

بررسی امکان تربیت دینی بر مبنای نظریه عقلانیت وحیانی با تکیه بر نظریات علامه جوادی آملی

پرستو مصباحی جمشید*

چکیده

بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در بیست سال اخیر در حوزه تعلیم و تربیت، در سنت فلسفه تحلیلی صورت گرفته و مهم‌ترین بحث چالش برانگیز، نفی معناداری و امکان تربیت دینی بوده است. فیلسوفان تحلیلی تربیت، مانند هرست و پیترز، بر تعلیم و تربیت آزاد تأکید می‌کنند و تربیت دینی را به این دلیل ناممکن می‌شمارند که فاقد ویژگی‌های قابل ارزیابی بودن، تعمیم‌پذیری و انتقال‌پذیری است. نگرش آن‌ها نسبت به تربیت، برگرفته از رویکردی است که نسبت به صور دانش دارند؛ بنا براین رویکرد، امر دانشی، امری است که اصول آن درون نظریه‌ای است و اعتبار آن منتزع از عملکرد است، نه امری بیرون از آن. ادعای آن‌ها در رد تربیت دینی، به جایگاه شناختی نامتعین دین، ماهیت علمی تربیت و فقدان عقلانیت در تربیت دینی بازمی‌گردد. در این پژوهش، نظریه عقلانیت وحیانی به عنوان مبنای نظری، عهده‌دار پاسخ‌گویی به اشکالات یادشده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تربیت و دین به دلیل برخورداری از موضوع و غایت مشترک، سازنده ترکیب مفهومی معناداری هستند. همچنین از خلال اثبات علم دینی و ترسیم حدود و ثغور عقلانیت، تربیت دینی قابل اثبات است. عقلانیت دینی با نفی تلقی تصریحی یا قانع‌کننده از غایت تربیت، معیار ارزشمندی و سعادت را عقل مستند به وحی معرفی می‌کند، نه بنای عقلا و نه کارایی موجه؛ همچنین اتهام فقدان عقلانیت در تربیت دینی که منجر به شیوه تلقینی و نه تربیتی می‌شود، با پرداختن به معنای ایمانی تلقین، برطرف می‌شود. در این پژوهش، ساختمان عقلی انسان با ابتنا به دو وجه خودفرمانی و غیر خودفرمانی شناخته می‌شود که وجه اول با همراهی اراده و وجه دوم با اخذ اعتبار از وحی فعالیت می‌کند.

کلیدواژه‌ها: عقل، دین، علم، امکان تربیت دینی، عقلانیت وحیانی.

* دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و مربی دانشگاه فرهنگیان. (p.mesbahij@yahoo.com)

(تاریخ دریافت: ۹۸/۰۴/۰۴؛ تاریخ پذیرش ۹۸/۱۰/۱۶)

مقدمه

در سنت ادیان ابراهیمی (یهودی، مسیحی و اسلامی) همواره اشکال متنوعی از تربیت دینی در جریان بوده است؛ اما به میزان قدمت آن، ضرورت وجود و ماهیت آن نیز محل سؤال و ابهام بوده است. در دوره معاصر، امکان تربیت دینی، مورد انکار و تردید برخی از فیلسوفان تحلیلی تربیت قرار گرفته است. به طور کلی دو رویکرد به مقوله تربیت وجود دارد: رویکرد دینی که بر آموزش سیرت شایسته و تربیت منش مطلوب تأکید دارد؛ و رویکرد سکولار که بر خودشکوفایی و خودتیینی ارزش‌ها بدون اتکا به منبع بیرونی استوار است. در رویکرد دینی، توجه به دین در مسئله تربیت، برخاسته از نیاز انسان است به چیزی که رفع آن فقط به دست دین امکان‌پذیر است و آن، معنابخشی به زندگی است؛ بر این اساس، میان تربیت و دین تناسبی معنادار وجود دارد. اما معناداری زندگی با اتکا به امور مابعدالطبیعی و وحیانی، امری است که در برنامه‌های تربیتی غیردینی، مورد انکار یا غفلت واقع شده است. غفلت از جنبه‌های روحانی تربیت، به دلیل انسان‌شناسی متفاوتی است که در اندیشه سکولار وجود دارد. عموماً هر مکتب و جنبش تربیتی، تنها به یک جنبه از ساختار وجودی انسان توجه می‌کند. گاه تمرکز بر فردیت و آزادی‌های شخصی است و گاه رویکرد اجتماعی غالب می‌شود. بررسی تک‌بعدی انسان در روند تربیت، سازوکاری را برای آموزش رسمی و غیررسمی تعیین می‌کند که با رویکرد جامع دین برای رشد و تعالی آدمی در حیات مادی و معنوی خود انطباق ندارد. در این پژوهش، به دیدگاه کسانی که این لازمه بدیهی را انکار کرده‌اند، پرداخته می‌شود تا با لحاظ همه جوانب و ابهامات و اشکالات طرح‌شده، اثبات امکان تربیت دینی صورت گیرد. هرست یکی از نمایندگان مکتب تحلیلی تربیت است که در دو مقاله با عنوان «اخلاق، دین و مدرسه کنترل‌شده» و «اشکال‌بازبینی شده دانش» به ابراز نظر درباره وضعیت تربیت دینی در مدارس پرداخته و آن را در تضاد با تعلیم و تربیت آزاد، تلقی کرده است. مسئله مورد پژوهش این است که آیا اشکالات وارد شده به امکان تربیت دینی، معناداری آن را در یک ترکیب مفهومی، ناممکن می‌کند؛ همچنین تحقق آن را به عنوان صورت کارآمدی از تربیت، منتفی می‌کند؟ چه معنایی از تربیت و دین را باید در نظر

داشت تا از حقانیت تربیت دینی سخن راند؟ به منظور پاسخ به این سؤالات، نخست دعاوی منکران تربیت دینی مطرح می‌شود و سپس با استعانت از نظریه عقلانیت و حیانی علامه جوادی آملی، دلایل متقن و مستند در باب ضرورت همراهی دین و تربیت، بیان شده است. در این پژوهش، مقصود از «تربیت دینی» در عبارت «اثبات امکان تربیت دینی»، تربیت در معنای اسلامی آن است. در مورد امکان تربیت دینی، پژوهش‌هایی صورت گرفته است؛ مثلاً باقری (۱۳۹۰) در کتاب *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، به امکان، معنا و سازواری تربیت اسلامی پرداخته است؛ سبحانی نژاد (۱۳۹۳) در مقاله «تبیین ماهیت، ابعاد و مؤلفه‌های علم تربیت دینی» به اثبات این مطلب پرداخته است که عالم تربیتی باید در کنار کاوش‌های تجربی، به منابع نقلی دین نیز توجه کند؛ میسائیل هاند (۱۳۹۳) در کتاب *پژوهشی فلسفی درباره امکان تربیت دینی* تلاش کرده است ضمن نقد دیدگاه‌های فیلسوفان تحلیلی، شکلی از تربیت دینی را اثبات کند؛ اما در هیچ‌یک از پژوهش‌های انجام‌شده، نظریه متقن عقلانیت و حیانی، پشتوانه نظری پژوهش نبوده و لذا مقوله اثبات تربیت دینی، دارای اشکال باقی مانده است. این پژوهش، عهده‌دار طرح قرائتی از تربیت دینی است که فاقد اشکالات یادشده باشد.

۱. ماهیت تربیت دینی

تربیت ایجاد شریاطی است که به رشد و تعالی قابلیت‌های بالقوه و بالفعل موجود در انسان می‌انجامد و حقیقت آن، مستنبط از ساختار وجودی و فطری‌ای است که خداوند سرشت انسان را بر اساس آن نهاده است. تربیت از نظر لغوی بر پروراندن دلالت دارد. لغت‌شناسان تربیت را از دو ریشه «رَبَوَ» به معنای غذا دادن و بزرگ کردن (ابن‌منظور، ۱۴۱۶: ذیل واژه تربیت) و «رَبَب» به معنای پرورش دادن پیوسته چیزی تا وصول به کمال دانسته‌اند (راغب اصفهانی، ۱۳۹۰: ۲۹۲). علامه طباطبایی در واژه «رب» مفهوم مالک و مدبر را مندرج می‌داند (علامه طباطبایی، ۱۳۶۳: ۳۳) و لذا تربیت را فرایندی خدامحور در نظر می‌گیرند. از نظر جوادی آملی «ربوبیت» سوق دادن شیء به سوی کمال آن است و «رب» کسی است که شأن او سوق دادن اشیاء به سوی کمال و تربیت آن‌ها باشد و این صفت در او ثابت باشد.

این کلمه بدون قید و به طور مطلق فقط بر ذات خداوند اطلاق می‌شود و به صورت مضاف و مقید بر غیر خدا. در مصدر باب تفعیل از رب، نباید به جای «تربیب»، «تربیت» به کار برد؛ زیرا رب از نظر صرفی، مضاف، و مربی، ناقص واوی است؛ و مربی از ریشه «ربو» به معنای رشد و زیادت است (جوادی آملی، ۱۳۹۵: ۳۳۱-۳۳۲). آنچه از معنای تربیت به دست می‌آید، این است که لازمه رسیدن به کمال، برخورداری از قوه‌ای است که ممیز انسان است و آن قوه عاقله است. تربیت دینی، بر پایه عقلانیت استوار است و شرط تحقق آن، به‌کارگیری این قوه است، نه صرفاً برخورداری از آن. تعقل، امکان شناخت و حل مسائل ساده و پیچیده حیات انسان را فراهم می‌کند. در آیات قرآن به وفور از تعبیر مختلف مربوط به عقل و مشتقات و اطلاقات آن استفاده شده است؛ خداوند درباره صاحبان خرد می‌فرماید: «آنان که سخنان را گوش فرامی‌دهند و از بهترین آن‌ها پیروی می‌کنند، آن‌ها هستند که خدا هدایتشان کرده و آن‌ها هستند که صاحبان خرد نابند» (زمر/۱۷-۱۸). علامه جوادی آملی در تعریف عقل آورده‌اند: «عقل نیروی ادراکی ناب است که از گزند وهم و قیاس و گمان مصون است» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۳۱). عقل آغازگاه معرفت و مبدأ صدور افعال فضیلت‌بار انسان است؛ لذا در اندیشه اسلامی، بیدارسازی، به‌کارگیری و رشد عقل، گام نخست تربیت به حساب می‌آید؛ گامی که هم نقطه آغاز برای تکامل انسان است و هم خود به عنوان غایت میانی در روند تربیت محسوب می‌شود. دلایل هم‌سویی عقل و تربیت را می‌توان چنین برشمرد: ۱. انسان موجودی است که ماهیتاً دارای عقل است؛ این ویژگی، نقطه آغاز تربیت است؛ ۲. عقل دارای دو شأن نظری و عملی است که در عین ارتباطی که با هم دارند، منجر به دو کارکرد مجزا برای عقل می‌شوند؛ ۳. عقل امری تربیت‌پذیر است، چون نقصان و زیادت می‌پذیرد؛ ۴. تجربه، پرورش‌دهنده عقل است؛ و ۵. وظیفه و غایت عقل، رشد و کمال آدمی است و این رشد در اثر غلبه عقل بر هوای نفس در فرایند تربیت پدید می‌آید.

