

بررسی انتقادی مدعای تقابل فهم و اقرار در تربیت دینی

© دکتر سیدنقی موسوی^۱

چکیده:

تربیت دینی به معنای پرورش ایمان، رویکردی دیرین است. از دهه ۱۹۵۰ این رویکرد با انتقاداتی مواجه شده است. منتقدان از منظر سکولاریستی و پلورالیستی برای این باورند که در تربیت دینی، فهم حاصل نمی‌شود و هدف، عبارت است از اقرار و اعتراف. بنابراین باید از «تربیت دینی اقراری» دست شست و به جای آن «تربیت دینی غیر اقراری» یا «تربیت سکولار» پیشنهاد می‌شود. به جای «آموزش دین» نیز باید به «آموزش درباره ادیان» همت گماشت. نوشتار حاضر با روش تحقیق توصیفی، تحلیلی و انتقادی، درصدد گردآوری، صورت‌بندی و ارزیابی این دیدگاه است. پس از گزارش این دیدگاه، مدعای مذکور در قالب سه تقریر بازسازی شده که عبارت‌اند از: ۱. عدم امکان فهم دینی در تربیت دینی؛ ۲. تلازم انحصارگرایی دینی و عدم فهم؛ ۳. تلازم تلقین و عدم فهم. در ادامه به تفصیل تقریرهای فوق مورد سنجش و نقادی قرار گرفته و در نهایت مدعای تقابل فهم و اقرار در تربیت دینی مخدوش دانسته شده و گفته شده است که ۱. ایمان - محوری در تربیت دینی، مانع از حصول فهم در تربی نیست و تربیت دینی می‌تواند عقلگرا باشد؛ ۲. انحصارگرایی دینی (پیش فرض گرفتن حقانیت یک دین) مانع از انعقاد فهم در تربی نیست و اساس تربیت پلورالیستی هم این‌گونه است؛ ۳. معیار تلقین، موضوع نیست و تربیت دینی الزاماً تلقینی نیست، همانطور که تربیت سیاسی، تربیت اخلاقی و تربیت علمی هم اگر با روش غیراستدلالی تدریس شوند، تلقینی خواهند بود. به فراخور فرصت، زوایایی از رویکرد اسلامی در تربیت دینی تبیین شده و از نسبت «تربیت دینی سکولار» و «تربیت دینی اسلامی» سخن به میان آمده است.

کلیدواژگان: ایمان، تربیت اسلامی، فلسفه تربیت دینی، عقلانیت، آموزش درباره ادیان، آموزش دین

✓ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۳/۱۰

✓ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۷/۱۸

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) Email: snmosavi57@cfu.ac.ir

■ بیان مسئله و پیشینه پژوهش

تربیت دینی به معنای آموزش یک دین و پرورش ایمان نسبت به یک دین، از دیرباز وجود داشته است. به طور کلی هدف اصلی رویکرد سنتی در تربیت دینی به تعبیر برخی از نویسندگان عبارت بوده است از متقاعد کردن فراگیران نسبت به اینکه دین خاصی، یگانه دین صحیح است و تربیت نمودن متریان در قالب آیین و هنجارهای آن دین (توماس^۱، ۱۹۸۵).

از دهه ۱۹۵۰ روش سنتی در تربیت دینی مورد بازنگری و انتقاد قرار گرفته است. برخی امکان فلسفی/ذاتی ترکیب تربیت دینی را انکار کرده و ترکیب «تربیت دینی» را پارادوکسیکال دانسته‌اند و شماری دیگر در امکان وقوعی آن تردید کرده و هدف، روش و نتیجه چنین تربیتی را مورد انتقاد قرار داده‌اند.

عده‌ای از مخالفان تربیت دینی، آن را منطقاً عملی بی‌ربط و بی‌وجه می‌دانند، چراکه باورهای دینی پیش‌فرض فهم دینی قرار می‌گیرند و در نتیجه کسی نمی‌تواند ادعا کند که به فهم گزاره‌های دینی دست یافته است، مگر اینکه قبلاً درباره درست یا خطا بودن آن گزاره‌ها اقرار و اعتراف کرده باشد. در نتیجه کسانی که باور دینی را نپذیرفته باشند، نمی‌توانند از فهم دینی برخوردار باشند. به زعم این گروه، تربیت دینی لاجرم بر اقرار و پذیرش پیشاپیش باورهای دینی استوار است که در این صورت، باید از آن به تربیت دینی اقراری^۲ یاد کنیم. حال این پرسش مطرح می‌شود که آیا تربیت دینی اقراری واقعاً واجد ویژگیهای یک فرایند تربیتی است یا نه؟ یعنی می‌شود همزمان از فرایند تربیتی سخن گفت که هم بر اقرار بر باورهای دینی پیشینی استوار باشد و هم واجد ویژگیهای یک فرایند تربیتی- از جمله فهم- باشد (هاند^۳، ۱۳۹۳: ۹).

پیشینه این مدعا را می‌توان این گونه از زبان هرست توضیح داد. وی معتقد است آنچه در تربیت دینی به افراد آموخته می‌شود، ممکن است مقولۀ عقلانی، آزمودنی و معتبر نباشد، زیرا این آموزش بیشتر تلقینی است. بنابراین به جای آموزش عقاید دینی^۴، بهتر است به آموزش درباره عقاید دینی^۵ بپردازیم (هرست^۶، ۲۰۱۰: ۸۲).

هرست در مقاله دنیوی کردن تربیت، در دو بخش به تربیت دینی اشکال می‌گیرد: دانش تربیت دینی و فرایند تربیت دینی. در بخش اول ناظر به دانش تربیت دینی می‌گوید که تربیت دینی دانش متمایزی نیست، بنابراین تربیت اسلامی/ مسیحی/ یهودی معنا ندارد و اشکال دوم ناظر به فرایند تربیت دینی است که با هدف آموزش یک دین خاص و با رویکرد اقراری و اعترافی انجام می‌شود و از آنجا که

1. Thomas
2. Confessional religious education
3. Hand
4. Teaching religious beliefs
5. Teaching about religious beliefs
6. Hirst

در یک جامعه سکولار، ارزشهایی مانند عقلانیت و خودگردانی اولویت دارند، باید فهم دین در مدارس آموزش داده شود و نه ایمان و پذیرش آن (هرست، ۱۳۸۰؛ داودی، ۱۳۹۸). از این رو، هرست ظاهراً تربیت دینی را به دو بخش تربیت دینی اقراری و غیراقراری تقسیم کرده و تنها رویکرد اقراری در تربیت دینی را به چالش کشیده است، اما به باور میثائیل هاند، هرست تربیت دینی غیراقراری را هم ناممکن می‌داند، زیرا فهم گزاره‌های یک دین تنها برای باورمندان به آن ممکن است و نه غیرمؤمنان آن دین، زیرا هرست براساس آنچه درمورد صور دانشها گفته است، فهم گزاره‌های دینی تنها برای کسانی که برخی قضایای بنیادی آن دین را پذیرفته باشند، ممکن است (هاند، ۱۳۹۳: ۱۹).

