

«تلقین»: چالشی فراروی تربیت دینی

محمدحسین حیدری* / حسن‌علی نصر بختیاری**

چکیده

تربیت دینی همچون بسیاری از مفاهیم رایج در تعلیم و تربیت، از جانب پرورش‌کارانی که با رویکرد تحلیلی به مباحث تربیتی می‌نگرند، بررسی و نقد شده است. برخی، آموزش دین را به سبب ماهیت غیرعینی و آموزه‌محور معرفت دینی، فرایندی قلمداد می‌کنند که در بیشتر موارد به «تلقین» منجر می‌شود. عده‌ای نیز معتقدند که تلقین، تهدیدی است که متوجه هر نوع آموزش است؛ زیرا هرگاه موضوعی با شیوه‌ای غیراخلاقی انتقال یابد، تلقین رخ داده است. در این مقاله، پس از بررسی تمایز مفهومی بین «تربیت» و «تلقین»، دو معیار موجود برای تلقین یعنی «محتوا» و «روش ارائه» بررسی شده است. در هر نوع آموزش، از جمله آموزش معارف دینی، شیوه غیراخلاقی عرضه مطلب، فرایند آموزش را به سمت تلقین می‌کشاند. بدین منظور، پس از ذکر شاخص‌های تربیت حقیقی از منظر فلسفه تحلیلی، بر این نکته تأکید شده است که در تربیت اسلامی، شاخص‌های مذکور مورد تأیید بوده و از حیث نظری، تربیت اسلامی با تعریفی که فلاسفه تحلیلی از «تربیت حقیقی» ارائه می‌دهند، همخوانی دارد.

کلید واژه‌ها: تربیت، تلقین، تربیت دینی.

* عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه اصفهان. دریافت: ۲۶/۳/۸۸ - پذیرش: ۱۷/۶/۸۸

مقدمه

از حدود هشتاد سال پیش، جنبشی در عالم فلسفه رخ داد که توجه علاقه‌مندان به فلسفه را از صرف مطالعه در افکار بزرگان جهان فلسفه و نظام‌سازی فلسفی، به تجزیه و تحلیل لغات و مفاهیمی که در زبان متداول و علمی به کار می‌روند، معطوف ساخت. پیش‌گامان این رویکرد جدید که بعدها «تحلیل فلسفی یا فلسفه تحلیلی»^۱ نامیده شد، معتقد بودند که فلسفه آنها کمتر به دنبال ایجاد دانش جدید است، بلکه سعی دارد که از امور آشنا، ادراکی عمیق‌تر فراهم آورد.^۲ را غالباً به منزله بنیان‌گذاران جنبش تحلیلی در فلسفه انگلیسی - امریکایی می‌شناسند،^۳ اما شاید این لودویگ ویتگنشتاین^۴ بود که با انتشار آثار خود، توجه جهان فلسفه را بیش از پیش به درک معنا و کاربرد کلمات و مفاهیم جلب کرد. او در رساله منطقی - فلسفی خود تصریح می‌کند که «فلسفه باید اندیشه‌ها را روشن سازد و حدود آنها را دقیقاً معین کند. در غیر این صورت، به اصطلاح تیره و تار و لکه‌دار خواهد بود».^۵ این رویکرد جدید، به‌ویژه در انگلستان، تدریجاً به بیشتر زیرمجموعه‌های فلسفه از جمله فلسفه آموزش و پرورش راه یافت، و رویکرد قدیمی «شرح اندیشه فیلسوفان و دلالت‌های آن در نظام تربیت»، جای خود را به «بررسی چستی و تحلیل و ایضاح مفاهیم رایج در تعلیم و تربیت» داد. از شاخص‌ترین فیلسوفان تعلیم و تربیت که در این حوزه به تحقیق و مطالعه پرداختند، می‌توان به آر. اس. پیترز،^۶ پل هرست^۷ و آر. اف. دیردن،^۸ اشاره کرد. از بین افراد ذکر شده، پل هرست در بستر اندیشه تحلیلی خویش در فلسفه تعلیم و تربیت، به بحث درباره مفهوم «تربیت دینی» پرداخت. تمرکز او روی تربیت مسیحی بود، ولی خود هرست در جایی تأکید کرده است که غالب آنچه او

دربارهٔ مسیحیت بیان داشته، در مورد سایر ادیان نیز کاربرد دارد.^۹ او در تحلیل مفهوم تربیت دینی چندین مسئله را مطرح کرده است که دو مورد از آنها مهم‌تر به نظر می‌رسند:

اول اینکه، هرست بر این باور است که در جامعهٔ کنونی، مفهومی از تربیت ظهور کرده است که تصور تربیت مسیحی (تربیت دینی) را بی‌معنا یا تناقض‌آمیز ساخته است. او می‌افزاید: «این تصور که شکلی از تربیت با ویژگی یا تمایز خاص مسیحی (دینی) وجود دارد، همان‌قدر اشتباه است که تصور کنیم شکل متمایزی از ریاضیات، مهندسی یا کشاورزی مسیحی وجود دارد». او در اثبات مدعای خویش، چنین احتجاج می‌کند که «قلمروهای علمی ذکرشده، امروزه حوزه‌هایی کاملاً مستقل به‌شمار می‌آیند که اصول و ضوابطی مخصوص به خود دارند. این وضعیت برای تعلیم و تربیت، به‌منزلهٔ یک حوزهٔ علمی مستقل نیز قابل تصور است، و به همین دلیل تعبیری چون «تربیت دینی» کاملاً ناسازوار است، و از این دو کلمه نمی‌توان در حالت ترکیب معنایی استفاده کرد». ^{۱۰} البته ذکر این نکته لازم است که در پاسخ به این چالش مفهومی، پاسخ‌های مقتضی از جانب طرف‌داران تربیت دینی در دفاع از سازواری آن ارائه شده است.^{۱۱}

اشکال دوم هرست دربارهٔ تربیت دینی به تفکیکی برمی‌گردد که او میان دو مفهوم «تربیت و تعلیم»^{۱۲} و «تلقین»^{۱۳} قایل شده است. هرست معتقد است که اگر مراد از تربیت دینی، معتقد کردن افراد به دین معینی باشد، آن‌گاه عمل ارزشمند «تربیت»، به عمل ناپسند و غیراخلاقی «تلقین» تبدیل خواهد شد.

دربارهٔ چالش دوم هرست - دست‌کم در داخل کشور ما - کمتر به دفاع از تربیت دینی در مقابل این چالش پرداخته شده است. بنابراین، در پاسخ به این نیاز، در این نوشتار سعی شده است موضع فیلسوفان تحلیلی دربارهٔ تلقین و

معیارهای آن با دقت بیشتری بررسی شود تا در گام بعدی بتوان برای این پرسش که آیا تربیت اسلامی با ویژگی‌های خاص خود، می‌تواند در مظان اتهام تلقین قرار گیرد، پاسخ مناسبی ارائه داد.

