


تحلیل و نقد مبانی رویکرد «آموزش درباره دین» در مقابل «آموزش دین» با تاکید

بر مدل تربیت دینی ملاصدرا

ابن افضلی گروه^۱، محسن ایمانی^{۲*}، سید مهدی سجادی^۳، علیرضا صادق زاده^۴

اطلاعات مقاله	چکیده
تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۳	با شروع قرن بیستم در بسیاری از نظام‌های تربیتی اروپا و آمریکا «آموزش درباره دین» به عنوان مدلی مطلوب در تربیت دینی، جایگزین رویکرد «آموزش دین» شد و بسیاری از سیستم‌های آموزشی از آن دفاع کردند. با گسترش ارتباطات بین جوامع و شکل‌گیری تفکر جهانی شدن، این الگو به عنوان نسخه‌ای واحد از طریق اسناد آموزشی بین‌المللی برای دیگر نظام‌های تربیتی، از جمله کشور ما نیز تجویز شد.
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۲۵	این پژوهش درصدد است با روش تحلیلی، انتقادی و استنتاجی به تحلیل و ارزیابی مبانی فلسفی این دیدگاه با تکیه بر نظرات ملاصدرا بپردازد. بر همین اساس به تحلیل سه مبنا اساسی این رویکرد یعنی انسان‌گرایی افراطی، کثرت‌گرایی دینی و بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیری گزاره‌های دینی پرداخته شد و بر اساس مبانی فلسفی ملاصدرا نقد گردید. نتایج حاصل از این پژوهش، مؤید این است که رویکرد «آموزش درباره دین» هم به لحاظ مبنایی مخدوش است و نمی‌تواند الگویی مناسب برای رفع نیاز بشریت به معنویت فراهم کند و هم تجویز آن برای نظام تربیتی ایران که بر مبنای دین اسلام و بنیان فلسفی محکمی نظیر فلسفه اسلامی استوار است، امری نامعقول و غیر قابل اجراست.
نوع مقاله: پژوهشی	
واژگان کلیدی	
تربیت دینی، آموزش درباره دین، آموزش دین، ملاصدرا	

۱. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران 

۳. استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۴. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

مقدمه

تربیت دینی^۱ نقشی مهم در عرصهٔ زندگی مادی و معنوی انسان در جهان مدرن ایفا می‌کند. از دیرباز تاکنون یکی از دغدغه‌های نظام‌های تربیتی، آموزش و ترویج باورهای دینی به نسل‌های آینده بوده است. در هر فرهنگ دینی، مطابق باورها و آموزه‌های دینی که بر آن جامعه حاکم است، تلاش مریبان بر این است که الزام و عمل به آن باورها در وجود دانش‌آموختگان نهادینه شود (واتسن، ۱۹۹۴).

این نوع نگاه با تفاوت‌های کمی و کیفی در بیشتر نظام‌های تربیتی وجود داشت، تا اینکه در سال‌های آغازین قرن بیستم در جوامع اروپایی و آمریکایی مسئله‌ای بروز کرد که تربیت دینی را با چالشی مهم روبه‌رو ساخت. بروز و ظهور تفکر کثرت‌گرایانه در حوزهٔ فرهنگ و دین، این پرسش اساسی را در ذهن متولیان قلمرو تعلیم و تربیت ایجاد نمود که بالاخره کدام سنت دینی را باید آموزش داد و برای عمل به ملزومات کدام دین باید تلاش کرد؟ آیا به سبب زیستن در دامن دینی خاص، باید حقانیت را به آن داد و تابع بود؟ و یا اینکه جست‌وجو کرد و کوشید تا راستی و ناراستی ادیان و نحله‌های مذهبی را در بوتۀ نقد قرار داد؟

در بسیاری از نظام‌های تربیتی که آموزش دین یکی از اهداف اساسی آن بود و متولیان تربیت، دین مقبول خود را با رویکردی انحصاری آموزش می‌دانند، پیشنهاد شد که به جای آموزش دین خاص، از مدل آموزش مقایسه‌ای ادیان استفاده کنند و آموزش دین^۲ به آموزش دربارهٔ دین^۳، کاهش یافت. سخن گفتن از مدل «آموزش مقایسه‌ای^۴ ادیان» یا «آموزش دربارهٔ دین» مبتنی بر مبانی علمی، فلسفی و اجتماعی خاصی بود و با هدف قداست‌زدایی از زندگی انسان و کم‌رنگ کردن دین در عرصهٔ تربیت انجام می‌شد. ناگفته نماند که در قلمرو آموزش دین، تأکیدهای افراطی و روش‌های انحصارگرایانه‌ای که با سخت‌گیری‌های مذهبی و آمیزش دین با خرافه همراه بود، در شکل‌گیری این جریان تأثیر بسزایی داشته است.

آموزش دربارهٔ دین یا به تعبیر واتسن^۵ (۱۹۹۴) «آموزش سوپرمارکتی دین»، نخست در جوامع چندفرهنگی^۶ گسترش یافت و به تدریج با توسعهٔ فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطی^۷ به چالشی برای بسیاری از نظام‌های تربیتی که دین در آنها نقشی محوری داشت، تبدیل شد.

-
1. Religion education
 2. teaching in religion
 3. teaching about religion
 4. Comparative education^۴
 5. Watson
 6. multicultural
 7. Information technology and communication

امروزه با وجود استلزامات زندگی در عصر فناوری اطلاعات و شکل‌گیری تفکر جهانی شدن^۱ و همچنین اندیشه‌های فرانوگرایی^۲، موجب ساخت‌زدایی^۳ از ساخت‌های مختلف زندگی انسان شده و تا حدی مرزهای زمانی و مکانی فرهنگ و دین از میان رفته است. با این همه، دیگر نمی‌توان مدعی جامعه‌ای تک‌فرهنگی شد. کشور ایران هم از فرهنگ‌های مختلف دینی و قومی تشکیل شده است؛ و هم از مؤلفه‌های یادشده تأثیرپذیر بوده است. با این همه، رویکرد آموزش درباره ادیان می‌تواند برای نظام تربیتی کشور ما نیز چالش‌برانگیز باشد؛ از این روی، توجه دوچندان به این مسئله باید ادر ردیف اولویت‌های متولیان نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد.

در این پژوهش، تلاش بر این است تا مبانی رویکرد آموزش درباره دین؛ شناسایی، تحلیل و نقد شوند. برای شناسایی و تحلیل مبانی این رویکرد نیازمند کاوش در جریانات فکری و فلسفی هستیم که در قرن هجدهم و نوزدهم در عرصه علم و اندیشه در مغرب زمین به وجود آمد و برای نقد آنها از مدل تربیت دینی ملاصدرا استفاده می‌شود، که مبانی قرآنی، عرفانی و فلسفی و کلامی، الهام‌بخش حکمت متعالیه وی می‌باشند. از آنجا که ملاصدرا به صورت مدون و مشخص در باب تربیت دینی نظریه‌پردازی نکرده، سعی می‌شود با استفاده از روش استنتاج از لایه‌های آرا و نظرات وی هم مدل مطلوب ایشان را در باب تربیت دینی را تبیین نماییم و هم بر اساس نظرات وی به نقد مبانی رویکرد «آموزش درباره دین» مبادرت ورزیم. در نتیجه می‌توان روش‌های مورد استفاده در این پژوهش را توصیفی، تحلیلی، استنتاجی و انتقادی دانست.

پیشینه پژوهش

پژوهش جامعی به صورت تخصصی درباب چگونگی مواجهه با رویکردهای «آموزش دین» و «آموزش درباره دین» از بعد فلسفی در داخل کشور صورت نگرفته و به نوعی رویکرد «آموزش دین» بدون رقیب مانده است. در همین چهارچوب ابتدا به ذکر چند مورد از پژوهش کلی این حوزه ذکر می‌شود.