دیوید کار بر این باور است که رویکرد عقلانی در تربیت اخلاقی و دینی سبب پرورش تفکر و دوری از تلقین در دانش‌آموزان می‌شود، زیرا این عمل در تربیت مطلوب است. به نظر او رویکرد عقلانی، برتریهایی نسبت به رویکرد عادی دارد؛ از جمله اینکه به جای تلقین^۱، دانش و به جای شرطی‌سازی و عادات، فهمیدن و به جای اجتماعی‌سازی^۲، عقلانیت و معقول بودن^۳ را تحکیم می‌بخشد (به نقل از: اوسر^۴، ۱۹۹۹: ۲۳۶). وی همچنین معتقد است بر این رویکرد عادی (در مقابل رویکرد عقلانی) مستلزم بارآوردن فرد به دین خاص است؛ همان چیزی که وی آن را آموزش برای التزام^۵ یا رویکرد اقراری^۶ می‌نامد (کار^۷، ۲۰۰۶: ۱۷۴).

لویت و پولارد^۸ (۱۹۹۷) چند الگو برای تربیت دینی در مدارس ارائه کرده‌اند: ۱. تربیت دینی مبتنی بر اقرار^۹، ۲. تربیت دینی مبتنی بر اقرار رویکرد نوین، ۳. تربیت دینی پدیدارشناسی، ۴. تربیت دینی مبتنی بر تجربه. الگوی اول تربیت دینی اقراری خوانده می‌شود و در آن تلاش می‌شود ارزشها و عقاید جامعه آموزش داده شوند و سبب رشد ایمان شوند، اما در نسخه‌های نوین، به تغییرات تئوریک و اجرایی تربیتی و نیز بر نیازها و تواناییهای متربیبان توجه می‌شود.

ملاحظه می‌شود که در نتیجه مناقشات فوق‌الذکر، تربیت دینی به لحاظ نسبت/تقابل فهم و اقرار به دو گونه تربیت دینی اقراری/غیراقراری و اعترافی/غیراعترافی تقسیم شده و مبنای حذف یا کاهش حضور دین و یا فروکاستن به «آموزش درباره ادیان»، در مدارس و تربیت رسمی در کشورهای جهان قرار گرفته است.

در نگرشی به وضعیت الگوهای تربیت دینی از نظر اقراری/اعترافی یا غیراقراری/غیراعترافی بودن می‌توان گفت تربیت دینی در کشورهای سکولار مانند انگلستان و سوئد، تربیت دینی به صورت

1. Indoctrination
2. Socialization
3. Reasonableness
4. Oser
5. Teaching for commitment
6. Confessional approach
7. Carr
8. Levitt & Pollard
9. Confessional model

غیراعترافی تطبیقی (مقایسه‌ای) است و به‌صورت جداگانه، ادیان بزرگ الهی مطرح می‌شود، اما در آلمان از تربیت دینی اعترافی، استفاده می‌شود (دیویدسن^۱، ۲۰۱۰: ۶۱) و ترکیه دانش عمومی دینی را بدون جانبداری در تربیت دینی مطرح می‌نماید و رویکرد آن، تربیت دینی غیراعترافی است. همین‌طور در هلند در مدارس عمومی، دانش دینی به‌صورت تربیت دینی غیراعترافی مطرح می‌شود و در مدارس دینی، رویکرد حاکم تربیت دینی اعترافی است (فاتیح‌گنج^۲ و همکاران، ۲۰۱۱: ۸۰۲)

پس از ارائه گزارشی از پیشینه مدعای تقابل فهم و اقرار در تربیت دینی، نوشتار حاضر درصدد بررسی انتقادی این مدعاست و می‌خواهد به این پرسشها پاسخ دهد: ۱. دیدگاه طرفداران «تقابل فهم و اقرار در تربیت دینی» چیست و چگونه صورتبندی می‌شود؟ ۲. این دیدگاه، از منظر اسلامی چگونه ارزیابی می‌شود؟

■ روش تحقیق

روش تحقیق در نوشتار حاضر روش توصیفی، تحلیلی و انتقادی است و ابتدا تلاش می‌شود مجموعه بیانات و استدلالها در این زمینه، گردآوری، سپس در قالب چند تقریر صورتبندی شود و در گام دوم به ارزیابی این مدعا براساس فلسفه تربیت اسلامی پرداخته شود.

■ یافته‌های پژوهش

ادعای «تقابل فهم و اقرار در تربیت دینی» را می‌توان چنین خلاصه کرد: هدف تربیت دینی، اقرار است، پس قابل دفاع نیست و نباید اقرار/ایمان، هدف تربیت دینی باشد. نکته مهم این است که منظور از اقرار و اعتراف در ادبیات مخالفان، آیا همان ایمان است؟ ظاهراً بله؛ یعنی منظور از اقرار و اعتراف و اذعان، صرفاً اقرار زبانی نیست و وضعیت درونی و نفسانی که ایمان خوانده می‌شود، نیز مدنظر است. مجموعه گفتگوها و استدلالها در دفاع از «تقابل فهم و اقرار در تربیت دینی» را می‌توان به چند شکل تقریر کرد:

تقریر اول: در تربیت دینی، بر اقرار/ایمان تأکید می‌شود، درحالی که فهم (و اقرار و قبول) بر اقرار و اعتراف مقدم است و فهم، در تربیت دینی حاصل نمی‌شود؛ بنابراین تربیت دینی مورد قبول نیست.

تقریر دوم: در تربیت دینی حقانیت یک دین، مفروض است و ریشه تقابل فهم و اقرار (ایمان) این است که تربیت دینی بر «انحصارگرایی دینی» (و پذیرش حقانیت پیشینی آن دین) استوار است و به این دلیل، به‌جای تلاش برای فهم و انتخاب متربی، برای اقرار، اعتراف و ایمان وی، تلاش می‌شود. انحصارگرایی دینی باطل است و تربیت دینی نیز به همین دلیل مخدوش است.

1. Davidsen
2. Fatih Genç

تقریر سوم: هدف بودن تشکیل و تقویت ایمان در تربیت دینی، به خاطر تلقینی بودنش، ناروا و غیر تربیتی است.

ملاحظه می شود که در هر سه تقریر، از «عدم حصول فهم» در تربیت دینی سخن گفته می شود یعنی:

(الف) در تقریر اول، ایمان - محوری در تربیت دینی، مانع از حصول فهم در مرتبی است.

(ب) در تقریر دوم، انحصارگرایی دینی (پیش فرض گرفتن حقانیت یک دین) مانع از انعقاد فهم در مرتبی است.

(ج) در تقریر سوم، روش تلقین، مانع از تشکیل فهم در مرتبی است.

در ادامه تلاش می شود این سه تقریر ارزیابی شود. پیش از آن تذکر چند نکته مقدماتی لازم است.

نکته ۱: تربیت دینی دستکم دو اصطلاح دارد:

(الف) تربیت مبتنی بر دین. در این گونه، محتوای آموزش، الزاماً دین نیست، اما فرایند آموزش و تربیت منسوب به دین و در چارچوب آن است.

(ب) پرورش ایمان و التزام و آموزش دین. در این اصطلاح، محتوای آموزشی، خود دین است.

معنای اول، معنای مقسمی تربیت دینی خوانده می شود و معنای دوم معنای قسمی. در بحث حاضر معنای دوم مدنظر است؛ البته وقتی که منتقدان معنای دوم را نفی می کنند در واقع، معنای مقسمی هم نفی می شود.

