

توصیف و ارزیابی رویکرد شناختی رشد دینی

محمود نوذری*

چکیده

رویکرد شناختی رشد دینی، رویکردی است که بر رشد درک مفاهیم دینی و روش تفکر درباره آموزه‌های دینی در طول عمر - به‌ویژه دوره کودکی و نوجوانی - متمرکز است و مراحل و تجویزاتی را برای رشد دین‌داری و آموزش دین پیشنهاد می‌کند. در این مقاله این رویکرد، به‌طور اجمالی توصیف و در پنج محور ارزیابی می‌شود: اختصاص سحری و جادویی اندیشیدن به دوره کودکی، تصور انسان‌انگاران از خدا در دوره کودکی، مقدار تأثیرپذیری نتایج و یافته‌ها از آموزه‌های مسیحی، تناسب چارچوب تحولی - شناختی‌نگر برای تعیین مراحل دین‌داری و کفایت دلایل تأخیر آموزش دین به کودکان. کلیدواژه‌ها: رشد دینی، رویکرد شناختی، مراحل رشد دینی، آموزش دین، انسان‌انگاری، تفکر سحری.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پایگاه مجله علوم انسانی

* عضو هیئت علمی پژوهشگاه حوزه و دانشگاه. دریافت: ۲/۰۴/۸۸ - پذیرش: ۰۴/۰۷/۸۸

مقدمه

تحقیق در زمینه رشد دینی و مراحل آن در قلمرو مطالعات دینی و عرفانی، پیشینه‌ای قوی دارد. در تمدن اسلامی گزاره‌هایی در قرآن و روایات به‌طور صریح یا ضمنی به این موضوع اشاره می‌کند. افزون بر این، بسیاری از مفسران و عارفان بر پایه تجربه‌های سلوکی و پشتوانه گزاره‌های دینی، نظریه‌هایی را درباره منازل و مراحل رشد دینی ارائه کرده‌اند.

تحقیق در این قلمرو به روش تجربی و از منظر روان‌شناسی تحولی، سابقه‌ای تقریباً هفتادساله دارد. داده‌های پایگاه‌های اطلاع‌رسانی حاکی از رشد کند و یکنواخت تحقیقات از ۱۹۴۰ تا ۱۹۹۵م است؛ ولی از ۱۹۹۵م به‌طور چشمگیر بر کمیت تحقیقات آن و روان‌شناسانی که به این موضوع می‌پردازند و نیز تألیفات و مقالات و همایش‌های مرتبط افزوده شده است.^۱

نظریه‌هایی که در این قلمرو عرضه شده است، توصیف‌ها و تبیین‌های گوناگونی از تحول دینی در طول دوره کودکی، نوجوانی، جوانی و بزرگسالی به دست می‌دهد. از یک منظر می‌توان این نظریه‌ها را تحت عنوان دو رویکرد «جامعه‌پذیری» و «شناختی» تقسیم کرد. رویکرد جامعه‌پذیری فرض می‌کند که کودک و نوجوان از طریق والدین و نهادها و سازمان‌های دینی به‌طور انتقال یک‌طرفه یا تبادلی دین‌دار می‌شود. رویکردشناختی عمدتاً بر درک مفاهیم دینی و تفکر درباره مفاهیم متمرکز شده است.

رویکردشناختی در مقایسه با رویکرد جامعه‌پذیری، به تعیین مراحل دین‌داری و ارائه تجویزهایی بر اساس مراحل برای آموزش دین‌گرایش دارد. در امریکا برای چندین دهه، این رویکرد در زمینه آموزش دین حاکم بوده است.^۲

تحقیقاتی که در ایران در این قلمرو انجام شده، بسیار محدود است؛ ولی همگی با رویکرد شناختی انجام شده و همه پژوهشگران، تجویزهایی را برای آموزش دین در ایران ارائه کرده‌اند.^۳

غلبه این رویکرد در فضای تحقیقاتی و حاکمیت بلامنزاع آن در ایران، ضرورت و اهمیت ارزیابی آن را برای هدایت پژوهش‌های آینده و به‌ویژه اعتبار تجویزهای آن برای آموزش دین نشان می‌دهد.

در این مقاله ابتدا توصیفی از عناصر اساسی رویکرد شناختی و اجمالی از مهم‌ترین نظریه‌هایی ارائه می‌گردد که در دامنه این رویکرد صورت یافته، سپس هر یک از آنها ارزیابی می‌شود. ارزیابی انتقادی که بخش عمده مقاله را تشکیل می‌دهد، ناظر به پیش‌فرض‌های دین‌شناختی، محدودیت‌های چارچوب‌شناختی پیازهای، مفاهیم اصلی و مشترک نظریه‌ها و تجویزهای آموزشی این رویکرد است. بر این اساس پرسش‌های اصلی تحقیق عبارت‌اند از:

- آیا کودکان و بزرگسالان از لحاظ «سحری و جادویی اندیشیدن» و «عقلانی اندیشیدن» با هم رقابت دارند یا ممکن است به‌جای رقابت در اذهان کودکان و بزرگسالان در کنار یکدیگر در سرتاسر زندگی موجود باشند؟

- آیا کودکان در همه فرهنگ‌ها و ادیان به شیوه انسان‌انگارانه درباره خدا می‌اندیشند یا آمادگی دارند به شیوه منحصربه‌فرد و غیرانسان‌انگارانه بیندیشند؟

- آیا مبانی دین‌شناختی و آموزه‌های مسیحی در تعیین عناصر مشترک و قواعد عام رشد دینی مؤثر بوده است یا چنین نیست، و قواعد عام رشد دینی، نتیجه یافته‌های تجربی و تعریفی عام از دین و مفاهیم دینی است؟

- محدودیت‌های چارچوب‌شناختی پیازهای که مبنای تعیین مراحل رشد دینی است، چیست؟ و آیا این چارچوب به‌مثابه پوشاندن لباسی کوتاه و تنگ به اندام دین‌داری نیست؟

- آیا دلایل تأخیر آموزش دین به کودکان تا زمان دستیابی کودک به تصور انتزاعی، منطقی و پذیرفتنی است؟

۱. توصیفی اجمالی از رویکردشناختی و مهم‌ترین نظریه‌های شناختی رشد دینی رویکردشناختی در رشد دینی، عمدتاً نتیجهٔ مفاهیم پیازه^۴ دربارهٔ تحول کلی انسان است. برخی تحقیقات بعدی، مفاهیم پیازه‌ای را جرح و تعدیل کردند و برخی مثل فلور^۵ افزون بر مفاهیم پیازه‌ای از عناصری از نظریه‌های اریکسون^۶، کلبرگ^۷ و لوینسن^۸ کمک گرفتند؛ ولی ایدهٔ پیازه به‌منزلهٔ تعیین‌کنندهٔ ساختار اساسی در رویکردشناختی کاملاً نمایان است.

نظریهٔ پیازه به ما کمک می‌کند تا از ایدهٔ عمومی محققان رشدشناختی دینی آگاه باشیم و بدانیم آنان چگونه مطالعاتشان را انجام داده‌اند و چگونه دیدگاهشان را دربارهٔ فرایندهای تغییر دین‌داری از کوچکی تا بزرگسالی به دست آورده‌اند. پیشنهاد اساسی این دیدگاه این است که کودکان از خلال توالی ثابتی از مراحل شناختی، رشد می‌کنند و هر مرحله، پیچیده‌تر و از جهت کیفی متفاوت با مرحلهٔ قبلی است. تحقیقات رشد دینی که بر اساس این چارچوب انجام شده، پیشنهاد می‌کند که کودکان مراحل از استدلال را دربارهٔ مفاهیم، گزاره‌ها و داستان‌های دینی طی می‌کنند و این مراحل بیاناتی از رشد عمومی شناختی است. به‌عبارت‌دیگر، رشد دینی به موازات رشدشناختی و به دنبال افزایش ظرفیت‌شناختی امکان ظهور پیدا می‌کند. فهم رشد دین‌داری درون این چارچوب، نیازمند درک این است که چگونه عوامل شناختی با بافت اجتماعی کودک و به‌ویژه خانواده تعامل برقرار می‌سازد. تحقیقات برگرفته از این رویکرد پیشنهاد می‌کند که تغییرات برهم‌زنندهٔ تعادل در درک، بافت اجتماعی و توانایی

برای درک معنای نمادها و زبان و توانایی برای تفکر مفهومی اتفاق می‌افتد. نکته‌ اساسی در اینجاست که کودک در ابتدا واقعیت را به‌طور متفاوتی درک می‌کند. در اوایل زندگی، واقعیت مساوی است با آنچه کودک فعلاً درک می‌کند. مفهوم زمان، حافظه، گذشته و آینده که مرجع ادراک‌های شخصی است، وجود ندارد. هرچه «هست» در آن لحظه هست و واقعیت دارد.^۹

زبان کودک هم به سبب محدودیت در درک واقعیت‌ها، کارکرد زبان بزرگسال را ندارد. در بزرگسالی کلمات، ابزار نمادینی است که با استفاده از آنها می‌اندیشیم و از خلال کلمات، دوباره تجربه‌ها معنادار می‌شوند. بزرگسال دارای ذخیره‌ای زیاد از زبان و حافظه است و با استفاده از آن معنای کلمات جدید را می‌فهمد یا تغییر می‌دهد.

