



شمشیری، بابک؛ ایزدپناه، امین (۱۳۹۲). امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۸۸-۶۷.

امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی

بابک شمشیری^۱، امین ایزدپناه^۲

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، بررسی امکان هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف از روش پژوهش استنتاجی بهره‌گرفته شد. بر اساس نتایج این پژوهش به نظر می‌رسد که هم‌کناری پرورش عقل نقاد و توجه به تجربه دینی در برنامه‌های تربیت دینی می‌تواند فرایند دین‌یابی را به نوعی دیالکتیک تبدیل سازد که در آن بین عقل و تجربه‌های دینی تعارضی نبوده و نوسان عقل و دل زمینه‌ساز رشد و کشف معنای دین می‌شود. این هم‌کناری می‌تواند به پژوهش‌مداری و عاملیت متربی، معناداری تربیت، یادگیری تعاملی، هویت دینی پایدار، خودشکوفایی، رواداری دینی، کاهش تأثیر تلقین و تبلیغات و حتی دوری از داروهای روان‌گردان بینجامد.

واژه‌های کلیدی: تفکر انتقادی، تجربه دینی، تربیت دینی

^۱ عضو هیات علمی دانشگاه شیراز، bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

^۲ دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز

مقدمه

در نظام آموزش و پرورش کشور ما، معرفت دینی و اطلاعات و دانش دینی به طور کامل بر هم نهاده شده‌اند و چنین تصور می‌شود که شرط قطعی دین‌دار بودن و درک دینی داشتن تراکم اطلاعات و اندوخته‌های حفظی و صوری دانش دینی است (کریمی، ۱۳۷۳، ۲۲). در چنین وضعیتی فرایند تربیت دینی یک سویه و بر مبنای انتقال دانش و اطلاعات پیرامون گزاره‌ها و مسائل دینی به دانش‌آموزان است و مجالی برای پرسشگری، گفت‌وگو و اهمیت دادن به چالش‌های ذهنی دانش‌آموزان درباره دین نمی‌ماند. حجم سنگین و مطالب خشک و طولانی کتاب‌های تربیت دینی، به خصوص در دوره دبیرستان تأثیر لازم را در تربیت متریبان ندارد (همت بناری، ۱۳۸۰، ۱۸۴). پیرو چنین شیوه تربیتی، ملاک ارزشیابی نیز کمی است و میزان دین‌داری دانش‌آموزان به یک نمره کاهش می‌یابد. دین‌گزیزی نسل جدید ناشی از تکرار روش‌های تربیتی است که از راه تقویت مثبت و منفی، پرورش عادت‌ها و پذیرش گزاره‌های دینی، بدون پرسشگری و نقادی سعی در دین‌دهی به جای دین‌یابی دارد. این دین‌داری که بر مبنای اصول و روش‌های رفتارگرایی استوار شده، جزء ذاتی و هویت فرد نشده و همواره حالت عاریتی دارد (کریمی، ۱۳۷۹، ۷۶-۶۳). چنین رویکردی به تربیت دینی می‌تواند زمینه‌ساز بروز تعصب، تنگ‌نظری، تحمل نکردن دیگری و افراطی‌گری در انسان‌هایی شود که تنها بر مبنای یک سری اطلاعات ورودی پردازش نشده و عادت‌هایشان عمل می‌کنند.

علاوه بر این، نظام تربیتی کشورمان از نقش و جایگاه شهود و ادراک‌های قلبی در این زمینه ناآگاه مانده و با وجود پشتوانه غنی فرهنگی و دینی در زمینه تجربه دینی و عرفانی اثر چندانی از چنین رویکردی به تربیت دینی در کتاب‌ها یا برنامه‌های تربیتی مدارس به چشم نمی‌خورد، یا این که راه درست برای این هدف را نیمووده و در پرورش و تقویت گرایش‌های دینی موفق نبوده است (کشاورز، ۱۳۸۷، ۱۱۴). آنچه زیر عنوان تربیت دینی انجام می‌شود، نتیجه معکوس دارد و از این رو باید شیوه‌های تربیت دینی را در مدارس بازسازی کنیم و در روش‌ها، نگرش‌ها و هدف‌ها تجدیدنظر کنیم (کریمی، ۱۳۸۰، ۷۰). تربیت دینی در بستر تجربه باطنی و دینی از یک آسیب اساسی رایج در تربیت دینی، که تظاهر به دین‌داری و ریاکاری است، می‌کاهد، آفتی که در روش‌های جاری تعلیم و تربیت رسمی به شکل گسترده‌ای عوامل درون‌زای تربیت دینی را تهدید می‌کند (کریمی، ۱۳۸۰، ۶۶). اولویت بخشیدن به انجام اعمال و عبادت‌های دینی به جای توجه اساسی به معرفت و بینش دینی، زمینه‌ساز ظاهرسازی است و مریدان نیز با مشاهده نتیجه فوری این الزام به این باور نادرست دچار می‌شوند که وضع دینی متریبان رضایت‌بخش است (باقری، ۱۳۸۰، ۳۸-۳۷). از دیگر مشکلات بحث تربیت دینی می‌توان به یکنواختی آموزش، غیرفعال بودن، تحکم

و تحمیل، غفلت از توجه به نظر مخالف، جانب‌داری افراطی، شیوه مستقیم آموزش، سطحی و غیرتدریجی بودن، فطرت ستیزی و غیره اشاره کرد (ساجدی، ۱۳۸۶).

شکل‌گیری یک هویت پایدار دینی بدون دست‌یابی به قدرت تجزیه و تحلیل مسائل و تنها با تکیه به پرورش عادت‌ها و تقویت یک سری رفتارهای دینی از جمله عبادت‌ها هرگز شکل نمی‌گیرد و اگر هم به یک ثبات ظاهری بینجامد، به طور قطع از عمق کافی برخوردار نیست. در این حالت، فرد دچار توقف در هویت دینی شده است؛ به این معنا که به هویت دینی ناشی از جستجو و تلاش نمی‌رسد، بلکه خود را به ارزش‌ها و هدف‌هایی متعهد می‌داند که هیچ‌گاه تلاشی آگاهانه برای انتخاب آنها نکرده و بدی‌ها و گزینه‌های مختلف را مورد بررسی و مقایسه قرار نداده است (فیاض، ۱۳۸۸، ۳۹).

با توجه به نگاه تحول‌گرای آموزش و پرورش از جمله توجه به معرفت گسترده، جامع، منسجم، و حیانی، عقلانی، نقلی و تجربی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۱، فصل اول، بند ۶) و درک اهمیت ارتقا و تعمیق انواع و مراتب عقلانیت در همه ساحت‌ها (همان، بند ۱۱)، محوریت ارتباط با خالق در هدف‌های برنامه درسی ملی (برنامه درسی ملی، ۱۳۸۶، ۲/۳/۵) و همچنین رویکردهای تصریح شده در برنامه درسی ملی از جمله گرایش به ارزشیابی کیفی در کنار کمیت و توجه به عنصر ایمان، تفکر و عمل به عنوان ملاک‌های ارزشیابی (برنامه درسی ملی، ۱۳۸۶، ۵/۳/۲)، لزوم تلاش برای بررسی‌های نظری و فلسفی، با هدف فراهم آوردن روش‌های تربیت دینی نوین که هویت‌ساز باشند و ماندگاری تربیتی داشته باشند، آشکارتر شده است. بر این اساس، با توجه به نقدهایی که از نگاه برخی صاحب‌نظران و پژوهشگران تعلیم و تربیت به روش‌های جاری تربیت دینی مطرح شده است، در این مقاله تلاش می‌شود امکان و کارایی هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی، به عنوان روشی چندوجهی برای تربیت دینی، از لحاظ نظری مورد بحث قرار گیرد. از این رو، این سؤال مطرح می‌شود که (۱) از منظر تربیتی چه رابطه‌ای میان تفکر انتقادی و تجربه دینی در بحث تربیت دینی وجود دارد؟ و (۲) چه نتایجی را می‌توان از کاربست تفکر انتقادی و اهمیت دادن به تجربه دینی متریان در بحث تربیت دینی انتظار داشت؟ بنابر بررسی‌های انجام شده تاکنون پژوهشی که از این زاویه به مسئله تربیت دینی پرداخته باشد، یافت نشد. این پژوهش از نوع تحقیقات کیفی است و به شیوه کتاب‌خانه‌ای یا اسنادی صورت گرفته است. روش پژوهش استنتاجی است که با رویکردی توصیفی-تفسیری به تحلیل یافته‌ها می‌پردازد.