تمایز مفهومی «تربیت» و «تلقین»

چنان‌که گفته شد، فلاسفه تحلیلی تعلیم و تربیت انگلستان، به‌ویژه پل هرست، معتقدند که آنچه در محیط‌های دینی برای انتقال عقاید مذهبی به نسل جدید جریان دارد، تلقین است و نه تربیت. این ایده به‌جز هرست، از جانب افراد دیگر هم بازگو شده است. برای مثال آنتونی فلوو^{۱۴} عقیده دارد که تربیت دینی، نمونه‌ای روشن از تلقین است که عملی تحقیرآمیز و زشت تلقی می‌شود.^{۱۵} به‌هرحال، تلقین کلمه‌ای است که بار عاطفی دارد و از نظر اکثر مردم واژه‌ای ملامت‌بار به‌شمار می‌آید. اما باید دید مفهوم حقیقی تلقین چیست که این بار عاطفی منفی را به ذهن متبادر می‌سازد. بنابراین، به نظر می‌رسد تحلیل مفهوم تلقین به ما کمک خواهد کرد تا علت مردود بودن آن را بهتر توضیح دهیم. به همین دلیل، ابتدا سعی می‌کنیم دو مفهوم تعلیم و تربیت و تلقین را تعریف و سپس تمایز مفهومی آنها را روشن کنیم.

تعلیم و تربیت: «عملی است که طی آن مقوله‌ای ارزشمند با قصد و نیت قبلی و به شیوه اخلاقی قابل قبول انتقال یابد».^{۱۶} البته دلیل انتخاب این تعریف از بین تعریف‌های متعددی که برای تعلیم و تربیت ارائه شده، این است که در حوزه فلسفه تحلیلی، غالباً در بحث تمایز مفهوم تربیت و تلقین، به تعریف پیترز استناد می‌شود.

تلقین: «فرونشاندن هر نوع آموزه^{۱۷} یا باور^{۱۸} در ذهن فرد که منجر به ایجاد تعهدی تزلزل‌ناپذیر نسبت به حقانیت آن در ذهن او شود؛ به طوری که درهای ذهن خود را بر هر احتمالی دایر بر خطا بودن آن آموزه یا باور ببندد».^{۱۹}

در تعریف پیترز از تعلیم و تربیت، دو شرط مهم وجود دارد که عبارت‌اند از «ارزشمند بودن موضوع تدریس یا محتوای آموزش» و دیگری «اتخاذ شیوه اخلاقی قابل قبول در تدریس». حال باید دید منظور افرادی مانند پیترز و هرست از این دو شرط چیست؟ با رجوع به مبانی فلسفه تحلیلی، می‌توان دریافت منظور آنها از «مقوله ارزشمند»، آن معارفی است که جنبه عینی دارند؛ یعنی بتوان با آزمون عینی، حقانیت آنها را اثبات کرد. از نظر آنها، گزاره‌های دینی، قضایایی هستند که امکان گردآوری شواهدی که بر اساس آن بتوان درستی یا نادرستی آنها را تعیین کرد، وجود ندارد.^{۲۰} هرست در این باره معتقد است: «در قلمرو دین، هیچ داعیه واقعاً دینی خاصی را نه می‌توان به نحو عینی، قابل قبول دانست و نه به این عنوان می‌توان به آموزش آنها پرداخت».^{۲۱}

بنابراین، از نظر هرست، انتقال مستقیم عقاید دینی به نحوی که به طور معمول در برنامه‌های تربیت دینی اجرا می‌شود، از حوزه دانش عینی خارج است و نباید جزو برنامه‌های اصلی و همگانی تعلیم و تربیت قرار گیرد. از دیدگاه هرست، معارف دینی اموری شخصی هستند که فرد می‌تواند در صورت تمایل، شخصاً نسبت به یادگیری آنها اقدام کند. البته از نظر وی، تنها در یک حالت، تربیت دینی می‌تواند در قالب تربیت رسمی ارائه گردد، و آن هنگامی است که فهمی عینی از دین مورد نظر باشد. برای مثال چگونگی ظهور و گسترش یک دین در جامعه، خود واقعی عینی است و تحقیق در مورد آن می‌تواند ماهیتی علمی داشته باشد.^{۲۲}

بنابراین، از منظر هرست، اولین وجه تمایز تلقین و تربیت به «موضوع یا ماده‌ای که در جریان فرایند تدریس انتقال داده می‌شود» برمی‌گردد و چون در تربیت دینی «آموزه یا مجموعه‌ای از اعتقادات غیر قابل اثبات (البته از نظر هرست)» انتقال می‌یابد، نمی‌توان آنها را مقولاتی ارزشمند به‌شمار آورد. از این‌رو، به این نوع انتقال معرفت، نمی‌توان عنوان «تعلیم و تربیت» اطلاق کرد.

اما بخش دوم تعریف پیترز از تعلیم و تربیت، به «شیوه‌ی ارائه مطلب» اشاره دارد. از نظر پیترز، شیوه‌ی اخلاقی قابل قبول هنگامی نقض می‌شود که فرایند آموزش به پایمال کردن نیروی تفکر شاگردان منجر شود. اگر رویکرد عیان یا نهان آموزش دربردارنده‌ی این پیام باشد که «بیندیش همان‌گونه که ما می‌اندیشیم و جرئت سؤال و تردید نداشته باش»، آن‌گاه به‌یقین حرمت عقلانی بودن فرد محفوظ نمی‌ماند، و با مخاطبان تعلیم و تربیت به‌عنوان «وسیله» برخورد می‌شود. در چنین حالتی است که همان اصل اخلاقی مورد نظر کانت، یعنی «غایت بودن انسان» نقض می‌شود.

چنان‌که از تعریف تلقین نیز برمی‌آید، اگر معلمان مصمم باشند که درباره‌ی حقانیت محتوای آموزش، تعهدی تزلزل‌ناپذیر در ذهن متعلمان فرو نشانند، فعالیت آنها جنبه‌ی تلقینی به خود می‌گیرد. برای مثال، اگر معلم دینی، آموزه‌های مورد نظر خود را به‌گونه‌ای عرضه کند که پیشاپیش برای همه‌ی سؤالات مخالفت‌آمیز، پاسخ‌های «خاموش‌کننده» و نه «قانع‌کننده» تدارک دیده باشد، یا اینکه معلم از ارائه‌ی نظریات متفکران مختلف درباره‌ی مطلب اجتناب کرده، عمداً به القای یک عقیده‌ی خاص به‌منزله‌ی حقیقتی تردیدناپذیر اکتفا کند، آن‌گاه تعلیم به تلقین تبدیل خواهد شد. در اینجا، تنها ماهیت «آموزه‌محور»

موضوع نیست که شرایط تلقین را به وجود می‌آورد، بلکه پایمال کردن حق انتخاب و قضاوت شاگردان است که تعلیم را به تلقین می‌کشاند. با بیان این مقدمه، درباره تمایز مفهوم «تعلیم و تربیت» و «تلقین»، می‌توان موضوع معیارهای تلقین را بیان کرد.