موسوی (۱۳۹۵) در رساله دکتری خود به تحلیل و استنتاج احکام فقهی آموزش ادیان در تربیت دینی می‌پردازد. این رساله را میتوان، مرتبط-ترین اثر در رابطه با دو رویکرد «آموزش دین» و «آموزش درباره ادیان» در داخل کشور به شمار آورد. در این پژوهش به بررسی فقهی آموزش درباره ادیان پرداخته شده است و پژوهشگر ادله‌ای را برای منع و جواز آموزش دیگر

-
1. globalization
 2. postmodernism
 3. deconstruction



ادیان بر اساس فقه اسلامی بیان کرده است؛ اما آنچه که در این رساله مغفول مانده و نیازمند پژوهش دیگری است، نگاه فلسفی به این رویکرد است.

کیانی و همکاران (۱۳۹۵) در مقاله‌ای به رویکردهای موجود دربارهٔ تربیت معنوی کودکان می‌پردازند؛ و سه نوع جهان بینی دینی، فارغ از دین و جهان بینی سکولار را تحلیل و بر اساس متون اسلامی نقد می‌کنند. وجود ابهام در حقیقت، پیروی از شخص به جای حقیقت و تک بعدی نگریستن از جمله ایرادهای این رویکردها ذکر می‌کنند. اما آنچه که در این مقاله مغفول مانده، جای خالی رویکرد فلسفی در تربیت معنوی است.

نعمتی (۱۳۹۵) در پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد خود با موضوع تبیین دلالت‌های رویکرد کثرت-گرای جان هیک در تربیت دینی سعی کرده به مبانی، اهداف، روش‌ها و محتوای تربیت دینی کثرت‌گرا بر اساس نظریهٔ جان هیک بپردازد. وی استقلال شخصی، پرهیز از جهالت و تعصب و عشق به حقیقت را نمونه‌ای از تأثیرات کثرت‌گرایی در تربیت دینی می‌داند. در این پژوهش تنها به آثار مطلوب کثرت‌گرایی اشاره شده و تلاش چندانی برای تحلیل و نقد مبانی فلسفی نظریهٔ جان هیک صورت نگرفته است.

با مرور پیشینه، متوجه این نکته می‌شویم که این دو تقابل رویکرد، در تربیت دینی جامعه ما، چندان مورد توجه نبوده و گمان بر این می‌رفته که چالش‌های این دو رویکرد تنها برای جوامع اروپایی و امریکایی است. اما این پژوهش سعی می‌کند به ابعاد این مسئله بر اساس تربیت دینی کشورمان بپردازد. پیش‌فرض کلی بر این است که با توجه به توسعهٔ فناوری‌های اطلاعاتی و گسترش فضای مجازی، چالش‌های این دو رویکرد، می‌تواند جامعهٔ ما را نیز درگیر سازد و باید برای آن چاره‌جویی نمود. بنابراین نوآوری این پژوهش در دو مسئله است؛ اول از جهت اینکه به این دو رویکرد بر اساس مبانی فلسفی آنها می‌پردازد و با تحلیل و نقد این مبانی نقاط قوت و ضعف آنها را آشکار می‌سازد و دوم اینکه با تکیه بر مبانی فلسفی ملاصدرا می‌توان چشم‌اندازی از تربیت دینی و الهی را در فضای بحران‌زده افراط و تفریط‌های دینی، ترسیم نمود. بهره‌مندی از کلام الهی و روایات دینی، تلفیق برهان و عرفان دینی، تجربهٔ زیسته از عصبیت‌های دینی و چشیدن رنج تبعید از ظاهرگرایی، جایگاه ممتازی به فلسفهٔ ملاصدرا بخشیده است. ابتکارات ملاصدرا در حل مسائل فلسفی همچون ارتباط نفس و بدن، می‌تواند در عرصهٔ تعلیم و تربیت نیز راهگشا باشد و نقطهٔ تعادلی بین دوگانهٔ "آموزش دین" و "آموزش دربارهٔ دین" در دنیای معاصر ایجاد نماید.

مفهوم تربیت

اصطلاح تربیت معادل کلمه لاتین Education است و از دو ریشه Educare به معنای تغذیه نمودن و Educere به معنای هدایت نمودن و شکل دادن استنباط می‌شود. (میلا، ۱۳۷۰، ترجمه کاردان: ۷). اما اصطلاح تربیت در نظام‌های تربیتی که ساحتی دینی دارند، برگرفته از ماده «ربو» به معنای پرورش دادن است به گونه‌ای که سیر صعودی داشته باشد و مسیر کمال را پیماید. مصطفوی در کتاب *التحقیق فی الکلمات القرآن الکریم*، تربیت را این چنین معنا می‌کند: «رب، در اصل تربیت است و تربیت ایجاد تدریجی شیء از حالتی به حالت دیگر است تا به حد تمام برسد»^۱ به نظر وی، تربیت واقعی آن تربیتی است که همه مراتب نشو و نمای یک انسان را هم از جهت مادی و جسمانی و هم از جهت روحانی و معنوی شامل شود (المصطفوی، ۱۳۷۴، ج ۴: ۲۰-۱۹).

مفهوم دین

کارآمدی هر رویکرد دینی در هر جامعه‌ای تنها با دانستن و تعریف نمودن دقیق معنای دین و ساختار ارزشی و اعتقادی دین در آن جامعه حاصل می‌شود. همچنین در ارائه هر مدل تربیت دینی توجه نمودن به بنیان‌های ارزشی و جهان‌بینی افراد جامعه دارای اهمیت است. در همین راستا، تعاریف مختلفی از دین صورت گرفته که هر کدام در چهارچوب قلمروی غایت‌گرایانه، اخلاق محور، جامعه‌شناسانه و روان‌شناسانه صورت پذیرفته‌اند. شاید اگر بخواهیم به کلی‌ترین شکل از دین سخن بگوییم، راهی که انسان‌ها برای رسیدن به سعادت و کمال خویش می‌پویند، دین نام دارد (طباطبایی، ۱۳۹۴ق، ج ۲: ۳۴۲).

با این حال، تعریفی که معتقدان به رویکرد آموزش درباره دین ارائه می‌دهند، تعریفی کلی و عام است که بیشتر نظام‌های اعتقادی را شامل می‌شود. اریک فروم^۲ که بیشتر با جامعه‌شناسی دین شناخته می‌شود، در تعریف دین چنین می‌نویسد: «از واژه دین، هر نظام فکری یا عملی مشترک بین یک گروه را که الگوی جهت‌گیری و مرجع اعتقاد و ایمان افراد آن گروه باشد، اراده کرده‌ام» (فروم، ۱۳۷۸: ۳۴).

اما ملاصدرا دین را امری فطری در وجود بشر می‌داند، به تعبیر وی هر موجودی دارای فرمانبرداری تکوینی از خالق خویش است و به همین اعتبار همه موجودات در حال عبادت تکوینی هستند، اما انسان افزون بر عبادت تکوینی، به دلیل اوامر و نواهی الهی دارای عبادت

^۱ «الرَّبُّ فِي الْأَصْلِ التَّرْبِيه وَ هُوَ انْشَاءُ الشَّيْءِ حَالاً فَحَالاً إِلَى الْحَدِّ التَّمَامِ



تکلیفی نیز می‌باشد. به مجموعه این اوامر و نواهی که به انسان تکلیف شده‌اند، دین گفته می‌شود (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۹: ۲۸۴). لازمه پذیرش فطری بودن دین، آموزش دین است؛ زیرا امور فطری به صورت بالقوه در وجود آدمی نهاده شده‌اند و برای فعلیت یافتن نیازمند دخالت عواملی می‌باشند که در رابطه با دین می‌توان آموزش دین را ضروری دانست.