چیستی تفکر انتقادی

تفکر انتقادی هرچند مفهومی جدید است، اما ریشه آن به سقراط و روش او، یعنی پرسش‌های ماهرانه‌ای که فرد را در تفکر و بیان افکار خود کمک می‌کند، برمی‌گردد (بنزلی، ۱۹۹۷، ۱۹). رابرت انیس^۱ و مایتو لیپمن^۲ از مهم‌ترین نظریه‌پردازان تفکر انتقادی به شمار می‌روند. از دیدگاه انیس، تفکر انتقادی، تفکر منطقی و مستدلی است که کانون توجه آن تصمیم‌گیری و قضاوت در مورد باورها و اعمال است. به باور او، وقتی فردی تلاش می‌کند تا بحث‌ها را به طور دقیق تحلیل کند و به جستجوی مدارک معتبر بپردازد و به نتیجه‌گیری‌های معتبر برسد، تفکرش انتقادی خواهد بود (انیس ۱۹۸۷، ۷۶). او برای تفکر انتقادی سه بعد منطقی^۳، معیاری^۴ و عملی^۵ در نظر می‌گیرد؛ بعد منطقی به معنی درک ارتباط میان معنای کلمه‌ها و گزاره‌ها در یک مجموعه و داشتن توانایی تفکیک، مقایسه و استفاده از واژه‌های منطقی می‌باشد. بعد معیاری عبارتست از شناخت نسبت به معیارهای اساسی مربوط به حوزه مطالعات، و بعد عملی ناظر بر جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شواهد مربوط به ارتباط میان گزاره‌ها و هدف برای رسیدن به داوری صحیح است (احمدی، ۱۳۸۷، ۸۸-۸۷).

لیپمن تفکر عادی را از تفکر انتقادی جدا می‌کند. به عقیده او، تفکر عادی ساده و تفکر انتقادی پیچیده است و نیازمند فرآیندهای ذهنی عالی و قضاوت بر اساس مدارک و شواهد است. بنابراین، فعالیت‌هایی که در تفکر انتقادی رخ می‌دهند، عبارتند از: مشخص کردن و بیان مسائل، جمع‌آوری اطلاعات، نتیجه‌گیری و بررسی نتایج (لیپمن، ۱۹۹۷، ۹۸). نلسون^۶ (۲۰۰۱) نیز تفکر انتقادی را مجموعه تلاش‌های سازمان‌یافته و هدفمند برای فهم دنیای پیرامونی می‌داند. این فهم از راه ارزیابی دقیق ما از افکارمان و دیگران با هدف روشن کردن و بهبود درک‌مان صورت می‌گیرد (نلسون، ۲۰۰۱، ۸).

چیستی تجربه دینی

فردریک شلایرماخر^۷ برای برون رفت دین از تنگنای حمله‌های خردگرایان و احتمالاً با در نظر داشتن شرایط تاریخی و اجتماعی عصر خود، یعنی شرایطی که در آن به تدریج امور-تربیت، سیاست، و جز آن- از حوزه خصوصی وارد حوزه عمومی می‌شدند، کوشید تا دین‌داری را به شکلی جدید به میان

^۱ Ennis

^۲ Lipman

^۳ logical

^۴ criteria

^۵ pragmatic

^۶ Nelson

^۷ Schleiermacher

مردم آورد و از ورطه تجربه‌ای خاص برای افراد خاص رها سازد. از این نظر، شاید بتوان تجربه دینی را رقیق شده عرفان دانست که بر اساس آن راه ارتباط با امر قدسی به عده‌ای خاص با ویژگی‌هایی فراتر از انسان‌های عادی محدود نمی‌شود. شلایرماخر دین را از حوزه عقل و اراده خارج دانسته و به حوزه عواطف که جایگاه تجلی تجربه دینی است، مرتبط ساخت. از دیدگاه او، دین یک امر تأملی^۱ است و انسان گواه هستی خدا را باید درون خویش بجوید (سایکس، ۱۳۷۴، ۶۸-۶۶).

شلایر ماخر معنای تجربه از منظر تجربه‌گرایان را توسعه می‌دهد تا شامل همه محتوای آگاهی فرد و نه فقط حواس پنج‌گانه شود. او بر این عقیده است که خداوند برای یک انسان مؤمن فقط یک مفهوم یا تصور نیست، یک تجربه است، تجربه‌ای پویا و زنده که تمام زندگی شخصی دین‌دار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. او در دو کتاب «درباره دین»^۲ و «ایمان مسیحی»^۳ تلاش می‌کند تا نشان دهد که هسته دین و جوهر اصلی آن تجربه دینی است؛ تجربه‌ای مستقل از عقاید، تصورها و اعمال، نوعی احساس اتکا و وابستگی به امر مطلق که قائم به خود است و اعتبارش را از خود می‌گیرد (کشفی، زارع پور، ۱۳۸۷، ۱۵۴). ردولف اتو^۴ نیز با تأثیرپذیری از شلایرماخر، دین را یک تجربه عاطفی و غیرعقلانی از امر مقدس معرفی کرده است (شجاعی زند، ۱۳۸۸، ۳۵).

ویلیام جیمز^۵ احساس دینی را نظیر دیگر عواطف انسان می‌داند که به موضوع‌های دینی تعلق گرفته است. او دین را دارای هر سه بعد عقلی، ارادی و عاطفی می‌داند، اما بر بعد عاطفی تأکید می‌کند و اولویت را به آن می‌دهد. حالت عرفانی یا همان تجربه دینی برای او مانند ماخر و اتو، جوهر دین و پایه دین‌داری است (شجاعی زند، ۱۳۸۸). او معتقد است کسی که تجربه دینی دارد، بر اثر آن تجربه نگرشی نو به جهان برایش حاصل می‌شود و باور دارد که نظامی نادیدنی در جهان وجود دارد و بهترین کار برای او این است که خود را با آن وفق دهد (جیمز به نقل از بلندهمتیان و نقیب زاده، ۱۳۸۸، ۲۳۰).

کارل یاسپرس^۶، فیلسوف وجودگرا، راه آشکار شدن و نیل به درک خدا یا متعالی را در تجربه وجودی انسان می‌داند و از دیدگاه او، دلایل فلسفی برای اثبات وجود خداوند فقط زمینه‌ساز ایمان به خدا است. به باور او، این برهان‌ها فقط از آن جهت مهم هستند که انسان را بر آن می‌دارد که از خود بیرون شود و به جست‌وجوی خدا پردازد (نصری، ۱۳۸۶). از این رو، هر چند او معتقد است که خدا را باید از راه

^۱. contemplative

^۲. *On Religion*

^۳. *Christian Faith*

^۴. Otto

^۵. James

^۶. Karl

تجربه درک و شهود کرد و نه دلایل عقلی، اما به سنت‌های دینی و فلسفی و پیش‌نیازهای این تجربه درونی نیز آگاه است.

وین پرادفوت^۱ تجربه دینی را متأثر از زمینه‌های اعتقادی و آموزه‌های ادیان و بستر فرهنگی و اجتماعی مؤمنان می‌داند (پرادفوت، ۱۳۷۷، ۲۱۱-۱۶۸). به عبارت دیگر، هم صورت و هم محتوای تجربه دینی تابع بستر دینی و اجتماعی است. تجربه دینی در یک رابطه تعاملی با دیگر مقوله‌های دینی قرار دارد و می‌تواند مقوم یا زمینه‌ساز آن مقوله‌ها باشد. درست به همین دلیل یک فرد مسیحی با یک مسلمان در صورت مواجهه با یک تجربه دینی از امور مقدس تفسیر متفاوتی از آن‌ها دارند و گزارش هر کدام از آن‌ها درباره تجربه‌اش به فرهنگ دینی او نزدیک است. «حضور در مکان و زمان و اجتماعی خاص به شکل قطعی در تجربه دینی اثر دارد. این که برخی متفکران دنیای امروز را مدرن دانسته و امکان وقوع تجربه دینی را سخت می‌دانند، ناظر به همین مسئله است.» (بلندهمتیان، نقیب زاده، ۱۳۸۸، ۲۴۷).

تفکر انتقادی و تعلیم و تربیت دینی

بنابر تعریف‌هایی که از تفکر انتقادی ارائه شد و نیز ویژگی‌های این نوع تفکر، می‌توان گفت چه در قرآن و چه در کلام پیشوایان دینی به استفاده از تفکر انتقادی سفارش شده است. چنان که در آیه‌های ۱۷ و ۱۸ سوره‌ی زمر^۲ بر نقد گفته‌ها و دیدگاه‌ها و گزیدن برترین آن‌ها اشاره شده است. این سخن می‌تواند ناظر به خود دین هم باشد؛ یعنی در امور دین هم انسان در صورتی هدایت می‌شود که با قوه عقل و ترازوی نقد به انتخاب دست بزند. تاکید بر سنجش و نقد سخن و نیز توانایی اعتبارسنجی منبع آن در حدیث نبوی «خذوا الحق من اهل الباطل ولا تاخذوا الباطل من اهل الحق و کونوا نقاد الکلام» (بحار الانوار، جلد ۴، ۹۶) و نیز این سخن امام علی (ع) «علیکم بالدرایات لا بالروایات» (بحار الانوار، جلد ۲، ۱۶۰) به خوبی روشن است.