در نظام دینی، عقل حجت باطنی است و جز در مواردی که در اثر امور عارضی، استعمال نادرست می‌یابد، دستگاه مطمئنی است که به سوی حق هدایت می‌کند. عقل ماهیتی فعال و

قابلیت‌هایی بسیار دارد، اما تشخیص، ارزیابی و گزینش مستدلانه و منتقدانه امور، نیازمند عنصری قدرتمندتر از ساختار ظاهری عقل است؛ زیرا عقل صرفاً در پی احصای براهین مختلف برای امور مهم در حیات بشر است. این ساختار نیازمند اتکا به منبع معرفت‌بخش یقینی است؛ یعنی ارزیابی عقلانی نیازمند جلوه‌ای دیگری از معرفت است که مستخرج از وحی است و متضمن مفهوم ایمان. ایمان در مجرای عقل و هم‌سو با آن است؛ زیرا هدف تربیت عقلانی در نظام دینی، رسیدن به جایگاه «قرب» است. امام علی علیه السلام می‌فرمایند: «عقل‌ترین مردم، نزدیک‌ترین آن‌ها به خداست» (تمیمی آمدی، ۱۳۴۰: ۸۴۳). اما عقل صرفاً به شرط پرداختن به امور معینی رشد می‌کند. این مطلب را از سخن معصومان می‌توان برداشت کرد؛ زیرا ادراک ماهیت دنیا، سرگذشت گذشتگان و امور مربوط به آفاق و انفس را اموری می‌دانند که مناسب است عقل در آن‌ها تدبر کند و از بیانات آنان جامعیت و انطباق عقل فلسفی با عقل دینی قابل استخراج است. یکی از عرصه‌های نمود این انطباق، تربیت دینی است.

۲. بررسی امکان تربیت دینی

بیشترین تحقیقات صورت گرفته در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت در سال‌های اخیر در چهارچوب فلسفه تحلیلی بوده است. گرایش به رویکرد تحلیلی در مباحث تربیتی، به دلیل نقاط ضعفی بود که رویکرد استنتاجی داشت. ریچارد استانلی پیترز^۱، پل دیوید هرست^۲ و اسرائیل اسکفلر^۳ نمایندگان برجسته این رویکرد در فلسفه تعلیم و تربیت هستند. طبق این رویکرد، وظیفه اصلی فلسفه تحلیلی برای اندیشه تربیتی، این است که «به رفع خبط‌های مفهومی‌ای بپردازد که مباحث تربیتی را به بیماری مبتلا می‌کنند؛ و به منزله یک «پرستار» عمل کند» (کورسون، ۱۳۸۸: ۳۵۴). دیدگاه تحلیلی این عمل را با توضیح اصطلاحات به

1. Richard Stanley Peters.

2. Paul Hirst.

3. Israel Scheffler.

صورت دقیق و به عنوان مبنایی برای اینکه در ارتباطات کلامی نوعی توافق عمومی به وجود بیاید، انجام می‌دهد.

یکی از مباحث قابل توجهی که لازم است درباره دیدگاه‌های این افراد بیان کرد، این است که مواجهه آنان با تربیت، مواجهه با یک شاخه علمی است؛ به این معنا که اولاً منظور از علم، علم تجربی است و ثانیاً تربیت یکی از شاخه‌های علوم تجربی است که متأثر از رویکرد رفتارگرا در روان‌شناسی است. اهمیت این بحث در این است که اگر رویکرد به علم، رویکرد ضددینی یا غیردینی باشد، وقتی از تربیت به عنوان یک علم سخن گفته می‌شود، نمی‌توان در مبادی آن تصرف دینی کرد، بلکه باید آن مبانی را بر اساس رویکرد طبیعت‌گرایانه به ماهیت انسان تدوین کرد.

تبیین و تحلیل دیدگاه این نظریه‌پردازان در دو محور پیش برده می‌شود: نخست، تعلیم و تربیت آزاد که حاکی از دیدگاه‌های ایجابی فیلسوفان تحلیلی تربیت است؛ و دوم، نفی امکان تربیت دینی که نظر سلبی آنان را درباره عوامل مداخله‌گر غیرعلمی در عرصه تربیت نشان می‌دهد.

۱-۲. تعلیم و تربیت آزاد

تعلیم و تربیت آزاد، تقریری از تعلیم و تربیت لیبرال است که در آن بر عنصر عقلانیت در فرایند تربیت تأکید بسیار می‌شود. در واقع، تعلیم و تربیت آزاد همان تربیت عقلانی است که به‌ویژه هرست، بر آن تأکید بسیار دارد. او در تبیین دیدگاه خود از نظریات فیلسوفان تحلیلی به‌ویژه ویتگنشتاین بهره می‌برد. این نوع بهره‌گیری به دلیل ارتباط انکاری ناپذیری است که میان فلسفه و تعلیم و تربیت وجود دارد. برای این که مبنای تعلیم و تربیت آزاد مشخص شود، از سخن جان پاسمور^۱ بهره گرفته می‌شود؛ او سه رویکرد به فلسفه را تقریر می‌کند که در واقع، رویکرد به تربیت نیز هستند:

۱. فلسفه به منزله حکمت: بازتاب‌های شخصی درباره مسائلی است که در آن، عقلانیتی

1. John Passmore.

مبتنی بر پیشگویی پیامبرانه وجود دارد.

۲. فلسفه به منزله ایدئولوژی: عقاید سازماندهی شده و باورهایی هستند که با قوانین، الزام آور می شوند.

۳. فلسفه به منزله پژوهش انتقادی: به معنای پژوهش انتقادی و پیگیری درست که به افزایش ظرفیت فلسفه تحلیلی، انتقادی و تفسیری می انجامد و قابل انطباق با هر موضوعی است و در زمینه و بافت باور انسان روی می دهد. این رویکرد به بارور کردن ظرفیتها و میل به ابراز و انعکاس عقاید می انجامد، تبادل ایدهها و بحث درباره آنهاست، یادگیری مادامالعمر است و با مسائلی سروکار دارد که پاسخی ندارند (Clabaugh & Rozycki, 1990: 551-561).

تعلیم و تربیت آزاد با رویکرد سوم منطبق است و محتوای اصلی آن، از نظریه صور دانش^۱ هرست به دست می آید. هرست در این نظریه، معارف هفت گانه ای را پیشنهاد می کند که شامل منطق صوری و ریاضی، علوم فیزیکی، حقایق از نوع ذهنی یا شخصی، دانش اخلاقی، زیبایی شناسی، دین و فلسفه است (Hirst, 2010: 113-138). از نظر او این صورت های دانش از یکدیگر، تمایز منطقی و مفهومی دارند، هرچند تغییرناپذیر نیستند؛ «آن ها ساختارهای شناختی تمایزپذیری هستند که هر یک از آن ها مستلزم شکل متمایزی از داوری مدلل است و بنابراین جلوه بی نظیری از عقلانیت آدمی است» (Hirst, 2010: 46). هاند طبقه بندی هرست از دانش را تا حد زیادی از ملاحظات جامعه شناختی متأثر می داند تا ملاحظات منطقی (هاند، ۱۳۹۳: ۵۶). از نظر هرست تربیت به عنوان علمی تجربی با همه صور دانش مرتبط است. او تعلیم و تربیت را آشنا کردن دانش آموزان با معارفی می داند که برای خود آن ها ارزش مند و ضروری تشخیص داده شده است؛ یعنی توجیه تربیت، مستنبط از ماهیت و اهمیت خود دانش است، نه آنچه به دانش مربوط است مانند نیازهای اجتماع یا مداخلات سیاسی (Hirst, 1966: 32). «توجیه» از نظر هرست ایمان به دانشی است که ما برای این در اختیار داریم که بدانیم فعالیتی را که با آن درگیر هستیم، چطور باید هدایت کنیم

1. Forms of Knowledge.

(هرست، ۱۳۸۵: ۴۹). آن دانش از نظر هرست ماهیت تجربی دارد و وابسته به امور معنوی‌ای نیست که فاقد امکان اثبات و ابطال هستند.

تعلیم و تربیت آزاد مدنظر فیلسوفان تربیتی، محتوای خود را با توجه به موارد زیر می‌سازد: متمرکز بر ارزش مندی و سعادتمندی باشد؛ منجر به شکوفایی ذهنی توسط عقلانیت شود (عقلی که خود از راه دانش تعالی می‌یابد)؛ تجربیات متعلم باید برخوردار از ساختاری متمایز باشد؛ امکان قضاوت و گزینش را برای متعلم فراهم کند؛ به اهداف شناختی اهمیت ویژه بدهد؛ قابل تعلیم باشد؛ و از عنصر اجتماعی بودن برخوردار باشد. در این نوع تربیت، چند واژه مهم وجود دارد که باید مقصود از آن‌ها در منظر فیلسوفان تحلیلی تربیت روشن شود؛ آن واژه‌ها عبارتند از ارزش مندی و سعادت، عقل و ذهن. دستیابی به سعادت که هرست از تعلیم و تربیت آزاد انتظار دارد، در حقیقت، شکوفایی ذهن عقلانی است و متضمن مفهوم «پیشرفت» است. از نظر او «زندگی عقلانی به سعادتمندی منجر می‌شود» (Hirst, 1969: 142). تربیت عقلانی مدنظر هرست که در بستر نظریه صورت‌های دانش شکل می‌گیرد، از تحلیلی که از «ذهن» ارائه می‌کند، به دست می‌آید. تحلیل هرست از ذهن این است که ساختار آن، بدون دانش، قابل تبیین نیست. رفتار دانشی، محتوایی است که با ظهور اعمال ویژه ذهن قرین و هم‌معنا است. رفتار دانشی ظهور مهارت‌های شناختی است و این شناخت در ذهن روی می‌دهد و به تعیین محتوای عمومی تعلیم و تربیت آزاد منجر می‌شود. عقلانیت موجود در آن نیز همین شناسایی است که معیار صدق و کذب گزاره‌ها را در کنار معناداری یا بی‌معنایی آن بررسی می‌کند. مقصود از ذهن نزد هرست تجربه آگاهانه فرد است؛ لذا می‌توان گفت همان‌طور که در فلسفه دکارت نفس به ذهن تقلیل می‌یابد، در اندیشه هرست ذهن به تجربه فروکاسته می‌شود؛ زیرا او معتقد است که «کسب دانش عبارت است از یادگیری نگاه کردن و تجربه کردن جهان به طریقی که در غیر آن صورت، ناشناخته باقی می‌ماند، و از این طریق، به برخوردار شدن از ذهن، به معنای کامل کلمه، راه جستن» (Hirst, 2010: 40).