تربیت دینی

در میان معتقدان به رویکرد «آموزش درباره دین» دو نگاه کلی در باب تربیت دینی وجود دارد؛ عده‌ای همانند هرست^۱، معتقد به ناسازگاری ترکیب «تربیت دینی» هستند و سخن گفتن از تربیت دینی را به لحاظ امکان منطقی نفی می‌کنند (هرست، ۱۹۹۵)؛ بعضی دیگر معتقد به کارکردهای اجتماعی و روان‌شناختی دین هستند (فروم، ۱۳۷۸). هر دو گروه بر این باورند که آموزش دین منجر به بروز رفتارهای انحصارگرایانه می‌گردد و مدارس باید از الگوی «آموزش درباره دین» استفاده نمایند.

ملاصدرا درباره تربیت دینی دیدگاهی کاملاً متفاوت با قائلان به این رویکرد دارد. وی بر اساس نظریه حرکت جوهری خویش، معتقد است که هر موجودی از شوق و عطش ویژه‌ای نسبت به کمال خود برخوردار است و همواره به سوی مقصد نهایی خویش در حرکت است. این میل فطری به کمال که در وجود انسان به قرب الهی تعبیر می‌شود، لذت‌بخشی نامتناهی دارد و سبب می‌شود که آدمی از نقص خود متنفر و گریزان شود. لازمه تربیت دینی هدایت میل درونی انسان برای رسیدن به کمال نهایی خویش است (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۹، ص: ۸۸). بنابراین اندیشه ملاصدرا می‌توان چنین استنباط نمود که تربیت دینی، شکوفا نمودن میل به تعالی درونی انسان است، به گونه‌ای که آثار آن در عمل و رفتار بیرونی‌اش مشخص باشد.

مبانی رویکرد «آموزش درباره دین»

انسان‌گرایی^۲ افراطی

رویکرد «آموزش درباره دین» را می‌توان تراوش‌هایی از انسان‌گرایی افراطی دانست. در میان معتقدان به انسان‌گرایی، بنیان و هدف نهایی انسان را باید در خود انسان جست‌وجو کرد. از نظر آنها خدا تنها نمادی از خود برتر انسان است (فروم، ترجمه جاوید، ۱۳۸۷: ۲۰۱).

در باب انسان‌گرایی تعاریف مختلفی ذکر شده است که تعریف فلسفی آن رواج بیشتری دارد. تعریف فلسفی انسان‌گرایی، انسان‌سالاری و اعتقاد به اصالت انسان در مقابل اصالت خداوند

1. Hirst
2. humanism

است. انسان‌گرایان افراطی قائل به فرمانروایی انسان بر کل عالم هستی بودند و خود را مخالف با هر اندیشه‌ی متافیزیکی و دینی می‌دانستند که خدامحوری را ترویج کند (زرشناس، ۱۳۸۱: ۳۸). هرچند در میان انسان‌گرایان افرادی هستند که «انسان‌گرایی خدامحور» را پیشنهاد می‌دهند، اما اکثریت آنها را کسانی تشکیل می‌دهند که دین و گزاره‌های الهیاتی را قبول ندارند و از دین انسانیت^۱ سخن می‌گویند. ارنست کاسیرر^۲ در توصیف بستر حاکم بر انسان‌گرایی افراطی چنین می‌نویسد: «به نظر می‌آید تنها وسیله‌ای که انسان را از پیش‌داوری آزاد می‌سازد و راه را برای خوشبختی واقعی او هموار می‌سازد، مردود شمردن کامل اعتقادات مذهبی به طور عام است؛ یعنی به هر فرم و تاریخی ملبَس شود و بر هر شالوده‌ای که متکی باشد، خصلت کلی عصر روشنگری، رویه آشکار انتقادی و شکاکانه نسبت به دین است (کاسیرر، ۱۳۸۰: ۲۱).

کثرت‌گرایی^۳ دینی

جان هیک^۴ بیش از هر شخص دیگری، عامل تغییر در شیوه درک ما از دین و حیات دینی بشر است، تغییری که آن را کثرت‌گرایی می‌نامیم. هیک بر این باور است که مرزبندی‌های دینی که با نام‌هایی همچون هندویی، بودایی، یهودی، مسیحی و اسلام وجود دارند، صورت‌های خاص و منحصر به فرد یک حیات دینی هستند. اما ما بیشتر با اجتماع‌های دینی متضاد و متقابل می‌واجهیم که باورهای دینی متمایزی دارند و هر فرد دین‌داری به صورت مانع‌الجمع عضو یکی از این اجتماع‌های دینی است.

این شکل از دین‌داری که دین‌داران به صورت گروه‌های دینی مختلف و متضاد شکل گرفته باشند، پرسش‌های فراوانی را پیش روی ما قرار می‌دهد. باورهای دینی که هر کدام از معتقدان این ادیان دارند، در واقع تداعی گر نوع نگرش آنها در رابطه با خداوند و یا حقیقت نهایی می‌باشد. در پرتو این نگرش هر کدام از این ادیان اعتقادات متفاوتی در باب زندگی، مرگ، رستگاری و نجات دارند. بنابراین با مرور و نگاهی به ادیان جهان، متوجه نگاه‌های معارض آنها با یکدیگر در باب حقایق نجات‌بخش می‌شویم. هر فرد دین‌داری در هر دینی معتقد است که تنها کتاب آسمانی او نجات‌بخش است؛ و هر آن چه که غیر از این وجود دارد، غلط و باطل است. انسان وقتی با مجموعه این دعاوی مختلف روبه‌رو می‌شود، با این پرسش مواجه می‌شود که کدام یک

1. religion of humanity
2. Ernst Cassirer
3. pluralism
4. J. hick

از این دین‌ها بر حق است؟ دعاوی کدام‌یک ما را به نجات و رستگاری نزدیک می‌کند؟ تکلیف پیروان دیگر ادیان چیست؟ و بسیاری سؤالات دیگر... (هیگ، ۱۳۸۲، ص: ۶۱).

جان هیگ سعی در تدوین فلسفه‌ای برای کثرت‌گرایی می‌نماید. وی در پاسخ به این پرسش اساسی که چگونه می‌توان جمیع ادعاهای صدق و کذب بردار ادیان را توجیه کرد؟ با اینکه هر کدام گزاره‌هایی را بیان می‌کنند که بعضاً در تضاد با یک دیگر هستند؛ از دو مفهوم واقعیت فی‌نفسه «نومن^۱» و واقعیت آن‌چنان که به وسیلهٔ انسان‌ها درک می‌شود؛ یعنی «فنومن^۲» کانت استفاده می‌کند.

هیگ می‌پذیرد که ادیان دعاوی معارضی با هم دارند. اعتقاد به واقعیت غایی و حقیقت الوهی در پاره‌ای از ادیان امری «نامتشخص»^۳ فراتر از همه چیز و بسیار متعالی می‌باشد و حال آن که در پاره‌ای دیگر از ادیان «متشخص»^۴ است.

به باور هیگ، هنگامی که دین‌داران از واقعیت غایی سخن می‌گویند، فقط آن چیزی از واقعیت را بیان می‌کنند که برایشان پدیدار شده است. امکان دسترسی به واقعیت فی‌نفسه برای پیروان هیچ دینی وجود ندارد. دین‌داران با استفاده از مفاهیم متنوع سعی می‌کنند باورهای دینی خویش را معنا ببخشند. بنابراین کسانی که واقعیت غایی را امری متشخص می‌دانند، از پاره‌ای گزاره‌های درون‌دینی برای معنادهی به باور خویش استفاده می‌کنند و دیگر کسانی که اعتقاد دارند که واقعیت غایی امری نامتعیّن و توصیف‌ناپذیر است، گزاره‌های تفسیری متفاوتی دارند. به هر حال، امکان بهره‌مندی هر دو گروه از حقیقت نسبی وجود دارد؛ زیرا هیچ کدام حقیقت فی‌نفسه را در اختیار ندارند (پترسون و همکاران، ۱۳۷۹).

