Received: 2025/11/14

Accepted: 2026/6/22

from 91 to 114

Farzad Esfandiyari
Assistant Professor, Department of Theology, Qur'an and Hadith Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)
farzad@pnu.ac.ir

Mostafa Maleki
Assistant Professor, Department of Islamic Jurisprudence and Foundations of Islamic Law, Payame Noor University, Tehran, Iran.
mmostafa@pnu.ac.ir

A Differentiated, Process-Based Model of Upbringing-Oriented Guidance in the Qur'an and Hadith: A Rereading of the Jurisprudential Rule of Guiding the Uninformed (Irshād al-Jāhil)

Abstract

The jurisprudential rule of irshād al-jāhil (guiding the uninformed) is a fundamental rule of Islamic jurisprudence. It establishes the responsibility to inform those who lack knowledge of rulings, their subject matters, and correct beliefs. Despite its importance, a review of the literature shows that most studies have treated the rule at the level of the taklīfī ruling and the scope of the obligation. Few have addressed its educational, process-related, and addressee-centered dimensions. To fill this gap, the present study designs and explains a "differentiated, process-based model of upbringing-oriented guidance" grounded in the rule of irshād al-jāhil in the Qur'an and Hadith. Using a descriptive-analytical approach and library research, the study analyzes Qur'anic, narrational, and rational evidence along with the views of jurists. After a precise conceptual analysis of irshād and jāhil, it distinguishes two types of ignorance: inculpable (qāṣir) and culpable (muqaṣṣir). The findings show that guiding the uninformed unfolds in stages instead of happening as a single immediate act. The stages are preparing the ground and gaining trust, persuading and deepening understanding, and consolidating and reminding. How the process works depends on the type of ignorance the addressee has. The study offers a coherent model that preserves the jurisprudential foundations of the rule and turns it into a practical upbringing framework within the Islamic system of education and upbringing.

Keywords:
Irshād al-Jāhil, Upbringing Model, Distinguishing Inculpable and Culpable Ignorance, Process of Guidance, Islamic Upbringing.

الگوی تفکیکی و فرایندی ارشاد تربیتی در قرآن و حدیث؛ بازخوانی قاعده‌ی فقهی ارشاد جاهل

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۸/۲۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۴/۱
از صفحه ۹۱ تا صفحه ۱۱۴

فرزاد اسفندیاری
استادیار گروه الهیات علوم قرآن و حدیث، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. (نویسنده‌ی مسئول)
farzad@pnu.ac.ir

مصطفی ملکی
استادیار گروه فقه و مبانی حقوق اسلامی، دانشگاه پیام نور تهران، ایران.
mmostafa@pnu.ac.ir

چکیده

قاعده‌ی فقهی «ارشاد جاهل» از قواعد بنیادین در فقه اسلامی است که بر مسئولیت آگاه‌سازی فرد ناآگاه نسبت به احکام، موضوعات و باورهای صحیح دلالت دارد. با وجود اهمیت این قاعده، بررسی ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که بیشتر مطالعات آن را در سطح تبیین حکم تکلیفی و قلمرو وجوب بررسی کرده‌اند و کمتر به ابعاد تربیتی، فرایندی و مخاطب‌محور آن پرداخته‌اند. پژوهش حاضر با هدف جبران این خلأ، در پی طراحی و تبیین «الگوی تفکیکی-فرایندی ارشاد تربیتی» بر پایه‌ی قاعده‌ی فقهی ارشاد جاهل در قرآن و حدیث است. این پژوهش با رویکرد توصیفی-تحلیلی و روش کتابخانه‌ای، مستندات قرآنی، روایی، عقلی و دیدگاه‌های فقها را تحلیل کرده و پس از مفهوم‌شناسی دقیق ارشاد و جاهل، به تفکیک انواع جهل (قاصر و مقصر) پرداخته است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که ارشاد جاهل نه کنشی دفعی، بلکه فرایندی مرحله‌مند شامل زمینه‌سازی و جلب اعتماد، اقناع و تعمیق فهم و استحکام‌بخشی و تذکر است که کارکرد آن بر اساس نوع جهل مخاطب متفاوت می‌شود. نتیجه‌ی این پژوهش ارائه‌ی الگویی منسجم است که می‌تواند با حفظ مبانی فقهی، قاعده‌ی ارشاد جاهل را به سامانه‌ای تربیتی و کاربردی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی تبدیل کند.

واژگان کلیدی:
ارشاد جاهل، الگوی تربیتی، تفکیک جاهل قاصر و مقصر، فرایند ارشاد، تربیت اسلامی.

۱- مقدمه

۱-۱- بیان مسئله

تربیت اسلامی به‌مثابه منظومه‌ای هدایتی، بر رفع جهل و رساندن انسان به «فهم درست» و «انتخاب آگاهانه» استوار است. در این منظومه، علم شرط هدایت و جهل منشأ انحراف فردی و اجتماعی تلقی می‌شود؛ ازاین‌رو، آگاه‌سازی جاهل نه صرفاً توصیه‌ای اخلاقی، بلکه وظیفه‌ای دینی، عقلانی و اجتماعی به‌شمار می‌آید. در همین چارچوب، قاعده‌ی فقهی_تربیتی «ارشاد جاهل» در کانون این مسئولیت قرار دارد و بر لزوم آگاه‌سازی فرد ناآگاه نسبت به احکام، موضوعات مبتلابه و باورهای بنیادین دلالت می‌کند.

با وجود این جایگاه، ادبیات فقهی غالباً ارشاد جاهل را به‌صورت پراکنده و با تمرکز بر حکم تکلیفی و قلمرو وجوب بررسی کرده و درنتیجه، آن را به کنشی مقطعی فروکاسته است. این در حالی است که در ساحت تربیتی، ارشاد ماهیتی فرایندی، تدریجی و مخاطب‌محور دارد و تحقق آن وابسته به تشخیص نوع جهل، آمادگی متربی و بافت ارتباطی است. نادیده گرفتن این ملاحظات به تقلیل ارشاد به تعلیم صرف یا خلط آن با امربه‌معروف انجامیده و پیامدهایی چون مقاومت تربیتی و تضعیف کرامت مخاطب را در پی داشته است.

هرچند برخی پژوهش‌های کاربردی یا مبنایی به این قاعده پرداخته‌اند، غالباً بدون چارچوبی عام و مرحله‌مند بوده‌اند و به ارائه‌ی الگوی تربیتی منسجم نینجامیده‌اند؛ ازاین‌رو، شکاف اصلی پژوهش در نبودِ صورت‌بندی قاعده‌ی ارشاد جاهل در قالب یک الگوی تفکیکی_فرایندی تربیتی نهفته است؛ الگویی که با حفظ مبانی فقهی، امکان بازخوانی این قاعده را متناسب با الزامات معاصر فراهم سازد.

بر اساس این، پژوهش حاضر برای پاسخ به این پرسش سامان یافته است: الگوی تفکیکی_فرایندی ارشاد تربیتی بر پایه‌ی قاعده‌ی فقهی ارشاد جاهل چگونه قابل تبیین است؟

۱-۲- اهمیت و ضرورت پژوهش

اهمیت پژوهش حاضر از سه دیدگاه مبنایی، تربیتی و علمی قابل تبیین است: نخست، قاعده‌ی ارشاد جاهل پشتوانه‌ای قرآنی، روایی و عقلانی دارد؛ دوم، پیچیدگی‌های معرفتی جهان معاصر، رویکردهای غیرتفکیکی و غیرمرحله‌مند را ناکارآمد ساخته است و ضرورت طراحی فرایندی آگاه‌ساز بر پایه‌ی تشخیص نوع جهل مخاطب را ایجاب می‌کند؛ سوم، پژوهش حاضر با ارائه‌ی الگوی تفکیکی_فرایندی، پیوندی روشمند میان فقه و تربیت اسلامی برقرار می‌کند و این قاعده را از سطح حکم تکلیفی به ابزاری تحلیلی_کاربردی در نظام تربیتی تبدیل می‌سازد.

۱-۳- پیشینه‌ی تحقیق

بررسی پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد، مطالعات مرتبط با قاعده‌ی فقهی «ارشاد جاهل» و ابعاد تربیتی آن، از حیث رویکرد تحلیلی، در سه گرایش کلان قابل دسته‌بندی‌اند.

گرایش نخست با رویکردی فقهی و حکم‌محور، به تبیین ادله و قلمرو وجوب ارشاد پرداخته است. در این میان، پژوهش راغبی و نوری (۱۴۰۲) با نقد دیدگاه مشهور فقها، بر گسترش قلمرو وجوب ارشاد بر پایه‌ی قاعده‌ی «وجوب اعلام الجاهل فیما یجهل» تأکید دارد. بااین‌حال، تمرکز این پژوهش در سطح حل مسئله‌ی اصولی_فقهی باقی‌مانده و ارشاد جاهل به‌عنوان کنشی تربیتی و تدریجی صورت‌بندی نشده است.

گرایش دوم کوشیده است، قاعده‌ی ارشاد جاهل را در حوزه‌های خاص تربیتی به‌کار گیرد. نمونه‌ی شاخص آن مقاله‌ی سلگی و گلی‌شیردار (۱۴۰۰) است که بر نقش این قاعده در تربیت فرزند و مسئولیت شرعی والدین تأکید دارد. بااین‌حال، کاربست ارائه‌شده به حوزه‌ای محدود تقلیل یافته و بدون چارچوبی عام و تعمیم‌پذیر است.

گرایش سوم با تحلیل عقلایی «رجوع جاهل به عالم»، پشتوانه‌ای مبنایی برای الزام به رفع جهل فراهم کرده است. مطالعاتی مانند علیدوست و شیرازی (۱۳۹۵) در این دسته قرار می‌گیرند. این تحلیل‌ها ارزش نظری دارند؛ اما در همان سطح باقی مانده‌اند و به طراحی سازوکار تربیتی تفکیکی و مرحله‌منند منتهی نشده‌اند.

درمجموع، پژوهش‌های موجود یا در سطح تبیین حکم فقهی متوقف مانده یا کاربست‌های تربیتی آن‌ها محدود و موردی است؛ ازاین‌رو، خلأ اصلی ادبیات پژوهش نبودِ الگویی جامع است که قاعده‌ی ارشاد جاهل را به‌مثابه فرایندی تربیتی، تفکیک‌شده، مرحله‌منند و مخاطب‌محور صورت‌بندی کند. پژوهش حاضر با هدف پاسخ به این خلأ، در پی طراحی «الگوی تفکیکی_فرایندی ارشاد تربیتی» بر پایه‌ی این قاعده‌ی فقهی است.

۱-۴- روش تحقیق

پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی_تحلیلی و به روش کتابخانه‌ای انجام‌شده و داده‌ها از منابع قرآنی، روایی، فقهی و تربیتی گردآوری گردیده است. در گام نخست، مفاهیم «ارشاد» و «جاهل» و مستندات قاعده‌ی ارشاد جاهل از قرآن، سنت و آرای فقها استخراج شد؛ سپس با تحلیل نظام‌منند داده‌ها، اصول و روش‌های تربیتی مستفاد از این قاعده شناسایی و در قالب یک الگوی تفکیکی_فرایندی صورت‌بندی گردید. به‌منظور افزایش اعتبار نتایج، یافته‌ها با مبانی قرآنی، روایی و دیدگاه‌های فقهی_تربیتی تطبیق داده شده‌اند.

۲- مفهوم‌شناسی

۲-۱- مفهوم‌شناسی «ارشاد»

واژه‌ی «ارشاد» مصدر باب «إفعال» از ریشه‌ی «رَشَدَ» است که در منابع معتبر لغوی، به معنای هدایت یافتن و دستیابی به راه صحیح به‌کار رفته است. در توضیح این ریشه آمده است: «رَشَدَ یَرْشُدُ رُشْداً»؛ یعنی به راه درست دست یافت و از همین‌رو، شخص هدایت‌یافته «رَشِید» نامیده می‌شود. مفهوم «رُشْد» در تقابل با «غَیّ» و «ضَلال» قرار دارد و نقیض گمراهی دانسته شده است (زبیدی، بی‌تا، ذیل ماده‌ی «رشد»؛ فراهیدی، ۱۴۱۴، ج ۶، ص ۲۴۳).