نکته ۲: برخی امکان ذاتی تربیت دینی را انکار می کنند و شماری دیگر امکان وقوعی آن را. آنان که ترکیب تربیت دینی را پارادوکسیکال و متناقض نما می دانند، امکان منطقی و ذاتی تربیت دینی را نفی می کنند و آنانی که تربیت دینی را به سبب برخی روشها و رویکردهای ناکارآمد و نیازمند اصلاح می دانند امکان وقوعی را مخدوش می دانند.

نکته ۳: نکته دیگر آنکه بستر شکل گیری انتقادات به تربیت دینی، جوامع متکثر و چندفرهنگی و در بستر فکری و فرهنگی کثرت گرایی، اومانیستی و سکولاریستی بوده است.

نکته ۴: منظور از فهم در مدعی مورد بحث، معرفت تصدیقی است، اما گاهی بر معرفت عقلانی تأکید می کنند و گاهی بر معرفت تجربی (بنابر گرایشات فلسفی خود). به تعبیر دقیق تر براساس قرائن، منظورشان از فهم، معرفت مدلل (استدلالی) است و براین باورند که در تربیت دینی نمی توان به حصول معرفت مدلل امیدوار بود.

نکته ۵: همچنین منظور از اقرار در بحث حاضر، ایمان است و از آن به اعتراف، التزام، اعتقاد و تعهد نیز تعبیر می شود. به تعبیر دقیق تر براساس قرائن در کلام طرفداران دیدگاه مذکور، منظور از اقرار، شهادت زبانی صرف به پذیرش خدا و مضامین ادیان نیست و قطعاً اقرار قلبی (تصدیق و پذیرش و

سرسپردگی درونی) را شامل می‌شود. منظور آنان این است که اقرار/پذیرش/ایمان دینی در تربیت دینی، محصول فهم و معرفت مدلل نیست و اگر تربیتی به دنبال اقرار قلبی یا زبانی باشد، از مسیر فهم نخواهد بود. بنابراین هرچند توجه داریم که اقرار/ایمان/اعتقاد به سه سطح اقرار قلبی، اقرار زبانی و اقرار عملی تقسیم می‌شود، اما مناط استدلال آنان به سطح سوم وابستگی ندارد و اساساً درگیری فهم با سطح شناختی و قلبی ایمان/اقرار است.

بررسی تقریر اول: عدم امکان فهم در تربیت دینی

تقریر اول را در قالب قیاس استثنایی متصل می‌توان چنین صورتبندی کرد: اگر تربیت دینی، تربیت باشد، باید فهم حاصل شود، ولی در تربیت دینی فهم حاصل نمی‌شود، پس تربیت دینی، تربیت نیست.

برای مدعای «عدم امکان فهم بدون اقرار در تربیت دینی» دو تقریر می‌توان ارائه کرد:

تقریر الف: (مبتنی بر انگاره‌های ایمانگرایانه مسیحی) ایمان دینی، خردگریز (و در مواردی خردستیز) است (و اساساً بنابر انگاره‌های آنسلمی ایمان بر فهم تقدم دارد) در نتیجه در تربیت دینی (اقراری) فهم حاصل نمی‌شود.

تقریر ب: هرست بیانی دیگر دارد و می‌گوید: عدم امکان فهم مستقل گزاره‌های دینی مبتنی بر دو مقدمه است: ۱. دین، صورت دانشی مستقل و متمایز از دیگر صورتهاست؛ ۲. فهم گزاره‌های متعلق به یک صورت دانشی، بدون پذیرش حداقل برخی گزاره‌های آن صورت، امکان ندارد (هرست، ۱۳۸۰؛ داودی، ۱۳۹۸).

در ابتدا تقریر ب بررسی می‌شود. هرست می‌گوید: فهم گزاره‌های هر صورت دانشی جز با پذیرش برخی قضایای همان قلمرو، ممکن نیست؛ مثل اینکه کسی بخواهد علم فیزیک را درک کند باید برخی گزاره‌های اساسی آن را بپذیرد. بنابراین فهم گزاره‌های دینی بدون پذیرش برخی قضایای اساسی آن دین، ممکن نیست، پس آموزش یک دین با هدف ایمان و التزام و پذیرش آن دین معنا ندارد و در نتیجه تربیت دینی غیراقراری هم ممکن نیست (داودی، ۱۳۹۸).

در بررسی این تقریر، می‌توان چنین گفت (همان):

اولاً) مقدمه اول باطل است. همه گزاره‌های دینی (ناظر به ذات و صفات و رفتارهای خدا) یا مادی‌اند یا ذهنی. گزاره‌های مادی با روش تجربی و گزاره‌های ذهنی با بررسی الگوی رفتاری قابل درک و بررسی‌اند. در علوم دیگر نیز گزاره‌ها یا مادی‌اند یا ذهنی و همین دو راه برای فهم وجود دارد.

ثانیاً) مقدمه دوم نیز باطل است، زیرا با رد کردن مقدمه اول، مقدمه دوم هم باطل می‌شود. برفرض که گزاره‌های دینی، دانشی مستقل باشند بازهم فهم مستقل امکان دارد؛ زیرا فهم گزاره‌های متعلق به یک صورت دانشی متمایز، تنها مستلزم فهم (و نه باور) برخی گزاره‌های پایه است. فهم با پذیرش فرق دارد.

به نظر می‌رسد بیان هرست (تقریر ب) می‌تواند به تقریر الف ارجاع داده شود و ایمان - محوری در تربیت دینی (با خوانشی خردگریز/ستیز) استدلال اصلی به شمار آید. در ادامه تقریر الف بررسی می‌شود. توضیح آنکه یکی از مبانی طرح «آموزش درباره ادیان» به جای «آموزش دین» و جایگزینی تربیت دینی غیراقراری به جای تربیت دینی اقراری به نزاع ایمان و عقل در کلام مسیحی باز می‌گردد. به این صورت که اندیشمندان تربیتی مغرب‌زمین، مفروض بحث در تربیت دینی را بر این نقطه مبتنی دانسته‌اند که هدف تربیت دینی کدام است؟ (۱) آیا هدف تربیت دینی، ایمان، اقرار، اعتراف و سرسپردگی به دین خاصی است (رویکرد اقراری و اعترافی)؛ (۲) یا اینکه، هدف، فهمیدن و دانستن و خردورزی (رویکرد غیراقراری و غیراعترافی)؟

این نزاع کلامی، تربیت دینی را با یک پرسش اساسی مواجه کرده است مبنی بر اینکه آیا تربیت دینی باید برای ایمان، اقرار و تشرف به یک دین خاص باشد، یا اینکه هدف تربیت دینی، انتقال اطلاعات ادیان و بسترسازی برای فهم و معرفت است؟ مختصات کلام مسیحی و مواضع نظام کلیسایی در باب نسبت عقل و علم با ایمان، مقتضی آن بود که صاحب‌نظران تربیتی در قرن اخیر همگام با تحولات معرفتی و نیز بسترهای فرهنگی و اجتماعی، بجای تربیت دینی اقراری (آموزش دین با هدف ایجاد ایمان و اقرار)، از تربیت دینی غیراقراری (آموزش درباره ادیان) سخن بگویند.

