

## تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: (قابلیتها و کاستیها)

دکتر سید مهدی سجادی\*

### چکیده

یکی از رویکردهای اساسی در تربیت دینی - در میان رویکردهای مختلف - رویکرد عقلانی<sup>۱</sup> است. این پرسش همیشه پیش روی صاحب نظران حوزه تربیت و به ویژه تربیت دینی وجود داشته است که بهترین رویکرد به تربیت دینی کدام است؟ رویکرد عقلانی به تربیت دینی دارای موافقان و مخالفانی است که هر کدام ادله خاص خود را عرضه می کنند. مخالفان بر این باورند که تربیت دینی به اقتضای دینی بودن فعالیت مورد نظر، نمی تواند بر مبنایی استوار شود که به عقلانیت تاکید می کند؛ چرا که ملاک داوری از منظر عقل غیر از ملاک داوری در شرع است و این دو منظر، متناقض نما هستند و نگاه عقلانی به تربیت دینی مانع فهم و پیشبرد اهداف این نوع تربیت است. موافقان البته بر این باورند که تربیت دینی بر مبنای عقل قابل استوار است، چرا که وجه عمده دین و فعالیت دینی بر عقلانی بودن آن استوار و قابل توجیه است. این مقاله با طرح چالشهای مذکور و تحلیل ادله موافقان و مخالفان این رویکرد، به قابلیتها و کاستیهای این رویکرد در حوزه ورود به تربیت دینی می پردازد.

---

\*. عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت مدرس

## مقدمه

دستیابی به اهداف و آرمانهای تربیتی از دل‌نگرانیهای اصلی هر نظام آموزشی است. در نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران به سبب ویژگی اسلامی آن، دستیابی به اهداف تربیت دینی، از جایگاهی ویژه برخوردار است. گروهی رویکردهای مبتنی بر عادت را برای دستیابی به اهداف تربیت دینی مناسب‌تر می‌دانند. برخی دیگر رویکرد عادت را جایز نمی‌دانند و راههای رسیدن به اهداف تربیت دینی را رویکردهای عقلانی می‌دانند. این گروه سعی می‌کنند با ارائه براهین و استدلالهای منطقی، افراد را در مسیر تربیت دینی یاری کنند. آنها رویکردهای مبتنی بر تشویق و تنبیه را که به شکل مکانیکی انجام می‌شوند و نتیجه‌ای جز عادت ندارند نمی‌پذیرند؛ زیرا بر بنیاد مطمئنی استوار نیستند (نقیب‌زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۳۶). در این رویکرد بر تحول شناختی و ظرفیت آموزنده تأکید می‌شود و برنامه‌ریزیها بر اساس رشد شناختی آنان تنظیم می‌گردد. به هر حال درباره رویکردهای آموزش و تربیت دینی میان اندیشمندان و صاحب‌نظران اتفاق نظر وجود ندارد. برخی همچون جی جر<sup>۳</sup> امکان استفاده از عادت را پیشنهاد می‌کنند و برخی دیگر همچون هرست<sup>۴</sup> روشهای مبتنی بر عادت را تلقین می‌دانند و آن را رد می‌کنند (شعبانی ورکی، ۱۳۸۱، ص ۲۶۸). تضاد میان عقل و عادت موضوعی مهم است که توجه مربیان را به خود جلب کرده است. برخی نیز همچون پیترز<sup>۵</sup> استفاده از عادت را در سنینی که آموزنده هنوز قادر به درک استدلال نیست، ناگزیر جایز می‌دانند (پیترز، ۱۹۹۹، ص ۲۷). به طور کلی می‌توان گفت که بیشتر مربیان استفاده از عقل و استدلال را در دورانی که آموزنده قادر به فهم آن است امری ضروری می‌دانند. رویکرد عقلانی از سه جهت در خور تأمل است: اول به این سبب که بسیاری از فلاسفه، از جمله فلاسفه تعلیم و تربیت غرب همچون هرست، تربیت دینی را تلقین و هدف آموزش و پرورش را بسط نیروی تعقل می‌دانند (زیبا کلام، ۱۳۷۹، ص ۸۲).

دوم به این دلیل که بهره‌گیری از رویکرد عقلانی ابزاری مهم برای پاسخ به تردیدهایی است که درباره تربیت دینی وجود دارد. مثلاً پیتر گاردنر<sup>۶</sup> معتقد است که تربیت دینی با آزاد اندیشی در تناقض است (گاردنر، ۱۹۹۳، ص ۱۵۸). برای پاسخ به این شبهه، بهره‌گیری از رویکرد عقلانی اهمیتی ویژه می‌یابد. پیترز اعتقاد دارد که ذهن باید از زمینه مطالعاتی که عبارت از تنگ نظری یک جانبه است، آزاد شود. باید از تلقین و قبول بی چون و چرای مسائل دوری کرد و به بینش روی آورد (شفیلد، ۱۳۷۵، ص ۵۶). هری شفیلد اعتقاد دارد که هدف آموزش و پرورش آن است که به فرد در گزینش آزادانه، مثلاً در امور اخلاقی یاری رساند، نه اینکه او را به ارائه پاسخهای صحیح،

بدون اطلاع از دلیل گزینش خود عادت دهد. به این تعبیر آموزش و پرورش عامل آزادسازی انسان است، آزادساختن ذهن از خطا.

سوم به سبب اینکه، قرآن بر اهمیت تفکر و تعقل در هدایت بشر تأکید می‌ورزد و وجه عقلانی وجود انسان را مورد پرسشگری قرار می‌دهد. با توجه به دلیل ذکر شده می‌توان به این مسئله پرداخت که رویکرد عقلانی در رویارویی با تربیت دینی به چه معنی است، قابلیت و کارایی آن در تحقق اهداف تربیت دینی چگونه است و اینکه این رویکرد با چه نارساییهایی در جهت تحقق اهداف تربیت دینی روبه‌روست. هدف این مقاله پاسخگویی به این پرسشهاست.

### ۱. عقل و تربیت

بحث درباره عوامل ایجادکننده رفتارها و اعتقادات به طور عام، رفتار و اعتقاد دینی به طور خاص سابقه‌ای طولانی دارد. اینکه رفتار دینی ما تحت تأثیر چه عواملی است و چگونه می‌توان رفتارهای ارزشمند را در افراد تقویت کرد، پاسخهایی متفاوت وجود دارد. در فلسفه اخلاق نیز درباره این موضوع، بحث بسیار شده است. سقراط، بنیاد هر بدکرداری را نادانی می‌دانست و می‌کوشید تا شخص را تا جایی که امکان دارد به سمت دانایی هدایت کند (نقیب زاده، ص ۴۴). افلاطون نیز همانند استاد خویش بر دانایی تأکید می‌کند. او در این باره می‌گوید:

«هیچ کس نمی‌تواند خواهان چیزی باشد که آن را مخالف علایق خود تشخیص می‌دهد یا خواهان چیزی باشد که به راستی آن را بد می‌داند. به عکس هیچ کس نمی‌تواند چیزی را خوب بداند، بدون اینکه آن را بر چیزهای دیگر ترجیح ندهد. هیچ چیز به عنوان خیر شناخته نمی‌شود مگر اینکه به جهت خیر بودن مطلوب باشد. همین تأثیر معرفت در اراده است که پرورش اخلاقی را امکان‌پذیر می‌سازد و عمل صحیح اخلاقی از نظر افلاطون نتیجه قطعی یک حکم صحیح خواهد بود (شاتو، ۱۳۷۶، ص ۲۶).

