



The Components of "Wisdom" and Their Implications for the Principles of Religious Education¹

Seyed Mehdi Rosta², Seyed HamidReza Alavi³, Morad YariDehnavi⁴

Doi:
10.30497/esi.2025.247941.1917



Abstract

The religious devotion of many learners faces significant challenges due to dogmatism and a superficial approach in understanding religion. Utilizing the components of wisdom in designing the principles of religious education can lead to the formation of a deep and profound cognition among learners regarding religious knowledge. Consequently, the objective of this research is to extract the components of wisdom and to deduce their implications for the principles of religious education. The descriptive-analytical method was used to extract the components of wisdom, and Frankena's deductive method was employed to deduce the principles of religious education. The research population encompassed all theories in the field of wisdom, with the sample consisting of the most highly-cited theories in this domain. After extracting the most relevant components of these theories to religious education, and by basing them as factual propositions combined with the normative proposition, the principles of religious education were deduced. The findings include new principles of religious education: "Enhancing religious awareness and insight," "Abandoning religious prejudices," "Utilizing one's own religious experiences," "Reflecting on religious knowledge," "Critically examining one's own and the community's religious beliefs," "Striving to answer religious questions and doubts creatively," "Understanding and regulating one's own religious cognitions," "Utilizing religious knowledge to resolve life's challenges," "Strengthening religious spirituality in accordance with religious teachings," and "Managing emotions." The research findings indicate that achieving a profound understanding of religious knowledge necessitates attention to three domains: cognitive, affective, and practical-experiential. This means an individual can attain a profound religious understanding by effecting desirable changes in all three domains, particularly the cognitive dimension. It is recommended that these new principles be used in designing the religious education curriculum.

Keywords: Wisdom, Educational Principles, Religious Education, Dogmatism, Superficial Approach, Profound Religious Understanding, Frankena's Deductive Method

1. This article is derived from a doctoral dissertation entitled "Explaining Allameh Tabataba'i's Approach to Wisdom (with Emphasis on the Tafsir al-Mizan) and Its Application in 'Wisdom Therapy' and 'Rational Education'," conducted at Shahid Bahonar University of Kerman.

2. Ph.D. in Philosophy of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran
(Corresponding Author). mehdirosta@ens.uk.ac.ir

3. Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran. hralavi@uk.ac.ir

4. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran. myaridehnavi@uk.ac.ir

مؤلفه‌های «خرد» و دلالت‌های آنها در اصول تربیت دینی^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۲

سید مهدی روستا^۲

سید حمیدرضا علوی^۳

مراد یاری دهنوی^۴

Doi: 10.30497/esi.2025.247941.1917

چکیده

دین‌داری بسیاری از متریبان به دلیل قشری‌گری و سطحی‌نگری در فهم دین با چالش‌های جدی مواجه است. استفاده از مؤلفه‌های خرد در طراحی اصول تربیت دینی می‌تواند منجر به شکل‌گیری شناخت عمیق و ژرف متریبان نسبت به معارف دین شود. لذا هدف پژوهش پیش‌رو استخراج مؤلفه‌های خرد و استنتاج دلالت‌های آنها در اصول تربیت دینی است. برای استخراج مؤلفه‌های خرد از روش توصیفی و تحلیلی و برای استنتاج اصول تربیت دینی از روش استنتاجی فرانکنا استفاده شده است؛ جامعه پژوهش شامل همه نظریات حوزه خرد، و نمونه آن دربردارنده پراستنادترین نظریات این حوزه است. بعد از استخراج مرتبط‌ترین مؤلفه‌های این نظریات با تربیت دینی، با مبنا قرار دادن این مؤلفه‌ها به‌عنوان گزاره‌های واقع‌نگر در ترکیب با گزاره هنجارین اصول تربیت دینی استنتاج شدند. یافته‌ها شامل اصول جدید تربیت دینی: «افزایش آگاهی و بصیرت دینی»، «کنار گذاشتن تعصبات دینی»، «بهره‌مندی از تجربیات دینی خود»، «تأمل در معارف دینی»، «بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع»، «تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی»، «شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها»، «بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی»، «تقویت معنویت دینی در راستای تعالیم دینی» و «مدیریت نمودن هیجانات» است. یافته‌ها پژوهش نشان می‌دهد که ژرف‌نگری در معارف دینی مستلزم توجه به سه حیطه شناختی، عاطفی و عملی - تجربی است؛ به‌طوری‌که فرد با ایجاد تغییرات مطلوب در هر سه حیطه، به‌خصوص بُعد شناختی، می‌تواند به ژرف‌نگری دینی دست یابد. پیشنهاد می‌شود در طراحی برنامه درسی تربیت دینی از این اصول جدید استفاده شود.

واژگان کلیدی: خرد، اصول تربیتی، تربیت دینی، قشری‌گری، سطحی‌نگری، ژرف‌نگری دینی، روش استنتاجی فرانکنا

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان: «تبیین رویکرد علامه طباطبائی به خردمندی (با تأکید بر تفسیر المیزان)

و کاربری آن در «خرددرمانی» و «تربیت عقلانی» در دانشگاه شهید باهنر کرمان است.

۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول).

mehdirosta1000@gmail.com

hralavi@uk.ac.ir

myaridehnavi@uk.ac.ir

۳. استاد بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

۴. دانشیار بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران.

بیان مسئله

دین برای تأمین سعادت و رستگاری انسان در دنیا و آخرت بر پیامبران نازل شده است. بشر در برهه‌های تاریخی مختلفی به علت محدود شدن در حیات دنیایی به گمراهی‌ها و فسادهای مختلفی مبتلا شده و ناآرامی‌های بسیاری را تجربه کرده است. دین در این برهه‌ها بر پیامبران نازل شد تا بشر را نجات دهد؛ لذا تربیت دینی در هر دوره‌ای برای سعادت و رستگاری در دنیا و آخرت بسیار ضروری است، به خصوص در دنیای کنونی که بشر صرفاً مادی می‌اندیشد و عمل می‌کند. جوادی آملی (۱۳۸۷) از بین بردن ترس، شناساندن اشیای سودمند و زیان‌آور به انسان، رفع نیاز انسان در شناخت حسن و قبح افعال، حفظ نوع انسانی، تعلیم اخلاق و سیاسات، هم‌بستگی اجتماعی، معنابخشی به زندگی، راهنمایی به زندگی با آرامش، پاسخ به احساس تنهایی و... را از جمله فواید دین می‌داند (صص. ۳۹-۴۸).

خرد از نظر بالتز^۱ و استاودینگر^۲ (۲۰۰۰) «یک سیستم دانش تخصصی در شیوه‌شناسی بنیادین زندگی» است (ص. ۱۲۲). همچنین گروسمن و همکاران (۲۰۱۰) خرد را شامل استفاده از انواع خاصی از استدلال عمل‌گرایانه می‌دانند که فرد خردمند برای عبور از چالش‌های مهم زندگی اجتماعی آنها را مطرح می‌نماید. درباره خرد، نظریات متعددی مطرح شده است. در این زمینه استرنبرگ^۳ (۱۹۹۸) «نظریه تعادل خرد» را مطرح کرده است که یکی از معروف‌ترین و پرستنادترین نظریات در حوزه خرد است. در این نظریه، دانش ضمنی به عنوان هسته خرد در نظر گرفته می‌شود. این دانش بخشی از هوش عملی و دانش رویه‌ای است؛ یعنی درمورد نحوه چگونگی انجام کارها، و کارهایی است که باید در شرایط معمولاً دشوار و پیچیده انجام داد. خرد از طریق تعامل فرد با زمینه به وجود می‌آید. در این نظریه، خرد هم براساس مفهوم دانش ضمنی و هم براساس مفهوم تعادل مطرح می‌شود، ولی به طور خاص می‌توان خرد را از دیدگاه او این گونه تعریف کرد: «به کارگیری دانش ضمنی به واسطه ارزش‌ها در راستای دستیابی به یک خیر عمومی: (الف) از طریق تعادل بین علایق چندگانه درون فردی، بین فردی و فرافردی و (ب) به منظور دستیابی به تعادل بین پاسخ‌ها به زمینه‌های

-
1. Baltes
 2. Staudinger
 3. Sternberg
 4. Balance Theory of Wisdom

محیطی: سازگاری با زمینه‌های محیطی موجود، شکل دادن به زمینه‌های محیطی موجود، و انتخاب زمینه‌های محیطی جدید تعریف می‌شود» (ص. ۳۵۳). استرنبرگ در این نظریه معتقد است که ارتباط بین خرد و اخلاق چنان عمیق است که نمی‌توان از خرد بدون در نظر گرفتن مجموعه‌ای از ارزش‌ها صحبت کرد. بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) «مدل خرد برلین»^۱ را مطرح کرده‌اند. خرد در این مدل پنج بُعد دارد که دارای دو ملاک کلی خرد (دانش واقعی غنی درمورد زندگی غنی - دانش رویه‌ای درمورد زندگی) و سه فراملاک خرد (زمینه‌گرایی طول عمر - نسبی‌گرایی ارزش‌ها و اولویت‌های زندگی - شناخت و مدیریت عدم قطعیت) است. یانگ^۲ (۲۰۰۱ و ۲۰۰۸) «دیدگاه فرایندی خرد»^۳ را ارائه کرده است که در این مدل خرد دارای سه بعد ادغام، عمل (یا تجسم)، و مثبت بودن است؛ به‌طوری که خرد در این مدل به‌معنای نوع خاصی از فرایند زندگی واقعی دست می‌یابد که شخص پس از اینکه به‌طور شناختی یک ادغام غیرمعمول (در سیستم‌های مجزا یا متضاد؛ شامل ادغام غیرمعمول ایده‌ها، علایق، شیوه‌های عملکردی و ویژگی‌های شخصیتی) را انجام می‌دهد، ایده‌های خود را از طریق عمل کردن مجسم می‌کند و از این طریق پیامدهای مثبتی برای خود و دیگران به ارمغان می‌آورد. براون^۴ (۲۰۰۲) «مدل رشدی خرد»^۵ را مطرح کرده است. خرد در این مدل دارای شش بعد «خودشناسی»، «درک دیگران»، «قضاوت»، «دانش زندگی»، «مهارت‌های زندگی» و «تمایل به یادگیری» است. در این مدل «جهت‌گیری برای یادگیری»، «تجربیات»، «تعامل با دیگران» و «محیط نهادی» رشد خرد را با تحریک مستقیم یا غیرمستقیم فرایند «یادگیری از زندگی» تسهیل می‌کنند. آردلت^۶ (۲۰۰۳) «مدل سه بعدی خرد»^۷ را براساس پژوهش کلیتون^۸ و بیرن^۹ (۱۹۸۰) ارائه کرده است. تحقیقات بسیاری از این مدل به‌عنوان الگوی نظری خود استفاده کرده‌اند. در این مدل، خرد به‌عنوان ادغام ابعاد شناختی، تأملی و عاطفی تعریف شده