پیترز و دیردن سه ویژگی را برای فرد تربیت‌یافته برمی‌شمارند: استقلال نظر در انتخاب

و تصمیم‌گیری؛ اندیشه‌ورزی یا تأمل عقلانی؛ و استواری شخصیت یا قدرت اراده (Peters, 1973: 16 & Dearden, 1975: 7-10). برای انتخاب آزادانه باید ملاک و معیاری وجود داشته باشد و آن معیار «عقلانیت» است که عهده‌دار قضاوت، بازیابی و سنجش است. از نظر هرست میان فاعل عامل و فاعل عالم، ارتباط معیارشناختی وجود دارد و رفتاری که فرد از سر دانش انجام می‌دهد، به عنوان معیار داشتن دانش عمل می‌کند. او لازمهٔ تعلیم و تربیت آزاد را برخوردار از «تفکر مؤثر» - به منزلهٔ معیار - می‌داند و معتقد است: «کاربرد معنادار «تفکر مؤثر» این است که محصول فعالیت ذهن، قابل بازشناسی و داوری توسط کسانی باشد که مهارت‌ها و دانش مناسب را دارند» (Hirst, 2010: 35). از نظر او تفکر مؤثر به عنوان «معیار» و رفتارها به عنوان «نشانه» عمل می‌کنند؛ اما هر کدام بدون دیگری بی‌معناست. ¹ اورز¹ از استدلال هرست نتیجه می‌گیرد که این معیارها اصولی فرانظریه‌ای نیستند و مکفی بودن تحلیل‌های مربوط به گزاره‌های بیانگر روابط معیارشناختی، بخشی از مسئلهٔ مکفی بودن نظریه است (اورز، ۱۳۸۸: ۳۵). بهره‌ای که آن‌ها از این دیدگاه در بحث تربیت می‌برند، این است که در داعیه‌های مربوط به تعلیم و تربیت به دنبال توجیه موجه هستند؛ این که نظریهٔ خوب کدام است؛ نظریه‌ای که اعتبار تحلیل‌های آن در درون خود نظریه، معقول است و نه فراتر از آن. همچنین سنجش متأملانهٔ عمل، هدف مهمی است که دانش تربیتی یا عناصر اجتماعی تربیتی، به تعیین آن می‌پردازند و از این طریق، به فرایند توجیه موجه یاری می‌رسانند؛ زیرا مفهوم‌سازی‌های انتزاعی، ناکارآمدی خود را در بخش عمل نشان داده‌اند. لذا مسئلهٔ مهم و مورد تأکید هرست این است که تماس عقلایی، اعتبار خود را از نظریه‌ای بنیادی و مستقل اخذ نمی‌کند، بلکه آن را به طور مستقیم از عملکرد دریافت می‌کند. لذا می‌گوید: «تماس عقلایی عبارت است از فعالیت به شیوه‌ای که انسجام ویژهٔ فعالیت، محفوظ بماند و در صورت امکان، زیادتر شود. قواعد و اصول تنها چکیده‌هایی از انسجام فعالیت هستند... از این نظر، اعتبار اصول عملکردی باید از متزاع

1. Evers.

بودن آن‌ها از عملکرد نشأت گیرد تا فلان بنیاد نظریه‌ای مستقل» (هرست، ۱۳۸۵: ۴۹). از آن‌جا که هرست در بستر فلسفه تحلیلی نظر می‌دهد، این لازمه را نه به عنوان یک نظریه والا و دارای قدرت تأثیر فرازمانی و محاط بر سایر نظریه‌ها، بلکه صرفاً به عنوان یک نظریه قوی که قادر است رقبای دیگر را کنار بزند، مطرح می‌کند.

۲-۲. نفی امکان تربیت دینی

افرادی که نظریه تعلیم و تربیت آزاد را پذیرفته‌اند با هر نوع تربیت که متکی به امری فراتر از نظریه‌ای است، مخالفت می‌کنند. هرست نیز همان‌طور که از تعلیم و تربیت آزاد دفاع می‌کند، تربیت دینی را ناممکن می‌داند؛ زیرا دین و تربیت قابل جمع نیستند. برای روشن شدن مسئله، لازم است دلایل هرست در بی‌معنایی تربیت دینی بررسی شود. پیش از آن، ذکر دو نکته لازم است: (۱) هرست واژه دین را به طور خاص درباره دین مسیحی به کار می‌برد و در کتاب *تربیت اخلاقی در یک جامعه سکولار* می‌گوید: «چون این کتاب در درجه نخست به دنیوی کردن در جامعه ما نظر دارد، اصطلاح دین در سراسر آن با نظر به دین مسیحی به کار رفته است؛ اما غالب آنچه در مورد دین گفته شده، در مورد سایر آیین‌ها نیز کاربرد دارد» (Hirst, 1974: 23)؛ و (۲) همان‌طور که تلقی هرست از تعلیم و تربیت آزاد مبتنی بر دیدگاهش درباره صور دانش بود، استدلال او مبنی بر بی‌معنایی تربیت دینی نیز مبتنی بر همین دیدگاه است.

از نظر هرست موضع قائلان به تربیت دینی مبتنی بر این مقدمات است که مؤسسات تربیتی به انتقال دانش علاقه‌مندند و از نظر آن‌ها ادیان از دانش و حقیقت بهره دارند؛ در نتیجه، دانش دینی باید در مدارس به دانش آموزان منتقل شود. اما استدلال هرست بر عدم امکان تربیت دینی بر این فرض‌ها استوار است که میان دانش دینی و حقایق دینی فرق است. حقایق دینی را نمی‌توان با مدارک و شواهد تأیید کرد، دانش دینی موجه و توجیه‌پذیر است، اما باور دینی چنین نیست؛ او نظر به تربیت دینی غیراقراری^۱ دارد و فهم دینی را

1. Non-confessional religious education.

بدون اشاره به باورهای دینی، مورد بحث قرار می‌دهد. از نظر هرست دولت موظف به انتقال دانش است، نه باور؛ درحالی‌که آنچه در مدارس دینی انتقال می‌یابد، دانش دینی نیست، بلکه باور دینی است؛ در نتیجه، تربیت دینی نه ممکن است و نه وظیفه دولت (نقل به مضمون از هرست، ۱۹۶۵: ۱۸۱-۱۸۷). انتقاد اصلی هرست ناظر به دو مطلب است: نخست این‌که حقایق و مفاهیم دینی با مدارک و شواهد، قابل تأیید نیستند. دیگر این‌که نحوهٔ تعلیم حقایق دینی در مدارس، درک معیارها و مفاهیم حقیقی دین را به همراه ندارد، بلکه محدود به مطالعه روان‌شناختی، جامعه‌شناختی و تاریخی از دین است و این به تولید «باور» دینی منجر می‌شود، نه «فهم» دینی. هرست با تمایز قائل شدن میان فهم دینی و باور دینی، معتقد است که اگر فهم دینی شامل باور دینی نیز شود، یعنی دو قضیهٔ زیر تأیید شوند، تربیت دینی ممکن خواهد بود:

۱. دین شکل منحصر به فردی از دانش است؛

۲. فهمیدن شکل منحصر به فرد دانش، مستلزم در اختیار داشتن قضایا و گزاره‌های معین از آن شکل دانش است که قابل درست یا نادرست بودن است (Hirst, 1973: 35).

اما طبق نظر هرست هیچ‌کدام از این دو قضیه پذیرفتنی نیست تا تربیت دینی ممکن باشد. قضیهٔ نخست به دو دلیل نادرست است: ۱. دین به تنهایی دارای قضایای معرفت‌شناختی که آن را در طبقهٔ مستقلی از معرفت علمی قرار دهد، نیست؛ و ۲. قضایای دینی غیرفروکاهشی‌اند و نمی‌توان آن‌ها را به دانش اخلاقی، تاریخی یا زیبایی‌شناختی تحویل برد؛ زیرا در این صورت، فرض «شکل متمایزی از دانش دینی» نقض می‌شود. با همین دو دلیل، قضیهٔ دوم نیز نقض می‌شود؛ زیرا تحقق قضیهٔ دوم مشروط به تحقق قضیهٔ اول است. از آن‌جا که دربارهٔ درست یا نادرست بودن قضایای دینی نمی‌توانیم داوری کنیم، لذا این قضایا قابل فهم نیستند. البته ممکن است گفته شود که قضایای دینی نه در طبقهٔ مستقلی‌اند و نه فروکاهشی‌اند، اما دارای «گزاره‌های معنادار منحصر به فردی» هستند؛ هرست این تلاش معتقدان به تربیت دینی را این‌گونه رد می‌کند که قضایای معنادار نیز باید قابل صدق و کذب باشند و چون گزاره‌های دینی چنین نیستند، تربیت دینی اساساً بی‌معنا است.

به نظر می‌رسد بی‌معنا و ناممکن تلقی کردن تربیت دینی از نظر هرست، به دلیل تلقی کمی او از مقوله «تربیت» و غیرعقلانی بودن «دین» است. با توجه به این‌که دادن پاسخ مدلل به اشکال طرح‌شده نیازمند تبیین دقیق ادله مخالف است، تلقی موجود از این دو واژه تبیین می‌شود.

۱-۲-۲. تلقی فیلسوفان تحلیلی از معنای تربیت

هرست تربیت را نوعی علم می‌داند؛ لذا هر آنچه لازمه علمی بودن یک مقوله است، باید در مورد تربیت نیز لحاظ شود. از نظر هرست تربیت دینی چه به عنوان علم و چه به عنوان عمل، ناممکن است و هر دو به تناقض می‌انجامد (هرست، به نقل از باقری، ۱۳۹۰: ۴۳-۴۴). این تلقی برآمده از تعریفی است که منکران تربیت دینی از تربیت دارند و آن این است که تربیت «عملی است که طی آن مقوله‌ای ارزش‌مند با انتقال عمدی و به شیوه اخلاقی قابل قبول انتقال یابد» (Peters, 1966: 25). در این تعریف، دو عنصر برجسته وجود دارد: یکی ارزش‌مندی و دیگری شیوه ارائه مطلب. از نظر آنان ارزش‌مندی به معنای آزمون‌پذیری و عینی بودن است. گزاره‌های دینی به این دلیل که آزمون‌پذیر نیستند، ارزش‌مند نیستند و لذا فراگیری آن‌ها تربیت محسوب نمی‌شود. شیوه اخلاقی آموزش نیز از نظر آنان به این معنا است که به تعطیلی تفکر نینجامد و چون تربیت دینی به دلیل فقدان عقلانیت، چنین فرجامی دارد، اساساً تربیت نیست. هرست شرط استعمال تربیت را برخوردار بودن از دو عنصر مطلوبیت و معرفت می‌داند (هرست، ۱۳۸۹: ۴۱) و تربیت دینی به فرض صحت، شرط اول یعنی مطلوبیت را به نحو شخصی و تعمیم‌ناپذیر میسر می‌کند و فاقد شرط دوم یعنی معرفت است؛ زیرا معرفت همان دانش علمی است. او می‌گوید: «من استدلال می‌کنم که در قلمرو دین، این بدان معناست که هیچ داعیه واقعی دینی خاصی را نه می‌توان به نحو عینی قابل قبول دانست و نه به این عنوان، می‌توان به آموزش آن‌ها پرداخت» (Hirst, 2010: 86). هرست با در نظر گرفتن نظریه صور دانش و معیارهایی که دانش دارد، مانند استقلال در مبنا و محتوا، اتکا به اصول درون‌نظریه‌ای و تعمیم‌پذیری، ترکیب تربیت

دینی را ترکیبی بی معنا می‌انگارد.

