربیت‌پذیری همه انسان‌ها داشت (De Guimps, 2004). در تحلیل‌های بعدی نیز اندیشه او به‌عنوان الگویی از تربیت انسان‌مدار معرفی شده است که محبت، تجربه مستقیم، فعالیت خود کودک و رشد تدریجی استعدادها را اساس آموزش می‌داند (Prananto & Wardani, 2023).

در برابر این دیدگاه‌ها، انسان‌شناسی قرآنی ساختاری دارد که هم بر کرامت و استعداد‌های مثبت انسان تأکید می‌کند و هم محدودیت‌ها

و آسیب‌پذیری‌های او را نادیده نمی‌گیرد. مفهوم فطرت، یکی از محوری‌ترین مفاهیم در این زمینه است. مطهری فطرت را صرفاً به معنای طبیعت زیستی یا مجموعه‌ای از غرایز نمی‌داند، بلکه آن را ناظر به نوعی ساختار وجودی و گرایش‌های اصیل انسانی می‌داند که زمینه شناخت حقیقت، اخلاق و گرایش به کمال را فراهم می‌آورد (Motahhari, 2007). این تلقی، از یک سو مانع بدبینی مطلق به طبیعت انسان می‌شود و از سوی دیگر به معنای نفی ضرورت تربیت نیست؛ زیرا گرایش‌های فطری می‌توانند تحت تأثیر جهل، محیط، عادت و تمایلات نفسانی تضعیف یا منحرف شوند. علامه طباطبایی نیز در تفسیر آیات مربوط به نفس، هدایت، اختیار و تزکیه، انسان را موجودی دارای استعداد حرکت در دو جهت متفاوت توصیف می‌کند؛ بدین معنا که ساختار وجودی انسان نه او را جبراً به خیر می‌رساند و نه جبراً به شر سوق می‌دهد، بلکه زمینه انتخاب و مسئولیت را فراهم می‌کند (Tabatabai, 1995). راغب اصفهانی نیز در توضیح مفاهیم قرآنی مربوط به هدایت، رشد، تزکیه، عقل و نفس نشان می‌دهد که بسیاری از مفاهیم تربیتی قرآن بر نوعی حرکت تدریجی انسان از امکان به فعلیت دلالت دارند (Raghib Isfahani, 1991). بر این اساس، تربیت سلبی در قرآن به معنای سرکوب ماهیت انسان نیست، بلکه معطوف به حذف عواملی است که مانع بروز استعداد‌های اصیل او می‌شوند و تربیت ایجابی نیز تحمیل ویژگی‌هایی بیگانه با سرشت انسانی نیست، بلکه نوعی کمک به فعلیت‌یافتن ظرفیت‌هایی است که در ساختار وجودی انسان ریشه دارند.

مسئله اصلی پژوهش حاضر از همین نقطه آغاز می‌شود که با وجود اشتراک چهار دیدگاه مورد مطالعه در توجه به تربیت‌پذیری انسان، مبانی انسان‌شناختی آن‌ها یکسان نیست و همین تفاوت می‌تواند فهم متفاوتی از تربیت سلبی و ایجابی پدید آورد. در قرآن، تربیت در چارچوب رابطه انسان با خدا، خویش، دیگران و جهان فهم می‌شود و هدف آن صرفاً سازگاری اجتماعی یا استقلال عقلانی نیست، بلکه دستیابی به نوعی کمال وجودی و اخلاقی است. در کانت، استقلال

عقلانی و اخلاقی جایگاه محوری پیدا می‌کند؛ در کمینوس، نظم الهی و طبیعی جهان و قابلیت عمومی انسان برای دانش و فضیلت برجسته می‌شود؛ و در پستالوزی، رشد طبیعی و هماهنگی قوای انسانی در بستری از محبت و تجربه اهمیت اساسی دارد. همین تفاوت‌های بنیادین امکان یک مقایسه معنادار را فراهم می‌کند، زیرا می‌توان بررسی کرد که هر دیدگاه چه برداشتی از سرشت انسان دارد، منشأ گرایش‌های مطلوب و نامطلوب را چگونه توضیح می‌دهد، برای آزادی و انضباط چه جایگاهی قائل است، نقش عقل و عاطفه را چگونه می‌فهمد و میان پیشگیری از انحراف و ایجاد فضیلت چه نسبتی برقرار می‌کند. هدف پژوهش حاضر، تبیین و مقایسه مبانی انسان‌شناختی تربیت سلبی و ایجابی در قرآن و اندیشه کانت، کمینوس و پستالوزی و آشکار ساختن نقاط اشتراک، افتراق و ظرفیت‌های نظری این دیدگاه‌ها برای فلسفه تعلیم و تربیت است. روش پژوهش، تحلیلی - تطبیقی است و تلاش می‌شود مفاهیم اصلی ابتدا در چارچوب هر نظام فکری فهم شوند و سپس بر اساس محورهای مشترک مورد مقایسه قرار گیرند، به گونه‌ای که تفاوت زمینه‌های فلسفی و تاریخی این دیدگاه‌ها نادیده گرفته نشود.

مبانی مفهومی و نظری تربیت سلبی و ایجابی

فهم تربیت سلبی و ایجابی مستلزم آن است که ابتدا نسبت تربیت با انسان‌شناسی روشن شود. تربیت در معنای عمیق خود، فرایندی است که به تغییر و تکامل نسبتاً پایدار در ابعاد شناختی، عاطفی، اخلاقی، ارادی و عملی انسان می‌انجامد. با این تعریف، تربیت صرفاً آموزش دانش یا انتقال هنجارهای اجتماعی نیست، بلکه با شکل‌گیری شخصیت و نحوه مواجهه انسان با خویش، جهان و ارزش‌ها ارتباط دارد. هرگاه تربیت در چنین معنای گسترده‌ای در نظر گرفته شود، پرسش از چیستی انسان به پرسشی مقدم تبدیل می‌شود. اگر انسان ذاتاً موجودی منفعل فرض شود، تربیت عمدتاً به شکل‌دهی بیرونی او معطوف خواهد شد؛ اگر انسان ذاتاً موجودی آزاد و خودفعال تصور شود، تربیت باید امکان انتخاب و استقلال او را حفظ کند؛ و اگر انسان موجودی برخوردار از استعدادهای درونی برای کمال

دانسته شود، وظیفه تربیت بیش از آنکه ساختن انسان از بیرون باشد، فراهم کردن شرایط شکوفایی آن استعدادها خواهد بود. شریعتمداری در بحث از مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، پیوند مستقیم میان تلقی از ماهیت انسان و تعیین هدف و روش تربیتی را مورد تأکید قرار می‌دهد (Shariatmadari, 2024). از همین منظر، تاریخ تعلیم و تربیت را می‌توان تا اندازه زیادی تاریخ تحول در تصور از انسان دانست؛ زیرا نظریه‌های تربیتی مهم معمولاً در پاسخ به این پرسش شکل گرفته‌اند که آیا انسان نیازمند مهار است، نیازمند آزادی است، یا نیازمند ترکیبی سنجیده از هر دو. کاردان نیز تحول اندیشه تربیتی در غرب را در پیوند با تغییر دیدگاه‌ها درباره طبیعت، عقل، آزادی، کودک و جامعه تحلیل کرده است (Kardan, 2025). بنابراین، تربیت سلبی و ایجابی نه دو تکنیک محدود، بلکه دو صورت اساسی از مداخله تربیتی‌اند که ریشه در یک تصور انسان‌شناختی دارند.

تربیت سلبی در معنای مفهومی خود به آن دسته از تدابیر، شرایط و شیوه‌هایی اشاره دارد که هدف آن‌ها جلوگیری از شکل‌گیری یا تثبیت عوامل ناسازگار با رشد مطلوب انسان است. صفت «سلبی» در اینجا نباید با معنای منفی، تحقیرآمیز یا سرکوب‌گر اشتباه گرفته شود. تربیت سلبی در شکل اصیل خود، حذف یا کاهش موانع کمال است، نه حذف آزادی یا فردیت. به بیان دیگر، این نوع تربیت بر این فرض استوار است که بخشی از فرایند رشد از طریق «نکردن»، «وادار نکردن»، «جلوگیری کردن» یا «دور نگه داشتن» صورت می‌گیرد. در برخی برداشت‌های تربیت اسلامی، تربیت سلبی با مفهوم تزکیه، تخلیه و پاک‌سازی زمینه‌های فساد پیوند دارد و بر این نکته تأکید می‌شود که افزودن صفات مطلوب بدون رفع موانع درونی و بیرونی نمی‌تواند به تربیت پایدار منتهی شود (Karimi, 2015). از این منظر، تربیت سلبی می‌تواند شامل جلوگیری از عادت‌های نادرست، کاهش محرک‌های فسادآفرین، پرهیز از تحمیل زودرس مفاهیمی که کودک آمادگی درک آن‌ها را ندارد، جلوگیری از الگوبرداری نامناسب، مهار تمایلات زیان‌بار و ایجاد محدودیت‌های معقول برای رفتار باشد. حتی در سنت‌های تربیتی غربی نیز انضباط، هنگامی که

نه به قصد اطاعت کور بلکه برای کنترل تکانه‌های فوری و آمادگی برای آزادی عقلانی به کار می‌رود، صورتی از تربیت سلبی است. گزارش‌های تاریخی از دیدگاه کانت نشان می‌دهد که او انضباط را مرحله‌ای ضروری برای جلوگیری از غلبه حیوانیت و تمایلات کنترل‌نشده بر رفتار انسان می‌دانست (Mayer, 1995). از این رو، تربیت سلبی را می‌توان در سطح انسان‌شناختی پاسخی به این واقعیت دانست که انسان، هرچند دارای قابلیت کمال است، همواره از آغاز قادر به تنظیم خودمختار رفتار خویش نیست.