ارسطو بر تربیت و آمادگی آموزنده برای پذیرفتن استدلال و منطق تأکید می‌ورزد. او با تأکید بر عقلانیت در تربیت می‌گوید: «آنچه آدمی را از دیگر جانوران متمایز می‌کند، خرد و عقل انسان است و از آنجا که کمال هر چیز در هویدا کردن طبیعت حقیقی خویش است و طبیعت حقیقی انسان همانا خرد اوست، بنابراین خرد انسان برترین راهنمای آدمی است» (کاردان، ۱۳۷۲، ص ۱۷۹).

دیویی در کتاب "چگونه می‌اندیشیم" می‌گوید، اندیشیدن دقیق و منطقی - که او آن را تأملی<sup>۷</sup> می‌نامد، همیشه با تجربه وضعیتهای معین آغاز می‌شود. او آغاز اندیشیدن را در شک و ابهام یا سرگشتگی می‌داند که می‌توان آن را داوری معلق یا تردید سالم نیز نام نهاد. بنابراین وجود یک مسئله برای بر هم زدن آرامش شرطی ضروری برای اندیشیدن است. او تجربه و تفکر را اساس تعلیم و تربیت می‌داند و روش حل مسئله او مراحل تفکر علمی را نشان می‌دهد. دیویی مهمترین مسئله را در تربیت اخلاقی رابطه میان دانش و اخلاق می‌داند (شعبانی، ص ۲۷۰).

رابین بارو<sup>۸</sup> از فیلسوفان معاصر تعلیم و تربیت در غرب است. او در کتاب درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش، در فصل ششم، درباره عقل‌گرایی می‌گوید که عاقل نامیدن افراد را با شیوه و کیفیت تفکر آنها می‌سنجیم، صرف‌نظر از اینکه چه کسی است و در چه زمینه‌ای می‌اندیشد. هدف، تعلیم و تربیت انسانهایی با ویژگیهای عقلانی است؛ از جمله تفکر، استدلال و قدرت نقد. (بارو، ۲۰۰۰، ص ۱۲۵).

پیترز از فلاسفه تحلیلی معاصر است. او در تربیت جایگاهی ویژه برای عقلانیت ویژه قائل است و تلقین را رد می‌کند. در تربیت دینی نیز اگر فقط به برخی اعتقادات و رفتارهای عادی موجود تکیه کنیم بدون اینکه این رفتارها و اعتقادات پشتوانه عقلی داشته باشند و چشم انداز شناختی در آنان ایجاد شده باشد، نمی‌توانیم آن را تربیت دینی بنامیم. تربیت دینی باید در فرد تغییر نگرش ایجاد کند و نگرش او را نسبت به خودش، هستی، هدف نهایی و ماورای طبیعت تغییر دهد و این تغییر نگرش به رفتارهای او جهت دهد. همچنین با توجه به معیارهای پیترز، می‌توانیم بگوییم که دانستن دین و آموزه‌های دینی با تربیت دینی برابر نیست، بلکه تنها زمانی که آموزه‌های دینی سبب تغییر نگرش شوند و چشم‌انداز شناختی در فرد ایجاد کنند تربیت دینی نام می‌گیرند (کار، ۱۹۹۸، ص ۵۱).

از نظر اسلام نیز انسان با توانایی برگرفته از عقل و اندیشه به عمق امور پی می‌برد. اینکه در قرآن و روایات، پرورش این توانایی و استفاده از آن در فهم دین مورد تأکید قرار گرفته است، نشان دهنده اهمیت نقش عقل در فهم حقایق و تکالیف دینی است. در قرآن تفکر و تعقل، هدف فهم آیات الهی است. مثلاً، در قرآن آمده است که «خداوند این گونه مردگان را زنده می‌کند و آیات خود را به شما می‌نماید تا تعقل کنید (سوره بقره، آیه ۷۲).

در بینش اسلامی تعقل و اندیشه در آیات الهی، یک هدف به شمار می‌آید.

بهره‌گیری از عقل در آموزش و تربیت دینی از دو جهت ضروری است، نخست آنکه نفوذ در انسان و بیان آیات الهی با مورد خطاب قرار دادن عقل ممکن می‌شود، زیرا تمایز خیر و شر، صلاح و فساد بر عهده عقل است. دوم اینکه برای تجزیه و تحلیل و پذیرش اطلاعات و به کارگیری آن در همه جوانب زندگی، عقل جایگاهی والا دارد.

## ۲. رویکردهای تربیت دینی

به طور کلی دینداری بر سه رویکرد (عادت، عقلانیت و شهود) استوار است که هر کدام از این رویکردها از جهتی خاص و با اهدافی خاص مورد توجه قرار می‌گیرد. تربیت دینی نیز به اقتضای اهدافی که دارد بر یکی از این بنیادها استوار است که به اختصار اقتضائات و ویژگیهای هر یک از آنها را در زیر بررسی می‌کنیم.

### ۲-۱. رویکرد مبتنی بر عادت

در این رویکرد عادت آموزی نقشی مهم در شکل‌دهی رفتارهای دینی دارد. انجام دادن کارها به شکل مکانیکی به شیوه‌ای که اندیشه در آنها چندان دخیل نباشد، عادت نام دارد. در زمینه بهره‌گیری از روش عادت در تعلیم و تربیت آرای متفاوت وجود دارد. برخی همچون کانت، روسو و افلاطون عادت را ضد تربیت می‌دانند و برخی نیز همچون ارسطو و موریس دویس آن را به ویژه در سنین پایین لازم و ضروری می‌دانند. مثلاً، کانت آگاهی و آزادی و احساس تکلیف را شرط اساسی در عمل اخلاقی می‌داند. او انضباط را هر چند در سنین پایین جایز می‌داند، اما هرگز آن را تربیت نمی‌نامد. او حتی اجتماعی شدن و اخلاقی عمل کردن را به سبب وجود بعضی ساختارهای اجتماعی که فرد را وادار به عمل اخلاقی می‌کنند، تربیت نمی‌نامد. از نظر کانت انگیزه اخلاقی عمل کردن فقط باید به سبب احترام به اخلاق باشد. او درباره استفاده از روش عادت در تربیت می‌گوید:

«به هر اندازه که عادت‌ها بیشتر مورد استفاده قرار گیرند، آزادی و استقلال کمتر خواهد شد» (نقیب زاده، ص ۱۳۳).

کانت درباره تربیت دینی نیز اعتقاد دارد که دینی عمل کردن نباید به سبب کسب پاداش یا فرار از تنبیه باشد. حتی انجام دادن اعمال دینی بدون فهم اخلاقی را فاقد ارزش می‌داند. او دین را مبتنی بر اخلاق می‌داند و در این باره می‌گوید:

«اگر دین با دانستگی اخلاقی همراه نگردد، در خدمت خرافه خواهد بود، زیرا در این صورت مردم به ستایش خدا و قدرت و حکمت او خواهند پرداخت، بی آنکه بیندیشند که قانون خدایی را چگونه باید به کار آورد» (همان، ص ۱۴۱).

بنابراین برنامه‌هایی را که مبتنی بر عادت محض باشند، نمی‌توان تربیت دینی نامید. تربیت دینی باید بیش از هر چیز با آگاهی، اختیار و احساس تکلیف همراه باشد. در تربیت دینی مبتنی بر عادت، محوریت با عاطفه است، نه عقل و تجربه‌های دینی. این نوع دینداری عامیانه است، بنابراین از گزند خرافات درامان نیست. از دیگر ویژگی‌های این نوع دینداری علتی<sup>۹</sup> بودن آن است. یعنی شخص با دلیل<sup>۱۰</sup> آن را نپذیرفته بلکه به سبب علل و شرایطی به سوی آن نوع دینداری کشیده شده است. این نوع دینداری را آدابی و مناسکی هم می‌نامند. به طوری که آداب و مناسک به صورت عادت درمی‌آیند و تعقل و تفکر در آن جایی ندارد. شخصیتها در این دینداری اسطوره می‌شوند و تقلید محض در این نوع دینداری مشهود است و حجم عمل ملاک غلظت یا رقت ایمان است (سروش، ۱۳۸۱، ص ۱۴۶).