معیارهای تلقین

با توجه به مطالب ذکرشده، دو معیار برای تلقین قابل بازشناسی است: «محتوا یا موضوع» و «روش ارائه». مبنای استدلال کسانی که موضوع یا محتوای آموزش را معیار تلقین می‌دانند، عمدتاً به ریشه لغوی واژه تلقین برمی‌گردد. از نظر پیترز، چون واژه تلقین از ریشه آموزه یا دکترین^{۲۳} اخذ شده است، پس هرگاه آموزه یا مجموعه‌ای از اعتقادات، موضوع آموزش باشد، تلقین زمینه بروز می‌یابد.^{۲۴}

این سخن پیترز، متضمن آن خواهد بود که اگر ما با معرفتی غیر از آموزه، یعنی دانش^{۲۵} سروکار داشته باشیم، تلقین نمی‌تواند صورت بگیرد. اما بنا به دلایلی که در ادامه خواهد آمد، به نظر می‌رسد ارتباط این دو کلمه^{۲۶} چیزی را ثابت نمی‌کند. به عبارت دیگر، «موضوع»، معیار دقیقی برای بازشناسی تلقین نیست. البته باید اذعان کرد احتمال بروز تلقین در حوزه‌های آموزه‌محور، بیش از دانش عینی است. اما به نظر می‌رسد آموزه‌محور بودن یک موضوع، لزوماً به معنای روی دادن تلقین نیست. برای اثبات این مدعا، به دو دلیل زیر می‌توان اشاره کرد:

اول اینکه در قلمرو دانش (عینی) نیز امکان تلقین وجود دارد. در این مورد، مثال معروفی در مورد دانشمند روسی، لایزنکو وجود دارد که در برخی کتب به آن اشاره شده است: در دوره سیطره مارکسیسم در شوروی سابق، دانشمندی به

نام لایزنکو معتقد بود که خصوصیات اکتسابی یک ارگانیسم به نسل بعدی منتقل می‌شوند. در آن زمان، هیچ مدرکی در تأیید این نظریه وجود نداشت، اما به دلیل اینکه این نظریه با رویکردهای محیط‌گرایانه مارکسیسم همخوانی داشت، نظریه او مورد حمایت دولت لنین قرار گرفت؛ به طوری که بسیاری از دانشمندان ژنتیک مخالف این نظریه، از صحنه علمی شوروی سابق محو شدند، و نظریه ژنتیک لایزنکو به منزله حقیقتی بی‌چون و چرا تدریس می‌شد.^{۲۷} پس از ذکر این مثال، رابین بارو چنین نتیجه می‌گیرد که در هنگام تدریس این موضوع، به دلیل اینکه نگرش مصونیت‌آمیزی نسبت به آن اتخاذ شده بود، آموزش، ماهیتی تلقینی به خود گرفته بود؛ با اینکه موضوع آموزش - به قول هرست - «دانش عینی» بود.

دوم اینکه بی‌ارزش تلقی کردن حوزه‌ای معرفتی، تنها به صرف اینکه نمی‌توان برای آن آزمون عینی تدارک دید، عملی منطقی و عقلانی به نظر نمی‌رسد؛ زیرا عقل آدمی اصولاً از چنین توانی برخوردار نیست که به سهولت میان امور عینی و غیرعینی تمایز قایل شده، مرزی قاطع میان آنها ترسیم کند؛ چون حتی در داعیه‌های علمی نیز به هم آمیختگی شواهد و نظریه‌ها موجب می‌شود که نیل به عینیت در مسیر کاملاً روشنی، پیش روی ما نباشد.^{۲۸}

اما اگر «شیوه عرضه مطلب» را نیز به منزله معیار تلقین در نظر بگیریم، در این صورت، موضوع یا محتوای آموزش، به تنهایی معیار تلقین نخواهد بود، بلکه بر اساس بخش دوم تعریف پیترز، هر موضوعی - اعم از آموزه یا دانش عینی - در صورت بهره‌گیری از روش ارائه غیراخلاقی یا غیرعقلانی، مستعد آن خواهد بود که به امری تلقینی تبدیل شود؛ یعنی اگر فرایند تدریس به گونه‌ای اجرا شود که دانش‌آموزان پس از اتمام درس، هیچ استدلالی را در رد باورهای خود - که می‌تواند باورهای دینی، اخلاقی، سیاسی و غیره باشد - معتبر ندانند و

هیچ دلیلی آنها را مجاب نکند تا در باورهای خود تجدیدنظر کنند، می‌توان ادعا کرد که این معلم، روشی تلقین‌آمیز را به‌کار گرفته است. در این روش ارائه درس، حتی ممکن است معلم، برای رد هرگونه تردید یا ایراد نسبت به این آموزه‌ها، پاسخ‌های از پیش تعیین‌شده‌ای را در ذهن شاگردان فرو نشانند.

اما در نقطه مقابل، چنانچه دانش‌آموزان پس از ترک مدرسه، آموزه‌ها و اعتقادات کسب‌شده را قابل بازنگری تلقی کنند و به بحث درباره ماهیت آنها رغبت نشان دهند، در آن صورت، حتی اگر موضوع تدریس، «آموزه» باشد، نمی‌توان ادعا کرد که تلقینی صورت گرفته است. بنابراین چنانچه فرایند تدریس، به شکل‌گیری تعهدی تزلزل‌ناپذیر نسبت به موضوع درسی، در ذهن دانش‌آموزان منجر شود، بی‌شک تلقین اتفاق افتاده است.

می‌توان چنین نتیجه گرفت که بخش اول تعریف پیترز از آموزش و پرورش، تعبیر قابل قبولی است؛ زیرا در آن، «ارزش»، جزء جدایی‌ناپذیر آموزش و پرورش دانسته شده است. اما استدلال فیلسوفان تحلیلی در نحوه ارزش‌گذاری موضوعات، چندان پذیرفته نیست و نمی‌توان به راحتی مباحث دینی، اخلاقی یا سیاسی را به دلیل عینی نبودن، بی‌ارزش تلقی کرد. به هر حال، همه انسان‌ها بر اساس نوعی نظام عقیدتی زندگی می‌کنند که متضمن تفسیر خاصی از مسائل معنوی، اخلاقی و سیاسی جهان اطراف آنهاست. درحقیقت تصور فردی که فاقد هر نوع تعهد و عقیده شخصی باشد، مشکل است. بنابراین اگر صرف باور داشتن به برخی عقاید آموزه‌محور، معیار تلقین باشد، آن‌گاه همه ما بی‌هیچ استثنایی افرادی تلقین‌یافته هستیم. اما اگر بپذیریم تفاوت تلقین با تعلیم به علت آن است که در تلقین، حرمت عقلانی بودن فرد محفوظ نمی‌ماند (بخش دوم تعریف

پیترز)، و به این دلیل، تلقین از نظر اخلاقی غیر قابل قبول است، آن‌گاه استدلال ما قوی‌تر و دقیق‌تر خواهد بود.