راغب اصفهانی با تأکید بر کاربرد قرآنی، «رشد» را خلاف «غی» می‌داند و آیاتی چون «**لَعَلَّهُمْ یَرْشُدُونَ**» (بقره: ۱۸۶) و «**قَدْ تَبَیَّنَ الرُّشْدُ مِنَ الْغَی**» (همان: ۲۵۶) را شاهد این تقابل معرفی می‌کند (راغب اصفهانی، ۱۴۱۲، ص ۳۵۵).

در برخی منابع لغوی، «رشد» به معنای ارشاد و جهت‌دهی آگاهانه نیز استعمال شده است، چنان‌که ارشاد به معنای هدایت هدفمند به‌سوی امر مطلوب دانسته شده است (فرهنگ أبجدی عربی_فارسی، ۱۳۷۱، ص ۴۴). شیخ طوسی نیز هدایت را «دلالت به طریق رشد» تعریف می‌کند که ناظر به رساندن مخاطب به مسیر صواب است (طوسی، ۱۴۰۹، ج ۱، ص ۴۱). بر اساس این، ارشاد در معنای لغوی، کنشی فعال، آگاهانه و غایت‌مند است که مخاطب را از غیّ به صواب هدایت می‌کند.

در اصطلاح فقهی و تربیتی، «ارشاد» به وظیفه‌ی شرعی آگاه‌سازی و تعلیم جاهل نسبت به حکم شرعی یا موضوع آن اطلاق می‌شود (امام خمینی، ۱۴۰۸، ج ۱، ص ۴۶۶؛ اعرافی، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۲۱۳). فقها تصریح کرده‌اند که مقصود از ارشاد بیان حکم برای جاهل است و بر عالِم واجب است مسائل دینی مورد ابتلای او را تبیین کند (مصطفوی، ۱۴۲۸، ص ۳۴).

هرچند در متون دینی اولیه، واژه‌ی «ارشاد» کمتر به‌صورت صریح به‌کار رفته است و مفاهیمی مانند «إعلام»، «تبلیغ» و «تعلیم» رواج بیشتری داشته‌اند؛ اما در فقه، همین معنا ذیل عناوینی مانند «وجوب إعلام الجاهل علی العالِم» صورت‌بندی شده و ناظر به مسئولیت معرفتی و اخلاقی عالِم در قبال جاهل است (خویی، ۱۴۱۷، ج ۱، ص ۲۹۹؛ نجفی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۳۹۸).

بر اساس این، ارشاد در تلقی فقهی_تربیتی صرف اطلاع‌رسانی خنثی نیست، بلکه فرایندی آموزشی و تربیتیِ حکیمانه و کرامت‌محور است که غایت آن جبران خلأ دانشی، امکان انتخاب آگاهانه و اصلاح فرد و جامعه است. در مقابل، «امربه‌معروف و نهی از منکر» ناظر به اصلاح رفتار آگاهانه و ترک عمدی تکلیف است؛ ازاین‌رو، مربی مکلف است پیش از اقدام، میان جهل و تعمد تفکیک قائل شود؛ زیرا خلط این دو، افزون بر ناسازگاری فقهی، پیامدهای تربیتی نامطلوبی دارد (امام خمینی، ۱۴۰۸، ج ۱، ص ۴۶۶).

۲-۲- مفهوم‌شناسی «جاهل»

واژه‌ی «جاهـل» اسـم فاعـل از ریشـه‌ی «ج ه ل» اسـت کـه در منابـع لغـوی، دلالتـی ژرف‌تـر از ناآگاهی صرف دارد. ابن‌فـارس دو معنـای اصلـی بـرای «جهـل» ذکـر می‌کنـد: «الجَهْـلُ: ضِـدُّ العِلْـمِ» و «الجَهْـلُ: السَّـفَهُ وَ حَدَاثَـةُ السِّـنِّ» (ابن‌فـارس، بی‌تـا، ج ۱، ص ۴۸۲). ایـن دو معنـا نشـان‌دهنده‌ی دو بُعـد معرفتـی و رفتـاری جهـل اسـت؛ یعنـی هـم نداشـتن دانـش و هـم نوعـی سـبک‌سری و ناپختگـی در رفتـار.

ابن‌منظـور در لسـان العـرب، بـه نقـل از الصحـاح الجوهـری، جاهـل را در برابـر عـالِم قـرار می‌دهـد و او را کسـی می‌دانـد کـه عملـی انجـام دهـد کـه شایسـته‌ی او نیسـت (ابن‌منظـور، بی‌تـا، ج ۱۱، ص ۱۰۸). ایـن تعریـف بُعـد اخلاقـی و عملـی جهـل را برجسـته می‌سـازد؛ همچنیـن راغـب اصفهانـی در المفـردات، میـان «جهـل» و «عـدم العلـم» تمایـز قائـل می‌شـود و جهـل را بـاور قطعـیِ نادرسـت و مخالـف واقـع می‌دانـد، درحالی‌کـه «عـدم العلـم» صرف نداشـتن آگاهـی یـا حالـت تردیـد اسـت (راغـب اصفهانـی، ذیـل مـاده‌ی «جهـل»).

در منظومـه‌ی فقهـی، «جاهـل» بـه کسـی اطـلاق می‌شـود کـه نسـبت بـه حکـم شرعـی (ماننـد وجـوب نمـاز یـا حرمـت شراب) یـا نسـبت بـه موضـوع آن (ماننـد تشـخیص مصـداق حـرام از حـلال) آگاهـی نـدارد (انصـاری، ۱۴۱۹، ج ۲، ص ۱۰۵؛ اعرافـی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۴۵). ایـن ناآگاهـی می‌توانـد بـه تـرک واجـب یـا ارتـکاب حـرام بینجامـد، بی‌آنکـه الزامـاً قصـد تقصیـر یـا مخالفـت عمـدی در کار باشـد.

از دیـدگاه تربیتـی نیـز، جاهـل همـواره بـدون داده‌هـای علمـی نیسـت. چه‌بسـا فـرد اطلاعاتـی دارد؛ امـا از درک صحیـح، تحلیـل واقع‌بینانـه و قـدرت تمیـز حـق از باطـل بی‌بهـره اسـت (مطهـری، ۱۳۸۶، ج ۲۲، ص ۶۹۵). بـر اسـاس ایـن، در اخـلاق تربیتـی، «جاهـل» در برابـر «عاقـل» قـرار می‌گیـرد، نـه صرفـاً در برابـر «عـالِم»؛ زیـرا کسـی کـه تـوان مهـار نفـس و پذیـرش راهنمایـی را نـدارد، هرچنـد دانسـته‌های فـراوان داشـته باشـد، همچنـان در دایـره‌ی جهـل قـرار می‌گیـرد. امیرالمؤمنیـن علـی(ع) می‌فرمایـد: «نـادان کسـی اسـت کـه خـود را دانـا شـمارد و بـه رأی خویـش بسـنده کنـد... و حـق را انـکار کنـد» (ابن‌شـعبه حرانـی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۱۱۹).

بـر اسـاس ایـن، قاعـده‌ی «ارشـاد جاهـل» ناظـر بـه وجـوب راهنمایـی چنیـن فـردی اسـت؛ وجوبـی بـا ماهیـت تربیتـی کـه معطـوف بـه پیشـگیری از تـداوم جهـل، انحـراف فـردی و آسـیب اجتماعـی اسـت.

۳- مستندات قرآنی و روایی الگو

۳-۱- مستندات قرآنی قاعده‌ی ارشاد جاهل

قـرآن کریـم به‌عنـوان بنیادی‌تریـن منبـع فقـه و تربیـت اسـلامی، بـا نگاهـی منظومـه‌ای بـر هدایـت، آگاه‌سـازی و رفـع جهـل تأکیـد دارد. برخـلاف تلقی‌هـای تقلیل‌گرایانـه کـه آیـات را صرفـاً در سـطح احـکام یـا توصیه‌هـای جزئـی تفسـیر می‌کننـد، قـرآن مجموعـه‌ای از الزامـات معرفتـی، اخلاقـی، اجتماعـی و روش‌شـناختی را ارائـه می‌دهـد کـه در تعامـل بـا یکدیگـر، بنیان‌هـای قاعـده‌ی فقهی_تربیتـی «ارشـاد جاهـل» را شـکل می‌دهنـد. آیـات زیـر مسـتندات محـوری ایـن قاعده‌انـد و هـر یـک ناظـر بـر بخشـی از

الگـوی تفکیکی_فراینـدی پژوهـش حـاضر اسـت:

۱. آیـه‌ی نفـر: «فَلَـوْلَا نَفَـرَ...» (توبـه: ۱۲۲). ایـن آیـه افـزون بـر تأکیـد بـر ضرورت تفقّـه، بـر بازگشـت عالمـان و ایفـای نقـش آگاه‌سـازانه آنـان دلالـت دارد و نشـان می‌دهـد، علمـی کـه بـه انتقـال و آگاه‌سـازی نینجامـد، ناقـص اسـت. ایـن معنـا بـا قاعـده‌ی فقهـی «وجـوب اعـلام جاهل» همسـو اسـت (نجفـی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۳۹۸؛ خویـی، ۱۴۱۷، ج ۱، ص ۲۹۹) و در منطـق تربیتـی، ناظـر بـه مرحلـه‌ی نخسـت ارشـاد، یعنـی تأمیـن علـم معتبـر و قابـل اتـکا بـرای مخاطـب اسـت (طرقـی و ابراهیمـی، ۱۳۹۷، ص ۴۳).

۲. آیـه‌ی سـؤال از اهـل ذکـر: «فَاسْـأَلُوا أَهْـلَ الذِّکـرِ...» (نحـل: ۴۳؛ انبیـاء: ۷). ایـن آیـه اصـل رجـوع جاهـل بـه عـالم را تثبیـت می‌کنـد و فراتـر از مفهـوم محـدود تقلیـد فقهـی، سـامان‌دهی رابطـه‌ی معرفتـی در جامعـه دینـی را ترسـیم می‌سـازد. مطابـق ایـن آیـه، رفـع جهـل امـری تعاملـی و عقلایـی اسـت؛ امـری کـه بنـای عقـلا نیـز آن را ضرورتـی عقلایی_اجتماعـی می‌دانـد (علیدوسـت و شـیرازی، ۱۳۹۵، ص ۱۱۲).

۳. آیـه‌ی حرمـت کتـمان علـم: «إِنَّ الَّذِیـنَ یکتُمُـونَ...» (بقـره: ۱۵۹؛ نسـاء: ۳۷). در ایـن آیـات، کتـمان علـم به‌عنـوان مانعـی جـدی در مسـیر هدایـت عمومـی معرفـی شـده اسـت و از ایـن رهگـذر، پشـتوانه‌ای قرآنـی بـرای الـزام اخلاقـی و مسـئولیت معرفتـی عالِـم در ایفـای نقـش ارشـادی فراهـم می‌آیـد (اعرافـی، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۲۱۳). بدیـن ترتیـب، ارشـاد جاهـل صرفـاً عملـی مسـتحب یـا توصیـه‌ای فـردی تلقـی نمی‌گـردد، بلکـه بخشـی از مسـئولیت اجتماعـی علـم به‌شـمار مـی‌رود.

۴. آیـه‌ی تعـاون بـر بـرّ و تقـوا: «وَتَعَاوَنُـوا عَلَـى الْبِرِّ وَالتَّقْـوَى» (مائـده: ۲). ایـن آیـه ارشـاد جاهـل را در چارچـوب مسـئولیت اجتماعـی و جمعـی تبییـن می‌کنـد و نشـان می‌دهـد، آگاه‌سـازی دینـی امـری فردمحـور و پراکنـده نیسـت، بلکـه مسـئولیتی توزیعـی میـان افـراد، نهادهـا و سـاختارهای تربیتـی جامعـه اسـلامی اسـت (طرقـی، ۱۳۹۷، ص ۴۹؛ یعقوبـی و همـکاران، ۱۳۹۲، ص ۳۸).

۵. آیـه‌ی امربه‌معـروف: «وَلْتَکـن مِّنکـمْ أُمَّـةٌ...» (آل‌عمـران: ۱۰۴). مفـاد ایـن آیـه بـا دقـت مفهومـی، بـر تقـدم ارشـاد جاهـل بـر امربه‌معـروف و نهـی از منکـر دلالـت دارد؛ زیـرا امـر و نهـی ناظـر بـه تـرک آگاهانـه‌ی تکلیـف اسـت، درحالی‌کـه ارشـاد ناظـر بـر نبـود علـم و آگاهـی اسـت (مصطفـوی، ۱۴۲۸، ص ۳۴)؛ ازایـن‌رو، خلـط ایـن دو حـوزه بـه تعمیـم نادرسـت روش‌هـای الـزام‌آور در مواجهـه بـا جهـل می‌انجامـد.