برخی متفکران حوزه تفکر انتقادی بر این باورند که تفکر انتقادی را نمی‌توان خارج از قلمرو موضوع مورد بحث آموزش داد. لذا، در تربیت دینی که از حوزه‌های مربوط به تفکر انتزاعی است، باید زمینه ورود تفکر انتقادی فراهم شود. البته از آنجا که معارف دینی از جمله مفهوم‌های پیچیده هستند، پذیرفتنی است که آشنایی متریبان با این مقوله‌ها از راه بررسی و تفکر انتقادی در سال‌های آغازین تعلیم و تربیت مشکل باشد و باعث سردرگمی آنان شود. بدیهی است که شکل‌گیری یک سری مقدمات و

^۱. Wayne

^۲. فبشر عبادی الذین یستمعون القول فیتبعون الاحسنه، اولئک الذین هدیم الله و اولئک هم اولواالاباب.

دانش پایه ای برای هرگونه نگاه انتقادی به مفهوم‌ها در هر زمینه‌ای ضروری است و همواره ساخت دانش جدید و فهم تازه از مسائل بر بنیان دانش قبلی شکل می‌گیرد، اما به تدریج و با ورود متریبان به دوره‌ها و سطوحی که تفکر انتزاعی در دانش‌آموزان شکل پیشرفته‌تری می‌گیرد، باید تفکر انتقادی را در حوزه‌های انتزاعی‌تر تعلیم و تربیت هم وارد ساخت. به همین جهت ضروری است برای ورود به مباحثه‌های انتقادی درباره مسائل مربوط به تربیت دینی، شکل انتزاعی‌تر و پیشرفته‌تری از تفکر انتقادی به متریبان آموزش داده شود. این مسئله از آن جهت اهمیت دارد که انتقاد به صرف انتقاد انجام نگیرد. به علاوه «تفکر انتقادی نباید فرد را به دام نسبی‌گرایی اخلاقی و ایمانی بیندازد.» (میسون، ۲۰۰۸، ۴).

اهمیت، پیچیدگی، چند بعدی و تخصصی بودن تفکر انتقادی منجر به ایجاد چندین رویکرد متفاوت برای آموزش تفکر انتقادی شده است. یک رویکرد به گسترش دوره‌های اختصاصی آموزشی تفکر انتقادی تاکید می‌ورزد و رویکرد دوم بر تلاش‌های منظم و اختصاصی برای افزایش توانایی‌های تفکر انتقادی تمرکز دارد و بر این اساس آموزش‌هایی برای افزایش مهارت تفکر انتقادی انجام می‌شود. راهبرد دیگر، برنامه یا الگوی خاصی ارائه نمی‌کند، اما بر گسترش محیط کلاسی مناسب برای آموزش آن تاکید می‌کند؛ محیطی که در آن به عمق موضوع‌ها پرداخته شود و بر استدلال و ارائه مدرک برای حمایت از بیانیه‌های شفاهی و کتبی تاکید شود (عسگری و سیف، ۱۳۸۶، ۳-۲). به نظر می‌رسد ترکیبی از هر دو رویکرد بالا در قالب برنامه‌ای مدون و دقیق بتواند در تربیت دینی نیز سودمند باشد. با در نظر داشتن آیه مورد اشاره - زمر ۱۷ و ۱۸- می‌توان گفت در تربیت دینی باید به دنبال فراهم آوردن شرایط و ایجاد محیط آموزشی مبتنی بر پرسشگری و نقد باشیم تا در جریان گفت‌وگو میان مربی و دانش‌آموزان و دانش‌آموزان با یکدیگر فهم و معرفت دینی به صورت پویا شکل گیرد. تفکر انتقادی مهارتی است که از ابتدا در عرصه عمل رشد و بالندگی پیدا می‌کند. آموزش تفکر انتقادی را نباید به دانستن یک سری مهارت‌ها و اطلاع از روش‌های تفکر کاهش داد. گرایشی که سعی به کمی کردن مؤلفه‌های آموزشی برای سنجش و ارزیابی میزان یادگیری دارد، با تفکر انتقادی هم‌خوان نیست، به همین دلیل باید مراقب بود تا به دام این فروگاهی نیفتیم.

تجربه دینی و تربیت دینی

به تعبیر عبدالعظیم کریمی تربیت دینی فراهم کردن «فرصت‌های طبیعی و درون‌یاب است» تا افراد با تجربه شخصی و الهام از فطرت خویش بارقه تعالی‌بخش دین را کشف نمایند. تربیت دینی با تجربه دینی ارتباط جدایی‌ناپذیر دارد و برخلاف آنچه که پاره‌ای مربیان و مبلغان به آن دامن می‌زنند، ایمان دینی به

منزله تعلق خاطر مطلق، فعلی است که برخاسته از تمام شخصیت آدمی و در کانون معرفت قلبی و شهودی او روی می‌دهد. اگر تربیت دینی را به معنای فراهم ساختن فرصت‌هایی بدانیم که فرد با تجربه شخصی و الهام از فطرت خویش، دین را در درون خود بیابد در این صورت تربیت دینی با تجربه دینی پیوند جدایی‌ناپذیر دارد. تربیت دینی واقعی زمانی رخ می‌دهد که کشف شهودی جای رفتارهای ظاهری و اکتسابی را بگیرد (کریمی، ۱۳۸۰، ۶۴-۶۳).

بر کسی پوشیده نیست که بسیاری برهان‌های عقلی تنها گوشه‌ای از حقیقت عالم را بر انسان می‌گشایند. عقل با وجود همه سودمندی‌هایش، در برخورد با مفهومی‌های متافیزیکی از ارائه تبیین عاجز است. در عصر پست‌مدرن اندیشه عقلانی مرجعیت خود را به عنوان وسیله مقابله با تصورها و ایده‌ها از دست می‌دهد و شهود اهمیت خود را باز می‌یابد. به نظر متفکران پست‌مدرن، شهود و عواطف به اندازه اندیشه عقلانی و مفهومی مجاز هستند و شاید حتی مهم‌تر از آن به شمار روند (حقیقی، ۱۳۸۱، ۵۱-۶۸).

در بحث تربیت دینی توجه به شهود و ادراک خداوند از راه تجربه‌های دینی هرچند دشوار به نظر می‌رسد و هدفی آرمانی قلمداد می‌شود، اما نباید مورد غفلت قرار گیرند. گرایش فطری و ازلی انسان به یکی شدن با مبدأ و رسیدن به جایی که به قول سعدی «به جز خدا نبیند» حکایت از نیازی ذاتی و فطری دارد که باید برایش چاره‌جویی کرد. گنجاندن مفهومی‌هایی چون تجربه دینی در برنامه‌های تعلیم و تربیت دینی و آشنایی متریان با نمونه‌های تاریخی آن‌ها در میان پیامبران، اولیاء و عارفان می‌تواند مقدمه‌ای برای حرکت به سوی کشف حقایق از سوی متریان بیرون از دایره تعقل باشد. با این حال، تجربه و آگاهی دینی امری قلبی است و نمی‌توان آن را به کسی تحمیل کرد، بلکه تنها می‌توان فضا را طوری طراحی کرد که دانش‌آموزان خود به سوی تجربه کردن برخی احساس‌های معنوی و دینی گرایش پیدا کنند. فراهم آوردن شرایطی که در آن متریبی به این درک و توان برسد که هر پدیده‌ای را با توجه به خدا ببیند و به بیان دیگر، دست او را در امور جهان مشاهده کند، موجب تسهیل تجربه دینی می‌شود. از این منظر، دین‌داری صرف انجام تکالیف دینی نیست، بلکه عبادت و انجام امور مذهبی مقدمه‌ای است برای رسیدن به مرتبه‌ای بالاتر از خودیابی و در نهایت خدایابی. با چنین نگاهی، بسیاری مراسم و آیین‌های مذهبی چون حج، روزه و نماز را می‌توان در واقع فرصت‌هایی برای تجربه دینی دانست. صرف ایجاد ظاهر مذهبی در محیط‌های آموزشی و توجه به برپایی مراسم مذهبی، مطابق آنچه در نظام آموزشی ما تشویق می‌شود، کافی نیست (شمشیری، ۱۳۸۵: ۲۳۷).