در مقابل، تربیت ایجابی به فعالیت‌هایی مربوط می‌شود که به صورت مستقیم در پی شکل‌دهی، تقویت یا بالفعل کردن ظرفیت‌های مطلوب انسان‌اند. تعلیم دانش، پرورش عقل، تقویت فضایل اخلاقی، رشد عاطفه، تمرین مسئولیت، ایجاد عادات مطلوب، تقویت مهارت‌های عملی و تربیت حس زیبایی‌شناختی را می‌توان از صورت‌های گوناگون تربیت ایجابی دانست. اگر تربیت سلبی سؤال می‌کند که چه موانعی باید برداشته شوند، تربیت ایجابی می‌پرسد چه استعدادهایی باید رشد کنند و چه فضیلت‌هایی باید شکل گیرند. این تمایز با دو گانه «تخلیه و تحلیه» در برخی سنت‌های اخلاقی نیز قابل مقایسه است؛ نخست زدودن صفات و موانع نامطلوب و سپس آراستن شخصیت به صفات مطلوب. با این حال، در عمل این دو فرایند اغلب هم‌زمان رخ می‌دهند. کودک هنگامی که تمرین کنترل خشم می‌کند، هم از یک واکنش نامطلوب فاصله می‌گیرد و هم فضیلت خویشتن‌داری را در خود پرورش می‌دهد؛ هنگامی که فرد از تقلید کورکورانه پرهیز می‌کند، هم وابستگی فکری را کاهش می‌دهد و هم قدرت داوری عقلانی را تقویت می‌کند. چنین پیوندی نشان می‌دهد که تفکیک سلبی و ایجابی عمدتاً تحلیلی است و هدف آن روشن کردن دو جهت متفاوت اما مکمل تربیت است. گوته در بررسی دیدگاه‌های فلسفی تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که نظام‌های بزرگ تربیتی معمولاً میان محدودسازی تکانه‌های اولیه و ایجاد قابلیت‌های عقلانی و اخلاقی نوعی رابطه برقرار می‌کنند (Guttek, 2022). تفاوت اصلی آن‌ها در این است که چه چیزی را باید

محدود کرد، کدام استعداد را باید پرورش داد و مرجع تعیین مطلوب و نامطلوب چیست.

در این میان، مفهوم «طبیعت انسان» نقشی تعیین‌کننده در تمایز رویکردهای تربیتی دارد. برخی دیدگاه‌ها طبیعت انسان را در آغاز نسبتاً خنثی می‌دانند و معتقدند محیط و تربیت نقش اصلی را در جهت‌دهی به او ایفا می‌کنند. برخی دیگر، انسان را واجد گرایش‌های ذاتی به خیر می‌دانند که باید از فساد محیطی مصون بماند. در سنت اسلامی، مفهوم فطرت امکان نوعی موضع میانه را فراهم می‌آورد. بر اساس تحلیل مطهری، فطرت انسانی شامل گرایش‌هایی است که از سطح غرایز طبیعی فراتر می‌روند و زمینه حرکت انسان به سوی حقیقت، زیبایی، اخلاق و پرستش را پدید می‌آورند (Motahhari, 2007). اما وجود فطرت به معنای تحقق خودکار فضیلت نیست؛ زیرا انسان در معرض عوامل متعارض درونی و بیرونی قرار دارد و همین امر ضرورت تربیت را توضیح می‌دهد. علامه طباطبایی نیز در تبیین ساختار وجودی انسان، بر امکان حرکت نفس به سوی تزکیه یا تدسیه تأکید دارد و این امکان را با مسئولیت اخلاقی پیوند می‌دهد (Tabatabai, 1995). در چنین چارچوبی، تربیت سلبی وظیفه دارد عواملی را که مسیر فطرت را منحرف می‌کنند کنترل کند و تربیت ایجابی باید قابلیت‌های بالقوه انسان را به مرتبه‌ای از آگاهی و عمل برساند که فرد بتواند خیر را نه صرفاً از روی عادت بلکه با شناخت و انتخاب دنبال کند.

مفهوم آزادی نیز یکی از مهم‌ترین محورهای نظری در بحث تربیت سلبی و ایجابی است. در نگاه نخست ممکن است چنین تصور شود که هرگونه تربیت سلبی با آزادی ناسازگار است، زیرا محدودیت ایجاد می‌کند، و تربیت ایجابی نیز ممکن است به دلیل جهت‌دهی فعال به فرد نوعی دخالت در آزادی تلقی شود. اما مسئله پیچیده‌تر از این تقابل ساده است. آزادی در بسیاری از نظریه‌های تربیتی نه نقطه آغاز کامل، بلکه یکی از اهداف رشد است. کودک ممکن است از نظر زیستی امکان انتخاب داشته باشد، اما تا زمانی که قدرت تشخیص، کنترل هیجان، پیش‌بینی پیامد و فهم ارزش‌ها را به دست

نیاورده باشد، نمی‌توان از آزادی به معنای اخلاقی سخن گفت. در روایت‌های فلسفی از کانت، آزادی اصیل با توانایی عمل بر اساس اصل عقلانی و نه صرفاً پیروی از میل آنی تعریف می‌شود (Gutek, 2022). بر این اساس، محدودیتی که امکان خودکنترلی آینده را پدید آورد لزوماً ضد آزادی نیست. در مقابل، محدودیتی که هدف آن اطاعت دائمی و حذف قدرت داوری فرد باشد با هدف تربیت انسانی آزاد ناسازگار می‌شود. این تمایز برای فهم تربیت سلبی اهمیت دارد: تربیت سلبی مشروع، محدودیتی موقت یا هدفمند است که مانع سلطه تکرانه‌ها، عادت‌های زیان‌بار یا شرایط فسادآفرین می‌شود تا امکان شکل‌گیری آزادی عمیق‌تر فراهم آید.

در اندیشه کمینوس، رابطه طبیعت و تربیت ساختاری متفاوت اما مرتبط با همین مسئله دارد. کمینوس انسان را دارای ظرفیت‌های بالقوه گسترده می‌داند و معتقد است تربیت باید مطابق نظم طبیعت و مراحل رشد سامان یابد (Comenius, 1986). در نتیجه، مداخله تربیتی زمانی مطلوب است که با مسیر طبیعی رشد هماهنگ باشد، نه آنکه کودک را وادار کند فراتر از آمادگی خود حرکت کند. تربیت سلبی در این چارچوب می‌تواند به معنای خودداری از فشار نامتناسب، جلوگیری از روش‌های خشونت‌آمیز، رفع موانع یادگیری و حفظ نظم باشد، در حالی که تربیت ایجابی به آموزش منظم دانش، اخلاق و دین مربوط می‌شود. این دیدگاه نشان می‌دهد که گاهی بهترین مداخله تربیتی، کم کردن دخالت مستقیم و فراهم‌ساختن شرایطی است که یادگیری طبیعی رخ دهد. در آثار مربوط به تاریخ تربیت غرب نیز کمینوس به‌عنوان متفکری معرفی شده که آموزش را از اجبار مکانیکی فاصله داد و بر تناسب آن با قابلیت‌ها و مراحل طبیعی رشد تأکید کرد (Tousi, 1975). بنابراین، سلبی بودن تربیت لزوماً به معنای انضباط سخت نیست؛ در مواردی، خودداری مربی از مداخله نابجا نیز نوعی تربیت سلبی محسوب می‌شود.

در اندیشه پستالوزی، این اصل با تأکید بیشتری بر تجربه زیسته کودک، محبت و رشد هماهنگ قوای او دیده می‌شود. پستالوزی معتقد بود تربیت موفق باید از نیروهای درونی کودک آغاز کند، نه

از برنامه‌ای که صرفاً از بیرون بر او تحمیل می‌شود. شرح‌های کلاسیک زندگی و آثار او نشان می‌دهد که وی آموزش را فرایندی تدریجی می‌دانست که باید از ساده به پیچیده و از تجربه محسوس به فهم انتزاعی حرکت کند (Holman, 1908). در نتیجه، تربیت ایجابی در دیدگاه او به معنای «پر کردن» ذهن کودک نیست، بلکه فراهم کردن تجربه‌ها و فعالیت‌هایی است که قوای ذهنی، اخلاقی و عملی را فعال می‌کنند. سیلبر نیز نشان می‌دهد که در تربیت پستالوزی، محبت و امنیت عاطفی به همان اندازه آموزش شناختی اهمیت دارد (Silber, 1960). از این منظر، انسان موجودی چندبعدی است و تربیت زمانی کامل است که رشد ذهن با عاطفه و عمل هماهنگ شود. تربیت سلبی نیز باید از عواملی جلوگیری کند که این رشد هماهنگ را مختل می‌کنند؛ از جمله ترس، تحقیر، آموزش مکانیکی و جدایی کودک از تجربه واقعی زندگی.

بر پایه این مبانی، می‌توان چارچوب نظری مقایسه را بر چند محور اساسی بنا کرد: تلقی از ماهیت اولیه انسان، نسبت سرشت و محیط، جایگاه عقل، اراده و عاطفه، مفهوم آزادی، نقش انضباط، هدف نهایی تربیت، حدود مداخله مربی و رابطه میان جلوگیری از فساد و پرورش فضیلت. این محورها امکان آن را فراهم می‌سازند که چهار دیدگاه مورد بررسی بدون فروکاستن تفاوت‌های آن‌ها به شباهت‌های سطحی مقایسه شوند. در قرآن، مسئله در افق الهی و غایت‌شناختی قرار دارد؛ در کانت، خودآیینی عقلانی و اخلاقی محور است؛ در کمینوس، هماهنگی با نظم طبیعی و الهی و پرورش همگانی انسان اهمیت دارد؛ و در پستالوزی، رشد طبیعی و متوازن قوای انسانی برجسته است. از همین رو، تربیت سلبی در هر چهار دیدگاه وجود دارد، اما موضوع و فلسفه آن یکسان نیست؛ همان‌طور که تربیت ایجابی در همه آن‌ها اهمیت دارد، اما مفهوم «کمال» در هر نظام به شکل متفاوتی تعریف می‌شود. این چارچوب مبنای تحلیل بخش‌های بعدی قرار می‌گیرد.