در نظر هیگ، گوهر دین متحول کردن انسان‌هاست؛ آموزه‌های دینی جزء فروعات هستند. تأکید بیش از حد بر آموزه‌های دینی نباید موجب غفلت از گوهر دین شود. برای نمونه، هیگ به مسیحیان هشدار می‌دهد که اصرار بر مسئلهٔ تجسد موجب غفلت از هدف اصلی دین مسیحیت شده است. هیگ در قبال آموزه‌های دینی واکنشی کارکردگرایانه نشان می‌دهد، به گونه‌ای که آموزه‌های دینی تا زمانی که بتوانند در خدمت گوهر دین باشند، مفید و صادق هستند. به عبارت دیگر، آموزه‌های دینی تلاش‌های انسان هستند برای معنا بخشیدن، تصدیق‌پذیری و قابل دفاع کردن اعتقادات دینی خویش؛ و از فرهنگ، زبان، رسوم و تجربیات انسان‌ها متأثر می‌شوند. بر همین اساس آموزه‌های دینی را نمی‌توان همچون نظریات علمی در بوتۀ صدق و کذب قرار داد؛

-
1. noumena
 2. phenomena
 3. apersonal
 4. personal

باید آنها را به میزان تأثیری که در متحول ساختن انسان از خودمحموری به خدامحموری دارند، آزمود (هیگ، ۱۳۸۲).

همچنین تحقیق‌پذیری، ابطال‌پذیری و اثبات‌پذیری که در رابطه با گزاره‌های علمی کاربرد دارد، نمی‌تواند در پیوند با مفاهیم دینی و گزاره‌هایی که از واقعیت غایی حکایت می‌کنند، مورد استفاده قرار گیرد. مفاهیم دینی نقشه‌های راه آدمیان برای دستیابی به سعادت می‌باشند، موفقیت آنها تنها بر اساس توانایی در رهایی انسان‌ها مورد آزمون قرار می‌گیرد. به نظر می‌رسد تنها در جهان آخرت می‌توانیم صدق و کذب و تحقیق‌پذیری مفاهیم دینی را بیازماییم. در چهارچوب این دیدگاه آموزش دینی خاص نمی‌تواند منطقی باشد و همه ادیان بهره‌مندی یکسانی از حقیقت دارند، بنابراین لزومی ندارد به دینی خاص التزام داشت، آنچه لازم است، دانستن اطلاعاتی از ادیان مختلف است.

بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیری گزاره‌های دینی

در قلمرو فلسفه دین، علی‌الخصوص پس از جریان عقل‌گرایی حداکثری کانت، برای غلبه بر معضل ارتباط بینش دینی با تفکر فلسفی، چند دیدگاه مختلف به وجود آمد. عده‌ای با منحصر کردن دین به حوزه اخلاق سعی داشتند شالوده‌ای جدید برای دین بنیان نهند (کی یرکگارد^۱، ۲۰۱۶). بعضی دیگر مدعی شدند که برای گزاره‌های دینی از اساس معنا و اثبات‌پذیری قابل تصور نیست (استیور^۲، ۲۰۱۷).

بحث بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیری گزاره‌های دینی در چهارچوب فلسفه‌های تجربه‌گرا مطرح شد. بی‌تردید این نوع نگاه به گزاره‌های دینی از آنجا آغاز شد که «فیلسوفان حلقه وین» تحقیق-پذیری تجربی را ملاک اثبات گزاره‌ها دانستند. رودلف کارناب^۳ که یکی از متفکران برجسته حلقه وین بود، اعتقاد داشت گزاره‌های مابعد الطبیعی و الهیاتی شبه‌گزاره‌هایی هستند که محتوای منطقی ندارند و بیانگر احساسات و عواطف هستند (مک‌کواری، ۱۳۷۸). در نتیجه چنین رویکردی به گزاره‌های دینی در حوزه تربیت دینی هم رویکردهای مختلفی از جمله آموزش عینی دین^۴، آموزش تجربی دین^۵ و آموزش پدیدارشناسانه دین^۶ به وجود آمد. عنصر مشترک در همه این رویکردها تأکید بر ممانعت از آموزش برای دینی خاص بود و به جای آن روش

-
1. Kierkegaard
 2. Stever
 3. Rudolf Carnap
 4. Objective teaching of religion
 5. Experimental teaching of religion
 6. Phenomenological teaching of religion

«آموزش دربارهٔ دین» پیشنهاد شد. در اینجا برای آشنایی بیشتر با این الگوهای آموزشی در تربیت دینی به توضیح مختصر آنها می‌پردازیم.

الف: آموزش عینی دین

یکی از الگوهای آموزش تربیت دینی که مخالفت گسترده‌ای با رویکرد سنتی داشت، آموزش عینی و روان‌شناسانه دین بود. ادوین کاکس^۱ که از طرفداران و نظریه‌پردازان این رویکرد می‌باشد، معتقد است، هدف از مطالعهٔ عینی دین، پرورش ایمان دینی نیست، بلکه تقویت فهم دینی در دانش‌آموزان اولویت دارد (کاکس، ۲۰۱۳).

اختلاف بنیادین در مبانی تربیت دینی سنتی و رویکردهای علمی و تکیه رویکردهای علمی بر مفروضات طبیعی و انسان محور، باعث تشدید اختلافات بین طرفداران رویکرد آموزش سنتی دین (روحانیون مسیحی) و دین‌شناسان و روان‌شناسان معاصر گردید. برای نمونه، آلبی^۲ به‌عنوان یک روان‌شناس دین معتقد است که اغلب ادیان ماهیتی تبعیض‌آمیز دارند که مانع پیشرفت بشریت است (به نقل از واتسون^۳، ۲۰۰۴).

این نوع نگاه به تربیت دینی و تکیه بر مبانی علوم تجربی از یک سو، زیاده‌خواهی و تفکرات انحصارگرایانه متألهان دینی مسیحی از سوی دیگر، باعث تضعیف آموزش‌های دینی در مراکز علمی و آموزشی شد، به گونه‌ای که تنها تاریخچه‌ای از ادیان در بسیاری محیط‌های علمی آموزش داده می‌شد.

ب: آموزش پدیدارشناسانهٔ دین

یکی دیگر از الگوهای تربیت دینی که مخالف با آموزش دین به شیوهٔ سنتی در مدارس بود، آموزش پدیدارشناسانهٔ دین است. پدیدارشناسان بر این باورند که هدف تربیت دینی، نباید دین‌دار بارآوردن دانش‌آموزان باشد؛ بلکه برای جلوگیری از خشونت‌های مذهبی و احترام به کثرت‌گرایی باید در کسب روحیهٔ احترام نسبت به همهٔ ادیان و ایدئولوژی‌ها کوشید. البته نیازی نیست معلم و دانش‌آموز اعتقاد دینی نداشته باشد یا آن را پنهان نماید، همین که به دیگر ادیان با احترام برخورد کند، کافی است.

1. Cox, Edwin
2. Albee
3. Watson

به تعبیر اسمارت^۱، نیازی نیست معلم برای آموزش عقیده‌ای خاص، خود نیز معتقد به آن باشد، بلکه حفظ روحیه بی‌طرفی در وصف حقایق مربوط به ادیان و حفظ روحیه همدلی با دیگر ادیان در آموزش دین اساسی است (الیاس^۲، ۱۹۹۵، ص: ۱۶۹).