برای بررسی این مبنای دین‌شناسانه چند نکته زیربنایی و روبنایی مطرح می‌شود:

اول: اندیشه تقدم ایمان بر فهم در دنیای مسیحیت، بیشتر به آنسلم قدیس منسوب است و شعار معروفش «ایمان بیاور تا بفهمی». (باربور^۱، ۱۳۶۲: ۲۶۳-۲۶۵). نگرش افراطی تقدم ایمان بر فهم را می‌توان امروزه تحت‌عنوان «فیددیزم» پی‌جست، یعنی گرایشی که با اصالت دادن به ایمان، معرفت و فهم را به حاشیه می‌راند در مقابل، دیدگاهی مطرح است که معتقد به تقدم معرفت بر ایمان است. سرآمد این متفکران توماس آکویناس است که ایمان را نحوه‌ای از آگاهی و معرفت تلقی می‌کرده است (فعالی، ۱۳۷۱: ۸۳-۸۹).

دوم: اساساً بحث از نسبت ایمان و فهم/معرفت به پرسشی بنیادی‌تر درباره نسبت عقل و ایمان ارجاع می‌یابد. در پاسخ به این پرسش، برخی امکان هرگونه مقایسه میان عقل و ایمان را نفی می‌کنند (ایمان‌گرایی). گروه دوم حامی قیاس‌پذیری‌اند؛ هرچند که در میزان سازگاری میان عقل و ایمان اختلاف نظر دارند (عقل‌گرایی). هریک از دو گروه، به دو گروه حداکثری و حداقلی تقسیم می‌شوند. همچنین ایمان‌گرایی حداکثری نیز به دو طیف خردستیز و خردگریز دسته‌بندی می‌شود و عقل‌گرایی حداکثری نیز به دو شاخه دین‌باور و دین‌ستیز. شایان ذکر است که چالش میان عقل و ایمان و نزاع بر سر تعیین مرزها و برتری هریک، آن‌گونه که جهان مسیحیت را به خود مشغول داشته است،

۱. Barbour

در جهان اسلام به چشم نمی‌خورد، مگر به صورت متفاوت و ضعیف در جریان «نص‌گرایی» در اهل سنت و «اخباری‌گری» در شیعه.

سوم: بنابر نکات پیشین، تفکیک تربیت دینی به اقراری و غیراقراری به سبب تقابل فهم و اقرار، مبنائاً مخدوش است و در دیدگاه اسلامی، ایمان سازه‌ای روان‌شناختی است و تسلیم (پذیرش، انقیاد، تصدیق، التزام قلبی) هسته محوری آن به شمار می‌رود و از «معرفت و استدلال» سیراب می‌شود و در «عمل» ثمر می‌دهد. بنابر مبانی کلام اسلامی و شیعی، در تربیت اسلامی همواره عقل و ایمان در عرض یکدیگر و مکمل هم‌اند. تربیت دینی در دیدگاه اسلامی ضمن همسویی برنامه‌های تربیتی با فطرت، باید از اجبار، الزام، تحمیل، تحقیر و تلقین مذموم دوری کرد. همچنین باید همگام با تراز تحولی‌متربی، ضمن توجه به انتقال اطلاعات دینی، تشنگی معنوی‌متربی پاک‌سرشت را نیز سیراب کند و همانطور که از ایمان‌گرایی خردستیز و خردگریز دوری می‌کند، باید از دام عقل‌گرایی ایمان‌ستیز نیز پرهیز نماید و از توجه جامع به عقل و دل (فهم و اقرار) فروگذاری نکند.

چهارم: اساساً نباید میان تشریف و الحاق مسلمان‌زاده به اسلام و میان تربیت دینی فهم-محور و استدلالی و تحقیقی، ناسازگاری تلقی کرد؛ توضیح آنکه

الف) از یک‌سو، نوزاد مسلمان‌زاده، به اسلام تشریف می‌یابد، بی آنکه لازم باشد شهادتین را بر زبان جاری کند یا اقدامی دیگر صورت دهد.

ب) در زمان بلوغ، بر وی واجب است اصول دین را به صورت تحقیقی و استدلالی فراگیرد و بپذیرد و تقلید در اصول دین بر وی حرام است.

ج) بر والدین وی (و مربیان) واجب است تا برای پذیرش تحقیقی اصول دین به وی یاری رسانند و از راه صحیح و کارآمد، اقدامات آموزشی و پرورشی خویش را سامان بخشند.

پنجم: فروکاهش «تربیت دینی برای ایمان» به «تربیت دینی برای سواد دینی» در تربیت لیبرال و سکولار را می‌توان در راستای فروکاهش دانش به اطلاعات و نیز «آموزشی‌سازی» ارزیابی کرد.

ششم: در اظهارنظری منصفانه باید گفت در جوامع چندفرهنگی کشورهای اروپایی و آمریکایی، مطرح کردن «آموزش درباره ادیان» به عنوان بدیل «آموزش دین» (مبتنی بر تفکیک تربیت دینی اقراری و غیراقراری) عکس‌العملی متناسب و به تعبیر برخی، «واکنشی عقلانی به مقتضیات جوامع کثرت‌گرا» بود؛ اما این اضطرار نباید به صورت نسخه بدیل برای همه جوامع تلقی شود و از عدم امکان منطقی تربیت دینی سخن گفته شود.

هفتم: فارغ از ملاحظات مبنایی، آیا «تربیت دینی غیراقراری» با هدف آشنایی و معرفت، معنای محصلی دارد؟ توضیح آنکه تقریباً همه ادیان، مکاتب و اندیشه‌ها، به لحاظ نظری و عملی تلاش می‌کنند تا برتری خود را نسبت به دیدگاه‌های رقیب اثبات کنند و معمولاً به پیروان خود اجازه نوکشی را

نمی‌دهند. جالب اینکه این سخن حتی در مورد لیبرالیسم و سکولاریسم هم صادق است (در ادامه از تلازم انحصارگرایی دینی و تربیت دینی اقراری سخن خواهیم گفت).

براین اساس، تعبیر «تربیت دینی غیراقراری» به نوعی به سکولارسازی «تربیت دینی» می‌انجامد. واقعیت این است که مبتنی بر مبنای «عدم جمع ایمان با عقلانیت» قرار شد در روندی پنهان یا آشکار، دین در تعلیم و تربیت به حاشیه رانده شود و برای اینکه جامعه از حداقل کارکردهای غیرقابل انکار دین و دینداری، بی‌بهره نشود، «تربیت دینی غیراقراری» و «آموزش سوپرمارکتی ادیان» پیشنهاد داده شده است و گفتیم که نوشتار حاضر این ابتناء را مخدوش می‌داند.

هشتم: در الگوی «تربیت دینی غیراقراری» سن آغاز آموزش چه زمانی است؟ دو پاسخ، متصور است:

(الف) اگر مدرسه سکولار بخواهد تکثر ادیان و یا حقانیت همه ادیان را از کودکی اول (که مربی توان شناختی لازم را ندارد) بیاموزد، همان اشکالی که به تربیت دینی اقراری-مبنی بر تلقینی و غیراستدلالی و القایی بودن- وارد است، به مدرسه سکولار نیز وارد خواهد بود، زیرا کودک قدرت شناخت و گزینش میان ادیان و آیینهای متکثر و متناقض را ندارد و آموزش، تلقین حقانیت همه ادیان یا برخی، خواهد بود.

