

ضرورت توجه به «قطب سوم»

در تربیت دینی و آثار آن بر فضای تربیتی (مربیان، فراگیران و کلاس درس)

ابوالفضل علی‌آبادی^۱ دکترجهانگیر مسعودی^۲ دکترابوالفضل غفاری^۳ دکترحسین باغلی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین ابعاد و مؤلفه‌های رویکرد کثرت‌گرایی دینی-فقهی، ارتباط و تأثیرات آن بر فضای تربیت دینی است. این تحقیق از نوع توصیفی-تفسیری است که مبتنی بر روش تحلیل فلسفی است. جامعه تحلیل شامل سه بخش: متون، اسناد مرتبط با تکثر دینی، فقه اسلامی و تعلیم و تربیت دینی بوده است. پس از تحلیل و بررسی متون و استحصالی نظریه تکثر فقهی به عنوان موجه‌ترین رویکرد، به مقایسه تطبیقی تقابل‌های دوگانه تکثرگرایی دینی-انحصارگرایی دینی و فقه مخطئه-فقه مصوبه و سپس، به استخراج لوازم و اقتضائات آن‌ها در تربیت دینی به شیوه استنباطی پرداخته شده است. دلالت‌های استخراجی رویکرد تکثرگرایی موجه برای تربیت دینی در سه بخش کلاس، مربی و فراگیر عبارتند از: کلاس: داشتن کلاس راحت و بدون دغدغه برای ابراز عقیده، فضای چندصدایی قانونمند و رشد خلاقیت پروری در کلاس، برنامه‌های درسی مشارکتی و بدون تبعیض، مربی: داشتن نگاه باز و چندمنظری، تمرکز بر بطن و فحوای متون، به‌کارگیری شیوه استنباط عقلانی در تدریس، داشتن شیوه دموکراتیک و احتراز از تحمیل و تلقین، فراگیر: فراخ‌اندیشی و توسعه ذهنی فراگیران، تعامل باز تر در مواجهه با پیروان سایر ادیان و دیدگاه‌ها، همچنین تقویت ظرفیت‌های انتقادگرایی، تحلیل‌گری و قضاوت در فراگیران. در ادامه با نقد و مقایسه رویکردهای انحصارگرایی دینی و تکثرگرایی تند لیبرالی، «تکثرگرایی معتدل» براساس الگوی فقه اسلامی به عنوان «رویکرد موجه» برای تربیت دینی پیشنهاد شده است.

واژه‌گان کلیدی: تکثرگرایی موجه، انحصارگرایی، تخطئه، تصویب، تربیت دینی

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۱۴

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۳/۲۰

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
 ** نویسنده مسئول: دانشیار فلسفه و حکمت اسلامی، دانشکده الهیات، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران.
 masoudi-g@um.ac.ir
 *** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران ghaffari@um.ac.ir
 **** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران... Bagholi@um.ac.ir

تکثرگرایی هر چند زائیده تفکر اندیشمندان پست مدرنیته است، اما به دلیل توجه به صداهایی ضعیفی که در هر جامعه‌ای مهجور مانده و ناعادلانه و گاهی بی‌رحمانه حذف می‌گردند، قابل اهمیت است. به اذعان صاحب‌نظران و به شهادت تحقیقات، تکثرگرایی کارکردهای و نتایج مثبت زیادی می‌تواند به همراه داشته باشد که مهم‌ترین آن‌ها مقابله با نژادپرستی و ممانعت از تحمیل هرگونه بی‌عدالتی است. پلورالیسم صرفاً تنوع نیست که مطابق آن افرادی که دارای زمینه‌های مختلف مذهبی یا فرهنگی هستند تنها در یک محل حضور داشته باشند، بلکه به معنی تشخیص و تعامل تفاوت‌ها بدون هیچ‌گونه تلاشی برای تحمیل هژمونی است (کمالی^۱، ۲۰۰۹: ۲۸).

یکی از مهم‌ترین انواع کثرت، کثرت‌گرایی دینی^۲ است که با جان هیک^۳ آغاز می‌شود. هیک معتقد است که نگرش‌ها در باب دین سه دسته هستند: انحصارگرایی^۴، شمول‌گرایی^۵ و کثرت‌گرایی. مطابق انحصارگرایی منحصراً یک دین حق وجود دارد و پیروان سایر ادیان، لازم است که به تنها دین حق روی آورند. در شمول‌گرایی سایر ادیان به عنوان مسیرهای موثری در رسیدن به خدا به عنوان جلوه‌های دیگری از همان دین [درست] هستند. در کثرت‌گرایی همه ادیان می‌توانند مایه رستگاری پیروان خود شوند و سعادت نزد همه ادیان وجود دارد (جونز^۶، ۲۰۰۸).

بسیاری کثرت‌گرایی را علی‌رغم اشکالاتی که دارد، در راستای ممانعت از هژمونی دینی و آپارتاید مذهبی خاصه مسیحیت، مثبت ارزیابی می‌کنند. کثرت‌گرایی دینی اساساً می‌تواند به عنوان «احترام به دیگران» تعریف شود و هیچ‌شکی نیست که آزادی مذهب برای جوامع ضروری بوده و شامل تمام ادیان [الهی] می‌گردد. منطقی به نظر می‌رسد که پذیرش وسیع اعتبار دیدگاه‌های گوناگون مذهبی و تمرکز بیشتر بر مشترکات مذاهب مختلف می‌تواند منجر به تعامل صلح‌آمیز و متقابل سودمند میان پیروان ادیان مختلف شود. این تمرکز بر «مشترکات مثبت» به عنوان یکی دیگر از تلاش‌های ظریف و پرافتخار

1. Kamali
2. Religious pluralism
3. Hick
4. Exclusivism
5. Inclusivism
6. Jones

برای تشویق دانش‌آموزان برای اصلاح باورهای دینی فعلی آن‌ها است با این حال، اغلب هیچ دلیل قانونی یا اخلاقی وجود ندارد که چرا یک معلم نباید دانش‌آموزان را به «مشترکات مثبت» در دیدگاه‌های مختلف دینی تشویق کند (کانزمن^۱، ۲۰۰۶)

با توجه به اهمیت تربیت دینی در آموزش و پرورش کشورهای اسلامی، باید وضعیت مفاهیمی که مرتبط با دین و تربیت دینی است، کاملاً مشخص گردد تا مربیان و دست‌اندرکاران تربیتی، تکلیف خود را در قبال آن بدانند. غالب دین‌داران مسیحی و اسلامی معتقد به شمول‌گرایی هستند که این دیدگاه گرهی از اصل مشکل نمی‌گشاید. اکثر تبیین‌های موجود از کثرت‌گرایی، رنگ و بوی غربی داشته و متأثر از جان هیک هستند که از آن جمله می‌شود به عبدالکریم سروش و نصر حامد ابوزید اشاره کرد و در تقابل با آنان وحدت‌گرایانی چون شووان و سیدحسین نصر که قائل به نوعی تکثر عرفانی هستند، قرار می‌گیرند. محققین دغدغه‌مند دینی همواره مراقبت از بروز هرگونه اختلالات مفهومی یا مصداقی در جریان تربیت دینی را رسالت خود می‌دانند اما تکثر‌گرایی از مفاهیمی است که ممکن است مورد بدفهمی قرار گرفته و تربیت دینی را در معرض آسیبی جدی قرار دهد. بنابراین نیازمند تبیین‌های مدلل و متقاعدکننده‌تری از آن در حوزه تربیت دینی هستیم.

باقری (۱۳۸۴) در مقاله‌ای با عنوان «آسیب و سلامت در تربیت دینی» با ترسیم محورهایی، برخی آسیب‌ها را به وضوح نشان می‌دهد. یکی از این محورها، محوری است که در دو طیف آن حالت‌های انحصار‌گرایی و کثرت‌گرایی (تند) که هر دو به عنوان آسیب شناخته شده‌اند، قرار دارد. وی حالت مطلوب بین این دو طیف را، «حقیقت‌گرایی مرتبتی» که نوعی از کثرت‌گرایی معتدل است، نام می‌نهد. این نوشتار نیز به دنبال تبیین حالتی از کثرت‌گرایی است که موجه و سازگار با مبانی اسلام باشد.

کثرت‌گرایی دینی مخالفان و موافقان زیادی در بین متفکرین مسلمان دارد که هرکدام نیز به آیات و روایات اسلامی استناد می‌کنند. اما واقعیت این است که نه به حکم عقل سلیم و نه شرع مبین، نمی‌توان انحصار‌گرایی را رویکردی مناسب و منطقی برای دین دانست. انحصار‌گرایی رویکرد افراطیون و بنیادگرایان است که نگاهی به شدت تنگ‌نظرانه دارند. در نظر این گروه اساساً صحبت کردن از مفاهیم نو‌گناه

محسوب می‌شود. اما منتقدان کثرت‌گرایی اغلب پلورالیسم را معادل با نسبیت‌گرایی اخلاقی می‌گیرند که تمام سنت‌های مذهبی و فرهنگی را به هم متصل می‌کند و بنابراین تفاوت‌های واقعی بین آن‌ها را تخریب می‌کند (کمالی، ۲۰۰۹: ۲۷).

برخی متفکرین دینی نیز به دلیل ملازمت موضوع «نسبیت و کثرت»، اساساً کثرت‌گرایی را مترادف با سفسطه‌گری دانسته‌اند. هرچند شکی وجود ندارد که کثرت‌گرایی تند و افراطی که منتج به نسبیت‌گرایی می‌گردد، نمی‌تواند مورد نظر دین باشد اما کثرت‌گرایی شکل‌های دیگری نیز دارد. آنچه قابل تأمل است این‌که کثرت‌گرایی بالذاته مقبوح نیست زیرا به حقیقتی انکارناپذیر، یعنی ضرورت تنوع در قلمروی اندیشه و عمل بشری اشاره دارد. «در قلمرو اندیشه، کثرت‌گرایی حاکی از آن است که حق و صدق، گرانیگاه مطلق ندارد، چنان‌که در قلمروی عمل نیز حکایت از آن دارد که خیر و صواب در سبک زندگی فردی یا اجتماعی خاصی لنگر نیفکنده است. کثرت‌گرایی با آنچه سر ستیز دارد، «حقیقت مطلق» است، نه «مطلق حقیقت» «خیر مطلق» است نه «مطلق خیر». به عبارت دیگر، کثرت‌گرایی یا هر نظام فکری که تمام حقیقت را تنها در خود متجلی بداند، ناسازگار است. از این‌رو کثرت‌گرایی با سفسطه هم آوا نیست، سفسطه انکار حقیقت و خیر است، در حالی‌که کثرت‌گرایی در پی آن است که حقیقت و خیر را از آفت مطلق‌گرایی بپیراید» (باقری، ۱۳۹۰: ۱۲۶-۱۲۵).

مخالفت اسلام با کثرت‌گرایی تنها به نوع افراطی و تند آن مربوط می‌شود که باقری آن را «کثرت‌آیینی»^۱ می‌نامد. زیرا از هیچ‌جای متون دینی و آیات قرآنی نمی‌توان استنباط کرد که اسلام خود را کانون حقیقت و خیر مطلق دانسته باشد. لذا اسلام را نمی‌توان انحصارگرا دانست. خاتم بودن و کامل‌ترین بودن دین اسلام نتیجه‌ای است که خواه به نحو پیشینی صرفاً با تحلیل مفهوم «دین خاتم» و خواه به نحو پسینی و با بررسی تطبیقی ادیان حاصل آید، که این موضوع با کثرت‌گرایی ناسازگار نیست. اذعان به این‌که اسلام «کامل‌ترین» دین است، خود متضمن گردن نهادن به کمال منتشر در ادیان مختلف است که صورت عالی آن در اسلام جلوه‌گر شده و آشکار است که این سخن، مطلق‌گرایانه و انحصارگرایانه نیست (باقری، ۱۳۹۰: ۱۷۶).

به تعبیر متفکرین اسلامی در ذات خلقت تکثر وجود دارد و در آیات زیادی مفهوم تکثر را در قالب گروه، قبیله و ... می‌بینیم. «به گفته ابوالعلاء خطیب تبریزی: در اسلام در خلقت خداوند کثرت وجود دارد. پلورالیسم به این وسیله به تمام وسعت و عمق جهان موجود است. [هرچند] او تنها یکی است، اما خلقت او شکلی از پلورالیسم غیرقابل نفوس است. انسان‌ها به سبب توانایی و استعداد درونی‌شان به چندگانگی و تکثر، به ظواهر بیرونی نژاد و مذهب، زبان و فرهنگ، قبیله و ملت و غیره ایجاد شده‌اند» (به نقل از کمالی، ۲۰۰۹: ۳۰). مظفر معتقد است که هیچ تمدنی در تاریخ [به اندازه] اسلام، تعهد قاطع‌تری نسبت به پلورالیسم نشان نداده است (مظفر، ۲۰۰۸: ۲۸). در سوره مائده بسیار رسا و شیوا به کثرت شرایع اشاره می‌شود: «ما بر هر قومی از شما شریعت و طریقه‌ای مقرر داشتیم و اگر خدا می‌خواست همه را یک امت می‌گردانید، لکن چنین نکرد تا شما را به احکامی که در کتاب فرستاده، بیازماید» (مائده، ۱۳). در سوره آل عمران مخاطب خداوند اهل کتاب ذکر شده است «ای پیامبر به اهل کتاب بگو بیاید از آن کلمه حق که میان ما و شما یکسان است، متابعت کنیم، که به جز خدای یکتا چیزی و کسی را عبادت نکنیم» (آل عمران، ۹).

بنابراین اسلام چه در عرصه اندیشه و چه عمل، تمایلی به انحصارگرایی ندارد؛ ولی کثرت‌گرایی به معنایی که سروش به تأثیر از جان هیک مطرح می‌نماید، نیز نمی‌تواند مورد پذیرش اسلام باشد. لگنهاوزن معتقد است که پلورالیسم جان هیک برگرفته از آموزه‌های لیبرالیستی است که ماهیت آن تساوی‌گرایانه است و مورد پذیرش اسلام نیست، چون هم با آموزه‌های دینی اسلام قرابت و سازگاری ندارد و هم با معیارهای عدالت بیگانه است (لگنهاوزن، ۱۳۷۹).