مبانی انسان‌شناختی تربیت سلبی و ایجابی در قرآن

انسان‌شناسی قرآنی بر تصویری چندبعدی از انسان استوار است که در آن ظرفیت‌های متعالی و آسیب‌پذیری‌های اخلاقی به صورت هم‌زمان مورد توجه قرار می‌گیرند. انسان در قرآن موجودی صرفاً طبیعی، زیستی یا اجتماعی نیست، بلکه دارای ساحتی وجودی است که او را قادر به معرفت، انتخاب، مسئولیت اخلاقی و تعالی می‌سازد. از همین رو، تربیت قرآنی را نمی‌توان به سازگاری با محیط یا کسب مهارت‌های زندگی تقلیل داد؛ بلکه تربیت باید در نهایت به شکل‌گیری انسانی آگاه، مختار، مسئول و جهت‌یافته به سوی خیر منتهی شود. یکی از مفاهیم بنیادین در این زمینه «فطرت» است. مطهری فطرت را ساختار خاص وجود انسانی می‌داند که در آن برخی گرایش‌های متعالی مانند حقیقت‌جویی، خیرخواهی، زیبایی‌دوستی و گرایش به امر متعالی ریشه دارند (Motahhari, 2007). بر این اساس، تربیت نه خلق ماهیتی جدید در انسان، بلکه تا اندازه‌ای فراهم کردن زمینه بروز و رشد ظرفیت‌هایی است که بالقوه در وجود او حضور دارند. با این حال، همین انسان فطری دارای غرایز، امیال، خودخواهی‌ها و زمینه‌های غفلت است و در تعامل با محیط نیز می‌تواند از مسیر رشد منحرف شود. علامه طباطبایی در تفسیر آیات مربوط به نفس انسانی، بر این نکته تأکید دارد که انسان قابلیت حرکت به سوی هر دو قطب تزکیه و سقوط را داراست و همین دو امکان، پایه مسئولیت او را تشکیل می‌دهند (Tabatabai, 1995). بنابراین، انسان‌شناسی قرآنی نه خوش‌بینانه به معنای نادیده گرفتن شر و نه بدبینانه به معنای نفی امکان اصلاح است؛ بلکه بر استعداد دوگانه و امکان انتخاب تأکید دارد.

این ساختار دووجهی، زمینه نظری روشنی برای مفهوم تربیت سلبی فراهم می‌آورد. اگر انسان تنها دارای گرایش‌های مثبت بود، نیاز چندانی به محدودیت، نهی، مراقبت و خودمهاری وجود نداشت؛ و اگر انسان ذاتاً شرور و اصلاح‌ناپذیر تصور می‌شد، تربیت ایجابی نیز معنای عمیق خود را از دست می‌داد. قرآن در مقابل، انسان را موجودی می‌بیند که می‌تواند از طریق کنترل برخی گرایش‌ها و تقویت برخی دیگر به رشد برسد. در این معنا، تربیت سلبی شامل

مجموعه‌ای از فرایندهای بازدارنده است که هدف آن‌ها حفاظت از قابلیت‌های انسانی در برابر عواملی مانند جهل، خودپرستی، عادت نادرست، ظلم، افراط، غفلت و پیروی بی‌ضابطه از تمایلات است. راغب اصفهانی در توضیح واژگان قرآنی مرتبط با تزکیه، رشد، هدایت و نفس نشان می‌دهد که این مفاهیم اغلب هم‌زمان دارای بعد پاک‌سازی و پرورش‌اند (Raghib Isfahani, 1991). بنابراین، جلوگیری از یک رفتار نامطلوب در منطق قرآنی معمولاً هدفی مستقل و نهایی نیست؛ بلکه باید زمینه را برای شکل‌گیری حالتی برتر فراهم کند. نهی از دروغ، تنها حذف یک رفتار نیست، بلکه مقدمه صداقت است؛ مهار خشم تنها کنترل هیجان نیست، بلکه زمینه حلم و عدالت را فراهم می‌کند؛ و پرهیز از تکبر صرفاً کاستن از یک صفت منفی نیست، بلکه راهی برای شکل‌گیری تواضع و شناخت واقع‌بینانه خویش است.

در این چارچوب، تربیت سلبی در قرآن با مفهوم «تزکیه» پیوندی اساسی پیدا می‌کند. تزکیه از یک سو به پاک‌سازی و از سوی دیگر به رشد و فزونی دلالت دارد و همین دوگانگی معنایی نشان می‌دهد که حذف موانع و رشد فضایل دو مرحله کاملاً گسسته نیستند. برخی تحلیل‌های تربیتی معاصر نیز بر همین اساس، تربیت سلبی را مقدمه یا جزء درونی تربیت ایجابی دانسته‌اند (Karimi, 2015). اگر زمینه‌های فساد رفتاری و شناختی حذف نشوند، آموزش ارزش‌ها ممکن است در سطح آگاهی باقی بماند و به تحول شخصیت منتهی نشود. برای مثال، فردی که مفهوم عدالت را می‌آموزد اما همچنان اسیر خودمحوری شدید است، ممکن است دانش اخلاقی داشته باشد ولی توانایی عمل عادلانه در او شکل نگیرد. در چنین وضعی، تربیت سلبی باید به مهار خودخواهی و اصلاح عادت‌های رفتاری کمک کند تا تربیت ایجابی عدالت بتواند در سطح شخصیت تثبیت شود. از این رو، تربیت قرآنی را می‌توان نظامی دانست که به جای تمرکز یک‌جانبه بر انتقال آموزه‌ها، بر ایجاد شرایط درونی لازم برای پذیرش و تحقق آن‌ها نیز تأکید دارد.

با این حال، تربیت قرآنی هرگز در سطح بازداشتن و منع باقی نمی‌ماند. بعد ایجابی آن از حیث گستره و عمق بسیار اساسی است. پرورش ایمان، تعقل، معرفت، صبر، شکر، عدل، احسان، مسئولیت اجتماعی، قدرت تصمیم‌گیری، خودکنترلی و عمل صالح همگی اجزای این وجه ایجابی‌اند. در اینجا انسان نه موضوعی منفعل برای اعمال کنترل، بلکه فاعلی است که باید توانایی شناخت، انتخاب و عمل پیدا کند. عباسی در بررسی کاستی‌های تربیت اخلاقی با تکیه بر قرآن بر این نکته تأکید می‌کند که تربیت اخلاقی زمانی اثربخش است که از سطح توصیه و انتقال اطلاعات عبور کند و به شکل‌گیری نگرش، اراده و رفتار منتهی شود (Abbasi, 2022). چنین رویکردی نشان می‌دهد که تربیت ایجابی قرآنی، فرایندی چندسطحی است: نخست باید معرفت نسبت به خیر شکل گیرد، سپس گرایش و علاقه اخلاقی تقویت شود و در نهایت فرد توانایی تبدیل آن شناخت و گرایش به عمل را به دست آورد. این امر، جایگاه عقل و اراده را در انسان‌شناسی قرآنی برجسته می‌کند.

عقل در این ساختار صرفاً ابزار محاسبه یا حل مسئله نیست، بلکه یکی از نیروهای اساسی تشخیص و هدایت است. قرآن بارها انسان را به تفکر، تدبیر، تعقل و عبرت‌گیری دعوت می‌کند و از این طریق نشان می‌دهد که رشد اخلاقی بدون رشد شناختی کامل نیست. ملاصدرا در تفسیر قرآنی خود، حرکت انسان به سوی کمال را با مراتب ادراک و تحول نفس پیوند می‌دهد و نشان می‌دهد که معرفت حقیقی می‌تواند در ساختار وجودی انسان اثر بگذارد (Mulla Sadra, 1985). در این نگاه، تعلیم زمانی تربیتی می‌شود که صرفاً معلومات را افزایش ندهد، بلکه نحوه بودن انسان را نیز متحول سازد. بنابراین، تربیت ایجابی باید عقل را از حالت بالقوه به مرتبه‌ای برساند که انسان بتواند میان خیر و شر تمایز بگذارد، پیامد رفتار را درک کند و در برابر فشارهای درونی و بیرونی تصمیم بگیرد. این امر با آزادی و مسئولیت ارتباط مستقیم دارد؛ زیرا بدون توانایی فهم و داوری، اختیار به معنای اخلاقی خود محقق نمی‌شود.

اراده و اختیار نیز از پایه‌های انسان‌شناختی تربیت در قرآن‌اند. اگر رفتار انسان به‌طور کامل از عوامل زیستی یا محیطی تعیین می‌شد، خطاب اخلاقی، مسئولیت و تربیت معنای خود را از دست می‌داد. قرآن، در عین توجه به تأثیر محیط، عادت، خانواده و جامعه، انسان را قادر به انتخاب و تغییر معرفی می‌کند. همین امکان انتخاب است که تربیت را از مهندسی رفتاری صرف متمایز می‌سازد. تربیت قرآنی نباید فرد را به اطاعت مکانیکی عادت دهد، بلکه باید توانایی گزینش آگاهانه را در او رشد دهد. از این منظر، محدودیت‌های تربیت سلبی تنها در صورتی مشروع‌اند که به خودکنترلی و مسئولیت بیشتر منتهی شوند. اگر فرد همواره برای رفتار درست به کنترل بیرونی وابسته بماند، فرایند تربیت به هدف خود نرسیده است. هدف نهایی آن است که قواعد و ارزش‌ها از سطح الزام بیرونی به سطح التزام درونی انتقال یابند. در چنین مرحله‌ای، انسان نه به دلیل ترس از تنبیه بلکه بر اساس شناخت و باور خود عمل می‌کند.