۶. آیـه‌ی روش‌شناسـی ارشـاد: «ادْعُ إِلَـى سَـبِیلِ رَبِّـک...» (نحـل: ۱۲۵). ایـن آیـه بـا ترسـیم سـه‌گانه‌ی «حکمـت»، «موعظـه‌ی حسـنه» و «جـدال احسـن»، مرحله‌منـدی هدایـت را آشـکار می‌سـازد، به‌گونـه‌ای کـه اقنـاع عقلانـی، انگیـزش عاطفـی و مواجهـه‌ی اسـتدلالی بـا تعارضـات فکـری، هریـک در جـای خـود معنـا می‌یابـد (اعرافـی، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۲۴۵). همیـن سـاختار مبنـای اصلـی الگـوی تفکیکی_فراینـدی پژوهـش حـاضر را تشـکیل می‌دهـد.

برآینـد ایـن شـش آیـه نشـان می‌دهـد، قـرآن کریـم قاعـده‌ی «ارشـاد جاهـل» را فراتـر از تکلیـف فـردی، به‌مثابـه نظامـی تربیتـی و اجتماعـی ترسـیم کـرده اسـت. از آیـه‌ی «نفـر» تـا «ادعُ إلـی سـبیل ربّـک»، رونـد هدایـت بـا «تولیـد علـم» آغـاز و بـه «انتقـال معرفـت» و سـپس «اقنـاع و تثبیـت» می‌رسـد. ایـن ترتیـب مبنـای الگـوی تفکیکی_فراینـدی ارشـاد اسـت کـه ارشـاد را از تعلیـم صرف بـه راهـبردی بـرای صیانـت

هدایت جمعی ارتقا می‌دهد.

۳-۲- مستندات روایی قاعده‌ی ارشاد جاهل

روایات معصومان(ع) قاعده‌ی «ارشاد جاهل» را از یک اصل نظری به الگویی اخلاقی و مسئولیت‌محور ارتقا می‌دهند و سطوح الگوی تفکیکی_فرایندی را تکمیل می‌کنند.

۱. تحریم کتمان علم: روایاتی مانند «مَنْ سُئِلَ عَنْ عِلْمٍ فَكَتَمَهُ...» و گفتار امیرالمؤمنین(ع) درباره‌ی حق تعلیم نشان می‌دهد، ارشاد تکلیفی الزام‌آور است، نه صرفاً فضیلتی اخلاقی (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۱۸، ص ۶۳؛ سید رضی، ۱۴۱۴، ج ۱، ص ۵۸۹؛ نجفی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۳۹۸).

۲. پیوند علم، عمل و تعلیم: احادیثی چون «زَكاةُ الْعِلْمِ نَشْرُهُ» بیان‌کننده‌ی آن است که نشر دانش و ارشاد دیگران مقتضای ذاتی علم و شرط کمال آن است (آمدی، ۱۴۱۰، ج ۱، ص ۳۹۱).

۳. بُعد اخلاقی روش: سفارش به گفتار کریمانه در روایاتی نظیر «قُولُوا لِلنَّاسِ أَحْسَنَ...»، بر این دلالت دارد که ارشاد رفتاری اخلاق‌مدار و کرامت‌محور است (طبرسی، ۱۴۲۳، ج ۱، ص ۱۷۹).

۴. پیامدهای سکوت: روایات سکوت آگاهانه در برابر جهل را همسنگ رضایت به انحراف می‌دانند و بر ضرورت مداخله‌ی ارشادی تأکید می‌کنند (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۱۶، ص ۱۲۰).

۵. سیره‌ی عملی: روایت آموزش وضو از سوی امام حسن و امام حسین(ع) و مناظرات علمی امام رضا(ع)، نمونه‌هایی عینی از ارشاد عقلانی، اخلاقی و مرجعیت‌محوراند.

درمجموع، این شواهد ارشاد جاهل را امری علم‌محور، اخلاق‌مدار و روش‌مند تثبیت می‌کنند و پشتوانه‌ی روایی برای الگوی پیشنهادی پژوهش فراهم می‌سازند.

۳-۳- مستندات عقلی و سیره‌ی عقلا

قاعده‌ی ارشاد جاهل، افزون بر ادله‌ی نقلی، از پشتوانه‌ای استوار در حکم عقل و سیره‌ی عقلا برخوردار است. عقل سلیم بر پایه‌ی قاعده‌ی دفع ضرر، هر جا جهل فردی یا اجتماعی منشأ زیان باشد، رفع آن را لازم می‌داند و سکوت آگاهانه را نوعی مشارکت در پیامدهای زیان‌بار می‌شمارد؛ نکته‌ای که در مبانی تفسیری و اخلاق اجتماعی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۶، ص ۱۵۹؛ مطهری، ۱۳۹۱، ج ۱، ص ۲۳۴).

این حکم در سیره‌ی مستمر عقلا نیز به‌روشنی جلوه دارد. رجوع جاهل به عالم قاعده‌ای عمومی و فرادینی است که اختلال آن به تزلزل نظم اجتماعی می‌انجامد (خویی، ۱۴۱۷، ج ۲، ص ۳۵؛ علامه حلی، ۱۴۱۳، ج ۱، ص ۱۲). این سیره بر سه مبنا استوار است: گرایش فطری انسان به خروج از ناآگاهی، ضرورت‌های تصمیم‌گیری عقلایی در جامعه و اعتماد عقلایی به خبر ثقه که شارع نیز آن را امضا کرده است (عراقی، ۱۴۱۶، ج ۴، ص ۲۴۱؛ منتظری، ۱۴۰۹، ج ۲، ص ۸۶-۸۷؛ شهید صدر، ۱۴۰۵، ص ۱۰۲ و ۱۱۸).

شارع مقدس نه‌تنها این سیره را رد نکرده، بلکه با ارجاع مردم به فقهای موثق، آن را تقویت نموده است (طوسی، ۱۴۱۵، ص ۱۳۵؛ نجاشی، ۱۴۱۶، ص ۱۰). بااین‌حال، تمایز میان رجوع عقلایی

مبتنـی بـر وثـوق و تقلیـد تعبّـدیِ الـزام‌آور لازم اسـت (انصـاری، ۱۴۱۵، ص ۲۶۱؛ خویـی، ۱۴۱۰، ص ۱۲۶). برآینـد ایـن تحلیـل ارشـاد جاهـل را ضرورتـی عقلانـی، اخلاقی و تربیتـی برای صیانـت از عقلانیـت اجتماعی معرفـی می‌کنـد.

۴- اصول بنیادین الگوی تفکیکی و فرایندی

۴-۱- اصل تفکیک نوع جهل (قاصر/مقصر) و تناسب‌گرایی در مسئولیت تربیتی

اصـل تفکیـک نـوع جهـل و تناسـب‌گرایی سـنگ بنـای الگـوی تفکیکی_فراینـدی ارشـاد تربیتـی اسـت. ایـن اصـل بـا تمایـز میـان جهـل قـاصر (نبـود امـکان دسترسـی بـه معرفـت) و جهـل مقـصر (تقصیـر در تـرک آگاهـی)، نـوع و سـطح مداخلـه‌ی تربیتـی را به‌گونـه‌ای متناسـب سـامان می‌دهـد. در جهـل قـاصر، منطـق تربیـت بـر تعلیـم و حمایـت اسـتوار اسـت، درحالی‌کـه در جهـل مقـصر، عنـاصر بازدارنـده و مسـئولیت‌آفرین نیـز در فراینـد تربیـت وارد می‌شـوند.

ایـن تمایـز رکنـی عقلانـی و فقهـی در تبییـن مسـئولیت تربیتـی اسـت و مـرزی روشـن میـان ارشـاد جاهـل (رفـع ناآگاهـی) و امربه‌معـروف (تصحیـح رفتـار آگاهانـه) ترسـیم می‌کنـد. فقهـا تصریـح کرده‌انـد کـه در جهـل واقعـی، انتقـال مسـئولیت از عـالِم بـه جاهـل پیـش از تحقـق ارشـاد، بـدون مبنـای شرعـی اسـت. افـزون بـر مبانـی فقهـی، عقـل اجتماعـی پشـتوانه‌ی ایـن تفکیـک اسـت کـه مسـئولیت را متناسـب بـا سـطح آگاهـی و امـکان انتخـاب افـراد تنظیـم می‌کنـد.

بـر اسـاس ایـن، اصـل تفکیـک و تناسـب‌گرایی از تعمیـم نادرسـت الزامـات جلوگیـری می‌نمایـد و بسـتری بـرای طراحـی مسـیرهای متفـاوت ارشـاد، از آمـوزش تدریجـی تـا هشـدار اخلاقـی فراهـم می‌سـازد. بدین‌گونـه، نسـبتی سـنجیده میـان الـزام فقهـی و مصلحـت تربیتـی برقـرار می‌شـود.

۴-۱-۱- مبنای الهی و هستی‌شناختی تفکیک جهل

تفکیـک جهـل و تناسب‌بخشـی مسـئولیت تربیتـی در منطـق ربوبیـت الهـی ریشـه دارد؛ منطقـی کـه هدایـت را فراینـدی تدریجـی و متناسـب بـا ظرفیـت ادراکـی انسـان می‌دانـد. تفـاوت در شـیوه‌های ارشـاد برخاسـته از تفـاوت واقعـی در وضعیـت معرفتـی و ارادی افـراد اسـت؛ ازایـن‌رو، اعـمال الگویـی واحـد بـر همـگان بـا سـنت هدایـت الهـی ناسـازگار اسـت.

آیـه‌ی «**أُدْعُ إِلَـى سَـبِيلِ رَبِّـكَ بِالْحِكمَـةِ وَالْمَوْعِظَـةِ الْحَسَـنَةِ وَجَادِلْهُـم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَـنُ**» (نحـل: ۱۲۵)، مبنـای قرآنـی ایـن رویکـرد به‌شـمار می‌آیـد. نسـبت «سـبیل» بـه «رب» ارشـاد را اسـتمرار هدایـت ربوبـی می‌نمایانـد و تنـوع سـه‌گانه‌ی روش‌هـا ناظـر بـه تفـاوت در سـطح فهـم، میـزان آمادگـی و نـوع جهـل مخاطـب اسـت؛ ازایـن‌رو، ارشـاد کنشـی تشـخیصی و موقعیت‌محـور تلقـی می‌شـود.

تحلیل‌هـای تفسـیری نیـز بـر لـزوم تناسـب روش بـا سـطح عقلانـی و روانـی مخاطـب تصریـح دارنـد و هدایـت را جلـوه‌ای از ربوبیـت تدریجـی می‌داننـد (مـکارم شـیرازی، ۱۳۷۴، ج ۱۱، ص ۴۳۲؛ طباطبایـی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۳۷۸). بـر پایـه‌ی همیـن منطـق، مسـئولیت مربـی مطلـق و یکسـان نیسـت، بلکـه تابـع تشـخیص نـوع جهـل، میـزان آگاهـی پیشـین و امـکان اثرگـذاری اسـت؛ نکتـه‌ای کـه در فقـه امامیـه نیـز

پذیرفته‌شده و به تفاوت روش در جهل قاصر و مقصر انجامیده است (طوسی، ۱۴۰۹، ج ۶، ص ۴۲۰؛ نجفی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۲۹۵).

قرآن با آیاتی مانند «**وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى**» (مائده: ۲) و «**وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ**» (آل‌عمران: ۱۰۴)، ارشاد را مسئولیتی اجتماعی معرفی می‌کند. در این چارچوب، تمایز «ارشاد جاهل» از «امربه‌معروف» روشن می‌گردد و خلط میان آن دو به تعمیم نادرست روش‌های الزام‌آور در برابر جهل قاصر می‌انجامد (امیدی‌فرد و پیلور، ۱۳۹۶، ص ۴۹۲).

برآیند این تحلیل آن است که تفکیک نوع جهل، با اتکا بر مبنای الهی هدایت، چارچوبی نظام‌مند برای تنظیم مسئولیت‌های تربیتی فراهم می‌سازد.