از مهم‌ترین انتقادات بر نظرات کثرت‌گرایانه سروش در کتاب «هویت علم دینی» خسرو باقری آمده است. او می‌نویسد: مبنای معرفت‌شناختی نظریه قبض و بسط تئوریک شریعت بر دو ستون کل‌گرایی و کثرت‌گرایی استوار است و کل‌گرایی دو شکل تند و ملایم دارد. در کل‌گرایی تند یا «وحدت معرفت‌شناختی کلان» اولاً پیکره‌ای یکپارچه و هماهنگ برای معرفت‌های بشری در نظر گرفته می‌شود و ثانیاً هیچ یک از

عناصر معرفت بشری مصون از تغییر نیست. به زعم وی کثرت‌گرایی مورد نظر قبض و بسط، گرفتار مشکلات کل‌گرایی تند گردیده است؛ یعنی همان گونه که در کل‌گرایی تند مجموعه معرفت‌های بشری یک پیکره یکپارچه تصور شده و هیچ گزینه‌ای مصون از تغییر نمانده است، سروش نیز چنین تلقی دارد، آنگاه که سروش (۱۳۷۷) از دگرگونی کل جغرافیای معرفت در اثر یک تغییر جزئی می‌گوید. همچنین از برخی اشارات وی بر می‌آید که چون کل‌گرایان، «عقل سلیم» را نیز مصون از تغییر و حذف ندانسته است. باقری (۱۳۹۰) همچنین تصریح می‌کند که، سروش (۱۳۷۷) به کل‌گرایی، تمایز موضوعی میان معارف بشری لحاظ نگریده و همه معارف را یک کل هماهنگ در نظر گرفته است، هرچند تمایز روشی تا حدی رعایت می‌شود و همین عاملی می‌شود که نظریه از «وحدت کلان» به «وحدت خرد» عدول کند (البته وحدت کلان نیز نفی نمی‌شود). مطابق نظریه وحدت خرد، معارف و شاخه‌های علوم بشری هر یک میزان داوری مخصوص به خود را دارد و به همین دلیل «کثرت روش‌شناسی خرد» نیز نامیده می‌شود که سرانجام به «کثرت معرفت‌شناختی بسیار کلان» تغییر نام می‌دهد و مطابق آن شاخه‌های معرفت بشری دارای تفاوت و تنوع روش‌شناختی، یعنی کاملاً متباین و متکثر خواهند بود.

به اعتقاد باقری (۱۳۹۰)، در ژرف‌ترین لایه نظریه، که کثرت معرفت‌شناختی بسیار کلان آشکار می‌گردد، برای اثباتش، از نظریه انقلاب‌های علمی «توماس کوهن» بهره برده می‌شود. در انقلاب علمی هر دو مورد، وحدت معرفت‌شناختی کلان و کثرت معرفت‌شناختی بسیار کلان، متجلی می‌گردد؛ یعنی با انقلاب علمی، سایر پاره‌های معرفت بشری نیز واژگون می‌گردد (وحدت کلان). و چون با انقلاب واژگونی رخ می‌دهد، شاهد واژگونی دو دنیای معرفتی متفاوت و متباین خواهیم بود (کثرت بسیار کلان). یعنی در نگاه بسیار کلان به سرزمین معرفتی شاهد جزایر معرفتی منفک و متمایزی خواهیم بود و این نوع کثرت معرفت‌شناختی بسیار کلان در مقاله صراط مستقیم به کار گرفته می‌شود.

باقری در ادامه به وحدت معرفت‌شناختی کلان «کل‌گرایی»، و به کثرت معرفت‌شناختی بسیار کلان، کثرت‌گرایی آیینی نام می‌نهد. در کثرت‌گرایی نیز دو شکل

را مفروض می‌گیرد: «کثرت آیینی» و «کثرت روشی». مطابق کثرت‌گرایی آیینی که با کل‌گرایی تند هم آواست، کثرت بین دیدگاه‌ها چنان اصیل و نازدودنی است که سنجش و مقایسه‌شان بی‌معنی است. اما در کثرت‌گرایی به منزله روش، دیدگاه‌ها قابل مقایسه بوده و نقاط مشترک و تداخلاتی با هم دارند و کثرت موقتی لحاظ می‌گردد.

باقری (۱۳۹۰) می‌نویسد: نظریهٔ سروش در مقاله «صراط‌های مستقیم»، به سبب پذیرش تباین و قیاس‌ناپذیری و برابری الگوهای مختلف حق، در قلمروی ادیان و به معنای پذیرش کثرت‌گرایی آیینی است. علاوه بر آن نظریهٔ قبض و بسط، را نیز دارای اشکالاتی می‌داند؛ از جمله این‌که، فهم ناقص و نسبی و متکثر انسان‌ها، آن‌طور که سروش می‌گوید، نه دائمی و نه مساوی است. بلکه رجحان و اولویت فهم‌ها را باید لحاظ کرد و معارف دینی بشری چون فقه و کلام را از کل‌گرایی تندی که در آن کثرات ذاتی، اصیل و ابدی و غرق در گرداب نسبی‌گرایی مطلق است، نجات داد.

در نهایت نقد اصلی باقری (۱۳۹۰) این است که، در نظریه قبض و بسط کل‌گرایی تند و کثرت‌گرایی آیینی مبنا گرفته شده‌اند که منجر به «نسبیت معرفت‌شناختی» می‌گردد، که نسبیتی مذموم است. در نظریه قبض و بسط، کل‌گرایی در شکل تند آن (وحدت معرفت‌شناختی کلان) مبنای معرفت‌شناختی بحث قرار گرفته و از این رو، در معرض همان انتقادهایی قرار دارد که کل‌گرایی (تند) در معرض آن‌هاست. در حالی که کثرت‌گرایی را باید با مبنای ملایم بنا کرد تا با مبانی دینی ناسازگار نیفتد. در کل‌گرایی ملایم در عین قبول ارتباط میان اجزای مختلف معارف بشری به استقلال نسبی آن‌ها نیز توجه می‌گردد و همچنین برخی از اجزاء معرفت، (نه همه آن) مصون از تغییر نگریسته می‌شوند و معارف بشری دیگر جزایر کاملاً منفک و متمایزی نیستند، بلکه شبه جزایر به هم متصلی هستند که در برخی نقاط با هم ارتباط دارند. همچنین با مبنا قرار گرفتن عقل سلیم در ورای معارف بشری، نظریه از شکاکیت بنیادی نیز رهاشده خواهد شد.

بنابراین باقری به دلیل آنکه نسبیت معرفت‌شناختی را بلای علم می‌داند، «کثرت‌گرایی معرفتی» را متناسب‌تر با مبانی دین می‌یابد. کثرت معرفتی به معنای «کثرت معرفت‌شناختی» نیست بلکه حمایت از یک معرفت‌شناسی خاص است که همزمان نفی قطعیت و نسبیت (از نوع لجام گسیخته) در آن نهفته است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱: ۲۸).

بنابراین در کثرت روشی که گونه تلطیف شده تکثرگرایی است، به جای نسبیّت معرفت‌شناختی، با نسبیّت معرفتی مواجهیم که نسبیّت در آن مذموم نیست و کثرت در آن موقتی و پذیرفتنی است. تن دادن به نسبیّت‌گرایی معرفت‌شناختی، اساساً امکان سخن گفتن از علم، عینیت علمی و توافق بین الازدهانی عالمان را از میان برمی‌دارد. اما نوع دیگری از نسبیّت نیز هست که تنها به کمک آن می‌توان فهم مناسبی از علم فراهم آورد. این نسبیّت، نسبیّت معرفتی است. براساس نسبیّت معرفتی، هر عالمی به قدر سعه پیش‌فرض‌هایش، سهمی از معرفت مربوط را به چنگ می‌آورد. پس معرفت او تام نیست بلکه از آن رو که محدود به سهم و نسبتی معینی از معرفت پدیده مورد نظر است، آن را معرفتی نسبی و این نوع نسبیّت را نسبیّت معرفتی می‌نامیم. پس در حالی که نسبیّت معرفت‌شناختی امکان معرفت صائب را نفی می‌کند، نسبت معرفتی آن را مفروض می‌گیرد (باقری، ۱۳۹۰: ۱۹۱-۱۹۲).

در روش‌شناسی معرفت اسلامی (علوم دینی)، نیز همچون روش‌شناسی کیفی معاصر، دو قطب «قطعیت» و «نسبیّت» را می‌توان دید، قطعیت را در نگاه بنیادگرایانه اسلامی، و نسبیّت را نیز در آثار نوگرایانی چون عبدالکریم سروش و نصر حامد ابوزید مشاهده می‌کنیم. در مورد نفی قطب نسبیّت به تفصیل سخن گفته شد، اما چرا قطب قطعیت نمی‌تواند راهگشای بن‌بست‌ها در تربیت دینی باشد؟

قطعیت را در اندیشه بنیادگرایانه و همچنین رویکرد انحصارگرایانه می‌بینیم. «بنیادگرایی اسلامی» در دو معنای متفاوت به کار می‌رود: یکی به معنای لغوی که به معنای بازگشت به اصل و ریشه است و دیگری مفهومی، که در آن افراط و سخت‌گیری در التزام به احکام و سنت‌های دینی است» (موفق، ۲۰۰۲). امروزه در ادبیات سیاسی دنیا مفهوم بنیادگرایی بیانگر نرمش‌ناپذیری، خشونت‌طلبی، جزم‌اندیشی و اقتدارگرایی مذهبی است و گروه‌هایی چون طالبان، القاعده و داعش از مصادیق آن به‌شمار می‌روند. انحصارگرایی نیز به عنوان رویکردی جزمی بیشتر منتسب به نگاه بنیادگرایانه است و می‌تواند مخدوش‌کننده و جهت‌تربیت دینی باشد. فرد انحصارگرا تصورش این است که حقیقت، خیر و سعادت، به‌طور کامل و تنها در دین و آیین او تمرکز یافته است

و سایر ادیان الهی بر مسیر حق نیستند بلکه در مسیر باطل اند و باید دین خود را رها کرده و به آیین وی در آیند. در واقع تفکر بنیادگرایانه خواهان پیاده کردن یک نظام دینی تمام انحصارگر و حذف سایر دیدگاه‌ها و نظرات است. و همچنین رویکرد غالب انحصارگرایان در تربیت دینی، رویکردی عقل ستیز و اجتهاد گریز و مخالفت با هر گونه تأمل و تدبر است. روی آوردن به چنین روش‌هایی، منجر به آن شده که امروزه کلیت فرایند تربیت دینی، زیر سؤال رفته و مورد نقد جدی قرار گیرد. به طوری که برخی چون هال^۱ آن را از مقوله شبه تربیت دانسته و مترادف با تلقین قلمداد نموده‌اند (باقری‌نیا، ۱۳۹۴).

اما در تربیت دینی باید راه سوم را برگزید تا نظام تعلیم و تربیت را از خطرات مطلق‌گرایی و نسبی‌گرایی، حفظ و مراقبت نماید و همان‌طور که اشاره شد، آن کثرت معرفتی است که ما قطب سوم می‌نامیم. اما آیا در علوم و معارف دینی اسلام چنین شرایطی را که کثرت‌گرایی از این نوع اتفاق افتد، داریم؟ ادعای نوشتار فوق آن است که در حوزه فقه چنین نسبی‌گرایی را داریم. در اسلام در فقه مذاهب تسنن و تشیع، کثرت‌گرایی ویژه‌ای اتفاق می‌افتد و فاقد اشکالات، نسبی‌گرایی افراطی و تساوی تفسیرها است، و این کثرت فقه محور همان مبنای نظری است که می‌تواند مناسب جهت استناد در تربیت دینی اسلامی باشد.

اختلاف و تکثر آراء در فقه اسلامی

به‌طور کلی عالمان دین آموزه‌های اسلام را در سه حوزه اعتقادات، اخلاقیات و احکام تقسیم کرده‌اند (هاشمی شاهرودی، ۱۳۸۲: ۲۸). فقه یکی از شاخه‌های معرفت دینی است که ماهیتی متدولوژیک و روشمند دارد و در حوزه احکام جای می‌گیرد؛ نظریه تکثر افهام فقهی اختصاصاً به حوزه عبادات (شاخه احکام) مربوط است. هرچند قابلیت تعمیم به برخی دیگر حوزه‌ها را نیز دارد.

تأمل در تاریخ فقه (چه شیعی و چه سنی) نشان می‌دهد که دو شیوه در پیش گرفته است که شامل: فقه عقل‌گرا و نقل‌گراست البته با نام‌های دیگری چون اصول‌گرایی و ظاهر‌گرایی نیز خوانده شده است. تفاوت اصلی این دو روش را باید در نوع مواجهه

با متون دینی جستجو کرد. گروهی ظاهر الفاظ قرآن و روایات را مبنای تفسیر و دیانت خویش گرفته‌اند و گروهی با استمداد از عقل راه را برای توجیه و تأویل متون دینی گشوده‌اند (گرچی، ۱۳۷۹). فقه ظاهرگرا (نقل‌گرا) به دلالت نص استناد می‌کند، و فراتر از رفتن از مدلول نص را جایز نمی‌داند. این نظام فقهی نظامی تبع‌دگر است و با هرگونه تعقل و اجتهادی مخالف است، که در اصطلاح، «فقه ماثور» نامیده می‌شود. چهار مکتب اهل سنت به دو دسته اصحاب رای و حدیث تقسیم می‌شوند. مکتب حنفیه را اصحاب رای و سه مکتب (مالکیه، شافعیه، حنبلیه) را اصحاب حدیث می‌شمارد. دلیلش آن است که گروه اول به قیاس عمل کرده، با رای و نظر خود حکم فقهی صادر می‌نمایند و گروه دوم، ظاهر کتاب و سنت را بیشتر ارجح نهاده‌اند (شهرستانی، ۱۳۶۷). نظام فقهی عقل‌گرا در اصطلاح، «فقه اجتهادی و استنباطی» نامیده می‌شود. که بر فهم تعقلی متون مقدس استوار است، و منابع فقه نیز محدود به ظاهر نصوص نیست. قرآن خطابی است متعلق به جمیع انسان‌ها در همه اعصار. این کتاب گرچه یک پدیده انسانی نیست ولی می‌توان با روش‌های تفسیر سخن انسان، آن را نیز تفسیر کرد و به محتوای آن نزدیک شد (مجتهد شبستری، ۱۳۸۱: ۳۵).

رشد و خلاقیت‌های فقهی همیشه مرهون روش‌های اصولی و اجتهادی بوده است که با تکیه بر عقل و اندیشه، فضایی متکثر و چند صدایی در روش‌های فهم دینی ایجاد کرده است. اما فقه ماثور، به شدت ظاهرگرا، تقلیدی و متکی به نص بوده است، به طوری که با تعطیل عقل، انتظاری حداکثری از متون دینی داشته‌اند.