مسیحیت در قرون وسطی نمونه‌ای از دینداری مبتنی بر عادت است، که نقش عقل در آن بسیار ناچیز است. پس از ظهور مسیحیت، عقل‌گرایی یونانی در انزوا قرار گرفت و در قرون وسطی بسیار کم رنگ شد به طوری که ایمان را به صلیب آویختگی عقل معرفی می‌کردند (ژیلسون، ۱۳۷۲، ص ۲۵). در عمل عقلانیت در دینداری جایگاهی نداشت و تلقین و تحمیل از ارکان آموزش و تربیت دینی بود (کران فیبل، ۱۳۷۵، ص ۴۲). ایمان‌گرایان این دوره عقیده داشتند که مسیحیت برای ارضای عقول آدمیان نیامده است و نمی‌توان آن را در پرتو عقل و منطق فهمید، چرا که مهمترین آموزه‌های آن، خرد ستیزند. با علوم تجربی نیز به شدت مخالفت می‌شد و آن را دخالت در مشیت خداوند می‌دانستند. در این سده‌ها به خلاف یونان و روم باستان، فرد برای جامعه یا دولت تربیت نمی‌شد، زیرا اهداف تربیت در نهایت، رستگاری در جهان دیگر بود. حتی آبای کلیسا نسبت به دولت و سیاست بدگمان بودند تا جایی که آگوستین وجود دولت را توهین به خدا می‌دانست (کاردان، ۱۳۸۰، ص ۶۳). هدف تعلیم و تربیت بهبود جامعه از نظر اخلاقی و دینی بود و به تربیت بدنی، فکری و هنری توجهی نمی‌شد. اینها نمونه‌ای از ایمان‌گراییهای محض در قرون

وسطی است که پیامد آن کنار نهادن عقل و توجه صرف به ایمان و عادت است. در این شکل از تربیت، نقادی و آزاد اندیشی در پایین ترین حد ممکن بود (ماتین، ۱۳۷۸، ص ۶۷).

## ۲-۲. رویکرد مبتنی بر معرفت (عقلانیت)

در این رویکرد بر عقل و معرفت عقلانی تأکید بسیار می‌شود و دین و دینداری با محک عقل سنجیده می‌شود، تا جایی که دین باید در ظرف عقل بگنجد و از صافی آن بگذرد. درباره ارتباط دین و عقلانیت (استقلال عقلانی) دو دیدگاه متفاوت وجود دارد. افرادی چون روسو و کانت بر این باورند که استقلال فرد در رویارویی با دین خاص مستلزم این است که این فرد در انتخاب دین و پذیرش آن تحت تأثیر علم، اجتماع و تجربه قرار نگیرد. عده‌ای همچون ارسطو، هگل، مک اینتایر و چارلز تیلور نیز بر این باورند که رشد عقلانی رشدی سنت - محور است و فرد تنها در محدوده سنت‌های پیرامونی مانند دین، دست به انتخاب می‌زند (فاینبرگ، ۲۰۰۳، ص ۹۱).

در دینداری معرفت‌اندیش یا تلقی فیلسوفانه از دین، گوهر ایمان، از سنخ شناخت است. (عطاران، ۱۳۸۰، ص ۱۵۵). عاطفه و شور و هیجان کم رنگ و آنچه مهم است شناخت و فهم است. بنابراین در این سنخ از دینداری سخن از رازهاست. اما نه راز به معنای اسطوره بلکه به معنی معما و معضلی عقلی که کلنچار رفتن با آن عین حیات عقلانی است. بنابراین تأکید اساسی بر شناخت و فهم است. منظور از عقل هم عقل نظری است که به تناسب دلیل و مدعا حساس است و نه اینکه صرفاً غایت نگر باشد و تنها به تناسب وسیله و هدف بیندیشد. با ورود به عرصه معرفت‌اندیشی، جزم با شک و حیرت عوض می‌شود و با فاصله گرفتن از جزم راه برای ورود به عرصه یقین هموارتر می‌شود. عبادت از نظر دیندار معرفت‌اندیش، همین پرسیدنها و بازپرسیدنها و بازشناختها و شک کردنها و اندیشه ورزیهاست. احتمالاً احادیثی همچون «تفکر الساعه افضل من عباده سبعین سنه» به همین گروه از دینداران اشاره می‌کند. مهارت دین ورز در کمال قوه عقل نظری اوست. عده‌ای ویژگی این نوع دینداری را در دلیلی بودن، تحقیقی بودن، اختیاری و انتخابی بودن و مبتنی بر واقعیات تاریخی و غیراسطوره‌ای بودن می‌دانند. در این شکل از دینداری، خداوند خود در چهره یک راز بزرگ عقلانی جلوه‌گر می‌شود و بندگان چون رازگشایانی که حیرت زده جلال اویند. پیامبر چون معلمی حکمت آموز که درسی را در نهایت فشرده‌گی القا می‌کند و مؤمنان چون شاگردان و وی که می‌کوشند سخنانش را عاقلانه فهم کنند (سروش، ۱۳۷۸، ص ۲۶).

در اینجا عقل دین‌ورزان مخاطب پیامبر است نه عاطفه آنان، پس به میزانی که اقتناع عقلی حاصل کنند شاگردان مکتب او می‌شوند. کار پیامبر پیشنهاد قول احسن است، نه ایجاب و تحمیل و کار مؤمنان قبول تسلیم به واسطه عقل است و نه صرفاً یک تسلیم عاطفی. تربیت ویژه این نوع دینداری، تفکر است. با شخصیتهای دینی‌اش می‌توان وارد گفتگو شد و سر بسته تقدیس نمی‌شوند و فوق سؤال و نقد نیستند و نقش افسانه‌ای به خود نمی‌گیرند. به همین سبب شخصیت‌پرستی که آسیبی جدی در تربیت دینی است و ممکن است منجر به تلقین و وجود رابطه‌ای کورکورانه میان مربی و آموزنده شود در این دینداری جایی ندارد. زیرا استقلال سخن از سخنگو مشخص است و حقیقت با شخص سنجیده نمی‌شود. بلکه شخص دیندار با شناخت حق، اهل حق را می‌شناسد (نهج‌البلاغه، حکمت ۲۶۲، ص ۱۲۱۷). بنابراین در این صنف از دینداری، آموزنده، مربی خویش را الگوی خود می‌داند و اعتمادی منتقدانه به او دارد. زیرا تنها فقط خداوند فوق سؤال است (سوره انبیاء آیه ۲۳) و حتی پیامبران نیز مورد سؤال قرار می‌گیرند (سوره اعراف، آیه ۶).

ظاهر سازی و تکیه بر پوسته دین یا توجه صرف به آیینها و مناسک در این نوع تربیت، کمتر جایگاهی دارد و تأکید بیشتر بر بینش و معرفت بنیادی آنهاست. فرد دیندار برای انجام دادن مناسک خویش پشتوانه عقلی و معرفتی دارد و انگیزه درونی او را وادار به انجام دادن آداب و مناسک می‌کند، بنابراین ریاکاری و ظاهر سازی در این دینداری کمتر دیده می‌شود و شخص دیندار فقط به دلیل مقدس بودن امور دینی از معیار و دلیل بی نیاز نیست. در این رویکرد، افراد، ضمن آشنایی با دینی خاص، ضمن حفظ استقلال خود می‌کوشند به آن التزام<sup>۱۱</sup> یابند، زیرا هر نوع التزام به دین و ثابتهای آن لزوماً به معنی تلقین یا غیرعقلانی بودن آن نیست (مکلافین، ۱۹۸۴، ص ۸۰).