۴-۱-۲- مسئولیت مربی در پرتو تفکیک نوع جهل

در نظام تربیت اسلامی، مسئولیت مربی در قبال متربی ناآگاه بر پایه‌ی نوع جهل تنظیم می‌شود. قاعده‌ی «ارشاد جاهل» با تفکیک میان جهل قاصر (ناشی از دسترسی نداشتن یا محدودیت معرفتی) و جهل مقصر (ناشی از تقصیر در کسب آگاهی)، توزیع مسئولیت را از حالت کلی به الگویی تشخیص‌محور ارتقا می‌دهد (نجفی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۲۹۵؛ انصاری، ۱۴۱۹، ج ۲، ص ۳۷۴_۳۷۹). این تمایز آثار تربیتی مستقیمی دارد؛ زیرا اقدام ارشادیِ بدون تشخیص می‌تواند به مقاومت روانی یا تثبیت جهل بینجامد.

ازاین‌رو، ارشاد صرفِ انتقال دانش نیست، بلکه معیاری برای تعیین میزان الزام و کیفیت مداخله به‌شمار می‌آید و مستلزم ارزیابی وضعیت متربی است؛ ارزیابی‌ای که تحقق «حکمت» تربیتی را ممکن می‌سازد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۲۵۶). در جهل قاصر، مسئولیت ارشاد ماهیتی ایجابی و الزام‌آور دارد و ترک آن به تداوم ناآگاهی منجر می‌شود؛ ازاین‌رو، روش‌ها باید بر آموزش تدریجی، اقناع عقلانی و حفظ کرامت متربی استوار باشند (انصاری، ۱۳۸۱، ج ۱، ص ۱۲۵؛ شهید ثانی، ۱۴۱۳، ج ۱، ص ۳۶۵).

در مقابل، در جهل مقصر، دامنه‌ی مسئولیت الزام‌آور مربی کاهش می‌یابد. هرچند اصل ارشاد محفوظ است، استمرار الزام‌آور آن منوط به امکان اثرگذاری و تحقق حداقلی از پذیرش متربی است؛ ملاحظه‌ای که از تحمیل یا رویکرد کنترل‌محور جلوگیری می‌کند (نجفی، ۱۴۰۴، ج ۱، ص ۲۹۵). برآیند این تحلیل آن است که تفکیک جهل قاصر و مقصر مرزی روشن میان ارشاد و الزام رفتاری ترسیم می‌کند، از تعمیم‌های ناعادلانه پیشگیری می‌نماید و قاعده‌ی «ارشاد جاهل» را به چارچوبی تشخیص‌محور برای توزیع عقلانی مسئولیت تربیتی تبدیل می‌سازد.

۴-۱-۳- مسئولیت متربی در پرتو تفکیک نوع جهل

قاعده‌ی «ارشاد جاهل» در تربیت اسلامی، رابطه‌ای دوسویه میان عالم و جاهل سامان می‌دهد که هم تکلیف آگاهی‌بخشی عالم و هم تکلیف طلب علم متربی را در برمی‌گیرد. این اصل در آموزه‌هایی چون آیه‌ی «**فَاسْئَلُوا أَهْلَ الذِّكْرِ**» (نحل: ۴۳؛ انبیاء: ۷) و حدیث «طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ»

ریشه دارد (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱، ص ۳۰؛ حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۱۸، ص ۱۳) و بر تعامل مسئولانه میان مربی و متربی تأکید می‌کند؛ به‌گونه‌ای که فعلیت هدایت منوط به پذیرش مسئولیت از سوی متربی است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ص ۲۵۶).

نقطه‌ی عطف در این قاعده تفکیک میان جهل قاصر (ناشی از امکان نداشتن یا محدودیت معرفتی) و جهل مقصر (ترک آگاهانه‌ی طلب علم) است؛ تمایزی که معیار تشخیص استحقاق الزام و مؤاخذه به‌شمار می‌آید (انصاری، ۱۴۱۹، ج ۲، ص ۳۷۴_۳۷۹؛ نراقی، ۱۳۷۱، ج ۱، ص ۱۲۳). در جهل قاصر، مسئولیت هدایت ماهیتی ایجابی دارد و بر عهده‌ی مربی است (نجفی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۲۹۵)؛ اما در جهل مقصر، مسئولیت فردی متربی برجسته می‌شود و استمرار ناآگاهی صورت تخلف شرعی می‌یابد (امام خمینی، ۱۴۰۳، ج ۱، ص ۱۲؛ شهید ثانی، ۱۴۱۳، ج ۱، ص ۸۹).

در پرتو این تمایز، مسئولیت متربی در سه سطح قابل‌تحلیل است: وجوب طلب علم، منع استمرار در جهل مقصر و مشارکت در کاهش نادانی دیگران؛ امری که قاعده‌ی ارشاد را از رابطه‌ای دوطرفه به شبکه‌ای از مسئولیت‌های فردی و اجتماعی ارتقا می‌دهد (مطهری، ۱۳۷۷، ج ۲۲، ص ۶۹۵؛ یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۰_۵۳). این تفکیک جهت و شدت مداخله‌ی تربیتی را تعیین می‌کند، به‌گونه‌ای که جاهل قاصر نیازمند آموزش تدریجی و اقناعی و جاهل مقصر نیازمند تذکر و مسئولیت‌سازی اخلاقی است (اعرافی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۴۵). اقدام ارشادی بدون تشخیص نوع جهل می‌تواند به مقاومت شناختی یا تثبیت ناآگاهی بینجامد (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۲۵۶).

رعایت این اصل سه پیامد بنیادین دارد: پیشگیری از آسیب تربیتی، افزایش اثربخشی به‌واسطه‌ی تناسب روش با وضعیت متربی و شکل‌گیری رابطه‌ای عادلانه و کرامت‌محور که پایداری هدایت و استمرار تأثیر تربیتی را تضمین می‌کند، چنان‌که در سیره‌ی معصومان(ع)، مدارا و احترام پایه‌ی اصلی هدایت معرفی شده است.

۴-۲- اصل تدریج و مرحله‌مندی در فرایند ارشاد

اصل تدریج به‌عنوان یکی از ارکان اساسی در مسئولیت مربی، از پشتوانه‌ای استوار در قرآن، سنت و مبانی فقهی_عقلی برخوردار است. آیه‌ی «**وَقُرْآنًا فَرَقْنَاهُ لِتَقْرَأَهُ عَلَى النَّاسِ عَلَى مُكْثٍ**» (اسراء: ۱۰۶)، به‌روشنی بر حکمت نزول تدریجی قرآن و سازگاری هدایت الهی با ظرفیت ادراکی و روانی انسان دلالت دارد؛ امری که به تعبیر مفسران، ناظر به اصل تناسب میان پیام و توان دریافت مخاطب است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۳، ص ۲۵۶؛ مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۱۵۴).

سیره‌ی معصومان(ع) نیز مؤید همین منطق تربیتی است؛ ازجمله توصیه‌ی امام صادق(ع) به آغاز آموزش نماز از پنج‌سالگی (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۳، ص ۱۲) و هشدار امیرالمؤمنین(ع) نسبت به شتاب‌زدگی در تعلیم پیش از فرارسیدن زمان مناسب (شریف‌الرضی، ۱۴۱۴، ص ۴۳۳). در تحلیل‌های تربیتی معاصر نیز، تدریج شرط عقلایی اثرگذاری و سازوکاری پیشگیرانه در برابر پیامدهای معکوس آموزش شتاب‌زده معرفی شده است (مطهری، ۱۳۹۷، ص ۸۵؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ص ۱۲۰).

بر اساس این، در چارچوب قاعده‌ی «ارشاد جاهل»، مربی مکلف است انتقال معارف دینی

را متناسب با سطح فهم، آمادگی روانی و ظرفیت ادراکی متربی، به‌صورت پیوسته و مرحله‌مند سامان دهد. این رویکرد زمینه‌ی تحقق پذیرش آگاهانه و التزام پایدار را فراهم می‌سازد و از تحمیل شتاب‌زده و الزام غیرحکیمانه جلوگیری می‌کند (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۲). رعایت اصل تدریج به‌ویژه در مواجهه با جاهل قاصر، شرط عقلایی و شرعی ارشاد مؤثر است و بی‌توجهی به آن می‌تواند مصداق اختلال در حکمت تربیتی قاعده‌ی ارشاد جاهل تلقی شود.

۳-۴- اصل تعامل و مشارکت‌جویانه در تربیت

اصل تعامل از لوازم ضروری قاعده‌ی «ارشاد جاهل» است؛ زیرا تربیت اسلامی ذاتاً فرایندی دوسویه و مشارکتی به‌شمار می‌آید. مربی مکلف است متربی را کنشگری فعال بداند و هدایت را متناسب با وضعیت و شرایط او سامان دهد.

شواهد قرآنی این رویکرد را تثبیت می‌کنند. آیه‌ی «**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**» (نحل: ۱۲۵) بر شناخت دقیق مخاطب و تناسب روش با سطح فهم او دلالت دارد (طبرسی، ۱۴۱۵، ج ۶، ص ۴۲۱). در داستان ابراهیم(ع)، تعبیر «**فَانظُرْ مَاذَا تَرَى**» (صافات: ۱۰۲) مشارکت متربی در تصمیم تربیتی را نشان می‌دهد (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۷، ص ۸۲) و آیه‌ی «**وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا**» (فرقان: ۶۳) گفت‌وگوی محترمانه و پرهیز از تعارض زبانی را رکن تعامل مؤثر می‌شمارد (جوادی آملی، ۱۴۳۰، ج ۹، ص ۱۵۶).

در سنت معصومان(ع) نیز بر این اصل تأکید شده است. پیامبر اکرم(ص) می‌فرمایند: «إِنَّا مَعَاشِرَ الْأَنْبِيَاءِ أُمِرْنَا أَنْ نُكَلِّمَ النَّاسَ عَلَى قَدْرِ عُقُولِهِمْ.» امیرالمؤمنین(ع) نیز با هشدار نسبت به تحمیل آموزش پیش از زمان مناسب، بر توجه به تفاوت‌های زمانی و ظرفی مخاطب تأکید کرده‌اند (شریف‌الرضی، ۱۴۱۴، ص ۴۳۳). فیض کاشانی ذیل تفسیر «موعظه‌ی حسنه»، تأثیر هدایت را در گرو نفوذ قلبی و پرهیز از اجبار می‌داند (فیض کاشانی، ۱۴۱۵، ج ۳، ص ۲۳۴).

در تحلیل‌های فقهی_تربیتی معاصر نیز، تعامل به‌عنوان رکن روشی قاعده‌ی ارشاد شناخته شده و نبود آن موجب کاستی در اثرگذاری پایدار دانسته شده است (امیدی‌فرد و پیله‌ور، ۱۳۹۶، ص ۴۹۸_۵۰۰؛ کرامدی و خلیلی، ۱۴۰۴، ص ۴۵_۴۷؛ مطهری، ۱۳۹۷، ص ۱۸۷)؛ بنابراین، تعامل در قاعده‌ی ارشاد جاهل امری اختیاری نیست، بلکه شرط تحقق هدایت مؤثر و الزام فقهی_عقلایی در مسیر حکمت تربیتی است.

۴-۴- اصل تکریم متربی و پرهیز از تحقیر

تکریم متربی و اجتناب از تحقیر او در قاعده‌ی «ارشاد جاهل»، الزامی شرعی، عقلی و تربیتی است که تحقق هدایت مؤثر به آن وابسته است. از دیدگاه فقهی، چون تحقیر مسیر پذیرش را مسدود می‌سازد، رعایت کرامت انسانی از لوازم تکوینی و تشریعی اجرای این قاعده به‌شمار می‌آید.

مبنای قرآنی این اصل در آیه‌ی «**وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ**» (اسراء: ۷۰) تثبیت شده است. به تصریح

علامه طباطبایی، این کرامت ذاتی در همه‌ی ساحت‌های رفتار اجتماعی، ازجمله تربیت جاری است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۳، ص ۱۶۴)؛ همچنین به بیان مکارم شیرازی، آیه‌ی «**لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِّن قَوْمٍ**»(حجرات: ۱۱) بر حرمت تمسخر حتی در مقام اصلاح دلالت دارد (مکارم شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۲۲، ص ۲۸۷).