اختلافات در اجتهادات، مصداقی از تکثرگرایی درون دینی

فقه امامیه جایی است که اختلاف به معنای واقعی وجود داشته است. کسی نمی‌تواند منکر استنباط‌های فقهی متعددی گردد که فقهای طراز اول شیعه در آثار فقهی‌شان در حوزه «عبادات» و همچنین در مسائل مستحدثت از جمله سیاست و فقه سیاسی، در طول تاریخ فقهی داشته‌اند. و این استنباط‌های متفاوت، منجر به ظهور مراجع بزرگ فقهی شده است که علی‌رغم اختلافات شدید با همدیگر، هیچ یک فتوای دیگری را نفی و تکفیر نکرده است. یاران پیامبر (ص)، در مورد مسائل مختلف اختلاف نظر داشته‌اند؛ اختلاف نظری که تنوعی را بیان می‌کند این اختلاف نه تنها پذیرفته می‌شود، بلکه قابل ستایش

می‌باشد و [پیامبر] آن را مضر ندانسته و یک منبع برکت دانسته‌اند و [در این باره] حدیثی از یوسف القرضاوی (۲۰۰۴) نقل شده که اختلاف در میان امت من یک برکت است (القرضاوی، به نقل از کمالی، ۲۰۰۹).

نظریه‌پردازی و اجتهاد در حوزه فقه، مستلزم احاطه و آگاهی بر علوم دقیقه دینی در اسلام است و کسی بدون تسلط بر این علوم حق ورود به میدان تفسیر فقهی را ندارد. «در فقه شیعه اگرچه منابع اجتهاد در بین همه مجتهدان، مشترک است ولی برای استنباط از این منابع، علوم دیگری نظیر ادبیات عرب، منطق، علم اصول فقه، علم رجال، قرآن و حدیث و... لازم است» (هادوی‌تهرانی، ۱۳۷۷: ۱۹-۲۰). با وجود آگاهی بر این دانش‌ها، هر یک از مجتهدان ممکن است برداشت جداگانه‌ای از آیات و روایات داشته باشند. به‌طور کلی عوامل متعددی در بروز اختلاف در میان مفسرین دینی نقش دارد که می‌تواند مصداق قرائت‌های متفاوت و متکثر باشد. «اصلی‌ترین اختلاف فقها را در تفسیر متن شامل ویژگی‌های زبانی، دخالت مبانی و جهان‌بینی، فهم اجتماعی متن، پذیرش قواعد فقهی و جمود بر ظواهر می‌دانند» (جعفری‌هرندی، ۱۳۹۳: ۳۱).

بنابراین دو اصل را باید پذیرفت: اصل اول این‌که اختلاف آراء امری طبیعی و غیرقابل اجتناب است و نمی‌توان آن را از بین برد مگر در محدودی از مسائل قطعی مذهب، اما در سایر مسائل بی‌حد و حصر فقهی با پذیرفتن اصل امامت باز هم اختلاف باقی خواهد بود، الا در عصر حضور امام. اصل دوم، این‌که اختلافات فقهی و اختلافات مذهبی عموماً به‌طور عمده ناشی از اجتهاد است و نه از سیاست یا از تعمد در تحریف دین. با پذیرفتن این دو اصل، دیگر موردی برای بدبینی پیروان مذاهب، نسبت انحراف، بدعت و فسق به دیگران دادن باقی نمی‌ماند (ابراهیم‌الزلمی، ۱۳۷۵: ۱۹).

در شرایطی که مفسرین دینی با متنی ظنی و دارای ابهام مواجه گردند و در تفسیر آن دچار اختلاف گردند، مختارند که هرطور که بخواهند، البته در راستای رسیدن به مقصود مؤلف (خداوند متعال)، با متن تعامل کنند؛ و البته با رعایت ضوابط و چارچوب‌های فقهی که در تحمل متن باشد. اینجا در حقیقت نوعی کثرت تفاسیر و به تعبیری کثرت فهم اتفاق می‌افتد؛ البته کثرتی درون دینی در حوزه تفسیر متون دینی، با شرایطی خاص.

بنابراین مقصود از قرائت‌های مختلف در فقه اسلامی این است که اگر کسی با رعایت کامل قوانین ادبی، صرفی و نحوی یا نکات دستوری و گرامری یک متن دینی، فهمی خلاف فهم دیگران داشت که متن (با توجه به فحوای کتاب و سنت) تحمل آن را داشت، نباید به صرف این که فهم جدیدی است و دیگران در گذشته این‌طور نفهمیده‌اند، آنرا ناصحیح دانست و طرد و تکفیر کرد. برخلاف نظریهٔ تکثر قرائت‌ها، هدف این نیست که همه برداشت‌ها از متون دین متساوی و دارای یک سطح و یک ارزش هستند، بلکه مقصود این است که قرائت‌های غیر از قرائت ما، باطل محض نیست بلکه ممکن است حتی به حقیقت نزدیک‌تر و خوانش درست‌تری از سایر خوانش‌ها باشد. بنابراین آرای سایر صاحب‌نظران و مجتهدین در استنباط مسائل شرعی (در مسائل فرعی شریعت)، مورد احترام هریک از مجتهدین و علمای امامیه قرار می‌گیرد و این یعنی عملاً امکان تکثرگرایی و تعدد در درون یک مذهب دینی، در عین وحدت در مبانی و اصول، پذیرفته شده است. تکثر معرفت، در حد اختلاف فتاوی مجتهدان امری است که در زمان غیبت، مورد پذیرش اکثر علمای امامیه قرار گرفته است (مصباح‌یزدی، ۱۳۷۶).

تخطئه و تصویب مصداق عینی تکثر در معرفت دینی

تخطئه و تصویب دو اصطلاح است که برای دو مشرب فکری در فقه اسلامی به کار می‌رود. قائلان به تخطئه را «مُخَطَّئَه» و قائلان به تصویب را «مُصَوَّبَه» می‌نامند. نزاع تخطئه و تصویب در مسائلی است که به اجتهاد نیاز دارد؛ و در واقع نصی برای مسئله فقهی وجود نداشته باشد، یعنی دلیل قطعی بر حکم موجود نباشد. اما سوال این است که آیا در موارد اختلافی دیدگاه‌های همه فقیهان عین صواب و واقعیت است و یا این‌که در میان آن‌ها یک دیدگاه مطابق واقع است و بقیه خطا و ناصواب می‌باشند؟ البته در مورد علوم مانند ریاضی و منطق تکلیف روشن است اعتقاد بر این است که صحیح یکی و بقیه ناصحیح هستند و به تعبیر فقهی مصیب یکی است و بقیه مخطیء هستند. اما در فقه داستان فرق می‌کند. فقها در این زمینه دو دسته می‌شوند عده‌ای شبیه چنین نظری دارند و از استنباط‌کنندگان فقهی یکی را مصیب و بقیه را مخطیء می‌دانند. ولی دسته‌ای دیگر از فقها همه محققینی را که در حوزه فقه تحقیق و اجتهاد می‌کنند، مصیب می‌دانند (خسروشاهی، ۱۳۷۳: ۴۵).

فقه‌های اهل تسنن، خیلی متکی به رای (در شکل قیاس، استحسان، مصالح مرسله، عرف و...) شده‌اند و به توانایی عقلانی انسان اعتماد کامل روا داشته‌اند. به طوری که آنان، همه محققینی را که در حوزه فقه، تحقیق و اجتهاد می‌کنند، مصیب می‌دانند. یعنی هر عالمی که تفکر و تأمل نموده و ضوابط فقهی را رعایت نماید، به هر نتیجه‌ای که برسد، آن نظر صحیح و درست است. در فقه این دیدگاه را تصویب می‌نامند که روش فقهی مختص اهل سنت است. در تعریف تصویب گفته می‌شود که: تصویب عبارت است از پیروی واقع شئی از آنچه دلیل معتبر بر آن قائم می‌شود. جمهور فقیهان و متکلمان اهل سنت مانند ابوالحسن اشعری، قاضی ابی بکر باقلانی، ابویوسف و ابن سريج به تصویب معتقدند و حکم الله را تابع ظن مجتهد می‌دانند (حکیم، ۱۹۷۹: ۱۷۵).

بنابراین مصوبه یا اهل تصویب کسانی‌اند که می‌گویند: مجتهد به هر نتیجه‌ای که پس از تأمل و استنباط فقهی رسید، مصیب است. یعنی هر راهی که رفته، درست است و به هر حکمی که رسیده نیز صحیح و همان نظر شارع و حکم الهی است. این یعنی مختار بودن کامل عقل، نظیر آنچه خردگرایان و معتزله گفته‌اند و نتیجه یک نسبت‌گرایی مطلق و فاقد معیار خواهد بود.

مصوبه برای تأیید نظرشان به آیاتی از قرآن استناد می‌کنند. از جمله به آیه ۵ حشر استدلال کرده‌اند؛ بدین صورت که پیامبر(ص) در جریان جنگ با بنی‌نضیر دستور داده بود، نخل‌های آنان را قطع کرده، آتش بزنند، ولی برخی مسلمانان درختان را قطع کردند و برخی قطع نکردند. آنگاه آیه یاد شده نازل شد و عمل هر دو گروه از مسلمانان را تصویب کرد: «آنچه از درختان خرما بریدید یا آنها را ایستاده بر پای خود واگذاشتید، همه به خواست و فرمان خدا بود و تا بدکاران نافرمان را خوار و رسوا کند» (البدایة و النهایه، ۸۸، به نقل از عزتی، ۱۳۷۵). به زعم طرفداران تصویب با آنکه پیامبر(ص) دستور قطع داده بود، اما عمل هر دو گروه تصویب شد. و این را تعمیم می‌دهند که هر مجتهدی در اجتهادش مصیب خواهد بود و این کثرت معیارگریزی خواهد بود.

در مقابل اندیشه مصوبه، قاطبه علمای تشیع و برخی از علمای اهل تسنن، به «تخطئه» باور دارند. به زعم آنان در موارد اختلافی دیدگاه‌های همه فقیهان عین صواب و واقعیت نیست و در میان آراء مجتهدین تنها یک دیدگاه مطابق واقع است و بقیه

دیدگاه‌ها و آراء خطا و ناصواب می‌باشند. بنابراین مصیب یکی و بقیه مخطیء هستند. فقیهان و متکلمان شیعه و برخی فقیهان و متکلمان اهل سنت به تخطئه باور دارند و به همین جهت، مؤدای اصول و امارات را حکم ظاهری نامیده‌اند، زیرا احتمال مخالفت با واقع در آن حکم وجود دارد (حکیم، ۱۹۷۹: ۱۷۵). معتقدین به تخطئه را مخطئه می‌نامند. مخطئه کسانی‌اند که می‌گویند: در هر مسأله تنها یک نظر، مصیب است و تنها یک مجتهد به حکم واقعی الهی رسیده است و خداوند را در هر مسأله پیش از اجتهاد مجتهد، حکمی معین است، هر که به این حکم برسد مصیب است و هر که بدان نرسد مخطیء است و در اشتباه (ابراهیم‌الزلمی، ۱۳۷۵: ۳۲). شعار علمای شیعه که تخطئه را پذیرفته‌اند این است که مجتهدی که در اجتهاد خود به حکم واقعی دست می‌یابد دو پاداش دارد اما مجتهدی که با وجود به‌کارگیری تمام سعی خود، به حکم واقعی نمی‌رسد، فقط یک پاداش دارد (مظفر، ۱۳۸۹: ۱۸۵).

پس متون دینی در بخش‌هایی چند لایه و در ابهام است و قابلیت تفسیر و تکرار دارند که مجتهد باید در آنجا - که «منطقه الفراغ» گفته شده - اقدام به اجتهاد نماید. اما باید مراقبت روشمندان داشته باشد. تأمل عقلانی هم در روش فقه تصویری و هم در فقه مخطئه وجود دارد، اما ضوابط متفاوت فقهی هر کدام متدهای متفاوتی را ایجاد می‌نماید. هرچند هر دو متد کثرت‌گراست، ولی با هم فرق دارند. در نتیجه کثرت از نوع تصویری، متفاوت از کثرت مخطئه است. هرچند در هر دو روش، اجتهاد متکی بر عقل اتفاق می‌افتد، اما آیا هر دو روش تطابق کامل با اصول و مبانی اعتقادی اسلام دارد؟ هرچند هر دو مدعی هستند که ضابطه‌مندند و از منابع دینی استحصال می‌گردند، اما آیا هر دو نوع کثرت فقهی از منظر دینی قابل هضم هستند؟ و در نهایت کدام یک می‌تواند رویکردی قابل استناد برای تربیت دینی باشد؟

مطابق اعتقاد شیعه، در معارف دینی در پاره‌ای موارد اختلاف فهم رخ می‌دهد. در مواردی که متن دچار اختلاف در تفسیر می‌شود، تفسیر همچنان مؤلف محور و متن محور است و مجالی برای «مفسر محوری» نمی‌ماند (لاریجانی، ۱۳۲: به نقل از درخشه و نصرت‌پناه، ۱۳۹۳). در فرایند فهم و قرائت متن، مفسر موظف است از چهارچوب ضوابط عقلایی تفهیم و تفاهم عدول ننماید و سلیقه‌های شخصی و برداشت‌های

غیرمتعارف را در متن اعمال نکنند (واعظی، ۱۳۹۰: ۳۳۵-۳۳۶).

یعنی مفسر در علوم دینی بالاخص قرآن، تنها می‌تواند به استنطاق متن پرداخته و معانی پنهان و ضمنی را استحصال نماید و چنانچه بخواهد به وادی انطاق (سخن در دهان متن نهادن)، وارد شود، به دلیل احتمال زیاد لغزیدن، باید پرهیز کند، مگر مجتهدین خبره‌ای که حدود و ثغور را به خوبی می‌شناسند و معنایی خارج از تحمل متن بر آن تحمیل نمی‌کنند.

کثرت فقهی اهل تسنن که تصویب نامیده می‌شود، شکلی از کثرت‌گرایی مفسر محور محسوب می‌شود زیرا مفسر در واقع شیوه انطاق را به کار می‌گیرد. به تعبیر باقری (۱۳۹۰) از سه شیوه «نطق، استنطاق و انطاق»، اولی و دومی مؤلف محورند و مفسر قائل به وجود معنای مورد نظر خداوند در متن دینی (قرآن) است؛ اما در سومی یعنی سطح انطاق، چنین نیست و قرار است مفسر معنا را در دهان متن قرار دهد، ممکن است هر معنایی که بخواهد بر متن تحمیل کند، لذا امکان لغزشش زیاد است و فقه‌های تسنن گاهی در اجتهادات‌شان، چنین می‌کنند زیرا به رای مستقل مبتنی بر شیوه‌هایی همچون قیاس، استحسان، مصالح مرسله و عرف تأکید دارند که از نظر فقه‌های شیعه، همه این روش‌ها به تفسیر به رای ختم می‌گردد. «اجتهاد به رای بدین معنی است که هرگاه فقیه در موردی نصی از کتاب و سنت نیابد، طبق رای و نظر خود فتوا می‌دهد و حکم شرعی را صادر می‌کند» (شریعتی، ۱۳۸۰: ۵۵) و به زعم خودش به حکم الله و نظر شارع نیز می‌رسد.