کودکان برخلاف بزرگسالان، باید معنای هر کلمه جدید را از راه دستکاری یاد بگیرند. پیامد این وضعیت آن است که کلمات، تنها معنای عینی و محدود دارند. کودکان در ابتدا از قدرت انتزاع کمی برخوردارند؛ از این رو نمی‌توانند دسته‌بندی کلی داشته باشند؛ همچنین توانایی کمی برای تفکر برحسب اصول کلی دارند. بنابراین دین در دوره کودکی در قالب اعمال عینی ظهور پیدا می‌کند. مفاهیم دینی که معنای عینی ندارند، به‌واسطه مصداق‌های محسوس مشابه درک می‌شوند. مفهوم خدا برای اوایل کودکی، احتمالاً «معنای شخص بزرگ» دارد. اگر خدا پدر نامیده می‌شود، کودک برحسب اندازه بسیار بزرگ و پدر قدرتمند آن را تصور می‌کند، پدری که شبیه به پدر واقعی است.^{۱۰}

بر اساس چارچوب شناختی، در دوره نوجوانی است که انسان می‌تواند به فهمی معنادار از دین دست پیدا کند؛ زیرا در این دوره سنی است که فرد ظرفیت درک انتزاعی به دست می‌آورد، ابزار شناختی لازم نظیر مفهوم علیت، زمان،

حافظه و خزانه لغات را برای تفکر در اختیار می‌گیرد، می‌تواند مفاهیم انتزاعی دینی را درک کند، بین آنها ارتباط برقرار سازد، درباره آنها تأمل کند و نظریه‌ای را برای ارتباط خود با خدا و تفسیر جهان، هستی، مبدأ و مقصد داشته باشد. ساختار، محتوا و مراحل نظریه‌های رشدشناختی دینی لومبا،^{۱۱} هارمز،^{۱۲} الکايند، لانگ الکايند،^{۱۳} اسپلیکا،^{۱۴} گلدمن،^{۱۵} دکونچی،^{۱۶} پیت لینک و حتی نظریه‌هایی که کوشیده‌اند که از این چارچوب فراتر روند (نظیر فلور، جنیا،^{۱۷} اسر^{۱۸} و گماندر)^{۱۹} در چارچوب‌شناختی که در بالا بیان شد، کاملاً فهم می‌شود. گزارش اجمالی برخی نظریه‌ها که مقبولیت بیشتری پیدا کرده‌اند، ویژگی‌های رویکردشناختی را بیشتر آشکار می‌سازد:

۱. پیاژه^{۲۰} در پژوهش «چگونگی تفکر کودکان درباره دنیای طبیعت» به چند نکته درباره دین کودکان اشاره کرد که مبنای تعیین مراحل و تجویزهایی برای آموزش دین شده است. به عقیده پیاژه، کودک در سنین چهار تا هفت‌سالگی به‌طورطبیعی علل وجودی اشیا را در خدا یا بشر به‌عنوان یک موجود روحانی و پرقدرت جست‌وجو می‌کند. کودک در این سن نمی‌تواند در پاسخ به خواسته‌ها و پرسش‌هایی که هنگام رویارویی با طبیعت برای او پیش می‌آید، استدلال کند و از خدا یا بشر به‌عنوان موجودی قدرتمند و روحانی به همین دلیل سود جوید. اگر کودک بتواند فرد یا چیز دیگری را به‌جای خدا یا بشر با قدرت روحانی قرار دهد، از خدا غافل می‌شود.

پیاژه بر اساس این تحلیل، اولاً معتقد می‌شود که دین کودک در طول سال‌های نخست زندگی با دین او در سنین بالاتر متفاوت است. در طول سال‌های نخست زندگی، کودک خدا را به این دلیل در تفسیر جهان به‌کار می‌گیرد که از تفکر منطقی برخوردار نیست، تصور اساسی از علیت ندارد و بدون تعمیم یا تشکیل

یک مفهوم منطقی استدلال می‌کند؛ ثانیاً نباید به کودک در این دوره، آموزش مذهبی داد؛ چراکه آموزش‌های مذهبی با تفکر کودک بیگانه است و مرحله تفکر سحری را تشدید می‌کند و گذار از این مرحله را با تأخیر روبه‌رو می‌سازد.

۲. هارمز (۱۹۴۴) در جست‌وجوی قانون مشترک در رشد دین‌داری بود که برای هر فرد انسانی به‌تنهایی و در جمع معتبر باشد. بدین منظور بیش از ۴۸۰۰ کودک و نوجوان بین سنین سه تا هیجده‌ساله را بررسی کرد. او از آنان خواست تا درباره خدا صحبت کنند و تصویر وی را بکشند.

هارمز در بخش نخست پژوهش خود از چارچوب شناختی و مفاهیم پیازه‌ای ذکری به میان نمی‌آورد؛ ولی در تحلیل و تبیین یافته‌ها به نظریه‌ای سه مرحله‌ای دست یافت که مشابه مراحل گلدمن و دیگر محققان است. غلبه چارچوب شناختی، ظاهراً به‌طور ناخودآگاه محققان را به سوگیری واداشته است. در تحقیق هارمز، ویژگی مشترک مشاهده‌شده در کودکان سه تا شش‌ساله این بود که همگی آنها تصورشان را از خدا، در قالب یک تصویر خیال‌پردازانه اظهار می‌کردند، خواه خداوند در تصور آنها، پادشاه و پدر تمام کودکان باشد یا با ریش یا بدون ریش و یا در خانه‌ای بالای ابرها، همه اینها، بیانی معمولی است که در آنها تجربه خداپرستی پیوسته به‌صورت خیال‌پردازانه بیان شده است.

هارمز می‌گوید: نقاشی‌ها و اظهارات کودکان آشکار می‌کند پرسش‌های کودک درباره خدا که ممکن است به نظر عده‌ای مهم به نظر برسد، نتیجه یک درک عقلانی و منطقی نیست و زنجیره‌ای از پرسش‌های عقلانی را دربر نمی‌گیرد. درک حقیقی از خدا، یک درک خیال‌پردازانه‌ای است که ستایش‌کننده بالاترین معبود تخیلی در این سن است. پرسش‌های کودک، تنها نشان‌دهنده این است که رشد عقلانی و سن پرسشگری کودک آغاز شده است.

هارمز به دو منبع در کودک برای درک خدا اشاره می‌کند. پرسشگری‌های کودک دربارهٔ خدا، از منبع عقلانی تجربهٔ دینی سرچشمه می‌گیرد و تصویرهای خیال‌پردازانه، ناشی از منبع احساسی و غیرعقلانی تجربهٔ دینی است. بخش عقلانی تجربهٔ دینی در مقایسه با بخش غیرعقلانی، مقدار کمی از تجربهٔ دینی را شامل می‌شود و تجربهٔ واقعی را نشان نمی‌دهد. بخش غیرعقلانی در قالب بیان‌های شفاهی متجلی نمی‌شود یا بسیار کم متجلی می‌شود. زبان موسیقی، هنرهای زیبا، شعر و تصویرها بیشتر معنای عمیق دینی را آشکار می‌کند.

هارمز مرحلهٔ دوم را مرحلهٔ واقع‌گرایی می‌نامد. بارزترین ویژگی این مرحله، فاصله گرفتن از تصویرهای خیال‌پردازانه و روی آوردن به واقعیت مشخص است. کودک تمایل دارد خود را با الگوی دین رسمی و تعالیم آن وفق دهد. در کنار گرایش به واقع‌گرایی، رشد هیجانی و احساسی کودک که پس از رشد عقلانی وی در این دوره آغاز شده، به صورت میل به صورتگری بروز می‌کند. این میل در توجه او به طیف وسیعی از نمادهای دینی آشکار می‌شود.