در سنت روایی نیز بر این اصل تصریح شده است. امام صادق(ع) تحقیر مؤمن را همسنگ اعلان جنگ با خداوند می‌داند (حر عاملی، ۱۴۰۹، ج ۸، ص ۵۹۲) و تأکید بر «مداراة» را نشانه‌ی ضرورت رعایت شأن مخاطب معرفی می‌کند (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، ص ۱۱۷)؛ همچنین بیان پیامبر اکرم(ص) درباره‌ی برتری حرمت مؤمن بر کعبه مبنای فقهی اصل تکریم را استحکام می‌بخشد (صدوق، ۱۴۱۳، ج ۴، ص ۳۹۷).

در تحلیل‌های تربیتی معاصر نیز تحقیر به‌عنوان مانع درونی‌سازی ارزش‌ها شناخته شده است. شهید مطهری آن را سبب تضعیف عزت‌نفس و مصباح یزدی تربیت تحقیرآمیز را بدون اثر پایدار معرفی می‌کند (مطهری، ۱۳۹۷، ص ۲۱۵؛ مصباح یزدی، ۱۳۹۲، ج ۲، ص ۱۴۳). بر پایه‌ی یافته‌های پژوهشی، تکریم متربی پیش‌شرط مسئولیت‌پذیری و پذیرش هنجارهای تربیتی شمرده می‌شود (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۴).

بر اساس این، تکریم متربی شرط تحقق شرعی و عقلانی قاعده‌ی ارشاد جاهل است و رویکرد تحقیرآمیز حتی با نیت اصلاح، به تضعیف اثر ارشاد و شکل‌گیری مقاومت شناختی می‌انجامد.

۴-۵- اصل مسئولیت همگانی و تقسیم کار تربیتی

اصل مسئولیت‌پذیری همگانی در قاعده‌ی «ارشاد جاهل» بدین معناست که هدایت ناآگاه تکلیفی منحصر به عالمان دینی نیست، بلکه وظیفه‌ای اجتماعی و مبتنی بر تعاون ایمانی است که هر فرد متناسب با علم و توان خود، در آن سهیم است. این اصل در آیات «**وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى**» (مائده: ۲) و «**وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ**» (آل‌عمران: ۱۰۴) تثبیت شده است. علامه طباطبایی «دعوت» را واجبی کفایی و توزیع‌شده در میان مؤمنان می‌داند (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۳، ص ۵۸۹).

در روایات نیز این مسئولیت با صراحت بیان شده است. حدیث «كُلُّكُمْ راعٍ وَكُلُّكُمْ مَسؤولٌ عَنْ رَعِيتِهِ» (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱، ص ۴۳) و هشدار امیرالمؤمنین(ع) درباره‌ی پیامدهای ترک امربه‌معروف (آمدی، ۱۴۱۰، ح ۴۸۴۱)، بر نقش ساختاری ارشاد در قوام جامعه ایمانی دلالت دارند.

بااین‌حال، مسئولیت همگانی به معنای نفی تمایزها و تخصص‌ها نیست. آیه‌ی «**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ**» (نحل: ۱۲۵) بر تناسب روش با سطح فهم مخاطب تأکید دارد و مداخله‌ی غیرضابطه‌مند را موجب تحمیل و مقاومت می‌داند؛ نکته‌ای که پژوهش‌های تربیتی نیز بر آن هشدار داده‌اند (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۲، ص ۵۲_۵۴؛ آسمانی و تابعی، ۱۳۹۹، ص ۳۲۲)؛ ازاین‌رو، اصل تقسیم کار تربیتی ضرورت می‌یابد. قرآن در آیه‌ی «**فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ**» (توبه: ۱۲۲)، الگویی ساختاری برای توزیع نقش‌ها ارائه می‌دهد که به تصریح علامه طباطبایی، ناظر به

نظم عقلانی در وظایف معرفتی است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۹، ص ۳۸۵)؛ همچنین آیه‌ی «**قُلْ هَـذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ**» (یوسف: ۱۰۸) بر ضرورت بصیرت علمی در دعوت تأکید دارد.

روایات نیز این سامان‌دهی را تأیید می‌کنند. امام صادق(ع) فلسفه‌ی آیه‌ی ۱۲۲ توبه را پیشگیری از آشفتگی معرفتی می‌داند (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱، ص ۴۳) و قاعده‌ی «العاقلُ مَن وضعَ الأشیاءَ مواضعها» (آمدی، ۱۴۱۰، ح ۲۵۴) را مبنای عام تنظیم نقش‌ها معرفی می‌کند. در فقه معاصر نیز، مداخله‌ی ارشادی تابع تخصص و صلاحیت دانسته شده است (خمینی، ۱۴۱۵، ج ۱، ص ۳۶۴؛ مطهری، ۱۳۹۷، ص ۷۸).

بر اساس این، مسئولیت‌پذیری همگانی تنها در سایه‌ی نظم عقلانی و تقسیم کار تربیتی معنا می‌یابد و قاعده‌ی ارشاد جاهل از تکلیفی فردی فراتر می‌رود و به راهبردی اجتماعی و تمدنی تبدیل می‌شود.

۵- سامانه‌ی روش‌های ارشاد در الگوی تفکیکی و فرایندی

۵-۱- رده‌بندی روش‌ها بر اساس مبنا

تحقق «ارشاد جاهل» در چارچوب تربیت اسلامی، وابسته به انتخابی آگاهانه و متناسب با وضعیت متربی است. شارع این مأموریت را با سامان‌دهی سامانه‌ای تفکیکی_مبنایی به اجرا درآورده است؛ سامانه‌ای که «نوع جهل»، «سطح ادراک» و «شرایط روانی_اجتماعی» مخاطب را نقش‌آفرین کلیدی می‌شمارد (امیدی‌فرد و پیله‌ور، ۱۳۹۶، ص ۵۰۲).

شالوده‌ی این سامانه در آیه‌ی مبارکه‌ی «**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**» (نحل: ۱۲۵) دیده می‌شود که سه مبنای متمایز و در عین حال مرتبط را پیش می‌نهد:

۱. حکمت که به اقناع عقلانی و بسط معرفت مرتبط است و بالاترین کارآمدی را در مواجهه با جهل قاصر دارد. علامه طباطبایی حکمت را «بیان حقیقت به میزان توان فهم مخاطب» تعریف می‌کند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ج ۱۲، ص ۳۷۴).

۲. موعظه‌ی حسنه که بر بعد عاطفی و انگیزشی مخاطب تأکید دارد و در مواقع ضعف تمایل، التزام یا اراده‌ی عملی کارآمد است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد، موعظه زمانی ثمربخش است که همواره توأم با احترام و اجتناب از تحقیر باشد (سلگی و گلی‌شیردار، ۱۴۰۰، ص ۷۶).

۳. مجادله‌ی احسن روشی تعاملی و اقناعی است که در شرایط تعارض فکری و مقاومت فعال معرفتی به‌کار می‌رود؛ همچنین یادآوری می‌کند، مناظره حتی در اوج تنش نیز، باید در دایره‌ی ادب و انصاف قرار داشته باشد (راغبی و نوری، ۱۴۰۴، ص ۱۸۶_۱۸۸).

سیره‌ی معصومین(ع) بازتاب عینی همین سامان‌مندی است. دعوت عملی همراه با التزام رفتاری مربی بالاترین سطح اثربخشی را دارد. علاوه بر آن، بیان متناسب با سطح مخاطب و به‌کارگیری آموزش غیرمستقیم همچون تمثیل، در مواجهه با جهل مقصر، اثربخش شناخته شده است (مکارم

شیرازی، ۱۳۷۴، ج ۹، ص ۳۹۷).

درمجموع، الگوی تفکیکی و فرایندی ارشاد نظام تربیت اسلامی را مبتنی بر تلفیق هوشمندانه‌ی عقل، عاطفه و رفتار و نیز روش‌های ارشاد را به‌شکل سلسله‌مراتبی و مبنامحور تنظیم می‌کند؛ ارشادی که از روش‌های نرم و زمینه‌ساز آغاز می‌شود و تنها در صورت ضرورت به مراحل تعمیق، اقناع و تعامل می‌رسد. این سامانه قاعده‌ی ارشاد جاهل را از کنشی مقطعی و واکنشی ارتقا می‌دهد و به راهبردی تربیتی قابل سیاست‌گذاری در نظام تعلیم و تربیت اسلامی بدل می‌سازد.

۵-۱-۱- روش‌های مبتنی بر حکمت (اقناع عقلانی)

روش حکمت‌آمیز بنیادی‌ترین شیوه‌ی تحقق قاعده‌ی «ارشاد جاهل» است که به رفع جهل از طریق اقناع عقل و ارائه‌ی تبیینی متناسب با ظرفیت مخاطب توجه دارد. در این رویکرد، وظیفه‌ی عالم در مواجهه با جهل قاصر، آگاه‌سازی حکیمانه است و نه اعمال الزام تحکمی. هدف اصلی تبدیل «نداشتن علم» به «امکان انتخاب آگاهانه» است (امیدی‌فرد و پیل‌ور، ۱۳۹۶، ص ۴۸۷_۴۹۰؛ خمینی، ۱۴۱۵، ج ۱، ص ۴۶۶).

آیه‌ی «**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**» (نحل: ۱۲۵) ساختاری سلسله‌مراتبی را ترسیم می‌کند که حکمت در صدر آن قرار دارد. تقدم حکمت بیان‌کننده‌ی این است که مواجهه‌ی اولیه با جاهل باید بر مبنای اقناع عقلانی و مطابق با سطح فهم او صورت گیرد (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ص ۳۲۵). علامه طباطبایی حکمت را «وضع الشیء فی موضعه» تعریف می‌کند و آن را انتخاب استدلالی متناسب با ظرفیت مخاطب قلمداد می‌نماید (همان). این منطق موجب تمایز روشن میان ارشاد جاهل و امربه‌معروف می‌شود و از تعمیم نابه‌جای شیوه‌های الزام‌آور جلوگیری می‌کند (نجفی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۳۹۶).

سیره‌ی معصومان(ع) تجلی عینی این منطق است؛ از گفت‌وگوی عقلانی پیامبر گرامی(ص) با مسیحیان نجران تا مناظرات امام رضا(ع) و احتجاجات امام صادق(ع) که همگی بر اقناع عقل و حفظ کرامت مخاطب متکی‌اند (ابن‌هشام، ۱۴۱۵، ج ۱، ص ۵۷۳؛ صدوق، ۱۴۱۳، ج ۲، ص ۱۴۵_۱۶۰؛ کلینی، ۱۴۰۷، ج ۱، ص ۷۴_۷۹).

از دیدگاه فقه تربیتی، روش حکمت‌آمیز ذاتاً مقید به اصل «تکریم متربی» است. مربی پیش از هر اقدام، موظف است نوع جهل را تشخیص بدهد و روشی برگزیند که استقلال فکری و امنیت روانی متربی را تقویت کند (اعرافی، بی‌تا، ج ۲، ص ۲۱۳_۲۱۸)؛ همچنین تعلیل آیه با «**إِنَّ رَبَّكَ هُوَ أَعْلَمُ بِمَن ضَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ**» یادآور آن است که مربی مأمور به تبیین حکیمانه است، نه تضمین حصول نتیجه‌ی هدایت؛ درنتیجه، روش حکمت‌آمیز عقلانی‌ترین و کرامت‌محورترین شیوه‌ی تحقق قاعده‌ی ارشاد جاهل در تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود.

۵-۱-۲- روش‌های مبتنی بر موعظه‌ی حسنه (تأثیر عاطفی)

موعظه‌ی حسنه به‌عنوان یکی از روش‌های اساسی در قاعده‌ی «ارشاد جاهل»، بر فعال‌سازی بُعد عاطفی و انگیزشی مخاطب متمرکز است و عمدتاً مواردی را هدف می‌گیرد که جهل ناشی از غفلت یا سستی اراده باشد، نه عناد معرفتی. این روش به‌عنوان مکمل حکمت، زمینه‌ساز پذیرش اقناع عقلانی است.

آیه‌ی شریفه‌ی «**ادْعُ إِلَى سَبِيلِ رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ**» (نحل: ۱۲۵)، جایگاه تشخیص‌محور موعظه‌ی حسنه را در نظام دعوت قرآنی به‌روشنی نشان می‌دهد. علامه طباطبایی موعظه را تذکری نرم و همراه با رحمت می‌داند که قلب مخاطب را بدون تحمیل، برای پذیرش حق آماده می‌سازد (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ص ۳۳۱). قید «حسنه» نیز ناظر به کیفیت اخلاقی ابلاغ است، به گونه‌ای که موعظه از تحقیر، تهدید و تعارض رفتاری مبرا و بر دلسوزی و رعایت کرامت مخاطب مبتنی است (فلاح، اعتمادی‌فرد و عاصی‌مذنب، ۱۴۰۳، ص ۳۰۵_۳۱۲).