-
1. Berlin Wisdom Model
 2. Yang
 3. Process View of Wisdom
 4. Brown
 5. Model of Wisdom Development
 6. Ardel
 7. Three-Dimensional Wisdom Model
 8. Clayton
 9. Birren

است. وبستر^۱ (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) «مدل پنج عاملی خرد^۲» را مطرح کرده است. ابعاد خرد در این مدل شامل «تجربه (یا تجربه حیاتی زندگی)»، «تنظیم هیجانی»، «یادآوری خاطرات و تأمل درباره آنها»، «گشودگی» و «شوخ طبعی» است. مایکلر^۳ و استاودینگر (۲۰۰۸) «مدل خرد برمن^۴» را ارائه کرده‌اند. این مدل خرد را متشکل از دو معیار اساسی و سه فرامعیار می‌داند. «خودشناسی» و «رشد و خودتنظیمی» دو معیار اساسی خرد و «ارتباط متقابل با خود»، «خودنسبت‌گرایی» و «تحمل ابهام» سه فرامعیار خرد دانسته می‌شوند. گروسمن^۵ و همکاران (۲۰۱۰) «مدل استدلال عاقلانه^۶» را مطرح کرده‌اند. در این مدل، فرد خردمند برای عبور از چالش‌های مهم زندگی اجتماعی از انواع خاصی از استدلال عمل‌گرایانه استفاده می‌کند. نویسندگان مذکور با بررسی متداول‌ترین توصیف‌های خرد در ادبیات روان‌شناسی شش بُعد برای خرد ذکر کرده‌اند که عبارت‌اند از: (الف) تغییر دیدگاه از دیدگاه خود به دیدگاه افراد درگیر در مناقشه، (ب) تشخیص احتمال تغییر، (ج) انعطاف‌پذیری پیش‌بینی، پیش‌بینی‌های احتمالی متعدد درمورد چگونگی گسترش درگیری را نشان می‌دهد. (د) تشخیص عدم قطعیت و حدود دانش، (ه) جست‌وجو برای حل مناقشه، (و) جست‌وجو برای سازش. گلوک^۷ و بلاک^۸ (۲۰۱۳) «مدل تجربه زندگی مور^۹» را ارائه کرده‌اند. این مدل از چهار مؤلفه تشکیل شده است که افراد را قادر می‌سازند با چالش‌های زندگی کنار آیند و از این طریق خردشان به رشد برسد. این چهار مؤلفه عبارت‌اند از: «حس تسلط»، «گشودگی»، «نگرش تأملی» و «تنظیم احساسات و همدلی؛ درک و تنظیم احساسات خود-درک مبتنی بر همدلی و تنظیم احساسات دیگران». جسته^{۱۰} و لی^{۱۱} (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «علم تجربی درحال ظهور خرد: تعریف، اندازه‌گیری، زیست‌شناسی عصبی، طول عمر و مداخلات» خرد را

-
1. Webster
 2. HERO(E) Model of Wisdom
 3. Mickler
 4. Bremen Wisdom Model
 5. Grossmann
 6. Wise-reasoning Model
 7. Gluck
 8. Bluck
 9. MORE Life Experience model
 10. Jeste
 11. Lee

ویژگی پیچیده انسانی می‌داند که دارای مؤلفه‌های تصمیم‌گیری اجتماعی، رفتارهای جامعه‌پسند، خوداندیشی، تنظیم احساسات، پذیرش عدم اطمینان، قاطعیت و معنویت است. گلوک و وست‌استریت^۱ (۲۰۲۲) در پژوهشی با عنوان «پژوهشگران خرد و فیل: مدلی یکپارچه از رفتار خردمندانه» به طراحی مدلی تحت عنوان «مدل یکپارچه رفتار خردمندانه»^۲ پرداخته‌اند که در این مدل خرد شامل مؤلفه‌های غیرشناختی خرد، اعم از جهت‌گیری اکتشافی، نگرانی برای دیگران، تنظیم هیجانی و مؤلفه‌های شناختی خرد، از جمله دانش خود/زندگی، ظرفیت‌های فراشناختی و خودتأملی است. استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲) از جمله ویژگی‌های افراد خردمند را دانش، زمینه‌گرایی طول عمر، نسبی‌گرایی ارزشی، شناخت و مدیریت عدم قطعیت و عدم کنترل، تأملی بودن، یادگیری از تجربه‌ها، تنظیم هیجانی، همدلی، گوشودگی، تفکر انتقادی، تفکر خلاق، ایجاد تعادل بین منافع خود، دیگران و منافع بزرگ‌تر در بلندمدت و همچنین کوتاه‌مدت و در جست‌وجوی یک خیر مشترک می‌دانند.

اسدی مله خان (۱۴۰۳) با تحلیل ثانویه پیمایش‌های ملی در حوزه دین‌داری از سال ۱۳۵۳ تا ۱۴۰۲ به بررسی وضعیت دین‌داری مردم ایران در ابعاد اعتقادی، پیامد دینی، احساسات و عواطف دینی، اعمال و رفتار دینی، نگرش دینی و فراغت دینی به این نتیجه دست یافته است که وضعیت دین‌داری مردم ایران در پنج بُعد دین‌داری به‌جز فراغت دینی کاهش یافته است. بخش زیادی از این وضعیت را باید در دین‌داری سطحی و نه چندان عمیق و ژرف دین‌داران جست‌وجو نمود. رحمان‌پور و میرشاه جعفری (۱۳۹۵) مهم‌ترین آسیب‌های تربیت دینی را برخوردهای تعصب‌آمیز و قشری‌گونه، کج‌فهمی‌ها، بدفهمی‌های دینی از سوی افراد و همچنین ناکارآمدی نظام‌های تربیت دینی می‌دانند. برداشت‌های سطحی از دین در تاریخ ضربه‌های عمیقی به پیکره دین، رشد فردی و اجتماعی جامعه دینی وارد کرده است. امیرالمؤمنین (ع) در این باره می‌فرماید: «جاهلان متنسک کمرم را شکسته‌اند»^۳ (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص. ۴۸، ح ۲۴۵). لذا تقویت نگرش دین‌داران از دین همواره یکی از دغدغه‌های قرآن و اهل بیت (ع) بوده است؛ به‌طوری‌که پیشوایان خود را به خردورزی و تفقه در دین دعوت نموده‌اند. خداوند در آیه ۱۲۲ سوره توبه از مؤمنان می‌خواهد

1. Weststrate

2. Integrative Model of Wise Behavior

۳. «مَا قَصَمَ ظَهْرِي إِلَّا رَجُلَانِ عَالِمٌ مُتَهَنِّكٌ وَ جَاهِلٌ مُتَنَسِّكٌ هَذَا يُنْفَرُ عَنْ حَقِّهِ بَهْتِكِهِ وَ هَذَا يَدْعُو إِلَى بَاطِلِهِ بَشْكِهِ».

تا همه به جهاد نروند، بلکه گروهی از آنها برای تفقه در دین کوچ نمایند^۱ (توبه، ۱۲۲). مطهری (۱۳۸۹ الف) در ارتباط با این آیه می‌فرماید که قرآن کریم دعوت اسلامی را مبتنی بر بصیرت و تفکر قرار داده است و قرآن برای مردم، خود راه اجتهاد و درک عقل را باز گذاشته بود (صص. ۱۴۳-۱۴۲). «تفقه» به معنای درک ساده چیزی نیست، بلکه درک با اعمال نظر و بصیرت است. ایروانی (۱۳۹۳) با بررسی اقدامات صورت گرفته در سطح وزارت آموزش و پرورش و اداره‌های آن بیان می‌دارد که در دوره جمهوری اسلامی دین‌مداری منتخب برای اسلامی کردن مدارس از رویکرد مناسکی پیروی کرده که متمرکز بر آداب و شعائر دینی است و نیز روش تکلیف اجباری را برای اجرایی کردن آن برگزیده است. پیروی از رویکرد مناسکی در تربیت دینی به معنای ابتدای آن بر ظاهرگرایی است. برای ایجاد نگرش عمیق و ژرف به دین، استفاده از مؤلفه‌های خرد در تربیت دینی مؤثر است؛ زیرا این مؤلفه‌ها به متری کمک می‌کند که نسبت به هر مقوله‌ای خردمندانه بیندیشد و از برداشت‌های نابخردانه و سطحی فاصله گیرد.

با بررسی پژوهش‌های مختلف در حوزه خرد و تربیت دینی به پیشینه این پژوهش دست یافتیم. پژوهش‌هایی را که به رابطه خرد و تربیت پرداخته‌اند، می‌توان در چند دسته قرار داد: دسته اول پژوهش‌هایی مثل برویا^۲ و آردلت (۲۰۱۸) که به تدوین اصول و روش‌های آموزش خرد پرداخته‌اند؛ دسته دوم پژوهش‌هایی مانند باقری، تجمیلیان، افشانی، و وزیری (۱۴۰۲) که به استنتاج برنامه‌درسی یا اصول و روش‌های تربیتی از مؤلفه‌های خرد توجه داشته‌اند و دسته سوم پژوهش‌هایی مانند شیوندی چلیچه (۱۴۰۰) که کتب درسی را با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و براساس نظریات خرد تحلیل کرده‌اند. پژوهش‌های مربوط به تربیت دینی بسیار گسترده و متنوع‌اند، ولی مرتبط‌ترین این پژوهش‌ها با پژوهش حاضر را می‌توان در دو دسته قرار داد: دسته اول پژوهش‌هایی مانند باقری و همکاران (۱۳۹۹) که به تبیین جایگاه عقل در تربیت دینی در معنای عام یا خاص آن پرداخته‌اند و دسته دوم پژوهش‌هایی که از عقل برای طراحی اصول و روش‌های تربیت دینی در معنای خاص آن بهره‌مند شده‌اند. در این زمینه می‌توان به پژوهش جبّاری و سجادی (۱۳۸۸) اشاره کرد که تربیت دینی ظاهرگرا و نقد آن براساس جریان عقل‌گرا را تبیین کرده‌اند. بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد باوجود پژوهش‌های بسیاری که به تبیین

۱. «وَمَا كَانَ الْمُؤْمِنُونَ لِيَنفِرُوا كَافَّةً فَلَوْلَا نَفَرَ مِن كُلِّ فِرْقَةٍ مِّنْهُمْ طَائِفَةٌ لِّيَتَفَقَّهُوا فِي الدِّينِ وَلِيُنذِرُوا قَوْمَهُمْ إِذَا رَجَعُوا إِلَيْهِمْ لَعَلَّهُمْ يَحْذَرُونَ».