مرحلهٔ سوم، مرحلهٔ فردی کردن تجربهٔ دینی نامیده شده است. در این مرحله بسیاری از نوجوانان به فاصله گرفتن از الگوی رایج دینی و روی آوردن به یک الگوی فردی تمایل دارند. عنصر مشترک دیده‌شده در همهٔ تصویرها، فردگرایی است؛ ولی تفاوتی در بین نوجوانان در این ویژگی دیده می‌شود.

گروهی از نوجوانان هنوز تجربهٔ دینی خود را در قالب دین رسمی ارائه می‌کنند. تفاوت تجربهٔ دینی آنها با بزرگسالان در این است که آنها در اظهاراتشان، اصیل‌تر و احساسی‌ترند و تمایل بیشتری به فردگرایی دارند.

گروه دوم، نوجوانانی هستند که با اظهارات مشابه افراد بالغ، خلاقیت بیشتری در مقایسه با گروه اول از خود نشان می‌دهند. نمایش خلاقیت، نتیجهٔ خودآگاهی

قوی آنها از گرایش‌های فردگرایانه است. آنان تفکر برای خودشان و احساس استقلال در مورد معصیت و طاعت، مرگ و جاودانگی، سعادت و شقاوت، ایمان و حرص و طمع را آغاز می‌کنند و بر اساس احساسات، هیجانات، تفکرات و نیازهای خود، الگویی متفاوت از دین‌داری ارائه می‌کنند.

گروه سوم از نوجوانان، الگوهای دینی خود را از مرزهایی فراتر از والدین و محیط خود می‌گیرند و بسیار فردگرایانه‌تر از دو گروه قبلی‌اند. این الگوها معمولاً از سوی بزرگسالانی که در قالب دین رسمی می‌اندیشند، با کم‌توجهی یا انکار روبه‌رو می‌شوند.

۳. گلدمن (۱۹۶۴) گسترده‌ترین تحقیق را از جهت تنوع موضوعات در زمینهٔ مراحل درک مفاهیم تفکر دینی انجام داده است. کار وی که نقطهٔ عطفی در تحقیقاتی از این نوع به‌شمار می‌رود، شامل موارد ذیل می‌شود: مراحل تفکر کودکان دربارهٔ داستان‌های انجیل، مراحل فهم کودکان از کتاب انجیل، مراحل فهم کودکان از تصور خدا، رؤیت خدا، حضور خدا، سخن گفتن خدا، قدرت خدا و چگونگی دخالت خدا در امور طبیعی، ترس از خدا، مفهوم تقدس خدا، علاقهٔ خدا به مردم، انصاف و عدالت خدا، داوری‌های خداوند دربارهٔ اقوام گوناگون، ملت‌گزینش‌شده، ارتکاب خطا به‌وسیلهٔ حضرت عیسی علیه السلام در کودکی و بزرگسالی، مسیح و گناه، مراحل فهم دعا، مفهوم کلیسا و تأثیر کلیسا، خانه و دیگر عوامل مؤثر بر تفکر دینی.

یافته‌های تحقیق گلدمن حاکی از این است که تحول مفاهیم دینی در کودکان و نوجوانان، از مراحل کلی و عمومی شناخت در انسان پیروی می‌کند و تحول در فهم مفاهیم دینی، تفاوتی با تحول در فهم دیگر مفاهیم ندارد. در مراحل تفکر دربارهٔ داستان‌های انجیل، کودکان با کمی تأخیر به مرحلهٔ تفکر عینی و انتزاعی

می‌رسند. انتزاعی بودن مفاهیم دینی - به‌ویژه نداشتن مصداق‌های عینی و حسی - علت تأخیر در دستیابی به مراحل تفکر عینی و انتزاعی است. درک دیگر مفاهیم و صفات مربوط به خدا، طی سه مرحله «پیش‌عملیاتی»، «عملیات عینی» و «عملیات انتزاعی» اتفاق می‌افتد. تصورات کودک از خدا ابتدا خام، مادی‌انگارانه، خودمحوارانه، تک‌کانونی و انسان‌انگارانه است و به‌تدریج به درکی همانند درک بزرگسال از این مفاهیم دست می‌یابد.

۴. دیوید ال‌کایند در بین نظریه‌پردازان حوزه روان‌شناسی رشد دینی، فردی مهم بود؛ چراکه با پژوهش‌هایش روی کودکانی از سنت‌های دینی گوناگون، روش‌های رشدشناختی پیازه‌ای در باب شناخت دینی را به روان‌شناسان امریکا معرفی کرد.^{۲۱} مقاله ال‌کایند که مبتنی بر روش تجربی بود و به مفاهیم نیایشی کودکان می‌پرداخت^{۲۲} و تبیین نظری و جامع‌تر او،^{۲۳} گزارش‌های مثال‌زدنی از رویکردشناختی آن حوزه هستند.

پژوهش‌های ال‌کایند موضوعات متعددی به دست داد؛ از جمله اینکه تفکر دینی کودکان، تغییرات مرحله‌ای از تفکر خودمحوارانه و عینی به سمت تفکر انتزاعی و جامعه‌محورتر را نشان می‌دهد؛ محدودیت‌های کلی در تفکر کودک، او را وامی‌دارد تا در مورد مفاهیم دینی احتمالاً به شیوه‌های خاصی بیندیشد و ویژگی‌های ساختاری تفکر کودکان در مورد مفاهیم دینی، نظیر تفکر آنها در مورد مفاهیم غیردینی است.^{۲۴}

ال‌کایند (۱۹۷۰) نظریه مرحله‌ای خود را در باب مراحل تحول دینی برحسب تغییر در تحول عمومی روان‌شناختی توضیح داده است. نکته اساسی ال‌کایند این است که نیازهای شناختی کودک که به‌وسیله دین ارضا می‌شود، با افزایش سن تغییر می‌کند. این نیازها در طول مراحل پیچیده افزایش می‌یابد. ال‌کایند مطرح

می‌کند که چهار نوع نیاز ذهنی وجود دارد که با رشد کودک پدیدار می‌شود و در سرتاسر زندگی پایدار می‌ماند و دین با پدیدار شدن هر نیاز به آن پاسخ می‌گوید. به عبارت دیگر، دین امری ذاتی و درونی است و نیازهای ذاتی را برآورده می‌سازد. الکاینده نظریه خود را با فرایند «جست‌وجوی شناختی» توضیح می‌دهد. جست‌وجوی شناختی، فرایندی است که طی آن نیازها پدیدار می‌شوند و جنبه‌ای از دین که متناظر با آن نیاز است، آن را برآورده می‌سازد.

مرحله اول الکاینده «جست‌وجو برای نگهداری» نامیده می‌شود. الکاینده نظر پیازه را درباره توانایی ذهنی برای نگهداری واقعیت مادی اشیا در طول زمان و مکان، درباره دین کاربردی می‌کند و می‌گوید: کودکان ابتدا فرض می‌کنند که زندگی دائمی است. با وجود این کودکان بعداً سردرگم می‌شوند تا درک کنند که این‌طور نیست؛ یعنی مردم می‌میرند. زمانی که کودک این را فهمید، جست‌وجوی دیگری را برای نگهداری آغاز می‌کند. پاسخ به این پرسش به وسیله دین فراهم می‌شود. طبق نظر الکاینده با پذیرش مفهوم خدا در هر سنی، فرد نامیرایی خدا را درک می‌کند و بنابراین مشکل نگهداری زندگی که در ابتدای کودکی آغاز شده بود، حل می‌شود.

مرحله دوم الکاینده «جست‌وجو برای نمادسازی» نامیده می‌شود و در طول سال‌های پیش‌دبستان آغاز می‌گردد. همان‌طور که کودکان بزرگ‌تر می‌شوند، رشد نمادهای ذهنی ضرورت می‌یابد. نمادها، وسیله ارتباط و تعامل کودک با واقعیت‌ها و پدیده‌هایی هستند که کودک با آنها روبه‌رو می‌شود. زبان، نمادهای بصری، تصورات ذهنی و نمادهای رمزی، ابزاری‌اند که امکان ارتباط با جهان اطراف را فراهم می‌سازند. الکاینده در کاربردی کردن این ایده برای دین می‌گوید: کودکی که در مرحله اول با مفهوم خدا به عنوان موجودی دارای حیات دائمی و

نامیرا آشنا شده، در این مرحله جست‌وجو برای نمادسازی از خدا را آغاز می‌کند. ادیان (مثل مسیحیت، اسلام و یهودیت) نمادها را در کتاب‌های مقدس آورده‌اند. در بین نمادهای کلی که در کتاب مقدس آورده شده، تصورات خاصی مثل «پدر» وجود دارد که نمادهای کانونی شده‌ی دقیقی هستند. این جست‌وجو برای نمادسازی، نظیر جست‌وجو برای نگهداری در سرتاسر زندگی ادامه می‌یابد.

