

## تبیین و ارزیابی آموزش مقایسه‌ای ادیان در تربیت دینی\*

□ سید نقی موسوی\*\*

### چکیده

در اوایل قرن بیستم در آمریکا و اروپا، «آموزش مقایسه‌ای ادیان در تربیت دینی» به عنوان رویکردی مطلوب ارائه و از جایگزینی «آموزش درباره ادیان» به جای «آموزش دین» در مجامع علمی دفاع شد. نوشتار حاضر درصدد است با روش استنادی، دیدگاه‌های گوناگون در توجیه و توضیح «آموزش مقایسه‌ای» را گردآوری کند و با روش تحلیل فلسفی (تحلیل واژه و گزاره) به ارزیابی کارآمدی این رویکرد در تربیت دینی اقدام نماید. بر این اساس، پس از تبیین «آموزش مقایسه‌ای»، در سه بخش به ارزیابی آن اقدام شد: ۱. ملاحظات زیربنایی: این بخش، در سه محور کثرت‌گرایی دینی و معرفتی، غیرعلمی دانستن دین و آزادی عقیده، سامان یافت. ۲. ملاحظات در تحلیل مفهوم «آموزش مقایسه‌ای ادیان»: نویسنده بر این باور است که عناصر مفهومی «آموزش مقایسه‌ای» به خوبی تنقیح نشده و با تحلیلی همه‌جانبه از آن، صور بسیار متنوعی از تربیت دینی قابل فرض است که همه آن‌ها حکمی واحد ندارند و تجویز «آموزش مقایسه‌ای» در برخی موارد، کاری بی‌فایده، نقض غرض، تحصیل حاصل و یا بدون دلیل است. ۳. ملاحظات روبنایی: در این بخش، به ده مورد از آسیب‌های نظری و عملی «آموزش مقایسه‌ای» اشاره شده است.

**کلیدواژه‌ها:** تربیت دینی، آموزش مقایسه‌ای، آموزش دین، آموزش درباره ادیان.

\* تاریخ وصول: ۱۳۹۵/۳/۲۰؛ تاریخ تصویب: ۱۳۹۵/۵/۳۰.

\*\* دانش‌پژوه دکتری مجتمع آموزش عالی فقه (snmosavi57@gmail.com).

## ۱. مقدمه و بیان مسئله

تربیت دینی<sup>(۱)</sup> (به معنای تربیت انسان دین‌دار) و آموزش دین، از دیرباز در نظام‌های آموزشی مطرح بوده و دغدغه دین‌داران و مؤمنان به ادیان مختلف، این بوده که باورهای دینی خود را به فرزندان و متریان بیاموزانند و انسان‌هایی مؤمن و ملتزم به دین متبوع پرورش دهند.

از سوی دیگر، با توجه به واقعیتی به نام تکثر ادیان و مذاهب، در اوایل قرن بیستم در برخی جوامع به ویژه آمریکا و اروپا مسئله‌ای بروز نمود که در تربیت دینی، کدام یک از ادیان به عنوان محتوای درسی قرار گیرد. رویکرد غالب این بوده که دین مقبول‌ترین و نظام آموزشی، محتوای تربیت دینی را تشکیل می‌داده و تربیت دینی به معنای باورمندسازی و تقویت ایمان به معتقدات مورد قبول معلم و نظام آموزشی معنا می‌شده است. این رویکرد به انحصارگرایی<sup>(۲)</sup> موسوم است. به تعبیر برخی از نویسندگان، اهداف اصلی و تقریباً انحصاری تربیت دینی به معنای قدیمی و سنتی آن عبارت‌اند از متقاعد کردن فراگیران که دین خاصی، یگانه دین صحیح است و نیز تربیت نمودن متریان در قالب آیین و هنجارهای آن دین (توماس، ۱۹۹۵).

از دهه ۱۹۵۰ روش انحصارگرایانه در تربیت دینی مورد تشکیک قرار گرفت و پیشنهاد شد که ادیان مختلف در تربیت دینی به متریان عرضه و فرصت انتخاب به آنان داده شود. این روش به «روش مقایسه‌ای»<sup>(۳)</sup> موسوم شد و در همین جهت برخی چنین گفتند که باید به جای «آموزش عقاید دینی»<sup>(۴)</sup> از «آموزش درباره عقاید دینی»<sup>(۵)</sup> سخن به میان آورد (هرست، ۱۹۷۹).

در مجموع، در مقابل رویکرد انحصارگرا در آموزش دین، عده‌ای از رویکرد «مقایسه‌ای»<sup>(۶)</sup> در آموزش دین سخن گفتند که این چرخش تئوریک، مبتنی بر مبانی خاصی بود و می‌توان گفت که در روند «غیردینی سازی» یا «قداست‌زدایی»<sup>(۷)</sup> از تمام جنبه‌های علمی و عملی زندگی مدرن، حذف دین از عرصه تربیت و تلاش برای سکولاریزم تربیتی در دستور کار قرار گرفت.

در تحلیل این فرایند تاریخی می‌توان گفت که تقابل رویکرد انحصارگرا و کثرت‌گرا در تربیت

دینی، در راهبردها و روش‌های تدریس جلوه‌گر شد و به جای بهره‌گیری از روش تدریس مبتنی بر حقانیت یک دین، روش تدریس مقایسه‌ای و به تعبیر برخی، آموزش سوپرمارکتی ادیان (واتسن، ۱۹۹۴) به عنوان رویکرد غالب و نوین انتخاب شد.

هرچند در ابتدا، به نظر می‌رسد که «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی»، تجویزی برای جوامع چندفرهنگی است و جامعه‌ای مانند ایران اسلامی با این مسئله روبه‌رو نیست، اما با توجه به وقوع انقلاب اطلاعات<sup>(۸)</sup> در عصر حاضر و اقتضات زندگی در دوران جهانی شدن<sup>(۹)</sup> و نیز امواج و تبعات فکری و فرهنگی فرانوگرایی<sup>(۱۰)</sup> و واقعیتی به نام ساخت‌زدایی و برفاندن مرزهای مکانی، زمانی، زبانی و فرهنگی، نمی‌توان مدعی شد که «کثرت‌گرایی در تربیت دینی»<sup>(۱۱)</sup> مسئله و یا راه‌حلی صرفاً برای تعلیم و تربیت مغرب‌زمین است، زیرا با تسامح می‌توان گفت که دیگر جامعه تک‌فرهنگی نخواهیم داشت. همچنین با توجه به تحولات سریع جمعیتی، فرهنگی، اجتماعی و نیز سیاسی در ایران اسلامی، این مسئله می‌تواند در آینده، به مسئله‌ای برجسته برای آموزش و پرورش کشور تبدیل شود. براین اساس، به نظر می‌رسد مطالعه و بازخوانی تعلیم و تربیت دیگر نظام‌های تربیتی و تبیین و ارزیابی تجویزات دیگر اندیشمندان، ضروری است.

نوشته حاضر با توجه به این ضرورت در صدد است با روش تحلیلی استنادی، «آموزش مقایسه‌ای» را به عنوان راه‌حلی برای تربیت دینی در مغرب‌زمین مطالعه نماید و با دسته‌بندی برخی از قرائت‌ها و رویکردهای موجود در توجیه و توضیح این پیشنهاد، به ارزیابی «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» اقدام نماید.

باید خاطر نشان کرد که تبیین «آموزش مقایسه‌ای ادیان» و به ویژه «ارزیابی» این ایده در پژوهش‌های فارسی پیشینه خاصی ندارد؛ هرچند در منابع غیرفارسی تلاش‌هایی برای تبیین و دفاع از آن صورت گرفته است که برای رعایت اختصار تحت عنوان «۲. نگاهی تاریخی به...» و «۳. دیدگاه‌های جدید در...» خواهد آمد.

## ۲. نگاهی تاریخی به «غیردینی کردن تربیت»<sup>(۱۲)</sup>

قدیمی‌ترین رویکرد آموزش دین، الگویی است که الگوی دعوت به دین<sup>(۱۳)</sup> خوانده می‌شود. در این الگو ارزش‌ها و عقایدی که جامعه بر آن‌ها مبتنی است، به متریان آموزش داده می‌شود (همان؛ مایر و گانیر، ۱۹۹۸).

بنابر گزارش جان الیاس،<sup>(۱۴)</sup> «در بریتانیا، بر اساس قانون تعلیم و تربیت در سال ۱۹۴۴، آموزش دین به این دلیل اجباری شد که تربیت دینی به رشد اخلاقی و معنوی افراد و جامعه می‌تواند کمک کند. این قانون همچنین مقرر می‌داشت که باید هر روز در مدارس، نیایش دسته جمعی برگزار شود» (الیاس، ۱۹۹۵: ۱۲۳).