یک وظیفه تعلیم و تربیت دینی این است که به متریبی پیامورد که به سادگی و با چشمان بسته از کنار تجربه‌ها و موقعیت‌های تجربه‌ای خویش نگذرد، بلکه با دقت و تأملی خاص آن‌ها را مورد توجه قرار دهد. برنامه‌هایی چون ریاضت، خلوت‌نشینی، ذکر، مراقبه، محاسبه، مواخذه و دوام طهارت همگی در راستای ایجاد بستر مناسبی جهت تسهیل معرفتی متریبان است (شمشیری، ۱۳۸۵، ۲۳۵). بر این اساس، نقش مربی در پیوند با تجربه دینی بسیار بیشتر از یک آموزش‌دهنده است. مربی لازم است در درجه اول روان‌شناس باشد به نحوی که از طریق روان‌تحلیل‌گری فرایند درون‌نگری و خودشناسی آنان را تسهیل و هدایت نماید (شمشیری، ۱۳۸۵، ۳۰۲).

هم‌کناری و دیالکتیک تفکر انتقادی و تجربه دینی در تربیت دینی

ارتباط تفکر انتقادی و تجربه دینی آن‌جا اهمیت پیدا می‌کند که بپذیریم تجربه‌های دینی در یک بستر فرهنگی و بر مبنای باورها، قواعد و مفهومی‌های یک دین شکل می‌گیرد. در این صورت، باورهای پایه، صحیح، اصیل و عمیق که حاصل کوشش‌های فردی و جست‌وجوی نقادانه بوده‌اند، می‌تواند منجر به تجربه‌های دینی اصیل شوند. از سوی دیگر، یکی از کارکردهای عقلانی تأکید بر نقش عقل به عنوان فرقان است؛ بدین معنی که قادر به تشخیص مرز بین دو عالم ثبات و نسبییت باشد. پیرو آن، عقلانیت توان تشخیص و درک حیطه‌های کارکردی خود را دارد (شمشیری، ۱۳۸۵، ۲۹۲). بعدی از تفکر انتقادی که ناظر به نقد درونی است این آگاهی را به فرد می‌دهد که هنگام رویارویی با امور خارج از حیطه شناخت عقل، آن امور را به دیگر راه‌های شناخت واگذارد. در تجربه دینی فاصله و سیری که در تفکر وجود دارد، یعنی از مبتداها یا معلوم‌ها به مجهول رسیدن، دیده نمی‌شود، بلکه ارتباطی مستقیم و به عبارت دیگر بی‌واسطه پیش می‌آید که عقل قادر به درک آن نیست، اما می‌تواند آن را تفسیر کند. هرچند برای عقل درک بی‌نهایت و نامتناهی دشوار و حتی ناممکن است^۱ و در قالب زمان و مکان است که اندیشه ممکن می‌شود، اما همین عقل به تعبیر ابن عربی به عنوان یک منبع شناخت در کنار حس، شهود و وحی، در مقام قبول حد و مرزی ندارد و می‌تواند از منابع دیگر معارف را دریافت نموده، بپذیرد و تجزیه تحلیل کند (رحیمیان، ۱۳۸۳، ۲۸).

^۱ در تاریخ فلسفه، حتی از زمان پیش‌سقراطیان این مسئله که انسان اندیشمند همواره با کوشش‌های عقلی در پی رسیدن به یکتایی و جمع امور در چیزی واحد است، سابقه دارد و از این‌رو است که از نظر افلاطون «بسیار بدون یک قابل درک نیست».

از نگاهی دقیق‌تر می‌توان رابطه بین باورهای دست‌یافته فرد و تجربه‌های دینی‌اش را دو طرفه دانست. همان‌طور که تجربه‌های دینی بر اساس باورهای دینی شکل می‌گیرند، تجربه‌های دینی نیز می‌توانند مقوم یا کامل‌کننده باورها باشند. این مسئله اهمیت توجه به شناساندن راه‌های مختلف معرفتی به متریان برای اجتناب از تک‌بعدی شدن را یادآوری می‌کند. یادگیری به معنای فهمیدن مستلزم استفاده از تمامی راه‌های معرفتی است. بدین ترتیب، آموزش و پرورش نباید تنها بر یکی از فرایندهای ذهنی تأکید کند، بلکه باید در جهت رشد و پرورش هماهنگ آنها کوشش کرده و از تک‌بعدی شدن متریان جلوگیری کند (شمشیری، ۱۳۸۵، ۲۹۶). هم‌کناری پرورش عقل نقاد و توجه به تجربه دینی، فرایند دین‌یابی را به نوعی دیالکتیک برای رسیدن به یک معنا تبدیل می‌سازد. این نوسان بین عقل و دل زمینه‌ساز رشد است. عقل نقاد این توان را دارد که کاستی‌های متن، دین، و حتی خود عقل را دریابد، تجربه‌های دینی را در بافت فرهنگی آن تفسیر کند و متوجه باشد آنچه با عنوان تجربه دینی در دین‌های مختلف بر افراد تجلی می‌یابد، نشان برتری آن دین نیست؛ چرا که معنایی واحد و رای همه این کثرت تجربه‌ها وجود دارد.

باید یادآور شد که بنا به تعریف‌ها و بحث‌های مطرح شده، به نظر می‌رسد تجربه دینی پیش و بیش از آن که نقطه شروع دین‌داری باشد، مقصد و هدف زندگی دین‌مدارانه است؛ چرا که هیچ تجربه‌ای در فضای خنثی و خلأ قابل شکل‌گیری نیست. به عبارت دیگر، زندگی دینی داشتن تسهیل‌کننده تجربه دینی است. «عارفان نیز ایمان خود را بر تجربه‌شان استوار نکرده‌اند و برعکس این ایمانشان است که نیل به چنین تجربه‌هایی را برایشان ممکن ساخته است و ارزش آن نیز بسیار شخصی است.» (لگنها وزن، ۱۳۷۱، ۳۴). حال اگر یکی از هدف‌های دین را افزایش ظرفیت انسان‌ها بدانیم و بخواهیم در تربیت دینی نیز به چنین هدفی دست یابیم، طبیعی است که ابتدا زمینه شناخت دین و ساخت دانش دینی از سوی متربی فراهم شود و از سویی گام به گام امکان رویارویی با تجربه‌های دینی که می‌توان آن را مقصد تربیت دینی دانست، فراهم شود.

در مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت به معنای هدایت فرایند بالقوه شدن تمامی استعدادهای آدمی و رشد و تعالی او در جهت قرب به خدا و به تعبیری خداگونه شدن است (اعرافی و دیگران، ۱۳۷۶، ۳۷-۳۴). توجه قرآن به شناخت قلبی و عقلی در کنار هم نشان از ضرورت دیالکتیک بین این دو راه شناخت دارد. این دو ابزار شناخت جدای از هم عمل نمی‌کنند و همواره بین آن دو ارتباط وجود دارد. هرچند به نظر می‌رسد که تجربه‌های دینی از حوزه عقلانیت خارج اند، اما توانایی تفکر انتقادی این امکان

را به فرد می‌دهد تا آن‌ها را به کمک درک درست از زمینه‌های بروز آن‌ها به درستی تفسیر کند و در عین حال به کاستی‌های عقل در شناخت همه‌جانبه جهان و آفریننده آن آگاه باشد. در چنین حالتی نه تنها بین عقل و تجربه‌های دینی یا فراعقلی هیچ تعارضی نیست، «بلکه چنان عقلی می‌تواند روشنگر تجربه‌های حسی، بیان‌گر تجربه‌های عرفانی و مفسر یافته‌های وحیانی پیامبران باشد.» (رحیمیان، ۱۳۸۳، ۲۴).

بر این اساس می‌توان گفت، برخلاف ادعای کسانی چون شلایرماخر و او تو که تجربه دینی را کاملاً فارغ از زمینه بروز آن‌ها می‌دانند و حجت بودن عقل را رد می‌کنند، دیدگاه کسانی چون یاسپرس و پرادفوت پذیرفتنی‌تر است و می‌تواند به این ادعا که بین تجربه دینی و تفکر انتقادی ارتباطی از نوع دیالکتیک هست، نزدیک باشد. البته باید در نظر داشت که برای پرادفوت و یاسپرس، برهان‌های عقلانی نقطه عزیمت و تجربه دینی مقصد است. اما دیدگاه پیشنهادی این نوشته ناظر بر پایان‌ناپذیری نوسان و رفت و برگشت میان عقل و دل است. هم‌کناری و توجه به این دو از یک سو، این توانایی را به فرد می‌دهد که هر پدیده و رویدادی را امری ماورایی نشمرد و با رجوع به توانایی خرد نقاد ابتدا بکوشد حیطه تجربه‌اش را بشناسد تا بداند آنچه در میدان آگاهی او روی داده با کدام ابزار شناسایی ادراک شدنی است. در سوی دیگر، این آگاهی برای فرد به دست می‌آید که در برخورد با تجربه دینی اصیل آن را بشناسد و ضمن باز بودن به روی آن تجربه در گام بعد به تفسیر تجربه‌اش پردازد.