این نکته رابطه تربیت سلبی با آزادی را روشن‌تر می‌سازد. در برداشت سطحی، نهی و محدودیت ممکن است با آزادی ناسازگار جلوه کند، اما در منطق تربیت قرآنی، آزادی بدون مهار درونی می‌تواند به اسارت در برابر میل و عادت تبدیل شود. انسانی که قادر به مقاومت در برابر خواسته فوری نیست، اگرچه ظاهراً آزاد است، در سطح عمیق‌تر تابع نیروهایی است که بر او سلطه دارند. از این جهت، خودمهار یکی از شروط آزادی اخلاقی است. چنین برداشتی تا اندازه‌ای با برخی تقریرهای کانتی از آزادی قابل مقایسه است، هرچند مبانی و غایات آن دو یکسان نیست. در قرآن، خودمهار در چارچوب عبودیت، مسئولیت و تعالی اخلاقی معنا می‌یابد و آزادی از هوس به معنای آمادگی برای انتخاب خیر است. در کانت، آزادی بیشتر با خودقانون‌گذاری عقلانی پیوند دارد. این تفاوت در بخش تطبیقی اهمیت خواهد یافت.

نقش محیط و مربی نیز در انسان‌شناسی تربیتی قرآن اهمیت فراوانی دارد. اگرچه انسان دارای فطرت و اختیار است، رشد او مستقل از محیط صورت نمی‌گیرد. خانواده، الگوهای اجتماعی، فرهنگ و

شیوه‌های ارتباطی می‌توانند زمینه رشد یا انحراف را فراهم کنند. از این رو، بخشی از تربیت سلبی باید به مدیریت محیط اختصاص یابد. این امر به‌ویژه در دوران کودکی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، زیرا کودک هنوز قدرت کامل ارزیابی و مقاومت در برابر اثرات محیط را ندارد. حبیبی کاوندی در بحث از اصول تربیت کودکان، نقش الگو، محیط و شیوه تعامل بزرگسالان را در شکل‌گیری شخصیت کودک برجسته می‌کند (Habibi Kavandi, 2024). بر این اساس، جلوگیری از مواجهه مداوم با الگوهای نامناسب یا حذف موقعیت‌های آسیب‌زا را می‌توان بخشی از تربیت سلبی دانست. در مقابل، فراهم کردن محیط غنی از محبت، گفت‌وگو، مسئولیت، تجربه و الگوی اخلاقی بخشی از تربیت ایجابی است.

با وجود این، نقش مربی در تربیت قرآنی نباید به سلطه تبدیل شود. مربی واسطه هدایت است، نه مالک اراده متربی. او باید زمینه فهم، انتخاب و رشد را فراهم کند. این اصل از حیث انسان‌شناختی به کرامت انسان بازمی‌گردد. وقتی انسان صاحب عقل و اختیار تلقی شود، روش‌های تحقیرآمیز، اجبار افراطی و حذف کامل فرصت انتخاب با مبانی تربیتی ناسازگار خواهند بود. حتی نهی و بازدارندگی نیز باید همراه با تبیین، اقتناع، تمرین و فرصت اصلاح باشند. در اینجا تربیت سلبی با تربیت ایجابی درهم می‌آمیزد: نهی باید به فهم دلیل نهی منتهی شود و کنترل بیرونی باید به خودکنترلی درونی تبدیل گردد. هدف، ساختن انسانی نیست که تنها در حضور ناظر رفتار مطلوب داشته باشد، بلکه پرورش فردی است که در غیاب ناظر نیز بر اساس باور و مسئولیت خویش عمل کند.

غایت تربیت نیز در قرآن تعیین‌کننده معنای تربیت سلبی و ایجابی است. انسان در این نگرش موجودی صرفاً سازگار با جامعه نیست؛ حتی اگر سازگاری اجتماعی بخشی از زندگی او باشد. غایت نهایی در قالب رشد، قرب، عبودیت آگاهانه، عدالت و تحقق فضایل انسانی معنا می‌یابد. همین غایت سبب می‌شود که برخی رفتارهایی که از منظر کارکرد اجتماعی ظاهراً مسئله‌ساز نیستند، از دید تربیتی همچنان نامطلوب باشند؛ زیرا معیار نهایی، صرف کارآمدی یا رضایت

اجتماعی نیست. تربیت باید انسان را در کلیت وجودش رشد دهد و نسبت او را با حقیقت، خیر و مسئولیت اصلاح کند. از این رو، تربیت سلبی در قرآن نه نظامی برای کنترل اجتماعی و تربیت ایجابی نه برنامه‌ای صرف برای تولید فرد کارآمد است. هر دو در خدمت شکل‌گیری شخصیتی‌اند که بتواند آگاهانه مسیر کمال را انتخاب کند.

در مجموع، مبانی انسان‌شناختی قرآن تصویری ارائه می‌دهد که در آن انسان هم واجد استعداد رشد است و هم نیازمند مراقبت، هم آزاد است و هم مسئول، هم دارای عقل است و هم در معرض غفلت، و هم از ظرفیت‌های درونی بهره می‌برد و هم از محیط تأثیر می‌پذیرد. این ساختار چندبعدی، ضرورت تلفیق تربیت سلبی و ایجابی را توضیح می‌دهد. تربیت سلبی بدون تربیت ایجابی به کنترل و منع فروکاسته می‌شود و تربیت ایجابی بدون بعد سلبی ممکن است از موانع واقعی رشد غفلت کند. در منطق قرآنی، کمال تربیتی زمانی رخ می‌دهد که زدودن موانع، رشد قابلیت‌ها، تقویت آگاهی، شکل‌گیری اراده و تحقق عمل صالح در یک فرایند منسجم قرار گیرند.

مبانی انسان‌شناختی تربیت در اندیشه کانت، کمینوس و پستالوزی و تحلیل تطبیقی

اندیشه کانت درباره تربیت بر انسان‌شناسی‌ای استوار است که در آن انسان موجودی دارای استعداد عقلانی و اخلاقی است، اما این استعداد به صورت خودکار به فعلیت نمی‌رسد. انسان باید از وضعیت ابتدایی و طبیعی به مرحله‌ای برسد که بتواند بر اساس اصول عقلانی رفتار کند و مسئولیت اعمال خود را بپذیرد. در تاریخ اندیشه تربیتی، کانت از متفکرانی به شمار می‌آید که تربیت را شرط انسان‌شدن انسان دانسته‌اند؛ به این معنا که قابلیت‌های انسانی بدون تربیت سامان‌یافته ممکن است در سطح بالقوه باقی بمانند (Kardan, 2025). این برداشت، نقطه آغاز مهمی برای فهم نسبت تربیت سلبی و ایجابی در اندیشه اوست. از یک سو، انسان دارای گرایش‌های طبیعی، نیازها و تمایلاتی است که اگر بدون نظم رها شوند، می‌توانند

آزادی اخلاقی را مختل کنند؛ از سوی دیگر، هدف تربیت این نیست که این طبیعت را نابود سازد، بلکه باید آن را به گونه‌ای سامان دهد که فرد بتواند از سطح پیروی از میل به سطح رفتار عقلانی ارتقا یابد. مایر در تبیین اندیشه تربیتی کانت، بر نقش انضباط در مهار جنبه‌های خام طبیعت انسانی تأکید می‌کند (Mayer, 1995). در این معنا، انضباط بعد سلبی تربیت است: وظیفه آن جلوگیری از آن است که کودک به الگوهای رفتاری‌ای عادت کند که بعدها مانع خودآیینی او شوند.

با این حال، اگر اندیشه کانت فقط به انضباط فروکاسته شود، بخش اصلی انسان‌شناسی او نادیده گرفته خواهد شد. هدف نهایی، اطاعت از اقتدار بیرونی نیست، بلکه توانایی قانون‌گذاری اخلاقی برای خویشتن است. گوته نشان می‌دهد که در سنت کانتی، آموزش اخلاقی باید فرد را به مرحله‌ای برساند که بتواند بر اساس اصل و وظیفه عمل کند، نه صرفاً در پاسخ به پاداش یا ترس از مجازات (Gutek, 2022). بنابراین، تربیت ایجابی در اندیشه کانت بر رشد عقل، قوه داوری، مسئولیت و استقلال اخلاقی متمرکز است. کودک در ابتدا نیازمند محدودیت بیرونی است، اما اگر این محدودیت به درونی‌شدن اصل عقلانی منتهی نشود، تربیت ناقص می‌ماند. این ساختار از برخی جهات با منطق تربیت قرآنی قابل مقایسه است؛ هر دو دیدگاه کنترل بیرونی را هدف نهایی نمی‌دانند و بر تبدیل آن به خودکنترلی تأکید می‌کنند. تفاوت اساسی در مبنای این خودکنترلی است. در کانت، عقل خودبنیاد و قانون اخلاقی مرکز ثقل نظریه‌اند، در حالی که در قرآن عقل در نسبت با فطرت، وحی، مسئولیت الهی و غایت متعالی معنا پیدا می‌کند. در نتیجه، اگرچه هر دو بر استقلال فرد از تمایل فوری تأکید دارند، مفهوم نهایی آزادی در آن‌ها یکسان نیست.

