



Formulation of methods of dealing with extra-religious ideas in the works of Islamic education thinkers

Rukhsara Kasuri Dargahi¹| Tahirah Javidi Kalate Jafarabadi²
|Bakhtiar Shabani Varki³| Mojtaba Elahi Khorasani⁴

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.61.9.5

Abstract

The subject of this article is to examine the ways of encountering extra-religious ideas in the works of Islamic education thinkers. The purpose of this research is to critically examine and consider the differences in the situations, circumstances, intellectual preferences of the writers and their different goals in choosing a specific way of dealing with extra-religious ideas, and the method of hermeneutic analysis has been used in it. The results show that as the educational approaches are different, including philosophical, institutional, and narrative, diversity can be seen in the methods of entering extra-religious ideas, each of which has its advantages and limitations. And it can be classified along with some examples in the titles of independence-oriented (Shari'at Madari), fundamentalist (Ilm Al-Hadi), progressive competition (Safai Ha'eri), integration (Bagheri), protectionist (Qutb), instrumentalist (Mazlumi), Pathological (Kilani) and Responsive (Mothari) and in three general categories of impact on the audience's vision, strategic and dealing with atheistic ideas (for general, special and expert audience).

Keywords: Extra-religious thoughts , Islamic education and training , forms of confrontation.

1. PhD in Philosophy of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad Iran.
 2. Corresponding author: Associate Professor, Department of Fundamentals of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. Iran. Email:tjavidi@um.ac.ir
 3. Professor of the Department of Fundamentals of Education, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. Iran.
 4. Professor of Jurisprudence and Principles of Mashhad Seminary, Assistant Professor of Jurisprudence and Fundamentals of Ijtihad Department, Akhund Khorasani Specialized Center (affiliated to Bagheral Uloom University, peace be upon him), Mashhad. Iran.
- Cite this Paper:** Kasuri Dargahi, R & Javidi Kalate Jafarabadi, T, & Shabani Varki, B, & Elahi Khorasani, M. (2024). Formulation of methods of dealing with extra-religious ideas in the works of Islamic education thinkers. *Research in Islamic education issues*, 31(61), 239–268.

Publisher: Imam Hussein University

Authors



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0)



صورتبندی روشهای مواجهه با اندیشه‌های برون دینی در آثار اندیشمندان تربیت اسلامی

رخساره قصوری درگاهی^۱ | طاهره جاویدی کلاته جعفرآبادی^۲ | بختیار شعبانی ورکی^۳
| مجتبی الهی خراسانی^۴

DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.61.9.5

چکیده

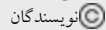
موضوع این مقاله بررسی صورت های مواجهه با اندیشه های برون دینی در آثار اندیشمندان تعلیم و تربیت اسلامی است. هدف این پژوهش بررسی انتقادی و در نظر گرفتن تفاوت موقعیت ها، اقتضائات، ترجیحات فکری نویسندگان و هدف های متفاوت آنها در انتخاب یک شیوه مواجهه خاص با اندیشه های برون دینی است و از روش تحلیل هرمونوتیکی بهره برده است. نتایج نشان می دهد که هر کدام از شیوه های مواجهه دارای مزیت ها و محدودیت هایی است و می توان آن را همراه با نمونه مثال ها در عناوین استقلال گرا (شریعت مداری)، میناگرا (علم الهدی)، رقابت پیشرو (صفائی حائری)، تلفیقی (باقری)، حمایت گرا (قطب) ابزارنگر (مظلومی)، آسیب شناسانه (کیلانی) و پاسخگو (مطهری) و در سه دسته کلی تأثیر بر بینش مخاطب، راهبردی و مقابله با اندیشه های الحادی (برای مخاطب عام، خاص و متخصص) طبقه بندی نمود. رویکرد استقلال گرا نشان دادن جامعیت اسلام در فضای آغاز انقلاب، رویکرد حمایت گرا تجدید روحیه اعتمادبنفس پس از مشاهده پیشرفت های علمی جهان غرب، رویکرد پاسخگو پاسخ دادن به شبهات برخاسته از مواجهه غرب و اسلام، رویکرد آسیب شناختی ارائه خوانش جدید از اسلام پس از ناکارآمدی رویکردهای دینی، رویکرد میانه گرا انعطاف و گشودگی متفکرانه در برابر اندیشه های برون دینی برای اخذ مزیت ها و احتراز از آسیب های آن در جهان رسانه، رویکرد رقابت پیشرو یکی ساختن جهان دینی و دنیوی مخاطبان دینی، رویکرد ابزارنگر استفاده انتخابگرانه از اندیشه های غربی در فضای اعتماد به یافته های علمی غرب، و رویکرد میناگرا مقابله با انحرافات فکری غرب در اساس فلسفی را برای تدوین نظام تعلیم و تربیت رسمی مطالبه می کند.