تربیت دینی و تلقین

همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، در چند دهه اخیر، تربیت دینی از جانب برخی افراد به‌ویژه طرف‌داران فلسفه تحلیلی در مظان اتهام تلقین قرار گرفته است و افرادی مانند آر. اس. پیترز و آنتونی فلوو، تربیت دینی را به سبب ماهیت آموزه‌محور آن، تلقین‌آمیز تلقی کرده‌اند. چنین دیدگاه‌هایی بر رویکرد برخی نظام‌های آموزشی نیز تأثیرگذار بوده و به علت پرهیز از اتهام تلقین، اقداماتی از جانب متولیان آموزشی بعضی کشورها انجام شده است. به همین منظور، مجلس شورای سوئد در اوایل دهه هفتاد، برنامه درسی «مقایسه‌ای» را تصویب کرد. به موجب این قانون، آموزش و پرورش باید در مورد مسائل دینی، بی‌طرف باشد و بدون هرگونه تبلیغی، فقط اطلاعات واقعی از اعتقادات ادیان مختلف و استدلال‌های مخالف آنها را در اختیار متعلمان بگذارد و فرصت انتخاب را برای آنها محفوظ بدارد. علاوه بر سوئد، کشورهای انگلستان، استرالیا و آلمان هم شیوه‌های قدیمی تربیت دینی را کنار گذاشته و شیوه مقایسه‌ای را برگزیدند.^{۲۹}

اما به نظر می‌رسد این رویکرد در کشورهایی که تربیت دینی در آنها از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است، نمی‌تواند قابل قبول باشد. برای مثال، در نظام آموزش و پرورش کشور ما که تربیت صبغه اسلامی داشته، اصول و مبانی آن بر پایه دین مبین اسلام^{۳۰} بنا شده است، رویکرد «مقایسه‌ای» نمی‌تواند راهکار مناسبی برای اجتناب از خطر تلقین باشد.

شاید مشکل اصلی رویکرد مقایسه‌ای در این باشد که در آن، معیار اصلی تلقین موضوع یا محتوای تربیت دینی تشخیص داده شده است. اما اگر بنابر استدلال‌های بخش قبل، «روش غیراخلاقی ارائه مباحث دینی» را معیار اصلی تلقین بدانیم، آن‌گاه مجبور نخواهیم بود که صورت مسئله را پاک کنیم و به سمت رویکردهایی چون برنامه تربیت دینی مقایسه‌ای یا «مطالعه علمی دین»^{۳۱} حرکت کنیم. این استدلالی است که مورد توجه چازان^{۳۲} نیز می‌باشد. او در تحلیل خود از تلقین تصریح می‌کند: «هرچند تربیت دینی همچون تربیت اخلاقی یا تربیت سیاسی ممکن است با یک شیوه تلقینی اجرا شود، به لحاظ منطقی می‌توان نوعی تربیت دینی را تصور کرد که متضمن تحمیل عقاید به شیوه استبدادی نیست، بلکه این مضامین را به بهترین شیوه ممکن ارائه می‌کند تا یک دانش‌آموز سرانجام بتواند نسبت به باورها و تعهدات دینی‌اش تصمیمی معقول و آزادانه اتخاذ کند».^{۳۳}

از منظر افرادی مانند چازان، می‌توان یک تربیت دینی غیرتلقینی داشت؛ به شرط آنکه ضمن انتقال اندیشه‌ها، باورها و نظام عقیدتی یک دین خاص، به‌طور هم‌زمان، «توانایی تصمیم‌گیری آزادانه و معقول در پذیرش یا رد عقاید و دیدگاه‌ها» نیز در فرد پرورش یابد. اگر تربیت دینی بتواند استانداردهای یک تربیت حقیقی را مراعات کند، آن‌گاه حتی از جانب مخالفان تربیت دینی نیز نمی‌تواند در مظان اتهام تلقین قرار گیرد؛ زیرا بعضی از بزرگان فلسفه تحلیلی، در آثار خود، ویژگی‌های یک فرد تربیت‌یافته حقیقی را تقریباً به‌گونه‌ای توصیف کرده‌اند که چازان به آنها اشاره کرده است؛ بدون اینکه مشخصاً به موضوع تدریس اشاره کرده باشند.

از این روی، در ادامه بحث، به ویژگی‌های یک فرد تربیت‌یافته از منظر آر. اس. پیترز و آر. اف. دیردن پرداخته خواهد شد؛ چون از نظر آنها، چنانچه فردی دارای این ویژگی‌ها باشد، می‌توان او را «تربیت‌یافته»^{۳۴} تلقی کرد. هدف از طرح بحث ویژگی‌های فرد تربیت‌یافته، نیل به این نتیجه است که چنانچه هرکدام از زیرمجموعه‌های تربیت (به معنای عام)، از جمله تربیت دینی، تربیت اخلاقی، تربیت سیاسی و غیره، در فرایند آموزشی خود، افرادی با این ویژگی‌ها تربیت کنند یا به عبارت دیگر، در پی تحقق این شاخص‌ها باشند، می‌توانند مصداق تربیت حقیقی محسوب شوند.

شاخص‌های تربیت از منظر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت

با اینکه «تربیت» یکی از مؤلفه‌های اصلی تمدن و فرهنگ بشری است و در طول تاریخ اندیشه انسانی و از منظر دیدگاه‌های مختلف، معانی و تعابیر متفاوتی از آن ارائه شده است، ولی ما در این بخش از مقاله، به بررسی ویژگی‌های فرد تربیت‌یافته از منظر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت بسنده می‌کنیم. تنها به این دلیل که از ابتدای بحث تاکنون، از زاویه دید فلسفه تحلیلی به بحث نگریسته‌ایم و در ادامه نیز تلاش داریم با استفاده از پیش‌فرض‌های همین دیدگاه، به اشکالات وارد شده به تربیت دینی پاسخ دهیم.

پیترز و دیردن سه شاخص فرد تربیت‌یافته از منظر فلسفه تحلیلی را به شرح زیر معرفی می‌کنند:

۱. استقلال نظر در انتخاب و تصمیم‌گیری: اولین ویژگی فرد تربیت‌یافته حقیقی از نظر پیترز، تقریباً همان مفهومی است که با واژه «خودگردانی یا خودمختاری»^{۳۵} بیان می‌شود. همان‌گونه که از معنای لغوی این واژه برمی‌آید، شخصی را می‌توان

خودگردان نامید که قوانین زندگی خویش را خود انتخاب کند و در تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های فردی، صرفاً تحت تأثیر عوامل بیرونی همچون ستایش یا سرزنش دیگران، تشویق و تنبیه والدین یا معلمان یا فشارهای اجتماعی و عرفی قرار نگیرد، و همواره خود فرد آخرین مرجع تصمیم‌گیری باشد.^{۳۶} دیدن نیز بر استقلال نظر به منزله یکی از شاخص‌های تربیت‌یافتگی تأکید دارد و ملاک استقلال نظر را درونی بودن «خاستگاه»^{۳۷} تصمیم و انتخاب می‌داند. دیدن برای روشن شدن دیدگاه خود، اضافه می‌کند که فرد دارای توانایی استقلال نظر، ممکن است در حین اتخاذ یک تصمیم یا انتخاب بین چند دیدگاه، از توصیه افراد باتجربه و کاردان بهره گیرد؛ به ترغیب‌ها و بدگویی‌ها نیز گوش فرا دهد و حتی اظهارنظرهای آمرانه و جانب‌دارانه را نیز بشنود، اما در نهایت، خود فرد است که قضاوت نهایی را انجام می‌دهد.^{۳۸} بنابراین محوریت شخص در قضاوت و انتخاب، از مهم‌ترین ویژگی‌های فرد تربیت‌یافته به‌شمار می‌آید.