نتایج مورد انتظار از هم‌کناری تفکر انتقادی و تجربه دینی در تربیت دینی

کاربست تفکر انتقادی و تجربه دینی در برنامه تربیت دینی - هر یک به طور جداگانه و نیز در کنار یکدیگر - می‌تواند نتایج تربیتی مثبتی داشته باشد که اثر تربیت دینی را در متریان عمیق‌تر و ماندگارتر می‌سازد. در ادامه به برخی از این نتایج مورد انتظار اشاره می‌شود.

۱. پژوهش‌مداری و عاملیت‌مربی

تفکر اساس هر نوع یادگیری است و رشد هر مهارت یا دانش به آن بستگی دارد. تفکر انتقادی نیز به نوبه خود به عنوان یک ابزار پیش‌نیاز ورود مربیان به هر یک از حوزه‌های تخصصی‌تر تعلیم و تربیت از جمله تربیت دینی است. در این جا، نظام تعلیم و تربیت باید زمینه و شرایط قرار گرفتن مربی در معرض دیدگاه‌های متنوع را فراهم آورد و او را ترغیب کند تا به صورتی روشمند به سنجش خردمندانه آن‌ها پردازد و در جست‌وجوی حقیقت باشد. پژوهشی بودن فرآیند تربیت ضمن آن که می‌تواند راه را بر تلقین ببندد و به یادگیری آزادانه کمک کند، در پایدارتر ساختن تأثیر تربیت نیز موثر خواهد بود.

لیپمن تعلیم و تربیت را فرایند تبادل آرا و مشارکت فراگیران درباره یافتن معنا از طریق پژوهش به منظور پیشبرد فهم و داوری بهتر می‌داند (احمدی، ۱۳۸۷، ۳۹). یک ویژگی فرآیند پژوهش آن است که راه نقد همواره باز است و نتایج یک پژوهش می‌تواند خود در معرض نقد قرار بگیرد. اساس تفکر انتقادی دو نوع ضعیف و قوی است؛ «نوع ضعیف شامل توانایی نقادانه فکر کردن نسبت به موضع دیگران جدایی از موضع خود می‌باشد و نوع قوی ناظر بر توانایی تفکر انتقادی درباره موضع گیری‌ها، مفروضه‌ها و جهان‌بینی خود فرد است.» (پاول به نقل از میسون، ۲۰۰۸، ۳). به عبارت دیگر، فرد دارای قدرت نقد بیرونی و درونی است. در نقد درونی فرد قادر است جدایی از تعصب و تحجر به بازنگری در یافته‌ها و نگرش‌های خود پردازد و در جست‌وجوی کاوشگرانه برای یافتن جایگزین‌های صحیح‌تر برآید.

در تجربه دینی نیز عاملیت فرد مطرح است؛ چرا که تجربه‌های دینی تنها نزد صاحبان آن‌ها معتبر هستند و تجربه دینی هر فردی تنها پشتوانه باور خود اوست و نه کس دیگر. معرفت حاصل از طریق تجربه‌های دینی بی‌واسطه است و در آن‌ها حقایقی بر فاعل شناسا آشکار می‌شود. چنین معرفتی از سوی کسی به فرد صاحب تجربه انتقال نمی‌یابد، بلکه حاصل تلاش‌های فردی است. به عبارت دیگر، این خود فرد است که زمینه تجربه‌های دینی را به وسیله ریاضت، عبادت، تفکر، خلوت‌گزینی و دیگر محدودیت‌هایی که برای خود ایجاد می‌کند، فراهم می‌سازد. جدای از اینها مخاطبان معاصر دین باید دین را به منزله خطاب به خود تجربه کنند. «انسان جدید تا خود را مخاطب دین و شرکت‌کننده در تجربه دینی نبیند از در تسلیم و تفاهم در نمی‌آید، به ویژه اگر خود را در برابر دینی بی‌انعطاف ببیند.» با داشتن چنین نگاهی «سیر تکامل دین در طی زمان، حتی در دوران پس از وحی، منوط به تجربه‌های دینی دین‌داران می‌شود.» (سروش، ۱۳۷۶، ۱۱). بنا بر این برداشت، لازمه تکامل دین افراد تلاش برای رسیدن به تجربه دینی با بهره‌گیری از منابع اولیه الهام و وحی است. در این سیر معرفتی، اراده و اختیار فرد است که او را به مقصود می‌رساند.

۲. معناداری تربیت

به باور بیبر^۱ موضوع اصلی یادگیری باید به جای دانش، چگونگی دانستن و شیوه‌های شناخت باشد (بیبر، ۲۰۰۱، ۳۸). تمرکز بر روی چگونگی دانستن به جای چه دانستن، که اساس پژوهش‌مداری تربیت است، به تربیت و رشد معنا می‌بخشد. از آن‌جا که متربی فعالانه در فرآیند تربیت حضور داشته و بخش اصلی تربیت به عهده خود او بوده، یافته‌ها برایش معنادارتر و در آینده قابل دسترس هستند. دین‌دار

^۱. Beare

شدن در چنین شرایطی حالتی پویا پیدا می‌کند. متربی در برابر مسائل قرار می‌گیرد و در مسیر حل مسائل به خودیابی و دین‌یابی می‌رسد. در این حالت یادگیرندگان خود خلق‌کننده دانش هستند و از طریق ایجاد معنای جدید بر دانسته‌های قبلی به رشد می‌رسند. **در چنین حالتی**، معنای دین‌داری اساساً بسیار متفاوت از زمانی می‌شود که تلقین یا اجبار عامل اصلی تربیت باشد.

فرض بسیاری از کتاب‌های دینی نظام تعلیم و تربیتی ما این است که بسیاری از مفهوم‌های ارائه شده به عنوان مسائلی بدیهی از سوی دانش‌آموزان پذیرفته شده‌اند و آنان تنها نیاز دارند درباره آنها اطلاعات بیشتری کسب کنند. لذا، از توضیح و استدلال در مورد آنها غفلت شده است. این ساده‌سازی یا به عبارت بهتر، ساده‌انگاری مفهوم‌های دینی با یادگیری معنادار در تضاد است. دوم اینکه، صرف پرورش یافتن در خانواده‌های مسلمان به معنای اعتقاد راسخ به دین نیست، حتی در صورت اعتقاد معلوم نیست که باور آنان جنبه آگاهانه داشته باشد و فقط نتیجه عادت یا اجبار نباشد (شمشیری، ۱۳۸۷، ۲۵۷-۲۵۶).

چرخش به سوی مباحثه، جست‌وجوگری و نقد در امور و مفهوم‌های دینی زمینه‌ساز تعمیق دانش دینی دانش‌آموزان و نیز معناداری آن است. برای رسیدن به این منظور لازم است روش تدریس و نیز روش ارائه مطالب در کتاب‌های درسی مرتبط با تربیت دینی به شکلی تغییر کند تا امکان بحث، طرح پرسش‌های بنیادین، کشف مسئله^۱ و تحقیق فردی و گروهی فراهم شود. نکته مهم این است که فرد برای ورود به نقد و تحلیل نیازمند کسب اطلاعات کافی درباره محتوایی است که قصد بررسی آن را دارد. این همان بعد از تفکر انتقادی است که انیس آن را «معیاری» می‌نامد. از این رو، تفکر انتقادی بدون اطلاعات کافی غیرممکن و بی‌معناست؛ چرا که فاقد شناخت شفاف است. نقد نتیجه دانش عمیق درباره مفهوم‌ها و نظرات است. پس، ضروری است مریدان ضمن ارائه گستره وسیع و بدون سوگیرانه از اندیشه‌های گوناگون درباره هر یک از مفهوم‌های دینی، دانش‌آموزان را ترغیب کنند تا با تفکر در آنها و رجوع به منابع دیگر ضمن کسب دانش وسیع‌تر به نقد آنها پرداخته و یافته‌های خود را با دیگران به بحث بگذارند.

۳. یادگیری تعاملی

روش تفکر انتقادی در تربیت از جمله تربیت دینی فرصتی است برای مربی و متربی تا بر روی عقاید مفروضه‌ها و مفهوم‌های کنونی تأمل کنند و به بازنگری، اصلاح و سازمان‌دهی مجدد دانش دینی خود بپردازند. فرصت دادن به متربی برای ابراز عقاید و دانستن برداشت‌هایش از موضوع‌هایی که با آنها

^۱. problem finding

به عنوان مسئله درگیر می‌شود، در واقع به رسمیت شناختن عاملیت او در یادگیری است. امکان بحث و تبادل آرا بین متریبان با یکدیگر و نیز با مربی، فرایند یادگیری را از پاسخ‌مداری و پر کردن ذهن از پاسخ‌ها به سمت پرسش‌مداری تغییر می‌دهد. در چنین حالتی مربی منبع دانش تلقی نمی‌شود، بلکه تسهیل‌کننده فرایند یادگیری و رشد است. بر اساس دیدگاه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی «دیالوگ»، کاتالیزور کسب معرفت است. تبادل آرا که از طریق تعامل اجتماعی و از راه پرسش، ارائه پاسخ، به چالش کشیدن پاسخ‌ها و نیز بازخورد به موقع و مقتضی صورت می‌گیرد، تسهیل‌کننده ادراک است.» (اپلفیلد و همکاران، ۲۰۰۱، ۳۹).