## ۲-۳. رویکرد تجربت اندیش (شهودی)

بعضی جوهره دینداری یعنی تجربه امر قدسی را امری نظری و عقلانی نمی‌دانند که قابل تبدیل به گزاره‌های نظری و پاره‌ای تصورات باشد. آنان دیانت را حاصل یک سیر و سلوک وجودی می‌دانند که این سیر و سلوک را نمی‌توان به نوعی سیر عقلانی تبدیل کرد. پلانینگ<sup>۱۲</sup> معتقد است که تجربه دینی منبع مهم معرفت است و این معرفت همان احساسی است که ما درباره امر مقدس (خدا) در خود داریم. اعتقادات درونی (شهودی) دینی امری غیر مدلل نیستند (مونسما،



۲۰۰۳، ص ۳۳). اینان گذشته از حس و عقل، شهود را نیز یکی دیگر از ابزارهای شناخت در انسان می‌دانند. شهود ادراک بی واسطه حقایق و معارف در قلب آدمی است. اگر انسان بتواند ضمیر خویش را از آلودگیها پاکیزه نگاه دارد، شایستگی آن را می‌یابد که برخی حقایق را در قلب خویش بدون واسطه دریابد. در برخی آیات قرآن نیز به این نکته اشاره شده است. از جمله در سوره انفال آیه ۲۹ می‌فرماید: اگر تقوای الهی پیشه کنید خداوند به شما قدرت تشخیص حق از باطل را می‌دهد.

در رویکرد شهودی، ساحت عقلانی انسان، مورد توجه قرار نمی‌گیرد. چنان که صائن الدین اصفهانی برای اینکه اثبات کند نخستین تعین و نخستین ثبت در عالم ظهور عشق شناخته می‌شود، معتقد است هر یک از انواع حرکت که در کتب حکما و فلاسفه به اثبات رسیده، ناچار دارای مبدائی است که می‌توان آن را نوعی میل به شمار آورد (ابراهیمی دینانی، ۱۳۸۰، ص ۶۵). این نوع دینداری از نوع وصالی است و آنچه دیندار را ترغیب می‌کند نه کسب پاداش و فرار از عذاب و نه شناخت معما گونه او، بلکه وصال به او بزرگترین انگیزه در دینداریش است.

دین‌ورزی تجربت اندیش، دینداری عشقی، کشفی، تجربی و یقینی و فردی است و خدا یک محبوب جمیل و یک معشوق نازنین است و پیامبر یک الگوی موفق در دین است. رابطه ولایی، رابطه دین‌ساز است. خطاب پیامبر با قلب دیندار است نه با عقل و عاطفه او (سروش، ۱۳۸۱، ص ۱۴۶).

شناختی که دیندار در این صنف از تربیت دینی به دست می‌آورد بر سایر انواع شناخت علمی و فلسفی برتری دارد. البته معرفت و شناختی که از طریق عرفان به دست می‌آید دارای مقدمات و شرایطی است که موقوف عنایت الهی است و تنها با کوشش علمی و منطقی نمی‌توان به آن دست یافت. در شناخت عرفانی، ذوق و حال دخالت دارد و آنچه در ذوق و حال می‌گنجد، غیر از آن چیزی است که با مفاهیم علمی و منطقی می‌توان آن را ابراز داشت. کسی که با همه وجود خود حالت گرسنگی یا تشنگی را تجربه کرده متفاوت با کسی است که از طریق مفهوم با این دو حالت آشنایی پیدا کرده است. به همین دلیل چندان در چارچوبهای رسمی (تعلیم و تربیت دینی در مدارس) نمی‌توان آنها را به کار گرفت. این رویکرد از دینداری با انحصارگرایی و جزمیت و تعصب که در رویکرد مبتنی بر عادت وجود دارد و با برهان و استدلال که در رویکرد عقلانی وجود دارد، سنخیت و رابطه‌ای ندارد (کریمی، ۱۳۷۴، ص ۵۴).

### ۳. قابلیت‌های رویکرد عقلانی در تربیت دینی

موافقان بهره‌گیری از رویکرد عقلانی در تربیت دینی (چنان که در بند ۲-۲ بدان اشاره شده است)، به منظور نقد رویکرد عادت‌ی یا رویکرد شهودی در تربیت دینی و بیان نارسایی‌های رویکردهای ذکر شده در امر تحقق یافتن تربیت صحیح دینی، به سراغ قابلیت‌ها و کاربردهای مؤثر رویکرد عقلانی در تربیت دینی می‌روند و با تأکید بر وجوه کارایی و اثربخشی آن، می‌کوشند از این رویکرد دفاع نمایند. به نظر آنان رویکرد عقلانی به تربیت دینی از قابلیت‌ها و کارایی و اصالت‌هایی برخوردار است که به اختصار به آنها اشاره می‌کنیم:

#### ۳-۱. رویکرد عقلانی (معرفت‌اندیش) مانع ورود تلقین به فرایند تربیت دینی می‌شود

اگر تلقین را فرایندی در نظر بگیریم که هدف اساسی آن انتقال مفاهیم، اطلاعات و فکر خاص به ذهن آموزنده است، به طوری که جذب و دریافت مفاهیم و اطلاعات مورد نظر عاری از اندیشه، تأمل و دلیل‌خواهی و به دور از هرگونه چون و چرا باشد، بنابراین رویکرد عقلانی که به منزله تأکید بر وجوه مستدل و عقلانی پذیرش اطلاعات و مفاهیم طی فرایند تربیت دینی است، منطقاً از آلوده شدن تربیت دینی به تلقین جلوگیری می‌کند و در نتیجه تربیت دینی را در مسیر صحیح خود که همان عقلانی و مستدل بودن آن است، قرار می‌دهد.

دیوید کار بر این باور است که رویکرد عقلانی در تربیت اخلاقی و دینی سبب پرورش تفکر و دوری از تلقین در دانش‌آموزان می‌شود، زیرا این عمل در تعلیم و تربیت پسندیده است. به نظر او رویکرد عقلانی، مزایایی نسبت به رویکرد عادت‌ی دارد؛ از جمله اینکه به جای تلقین<sup>۱۳</sup>، دانش و به جای شرطی‌سازی و عادات، فهمیدن و به جای اجتماعی‌سازی<sup>۱۴</sup>، عقلانیت و معقول بودن<sup>۱۵</sup> را تحکیم می‌بخشد (اوسر، ۲۰۰۱، ص ۲۳۶).

دیوید کار همچنین معتقد است برآیند رویکرد عادت‌ی (در مقابل رویکرد عقلانی) مستلزم بار آوردن فرد به دین خاص است. آن چیزی که او آن را آموزش برای التزام<sup>۱۶</sup> یا رویکردی برای اقرار<sup>۱۷</sup> می‌نامد (کار، ۲۰۰۰، ص ۱۷۴). هیرست نیز معتقد است آنچه در تربیت دینی به افراد آموخته می‌شود، ممکن است مقوله عقلانی آزمودنی و معتبر نباشد، زیرا این آموزش بیشتر تلقینی است. بنابراین به جای آموزش عقاید دینی<sup>۱۶</sup>، بهتر است به آموزش در باره عقاید دینی<sup>۱۷</sup> پردازیم (هرست، ۱۹۷۹، ص ۸۲). به هر حال رویکرد عقلانی به تربیت دینی، امکان اقناع عقلی و ذهنی

آموزنده نسبت به موضوعات و برنامه‌های تربیتی را فراهم می‌سازد و رفتارهای آموزنده را از استحکام و پایداری بیشتری برخوردار می‌سازد.