(ب) اگر مدرسه سکولار از کودکی دوم (بلوغ عقلی)، همه ادیان را عرضه کند، تفاوتش با تربیت اسلامی (تربیت ایمانی)- که آموزش استدلالی خود را از این مقطع شروع می‌کند و آموزش تاریخی دیگر ادیان را دستکم برای عبرت‌آموزی، آموزش صلح و زندگی مسالمت‌آمیز، تجویز می‌کند، در چیست؟ در این صورت، تفاوت میان تربیت دینی غیراقراری و تربیت اسلامی (اقراری) در روش تربیتی (روش استدلالی و عقل-محور) چیست؟

پروسی تقریر دوم: تلازم انحصارگرایی دینی با عدم فهم

در مقدمه باید گفت که پلورالیزم اقسامی دارد اعم از پلورالیزم معرفتی، دینی و اجتماعی. پلورالیزم دینی به حقانیت همه ادیان باور دارد و با منحصر دانستن حقانیت در یک یا چند دین مخالف است. انحصارگرایی دینی (در مقابل کثرت‌گرایی دینی) می‌گوید بنابر محال بودن اجتماع نقیضین، تنها یک دین، حق و مطابق با واقع است. نکته مهم اینکه نباید میان پلورالیزم دینی و پلورالیزم نجات و پلورالیزم اجتماعی خلط می‌شود و انحصارگرایی دینی تلازمی با انحصارگرایی اجتماعی و نجات ندارد. به عبارت دیگر، تقریر دوم می‌گوید: از آنجا که در تربیت دینی، حقانیت یک دین مفروض است، پس فهم در مربی رخ نمی‌دهد، چراکه پیشاپیش، حقانیتش پذیرفته شده است.

بررسی این تقریر، در قالب چند نکته مطرح می‌شود:

(الف) به عنوان پاسخ نقضی باید گفت که «پذیرش حقانیت» هم در انحصارگرایی دینی وجود دارد و

هم در کثرت‌گرایی دینی! توضیح آنکه کثرت‌گرایان حقانیت همه ادیان (و یا بهره‌مندی همگان از حقانیت) را قبول دارند. پس تربیت دینی مبتنی بر کثرت‌گرایی دینی نیز با یک پیش‌فرض و یک پذیرش آغاز می‌شود. در این صورت، چطور انتظار داریم در متری فهم حاصل شود؟! ملاحظه می‌شود که این اشکال (یعنی تقدم «پذیرش پیشینی» بر فهم و عدم حصول فهم) نسبت به تربیت دینی کثرت‌گرا نیز «مشترک‌الورود» است.

به عبارت دیگر درباره تلازم انحصارگرایی دینی و تربیت دینی اقراری باید گفت: تربیت دینی در رویکردهای سنتی به دنبال پرورش ایمان است و روشن است که هر دینی خود را حق و مطابق با واقع می‌داند. بر این اساس، طبیعی و منطقی است که تربیتی که قائل به حقانیت دین خود است، تلاش نماید ایمان دینی را در متری پرورش دهد. همان‌طور که هیچ اندیشه‌ای را نمی‌یابیم که خود را حق، معتبر و مطابق با واقع نداند. لیبرالیزم و پلورالیزم نیز این‌گونه‌اند و دستکم نقیض خود را غیرصادق، غیرحق و بی‌بهره از حق می‌شمارند، از این رو تلاش خواهند کرد که متریبان را به این یقین و جزم برسانند! تربیت لیبرال و تربیت سکولار به دلیل معتبر/موجه/مطابق با واقع/حق دانستن محتوای خود، تلاش می‌کنند متریبان خود را به دین جدید موقن و مومن پرورش دهند، حال محتوای درسی موضوعات دینی باشد (دین سکولار و دین لیبرال و در قالب ایده «آموزش درباره ادیان») یا غیرموضوعات دینی (علم به مثابه آیین جدید و مانع آزادی اندیشه به تعبیر فایرابند)^۱ (۱۳۷۵).

به تعبیر دیگر در مورد این مدعا که «تربیت دینی غیراقراری (و غیرتربیت دینی) به دنبال فهم است و هیچگاه به دنبال ایمان و باور نیست»، از باب جواب نقضی باید گفت: در مواردی مشاهده می‌شود که در تربیت غیردینی تلاش می‌کنند که یقین و جزم را ایجاد کنند و به صورت کاملاً توتالیتر و دگماتیستی، الحاد و نفی متافیزیک را تلقین و القاء کنند. بنابراین مشکل در قول به «حقانیت یک دین در یک عصر» (انحصارگرایی دینی) نیست و نیز مشکل این نیست که اندیشه انحصارگرایی دینی به دنبال ایمان و باور است، بلکه اندیشه کثرت‌گرایی دینی نیز خود، انحصارگراست و این اندیشه نیز به دنبال جزمها و دگمهای خاص خود (مثل نفی متافیزیک یا نسبیت معرفتی، شکاکیت و ...) است و تلاش می‌کند مقدمات خود را تلقین نماید و هیچ اراده و اختیاری برای متری باقی نگذارد. پس هر جا هر اندیشه بدون استدلال، اندیشه خود را یقینی و حتمی (جزمی) معرفی کند و در تربیت تلاش کند بدون براهین آن را به متری منتقل کند (هرچند با شعار آزادی عقیده متری و احترام به عقاید وی و مانند آن) در نهایت، تربیتی انحصارگراست و به صورت آشکار و نهان به تلقین و القای آئین آورده است.

ب) به عنوان پاسخ حلی می‌توان گفت که در این تقریر، مغالطه‌ای رخ داده به این صورت که ادعا

1. Feyerabend

شده است: «در تربیت دینی انحصارگرا، پذیرش مقدم بر فهم است، در صورتی که اساساً پذیرش یک مطلب، موخر از فهم آن است».

در این تقریر، مغالطه مشترک لفظی (در کلمه پذیرش) رخ داده است و پذیرش پیشینی با پذیرش پسینی (و پس از فهم) متفاوت است، زیرا اولاً پذیرش پیشینی در معلم است (یعنی معلم مطلبی را حق و معتبر می‌داند) و پذیرش دوم در متعلم است (که نیازمند تصور و سپس تصدیق و قبول یا رد است)؛ ثانیاً در سویه متعلم نیز با دو پذیرش اولیه (و اجمالی و مبتنی بر آتوریه معلم) و ثانویه (و تفصیلی و مبتنی بر تصدیق متعلم) مواجه‌ایم، یعنی دانشجو و دانش‌آموز مبتنی بر مرجعیت معلم و به صورت اجمالی موضوع تدریس را می‌فهمد (که مثلاً موضوع امروز درمورد یکی از نظریات مشهور و پرطرفدار در ریاضی یا جامعه‌شناسی است) و پس از شنیدن تبیینها و استدلالها به صورت تفصیلی و ثانویه آن را تصدیق می‌کند.

ج) نکته اصلی این تقریر، ادعای تلازم است. در پاسخ باید گفت هیچ تلازمی میان انحصارگرایی و عدم فهم متربی نیست، زیرا گفتیم که پذیرش پیشینی معلم با عدم فهم در متعلم تلازمی ندارد، مگر اینکه از روش تدریس غیراستدلالی و اجباری و تلقینی سخن به میان آید که در تقریر سوم بدان پرداخته می‌شود.