ج: آموزش تجربه دینی

تأکید بر انتقال اطلاعات دینی و بی‌توجهی به عنصر معنویت در تربیت دینی باعث مخالفت با الگوهای آموزش عینی دین و پدیدارشناسانه دین شد. الگوی تجربه دینی که متأثر از فلسفه اگزیستانسیالیستی بود، به نقد الگوی پدیدار شناختی و همچنین آموزش‌های خشک و بی‌روح الگوی عینی پرداختند و بر این نکته اصرار داشتند که دانش‌آموزان باید ادیان را از درون آنها به همان شیوه‌ای که دین‌داران با آن مواجه می‌شوند، درک کنند. طرفداران «آموزش تجربه دینی» معتقد بودند که معلم نباید به عقیده‌مندی دانش‌آموز به دینی خاص تأکید کند، بلکه هدف از آموزش دین، باید درک راه‌های دیگر کشف معنویت باشد. در این رویکرد، محتوا چندان اهمیتی ندارد و تنها به حضور ذهن تأکید می‌شود (واتسن، ۱۹۹۴ ص: ۲۹).

به باور جان الیاس، باید برای حفظ معنوی دانش‌آموزان در تربیت دینی تدبیری اندیشید، تا آموزش‌های دینی به صورتی جذاب‌تر و در ارتباط با زندگی آنها ارائه شوند. وی معتقد به دین خاصی نیست، ولی برای تربیت معنوی و تجربه معنویت در آموزش دینی اهمیت بالایی قائل است (الیاس، ۱۹۹۵، ص: ۱۷۲).

در این رویکرد بر ارتباط با خویش‌ن و بهره معنوی از ادیان بیشتر از اعتقاد به دینی خاص تأکید شده است. معتقدان به این الگو هدف خود را کمک به دانش‌آموز برای یافتن معنویت از طریق تمرکز و حضور ذهن و ارتباط وجودی با امور معنوی بیان می‌کنند.

مبانی تربیت دینی ملاصدرا

انسان‌گرایی الهی

ملاصدرا به پیروی از سنت دینی خود و با الهام از آیات الهی به حقیقت وجودی انسان توجهی ویژه دارد. وی معرفه‌الذات را مبنایی برای بسیاری از معارف دیگر می‌داند و حتی معتقد به این حقیقت است که شناخت نفس، متضمن شناخت خداست (ملاصدرا، ۱۳۶۰: ۱۳۲). انسان‌گرایی ملاصدرا مخالف با نشان دادن انسان به جای خداست. وی انسان متصل به خدا را ارج می‌نهد و

معتقد است شناخت خویشتن کفایت نمی‌کند و آدمی پس از شناخت خود، باید از خود نیز عبور کند و به خداشناسی برسد.

علامه طباطبایی که از شارحان اندیشهٔ ملاصدرا است، در تفسیر آیهٔ ۳۰ از سورهٔ بقره به تحلیل مقام انسان و خلیفه بودن آدمی می‌پردازد و نحول وجود آدمی را این چنین توصیف می‌کند: «سلطنت ذات ازلی و صفات والای واجب اقتضا نموده که با ظاهر کردن مخلوقات و محقق ساختن حقایق و مسخر کردن اشیا، پرچم ربوبیت را برافرازد. این امر بدون واسطه محال بود، چرا که ذات حق قدیم است و مناسبتی بین عزت قدیم و ذات حدوث می‌باشد؛ لذا خداوند جانشینی را برای خویش در تصرف و ولایت و حفظ و رعایت قرار داد. این جانشین رویی به قدم دارد و از حق استمداد می‌جوید و رویی به حدوث دارد که به خلق مدد می‌رساند. حق تعالی او را خلیفهٔ خویش در تصرف ساخت و کسوت تمام اسما و صفات خود را بر او پوشاند و این خلیفه را «انسان» نامید (طباطبایی، ۱۳۹۴ق، ج ۲: ۳۰۲).

با این همه، هستی آدمی «عین ربط به حق تعالی» می‌باشد و نه تنها هستی مستقلی ندارد، بلکه هستی‌اش همان نحوهٔ وابستگی به خداوند است. بنابراین وجود انسان هم چون دیگر وجودات امکانی، فاقد استقلال ذاتی و هویتی متعین است و همواره عین ربط و تعلق به حضرت باری تعالی می‌باشد (طباطبایی، ۱۳۸۸).

از منظر ملاصدرا آزادی و رهایی انسان در گرو تعلق داشتن به مبدأ و منشأ هستی (خداوند متعال) می‌باشد. این نوع انسان‌گرایی در اندیشهٔ ملاصدرا با آنچه که انسان‌گرایان رادیکال معتقدند، کاملاً متفاوت می‌باشد، در ادامه به برخی از این تفاوت‌ها می‌پردازیم.

الف: فطرت الهی انسان

همهٔ انسان‌ها دارای ارتباط وجودی خاصی با منشأ خوبی‌ها و کمالات هستند و در لحظات خاصی این نوع رابطه آشکار می‌شود. ملاصدرا این نوع ارتباط خاص بین انسان و خداوند را برگرفته از فطرت الهی می‌داند، که در وجود انسان نهاده شده است. به اعتقاد وی، تعلقات مادی انسان و محصور ماندن در بدنی جسمانی، همچون حجاب‌هایی هستند که مانع از شکوفایی فطرت الهی انسان می‌شوند (ملاصدرا، ۱۳۸۲: ۴۲۸).

تصدیقات فطری از دید ملاصدرا همان تصدیقات بدیهی اولی‌اند که اصول اولیهٔ تفکر انسان را تشکیل می‌دهند؛ یعنی تصدیق‌هایی که ذهن در آنها بی‌نیاز از حس، تجربه و استدلال و تشکیل صغرا و کبرا و حد اوسط است. به عبارت دیگر، ذهن برای ثبوت محمول برای موضوع، جز تصور موضوع و محمول به هیچ واسطهٔ دیگری نیاز ندارد. ساختمان فکر انسان به گونه‌ای است که صرف اینکه چنین مسائلی عرضه بشود، کافی است و برای اینکه انسان آنها را دریابد؛ احتیاج

به استدلال و دلیل ندارد. برای اینکه ذهن انسان بتواند این امور را بپذیرد، لازم نیست که حتماً دلیلی آن امور را همراهی کند؛ بلکه ساختار ذهن انسان به گونه‌ای خلق شده است که می‌تواند سلسله اصولی را بدون دلیل بپذیرد. این اصول همان‌اند که بدیهیات (تصدیق بدیهی اولی) خوانده می‌شوند.

ملاصدرا برخلاف منکران فطرت، برای انسان فطرت و گرایش‌های فطری قائل است؛ اما نه به معنای افلاطونی آن؛ انسان نه ساخته و پرداخته به دنیا می‌آید و نه خالی خالی و فاقد هر بعدی از ابعاد انسانی که تمام ابعاد انسانی را جامعه به او بدهد؛ بلکه انسان وقتی که به دنیا می‌آید، بذر این امور انسانی در وجودش کاشته شده است، اینها در جامعه باید رشد کند؛ مثل زمینی که بذر را در آن پاشیده‌اند و الان در درون این زمین وجود دارد، فقط احتیاج دارد به اینکه به این زمین آب و نور و حرارت برسد و شرایط مساعد موجود باشد تا این بذر از درون زمین رشد کند.

حرکت جوهری و میل به سوی کمال نهایی

ملاصدرا بر این باور است که تمام موجودات، به‌ویژه انسان، مرتبه‌ای از فیوضات حق‌اند و میل به سوی کمال دارند و به «حقیقت واحده بسیطه» محتاج می‌باشند که وجودش همه هستی را پر کرده است؛ لذا «میل به سوی مبدأ کل و مقصد نهایی» یکی از نظریات اکتشافی و بدیع ملاصدرا در باب جهان هستی و انسان است که با عنوان حرکت جوهری مطرح شده است. این نظریه می‌تواند برداشت ما را از عالم هستی تغییر دهد. برای بیان حرکت جوهری لازم است در ابتدا معنای حرکت و جوهر بیان شود.