روایات نیز موعظه‌ی حسنه را ابزاری برای بیدارسازی وجدان اخلاقی معرفی کرده‌اند. امام باقر(ع) فرموده‌اند: «مَنْ لَمْ يَجْعَلِ اللَّهُ لَهُ مِنْ نَفْسِهِ وَاعِظًا فَمَوَاعِظُ النَّاسِ لَا تُغْنِي عَنْهُ شَيْئًا» (ابن‌شُعبه حرانی، ۱۴۰۴، ص ۲۹۴)؛ همچنین فرمایش ایشان «طُوبَى لِمَن كان نَظَرُهُ عِبرةً...» (صدوق، ۱۴۱۵، ص ۹۸)، جوهره‌ی موعظه را در ارتقای تأمل اخلاقی و عبرت‌گیری ترسیم می‌کند.

در سامانه‌ی روش‌های ارشاد، موعظه‌ی حسنه نقشی میانجی میان حکمت و جدال احسن دارد و با کاهش تنش روانی، زمینه‌ی اقناع عقلانی را فراهم می‌آورد؛ همچنین فقهای تربیتی این روش را منوط به رعایت شرایط زمان، مکان و وضعیت مخاطب دانسته‌اند (مطهری، ۱۳۷۴، ص ۱۴۲؛ اعرافی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۲۴)؛ بنابراین، موعظه‌ی حسنه در قاعده‌ی فقهی_تربیتی ارشاد جاهل، صرفاً توصیه‌ای اخلاقی یا شیوه‌ای خطابی نیست، بلکه روشی تشخیص‌محور، کرامت‌مدار و تربیت‌پذیر است که با تنظیم دقیق لحن، محتوا و شرایط اجرا، بالاترین احتمال تأثیرگذاری پایدار در فرایند هدایت را ایجاد می‌کند.

۵-۱-۳- روش‌های مبتنی بر «جدال احسن» (مناظره‌ی سازنده)

جدال احسن به‌عنوان پیشرفته‌ترین شیوه در قاعده‌ی «ارشاد جاهل»، در مواجهه با جاهلی به‌کار می‌رود که دچار شبهه یا انسداد معرفتی عقلانی شده است. این روش ابزاری هدایتی است که ضمن رعایت کرامت مخاطب، به رفع شبهه و بازیابی امکان فهم می‌پردازد.

مبنای اصلی این روش فرمان قرآنی «**وَجَادِلْهُم بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ**» (نحل: ۱۲۵) است که با تأکید بر قید «أحسن»، چارچوب و حدود جدال مشروع را مشخص می‌کند. امام صادق(ع) این نوع جدال را «جدال با کتاب خدا» خوانده‌اند؛ به این معنا که مشروعیت تربیتی آن منوط به اتکا بر حجتی معتبر و قابل‌فهم برای مخاطب است (حویزی، ۱۴۱۵، ج ۳، ص ۹۵). چنین معیاری جدال احسن را از مغالطه، جدل لفظی و غلبه‌طلبی متمایز می‌سازد.

از دیدگاه فقه تربیتی، این شیوه پس از «حکمت» و «موعظه‌ی حسنه» قرار دارد و به‌عنوان

مرحله‌ی اقناع عقلانی و کرامت‌محور فرایند ارشاد تلقی می‌شود (امیدی‌فرد و پیل‌ور، ۱۳۹۶، ص ۴۹۸_۵۰۵؛ راغبی و نوری، ۱۴۰۴، ص ۱۲۹_۱۳۲).

سیره‌ی امام رضا(ع) در مناظرات با اهل کتاب، جلوه‌ای عینی از این روش است. ایشان با استناد به مقبولات معرفتی مخاطب، مقاومت روانی آنان را کاهش می‌دادند (صدوق، ۱۴۱۳، ج ۲، ص ۳۳۴)؛ همچنین علم شرط بنیادین جدال احسن است و قرآن جدال بدون علم را نکوهش کرده است (حج: ۳ و ۸). در آموزه‌های تربیتی امام رضا(ع)، علم نه وسیله‌ی تفاخر که وسیله‌ی هدایت است (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۲، ص ۱۲۶).

تأکید بر بعد اخلاقی این روش نکته‌ی مهم دیگر است. التزام به احترام، پرهیز از تحقیر و رعایت انصاف معرفتی شرط لازم برای مشروعیت آن است. تعبیر امام رضا(ع) «الآن جئتَ بالنصفة یا نصرانی» (طبرسی، ۱۴۱۵، ج ۲، ص ۴۱۷) بر این معنا صحه می‌گذارد؛ بنابراین، جدال احسن روشی مرحله‌مند، کرامت‌محور و حلقه‌ی پایانی منظومه‌ی «حکمت_ موعظه‌ی حسنه_ جدال احسن» در تربیت اسلامی است.

۵-۲- الگوی تفکیکی: تناسب‌دهی روش به نوع جهل

۵-۲-۱- روش‌های ارشادی متناسب با جاهل قاصر

بر اساس قاعده‌ی فقهی_تربیتی ارشاد جاهل، انتخاب روش تابعی مستقیم از نوع جهل است. «جاهل قاصر» فردی است که ناآگاهی او ناشی از نداشتن امکان دستیابی به علم یا محدودیت‌های محیطی است، نه تعمد و تقصیر؛ ازاین‌رو، منطق ارشاد این گروه بر تکریم، تدریج و کاهش موانع روانی استوار است (اعرافی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۴۵؛ مطهری، ۱۳۸۶، ج ۲۲، ص ۶۹۵). نادیده گرفتن این تمایز و به‌کارگیری روش‌های نامتناسب می‌تواند به تشدید انسداد معرفتی منجر شود. در این چارچوب، روش‌های غیرمستقیم و کم‌تنش بیشترین کارآمدی را در فرایند ارشاد جاهل قاصر دارند. دو شیوه‌ی «دعوت عملی و الگودهی رفتاری» و «بیان ساده و رسا» به‌عنوان محوری‌ترین روش‌ها برای این گروه شناخته می‌شوند؛ زیرا هر دو بدون تحمیل معرفتی مستقیم و بدون تحریک مقاومت روانی، امکان انتقال معنا و تثبیت فهم را فراهم می‌سازند.

الف. دعوت عملی و الگودهی رفتاری

در این روش، مربی پیش از هر گفتار مستقیم، با رفتار و سلوک عینی خود پیام تربیتی را منتقل می‌کند. این رویکرد ریشه‌ای ژرف در قرآن دارد، چنان‌که خداوند می‌فرماید: «**أَتَأْمُرُونَ النَّاسَ بِالْبِرِّ وَتَنسَوْنَ أَنفُسَكُمْ**» (بقره: ۴۴)؛ که بر تقدم عملی الگو بر گفتار در فرایند هدایت دلالت دارد.

در قرآن کریم نیز نمونه‌ی روش غیرمستقیم دیده می‌شود؛ هنگامی که پسر حضرت نوح(ع) از مسیر حق منحرف شد، خداوند فرمود: «**إِنَّهُ لَيسَ مِنْ أَهْلِک إِنَّهُ عَمَلٌ غَيرُ صَالِحٍ**» (هود: ۴۶)؛ که تحلیلی رفتاری است، نه سرزنش آشکار (محمدی و رجا، ۱۴۰۱، ص ۱۰)؛ همچنین امام صادق(ع) فرمودند: «کونُوا دُعاةَ النّاسِ بِغَیرِ ألسِنَتِکم» (کلینی، کافی، ۱۴۰۳، ج ۵، ص ۱۰۵)؛ یعنی دعوت عملی

بـر زبان‌گویـی مقـدم اسـت.

در سـیره‌ی معصومـان(ع) نیـز، دعـوت عملـی جایگاهـی محـوری دارد، به‌گونـه‌ای کـه اخـلاق فـردی، سـبک تعامـل اجتماعـی و رفتـار روزمـره‌ی آنـان عامـل اصلـی جـذب مـردم بـه حـق بـوده اسـت (راغبـی و نـوری، ۱۴۰۴، ص ۱۳۱_۱۳۳؛ اعرافـی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۱۰_۲۱۵). از دیـدگاه فقـه تربیتـی، مشـاهده‌ی عینـی ارزش‌هـا از سـوی جاهـل قـاصر فاصلـه‌ی میـان مفهـوم ذهنـی و تحقـق عملـی را کاهـش می‌دهـد. بـر اسـاس ایـن، رفتـار مربـی در ایـن سـطح صرفـاً مقدمـه‌ی ارشـاد نیسـت، بلکـه جزئـی از خـودِ فراینـد ارشـاد به‌شـمار می‌آیـد (اعرافـی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۱۳)؛ درنتیجـه، دعـوت عملـی مؤثرتریـن روش ارشـادی در مواجهـه بـا جاهـل قـاصر اسـت کـه بـا اصـول تکریـم، تدریج و غایـت قاعـده‌ی ارشـاد سـازگاری کامـل دارد.

ب. بیان ساده و رسا

بیـان سـاده و رسـا روشـی اساسـی در ارشـاد جاهـل قـاصر اسـت کـه بـر ارائـه‌ی معـارف متناسـب بـا سـطح ادراک مخاطـب تأکیـد مـی‌ورزد. قـرآن کریـم بـر ایـن اصـل تصریـح می‌کنـد: «**وَمَـا أَرْسَـلْنَا مِن رَّسُـولٍ إِلَّا بِلِسَـانِ قَوْمِـهِ لِيُبَيِّـنَ لَهُـمْ**» (ابراهیـم: ۴). ایـن آیـه نشـان می‌دهـد کـه «بیـان» در منطـق الهـی صرف انتقـال لفـظ نیسـت، بلکـه تفهیـم معنـا بـه زبـان فهم‌پذیـر مخاطـب اسـت.

در قاعـده‌ی فقهی_تربیتـی ارشـاد جاهـل، بیـان سـاده شرط تحقـق تکلیـف ارشـاد به‌شـمار مـی‌رود. امـام خمینـی تحقـق ارشـاد را منـوط بـه تفهیـم واقعـی می‌دانـد و بیـان حکـم بـدون تحقـق فهـم را مسـقط تکلیـف نمی‌شـمارند (امـام خمینـی، ۱۴۱۵، ج ۱، ص ۴۶۶). از دیـدگاه تربیتـی، بیـان نامتناسـب ممکـن اسـت بـه جهـل مرکـب و سـوءفهم پایـدار بینجامـد. شـهید مطهـری نیـز هشـدار می‌دهـد کـه آمـوزش غیرمتناسـب بـا سـطح فهـم مخاطـب منشـأ انحـراف فکـری خواهـد شـد (مطهـری، ۱۳۸۶، ج ۲۲، ص ۷۰۱). پژوهش‌هـای معـاصر نیـز تأییـد می‌کننـد کـه رعایـت سـطح فهـم مخاطـب و شـفافیت بیـان از عوامـل اصلـی اثربخشـی ارشـاد اسـت (فـلاح، اعتمادی‌فـرد و عاصی‌مدنّـب، ۱۴۰۳، ص ۳۰۵-۳۱۲)؛ بنابرایـن، بیـان سـاده و رسـا سـازوکاری تربیتـی بـرای حفـظ کرامـت متربـی، پیشـگیری از سـوءفهم و شـکل‌گیری فهـم پایـدار اسـت.

۵-۲-۲- روش‌های مناسب برای جاهل مقصر

مطابـق قاعـده‌ی ارشـاد جاهـل، «جاهـل مقـصر» فـردی اسـت کـه بـا وجـود امـکان دسترسـی بـه علـم، به‌سـبب سـهل‌انگاری یـا تعصـب از پذیـرش حقیقـت امتنـاع می‌کنـد. مسـئله محـوری در مواجهـه بـا ایـن نـوع جهـل، اختـلال در فراینـد فهـم و داوری عقلانـی اسـت (اعرافـی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۴۷؛ مطهـری، ۱۳۸۶، ج ۲۲، ص ۶۹۸).