اینجا می‌توان اشکال کرد که به تعداد فقه‌ها می‌شود «حکم الله» وجود داشته باشد و در این حالت، دیگر نه حکم الله که «حکم البشر» می‌شود. زیرا مجتهد یا فقیه از مؤلف محوری عدول نموده و به وادی مفسر محوری در می‌گلتد. این گونه آزادی در تفسیر متن دینی، که در حقیقت متن، مستقل از نیت و مراد مؤلف معنی می‌گردد و معطوف به فکر و نظر مفسر می‌گردد، به طور حتم احتمال لغزش دارد و ممکن است مقام «ثبوت» و نفس الامر با مقام «اثبات» و فهم درآمیزد و ارزش والای مقام ثبوت تنزل یابد و یا به کلی فرو ریزد که نمونه اش تفسیر به رای‌هایی است که در عصر حاضر توسط برخی مفسرین وهابی انجام می‌گیرد که از منظر متفکرین شیعی این در تعارض و تناقض کامل

با مقصود دین و شرع است. زیرا روایات فراوانی وجود دارد که مسلمانان را از عمل کردن به اجتهاد به رأی برحذر داشته است. «هرکس براساس رأی به مردم فتوا دهد، به آن چه نمی‌داند به خدا تقرب جسته است، و هرکس به آن چه نمی‌داند به خدا تقرب جوید، با خداوند ضدیت و مخالفت کرده است» (مظفر، ۱۳۸۱: ۴۴).

از منظر علمای شیعه تنها کسی می‌تواند متنی را تفسیر کند که برای متن «وحدت» قائل باشد و چنین بیندیشد که علاوه بر معنای هر واژه و هر جمله، متن به عنوان یک «واحد» یک معنای «واحد» را افاده می‌کند (مجتهدشبه‌ستری، ۱۳۸۱: ۲۸). فقهای مصوبه به دلیل عدم اعتماد به چنین وحدت معنایی است که به شیوه‌هایی چون قیاس و استحسان روی می‌آورند، و این اختلاف نظرات به نوعی هرج و مرج منجر می‌گردد و یک‌جور تکثر معیارگرای خواهد بود که در آن افراط شده و هیچ ملاک و معیاری برای سنجش افهام وجود ندارد و درست شبیه نظریه «تکثر قرائات» هیچ نظریه‌ای ارجحیتی بر سایر نظرات ندارد. «در پست مدرنیسم افراطی، هیچ حقیقتی وجود ندارد و تنها با تفسیرها مواجه هستیم. تمام تفسیرها به یک اندازه معتبرند و تفسیر بهتر و بدتر معنا ندارد» (مهرمحمدی، ۱۳۹۱).

تکثر مصوبه را در قطب دوم قرار می‌دهیم، یعنی تکثری معرفت‌شناختی (افراطی و معیارگرای) که همان نسبت محض در پست مدرنیسم افراطی است. لذا از این دیدگاه نیز نمی‌توان برای تربیت دینی طرفی بست.

توجه به پلورالیسم موجه (مخطنه فقهی)، برای حوزه تربیت دینی

به زعم علمای اصولی شیعه، اجتهادات مصوبه به دلیل تکیه بر قیاس، استحسان، مصالح مرسله و... نهایتاً به اجتهاد به رای ختم می‌شود و وجاهت فقهی ندارد. به زعم علمای تشیع (فقهای امامیه)، - که قائل به تخطئه‌اند - اجتهادات فقهی باید در چارچوب کلی کتاب و سنت باشد و مفسر فاقد پیش‌فرض‌های غیردینی باشد.

خدای متعال برای هر واقعه‌ای یک حکم واقعی دارد که در لوح محفوظ، ثابت است و همه باید به همان حکم مکلف باشند. یعنی صرف نظر از مؤدای دلیل و فتوای فقیه، احکام و موضوعاتی در واقع و لوح محفوظ وجود دارد که مشترک میان عالم و جاهل

است و فقیه در عمل اجتهادی خود برای دستیابی به آن‌ها تلاش می‌کند؛ اما استنباط مجتهد گاهی مطابق آن حکم واقعی بوده که در آن صورت او مصیب است که در این صورت حکم واقعی در حق مجتهد و مقلدان وی لازم الاجراست و گاهی هم رای مجتهد برخلاف واقع بوده و او مخطی است که در این صورت او و مقلدانش معذورند. یعنی مجتهد گاه به آن حکم واقعی خدا دست می‌یابد و گاه ناخواسته به خطا می‌رود و معذور است که در حالت اول پاداش کامل دارد و در حالت دوم نیز به‌خاطر تلاشش مجبور است. بنابراین نظریه تکثر افهام در فقه تشیع (تخطنه)، مطابق با اهداف و مبانی اعتقادی اسلام در کتاب و سنت است و می‌تواند الگویی کاربردی از کثرت‌گرایی برای تربیت دینی - اسلامی باشد.

البته این دیدگاه یعنی کثرت‌گرایی مخطنه با دیدگاه باقری در کتاب «هویت علم دینی»، تفاوت‌هایی اندک دارند: در نظریه کثرت‌گرایی باقری، به مؤلفه صدق در معرفت توجه می‌گردد، و از طریق توافق بین الاذهانی حقیقت حاصل می‌گردد. یعنی یک تصویر رئالیستی از حقیقت را ترسیم می‌کند که هر مفسر یا تأویل‌گری، بخشی از آن حقیقت را می‌تواند دریابد که مفسر از طریق گفتگو و موافقت با سایر علماء به یک معرفت توافقی دست می‌یابد.

اما در پلورالیسم مورد نظر این نوشتار، توجه عمدتاً معطوف به مؤلفه توجیه در معرفت است، زیرا، دست‌یابی به حقیقت به این سهولت نیست و طبق اعتقاد فقهای شیعه، حکم واقعی در لوح محفوظ و نزد خداوند است، اما فقیه جهت دست‌یابی بدان حقیقت، دست به تفسیر و تلاش می‌زند، اما چه بسا علی‌رغم مراقبت روشمندان، نادانسته، به نتیجه‌ای عکس لوح محفوظ دست یافته باشد و لذا نمی‌تواند ادعای صحت صد در صدی نظریه خود و نادرستی نظرات دیگران را داشته باشد. اتفاقاً هیچ عالم و فقیه دیگری نیز نمی‌تواند مدعی برتری اجتهاد خودش بر اجتهاد دیگران باشد؛ نه توافقی میان تمام علماء صورت می‌گیرد و نه مقایسه‌ای و به همین دلیل این احتمال نیز دور از ذهن نیست که هیچ‌کدام از اجتهادات فقها در یک عصری صحیح نباشد؛ یعنی مطابق با حقیقت مورد نظر خداوند در لوح محفوظ نباشد. ولی با وجود این تفاوت تفسیرها و اجتهادات، هیچ وقت کار اجتهاد فقهی تعطیل نمی‌گردد و مهم‌تر این‌که اختلاف نظر

همیشه محترم شمرده می‌شود.

بنابراین مطابق با مؤلفه توجیه در معرفت چنانچه بخواهیم نظریه تخطئه در فقه شیعه را بازگو کنیم، باید بگوییم که هیچ فقهی حق چنین ادعایی، یعنی ابطال نظریه فقهی دیگری را نمی‌تواند داشته باشد. بنابراین نظریه تمام فقهای که به لحاظ ضوابط و مقررات فقهی ضابطه‌مند عمل کرده‌اند، معتبر، محترم و برای پیروانش قابل اتباع شمرده می‌شود، هر چند نظر شارع نباشد، ولی مهم این است که فتاوی فقهی مختلف می‌تواند مبنای رفتارهای متکثر متدینان قرار گیرد. و این می‌تواند موجه‌ترین تصویر از پلورالیسم درون دینی و همچنین الگویی دموکراتیک (دموکراسی مبتنی بر تفاوت‌ها) جهت کاربرد در تعلیم و تربیت دینی باشد.

نقد و بررسی قطب‌های سه گانه در تربیت دینی

بدون شک تربیت دینی باید ماهیتی دینی داشته باشد، اما در عصر حاضر اکثر کشورهای مسلمان مدعی برپایی نظام تربیت دینی هستند. از جمله کشورهای عربی، کشورهای آسیای شرقی چون مالزی و اندونزی، ترکیه، پاکستان و... که هر کدام نگاهی متفاوت با دیگری دارد. به‌طور کلی تربیت دینی - اسلامی را می‌توان با رویکردهای متفاوتی، بنا کرد که شامل: انحصارگرایی (بنیادگرایانه دینی)، کثرت‌گرایی تند (نسبی‌گرایی غربی)، کثرت‌گرایی موجه (نسبیت موقت) می‌گردد که هر کدام ویژگی‌ها و تأثیرات متفاوتی بر جریان تربیت خواهند داشت و برای نظام تربیتی اسلامی باید به سراغ رویکردی رفت که ضمن متقاعدکنندگی دینی، بیشترین امتیازات را برای فرق اسلامی و نظام‌های تربیتی کشورهای مسلمان داشته باشد.

قطب اول (رویکرد انحصارگرا): «انحصارگرایی دینی عقیده‌ای است که براساس آن، تنها یک سنت و دین خاص حامل تمام حقیقت و باعث رستگاری کامل است و دیگر سنت‌ها و شریعت‌ها فاقد چنین قابلیت هستند» (هیک، ۱۹۸۷: ۲۳۱). در انحصارگرایی مربی یا مربی فکر می‌کند که آنچه که در اختیار اوست، حقیقت محض و مطلق است و هر چه غیر از فکر و اندیشه و دین اوست، باطل مطلق است (سجادی، ۱۳۸۴: ۳۷). بنابراین بدون شک انحصارگرایی از آسیب‌های تربیت دینی است، زیرا علاوه بر این‌که با حقیقت ادیان منطبق نیست، در افراد تحت تربیت دینی نیز تعصب بی‌مورد به وجود

می‌آورد و باب مراوده فکری میان طرفداران ادیان مختلف را به روی آن‌ها می‌بندد (سجادی، ۱۳۸۴: ۳۷).

باقری انحصارگرایی را در اسلام به شدت تقبیح می‌کند و می‌نویسد: نه اسلام بیان‌ش این بوده است که حقیقت تنها و به تمامی در نزد اوست و نه تحریف ادیان سلف را دلیل بر عاری شدن آن‌ها از هر حقیقتی می‌داند. به زعم وی انحصارگرایی علاوه بر آن‌که با حقیقت ادیان منطبق نیست به لحاظ تربیتی هم آسیب‌زا است. ادعای انحصار، در آنان که به آیین مورد نظر معتقدند، تعصب منفی به بار می‌آورد و در آنان که به آن معتقد نیستند، مقاومت و معارضة به دنبال می‌آورد. در نهایت، به این ترتیب، باب مراوده فکری میان آیین‌های مختلف بسته می‌شود و اگر از این طریق، راه دست‌یابی به حقایقی برای برخی فراهم می‌بوده، آن طریق نیز به‌طور کامل مسدود می‌شود (باقری، ۱۳۸۵: ۵۸).

به اذعان اکثر صاحب‌نظران، تربیت حقیقی، تربیتی معرفت‌اندیشانه و آگاهانه بوده و بر عنصر برهان و دلیل مبتنی است. شیوه‌های تکرار، تلقین یا تحمیل، هیچ یک مستلزم عنصر تبیین نیست. در عادت و تلقین و تحمیل، تنها شرایطی را ایجاد می‌کنیم که فرد در معرض کاری قرار گیرد و آن کار رخ دهد، وجود عنصر تبیین ضروری نیست اما جریان تربیت، متضمن تبیین است. یعنی لازمه تربیت واقعی چرایی و سؤال، یعنی روشن ساختن دلیل و حکمت یک رفتار است. فرد خود نسبت به تغییراتی که قرار است در او ایجاد شود، لازم است که آگاهی یابد (باقری، ۱۳۸۴).

در انحصارگرایی به عنوان رویکردی غیر عقلانی که بر عادت، تلقین و تحمیل مبتنی است، چیزی جز شبه تربیت اتفاق نمی‌افتد. یعنی نوعی تربیت غیر واقعی که فاقد عنصر معرفت و آگاهی است و با شیوهایی کاذب متربی را وادار به اطاعت و پیروی کورکورانه از دستورات می‌کند و منجر به پرورش روحیه ستیزه‌جویی و خشونت و مبارزه در مربیان می‌گردد. اساساً انحصارگرایی یکی از زمینه‌های آسیب‌رسان به مقوله تربیت دینی تلقی می‌شود. چرا که انحصارگرایی در صورت رسوخ به فرایند تربیت دینی، نه تنها مانع تحقق اهداف واقعی تربیت دینی می‌شود، بلکه خصیصه اساسی و مهم تربیت دینی که همان عقلانی و انتقادی بودن است را تضعیف می‌نماید و زمینه‌های ورود جنبه‌های تلقینی را به فرایند تربیتی فراهم می‌سازد (سجادی، ۱۳۸۴). رویکرد انحصارگرایانه که ریشه‌های آن را باید در تفکر بنیادگرایانه جست، طرفدار فقه ماثور است، یعنی قائل به

نقل روایات و ظاهر نصوص و مخالف هرگونه عقل ورزی و اجتهاد است. «ابن تیمیه و محدث شیعی، محمدامین استرآبادی، از بزرگ‌ترین جزم‌گرایانی بوده‌اند که در قشریت و جمود بر ظواهر گوی سبقت از دیگران ربوده‌اند و هرگونه اجتهاد و استدلال عقلی را در مورد مسائل دینی مردود شمرده‌اند» (دینانی ۱۳۷۶: ۱۱۷).