۲. اندیشه‌ورزی یا تأمل عقلانی: داشتن استقلال نظر در انتخاب و

تصمیم‌گیری، اولین ویژگی یک فرد تربیت‌یافته از منظر فیلسوفان تحلیلی همچون پیترز و دیدن می‌باشد، اما آنها همواره بر این نکته تأکید داشته‌اند که داشتن «ملاک یا معیار»^{۳۹} مهم‌ترین رکن هرگونه انتخاب و قضاوت است. آنها معتقدند اگر فرد به مدد معیار «عقلانیت» به بازنگری در قضاوت‌ها و انتخاب‌های خویش نپردازد، در ورطه خودمحوری افراطی و جمود فکری گرفتار می‌شود. پس فرد تربیت‌یافته همواره با تکیه بر قوه عقلانی خویش، به ارزیابی قوانین حاکم بر زندگی خود می‌پردازد و با در نظر گرفتن برخی قواعد کلی، آنها را در معرض تأمل و انتقاد قرار داده، به تدریج برخی از آنها را به صورت «اصول رفتاری»

خویش درمی‌آورد. پیترز خاطر نشان می‌کند که منظور او از قواعد کلی، در نظر گرفتن اصولی همچون بی‌طرفی^{۴۰} و احترام به اشخاص^{۴۱} می‌باشد.^{۴۲}

۳. استواری شخصیت یا قدرت اراده:^{۴۳} ممکن است فردی به استقلال نظر در انتخاب و تصمیم‌گیری رسیده باشد و قادر به استفاده صحیح از قدرت عقل خویش هم باشد، اما در عمل دچار ضعف اراده باشد. یعنی به دلیل عدم ایستادگی در برابر خواهش‌ها یا تمنیات درونی یا عکس‌العمل‌های بیرونی افراد دیگر، استواری شخصیت خویش را از دست بدهد.^{۴۴} بنابراین اگر فردی چنان باشد که همواره نظر وی تحت تأثیر دیدگاه‌های دیگران قرار گیرد، می‌توان گفت که در دوران کودکی باقی مانده و تربیت نیافته است.

در پایان بحث شاخص‌های تربیت، می‌توان گفت تربیت‌یافتگی از منظر فیلسوفان تحلیلی، تنها استقلال نظر در انتخاب و تصمیم‌گیری، آن هم با ملاک عقلانیت نیست؛ زیرا در این صورت، تربیت به فرایندی صرفاً ذهنی و فکری تبدیل می‌شود. بلکه نمود بارز تربیت‌یافتگی آنجایی تجلی می‌یابد که شخص در عمل و با جدیت^{۴۵} به آن قضاوت‌ها پایبند بماند.^{۴۶} بنابراین از منظر فلسفه تعلیم و تربیت با رویکرد تحلیلی، اگر یک نظام تربیتی، بر این شاخص‌ها تأکید داشته، تحقق آنها را از اهداف خود بداند، دست‌کم از حیث نظری قابلیت حرکت در مسیر تربیت حقیقی را دارد.

حال باید دید در آموزه‌های تربیت اسلامی، تا چه حد بر این سه شاخص تأکید شده است. از این‌روی، در بخش بعدی مقاله، مختصراً به مصادیق و نمونه‌هایی اشاره می‌شود که در متون اسلامی، بر آزادی و استقلال فردی، اندیشه‌ورزی و قدرت اراده و ثبات شخصیت تأکید شده است.

دیدگاه تربیت اسلامی درباره شاخص‌های تربیت

در بخش قبل دیدیم که فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت، از سه شاخص استقلال نظر، اندیشه‌ورزی و قدرت اراده، به‌مثابه سه شاخص اصلی فرد تربیت‌یافته، نام می‌برند. ما در این بخش از مقاله قصد داریم دیدگاه تربیت اسلامی را درباره این سه موضوع، بررسی کنیم.

به نظر می‌رسد، قرار دادن «استقلال نظر در تصمیم‌گیری و انتخاب» در زمره اهداف تربیتی، مستلزم به رسمیت شناختن «اراده و اختیار» انسان است. جالب آنکه اسلام، از جمله ادیانی است که در آموزه‌های آن، همواره بر این شأن انسانی تأکید کرده است. افزون بر آیات قرآنی که مستقیماً انسان را موجودی مختار معرفی می‌کنند،^{۴۷} باید گفت آرایش نیروهای مؤثر بر آدمی نیز در قرآن به‌نحوی ترسیم شده است که هیچ‌یک از آنها با انسان، رابطه جبر و قهر ندارند؛ نه مشیت الهی جای اراده و اختیار انسان را تنگ می‌کند و نه شیطان توان «اضلال» انسان را دارد، بلکه تنها قادر به «وسوسه» است. حتی قرآن جبر حکومت‌های مستبد را هم بهانه‌ای برای سلب اختیار نمی‌داند و به کسانی که زیردست و مستضعف بودن را بهانه می‌کردند، هجرت در زمین گسترده خداوند را پیشنهاد می‌کند (نساء: ۹۷). نحوه دعوت انبیا نیز بر «انذار» مبتنی است و نه بر «اجبار»: «فَذَكِّرْ إِنَّمَا أَنْتَ مُذَكِّرٌ لَسْتَ عَلَيْهِمْ بِمُصَيِّرٍ؛ پیامبر! تو یادآوری کن که تو یادآورنده هستی و تو سلطه‌جو بر آنها نیستی» (غاشیه: ۲۱، ۲۲).^{۴۸}

شواهد ذکرشده، تنها بخشی از دلالت‌های قرآن در اختیار و آزادی انسان است. در دیگر متون دینی نیز، شواهد فراوانی وجود دارد که انسان را موجودی مختار و دارای حق انتخاب معرفی می‌کند. بنابراین با توجه به تأکید فراوان اسلام بر این شأن مهم انسان، می‌توان آن را به‌منزله یکی از مبانی مهم تربیت اسلامی

به‌شمار آورد و بر اساس آن، هدف تربیتی «پرورش فرد مستقل در انتخاب و تصمیم‌گیری» را تعریف کرد. این هدف، مورد توجه ویژه شهید مطهری نیز واقع شده است. وی در کتاب *تعلیم و تربیت در اسلام* تصریح می‌کند که معلم باید علاوه بر انتقال معلومات، نیروی فکری متعلم را پرورش بدهد و او را به‌سوی «استقلال» رهنمون سازد.^{۴۹}

در آموزه‌های دین اسلام، افزون بر تأکید بر اراده و اختیار انسان به‌مثابه پیش‌شرط نیل به استقلال فکری، از اندیشه‌ورزی به‌منزله مهم‌ترین ابزار رسیدن به این آرمان مهم یاد شده است؛ به‌طوری‌که از منظر اسلام، یکی از مهم‌ترین ابزارهایی که انسان به کمک آن می‌تواند در زندگی رویه‌ای مستقل داشته باشد و به نوعی استقلال فکری و رفتاری دست یابد، همان اتکا به عقل یا عقل‌ورزی است.