انسان‌شناسی کمینوس از زمینه‌ای دینی و طبیعت‌گرایانه‌تر شکل گرفته است. او انسان را بخشی از نظم آفرینش و موجودی برخوردار از ظرفیت دانش، فضیلت و دین‌داری می‌داند. در «تعلیم بزرگ»، کمینوس بر این باور است که همه انسان‌ها قابلیت آموزش دارند و

آموزش باید در هماهنگی با طبیعت و مراحل رشد انجام شود (Comenius, 1986). این اصل پیامد انسان‌شناختی مهمی دارد: تفاوت میان افراد نباید به انکار اصل تربیت‌پذیری آنان منجر شود. از نظر کمینوس، استعدادهای انسانی اگر در محیط مناسب قرار گیرند می‌توانند رشد کنند و وظیفه نظام آموزشی فراهم کردن چنین محیطی برای همگان است. همین نگاه، تربیت ایجابی را به مرکز نظریه او می‌آورد. آموزش باید ذهن را روشن سازد، اخلاق را پرورش دهد و انسان را برای زندگی مطلوب آماده کند. اما این فرایند ایجابی نباید با اجبار بی‌قاعده یا فشار نامتناسب همراه شود. آموزش، مانند رشد طبیعت، باید تدریجی، منظم و متناسب با آمادگی مرتبی باشد.

بعد سلبی تربیت در اندیشه کمینوس بیش از آنکه بر سرکوب گرایش‌های کودک تأکید داشته باشد، بر جلوگیری از اختلال در رشد طبیعی متمرکز است. روش نامناسب، آموزش زودرس، حفظ کردن بی‌معنا، تنبیه افراطی و بی‌توجهی به تفاوت مراحل رشد می‌توانند مانع شکوفایی استعدادهای انسان شوند. از این جهت، تربیت سلبی در اندیشه او به نوعی «رفع مانع» نزدیک می‌شود. توسی در بررسی تاریخ آموزش غرب، کمینوس را از پیشگامان سامان‌دادن آموزش بر اساس نظم طبیعی و تدریج می‌داند (Tousi, 1975). این ویژگی او را به انسان‌شناسی قرآنی از یک جهت نزدیک می‌کند، زیرا در هر دو نگرش، استعدادهای مثبت انسان باید زمینه ظهور پیدا کنند و مری نباید با روش نادرست آن‌ها را مخدوش سازد. با این حال، مفهوم فطرت در قرآن دارای بار هستی‌شناختی و اخلاقی خاصی است که نمی‌توان آن را عین مفهوم طبیعت در کمینوس دانست. در کمینوس، طبیعت اغلب به نظم عمومی آفرینش و مراحل رشد اشاره دارد؛ در حالی که فطرت در اندیشه اسلامی به ساختار وجودی و گرایش‌های بنیادین انسان نیز مربوط می‌شود.

پستالوزی این تأکید بر طبیعت و رشد را به سطحی تجربی‌تر و عاطفی‌تر منتقل می‌کند. او، بر اساس تجربه کار با کودکان فقیر و محروم، به این نتیجه رسید که آموزش موفق باید از نیازها و قابلیت‌های واقعی کودک آغاز شود. شرح زندگی و اندیشه او نشان

می‌دهد که وی به کرامت و تربیت‌پذیری کودک حتی در دشوارترین شرایط اجتماعی باور داشت (De Guimps, 2004). این باور به‌طور مستقیم بر انسان‌شناسی تربیتی او تأثیر می‌گذارد: کودک نه ماده‌ای خام برای شکل‌دهی از بیرون، بلکه موجودی دارای نیروهای درونی است که باید رشد آن‌ها تسهیل شود. پستالوزی بر رشد هماهنگ «سر، قلب و دست» تأکید می‌کند؛ یعنی بعد شناختی، اخلاقی - عاطفی و عملی باید در کنار یکدیگر تربیت شوند. هولمن نیز در شرح نظام تربیتی او، بر اهمیت فعالیت کودک، مشاهده، تجربه مستقیم و حرکت از محسوس به انتزاعی تأکید دارد (Holman, 1908). این نگاه، تربیت ایجابی را از انتقال اطلاعات فراتر می‌برد و آن را به فعال‌سازی قوای انسانی تبدیل می‌کند.

محبت در اندیشه پستالوزی جایگاهی دارد که در نظریه‌های عقل‌گرایانه کمتر به این صراحت دیده می‌شود. سیلبر نشان می‌دهد که برای پستالوزی، رابطه عاطفی امن میان کودک و مربی شرط رشد اخلاقی و شناختی است (Silber, 1960). از این رو، تربیت سلبی در اندیشه او شامل حذف یا کاهش ترس، تحقیر، خشونت و فشارهایی است که اعتماد و فعالیت طبیعی کودک را مختل می‌کنند. مربی باید از محیطی که کودک را منفعل یا مضطرب می‌سازد فاصله بگیرد و شرایطی فراهم کند که کودک بتواند با احساس امنیت به تجربه و یادگیری بپردازد. در این زمینه، شباهت‌هایی میان پستالوزی و رویکردهای معاصر تربیت کودک نیز قابل مشاهده است؛ پژوهش‌های جدید درباره میراث او همچنان بر اهمیت فعالیت، تجربه، مشارکت و توجه به کل شخصیت کودک تأکید دارند (Prananto & Wardani, 2023). اگر از منظر تربیت سلبی و ایجابی نگاه شود، پستالوزی هر دو را در خدمت رشد طبیعی می‌بیند: سلبی یعنی جلوگیری از آنچه رشد را آسیب می‌زند و ایجابی یعنی فراهم کردن تجربه‌هایی که نیروهای درونی را به فعلیت می‌رسانند. مقایسه چهار دیدگاه نشان می‌دهد که نخستین محور اختلاف، تصور از ماهیت اولیه انسان است. در قرآن، انسان دارای فطرت و ظرفیت خیر است، اما هم‌زمان استعداد انحراف نیز دارد. در کانت، انسان

موجودی است که استعداد عقلانی و اخلاقی دارد، ولی طبیعت اولیه او نیازمند نظم و تربیت است تا آزادی عقلانی تحقق یابد. در کمینوس، تأکید بر قابلیت عمومی انسان برای دانش و فضیلت، نوعی خوش‌بینی تربیتی ایجاد می‌کند و طبیعت به‌عنوان الگویی برای نظم آموزش مطرح می‌شود. در پستالوزی، نیروهای درونی و میل به رشد مورد تأکید قرار می‌گیرند و فساد یا ضعف اغلب با شرایط نامناسب اجتماعی و تربیتی نیز مرتبط دانسته می‌شود. بنابراین، هر چهار دیدگاه اصل تربیت‌پذیری انسان را می‌پذیرند، اما منشأ و ساختار این قابلیت را به شکل‌های متفاوت توضیح می‌دهند.

محور دوم، نسبت میان آزادی و انضباط است. در قرآن، انسان آزاد و مسئول است، اما آزادی او به معنای پیروی بی‌قید از میل نیست. تربیت سلبی باید زمینه خودمهاری را فراهم کند و تربیت ایجابی قدرت تشخیص و اراده را رشد دهد. در کانت، این رابطه ساختاری صریح‌تر دارد: انضباط در مرحله نخست از غلبه طبیعت مهارنشده جلوگیری می‌کند و سپس آموزش عقلانی باید فرد را برای آزادی اخلاقی آماده سازد. در کمینوس، انضباط بیش از آنکه موضوع اصلی باشد در قالب نظم آموزشی و رعایت مراحل رشد ظهور می‌کند. در پستالوزی، آزادی با فعالیت خودانگیخته کودک و امنیت عاطفی پیوند می‌یابد و انضباط باید به شیوه‌ای اعمال شود که رشد درونی را تخریب نکند. بنابراین، شدیدترین تأکید نظری بر رابطه انضباط و آزادی را می‌توان در کانت مشاهده کرد، در حالی که در قرآن این رابطه در قالب وسیع‌تر تزکیه، اختیار و مسئولیت اخلاقی معنا می‌یابد. محور سوم، جایگاه عقل است. عقل در قرآن یکی از ابزارهای هدایت و یکی از ظرفیت‌های اصلی انسان است، اما خودبسنده تلقی نمی‌شود و در پیوند با وحی، فطرت و تجربه عمل می‌کند. در کانت، عقل نقش بنیادی‌تری در تعیین معیار اخلاق و آزادی دارد. در کمینوس، عقل در کنار اخلاق و دین یکی از ابعاد اصلی کمال انسانی است. در پستالوزی، رشد ذهنی تنها یکی از ابعاد شخصیت است و باید در کنار عاطفه و عمل قرار گیرد. این تفاوت پیامد تربیتی مهمی دارد. نظام کانتی ممکن است تربیت اخلاقی را بیش از دیگر

دیدگاه‌ها حول قاعده و داوری عقلانی سامان دهد، در حالی که پستالوزی بر تجربه عاطفی و عملی تأکید بیشتری دارد. قرآن نیز اگرچه عقل را اساسی می‌داند، تربیت را به عقلانیت صوری محدود نمی‌کند و نقش قلب، اراده، عادت، ایمان و عمل را هم‌زمان در نظر می‌گیرد.

محور چهارم، هدف نهایی تربیت است. در قرآن، تربیت به رشد همه‌جانبه انسان در نسبت با حقیقت، اخلاق و مسئولیت الهی منتهی می‌شود. در کانت، هدف برجسته دستیابی به انسان خودآیین و اخلاقی است. در کمینوس، انسان باید در دانش، فضیلت و دین رشد کند و برای زندگی هماهنگ با نظم خلقت آماده شود. در پستالوزی، رشد هماهنگ قوای انسانی و توانایی زندگی اخلاقی، مستقل و مفید در جامعه اهمیت دارد. این اهداف با وجود همپوشانی، هم‌معنا نیستند. برای مثال، مفهوم عبودیت در قرآن را نمی‌توان معادل خودآیینی کانتی دانست، زیرا در یک مورد رابطه با خدا بخش بنیادین هویت انسان است و در مورد دیگر، خودقانون‌گذاری عقلانی نقش مرکزی دارد. با این حال، هر دو در برابر اطاعت صرفاً بیرونی موضعی انتقادی دارند و می‌خواهند انسان از سطح رفتار تحمیلی به سطح التزام درونی برسد.