۲-۲-۲. تلقی فیلسوفان تحلیلی از معنای دین

فیلسوفان تحلیلی منتقد تربیت دینی، وقتی دربارهٔ دین سخن می‌گویند، در وهلهٔ اول به دین مسیحی نظر دارند و در یک تلقی مسامحه‌گرانه، این تلقی را کمابیش دربارهٔ تمام ادیان قابل تعمیم می‌دانند. از نظر آن‌ها تربیت باید به لحاظ معرفت‌شناختی، زمینهٔ استواری داشته باشد و چون مذهب دارای جایگاه معرفت‌شناختی نامعینی است، نمی‌تواند به منزلهٔ مبنایی برای تربیت اخلاقی موردنظر باشد. هرست معتقد است: «گزاره‌های دینی در بستر تاریخ به وجود آمده‌اند و چون امکان انفکاک آن‌ها از محدودیت‌های تاریخی وجود ندارد، لذا فاقد ویژگی تعمیم‌پذیری هستند» (Hirst, 1974: 76-77). با این حال، تربیت دینی از آن جهت که یک واقعیت عینی در جامعه است، اگر لازم باشد بررسی شود، می‌تواند ماهیت علمی داشته باشد؛ این زمانی است که فهم عینی از دین مدنظر باشد (Ibid: 114). او در این بحث، صرفاً به روش تربیت نظر دارد و دخالت محتوا را ضروری نمی‌داند. فیلسوفان تحلیلی تربیت، گستردگی نفوذ دین در لایه‌های اجتماعی را انکار نمی‌کنند و آن را به عنوان پدیده‌ای واقع شده، قابل بررسی می‌دانند؛ اما حتی در این صورت هم قائل نیستند که فایدهٔ چندانی بر آن مترتب باشد؛ زیرا نه بر دانش استوار است و نه کارآمدی لازم را در عرصهٔ تربیت دارد.

۳. بررسی و تحلیل «امکان تربیت دینی» بر مبنای نظریهٔ عقلانیت و حیانی

نظریهٔ عقلانیت و حیانی توسط آیت‌الله جوادی آملی، فیلسوف و مفسر قرآن، مطرح شده است. بر اساس این نظریه، امکان، معناداری و ضرورت تربیت دینی از زاویه‌ای تازه مورد بحث قرار می‌گیرد، به گونه‌ای که پاسخی متقن به ابهامات و اشکالات موجود در نظریات آن دسته از علمای تربیتی باشد که امکان تربیت دینی را منتفی می‌انگارند. تبیین دیدگاه ایشان و نقد و بررسی دیدگاه‌های موجود دربارهٔ تربیت دینی، در خلال سه محور پیش برده می‌شود: ۱. غایت مشترک دین و تربیت؛ ۲. امکان تربیت دینی بر اساس امکان علم دینی؛ و ۳. عقلانیت و مسئلهٔ معیار. اما پیش از ورود به این مباحث، لازم است مقصود از دین، عقل و علم در نظریهٔ عقلانیت و حیانی به روشنی بیان شود؛ زیرا اثبات امکان تربیت دینی در این

پژوهش وابسته به تعریف این سه مفهوم اصلی است.

در نظریه عقلانیت و حیانی، دین عبارت است از «خضوع و انقیاد در برابر برنامه یا مقرراتی معین... مفاهیمی مانند اطاعت، تعبد، محکومیت، مقهوریت، تسلیم، قانون یا جزا، معنای اصلی کلمه دین نیست، گرچه به آن نزدیک و از لوازم آن است» (جوادی آملی، ۱۳۹۵: ۳۸۳). طبق آموزه‌های و حیانی، دین موجودیتی ثابت و حق دارد؛ دین نزد خداوند متعال همان اسلام است و آن دینی است که حقیقت ادیان دیگر را تأیید می‌کند و صورت کمال‌یافته آن‌ها است. همچنین صراط مستقیم یکی است و سراج‌ها متکثر؛ به عبارتی «سر وحدت دین، ثبات فطرت انسان و اتحاد همه جانبه آن است؛ و راز کثرت منهج و شریعت، تغییر طبیعت بشر در طول تاریخ است. اسلام اصول ثابتی دارد؛ صلح فطرت، ثبات انسانی را تأمین می‌کند و نیز منهج و شریعت‌های متنوعی دارد که صلح طبیعت متغیر بشری را تغذیه می‌کند» (جوادی آملی، ۱۳۸۶: ۱۷۸).

پیوند دو مبحث مهم عقل و تربیت که یکی از زوایای مبحث اثبات امکان تربیت دینی است، سخن در باب تلقی از عقل در نظریه عقلانیت و حیانی را بسیار مهم تر می‌کند. تعریف عقل بر مبنای نظریه عقلانیت و حیانی چنین است: «عقل همان علم یا طمأنینه علمی است که از برهان تجربی محض یا تجربی صرف یا تلفیقی از تجربی و تجربی حاصل شده باشد» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۲۶). در نگرش و حیانی، عقل در قلمرو دین قرار می‌گیرد و از این طریق، منزلت آن افزایش پیدا می‌کند. از بعد هستی‌شناسی، عقل (حتی عقول کامله)، فاقد شأن حکم کردن و دستور دادن است و همانند نقل گزارشگر و ادراک‌کننده احکام و دستورات الهی است. از بعد معرفت‌شناسی نیز عقل، مصباح شریعت است و کاشف از احکام واقعی دین است. به عبارتی «عقل نسبت به اصل گنجینه دین، مفتاح و مصباح است، اما میزان نیست». همچنین عقل در حوزه دین دارای برخی محدودیت‌های ادارکی در باب ذات الهی، کنه صفات و جزئیات دینی است (همان: ۳۹-۵۹).

علامه جوادی آملی حقیقت علم را به تبعیت از ملاصدرا یک حقیقت وجودی و اصیل و دارای آثار عینی و خارجی می‌داند. ملاصدرا در تعریف علم می‌گوید: علم امری سلبی

همانند تجرد از ماده نیست و نیز امری اضافی نیست، بلکه امر بالفعل وجودی است و نه بالقوه؛ و نه هر وجود بالفعلی، بلکه وجود (بالفعل) خالصی که غیرمشوب به عدم است، و شدت علم بودنش به همان اندازه خلوصش از عدم است (صدرالمآلهین، ۱۹۹۰: ۲۹۷). مقصود علامه جوادی آملی از علم، همه علوم است، اعم از علوم تجربی و انسانی مانند فلسفه و عرفان.

پس از روشن شدن معنای مفاهیم اصلی عقل، دین و علم، بحث اثبات امکان تربیت دینی از طریق پاسخ به سه اشکال که منکران تربیت دینی مطرح کرده‌اند، پیش برده می‌شود:

۱. دین جایگاه معرفت‌شناختی نامتعیین و زمینه‌نااستواری دارد، لذا نمی‌تواند مبنای تربیت اخلاقی و دینی باشد؛

۲. تربیت، علم است و علم ماهیت مستقلی دارد؛ لذا نمی‌تواند ملهم از دین یا هر امر دیگر باشد. چون علم دینی ممکن نیست، تربیت دینی هم ممکن نیست؛

۳. تربیت دینی فاقد عقلانیت است، درحالی‌که لازمه تربیت، عقل‌ورزی است. پاسخ به پرسش نخست از طریق مبحث «غایت مشترک دین و تربیت» صورت گرفته است؛ پرسش دوم از طریق «اثبات امکان علم دینی» و پرسش سوم از خلال پرداختن به «عقلانیت و مسئله معیار» پاسخ داده شده است. هر سه مبحث، از نظریه عقلانیت و حیانی گرفته می‌شوند.

۳-۱. غایت مشترک دین و تربیت

طبق دیدگاه فیلسوفان تحلیلی تربیت، دین جایگاه معرفت‌شناختی نامتعیین و زمینه‌نااستواری دارد و نمی‌تواند مبنای تربیت باشد. از آن‌جا که «رشد دانش» و «فهم» دو مؤلفه مهم در تحلیل مفهوم تربیت است که هرست بر آن‌ها متمرکز می‌شود و تربیت مبتنی بر دین از نظر شناختی مبهم است، به رشد منجر نمی‌شود؛ همچنین چون گزاره نفی تربیت دینی بر اساس این پیش‌فرض طرح می‌شود که «فهم مساوی با صدق و کذب است» و گزاره‌های دینی قابل ابطال یا اثبات نیستند، قابل فهم نیز نیستند و نمی‌توانند همراه تربیت در یک عبارت معنادار قرار بگیرند؛ درحالی‌که سعادت‌مندی، نتیجه رشد است و این تنها از خلال

دانش علمی به دست می‌آید. این اشکال از طریق پرداختن به معنای دین و ترسیم غایت مشترک دین و تربیت پاسخ داده می‌شود. تعریف دین با توجه به نظریه عقلانیت و حیوانی، جایگاه معرفتی آن را روشن و از چنین اشکالی مبرا می‌کند. دین مجموعه‌ای از امور تعبدی محض که راهی برای ورود استدلال بدان نباشد، نیست تا اشکال برهان‌ناپذیری و ضعف ایدئولوژیک بر آن بار شود. این اشکال به دلیل اختلاف نظام فکری اسلامی و سکولار مطرح می‌شود. یک نظام، سخن از شأن و منزلت عقل در بستر دین می‌زند و دیگری دین را ساختاری می‌داند که اقتدارگرا است و به آزادی و شأن انسان خردگرا واقعی نمی‌نهد. در این باور، دین در ردیف یکی از نمادهای عمومی و معرفت‌اقتدار مانند قضات، داوران، پلیس، استادان و کشیشان در نظر گرفته می‌شود؛ در حالی که تربیت - حتی بیش از علوم دیگر - می‌تواند و باید دینی باشد. اساساً دین برای تربیت آمده است؛ به تعبیر علامه جوادی آملی «دین آمده تا به بشر دانش و ارزش بدهد» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۹۴). بنابراین نه تنها دین جایگاه معرفت‌شناختی نامتعیین ندارد، بلکه غایت دین و تربیت هم مشترک است، به این دلیل که غایت دین طبق تعریف آن، قرب و یقین است و غایت تربیت، سعادت‌مندی است؛ قرب و سعادت‌مندی مفاهیمی‌اند که در نسبت با یکدیگر تعریف می‌شوند. البته باید دید مقصود و مصداق سعادت‌مندی چیست و چه کسی می‌تواند سخن از سعادت‌مندی بشر بزند. در اندیشه هرست سعادت‌مندی به طور مطلق به معانی دانشی و اجتماعی وابسته است و عنصر یقین در آن مداخله نمی‌کند؛ زیرا دانش تجربی و ماهیت اجتماعی رشد، اموری‌اند که به شدت به زمینه وابسته‌اند و از یقین رویگردان هستند.

اما در سنت دینی، تعریف سعادت‌مندی در گرو معنای غایت تربیت است. در اسلام هدف آفرینش با هدف تربیت منطبق می‌شوند. همان‌طور که در دسته‌بندی اهداف آفرینش در آیه ۹۹ سوره حجر^۱ آمده است، «عبادت» هدف متوسط و «وصول به یقین» هدف غایی است (جوادی آملی، ۱۳۹۵: ۴۲۹). بر اساس این آیه، استدلال مربوط به هدف تربیت را که بر

۱. ﴿وَاعْبُدْ رَبَّكَ حَتَّىٰ يَأْتِيَكَ الْيَقِينُ﴾ (حجر/۹۹).