هرچند مطابق قانون آموزشی ۱۹۸۸ انگلستان، آموزش دینی امری اساسی است، اما در تفسیر آن، تلقی‌های گوناگونی وجود دارد. برخی آن را چیزی خطرناک می‌دانند که به آموزش پیش‌دوری می‌پردازد و یا برخی آن را چیزی غیرضروری در دنیای نوین قلمداد می‌کنند، اما در مقابل، شماری تربیت دینی را جذاب، فوق‌العاده مهم، خوب و امری ضروری در برنامه درسی می‌دانند (واتسن، ۱۹۹۴).

«در قرن‌های ۱۷ و ۱۸ در اروپا، حرکتی آغاز شد که در پایان به سکولار و غیردینی شدن نهادهای جامعه از جمله مدارس منجر شد. فیلسوفان در آن زمان، در برابر قدرت سنتی که شاخص عصر ایمان بود، به چالش برخاستند. این فلاسفه به عقل، احساس و تجربه به عنوان منابع قانونی دانش، همراه با ایمان متوسل شدند. با کاهش و افول نفوذ کلیسا، به تدریج حکومت در بسیاری از کشورها، کنترل بیشتری بر تعلیم و تربیت اعمال کرد. در تعلیم و تربیت، یک حرکت غیردینی‌سازی به راه افتاد و سرانجام به مدرسه غیردینی منتهی شد که در آن مطالعه دین، در نهایت یک امر فرعی و کوچک تلقی شد» (الیاس، ۱۹۹۵: ۱۰۹).

جان الیاس در بیان سیر تاریخی غیردینی کردن مدارس و حذف دین از مدارس ایالات متحده می‌گوید: به‌رغم مخالفت این مریبان سرشناس [مانند دیویی]، آموزش دینی از طریق

خواندن کتاب مقدس در قرن بيستم در مدارس دولتي به خوبي ادامه يافت (همان: ۱۵۶).  
دادگاه‌هاي ايالتي تا دهه ۱۹۵۰ اين قوانين [مربوط به آموزش دين] را مراعات مي‌کردند، اما از  
اين زمان مخالفت‌ها آغاز شد. بعد از جنگ جهاني اول، مبارزه عليه دين در مدارس دولتي  
درباره موضوع آموزش نظريه تکامل - که بنيادگرايان آن را مخالف آموزش صريح کتاب مقدس  
مي‌پنداشتند - آغاز شد (همان، ۱۵۷).

مجلس شوراي سوئد در سال ۱۹۶۹ برنامه درسي «مقايسه‌اي» را تصويب کرد. به موجب  
اين قانون، در آموزش بايد بي طرف بود و بدون هيچ‌گونه تبليغي، تنها اطلاعاتي از باورهاي ديني  
و نيز فلسفه‌هاي ضد دين در اختيار متر بيان قرار گيرد و اين امر، ضمن آن‌که ر شد شخصي و  
ميزان جديت آنان را بالا مي‌برد، به آنان براي درک ارزش اخلاقي شخصي و شناخت دين و  
احترام به آن کمک کند. علاوه بر سوئد، کشورهاي استراليا و آلمان هم اين رويکرد را پذيرفتند  
(توماس، ۱۹۹۵: ۵۰۰۰).

در انگلستان نيز اين تغيير ديدگاه مشاهده مي‌شد. در پايان دهه ۱۹۶۰، در انگلستان، از  
تربيت ديني مسيحي، به آموزش دين به شيوه‌اي عيني يا تطبيقي<sup>(۱۵)</sup> چرخشي رخ داد (الياس،  
۱۹۹۵: ۱۱۶ و ۱۲۳).

به باور برخي، از ميان مؤلفه‌هاي دنياي جديد، سه چيز علت کم فروغ شدن دين در تربيت  
شده است: علم‌گرابي، نسبيت‌گرابي و ناشکيبايي در برابر دين (واتسن، ۱۹۹۴).

خلاصه آنکه روند سکولار سازي مدرسه در يک روند رويه پيشرفت «تربيت ديني» را هم  
فراگرفت. حتي برخي از منظر سکولاريستي به دفاع از تربيت ديني پرداختند و به نوعي از  
«تربيت ديني سکولار» دفاع نمودند (هاند، ۱۳۹۳: ۱۶ و ۳۶). همان‌طور که اين جريان به «تربيت  
معنوي»<sup>(۱۶)</sup> نيز رسيد. بيگر<sup>(۱۷)</sup> معنويت را به دود سته ديني و سکولار طبقه‌بندي مي‌کند و براي  
باور است که تربيت معنوي مي‌تواند به دور از الزامات ديني در پذيرش خدا و قيامت و ... وسيله  
مناسبي براي تعالي فردي انسان در حيات اين دنيايي وي باشد (بيگر، ۲۰۰۸، ص ۶۰). بر اين

اساس، در دهه‌های اخیر، مفهوم تربیت معنوی نوعی جایگزین برای تربیت دینی تلقی می‌شود (الکاینس،<sup>(۱۸)</sup> ۲۰۰۰).

### ۳. دیدگاه‌های جدید در آموزش دین

دانستیم که تا حدود دهه ۱۹۵۰ تربیت دینی بر اساس رویکرد سنتی برگزار می‌شد و والدین و مربیان در تلاش بودند تا عقاید و دین پذیرفته شده خود را به متریبان بیاموزند. برخی از این رویکرد به «الگوی دعوت به دین» یاد کرده‌اند (مایری و گانیر، ۱۹۹۸؛ واتسن، ۱۹۹۴). به باور یکی از نویسندگان، اشکال اصلی این الگو آن است که به انتخاب و استقلال دانش‌آموزان و تفکر منطقی در انتخاب عقاید و باورهای خود، کم توجه است و در دوران تکثرگرایی و دنیاگرایی، نباید در آموزش دینی، اعتقاد به یک دین را مفروض دانست، بلکه باید به دانش‌آموز کمک کرد تا از میان ارزش‌های بسیار متنوع، متعارض و مبهم، دست به‌گزینش زند و پابندی‌هایی را کسب نماید (واتسن، ۱۹۹۴).

دعوت به دین به سبک جدید، مبتنی بر تغییرات نظری و عملی در تربیت دینی بود. منتقدان تربیت دینی می‌گویند که دعوت به دین، نوعی تلقین است و نگرش معلمانی که خود را به تربیت دینی متریبان متعهد می‌دانند، با نوعی احساس بی‌ثباتی در روش تحصیلی اجباری، مقرون است. از این گذشته، در جوامعی که دارای فرهنگ و اعتقادات گوناگون هستند، استمرار تربیت دینی از طریق دعوت به دین و تأکید بر آن، با دو مشکل عملی و اخلاقی مواجه است (مایری و گانیر، ۱۹۹۸).

نتیجه آنکه الگوی دعوت به دین و آموزش دین، مورد انتقاد قرار گرفت و با طرح پیشنهاد «آموزش مقایسه‌ای» و «آموزش درباره اديان»، قرائت‌های مختلفی در توضیح و توجیه آن عرضه شد. در ادامه شماری از این توضیحات و توجیهات، در قالب چند رویکرد دسته‌بندی می‌شود.

### ۳-۱. آموزش دربارهٔ دین

گفته شد که به جای عبارت «آموزش عقاید دینی»، تعبیر «آموزش دربارهٔ عقاید دینی» توصیه شد (هرست، ۱۹۷۹) کتاب راهنمای کالیفرنیا، اصطلاحات «آموزش دربارهٔ»<sup>(۱۹)</sup> و «آموزش در»<sup>(۲۰)</sup> را چنین تبیین می‌نماید: آموزش دربارهٔ دین، غیر از آموزش در دین است. آموزش دربارهٔ دین، مطالعه ادیان گوناگون و درک ماهیت و تنوع تجربه دینی از نظر تاریخی را دربرمی‌گیرد. در مقابل، آموزش در دین، تلاشی است برای پذیرش و تعهد نسبت به یک دین خاص که عقیده غیردینی مانند سکولاریزم را نیز شامل می‌شود. آزادی آموزش در دین، بخش ارزندهٔ میراث آمریکایی است و آموزش دین در خانه و کلیسا انجام می‌شود (بیرنس، ۱۹۷۵: ۷۴).