حرکت در زبان فلسفی عبارت است از: تغییر تدریجی شیء از قوه به فعل؛ یعنی حرکت، نحوه وجودی است که شیء به تدریج به واسطه آن نحوه وجودی از حالت قوه و استعداد خارج شده و به سوی فعلیت حرکت می‌کند. تدریجی بودن آن به این معناست که اجزایی که برای آن وجود فرض می‌شود، در یک زمان واحد با هم جمع نمی‌شوند، بلکه در طول زمان به تدریج حاصل می‌شوند (مصباح یزدی، ۱۳۸۶: ۲۵۶).

اما حرکت جوهری به این معناست که اساس عالم را جوهر تشکیل می‌دهند و همه جوهر دائماً و لحظه به لحظه در حال حرکت هستند، حتی علت اینکه اعراض یک جوهر؛ مثل رنگ و حجم تغییر می‌کنند، به خاطر حرکت در ذات این جوهر است که به‌طور دائمی در حال حرکت است. به عبارت دیگر، حرکت جوهری عین وجود جوهر است و تنها نیازمند به فاعل الهی و هستی بخش بوده و ایجاد جوهر عیناً همان ایجاد حرکت جوهری است، اما حرکت اعراض تابع حرکت جوهر است و دگرگونی‌های اعراض معلول طبیعت جوهری آنهاست؛ یعنی ما شکی در

حرکت اعراض یک جوهر نداریم، اما علت این تغییر، حرکت در جوهر آن است، از این رو فاعل طبیعی این دگرگونی‌ها باید مانند خود آنها متغیر باشد، پس خود جوهر که فاعل طبیعی برای حرکات عرضی به شمار می‌رود، باید متحرک باشد.

از دیدگاه ملاصدرا در وجود همهٔ موجودات و به‌نحوی شدیدتر در نهاد انسان‌ها، میل به سوی مبدأ وجود دارد و این همان جوهر اشیاست و هر تغییری که در اعراض روی می‌دهد، برخاسته از تغییر در جوهر آنهاست. بنابراین کل عالم طبیعت پر از شوق و حرکت برای رسیدن به عالم مجردات‌اند که خود منشأ حرکات موجودات طبیعی هستند.

اعتقاد به حرکت جوهری مستلزم پذیرش میلی یکپارچه در نهاد هستی برای حرکت به سوی کمال نهایی است. بدین ترتیب، حرکت به سمت کمال نهایی از امور فطری عالم طبیعت است، انسان هم با علم به این موضوع باید سعی در تطبیق خویشتن با مسیر طبیعت به سوی کمال نماید.

نقد و ارزیابی مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» بر اساس مبانی تربیت دینی ملاصدرا

یکی از مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین»، «کثرت‌گرایی دینی» بود. بر اساس این دیدگاه «آموزش دربارهٔ دین» می‌کوشد، بدون توجه به حقانیت یا برتری معرفتی - عقلانی دینی خاص، همهٔ ادیان را در برنامهٔ درسی مدارس سهیم بداند و با این استدلال که همهٔ دانش‌آموزان باید فرصت انتخاب آزاد را داشته باشند، سعی در توجیه این دیدگاه دارد. با تحلیل و بررسی مفهوم کثرت‌گرایی دینی می‌توانیم شقوق و شاخه‌های مختلفی برای آن بیان کنیم و پاره‌ای از آنها قابل دفاع و برخی دیگر غیرقابل توجیه و تأییدند. اگر مراد از کثرت‌گرایی دینی، حقانیت یکسان همهٔ ادیان در عرض یک دیگر و به تبع آن نسبت گزاره‌های معرفتی آنها باشد، نه تنها قابل دفاع نیست، بلکه گزاره‌ای خود. ویرانگر نیز می‌باشد، بدین معنا که با یکسانی همهٔ دیدگاه‌های معرفت‌شناختی در باب ادیان، هیچ توجیهی برای برتری کثرت‌گرایی بر انحصارگرایی وجود ندارد و نسبت آنها نیز در حقیقت یکسان می‌باشد.

با این حال، شکل دیگری از کثرت‌گرایی در اندیشهٔ ملاصدرا وجود دارد که هم قابل تبیین عقلانی و دفاع است و هم می‌توان در برنامه‌های درسی مدارس از آن استفاده نمود. این نوع از کثرت‌گرایی که به «کثرت در نجات» معروف است، قائل به این می‌باشد که تربیت دینی باید با احترام به همهٔ ادیان بنگرد و آموزش رفتار مسالمت‌آمیز همراه با تساهل و تسامح نسبت به پیروان دیگر ادیان الهی را سرلوحهٔ آموزش‌ها و تبلیغات خود قرار دهد. همچنین این نوع از کثرت‌گرایی که ملاصدرا بر اساس اندیشهٔ اسلامی به آن قائل است، معتقد به نجات حداکثری انسان‌ها حتی آن دسته که راهی به دین حق نیافته‌اند (جاهلان قاصر) می‌باشد.

با توجه به اینکه ملاصدرا در آثار خود معتقد به نجات حداکثری انسان‌هاست، می‌توان دیدگاه وی را برای تحلیل دقیق مسئله کثرت‌گرایی مورد استفاده قرار داد. ملاصدرا در اسفار اربعه چنین می‌نویسد: «به خطا گمان نبری که سعادت در آخرت تنها یک گونه است، بلکه تنها یک گونه از نادانی و رذیلت آدمی را دچار عذاب می‌کند؛ و آن هم در کمترین تعداد افراد انسان یافت می‌شود. هرگز به کسانی که نجات را ویژه تعداد اندکی می‌بینند گوش فرا نده، بلکه رحمت خداوند را فراگیر بدان» (صدرالدین شیرازی، اسفار اربعه، ۱۹۸۱، ۷/۷۸).

وی بارها بدین نکته تأکید کرده که هر نوع طبیعتی که خدا آفریده، باید به کمال ویژه خود برسد و آدمی نیز از این جرگه بیرون نیست. وجود چنین عباراتی در کلام ملاصدرا باعث میشود تا مفهوم کثرت دینی را به شکل دقیق‌تر از آثار وی دریافت کنیم. دقت در کلام ملاصدرا ما را به تفکیک دو نوع کثرت وامی‌دارد. کثرت در نجات و رستگاری و همچنین کثرت در حقانیت. در اینجاست که راه ملاصدرا و جان هیک از یکدیگر جدا می‌شود. تفاوت انگاره معرفت‌شناختی ملاصدرا و جان هیک در این است که هیک بر خلاف ملاصدرا قائل به واقع‌نمایی ادیان نیست. به باور وی هیچ دینی نمی‌تواند ما را به حقیقت برساند و از این جهت همه ادیان با هم برابرند و به یک اندازه نجات‌بخش‌اند. هیک با تأسی از معرفت‌شناسی کانت، معتقد بود تنها بخشی از واقعیت که با مقولات ذهنی ما تطابق دارد، قابل درک است^۱ و این مقدار در مقابل آن بخش عظیم از واقعیت که ما بدان دسترسی نداریم^۲ بسیار ناچیز است. در نظر هیک، گزاره‌های متافیزیکی و الهیاتی از مقولاتی هستند که بخش وسیعی از آن بر ما پوشیده است، درعین حال آنچه که به عنوان دین رواج دارد در واقع تجربه‌های دینی است که مطابق با مقولات ذهنی آدمی است (هیک، ۱۳۸۱: ۲۸۶).

خلاصه اگر «آموزش درباره دین» مبتنی بر کثرت‌گرایی در حقانیت و نسبیت در معرفت باشد، به لحاظ مبنایی قابل پذیرش نیست و نمی‌تواند در تربیت دینی مؤثر باشد و موجب اضمحلال و فروپاشی دین‌داری می‌شود، اما چنانچه دیدگاه ملاصدرا را بپذیریم و هدف از کثرت‌گرایی را در تربیت دینی، آموزش احترام به همه ادیان الهی و پیروان آنها و همچنین اعتقاد به نجات همه انسان‌های سلیم‌النفس در ادیان مختلف بدانیم، می‌توانیم از این رویکرد در تربیت دینی استفاده نماییم. در این صورت، دیگر «آموزش درباره ادیان» جایگزین «آموزش دین» نمی‌شود، بلکه پیروان هر دینی مجاز به آموزش دین خود می‌باشند.