### ۲-۳. انتقادی شدن فرایند تربیت دینی

در فرایند تعلیم و تربیت اگرچه مربی باید دانش‌آموزان را به تفکر و نقد ترغیب کند، اما در کنار آموزنده، خود مربی نیز باید قدرت تحلیل و نقد را داشته باشد، به ویژه در حوزه موضوعاتی که در مقوله تربیت دینی باید آموزش داده شوند. هرگاه سخن از مقوله‌ای به نام تربیت دینی به میان می‌آید، پرداختن به نقد و تفکر کمی دشوار می‌نماید. زیرا گاهی موضوعات مورد اشاره در تربیت دینی دارای جنبه‌هایی از قداست (تقدس) هستند که پرداختن نقادانه و عقلانی به آنها امری غیرممکن تلقی می‌شود. به همین دلیل فرایند تربیت دینی به سوی تلقین تمایل پیدا می‌کند و معلمان نیز به گونه‌ای منفعلانه نسبت به موضوعات مطرح شده اظهار نظر می‌کنند. اما با عقلانی کردن روند تربیت دینی، نه تنها امکان تلقین و انفعال از میان می‌رود، بلکه رویکرد عقلانی با فراهم کردن زمینه تمیز وجداسازی میان منطق موجود در مسائل دینی و خرافات و جنبه‌های غیرعقلانی وارد شده به دین، امکان داوری و نقد را برای مربی و آموزنده فراهم می‌سازد. البته در مورد تلقین، همیشه این دغدغه برای مربیان وجود دارد که آیا مدارس یا مربیان می‌توانند عقاید دینی را بدون تلقین، آموزش دهند. زیرا هرگاه بحث آموزش عقاید دینی مطرح می‌شود، بلافاصله کلمه تلقین که حاصل آن ایجاد "ذهن بسته"<sup>۲۰</sup> است، تداعی می‌شود (الیس، ۱۹۹۵، ص ۳۵). البته بعضی از اندیشمندان به عدم امکان نقادی در تربیت دینی اشاره می‌کنند و براین باورند که اساساً دینی بودن یک فرایند با انتقادی و عقلانی بودن آن سازگاری ندارد. زیرا دین با روحیه نقادی سازگار نیست و بیشتر جنبه حکمی<sup>۲۱</sup> و پذیرشی دارد و تربیت دینی را با فرایندی به نام تعلیم و تربیت که جنبه انتقادی دارد متناقض نما<sup>۲۲</sup> می‌دانند (هودسن، ۱۹۷۳، ص ۱۶۹).

از دیدگاه موافقان رویکرد عقلانی به تربیت دینی، امکان انتقادی و عقلانی بودن فرایند تربیت دینی وجود دارد. زیرا دین ضمن توصیه به تعقل پیرامون بایدها، افراد را به تفکر و تعقل در توصیفات (گزارهای توصیفی) دینی از امور گوناگون دعوت می‌کند. چنان که از دیدگاه اسلامی، پذیرش اصول دین باید آگاهانه، عاقلانه و عالمانه باشد. نه از روی تلقین و انقیاد و تعبد.

## ۳-۳. رویکرد عقلانی، مانع انحصارگرایی است

اساساً انحصارگرایی<sup>۲۳</sup> یکی از زمینه‌های آسیب رسان در مقوله تربیت دینی است زیرا اگر انحصارگرایی به فرایند تربیت دینی رسوخ کند، نه تنها مانع تحقق اهداف واقعی آن می‌شود، بلکه ویژگی اساسی و مهم تربیت دینی که همان عقلانی و انتقادی بودن است را تضعیف می‌کند و زمینه‌های ورود جنبه‌های تلقینی را به فرایند تربیت فراهم می‌سازد. در انحصارگرایی، مربی یا آموزنده فکر می‌کند که آنچه در اختیار اوست، حقیقت محض و مطلق است و هر چه غیر از فکر و اندیشه و دین اوست، باطل مطلق است. انحصارگرایی تربیت دینی را آسیب‌پذیر می‌کند، زیرا گذشته از اینکه با حقیقت ادیان منطبق نیست، در افراد نیز تعصب بی مورد به وجود می‌آورد و باب گفتگو میان طرفداران ادیان گوناگون را می‌بندد (باقری، ۱۳۸۰، ص ۵۷). با اتکا به رویکرد عقلانی در تربیت دینی می‌توان از انحصارگرایی در فرایند تربیت دینی پیشگیری کرد. در آیات قرآن نیز انحصارگرایی مطلق تأیید نشده است. چنان که در سوره آل عمران آیه ۶۴ آمده است: «ای پیامبر به اهل کتاب بگو، بیایید از آن کلمه حق که میان ما و شما یکسان است، متابعت کنیم، که بجز خدای یکتا چیزی و کسی را عبادت نکنیم و برای او شریک قرار ندهیم و برخی را به جای خدا به ربوبیت تعظیم نکنیم».

از فواید دور شدن از انحصارگرایی و گزینش رویکرد عقلانی در تربیت دینی، فراهم شدن زمینه مدارا و تساهل منطقی و معقول در آموزندگان است؛ به طوری که امکان تعامل، گفتگو و ارتباط میان آنان به ویژه افراد دارای زمینه‌های فرهنگی و مذهبی متفاوت فراهم می‌شود. عقلانیت مورد نظر نیز همان عقلانیت انتقادی<sup>۲۴</sup> است که طی آن آموزندگان به جای پذیرش مطلق دینی خاص و رد مطلق ادیان دیگر، ابتدا به طور غیرجانبدارانه با عقاید دینی گوناگون آشنا می‌شوند و سپس بر اساس شواهد و ادله منطقی و عقلانی ضمن پذیرش دینی خاص، با ادیان دیگر با تسامح و احترام برخورد می‌کنند (بارنس، ۲۰۰۱، ص ۴۴۵).

## ۳-۴. شکوفایی عقلی آموزنده

به طور کلی، خصیصه اندیشیدن، یکی از ویژگیها و تمایزات برجسته انسان نسبت به دیگر موجودات است، به گونه‌ای که ارزیابی مقام و شأن آدمی در قرآن، به میزان تکامل عقلی و خرد او بستگی دارد. اگرچه عناصری چون تقوا و عبادت نیز در این ارزیابی سهم دارند؛ اما تقوا و عبادت نیز بدون تعقل و تفکر شأن چندانی ندارند. بر این اساس می‌توان گفت که مقام واقعی انسان، در

گرو مقام فکر و عقل اوست. بیشتر فیلسوفان اسلامی معتقدند که، هدف از خلقت انسان، تربیت و شکوفایی عقلی اوست (زیبا کلام، ص ۱۶۰). عقل آدمی در حکم میزان است و درست و نادرست و خیر و شر را تمیز می‌دهد. تلاشها در تربیت عقلانی باید به این سمت حرکت کند که عوامل منحرف سازنده این میزان را تحت کنترل خود درآورد و در این صورت حاصل آن یعنی هدایت به بار خواهد نشست. عقل آدمی خود هدایت‌کننده است. به زعم علامه طباطبایی، قرآن تنها به آنچه مردم به حسب عقل فطری خود درمی‌یابد، فراخوانده است و به نحوه ادراکی که در همه انسانها وجود دارد، اعتماد کرده است. با همین نحوه ادراک است که انسانها از اثر به موثر و از ملزوم به لازم پی می‌برند (طباطبایی، ۱۳۶۸، ص ۲۵۵). بنابراین عقل مورد نظر، نه عقل فلسفی، بلکه عقل مورد تأیید دین و در راستای اهداف تربیت دینی است. تنها با رویکرد عقلانی است که می‌توان به شکوفایی عقلی آموزنده در فرایند تربیت دینی دست یافت. هدف تربیت دینی نیز فهم عالمانه، محققانه و تعقلی مسائل دینی و در نتیجه انجام دادن رفتارهای دینی به گونه‌ای آگاهانه است، که رویکرد عقلانی به تحقق این اهداف کمک می‌کند.