کلیدواژه‌ها: اندیشه های برون دینی؛ تعلیم و تربیت اسلامی؛ صورت های مواجهه.

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد. ایران
۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد. ایران.
۳. استاد گروه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد. ایران.
۴. استاد فقه و اصول حوزه علمیه مشهد، استادیار گروه فقه و مبانی اجتهاد، مرکز تخصصی آخوند خراسانی (وابسته به دانشگاه باقر العلوم علیه السلام)، مشهد. ایران.

استناد: قصوری درگاهی، رخساره و جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و شعبانی ورکی، بختیار و الهی خراسانی، مجتبی (۱۴۰۲). ابعاد خردمندی از دیدگاه قرآن کریم و اصول تربیتی متج از آن. **پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی**، ۳۱(۶۱)، ۲۶۸ - ۲۳۹. DOR: <https://dorl.net/dor/> DOR: 20.1001.1.22516972.1402.31.61.9.5

ناشر: دانشگاه جامع امام حسین (ع)



این مقاله تحت لسانس آفرینندگی مردمی (Creative Commons License- CC BY) در دسترس شما قرار گرفته است.



مقدمه

پیچیدگی برخورد با اندیشه‌های خارج از حوزه دین که از سویی با مطالبه بهره‌مندی از مزایای سایر منابع شناختی همراه است و از سوی دیگر نگرانی از آمیختگی ناهم‌ساز این دو حوزه و مخدوش شدن اصالت اندیشه دینی را به همراه دارد، هر کدام از نویسندگان ساحت تعلیم و تربیت اسلامی را به سوی یک شیوه خاص مواجهه سوق داده که از دیگری متفاوت است. در ساحت نظریه پردازی، برخی اندیشمندان به دفاع از موضعی خاص در زمینه ترکیب اندیشه‌های دینی و برون‌دینی و ارائه ادله اثبات یا رد مدعای خود پرداخته‌اند (نوزری، ۱۳۷۷؛ مدنی‌فر و سجادیه، ۱۳۹۴؛ خلیلی و دیگران، ۱۳۹۳؛ عباسی، ۱۳۹۵؛ پروار و دیگران، ۱۳۹۵)، اما ضرورت دارد تا در خلال متون نگاشته شده توسط خود نظریه پردازان تربیت اسلامی نیز کیفیت مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی در نظام‌های تربیتی اسلامی مورد ارزیابی قرار گیرد. چه بسا آنچه در عمل نویسندگان از شیوه این مواجهه یافت می‌شود ساحت گسترده تری را نسبت به نظریات مطرح فراهم ساخته و مدخل نظریه‌های جدید در این زمینه باشد. در متون نگاشته شده توسط مؤلفانی که آثار خود را به معرفی اصول و موازین نظام تعلیم و تربیت اسلامی اختصاص داده‌اند (شریعت‌مداری، ۱۳۶۴؛ مطهری، ۱۳۷۵؛ کیلانی، ۱۳۹۴؛ قطب، ۱۳۴۵؛ باقری، ۱۳۸۹) ارجاعات خاص نسبت به اندیشه‌های برون‌دینی عمدتاً اندیشمندان غربی صورت گرفته است. اما شیوه این ارجاعات و محل ورود به بحث‌های برون‌دینی آنقدر متنوع است که می‌توان از آن به عنوان یک سبک فکری یاد کرد. بنظر می‌رسد دغدغه اولیه نویسندگان در این سبک‌های بیانی متفاوت آشکار می‌شود.