اساس الگوی ارتباطی «هدف تربیتی، مبنای تربیتی و اصل تربیتی» تنظیم شده، می‌توان این‌گونه شکل داد:

استنتاج مربوط به هدف غایی تربیت:

هدف غایی تربیت، وصول به یقین است (هدف تربیتی)؛

وصول به یقین در گرو سعادت‌مندی انسان در سایه تربیت دینی است (مبنا)؛

فرد باید دین را مبنای تربیت قرار دهد (اصل تربیتی).

استنتاج مربوط به هدف واسطی تربیت:

غرض از خلقت انسان عبادت است (هدف واسطی)؛

عبادت از طریق تربیت دینی میسر می‌شود (گزاره واقع‌نگر روشی)؛

فرد باید به تربیت دینی خویش بپردازد (روش تربیتی).

لذا استدلال مربوط به غایت مشترک بر اساس آموزه‌های دینی به صورت استدلال پس‌رونده، یعنی حرکت از نتیجه‌هنجاری به سمت مقدمات تنظیم می‌شود؛ طبق این استدلال: «دین باید مبنای تربیت باشد» به دلیل این مقدمات: ۱. امری می‌تواند مبنای امر دیگر باشد که در غایت مشترک باشند (گزاره واقع‌نگر فلسفی)؛ ۲. غایت دین، قرب و یقین است؛ ۳. غایت تربیت، سعادت‌مندی است؛ ۴. قرب و سعادت‌مندی، لازم و ملزوم یکدیگرند. طبق این استدلالها سعادت‌مندی انسان در سایه تربیت دینی کاملاً معنا دار است؛ اما تلقی هرست از غایت تربیت متفاوت است و لذا نتایج متفاوتی نیز به دنبال دارد. این تلقی ضعف ایدئولوژیک دارد؛ زیرا هرست در بحث غایت تربیت می‌گوید: «تعریف تصریحی یا قانع‌کننده»، برای پاسخ به سؤال «هدف غایی تربیت چیست»، مفید است. اگر پاسخ به گونه‌ای باشد که صرفاً بر حقیقت مفهومی تأکید کند، راهنمای مربی تربیتی نخواهد بود. او مثال می‌زند که اگر هدف غایی تربیت «اصلاح و بهبود زندگی انسان‌ها» باشد، این تلقی نارسا است و جایگزینی آن با «عرضه کردن دانش تخصصی» خط مشی ویژه‌ای به وجود خواهد آورد که کارکرد مناسب‌تری برای امر تربیت دارد (هرست، ۱۳۸۹: ۵۲). هرست در آثار اخیرش از نگرش خود به آموزش و پرورش به صورت پدیده‌ای اصالتاً مربوط به دانش دست برمی‌دارد و

بیشتر بر عملکردهای اجتماعی در امر تربیت تأکید می‌کند (هرست، ۱۳۸۵: ۱۴۱)؛ اما همچنان بر ارتباط دانش و تربیت تأکید دارد. هرست بر حالتی از تحقق واژه Education تأکید دارد که در آن گستردگی، عمق و مطلوبیت دانش و درک وجود دارد و لذا از منظر وی «هدف تربیت، رشد عقلانی مبتنی بر اصول اخلاقی جهان‌شمول نیست، بلکه هدف تربیت، به علت درگیر شدن با شیوه‌های اجتماعی نشأت گرفته از عقلانیت، تحقق انسان اجتماعی و فردی است» (Hirst, 1993: 195). از نظر او «دانش مربوط به مواد درسی نباید به مثابه یک متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید همچون بخشی از یک اشتغال بی‌پایان به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی گسترش یابد که می‌توانند بازخوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت‌بندی شوند» (ژیرو، ۱۳۸۱: ۷۲۵-۷۲۶). ضعف این تلقی از غایت تربیت، در نفی اصول اخلاقی کلی است که در همه زمان‌ها و مکان‌ها، از اعتبار برخوردار باشد و در یک عبارت دقیق‌تر، مهم‌ترین زاویه اختلاف‌نظر در این بحث به «تفاوت نظام اسلامی و غیراسلامی» در قائل شدن به «منبع» معرفت در صدر «مواد» و «مبانی» آن است. از نظر جوادی تا منبع برای معرفت وجود نداشته باشد، علم منقطع خواهد بود و چنین علمی که از احاطه به ابتدا و انتها معذور است، صلاحیت ارائه جهان‌بینی را ندارد.

علاوه بر آنچه گفته شد، از این زاویه نیز می‌توان موضوع را بررسی کرد که هیچ علمی موضوع خود را اثبات نمی‌کند، بلکه موضوع همه علوم در علم دیگری اثبات می‌شود که آن علم الهی است. در تمام علوم، موضوع فرض گرفته می‌شود. تربیت به عنوان یک علم نیز موضوع خود را نمی‌تواند در درون خود اثبات کند، بلکه در علم الهی که ورای آن است، اثبات می‌شود. این یک استدلال فلسفی برای اتکای «مبانی» به «منبع» است. لذا استدلال هرست در تعلیم و تربیت آزاد درباره عدم اتکای مبانی تربیت به هر نوع منبعی، موضوع علم تربیت را بدون اثبات می‌گذارد. به تعبیر جوادی آملی چنین علمی «علم حسی و تجربی معیوب حاضر است که منقطع الاول و الاخر است و مبدأ فاعلی و غایی برای طبیعت نمی‌بیند. این علم اولاً باید حد خود را بشناسد و از نظام خلقت به عنوان طبیعت یاد نکند و در صدد ارائه جهان‌بینی بر نیاید... وحی و به تبع آن، نقل معتبر و عقل تجریدی (فلسفه) باید عهده‌دار جهابینی باشند؛ ثانیاً سرشت چنین علمی باید بازنگری شود و عیب و نقص آن که

قرار دادن علم و دین در مقابل هم است، برطرف شود» (جوادی، ۱۳۹۱: ۱۴۰).

۳-۲. امکان تربیت دینی بر اساس امکان علم دینی

پرداختن به مقوله علم دینی برای پاسخ دادن به این اشکال است که چون علم دینی ممکن نیست، تربیت دینی هم ناممکن است. در واقع، در این بخش از پژوهش از این زاویه به بحث پرداخته شده است که (۱) اگر تربیت به عنوان علمی در ردیف سایر علوم تجربی مدنظر منکران تربیت دینی باشد، اثبات علم دینی به اثبات تربیت دینی می‌انجامد؛ (۲) پرداختن به تربیت دینی با روش غیراقراری ممکن نیست و با مبانی تحلیلی منکران در تناقض است. آن‌ها معتقدند تربیت دینی، علم نیست اما با روش علمی آن را رد می‌کنند؛ اگر بنا باشد به نحو ایجابی یا سلبی درباره تربیت دینی سخن گفت باید نظر به تربیت دینی اقراری داشت؛ (۳) تربیت دینی علمی به مثابه یکی از شاخه‌های علوم تجربی نیست.

پرداختن تفصیلی به مقوله اثبات علم دینی علاوه بر این که خارج از هدف این پژوهش است، آثار بسیاری در باب آن نگاشته شده است؛ اما به طور مجمل می‌توان گفت از آن جا که از نتایج پذیرش نظریه عقلانیت و حیانی این است که همه علوم دینی‌اند، به این معنا، تربیت هم دینی است. در الگویی که علامه جوادی آملی معرفی می‌کند، باید فلسفه مطلق الهی را پذیرفت تا به علم ضرورتاً دینی رسید. در واقع، اگر تربیت علم است و علم ذاتاً استقلال تام ندارد، تربیت هم مانند علم، متکی به دین است. دین در این جا به معنای الهی بودن و اسلام است و با «شریعت و منهج» فرق دارد. به تعبیر ایشان «علم دینی به وسیله فلسفه مشخص می‌شود و فرقی بین ترسا و یهودی و مسلمان نیست، چون جزء شرع و منهج نیست» (جوادی آملی، ۱۳۹۰: ۳۰) و «علم دینی یعنی خود علم باید دینی باشد؛ یعنی علمی که درباره دین (قول یا فعل خدا) بحث می‌کند» (همان: ۷)؛ لذا همان‌طور که علم دینی ممکن است، تربیت دینی نیز امکان دارد؛ اما طبق نظریه عقلانیت و حیانی، تربیت، علم در معنای موردنظر فیلسوفان تحلیلی تربیت نیست و دربردارنده حیطه‌های تجربی تربیت در کنار حیطه‌های غیرتجربی است. علم (به جهت همراهی‌اش با عقل) صورت ناب، تجریدی، نیمه‌تجریدی و تجربی دارد (همان: ۲۶). دانش باید به «تعالی» منجر شود و هر نوع

نظریه‌پردازی در حوزه امور مستخرج از دانش، لازم است با تعالی و هدایت انسان هم‌سو باشد؛ به تعبیر دیگر، تربیت «نه‌تنها دانش دل، بلکه بینش دل است؛ و مهتدی کسی است که نه‌تنها حق را بداند، بلکه آن را ببیند» (جوادی آملی، ۱۳۹۵: ۴۶۱).

اثبات امکان تربیت دینی از طریق نظریه عقلا نیت و حیانی علاوه بر این که پاسخی متقن به منکران تربیت دینی است، با روش اثبات برخی علمای تربیتی نیز متفاوت است. باقری در کتاب *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی* به اثبات تربیت دینی پرداخته است، اما با قرائت دیگری که از تربیت، دین و علم دارد. باقری برای اثبات تربیت دینی به سراغ نظریه علم دینی رفته است و صورتی از علم دینی را معنادار می‌داند که در آن اگر پیش‌فرض‌های دینی مجموعه‌ای از شروط کافی را در حوزه روش فراهم کنند و به عنوان منبع تغذیه‌کننده یا زاینده فرضیه‌های علمی در حوزه نظریه باشند، علم دینی و تربیت دینی معنادار است؛ و اگر پیش‌فرض‌های دینی را شرط لازم فعالیت علمی به طور اعم و تربیت دینی به طور اخص بدانیم، علم دینی و تربیت دینی بی‌معناست (باقری، ۱۳۹۰: ۴۳). او سه رویکرد به علم دینی برمی‌شمارد: ۱. رویکرد استنباطی؛ ۲. رویکرد تهذیب و تکمیل علوم؛ و ۳. رویکرد تأسیسی (باقری، ۱۳۸۲: ۲۱۲-۲۵۰). باقری از این میان رویکرد سوم را تأیید می‌کند؛ به این معنا که علم دینی همچون هر تلاش علمی دیگر در پرتو قدرت الهام‌بخشی پیش‌فرض‌های خاص خود و در گیرودار تلاش تجربی تکوین یابد و امری محتاج تأسیس است. از نظر باقری دیدگاه آقای جوادی آملی درباره علم دینی، در رویکرد استنباطی قرار می‌گیرد و مبتنی بر موضع اکتشافی/استنتاجی است؛ او شاخصه این دیدگاه را داشتن جنبه دایره‌المعارفی می‌داند و آن را نقد کرده است.