داویز و فرانسیس (۲۰۰۷) تربیت دینی را بر اساس اهدافش در سه دسته طبقه‌بندی کرده‌اند: الف) پرورش متریبان به منظور دین‌داری؛ ب) تعالی معنوی متریبان و آگاهی بخشی دینی؛ ج) آشناسازی متریبان با ادیان جهان. رویکرد تربیت با دین<sup>(۲۱)</sup> در دو سطح الف و ب اقدام می‌نماید و رویکرد تربیت دربارهٔ دین<sup>(۲۲)</sup> درصدد آشناسازی متریبان با ادیان بزرگ است. در برخی از تلقی‌ها، آموزش دربارهٔ ادیان، این‌گونه تعبیر می‌شود که مشترکات ادیان مختلف تدریس شود. برخی از نویسندگان از آن به عنوان الگوی بالاترین عامل مشترک<sup>(۲۳)</sup> نام می‌برند (واتسن، ۱۹۹۴).

### ۳-۲. آموزش عینی دین<sup>(۲۴)</sup>

طبق رأی ۱۹۶۲ دیوان عالی ایالات متحده، نیايش ۲۲ کلمه‌ای [در مدارس]، با قانون اساسی مغایر تشخیص داده شد و برای آموزش عینی راه باز شد (الیاس، ۱۹۹۵: ۱۱۶). رویکرد عینی به آموزش دین، طرفداران صاحب نامی چون ادوین کاکس<sup>(۲۵)</sup> دارد که معتقد است هدف از مطالعهٔ عینی دین، بار آوردن یا پروردن ایمان دینی نیست، بلکه ارتقای فهم دینی است. او می‌پذیرد که در یک جامعهٔ کثرت‌گرا، محدودیت‌هایی وجود دارد نسبت به آنچه

مدارس در حوزه دين مى‌توانند انجام دهند (کاکس، ۱۹۸۳).

### ۳-۳. آموزش پديدارشناسانه دين

نينيان اسمارت<sup>(۲۶)</sup> از تعبير رويکرد پديدارشناسى بهره مى‌گيرد. به باور برخى هدف الگوي پديدارشناسانه، دين‌دار بارآوردن دانش‌آموزان نيست، بلکه هدف، مطالعه درباره اديان، کسب روحيه احترام به اديان و دستيابى به يك نگرش مثبت به کثرت‌گرایی است (واتسن، ۱۹۹۴). اسمارت در اين تعبير اصرار دارد که بايد از پيش فرض‌هاى خداشناختى پرهيز شود و حقايق مربوط به اديان جهان تا حد امکان به شيوه‌اى کاملاً بي‌طرف وصف شود و نيازى نيست که انسان براى آموزش يك عقیده دينى خاص، به آن معتقد هم باشد. در حقيقت او استدلال مى‌کند که بهترين معلمان دين، اغلب مى‌توانند بيگانه باشند. معلم بايد فقط با دين همدل باشد (الياس، ۱۳۸۲: ۱۶۹).

به باور هال،<sup>(۲۷)</sup> در رويکرد پديدارشناسانه، اديان بايد در کنار ايدئولوژي‌هاى غير دينى، کمونيسم و اومانيسم مورد مطالعه قرار گيرند. اديان و ايدئولوژي‌ها بايد با انصاف، عينيت، بي‌طرفى و تعادل عرضه شوند. بايد کوشيد تا اعتقادات دينى به گونه‌اى عرضه شود که مورد مخالفت مؤمنان قرار نگيرد (هال، ۱۹۸۴).

هرچند تأکيد رويکرد پديدارشناختى بر همدملى معلم با اديان ديگر در تدريس است، شماری ديگر از محققان، شرايط ديگرى را براى معلم برشمرده‌اند.

هيل<sup>(۲۸)</sup> راه‌حل‌هاىى براى آموزش دين [و فرار از تلقين] ارائه مى‌نمايد. به باور وي، معلمان بايد از موضع جانب‌دارى صرف پرهيز کنند، زيرا اجازه چالش با ديگر ديده‌گاه‌ها داده نمى‌شود. همچنين معلمان بايد از موضع بي‌طرفى محض نيز پرهيز کنند، زيرا به اين ترتيب، مسائل بحث‌انگيز را خارج از کلاس نگه مى‌دارند. وي مى‌گويد موضع بي‌طرفى خنثامحور نيز به ندرت امکان‌پذير است و فضاي تصنعى بر کلاس حاکم مى‌کند. هيل پيشنهاده مى‌دهد که معلم، موضع



بی طرفی تعهدآمیز را اتخاذ نماید و اعتقادات دینی خود را در جریان آموزش آشکار کند. در این موضع، تمام دیدگاه‌ها ارائه می شود و معلم نیز دیدگاه‌های خود و ادله خویش را نیز بیان می کند (الیاس، ۱۹۹۵: ۱۲۹).

جان هال نیز پیشنهاد می دهد که معلمان می توانند هم ذهن‌هایی باز و هم تعهدات احساسی داشته باشند به شرطی که اعتقادات دینی شان، مروج ارزش‌هایی مانند یادگیری، استقلال و پرس و جو باشد. به باور وی، مربیان دینی مسیحی نباید درباره مشروعیت کار خود در مورد ترویج دیدگاه باز، غیردینی و انتقادی - که از لحاظ تربیتی کاملاً قابل احترام است و در تأمین نیازهای بچه‌ها و جوانان سهیم خواهد بود- هراسی داشته باشند و حتی می گوید این کار، مسئولیتی است که انجیل به جای تربیت بارآورنده، بر عهده ما نهاده است (هال، ۱۹۸۴).

#### ۳-۴. آموزش تجربی دین

اوایل سال ۱۹۶۷ مخالفت‌هایی با رویکرد معروف به آموزش عینی یا پدیدارشناختی ابراز شد. فیلسوف معروف بریتانیایی، پل هرست<sup>(۲۹)</sup> اظهار داشت که آموزش عینی دین کافی نیست و وظیفه تربیت دینی این است که دانش‌آموزان را قادر سازد تا ادیان را از درون آن‌ها - یعنی به شیوه‌ای که دین‌داران با آن جهان را مشاهده می نمایند - درک کنند (الیاس، ۱۳۸۲: ۱۷۰).

به باور جان الیاس، دهه ۱۹۷۰ به سبب برخی از انتقادات به سبک خشک و عینی رویکرد پدیدارشناسانه، دیدگاه دیگری به نام رویکرد تجربی یا وجودی یا فردی- وجودی مطرح شد مبنی بر اینکه تربیت دینی باید جالب‌تر و مرتبط‌تر با زندگی دانش‌آموزان باشد. در این رویکرد، باید در تربیت دینی جایی برای تجربیات معنوی در نظر گرفت (الیاس، ۱۳۸۲: ۱۷۲).

شماری دیگر از محققان، در توصیف رویکرد تجربی در آموزش دینی می گویند که این روی آورد، بر این اصل استوار است که دانش‌آموز عمیقاً با خود ارتباط برقرار نماید. تفاوت این رویکرد با رویکرد القایی، آن است که هدف معلم، عقیده‌مندی متربی به عقیده خاصی نیست،

بلکه هدف عبارت است از کمک به دانش‌آموز برای جست‌وجوی راه‌های دیگر برای درک معنویت. این رویکرد از محتوا‌محوری فاصله می‌گیرد و بر تمرکز، خلاقیت و حضور ذهن تأکید می‌نماید (واتسن، ۱۹۹۴).

#### ۴. تحقیق در مسئله

در فراتحلیل مجموعه دیدگاه‌های فوق می‌توان گفت که برخی به ناسازگاری ترکیب تربیت دینی رأی می‌دهند (هرست، ۱۹۷۴)، اما در میان موافقان تربیت دینی و آنان که دست‌کم کارکردهای اجتماعی و روان‌شناختی دین و دین‌داری را می‌پذیرند، دورویکرد برای توصیف، تبیین و تجویز تربیت دینی مشاهده می‌شود. شماری، از موضع کثرت‌گرایی دینی، همه ادیان را حق و یا بهره‌مند از حق می‌دانند و به آموزش مقایسه‌ای روی می‌آورند. گروه دیگر، از موضع انحصارگرایی دینی، ضمن دفاع از تربیت دینی، آموزش مقایسه‌ای را مطلقاً و یا در مواردی، نامطلوب می‌دانند.