شاید دین اسلام از معدود ادیانی باشد که تا این حد برای تعقل و خردورزی در همه امور ارزش قایل شده است؛ به‌طوری‌که فقط در قرآن، حدود ۱۱۷ آیه درباره تفکر، تعقل، تدبیر و تحصیل عقل ناب آمده است.^{۵۰} در این آیات، علاوه بر توصیه به عقل‌ورزی، کارکردهای مختلفی نیز برای عقل بیان شده است که از جمله آنها می‌توان به کمک به درک بهتر دین و فهم لایه‌های ناشناخته آن، کشف نشانه‌های الهی، عبرت گرفتن از تاریخ گذشتگان، تشخیص بین خیر و شر و... اشاره کرد. اما یکی از کارکردهای مهم عقل، همان کمک به «استقلال فکری» افراد است. در بینش قرآنی، بارها توصیه شده است که پذیرش اعتقادات و باورهای نسل‌های پیشین و تقلید از نیاکان، بدون بررسی و عقل‌ورزی، عامل مهمی در رکود اندیشه و زوال استقلال فکری به‌شمار می‌آید. در چنین مواردی، قرآن پس از نکوهش سنت‌گرایی منفی، بلافاصله مقلدان سنت و آیین گذشتگان را به تفکر و تعقل دعوت می‌کند (بقره: ۱۷۰؛ مائده: ۱۰۴؛ لقمان: ۲۱).^{۵۱}

در قرآن افزون بر تأکید بر اهمیت عقل‌ورزی و کارکردهای آن، رویه خاصی نیز برای عقل‌ورزی در نظر گرفته شده که ناظر بر مفهوم بازداری، کنترل و سنجیدگی است. چنانچه فردی شرایط پیشنهاد شده در قرآن برای عقل‌ورزی را رعایت کند، می‌تواند در راه نیل به استقلال فکری و رفتاری گام بردارد. این رویه، در دو سطح شناخت و عمل قابل بررسی است؛ در سطح شناخت، عقل‌ورزی به این معناست که فرد تلاش‌های شناختی خویش را به شکلی ضبط و کنترل کند که از کج‌روی در اندیشه مصون بماند. یکی از روش‌های تربیتی اسلام برای خردورزی صحیح آن است که به انسان توصیه می‌گردد که ذهن خود را از تشتت و پراکندگی مصون دارد و عقل را از گام گذاشتن به پشت پرده مجهولاتی که ظرفیت درک آنها را ندارد، نهی کند.^{۵۲} از دیگر آموزه‌های اسلام در مورد روش عقل‌ورزی می‌توان به سه شرط دیگر نیز اشاره کرد: الف) ارزیابی کفایت ادله؛ ب) برخورداری از علم؛ ج) کنترل حب و بغض.^{۵۳-۵۴}

با در نظر گرفتن این روش‌ها در عقل‌ورزی، می‌توان بر شناخت عقلانی به منزله «وسیله تشخیص حقیقت از خطا، حق از باطل و سره از ناسره»^{۵۵} تکیه کرد و آن را به مثابه چراغ راه «عمل سنجیده» پذیرفت. این همان عقلی است که از نظر امام علی علیه السلام به عنوان ابزار تمیز برای انسان کفایت می‌کند: کفاک من عقلک ما اوضح سبل غیک من رشدک؛^{۵۶} «عقل برای تو کافی است؛ زیرا راه‌های گمراهی تو را از راه‌های رستگاری‌ات متمایز می‌سازد».

بنابراین تربیت اسلامی، انسانی را واجد توانایی «عقل‌ورزی» برمی‌شمارد که پس از نیل به شناخت عقلانی، «عملش» نیز توسط پینش برخاسته از عقلانیت هدایت شود. به عبارت دیگر، هنگامی عقل‌ورزی منجر به استقلال نظر در انتخاب و تصمیم‌گیری می‌شود که فرد در پرتو شناخت عقلانی از آموزه‌های

دینی، مستقلاً به «عمل» بپردازد.^{۵۷} از این‌رو، در تربیت اسلامی، استقلال‌نظر تنها به حیطة شناخت و بینش محدود نمی‌شود، بلکه دامنه آن به عمل نیز گسترش می‌یابد و چنین فردی دارای ویژگی استواری شخصیت نیز می‌گردد؛ زیرا او فقط از عقل خویش بهره می‌گیرد و کمتر تحت تأثیر فشارها و تحریکات بیرونی است.

ما در بخش قبل، به مواردی از توصیه‌ها و تأکیدات تربیت اسلامی بر شاخص‌های یادشده، اشاره کردیم، اما در قرآن آیه‌ای وجود دارد که به‌طور یکجا، بر هر سه شاخص نظر دارد و آن آیه‌ای معروف از سوره زمر است: **فَبَشِّرْ عِبَادِ الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ وَأُولَئِكَ هُمْ أُولُوا الْأَلْبَابِ**؛ (زمر: ۱۶، ۱۷) «پس بشارت بده بندگان مرا، آن بندگان که چون سخنی بشنوند، نیکوتر آن را تبعیت کنند. آنان هستند که خدا آنها را (به لطف خاص خود) هدایت فرموده و هم آنان به حقیقت خردمندان عالم‌اند».

در تفسیر این آیه، مباحث مختلفی از جانب مفسران و صاحب‌نظران علوم اسلامی مطرح شده است، ولی ما در اینجا تنها به مواردی اشاره می‌کنیم که به بحث شاخص‌های تربیت مربوط می‌شود:

۱. مطلع این آیه با «بشارت» آغاز می‌شود. گویی خدا می‌خواهد موضوعی بااهمیت و ارزشمند را تبیین کند؛ وگرنه برای بیان امری که قبلاً تکرار شده یا اهمیت ویژه ندارد، لفظ «نوید و بشارت»، موضوعیت نخواهد داشت.

۲. وقتی خداوند تأکید بر «بندگان من» دارد، این منظور را منتقل می‌سازد که بندگان دارای این خصوصیت، بندگان «واقعی» هستند. به عبارتی، لازمه بندگی خدا، برخورداری از خصوصیتی است که ذکر خواهد شد.