مرحله سوم الکایند «جست‌وجو برای رابطه‌ها» نامیده می‌شود. این مرحله از اواسط کودکی آغاز می‌شود و مثل دو مرحله پیش، در سرتاسر زندگی ادامه پیدا می‌کند. طبق نظریه پیازه در این مرحله کودک شروع می‌کند تا قواعد منطقی را در شناخت روابط بین اشیا و حوادث در محیط اطرافش به کار گیرد و همچنین به طریق مشابه می‌کوشد تا روابط خودش را با مردم، دنیای اجتماعی و اصول موجود شناسایی کند و خویش را با آن سازگار سازد.

الکایند در کاربردی کردن این ایده برای دین می‌گوید: کودک که در دو مرحله پیش با مفهوم خدا و نمادهای مربوط به خدا آشنا شده، می‌کوشد رابطه خود را با خدا بشناسد و با خدا ارتباط برقرار کند. به نظر الکایند پس از آشنایی با مفهوم خدا و نمادسازی، پرسش از چگونگی ارتباط با خدا اجتناب‌ناپذیر است. این مطلب از طریق دعا و نیایش محقق می‌شود. فرد در خلال نیایش می‌تواند نقش خود را در برابر خدا و برعکس شناسایی کند و رابطه خویش را با خدا آشکار سازد.

مرحله نهایی الکایند «جست‌وجو برای درک» است. فرد در دوره نوجوانی ظرفیت تفکر صوری پیدا می‌کند و می‌تواند به‌طور کامل تری درباره اشیا، حوادث و روابط اجتماعی بیندیشد و در مورد چرایی روابط بپرسد. نوجوان می‌تواند در نتیجه اندیشه و استدلال به نظریه‌ای درباره روابط اشیا یا روابط اجتماعی دست یابد. الکایند متناظر با ظرفیت نظریه‌پردازی در نوجوان می‌گوید: نوجوانی که به

مراحل شناسایی مفهوم خدا، نمادسازی و رابطه با خدا دست یافته، پرسش از چرایی روابط به منظور دستیابی به نظریه را آغاز می‌کند. از آنجا که بسیاری از چیزها به نظر می‌رسد قابل تبیین نباشد، دین دوباره راه حلی را ارائه می‌کند. طبق دیدگاه الکايند دین تبیین‌هایی را برای چیزهایی که فهم ما از تبیین آن ناتوان است فراهم می‌کند.

۲. ارزیابی انتقادی رویکرد شناختی رشد دینی

ارزیابی‌ها در این مقاله، ناظر به موارد مهم و مشترک بین تمام نظریه‌ها یا اکثر آنهاست. این موارد مشترک سبب شده که ما مجموعه‌ای از نظریه‌ها را تحت عنوان «رویکرد شناختی رشد دینی» قرار دهیم. برای نمونه تفکر سحری یا جادویی به عنوان مرحله اول در تمام نظریه‌ها ذکر می‌شود و ویژگی تفکر سحری به منزله معیار طلایی در تمایز مراحل است. بررسی انتقادی آن می‌تواند در صورت استحکام نقدها، اساس مرحله‌بندی را در همه نظریه مورد تردید قرار دهد.

۲-۱. اختصاص تفکر سحری و جادویی به دوره کودکی

تفکر خیال‌پردازانه «جادویی اندیشیدن»، «افسانه‌پردازی» و «تفکر سحری»، عبارت‌های گوناگونی است که به یک مفروضه پیاژه، هارمز، گلدمن و بسیاری از نظریه‌پردازان در تعیین مراحل رشد شناختی و مراحل رشد دینی اشاره می‌کند. بر اساس این مفروضه تفکر جادویی سحری به دوره کودکی اختصاص دارد. با رشد کودک، وی از خیال غیرعقلانی و تفکر جادویی و سحری فاصله گرفته و به سمت معیار منطقی و عقلانی حرکت می‌کند و در دوره نوجوانی، جوانی و بزرگسالی به شیوه منطقی و عقلانی می‌اندیشد.

عده‌ای از محققان در این مفروضه تردید کرده‌اند. به نظر این عده ممکن

نیست کودکان و بزرگسالان کاملاً از لحاظ اندیشیدن متفاوت باشند. به عبارت دیگر، جادویی اندیشیدن و عقلانی اندیشیدن، «واقعیت روزمره»، «واقعیت استثنایی»، و روندهای فکری که احتمالاً با یکدیگر رقابت دارند، ممکن است به جای رقابت در اذهان کودکان و بزرگسالان، در کنار یکدیگر موجود باشند.^{۲۵} چنین ادعایی، برداشت جدیدی از کودکان به دست داده است. همان‌گونه که وولی می‌گوید، «ذهن کودکان فطرتاً این‌گونه یا آن‌گونه - فطرتاً جادویی یا عقلانی - نیست». کودکان و بزرگسالان می‌توانند از امور عجیب به «جادویی» تعبیر کنند؛ اموری مانند ترس از آنچه که شب‌هنگام تلپ‌تلپ سروصدا می‌کند و بین مرزهای خیال و واقعیت در نوسان است.

کلر و فیتز جرال (۲۰۰۲) ادعای مرحله‌ی بودن ایمان را که فلور مطرح کرده بود، پیش کشیده و معتقد شده‌اند که انسان دارای سطوح شناختی چهارگانه‌ای است که می‌تواند در کنار هم حضور داشته باشد و مرحله‌ی عینی در کنار مرحله‌ی استدلالی با هم در ذهن وجود دارد. آنچه این ادعاها را تأیید می‌کند، داده‌های تجربی حاصل از نقاشی‌های کودکان و نوجوانان است که از پژوهش هارمز به دست می‌آید. این داده‌ها حاکی از این است که خیال‌پردازی همراه تفکر منطقی در کودکان و نوجوانان دیده می‌شود و حتی در دوره‌ی نوجوانی تشدید می‌شود. ملاحظه‌ی دیگر در تأیید ادعای بالا، درک شهودی و حسی انسان است. انسان به‌طور شهودی درمی‌یابد که با ورود به دوره‌ی نوجوانی، جوانی و بزرگسالی، هر دو تفکر در ذهن او حضور دارند و این‌گونه نیست که با ورود به سنین بالاتر کاملاً از خیال فاصله گرفته است.

احتمالاً این نظریه‌پردازان در تحلیل منشأ خیال‌پردازی در انسان به خطا رفته‌اند. به نظر اینها تفکر خیال‌پردازانه، تنها از نداشتن ظرفیت تفکر انتزاعی،

مفهوم‌پردازی و تفکر برحسب اصول کلی سرچشمه می‌گیرد و با دستیابی انسان به این ظرفیت‌ها دوره آن هم به پایان می‌رسد. این تحلیل به‌طور جزئی درست است؛ ولی منشأ خیال‌پردازی را به‌طور کامل در انسان توضیح نمی‌دهد. گویا سحری اندیشیدن و عقلانی اندیشیدن با نوسانی در سرتاسر عمر در کنار هم حضور دارند.

۲-۲. تصویر انسان‌گرایانه کودکان از خدا

یکی از ویژگی‌هایی که به تصور کودکان از خدا نسبت داده می‌شود، تصور انسان‌انگاری است. این ویژگی از نقاشی‌های کودکان از خدا و از راه مصاحبه‌هایی که با کودکان انجام شده، به دست آمده است. برخی از متخصصان رشدشناختی و نظریه‌های روان‌کاوی این انسان‌انگاری را امتداد روان‌شناسی شهودی و غیرعلمی تبیین کرده‌اند. این نظریه‌ها تصریح دارند الگوی کارآمد درونی از والدین به‌عنوان الگوی اولیه تصویر خدا عمل می‌کند؛ حتی برخی بر اساس انواع تصویر والدینی، انواع تصویر کودک از خدا (نظیر خدای همه‌جا حاضر و خدای متعال یا تصویر مردانه و زنانه) را خدا مطرح کرده‌اند.