د) در بررسی تقریر اول گفتیم که تقابل فهم و اقرار و تمایز تربیت دینی اقراری و غیراقراری، تقابلی ساختگی و وارداتی است و در اندیشه اسلامی جایی ندارد و این گونه نیست که اگر تربیتی به دنبال یاری‌رسانی به باورمندی متربی باشد، نمی‌تواند به دنبال ایجاد فهم (و سپس تصدیق) در متربی باشد.

بررسی تقریر سوم: تلازم تلقین و عدم فهم

تقریر سوم می‌گوید: تربیت دینی (اقراری) به سبب تلقینی بودنش، موجب فهم نمی‌شود. مبتنی بر این اشکال، تربیت دینی تماماً یا رویکرد اقراری آن نفی می‌شود و از رویکرد غیراقراری و «آموزش سوپرمارکتی ادیان» دفاع می‌شود.

به عبارت دیگر تقریر سوم بر تلازم تلقین و عدم فهم یا دستکم همراهی عدم فهم و تلقین، تأکید دارد. همچنین پیش فرض این تقریر، تلقینی بودن موضوعات دینی است. در واقع، تقریر سوم از دو تلازم/همراهی سخن می‌گوید: ۱. تلازم/همراهی تلقین و عدم فهم، ۲. تلازم/همراهی تلقین و موضوعات دینی. بنابراین تقریر سوم این گونه بازسازی می‌شود: محتوای دین، تلقینی است و تربیت دینی (و آموزش دین) نیز منجر به فهم نمی‌شود، پس شبه تربیت است. پاسخ مختصر به این تقریر عبارت است از: اولاً باید درمورد معیار صحیح بازشناسی تلقین سخن گفت. موضوع تربیت، معیار درستی برای تلقین مذموم نیست و در نتیجه تلازم/همراهی دین و تلقین را قبول نداریم (به ویژه در اسلام).

ثانیاً بر اساس بررسی ما، اصلی ترین معیار تلقین مذموم، روش تدریس غیراستدلالی است؛ به این معنا که در هر آموزش (اعم از تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و حتی تربیت علمی) که از روشهای غیراستدلالی استفاده شود، تلقین رخ داده است.

ثالثاً به صورت مصداقی، معارف اسلامی به خلاف مسیحیت تحریف شده، نه خردگريزند و نه خردستیز، تا قابل فهم نباشند. بنابراین آموزش اسلام مانند آموزش لیبرالیزم می تواند استدلالی باشد یا غیراستدلالی.

رابعاً اساساً در تربیت اسلامی تلقین در برخی موارد، حرام است. نویسنده این سطور، در مقالاتی دیگر، آموزش تلقینی (غیراستدلالی) و آموزش استدلالی در تربیت دینی را از منظر فقه تربیتی نیز بررسی کرده است. (موسوی، ۱۳۹۲ الف؛ موسوی، ۱۳۹۱؛ زارعان و موسوی، ۱۳۹۴).

در ادامه به اختصار پاسخهای اول و دوم توضیح داده می شود.

در میان منتقدان تربیت دینی، تلقین امری مذموم است. بارو بر این باورست که تلقین به معنای ایجاد اعتقادات خاص در افراد است که به نظر اکثر مردم امری مردود و واژه ای ملامت بار است (بارو و وودز^۱، ۱۳۷۶: ۹۵) و از منظر برخی، تربیت دینی نمونه ای عالی از تلقین است که عملی تحقیرآمیز و زشت تلقی می شود (فلو^۲، ۱۹۷۲: ۱۱۴).

برخی معیار تلقین را بر حسب موضوع و ماده درسی، معین می سازند. پیترز^۳ (۱۹۶۶) این نکته را با توجه به ریشه لغت «Indoctrination» یعنی «Doctrine» توضیح می دهد. به عبارت دیگر هر جا آیین یا مجموعه ای از اعتقادات مطرح باشد، تلقین زمینه می یابد. این سخن متضمن آن است که اگر ما با دانش^۴ سروکار داشته باشیم، تلقین در آن زمینه نمی یابد، زیرا دانش، اعتقاد مدلل است، در حالی که اعتقاد^۵ می تواند مدلل نباشد. دین و سیاست، به عنوان موضوعهایی نگریسته شده است که به سبب آیینی بودن، قلمروهای مناسبی برای تلقین محسوب می شود (باقری، ۱۳۸۴: ۴۵).

هری شفیلد^۶ در مقام نقد این ادعای پیترز، با توجه به اینکه پیترز، مفهوم شرطی کردن و تدریس را با مفهوم تلقین متمایز می کند، با استفاده از همین نکته، تلاش می کند معیار «موضوع» را در تحلیل مفهوم تلقین، مخدوش بداند و البته معیار هدف را معیار صحیح تلقین می داند (۲۵۷: ۱۳۷۵). رابین بارو و دونالد وودز ضمن اشاره به اینکه ارتباط ریشه با تلقین چیزی را اثبات نمی کند، با انتقاد از معیار موضوع و محتوا در تحقق تلقین، چنین می نگارند: «صرفاً ایجاد برخی از باورها در کودک کافی نیست که بگوییم معلم تلقین کرده است.» (۹۵: ۱۳۷۶). همچنین در مورد تعصب پیترز در باب مفهوم دانش

1. Barrow & Woods

2. Flew

3. Peters

4. Knowledge

5. Belief

6. Harry Schofield

و غیر تلقینی بودن آن نیز می‌توان چانه‌زنی کرد، به این معنا که با همان روشی که پیترز توانسته است باورها و اعتقادات را غیرمدلل نشان دهد، سپس تلقینی بودن آنها را نتیجه بگیرد نیز، امکان دارد که دانش جدید به تعبیر فایراند رنگ آیینی و تلقینی به خود بگیرد (۱۳۷۵).

در مجالی دیگر به تفصیل درمورد معیار تلقین و دیدگاههای مطرح شده (معیار موضوع، روش، هدف، نتیجه و نگرش) سخن گفتیم (موسوی، ۱۳۹۲ ب) و به این نتیجه رسیدیم که اصلی‌ترین معیار بازشناسی تلقین، روش تدریس غیراستدلالی است، یعنی در هر آموزش که از روشهای غیراستدلالی استفاده شود، تلقین رخ داده است (معنای عام) و اگر محصول فرایند یاددهی نیز ذهن بسته باشد، معنای خاص تلقین، متولد خواهد شد.

درمورد وجود تلقین در دیگر عرصه‌ها مانند تربیت سیاسی، تربیت اخلاقی، تربیت علمی و برنامه درسی می‌توان به برخی دیدگاهها اشاره کرد.

در سالهای اخیر به برنامه درسی پنهان مدارس از جمله تلقین در ارزشهای سیاسی و اجتماعی توجه زیادی شده است (الیاس^۱، ۱۳۸۵: ۲۰۲). برای نمونه از دیدگاه فریره تعلیم و تربیت بی‌طرف وجود ندارد. تعلیم و تربیت یا برای رام کردن است یا آزاد کردن. تعلیم و تربیت [جدید] با شاگردان همچون اشیایی برخورد می‌کند که اندیشه‌ها و ایدئولوژیهای طبقات حاکم در آنها نهاده می‌شود (همان: ۱۹۸). جان الیاس در فصل تربیت سیاسی کتاب خود می‌گوید: مسئله‌ای که گریبانگیر تمام اشکال تربیت سیاسی و نیز تربیت اخلاقی و دینی می‌شود، خطر تلقین است (همان: ۲۱۲).