۳. از فعل «یستمعون» استفاده شده است، نه «یسمعون». یعنی بر اختلاف مفهومی که بین استماع و سماع وجود دارد، تأکید شده است. سماع، گوش دادن بدون تمرکز و بدون اراده را نیز در برمی گیرد. درحالی که در استماع، عنصر هدف و اراده وجود دارد. به عبارت دیگر، استماع یعنی گوش فرادادن یا خود را برای شنیدن آماده کردن.

۴. «فیتبعون احسنه» نیز چند رهنمود مهم دارد: اول، حق انتخاب است که برای انسان محفوظ نگه داشته شده است؛ دوم، نوع انتخاب است که ارادی و آگاهانه است؛ و سوم، انتخاب احسن یا همان برگزیدن بهترین گزینه توصیه شده است.

۵. **أُولَئِكَ الَّذِينَ هَدَاهُمُ اللَّهُ**، کسانی هستند که خداوند به لطف خود آنان را هدایت فرموده است. به نظر می رسد این هدایت، با توسل به سرمایه ای که خداوند از سر لطف به بندگان خود ارزانی داشته، صورت گرفته است. پس منظور، سرمایه و قوه ای است که شامل مخلوقات دیگر خداوند نشده است.

۶. «و این ها به حقیقت خردمندان اند»؛ یعنی بندگان حقیقی خداوند، افرادی هستند که با توسل به ابزار و ملاکی خاص یعنی «عقل»، به بهترین و آگاهانه ترین انتخاب دست بزنند.

بنابراین پیام اصلی این آیه همان «استفاده از عقل در انتخاب» است؛ پیامی ارزشمند که خداوند برای معرفی آن، از لفظ «بشارت» استفاده کرده، عاملان به آن را، بندگان واقعی خود به شمار آورده است. در این انتخاب، ابزار و ملاک اصلی، عقل انسان است و هیچ نیروی دیگری در آن دخیل نیست. حال چنین تفسیری از «استقلال مبتنی بر عقلانیت» در قرآن را می توان با شاخص های تربیت از

دیدگاه فیلسوفان تحلیلی مقایسه کرد. در این آیه، مشخصاً بر امتناع از پذیرش نظراتی که از پشتوانه منطقی برخوردار نیستند، تأکید شده است. یعنی بندگان حقیقی چنین توصیف شده‌اند: کسانی که در مواجهه با اندیشه‌ها و باورها، با قضاوت مستقل و تأمل عقلانی و اراده^{۵۸} خود (سه ملاک اصلی تربیت)، دست به انتخاب می‌زنند و هیچ اجبار و اکراهی را بر نمی‌تابند.

نتیجه‌گیری

در این مقاله، پس از بررسی مفهوم تربیت و تلقین از منظر فلسفه تحلیلی، این نتیجه حاصل شد که استدلال فیلسوفان تحلیلی درباره تلقین آمیز بودن تربیت دینی، بر این مبنا استوار است که آنها معیار اصلی تلقین را «موضوع یا محتوای تربیت دینی» تشخیص داده‌اند. اما اگر بنا به دلایل ذکر شده، «روش غیراخلاقی ارائه مباحث دینی» را معیار مهم‌تری برای تلقین بدانیم، آن‌گاه می‌توان رویکردی را متصور شد که - با بهره‌گیری از شیوه‌های عقلانی و اخلاقی که مبتنی بر احترام به آزادی و اختیار و کرامت انسانی متعلمان است - معارف دینی را به مخاطبان خود منتقل می‌کند تا سرانجام آنها قادر باشند نسبت به باورها و تعهدات دینی خود، تصمیمی معقول و آزادانه اتخاذ کنند. بنابراین روا نیست درباره تربیت دینی، تنها به صرف اینکه معارف دینی، صبغه‌ای آموزه‌محور دارند، «پیش‌داوری» صورت گیرد، بلکه آنچه تربیت حقیقی را به تلقین تبدیل می‌کند، «روش ارائه موضوع» است که آن‌هم به ماهیت دین ارتباط ندارد. نکته آخر اینکه، در آموزه‌های دین اسلام، به‌طور روشن به شاخص‌های تربیت حقیقی توجه شده است و می‌توان ادعا کرد که تربیت اسلامی، نه تنها از حیث نظری، مستعد تلقین نیست، بلکه همواره آن را مورد نکوهش قرار داده است. از حیث عملی نیز، برای

اینکه تربیت اسلامی متهم به تلقین نشود، رسالت مهم معلمان و مدرسان این است که در نحوه ارائه مباحث دینی، به شاخص‌های ذکر شده توجه کنند.

پی‌نوشت‌ها.....

1. Philosophical analysis or analytical philosophy.
2. G. E. Moore & Bertrand Russell.
۳. جرالڈ گونک، مکاتب فلسفی آراء تربیتی، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، ص ۱۹۱
4. Ludwig Wittgenstein, 1889-1951.
5. Ludwig Wittgenstein, Tractatus Logico – Philosophicus, Humanities Press, P77.
6. R. S. Peters.
7. Paul Hirst.
8. R. F. Dearden.
9. Poul Hirst, Moral Education in a Secular Society: University of London Press Ltd, P4.
10. Ibid, P19.
۱۱. در این مورد، مباحثی دوجانبه بین پل هرست و دکتر خسرو باقری صورت گرفته است که شرح کامل آن در کتاب «چیستی تربیت دینی» (۱۳۸۰) چاپ شده است.
12. Education.
13. Indoctrination.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

14. C.f. Anthony Flew, *Indoctrination and Doctrines*, In I.A.Snook, ed. *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. Routledge and Kegan Paul.
15. Anthony Flew,, *Indoctrination and Doctrines*, In I.A.Snook, ed. *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. Routledge and Kegan Paul, P114.
- 16.R.S. Peters, *Ethics and Education*, P25.
17. Doctrine.
18. Belief.

۱۹. رابین بارو و رونالد وودز، *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فاطمه زیباکلام، ص ۹۶.

۲۰. در فلسفه تحلیلی، گزاره‌های زبانی به سه دسته تقسیم می‌شوند: ۱. گزاره‌های تحلیلی: که به استناد حدود مندرج در آنها (موضوع و محمول) تعیین می‌شوند. مانند گزاره‌های ریاضی $3=1+2$ ؛ ۲. گزاره‌های ترکیبی: که حقیقت آنها از طریق آزمون تجربی قابل بررسی است؛ مثلاً آب در ۱۰۰ درجه جوش می‌آید؛ ۳. شبه گزاره‌ها یا گزاره‌های مهمل که برای حقیقت‌یابی آنها روش عینی در دست نیست. فیلسوفان تحلیلی، گزاره‌های متافیزیکی و دینی را در این دسته قرار می‌دهند (جرالد گوتم، *مکاتب فلسفی آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، ص ۱۹۵-۱۹۶).

21. Poul Hirst, *Moral Education in a Secular Society*: University of London Press Ltd, P86.

22. Ibid, P114.

۲۳. رابین بارو، دکترین (آموزه) را چنین تعریف می‌کند: مجموعه‌ای از اندیشه‌های به‌هم‌پیوسته که بر مبنای قضایا و پیش‌فرض‌های خاصی استوارند و صحت این قضایا قابل اثبات یا انکار نیست (رابین بارو و رونالد وودز، *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*، ص ۹۷).