پرسش‌هایی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا کودکان ویژگی‌های خدا را با انسان یکی می‌پندارند؟ آیا کودکان آمادگی اندیشیدن درباره خدا به شیوه منحصر به فرد و غیرانسان‌انگارانه را ندارند؟ آیا انسان‌انگاری کودکان جنبه عمومی دارد و کودکان در همه فرهنگ‌ها و ادیان به همین گونه می‌اندیشند؟ بارت و همکارانش^{۲۶} این دیدگاه را که «کودکان خدا را انسان می‌انگارند»، زیر سؤال برده‌اند. بارت برای انسان‌انگاری فرضیه «آمادگی» را مطرح کرده است. فرضیه «آمادگی» فرض را بر این می‌گذارد که کودکان در همان سنین بسیار پایین برای

اندیشیدن درباره خدا به صورت غیرانسان‌انگارانه از لحاظ مفهومی آمادگی دارند. کودکانی‌ها هنگامی که درک ویژگی‌های اساسی ذهن (مانند ادراک دیدگاه متفاوت دیگران) را آغاز می‌کنند، آن مهارت‌ها را به صورت متفاوتی (غیرانسان‌انگارانه) به خداوند - و نه انسان - نسبت می‌دهند.

پیتز^{۲۷} در پژوهشی نشان داد که بیش از همه کودکان فرقه‌های مذهبی مؤمن، منویست و لوتری خدا را شبیه انسان می‌دانستند و با فاصله کمی کودکان فرقه‌های متدیست و کاتولیک قرار داشتند. تصویرهای کودکان یهودی از خدا، کمترین میزان انسان‌انگاری را داشت. بنابر این پژوهش، پس‌زمینه‌های دینی کودکان آشکارا بر تصورات آنها از خدا مؤثر بود. در مجموع کودکان یک نظریه ذهنی و روان‌شناختی غیرعلمی را به تصوراتشان از خدا تعمیم می‌دهند؛ اما خدا را بسیار بیشتر از انسان مورد مفهوم‌پردازی قرار می‌دهند.

در پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده است، پژوهشگران انسان‌انگاری را گزارش کرده‌اند. حسین اسکندری^{۲۸} می‌گوید:

کودکان جامعه ما نیز به ترتیب از خدا تصویری انسانی، فوق انسانی و درنهایت فوق طبیعی ارائه می‌کردند. شکل ظاهری خدا گاهی به شکل انسان، گاه به شکل ابر و به شکل‌هایی نظیر نور، ستاره و خورشید بیان شده است؛ ولی آنچه که در تمام این مشکل‌ها مشترک است، تصویر انسان‌پندارانه خداوند است. کودکان تا اواخر دوره عملیات منطقی عینی که تصور فوق طبیعی از خدا دارند، خدا را مثل انسان تصور می‌کنند؛ حتی برخی کودکان که به سن انتزاعی رسیده‌اند، تصویری مردانه و انسانی از خدا ارائه می‌دهند.

عزت خادمی^{۲۹} درباره نحوه تفکر کودکان درباره خدا می گوید: «تفکر کودکان درباره خداوند از یک تصویر کاملاً انسان گونه شروع می شود». چاری و نصیرزاده^{۳۰} درباره کودکان ایرانی می گویند:

ترسیم تصویر خداوند نور (یا دایره ای نورانی یا خورشید) را بیشتر از سایر نمادها مورد استفاده قرار دادند و بین دختران و پسران از نظر ترسیم خداوند تفاوتها معنادار بود. دختران در نقاشی خود به تصاویر نمادین (نور، فرشته، پیامبر، روح، ابر) گرایش بیشتری داشتند؛ اما پسران بیشتر به ترسیم خداوندی انسان گونه پرداختند.

این پژوهش کلیت ادعای دو پژوهش قبلی را که معتقد بود عنصر مشترک تصویرهای کودکان در جامعه ما انسان پنداری است، رد می کند. کودکان ایرانی از نماد نور بیشتر استفاده می کنند؛ البته حسین چاری و نصیرزاده این یافته را این گونه تبیین کرده اند که «شاید بتوان گفت خورشید کهن، الگویی است که در ناهشیار جمعی انسان ها نماد خداوند است». البته این یافته را در جامعه ایرانی به گونه دیگری می توان تبیین کرد. در جامعه ایرانی و مسلمان عموماً والدین در پرسش کودکان از خدا، خدا را نور می دانند و این هم منشأ قرآنی دارد: **اللَّهُ نُورُ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ**. (نور: ۳۵)

در مجموع با توجه به یافته های بارت، ریچرت و پیتز و پژوهش چاری و نصیرزاده که قبلاً اشاره شد، تصور کودکان از خدا به زمینه های دینی و فرهنگی وابسته است. در برخی ادیان (مثل یهود) کمتر انسان نگاری دیده می شود و کودکان در ایران از نماد نور بیشتر استفاده می کنند.

نکته اساسی این است که کودکان در تصور خدا و هر موجود مجرد و متعالی که مصداق محسوس ندارد، از نوعی تجربه های جایگزین شده، استفاده می کنند.

تجربه‌های جای‌گزین شده، از تجربه‌های محسوس گرفته می‌شود. این مطلب ما را به این نکته رهنمون می‌سازد که انسان‌نگاری، از ویژگی‌های تصور کودکان از خدا نیست. تصور کودکان از خدا به نمادی وابسته است که هر جامعه از آن برای معرفی خدا استفاده می‌کند.

۳-۲. تأخیر آموزش‌های دینی به کودکان تا زمان دستیابی به تفکر انتزاعی

یکی از پیشنهادهای متخصصان رشدشناختی دینی این است که معلمان، آموزش مفاهیم دینی انتزاعی را تا زمان دستیابی کودک به تفکر انتزاعی به تأخیر اندازند. پیازه نخستین کسی است که این پیشنهاد را مطرح کرده است. پیازه در بخش پایانی تحقیق خود درباره «مراحل ساخته‌پنداری» به تفاوت واقعیت دین در دوره نخست کودکی و بزرگ‌سالی و اینکه آموزش دین، گذار از مرحله افسانه‌پردازی را به تأخیر می‌اندازد، اشاره کرده است.^{۳۱}

دادستان^{۳۲} می‌گوید:

همه پژوهشگران تحولی‌نگر به این باورند که آموزش - و از جمله آموزش دینی - باید با سطح تحول عقلانی یادگیرنده منطبق باشد و هیچ آموزشی تا وقتی کودک به سطح سازمان روانی لازم برای درک آن نرسیده، مفید واقع نمی‌شود. به عبارت دیگر، دریافت مذهبی فراتر از افق ذهنی کودکان خردسال است و قبل از دستیابی به سطح تفکر مذهبی امکان‌پذیر نیست و تنها با شروع دوره عملیات منطقی است که نوجوان می‌تواند غیرمادی بودن خداوند را درک کند و فرضیه وجود عوامل غیرمادی را بپذیرد.

در جای دیگری از پژوهش فوق، وی توضیح می‌دهد که طرح مبحث جهان آخرت به زمانی موکول شود که ظرفیت درون‌سازی کودک برای دریافت‌های باورهای مذهبی انتزاعی به حد کافی گسترش یافته است.

باهنر^{۳۳} از مراحل استدلال کودکان درباره داستان‌های انجیل نتیجه می‌گیرد: «از آنجاکه بخش زیادی از تفکر دینی انتزاعی است، باید طرح بسیاری از مسائل را تا دوره عملیات صوری به تأخیر انداخت و از اتلاف مقدار زیادی زمان و نیرو در نتیجه آموزش افکاری فراتر از درک کودک جلوگیری کرد».

همان‌گونه که در نقل قول بالا از پریخ دادستان نقش شده، پژوهشگران تحولی‌نگر در این باور اشتراک نظر دارند. استدلال هم این است که کودک تفکر منطقی و تصور اساسی از علیت ندارد، بدون تشکیل یک مفهوم منطقی استدلال می‌کند و تک‌کانونی و خودمحور است؛ از این رو آموزش معارف دینی که مشتمل بر مفاهیم انتزاعی است، برای کودک قابل درک نیست؛ به‌علاوه آموزش دینی محرکی است که گذار از مرحله اساطیری را با مشکل روبه‌رو می‌سازد. به‌نظر این گروه، دین واقعی کودک چیزی نیست. کودک اگر علل وجودی اشیا را به خدا نسبت دهد، به سبب این است که چیز دیگری را پیدا نکرده است و اگر چیز دیگری بیابد، از خدا غافل می‌شود.

پیشنهاد تأخیر آموزش دین به کودکان و استدلال‌هایی که در این زمینه شده، باعث دقت مربیان و والدین در آموزش دین می‌شود؛ ولی تأکید بیش از حد بر جنبه شناختی و دقت و سواس‌گونه در مراحل، مشکلاتی را ایجاد کرده است. این امر سبب شده که «پیچیدگی رشد دینی» و «منحصربه‌فرد بودن» آن درک نشود. اندیشیدن در مورد خدا و معاد و دیگر مفاهیم دینی، ابعاد گوناگونی دارد و یک عمل صرفاً شناختی نیست.