در ایـن سـطح، روش‌هـای ارشـادی نمی‌تواننـد صرفـاً ابلاغـی یـا عاطفـی باشـد، بلکـه بایـد ناظـر بـه بازسـازی مبانـی فکـری، کشـف خطاهـای معرفتـی و اقنـاع عقلانـی فعـال باشـد. ایـن کارکـرد به‌طـور خـاص از طریـق «جـدال احسـن» تحقـق می‌یابـد، چنان‌کـه آیـه شریفـه می‌فرمایـد: «**ادْعُ إِلَـى سَـبِيلِ رَبِّـكَ**

بِالْحِکمَـةِ وَالْمَوْعِظَـةِ الْحَسَـنَةِ وَجَادِلْهُـم بِالَّتِـی هِـی أَحْسَـنُ» (نحـل: ۱۲۵).

در منظومـه‌ی تربیتـی قاعـده‌ی ارشـاد جاهـل، جـدال احسـن گفت‌وگویـی عقلانـی، هدفمنـد و اخلاق‌مـدار اسـت کـه حقیقـت را محـور قـرار می‌دهـد و کرامـت مخاطـب را حفـظ می‌کنـد. علامـه طباطبایـی آن را اسـتدلال بـر پایـه‌ی مقبـولات طـرف مقابـل همـراه بـا رعایـت ادب و انصـاف می‌دانـد (طباطبایـی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ص ۳۶۲). از دیـدگاه فقهـی، در جهـل تقصیـری بیـان سـاده کفایـت نمی‌کنـد و ارشـاد بایـد معطـوف بـه اصـلاح مبانـی فکـری از طریـق گفت‌وگـوی اسـتدلالی باشـد (اعرافـی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۵۰).

بـر اسـاس ایـن، جـدال احسـن مؤلفه‌هـای ضابطه‌منـد دارد؛ ازجملـه آغـاز از مشـترکات عقلانـی، حفـظ کرامـت متربـی و پرهیـز از تحریـک عاطفـی منفـی و تمسـخر (فـلاح و همـکاران، ۱۴۰۳، ص ۳۰۵_۳۱۲؛ مطهـری، ۱۳۸۶، ج ۲۲، ص ۷۰۲). در بازچینـش نظام‌منـد روش‌هـا، ایـن شـیوه هـم از حیـث تفکیکـی متناسـب بـا جاهـل مقـصر اسـت و هـم از حیـث فراینـدی، در مرحلـه‌ی «تعمیـق فهـم و اقنـاع عقلانـی» الگـوی پیشـنهادی قـرار می‌گیـرد.

۵. ۳. الگوی فرایندی: توالی منطقی مراحل ارشاد

قاعـده‌ی ارشـاد جاهـل بـر ماهیـت فراینـدی و تدریجـی هدایـت تأکیـد دارد و اثربخشـی آن در گـرو رعایـت توالـی منطقـی مراحـل اسـت. ایـن نگـرش مرحله‌منـد در چینـش روش‌هـای «حکمـت»، «موعظـه‌ی حسـنه» و «جـدال احسـن» در آیـه‌ی «**ادْعُ إِلَـی سَـبِیلِ رَبِّـکَ بِالْحِکمَـةِ...**» (نحـل: ۱۲۵) ریشـه دارد. بی‌توجهـی بـه ایـن ترتیـب می‌توانـد کارآمـدی هدایـت را کاهـش دهـد و حتـی بـه بـروز مقاومـت تربیتـی بینجامد.

بـر اسـاس ایـن، روش‌هـای ارشـادی نـه مجموعـه‌ای منفـک، بلکـه مراحلـی پیوسـته و مکمل‌انـد کـه هـر مرحلـه، زمینـه‌ی تحقـق مرحلـه‌ی بعـد را فراهـم می‌سـازد. در ایـن الگـو، ارشـاد از مرحلـه‌ی زمینه‌سـازی آغـاز می‌شـود، در مرحلـه‌ی اقنـاع و تعمیـق فهـم تـداوم می‌یابـد و درنهایـت، بـه تثبیـت نتایـج هدایـت منتهـی می‌گـردد. التـزام بـه ایـن توالـی شرط اصلـی کارآمـدی قاعـده‌ی ارشـاد جاهـل و مبنـای تحلیـل تفصیلـی مراحـل آن در زیربخش‌هـای بعـدی اسـت.

۵-۳-۱- مرحله‌ی اول: زمینه‌سازی و جلب اعتماد

در قاعـده‌ی ارشـاد جاهـل، مرحلـه‌ی «زمینه‌سـازی و جلـب اعتـماد» بـه عنـوان پیش‌شرطـی اصلـی بـرای هدایـت مؤثـر قلمـداد می‌گـردد. در ایـن مرحلـه، از روش‌هایـی بهـره گرفتـه می‌شـود کـه کمتریـن سـطح تقابـل را ایجـاد کنـد و فرصـت تعامـل را فراهـم سـازند. «دعـوت عملـی» بـا عینی‌سـازی ارزش‌هـا پایـه‌ی پیونـد اولیـه و اعتـماد را شـکل می‌دهـد و بـه سـبب تقـدم عمـل بـر بیـان لفظـی، اثربخشـی بالاتری دارد (فـلاح و همـکاران، ۱۴۰۳، ص ۳۱۰-۳۱۲)؛ بنابرایـن، دعـوت عملـی نقطـه‌ی شروعـی طبیعـی بـرای کل فراینـد ارشـاد ایـن قاعـده به‌شـمار مـی‌رود.

پـس از اسـتقرار چنیـن پیونـدی، «بیـان سـاده و رسـا» بـه عنـوان حلقـه‌ی مکمـل نقـش پیـدا می‌کنـد.

این روش با تطبیق سبک و سطح پیام با توان فهم مخاطب و اجتناب از اصطلاحات تخصصی، آمادگی شناختی فرد را تعمیق می‌بخشد؛ امری که مبنای آن در منابع قرآنی و فقه تربیتی مستحکم است (نحل: ۱۲۵؛ اعرافی، ۱۳۹۶، ج ۲، ص ۲۱۸).

همچنین «آموزش غیرمستقیم» که از ابزارهایی مانند مثال‌های ملموس و موقعیت‌سازی بهره می‌برد، امکان انتقال معارف را بدون مواجهه‌ی صریح مستقیم فراهم می‌کند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد، پرهیز از برخوردهای آشکار و مستقیم به ویژه در مراحل ابتدایی، شرط اساسی برای دریافت و پذیرش پیام دینی است (فلاح و همکاران، ۱۴۰۳، ص ۳۰۷-۳۰۹)؛ ازاین‌رو، آموزش غیرمستقیم نمادی از دقت و ظرافت تربیتی در تشخیص زمان و نحوه‌ی مناسب ورود به گفت‌وگو است.

این مجموعه روش‌ها به‌ویژه در مواجهه با جاهل قاصر ضرورت می‌یابند؛ زیرا آغاز سریع با تقابل یا منازعه اغلب باعث تشدید مقاومت روانی می‌شود (مطهری، ۱۳۸۶، ج ۲۲، ص ۶۹۵؛ مصطفوی، ۱۴۰۰، ص ۳۶). بر اساس همین، مرحله‌ی زمینه‌سازی نه صرفاً مقدمه‌ای فرعی، بلکه شرط لازم تحقق اقناع عقلانی در مراحل بعدی ارشاد شناخته می‌شود و غفلت از آن فرایند هدایت را ناکارآمد می‌سازد.

۵-۳-۲- مرحله‌ی دوم: تعمیق فهم و اقناع (جدال احسن)

در الگوی فرایندی ارشاد جاهل، مرحله‌ی «تعمیق فهم و اقناع» گذر از زمینه‌سازی به مداخله‌ی عقلانی است. این مرحله معطوف به بازسازی ساختار فهم و شکل‌دهی اقناع درونی است و نقطه‌ی تلاقی بعد تربیتی و استدلالی قاعده شمرده می‌شود (خویی، ۱۴۱۴، ج ۱، ص ۱۱۸_۱۲۱).

منطق این مرحله ایجاب می‌کند که مرشد پس از تحکیم اعتماد، به گفت‌وگوی عقلانی در قالب «جدال احسن» وارد گردد، بی‌آنکه این گذار به نوعی تقابل یا تحمیل معرفتی منجر شود. قید «احسن» در «**وَجَادِلْهُم بِالَّتِی هِیَ أَحْسَنُ**» (نحل: ۱۲۵) ناظر بر رعایت انصاف، پرهیز از خشونت کلامی و جهت‌گیری هدایت‌محور است (طباطبایی، ۱۴۱۷، ج ۱۲، ص ۳۷۲-۳۷۳).

از دیدگاه فقهی، ورود به «جدال احسن» مشروط به آمادگی معرفتی و روانی مخاطب است؛ زیرا تبعیت زودهنگام از استدلال ممکن است باعث تثبیت خطا گردد (نجفی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۳۹۶_۳۹۷)؛ بنابراین، در قاعده‌ی ارشاد جاهل، مصلحت تربیتی مترتبی بر صرف توان بیان یا استدلال مرشد تقدم دارد. این روش بیشترین تأثیر را در مواجهه با جاهل مقصر دارد؛ اما خروج از حدود ادب علمی و انصاف «جدال» را به نزاع و مجادله‌ای مخرب تبدیل می‌کند و موجب تعمیق جهل مرکب می‌شود (مصطفوی، ۱۴۰۰، ص ۳۶-۳۷؛ ابن‌میثم بحرانی، ۱۴۰۶، ج ۵، ص ۲۲۹).

ازاین‌رو، تعمیق فهم معطوف به بازسازی شبکه‌ی معنایی و تنظیم نظام ترجیحات معرفتی مخاطب است و نه پاسخگویی موردی به شبهات. مرشد با بهره‌گیری از مقبولات مخاطب و چینش منسجم گزاره‌ها، نسبت میان باور، عقلانیت و التزام عملی را بازتعریف می‌کند؛ سطحی از فهم که در تحلیل‌های فقهی، شرط «قناعت نفس» و مقدمه‌ی التزام پایدار محسوب شده است

(خویی، ۱۴۱۷، ج ۱، ص ۴۲_۴۴). این مرحله محور الگوی فرایندی ارشاد جاهل و حلقه‌ی اتصال میان زمینه‌سازی و استحکام‌بخشی هدایت است.

۵-۳-۳- مرحله‌ی سوم: رفع اشکال و استحکام‌بخشی هدایت

مرحله‌ی سوم الگوی فرایندی با عنوان «رفع اشکال و استحکام‌بخشی»، ناظر به حفظ و صیانت از فهم شکل‌گرفته در برابر فرسایش معرفتی یا بازگشت به جهل است. فقه تربیتی تأکید دارد که تحقق علم یا اقناع اولیه به تنهایی به معنی ثبات معرفتی نیست و هدایت فرایندی مستمر و نیازمند مراقبت دائم است. این موضوع در قرآن نیز بازتاب یافته است، چنان‌که پس از ابلاغ، بر نقش یادآوری تأکید شده است: «**فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنتَ مُذَكِّرٌ**» (غاشیه: ۲۱) و «**وَذَكِّرْ فَإِنَّ الذِّكْرَى تَنفَعُ الْمُؤْمِنِينَ**» (ذاریات: ۵۵). دلالت آیات یادشده نشان می‌دهد، تذکر مرحله‌ای پسینی و مکمل اقناع است و جایگزین آن نیست.

در چارچوب قاعده‌ی ارشاد، «رفع اشکال» به معنای بازخوانی ابهامات احتمالی باقی‌مانده و پیشگیری از تثبیت مجدد خطا است. فقها تصریح کرده‌اند که در صورت احتمال برگشت به جهل لازم است تذکر و توضیح مجدد صورت پذیرد (نجفی، ۱۴۰۴، ج ۲۱، ص ۳۹۸؛ خویی، ۱۴۱۴، ج ۱، ص ۱۲۳). در این مرحله، به علت کاهش سطح تنش استدلالی، تمرکز اصلی بر تقویت باورها و مدیریت مراقبت تربیتی است. امام علی(ع) نیز می‌فرماید: «إِنَّ لِلذِّكرِ لَأَهْلًا أَخَذُوهُ مِنَ الدُّنْيا بَدَلًا وَ يأْمُرُونَ بِالْقِسْطِ وَ يَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكرِ» (نهج‌البلاغه، خطبه‌ی ۲۲۲؛ ابن‌میثم بحرانی، ۱۴۱۸، ج ۱، ص ۳۵). تذکر احیای معانی‌ای است که پیش‌تر محقق شده است؛ اما در معرض فراموشی قرار گرفته‌اند.