مبنای دیگر در رویکرد «آموزش دربارهٔ ادیان» بی‌معنایی و غیرعلمی دانستن گزاره‌های دینی است، همان‌طور که در مبانی این رویکرد یادآور شدیم، فیلسوفان تجربه‌گرا چه در حوزهٔ فلسفهٔ علم و چه در حوزهٔ فلسفهٔ تعلیم و تربیت قائل به این بودند که معیار تجربه، که اغلب محدود به تجربهٔ حسی بود؛ تنها شاخص معناداری و اثبات‌پذیری گزاره‌های معرفتی است؛ لذا گزاره‌های متافیزیکی و دینی به سبب اینکه در تور تجربه قرار نمی‌گیرند، نمی‌توانند علمی باشند و به اصطلاح آنها را گزاره‌های بی‌معنا می‌خواندند. این جریان که با تجربه‌گرایی افراطی استقراگرایی همچون بیکن^۱، لاک^۲ و هیوم^۳ در فلسفهٔ علم آغاز شده بود، بعدها با اندیشهٔ «فیلسوفان حلقهٔ وین^۴» شکل مدوئی به خود گرفت (چالمرز، ۱۳۹۷). و با تفکرات هرست، به فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز کشیده شد. هرست با برجسته‌کردن جنبهٔ دانشی تربیت دیگر حوزه‌های غیردانشی تربیت را فاقد ارزش معرفتی می‌داند و اصطلاح تربیت دینی را «متناقض نما» تعبیر می‌کند. وی معتقد است برای رهایی از پارادوکس تربیت دینی، باید آموزش دربارهٔ دین را جایگزین آموزش دینی نمود (هرست، ۲۰۰۲).

مهم‌ترین اشکال این نظریه این است که گزاره‌های دینی را با معیار و ملاکی ارزیابی می‌کند که صلاحیت سنجش آنها را ندارد. آن چه مسلم است، این است که دین بر مبنای وحی، و وحی بر اعتقاد به حق تعالی استوار است؛ لذا معیار تجربهٔ حسی و مشاهده پوزیتیویستی صلاحیت ارزیابی آن را ندارد. با این حال، خود این نظریه اشکالات بسیاری دارد که به چند مورد اشاره می‌کنیم:

۱. بحث معنا داری و اثبات‌پذیری دو مقوله متفاوت هستند، که در دیدگاه پوزیتیویستی یکی پنداشته شده‌اند و این غلط است؛ معناداری به ارتباط منطقی بین موضوع و محمول یک گزاره اشاره دارد، در حالی که اثبات‌پذیری به صحت منابع معرفت و میزان واقعیت داشتن آنها اشاره می‌کند (چالمرز، ۱۳۹۷). ملاصدرا با تکیه بر مبانی همچون اصالت وجود، تشکیک وجود، تجرد نفس و حرکت جوهری قائل به این است که علم از سنخ وجود می‌باشد.
۲. کثرت منابع معرفت باعث شده تحقیق‌پذیری گزاره‌های دینی تفسیرپذیر شود. بدین معنا که گزاره‌ها از طریق تجربهٔ حسی، شهود، استدلال عقلانی، وحی و دیگر منابع معرفت اثبات یا نفی

1. Francis Bacon

2. John Locke

3. David Hume

۴. حلقهٔ وین Vienna Circle انجمنی یا شرکت گروهی از فلاسفه، از جمله کارناپ، فایگل، گورل، مان، شلیک

و برخی دیگر بود که در دههٔ ۱۹۲۰ در وین تشکیل شد و به توسعهٔ نظریهٔ پوزیتیویسم منطقی نیز انجامید.

5. paradoxical

می‌شوند؛ مسئله چندوجهی بودن منابع معرفت در فلسفه صدرایی از اهمیت خاصی برخوردار است و هر گزاره‌ای را باید با منابع معرفتی خود سنجید؛ لذا سنجش گزاره‌های دینی با منابع معرفتی غیردینی (حسی، تجربی) مغالطه‌ای بزرگ در حوزه معرفت‌شناسی است (شهیدی، ۱۳۹۴). نتیجه سخن آنکه گزاره‌های دینی تمام شرایط معرفت را دارا هستند و معناداری و تحقیق‌پذیری آنها قابل اثبات است، به شرط آنکه از منابع معرفتی مربوط به خودشان استفاده شود. بنابراین گزاره‌های دینی هم در راستای توجیه^۱ (معناداری) و هم در راستای صدق^۲ (تحقیق‌پذیری) شرایط معرفت‌زایی را دارند.

حال با توجه به ضعف‌هایی که در این نظریه از همان ابتدای طرح وجود داشته و همچنین نقدهای بی‌شماری که به «تجربه‌گرایی افراطی» وارد شده است، نمی‌توان بر اساس آن به توصیه «آموزش درباره دین» به جای «آموزش دین» پرداخت.

از دیگر مبانی آموزش درباره دین «انسان‌گرایی افراطی» بود. این دیدگاه انسان را برتر از هر چیزی از جمله اعتقاداتش می‌داند و معتقد است عقیده امری نسبی و شخصی است که هر انسانی می‌تواند در داشتن آن آزاد باشد. به نظر می‌رسد انسان‌گرایان افراطی در مبانی انسان‌شناسی دچار اشتباهات فراوانی بوده‌اند. آنها با تقلیل حیات انسان به زندگی مادی و معنویت‌زدایی از هویت آدمی، بخش اساسی زندگی انسان را مغفول گذاشتند. همچنین بدون در نظر گرفتن معیارهای آزادی بیان، تنها به مفاهیم شعاری اکتفا نموده‌اند و به جای تلاش برای رهایی انسان، وی را گرفتار بردگی‌های مدرن کردند (پورحسن، هاشمی، ۱۳۹۰). با این همه، نمی‌توان بر اساس این نظریه به تجویز آموزش درباره دین پرداخت.

البته نوع دیگری از انسان‌گرایی را ملاصدرا با الهام از تفکر اسلامی و نظریه حرکت جوهری خویش پیشنهاد میکند که عزت و منزلت آدمی در میزان تشبه به خالق هستی و درک مقام خلیفه‌اللهی انسان می‌باشد. بر این اساس آزادی انسان نباید کرامت معنوی و روحی انسان را از بین ببرد. از نظر صدرا آزادی و رهایی حقیقی آن آزادی است که آدمی را از بندهای زندگی مادی آزاد سازد و مسیر تعالی را به روی وی بگشاید. وی تسلیم اراده الهی بودن را نه تنها مخل آزادی نمی‌داند، بلکه دل را دربند عشق الهی نهادن، بالاترین مرتبه آزادی انسان می‌داند (ملاصدرا، ۱۳۴۰).