انحصارگرایی دیدگاهی دایرةالمعارفی نسبت به نصوص دینی داشته و دین را جامع و دربردارنده همه حقایق علمی می‌داند و «معتقد به معنای تحت‌اللفظی و کلمه به کلمه محتوای کتاب مقدس است» (آفابخشی، ۱۳۷۴: ۱۳۹). انحصارگرایان که همه معارف بشری را تابع دین می‌دانند، هرگونه توسعه‌ای را نیز منوط به متون دینی می‌کنند و این متون را چون نسخه‌ای کامل دربردارنده پاسخ تمام مجهولات علمی می‌دانند (باقری، ۱۳۹۰: ۶۵). در حالی که نمی‌توان از متون دینی و کتب مقدس، که محتوایی اخلاقی دارند و حاوی دستورات الهی برای هدایت بشرند، توقعات علمی همچون کتاب‌های علمی فیزیک و شیمی، داشت. آنان نظرات مخالف را برنمی‌تابند و افکارخودشان را افکاری مقدس و خطاناپذیر می‌دانند و به دلیل همین‌گونه اعتقادات و ایمان افراطی به نص کتاب مقدس و برداشت از ظواهر آن است که متری به باورهایی مطلق می‌رسد که در ذهن او بصورتی پایدار و تغییرناپذیر نهادینه می‌شود؛ به طوری که فرد دارای منطق سیاه و سفید یا به اصطلاح صفر و یک می‌گردد و نظر مخالف نظر خودش را نادرست و کفرگویی تلقی می‌کند.

تفکر انحصارگرا به شدت طرفدار تعلیم و تربیت دینی سنتی و مخالف تحولات نوین است و کل دین‌داری و هویت دینی را در همین نگاه خشک و قشری خلاصه می‌کند. در حالی که توجه بیش از حد بر ظاهر شریعت، ایمان ظاهری و قشری به وجود می‌آورد، یعنی انسان‌هایی که فاقد بصیرت کافی و گرفتار جهل و جمودند. هر چند توجه به ظواهر شریعت، تا حدودی لازم است؛ اما باید آن را از جهل و خرافه دور کرد و بر بصیرت و فهم مبتنی ساخت. طبق نظر اکثریت متفکرین دینی، «جمود یکی از آسیب‌های تربیت دینی است؛ زیرا در آن، افرادی قشری و ظاهربین به بار می‌آیند که نه تنها خود، بی‌مایه و سطحی هستند؛ بلکه بالقوه، برای جامعه اسلامی نیز خطرناک‌اند. این، از آن روست که می‌توان آن‌ها را با تمسک به ظاهر شریعت، از روح آن غافل کرد. یک نمونه در نبرد صفین رخ داد که افرادی برای صفحه‌های کاغذی قرآن، علی (ع)

را کنار زدند و سرانجام به صورت خوارج با وی به نبرد برخاستند. بنابراین، جمود و قشری‌گری، یکی از آسیب‌های جدی تربیت دینی است که بسیار هم در کمین می‌نشیند و دامی گسترده دارد» (باقری، ۱۳۸۴: ۳۲۶).

به‌زعم طرفداران انحصارگرایی، هرگونه شک و تردید و سوال خردورزانه از متون و معارف دینی، عملی غیرمجاز و ممنوع محسوب می‌شود زیرا ایمان و عقیده را سست می‌سازد. پاسخ معروف مالک، «الاستواء معلوم والکیف مجهول والسؤال عنه بدعة» و یا «پرسش کردن روا نیست (لایستل عما یفعل) و داوری خرد پذیرفته نمی‌شود، عقل توان فهم حسن و قبح امور را ندارد» (شهرستانی، ۱۳۶۷: ۱۰۵)، از نمونه‌های بارز آن است.

تربیت دینی انحصارگرا، هرگونه نو اندیشی را کفر می‌پندارد و در مقابل نظرات و تفسیرهای روشنفکرانه دینی، متوسل به طرد و تکفیر می‌گردد یا آنان را به التقاطی‌گری و بدعت‌گذاری متهم می‌سازد. شکی نیست که چنین رویکرد متعصبانه و جزم‌اندیشانه‌ای، پاسخگوی مسائل و مشکلات پیچیده دنیای امروز نیست و نمی‌تواند تکیه‌گاه مطمئنی برای تربیت دینی باشد. تربیت انحصارگرایانه معمولاً در فضایی بسته و گلخانه‌ای اتفاق می‌افتد و به همین دلیل فراگیران زیاد اهل ارتباط، تعامل و گفتگو نیستند و مدارا و تساهل را بر نمی‌تابند. از فواید دور شدن از انحصارگرایی در تربیت دینی، فراهم شدن زمینه مدارا و تساهل منطقی و معقول در مربیان است؛ به نحوی که امکان تعامل، گفتگو و ارتباط بین همه افراد تحت تربیت به‌خصوص افراد دارای زمینه‌های فرهنگی و مذهبی متفاوت فراهم می‌گردد (سجادی، ۱۳۸۴). انحصارگرایان ضمن اعتقاد به حقانیت مطلق آیین خود، مخالف هرگونه تکررگرایی اند و پیروز نهایی را انحصارگرایی می‌دانند. «وحدت‌گرایی ایدئولوژیک، انحصارگرایی، سادگی و دگرگونی مکاشفه‌ای بر اعتقاد به کثرت‌گرایی، پیچیدگی و دگرگونی اجتماعی تدریجاً پیروز می‌شود (آندریین و اپتر، ۱۳۸۰: ۸۴).

بنابراین جهت جلوگیری از رسوخ تفکرات بنیادگرا و انحصارگرایانه در ذهن متدینان، بالاخص مربیان و دانش‌آموزان که یقیناً زوال و فرسودگی تربیت دینی را به دنبال دارد، باید به روش‌های عقلانی و مدلل روی آورد.

دین اسلام علی‌رغم انحصارگرا بودن در بعد حقانیت، ولی در سایر ابعاد طبق ادله‌های بسیاری که پژوهشگران معاصر مسلمان ارائه کرده‌اند، مخالفتی با تکثرگرایی ندارد. «خاتم بودن دین اسلام به این معنی است که پس از اسلام، دیگر دینی نخواهد آمد و این حداکثر می‌تواند حاکی از آن باشد که اسلام «کامل‌ترین» دین آسمانی است و این با کثرت‌گرایی ناسازگار نیست» (باقری، ۱۳۹۰: ۱۷۶).

تحقیقات تربیتی نیز حکایت از تأثیر مثبت رویکردهای پلورالیستی بر دانش‌آموزان و متریبان دارد. کوپر و رامی^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که یک رویکرد پلورالیستی در بالا بردن ظرفیت‌های تفکر انتقادی و مهارت‌های حل مسئله برای دانش‌آموزان بسیار مؤثر است. همچنین میرمن، ویکلی، شویب و وبر^۲ (۲۰۱۱) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که شواهد از استدلال‌هایی حمایت می‌کند که برنامه آموزشی پلورالیستی محبوبیت زیادی دارد و توانایی‌های شناختی، از جمله انتقاد، مقایسه و تحلیل و همچنین مهارت‌های قضاوت و ادراک را تقویت می‌کند.

علی‌رغم مفید بودن روش‌های کثرت‌گرا، اما به دلیل حساسیت تربیت دینی، باید از صورت معتدل آن یعنی تکثر موجه و ملایم استفاده کرد. چرا که خوانش‌های تند و افراطی موضوعیت ندارند. بنابراین قطب «نسبیت مطلق» که رویکرد «کثرت‌گرایی ناموجه» خوانده شد و خوانش سروشی را در کتاب قبض و بسط در برمی‌گیرد، به دلایل داشتن اشکالاتی که اشاره شد، یعنی نسبیت افراطی لجام گسیخته و تساوی‌گرایی غیرعادلانه ادیان در حقانیت - که به قول لگنهاوزن (۱۳۷۹) همانند نقش مشهور حضرت محمد(ص) به عنوان میانجی در ماجرای حجرالاسود است -، غیرقابل استفاده در تربیت دینی است. همچنین نظریات کثرت‌گرایان عرب مسلمان متأثر از غرب، همچون نصر حامد ابوزید، که در دین‌داری بر مؤلفه‌هایی چون آزادی عقل و وجدان بشری از استیلاهی اوهام و اساطیر، تأکید می‌کند (باقری‌نیا، ۱۳۹۴)، به دلیل غلبه یک نگاه سکولار، که بالقوه خطر رواج آسیب‌هایی چون بدعت‌گرایی در دین، ترویج التقاطی‌گری، شیوع عقل‌گرایی افراطی، نفوذ ارزش‌های لیبرالیستی در اذهان فراگیران را به دنبال دارد، نیز غیرقابل قبول برای کاربرد در تعلیم و تربیت اسلامی ماست.

1. Cooper & Ramey
2. Mearman, Wakeley, Shoib & Webber

با توجه به نظام تربیتی اسلام، اتخاذ رویکردی مناسب که فاقد مشکلات فوق باشد، نگارنده را بر آن داشت تا رویکرد کثرت‌گرایی فقهی شیعه، را به دلیل موجه بودن و مبرا بودن از آسیب‌های مطلق‌گرایی و نسبیت‌گرایی مطلق، پیشنهاد نماید و نام قطب سوم را برای آن برگزیند. و این تکثر را، که تکثری درون دینی و برخاسته از افهام فقهی علماء مسلمان شیعی و معرفتی کاملاً اسلامی است، و فاقد اشکالات دو قطب قبلی، یعنی قطعیت و نسبیت است، پذیرفتنی و آن را الگوی مناسبی برای تعلیم و تربیت اسلامی بدانند. مقایسه مختصر این سه رویکرد در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. مقایسه قطب‌های متفاوت در تربیت دینی

قطب ۱ (قطعیت) رویکرد انحصارگرایانه	قطب ۲ (نسبیت مذهب) کثرت‌گرایی ناموجه (لیبرالی)	قطب ۳ (نسبیت مقبول) کثرت‌گرایی موجه (فقهی)
۱ مبتنی بر دین‌داری قشری است	مبتنی بر دین‌داری روشنفکرانه غربی است	مبتنی بر دین‌داری معرفت‌اندیشانه است
۲ مبتنی بر ظاهر نصوص است	به عقلانیت محض مفسر متکی است	به فحوای متن و عقل دینی متکی است
۳ محیط کلاس حالتی امنیتی و فراگیر از ابراز عقیده ترس دارد	محیط کلاس کاملاً آزاد است و حرمت‌ها ممکن است شکسته شود	فراگیر در ابراز عقیده راحت است و حرمت‌ها حفظ می‌گردد
۴ در کلاس تنها نظر معلم صحیح و ملاک است (تک‌صدایی)	در کلاس همه نظرات درست است (همه‌صدایی، قیل و قال وار)	همه نظرات حرمت و فرصت بیان دارند (چندصدایی محترمانه)
۵ عقل ستیز و مخالف اجتهاد است	کاملاً عقل‌گرا است (عقل مستقل)	عقل‌گرای مجاز (مبتنی بر کتاب و سنت)
۶ معلم اهل مدارا نیست و تمایل به تندروی و خشونت دارد	معلم معتقد به مدارا و تساهل لیبرالی (تساوی‌گرایانه) است	معلم معتقد به مدارا و تساهل منطقی و معقول است
۷ این رویکرد گذشته‌گراست و هرگونه نو اندیشی را کفر می‌داند	این رویکرد هرگونه نو اندیشی و خلافت را تشویق می‌کند	این رویکرد نو اندیشی و خلافت (در چارچوب دینی) را محترم می‌شمارد
۸ تفکر جزمی و انحصارگرایانه دارد	تفکری کاملاً تکثرگرا (نسبی) دارد	تفکر کثرت‌گرای ملایم دارد
۹ رویکردی کاملاً درون دینی و سلبی دارد و مخالف تعامل است	رویکردی برون دینی و کاملاً ایجابی دارد و موافق همه نوع تعامل است	موضعش درون دینی است ولی امکان تعمیم بین‌الادیانی و تعامل مثبت دارد
۱۰ فراگیران فاقد ظرفیت‌هایی چون انتقاد، قضاوت و تحلیل، بار می‌آیند	فراگیران انتقادگرانی افراطی و مغرور بار می‌آیند	فراگیران منطقی و برخوردار از ظرفیت‌های انتقادگرایی و تحلیل بار می‌آیند

ویژگی‌های تکثرگرایی موجه (قطب سوم) و دلالت‌های تربیتی آن بر کلاس درس، مربیان و فراگیران

از مزیت‌های رویکرد فوق این است که علاوه بر این‌که در حوزه علوم دینی رخ می‌دهد، همچنین کاربردی ابتداءً درون دینی دارد، البته می‌توان با تعمیم این الگو در مناسبات میان ادیانی نیز مبادرت کرد، تا از این طریق ادیان و مذاهب، هم یکدیگر را به رسمیت بشناسند و هم ضمن این‌که فرهنگ تحمل و مدارا با سایر ادیان را می‌آموزند، با هرگونه هژمونی دینی سخت مخالفت نمایند. رویکرد تکثرگرا به عنوان یک رویکرد باز نسبت به رویکردهای بسته و انحصارگرا، نتایج تربیتی متفاوتی در تعلیم و تربیت به ویژه کلاس درس، مربیان و فراگیران دارد.

الف) تأثیر بر نگرش معلم در کلاس

تکثرگرایی موجه (قطب سوم) بر نگرش معلم (که دارای نقش کلیدی در فرایند یادگیری - یاددهی است) دارای دلالت‌هایی است. این دلالت‌ها در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. تأثیرات تکثرگرایی موجه بر نگرش معلم در کلاس درس

ردیف	تأثیرات تکثرگرایی موجه بر نگرش معلم در کلاس درس
۱	داشتن نگرش مثبت به تمام فراگیران
۲	ایجاد حس قدردانی و درک متقابل در فراگیران
۳	برخورداری از ظرفیت‌های تحمل، مدارا و انعطاف‌گرایی
۴	تغییر نگرش‌های منفی معلم و فراگیران
۵	مقابله با تبعیض و نژادپرستی در مدرسه

۱) داشتن نگرش مثبت به تمام فراگیران

معمولاً مربیان انحصارگرا گرفتار چشم‌انداز باوری و دارای نگرش منفی و بدبینانه نسبت به سایر ادیان و فرق هستند و به همین دلیل بسیار تنگ‌نظرانه عمل می‌کنند؛ اما یک مربی کثرت‌گرا نه تنها باید توان تحمل و مدارای بالایی داشته باشد، بلکه برخوردار

از نگرش مثبت و نگاه جامع‌الاطرافی بوده و قدرت درک بالایی نیز داشته باشد. چرا که «بهبود کیفیت زندگی برای همه دانش‌آموزان و ترویج آرمان‌های آزادی، عدالت و شرافت برای همه، مستلزم ایجاد نگرش مثبت نسبت به گروه‌های مختلف است و این نگرش مثبت باید در ذهن معلمان ایجاد گردد. این تغییر نگرش می‌تواند معلم را به یک فرد مددکار تبدیل نماید که همراه و پشتیبان فراگیران باشد. در این حالت معلم به میزانی از رشد یافتگی می‌رسد، که همچون یک مددکار صالح عمل می‌کند. معلم صالح کسی است که توانایی، آگاهی، دانش و مهارت‌های خاص پلورالیستی خود را ارتقاء می‌دهد؛ توانایی که برای پرورش محیط یادگیری که مسئولیت اخلاقی خود و دیگران، را ترویج می‌دهد، الزامی است» (لانجلیئر، ۱۹۹۶).