جایگاه عقل در تربیت دینی پرداخته‌اند، پژوهش‌های بسیار کمی از مفهوم عقل در طراحی اصول تربیت دینی بهره‌مند شده‌اند. همچنین این پژوهش‌ها اصول محدودی را برای تربیت دینی استخراج کردند که نمی‌تواند ضامن شکل‌گیری شناخت عمیق و ژرف نسبت به معارف دین برای متریان باشد. پژوهش حاضر برای اولین بار با مبنا قرار دادن مؤلفه‌های خرد به صورت مبسوط و جامع به استخراج اصول تربیت دینی می‌پردازد که به کارگیری آنها می‌تواند ضامن شکل‌گیری شناخت عمیق و ژرف نسبت به معارف دین برای متریان باشد. از دیگر نوآوری‌های مربوط به این پژوهش نسبت به سایر پژوهش‌های این حوزه می‌توان به «ایجاد پیوند بین خرد در روان‌شناسی و تربیت دینی» و «استفاده از روش پژوهش تلفیقی (توصیفی-تحلیلی و الگوی استنتاجی فرانکنا)» در این حوزه پژوهشی نام برد؛ لذا این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال‌هاست که مؤلفه‌های خرد کدام‌اند و بر مبنای این مؤلفه‌ها چه دلالت‌هایی را می‌توان در اصول تربیت دینی استخراج کرد.

روش پژوهش

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش از روش توصیفی و تحلیلی استفاده شده است؛ به طوری که پژوهشگر بعد از استخراج نظریات خرد با استفاده از توصیف و تحلیل به استخراج و تبیین مؤلفه‌های خرد پرداخته است که بیشترین تناسب را با تربیت دینی دارند. گردآوری اطلاعات از طریق مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل نظریاتی است که در دنیا درباره خرد مطرح شده و از روش نمونه‌گیری هدفمند با معیار استنادپذیری بالا استفاده شده است؛ به بیانی دیگر، نمونه این پژوهش نظریات صریح خرد^۱ است که در پایگاه اطلاعاتی Google scholar نسبت به سایر نظریات خرد بیشتر مورد استناد سایر پژوهشگران قرار می‌گیرد؛ مثل نظریه استرنبرگ (۱۹۹۸) که جزء پراستنادترین نظریات حوزه خرد است. پژوهشگر برای استخراج مهم‌ترین نظریات خرد با جست‌وجوی واژه Wisdom در پایگاه‌های اطلاعاتی مثل Springer, Elsevier, Wiley, APA PsycNet، به نظریات صریح این حوزه دست می‌یابد، سپس با جست‌وجو در Google scholar نظریاتی را که بیشترین میزان استناد را داشته‌اند، برمی‌گزیند. پژوهشگر بعد از گردآوری پراستنادترین نظریات حوزه

خرد، به مطالعه عمیق آنها، و سپس به ارتباط مؤلفه‌های خرد مذکور در هر نظریه با تربیت دینی می‌پردازد و مرتبط‌ترین این مؤلفه‌ها با تربیت دینی استخراج می‌شوند.

از روش استنتاجی فرانکنا برای پاسخ به سؤال دوم استفاده شده است؛ به‌طوری‌که این پژوهش با مبنا قرار دادن مؤلفه‌های خرد مستخرج در سؤال قبل به‌عنوان گزاره‌های واقع‌نگر در ترکیب با گزاره هنجارین «برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود» به استنتاج اصول تربیت دینی پرداخته است. مثلاً با ترکیب گزاره واقع‌نگر «گشودگی؛ خرد در گرو گشوده نظر بودن است» با گزاره هنجارین «برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود» و اصل تربیتی «کنار گذاشتن تعصبات دینی» را استنتاج کرده است.

یافته‌های پژوهش

۱. مؤلفه‌های خرد

در ادامه به تعدادی از مهم‌ترین مؤلفه‌های خرد، که به تعمیق تربیت دینی کمک شایانی می‌کند، اشاره می‌شود. گفتنی است، فقط به نظریاتی به‌عنوان «نظریات پشتیبان‌کننده» اشاره می‌شود که به‌صورت صریح به این مؤلفه‌ها پرداخته‌اند؛ در صورتی‌که هر نظریه به‌صورت ضمنی به اکثر این مؤلفه‌ها اشاره کرده است.

جدول ۱. مؤلفه‌های خرد

مؤلفه‌های خرد	نظریات پشتیبان‌کننده
دانش	استرنبرگ (۱۹۹۸)
گشودگی	ویستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)، گلوک و بلاک (۲۰۱۳)
تجربه	ویستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)
تأمل	آردلت (۲۰۰۳)، ویستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)، گلوک و بلاک (۲۰۱۳)، گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲)، استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲)
تفکر انتقادی	استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲)
تفکر خلاق	استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲)
تفکر فراشناختی	گلوک و وست‌ستریت (۲۰۲۲)
جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی	گروسمن و همکاران (۲۰۱۰)
معنویت	جسته و لی (۲۰۱۹)
تنظیم هیجانی	ویستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷)، گلوک و بلاک (۲۰۱۳)، جسته و لی (۲۰۱۹)، گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲)

۲. دلالت‌های مؤلفه‌های خرد در تربیت دینی

این پژوهش با مبنا قرار دادن ۱۰ مؤلفه مهم خرد، که مربوط به بُعد شناختی انسان خردمند بوده‌اند یا تأثیر زیادی بر بعد شناختی او دارند، به استنتاج اصول تربیت دینی پرداخته است؛ شایان ذکر است که بین مؤلفه‌های شناختی، مؤلفه‌هایی که در عمده نظریات خرد مطرح شده و نسبت به سایر مؤلفه‌ها جامعیت و شمول معنایی بیشتری داشته‌اند، مدنظر قرار گرفته‌اند و از بین مؤلفه‌های غیرشناختی، مؤلفه‌هایی که بیشترین تأثیر را بر بُعد شناختی متربی دارند، مورد توجه قرار گرفته‌اند و از سایر مؤلفه‌ها به علت محدودیت مقاله خودداری شده است. در ادامه، ابتدا جدولی که اصول استنتاج شده را نشان می‌دهد، ذکر می‌شود و سپس به تبیین ۱۰ اصل استنتاج شده پرداخته می‌شود.

جدول ۲. دلالت‌های مؤلفه‌های خرد در تربیت دینی

مؤلفه‌های خرد	اصول تربیت دینی
دانش	افزایش آگاهی و بصیرت دینی
گشودگی	کنار گذاشتن تعصبات دینی
تجربه	بهره‌مندی از تجربیات دینی خود
تأمل	تأمل در معارف دینی
تفکر انتقادی	بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع
تفکر خلاق	تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی
تفکر فراشناختی	شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها
جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی	بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی
معنویت	تقویت معنویت دینی
تنظیم هیجانی	مدیریت نمودن هیجانات در راستای تعالیم دینی

۱-۲. افزایش آگاهی و بصیرت دینی

جدول ۳. استنتاج اصل اول افزایش آگاهی و بصیرت دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خود در گرو کسب دانش است.
اصل تربیتی	• متربی باید به افزایش آگاهی و بصیرت دینی بپردازد.

یکی از ویژگی‌های افراد خردمند، که بسیاری از نظریات خرد بر آن تأکید کرده‌اند، دانش است. اساساً خرد ماهیتی شناختی دارد. کسب خرد فقط زمانی امکان دارد که فرد در هر موقعیتی که قرار می‌گیرد، دانش کافی داشته باشد که بتواند مبتنی بر آن دانش به آن رفتار خردمندانه دست یابد و براساس آن عمل کند. همچنین خردمندانی که خردمندانه می‌اندیشند به معرفتی نظری و عملی دست می‌یابند که خردمندانه است؛ لذا از این طریق دانش آنها گسترش می‌یابد. استرنبرگ (۱۹۹۸) دانش ضمنی را هسته خرد می‌داند. بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) خرد را سیستم دانش تخصصی درمورد شیوه‌شناسی بنیادین زندگی بیان می‌کنند. به گفته آنها، خرد دانشی است که گستره، عمق، اندازه و تعادل فوق‌العاده دارد. آردلت (۲۰۰۳)، گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲) یکی از ابعاد خرد را بُعد شناختی می‌دانند.

تعمق و ژرف‌نگری در دین وقتی امکان‌پذیر است که مربی به‌خوبی با مباحث اسلام آشنایی داشته باشد تا بتواند در آنها تعمق نماید؛ چراکه تعمق و ژرف‌نگری با ذهن تهی و خالی امکان‌پذیر نیست. لذا ابتدا وظیفه مربی این است که مربی را به‌خوبی با مباحث اسلامی آشنا کند تا بتواند در آنها تعمق نماید. آشنایی صرف با مباحث اسلامی چندان به تعمق و ژرف‌نگری در دین کمک نمی‌کند و تا وقتی مربی در پی دقت‌نظر و کسب بصیرت در دین نباشد، به معرفتی ژرف و عمیق دست نمی‌یابد؛ لذا پیامبر(ص) و اهل بیت او بسیار بر تفقه در دین تأکید کرده‌اند؛ به‌طوری‌که امام باقر(ع) در این باره می‌فرماید: «اگر جوانی از شیعه را ببینم که به تفقه در دین نمی‌پردازد، او را تأدیب می‌کنم»^۱ (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱، ص. ۲۱۴، ح ۱۶). جایگاه تفقه در دین چنان بالاست که پیامبر اسلام(ص) آن را ستون دین می‌داند^۲ (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۱، ص. ۲۱۶، ح ۳۰). حائری شیرازی (۱۴۰۲) آگاهی را عامل پایداری تربیت می‌داند؛ به‌طوری‌که وقتی فرهنگ و آگاهی انسان درست شد، بعد از آن عمل نیز اصلاح می‌شود. ولی اگر مربی فقط به اصلاح عمل فرد بپردازد، هنگامی که مربی نیست، مربی آن عمل را ترک می‌کند (ص. ۲۲۹). همچنین باقری (۱۳۸۸) یکی از مؤلفه‌های تدین را مؤلفه اعتقادی و فکری می‌داند؛ به‌طوری‌که اعتقادات خاصی درباره جهان پیدا کند. پیدا شدن این اعتقادات در فرد باید به‌نحوی باشد که آنها را بفهمد و با روشن‌بینی نسبت به

۱. «لَوْ أُتِيتُ بِشَابٍّ مِنْ شَبَابِ الشَّيْعَةِ لَا يَتَّقُهُ لَأَدَّبْتُهُ».

۲. «لِكُلِّ شَيْءٍ عِمَادٌ وَعِمَادُ هَذَا الدِّينِ الْفَقْهُ».