۴. کسب هویت دینی پایدار

اریکسون^۱ روان‌کاو آمریکایی از هشت مرحله رشد روانی-اجتماعی انسان سخن می‌گوید که مرحله پنجم مربوط به دوره نوجوانی است و ویژگی اصلی آن جست‌وجوی هویت است (شولتز، ۱۳۸۳). نظرات اریکسون همواره مورد توجه دیگر روان‌شناسان نیز بوده است. به طور نمونه، جیمز ماریسیا^۲ (۱۹۶۶) چهار وضعیت هویتی را بر اساس اندیشه اریکسون مطرح کرد که عبارتند از: پراکنندگی هویت^۳، ضبط هویت^۴، وقفه هویت^۵ و هویت‌یابی^۶. پراکنندگی هویت وضعیتی است که فرد تلاشی برای کاوش درباره ارزش‌ها ندارد و نیز هیچ احساس تعهدی در او به وجود نمی‌آید. در وضعیت ضبط هویت فرد بدون بررسی و تحقیق در هدف‌ها و ارزش‌های جامعه به پذیرش آن‌ها روی می‌آورد. چنین هویتی را هویت پیش‌رس نیز نام‌گذاری کرده‌اند که پشتوانه آن مرجعیت افرادی چون والدین، معلمان، رهبران دینی و غیره است. در وضعیت وقفه هویت، فرد در جهت کسب هویت تلاش و کاوش می‌کند، اما نسبت به اعتقادات و ارزش‌ها تعهد خاصی ندارد. برای مثال، پرسش‌ها و ابهام‌هایی درباره مسائل دینی یا سیاسی دارد که نیازمند کاوش اساسی است، ولی این امر بدون احساس تعهد خاصی به آنها صورت می‌گیرد. اما فردی که در وضعیت هویت‌یابی قرار می‌گیرد، نسبت به ارزش‌ها عقاید و هدف‌های جامعه احساس تعهد دارد. لازمه و پیش‌شرط این احساس تعهد، تجربه یک دوره‌ی کاوش دقیق و منطقی است. در واقع فرد هنگامی وارد این

^۱ . Erikson

^۲ . Marcia

^۳ . identity diffusion

^۴ . identity foreclosure

^۵ . identity moratorium

^۶ . identity achievement

وضعیت می‌شود که گزینه‌های پیش روی او به دقت بررسی شوند و پس از بررسی و حصول اطمینان است که فرد تعهد خود را به آن‌ها ابراز می‌دارد.

بر اساس ویژگی‌های چهار وضعیت یادشده در ارتباط با تربیت دینی، چنان‌چه هدف از تربیت رسیدن به هویتی پایدار باشد، به طور مسلم وضعیت چهارم مطلوب است، اما چنین وضعیتی از راه تلقین یا اجبار کسب نمی‌شود. پایبندی به باورهای دینی زمانی استوار است که حاصل تلاش فردی با اتکا به کاوش عملی و نظری باشد. ویژگی تفکر انتقادی در پیگیری یک مسیر، که از سؤال آغاز و پس از طی مراحل مختلف بررسی و تحلیل به پاسخ و نتیجه‌گیری می‌رسد، می‌تواند روش مناسبی برای کسب پایداری در هویت دینی باشد. بخش بزرگی از نسل جدید دیگر به پذیرش باورها و سنت‌های نسل پیشین علاقه‌ای ندارد که هویتی ضبط شده داشته باشد و از طرف دیگر تلاش سامان یافته‌ای از سوی نهادهای آموزشی و تربیتی برای پیگیری راه‌های جدید تربیتی صورت نمی‌گیرد. وضعیت کنونی بخش بزرگی از نسل جدید کشور ما در بحث تربیت دینی را احتمالاً باید در وضعیت اول یا پراکندگی هویتی جای داد، وضعیتی که نه تنها نامطلوب بلکه خطرناک است.

تعهد به عقاید و ارزش‌ها ویژگی وضعیت کسب هویت است، اما چگونگی دست یافتن به ارزش‌های دینی و اعتقادی است که عامل کسب هویت دینی می‌شود و نه چه دانستن. تفکر انتقادی به فرد کمک می‌کند تا چنان‌چه عقیده یا ارزشی را در بررسی‌ها و تأمل‌های بعدی‌اش نادرست یافت یا عقیده و ارزش دیگری را به حقیقت نزدیک‌تر دید، بدون تعصب دست به انتخاب آن‌چه به حقیقت نزدیک‌تر می‌بیند، بزند. از آنجا که در تفکر انتقادی لازم است در فرد عدم تعادل ایجاد شود، بودن در وضعیت وقفه هویتی امری طبیعی است و باید به عنوان مرحله گذار به آن نگاه کرد. در این مرحله مربی باید شک‌ها و نقدهای دانش‌آموز را به مسیر درست هدایت کند، به نحوی که بتواند در یک فرایند پژوهشی گروهی و فردی به حل مسائل از راه استدلال صحیح دست یابد. اما فراتر از رسیدن به این یافته‌ها از مسیر عقل، یافته‌های قلبی و تجربه‌های دینی اصلی است که در بافت دینی انسان‌ها اتفاق می‌افتد و باورهای درست نظری فرد را نیز قوام می‌بخشد و حتی تردیدها و پرسش‌های بی‌پاسخی را که ذهن با آن‌ها درگیر است برطرف می‌کند. به همین دلیل هویت دینی به دست آمده از این مسیر باثبات و پایدار است.

۵. خودشکوفایی^۱

در سلسله مراتب نیازهای مازلو^۲ خودشکوفایی در رأس هرم قرار دارد. تصور او از خودشکوفایی به «عنوان هدف ضروری و غایی زندگی، بازتابی است از این باور او که اکثر مردم به شرط فراهم بودن موقعیت‌های مناسب قادر به رسیدن به سطح بالاتر عملکرد هستند.» (شولتز، ۱۳۸۳، ۳۷۸). مازلو خودشکوفایی را بیان‌گر رسیدن انسان به سطحی از رشد می‌داند که می‌تواند تمامی استعدادهای بالقوه خود را به کمال برساند، اما فقط عده کمی از افراد از این اراده خود بهره می‌برند، یعنی فقط عده کمی از مردم دنیا به مرحله شناخت هویت و خویش‌شناسی و انسان کامل بودن می‌رسند (صدیقی، ۱۳۸۷، ۳۳). «تعالی در نظر مازلو به معنی وارheidن از خودآگاهی، خودهشیاری و خودشهودی فردی است که احساس مینت فرد را از او می‌ستاند. این تعالی همان خود را فراموش کردن است که حاصل مجذوب شدن، شیفته شدن یا تمرکز بر چیزی و رای روان آدمی است (صدیقی، ۱۳۸۷، ۳۴).

مازلو بین دو نوع افراد خودشکوفایی تمایز می‌گذارد. افرادی که به اوج می‌رسند و افرادی که به اوج نمی‌رسند. از دیدگاه او، افرادی که به اوج می‌رسند تجربه‌های اوج بیشتری دارند و این تجربه‌های اوج نسبت به دسته دیگر بیشتر عرفانی و مذهبی است. او این افراد قادرند فرا نیازهای خود را برطرف کنند (شولتز، ۱۳۸۳، ۳۷۱-۳۷۳). هدف غایی دین رسیدن انسان به کمال است و از دید عرفانی هم رسیدن به حقیقت مطلق و یکی شدن با ذات جهان است. تجربه‌های دوران کودکی در بازداری یا رشد بعدی به سوی این گونه خودشکوفایی موثرند. با آشنا شدن و آگاهی یافتن متریبان از تجربه‌های دینی و تسهیل رسیدن به آنها، به عنوان بخشی از تربیت دینی، می‌توان به خودشکوفایی بخشی از متریبان در زمینه تربیت دینی امیدوار بود.