هرچند دیدگاه‌های مطرح شده، متکثر و متشتت بوده و نوشتار حاضر اصراری بر مرزبندی گزارش‌شده از دیدگاه‌های مذکور ندارد، در یک تقریر می‌توان گفت که مدعای مشترک موافقان آموزش مقایسه‌ای این است که به جای آنکه مریبان به آموزش یک دین بپردازند و تلاش خود را برای پرورش ایمان مذهبی در دانش‌آموزان مصروف نمایند، بهتر است تنها به انتقال اطلاعات ادیان و مذاهب گوناگون اکتفا نمایند و انتخاب عقیده و دین را برعهده دانش‌آموزان وانهند. در ادامه این مدعای مشترک ارزیابی می‌شود.

ارزیابی هر دیدگاهی، دست‌کم به دو صورت ممکن است: الف) ارزیابی زیربنایی که مبانی نظری و پایه‌های تئوریک دیدگاه را مورد نقد قرار می‌دهد؛ ب) ارزیابی روبنایی که با فرض پذیرش مبانی نظری یک دیدگاه، روبناها و آثار و نتایج دیدگاه را مورد انتقاد قرار می‌دهد. نوشتار پیش‌رو، ملاحظات خود را در مورد کارآمدی و روابی «آموزش مقایسه‌ای» در دو بخش

ملاحظات «زیربنایی» و «روبنایی» ترتیب داده است؛ هرچند «ملاحظات در تحلیل مفهوم آموزش مقایسه‌ای» را به عنوان گونه‌ای از ملاحظه‌روبنایی، به صورت مستقل، مطرح می‌نماید.

#### ۴-۱. ملاحظات زیربنایی

در این بخش، ضمن تشریح برخی از اصلی‌ترین مبانی فلسفی، کلامی و معرفت‌شناختی «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» به اختصار به ارزیابی آن اشاراتی می‌شود.

##### ۴-۱-۱. کثرت‌گرایی دینی و معرفتی

یکی از مبانی «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» کثرت‌گرایی دینی<sup>(۳۰)</sup> و چه بسا کثرت‌گرایی معرفتی و حتی نسبیّت در معرفت است. هرچند بر اساس مبانی غیرکثرت‌گرا و حتی انحصارگرایی و یا شمول‌گرایی<sup>(۳۱)</sup> نیز ممکن است «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» تجویز شود، همان‌طور که در ابتدای بخش «تحقیق در مسئله» گفته شد، بر اساس تقریر مشترک، «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» درصدد است تا بدون داوری در مورد حقانیت و برتری دینی خاص، همه ادیان را در برنامه آموزشی جای دهد و فرصت انتخاب را به دانش‌آموزان واگذار نماید. این اندیشه مبتنی بر پیش‌فرضی در فلسفه دین است که از آن به کثرت‌گرایی دینی یاد می‌شود.

در دیدگاه مورد قبول نوشتار حاضر، پلورالیزم نجات و کثرت‌گرایی اجتماعی، قابل دفاع است و تربیت دینی باید لزوم احترام و زندگی مسالمت‌آمیز و همراه با تساهل و تسامح<sup>(۳۲)</sup> با دیگر ادیان و نیز امکان سعادت اخروی قاصران از دین حق (و نه جاهلان مقصر) را به متریبان آموزش دهد. اما پلورالیزم دینی به معنای حقانیت هم‌زمانی همه ادیان در عرض یکدیگر و نیز کثرت‌گرایی معرفتی به معنای نسبیّت در فهم و یا حتی نسبیّت در حقیقت، مورد قبول نیست. بر این اساس، اگر تجویز «آموزش مقایسه‌ای» مبتنی بر پلورالیزم معرفتی باشد، به چه دلیلی

پلورالیزم دینی و آموزش مقایسه‌ای همهٔ ادیان، بر دیگر روش‌های آموزشی و تربیتی، ارزش معرفت‌شناختی یافته و باید به صورت عام، اجرا شود؟ مگر نه این است که همهٔ معرفت‌ها و ادیان و از جمله «انحصارگرایی در تربیت دینی» بهره‌یکسانی از حقانیت و حقیقت دارند؟ به عبارت دیگر، اندیشهٔ پلورالیزم، خودویرانگر است و اصرار بر حقانیت و برتری تجویز «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» رفتاری غیرکثرت‌گرا است.

خلاصه آنکه اگر تجویز «آموزش مقایسه‌ای ادیان در تربیت دینی» مبتنی بر پلورالیزم دینی و یا نسبیّت معرفتی باشد، به صورت زیربنایی مخدوش است و پلورالیزم دینی خواسته یا ناخواسته، به نام تساوی ادیان به نابودی ادیان و دین‌داری می‌انجامد. اما اگر با هدف آموزش احترام به دیگر ادیان و زندگی مسالمت‌آمیز (پلورالیزم اجتماعی) و یا آموزش امکان نجات و سعادت پیروان همهٔ ادیان (پلورالیزم نجات) باشد، مورد قبول است. ولی در این صورت، «آموزش دربارهٔ ادیان» نباید بدیل و جایگزین «آموزش دین» معرفی شود. بر این اساس، همهٔ ادیان و اقلیت‌های مذهبی، مُجاز به آموزش دین به پیروان خود هستند و پیچیدن نسخهٔ واحد برای پیروان همه ادیان، صحیح نیست.

## ۲-۱-۴. غیر علمی دانستن گزاره‌های دین

هرست در تعریف تربیت، جنبه دانشی تربیت را برجسته می‌نماید و آنچه را در تور تجربه باقی نماند غیرتربیت می‌خواند و به همین دلیل که حوزه‌های غیرتجربی، ارزش معرفتی نداشته و علم به شمار نمی‌روند، ترکیب تربیت دینی را متناقض نما قلمداد می‌نماید و برای دوری جستن از «آموزش عقاید دینی»، به «آموزش دربارهٔ عقاید دینی» توصیه می‌نماید (هرست، ۱۹۷۹).

«جریان حس‌گرایی در تاریخ اندیشهٔ غرب از قرن شانزدهم و هفدهم با بیکن آغاز شد. این جریان را در دو قرن هفدهم و هجدهم، لاک، برکلی و هیوم نمایندگی می‌کنند؛ ولی آن‌ها تا قرن نوزدهم، علم را به صورت تجربی و آزمون‌پذیر آن محدود و مقید نمی‌کردند. از نیمهٔ دوم قرن

نوزدهم، دانش علمی به صورت دانش تجربی و آزمون‌پذیر، محدود شد و پوزیتویسم به صورت جریان غالب بر معرفت علمی درآمد. پوزیتویست‌های منطقی حلقه وین، مفاهیم و گزاره‌های غیرمحسوس را نه تنها به لحاظ علمی، بدون اعتبار، بلکه به لحاظ معرفتی، فاقد معنا (مُهمل) معرفی کردند» (پارسانیا، ۱۳۹۰: ۲۶-۲۷)، اما مطالعاتی از سنخ فلسفه علم نشان می‌دهد که امپراتوری تجربه‌گرایی در اندیشه بشری به پایان راه خود رسیده است.

هرچند در نقادی‌هایی که پوپر نسبت به پوزیتویست‌های منطقی انجام داد، این نکته روشن شد که آزمون حسی هرگز به اثبات یک فرضیه علمی نمی‌پردازد. پوپر بر این گمان بود که روش علمی دست‌بالا می‌تواند فرضیه‌های علمی را در صورت ناصواب بودن، ابطال نماید. او از این طریق کوشش کرد تا استقلال معرفت علمی را از دیگر حوزه‌های معرفتی حفظ کند، اما اندک‌اندک وابستگی دانش حسی و تجربی به دیگر حوزه‌های معرفتی آشکار شد. پست‌مدرن‌ها در چگونگی تأثیرپذیری معرفت علمی از دیگر حوزه‌ها با یکدیگر اختلاف دارند. لیوتار اساطیر، دریدا متافیزیک، میشل فوکو با تأثیرپذیری از نیچه اقتدار اجتماعی و گادامر با تأثیرپذیری از هایدگر سنت را عامل تعیین‌کننده و اصلی در شکل‌گیری معرفت علمی می‌دانند (پارسانیا، ۱۳۸۹: ۲۲ - ۲۳).