در الگوی مقاله، استحکام‌بخشی نقش «حافظ کارکرد هدایت» را ایفا می‌کند و نبود آن می‌تواند به تزلزل و ضعف پایداری دستاوردهای معرفتی مراحل پیشین منجر گردد. این مرحله برای هر دو نوع جهل، قاصر و مقصر، قابل تحقق است؛ اما با کارکردی متفاوت: در جهل قاصر، جلوگیری از سستی فهم تازه شکل‌گرفته و در جهل مقصر، بازدارندگی از بازتولید آگاهانه‌ی خطا. بدین ترتیب، استحکام‌بخشی قاعده‌ی ارشاد را به فرایندی مستمر و اثرگذار در تربیت اسلامی تبدیل می‌کند.

۶- نتیجه گیری

پژوهش حاضر با تحلیل جامع مبانی قرآنی، روایی، عقلی و فقهی نشان داد، قاعده‌ی فقهی_تربیتی «ارشاد جاهل» یکی از بنیادی‌ترین و کارآمدترین اصول تربیت اسلامی است؛ اصلی که از سطح یک حکم فقهی فراتر رفته است و به راهبردی کلان برای هدایت انسان از جهل به معرفت و از انفعال به مسئولیت بدل می‌شود. این قاعده نظامی منسجم از اصول و روش‌های تربیتی را سامان می‌دهد که بر پیوند سه‌گانه‌ی «علم، اخلاق و عمل» و هماهنگی عقلانیت و هدایت استوار است.

یافته‌های تحقیق آشکار ساخت که ارشاد جاهل کنشی دفعی یا صرفاً تعلیمی نیست، بلکه فرایندی تدریجی، مرحله‌مند و مبتنی بر تشخیص نوع جهل است. اصول تربیتی مستخرج از این

قاعـده شـامل تفکیـک جهـل قـاصر و مقـصر، تدریـج و مرحله‌منـدی، تعامـل و کرامت‌محـوری، مسـئولیت همگانـی و تقسـیم کار تربیتـی اسـت. ایـن اصـول چارچوبـی بـرای توزیـع عادلانـه و حکیمانـه‌ی مسـئولیت میـان مربـی، متربـی و جامعـه فراهـم می‌سـازند و تربیـت اسـلامی را از سـاحت فـردی بـه نظامـی اجتماعی ارتقـا می‌دهنـد.

در حـوزه‌ی روش‌شناسـی، ارشـاد جاهـل مطابـق آیـه‌ی ۱۲۵ نحـل در سـه محـور حکمـت، موعظـه‌ی حسـنه و جـدال احسـن تجلـی می‌یابـد و بـا شـیوه‌های مکملـی چـون دعـوت عملـی، بیـان سـاده و تذکـر تکمیـل می‌شـود. ایـن روش‌هـا مراتـب مختلـف هدایـت را از اقنـاع عقـل تـا انگیـزش عاطفـی و تثبیـت رفتـاری پوشـش می‌دهنـد و متناسـب بـا نـوع جهـل و ظرفیـت مخاطـب بـه‌کار می‌رونـد.

در جمع‌بنـدی، قاعـده‌ی ارشـاد جاهـل الگویـی نظام‌منـد بـرای تلفیـق فقـه، اخـلاق و تربیـت ارائـه می‌کنـد؛ الگویـی کـه ضمـن حفـظ حـدود شرعـی، بـر آزادسـازی ظرفیت‌هـای عقـل و کرامـت انسـانی تمرکـز دارد. تحقـق ایـن قاعـده عـلاوه بـر اصـلاح معرفتـی فـرد، بـه تنظیـم اخلاقـی و عقلـی جامعـه می‌انجامـد و ظرفیـت تمدنـیِ تربیـت اسـلامی را در پاسـخ بـه چالش‌هـای معرفتـی و اخلاقـی انسـان معـاصر آشـکار می‌سـازد.

منابع

- قرآن کریم.
- آسمانی، محمد؛ تابعی، سید علی؛ «مسئولیت همگانی در تربیت اسلامی»؛ مطالعات تربیتی و روان‌شناسی اسلامی، دوره‌ی ۵، شماره‌ی ۲، ۱۳۹۹ ش.
- ابن‌بابویه، محمدبن‌علی (صدوق)؛ عیون أخبار الرضا؛ قم: نشر جهان، ۱۳۷۸ ش.
- ـــــــــــــــ؛ الأمالی؛ بیروت: دارالکتب الإسلامیة، بی‌تا.
- ـــــــــــــــ؛ الخصال؛ قم: جامعه مدرسین، بی‌تا.
- ـــــــــــــــ؛ من لا یحضره الفقیه؛ تهران: دفتر انتشارات اسلامی، بی‌تا.
- ابن‌شعبه حرّانی، حسن‌بن‌علی؛ تحف العقول؛ قم: جامعه مدرسین، ۱۴۰۴ ق.
- ابن‌فارس، احمد؛ مقاییس اللغه؛ بیروت: دارالفکر، بی‌تا.
- ابن‌منظور، محمدبن‌مکرّم؛ لسان العرب؛ بیروت: دارصادر، بی‌تا.
- ابوزهره، محمد؛ حیاة الرسول و دعوته؛ قاهره: دارالفکر العربی، بی‌تا.
- اعرافی، علیرضا؛ فقه تربیتی؛ قم: بوستان کتاب، بی‌تا.
- امامی، سید محمد؛ الموسوعة الفقهیة المیسرة؛ قم: مؤسسه النشر الإسلامی، بی‌تا.
- امامی، سید محمد؛ مطارح الأنظار؛ قم: دارالکتب الإسلامیة، بی‌تا.
- امیدی‌فرد، محمد؛ پیلور، علی؛ «بررسی فقهی قاعده‌ی ارشاد جاهل»؛ پژوهش‌های فقهی، دوره‌ی ۱۳، شماره‌ی ۴، ۱۳۹۶ ش.
- تمیمی آمدی، عبدالواحد؛ غررالحکم و دررالکلم؛ قم: دفتر نشر اسلامی، بی‌تا.
- حر عاملی، محمدبن‌حسن؛ وسائل‌الشیعه؛ قم: آل‌البیت، بی‌تا.
- حلی، حسن‌بن‌یوسف؛ قواعد الأحکام؛ قم: مکتبة بصیرت، بی‌تا.
- حویزی، عبدعلی‌بن‌جمعه؛ نورالثقلین؛ قم: مکتبة إسماعیلیان، بی‌تا.
- خمینی، روح‌الله؛ الرسائل؛ قم: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، بی‌تا.
- ـــــــــــــــ؛ تحریر الوسیله؛ قم: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، بی‌تا.
- خویی، سید ابوالقاسم؛ التنقیح؛ قم: دارالذخائر، بی‌تا.
- ـــــــــــــــ؛ مبانی تکمله المنهاج؛ قم: مؤسسه احیاء آثار، بی‌تا.
- راغب اصفهانی، حسین؛ المفردات فی غریب القرآن؛ بیروت: دارالمعرفه، بی‌تا.
- راغبی، سید محمد؛ نوری، علی؛ «نگرشی نو به حکم ارشاد جاهل در موضوعات و تنافی آن با قاعده‌ی وجوب اعلام»؛ مطالعات فقه اسلامی، دوره‌ی ۲۰، شماره‌ی ۱، ۱۴۰۲ ش.
- زبیدی، محمد مرتضی؛ تاج العروس من جواهر القاموس؛ کویت: دارالهدا، بی‌تا.
- سلگی، محمد؛ گلی‌شیردار، زهرا؛ «قاعده‌ی فقهی ارشاد جاهل و نقش آن در تربیت فرزند»؛ خانواده و پژوهش، دوره‌ی ۱۸، شماره‌ی ۴، ۱۴۰۰ ش.
- شهید ثانی، زین‌الدین‌بن‌علی؛ شرح اللمعة الدمشقیة؛ قم: دارالفکر، ۱۴۱۳ ق.
- شهید صدر، محمدباقر؛ مباحث الأصول؛ قم: مؤسسه دائرةالمعارف الفقه الإسلامی، بی‌تا.

- طبرسی، فضل‌بن‌حسن؛ مجمع‌البیان فی تفسیر القرآن؛ تهران: ناصر خسرو، ۱۳۷۲ ش.
- ـــــــــــــ؛ احتجاج؛ قم: دارالنشر الإسلامیة، ۱۴۱۳ ق.
- طوسی، شیخ محمدبن‌حسن؛ الاستبصار؛ تهران: دارالاصفهانی، بی‌تا.
- ـــــــــــــ؛ التبیان فی تفسیر القرآن؛ قم: مکتبة مدرسة الإمام امیرالمؤمنین(ع)، بی‌تا.
- ـــــــــــــ؛ التهذیب؛ قم: دارالحدیث، بی‌تا.
- ـــــــــــــ؛ اختیار معرفة الرجال؛ قم: مؤسسة النشر الإسلامی، بی‌تا.
- علامه حلی، حسن‌بن‌یوسف؛ قواعد الأحکام؛ قم: مکتبة بصیرت، بی‌تا.
- علامه طباطبایی، محمدحسین؛ بدایة الحکمة؛ قم: دفتر انتشارات اسلامی، ۱۳۷۴ ش.
- ـــــــــــــ؛ تفسیر المیزان؛ قم: دفتر انتشارات اسلامی، ۱۳۷۴ ش.
- ـــــــــــــ؛ المیزان فی تفسیر القرآن؛ ترجمه‌ی سید محمدباقر موسوی همدانی؛ قم: جامعه مدرسین، ۱۳۷۴ ش.
- علیدوست، ابوالقاسم؛ شیرازی، سید محسن؛ «تحلیل عقلایی رجوع جاهل به عالم به روش رفتارشناسی و مقایسه‌ی آن با رجوع مقلّد به مرجع تقلید»؛ مطالعات فقه و اصول، دوره‌ی ۱۲، شماره‌ی ۲، ۱۳۹۵ ش.
- عوالی اللئالی؛ الأحادیث العوالی؛ بیروت: دارالهجره، بی‌تا.
- عراقی، میرزا محمدعلی؛ نهایة الأفکار؛ قم: مؤسسه النشر الإسلامی، بی‌تا.
- کلینی، محمدبن‌یعقوب؛ الکافی؛ تهران: دارالکتب الإسلامیة، ۱۴۰۷ ق.
- ـــــــــــــ؛ اختیار معرفة الرجال؛ قم: دارالحدیث، بی‌تا.
- مجلسی، محمدباقر؛ بحارالأنوار؛ بیروت: دار احیاء التراث العربی، ۱۴۰۳ ق.
- ـــــــــــــ؛ روضه المتقین فی شرح من لا یحضره الفقیه؛ قم: دارالکتاب الإسلامی، بی‌تا.
- مسلم نیشابوری؛ الصحیح؛ بیروت: دارالکتب العلمیة، بی‌تا.
- مطهری، مرتضی؛ تعلیم و تربیت در اسلام؛ تهران: صدرا، ۱۳۷۴ ش.
- مطهری، مرتضی؛ مجموعه آثار؛ ج ۲۴؛ تهران: صدرا، ۱۳۷۷ ش.
- ـــــــــــــ؛ پیرامون جمهوری اسلامی. تهران: صدرا، ۱۳۹۱ ش.
- ـــــــــــــ؛ کلیات تربیت اسلامی (ترجمه‌ی عربی)؛ قم: دارالفکر، ۲۰۰۱ م.
- مکارم شیرازی، ناصر؛ تفسیر نمونه؛ تهران: دارالکتب الإسلامیة، ۱۳۷۴ ش.
- منتظری، حسینعلی؛ دراسات فی ولایة الفقیه و فقه الدولة الإسلامیة؛ قم: دارالفکر، بی‌تا.
- نهج‌البلاغه؛ گردآورنده: شریف‌رضی؛ قم: دارالهجره، ۱۴۱۳ ق.
- نوری، حسین؛ مستدرک الوسائل؛ قم: المکتبة الإسلامیة، بی‌تا.
- نجاشی، احمدبن‌علی؛ فهرست أسماء مصنفی الشیعة؛ قم: مؤسسة النشرالسلامی، بی‌تا.
- یعقوبی، سید محمد و همکاران؛ «تحقیر و تکریم متربی: تأثیر آن بر مسئولیت‌پذیری و پذیرش هنجارهای تربیتی»؛ روان‌شناسی تربیتی، دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۲، ۱۳۹۲ ش.