آنها متقاعد شده باشد. به همین خاطر است که گفته می‌شود عقاید تحقیقی اند نه تقلیدی (صص. ۶۸-۶۹). به منظور افزایش آگاهی دینی متریبان، آنها باید به صورت مداوم به مطالعه قرآن و روایات بپردازند، آثار و اندیشه‌های عالمان بزرگ را، که تمام عمرشان را وقف شناخت دین کرده‌اند، مطالعه کنند و به تفکر و تحقیق در موضوعات دینی و شبهاتی که برایشان شکل می‌گیرد مبادرت ورزند.

۲-۲. کنار گذاشتن تعصبات دینی

جدول ۴. استنتاج اصل دوم کنار گذاشتن تعصبات دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو گشوده نظر بودن است.
اصل تربیتی	• متربی باید تعصبات دینی را کنار بگذارد.

گشودگی جزء جدایی‌ناپذیر افراد خردمند است. افراد خردمند شناخت خود را کامل نمی‌دانند و آگاه‌اند که شناخت در بعضی از موقعیت‌ها از شرایط تاریخی، اجتماعی، فردی و... متأثر است؛ لذا اندیشه‌ها و دیدگاه‌های خود را مطلق نمی‌انگارند و مشتاقانه به سخنان سایر افراد گوش می‌دهند تا به حقیقت نزدیک‌تر شوند. گشودگی به افراد خردمند کمک می‌کند که به همه‌امکان‌ها بیندیشند و فقط نگاه خود را مطلق ندانند؛ لذا از این طریق از دیدگاه‌های دیگران بهره‌مند می‌شوند و خطاهای و نقص‌های شناختی خود را از بین می‌برند؛ در نتیجه می‌توانند خردمندانه‌تر عمل کنند. گلوک و بلاک (۲۰۱۳) یکی از مؤلفه‌های خرد را گشودگی می‌دانند. آنها در این باره بیان می‌کنند: افراد خردمند آگاه‌اند که درمورد هر پدیده، دیدگاه‌های متعددی وجود دارد و مشتاق‌اند از دیدگاه‌های جدید و از سایر افراد بیاموزند. خردمندان نسبت به درک دیگران، کمتر قضاوت می‌کنند و تعصب نشان می‌دهند. برای آنها متفاوت بودن ارزش‌ها و اهداف دیگران قابل پذیرش است. بحث نویسندگان مذکور به معنای پذیرش نسبی‌گرایی افراطی نیست؛ بلکه آنها بیان می‌کنند که خردمندان متفاوت بودن اهداف و ارزش‌های دیگران را امری طبیعی می‌دانند و نسبت به آنها محترمانه و منعطف برخورد می‌کنند، نه اینکه اهداف و ارزش‌های همه افراد را درست بدانند. بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) یکی از معیارهای خرد را «نسبی‌گرایی ارزش‌ها و اولویت‌های زندگی» می‌دانند؛ در ذیل این

معیار بیان می‌کنند منظور از خرد این نیست که خردمند معتقد به نسبیّت تمام ارزش‌ها و اولویّت‌های ارزشی باشد. برعکس، خردمند فردی است که به فضیلت و خیر عمومی توجه دارد. همچنین ویستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) درمورد گشودگی بیان می‌کند که پاسخ‌های خشک و غیرقابل انعطاف به خواسته‌های زندگی، باعث بی‌خردی فرد می‌شود. از آنجایی که مشکلات بزرگ چند برابر بزرگ‌تر می‌شوند، باز بودن نسبت به دیدگاه‌های جایگزین، اطلاعات و راه‌حل‌های بالقوه می‌تواند منجر به افزایش اثرگذاری تلاش‌های خردمند برای غلبه بر موانع شود.

کشف ژرفای دین وقتی برای مربی امکان دارد که صرفاً وفادار به حقیقت باشد، نه اینکه فقط فهم خود را از دین مدنظر قرار دهد و آن را حقیقت محض بپندارد؛ لذا ضروری است مربی تعصبات دینی خود را کنار بگذارد و با گشودگی به تعمق و ژرف‌نگری بپردازد و از این طریق به حقایق ژرف دین دست یابد. گفتنی است تعصب به معنای موضع‌گیری آگاهانه ضد حق و به نفع اغراض شخصی است (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۲، ص. ۱۱۲۹)؛ لذا کنار گذاشتن تعصبات دینی به معنای تغییر سریع عقیده در برابر هرگونه امر واقع‌نما مثل شبهات نیست، بلکه مربیان باید بعد از تحقیق و جست‌وجو و کسب یقین به تغییر عقیده خود مبادرت ورزند و در صورتی که به درستی باور خود یقین یابند لازم است که بر آن پایداری کنند. شریعت‌مداری (۱۳۹۰) معتقد است که اسلام دینی واقع‌گرا و حقیقت‌گراست. واژه اسلام به معنای تسلیم است و این حقیقت را نشان می‌دهد که اولین شرط مسلمان بودن تسلیم بودن در برابر واقعیّت‌ها و حقیقت‌ها است. هر نوع تعصب، لجاج و... باتوجه به مخالف بودن با روح واقع‌گرایی و حقیقت‌خواهی، از نظر اسلام محکوم است (ص. ۱۹۹). لذا تعصب نشان فاصله داشتن از دین اسلام است و مربیان به منظور دستیابی به حقیقت دین اسلام باید تعصب را کنار بگذارند. پیامبر اسلام (ص) نیز در این باره می‌فرماید که تعصب باعث باز شدن حلقه ایمان از گردن فرد می‌شود^۱ (کلینی، ۱۴۰۷، ج ۲، ص. ۳۰۸، ح ۲). این فرمایش پیامبر اسلام (ص) گویای این حقیقت است که تعصب نوعی جمود فکری ایجاد می‌کند که امکان صبر و استقامت اندیشه به منظور نیل به حقیقت را ناممکن می‌کند؛ لذا مربی که در پی حقیقت ایمان است باید تعصبات را کنار بگذارد.

۱. «مَنْ تَعَصَّبَ أَوْ تُعَصَّبَ لَهُ فَقَدْ خَلَعَ رِبْقَ الْإِيمَانِ مِنْ عُنُقِهِ».

۳-۲. بهره‌مندی از تجربیات دینی خود

جدول ۵. استنتاج اصل سوم بهره‌مندی از تجربیات دینی خود

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندان عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو تجربه اندوزی است.
اصل تربیتی	• مربی باید از تجربیات دینی خود بهره ببرد.

تجربه نقش مهمی در رشد خرد بشر ایفا کرده است. اساساً تجربه به خردمند کمک می‌کند که بینش‌ها و بصیرت‌های ویژه‌ای را کسب کند که عمیق‌تر از قبل حقیقت را درک می‌کند و از خطا فاصله می‌گیرد؛ لذا خردمندان‌تر عمل می‌کند. تجربه یکی از مؤلفه‌هایی است که وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) برای خرد لازم می‌داند. او در این باره معتقد است که خرد بدون هیچ عامل مؤثری و به صورت خودبه‌خود رشد نمی‌کند؛ بلکه در طی بحران‌های زندگی، ناهمواری‌ها و آشفتگی‌های روزمره آشکار می‌شود. داشتن گذارهای حیاتی و موفق در زندگی، حل موفقیت‌آمیز مشکلات حیاتی و کنار آمدن و سازگار شدن با محیط‌های استرس‌زا به عنوان بوته خرد^۱ عمل می‌کند.

تجربه دینی در معنای خاص آن «مواجهه درونی و شهودی با امر قدسی» است (فنائی اشکوری، ۱۳۹۷، ص. ۱۶۳). ولی می‌توان برای تجربه دینی معنای وسیع‌تری در نظر گرفت که شامل هر نوع تجربه ناشی از ارتباط وجودی فرد دین‌دار با مفاهیم و مقولات دینی در موقعیت‌های مختلف، به خصوص موقعیت‌های چالش‌برانگیز زندگی باشد. از آنجایی که هر مربی دین‌داری حیات دینی دارد، لذا دارای تجربیات دینی غنی، اعم از توسل، توکل، شفا، شهود و... است. بررسی عمیق چنین تجربیاتی می‌تواند به شناخت عمیق‌تر و خردمندانه او از دین کمک شایانی نماید؛ لذا این تجربیات در تعمق بخشیدن به دین‌داری فرد بسیار ارزشمند است. به عقیده فنائی اشکوری (۱۳۹۷)، اگر تجربه دینی / عرفانی از القائنات شیطانی و تسویلات نفسانی مصون باشد، منبع یکی از برترین انواع معرفت خواهد بود. وی معتقد است در سنت اسلامی باید نقش تجربه دینی را بیشتر در تعمیق معرفت و ایمان و باورهای دینی جست. مربی با آشنا نمودن متربیان با افراد وارسته و اهل شهود و کمک کردن به آنها

۱. شرایط سخت و چالش‌برانگیزی که باعث شکل‌گیری و رشد خرد می‌شود (The Crucible of Wisdom).

به‌منظور تهذیب و تزکیه نمودن نفس خود، آنها را به‌سمت کسب تجربه شهودی سوق می‌دهد و همچنین به آنها کمک می‌کند که تجارب شهودی و سایر تجارب دینی خود را موشکافانه بررسی کنند تا بینش و معرفتشان عمیق‌تر شود.

۲-۴. تأمل در معارف دینی

جدول ۶. استنتاج اصل چهارم تأمل در معارف دینی

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو تأمل نمودن است.
• اصل تربیتی	• تربی باید در معارف دینی تأمل نماید.

در بسیاری از نظریات حوزه خرد، تأمل را به‌صورت مستقل یا مضاف یکی از مؤلفه‌های اصلی خرد ذکر کرده‌اند. مالوف (۱۳۹۰) تأمل را به‌معنای بادقت نگرستن می‌داند (ج ۱، ص. ۳۴). او تأمل را با سایر واژگان مشابه مثل تفکر، تعقل و تدبر متفاوت می‌داند. تفکر را به‌معنای اندیشیدن (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۲، ص. ۱۳۵۳)، تعقل را به‌معنای منع کردن و باز داشتن ذکر می‌کند و معتقد است عقل را به این علت عقل گفته‌اند که صاحب خود را از خطرهای حفظ می‌کند (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۲، ص. ۱۱۵۷) و همچنین تدبر را به سنجیدن کار و به پایان آن فکر کردن معنا می‌کند (مالوف، ۱۳۹۰، ج ۱، ص. ۴۴۵). از آنجایی که کشف معارف نظری و عملی خردمندانه به‌جز در پرتو تأمل ممکن نیست؛ لذا تأمل نقش محوری در شکل‌گیری خرد دارد. همچنین خردمندان که نسبت به جایگاه رفیع و محوری تأمل واقف‌اند، تلاش می‌کنند که به‌صورت مداوم تأمل نمایند. آردلت (۲۰۰۳) یکی از ابعاد اصلی خرد را بُعد تأملی می‌داند. وی در این باره بیان می‌کند که این بُعد پیش‌نیاز رشد بُعد شناختی فرد خردمند است. فرد در صورتی خردمند است که بتواند واقعیت را آن‌گونه که است، بدون هیچ‌گونه تحریف عمده درک کند تا از این طریق بتواند به‌معنای عمیق‌تر زندگی دست یابد. برای انجام این کار، باید فرد خردمند با نگاه کردن به پدیده‌ها و رویدادها از منظرهای مختلف، به تفکر تأملی بپردازد تا خودآگاهی و بینش خود را وسعت دهد و از خودمحوری، ذهنیت و فراق‌کنی خود بکاهد و همچنین بر بینش خود نسبت به ماهیت واقعی امور، از جمله انگیزه‌های رفتار خود و دیگران، بیفزاید. گلوک و بلاک (۲۰۱۳) با طرح مؤلفه نگرش تأملی به‌عنوان یکی از

مؤلفه‌ها خرد بیان می‌کنند که افراد خردمند نسبت به مسائل زندگی نگاه ساده‌ای ندارند، بلکه تمایل دارند به این مسائل نگاه پیچیده‌ای داشته باشند. از جمله این نگاه پیچیده در تجربیات می‌توان به تلاش برای دیدن وضعیت کلی و شناسایی موضوعات بزرگ‌تر، پیوندهای رشدی در طی زمان، و روابط بین مسائل اشاره کرد.