محور پنجم، نقش مربی است. در قرآن، مربی هدایت‌گر، الگو و فراهم‌کننده زمینه رشد است، اما مربی همچنان فاعل انتخاب باقی می‌ماند. در کانت، مربی ابتدا نقش انضباط‌بخش و سپس نقش فراهم‌کننده شرایط استقلال را دارد. در کمینوس، مربی باید روش و محتوای آموزش را با طبیعت و مراحل رشد هماهنگ سازد. در پستالوزی، رابطه مربی و کودک عمیقاً عاطفی و حمایتی است و مربی نباید فعالیت کودک را جایگزین فعالیت خود کند. در هر چهار دیدگاه، مربی مؤثر است، اما میزان و نوع مداخله او متفاوت است. به همین سبب، تربیت سلبی در هر نظام معنای خاص خود را پیدا می‌کند: در قرآن، بازداشتن از موانع اخلاقی و شناختی؛ در کانت، مهار طبیعت پیش از دستیابی به خودآیینی؛ در کمینوس، جلوگیری

از بی‌نظمی و روش‌های خلاف طبیعت؛ و در پستالوزی، حذف عوامل مخرب رشد طبیعی و عاطفی.

با این همه، یکی از مهم‌ترین نقاط اشتراک میان چهار دیدگاه، رد تصور مکانیکی از تربیت است. هیچ‌یک از این دیدگاه‌ها انسان را صرفاً موضوعی برای قالب‌ریزی خارجی نمی‌دانند. کانت به استقلال عقلانی نهایی انسان می‌اندیشد، کمینوس به ظرفیت درونی برای رشد، پستالوزی به فعالیت نیروهای طبیعی کودک و قرآن به فطرت، عقل و اختیار. از این رو، در همه آن‌ها تربیت ایجابی زمانی موفق است که به نوعی فعال‌شدن درونی مرتبی منجر شود. تفاوت در این است که این «درون» چگونه تفسیر می‌شود. در قرآن، درون انسان حامل فطرت و استعداد اخلاقی - معنوی است؛ در کانت، توانایی عقلانی و اراده اخلاقی اهمیت دارد؛ در کمینوس، استعدادهای طبیعی و الهی؛ و در پستالوزی، مجموعه‌ای از قوای شناختی، عاطفی و عملی.

از نظر نسبت میان تربیت سلبی و ایجابی نیز می‌توان گفت که قرآن جامع‌ترین پیوند نظری میان این دو را در قالب تزکیه و رشد برقرار می‌کند. کانت نیز این پیوند را میان انضباط و خودآیینی برقرار می‌سازد. کمینوس بیشتر بر هماهنگی با طبیعت و ایجاد شرایط درست رشد تأکید دارد و پستالوزی این نگرش را به محیط عاطفی و تجربی گسترش می‌دهد. در نتیجه، تفاوت چهار دیدگاه در اصل ضرورت هر دو جهت تربیتی نیست، بلکه در تعریف مانع، تعریف کمال و شیوه تبدیل کنترل بیرونی به رشد درونی است. این نتیجه نشان می‌دهد که مفهوم تربیت سلبی را نباید صرفاً با منع یا مجازات یکی دانست و تربیت ایجابی را نیز نباید به افزودن محتوای آموزشی تقلیل داد. در تمامی این سنت‌ها، مسئله اساسی شکل‌گیری انسانی است که بتواند ظرفیت‌های خود را در جهت یک غایت مطلوب به کار گیرد.

نتیجه‌گیری

بررسی تطبیقی مبانی انسان‌شناختی تربیت سلبی و ایجابی در قرآن و اندیشه کانت، کمینوس و پستالوزی نشان داد که هر نظریه تربیتی، پیش از آنکه درباره روش تدریس، انضباط، محتوای آموزشی یا

نقش مربی سخن بگوید، به صورت آشکار یا ضمنی تصویری از انسان ارائه می‌کند. این تصویر تعیین می‌کند که چه چیزی در وجود انسان باید حفظ شود، چه چیزی باید مهار گردد، چه استعدادی باید پرورش یابد و تربیت در نهایت به چه نوع انسانی باید منتهی شود. از همین رو، تمایز میان تربیت سلبی و ایجابی تنها تمایزی روشی نیست، بلکه ریشه در انسان‌شناسی دارد. هر جا انسان موجودی دارای استعدادهای مثبت اما در معرض انحراف تصور شود، تربیت به‌طور طبیعی هم به رفع موانع و هم به پرورش ظرفیت‌ها نیاز پیدا می‌کند. هر جا آزادی به‌عنوان غایت رشد پذیرفته شود، محدودیت باید به گونه‌ای اعمال شود که به خودمهارى و استقلال منتهی گردد. و هر جا انسان موجودی چندبعدی تلقی شود، تربیت نمی‌تواند به یک بعد شناختی، رفتاری یا اخلاقی محدود بماند.

در انسان‌شناسی قرآنی، انسان موجودی برخوردار از فطرت، عقل، اراده، اختیار و ظرفیت تعالی است، اما در عین حال از تأثیر ضعف‌های درونی، تمایلات مهارنشده، عادت‌های نادرست و شرایط محیطی مصون نیست. این ساختار دوجبهی سبب می‌شود که تربیت سلبی و ایجابی دو جزء جدایی‌ناپذیر از یک فرایند باشند. تربیت سلبی در این چارچوب به معنای سرکوب انسان یا نفی طبیعت او نیست، بلکه ناظر به رفع عواملی است که مانع شکوفایی ظرفیت‌های اصیل انسانی می‌شوند. تربیت ایجابی نیز به معنای تحمیل هویتی مصنوعی بر انسان نیست، بلکه فرایندی برای به فعلیت رساندن استعدادهایی چون عقلانیت، فضیلت، عدالت، خودکنترلی، مسئولیت و آگاهی است. از این رو، نسبت میان این دو جهت را می‌توان رابطه‌ای مکمل دانست: رفع موانع بدون ایجاد فضیلت ناقص است و ایجاد فضیلت بدون توجه به موانع واقعی رشد، شکننده خواهد بود.

در اندیشه کانت نیز نوعی ساختار مکمل میان تربیت سلبی و ایجابی دیده می‌شود، اما مبنای آن با دیدگاه قرآنی متفاوت است. انسان کانتی باید از وضعیت اولیه‌ای که در آن تمایلات و طبیعت خام بر رفتار اثر می‌گذارند عبور کند و به مرحله‌ای برسد که عقل و اراده اخلاقی مبنای انتخاب او باشند. انضباط، در این معنا، وظیفه‌ای سلبی

دارد و مانع آن می‌شود که فرد به اسارت امیال بی‌قاعده درآید. با این حال، هدف نهایی انضباط، اطاعت دائمی نیست؛ بلکه آزادی و خودآیینی است. تربیت هنگامی کامل می‌شود که فرد بتواند خود بر اساس اصل عقلانی عمل کند. شباهت مهم این دیدگاه با تربیت قرآنی در گذار از کنترل بیرونی به خودکنترلی درونی است، اما تفاوت بنیادین در مرجع نهایی اخلاق و غایت انسان قرار دارد. در انسان‌شناسی قرآنی، آزادی و عقل در بستری گسترده‌تر از فطرت، عبودیت، وحی و کمال معنوی فهم می‌شوند، در حالی که در کانت خودآیینی عقلانی جایگاه مرکزی دارد.

کمیونس تصویری خوش‌بینانه‌تر از قابلیت تربیتی انسان ارائه می‌کند. در اندیشه او، همه انسان‌ها از ظرفیت رشد برخوردارند و آموزش باید با نظم طبیعت و مراحل رشد هماهنگ باشد. بنابراین، تربیت ایجابی به معنای پرورش سامان‌یافته دانش، فضیلت و دینداری است و تربیت سلبی بیش از آنکه بر مهار شدید کودک متمرکز باشد، به جلوگیری از روش‌های خلاف طبیعت، فشار نابجا، بی‌نظمی و آموزش نامتناسب مربوط می‌شود. این دیدگاه از این حیث با انسان‌شناسی قرآنی قابل مقایسه است که هر دو برای استعداد درونی انسان ارزش قائل‌اند، اما مبانی مفهوم فطرت و مفهوم طبیعت یکسان نیستند. فطرت در نگرش قرآنی افزون بر استعداد رشد، دارای ابعاد معرفتی و اخلاقی خاص است، در حالی که طبیعت در اندیشه کمیونس بیشتر به نظم آفرینش، قانون رشد و قابلیت عمومی انسان اشاره دارد.

پستالوزی این نگاه را با تأکید قوی‌تری بر عاطفه، تجربه و فعالیت کودک تکمیل می‌کند. انسان در اندیشه او موجودی دارای قوای درونی است که باید به صورت هماهنگ پرورش یابند. ذهن، عاطفه و عمل نباید از یکدیگر جدا شوند و تربیت اگر تنها بر انتقال دانش تمرکز کند، ناقص خواهد ماند. از این منظر، تربیت سلبی شامل حذف ترس، تحقیر، اجبار و شرایطی است که رشد طبیعی را مختل می‌کنند، و تربیت ایجابی بر تجربه مستقیم، فعالیت، محبت و پرورش همه‌جانبه استوار است. در اینجا نیز نوعی اشتراک با انسان‌شناسی قرآنی دیده می‌شود، زیرا هر دو به ابعاد متعدد شخصیت و نقش

محیط در رشد توجه دارند. تفاوت اصلی آن است که قرآن این ابعاد را در یک نظام غایت‌شناختی دینی و اخلاقی جامع‌تر قرار می‌دهد، در حالی که پستالوزی بیشتر بر رشد طبیعی و انسانی فرد در بستر خانواده، آموزش و جامعه تمرکز می‌کند.