رویکردهای انتقادی در تعلیم و تربیت با توجه به دو گونه برنامه درسی یعنی برنامه درسی آشکار^۲ و برنامه درسی پنهان^۳ به سویه‌هایی از تلقین در برنامه درسی در تربیت رسمی اشاراتی دارند.

برنامه درسی نهان در خفا ارزشها، نگرشها و رفتارها را شکل می‌بخشد. برنامه نهان با تأکیدی که بر رقابت، مصرف‌گرایی و مالکیت خصوصی می‌کند موجب مزید تحکیم وضع موجود اجتماعی و اقتصادی می‌شود (گوتک^۴، ۱۳۸۷: ۴۸۱-۴۸۲) و به این ترتیب به صورت پنهان اندیشه اومانیستی و کاپیتالیستی را به ناخودآگاه متری تلقین می‌کند.

هنری ژيرو یکی از طرفداران نظریه انتقادی تعلیم و تربیت بر اقتدار متجلی در متن^۵ تأکید می‌کند. اقتدار متنی برگرفته از روابط قدرت/ دانش است که نه تنها نوعی خاص از روابط قدرت را از طریق متن مشروعیت می‌بخشد، بلکه به محرومیت صدا و هویت‌های خاصی نیز منجر می‌شود. آموزه ژيرو در زمینه محتوای آموزشی این است که متون درسی مقدس نیستند. در نظر او متون درسی متونی‌اند که نظام سلطه به کار می‌گیرد تا با بهره‌گیری از اقتدار متنی در آن، جهان‌بینی و روابط قدرت نابرابر خود را

1. Elias
2. Overt curriculum
3. Hidden curriculum
4. Gutek
5. Contextual authority

بر افراد تحمیل کند. معلمان و دانش‌آموزان باید از مرزهای این متون بگذرند و با کشف علایق ایدئولوژیک این متون، به واسازی آنها بپردازند و بر فرهنگهایی تأکید کنند که در داخل این متون ساکت مانده‌اند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳: ۸۷).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

ملاحظه شد که درمورد حضور دین در تربیت مدرسه‌ای، دستکم دو دیدگاه وجود دارد:
الف) دیدگاه سنتی از آموزش دین دفاع می‌کند که هدف آن ایمان/اقرار/اعتراف/تعهد است و تربیت دینی اقراری خوانده می‌شود و از روشهای تلقینی در آموزش بهره می‌گیرد.
ب) دیدگاه جدید از آموزش درباره ادیان/عقاید سخن می‌گوید و تربیت دینی غیراقراری/غیراعترافی خوانده می‌شود.

مسئله نوشتار حاضر، بررسی انتقادی دیدگاه دوم بود و به این نتیجه رسید که این دیدگاه قابل دفاع نیست. به عبارت دیگر نوشتار حاضر نه از دیدگاه اول دفاع می‌کند و نه از دیدگاه دوم و به دیدگاهی سوم گرایش دارد. این دیدگاه، تربیت دینی با هدف پرورش ایمان را معقول و قابل دفاع می‌داند و براین باور است که اشکالات منتقدان به خوانش ایمانگرای مسیحی وارد است، نه بر همه گونه‌های تربیت دینی ایمانگرا و رویکرد تربیت اسلامی را می‌توان رویکرد ایمانگرای عقلگرا دانست.

دیدگاه سوم در برخی از پژوهشها نیز دیده می‌شود. برخی از نویسندگان (تن^۱، ۲۰۰۸) مجموعه رویکردها در تربیت دینی را به سه گروه تقسیم کرده‌اند: ۱. رویکرد آموزش برای تعهد^۲؛ ۲. رویکرد آموزش درباره تعهد^۳؛ ۳. رویکرد آموزش از روی تعهد^۴. در رویکرد سوم، آموزش یک دین همزمان است با تلاش برای بهبودی استقلال فکری دانش‌آموز که بر ایده فرهنگ اولیه^۵ مبتنی است که آکرمن^۶ (۱۹۸۰) و مک‌لافلین^۷ (۸۱: ۱۹۸۴) پیشنهاد و ترویج کرده‌اند. در این ایده بر نقش والدین در پرورش یک فرهنگ پایدار به مثابه پیش شرط اولیه رشد شخصیت کودک در حکم یک شهروند و برای استقلال فکری کودک تأکید می‌شود. فرهنگ اولیه به معنای چارچوبی مشترک از باورهای بنیادی به منظور حفظ فرهنگ فرد ضروری است. نیاز به ارائه فرهنگ اولیه به ویژه مربوط به اقلیتهای دینی در جوامع متکثر است (تن، ۲۰۰۸). به تعبیر دیگر، شروع فرهنگ اولیه تلقینی نیست و به عکس، تعهد اولیه برای رشد تواناییهای حیاتی کودکان ضروری است و بدون اعتقادات اولیه، هیچ نقطه مقایسه‌ای وجود ندارد و در صورت مواجهه با دیدگاههای مخالف در طول زندگی، «فردی که بدون آموزش والدین پرورش یافته

1. Tan

2. Teaching for commitment

3. Teaching about commitment

4. Teaching from commitment

5. Primary culture

6. Ackerman

7. McLaughlin

باشد، احتمالاً نسبت به گزینه‌های دیگر بی تفاوت خواهد بود» (لافولت^۱، ۱۹۸۹: ۱۶۵).

اینکه کودکان در مراحل اولیه رشد خود با یک جهان‌بینی خاص پرورش یابند تا زمانی که استقلال آنها خفه نشود، تلقینی نیست. هدف این است که آنها را تشویق کنیم تا به تدریج درمورد دیدگاه متعهدانه‌ای که در آن پرورش یافته‌اند، انتقاد کنند، در حالی که می‌دانند آنها در نهایت یک انتخاب مستقل را انجام می‌دهند (تیسن^۲، ۱۹۹۳: ۲۵۵).

مک‌لافلین (۱۹۸۴) بر ضرورت ایجاد توازن همزمان میان خواسته‌های ثبات و گشودگی استدلال می‌کند. وی هدف والدین و معلمان برای دستیابی به این توازن را با هدف «خودمختاری از طریق ایمان» توصیف می‌کند. هدف کوتاه‌مدت توسعه ایمان در درون یک فرهنگ اولیه پایدار است، اگرچه این ایمان در برابر هرگونه تغییر یا رد در آینده تأثیرپذیر نیست. در طولانی‌مدت، هدف نهایی این است که افراد از استقلال خود در تصمیم‌گیری شخصی درمورد ایمان بهره بگیرند. رابرت جکسون^۳ (۲۰۱۲) به استناد مطالعات قوم‌نگاری خود و با تأثیر از یافته‌های جدید در انسان‌شناسی اجتماعی، هرمنوتیک، مطالعات بین‌فرهنگی و روانشناسی اجتماعی نشان داد که نباید ظرفیت آموزشی مطالعه دین در مدارس دولتی را دستکم گرفت و نباید به مدارس دولتی فقط به‌عنوان مکان‌هایی برای تربیت سکولار فکر کرد، بلکه باید آموزش‌های دینی در مدارس دولتی ایجاد شود تا زمینه برای تکامل شخصیتی دانش‌آموزان و رشد تکثرگرایی فراهم آید.