دین آکنده از متون و معارفی است که بطون مختلفی دارند؛ کشف بطون این معارف به‌جز از طریق تأمل در آنها ممکن نیست. متربی با تأمل در متون و معارف دینی به فهم بیشتری از آنها دست می‌یابد و جنبه‌های پنهان بیشتری از معارف دینی را کشف می‌کند؛ لذا دین‌داری او ژرف‌تر می‌شود. امیرالمؤمنین (ع) معتقد است که هرکسی فکر کند، بینا می‌گردد^۱ (نهج‌البلاغه، نامه ۳۱، ص. ۳۸۰). ایشان همچنین یکی از دو هدایت را تفکر می‌داند^۲ (تمیمی آمدی، ۱۴۱۰، ص. ۸۱۶، ح ۳۹). براساس سخنان امیرالمؤمنین (ع) می‌توان دریافت که متربی با عقل‌ورزی می‌تواند معارفی ژرف‌تر را ببیند تا از رهگذر این بصیرت به هدایت دست یابد. مطهری (۱۳۸۹ ب) در این باره می‌فرماید که ابلاغ پیامبران فقط ابلاغ به حس (ابلاغ به چشم و گوش) نیست، بلکه ابلاغ به عقل و فکر است؛ یعنی بیان مطالب، آن‌چنان‌که تا عقل نفوذ کند. عقل فقط با ابزار و مرکب استدلال و برهان و به تعبیر قرآن «حکمت» پیامی را در خودش می‌پذیرد (ص. ۱۶۵). لذا متربی با به‌کار بستن عقل به فهمی حکیمانه و خردمندانه از دین دست می‌یابد که گویای ژرف‌نگری اوست. ثمره چنین امری دستیابی به دین‌داری حقیقی است. در این باره حاجی‌ده‌آبادی (۱۳۹۹) معتقد است که متون دینی صراحتاً تأکید می‌کنند که دین‌داری حقیقی ثمره تفکر و تعقل است و هرکسی که از عقل خود، که ویژگی ممتاز انسان و موهبتی الهی به اوست، به نحو شایسته و صحیح استفاده کند، حقایق دین را تصدیق می‌نماید و از عمق وجود خویش آن را می‌پذیرد و به نحو شایسته‌ای حق تکالیف و فرائض دینی را ادا می‌کند (ص. ۴۴).

۱. «مَنْ تَفَكَّرَ أَبْصَرَ».

۲. «الفکر إحدى الهدایتین».

۲-۵. بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع

جدول ۲. استنتاج اصل پنجم بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به تفکر انتقادی است.
• اصل تربیتی	• مربی باید به بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع بپردازد.

یکی از ویژگی‌های خردمندان بهره‌مندی از تفکر انتقادی است. خردمند با بررسی انتقادی نظام فکری و عملی فرد دیگری به شناخت و فهم عمیق نظام فکری و عملی آن فرد دست می‌یابد و می‌تواند به اصلاح و تکمیل آن بپردازد؛ لذا از این طریق دارای فکر و عمل خردمندانه می‌شود. فرد خردمند نمی‌تواند با بررسی سایر اندیشه‌ها و رفتارها به تأیید و انتخاب آنها بپردازد؛ زیرا ضرورت خرد او حکم می‌کند که اندیشه‌های صواب را از ناصواب جدا کند. استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲) بیان می‌دارند که تفکر انتقادی شامل مهارت و نگرش است. مهارت در تشخیص معقول بودن و اعتبار اظهارات است و نگرش در وهله اول این است که بخواهیم این تشخیص را انجام دهیم.

هر مربی تصویری از معارف اسلامی دارد که ممکن است بعضی از آنها سطحی و نادرست باشند؛ لذا ضروری است مربی باورهای خود را نقد و بررسی کند تا بتواند جنبه‌های نادرست و سطحی را تشخیص دهد و با اصلاح آنها به باورهای ژرف‌تری دست یابد. از طرفی، مربی در اجتماع بشر، به‌خصوص جامعه امروزه، با مدعیات مختلف درمورد دین و معارف آن مواجه است. یافتن حقایق درست و پیدا کردن مسیر هدایت به‌جز از راه به‌کارگیری تفکر انتقادی ممکن نیست؛ لذا از این طریق مربی به اندیشه‌های ژرف‌تر و مسیر هدایت نزدیک‌تر می‌گردد. خداوند در آیه ۱۸ سوره زمر به بندگان که از بین تمام سخنانی که می‌شنوند از بهترین پیروی می‌کنند، بشارت می‌دهد^۱ (زمر، ۱۸). خداوند در این آیه به‌صورت ضمنی به تفکر انتقادی و ارزش آن اشاره می‌کند. در این باره محمودی، نوذری و نجفی (۱۳۹۰) ویژگی‌های فردی تفکر انتقادی را از نگاه امیرالمؤمنین (ع) شامل موقعیت‌سنجی، خودسنجی، پرسش‌گری، شک راهبردی، مطالعه پیوسته، تعقل همراه با تدبیر، استدلال بر مبنای قضایای

۱. «فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ».

پیشین، توجه به کارهای مهم‌تر، رعایت حدود کارها، تعمق و ژرف‌اندیشی و تلفیق علم و عمل می‌دانند (صص. ۹۹-۱۰۵). لذا استفاده از تفکر انتقادی در تربیت دینی منجر به تعمیق و ژرف‌اندیشی می‌شود. باقری (۱۳۸۸) تفکر انتقادی را لازمه دین‌داری و هدایت می‌داند. به گفته وی در این باره، یکی از مؤلفه‌های تربیت دینی ارزیابی، گزینش و طرد است؛ به‌طوری که فرد در مواجهه با اطلاعات و رویدادهای اجتماعی در عصر حاضر به بازشناسی جنبه‌های مثبت و منفی آنها می‌پردازد و این امر لازمه تقوای حضور فرد دانسته می‌شود (ص. ۷۸).

۶-۲. تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی

جدول ۸. استنتاج اصل ششم تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به تفکر خلاق است.
• اصل تربیتی	• مربی باید برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی تلاش نماید.

سانتراک (۱۳۹۳) خلاقیت را توانایی تفکر کردن به روشی غیرمعمول و تازه درباره چیزی و رسیدن به راه‌حل‌های خاص درباره مسائل است. تفکر خلاق نقشی بی‌بدیل در شکل‌گیری رفتار خردمندانه در بعضی از موقعیت‌ها ایفا می‌کند. فرد خردمند در موقعیت‌هایی که پاسخ‌های قبلی کفایت نمی‌کند، دست به خلاقیت می‌زند و اندیشه‌ها و راهکارهای جدید می‌آفریند. زندگی آکنده از موقعیت‌هایی است که پاسخ‌های قبلی دیگر کفایت نمی‌کنند؛ لذا تأکید بر پاسخ‌های قبلی نشانه بی‌خردی و سطحی‌نگری است. در نتیجه اساساً رفتار خردمندانه مستلزم تفکر خلاق است. استرنبرگ و گلوک (۲۰۲۲) معتقدند تفکر خلاق در حل مسئله و تصمیم‌گیری شامل دست یافتن به ایده‌های جدید، مرتبط و مفید برای راه‌حل موردنظر است. تفکر خلاق نقش مهمی در خرد دارد؛ زیرا اغلب بهترین ایده‌ها برای حل یک مشکل یا تصمیم‌گیری، ایده‌هایی خارج از چارچوب و نوآورانه‌اند؛ ایده‌هایی که مردم معمولاً به آنها فکر نمی‌کنند.

بررسی سؤالات و شبهات دینی از نظر دین اسلام به دلیل عامل تهدیدکننده ایمان و رشددهنده نظام معرفتی مربی، امری الزامی است. در این باره امیرالمؤمنین (ع) در توصیف پیامبر، او را

برطرف‌کننده شبهات می‌داند^۱ (نهج‌البلاغه، خطبه ۲، ص. ۲۶). به‌خصوص در دنیای امروز که سؤالات و شبهات بسیاری ذهن متربیان را به خود مشغول کرده است. تلاش متربی برای پاسخ دادن به سؤالات و شبهات ذهنی خود به او کمک می‌کند تا روحیه حقیقت‌جویی را در خود تقویت نماید؛ لذا از این طریق به مسائل ژرف‌تر نگاه می‌کند و باعث می‌شود برای پاسخ به این سؤالات و شبهات به مطالعه و تحقیق بپردازد و تفکر خلاق خود را به‌کار بندد تا به پاسخ مناسب دست یابد؛ در نتیجه متربی از این طریق از لحاظ معرفتی به بینشی عمیق و ژرف‌نگر می‌رسد. اعرافی (۱۴۰۰) درباره نقش سؤال و شبهه در رشد علم می‌فرماید که پرسش‌ها، به‌ویژه پرسش‌های عالمانه، پیچیده، منطقی و شبهه، یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در تطور و رشد و تحول دانش‌ها و علوم است. پرسش‌های دقیق و فنی و شبهه‌های جدی پیش‌ران تطور و تحول علوم محسوب می‌شوند. اینها چیزی است که علوم را پیش می‌برد و دچار اشکال می‌کند؛ آن چالش متفکران را به تفکر وامی‌دارد و در پرتو این تفکر ناظر به شبهه و سؤال، علوم تحول و تطور پیدا می‌کند. علی‌تبار (۱۴۰۳) معتقد است عوامل معرفتی و غیرمعرفتی در شکل‌گیری شبهات نقش دارد؛ ازجمله عوامل معرفتی می‌توان به ابتنا بر پارادایم‌های نامطلوب، ضعف یا فقدان دانش‌های مقدماتی و پیش‌نیاز، کاربست مبنای مخل و مخرب، جمود فکری، جزئی‌نگری و نگاه جزیره‌ای به دین و منابع دینی، علم‌گرایی و کاربست روش نادرست یا کاربست نادرست روش اشاره کرد. لذا پرداختن به شبهات به متربیان کمک می‌کند عوامل معرفتی زمینه‌ساز شکل‌گیری شبهات را اصلاح کنند؛ در نتیجه از لحاظ معرفتی رشد می‌کنند و ژرف‌نگرتر می‌شوند.