خلاصه آنکه اثبات ناپذیری و تأیید ناپذیری و در نتیجه غیرعلمی و نامعتبر قلمداد کردن گزاره‌های دینی بر مبنای مواضع مقبول در فلسفه علم و معرفت‌شناسی، مورد قبول نوشتار حاضر نیست و اگر «آموزش مقایسه‌ای ادیان» مبتنی بر این اندیشه بناشده باشد - که دست‌کم در بسیاری از جنبه‌های آن از آموزش مقایسه‌ای، این‌گونه است - به لحاظ زیربنایی مخدوش است. بر اساس معرفت‌شناسی حکیمان مسلمان، تجربه و حس در کنار عقل، شهود و وحی از منابع معرفت به شمار می‌رود و اساساً اعتبار معرفت شناختی حس و تجربه بر عقل متکی است (مصباح یزدی، ۱۳۶۶).

### ۳-۱-۴. آزادی عقیده

از دیگر پیش فرض‌های «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی»، دیدگاهی کلامی است مبنی بر آزادی انسان و حق وی در انتخاب عقیده. این مبنا بر اساس لیبرالیسم و اومانیزم، عقیده را نسبی و شخصی می‌داند و انسان را برتر از عقیده‌اش می‌شمارد و بر حق آزادی انسان در عقیده به هر چیزی، تأکید می‌نماید.

نوشتار حاضر، به لحاظ زیربنایی، مناقشاتی در مبنای فوق دارد که در ادامه به اختصار تفاوت مبنای و در نتیجه عدم روایی تجویز «آموزش مقایسه‌ای» روشن می‌شود.

آزادی معانی مختلفی دارد و در اینجا، قدرت انتخاب و گزینش مدنظر است و یکی از مواهب انسان، قدرت اراده و اختیار او است. اما این واژه، سرگذشتی سوگ‌نامه‌ای (تراژیک) به خود دیده است و در طول تاریخ در موارد زیادی، به نام آزادی، آزادی‌های انسان به اسارت گرفته شده است.

در ابتدا باید میان مفاهیمی چون آزادی تفکر، آزادی عقیده و آزادی ابراز عقیده و احکام هر یک را تفکیک نمود.

اساساً عقیده، قابل اجبار و الزام نیست؛ هرچند دلیل‌بردار است، به این معنا که عقیده، تابع الزام نیست؛ بلکه تکویناً تابع استدلال است و به همین دلیل، اسلام، آزادی عقیده انسان‌ها را به رسمیت می‌شناسد، اما آزادی عقیده نباید به معنای آزادی ابراز عقیده تفسیر شود (مطهری، ۱۳۸۱ و ۱۳۷۴). آزادی بیان و قلم مانند هیچ‌گونه آزادی‌ها، مطلقاً معقول نیست؛ کمااینکه لیبرال‌ها نیز آزادی را به آزادی و حقوق شهروندان مقید می‌دانند. اما اسلام شرط دیگر نیز برای قلمرو آزادی انسان و از جمله آزادی بیان در نظر می‌گیرد و آن عبارت است از تأمین مصالح (اعم از فردی و اجتماعی و دنیوی و اخروی) و یا رعایت حقوق معنوی و روحی انسان‌ها. بنابراین، آزادی عقیده و آزادی قلم و بیان، نباید به آزادی توطئه و تهدید نظام باورهای دیگر انسان‌ها منجر شود.

به عبارت دیگر، عقیده به صادق و کاذب یا حق و باطل تقسیم می‌شود و انسان تکویناً آزاد و انتخابگر آفرید شده است و در انتخاب عقیده باطل نیز آزاد است. اما عقل سلیم، انتخاب عقیده ناهق (و غیر مطابق با واقع) را مذموم می‌داند و به تبع عقل سلیم، شرع نیز آن را ممنوع کرده است. از همین سخن روشن می‌شود که ادعای «حق بر ناهق بودن» و یا «حق انتخاب باطل» از مغالطاتی است که به نام آزادی و دفاع از حقوق بشر، حق انسان را در حقیقت‌گرایی و صدق‌مداری و مسئولیت انسان را در رسیدن به حقیقت و واقعیت، پایمال می‌نماید.

در ضمن باید توجه داشت که «آموزش مقایسه‌ای» نیز خود یک عقیده و یا اندیشه است. مبتنی بر لیبرالیسم و حق انتخاب اندیشه و باور، چرا بر همگانی کردن ایده «آموزش مقایسه‌ای» اصرار می‌شود؟ و با اندکی تسامح و بدبینی می‌توان گفت که «آموزش مقایسه‌ای» خود عقیده‌ای خاص است که به شکل کاملاً غیرلیبرال و غیرپلورال و به صورتی جزم‌گرایانه و در اثر سلطه علمی، فناوری و رسانه‌ای و در حاشیه برتری سیاسی و اجتماعی، به عنوان یک «ایدئولوژی کاملاً توتالیتر» به جهانیان تحمیل و تلقین<sup>(۳۳)</sup> می‌شود.

خلاصه آنکه اگر توصیه «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» مبتنی بر آزادی عقیده و حق انتخاب دین با قرانت لیبرالیستی و اومانیستی باشد، به صورت زیربنایی مخدوش است و معمولاً چنین توصیه‌ای، بیش از آنکه به راهیابی متریبان به انتخاب دین صحیح منجر شود، به بی‌دینی و محرومیت از واقعیات و حقائق دینی و متافیزیکی منجر می‌شود.

باید توجه داشت که مخالف زیربنایی با مبانی بالا به معنای دفاع از جمود، استبداد، خشونت، ظاهرگرایی، علم‌گریزی، عقل‌ستیزی، تحمیل عقیده، تقلید و تلقین منفی در تربیت اسلامی نیست (موسوی، الف) و شرح و بسط تربیت دینی مبتنی بر دیدگاه مطلوب، مجال دیگری را می‌طلبد (موسوی، ۱۳۹۱).

در پایان ملاحظات زیربنایی، باید گفت که این سه مبنا، به عنوان مهم‌ترین مبانی کلامی و معرفت‌شناختی انتخاب شده‌اند و مبانی آشکار و نهان دیگری نیز می‌توان برشمرد که فرصت آن

نیست.

## ۲-۴. ملاحظات در تحلیل مفهوم «آموزش مقایسه‌ای ادیان»

در ابتدای ملاحظات روبنایی، شایسته است با الهام از تحلیل فلسفی یا فلسفه تحلیلی<sup>(۳۴)</sup> در تعلیم و تربیت که وظیفه خود را بررسی و طبقه‌بندی زبان مربوط به تدریس و یادگیری، با دیدی انتقادی می‌داند، در مفهوم «آموزش مقایسه‌ای ادیان در تربیت دینی» دقت‌هایی صورت گیرد. به نظر می‌رسد مدافعان آموزش مقایسه‌ای، علی‌رغم قرائت‌های مختلف که ارائه کرده‌اند، تحلیلی جامع و همه‌جانبه از آن به نمایش نگذاشته‌اند و پرسش‌های فراوانی، درباره مرزهای مفهومی «آموزش مقایسه‌ای» وجود دارد که آن را با چالش مواجه می‌کند.

برای نمونه، منظور از دین چیست؟ آیا ادیان غیرتوحیدی و غیر آسمانی و حتی معنویت‌های نوظهور و إلحای را هم شامل است؟ آیا این روش، برای خانواده‌های مذهبی هم تجویز می‌شود تا به شیوه مقایسه‌ای توحید و الحاد، انسان‌خدانگاری و خدامداری، ممنوعیت هم‌جنس‌بازی و جواز هم‌جنس‌بازی و دیگر باورهای مختلف و متضاد را به فرزند خود آموزش دهند؟ اگر تربیت دینی چنین خانواده‌ای در خانه یا در مدرسه، خالی از روش مقایسه‌ای باشد، آیا تربیت دینی مطلوب رخ نداده است؟ آیا این روش برای والدین سکولار و یا لائیک و نیز متریبان سکولارزاده و لائیک‌زاده نیز تجویز می‌شود؟ آموزش مقایسه‌ای، نسخه‌ای برای جامعه چندفرهنگی است و یا برای جوامع تک‌فرهنگی نیز تجویز می‌شود؟ آیا تنها مریبان معتقد به تکثرگرایی دینی، مشمول این توصیه هستند و یا مریبان انحصارگرا نیز؟ این روش، راجع به هدف و نگرش معلم چه می‌گوید؟ همچنین موضع این روش، راجع به نتیجه و محصول تربیت دینی چیست؟ اگر هدف آموزش مقایسه‌ای، زمینه‌سازی برای انتخاب دین است، نه آموزش و تلقین یک دین خاص، در صورتی که محصول تربیت، شک، تحیر، انزجار و بی‌دینی باشد، آیا باز هم تربیت دینی مطلوب رخ داده است؟ آیا آموزش موضوعات متکثر به هر شیوه‌ای، آموزش مقایسه‌ای خوانده می‌شود؟