در مقاله حاضر تلاش شده است مبنای مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی به عنوان معیار تمایز‌گذاری تلقی شده و نقاط قوت و ضعف هر کدام از شیوه‌های مواجهه مورد ارزیابی قرار گیرد. به این نحو که پس از جمع‌آوری شواهد ارجاع به منابع برون‌دینی در آثار هریک از این نویسندگان، اعم از نظریه‌های فیلسوفان غربی، یافته‌های علمی و اقتضائات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جدید، جایگاه هر کدام از این ارجاعات، شیوه ورود نویسنده به بحث، لحن و منظور نویسنده از مطرح ساختن اندیشه برون‌دینی و نحوه بکاربردن و جهت‌گیری مثبت یا منفی شخص نویسنده نسبت به آن صورتی استخراج شود که موجد یک سبک خاص با ویژگی‌های مربوط به

خود است که آن را از سایر صورت‌ها متمایز می‌سازد. در این مواجهه میان کسانی که در جستجوی راه‌های تازه برای مبادله با ساحت‌های برون‌دینی بودند و اندیشمندانی که در این ارتباط از اصالت دینی و به حداقل رساندن این ارتباط پاسداری می‌کردند شاهد نوعی تقابل هستیم. از اینرو می‌توان نیاز ناگزیر نظام دینی به اندیشه‌های غیر از خود و از سویی اهمیت اصالت دینی، یعنی هردو این دغدغه‌ها را قابل توجه و مهم دانست. اما همه ماجرای برخورد با اندیشه‌های برون‌دینی به همین نقطه ختم نمی‌شود. شناخت این صورت‌ها به ما یاری می‌رساند تا دریابیم هر نوع مواجهه در چه اقتضائات موقعیتی اتخاذ شده و متفکر تعلیم و تربیت از آن چه هدفی داشته است. بررسی و شناسایی این الگوها می‌تواند کارکرد و جایگاه هر کدام از آن‌ها را معرفی کرده و زمینه ساز اصلاح، ارتقا و تکمیل شیوه‌های مواجهه با حوزه‌های برون‌دینی گردد.

سه متغیر اصلی این پژوهش عبارت از شیوه مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی، دین و تعلیم و تربیت است. مصداق تعلیم و تربیت شامل سه حوزه تعلیم و تربیت به عنوان مفاهیم کلی، تعلیم و تربیت به مثابه سازمان و تعلیم و تربیت به عنوان توصیه‌ها و اقدامات تربیتی است. مقصود از شیوه مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی شامل گستره وسیعی دربرگیرنده ارجاعات نویسنده به متفکران یا اندیشه‌های غربی، استشهاد به تجربه‌های شخصی و یافته‌های تجربی و حتی استفاده برجسته و مشهود از اندیشه‌های سایر اندیشمندان دینی و ترکیب آن با دریافت‌های دینی شخص نویسنده است. مقصود از دین، گزاره‌های دینی قابل برداشت از منابع اسلامی (آیات و روایات) است که در متون علوم اسلامی بیان شده یا توسط نویسنده بدون واسطه، به دست آمده است. آثاری که در این پژوهش مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند: «تعلیم و تربیت اسلامی، شریعت‌مداری»، «روش تربیتی اسلام و کاربرد آن، قطب»، «درآمدی بر فلسفه تربیت اسلامی، کیلانی»، «تعلیم و تربیت در اسلام، مطهری»، «گامی در مسیر تربیت، مظلومی» و «از سری روش‌ها روش تربیتی مسئولیت و سازندگی، صفایی حائری»، «الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، باقری» و «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، علم الهدی» هستند که متن کتب نگاشته شده در زمینه تعلیم و تربیت اسلامی را شامل می‌شود.

آراء نظریه پردازان درباره شیوه‌های مواجهه اندیشه‌های دینی و برون‌دینی و روش‌ها، رویکردها و آسیب‌شناسی‌هایی که در سطح نظری و با تمرکز بر همین موضوع ارائه شده، در دو

قطب طرفداران دخالت حداکثری و حداقلی دین در نظام تعلیم و تربیت اسلامی قابل ملاحظه است.

پیشینه: دین حداقلی یا حداکثری؟

از آثار متأخر در زمینه بررسی مواجهه اندیشه‌های برون‌دینی و درون‌دینی برخی به تبیین ضرورت دخالت اندیشه‌های غیردینی در نظام دینی پرداخته و برخی دیگر چالش‌های فراروی ورود اندیشه‌های غیردینی و نیز محدود ساختن حوزه تصرفات دینی را مطرح ساختند.