۲) ایجاد حس قدردانی و درک متقابل در فراگیران

بنابراین معلم کثرت‌گرا تمایلی به انحصارگرایی ندارد و در کلاسش تک صدایی معنا ندارد، بلکه فراگیر موظف است که به سایر صداها نیز احترام گذاشته و به آنان فرصت شنیده شدن بدهد. تا بدینوسیله درک صمیمانه و حس قدردانی در کلاس برانگیخته شود. آنان «معتقدند که برای دانش‌آموزان مهم است که احساسات خود را نسبت به سایر ادیان و پیروانشان روشن کنند. در واقع، مربیان می‌خواهند [که دانش‌آموزان] یک درک صمیمانه‌تری از دیگر دیدگاه‌های مذهبی داشته باشند، که آن‌ها را تشویق می‌کند که از دیدگاه طرفداران دیگر مذاهب قدردانی کنند» (کانزمن، ۲۰۰۶). مربی کثرت‌گرا همچنین از هنر خوب شنیدن برخوردار است و به سخن فراگیران خوب گوش می‌دهد و از این طریق درک متقابل بین مربی و متربی صورت می‌گیرد. چراکه، به قول هاشم‌کمالی «پلورالیسم تنها به تحمل دیگران نمی‌پردازد، بلکه مستلزم تلاش‌های فعال برای درک دیگران است» (کمالی، ۲۰۰۹). برخلاف مربی انحصارگرا که در دین بسیار سختگیر و متعصب است و انعطاف زیادی ندارد و با رفتارهای خشکش متربی را از دین و فرائض دینی گریزان و متنفر می‌سازد، مربی متدین کثرت‌گرا مطابق با توصیه پیامبرش، سهله و سمحه می‌اندیشد و بسیار گشاده روست و با رفتارهایش متربی را نسبت به دین و تکالیف دینی، بیشتر علاقمند می‌نماید.

۳) برخورداری از ظرفیت‌های تحمل، مدارا و انعطاف‌گرایی

مربی کثرت‌گرا نه گرفتار قشری‌گری، ظاهر‌گرایی و جزمیت است و نه انحصار‌گراست؛ بلکه شخصیت‌کاریزمایی دارد و بسیار انعطاف‌گرا و منطقی است. به‌طوری‌که الگوی متریبان است زیرا برخوردار از ظرفیتی است که تحمل و شرح‌صدری موسی‌وار در شخصیت او پدید آمده است که می‌تواند، نظرات مخالف را با صبر و حوصله‌ای ایوب‌گون گوش فرا دهد و خطای خویش را پذیرفته و در مقابل ادله مخالفین تسلیم باشد. مربی کثرت‌گرا در تدریس کتب دینی به جای تمرکز بر ظاهر نصوص و متون، بر بطن و فحوا متمرکز می‌شود و بطریق عقلانی به مسائل شرعی فراگیران پاسخ می‌گوید. علاوه بر آن شیوه استنباط و اجتهاد عقلانی را در کلاس به کار می‌گیرد تا آموزندگان همچون الگویی آنرا در زندگی به کار گیرند. مربی کثرت‌گرا مخالف هرگونه تحمیل و تلقین بالاخص در درس دینی است و استدلال و تفهم، روش تدریس غالب اوست و به جای خشونت، تندی و افراطی‌گری، به عقلانیت و مدارا روی می‌آورد.

۴) تغییر نگرش‌های منفی معلم و فراگیران

بهبود کیفیت زندگی برای همه دانش‌آموزان مستلزم ایجاد نگرش مثبت نسبت به گروه‌های مختلف فرهنگی، نژادی و قومی است و این نگرش مثبت باید در ذهن معلمان ایجاد گردد. در چشم‌انداز کثرت‌گرا، مربیان و معلمان به‌گونه‌ای آموزش دیده‌اند که رسالت حرفه‌ای و اخلاقی‌شان را تغییر نگرش‌های منفی و متعصبانه فراگیران می‌دانند. «تحقیق در مورد استراتژی‌های کاهش تعصب، شواهدی را ارائه می‌دهد که مربیان می‌توانند نگرش‌های متداول فراگیران را [در مورد تعصب و باورهای منفی]، کاهش دهند» (بردلی، ۱۹۹۳). بدون شک تحقق چنین مهمی ابتدا نیازمند تغییر نگرش بسته معلمان دارد، معلمانی که علی‌رغم علاقه و عشقی که به فرهنگ وطنی‌شان دارند ولی فاقد تعصبات افراطی بوده و بدون حد و مرز بیندیشند. «بهبود کیفیت زندگی برای همه دانش‌آموزان و ترویج آرمان‌های آزادی، عدالت و شرافت برای همه، مستلزم ایجاد نگرش مثبت نسبت به گروه‌های مختلف فرهنگی، نژادی و قومی است» (بردلی، ۱۹۹۳).

۵) مقابله با تبعیض و نژادپرستی در مدرسه

فراگیران با هدایت و روش درست تربیتی معلمان، باید دست از تعصبات کور شسته و یک بعدی‌نگری را کنار بگذارند. «محیط مدرسه باید با درک متقابل و احترام به کسانی که دارای ویژگی‌هایی هستند که از سایر دانش‌آموزان در فرهنگ مسلط متفاوت‌اند، تنظیم شود. معلمان باید اطمینان حاصل کنند که این تفاوت‌ها نباید به عنوان مانعی برای جلوگیری از حقوق آن‌ها در آموزش باشد» (گولنیک و چین، ۱۳۰۱). اوزمن و کراور^۲ رسالت معلم را کمک به دانش‌آموز می‌داند تا بین مفهوم شخصی و مفهوم سیاسی ارتباط برقرار کند و خود را با توجه به عواملی چون شکل‌های سازمانی نژادپرستی، جنسیت‌گرایی و استثمار طبقاتی جامعه بزرگ‌تر بشناسد (اوزمن و کراور، ۱۳۸۵).

ب) آثار و نتایج رویکرد تکثرگرایی بر فراگیران

تکثرگرایی موجه (قطب سوم) بر فراگیران (که دارای نقش کلیدی در فرایند یادگیری - یاددهی هستند) دارای دلالت‌هایی است. این دلالت‌ها در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. تأثیرات تکثرگرایی موجه بر فراگیران در کلاس درس

ردیف	تأثیرات تکثرگرایی موجه بر فراگیران در کلاس درس
۱	حس قدردانی و احترام در فراگیران
۲	محیط راحت برای ابراز عقیده فراگیران
۳	ترویج توانایی‌های تعاملی در فراگیران
۴	توسعه ظرفیت تنوع و تحمل مذهبی در دین‌داران و فراگیران

۱) حس قدردانی و احترام در فراگیران

یک کلاس درس متکثر، فضایی است که در آن تفاوت‌ها به اشتراک گذاشته شده و قدردانی شود و در آن دانش‌آموزان به‌طور یکسان، به عنوان یادگیرندگان در مدرسه، احساس راحتی کنند (پونتروتو^۳، ۱۹۹۱: ۲۲۱). پذیرش نظریه افهام فقهی (مخطئه)

به‌عنوان یک رویکرد تکثرگرا، به‌معنی قبول حضور ادیان، فرق و مذاهب مختلف در جامعه است و اگر بخواهیم این الگو را در تعلیم و تربیت به کار ببریم، کلاسی با شرایط متفاوت خواهیم داشت. یعنی پذیرفتن این‌که در کلاس همه عقاید و افکار، محترم هستند و دیدگاه‌های مخالف و متفاوت نیز فرصت اظهارنظر دارند. تفاوت‌ها نباید مانع تحقق حقوق اقلیت‌ها و گروه‌های دینی گردد. هم مریبان و هم متریبان، باید با تمام دانش‌آموزان از هر مذهب و فرقه دینی که هستند، حتی مذاهب غیراسلامی، با عدالت، عطفوت، سعه‌صدر و کاملاً انسانی رفتار نمایند. در این شرایط کلاس درس جایی می‌شود که دانش‌آموزان در آن مسئولیت اخلاقی در مراقبت از یکدیگر را دارند به‌نحوی که [کلاس] منعکس‌کننده شأن و احترام است و در آن ایمنی ایجاد می‌شود و این به نوبه خود، «صدای دانش‌آموز» را ترویج می‌دهد (ویر و میلر، نقل از لانجلیر، ۱۹۹۶).

۲) محیط راحت برای ابراز عقیده فراگیران

اصطلاح «راحت» در اینجا به معنای محیطی است که مبادلات متقابل ایده‌هایی را ایجاد می‌کند که هر دانش‌آموز در بیان جهان‌بینی خود احساس امنیت می‌کند. در این رابطه، اصطلاح «راحت» به‌معنای محیطی است که در آن تضاد به‌طور اجتناب‌ناپذیر پدید می‌آید اما به درستی با آن مواجهه می‌شود به‌گونه‌ای که شاخصه آن رعایت شأن و احترام دیگران است؛ در واقع افراد می‌توانند در نهایت در مخالفت با یکدیگر به توافق برسند. این احتمالاً جنبه ایمنی کلمه «راحت» است که خواسته‌های ما را مورد توجه قرار می‌دهد، زیرا ما اهمیت ایجاد این نوع محیط یا جامعه یادگیرندگان را در نظر می‌گیریم. اگر دانش‌آموزان در کلاس درس احساس امنیت نکنند، آن‌ها به احتمال زیاد در فرایند یادگیری دخالت کمتری دارند (ویر و میلر، ۲۰۰۰).

در تحقیقی که کانل^۲ (۲۰۰۵) با عنوان «راهبردهای اساسی مغز در یادگیرنده» انجام داده دریافته است که «دانش‌آموزان در محیط کلاس‌های ناامن [انحصارگرا] احتمالاً احساس ناآرامی و تنش می‌کنند. آن‌ها نمی‌توانند محتوای علمی ارائه شده را یاد بگیرند؛ زیرا سیستم لیمبیک آن‌ها خون و اکسیژن را از نئوکورتکس‌شان دور می‌کند. ضربان

1. Vare & Miller
2. Connell

قلب آن‌ها افزایش می‌یابد و غدد فوق کلیه هورمون استرس را در خون ترشح می‌کند. واضح است که اگر یک دانش‌آموز تحت فشار قرار گیرد، قادر نخواهد بود به‌طور مؤثر و شایسته یاد بگیرد (به نقل از لانجلیر، ۱۹۹۶).

همچنین زمینه‌ای که در آن آموزش و پرورش اتفاق می‌افتد نیز تا حدودی بر روند یادگیری تأثیر می‌گذارد. این به نوبه خود سبب می‌شود که نقش استاد را در ایجاد این زمینه در نظر بگیریم زیرا او پویایی و دینامیک محیط آموزشی را تنظیم می‌کند که یا موفقیت دانش‌آموزان را تسهیل می‌کند یا مانع آن می‌شود. ایجاد کلاس‌های کثرتگرا با فضایی که دانش‌آموزان به عنوان یادگیرنده آن را محیط راحتی بدانند، یک هدف اساسی است. نقش استاد در ایجاد این نوع جامعه حیاتی شناخته شده است. دانش‌آموزانی که در یک محیط آموزشی خاص احساس راحتی می‌کنند، با احتمال بیشتری در این زمینه باقی می‌مانند؛ زیرا از لحاظ تحصیلی و اجتماعی، احساس تعلق می‌کنند. ایجاد احساس تعلق در کلاس مشخص شده توسط فضایی که در آن دانش‌آموزان به عنوان یادگیرنده، احساس راحتی می‌کنند و جایی که تفاوت‌ها مورد قدردانی و به اشتراک گذاشته شده است، کار کوچکی نیست (لانجلیر، ۱۹۹۶).

۳) ترویج توانایی‌های تعاملی در فراگیران

واتناو می‌نویسد: تعامل صرفاً به معنای تلاش برای «زندگی مسالمت‌آمیز با کسانی که با آن‌ها مخالف است» (قابلیت تحمل) نیست، و یا حتی تلاش برای توسعه یک درک متقابل از تنوع ادیان، نیست بلکه هدف این است که به طور عمدی و هدفمند با «افراد و گروه‌هایی که شیوه‌های مذهبی آن‌ها اساساً متفاوت از خود آن‌هاست» همکاری کنند (واتناو، ۲۰۰۵: ۲۸۹). هدف آموزش و پرورش پلورالیستی دسترسی برابر به منابع اجتماعی و تلاش برای ایجاد یک جامعه متعادل‌تر است، تا توانایی مردم برای شرکت در گفتگوی تعاملی و تنوع هویت‌های گروهی را افزایش دهد (هساری و هیل^۲، ۱۹۸۹). منافع این شکل از تعامل، نه تنها این است که احتمال وجود نوعی تنش‌های مذهبی، درگیری‌ها و خشونت [که] بخش بسیاری از تاریخ بشر بوده است، را به حداقل برساند،

چنین تعامل بازتابی همچنین ما را قادر می‌سازد تا بر نگرانی‌های مشترک برای عزت نفس اساسی که در تعالیم بسیاری از ادیان جهان یافت می‌شود، تمرکز کنیم که می‌تواند مبنایی برای همکاری‌های بین مذهبی برای مبارزه با آسیب‌های اجتماعی و تامین نیازهای اساسی اجتماعی باشد (واتناو، ۲۰۰۵: ۲۹۴-۲۹۳).