هرچند با هدف تلقین الاحاد و تحیر در انتخاب دین و تزلزل باورها؟ آیا صرف روش غیرجانب‌دارانه و یا اتخاذ چنین نگرشی در آموزش ادیان، آموزش مقایسه‌ای خوانده می‌شود؛ هرچند اختلافات ادیان و مذاهب، به عنوان محتوای آموزشی انتخاب شود؟ آیا صرفاً روش غیرجانب‌دارانه در صدق مفهوم «آموزش مقایسه‌ای» کافی است؛ هرچند نتیجه و محصول تربیت، بی‌دینی باشد؟ آیا روش مقایسه‌ای در تربیت دینی، در هر سن و در هر شرایط شناختی و ادراکی برای متریان توصیه می‌شود؟ آیا نقش عنصر روش تدریس، هدف معلم، نگرش معلم، محصول تربیت، وضعیت شناختی و عاطفی متربی، دین‌داری مربی و ... در صدق مفهوم «آموزش استدلالی» به نحو «عام مجموعی» است یا «عام استغراقی» و یا «عام بدلی»؟ آیا کنارهم‌آیی این عناصر، به صورت «مانعة الجمع» است یا «مانعة الخلق»؟ تک‌تک این عناصر، «شرط لازم» برای صدق مفهوم آموزش مقایسه‌ای هستند یا «شرط کافی»؟ اشتراط این مؤلفه‌ها، «شرط موضوع» اند یا «شرط حکم»؟ اشتراط آموزش مقایسه‌ای، نسبت به هدف تربیت و نیز محصول تربیت (دین‌دار شدن متریان)، «بشرط شیء» است یا «لا بشرط» یا «بشرط لا»؟

جواب سؤالات فوق هرچه باشد، دست‌کم نشان می‌دهد که مفهوم «آموزش مقایسه‌ای» به خوبی تنقیح نشده و مدافعان آن، تا حد اطلاع، همه جوانب آن را یک‌جا تحلیل ننموده‌اند. در ضمن، همه این صور، محکوم به حکمی واحد نیستند و تجویز «آموزش مقایسه‌ای» به صورت مطلق، روا نیست.

نوشتار پیش‌رو، مدعی است در تحلیل مفهوم «آموزش مقایسه‌ای ادیان» باید سه رکن مربی، متربی و محتوای آموزشی را در نظر گرفت (ر.ک: شکل ۱) که هر رکن، صور متنوعی دارد. آموزش مقایسه‌ای از حیث مربی، دست‌کم شانزده صورت دارد (ر.ک: شکل ۲) و از حیث متربی، دست‌کم به یازده صورت تصویر می‌شود (ر.ک: شکل ۳) و از منظر محتوای آموزشی، دارای هفت‌گونه است (ر.ک: شکل ۴) و بسته به آنکه چند مؤلفه را در دایره مفهومی «آموزش مقایسه‌ای» دخیل بدانیم و در صور ترسیم شده، ضرب و جمع نماییم، صورت‌های زیادی قابل



**شکل ۴؛ صور آموزش مقایسه‌ای ادیان، از حیث محتوای آموزشی**

از حیث نوع معرف			از حیث اشتراکات و افتراقات		از حیث نوع دین	
ادیان مناسک آموزش	ادیان عقاید آموزش	اخلاقیات آموزش	ادیان اختلافات آموزش	ادیان اشتراکات آموزش	ادیان آموزش آسمانی و غیر آسمانی	ادیان آموزش آسمانی

همان‌گونه که اختلاف آرای فلاسفه تحلیلی تعلیم و تربیت در تبیین دایره مفهوم تلقین، در حکم کردن به زشتی و ناروایی مطلق تلقین در تربیت دینی چالش برانگیز است (موسوی، ۱۳۹۲)، به نظر می‌رسد که عدم وضوح مفهوم «آموزش مقایسه‌ای» نیز چالش برانگیز است و نمی‌توان آموزش مقایسه‌ای را در همه شقوق تصویر شده، تجویز نمود و یا دست‌کم، تجویز آن، در برخی از موارد بالا، کاری بیهوده و لغو و یا غیرمنطقی و یا بدون دلیل است. برای نمونه، به چه دلیلی خانواده‌ها و نهادهای مذهبی باید از این تجویز متابعت نمایند؟ اگر به دلیل روش غیراستدلالی و یا جانب‌دارانه معلم، ذهنی بسته و خمود و نیز منزجر از دین، محصول این روش باشد، باز هم تربیت دینی رخ داده است؟ اگر خیر، «نقض غرض» رخ داده است و اگر آری، آیا این تربیت دینی است یا تربیت ضد دین؟ و اگر پیش فرض «آموزش مقایسه‌ای»، عدم کارآمدی دین در قرن حاضر و بی‌نیازی بشر مدرن به دین است، چرا وقت و انرژی متریبان را به آموزش اطلاعات بیهوده و بی‌اساس، هدر دهیم و جریان تربیت را منحرف نماییم؟

به عبارت دقیق‌تر، هدف «آموزش مقایسه‌ای» نسبت به دین‌دار کردن متریبان یا «بشرط شیء» (به شرط دین‌دار پروری) است یا «بشرط لا» (به شرط بی‌اعتنایی به دین‌دار پروری) و یا «لابشرط». در صورت اول، در برخی از موارد، آموزش مقایسه‌ای ادیان به بی‌دین کردن متریبان می‌انجامد و اساساً چرا به جای «آموزش دین»، «آموزش درباره ادیان» پیشنهاد شد؟ و در صورت دوم (بشرط لا)، باید گفت که تربیت دینی چه فایده‌ای دارد؛ به ویژه در متریبان لائیک‌زاده، تحصیل حاصل است. همچنین اگر گفته شود (صورت سوم: لابشرط) که هدف،

آموزش احترام به عقاید و ادیان مختلف است، باید گفت که در این صورت، چرا سراغ تربیت اخلاقی و تعلیم و تربیت ارزش‌ها نمی‌رویم و زندگی مسالمت‌آمیز را بر پایه آموزه‌های خود ادیان (ادیانی مانند اسلام که به رعایت حقوق دیگر انسان‌ها و مؤمنان به سایر ادیان دستور داده است) و یا اخلاق مشترک جهانی، بنیان نگذاریم و تیشه بر ریشه تربیت دینی زنیم؟ و از سوی دیگر، اگر دین و دین‌داری، کارکردهای غیرقابل انکاری دارد، چرا به دنبال دنیوی‌سازی تربیت و حذف دین از تربیت باشیم؟

از سوی دیگر، چرا تلقین یک دین، زشت و ناروا و غیرتربیتی است، اما تلقین بی‌دینی، بی‌اعتنایی به مبدأ و معاد، تحیر در انتخاب دین و انزجار از دین و نمادهای آن (در مواردی که متربی در کودکی سنی و یا عقلی قرار دارد)، زشت، ناروا و «شبه‌تربیت» نیست؟

اگر منظور از دین، همه ادیان و حیانی و غیرو حیانی و همه مذاهب و نحله‌ها و حتی عرفان‌های سکس است و برای هر یک حقانیتی قائل هستیم، پس چرا پلورالیزم معرفتی در مواد درسی دیگر به کنار نهاده می‌شود و برای نمونه به معلم اجازه داده نمی‌شود تا فرمول‌های اثبات‌نشده و یا ابطال‌شده را آموزش دهد؟ روشن است که پاسخ این پرسش، ریشه در تبعیض نظام معرفتی غرب میان علم و دین دارد؟ آیا با فروپاشی دیوارهای بلند پوزیتویسم منطقی و قیام کردن «انقلاب‌های علمی کوهن» و «ضدیت فایراند با روش» و گرفتاری غرب به شکاکیت و نسبیّت پست‌مدرن و آشکار شدن وابستگی دانش حسی و تجربی به دیگر حوزه‌های معرفتی، کوبیدن بر طبل جدایی علم و دین و بی‌اعتبار و غیرعلمی خواندن دین، سزاوار است؟ اساساً اگر برخی مانند هرست ملاک تربیت را اثبات‌پذیری یا ابطال‌پذیری و آزمون‌عینی می‌دانند، ادیان غیرآسمانی و نیز ادیان و نحله‌های معنوی بشر ساخته به چه دلیلی دارای اعتبار و حقانیت شده‌اند و باید در برنامه درسی متربیان جای گیرند؟