### ۳-۵. نفی اسطوره‌گرایی در تربیت دینی

یکی از ویژگی‌های اساسی فرایند تربیت دینی، بنا نهادن الگوهاست. این ویژگی در تربیت دینی بیش از فرایندهای تربیتی دیگر است. الگوهای مطرح شده در تربیت دینی نیز الگوهای دینی هستند که عموماً با تقدس همراه هستند. این الگوها در سطوح متفاوت قابل طرح‌اند؛ از پیامبران الهی، تا امامان و معصومین (علیهم السلام) و مؤمنان و... که هر کدام اثرات خاص خود را بر ذهن و رفتار آموزنده به جا گذارند. شاید یکی از دلایل سخت و پیچیده بودن تربیت دینی و ماندگارتر بودن رفتارهای متأثر از تربیت دینی، تأثیری است که این الگوها بر انسانها به جای می‌گذارند، که در جای خود از اهمیت و ضرورت بسزایی برخوردارند. اسوه حسنه‌ای که قرآن درباره پیامبر گرامی اسلام (ص) متذکر می‌شود، دلیل بر ضرورت اثرپذیری از این الگوی متعالی است. اما متأسفانه در فرایند تربیت دینی، این الگوها کمتر عقلانی (معقول) و دست یافتنی جلوه می‌کنند و بیشتر جنبه تحمیلی و عارضی به خود می‌گیرند و به گونه‌ای اسطوره‌ای مطرح می‌شوند که نه تنها دستیابی به آنها، بلکه پیروی از آنها نیز سخت می‌نماید. اسطوره جلوه دادن الگوها و بزرگان دینی، سبب عدم الگوگیری واقعی از آنان می‌شود (سعیدی، ۱۳۸۰، ص ۱۰۳) البته یکی از آسیبهای تربیت دینی را می‌توان در زمینه مذکور جستجو کرد که متأسفانه سبب نفی الگوگرایی معقول می‌شود. آنچه امروزه پست مدرنها از آن برای نفی پدرسالاری<sup>۲۵</sup> بهره می‌گیرند. رویکرد

عقلانی، الگوهای تربیتی را عقلانی و دست‌یافتنی جلوه می‌دهد و امکان الگوگیری بهتر را برای آموزندگان فراهم می‌کند.

#### ۴. نارساییهای رویکرد عقلانی در تربیت دینی

با وجود نقاط قوت رویکرد عقلانی در تربیت دینی، این رویکرد در تحقق یافتن تربیت دینی نارساییها و کاستیهایی دارد که مورد توجه اغلب منتقدان این رویکرد قرار گرفته است، در زیر به اختصار به مواردی از آن اشاره می‌کنیم:

##### ۴-۱. رویکرد عقلانی نمی‌تواند برانگیزاننده واقعی عمل دینی باشد

رویکرد عقلانی اگرچه می‌تواند بعد شناختی دین (شناخت و درک گزاره‌های توصیفی دین اعم از شناخت خداوند، جهان، انسان، معاد و...) را بهبود می‌بخشد و به استحکام آن کمک می‌کند، اما به تنهایی دانش‌آموزان را به انجام دادن عمل و تکالیف دینی و التزام به بایدهای دین (گزاره‌های بایدی همچون احکام و تکالیف دینی) ملتزم نمی‌کند. رویکرد دینی اگرچه پشوانه محکمی برای از میان بردن تردیدهای مربوط به تربیت دینی است و از دینداری احساسی و تقلیدی و بسیاری از آسیبهای دینداری پیشگیری می‌کند، اما استدلالی و عقلانی بودن فرایند تربیتی دلیل بر وجود انگیزه درونی برای دیندار بودن نیست.

دیوید کار<sup>۲۶</sup> بر این باور است که رویکرد استدلالی یا عقلانی، رویکرد کاملی برای رسیدن به اهداف تربیت اخلاقی یا دینی نیست. او در انتقاد به رویکرد عقلانی اشاره می‌کند که رویکرد عقلانی در تربیت اخلاقی نمی‌تواند فاصله میان تفکر اخلاقی<sup>۲۷</sup> و عمل اخلاقی<sup>۲۸</sup> را از میان ببرد. زیرا تربیت اخلاقی بیشتر در پی بهبود، تقویت و تحکیم رفتار اخلاقی است نه استدلال اخلاقی (کار، ۱۹۹۸، ص ۵۵). به هر حال رویکرد عقلانی محض به تربیت دینی لزوماً سبب عمل دینی که یکی از لوازم تربیت دینی است نمی‌شود. چه بسیارند فلاسفه‌ای که در حوزه شناخت، اطلاعات و آگاهیهای فراوانی دارند، اما گرایش آنها به دین و عمل به دین در سطح شناخت آنها از دین نیست. همچنین برنامه‌های درسی که بر رویکرد عقلانی استوارند یا محتوای تربیت دینی که براساس رویکرد عقلانی صورت‌بندی شده است، از آن جهت که نمی‌تواند به خوبی علایق و نیازهای دانش‌آموزان را مورد توجه قرار دهد، خودبه‌خود مورد پذیرش دانش‌آموزان قرار نمی‌گیرد

و قدرت انگیزشی لازم را ندارد. زیرا آنچه در این صورت‌بندی مهم است، سیر منطقی ارائه مطالب و مباحث است نه نیازهای روحی - روانی دانش‌آموزان (باقری، ۱۳۷۷، ص ۲۲).

جان میلر در اثر خود به نام «آموزش و پرورش و روح» یا «به سوی یک برنامه درسی معنوی» اشاره می‌کند که برای تربیت معنوی دانش‌آموزان باید مراقبه و بعضی روشهای شهودی و تزکیه نفس را به عنوان یک مهارت به آنها آموزش داد (میلر، ۱۳۸۰، ص ۱۴۴). افلاطون نیز ضمن تأکید بر عقل به عنوان عامل رستگاری انسان، اذعان می‌کند که پرورش به شیوه عقلی همیشه ایجاد اخلاق و فضیلت نمی‌کند. به زعم او ریاضیات همیشه به تغییر ذهن نمی‌انجامد و دیالکتیک می‌تواند وسیله‌ی جاه طلبی و عامل فساد اجتماعی باشد. پس برای تربیت اخلاقی یک انضباط خارجی از دوران کودکی برای نظم بخشی به اعمال کودکان لازم است (شاتو، ۱۳۷۶، ص ۲۶).

رویکرد عقلانی به تربیت دینی اگر به عقلانیت پراگماتیکی استوار باشد - با توجه به اینکه عقلانیت پراگماتیکی<sup>۲۹</sup> بیشتر برای جوامع دارای گرایشات پلورالیستی (پلورالیسم فرهنگی، اجتماعی و دینی) مناسب است؛ بنابراین هیچگاه ویژگی واقعی دین مورد توجه قرار نمی‌گیرد، بلکه بیشتر به ملاحظات فرهنگی و اجتماعی دین پرداخته می‌شود، در نتیجه زمینه بدفهمی و بی‌معنایی دین فراهم می‌شود. موران<sup>۳۰</sup> می‌گوید این رویکرد نه ممکن است و نه مفید. از آن رو که یک فرد نمی‌تواند کاملاً دین را بفهمد و به آن علاقه‌مند باشد. فهم فرد از دین، سطحی است و بین فرد و فهم مستقیم تجربه دینی او فاصله می‌افتد (موران، ۱۹۹۵، ص ۸۷).