۷-۲. شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها

جدول ۹. استنتاج اصل هفتم شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها

• گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندان عمل نمود.
• گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو به تفکر فراشناختی است.
• اصل تربیتی	• متربی باید اهل شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها باشد.

نگاه فراشناختی به نظام شناختی خود ظرفیت‌هایی را برای خردمند ایجاد می‌کند که منجر به رفتار خردمندانه او می‌شود. خردمندان با بررسی نظام اندیشه خود قادرند روندها و محصولات

۱. «إِذَا حَاجَ لِلشُّبُهَاتِ».

فکری خود را بشناسند و از این طریق به ارزیابی آنها پردازند و در صورت لزوم به اصلاحشان اقدام کنند؛ در نتیجه، از این طریق به نظام شناختی و رفتاری بهتری دست می‌یابند که باعث می‌شود خردمندانه‌تر عمل کنند. گلوک و وست‌استریت (۲۰۲۲) ظرفیت‌های فراشناختی را از جمله مؤلفه‌های شناختی خرد می‌دانند که شامل دو زیرمؤلفه «آگاهی و در نظر گرفتن عدم قطعیت و غیرقابل کنترل بودن» و «آگاهی و در نظر گرفتن دیدگاه‌های متفاوت» است. در مورد مؤلفه اول بیان می‌کنند که افراد خردمند نسبت به محدودیت‌های دانش و قدرت خود به‌شدت آگاهی دارند. آنها نسبت به این واقعیت آگاه‌اند که هیچ فردی قادر نیست نتیجه موقعیت‌های بسیار پیچیده را با اطمینان کامل پیش‌بینی کند. همچنین می‌دانند که اتفاقات غیرمنتظره در هر زمانی و برای همه ممکن است رخ بدهد و بسیاری از اتفاقات زندگی ما قابل کنترل نیستند. تفکر فراشناختی فرصت و زمینه مناسبی برای شکل‌گیری تفکر انتقادی فراهم می‌کند. در این زمینه سید محمودی، تیزدست، وطن‌خواه، خلعتبری و قربان شیرودی (۱۴۰۱) معتقدند آموزش فراشناخت منجر به افزایش تفکر انتقادی دانش‌آموزان می‌شود؛ لذا از این طریق متریبان زمینه مناسبی برای نقادی وضعیت دین‌داری خود پیدا می‌کنند. بسیاری از متریبان نسبت به شناخت‌های دینی خود یا آگاهی ندارند یا اطلاعاتی سطحی دارند و همچنین نمی‌دانند چه عوامل و فرایندهایی در شکل‌گیری دین‌داری آنها مؤثر است یا چه موانع و فرایندهایی منجر به دین‌گریزی یا دین‌ستیزی‌شان می‌شود؛ لذا قادر به حفظ، اعتلا و تعمیق شناخت‌های دینی خود نیستند. در نتیجه بررسی فراشناختی دین‌داری خود به متریبان کمک می‌کند که به دین‌داری ژرف‌تر و مستحکم‌تری دست یابند. نتایج پژوهش امینی، رحیمی، صمدیان و غلامی علوی (۱۳۹۲) بر ضرورت توجه نظام آموزشی به پرورش و رشد مهارت‌های فراشناختی در یادگیری دروس معارف اسلامی تأکید می‌کنند. هرچند در متون اسلامی به‌صورت مستقیم به تفکر فراشناختی اشاره‌ای نشده است، احادیث بسیاری به‌طور غیرمستقیم مؤمنان را درخصوص به‌کار بستن این عمل در زمینه دین‌داری تشویق کرده‌اند؛ امیرالمؤمنین (ع) در این باره می‌فرماید: «به حساب خود پرسید قبل از اینکه به حساب شما برسند» (تمیمی آمدی، ۱۳۶۶، ص. ۲۳۶، ح ۴۷۴۱). بخشی از محاسبه نفس پرداختن به تفکر فراشناختی است که می‌تواند منجر به ژرف‌نگری، هدایت و رستگاری فرد در دو جهان شود.

۸-۲. بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی

جدول ۱۰. استنتاج اصل هشتم بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی است.
اصل تربیتی	• تربی باید از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی بهره‌برد.

بعضی از نظریات خرد بیان می‌دارند که خرد از طریق جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی رشد می‌کند. فرد از طریق جست‌وجو برای حل چالش‌های زندگی است که هم توانایی عملکرد ذهنش رشد می‌کند و هم به بصیرت‌ها و بینش‌هایی دست می‌یابد که به رشد خردش کمک می‌کند. گروسمن و همکاران (۲۰۱۰) در تعریف خرد بیان می‌کنند که خردمند برای عبور از چالش‌های زندگی از انواع خاصی از استدلال عمل‌گرایانه استفاده می‌کند. همچنین بالتز و استاودینگر (۲۰۰۰) خرد را سیستم تخصصی دانش در شیوه‌شناسی بنیادین زندگی (پیچ‌وخم‌شناسی) می‌دانند.

انسان دین‌دار در چالش‌های زندگی خود به معارف دینی رجوع می‌کند و از آنها برای حل چالش‌ها خود بهره می‌گیرد. در این زمینه داودی و کارآمد (۱۴۰۲) معتقدند که اسلام به‌دلیل جهانی بودن و جاودانگی‌اش به همه نیازهای هدایتی بشر در همه مکان‌ها و زمان‌ها پاسخ‌گوست و برای سعادت انسان و دستیابی او به حیات طیبه، مجموعه‌ای از دانش‌ها، نگرش‌ها، باورها، دستورالعمل‌ها و ارزش‌های ضروری را در اختیار انسان قرار می‌دهد (ص. ۱۱۴). هنگامی که تربی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی بهره می‌برد، به‌دلیل اینکه به‌طور عملی این معارف را تجربه می‌نماید، به فهمی عمیق و عینی نسبت به آن معارف و حقیقت دین دست می‌یابد؛ لذا با معارف دینی پیوندی وجودی و ژرف برقرار می‌کند. عمل و تجربه نقش محوری در تشخیص درستی و کارآمدی بسیاری از مقولات به‌خصوص مقولات تکنولوژیک و شکل‌گیری و تعمیق فهم انسان نسبت به بسیاری از آنها دارد. ابراهیم‌زاده (۱۴۰۱) بیان می‌دارد که عمل‌گرایان تجربه را اساس معرفت می‌دانند و اعتقاد دارند شناخت یا معرفت، محصول تجربه یعنی عمل میان انسان و محیط اوست. آن چیزی که دانسته می‌شود، فرضیه‌هایی است که درستی‌شان در عمل و تجربه تأیید می‌شود؛ لذا

متربیان در چالش‌های زندگی با بهره بردن از معارف دینی برای حل آن چالش‌ها به فهم عمیق، درست و کارآمدی از آن مقولات دست می‌یابند.

۹-۲. تقویت معنویت دینی

جدول ۱۱. استنتاج اصل نهم تقویت معنویت دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندان عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به معنویت است.
اصل تربیتی	• مربی باید به تقویت معنویت دینی بپردازد.

به نظر کیانی، مهرمحمدی، صادق‌زاده قمصری، نوذری و باقری (۱۳۹۴)، تعریف واحدی از معنویت وجود ندارد و در این عرصه جهان‌بینی‌های متفاوتی وجود دارد. پنج جنبه مشترک در این جهان‌بینی‌ها شامل این موارد است: ۱. معنویت فرایندی ارتباطی است، ۲. معنویت نوعی جست‌وجوی معناست، ۳. معنویت فرایندی تعالی‌بخش است، ۴. معنویت دارای جلوه‌هایی از قبیل خرد، عشق، صلح، شگفتی و غیره است، ۵. معنویت مفهومی کل‌گراست. نظریات و پژوهش‌های بسیاری به رابطه معنویت و خرد اشاره کرده‌اند. معنویت از طریق ایجاد معنا و تعالی برای فرد به او کمک می‌کند که از حیات سطحی گذشته فاصله گیرد و به حیاتی یکپارچه‌تر و ژرف‌تر دست یابد. در این فضا است که خرد فرد بیشتر رشد می‌کند. به گفته جسته و همکاران (۲۰۲۱) درمورد اینکه معنویت مؤلفه خرد است یا نه، اختلاف نظر وجود دارد. آنها در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که معنویت به‌طور قابل توجهی با سلامت روان و بهزیستی بهتر مرتبط است و از این طریق به نمره خرد می‌افزاید؛ ولی با مؤلفه‌های مانند رفتارهای جامعه‌پسند و تنظیم هیجانی رابطه ضعیف‌تری دارد و از این طریق نقش ضعیف‌تری در خرد دارد. نویسندگان مذکور همچنین بیان کرده‌اند که ادبیات قابل توجهی درمورد مداخلات برای تقویت مؤلفه‌های خرد از جمله معنویت وجود دارد. همچنین موحد، ابوالمعالی الحسینی و باقری (۱۴۰۰) مؤلفه‌های خرد از دیدگاه اهل بیت (ع) را مجموعه‌ای از ویژگی‌های درون‌فردی، بین‌فردی، در ارتباط دنیا و آخرت و در ارتباط با معبود می‌دانند. دو مؤلفه آخر پژوهش مذکور به‌خوبی به ارتباط خرد با معنویت اشاره می‌کند. دین‌داری صرفاً اعتقاد سطحی به برخی باورها و انجام ظاهری پاره‌ای از تکالیف نیست،

بلکه دین‌داری در پی ایجاد معنویت برای مربی است. مربی با تقویت جنبه‌های معنویت دینی در خود، به معنایی عمیق در زندگی و ارتباطی عمیق با خود، خداوند، خلق و خلقت دست می‌یابد؛ لذا قوای عقلی و عاطفی مربی رشد می‌کند و ادراکی وجودی نسبت به حقایق دست می‌یابد؛ در نتیجه مربی به معرفتی حکیمانه و خردمندانه از مقولات و مسائل دینی دست می‌یابد. سلحشوری (۱۳۹۰) معتقد است بین تربیت معنوی و تربیت دینی ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد؛ به‌طوری‌که هدف غایی تربیت معنوی، تربیت دینی است. از نظر وی، اگر فرد طبق معنویت دینی به‌خصوص معنویت در اسلام عمل کند، قادر است به کمال و فعلیت قدرت‌های روح و عوالم دیگر مثل عالم جبروت و عالم اسمای الهی دست یابد. لذا در پی این کمال، عقل مربی رشد می‌کند و قادر است حقایق دینی را ژرف‌تر درک کند. همچنین اقدامی، حسینی، شرفی و سجادی (۱۴۰۰) بیان می‌دارند که رویکرد تربیت دینی معنوی نوعی رویکرد به تربیت دینی است که در نگاهی کلان و جامع با تربیت روح و نیز توجه دادن فرد به مفاهیم باطنی و عمیق دینی، توجه او را از سطوح ظاهری به هسته شریعت، که عقلانیت و فطرت است، معطوف می‌نماید.