### ۳-۴. ملاحظات روبنايي

صرف‌نظر از «چالش‌های مفهومی» که مدافعان آموزش مقایسه‌ای باید درصدد پاسخ و تنقیح صحیح آن باشند، به نظر می‌رسد ملاحظات روبنايي بر «آموزش مقایسه‌ای» وارد باشد که در ادامه به مواردی اشاره می‌شود:

۱. آموزش مقایسه‌ای همهٔ ادیان در تربیت دینی به ویژه با نگاه کاملاً پلورالیستی و نسبی‌انگار، از حد توان یک معلم عادی خارج است و معلم باید از همهٔ ادیان و نحله‌های ریز و درشت، اطلاعات دقیق داشته باشد تا دچار جانب‌داری نشود. آیا برای تربیت چنین معلمانی، پیش‌بینی‌هایی صورت گرفته است؟

۲. هرچند امثال هیل (۱۹۹۵: ۱۲۵) تلاش کردند تا آموزش مقایسه‌ای را غیرجانب‌دارانه جلوه دهند، واقعیت این است که چگونه معلم در کلاس ادیان، بی‌طرفی خود را حفظ نماید؟ و هیچ دغدغه و بحران روانی و ذهنی برای وی ایجاد نشود؟ یا اینکه باید بگوئیم ادیان باید توسط معلمانی بی‌دین، تدریس شود! به صورت عادی، چنین تسلط ذهنی و روانی ممکن نیست و تعهد و ایمان، به آسانی با بی‌طرفی جمع نمی‌شود. همچنین توصیهٔ نینیان اسمارت مبنی بر هم‌دلی پدیدارشناسانه با دین توسط معلم نیز به همین اشکال دچار است.

۳. از دیگر آسیب‌های «آموزش مقایسه‌ای» این است که معمولاً به جای اینکه روحیهٔ گزینشگری را در متربیان زنده نماید، آنان را در برابر بمباران اطلاعات متکثر و بعضاً متضاد، بی‌پناه رها می‌نماید و نتیجه‌ای جز، تحیر ندارد (مایری و گانیر، ۱۹۹۸).

۴. در آسیب‌قبلی از تحیر روانی سخن گفته شد. در این بند، تحیر معرفت‌شناختی، یادگیری سطحی، شک‌گرایی و نسبیّت در معرفت را می‌توان به عنوان آسیب «آموزش مقایسه‌ای» قلمداد نمود. به باور برخی، آموزش پدیدارشناسانهٔ دین، یادگیری سطحی را تشویق می‌کند و نیز ممکن است در کودکان غربی که در قرن بیستم از حقایق فاصله گرفته‌اند، احساس غیرمنطقی بودن دین را ایجاد نماید. همچنین این روش، موجب روحیهٔ نسبیّت‌گرایی می‌شود؛ همان‌طور که احساس

بی‌ریشگی را در دانش‌آموزان - که در دوران دنیوی‌گرا، به سرمی‌برند و در میان انبوه باورها و عقاید تکثرگرایانه غرق شده‌اند - ایجاد می‌نماید (واتسن، ۱۹۹۴).

۵. یکی از مبانی «آموزش مقایسه‌ای»، کثرت‌گرایی معرفتی و دینی است. بر این مبنا می‌توان گفت: چرا «بهره‌مندی همهٔ ادیان آسمانی و غیرآسمانی از حقانیت» و «حقانیت یک یا چند دینِ خاص» را به انتخاب و گزینش متریبان و انّهییم؟

۶. با فرض پذیرش آموزش پدیدارشناسانهٔ دین و زندگی هر فرد در میان پیروان دیگر ادیان، (مایری و گانیر، ۱۹۹۸) به راستی چه مقدار از دانش‌آموزان می‌توانند در فضای دینی همهٔ ادیان، زندگی نمایند و پدیدارشناسانه به درک و دریافت تک‌تک ادیان متکثر برآیند؟ آیا نظام آموزشی چنین امکانات وسیعی دارد؟

۷. برخی از قرائت‌ها با توجه به عدم امکان آموزش همهٔ آموزه‌های همهٔ ادیان، الگویی به نام «الگوی بالاترین عامل مشترک» را عرضه نموده‌اند. اولاً، وفاق بر سر مشترکات همهٔ ادیان توحیدی و غیرتوحیدی ناممکن و توافق بر مشترکات ادیان توحیدی، امری مشکل است. ثانیاً، به باور برخی از نویسندگان این الگو می‌کوشد از آنچه مشخصاً دینی است، خود را رها سازد؛ به نحوی که می‌توان آن را الگویی «غیردینی» نامید (واتسن، ۱۹۹۴).

۸. در آموزش مقایسه‌ای، آموزش واقعی ادیان هم رخ نمی‌دهد. یکی از سرخاخم‌های یهودی، می‌گوید: آسیب رساندن به مسیحیت، تباه کردن یهودیت، تکه‌تکه کردن اسلام و غیره تا از این رهگذر مخلوطی اشتهاآور از ادیان جهان به وجود آید... تلاشی برای تعلیم تمام ادیان، ما را به نتیجه‌ای جز فروگذاری از تعلیم همهٔ آن‌ها نمی‌رساند (مایری و گانیر، ۱۹۹۸).

۹. پرسش دیگر این است که وقتی وحی به تجربهٔ دینی و تجربهٔ دینی به امری شخصی فروکاسته شد، الگوی ارزشیابی در تربیت دینی چیست؟ سنجش دستیابی به اهداف تربیتی در این رویکرد چگونه است؟ روشن است که تشخیص «تدریس مؤثر»<sup>(۳۵)</sup> در این رویکرد به آسانی امکان ندارد و با گرفتار شدن در نسبیت فهم دینی و احساس معنوی، ارزشیابی‌های کمی تاحدی

ناممکن و آرزيبايي هاي کيفي نيز بسيار دشوار خواهد بود.

۱۰. «آموزش مقايسه‌اي» به لحاظ اجرايي نيز با چالش‌هايي مواجه است. براي نمونه، يکي از نويسندگان مي‌گويد: مطابق قانون آموزشي ۱۹۸۸ انگلستان، معلماني بايد مراسم نيايش دسته‌جمعي را به‌صورتی جالب و هدف‌دار به اجرا درآورند، اما در مورد اجراي نيايش در مدرسه، اختلاف نظر وجود دارد. براي نمونه، اختياري بودن نيايش در مدارس باعث مي‌شود که شماری از دانش‌آموزان در مراسم شرکت نکنند و خود را از اين فرصت آموزشي محروم کنند، در حالي که در جامعه سکولار و دينوي گرا، اين فرصت ارزشمند است. همچنين اکثر مربيان خود را ملزم به هدايت اين مراسم نمي‌دانند که اين امر در تربيت آسيب‌زا است. مولف نسبت به لزوم ماهيتي مسيحي داشتن نيايش در قانون مذکور، اشکال مي‌نمايد که اين دستور برخلاف کثرت‌گرايي است (واتسن، ۱۹۹۴).

## ۵. نتيجه

نوشتار حاضر باهدف تبين و آرزيبايي «آموزش مقايسه‌اي اديان در تربيت ديني» شکل گرفت. پس از تبين، در مقام آرزيبايي، در سه محور ملاحظات ي ارائه شد: در ملاحظات زيربنايي، مولف اختلاف مباني خود را در چند محور اعلام نمود که عبارت‌اند از: کثرت‌گرايي ديني و معرفتي، غيرعلمي دانستن گزاره‌هاي دين و آزادي عقیده. بر اين اساس، «آموزش مقايسه‌اي» به دليل آنکه بر اين سه مبنا استوار است، به لحاظ مبنا مخدوش است. روشن است که نقدهاي زيربنايي، ممکن است مورد قبول طرف‌داران «آموزش مقايسه‌اي» قرار نگیرد، اما آنچه باب گفت‌وگو را همچنان گشوده مي‌دارد، نقدهاي روبنايي است که «آموزش مقايسه‌اي» را نزد طرف‌داران آن، مخدوش جلوه مي‌دهد.

در بخش ملاحظات ي در تحليل مفهوم آموزش مقايسه‌اي اديان، مؤلف بر اين باور است که عناصر و مؤلفه‌هاي روش مقايسه‌اي به خوبي تنقيح نشده است و با تحليلي همه‌جانبه از

«آموزش مقایسه‌ای»، صور بسیار متنوعی از تربیت دینی قابل فرض است که همه آن‌ها حکمی واحد ندارند و دست‌کم، تجویز آن در برخی موارد، کاری بی‌فایده، نقض غرض، تحصیل حاصل و یا بدون دلیل است.