رشد دینی و اندیشیدن درباره خدا به میزان بسیار زیادی یک عمل اجتماعی است. کودک، حتی اگر مربیان و والدین از گفت‌وگوی با او درباره خدا بپرهیزند،

از راه فرهنگ و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند و او را احاطه کرده با خدا آشنا می‌شود. کودک از طریق مشاهده اعمال والدین، نهادهای دینی، انجام دادن مناسک، بزرگسالانی که آشکارا خدا را عبادت می‌کنند و از راه مشاهده از دست دادن آشنایان و اطرافیان، با خدا و معاد آشنا می‌شود. در این تعامل کودک با واژه خدا، معاد و دیگر واژه‌های دینی آشنا شده و برای آن در ذهن خود مفهومی می‌سازد. گزارش والدین در مورد گفت‌وگوهای مربوط به دین نشان می‌دهد که بخش عظیمی از سخنان و پرسش‌های کودکان راجع به خداست.^{۳۴}

بافت‌های میان‌فردی خانواده، مسجد و همسالان به کودکان کمک می‌کنند تا دیدگاه‌های خود را در مورد موضوعات ماوراءالطبیعی بیان کنند. این بافت‌ها در مورد اکثر کودکان دنیا در فرهنگ‌هایی نهفته است که موجود ملکوتی را به صورت علنی عبادت کرده یا به بحث می‌گذارند. بنابراین رشد دینی و اندیشیدن در مورد خدا، امری دستوری نیست؛ بلکه یک عمل اجتماعی و تدریجی است که در طول دوره رشد برای کودک اتفاق می‌افتد.

ملاحظه‌ای دیگر این است که اندیشه‌های کودک که در این تعاملات شکل می‌گیرد، بسیار مهم است و لوازم شخصی جدی در پی دارد؛ به‌ویژه در مورد کودکانی که خدا را باور دارند، به خانواده‌های باایمان تعلق دارند یا فرهنگی آنها را احاطه کرده که در آن «سخن گفتن از خدا» امری عادی است. تأثیر شخصی تفکر در مورد خدا با این واقعیت برجسته می‌شود که بر موجود معنوی مورد بحث، به‌عنوان امر غایی و وجود ملکوتی تأکید می‌شود و کودک را به موجود متعالی و نیز به جامعه اعتقادی گسترده‌تری پیوند می‌دهد.^{۳۵}

اساساً رشد دینی کودک، عموماً در جامعه‌ای سازمان‌دهی شده اتفاق می‌افتد که دارای حکایت‌ها، رسوم، آموزه‌ها، آیین‌ها و نمادهایی درباره مفاهیم دینی است و

در این جامعه نمی توان گفت وگو درباره خدا را تا دوره دستیابی به تفکر انتزاعی به تأخیر انداخت.

شاید مناسب تر این بود که پیازه و دیگر محققان شناخت گرا این پیشنهاد را مطرح می کردند که سمت و سوی آموزش دینی تغییر یابد و آموزش دینی به جهتی سوق داده شود که نقش اساسی در خیال پردازی های کودک پیدا کند. کودکان زمان بسیار زیادی از وقت خود را به رفتارهای خیال پردازانه می گذرانند و از این راه می توانند با وقایع و افراد مهم گذشته ارتباط برقرار کنند. از آنجاکه این خیال پردازی ها در شکل گیری شخصیت کودک می تواند تأثیر مثبت یا منفی داشته باشد، آموزش دینی متناسب با ظرفیت روانی و شناختی ضرورت می یابد و تأخیر در آموزش دینی، تنها راه را برای خیال پردازی های غیردینی یا نادرست هموار می کند.

ملاحظه دیگر این است که موقعیت هایی که گلدمن و دیگران در داستان ها برای کودکان مطرح می کنند، موقعیت های غیرطبیعی است. سخن گفتن با کودکان درباره کیفیت حضور خداوند هنگام عبادت یا چگونگی فعل خدا در دنیای طبیعی یا کیفیت سخن گفتن خدا، انصاف خدا و مکان و شکل خدا، موقعیت های دشواری است که کمتر در موقعیت های طبیعی و گفت وگوهای عادی اتفاق می افتد. اساساً فهم کیفیت این صفات برای بزرگسالان هم مشکل است. می توان هنگام گفت وگو با کودک درباره خدا این کیفیات را مطرح نکرد و چنان که کودک پرسشی را هم پیش کشید، در همان سطح عقلی وی به آن پاسخ داد؛ از این رو با توجه به این تحقیقات نمی توان مجوز تأخیر در آموزش دین را صادر کرد.

۴-۲. تأثیرپذیری گزینش موضوعات پژوهشی، مراحل و ویژگی‌های آنها از مبانی دین‌شناختی و آموزه‌های مسیحیت

پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه رشد دینی و مراحل آن، عمدتاً در جامعه مسیحی و به وسیله محققان پیرو این دین انجام شده است. ادعای اکثر محققان این است که مراحل به دست آمده، نتیجه تبیین یافته‌های تجربی است و جنبه عمومی و همگانی رشد دینی را نشان می‌دهد و اختصاص به دین و فرهنگ خاصی ندارد.

این ادعا در برخی موارد مورد تردید است و می‌توان نشان داد که مبانی دین‌شناختی و آموزه‌های مسیحیت در تبیین یافته‌ها و حتی گزینش موضوعات پژوهش مؤثر بوده است. انسان‌نگاری، تصویر والدینی از خدا، تصویر مردانه یا زنانه از خدا، مرحله چهارم از دیدگاه ال‌کاینند و مفهوم ایمان و مرحله پنجم از دیدگاه فلور، از جمله مواردی است که می‌توان تأثیرگذاری دیدگاه‌های دین‌شناختی و آموزه‌های مسیحیت یا متکلمان مسیحی را در آنها نشان داد.

گلدمن^{۳۶} می‌گوید:

در مسیحیت به عنوان دینی متجسد که بر طبیعت انسانی خدا تأکید می‌کند و مشابه‌های انسانی نظیر پدر برای توصیف خدا به کار می‌برد، تفکر کودک درباره خدا برحسب اصطلاحات انسانی اجتناب‌ناپذیر است. این مطلب، یعنی تمایل به نسبت دادن اشکال انسانی و فردی به خدا، به عنوان تفکر انسان‌نگاری شناخته شده است. برخی اظهار کرده‌اند که اساساً مسیحیت، یک دین انسان‌نگارانه و مادی است، برحسب معنایی که معنویت را از مادیت جدا می‌کنیم.

بر اساس تصویر انسان‌نگارانه از خدا، به‌طور طبیعی پرسش از تصویر والدین به عنوان تصور کودک از خدا و نیز تصور خدای مردانه یا زنانه مطرح می‌شود و در پژوهش‌ها وارد می‌شود. اساساً موضوع پژوهش «تصور کودکان از خدا» به عنوان دیرینه‌ترین و فراوان‌ترین موضوع پژوهش در حوزه روان‌شناسی رشد

دینی، از مسئله انسان‌نگاری پدیدار می‌شود. در آموزش‌های مریبان مسیحی که به‌طور فراوان بر خدای پدر و خدای پسر تأکید می‌شود، زمینه نسبت دادن ویژگی‌های انسان‌نگارانه به خدا پدید می‌آید.

مرحله چهارم دیدگاه ال‌کاینند (جست‌وجو برای درک) از نگرش مسیحیت به نیاز به دین و ایمان گرفته شده است. ایمان به خدا در مسیحیت دو پایه دارد: امید به نداشتن‌ها و اعتماد به ناشناخته‌ها. در مسیحیت ایمان از راه شناخت و عقلانیت ممکن نیست؛ حتی متکلمان مسیحی که به نقشی برای عقل در حوزه ایمان قایل‌اند، معتقدند اصول مسیحیت با عقل قابل اثبات نیست؛ بلکه عقل فقط زمینه‌ساز و مؤید اصول مسیحی است. ال‌کاینند در مرحله «جست‌وجو برای درک» حوزه دین را تبیین چیزهایی می‌داند که اگر دین نبود، فهم ما را به مبارزه می‌طلبید و این مطلب، دقیقاً برگرفته از دیدگاه متکلمان مسیحی در مورد دین است.