الف- دیدگاه حداقلی دخالت دین: نوزری (۱۳۷۷) در ارتباط با رویکرد نخست در باب دخالت حداقلی دین (رویکرد شبستری و سروش) این نتیجه را مطرح نمود که: «نباید از دین‌ارائه نظام تربیتی به معنای بیان همه عناصر و انواع روابط بین عناصر و توجیه آنها و یا توضیح کامل و جامع هر یک از اجزا و عناصر دخیل در عمل تربیتی را انتظار داشت... یا نظام و ساختاری پنهان در گزاره‌های دینی جستجو می‌شود؛ یا نظام توسط اندیشه بشری فراهم می‌آید و دین محتوای این نظام را تشکیل می‌دهد؛ و یا دین مفروضات این نظام سازی را فراهم کرده و نقش ناظر و تأیید کننده را بر عهده دارد» (نوزری، ۱۳۷۷: ص ۳۷). او شیوه‌های دخالت دین در نظام تعلیم و تربیت را ۳۵ صورت دانسته و در نهایت به این نتیجه می‌رسد که «حضور دین در تعیین اهداف و اولویتهای تربیتی و نیز در ارائه روشها برای تنظیم رابطه مربی و متربی و بیان ویژگیهای مربی و متربی گسترده تر است» (همان: ص ۴۵). همچنین مدنی‌فر و سجادیه (۱۳۹۴) با توضیح دو رویکرد متقابل مبنایگرا و انسجام‌گرا که در نوع اول استدلال‌ها با تکیه بر گزاره‌های خودتوجیه‌گر صورت می‌پذیرد و در نوع دوم که جنبه نسبی‌گرایی در آن غلبه دارد گزاره‌ها از سوی یکدیگر به صورت بینابینی و دوطرفه پشتیبانی می‌شوند به معرفی نقاط قوت و ضعف دو رویکرد پرداخته و در نهایت مدلی ترکیبی از این دو را پیشنهاد نمودند (مدنی‌فر و سجادیه، ۱۳۹۴: ۲۷). روش تحلیل و تفسیر مفهومی مورد استفاده باقری و تفسیر قرآن به قرآن طباطبایی می‌تواند فراهم ساز رویکرد انسجام‌گرایی باشد (همان: ۲۵). این دیدگاه را نیز از این جهت که بر رابطه با ساحت‌های برون‌دینی تأکید می‌ورزد می‌توان در سویه طرفداران دخالت حداقلی قرار داد. همچنین خلیلی و همکارانش (۱۳۹۳) به معرفی سه نسبت میان دین و فرهنگ پرداخته و نظریات دین محصول فرهنگ، دین منشأ فرهنگ سازی و دین یکی از عوامل فرهنگ ساز تبادل دوسویه میان این دو را مطرح

ساختند که البته صورت اول (دین محصول فرهنگ) را کاملاً رد کردند (همان: ۲۲-۲۳). به طور کلی در طول تاریخ دو رابطه تفوقی و امتزاجی برای این سه عامل قائل شدند که در حالت تفوقی یک وجه، و جوه دیگر را به حاشیه می‌راند (همان: ۲۴). چالش‌های حاصل از رابطه تفوقی را تأکید بیش از اندازه بر وجه مذهبی فرهنگ، کم توجهی به سنت‌های ایرانی و وجه ملی فرهنگ، تهاجم فرهنگی و مقابله با مدرن‌شدگی دانستند (همان: ۲۵-۲۸). در مقابل رویکرد امتزاجی قرار دارد که در صدد ننگ داشتن همه این زمینه‌ها در رابطه ای دیالکتیکی با یکدیگر است (همان: ۲۹). این دیدگاه نیز به دلیل رد رابطه تفوقی دین در حوزه طرفداران دخالت حداقلی دین قرار می‌گیرد.