۴) توسعه ظرفیت تنوع و تحمل مذهبی در دین‌داران و فراگیران

مطابق با نظر نایزner و چیلتون^۱، تحمل مذهبی ظرفیت زندگی در کنار یک سنت دینی متفاوت از خود است. شواهد همه نشان از تأثیر تنوع و تکثر بر افزایش تحمل در فرد دارد (نایزner و چیلتون، ۲۰۰۸). ورکایتن^۲ (۲۰۰۷) معتقد است که میزان و ماهیت فزاینده خشونت‌آمیز رفتارهای [انحصارگرایانه] در جهان در حال افزایش است و به این دلیل به‌طور قابل ملاحظه‌ای، علاقه‌های تازه‌ای به پرورش محیط‌های تحمل‌کننده مذهبی به وجود آمده است که در آن افراد با دیدگاه‌های دینی متفاوت می‌توانند باورهایشان را بدون هیچگونه محدودیتی تجربه کنند. آیا پذیرش و بازتاب تنوع مذهبی ممکن است منجر به تحمل بیشتر مذهبی شود؟ استدلال اصلی حمایت از این ادعا که تنوع پذیرفته شده می‌تواند تحمل را بیشتر کند، توسط کوین پیشنهاد شده است. وی معتقد است: تفکر جدی در مورد واقعیت غیرقابل انکار تنوع مذهبی، ضرورتاً توجیه فرد را برای اعتقاد به این که دیدگاه دینی او نسبت به دیدگاه دیگران برتر است، تضعیف می‌کند (کوین^۳، ۲۰۰۰). تحمل مذهبی «ظرفیت زندگی در کنار یک سنت دینی متفاوت از خود» است. تحمل به این معنی نیست که یک نفر نظرات دیگران را به اشتراک می‌گذارد یا حتی آن را دوست دارد. بلکه تحمل خلاف تبعیض است. با این حال، این به معنای عدم پذیرش گفتگو یا عدم آمادگی برای بررسی دیدگاه‌های خود نیست و گام مهمی در جهت پایه‌گذاری یک جامعه درست است.

1. Neusner & Chilton
2. Verkuyten
3. Quinn

آثار و نتایج رویکرد تکثرگرایی موجه بر کلاس درس

تکثرگرایی موجه (قطب سوم) بر کلاس درس (که از عناصر کلیدی در فرایند یادگیری - یاددهی است) دارای دلالت‌هایی است. این دلالت‌ها در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. تأثیرات تکثرگرایی موجه بر فراگیران در کلاس درس

ردیف	تأثیرات تکثرگرایی موجه بر فراگیران در کلاس درس
۱	یادگیری دموکراتیک و گفتگوی آزاد در کلاس
۲	رشد خلاقیت‌های فردی در کلاس
۳	تقویت فضای اعتماد و دوستی و بهبود عملکرد فراگیران در کلاس
۴	عدالت دینی و آموزشی و فقدان تعصب در کلاس
۵	نقادی متون درسی توسط متعلم
۶	تمرین دموکراسی تفاوت‌ها

۱) یادگیری دموکراتیک و گفتگوی آزاد در کلاس

یادگیری در کلاس‌های مونیستی معمولاً یکطرفه، تحمیل‌گرایانه و توسط معلم به عنوان تنها مرجع قدرت کلاس انجام می‌گیرد و ماهیتی سلطه‌گرایانه دارد. اما محیط کلاس تکثرگرا کاملاً متفاوت است؛ یعنی توازن قدرت به نفع دانش‌آموز تغییر می‌نماید و از مرجعیت معلم کاسته می‌گردد. فضا یک فضای دموکراتیک است و روش تدریس معلم صرفاً سخنرانی نیست و گفتگوی آزاد و دیالوگ را مبنای کار می‌کند. و لذا از شیوه‌هایی چون بارش مغزی بهره می‌برد. همچنین معلم به دانش‌آموزان اعتماد نموده و دانش‌آموزان را در فرایند تصمیم‌گیری سهیم می‌سازد و تصمیم‌گیری در موارد بسیاری همچون موضوع درسی، تکلیف کلاسی و ... به کمک دانش‌آموزان انجام می‌گیرد. عدم اعتماد به دانش‌آموز، منجر به اختلال در فرایندهای دموکراتیک کلاس خواهد گردید زیرا «اگر در مدرسه در زمینه‌هایی چون رسیدن صدا در فرایندهای معمول تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان اعتماد نشود و همچنین روش‌ها و فرایندهای آموزشی جایی برای بحث آزاد در موضوعات مختلف را در خود جای

ندهند، دانش‌آموزان به سختی می‌توانند به‌صورت دموکراتیک درگیر مسائل شده و انتقادگر باشند» (جیکلینگ و والس^۱، ۲۰۰۸: ۲۳۰).

۲) رشد خلاقیت‌های فردی در کلاس

یک جامعه کلاس درس متکثر، فضایی است که در آن تفاوت‌ها قدردانی و به اشتراک گذاشته شود و در آن دانش‌آموزان به‌طور یکسان، به عنوان یادگیرندگان در مدرسه، احساس راحتی کنند (پوتروتو، ۱۹۹۱: ۲۲۱).

شکستن فضای تک‌صدایی [انحصارگرا] یک تعهد اخلاقی است به‌دلیل این‌که تک‌صدایی جهت پنهان کردن حمایت‌های سرکوب‌گرانه محکوم به فناست (استاینس^۲، ۲۰۰۴: ۲۶۱). به گفته گلاس^۳ در شرایط متکثر «هر صدایی یک فرصت برابر برای شنیدن دارد و بر تصمیمات تأثیر می‌گذارد. اگر ما بخواهیم مدارس را به اهداف دموکراتیک بسپاریم، باید صداهای کسانی را که به‌طور سیستماتیک از بحث‌های آموزشی، اقتصادی و سیاسی محروم هستند، تقویت کنیم» (گلاس، ۲۰۰۳). در محیط کلاس متکثر، دانش‌آموزان همه مانند هم یا همچون معلم یا مؤلف نمی‌اندیشند بلکه آزاد هستند، آن‌طوری که می‌خواهند، فکر کنند و اساساً انتظار متحدالشکل بودن و یکنایی از کلاس تکثرگرا انتظار بیهوده‌ای است. نتایج توجه به تنوعات و تفاوت‌ها و همچنین تطبیق و مقایسه نظرات متفاوت، باعث آماده شدن بستر رشد خلاقیت‌های فردی و استعداد‌های مختلف فراگیران خواهد شد. «در رویکرد تکثرگرا در امر یادگیری دانش‌آموزان می‌آموزند که در مسائل دشوارشان که در آن‌ها چشم‌اندازهای متعدد وجود دارد، مذاکره و قضاوت کنند. بدین ترتیب، دانش‌آموزان خلاق‌تر و پیچیده‌تر می‌شوند و با برخورد با دیدگاه‌های متعدد که دارای پایگاه‌های روش‌شناختی و حتی اخلاقی متفاوت هستند، بهتر می‌توانند در این شرایط پیچیده و دشوار تصمیم‌گیری کنند» (اودورتی^۴، استریت^۵ و وبر، ۲۰۰۷).

1. Jickling & Wals
2. Steinnes
3. David Glass
4. O'Doherty
5. Street

یعنی به دلیل این که فضای حاکم بر کلاس تکثرگرا، همه صدایی است، تفاوت‌های فردی بخوبی دیده خواهند شد و باعث می‌گردد که همه افکار مجال جوشش یابند و خلاقیت‌ها شکوفا شود. در چنین فضایی است که استعداد‌های خاص و متفاوت و همچنین «دگراندیشان» مجال ظهور می‌یابند و بهترین آثار هنری و فکری خلق می‌گردد.

۳) تقویت فضای اعتماد و دوستی و بهبود عملکرد فراگیران در کلاس

پیاده سازی یک رویکرد کثرت‌گرا چندین مزیت دارد: اولاً، محیط زیست کلاس درس جذاب و اجتماعی را ایجاد می‌کند، این برای معلمان و هم برای فراگیران بسیار مهم است. دوم، اعتماد و دوستی بین دانش‌آموزان و معلمان آنها را افزایش می‌دهد، که می‌تواند بهبود عملکرد دانش‌آموزان را افزایش دهد. علاوه بر این، مشارکت در فعالیت‌های کلاس درس، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا از طریق تفسیر افکار و ایده‌های متفاوت، تجربه‌های مختلف فرهنگی یکدیگر را یاد بگیرند (گی، ۱۶:۲۰۰۴).

۴) عدالت دینی و آموزشی و فقدان تعصب در کلاس

از آنجا که اکثر سیستم‌های آموزشی متأثر از یک دیدگاه فلسفی و ارزشی است، آموزه‌های مربی و محتوای کتاب‌ها در راستای آن کلان دیدگاه است و برنامه‌ها مطابق آن تنظیم می‌گردد. اما در رویکرد تکثرگرای موجه، ضمن تعهد به یک کلان دیدگاه ارزشی که فلسفه آموزش و پرورش خوانده می‌شود، مربی جانب عدالت را نگه داشته و سعی در داشتن کلاسی عادلانه و منصفانه دارد. یعنی هدف چنین کلاسی اجتناب از تعصب، افراطی‌گری و آپارتاید مذهبی است. این نوع آموزش و پرورش [کثرت‌گرا] آموزش برای عدالت است و متریبان را به سوی بلوغ با توانایی تشخیص نابرابری، بی‌عدالتی، نژادپرستی، کلیشه‌ها و تعصب، قادر می‌سازد (هساری و هیل، ۱۹۸۹).

۵) نقادی متون درسی توسط متعلم

برخلاف رویکرد مونیستی که متعلم در اندیشه‌ورزی آزاد نیست و تفکری قالبی به تقلید از معلم دارد و متون درسی و نظر مؤلف را ثابت و بدون اشکال می‌پندارد و اجازه هیچ گونه شک و تردیدی را به خودش نمی‌دهد، در رویکرد کثرت‌گرا دانش‌آموز

یک شکاک دائمی نسبت به متون درسی است. «متون درسی در فضای مونیستی دارای معنایی واحد و مروج آموزه‌هایی مطلق و تعریف شده و ثابت هستند. کثرت‌گرایان این نوع تلقی را جزم‌گرایانه و عامل اقتداربخشی سلطه‌گرانه متن دانسته و معتقدند این گونه تصورات، استبداد متن را به دنبال دارد و از موانع تحول و خلاقیت در کلاس محسوب می‌گردد و به همین دلیل مخالف آن بوده و معتقدند باید با اقتدارگرایی متن مبارزه کرد» (رومر^۱، ۲۰۱۱).

۶) تمرین دموکراسی تفاوت‌ها

بسیاری از منتقدین معتقدند که در دنیای امروز «دموکراسی به‌عنوان عنصری مطلوب تحقق نیافته و بیشتر در جهت استیلای یک فرهنگ خاص متمرکز شده است. به همین دلیل، بزرگ‌ترین مانعی که بر سر راه دموکراسی حقیقی وجود دارد، به حاشیه رانده شدن گروه‌های اجتماعی به واسطه نژادپرستی، جنسیت‌گرایی، ملی‌گرایی و غیره می‌باشد» (اوزمن و کراور، ۱۳۸۵: ۱۲۸). لذا برخی از متفکرین به سمت دموکراسی پلورالیستی گرایش یافته‌اند. از منظر آمنی دیکسون کثرت‌گرایی یک رویکرد به آموزش بر پایه ارزش‌های دموکراتیک است که تنوع را در یک جهان متکی به یکدیگر تأکید می‌کند (آمنی دیکسون^۲، ۲۰۰۴).

به اعتقاد کلومبو^۳ (۲۰۱۳) دموکراسی پلورالیستی چیزی بیش از همزیستی چندگانه است؛ به‌علاوه، نشان‌دهنده انتخابی خاص نسبت به یکپارچه‌سازی کثرت‌ها است و همین تأیید می‌کند که تفاوت بهتر از یکنواختی است؛ یعنی تفاوت به خودی خود ارزشمند است و نظام تربیتی از وجود تنوع بیش از همگنی و یکنواختی بهره می‌برد. به همین دلیل وی، دموکراسی حقیقی را نه دموکراسی لیبرالیستی، بلکه دموکراسی پلورالیستی که مبتنی بر تفاوت‌هاست، می‌داند که مبنایی برای یک تعادل دموکراتیک را فراهم می‌سازد.

هیچت^۴ در تلاش برای تدوین برنامه دموکراتیک در مدرسه، آموزش پلورالیستی را اساس و هسته آموزش دموکراتیک قرار می‌دهد. این نوع یادگیری، حق برابر

1. Rømer
2. Ameny-Dixon
3. Colombo
4. Hecht

هر فرد برای بیان و منحصر به فرد بودن دانش آموز را مورد تأیید قرار می‌دهد (هیجت، ۲۰۰۲: ۲). به‌زعم نگارنده، تکرر درون دینی که از افهام متفاوت فقهی علماء مسلمان شیعی، حاصل می‌شود بهترین نمونه «دموکراسی تفاوتی» در مقابل «دموکراسی تفاهمی» یا عقلانیت ارتباطی هابرماس می‌باشد. که مبنایش نه ارتباط دیدگاه‌ها بلکه فرصت حضور دیدگاه‌ها در هر جامعه‌ای است و می‌تواند به عنوان یک الگوی معرفتی کاملاً اسلامی در تعلیم و تربیت دموکراتیک مورد توجه مسلمانان قرار گیرد.

براساس دموکراسی تفاوتی، کثرت و تعدد مذاهب و فرق دینی در زندگی جمعی و اجتماعی رسمیت دارد و معتبر شناخته می‌شود و در حیطه زندگی اجتماعی بر نقاط مشترک تکیه می‌گردد و از انگشت گذاشتن بر روی نقاط اختلافی و تشنج آفرین دوری می‌شود و صاحبان آراء و اندیشه‌های متفاوت یکدیگر را تحمل می‌کنند و حقوق همدیگر را به رسمیت و محترم می‌شمارند.

بحث و نتیجه‌گیری

آموزه‌های اسلام شامل سه حوزه اعتقادات، اخلاقیات و احکام می‌گردد و فقه شاخه‌ای از علوم اسلامی در زمینه عبادات است. علماء دینی احکام عبادات را از متون دینی استخراج و استنباط می‌نمایند. جاهایی که حکم الهی روشن است و دلایل قطعی برای حکم وجود دارد، بدون هیچ اختلاف و نزاعی یک حکم قطعی توسط قاطبه فقها صادر می‌گردد. اما همه احکام شفاف و روشن نیستند و متون دینی در بخش‌هایی چندلایه و در ابهام است و قابلیت تفسیر و تفهم دارند، -دلیل روشن این سخن نیز این‌که گاه چندین نظر فقهی و اجتهادی در مورد یک حکم شرعی وجود دارد- و فقیه لزوماً باید اقدام به اجتهاد عقلانی نماید.

«تخطئه و تصویب» دو شیوه متفاوت اجتهاد عقلانی در استحصال احکام از متون دینی است. بیشتر فقهای اهل سنت از روش «تصویب» استفاده می‌کنند و فقهای شیعه روش «تخطئه» را به‌کار می‌گیرند. مصوبه یا اهل تصویب کسانی‌اند که می‌گویند هر مجتهدی مصیب است یعنی با اجتهاد عقلانی‌اش، به هر نتیجه‌ای رسید، حکم الله واقعی و درست است. بنابراین اجتهاد همه فقیهان عین صواب و واقعیت است.