مفهومی که فلور از «ایمان» ارائه می‌کند و نیز مرحله پنجم مراحل رشد دینی «ایمان عطفی»، دقیقاً برگرفته از آموزه‌های مسیحی و متأثر از دیدگاه متکلمان معاصر است. مفهوم ایمان در دیدگاه فلور، از اندیشه تیلیخ درباره ایمان سرچشمه می‌گیرد. تیلیخ معتقد است:

ایمان، به‌معنای فرجامین دل‌بستگی انسان است. من و شما به لحاظ وجودی به خیلی چیزها دل‌بستگی داریم؛ اما این دل‌بستگی‌ها چنان نیست که همه در عرض هم باشند؛ بلکه با هم نظام طولی می‌سازند. در این نظام طولی آنچه در رأس هرم است که آخرین دل‌بستگی ماست، آن متعلق ایمان است. تیلیخ و امثال او می‌گویند اصلاً واقعیت واحدی در خارج نیست، ما به خدای بیرون کاری نداریم؛ بلکه هرکدام از ما خدایی داریم، دل‌بستگی فرجامین من خدای من است و به‌علاوه این خدا را هیچ‌وقت نباید در میان خدای رسمی دنبال گشت.^{۳۷}

بر اساس این برداشت از ایمان، فلور (۱۹۸۱) ایمان را به نظام معنایی تفسیر می‌کند که بر اساس تعهد و التزام به فرجامین دل‌بستگی بنا می‌شود و به ایمان مشخصاً دینی اختصاص ندارد. ایمان گونه‌های دینی و غیردینی را دربرمی‌گیرد و مراحل ساخته شدن آنها یکسان است.

مرحله پنجم از مراحل رشد دینی از دیدگاه فلور، دقیقاً باورهای پست‌مدرنیستی درباره ادیان است. فلور (۱۹۸۱) مرحله پنجم را این‌گونه وصف می‌کند: در مرحله پنجم (ایمان عطفی، چهل‌سالگی به بعد) بزرگسال به تفکر دیالکتیکی دست یافته و درباره اعتبار دیدگاه‌ها و سنت‌های دینی مختلف قایل به پلورالیسم می‌شود. بزرگسال حقیقت را در این دیدگاه یا آن دیدگاه جست‌وجو نمی‌کند؛ بلکه نسبی تلقی می‌شود. هر دیدگاهی تا اندازه‌ای حقایق را به تور انداخته است. بزرگسال حقیقت را در پارادوکس تجربه می‌کند و آمیزه‌ای از متضادها را می‌آزماید و تفاوتی نمی‌کند که این فرایند به شیوه‌های شخصی، طبقه اجتماعی قوی یا به شیوه دینی انجام شود. در این مرحله، فرد دیدگاه خود را نسبی کرده و تحمل عقاید دیگران را دارد.

۵-۲. محدودیت‌های رویکردشناختی رشد دینی در تعیین مراحل رشد دینی

رویکردشناختی رشد دینی که چارچوب پیازهای برای تعیین مراحل رشد دینی به‌کار می‌گیرد، با محدودیت‌های زیادی در توصیف و تبیین رشد دینی روبه‌رو می‌شود. لباسی که این چارچوب بر قامت رشد دینی پوشانده است، برای قامت دین هم کوتاه و هم تنگ است. در اینجا به چند مورد اشاره می‌شود:

۱. محدودیت شمولی: مقصود از محدودیت شمولی این است که در این چارچوب، مراحل رشد دینی به دوره خاصی (کودک و نوجوانی) محدود می‌شود و از رشد دینی در دوره جوانی بزرگسالی غافل می‌ماند. لومبا، هارمز، الکایند، لانگ الکایند و اسپیلکا، گلدمن، دکونچی، پیت لینک و بسیاری دیگر از محققان

رشدشناختی به سه مرحله رشد دینی قایل شده‌اند و این سه مرحله، تنها دوره کودکی و نوجوانی را پوشش می‌دهد؛ به‌علاوه ویژگی مراحل ذکرشده با تفاوت واژه، همان ویژگی تفکر پیش‌عملیاتی، عملیات عینی و عملیات انتزاعی است.

پرسشی که در اینجا پیش می‌آید این است که چرا این محققان به مراحل رشد دینی در دوره جوانی و بزرگ‌سالی اشاره‌ای نکرده‌اند، درحالی‌که می‌دانیم رشد دینی استمرار دارد و سرتاسر عمر را شامل می‌شود. رشد دینی در پایان مرحله سوم - یعنی جایی که کودک به فهمی معنادار و خام از دین دست می‌یابد - تازه آغاز رشد دینی است و نه پایان آن.

پاسخ این پرسش با توجه به دیدگاه پیاژه روشن می‌شود. پیاژه معتقد است که ساختمان تفکر انسان طی سه مرحله متوالی پدید می‌آید. ساختمان نهایی تفکر در دوره نوجوانی شکل می‌گیرد و پس از آن دیگر ساخت جدیدی تشکیل نمی‌شود. تطبیق این دیدگاه با رشد دینی سبب شده است که رشد دینی هم در محدوده همین دیدگاه بررسی شود و از چگونگی تحول فهم دینی پدیدارآمده در دوره جوانی و بزرگ‌سالی غفلت شود. در واقع در جایی که مرحله نهایی رشدشناختی است، تازه رشد دینی به‌معنای واقعی آغاز می‌شود.

۲. محدودیت رویکردشناختی در درک کلیت، عمق و گستردگی دین‌داری:

محققان رشدشناختی با تأکید بر جنبه شناختی - به‌ویژه در موقعیت‌های غیرطبیعی - از درک کلیت و عمق دین‌داری عاجزند. شیوه فرضی و انتزاعی اندازه‌گیری تفکر دینی که کودکان را وامی‌دارد تا در مورد کیفیات صفات خدا استدلال کنند، ناقص و فوق‌العاده مشکل است؛ به‌علاوه از موقعیت‌های اجتماعی، سنت‌ها و تعاملاتی که رشد کودک در آن محقق می‌شود، غفلت می‌کند.

کریس. جی، بویاتزیس می‌گوید: زمان آن فرا رسیده تا محققان «تلاش‌های

خود را تنوع بخشند»^{۳۸} و از مرزهای خودمان فراتر رویم تا دیگر عرصه‌ها را به دنبال شیوه‌ها، الگوها و بینش‌های گوناگون و جدید کاوش کنیم. اخیراً روان‌شناسان دین، این حوزه را به «دوری از محدودیت‌های رویکرد پیازه‌ای... که منسوخ شده» سوق داده‌اند.^{۳۹} لازم است برای غیرمتخصصان رشد تأکید کنیم که متخصصان رشد شناخت‌گرا، در واقع پیازه را پشت سر گذاشته‌اند و همان‌گونه که یکی از محققان می‌گوید، «این پیکار پیشاپیش با موقعیت قرین شده است»^{۴۰}.

نتیجه‌گیری

روان‌شناسان شناختی‌نگر با به‌کارگیری چارچوب‌های شناختی برای تبیین مراحل فهم کودکان و نوجوانان از مفاهیم دینی، راه جدیدی را برای اندیشیدن دربارهٔ دین‌داری و آموزش دین ارائه کردند. تبیین‌های دینی به مربیان دینی کمک می‌کند تا با دقت و وسواس بیشتری محتوا و شیوهٔ آموزش را برگزینند و آموزش دین را بر مبنای میزان درک کودکان و نوجوانان سامان دهند.

یافته‌ها و نتایج این رویکرد بر این مطلب دلالت می‌کند که اولاً رشد دینی دارای مراحل است؛ ثانیاً فهم کودکان از دین، از یک مرحلهٔ مبهم به مرحلهٔ عینی و انتزاعی گسترش می‌یابد و با هر مرحله، فهم دین پیچیده‌تر می‌شود. بر اساس این رویکرد دورهٔ نوجوانی دوره‌ای است که کودک به فهم معنادار از دین دست می‌یابد؛ ثالثاً رشد دینی با مراحل عمومی رشدشناختی تطابق دارد.

در این مقاله عمومیت تصور انسان‌انگارانه از خدا در دورهٔ کودکی و اختصاص تفکر سحری به دورهٔ کودکی مورد تردید قرار گرفت و تبیین شد که یافته‌های پژوهشی، از آموزه‌های مسیحی تأثیر گرفته است. مهم‌تر اینکه مفاهیم پیازه‌ای، تبیین ناقصی از مراحل دین‌داری ارائه می‌کنند و بر اساس آنها نمی‌توان تجویزی برای آموزش دین صادر کرد.

البته نقدها، ناظر به مفید نبودن این پژوهش ها نیست؛ بلکه به این نکته نظر دارد که اولاً محققان در کشور ما با دقت و وسواس بیشتری نظریه ها را بررسی کرده و جنبه های کلی و عمومی نظریه را از جنبه های فرهنگی آن جدا سازند؛ ثانیاً به محدودیت ها و نقصان های این رویکرد توجه کنند و به دنبال چارچوب ها و سنجش های چندبعدی جهت دستیابی به تبیین جامع تر و کارآمدتر باشند؛ ثالثاً در صدور دستورالعمل برای آموزش دین با توجه به پیامدهای آن دقت کنند.