#### ۴-۲. رویکرد عقلانی نمی‌تواند نقطه شروع تربیت دینی باشد

رویکرد عقلانی اعتقادات دینی را استحکام می‌بخشد و دلایل عقلی کافی را برای پذیرش احکام دینی فراهم می‌کند. به همین دلیل بعضی بر این باورند که رویکرد عقلانی، مدافعان خوبی برای دین تربیت می‌کند، نه کسانی که در عمل ملتزم به احکام و بایدها و معارف دینی هستند. اما نکته اینجاست که شروع تربیت دینی به ویژه در سنین پایین، با عقل و استدلال و اقامه برهان عقلی ممکن نیست. با تأملی در روش تربیتی پیامبر گرامی اسلام (ص) درمی‌یابیم که ایشان به جای تکیه بر برهان و استدلال، ابتدا بر عمل تأکید می‌کردند و با مهربانی و لطافت کلام، مردم را قلباً به دین متمایل می‌کردند و قبل از بحث کردن و گفتگو درباره دین و فلسفه و فواید دین و .... دعوت به اقامه نماز می‌کردند و سپس باب بحث و گفتگو را می‌گشودند. مریان باید ابتدا با فراهم کردن محیط مناسب و ارائه الگوهای تربیتی و ایجاد عادات نیک، زمینه تربیت دینی را فراهم کنند. سپس

برای محکم شدن پایه‌های اعتقادی و از میان بردن تردیدها و پرهیز از دینداری سطحی دانش‌آموزان به مباحث عقلی و اقامه برهان عقلی بپردازند (سعیدی، ۱۳۸۲، ص ۱۰۵). کاستی رویکرد عقلانی در این است که با تأخیر وارد عرصه تربیت دینی می‌شود و خود این تأخیر هم محدود کننده دامنه تأثیر رویکرد عقلانی در تربیت دینی است و هم تأثیر واقعی این رویکرد در تربیت دینی را تحت الشعاع قرار می‌دهد، زیرا پیش از آن، عادت و عمل وارد عرصه تربیت دینی می‌شوند و از این قابلیت برخوردارند که در کلیت فرایند تربیت دینی (از سنین اولیه تا پایان) ایفای نقش کنند.

### ۳-۴. ناسازواری میان غایت رویکرد عقلانی و غایت تربیت دینی

چنانکه قبلاً نیز متذکر شده‌ایم، غایت رویکرد عقلانی به هر مقوله، معقول و مستدل کردن مباحث و موضوعات مورد نظر است، که بر ایند آن، پذیرش عقلا نه و اقناع ذهنی آدمی است. غایت رویکرد عقلانی به تربیت دینی این است که آنچه آموزنده از دین درمی‌یابد و نسبت به آن اقناع ذهنی می‌شود، منطبق با ظرف ذهن و استدلال عقلانی باشد. در این فرایند، دین بیشتر در وجهی عقلانی جلوه می‌کند. تنها وجوه عقلانی دین و دینداری در فرایند تربیت دینی متجلی می‌شود و وجوه تعبدی دین (وجوهی که ظاهراً با رویکرد عقلانی و استدلالی نمی‌توان علتی برای آنها ذکر کرد) مورد کم توجهی قرار می‌گیرد. البته از رویکرد عقلانی انتظاری غیر از آن نمی‌توان داشت. اما غایت تربیت دینی گذشته از عقلانی کردن پذیرش دین و پذیرش معقولانه ربوبیت، پذیرش وجوهی از دین است که جنبه تعبدی و پذیرش<sup>۳۱</sup> دارد و با قواعد عقلی و استدلالی قابل ارزیابی و سنجش نیستند. به بیان دیگر غایت تربیت دینی هم عقلانیت در پذیرش دین است و هم پذیرش تعبدی احکام و گزاره‌های دینی (بر اساس اصل سخن صادق مصدق). البته عقلانیتی که شرع آن را می‌پسندد، نه آن عقلی است که فلسفه می‌پذیرد. چرا که عقل در ملاحظات دینی (قرآن) چیزی فراتر از تفکر و بلکه به معنی تفکر هدایت شده و بازدارنده از ضلالت معنی شده و مایه هدایت به معارف الهی و عمل صالح است (باقری، ۱۳۷۰، ص ۱۱). انسان عاقل کسی است که تفکر خود را به سوی عبودیت و پرستش خداوند هدایت کند.

هدف رویکرد عقلانی در رویارویی با امور این است که آن امور را در ظرف خود جای دهد و به شکل خود درآورد، در حالی که دین با روی کردن به عقل سعی دارد عقل را به رنگ خود درآورد. به همین سبب عقل محض یا عقلانیت منطقی - فلسفی<sup>۳۲</sup> با عقل دینی (عقل مورد نظر



شرع) دو چیز متفاوت می‌نماید (فاینبرگ، ۲۰۰۳، ص ۸۹). همین تفاوت سبب تفاوت در غایت تربیت دینی می‌شود، در نتیجه نوعی ناسازواری میان غایات رویکرد عقلانی و غایات تربیت دینی پدیدار می‌شود.

گرچه طرفداران رویکرد عقلانی بر این باورند که رویکرد عقلانی زمینه نقادانه شدن فرایند تربیت دینی را فراهم می‌کند، اما این نقادی هیچگاه سبب نقد دین نمی‌شود (نقد عناصر و مولفه‌هایی از اعتقادات و گزاره‌های دینی). زیرا تربیت دینی نقاد در عین توسل به عقلانیت، برای نقادی با ملاکی به نام دین سروکار دارد و با اتکا به ملاک دین به نقد می‌پردازد و در نتیجه، این نقد بیشتر متوجه دیگر رویکردهای مربوط به تربیت دینی است (همچون عادت، تلقین، تحمیل و ...). این سخن به این معنی است که عقلانیت متناظر به تربیت دینی قدرت حرکت آزادانه را ندارد و باید منطبق با ملاکی عمل کند که خود آن ملاک تهدیدکننده عمل نقادی است. چنانکه بسیاری از اندیشمندان بر این باورند که هرگونه نقد مبتنی بر ملاک<sup>۳۳</sup> نمی‌تواند یک نقد واقعی باشد و از آن به نقادی جزم‌گرایانه یاد می‌کنند. در این نوع نقادی، ملاک وجود دارد و ملاک نیز یک امر بیرونی<sup>۳۴</sup> است که مورد استفاده قرار می‌گیرد و همین خود مانع یک نقد واقعی می‌شود (هایتینگ، ۲۰۰۱، ص ۱۳۲). بنابراین عقلانیت متناظر به تربیت دینی با استناد به ملاکی به نام دین (گزاره‌های دینی) به نقد امور می‌پردازد و خود این ملاک عمل نقادی عقلی را محدود می‌کند، در حالیکه عقل، بدون ملاک بیرونی نیز می‌تواند نقادی کند. واردکردن رویکرد عقلانی به روند تربیت دینی به منظور نقادانه شدن فرایند تربیت دینی، خود سبب محدود شدن عمل نقد می‌شود و این یعنی فرو کاستن عقل به منزلتی که در شأن عقل به ماهو عقل نیست زیرا هدف عقل، نقد مستقلانه و آزاد هر چیزی است، در حالی که عقل متناظر به تربیت دینی از غایت واقعی خود باز می‌ماند، به این دلیل که غایت تربیت دینی چیزی غیر از غایت عقل مستقل از ملاک دین است.