ولی مخطئه می‌گویند، در صورت اختلاف آراء، فقط یک نفر بر صواب است و بقیه بر خطا هستند. به‌زعم آنان در موارد اختلافی، دیدگاه‌های همه فقیهان عین صواب و واقعیت نیست و در میان آراء مجتهدین تنها یک دیدگاه مطابق واقع است و بقیه دیدگاه‌ها و آراء، خطا و ناصواب می‌باشند. بنابراین مصیب یکی و بقیه مخطیء هستند. به گفته علمای اصولی شیعه اجتهادات مصوبه متکی بر عقل خود بنیاد است و به نسبی‌گرایی می‌رسد.

آنچه بدیهی است این‌که در هر دو روش فقهی، چون چندین نظر فقهی شکل می‌گیرد، کثرت‌گرا محسوب می‌گردند، ولی با هم فرق دارند. در نتیجه کثرت از نوع تصویبی، متفاوت از کثرت مخطئه است. کثرت اجتهادی شیعه که مخطئه در حوزه فهم دینی و فقهی، به‌کار می‌برند، مطابق با دیدگاه «نسبیت معرفتی» است یعنی کثرت موقتی است و باید این تکثر را مغتنم و محترم شمرد؛ چون طبق اعتقاد مخطئه، رسیدن به حکم‌الله تنها از طریق یک فقیه و یک حکم دست‌یافتنی نیست و با کثرت عقول و افهام می‌توان به کشف حکم اصلی خداوند امید داشت.

در شیوه استنباطی تخطئه، هم کثرت‌گرایی وجود دارد و هم نتیجه، نسبیت مطلق نیست، بلکه نسبیت معرفتی حاکم است. در نسبیت معرفتی، نسبیت مذموم نیست و امری موقت محسوب می‌شود که نهایتاً رفع شدنی است.

همچنین اثبات شد که اسلام انحصارگرا نیست و با کثرت‌گرایی نیز ناسازگار نیست؛ لذا این نوع کثرت که «کثرت‌گرایی موجه فقهی» نامیده می‌شود و با مبانی دینی همخوانی بیشتری دارد، می‌تواند برای تربیت دینی مناسب باشد.

در روش‌شناسی معرفت اسلامی (علوم دینی)، همچون روش‌شناسی کیفی معاصر، دو قطب «قطعیت» و «نسبیت» را می‌توان دید، قطعیت را در اندیشه بنیادگرایانه و همچنین رویکرد انحصارگرایانه، و نسبیت را نیز در آثار نوگرایانی چون عبدالکریم سروش و نصر حامد ابوزید مشاهده می‌کنیم. با توجه به پیامدهایی منفی دو قطب «انحصارگرایی» و «تکثرگرایی تند» در تربیت دینی، که اولی جزم‌گرایی، عقل‌ستیزی و قشری‌نگری، و دیگری خطر رواج بدعت‌گرایی، التقاطی‌گری و عقل‌گرایی افراطی، در میان فراگیران را به دنبال دارد؛ لذا از نظر نگارنده هیچ یک از این دو قطب مناسب

تربیت دینی نیستند و ضرورت قطب سومی برای تربیت دینی احساس می‌گردید. لذا رویکرد «تکثرگرایی موجه» به عنوان یک رویکرد باز، عقلانی و ضابطه‌مند به عنوان قطب سوم پیشنهاد گردید که ضمن این‌که از بطن روش‌شناسی علم فقه مذهب تشیع، که سرآمد علوم دینی اسلامی است، استخراج گردیده؛ منافاتی با مبانی دینی و اسلامی ندارد و می‌تواند اثرات مثبت و سازنده‌ای در فضای تربیت دینی داشته باشد. ویژگی‌های این رویکرد «تکثرگرایی موجه» برای تربیت دینی به اختصار شامل موارد زیر است:

۱. به جای تمرکز بر ظاهر نصوص، بر بطن و فحوای متون متمرکز می‌شود.
۲. به جای جزمیت‌گرایی و قشری‌گری و تلقین، بر عقلانیت معرفت‌اندیشی و انتقادی تأکید دارد.
۳. به جای عادت، تلقین و تحمیل، بر عنصر استدلال و تبیین مبتنی است.
۴. به جای خشونت، تندی و افراطی‌گری، به عقلانیت، اعتدال و مدارا روی می‌آورد.
۵. به جای مخالفت، سرکوب و تکفیر، به گفتگو و احترام متقابل معتقد است.
۶. نه همچون انحصارگرایان، خرافه‌گرا و نه همچون کثرت‌گرایان ناموجه، بدعت‌گراست.
۷. به جای انحصار و تک‌صدایی، به چند صدایی (تکثر موجه) معتقد است.
۸. به جای نزاع و اختلاف با نحله‌های دینی، طرفدار صلح، مدارا و تعامل با سایر مذاهب اسلامی است.
۹. به جای تکثرگرایی افراطی، قائل به تکثرگرایی عقلانی، موجه و معتدل است.
۱۰. به جای دموکراسی تبعیض‌نمای لیبرالی، طرفدار دموکراسی عادلانه تفاوت‌هاست.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به حساسیت موضوع پلورالیسم اشاره کرد که به دلیل این‌که موضوع را اولین بار در ایران، مولفین سکولار مطرح کرده‌اند، حساسیت‌هایی را برانگیخته و پیشبرد کار را با مشکلاتی مواجه ساخته است و دیگر

این که در مورد ارتباط پلورالیسم و تربیت در ایران کارهای زیادی انجام نشده و منابع فارسی برای پژوهش بسیار ناچیز بود. به همین دلیل برای تحقیق مجبور به رجوع به منابع انگلیسی بود.

از دیگر مشکلات پژوهش عدم دسترسی به منابع فقهی و اساتید متخصص در این حوزه بود و مهمتر از همه کمبود منابع تحقیقاتی در مورد موضوع تکثرگرایی فقهی در علوم دینی بود که صرف زمان زیادی را به همراه داشت.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

- آقابخش، علی. (۱۳۷۴). فرهنگ علوم سیاسی. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- آندریین، چارلز اف. و اپتر، دیوید ای. (۱۳۸۰). *اعتراض سیاسی و تغییر اجتماعی*، ترجمه محمدرضا سعیدآبادی. تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- ابراهیم الزلمی، مصطفی. (۱۳۷۵). *خاستگاه‌های اختلاف در فقه مذاهب*، ترجمه حسین صابری. مشهد: آستان قدس.
- اوزمن، هوارد ای. و کراور، ساموئل ام. (۱۳۸۵). *فلسفه، تعلیم و تربیت و چالش پست‌مدرنیسم*، ترجمه سعید بهشتی. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۴(۲)، ۱۹-۶۲.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۰). آسیب و سلامت در تربیت دینی. *نشریه تربیت اسلامی*، ۱(۱)، ۱۳-۶۰.
- (۱۳۸۴). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*، جلد دوم. تهران: انتشارات مدرسه.
- (۱۳۹۰). *هویت علم دینی: نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی*. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری‌نیا، حسن. (۱۳۹۴). تبیین تطبیقی مبانی فلسفی رویکرد سنت‌گرایانه سید حسین نصر و رویکرد نوگرایانه نصر حامد ابوزید در آسیب‌شناسی تربیت دینی. *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت دانشگاه فردوسی مشهد*، ۱(۵)، ۱۰۴-۱۲۲.
- جعفری‌هرندی، محمد و دارابی، بهنام. (۱۳۹۳). اسباب اختلاف فقها در تفسیر متن. *دو فصل‌نامه فقه مقارن*، ۲(۴)، ۲۹-۴۷.
- حکیم، سیدمحمدتقی. (۱۹۷۹). *اصول العامه للفقہ المقارن*. قم: مؤسسه آل‌البت (ع).
- خسروشاهی، رضا. (۱۳۷۳). *اجتهاد و تقلید*. قم: انتشارات دفتر تبلیغات قم.
- درخشه، جلال و نصرت‌پناه، محمداصادق. (۱۳۹۳). کاربرد روش تحلیل هرمنوتیک در مطالعات اسلامی. *جستارهای سیاسی معاصر*، ۳(۳)، ۳۹-۶۲.
- دینانی‌ابراهیمی، غلامحسین. (۱۳۷۶). *ماجرای فکر فلسفی در جهان اسلام*. تهران: طرح نو.
- سجادی، مهدی. (۱۳۸۴). تبیین و ارزیابی رویکرد عقلانی به تربیت دینی: (قابلیت‌ها و کاستی‌ها). *فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴(۱۱)، ۲۶-۴۶.
- سروش، عبدالکریم. (۱۳۷۷). *قبض و بسط تئوریک شریعت: نظریه تکامل معرفت دینی*. تهران: مؤسسه صراط.
- شریعتی، مهدی. (۱۳۸۰). بررسی مصادر و منابع فقه فریقین. مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی.
- شهرستانی، عبدالکریم. (۱۳۶۷). *الملل و النحل*، جلد ۱-۲. قم: منشورات الشریف الرضی.
- عزتی، ابوالفضل. (۱۳۷۵). بررسی تطبیقی نقش عقل در نظام حقوقی غرب و اسلام. *نامه مفید*، ۲(۲)، ۱۲۳-۱۴۴.
- گرچی، ابوالقاسم. (۱۳۷۹). *تاریخ فقه و فقها*، تهران: انتشارات سمت.
- لگنهاوزن، محمد. (۱۳۷۹). *اسلام و کثرت‌گرایی دینی*، ترجمه نرجس جوان. قم: مؤسسه فرهنگی طه.
- مجتهدشستری، محمد. (۱۳۸۱). *هرمنوتیک، کتاب و سنت*. تهران: طرح نو.
- مصباح‌یزدی، محمدتقی. (۱۳۷۶). *گفتگویی درباره پلورالیسم، هفته‌نامه کیهان*، ۱۲/۴/۱۳۷۶.
- مظفر، محمدرضا. (۱۳۸۱). *اصول فقه*، ترجمه محسن غروی‌ان. قم: دارالفکر.
- (۱۳۸۹). *اصول فقه: شرح مختصر و جامع اصول فقه*، شارح حمید فرجی. تهران: انتشارات خرسندی.
- موفق، العطار. (۲۰۰۲). *الاصولیه فی الشرائع السماویة الثالث، اليهودیه، المسیحیة، الاسلام، الی‌أین؟*. بیروت: مؤسسه الایمان.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۱). کثرت‌روش‌شناسی پژوهش: افول پوزیتیویسم یا مرگ حقیقت؟ *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱(۲)، ۲۷-۴۶.
- واعظی، احمد. (۱۳۹۰). *نظریه تفسیر متن*. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- هادوی‌تهرانی، مهدی. (۱۳۷۷). *مبانی کلامی اجتهاد در برداشت از قرآن کریم*. قم: مؤسسه فرهنگی خانه خرد.
- هاشمی‌شاهرودی، محمود. (۱۳۸۲). *فرهنگ فقه مطابق مذهب اهل بیت علیهم السلام*. ناشر: مؤسسه دائره المعارف فقه اسلامی.
- Ameny-Dixon, G. M. (2004). Why multicultural education is more important in higher education now than ever: A global perspective. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 6(1), 1-12.
- Bradley, S.T. (1993). *Promoting the development of positive attitudes in a culturally pluralistic classroom*. Master's thesis, University of North Florida.

- Colombo, M. (2013). Introduction: Pluralism in education and implications for analysis. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 1-16.
- Cooper, B. & Ramey, E.A. (2014). Pluralism at work: Alumni assess an economics education. *International Review of Economics Education*, 16(PB),63-72.
- Gay, G. (2004). The importance of multicultural education. *Educational Leadership*, 61(4), 30-35.
- Glass, R.D. (2003). Pluralism, justice, democracy, and education: Conflict and citizenship. *Philosophy of Education Archive*, 158-166.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Kamali M. H. (2009). Diversity and pluralism: A quranic perspective. *Islam and Civilisational Renewal*, 1(1), 27-53.
- Hecht, Y. (2002). *Pluralistic learning as the core of democratic education*. IDEC (Institute for Democratic Education).
- Hessari, R., & Hill, D. (1989). *Practical ideas for multicultural learning and teaching in the primary classroom*. London: Routledge.
- Hick, J. (1987). Religious pluralism. In M. Eliade (Ed.), *The encyclopedia of religion* (pp. 331-333). New York: Macmillan.
- Jickling, B., & Wals, A.E.J. (2008). Globalization and environmental education: Looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 1-21.
- Jones, M.S. (2008). *The problem of religious pluralism*. Faculty Publications and Presentations. 4. http://digitalcommons.liberty.edu/phil_fac_pubs/4
- Kunzman, R. (2006). Imaginative engagement with religious diversity in the public school Classrooms, *Religious Education*, 101(4), 516-531.
- Langelier, C. (1996). *Multicultural identity development: Preparing to work with diverse individuals*. ERIC Document ED 401 347.
- Mearman, A., Wakeley, T., Shoib, G., & Webber, D.J. (2011). Does pluralism in economics education make better educated, happier students? A qualitative analysis. *International Review of Economics Education*, 10(2), 50-62.
- Muzaffar, C. (2008). *Religion and identity in a globalised world*. Seminar Report 3, Kuala Lumpur: Institute of Diplomacy and Foreign Relations (IDFR)(April 2008)
- Neusner, J., & Chilton, B. (Eds.). (2008). *Religious tolerance in world religions*. West Conshohocken, PA: Templeton Press.
- O'Doherty, R., Street, D., & Webber, C. (2007). *The skills and knowledge of the graduate economist. Findings of a survey conducted on behalf of the Royal Economic Society and the Economics Network Economics Network*. Available at: <http://www.economicsnetwork.ac.uk/projects/employability2007full.pdf>
- Ponterotto, J.G. (1991). The nature of prejudice revisited: Implications for counseling intervention. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 216-224.
- Quinn, P. (2000). Towards thinner theologies: Hick and Alston on religious diversity. In P. Quinn, & K. Meeker (Eds.), *The philosophical challenge of religious diversity* (pp. 226-243). New York: Oxford University Press.
- Romer, T.A. (2011). Postmodern education and the concept of power. *Educational Philosophy and Theory*, 43(7), 755-772.
- Steinnes, J. (2004). Transformative education in a poststructuralist perspective. *Journal of Transformative Education*, 2(4), 261-275.
- Verkuyten, M. (2007). Religious group identification and inter-religious relations: A study among Turkish-Dutch Muslims. *Group Processes & Intergroup Relations*, 10(3), 341-357.
- Wuthnow, R. (2005). *America and the challenge of religious diversity*. Princeton: Princeton University Press.