۱۰-۲. مدیریت کردن هیجانات در راستای تعلیم دینی

جدول ۱۲. استنتاج اصل دهم مدیریت کردن هیجانات در راستای تعلیم دینی

گزاره هنجارین	• برای فهم عمیق و ژرف معارف دینی باید خردمندانه عمل نمود.
گزاره واقع‌نگر	• خرد در گرو پرداختن به تنظیم هیجانی است.
اصل تربیتی	• مربی باید به مدیریت نمودن هیجانات در راستای تعلیم دینی بپردازد.

تنظیم هیجانی از جمله مؤلفه‌های خرد است که در بسیاری از نظریات مهم خرد جزء مؤلفه‌های اصلی خرد است. هیجانات رابطه‌ای دوجانبه با نظام شناختی فرد دارد؛ از نظر شدت هیجانات باعث می‌شود عقل فرد، که مولد خرد اوست، دچار انفعال، و هیجانات جایگزین عقل او شود و از لحاظ وجود تمایلات برای کارکرد عقل امری الزامی و ضروری است؛ چراکه شناخت‌ها جنبه‌های عاطفی دارند. در نتیجه فرد خردمند با مدیریت درست هیجاناتش به رشد خرد خود کمک می‌کند. گلوک و بلاک (۲۰۱۳) تنظیم احساسات و همدلی را یکی از مؤلفه‌های خرد ذکر می‌کنند و در این باره معتقدند افراد خردمند می‌توانند به‌دقت احساسات

خود را درک کنند؛ حتی زمانی که آن احساسات متناقض یا دارای دو جنبه است. همچنین افراد خردمند می‌توانند به‌طور مناسب احساساتشان را مطابق یک موقعیت معین مدیریت کنند. وبستر (۲۰۰۳ و ۲۰۰۷) نیز یکی از مؤلفه‌های خرد را تنظیم هیجانی می‌داند؛ در این باره بیان می‌کند که بُعد عاطفی خرد شامل حساسیتی دقیق به تمایزات آشکار، ظرافت‌ها و ترکیب‌های پیچیده عواطف انسانی است. شناخت، پذیرش و به‌کارگیری عواطف به شیوه‌ای سازنده، معیار خرد است.

متربی در راستای تعالیم دینی با مدیریت کردن هیجانات خود به حاکمیت عقل خود کمک زیادی می‌کند و اجازه نمی‌دهد هیجانات جای عقلش را بگیرد و در فهم و تفسیر او از دین و مقولات دینی دخالت کند؛ لذا دچار برداشتی سطحی نسبت به معارف دین نمی‌شود. امیرالمؤمنین (ع) در این باره می‌فرماید که پیروی نمودن از خواهش‌های نفسانی باعث می‌شود انسان از حق باز بماند^۱ (مجلسی، ۱۴۰۳، ج ۲، ص. ۳۶، ح ۳۷). لذا متربیان برای دریافت حقایق دینی باید به مدیریت هیجانات خود بپردازند. همچنین به گفته مطهری (۱۳۸۶) در این خصوص، اگر انسان در تفکرات خود، بی‌طرفی‌اش را درباره نفی یا اثبات مطلبی حفظ نکند و میل نفسانی‌اش به یک طرف باشد، بدون اختیار عقربه فکرش به جانب میل و خواهش نفسانی‌اش متمایل می‌شود (ص. ۶۶). فرمehنی فراهانی (۱۳۹۰) نیز یکی از روش‌های تربیت دینی را «روش دور نگاه داشتن متربی از هواهای نفسانی» می‌داند و بیان می‌کند هنگامی که عقل در فضای پاک و سالم فعالیت کند، به نتیجه صحیح می‌رسد؛ اما آن‌گاه که علایق و خواسته‌ها نفسانی حاکم گردد، تحت تأثیر آن خواسته‌ها به انحراف کشیده می‌شود. از بُعد دیگر، یکی از جنبه‌های مدیریت کردن هیجانات در راستای تعالیم دینی، توجه مثبت به هیجانات خود به‌خصوص هیجانات معنوی است؛ این هیجانات می‌تواند در شکل‌گیری شناخت متربی و ارتقای آن کمک شایانی کند (ص. ۲۸۰). لذا متربی با مدیریت کردن هیجانات خود به تعمیق باورهای خود دست می‌زند. صفایی مقدم، رشیدی و پاک‌سرشت (۱۳۸۵) در این باره بیان می‌دارند که هرچند میان عقل و عاطفه در منابع اسلامی تمایز آشکاری وجود دارد، عقل از عنصر عاطفه تهی و بیگانه نیست، بلکه جوهر عاطفی هم در کنار جوهر شناختی وجود دارد. لذا توجه به هیجانات مثبت، به‌خصوص هیجانات معنوی، می‌تواند به

۱. «فَأَمَّا أَتْبَاعُ الْهَوَىٰ فَيَصُدُّ عَنِ الْحَقِّ».

عقل‌متربی کمک کند و از این طریق به ژرف‌نگری و رشد شناختی دست یابد. همچنین توجه به مدیریت هیجانات در راستای تربیت دینی می‌تواند ما را از شبه‌تربیت («عادت، تلقین و تحمیل» (باقری، ۱۳۸۸، ص. ۶۲))، که بازی با احساسات عواطف و هیجانات است، رهایی بخشد؛ لذا از این لحاظ نیز تربیت دینی ژرف‌تر اتفاق می‌افتد.

بحث و نتیجه‌گیری

در طول تاریخ سطحی‌نگری و ظاهرگرایی معضلی برای دین و دین‌داری افراد بوده است. برای حل این معضل می‌توان از ظرفیت خرد در تعمق بخشیدن به تربیت دینی بهره‌مند شد. لذا پژوهش حاضر به منظور استخراج مؤلفه‌های خرد و استنتاج دلالت‌های آن در اصول تربیت دینی انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد اصول استنتاج‌شده شامل حیطه شناختی اعم از (افزایش آگاهی و بصیرت دینی، تأمل در معارف دینی، بررسی انتقادی باورهای دینی خود و اجتماع، تلاش برای پاسخ دادن خلاقانه به سؤالات و شبهات دینی و شناخت شناخت‌های دینی خود و تنظیم آنها)، حیطه عاطفی اعم از (کنارگذاشتن تعصبات دینی، تقویت معنویت دینی در راستای تعالیم دینی و مدیریت کردن هیجانات) و حیطه عملی - تجربی از جمله (بهره‌مندی از تجربیات دینی خود و بهره‌مندی از معارف دینی در حل چالش‌های زندگی) می‌شود. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش جباری و سجادی (۱۳۸۸) هم‌راستاست. نویسندگان مذکور با نقد تربیت دینی ظاهرگرا براساس جریان عقل‌گرا بیان می‌دارند که جریان عقل‌گرا بر دین‌داری توأم با شناخت و آگاهی تأکید می‌کند. اعطای بیش به فراگیران، پرسش از چیستی‌ها و علت‌های دینی تأکیدشده آنهاست. از جمله روش‌های تأکیدشده جریان عقل‌گرا روش دعوت به تفکر، روش تفسیر و استنباط، پرسش و پاسخ، بحث و گفت‌وگو، محاسبه و ارزیابی از نفس و... است. مقایسه یافته‌های این پژوهش با پژوهش پیش‌رو نشان می‌دهد که این پژوهش اصول تربیت دینی مبتنی بر خرد و عقل را بسیار مبسوط‌تر و مدلل‌تر استخراج کرده است. یافته‌های حاصل از این پژوهش شامل این موارد است:

یافته‌ها نشان می‌دهد ژرف‌نگری در معارف دینی مستلزم این است که متربی سه حیطه به هم پیوسته شناختی، عاطفی و عملی - تجربی خود را به صورت هم‌زمان مورد توجه قرار دهد. طبق اصول حیطه شناختی، واژگان و عباراتی مانند آگاهی و بصیرت دینی و پاسخ به

سؤالات و شبهات دینی نشان می‌دهند ژرف‌نگری در معارف دینی در صورتی ممکن است که مربی به شناختی جامع و بدون ابهام از معارف دینی دست یابد و واژگان و عباراتی مانند تأمل، بررسی انتقادی، پاسخ دادن خلاقانه و شناخت شناخت‌های دینی نشان می‌دهد که دستیابی مربی به شناختی جامع و بدون ابهام از معارف دینی فقط در صورتی ممکن است که مربی به صورت فعالانه و با به‌کارگیری سطوح بالای شناختی خود در معارف دینی غور و غوص کند. اصول حیطه عاطفی بیانگر این امر است که مربی بدون جهت‌دهی به عواطف و هیجانات درونی (مثل تعصب) و فطری (مثل تمایلات معنوی) خود، با مانعی بزرگ در به‌کارگیری هرچه بهتر قوای شناختی خود مواجه می‌شود. اصول حیطه عملی - تجربی نیز نشان می‌دهند که ژرف‌نگری در معارف دینی بدون برقراری رابطه دوجانبه بین عرصه نظر و عمل دینی ممکن نیست؛ چراکه شناخت‌های نظری در عرصه عمل عمیق‌تر مورد فهم واقع می‌شوند و استفاده از تجربیات عملی به غنا و ژرف‌اندیشی بیشتری در عرصه شناخت می‌انجامد. این حیطه نشان می‌دهد تربیت دینی نباید صرفاً بر محفوظات تکیه کند، بلکه باید بر قابلیت کاربست آموزه‌های دینی در مواجهه با مسائل واقعی زندگی و استفاده از مسائل واقعی زندگی برای کسب اندیشه‌های دینی تأکید کند. از جمله محدودیت‌های این پژوهش بی‌توجهی به روش‌های تربیت دینی، بی‌توجهی به نظریات خرد ایرانی، تمرکز بر تربیت دینی در معنای خاص و توجه نکردن به تربیت دینی در معنای عام است. لذا براساس محدودیت‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی برای هریک از اصول مطرح‌شده در این پژوهش، روش‌های تربیتی طراحی گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود از اصول استنتاج‌شده در این مقاله در طراحی و تدریس کتب درسی معارف دینی در همه مقاطع تحصیلی استفاده شود.