مقایسه چهار دیدگاه نشان می‌دهد که یکی از مهم‌ترین نقاط همگرایی آن‌ها پذیرش اصل تربیت‌پذیری انسان است. هیچ‌یک انسان را موجودی کاملاً بسته، تغییرناپذیر یا محکوم به ساختار اولیه خود نمی‌دانند. در همه دیدگاه‌ها، امکان رشد وجود دارد و تربیت می‌تواند در بالفعل شدن ظرفیت‌های انسانی نقش ایفا کند. با این حال، منشأ این ظرفیت و تعریف کمال متفاوت است. در قرآن، امکان رشد با فطرت و اختیار پیوند دارد؛ در کانت، با عقل و آزادی اخلاقی؛ در کمینوس، با استعدادهای طبیعی و نظم آفرینش؛ و در پستالوزی، با نیروهای درونی و قابلیت رشد هماهنگ. این اختلاف نشان می‌دهد که شباهت‌های عملی میان نظریه‌ها نباید تفاوت‌های بنیادی فلسفی آن‌ها را پنهان کند.

همچنین روشن شد که مفهوم آزادی در هر چهار دیدگاه به شکلی با تربیت پیوند دارد، اما در هیچ‌یک آزادی به معنای رهایی مطلق از هرگونه محدودیت نیست. حتی در نگرش‌هایی که بر فعالیت خودانگیخته کودک تأکید دارند، محیط، نظم و هدایت همچنان ضروری‌اند. مسئله اصلی، نوع و غایت محدودیت است. محدودیتی که صرفاً برای تحمیل اراده مربی اعمال شود، می‌تواند رشد را تضعیف کند؛ اما محدودیتی که به شکل‌گیری خودکنترلی، تشخیص و استقلال کمک کند، بخشی از فرایند آزادی است. از این حیث، تربیت سلبی باید همواره با معیار غایت تربیتی سنجیده شود. اگر نتیجه آن وابستگی دائم، ترس یا اطاعت مکانیکی باشد، نمی‌توان آن را تربیت مطلوب دانست. در مقابل، اگر محدودیت به شکل‌گیری توانایی تصمیم‌گیری مسئولانه منجر شود، می‌تواند نقشی سازنده داشته باشد.

از سوی دیگر، تربیت ایجابی نیز نباید به انباشتن دانش، دستورهای اخلاقی یا مهارت‌ها فروکاسته شود. در همه دیدگاه‌های بررسی‌شده،

به‌گونه‌ای متفاوت، نوعی تحول درونی مورد نظر است. انسان باید بتواند آنچه می‌آموزد به بخشی از شخصیت و عمل خود تبدیل کند. بنابراین، موفقیت تربیت نه با حجم آموزش، بلکه با میزان شکل‌گیری قدرت داوری، اراده، فضیلت، خودکنترلی و توانایی عمل سنجیده می‌شود. چنین برداشتی برای نظام‌های تربیتی معاصر نیز اهمیت دارد، زیرا نشان می‌دهد که تأکید یک‌جانبه بر آموزش شناختی یا کنترل رفتاری نمی‌تواند به تربیت کامل منتهی شود.

برآیند نهایی این پژوهش آن است که تربیت مطلوب نیازمند توازن میان دو حرکت اساسی است: نخست، زدودن یا کاهش عواملی که رشد را مختل می‌کنند و دوم، ایجاد شرایطی که قابلیت‌های انسانی بتوانند به‌صورت فعال شکوفا شوند. این توازن در قرآن در قالب نسبت میان تزکیه، هدایت، تعقل، اختیار و عمل صالح ظهور می‌کند؛ در کانت در گذار از انضباط به خودآیینی؛ در کمینوس در هماهنگ‌ساختن نظم تربیتی با طبیعت و در پستالوزی در فراهم کردن شرایط عاطفی و تجربی لازم برای رشد همه‌جانبه. در عین وجود این شباهت ساختاری، انسان‌شناسی قرآنی به دلیل ترکیب فطرت، عقل، اختیار، مسئولیت، بعد معنوی و غایت الهی، چارچوبی گسترده‌تر از تربیت ارائه می‌دهد که در آن ساحت‌های فردی، اخلاقی، اجتماعی و معنوی به صورت یکپارچه در نظر گرفته می‌شوند.

بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که کاربرد مفاهیم تربیت سلبی و ایجابی در نظریه تعلیم و تربیت زمانی دقیق و ثمربخش خواهد بود که این دو نه در برابر یکدیگر، بلکه به‌عنوان دو وجه مکمل رشد فهم شوند. تربیت سلبی باید محدود به رفع موانع و ایجاد شرایط لازم باشد و هرگز به سرکوب شخصیت، نفی عقل یا حذف آزادی تبدیل نشود. تربیت ایجابی نیز باید بر فعال‌سازی قابلیت‌های درونی و شکل‌گیری فضایل پایدار تمرکز کند و از تحمیل صوری ارزش‌ها یا انتقال مکانیکی دانش فراتر رود. چنین برداشتی می‌تواند زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفه و عمل تربیتی فراهم کند و امکان گفت‌وگویی معنادار میان سنت اسلامی و سنت‌های مهم اندیشه تربیتی غرب را به وجود آورد.

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 anthropological foundations of education constitute one of the most fundamental dimensions of educational philosophy because every educational system, whether explicitly or implicitly, is grounded in a particular conception of the human being, human nature, freedom, rationality, moral agency, and the possibility of development. Educational goals, disciplinary practices, pedagogical methods, and expectations regarding the role of the learner cannot be fully understood without first identifying the assumptions made about what a human being is and what he or she can become. From this perspective, the distinction between negative and positive education acquires particular importance. Negative education refers to those educational processes that seek to remove, restrain, prevent, or neutralize factors that obstruct human development, whereas positive education refers to the deliberate cultivation of desirable capacities, virtues, forms of knowledge, habits, and modes of action. This distinction should not be reduced to a simple opposition between prohibition and instruction, because both dimensions arise from deeper assumptions regarding whether human beings possess innate capacities for growth, whether such capacities are vulnerable to corruption, and whether external discipline is necessary for achieving genuine autonomy. Shariatmadari emphasizes that educational philosophy necessarily depends on prior assumptions about human nature, freedom, values, and the aims of life (Shariatmadari, 2024). Likewise, the historical development of educational thought in the West demonstrates that changes in conceptions of human nature have consistently transformed understandings of discipline, childhood, rationality, and education itself (Kardan, 2025). In the Qur'anic perspective, the human being is simultaneously endowed with reason, will, innate disposition, and the capacity for moral

transcendence, while also remaining vulnerable to ignorance, egocentrism, heedlessness, and the domination of uncontrolled desire. The concept of fitrah is especially significant in this regard because it implies that the human person possesses an original disposition toward truth, goodness, and higher forms of perfection (Motahhari, 2007). Yet this original disposition does not eliminate the need for education, since human capacities may be weakened, misdirected, or obscured by internal and external factors. This dual possibility creates the conceptual basis for both negative and positive education. The present study therefore aims to comparatively examine the anthropological foundations of negative and positive education in the Qur'an and in the educational thought of Immanuel Kant, John Amos Comenius, and Johann Heinrich Pestalozzi, focusing on the concepts of human nature, freedom, rationality, moral development, discipline, the role of the educator, and the ultimate aims of education.

The Qur'anic anthropology underlying education is distinguished by its multidimensional understanding of the human person. Human beings are neither represented as naturally perfect nor as inherently corrupt; rather, they possess capacities that can develop in divergent directions depending on choice, self-regulation, knowledge, moral orientation, and environmental influence. This conception gives educational processes a dynamic rather than deterministic character. Tabatabai interprets Qur'anic discussions of the soul, guidance, purification, and corruption as indicating that human beings possess genuine potential for both moral elevation and moral decline (Tabatabai, 1995). Accordingly, education becomes meaningful precisely because the individual is capable of transformation and because neither virtue nor vice is fully predetermined. In this framework, negative education is concerned with the removal of obstacles that prevent the actualization of innate capacities, including

ignorance, arrogance, excessive attachment, imitation without reflection, destructive habit, moral negligence, and uncontrolled desire. Karimi interprets negative education in Islamic thought as a process closely connected with purification and the removal of barriers to authentic development, while positive education concerns the cultivation and strengthening of desirable human qualities (Karimi, 2015). These two dimensions are not sequential in a rigid sense, since the removal of one undesirable disposition often occurs simultaneously with the formation of its desirable counterpart. For instance, reducing egocentrism may create the psychological and moral conditions for justice, humility, and empathy, while disciplining impulsive desire may simultaneously strengthen self-control and responsibility. The semantic field of Qur'anic concepts such as guidance, growth, purification, and rectification also reflects this close relation between eliminating impediments and fostering development (Raghib Isfahani, 1991). Positive education in the Qur'anic framework therefore extends far beyond the transmission of information. It includes the cultivation of rational reflection, ethical judgment, volitional strength, spiritual awareness, social responsibility, justice, patience, gratitude, and righteous action. Moral education is incomplete if ethical concepts remain merely cognitive and are not transformed into stable dispositions and responsible conduct; this point has also been emphasized in contemporary Qur'an-based discussions of moral education (Abbasi, 2022). Thus, the Qur'anic model presents education as an integrated process in which cognition, volition, emotion, action, and spirituality interact within a broader teleological conception of human perfection.