ب- دیدگاه حداکثری دخالت دین: در رویکرد دخالت حداکثری دین می‌توان مطهری را ذکر نمود که وظایف دین را در سه حوزه اعتقادی، اخلاقی و همچنین صدور احکام دانست که همه حوزه‌ها را شامل می‌شود. ایشان آبادی حیات دنیوی را مقدمه حیات اخروی معرفی کرد که مانند مراتب تحصیلی پایین‌تر غیرقابل حذف است و با یاد کردن امت اسلامی به عنوان امت میانه حالت متعادل میان دنیاگرایی بت پرستان و آخرت‌گرایی صرف راهبان مسیحی را رویکرد مرجح اسلامی معرفی نمود. (عباسی، ۱۳۸۳) و شهید صدر که تجربه را برای ارتباط انسان با طبیعت مناسب دانست اما به نظر او غرب در حوزه اختیارات و توان حس و تجربه دچار افراط شد زیرا مسائل اجتماعی انسان بواسطه تجربیات بشری و حتی عقلانیت صرف به دلیل محدودیت‌هایی که دارد برطرف نمی‌شود و چنین نیازی تنها در بستر دین اسلام با توجه به ویژگی ترکیب عقلانیت و فطرت قابل تأمین است. (موسوی و سرلک، ۱۳۹۴) در ادامه همین مسیر ولی‌الله عباسی مبانی دین حداقلی را اینگونه دانست که از بعد فلسفی و معرفت‌شناختی ریشه در معرفت‌شناسی فلسفه علم دارد و از بعد تفسیری و دین‌شناختی از هرمنوتیک فلسفی تغذیه می‌کند. عباسی این دیدگاه را زمینه ساز تشکیک در لزوم مرجعیت دین دانست. او در نقد دیدگاه حداقلی به تفاوت میان «شکل‌گیری تفسیر طبق انتظار مفسر» با «به انتظار پاسخ به سراغ متن رفتن» اشاره کرد. در مقابل مفروضات دیدگاه حداکثری را تصویر جامع‌گرایانه از دین دانست که هم حیات دنیایی و هم آخرت بشر را پوشش می‌دهد (عباسی، ۱۳۹۵). همچنین پروار و همکارانش (۱۳۹۵) پس از بیان دو موج روشنفکری دینی به معرفی موج سومی پرداختند که پس از انقلاب اسلامی ایران پدیدار شده و با افکار کسانی مانند شریعتی و مطهری آغاز و سپس متأخرینی مانند سروش، کدیور و

شبه‌ستری ادامه یافته است. «روشنفکران دینی متأخر ایران از سه منظر در تلاش‌اند تا دین را عصری و عصر را دینی کنند؛ نخست اولویت معرفت‌شناسی بر هستی‌شناسی فضایی را برای آنان فراهم کرده است تا خوانش‌های مختلف از دین ممکن گردد و در نتیجه، جزمیت و انحصارطلبی دینی به حاشیه رانده شود. دوم، نگاه اقلی به دین سبب شده است تا آن بخش از دین که با مقتضیات زمانی و مکانی سازگار نیست از دایره دین خارج شود و جزو امور این جهانی بشر تلقی گردد. سوم، تاریخمندی و زمان‌مندی دین سبب شده است تا مقتضیات امروزی بشر بوسیله عقل و تجربه انسانی و با توجه به ارزش‌های حاکم بر دین تدوین و ارائه گردند» (پروار و دیگران، ۱۳۹۵: ۸۳؛ ایمان و کلاته ساداتی، ۱۳۹۲). پروار و دیگران در پژوهش خود پس از برشمردن دلالت‌های روشنفکری در زمینه تربیت شهروند مدرن، به برخی چالش‌های این رویکرد اشاره می‌کنند (پروار و دیگران، ۱۳۹۵).

در تحقیق حاضر تلاش بر آن است تا از منظری فراتر از حضور حداقلی و حداکثری ابعاد و تنوع شیوه‌های مواجهه را نشان داده و خاستگاه هر رویکرد را با توجه به هدفی که مد نظر داشته مورد توجه قرار دهیم تا نقش روحيات و تشخیص مولفان و نیز اقتضائات تاریخی در انتخاب این شیوه‌ها مشخص گردد.

روش پژوهش

با جمع‌آوری شواهد دال بر ورود اندیشه‌های برون‌دینی که اغلب مقرون با اسامی و عناوین حاکی از مکاتب فکری غربی بوده یا به نحوی به مسائل فرهنگی عصر جدید که در صدر اسلام در قالب این اصطلاحات مطرح نبوده و به نحوی تأثر از اندیشه‌های رایج زمانه را نشان می‌دهد، می‌توان گذشته از جزئیات پراکنده، انسجام خاصی در این شیوه مواجهه مشاهده کرد. این شناسایی از حدس و فرض اولیه طی مطالعه اولیه آغاز گردید سپس با جمع‌آوری شواهد، مورد تأیید یا بازبینی قرار گرفت و در نهایت در قالب صورت‌های مشخص مطرح شد. گذشته از ساخت متمایز هر صورت که نشان‌دهنده خاستگاه و غایت آن است، این طرح‌واره‌ها کاملاً بی‌کم و کاست و دقیق نیستند که تمام اندیشه‌های این نویسندگان را شامل شوند بلکه کثرت و تکرار مجموعه‌ای از اندیشه‌های هماهنگ پیرنگ این صورت و روح کلی اثر آنها را تشکیل می‌دهد.