منابع

قرآن کریم

اسدی مله خان، عباس (۱۴۰۳). گزارش تحلیل روند تغییرات دین‌داری در ایران تحلیل ثانویه پیمایش‌های ملی در حوزه دین‌داری از سال ۱۳۵۳ تا ۱۴۰۲. تهران: گروه بررسی‌های راهبردی میراث.

اعرافی، علیرضا (۱۴۰۰). مهم‌ترین راهبردهای پاسخ‌گویی به شبهات. فصلنامه پاسخ، ۶(۲۳)، ۱۴-۷.

اقدامی، یداله؛ حسینی، افضل‌السادات؛ شرفی، محمدرضا؛ و سجادی، نرگس (۱۴۰۰). تبیین الگوی رویکرد معنوی به تربیت دینی در دوره دوم کودکی (مبتنی بر معرفت‌شناسی از منظر علامه طباطبائی)، فصلنامه تربیت اسلامی، ۱۶(۳۷)، ۵۳-۸۰.

امینی، محمد؛ رحیمی، حمید؛ صمدیان، زهره؛ و غلامی علوی، صدیقه (۱۳۹۲). ارزیابی مهارت‌های فراشناختی دانشجویان در دروس معارف اسلامی، بازنندیشی در کارکردهای نظام آموزش عالی. دوفصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۱(۲۱)، ۱۰۳-۱۲۰. ابروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. دوفصلنامه پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۸۳-۱۱۰.

باقری، خسرو (۱۳۸۸). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی (جلد ۲). تهران: مدرسه. باقری، خسرو؛ تجملیان، حمیده؛ افشانی، علیرضا؛ و وزیری، سعید (۱۴۰۲). ابعاد خردمندی از دیدگاه قرآن کریم و اصول تربیتی منتج از آن. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۳۱(۴)، ۴۵-۷۶.

باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس‌سادات؛ خدایاری فرد، محمد؛ محمدی، آزاد؛ گواهی، عبدالرحیم؛ و اکبری زرادخانه، سعید (۱۳۹۹). وحدت اندراجی عقل و دین و الهام‌بخشی‌های آن برای تربیت دینی. دوفصلنامه پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۰(۲)، ۹۰-۱۱۷.

تمیمی آمدی، عبد الواحد بن محمد (۱۳۶۶ ش). تصنیف غررالحکم و دررالکلم. قم: دفتر تبلیغات. تمیمی آمدی، عبد الواحد بن محمد (۱۴۱۰ ق). غررالحکم و دررالکلم. قم: دار الکتاب الاسلامی. جبباری، کامران؛ و سجادی، مهدی (۱۳۸۸). تبیین تربیت دینی ظاهرگرا و نقد آن براساس جریان عقل‌گرا. دوفصلنامه جستارهایی در فلسفه و کلام، ۴۱(۸۲/۲)، ۹-۴۶.

جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۷). انتظار بشر از دین. قم: مرکز نشر اسراء. حاجی‌ده‌آبادی، محمد علی (۱۳۹۹). آسیب‌شناسی تربیت دینی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. حائری شیرازی، محیی‌الدین (۱۴۰۲). راه رشد (۱): الگوی دینی تربیت کودک و نوجوان. قم: نهاد نمایندگی مقام معظم رهبری در دانشگاه‌ها، دفتر نشر معارف.

- داودی، محمد؛ و کارآمد، حسین (۱۴۰۲). فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه؛ سبزواری: دانشگاه فرهنگیان.
- رحمان‌پور، محمد؛ و میرشاه جعفری، ابراهیم (۱۳۹۵). آسیب‌های تربیت دینی و ارائه راهکارهای مناسب از دیدگاه صاحب‌نظران با رویکرد برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ۲۴(۳۲)، ۳۱-۵۲.
- سانتراک، جان دبلیو (۱۳۹۳). روان‌شناسی تربیتی (شاهده سعیدی، مهشید عراقچی و حسین دانش‌فر، مترجمان). تهران: رسا (نشر اثر اصلی ۲۰۰۸).
- سلحشور، احمد (۱۳۹۰). حدود و ثغور تربیت اخلاقی، تربیت معنوی و تربیت دینی. دوماهنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۲(۲)، ۴۱-۵۶.
- سیدمحمودی، مهنوش؛ تیزدست، طاهر؛ وطن‌خواه، حمیدرضا؛ خلعتبری، جواد؛ و قربان شیرودی، شهره (۱۴۰۱). تأثیر برنامه آموزش فراشناخت بر تفکر انتقادی و قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان ابتدایی. نشریه آموزش پرستاری، ۱۱(۵)، ۶۷-۵۸.
- شریف رضی، محمد بن حسین (۱۳۸۷). نهج‌البلاغه (محمد دشتی، مترجم). قم: جلوه کمال (نشر اثر اصلی ۴۰۰ ق).
- شریعتمداری، علی (۱۳۹۰). تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: امیر کبیر.
- شیوندی چلیچه، کامران (۱۴۰۰). تحلیل محتوای کتب مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر اساس نظریه خرد وبستر. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۵۲)، ۱۴۶-۱۵۶.
- صفایی مقدم، مسعود؛ رشیدی، علیرضا؛ و پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۵). بررسی اصل عقلانیت در منابع اسلامی و استلزامات تربیتی آن. دوفصلنامه علوم تربیتی، ۱۳(۴)، ۱-۲۹.
- علی‌تبار، رمضان (۱۴۰۳). عوامل معرفتی و فرامعرفتی شکل‌گیری شبهات دینی. دوفصلنامه مطالعات شبهه‌پژوهی، ۲(۴)، ۵-۲۲.
- فرمهبینی فراهانی، محسن (۱۳۹۰). تربیت در نهج‌البلاغه. تهران: آیین.
- فناپی اشکوری، محمد (۱۳۹۷). ماهیت و دلالت تجربه دینی. فصلنامه آیین حکمت، ۱۰(۳۶)، ۱۳۷-۱۶۶.
- کلینی، محمد بن یعقوب (۱۴۰۷ ق). الکافی (ط-الاسلامیه). تهران: دارالکتب الاسلامیه.
- کیانی، معصومه؛ مهرمحمدی، محمود؛ صادق‌زاده قمصری، علیرضا؛ نوذری، محمود؛ و باقری،

- خسرو (۱۳۹۴). مفهوم‌شناسی معنویت از دیدگاه اندیشمندان تربیتی غربی و مسلمان. *دوفصلنامه اسلام و پژوهش‌های تربیتی*، ۷(۱۴)، ۹۷-۱۱۸.
- مالوف، لوئیس (۱۳۹۰). فرهنگ المنجد عربی - فارسی (جلد ۱ و ۲) (محمد بندرریگی، مترجم). قم: بعثت (نشر اثر اصلی بی‌تا).
- مجلسی، محمد باقر (۱۴۰۳ ق). *بحار الأنوار (ط- بیروت)* (جلد ۱ و ۲). بیروت: دار إحياء التراث العربی.
- محمودی، ایوب؛ نودری، رضا علی؛ و نجفی، محمد (۱۳۹۰). ویژگی‌ها و ثمرات تفکر انتقادی از دیدگاه امام‌علی (ع). *فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی*، ۱۹(۱۳)، ۹۳-۱۱۱.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۹ الف). *جاذبه و دافعه علی علیه‌السلام*. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۹ ب). *سیری در سیره نبوی*. تهران: صدرا.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۶). *انسان و ایمان*. تهران: صدرا.
- موحد، فریناز؛ ابوالعالی الحسینی، خدیجه؛ و باقری، فربرز (۱۴۰۰). بررسی مقایسه‌ای معیارشناسی خردمندی در روایات اهل‌بیت - علیهم‌السلام - با دستاوردهای روان‌شناختی. *فصلنامه علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۹(۱۶)، ۵۷-۸۴.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25(3), 275-324. doi:10.1177/0164027503025003004
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (2000). Wisdom: A metaheuristic (pragmatic) to orchestrate mind and virtue toward excellence. *American Psychologist*, 55(1), 122-136. doi:10.1037/0003-066X.55.1.122
- Brown, S. C. (2002). A model for wisdom development-and its place in career services. *Journal of Career Planning and Employment*, 62(4), 29-36.
- Bruya, B., & Ardelt, M. (2018). Fostering wisdom in the classroom, part 1: A general theory of wisdom pedagogy. *Teaching Philosophy*, 41(3), 239-253. doi: 5840/teachphil201882889
- Glück, J., & Bluck, S. (2013). The MORE life experience model: A theory of the development of personal wisdom. In M. Ferrari & N. M. Weststrate (Eds.), *The scientific study of personal wisdom: From contemplative traditions to neuroscience* (pp. 75-97). Dordrecht: Springer Netherlands. doi:10.1007/978-94-007-7987-74
- Glück, J., & Weststrate, N. M. (2022). The wisdom researchers and the elephant: An integrative model of wise behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 26(4), 342-374. doi: 10.1177/10888683221094650
- Grossmann, I., Na, J., Varnum, M. E. W., Park, D. C., Kitayama, S., & Nisbett,

- R. E. (2010). Reasoning about social conflicts improves into old age. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(16), 7246–7250. doi: 10.1073/pnas.1001715107
- Jeste, D. V., & Lee, E. E. (2019). The emerging empirical science of wisdom: Definition, measurement, neurobiology, longevity, and interventions. *Harvard Review of Psychiatry*, 27(3), 127–140. doi:10.1097/HRP.0000000000000205
- Jeste, D. V., Thomas, M. L., Liu, J., Daly, R. E., Tu, X. M., Treichler, E. B., ... & Lee, E. E. (2021). Is spirituality a component of wisdom? Study of 1,786 adults using expanded San Diego wisdom scale (Jeste-Thomas wisdom index). *Journal of psychiatric research*, 132, 174–181. doi:10.1016/j.jpsychires.2020.09.033
- Mickler, C., & Staudinger, U. M. (2008). Personal wisdom: Validation and age-related differences of a performance measure. *Psychology and Aging*, 23(4), 787–799. doi:10.1037/a0013928
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2(4), 347–365. doi:10.1037/1089-2680.2.4.347
- Sternberg, R. J., & Glück, J. (2022). *Wisdom: The psychology of wise thoughts, words, and deeds*. Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108773504
- Webster, J. D. (2003). An exploratory analysis of a self-assessed wisdom scale. *Journal of Adult Development*, 10(1), 13–22. doi: 10.1023/A: 10207826 19051
- Webster, J. D. (2007). Measuring the character strength of wisdom. *The International Journal of Aging and Human Development*, 65(2), 163–183. doi:10.2190/AG.65.2
- Yang, S.-Y. (2001). Conceptions of wisdom among Taiwanese Chinese. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(6), 662–680. doi:10.1177/ 0022022101032006002
- Yang, S.-Y. (2008). A process view of wisdom. *Journal of Adult Development*, 15(2), 62–75. doi: 10.1007/s10804-008-9037-8