24. R.S, Peters, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, P.78.

25. Knowledge.

26. Doctrine & Indoctrination.

۲۷. رابین بارو و رونالد وودز، *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*، ص ۱۰۳.

۲۸. خسرو باقری، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، ص ۴۷.

29. R.M, Thomas, *Religious Education*, In *International Encyclopedia of Education* Routledge, P11.

۳۰. به‌موجب قانونی که در بهمن‌ماه سال ۱۳۶۶ در مورد اهداف کلی تعلیم و تربیت کشور به تصویب مجلس شورای اسلامی رسید، هدف اصلی نظام تربیتی ایران چنین تبیین شده است: تقویت و تحکیم مبانی اعتقادی و معنوی دانش‌آموزان از طریق تبیین و تعلیم اصول و معارف احکام دین مبین اسلام و مذهب حقه جعفری اثنی‌عشری بر اساس عقل، قرآن و سنت معصومین علیهم‌السلام (وزارت آموزش و پرورش، *طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*، ص ۴۶).

۳۱. راسیتر (Rossiter) معتقد است که نباید دانش‌آموزان را با موعظه و بارآوردن به شیوه رایج کلیساها، به قبول دین واداشت، بلکه باید شرایطی فراهم آورد که فرد همچون محقق که قصد کسب اطلاع از یک دین جدید را دارد، به مطالعه علمی دین بپردازد.

(Graham M, Rossiter, The Need for Creative Divorce Between Catechesis and Religious Education in Catholic Schools, Religious Education, No.77,1, P.21- 40.

32. Chazan, 1972.

33. Barry Chazan, Contemporary Approaches to Moral Education Teachers College Press, P 252.

34. Educated.

35. Autonomy.

36. R.S, Peters, Freedom and the development of the free man; in J.F Doyle (ed.) Educational Judgments, Routledge, P15.

37. Origination.

38. R.F, Dearden, 'Autonomy as an Educational Ideal' in Brown, S. C. (ed.) philosophers Discuss Education, Macmillan, P7.

39. Criterion.

40. Impartiality.

41. Respect for persons.

42. R.S, Peters, Freedom and the development of the free man; in J.F Doyle (ed.) Educational Judgments, Routledge, P16.

43. Strength of will.

44 R.F, Dearden, 'Autonomy as an Educational Ideal' in Brown, S. C. (ed.) philosophers Discuss Education, Macmillan, P10.

45. Firmness.

46. R.F, Dearden, 'Autonomy as an Educational Ideal' in Brown, S. C. (ed.) philosophers Discuss Education, Macmillan, P10.

۴۷. اسراء: ۷ و ۱۵ / انعام: ۱۰۴ / انفال: ۵۱ / زمر: ۱۷ و ۱۸.

۴۸ خسرو باقری، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ص ۲۲-۲۵

۴۹ مرتضی مطهری، تعلیم و تربیت در اسلام، ص ۳.

۵۰ ر.ک: محمدتقی جعفری تبریزی، تعلیم و تربیت اسلامی.

۵۱ پژوهشکده حوزه و دانشگاه، اهداف تربیت از دیدگاه اسلام، ص ۷۴-۸۴

۵۲ محمد قطب، روش تربیتی اسلام، ترجمه سیدمحمد مهدی جعفری، ص ۹۶

۵۳ آیات مربوط به این سه شرط به ترتیب عبارت‌اند از: آل عمران: ۶۵ / عنکبوت ۴۳ / بقره: ۱۷۰.

۵۴ خسرو باقری، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، ص ۱۷.

۵۵ سیدعلی اکبر حسینی، تعلیم و تربیت اسلامی، ص ۳۴.

۵۶ نهج البلاغه، حکمت ۴۲۱.

۵۷. سیدعلی اکبر حسینی، *تعلیم و تربیت اسلامی*، ص ۲۰.

۵۸. در آیه مذکور، فعل «یتبعون» به معنای تبعیت کردن و پیروی کردن از بهترین انتخاب در «عمل» آمده است که همان مفهوم مورد نظر دیدن از قدرت اراده را به ذهن متبادر می‌سازد.



منابع

- نهج البلاغه، ترجمه محمد دشتی، قم، روح، ۱۳۷۹.
- بارو، رابین و رونالد وودز، *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فاطمه زیباکلام، تهران، دانشگاه تهران، ۱۳۷۶.
- باقری، خسرو، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران، مدرسه، ۱۳۷۸، ج ۱.
- باقری، خسرو، *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، تهران، مدرسه، ۱۳۸۶، ج ۲.
- پژوهشکده حوزه و دانشگاه، *اهداف تربیت از دیدگاه اسلام*، تهران، سمت، ۱۳۸۱.
- جعفری تبریزی، محمدتقی، *تعلیم و تربیت اسلامی*، به کوشش محمدرضا جوادی، تهران، پیام آزادی، ۱۳۷۹.
- قطب، محمد، *روش تربیتی اسلام*، ترجمه سیدمحمد مهدی جعفری، شیراز، دانشگاه شیراز، ۱۳۷۵.
- گوته، جرالد، *مکاتب فلسفی آراء تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک سرشت، تهران، سمت، ۱۳۸۰.
- مطهری، مرتضی، *تعلیم و تربیت در اسلام*، تهران، دانشگاه الزهراء، ۱۳۶۲.
- حسینی، سیدعلی اکبر، *تعلیم و تربیت اسلامی*، تهران پژوهشگاه علوم انسانی مطالعات فرهنگی، ۱۳۷۹.
- وزارت آموزش و پرورش، *طرح کلیات نظام آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران*، تهران، شورای تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش، ۱۳۶۷.
- Chazan, Barry, *Contemporary Approaches to Moral Education* Teachers College Press, New York, 1972.
- Dearden, R.F, 'Autonomy as an Educational Ideal' in Brown, S. C. (ed.) *philosophers Discuss Education*, Macmillan, London, 1975.
- Flew, Anthony, *Indoctrination and Doctrines*, In I.A.Snook, ed. *Concepts of Indoctrination: Philosophical Essays*. Routledge and Kegan Paul, Boston, 1972.
- Hirst, poul, *Moral Education in a Secular Society*: University of London Press Ltd, London, 1974.
- Peters, R. S, *Ethics and Education*, Allen & Unwin, London, 1966.
- Peters,R.S, *Freedom and the development of the free man*; in J.F Doyle (ed.) *Educational Judgments*, Routledge, London, 1973.
- Rossiter, Graham M, *The Need for Creative Divorce Between Catechesis and Religious Education in Catholic Schools*, *Religious Education*, no. 77,1, 1982, P.21- 40.
- Thomas, R.M, *Religious Education*, In *International Encyclopedia of Education* Routledge, London, 1994.

-Wittgenstein, Ludwig, Tractatus Logico – Philosophicus, Humanities Press,
New York, 1955.