۶. کم‌رنگ شدن نقش تلقین

تمرکز قرآن و تعلیم‌های اسلامی بر خردورزی و دعوت به تفکر، به گونه‌ای که ساعتی تفکر را برتر از هفتاد سال عبادت می‌داند، شاهد خوبی بر بی‌معنا بودن تلقین در بحث تربیت دینی است. آنچه در اسلام بیشتر اهمیت دارد، سخن است نه گوینده‌ی آن، چنانکه حتی قرآن از زبان پیامبر می‌گوید که او همچون دیگران انسان است و تنها دلیلش برای تمایز او از دیگران کلامی است که از منبع وحی به او

^۱ . self-actualization

^۲ . Mazlo

رسیده است. پس، در دین‌داری شخصیت پرستی جایی ندارد و به دنبال آن نباید تحت القاهای افراد قرار گرفت. در حوزه تربیت دینی به کارگیری روش تلقین با هدف‌های شناختی آن تعارض دارد. در اسلام باور کردن اصول دین تنها با بهره‌گیری از شیوه‌های استدلالی و تحقیقی و نه تلقینی و تحمیلی مورد پذیرش است. شاهد این مدعا آیه «لا اکراه فی الدین» و آیه ۱۴ سوره حجرات است. در این آیه خداوند ملاک ایمان را اسلام آوردن و قبول یک سری آموزه‌های دینی نمی‌داند.

۷. کم‌رنگ شدن تأثیر تبلیغات

در جهان ما رسانه عامل قدرتمندی است و نهادهایی که در پی ترویج و تبلیغ ایدئولوژی و نگرش خود هستند و سعی در غالب ساختن آن دارند، همواره پیام‌های خود را از طریق رسانه‌ها عرضه می‌کنند و برای تأثیرگذاری بیشتر بر رنگ و لعاب آن می‌افزایند. چنین عقایدی را فرانسویس بیکن بت‌های تماشاخانه‌ای با بت‌های نمایش می‌نامد. «بت‌های نمایش، نظریه‌ها و عقایدی هستند که چون با آب و تاب بسیار و با حالتی تبلیغی بر صحنه آورده شده‌اند و تماشاگران شیفته آن‌ها شده‌اند، دیگر جایی برای شک کردن، سنجیدن و اندیشیدن باقی نمی‌گذارند.» (نقیب زاده، ۱۳۸۸، ۹۹).

بی تردید چنانچه روش تربیتی ما مبتنی بر دین‌یابی فعالانه از سوی متربی باشد و عاملیت او در مرکز تربیت دینی قرار گیرد، تبلیغات رسانه‌ای و غیر رسانه‌ای که در جهت گسترش تفکر مذهبی خاصی هستند و هدف‌های خیرخواهانه ندارند بر او تأثیرگذار نخواهد بود. این مهم است که نظام آموزشی در بحث تربیت دینی از توجه صرف به پرورش یک سری عقاید، تلقین و تلاش برای پرورش و ایجاد عادت پرهیزد و نقش متربی را در درک و دریافت دینی و حرکت به سمت رشد معنوی به رسمیت بشناسد. این مهم از راه آزاد گذاشتن دانش‌آموزان در پرسشگری، نقادی و مواجهه با دیدگاه‌های متفاوت ممکن است. در این صورت مواجهه با دیدگاهی که ظاهرش جذاب و باطنش ناآشکار است، در باورهای عمیق و اصیل فرد تأثیرگذار نیست و هویت دینی فرد را دچار بحران نمی‌کند.

۸. شکیبایی و رواداری دینی

نیاز به هم‌زیستی انسان‌ها چیز جدیدی نیست، اما در دنیای امروز با توجه به کثرت وسایل ارتباط جمعی و افزایش مهاجرت و تماس پیروان مذاهب و تمدن‌های گوناگون این نیاز شدت یافته است. از منظر تربیتی، انسان‌های اندیشمند و با سعه صدر در سال‌هایی پرورش می‌یابند که هویت آنان شکل می‌گیرد نه زمانی که باورهای آنان شکل گرفته است. اندیشه صحیح فرد را به سوی پذیرش آرای دیگران، از خود

بیرون آمدن و توجه به مسائل اجتماعی رهنمون می‌کند (قاسم پور و بختیار، ۱۳۸۸، ۱۳۸). متفکر انتقادی این توانایی را دارد که در برخورد با دیدگاه‌های گوناگون در قضاوتش محتاط و در برابر سوگیری‌های شخصی آگاهانه رفتار کند. تفکر انتقادی دانش عمیق فرد نسبت به خود است که در ضمن دربرگیرنده شجاعت و فروتنی عقلانی است. فرد صاحب تفکر انتقادی یک دید کل‌نگر دارد و به دیدگاه‌های مختلف نظر می‌کند و دیالوگ با صاحبان دیگر فرهنگ‌ها و دیدگاه‌ها جزء اساسی تفکر انتقادی برای او به شمار می‌آید که نتیجه مثبت آن مداراست. از این رو، تفکر انتقادی غلبه بر تفکر خودمحور^۱ است (پاول به نقل از میسون ۲۰۰۸، ۳).

رسوخ خود محوری به فرآیند تربیت دینی، عقلانی و انتقادی بودن آن را ضعیف می‌کند. در خودمحوری، متربی فکر می‌کند آنچه در اختیار اوست، حقیقت محض و مطلق است و هر چه غیر از اندیشه و فکر اوست، باطل است. چون این خودمحوری با رویکرد دینی سازگار نیست در افراد نیز تعصب به وجود می‌آورد و باب گفت‌وگو میان طرفداران ادیان گوناگون را می‌بندد (باقری، ۱۳۸۰، ۵۷). شناخت دیگر ادیان و درک این که پیروان آن‌ها نیز در بافت فرهنگی خود صاحب تجربه‌های دینی بوده‌اند که در همان بافت تفسیرپذیرند، این پیش را به متربی می‌دهد که هیچ تجربه‌ای بر تجربه دیگر برتری ندارد و همه آن‌ها از یک منبع سرچشمه می‌گیرند. به عبارت دیگر، به درک وحدتی که ورای این کثرت تجربه‌ها وجود دارد می‌رسند.

۹. پرهیز از داروهای روان‌گردان

در دوران جدید جایگزین‌های کاذبی برای نیاز فطری و جاودان بشر در شوق به وحدت و تجربه امور قدسی عرضه شده‌اند. هر چند دلایل گوناگون روانی و اجتماعی برای گرایش به سوء مصرف مواد مخدر ذکر شدند، اما می‌توان قسمتی از علت چنین گرایشی را با مسئله نیاز دینی هم مرتبط دانست. «کوشش‌های طالبان پرواز و کسانی که با مصرف مواد مخدر می‌خواهند سلطه اثرات و احساسات مادی را بشکنند، ثابت کننده تداوم نیاز آدمی به تجربه روحانی و ضرورت روی آوردن به طلب عرفانی است و مویذ این معناست که آدمی در هر عصری برای این که به اقتضای انسانیت خود باقی بماند، نیازمند وجود نامحدود و مطلق است.» (نصر، ۱۳۸۲، ۵۷). جدایی از این دلیل برای گرایش به مواد مخدر جدید، توجه به آن چه در دوران معاصر از آن با عنوان عرفان‌های نوظهور یاد می‌شود، نیز نشانه دیگری است بر تشنگی

^۱. self-centered

جان انسان‌های اسیر تمدن و زندگی‌های روزمره. «این نیاز به طلب ذات نامتناهی و غلبه بر محدودیت‌های هر چیز متناهی، در جوش و خروش دینی نوین در جهان غرب به وضوح قابل تشخیص است. بسیاری انسان‌های متجدد از تجربه‌های روانی و مادی زندگی روزانه به جان آمده‌اند [...] علاقه وافر به پدیده‌های نفسانی، حالت‌های ناشی از مواد روان‌گردان و توهم‌زا، سخت مربوط به همین اشتیاق باطنی به درهم شکستن دنیای محدود و خفقان‌آور زندگی روزانه است.» (نصر، ۱۳۸۳، ۱۲۶-۱۲۵). جایگزین کردن لذت معنوی تجربه‌های دینی و عرفانی به جای لذت تجربه‌های زودگذر مواد مخدر جدید جدایی از سودمندی اجتماعی بر غنا و عمق دین‌داری نسل جدید که فریبندگی دنیای مدرن او را از فطرت الهی‌اش بیش از پیش دور کرده می‌افزاید.