در این پژوهش برای صورت بندی دیدگاه‌های مختلف درباره مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی از روش تفسیر هرمنوتیکی و رویکرد شلایر مآخر استفاده شده است. هرمنوتیک به لحاظ تاریخی به سه دوره کلاسیک، مدرن و پسامدرن تقسیم می‌شود که شلایر مآخر از چهره‌های شاخص هرمنوتیک کلاسیک است. (موسوی، ۱۳۸۶: ۱۴۴) همچنین از دیدگاه کاربرد هرمنوتیک را به هرمنوتیک متن و هرمنوتیک فلسفی تقسیم می‌کنند و هرمنوتیک متن منسوب به شلایر مآخر است که به تفسیر متن می‌پردازد و کارکرد هرمنوتیک را در حوزه متن می‌بیند. (حسینی و محمودی، ۱۳۹۵: ۲۱۵) «نظریه هرمنوتیکی شلایر مآخر حول دو محور بنا شده است: ۱- فهم دستوری: روش‌های خاص بیانی و اشکال زبان شناختی فرهنگی که مؤلف مورد نظر در آن زیسته و اندیشه‌اش تحت تأثیر آن شکل گرفته است. ۲- فهم فنی یا روان شناختی که به فردیت منحصر به فرد یا استعداد و نبوغ خلاق آن می‌پردازد. تفسیر صحیح نه تنها به فهم زمینه فرهنگی و تاریخی مؤلف نیاز دارد بلکه به درک فردیت و شخصیت منحصر بفرد او نیز نیازمند است. این امر می‌تواند تنها توسط عمل پیشگویی انجام پذیرد. پیشگویی نوعی خیزش شهودی است که طی آن مفسر، آگاهی مؤلف را درباره زندگی می‌سنجد و با دریافت این آگاهی، در زمینه وسیع تر فرهنگی می‌تواند مؤلف را بهتر از خود او بشناسد» (ستاری خواه، ۱۳۸۰: ۱۰۷). «حرکت ارجاعی دور هرمنوتیکی نیز در ساحت تفسیر فنی بین متن و دنیای فردی مؤلف در نوسان است و مفسر از چرخه این دور بیرون است. گویی مفسر عاملی غیرفعال در روند تحقق فهم و نظاره گر صرف حرکت ارجاعی بین مؤلف و متن است» (واعظی و قاعدی، ۱۳۹۳: ۱۱۵؛ Lewelyn, 1985).

صورت‌بندی

با بررسی آثار مورد مطالعه در حوزه تعلیم و تربیت می‌توان آنها را در عناوین حمایت‌گر، پاسخگو، تلفیقی، رقابت‌پیشرو، ابزارنگر، استقلال‌گرا، آسیب‌شناختی و مبتناگرا نامگذاری نمود.

صورت حمایت‌گر: محمد قطب در «روش تربیتی اسلام و کاربرد آن»

در اثر محمد قطب شیوه‌های مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی در مضامینی حاوی بیان نقاط قوت اندیشه‌های دینی در مقابل نقاط ضعف اندیشه برون‌دینی^۱ و اندیشه‌های برون‌دینی تأیید کننده^۲ خلاصه می‌شود. این صورت را می‌توان در حوزه تعلیم و تربیت به معنای مفاهیم کلی تربیتی طبقه‌بندی نمود.