نکته مهمی که در این مقاله به آن پرداخته نشد و برای دین داران اهمیت دارد، این است که «حجیت تبیین علمی»، به ویژه در جایی که این تبیین ها، مبنای تصمیم گیری قرار می گیرند، چه مقدار است؛ از این رو حجیت تبیین علمی در رشد دینی و آموزش دین، به عنوان یک «موضوع پژوهشی» جدی پیشنهاد می شود.

پی نوشت ها.....

1. Raymond f. Paloutzian. ,& crystal L. Park, Handbook of Psychology of Religion Spirituality, P.124.
2. Ibid, P.125.
۳. ر.ک: حسین اسکندری، خدا به تصور کودکان / عزت خادمی، فلسفه تعلیم و تربیت، ش ۳ و ۴ / پری رخ دادستان، «دین و تحول شناخت»، علوم روان شناختی، ش ۲ / حسین چاری و راضیه نصیرزاده، «تفاوت های جنس، سن و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در باورهای مذهبی کودکان»، روان شناسان ایرانی، ش ۱۳ / ناصر باهنر، آموزش مفاهیم دینی همگام با روان شناسی رشد.
4. Piaget, V.
5. James W. fowler.
6. Erikson, Eric.
7. kohllbeg, L.
8. Levinson, D. J.
9. Raymond, f. palutzain, Invitation to the Psychology of Religion, 84.
- 10 Ibid, P 85.
11. Loomba.
12. Harms, E.
13. Elkin, D.
14. Long, D.
15. Splika, B.
16. Goldman, R.

17. Genia, Vicky.
18. Oser, E.
19. Gmunder, P.
20. R. G. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*. London: Routledge and Kegan Paul, P26-27.
21. El Kind, D. the origins of Religion in the child, *Review of Religions Reserch*, P.35-42.
22. D. Elkind Long & B. Spilka, The child's conception of prayer. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 6. 101. 109.
23. El Kind, D. the origins of Religion in the child, *Review of Religions Reserch*, P.35-42.
24. Raymond f. Paloutzian. ,& crystal L. Park, *Handbook of Psychology of Religion Spirituality*, P.125.
25. D. Woolley, Thinking about fantasy: Are Children Fundamentally different thinkers and bolivers from adults? *Child Development*, 68, 991. 1011./ E. Subbotsky, *Foundation of the mind: Children's under standing of reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
26. Barrett, J. L. & Richert, R.A. Anthropom _ orphism or preparedness? Exploring children's God Concept, *Review of Religious Reseach*, 44 (3), 300 _ 312.
27. Barrett, J. L. & Richert, R. A. (2003), Anthropom _ orphism or preparedness? Exploring children's God Concept, *Review of Religious Reseach*, 44 (3), 300 _ 312.
- ۲۸ حسین اسکندری، *خدا به تصور کودکان*، ص ۱۲۱.
- ۲۹ عزت خادمی، «درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۳۷۰، ص ۱۰۵.
- ۳۰ حسین چاری و راضیه نصیرزاده، «تفاوت‌های جنس، سن و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در باورهای مذهبی کودکان»، *روانشناسان ایرانی*، ش ۱۳، ص ۶۳.
31. R. G, Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, P 26-27.
- ۳۲ ر.ک: دادستان، پری‌رخ، «دین و تحول شناخت»، *علوم روان‌شناختی*، ش ۲.
- ۳۳ ناصر باهنر، *آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد*، ص ۸۰.
34. Raymond f. Paloutzian. ,& crystal L. Park, *Handbook of Psychology of Religion Spirituality*, P.124.
35. Ibid, P.128.
36. R.G, Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, P.87.
- ۳۷ مصطفی ملکیان، *جزوه کلام جدید ایمان*، تهران، دانشگاه امیر کبیر، ص ۸۶ و ۹۱.
38. Raymond f. Paloutzian. ,& crystal L. Park. *Handbook of Psychology of Religion Spirituality*, P.104.
39. Splika et al, 2003, p.104-105

40. Raymond f. Paloutzian. ,& crystal L. Park. Handbook of Psychology of Religion Spirituality, P.1024.
41. Raymond f. Paloutzian. ,& crystal L. Park, Handbook of Psychology of Religion Spirituality, P.138.



منابع

- اسکندری، حسین، *خدا به تصور کودکان*، تهران، مؤسسه فرهنگی منادی تربیت، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۶.
- اسکندری، حسین، «خدا به تصور کودکان»، *مجله تربیت*، ش ۲.
- اسکندری، حسین، *مفهوم خدا نزد کودکان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس.
- باهنر، ناصر، *آموزش مفاهیم دینی همگام با روان‌شناسی رشد*، تهران، سازمان تبلیغات اسلامی، ۱۳۷۸.
- جسر، ندیم، *داستان ایمان*، ترجمه سعید رفعت‌جاه، مشهد، بنیاد پژوهش‌های اسلامی، ۱۳۷۹.
- چاری، حسین و نصیرزاده، راضیه، «تفاوت‌های جنس، سن و وضعیت اقتصادی - اجتماعی در باورهای مذهبی کودکان»، *روان‌شناسان ایرانی*، ش ۱۳، ۱۳۸۶.
- خادمی، عزت، *درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه الزهراء، ۱۳۶۸.
- خادمی، عزت، «درک کودکان دبستانی از مفاهیم دینی»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال هفتم، ش ۳ و ۴، ۱۳۷۰.
- دادستان و همکاران، *بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش‌آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی*، تهران، وزارت آموزش و پرورش و سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، ۱۳۷۶.
- دادستان، پری‌رخ، «بررسی توان ذهنی و درک مفاهیم دانش‌آموزان دوره ابتدایی به منظور تعیین استانداردهای آموزشی»، *روان‌شناسی*، ش ۱، ۱۳۷۷.
- دادستان، پری‌رخ، «دین و تحول شناخت»، *علوم روان‌شناختی*، ش ۲، ۱۳۸۱.
- دادستان، پری‌رخ، ۱۸ *مقاله در روان‌شناسی*، (دوره دو جلدی)، تهران، سمت، ۱۳۸۶.
- Barrett, J. L. & Richert, R. A., Anthropomorphism — orphism or preparedness? Exploring children's God Concept, *Review of Religious Research*, 44 (3), 300 – 312, 2003.
- Barrett, J. L. & Keil, F. C., Anthropomorphism and child concept: Conceptualizing a non-nature entity, *Cognitive Psychology*, 31, 219 — 247, 1995.
- Clore, J and Fitzgerald, Intentional faith, *Journal of Adult Development*, Vol. 9, No. 2, 2002.

- David, El kind, Religious development in adolescence, Journal of Adolescence, 1999.
- Deonchy, J. P., The idea of God: its emergence between 7 and 16 years. In A Godin (Ed). From religious experience to a religious attitude. (pp.97-108). Chicago: Loyola, 1965.
- El Kind, D. the origins of Religion in the child, Review of Religions Reserch, Vo.1, No1 (Autumn 1970 (p.35-42).
- Genia, Vicky, Counseling and psychotherapy of religious clients: A Developmental Approach; Praeger, 1995.
- Goldman, R. G, Religious Thinking from Childhood to Adolescence. London: Routledge and Kegan Paul, 1964.
- Harms, E., The development of religious experience in children, Americal Journal of Sociology, 50, 112-122, 1944.
- James, W. fowler, Stage of Faith: Harperson Francisco, 1999.
- Long, D. , Elkind. D. & Spilka, B., The child's conception of prayer. Journal for the Scientific Study of Religion, 6. 101. 109, 1967.
- Oser, E, & Gmunder, P. Religious Judgement: A developmental Perspective. Birmingham, Al: Religious Education Press, 1991.
- Oser, F. K. & Scarlett, G. (Eds.). Religious development in childhood and adolescence [New Directions for Child Development, 52]. San Francisco, CA: Jossey _ Bass, 1991.
- Pitts, V. P., Drawing the invisible: children's conceptualization of God. Character potentiab, 8, 12 _ 24, 1979.
- Raymond f. Paloutzian. ,& crystal L. Park, Handbook of Psychology of Religion Spirituality, The Guilford Press, Newyork, 2005.
- Raymond, f. palutzain., Invitation to the Psychology of Religion, 1996.
- Subbotsky, E., Foundation of the mind: Children's under standing of reality. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
- Woolley, D. Thinking about fantasy: Are Children Fundamentally different thinkers and bolivers from adults? Child Development, 68, 991. 1011, 1997.