Freedom and reason occupy central positions within this Qur'anic anthropological framework, but neither is understood in isolation from responsibility and moral orientation. Human freedom does not mean the absence of all limitation, nor does it imply that every spontaneous desire should be affirmed. Rather, meaningful

freedom depends on the ability to exercise judgment, resist domination by immediate impulses, and act in accordance with recognized values. In this sense, negative education may legitimately involve limitation, prohibition, or disciplined restraint when such measures contribute to the development of self-regulation rather than permanent dependence on external authority. Positive education, in turn, must cultivate the rational and moral capacities that make internal self-government possible. The Qur'anic emphasis on reflection, understanding, discernment, and contemplation demonstrates that reason is not merely an instrumental faculty but an essential dimension of ethical development. Mulla Sadra's Qur'anic interpretation connects human perfection with the gradual transformation of the soul through knowledge, awareness, and existential development (Mulla Sadra, 1985). Accordingly, genuine learning should affect not only what the learner knows but also how the learner judges, chooses, and acts. This framework also clarifies the role of the educator. The educator cannot be conceived as an absolute external controller whose task is to produce obedience, because such a role would conflict with the recognition of rationality, will, and human dignity. Instead, the educator should guide, provide appropriate conditions, model desirable conduct, prevent destructive influences, and gradually transfer responsibility to the learner. This understanding has practical implications for child education, where the influence of the family, environment, behavioral models, and modes of adult interaction can either facilitate or obstruct moral development (Habibi Kavandi, 2024). The logic of negative education therefore includes the management of harmful conditions and the prevention of premature or destructive influences, whereas positive education requires the creation of an environment rich in dialogue, responsible choice, ethical modeling, and opportunities for meaningful action. The final objective is not externally regulated conformity but the formation of a person capable of acting

responsibly even in the absence of external supervision.

Kantian educational anthropology shares with the Qur'anic framework the conviction that human beings possess capacities that require cultivation, yet it is based on a distinct philosophical foundation. For Kant, the human being must progress from a condition dominated by natural inclination toward a condition in which rational and moral agency becomes possible. Education is therefore essential to the realization of humanity itself, because the capacities for autonomy and moral responsibility do not become fully actualized without discipline, instruction, and cultivation. Historical analyses of Kant's educational thought emphasize the role of discipline in restraining the uncontrolled expression of natural impulses so that the learner can gradually become capable of rational self-direction (Mayer, 1995). Negative education in the Kantian sense can thus be understood primarily through the function of discipline: it limits forms of behavior that would otherwise make the individual dependent on appetite, impulse, or arbitrary inclination. However, this restrictive function is not the final purpose of education. The deeper goal is positive: the development of a person who can act according to rational moral principles and who no longer requires constant external control. Gutek's analysis of Kantian educational philosophy highlights the centrality of moral autonomy and the transition from external discipline to rational self-government (Gutek, 2022). This structure creates an important point of comparison with Qur'anic education, because both traditions distinguish between immediate behavioral control and the deeper formation of internal responsibility. Yet the conceptual foundations differ substantially. In the Qur'anic perspective, self-control is embedded within a broader framework of fitrah, divine guidance, spiritual accountability, and human perfection, whereas in Kantian thought autonomy is grounded primarily in rational moral self-legislation. Consequently, the apparent similarity between the two models at the level of educational

process should not obscure their differences concerning the source of moral normativity and the ultimate meaning of freedom.

Comenius and Pestalozzi provide two further anthropological models in which negative and positive education take forms different from both the Qur'anic and Kantian approaches. Comenius conceives the human being as universally educable and endowed with capacities for knowledge, morality, and religious development. His educational theory rests on the conviction that education should proceed in accordance with the order of nature and the stages of human growth (Comenius, 1986). This principle transforms the meaning of negative education. Rather than emphasizing only the restraint of undesirable impulses, Comenius also treats educational error itself as a potential obstacle to development. Excessive pressure, disorder, premature instruction, meaningless memorization, and methods that disregard the learner's developmental readiness may obstruct rather than promote education. His naturalistic and systematic approach to instruction therefore implies that one of the educator's negative duties is to refrain from practices that violate the natural order of development, while the positive task is to cultivate knowledge, virtue, and religious understanding in a gradual and organized manner (Tousi, 1975). Pestalozzi extends this developmental orientation by emphasizing the internal powers of the child, the importance of love, and the coordinated education of intellectual, emotional, and practical capacities. Biographical and historical studies of Pestalozzi show that his experiences with poor and marginalized children reinforced his belief that every child possesses the potential for development and deserves an education responsive to his or her humanity (De Guimps, 2004). His educational anthropology does not treat the learner as passive material to be shaped externally but as an active being whose inner capacities must be awakened and strengthened. Holman's interpretation of Pestalozzi emphasizes the gradual movement from concrete experience to abstract understanding and

the importance of learner activity (Holman, 1908). Similarly, Silber stresses the central role of affection, emotional security, and humane relationships in Pestalozzi's educational thought (Silber, 1960). From this perspective, negative education involves the removal of fear, humiliation, mechanical teaching, and oppressive conditions that inhibit development, while positive education consists in providing meaningful experiences through which the intellectual, emotional, moral, and practical powers of the learner can grow in harmony. Contemporary assessments of Pestalozzi's legacy continue to emphasize this holistic and learner-centered orientation (Prananto & Wardani, 2023). The comparative analysis therefore shows that all four traditions reject a purely mechanical conception of education, although they differ in how they define the inner capacities of the human being, the nature of educational obstacles, and the ultimate purpose of development.

The comparative findings indicate that the most important point of convergence among the Qur'anic, Kantian, Comenian, and Pestalozzian perspectives is their shared recognition of human educability and their rejection of the idea that authentic education can be reduced either to external control or to the accumulation of knowledge. Each framework assumes that human beings contain capacities that must be activated, disciplined, directed, or protected through education. However, the anthropological basis of these capacities differs significantly. The Qur'anic perspective grounds human development in fitrah, reason, will, responsibility, spirituality, and the possibility of moral and existential perfection; Kant centers educational development on the transition from natural inclination to rational and moral autonomy; Comenius emphasizes universal educability, natural order, and the gradual development of knowledge and virtue; and Pestalozzi foregrounds the harmonious growth of intellectual, emotional, and practical powers through love and experience. These differences explain why negative education takes distinct

forms in each system: purification and removal of moral obstacles in the Qur'anic framework, discipline and restraint of uncontrolled inclination in Kant, prevention of pedagogical practices contrary to natural development in Comenius, and elimination of fear, humiliation, and conditions hostile to holistic growth in Pestalozzi. Positive education is likewise differently conceptualized as the cultivation of faith, reason, virtue, and responsible action; the development of rational autonomy; the organized formation of knowledge, morality, and religious awareness; or the balanced growth of mind, heart, and practical ability. The study therefore concludes that negative and positive education should not be treated as mutually exclusive models, but as analytically distinguishable and practically complementary dimensions of human development. Their proper relationship depends on the anthropological vision that defines what counts as an obstacle, what counts as a capacity, and what constitutes human flourishing. Within the Qur'anic framework, the integration of the two dimensions is especially comprehensive because restraint, purification, rational development, volitional strengthening, moral action, and spiritual orientation are incorporated into a unified account of the human person. This comparative perspective also suggests that contemporary educational theory can benefit from moving beyond the false opposition between discipline and freedom, prevention and development, or external guidance and internal agency, and instead focus on how carefully designed educational limits can contribute to self-regulation and how positive cultivation can transform external norms into internal commitments. Such an approach offers a theoretically grounded basis for developing educational practices that protect human potential without suppressing individuality and that encourage freedom without reducing it to unrestricted impulse.

References

- Abbasi, H. (2022). Explaining the shortcomings of moral education and proposing appropriate strategies and solutions from the perspective of the Holy Qur'an. *Quran and Medicine*, 8(1), 207-214.
- Comenius, J. A. (1986). *The great didactic of John Amos Comenius* (M. W. Keatinge, Trans.). Adam and Charles Black.
- De Guimps, R. (2004). *Pestalozzi: His life and work*. University Press of the Pacific.
- Gutek, G. L. (2022). *Philosophical schools and educational ideas* (M. J. Paksersht, Trans.). SAMT.
- Habibi Kavandi, L. (2024). *Principles of raising children in society* Seventh International Conference on Psychology, Educational Sciences and Social Studies, Kermanshah.
- Holman, H. (1908). *Pestalozzi: An account of his life and work*. Longmans, Green and Co.
- Kardan, A. M. (2025). *The evolution of educational thought in the West*. SAMT.
- Karimi, A. (2015). Negative education as purification and positive education as corruption in contrast. *Islamic Education*, 10(21), 121-142.
- Mayer, F. (1995). *A history of educational thought* (A. A. Fayyaz, Trans.). SAMT.
- Motahhari, M. (2007). *Human innate nature*. Sadra.
- Mulla Sadra, M. i. E. (1985). *Commentary on the Noble Qur'an*. Bidar Publications.
- Prananto, I. W., & Wardani, H. K. (2023). The life journey of Johan Heinrich Pestalozzi and his thought contribution to Indonesian education. *Jurnal Pendidikan*, 7(2), 162-170.
- Raghib Isfahani, H. i. M. (1991). *Vocabulary of Qur'anic terms*. Dar al-Ilm.
- Shariatmadari, A. (2024). *Principles and philosophy of education*. Amir Kabir.
- Silber, K. (1960). *Pestalozzi: The man and his work*. Routledge and Kegan Paul.
- Tabatabai, S. M. H. (1995). *Al-Mizan: A commentary on the Qur'an*. Islamic Publications Office.
- Tousi, M. A. (1975). *History of education in the West*. University of the Iranian Revolutionary Corps.