الگوی حمایت‌گر نیز از جمله رویکردهایی است که در محافل عمومی و خطابه‌های بسیاری از متولیان دینی قابل مشاهده است. این رویکرد عموماً درباره اندیشه‌های دینی خوش‌بینانه به بحث می‌پردازد، از مطرح ساختن عیوب و نقیصه‌های نظام دینی پرهیز می‌کند و در مقابل بر نقطه ضعف‌های مکاتب فکری برون‌دینی در مقابل نقاط قوت عناصر فرهنگی جامعه دینی تأکید می‌ورزد. می‌توان ریشه این توجه انتخابی را در سه ساحت مورد بررسی قرار داد. یکی آنکه از آنجا که انسان همواره دستخوش بینش‌ها و مفروضات ذهنی خویش است. به طور کلی حالت کاملاً خنثی و غیرجانبدارانه حتی در رویکردهای اثبات‌گرایانه محقق نمی‌شود چرا که یکسان‌بینی میان مواضع مختلف خود زاده یک بینش و دیدگاه و مفروضات از پیش پذیرفته است؛ دلیل دوم این رویه جانب‌دارانه را می‌توان در روح اندیشه‌های دین اسلام جستجو کرد که برغم گشاده‌نظری و تأکید بر تعقل و شنیدن همه آراء جایگاه ویژه‌ای را به برائت از کافران اختصاص داده، اما

۱. افق اسلام را شامل همه استعداد‌های انسانی و این جهانی و فراجهانی می‌داند و سایر مکاتب را صرفاً در صدد تربیت شهروند شایسته تلقی می‌کند (قطب، ۱۳۴۵: ۸-۱)، اسلام را به عنوان دینی معرفی می‌کند که بر خلاف دنیاگرایان مادی و زاهدان گوشه‌گیر از دنیا در پی عمران و آبادی دنیا در عین عبودیت است (همان، ۱۳۴۵: ۸-۱)، عبادت را به عنوان روش تربیتی شاخص اسلام اما نه به معنای صرف آیین‌ها و مناسک بلکه به معنای پیوند همیشگی با خداوند و جاری در همه فعالیت‌ها تعریف می‌کند و سبک تربیت اروپایی و انگلیسی که انسان را محدود به مرزهای جغرافیایی و بدون اخلاص و انگیزه‌های همیشگی خدایی تربیت نموده مورد انتقاد قرار می‌دهد (همان: ۹-۳۲).

۲. اشاره به ظهور کمونیسم و سرمایه‌داری به عنوان محصول عصر صنعتی که گرایش به آنها ارتباط مستقیمی با هدایت و ضلالت انسان‌ها ندارد. چرا که بالاترین پیشرفت‌های صنعتی هنوز با توحش و شهوت‌گرایی همراه است. (همان: ۷۲-۱۰۴)، نقل مطالبی از الدوس هاکسلی دال بر اینکه نمی‌توان روان را نادیده گرفت. (همان: ۳۳-۷۱)، نقل مطالبی از کریسی مورن دال بر اینکه طبیعت منظم انسان را به سوی خداوند فرامی‌خواند. (همان: ۷۲-۱۰۴)

دلیل سومی که می‌توان ریشه این صورت را در آن جستجو کرد آن است که به هر حال به دلیل تفاوت سطح تمدنی کشورهای اسلامی با کشورهای جهان اول و مشکلاتی که کشورهای اسلامی در سال‌های اخیر با آن دست به گریبان بوده‌اند، این صورت می‌تواند جهت احیای اعتماد و عزت نفس مسلمانان و متوجه ساختن آنان به داشته‌ها و اندوخته‌های مغفول و فراموش شده خود مفید واقع شود چرا که نقاط برجسته و مثبت جهان غرب به اندازه کافی در رسانه‌ها و تریبون‌های مختلف تبلیغ شده است و مولف می‌کوشد تا آنچه درباره آن کمتر صحبت شده است موضوع سخن خود قرار دهد. با این حال این داوری جانب دارانه می‌تواند تا حدی مانع ارتباط با مخاطب عام که شاهد بعد دیگر موضوعات مورد بحث است و نیز مانع بهره مندی از مزایای اندیشه‌های متفاوت در ساحت‌های برون‌دینی گردد.

صورت پاسخ‌گو: مطهری در «تعلیم و تربیت در اسلام»

در اثر مورد مطالعه از شهید مطهری عمده محورهای مضمونی بدین نحو است: اندیشه‌های سازوار برون‌دینی به عنوان زمینه بحث^۱، اقتباس از اندیشه‌های برون‌دینی، اندیشه‌های برون‌دینی به صورت ضمنی^۲، تعدیل و بازنگری در اندیشه‌های دینی با توجه به اندیشه‌های ظاهراً مخالف برون‌دینی، توجیه و عمق بخشی مفاهیم دینی با توجه به اندیشه‌های آشکارا مخالف برون‌دینی. این صورت را در تعلیم و تربیت به معنای مفاهیم کلی تربیتی مشاهده می‌کنیم. الگوی پاسخ‌گو از اندیشه‌های برون‌دینی برای تقویت، تعدیل و یا دفاع از اندیشه‌های دینی به فراخور جایگاه و