البته در تربیت دینی غیر از عقلانیت منطقی - فلسفی، با نوع دیگری از عقلانیت روبه‌رو هستیم و آن عقلانیت پراگماتیکی است. از منظر تربیت دینی این عقل با موانعی مواجه است. عقلانیت پراگماتیکی، عقلانیتی مبتنی بر تفکر انتقادی است که استقلال در آن یک اصل است و تربیت دینی از منظر این نوع عقلانیت زمانی پویایی لازم را دارد که کاملاً مبتنی بر نقد، بازنگری و انتخاب باشد. این امر با هدف تربیت دینی که به پذیرش مجموعه‌ای از قواعد و عقاید دینی، البته بدون نقد و بازنگری نیازمند است، سازگاری ندارد (فاینبرگ، ۲۰۰۳، ص ۹۲). منتقدین رویکرد عقلانی به

تربیت دینی بر این باورند که در این صورت هم عقل از شأن و منزلت واقعی خود فرو می‌افتد و هم تربیت دینی به معنی واقعی محقق نمی‌شود.

### جمع‌بندی و پیشنهاد

در پایان می‌توان به این نکته اساسی اشاره کرد که رویکرد عقلانی به تربیت دینی، هم دارای مجموعه‌ای از ویژگی‌هاست که استفاده از آن را در تربیت دینی اجتناب‌ناپذیر می‌کند و هم دربردارنده آثار و پیامدهایی است که استفاده از آن تربیت دینی را با مسائل و چالش‌هایی روبه‌رو می‌کند. بدین معنی توجه به وجوه مثبت (توانمندیها) و وجوه چالش برانگیز (کاستیها) آن در تربیت دینی امری لازم به نظر می‌رسد. اما در عین حال و متناظر با این امر، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی نیز در زمینه‌هایی چون تبیین جایگاه رویکرد عقلانی در تربیت دینی در مدارس نظام آموزش و پرورش ایران، بررسی تطبیقی رویکرد عقلانی و دیگر رویکردها در تربیت دینی در نظام آموزش دینی در ایران، بررسی راهکارهای بهبود عملکرد رویکرد عقلانی در تربیت دینی، نگاه آسیب‌شناسانه به رویکرد عقلانی به تربیت دینی ایران و همچنین بررسی تناسب رویکرد عقلانی به تربیت دینی با محتوای برنامه‌های درسی آموزش دین در مدارس ایران انجام شود.

### منابع

- ابراهیمی دینانی، غلامحسین (۱۳۸۰). دفتر عقل و آیت عشق، تهران: نشر طرح نو.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). آسیب و سلامت در تربیت دینی، کتاب تربیت اسلامی، شماره ۵، نشر تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۷۷). اصولی در باب ارائه معارف اسلامی، مجله رشد آموزش معارف اسلامی، شماره ۳۶.
- باقری، خسرو (۱۳۷۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، انتشارات مدرسه.
- زیبا کلام، فاطمه (۱۳۷۹۰). مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران، تهران.
- ژیلسون، اتین (۱۳۷۲). عقل و رزی در قرون وسطی، ترجمه شهرام پازوکی، تهران.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۸۱). اخلاق خدایان، تهران: انتشارات طرح نو.

- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۸). مجله کیان شماره ۵.
- سعیدی رضوانی، محمود، تأملی (۱۳۸۰). در باب تناسب نظام آموزش و پرورش با تربیت دینی، کتاب تربیت اسلامی، شماره ۶، نشر تربیت اسلامی.
- سعیدی، محمود و کیانی نژاد، عذرا (۱۳۸۲). بررسی عوامل تأثیرات نامطلوب درس بینش اسلامی. نشر محراب قلم.
- شاتو، ژان (۱۳۷۶). مریبان بزرگ، ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران.
- شعبانی ورکی، بختیار. رویکردهای فراتحلیلی به نظریه های تربیت دینی، نشریه دانشکده الهیات دانشگاه فردوسی، شماره ۴۲.
- شفیلد، هری (۱۳۷۵). کلیات فلسفه: آموزش و پرورش، ترجمه غلامعلی سرمد، تهران.
- طباطبایی، محمدحسین (۱۳۶۸). تفسیر المیزان، جلد ۵.
- عطازان، محمد (۱۳۸۰). دو رویکرد در تربیت دینی، مجموعه مقالات همایش آسیب‌شناسی تربیت دینی.
- قرآن، سوره بقره، آیه ۷۲.
- قرآن، سوره آل عمران، آیه ۶۴.
- کاردان، علی محمد و همکاران (۱۳۷۲). فلسفه تعلیم و تربیت، جلد یک، انتشارات سمت.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۲). سیرآراء تربیتی در غرب، تهران: انتشارات سمت.
- کران فیبل، جیمز (۱۳۷۵). آشنایی با فلاسفه غرب، ترجمه محمد بقایی، تهران.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۴). رویکردی نمادین به تربیت دینی، تهران: نشر قدیانی.
- ماتین، فرانکو (۱۳۷۸). تاریخ تفتیش عقاید، ترجمه ابراهیم صدیقانی، تهران.
- میلر، جان (۱۳۸۰). آموزش و پرورش و روح، ترجمه نادر قورچیان، تهران: نشر فراشناختی اندیشه.
- نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۷۴). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: نشر طهوری.
- نهج البلاغه، حکمت ۲۶۲، ترجمه فیض الاسلام، ۱۳۶۲، نشر سرای امید.
- ولنستلن الذین ارسل الیهم و لنستلن المرسلین» اعراف ۶.

Barnes. P (2001) What Is Wrong With Phenomenological Approach to Religious Education. *Journal of Religious Education*. Vol. 96. No 4.

Barou. R (2000). *Introduction to Philosophy of Education*. London.

Carr. D (1998) "Three Approaches to Moral Education". *Education, Philosophy and Theory*. New York.

Carr. D (2000) Rival Conceptions of Spiritual Education. *Journal of Philosophy of Education*. No 30.

Ellis. A (1995) Education and Indoctrination: An Attempt at Definition and Review of Social and Political Implications. *Journal of Education*. No 12.

Feinberg. W (2003) *Critical Reflection and Religious Education: How Deep?* Illinois University Press.

Gardner. P (1993) Uncertainty, Teaching and Personal Autonomy: An Inquiry into Pedagogic Dualism. *Cambridge Journal of Education*. No 23.

Heyting, F and White, T (2002) *Methods in Philosophy of Education*. London.

Hirst. P (1979) *Education and The Nature of Knowledge*. The Philosophy of Education. Oxford University Press.

Hudson. W (1973) *Is Religious Education Possible? New Essays in Philosophy of Education*. London.

Mclaughlin. T (1984) Parental Rights and The Religious Upbring of Children. *Journal of Philosophy of Education*. No18.

Monsma. W (2003) *Faith and Rationality*. Minnesota University Press.

Oser, F (2001) "Can a Curriculum of Moral Education be Postmodern"? *Educational Philosophy and Theory*. Vol 31. No 2.

Peters, R.S. (1999), Reason and Habit, *The Paradox of Moral Education in Philosophy of Education*. by Paul H.Hirst and Patricia White. Volum 4.

Moran. G (1994) *Two languages of Religious Education in Critical Perspectives on Christian Education*. London.

1. Rational Approach
2. paradoxical
3. Gager
4. Hirst
5. Piters
6. Gardner
7. reflective
8. Baroue
9. casual
10. Reason
11. Commitment
12. Plantinga
13. Indoctrination
14. socialization
15. reasonableness
16. teaching for commitment
17. confessional approach
18. teaching of religious beliefs
19. teaching about religious beliefs
20. closed mind
21. judgmental
22. paradoxical
23. exclusivism
24. critical rationality
25. Fatermalism
26. Carr
27. moral thinking
28. moral acting
29. pragmatic rationality
30. Moran
31. commitment and confessional
32. propositional rationality
33. criterion
34. out side

Archive of SID