در منظومهٔ فکری ملاصدرا همه چیز در عالم هستی در حال شدن است، تا به کمالی برسد و از مرتبهٔ خود به مرتبه ای بالاتر صعود کند. آدمی در این عالم متحول نه به عنوان موجودی منفعل، بلکه همچون موجودی فعال و پویا، پا در مسیر سیر و سلوکی می‌گذارد که نهایت آن وصال است و رسیدن به اصل خویشتن. از نظر صدرا هر چند آدمی در ابتدای حدوث از عناصر عالم طبیعت به وجود می‌آید، اما خداوند چنان استعدادی در وی نهاده است که می‌تواند تا مرحله عقل مستفاد پیش رود (ملاصدرا، ۱۳۸۳، ج ۸، ص: ۱۳۶). به عبارتی دیگر، ملاصدرا بر این عقیده است که نفس آدمی در ابتدای خلقت، حیاتی طبیعی و مادی دارد، اما در پرتو دو اصل «حرکت جوهری» و «تشکیک وجود» می‌تواند به سیر تکامل خود ادامه دهد و در انتها به مرتبهٔ مجرد نائل آید و این مهم جز از طریق آموزش‌های دینی و پیروی از دستورات الهی حاصل نمی‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل و نقد رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» در مقابل «آموزش دین» با استفاده از دیدگاه‌های ملاصدرا در حوزهٔ تربیت دینی شگل گرفت. و در سه محور به شرح زیر صورت‌بندی شد:

در بخش نخست به تحلیل مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» پرداخته شد و مشخص شد که انسان‌گرایی افراطی، کثرت‌گرایی دینی و بی‌معنایی و اثبات‌ناپذیر دانستن گزاره‌های دینی از مهم‌ترین مبانی این رویکرد هستند. از جمله التزامات این مبانی عدم تأکید بر دین خاص و فروکاستن تربیت دینی به دانستن اطلاعاتی در باب ادیان است.

در بخش دوم پژوهش به مهم‌ترین مبانی تربیت دینی ملاصدرا اشاره شد که انسان‌گرایی الهی، فطرت الهی انسان و حرکت جوهری و میل به سوی تعالی از مهم‌ترین این مبانی بودند. ملاصدرا بر اساس مبانی فوق به حق محوری و التزام به دین حق تأکید می‌کند و مسیر سعادت انسان را از طریق پیمودن راه بندگی باری تعالی می‌داند. ایشان در عین حال که از دین اسلام به عنوان دینی الهی و کامل یاد می‌کند، به دوستی، همزیستی و هم‌کلامی با پیروان دیگر ادیان الهی تأکید ویژه‌ای دارد و هر گونه تعصب و خشونت مذهبی را نهي می‌کند.

در نهایت به نقد مبانی رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» پرداخته شد. از جمله مهم‌ترین دلیل مخدوش بودن یک رویکرد یا نظریهٔ علمی و فلسفی می‌توان به نقص مبانی، که آن رویکرد بر آنها استوار است، اشاره کرد. رویکرد «آموزش دربارهٔ دین» نیز با تکیه بر مبانی ضعیف که در

خاستگاه خود نیز با نقدهایی بسیاری مواجه بودند، شکل گرفته- و نه به لحاظ مبنایی و نه به لحاظ کاربردی قابل اجرا در نظام آموزشی اغلب کشورها نیست.

مهم‌ترین محدودیت در انجام این پژوهش، جای خالی پژوهش‌هایی در این زمینه و به نوعی غفلت از چالش رویکرد "آموزش درباره ادیان" برای تربیت دینی کشورمان بود. به نظر می‌رسد متولیان تعلیم و تربیت در ایران نسبت به این مسئله چندان اهتمام ندارند.

پیشنهاد می‌شود متولیان تربیت دینی با اجتناب از اجبار، تحمل و تلقین ناروا، به آموزش زندگی مسالمت‌آمیز، احترام به عقاید دیگر ادیان، توجه به کرامت انسانی، آموزش تفکر و فراهم نمودن شرایطی برای حفظ معنوی و بیدار نمودن میل ریویزی در دانش آموزان بپردازند.

فهرست منابع

- Al-Mustafavi, H (1995). *Research on the words of the Holy Quran*, Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. (Text in Persian).
- Cox, E (2013). *Problems and possibilities for religious education*. London: Hodder and Stoughton.
- Cassirer, E (2001). *An Essay on Man, Naderzad's translation*, Tehran, Institute of Humanities and Cultural Studies. (Text in Persian).
- Chalmers, A (1397). *what is this thing called science? An introduction to the schools of philosophical science*, Trans: Saeed Ziba Kalam, Tehran: SAMT. (Text in Persian).
- Elias. J (1995). *Philosophy of education: classical and contemporary*. USA: Krieger publishing company.
- Fromm, E (2008). *Fromm in his own words (writings by Eric Fromm)* Trans: Firooz Javid, Tehran: Akhtaran Publishing. (Text in Persian).
- Fromm, E (1999). *the Dogma of Christ*, Trans: Mansour Goodarzi, Tehran: Morvarid Publications. (Text in Persian).
- Hirst, p (2002). *moral education in secular society*. London: university of London press ltd.
- Hirst, p (1995). *education and the nature of knowledge. The philosophy of education*. Oxford university.
- Hick, j (2005). *religious pluralism*, translation of abdul rahim ghvahi, tehran: science publishing.
- Hick, J (2003). *theory of religious pluralism*, Trans: Abdolrahim Govahi, Tehran: Elm Publishing. (Text in Persian).
- John M (1999). *Twentieth-Century Religious Thought*, Trans: Behzad Saleki, Tehran: Amirkabir. (Text in Persian).
- Kierkegaard, S (2016). *Fear and Trembling*, Cambridge University.
- Kiyayi, M; Mehrmohamadi, M; Sadeqzadeh, A; Nozari, M (2017). Explanation of existing approaches about spiritual education of children and critique them with

- the emphasis of islamic teachings. *journal of education* 126(22) :9-30. (Text in Persian).
- Mialaret, G (1991). *the Meaning and Limits of Educational Sciences*, Trans: Ali Mohammad Kardan, Tehran: Tehran University. (Text in Persian).
- Mesbah M (1987). *Philosophical Education*, Tehran: Islamic Propaganda Organization. (Text in Persian).
- Nemati, Z (2017). *explaining the implications of hick 's pluralistic approach in religious education*, the end of master 's letter. tehran: university of kharazmi tehran. (Text in Persian).
- Patterson, M; et al. (2014). *Religious Wisdom and Belief*, Trans :A Naraghi and E Soltani, Tehran: Tarh-e Nou Publishing. (Text in Persian).
- Pourhassan, Gh; Hashemi, Kh (2011). A Comparative Study of the Religious Education Model from the Perspective of Sadr al-Mutallahin and Eric Fromm, *Quarterly Journal of Religious Thought, Shiraz University*, 39(3) 21-42. (Text in Persian).
- Shirazi, M (2004). *Al-Asfar al-Arba'a*, edited by Maghsoud Mohammadi, Tehran: Sadra Islamic Wisdom Foundation. (Text in Persian).
- Shirazi, M (2003). *The Evidence of Godliness in the Methods of Behavior*, Commentary and Correction by Seyyed Jalaluddin Ashtiani, Qom: Bostan-e Ketab (text in Persian).
- Shirazi, M (1981). *Asrar al-Ayyat (mysteries of verses)*, with introduction and correction by Mohammad Khajavi, Tehran: Association of Wisdom and Philosophy. (Text in Persian).
- Shirazi, M (1987). *Tafsir al-Quran al-Karim*, by Mohammad Khajavi, Qom: Bidar. (Text in Persian).
- Shirazi, M (1961). *Treatise on the Three Principles*, edited by Seyed Hossein Nasr, Tehran, University of Tehran. (Text in Persian).
- Shahidi, Sh (2015). The Language of Religion from the Perspective of Allameh Tabatabai, *Javidan Kherad Magazine*, 12 (28): 61-84. (Text in Persian).
- Stiver. R (2017). *The Philosophy of Religions Languange*. LondIn, Blackwell.
- Tabatabai, M (1974). *Al-Mizan Fi Tafsir Al-Quran*, Beirut: Scientific. (Text in Persian).
- Tabatabai, M (2009). *The Ultimate level of Wisdom*, translated and explained by Mohsen Dehghani, Qom: Bustan Ketab. (Text in Persian).
- Watson, B (2004). *The effective teaching of religious education*. Londin: Farmington institute for Christian studies.
- Zarshenas, Sh (2002). *Theoretical Foundations of the Modern West*, Tehran: Ketab-e Sob'h. (Text in Persian).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 (International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>