در بخش ملاحظات روبنایی، مقاله تلاش کرده با مسلّم‌انگاری پیش‌فرض‌های «آموزش مقایسه‌ای ادیان» آسیب‌ها و چالش‌های نظری و عملی این روش را در ده مورد بیان نماید. در همین مجال باید گفت که «آموزش مقایسه‌ای در تربیت دینی» در دیدگاه مورد قبول، به صورت مطلق و همیشگی، مذموم و ممنوع نیست و در تربیت اسلامی، آموزش و مطالعه دیگر ادیان، دست‌کم برای اهداف پژوهشی، پاسخ‌گویی و مقابله با شبهات، پندگیری و عبرت‌آموزی و احتمالاً مواردی دیگر مجاز است و هم‌زیستی، دوستی، هم‌کلامی، مباحثه علمی و مناظره بین‌ادیانی با مسیحیان، یهودیان و مجوسیان در سیره پیامبر اعظم و معصومان<sup>۱</sup> دیده می‌شود.

همچنین باید دانست که رویکرد مقبول در تربیت دینی، در میان انحصارگرایی متعصب و خشونت‌آور و کثرت‌گرایی نسبت‌انگار، از حقیقت‌گرایی، حق‌مداری و «اتباع احسن» (زمر، ۱۸) دفاع می‌کند و به دور از خرافه‌پروری و نیز عرفی‌سازی دین، بر رویکرد شریعت‌محوری و حق‌باوری تأکید می‌نماید.

همچنین تربیت اسلامی از موارد زیر غفلت ندارد: آموزش زندگی مسالمت‌آمیز و احترام به عقاید اقلیت‌های مذهبی و رعایت حقوق انسانی آنان، آموزش تفکر و لزوم اندیشه‌ورزی و پذیرش مستدل دین و ممنوعیت تقلید از دیگران در اصول عقاید، توجه به لزوم نقش‌آفرینی متربی در احساس امور معنوی و تجربه کردن رابطه با خداوند و چشیدن لذت ارتباط با آفریدگار. تربیت دینی در دیدگاه اسلامی باید جذاب و زیبا باشد و ضمن همسویی و تلائم برنامه‌های تربیتی با فطرت متربی، باید حتی‌الامکان، از اجبار، الزام، تحمیل، تحقیر و تلقین مذموم دوری کرد. همچنین برنامه‌های تربیت دینی باید با تراز تحولی و توان‌شناختی و روانی متربی همگام باشد و ضمن توجه به انتقال اطلاعات دینی، تشنگی معنوی کودکان و نوجوان پاک‌سرشت را نیز



سيراب كند. تربيت دينى همان طور كه بايد از ايمان‌گرآيى خردستيز و خردگريز دورى نمايد، بايد از دام عقل‌گرآيى ايمان‌ستيز پرهيز نمايد و از توجه جامع به عقل و دل و ظاهر و باطن فروگذار نكند.

## پي‌نوشت‌ها

- (1). Religious Education
- (2). Exclusivism
- (3). Comparative manner
- (4). teaching in religious beliefs
- (5). teaching about religious beliefs
- (6). Comparative
- (7). secularization
- (8). Informational Revolution
- (9). Globalization
- (10). postmodernism
- (11). Pluralism in Religious Education
- (12). Secularization of Education
- (13). Cocfessional Model
- (14). John L. Elias
- (15). Objective / Comparative manner
- (16). spiritual education
- (17). Bigger
- (18). Elkins
- (19). teaching about
- (20). Instructing in
- (21). Education by religion
- (22). Education about religion
- (23). The Highest Common Factor Model
- (24). Objective teaching of Religion
- (25). Cox, Edwin.
- (26). Ninian Smart
- (27). Hull, Jhon
- (28). Hill, Brian
- (29). Paul Hirst
- (30). Religious Pluralism
- (31). Inclusivism
- (32). Tolerance
- (33). indoctrination
- (34). Philosophical analysis or analytical philosophy
- (35). Effective Teaching

## کتابنامه

- الياس، جان، فلسفه تعليم و تربيت قديم و معاصر، ترجمه عبدالرضا ضرابي، قم، مؤسسه آموزشي و پژوهشي امام خميني، ۱۳۸۲.
- پارسانيا، حميد، انواع و ادوار روشنفکري، قم؛ کتاب فردا، ۱۳۹۰.
- پارسانيا، حميد، روش شناسي انتقادي حکمت صدرابي، قم، کتاب فردا، ۱۳۸۹.
- مصباح يزدي، محمدتقي، آموزش فلسفه، تهران، سازمان تبليغات اسلامي، ۱۳۶۶.
- مطهري مرتضي، يادداشت‌هاي استاد مطهري، تهران، صدرا، ۱۳۸۱.
- مطهري، مرتضي، جهاد، تهران، صدرا، ۱۳۷۴.
- موسوي، سيدتقي، بررسي وجوب آموزش استدلالی در تربيت اعتقادي، فصلنامه پژوهشي در مسائل تعليم و تربيت اسلامي، ۱۳۹۱.
- \_\_\_\_\_، تحليل مفهوم تلقين در تربيت ديني. نوآوري‌هاي آموزشي. ش ۴۷، ۱۳۹۲.
- \_\_\_\_\_ (الف)، بررسي فقهی جواز تلقين در تربيت ديني، فصلنامه مطالعات فقه تربيتي، ۱۳۹۱.
- هاند، ميشائيل، پژوهشي فلسفي درباره امکان تربيت ديني، ترجمه سيدمهدي سجادي. تهران، اميرکبير، ۱۳۹۳.
- Bigger, S. (2008). Secular spiritual education. E-journal of the British Education Studies Association. 1(1). P 60-70.
- Byrnes, Lawrence (1975). Religious and Pubic Education. New York: Harper and Row.
- Cox, Edwin (1983). Problems and Possibilities for Religious Education. London: Hodder and Stoughton.
- Davies, G & Francis, L.J. (2007) The approaches to religious education at Key stages one and two Wales: how different are church school? Journal of Belifs & Values in Religion & Education, 28: 2, 163-182.
- Elias. John (1995). Philosophy of Education: Classical and Contemporary. USA: Krieger Publishing Company .

Elkins, David N. (2000), Beyond Religion Towards a Humanistic Spirituality, chapter 16. p 201-212. in: The Handbook of Humanistic Psychology, London: publication.

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

Hirst, poul (1974). Moral Education in a Secular Society. London: University of London Press Ltd.

Hull, Jhon M (1984). Studies in Religion and Education. London: Palmer Press.

John L. Elias (1995). Philosophy of Education. Krieger publishing company.

Mairi, Levitt & Gaynor, Pollad (1985). Religion in School. Encyclopedia of Applied Ethics. Volume 3. Academic Press.

Thomas R.M (1995). Religious Education. in The International Encyclopedia of Education. Editors in chief: Torsten Husen and T. Neville Postlethwaite, Pergamon. Oxford. Volume 9.

Watson, Branda (1994). The Effective Teaching of Religious Education. Londin: Farmington Institute For Christian Studies.

## **An Assessment of Comparative Study of Religions in Religious Education\***

Sayyid Naqi Musavi\*\*

### **Abstract**

In the early twentieth century, “teaching comparative religions and religious education” was favored as a recommended approach in the United States and Europe. “Teaching and studying about religions” replaced “teaching and studying religion” in the scientific circles and communities. The present study, using citation method, has gathered different views to justify and explain comparative instruction. It has used philosophical analysis (analysis of term and statement) to assess the efficiency of this approach in religious education. Thus, after explaining comparative instruction, the subject-matter has been assessed in three parts: 1. Infrastructural observations: This section has focused on three relevant areas such as religious and epistemic pluralism, considering religion as unscientific and freedom of beliefs. 2. Observations with the analysis of the concept of “teaching and studying comparative religions”. The writer is of the view that the conceptual elements of “comparative instruction” have not been properly explained. A comprehensive analysis of it will reveal diverse forms of presumable religious education which all have the same rule. Prescribing “comparative instruction” in some cases is useless, counterproductive or unreasonable. 3. Super-structural observations: In this section as many as ten theoretical and practical disadvantages of “comparative instruction” have been pointed out.

**Keywords:** religious education, comparative instruction, teaching and studying religion, teaching about religion.

---

\* Date of submission: 21/7/2016 Date of acceptance: 10/9/2016.

\*\* PhD student, Higher Studies Education Complex, (Snmosavi57@gmail.com).