اختلاف نظر میان باقری و علامه جوادی آملی دو جهت دارد:

جهت نخست به تمایز نادرستی که باقری میان «دینی» بودن و «الهی» بودن قائل شده، بازمی‌گردد. از نظر باقری دین فقط نقل است و غیر از الهی بودن است؛ طبق نظر او هر علم صحیحی از خدا نشأت می‌گیرد و الهی است؛ عقل، الهی است اما با دین یکی نیست؛ نقل، امری الهی است و همان دین است. از نظر باقری به دو معنا مندرجات نقل (یا دین)،

عقلانی‌اند: ۱. از عقل الهی سرچشمه گرفته‌اند؛ و ۲. به کمک عقل خداداد بشر قابل درکند. اما نمی‌توانیم بگوییم هر امر عقلانی (مثل منطوق) و یافته عقلانی (مثل یافته علمی درست) نقلی یا دینی‌اند (باقری، ۱۳۹۱: ۱۵۵-۱۵۶). اگر به تفکیک «دین» و «منهاج» دقت کافی شود، این اشکال وارد نیست؛ امر دینی ضرورتاً الهی است و هیچ تمایز معنایی یا مصداقی میان این دو نیست و آن امری است که برخوردار از سه قسم معرفت عقلی، نقلی و شهودی است. زمانی که عقل به ادراک یقین‌آور موضوعی می‌رسد، ادراک دینی رخ داده است؛ در حقیقت، فرد به ادراک فعل یا قول خدا رسیده است و هیچ‌کدام از عقل و نقل، خارج از حیطه تشریح و تکوین، عمل نمی‌کنند. بر این اساس، منظور از دینی بودن در تربیت دینی، الهی بودن است؛ و منظور از تربیت، نه به مثابه علمی صرفاً تجربی، بلکه علمی است که بخشی از آن تجربی و بخش دیگر تجریدی است.

جهت دوم اختلاف نظر میان باقری و علامه جوادی آملی این است که رابطه دین و عقل از نظر هر دو اندیشمند، عموم و خصوص مطلق است، اما در جهت خلاف یکدیگر است. علامه جوادی عقل را مندرج در دین می‌داند و باقری دین را مندرج در عقل. به همین دلیل است که آن‌ها دو برداشت متفاوت از امکان تربیت دینی دارند. باقری امکان تربیت دینی را در سایه استفاده روشی تربیت از پیش فرض‌های دینی و در حوزه تئوریک علم، به عنوان زاینده فرضیه‌های علمی میسر می‌داند (باقری، ۱۳۹۰: ۴۳)؛ اما علامه جوادی با توسعه معنایی واژه عقل، دین و علم، علاوه بر این، مبنا، اصول و محتوای تربیتی را نیز دینی می‌داند. باقری نظر به استقلال نسبی عقل و دین دارد (با توجه به تفکیکی که میان امر دینی و امر الهی قائل است) و عدم استقلال نسبی عقل و دین را ناقض حکمت الهی می‌داند. اما این اشکال وارد نیست؛ زیرا زمانی که عقل مفتاح و مصباح باشد، لزوماً می‌بایست در بستر یک امر وجودی نقش راهنمایی را ایفا کند، آن بستر دین است. بنابراین عقلانیت و حیانی ناقض حکمت الهی نیست و حتی اگر چنین باشد، استقلال عقل - به فرض امکان - چاره نقض حکمت الهی نیست. عقلانیت و حیانی شیوه‌ای معرفتی است که نقل و عقل را به عنوان دلیل معرفت در کنار هم، با حجیت برابر، راهی به سوی شناخت و قابل سنجش و

ارزیابی درونی و بیرونی می‌داند نه این که یکی از این دو میزان تام و تمام سنجش دیگری باشد. لذا عقل زمانی می‌تواند تمام قابلیت‌های خود را شکوفا کند و منجر به هدایت و سعادت شود که در درون وحی بگنجد.

۳-۳. عقلانیت و مسئله معیار

اشکال سوم به تربیت دینی این است که آموزه‌های دینی از نگاه منکران تربیت دینی، فاقد عنصر ارزش مندی است؛ به این دلیل که قابلیت انتقال، امکان آزمون و تعمیم‌پذیری ندارد؛ آنچه قابل آزمون نباشد عملاً قابل انتقال و یادگیری نیست و این به معنای فقدان عقلانیت است. نتیجه عدم عقلانیت، تعطیلی اندیشه است و این نه تنها با تعلیم و تربیت آزاد در تعارض است، بلکه اساساً تربیت نیست و تلقین است. در تربیت، معیار گزینش عقل است؛ در حالی که تربیت دینی، امری تلقینی است؛ تربیت و تلقین قابل انطباق نیستند و در یک عبارت مجمل «تربیت دینی، فاقد عقلانیت» است. بر مبنای نظریه عقلانیت و حیانی، این اشکال را به سه صورت می‌توان پاسخ داد:

۱-۳-۳. ارزش مندی در تربیت دینی

انتخاب امر ارزش مند در فرایند تربیت، مستلزم گزینش است و گزینش نیازمند معیار است؛ این نوع معیارپذیری مورد اتفاق فیلسوفان تحلیلی و فیلسوفان مسلمان است. هرست معتقد است معیار گزینش، عقل است؛ از نظر علامه جوادی آملی هم «راه صحیح دین‌شناسی و تشخیص حق یا باطل بودن دین معین، برهان عقلی است و دین یک حقیقت فطری و عقلانی محض است» (جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۲۱۵). اما این موضوع مورد اختلاف است که: معیار به «پشتوانه نظری» نیاز دارد یا «کارایی موجه»؟ در سنت تحلیلی، نظریه و عمل تربیتی ارزش مندی خود را از عملکرد فایده‌مند خود اخذ می‌کند؛ فایده‌ای که حقانیت آن از طریق تعمیم‌پذیری محرز می‌شود؛ اما در سنت دینی، هر مبنای معقولی برای نظر و عمل تربیتی می‌بایست از منبع و سرچشمه یقینی‌ای اخذ شود که ارزش مندی را مطابق ساختار وجودی انسان معنا کرده است. شاهد برهانی بر این مسئله، فرق میان حکم عقل و بنای عقلا است. اولی از سنخ علم است و دومی از سنخ عمل. آنچه در فلسفه تحلیلی

تربیت، تحت نام عقل، به عنوان معیار گزینش، ایفای نقش می‌کند، بنای عقلاست که پشتوانه آن فعل عقلاست نه عقل، و لذا معیار حجیت را به همراه ندارد؛ زیرا صرفاً فعل است و اگر فعل به امری نظری متکی نباشد، فاقد اعتبار عقلانی است. از نظر جوادی در یک صورت، فعل صرف می‌تواند حجت باشد و آن زمانی است که پشتوانه عصمت عامل یا عاملان را داشته باشد (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۷۹) و چون عقلانیت مذکور از تأیید عصمت برخوردار نیست، اعتبار تام ندارد و آنچه اعتبار تام ندارد، قادر به تعیین امر ارزش‌مند از غیر آن نیست. به عبارت دیگر، «تشخیص درستی یا نادرستی در محتوای امر تربیتی» با «حق یا باطل بودن امور به طور کلی»، لزوماً باید در نقطه‌ای تلاقی داشته باشند. یعنی زمانی که عقل، عمل تشخیص را انجام می‌دهد، باید توانسته باشد میان اهداف تربیتی و جلوات زیست‌سعادتمندانه بر محوریت امور حقانی، تلفیق معناداری ایجاد کند. اما مشاهده می‌شود که در این دو رویکرد، تلقی متفاوت از امر ارزش‌مند و سعادت است که شکافی میان تربیت ملهم از دین و تربیتی که در غیرت با دین به سر می‌برد، ایجاد کرده است.

در نظر عموم اندیشمندان میان سعادت و عقلانیت رابطه وجود دارد. ارسطو سعادت را نتیجه فعالیت عقلانی می‌داند (ارسطو، ۱۳۹۱: ۲۲۶)؛ از نظر هرست لازمه حیات سعادت‌مندانه، آزادی انتخاب فرد بر طبق فرمان‌های عقل است. در حیات سعادت‌مندانه، آدمیان در جست‌وجوی فردی خویش برای حیاتی منطبق با اصول عقلایی به یکدیگر پیوسته‌اند (هرست، ۱۳۸۵: ۱۴۳). اما از نظر علامه جوادی آملی دنبال کردن امر سعادت‌مندانه و درک امور مقابل آن که ضلالت و غوایت است، فایده اصلی فعل تشخیص در قوه عقلانی است و لذا می‌گوید: «اعتقاد به حق و باطل بودن در حکمت نظری که فتوای محققانه به بود و نبود می‌دهد، بدون علم و ایمان به سعادت و شقاوت داشتن، خرافه است» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۷۹).

با این توضیح، تناظر عقلانیت و سعادت، انکارپذیر نیست؛ لیکن باید به نقش عقل در تحقق سعادت توجه کرد. در نظام دینی اولاً نقش عقل، تبعی است؛ و ثانیاً عقل در تحقق سعادت تنها نیست و در کنار نقل معتبر عمل می‌کند. در نظریه عقلانیت و حیاتی، غایت تربیت، سعادت است و عقل معبر سعادت است، نه امری مستقل در تحقق زندگی

سعادت‌مندان. لذا با ترسیم امکانات و محدودیت‌های عقل، جایگاه آن به عنوان معیار تام و تمام و دارای استقلال مطلق، نفی می‌شود. عقلانیتی که ظل دین معرفی می‌شود، منکر آزمون‌پذیری نیست، بلکه خود را به تجربه و معیار هم‌وزن دیگرش که نقل است، می‌سپارد تا حجیت خود را بررسی کند. تجربه و نقل نه داور درستی عقل، بلکه هم‌ردیفی برای آزمودن صحت و سقم داده‌ها، یافته‌ها و محصولات ادراکی عقل هستند. همه ابزارهای شناختی تحت لوای وحی - امری که به عنوان معیار تام عمل می‌کند - اعتبار خود را به دست می‌آورند. علامه جوادی آملی می‌گوید: «رهاورد تعلیم کتاب و حکمت به عنوان دانش و تزکیه نفوس به عنوان ارزش است و منبع معرفت آن دانش و این ارزش، عقل است؛ و نقل و عقل برهانی، هرگز دعوای حیات، انحصار، بی‌نیازی از نقل معتبر را ندارد؛ همان‌طور که نقل فرایند عقلی را می‌ستاید» (جوادی، ۱۳۹۱: ۹۴-۹۵). تنها این رویکرد به عقل است که به زندگی سعادت‌مندان و الهی ختم می‌شود. این یک رویکرد درون‌دینی صرف نسبت به عقل نیست. ارسطو نیز می‌گوید: «اگر عقل در مقایسه با انسان، امری الهی است، زندگانی منطبق با عقل نیز در مقایسه با حیات انسانی، امری الهی است» (ارسطو، ۱۳۹۱: ۲۲۹). لذا فایده مهم وجود بنیان‌متافیزیکی در امر تربیت، این است که می‌تواند از طریق عهده‌دار شدن رسالت خطیر «تعیین معیار»، مسیر ارزش‌مندی فعل را ترسیم کند. اشکال مربوط به ضعف معیار را دیگران نیز به فلسفه تحلیلی تربیت وارد کرده‌اند؛ از جمله ایورز که معتقد است: در دیدگاه تحلیلی، معیاری وجود ندارد که کفایت تحلیل‌ها را تعیین کند. (ایورز، ۱۳۸۵: ۲۷)

۲-۳-۳. تلقین

تربیت دینی در یک شبکه به هم پیوسته‌ای از مؤلفه‌های ضروری که تحقق آن را میسر می‌سازند، عمل می‌کند. در این شبکه خردورزی، معیارمندی، ایمان‌گرایی، رویکرد تسلیمی و انتقادی، پویایی و جنبش درونی و عملی وجود دارد و راهکارهای تربیتی آن عبارت است از: تبیین، تحقیق، تدلیل، تلقین، تکرار، تقلید و تسلیم. هر کدام از این موارد، جایگاه مشخصی در تربیت دینی دارند. اگرچه برخی از دست‌اندرکاران تربیتی با هدف اثبات امکان تربیت دینی قصد کرده‌اند تلقین را از تربیت دینی جدا کنند، (باقری، ۱۳۹۰: ۴۵-۴۹) در

این جا قصد معارضه با آنان وجود ندارد؛ زیرا رویکرد آنان نیز در حقیقت، تلاشی برای برون رفت از معضلات تربیتی و تطبیق معقول عناصر آن به حساب می آید، لیکن از آن جا که مقوله تلقین، تکرار و تقلید در کنار عناصر دیگر، در بطن تربیت دینی قرار دارد - هر چند بخشی از تربیت دینی است نه همه آن - می بایست تبیینی به دست داد که هم منطبق بر آموزه های دینی باشد و هم پاسخگوی ابهامات پیش روی تربیت دینی. در واقع، یکی از قابلیت های نظریه «عقلانیت و حیانی» در این بخش به نمایش گذارده خواهد شد. بدین منظور نخست به تحلیل واژه تلقین از منظرهای مختلف پرداخته می شود.