نتیجه‌گیری

درک شرایط دنیای نو همواره ما را نسبت به ضرورت بازنگری در روش‌های تربیتی و تلاش برای کارا تر ساختن آن‌ها هشدار می‌سازد. نگاهی به دیدگاه‌های بزرگان فلسفه تعلیم و تربیت کشورمان که دغدغه دینی دارند، نشان می‌دهد برنامه‌های تربیت دینی ما به هدف‌های خود دست نیافته و گاه به بیراهه رفته‌اند. تحقق آن‌چه در سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی در بحث تربیت دینی آمده است، از راه کوشش‌های اندیشه‌ورزانه برای تحلیل وضع موجود و یافتن راه‌هایی برای بهبود آن ممکن می‌شود. پرورش همه‌جانبه استعداد‌های متریان در بحث تربیت دینی یک ضرورت است. بسیاری اوقات، عقل و دل به عنوان دو منبع شناخت، جدایی از هم عمل نمی‌کنند و همواره یک دیالکتیک و نوسان میان آن دو برقرار است. پرورش تفکر انتقادی، به عنوان سطحی عالی از انواع تفکر، در برنامه‌های تربیت دینی می‌تواند هم به ساخت معرفت دینی معنادار بینجامد و هم این که به تربی بیاموزد همه شناخت انسان از یک محل و منبع حاصل شدنی نیست و دیگر منابع شناخت می‌توانند محدودیت‌های عقل را پوشش دهند. در این معنا نقاد بودن متوجه خود اندیشه و عقل نیز می‌شود و همچنین در برخورد با تجربه‌های شهودی و دینی توانایی تفسیر آن‌ها را نیز دارد.

چنان که بحث شد رابطه تفکر انتقادی و تجربه دینی دوسویه است و هر یک مقوم دیگری است. باوری که با خرد نقاد حاصل شده در برخورد با تجربه دینی صیقل می‌خورد و تجربه دینی نیز، جدایی از آن که خاصیت معرفت بخشی بی‌واسطه دارد، می‌تواند با مورد تفسیر قرار گرفتن در جریان تفکر انتقادی به یک جریان پیوسته و پویای رشد بینجامد. برای رسیدن به چنین هدفی، نخست باید برای آموزش تفکر انتقادی به متریان در مدارس و به خصوص کاربرد عملی آن در جریان آموزش محتوای برنامه‌های تربیت

دینی برنامه‌ریزی کرد تا به ساخت معرفت دینی پایدار بینجامد. در گام دوم باید برای عام شدن عرفان اسلامی تلاش کرد و تجربه‌های عرفانی و دینی را از حالت تجربه‌هایی خاص افراد خاص -چنان که همواره تصور می‌شود- بیرون آورد. بی‌شک خداوند خود را بر انسان ظاهر و متجلی می‌سازد و در تربیت دینی باید کوشید زمینه‌های درک این تجلی‌ها فراهم شود. نماز، حج، روزه و دیگر اعمال و عبادت‌هایی که در اسلام وجود دارد، در واقع زمینه‌هایی هستند که می‌توانند دستیابی به تجربه‌های دینی را ممکن سازند. حضور در طبیعت و دوری از دست ساخته‌های بشری دنیای مدرن که حجایی در برابر ارتباط انسان با نشانه‌های تجلی خداوند هستند، نیز می‌تواند بر امکان تجربه‌های دینی بیفزاید.

منابع:

- احمدی، محمود (۱۳۸۷). *مقایسه مؤلفه های تفکر انتقادی از دیدگاه غزالی و صاحب‌نظران برجسته حوزه تفکر انتقادی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، شیراز: دانشگاه شیراز.
- اعرافی، علیرضا؛ بهشتی، محمد؛ فقیهی، علی نقی؛ ابوجعفری، مهدی (۱۳۷۶). *درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی: اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*. تهران: سمت.
- باقری، خسرو (۱۳۸۰). *آسیب و سلامت در تربیت دینی*. فصلنامه تربیت اسلامی. شماره ۶: ۶۰-۱۳.
- بلندهمتیان، کیوان؛ نقیب زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). *تجربه دینی از منظر ویلیام جمیز*. فصلنامه پژوهش‌های فلسفی کلامی، شماره ۲۴۹: ۲۲۳-۳۹.
- پرادفوت، وین (۱۳۷۷). *تجربه دینی*. ترجمه عباسی یزدانی. قم: نشر طه.
- حقیقی، شاهرخ (۱۳۸۱). *گنار از مدرنیته*. تهران: انتشارات آگه.
- رحیمیان، سعید (۱۳۸۳). *مبانی عرفان نظری*. تهران: سمت.
- ساجدی، ابوالفضل (۱۳۸۶). *ابزارها و روش‌های آسیب‌زا در تعلیم و تربیت دینی دانش‌آموزان*. کتاب نقد، شماره ۴۲: ۳۳۲-.
- سایکس، استون (۱۳۷۴). *فردریش شلایر ماکر*. ترجمه منوچهر صانعی دره بیدی. تهران: گروس.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۶). *بسط تجربه نبوی*. ماهنامه کیان، شماره ۳۹: ۱۱-۴.
- شجاعی زند، علیرضا (۱۳۸۸). *تبارشناسی تجربه دینی در مطالعات دین‌داری*. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، شماره ۲: ۳۱-۴۹.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵). *تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان*. تهران: انتشارات طهوری.
- شولتز، دوان (۱۳۸۳). *نظریه‌های شخصیت*. ترجمه یوسف کریمی و فرهاد جمهوری، سیامک نقشبندی و بهزاد گودرزی. تهران: نشر ارسباران.

- صدیقی، فریبرز (۱۳۸۷). تجربه های معنوی عرفانی از دیدگاه روانشناسی. *دوفصلنامه مطالعات عرفانی*، شماره ۸: ۲۵-۴۶.
- عسگری، محمد؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۶). مقایسه تأثیر تکالیف نوشتاری بر تفکر انتقادی دانش آموزان پسر سال اول متوسطه. *فصلنامه روان شناسی و علوم تربیتی*. شماره ۱۰: ۱-۲۸.
- فیاض، ایراندخت (۱۳۸۸). پرسشگری راهبرد هویت پایدار دینی در قرآن کریم. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۹۸: ۳۷-۶۵.
- قاسم پور دهقانی، علی و بختیار، حسنعلی (۱۳۸۸). جایگاه اندیشه و اندیشیدن در نظام تربیتی اسلام. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*، سال چهارم، شماره ۹: ۴۰-۱۲۵.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۳). *تربیت آسیب زا*. تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۷۹). *از ناکجا به هر کجا*. تهران: موسسه فرهنگی منادی تربیت.
- کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۰). دین دهی یا دین بایی. *فصلنامه تربیت اسلامی*. شماره ۶: ۶۱-۷۲.
- کشاوری، سوسن (۱۳۸۷). شاخص ها و آسیب های تربیت دینی. *دوفصلنامه تربیت اسلامی*. سال سوم، شماره ۶: ۱۲۲-۹۳.
- کشفی، عبدالرسول؛ زارع پور، محمد صالح (۱۳۸۷). تقریری جدید از دیدگاه ویلیام آلستون در باب اعتبار و معرفت شناختی تجربه دینی. *فصلنامه فلسفه و کلام اسلامی*، شماره ۱۷: ۱۸۱-۱۵۱.
- لگنها وزن، محمد (۱۳۷۱). تبیین تجربه های دینی. ترجمه محمد رضا اثنی عشری. *ماهنامه کیان*، شماره ۹: ۳۵-۳۰.
- مجلسی، محمدباقر (۱۳۵۳). *بحار الانوار*. تهران: انتشارات علمیه اسلامیه.
- نصر، سید حسین (۱۳۸۲). *جوان مسلمان و دنیای متجدد*. ترجمه مرتضی اسعدی. تهران: انتشارات طرح نو.
- نصری، عبدالله (۱۳۸۶). وحی یا تجربه وجودی در فلسفه یاسپرس. *دوفصلنامه پژوهشنامه فلسفه دین*، شماره ۱۰: ۵-۱۹.
- نصری، عبدالله (۱۳۸۳). *در غربت غربی*. ترجمه امیر مازیار و امیر نصری. تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین (۱۳۸۸). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*.
- وزارت آموزش و پرورش (۱۳۸۶). *چهارمین نگاهت سند برنامه درسی ملی*.
- همت بناری، علی (۱۳۸۰). نگاهی به عوامل آسیب شناسی تربیت دینی نوجوانان و جوانان، با تأکید بر عوامل آسیب زا در نظام آموزش و پرورش. *فصلنامه تربیت اسلامی*، شماره ۶: ۱۸۶-۱۷۱.

Applefield, J., M., Huber, R. & Moallem, M. (2001). Constructivism in theory and practice : toward a better understanding. *The High School Journal* , 84(2): 35-53.

Beare, H. (2001). *Creating the future school*. London: Rutledge.

- Bensley, A. D. (1997). *Critical thinking in psychology*. International Thomson Publishing Company.
- Ennis, R. (1987). Integrating critical skills into the classroom. *College student journal*, 41: 326-353.
- Lipman, M. (1997). *Thinking in Education*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3: 551-558.
- Mason, M. (2008). *Critical thinking and learning*. Oxford: Blackwell.
- Nelson, T. O. (2001). *Meaning of critical thinking: Critical thinking and education*. Cambridge: Cambridge University Press.