پیشنهاده‌ها

دانستیم که دیدگاه‌ها در باب تربیت دینی محدود به نفی یا اثبات تربیت دینی (اقراری) نیست و می‌توان از دیدگاه سوم سخن گفت. به دلیل ظرفیت محدود این نوشتار نتوانسته است زوایای مختلف و مبانی و مسائل دیدگاه سوم را در مقایسه با «تربیت دینی سکولار» تبیین کند و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های دیگر پیگیری شود.

همچنین سنجش ظرفیتهای محدودیت‌های دیدگاه‌های دیگر با توجه به رشد سریع تحولات اطلاعاتی و ارتباطاتی برای تبیین و تعدیل نظریه تربیت دینی مطلوب و نسبت‌سنجی میان «تربیت دینی سکولار» و «تربیت دینی اسلامی»، می‌تواند موضوع دیگری برای پژوهش در این زمینه باشد.

1. Lafollette
2. Thiessen
3. Jackson

- الیاس، جان ال. (۱۳۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت*، ترجمه عبدالرضا ضرابی. قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره). (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۵).
- باربور، ایان. (۱۳۶۲). *علم و دین*، ترجمه بهاءالدین خرمشاهی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۲).
- بارو، رابین و وودز، رونالد. (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فاطمه زیباکلام مفرد. تهران: دانشگاه تهران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۵).
- باقری، خسرو. (۱۳۸۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، ج ۲. تهران: مدرسه.
- داودی، محمد. (۱۳۹۸). *چالشهای ناظر به امکان منطقی تربیت دینی با تأکید بر دیدگاه هرست*. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹ (۲)، ۱۲۶-۱۴۷.
- doi: 10.22067/FEDU.V9I2.78373
- زارعان، محمدجواد و موسوی، سیدنقی. (۱۳۹۴). *جواز تلقین در تربیت دینی، مطالعات فقه تربیتی*، ۳، ۷-۲۹.
- زیباکلام مفرد، فاطمه و محمدی، حمدالله. (۱۳۹۳). *اندیشه‌های تربیتی هنری ژیرو: بررسی و نقد آن*. تهران: دانشگاه تهران. شفیلد، هری. (۱۳۷۵). *کلیات فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه غلامعلی سرمد. تهران: قطره.
- فایراند، پل. (۱۳۷۵). *افسانه‌های پریان: علیه روش و نتایج*. در: *دیدگاهها و برهانها، مقاله‌هایی در فلسفه علم و فلسفه ریاضی*، ترجمه، تالیف و گردآوری: شاپور اعتماد. تهران: نشر مرکز.
- فعالی، محمدنقی. (۱۳۷۱). *ایمان دینی در اسلام و مسیحیت*. تهران: کانون اندیشه جوان.
- گوتهک، جerald ال. (۱۳۸۷). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه: محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۷).
- موسوی، سیدنقی. (۱۳۹۱). *بررسی وجوب آموزش استدلالی در تربیت اعتقادی*. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۰ (۱۵)، ۷۳-۱۰۰.
- موسوی، سیدنقی. (۱۳۹۲). الف. *بررسی فقهی ممنوع بودن تلقین در تربیت دینی*. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱ (۲۰)، ۸۹-۱۱۳.
- موسوی، سیدنقی. (۱۳۹۲). ب. *تحلیل مفهوم تلقین در تربیت دینی*. نوآوری‌های آموزشی، ۱۲ (۳)، ۴۴-۶۶.
- هاند، میثائیل. (۱۳۹۳). *پژوهشی فلسفی درباره امکان تربیت دینی*، ترجمه سیدمهدی سجادی. تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۶).
- هرست، پل. (۱۳۸۰). در: باقری، خسرو. *چیستی تربیت دینی (بحث و گفتگو با پرفسور پاول هرست)*. تهران: تربیت اسلامی.

- Ackerman, B. A. (1980). *Social justice in the liberal state*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Carr, D. (2006). Rival conceptions of spiritual education. *Journal of Philosophy of Education*, 30(2), 159-178. DOI:10.1111/j.1467-9752.1996.tb00389.x
- Davidson, M. (2010). The secular future of religious education in Europe. *Zeitschrift fur junge Religionswissenschaft*, 59-64. DOI: 10.4000/zjr.789
- Fatih Genç, M., Ter Avest, I., & Miedema, S. (2011). Religious education in two secular multicultural societies: The Turkish and Dutch case compared. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 801-805. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.188>
- Flew, A. (1972). Indoctrination and doctrines. In I. A. Snook (Ed.), *Concepts of indoctrination: Philosophical essays* (pp. 52-72). Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P. (2010). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Jackson, R. (2012). *Religion, education, dialogue and conflict: Perspectives on religious research* (1st ed.). Routledge.
- Lafollette, H. (1989). Freedom of religion and children. *Public Affairs Quarterly*, 3(1), 75-87.
- Levitt, M. & Pollard, G. (1997). Religion in school. In R. Chadwick (Ed.), *Encyclopedia of applied ethics* (pp. 809-816), Vol. 3. Academic Press.
- McLaughlin, T. H. (1984). Parental rights and the religious upbringing of children. *Journal of Philosophy of Education*, 18(1), 75-83. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1984.tb00046.x>
- Oser, F. (1999). Can a curriculum of moral education be postmodern? *Educational Philosophy and Theory*, 31(2), 231-236. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1999.tb00388.x>
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and education*. London: Allen & Unwin.
- Tan, C. (2008). *Religious education and indoctrination*. In C. Tan (Ed.), *Philosophical reflections for educators*. Singapore: Cengage Learning.
- Thiessen, E. J. (1993). *Teaching for commitment: Liberal education, indoctrination and Christian nurture*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Thomas, R. M. (1985). *Religious education*. In T. Husen, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*, Volume 9. Oxford: Pergamon.



Critical Review of the Claimed Conflict between Understanding and Confession in Religious Training

S. N. Moosavi, Ph.D.^{1*}

Abstract

Religious training as a way of strengthening belief, has been an old approach, yet from around seventy years ago, it has been faced with some criticism in the West. Secular and pluralist critics claim that in religious trainings, understanding is neither the goal nor the outcome, because it is confession that is aimed at. Thus such religious trainings should be abandoned and replaced with un-confessional religious training or secular training in which instead of teaching a particular religion, lessons about all religions are taught. This very perspective is challenged herein by rereading the claim in the following three different ways: 1- religious understanding is impossible through religious training, 2- lack of understanding in religious exclusivism, and in 3- religious indoctrination, is necessary. Furthermore, through comparisons and criticism, it is said that: 1- being belief-based does not prevent understanding, 2- being exclusivist does not prevent understanding, 3- indoctrination is not subject-dependent, and religious training is not necessarily indoctrination. The Islamic approach to religious training is discussed where necessary

Keywords: belief, Islamic training, philosophy of religious training, rationality, teaching about religions, teaching a particular religion

Date Received: Oct. 10, 2021

Date Accepted: May 31, 2022

1. Assistant Professor, Department of Education, Farhangian University. (Corresponding Author)

E-mail: snmosavi57@cfu.ac.ir