معادل واژه تلقین، Doctrine یا Indoctrination است. عموم نظریه پردازان تربیتی، دید مثبتی نسبت به تلقین ندارند و مانند هرست معتقدند که تربیت با عقلانیت ملازم است و تلقین، امری غیرعقلانی است. رابین بارو دکترین را چنین تعریف می کند: «مجموعه ای از اندیشه های به هم پیوسته که بر مبنای قضایا و پیش فرض های خاصی استوارند و صحت این قضایا قابل اثبات یا انکار نیست» (بارو و وودز، ۱۳۹۱: ۹۷). از نظر اسمارت اگر در مورد قضیه ای پیشاپیش این نگرش وجود داشته باشد که هیچ شاهد مخالفی آن را ابطال نمی کند، قضیه مذکور در حیطه چنین نگرشی، به امر تلقینی تبدیل می شود (اسمارت، به نقل از باقری، ۱۳۹۰: ۴۹). اگر این تعریف درست باشد، آن دسته از گزاره های دینی مستقیماً مأخوذ از وحی، تلقین هستند؛ و آن ها که توسط عقل استنباط می شوند، تلقین نیستند. از نظر هرست و پوزیتیویست ها تعیین تلقین بودن یا نبودن یک گزاره را «روش» تعیین می کند: اگر روش عینی تجربی داشت، تلقین نیست و اگر نداشت، تلقین است. گاردنر معتقد است تلقین با آزاداندیشی قابل جمع نیست و در این باره دیدگاه مک لولین را نقد می کند و معتقد است «استوارترین تربیت دینی مورد تأکید مک لولین در صدد تلقین به کودکان است و تلقین شامل ایجاد باورهای تزلزلناپذیر است» (گاردنر، ۱۳۸۵: ۳۱۱). دشواری در ارائه تحلیل و تعریف قابل پذیرش برای عموم، باعث شده است که برخی مانند تی سن ابراز کنند که اتهام مربوط به تلقین در تربیت دینی کلامی نامفهوم است و به ایضاح نیاز دارد. به همین دلیل تا وقتی مراد از این تعدد تعاریف و سردرگمی در خود را آشکار نساخته اند، انتظار

پاسخ نداشته باشند (Thiessen, 1984: 27-43). باقری معتقد است هر جا آیین یا مجموعه‌ای از اعتقادات مطرح باشد، تلقین زمینه می‌یابد. اگر با دانش سروکار داشته باشیم، تلقین در آن زمینه نمی‌یابد (باقری، ۱۳۹۰: ۴۵). در کل از مجموع مباحثی که در باب تلقین در تربیت دینی مطرح شده، سه ویژگی برمی‌آید:

۱. قطعیت و تزلزل‌ناپذیری؛

۲. ایجاد تأثیر؛

۳. مقاومت در مقابل تغییر حتی با وجود استدلال و دلایل مخالف.

طبق نظریه عقلانیت و حیانی آنچه متعلق علم است، هم امور استدلالی است، هم تجربی و هم شهودی؛ و هر سه در فرایند تربیت وجود دارند؛ چه در مقام تحلیل اقسام آن، این امور از هم تفکیک شده باشند و چه نشده باشند. به نظر می‌رسد دقیق‌ترین تلقی در بستر این نظریه، این است که تلقین همان ایمان یا تعبد محض است؛ امری که استدلال را بدان راه نیست. امور تلقینی اگر چه عقل‌پذیر نیستند، عقل‌ستیز نیز نیستند، بلکه عقل‌گریزند. در تربیت دینی، امر تلقینی، تزلزل‌ناپذیر است چون به منبع و حیانی متکی است. «وحی عین‌الیقین است و خطا و اختلاف‌پذیر نیست و در سه مقطع معصوم است: مقطع تلقی، مقطع ضبط و نگهداری، و مقطع املاء و ابلاغ وحی» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۳۴). همچنین در روند انتقال آن، «اثرگذاری» نیز وجود دارد، چون در خلال تلقین، رشد و تحول و تکامل وجود دارد؛ اما مقاومت در برابر استدلال در نگرش اسلامی وجود ندارد. قرآن حتی درباره حجیت قطعی خود نیز راه استدلال را باز گذارده است، آن‌جا که می‌گوید ﴿قُلْ هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ﴾ (بقره/۱۱۱). لذا تلقین نه امری تحمیلی و استبدادی است، نه امر استدلالی. در امر تلقینی، امکان اقامه استدلال نیست، نه این‌که در تعارض با استدلال است یا راه را بر آن می‌بندد. به تعبیر علامه جوادی آملی اگر متعلق ایمان، مفهوم کلی باشد، قابل فهم و برهان عقلی است؛ ولی اگر متعلق ایمان، موجود مشخص خارجی باشد، برهان عقلی نمی‌پذیرد و معقول نیست؛ البته اگر مجرد است، باید مشهود باشد و اگر مادی است، باید محسوس باشد، ولی عقل توان ادراک آن شخص خارجی را ندارد؛ زیرا عقل نازل‌تر از

شهود است و حقیقت مجرد را با شهود عرفانی می‌توان فهمید، نه با عقل برهانی (جوادی آملی، ۱۳۸۷: ۱۸۱). بر اساس تحلیل فوق از نظریه عقلانیت و حیانی: ۱. تلقین در تربیت دینی وجود دارد؛ ۲. تلقین بخشی از تربیت دینی است، نه همه آن؛ ۳. تلقین نیز وابسته به آموزش است؛ ۴. تلقین از مقوله ایمان است؛ و ۵. هر نوع تربیتی با هر شیوه‌ای برخوردار از نوعی تلقین است، چه محسوس باشد، چه نامحسوس. به عبارت دیگر، در هر نوع فرایند یادگیری، تلقین وجود دارد. گاه منبع تلقین معلوم و مشخص است، مانند وقتی به نهادهای قدرت یا منبع و حیانی منتسب می‌شود؛ و گاه نامشخص، چندوجهی و نامتمرکز است؛ اما همواره وجود دارد.

۳-۳-۳. خودفرمانی و غیر خودفرمانی ساختمان عقلی

در نگاه ایجابی به نقش کارآمد عقل در تربیت دینی، دو رویکرد را می‌توان در پیش گرفت که هر دو به یک مقصود منتهی می‌شوند: نخست رویکرد عقلانیت و حیانی است که تبیین شد؛ دیگر رویکرد وجودی است که طبق آن، آشنایی با ساختمان عقل و نحوه عملکرد آن نشان می‌دهد که استقلال تام ندارد. انسان متأثر از محیط، وراثت، تربیت و حتی تمایلات نفسانی است و عملکرد عقلانی او در بستر موجود «ممکن بودن» او انجام می‌شود. موجود ممکن، استقلال تام عقلانی ندارد. حتی تعریفی که کانت از عمل ارادی می‌کند که فقط عمل عقلانی را عمل آزادانه می‌داند (کانت، ۱۳۷۶: ۲۰) نیز متأثر از این وابستگی‌های ماهوی و وجودی است که به جهت ممکن بودن انسان، دامنگیر او می‌شود. نگاه دینی هم که برای عقل استقلال قائل نیست، بر همین اصل استوار است؛ یعنی موجودی که علت ایجاد و بقایش خودش نیست، نمی‌تواند استقلال کامل داشته باشد و این را خود عقل نیز ادراک می‌کند؛ لذا نهایتاً نگاه وجودی با نگاه دینی منطبق می‌شود.

برای تبیین دقیق‌تر این رویکرد می‌توان از دو ویژگی خودفرمانی و غیر خودفرمانی که ذاتی عقلند، بهره جست؛ به این معنا که عقل به دلیل همراهی‌اش با اراده، وجه خودفرمانانه دارد و به دلیل این که برای اعتبار یافتن خود نیازمند منبع و حیانی است، وجه غیر خودفرمانانه دارد. وقتی درباره عقل گفته می‌شود که «مانند طیب اهل درایت و معرفت است، نه اهل

ولایت و حکومت» (جوادی آملی، ۱۳۹۱: ۴۲)، در عین این که توان ذاتی آن برای شناخت، بصیرت، انتخاب، عمل و مسئولیت علنی و اثبات می شود، پردهٔ ظلمانی که اتکای عقل به ولایت وحی را نادیده می گیرد نیز برداشته می شود. در امر خطیر تربیت که عقل مستقیم ترین دخالت خود را ظاهر می کند، این دو وجهه با هم نقش آفرینی می کنند و از خلال آن تربیت دینی محقق می شود.

برای تقریب مفهوم، به تحلیل گاردنر اشاره می شود؛ گاردنر مسئلهٔ امکان پیوند تربیت دینی با آرمان آزاداندیشانهٔ خودفرمانی عقلی و صورت های مختلف آن را بررسی می کند تا میزان عملی بودن یا نبودن تربیت دینی را نشان دهد. او بدین منظور دیدگاه مک لولین را که معتقد است تربیت دینی لزوماً تعارضی با خودفرمانی ندارد را مورد ملاحظه قرار داده است (به ویژه اگر والدین از رهنمودهای او پیروی کنند). مک لولین معتقد است که آگاه ساختن کودکان در باب شقوق متعدد ایمان ها و اعتقادات و مانند آن راهی برای آماده کردن آنان برای خودفرمانی در قلمرو دین است (McLaughlin, 1984: 81). اما وقتی از جمع عقلانیت و دین، سخن گفته می شود، این سؤال به وجود می آید که با وجود عقلانیت، چرا افراد به سختی از باورهای پیشین خود دست برمی دارند؟ به عبارت دیگر، دلیل ایستادگی بر باورها در تربیت دینی که منجر به مقاومت برای تغییر آن ها از شکل اولیه به صورت های محتمل دیگر می شود، چیست. گاردنر معتقد است دلیل این گرایش، معقول بودن این باورهای پویشی نیست، بلکه وجه غیر خودفرمانانهٔ ساختمان ذهنی ما دلیل مقاومت باورهای اولیه است (گاردنر، ۱۳۸۵: ۳۱۳). در واقع، گاردنر معتقد است عقل مطلقاً خودفرمان نیست. در بستر عقلانیت و حیانی، ساختار وجودی عقل نسبت به آنچه گاردنر بیان می کند، به شکل منسجم و کامل تری ترسیم می شود. در این رویکرد، ساختمان ذهنی ما به گونه ای است که مایل به کندوکاو و پرسش در برخی امور و تسلیم در اموری دیگر است؛ اما این گونه نیست که ذهن موجودیتی صرفاً پرسش گر باشد. علاوه بر این، عقلانیت نیز مساوی پرسشگری نیست؛ زیرا اگر این گونه بود، با ایمان قابل جمع نبود. حتی اگر فرض کنیم که پرسشگری تنها فعل ذهن است، ذهن مساوی با عقلانیت نیست. لازم است در این جا در استفاده از واژه

ذهن دقت کنیم. ذهن دربردارنده همه قوای ادراکی ای نیست که در وجود آدمی نهاده شده است.^۱ عقل هم در اطلاعات مختلفی به کار رفته است؛ اما برداشت قرآنی از عقل که مدنظر این پژوهش است، ساختمان عقلی (نه ساختمان ذهنی) را بر اساس معرفت قرآنی به گونه‌ای معرفی می‌کند که هم وجه خودفرمانانه دارد (به دلیل این که دارای مراتبی از مختاریت است و افعال او برای انسان مسئولیت ایجاد می‌کند) و هم وجه غیرخودفرمانانه (به این دلیل که در فقر ذاتی و عین ربط به منبع و حیانی به سر می‌برد).

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که تلقی از عقل، دین و علم در تربیت دینی، به گونه‌ای است که نشان می‌دهد حضور دین، روند تربیتی را هموار و متعالی می‌کند، نه این که مانعی برای تحقق آن باشد. تأکید بر مسئله تربیت دینی به این دلیل است که فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، امکان آن را نفی کرده‌اند و دلایلی که به آن تمسک جسته‌اند، از این دست است که از نظر آنان تربیت دینی با تعلیم و تربیت آزاد ناسازگار است؛ فاقد صورت مستقلی از دانش است؛ ارزش مندی، آزمون‌پذیری، قابلیت انتقال و تعمیم ندارد؛ و اساساً تربیت نیست، بلکه تلقین است و با خودفرمانی عقلانی انسان، ناسازگار است. آن‌ها از نظریه صورت دانش هرست بهره می‌برند و از لوازم مهم این نظریه، جایگاه خاصی است که به مفاهیمی مانند ارزش مندی، تعمیم‌پذیری و قابلیت تعلیم می‌دهد. در این نظریه، ارزش مندی به برخورداری از دانش و رفتار اجتماعی است و تعمیم‌پذیری به معنای قابل آزمون عینی، همگانی و عقلانی بودن است. هر آنچه این خصایص را نداشته باشد، امری شخصی و غیرقابل دفاع عقلانی است و لذا قابل یادگیری نیست؛ زیرا آنچه نتوان آن را تعلیم داد، به حوزه تربیت مربوط نیست و آن قلمرو «تلقین» است و «تربیت دینی» در این قلمرو قرار دارد. تربیت نمی‌تواند در یک ترکیب معنادار کنار دین قرار بگیرد و تربیت دینی را بسازد؛

۱. با مطالعه در پیشینه استعمال واژه ذهن درمی‌یابیم که بعد از قرن هفدهم و در اثر تلاش‌های دکارت بود که ذهن معادل واژه عقل و نفس شد و در یک تلقی مادی به کار رفت (شهرآئینی و مصباحی، ۱۳۹۱: ۵).

زیرا آنچه به دین مربوط است، شامل دو بخش دانشی و غیردانشی است. بخش غیردانشی آن اساساً فاقد معنا است؛ و بخش دانشی نیز به بروز دو مشکل منجر می‌شود: از یک طرف، صورت مستقلی ندارد و مجموعه‌ای از دانش‌های دیگر است؛ و از طرف دیگر، اگر قرار باشد به دانش‌های دیگر تحویل برده شود، دیگر صورت مستقلی از دانش نخواهد بود. برای پاسخ به اشکالات فوق، از نظریه عقلانیت و حیانی استفاده شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که این نظریه، به درستی از عهده پاسخ به اشکالات طرح شده درباره امکان تربیت دینی و معناداری یا بی‌معنایی آن برآمده است. محقق از طریق این نظریه به «غایت مشترک دین و تربیت»، «اثبات تربیت دینی از طریق اثبات علم دینی» و «نقش عقل به عنوان معیار گزینش» پرداخته است و به اشکالاتی پاسخ داده است که فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت مانند هرست و پیترز به تربیت دینی وارد کرده‌اند. بر اساس این نظریه، تربیت دینی قوت خود را از معنای جامع دین اخذ می‌کند و عقلانیت موجود در آن معیار صحیح گزینش در امور می‌باشد؛ این معیار با همراهی اراده، وجه خودفرمانانه عقل را تجلی می‌بخشد و با استناد به وحی، وجه غیرخودفرمانانه را.



منابع

۱. قرآن کریم.
۲. نهج البلاغه (۱۳۷۹)، ترجمه: محمد دشتی، مشرقین، قم.
۳. ابن منظور، بهاءالدین (۱۴۱۶)، لسان العرب، ج ۵، دار احیاء التراث العربی، بیروت.
۴. ارسطو (۱۳۹۱)، اخلاق نیکوماخوس، ج ۲، ترجمه: سیدابوالقاسم پورحسینی، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.
۵. اوزر، کلین، کورسون (۱۳۸۸)، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، برداشت‌های کهنه و نو در باب اکتشاف در تعلیم و تربیت، ترجمه: خسرو باقری، نشر علم، تهران.
۶. بارو، رابین، رونالد وودز (۱۳۹۱)، درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش، ترجمه: فاطمه زیباکلام، انتشارات دانشگاه تهران، تهران.
۷. باقری، خسرو (۱۳۸۲)، هویت علم دینی، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، سازمان چاپ و انتشارات، تهران.
۸. _____ (۱۳۹۰)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ج ۲، انتشارات مدرسه، تهران.
۹. _____ (۱۳۹۱)، مناظره‌هایی در باب علم دینی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.
۱۰. تمیمی آمدی، عبدالرحمان (۱۳۴۰)، غررالحکم و دررالکلم، جلد دوم، دانشگاه تهران، تهران.
۱۱. جوادی آملی، عبدالله (۱۳۸۶)، انتظار بشراز دین، انتشارات اسراء، قم.
۱۲. _____ (۱۳۸۷)، دین‌شناسی، انتشارات اسراء، قم.
۱۳. _____ (۱۳۹۰)، نظری بر مبانی علم دینی، آثار دانشوران، قم.
۱۴. _____ (۱۳۹۱)، منزلت عقل در هندسه معرفت دینی، انتشارات اسراء، قم.
۱۵. _____ (۱۳۹۵)، تفسیر قرآن تسنیم، انتشارات اسراء، قم.
۱۶. راغب اصفهانی (۱۳۹۰)، مفردات الفاظ القرآن، ترجمه: حسین خداپرست، نوید اسلام، قم.

۱۷. ژيرو، هنری ای. (۱۳۸۱)، از مدرنیسم تا پست مدرنیسم، به سوی تعلیم و تربیتی پست مدرن، ترجمه: مرتضی جیریایی، نشر نی، تهران.
۱۸. شهرآئینی، مصطفی؛ و پرستو مصباحی جمشید (۱۳۹۱)، «تمایز نفس و بدن و تبعات آن در مکاتبات میان دکارت و الیزابت»، *نشریه علمی و پژوهشی متافیزیک*، دانشگاه اصفهان، ش ۱۳، بهار و تابستان.
۱۹. صدرالمتألهین، محمدابن ابراهیم (۱۹۹۰)، *الحکمة المتعالیة فی الاسفار العقلیة الاربعة*، دار الاحیاء التراث العربی، بیروت.
۲۰. علامه طباطبایی، سیدمحمدحسین (۱۳۶۳)، *المیزان*، ج ۱، ترجمه: محمدباقر موسوی همدانی، دفتر انتشارات اسلامی، قم.
۲۱. علوی لنگرودی، سیدکاظم (۱۳۹۱)، *تربیت عقلانی در نهج البلاغه*، دانشگاه یزد، یزد.
۲۲. کانت، ایمانوئل و دیگران (۱۳۷۶)، *روشن نگری چیست*، ترجمه: سیروس آرین پور، نشر آگاه، تهران.
۲۳. هاند، میثائیل (۱۳۹۳)، *پژوهشی فلسفی درباره امکان تربیت دینی*، ترجمه: سیدمهدی سجادی، انتشارات بین الملل، تهران.
۲۴. هرست، پل هیوود؛ کلین ایورز؛ و پیتز گاردنر (۱۳۸۵)، *فلسفه آموزش و پرورش، موضوعات اصلی در سنت تحلیلی*، ترجمه: بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد.
۲۵. هرست، پل هیوود؛ و ریچارد استنلی پیترز (۱۳۸۹)، *منطق تربیت*، ترجمه: فرهاد کریمی، شرکت علمی و فرهنگی، تهران.
26. Clabaugh, Gary K. & Edward G. Rozycki, (1990), *Understanding Schools: the foundations of education*, Harper Rowe, New York.
27. Dearden, R. F. (1975), "Autonomy as an Educational Ideal", In Brown, S.C. (Ed.), *Philosophers Discuss Education*. London: Macmillan.
28. Hirst, Poul (1965), *Libral Education and the Nature of Knowledge*, Routledge and Kegan paul, London.
29. ——— (1966), "language and Thought", in P.h.Hirst, *knowledge and the Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, london.
30. ——— (1969), "The Logic of Curriculum", *Journal of Curriculum Studies*, No 1 (2): 142-158.
31. ——— (1973), "The forms of knowledge revisited", in P. H. Hirst, *Knowledge and the Curriculum*, Routledge & Kegan Paul, London.

32. ——— (1974), *Moral Education in a Secular Society*, University of London Press Ltd, London.
33. ——— (2010), "Liberal Education and the Nature of Knowledge", in R. S. Peters (ed.), *Knowledge and the Curriculum*, Routledge and Kegan Paul, London.
34. McLaughlin, T. H. (1984), "Parental rights and the religious upbringing of children", *Journal of Philosophy of Education*, 18.
35. Peters, R. S. (1966), "The Philosophy of Education", in J.W.Tibble (ed), *The Study of Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
36. Peters, R.S. (1973), "Freedom and the development of the free man", in: J. F. Doyle (ed.) *Educational Judgments*, Routledge.
37. Thiessen, Elmer J. (1984), "Introduction and Religious Education", in: *Interchange*, Volume 15, Number 3, Institute for Studies in Education, The Ontario.
38. Wittgenstein, L. (1953), *Philosophical Investigations*, trans. G. E. M. Anscombe, Blackwell, Oxford.