۱. مطهری با استناد به یونگ چهار استعداد برای روح بشر معرفی کرده و سپس خود بعد پنجم خلاقیت را می‌افزاید و موضع اسلام را نسبت به این چهار بعد که در تأیید آن است نشان می‌دهد. یا معنای خنثایی که اندیشمندان غربی از تربیت کرده‌اند و آن را در اشتراک با حیوان و انسان قرار داده‌اند تأیید نموده و سپس آن را متفاوت از اخلاق که دارای تقدس و نیازمند معیار خاص است قرار می‌دهد (مطهری، ۱۳۷۵: ۷۵-۹۴)

۲. متمایز ساختن تعلیم از غلبه جنبه کمی و جمع‌آوری اطلاعات از تعقل با جنبه ابتکاری و فعال؛ تأکید بر علم مطبوع و برتری آن بر علم مسموع؛ نقد بر حافظه محوری در سیستم آموزش قدیمی؛ نفی ملاک زیاد استاد دیدن به عنوان یک فضیلت؛ تعریف اجتهاد به عنوان تغییر اصول بجای تقلید از آن (همان: ۱۵-۲۲). بحث درباره درجه شمول علم برای مخاطبان زن و مرد (همان: ۲۵-۲۷)

موضوع مورد بحث بهره می‌برد و از اندیشه‌های هر چند مخالف برای بهبود اندیشه‌های دینی بهره برداری می‌کند. دغدغه حفظ اصالت دینی مانند صورت استقلال‌گرا در این صورت مشهود است و همواره محوریت و تکیه اصلی بر آراء دینی است. به این معنا که هرگز موضوعات برون‌دینی تعیین‌کننده مسیرهای بحث نیست بلکه بنظر می‌رسد این مواجهه برای ایجاد یک دیوار محافظ در مقابل اندیشه‌های دینی است که این امر را با شیوه‌ای مسامحه‌آمیز پی می‌گیرد. در مواضعی که اندیشه‌های اسلامی در جایگاه اتهام قرار می‌دهد در صدد شفاف‌سازی یا تعدیل برمی‌آید، در آنجا که اندیشه‌های برون‌دینی می‌توانند هم‌جهت و موافق با آراء دینی باشند از آنها برای تقویت بهره می‌برد، در آنجا که اندیشه‌های برون‌دینی از مطلوبیت و جذابیت‌هایی برخوردارند برتری موضع دینی را در مقابل آنها نشان داده و سپس پذیرش همان‌ها را هم در ذیل چتر اندیشه اسلامی ممکن و مطلوب می‌شمارد و در صورت مخالفت صریح و تعارض با اندیشه‌های دینی توجیحات و توضیحات روشن‌کننده این تقابل را فراهم می‌آورد. صورت پاسخگو نشان‌دهنده اطلاعات و آگاهی فراگیر نویسنده اثر، توانایی بالای تحلیل و اجتهاد وی و نیز انعطاف لازم برای تجدید نظر در تعصبات دینی و مواجهه با اندیشه‌های معارض است اما در عین حال به دلیل اصرار بر توجیه عقلانی همه اندیشه‌های دینی گاه در نزدیک کردن اندیشه‌های دینی به قطب‌های بیرونی راه افراط را می‌پیماید و همین انعطاف و مطالبه‌سازی بالا موجب فراموش شدن برخی بخش‌های مغفول یا مطرود دینی در جامعه مدرن می‌شود. به عنوان مثال هنگامی که به مبحث تربیت بدنی می‌پردازد تجویز آن را در اندیشه‌های دینی به صورت کلی مطرح ساخته و از تأکیدهای فراوان که بر برخی ورزش‌های خاص صورت گرفته عبور می‌کند.

صورت تلفیقی: باقری در «الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران»

در صورت ارائه شده توسط باقری محور مضمونی مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی دو سویه مخالف و موافق و یا افراطی و تفریطی پیرامون یک مسئله و سپس اتخاذ نتیجه‌ای است که

ملاحظات هردو آن‌ها را در اندیشه‌های اسلامی در نظر می‌گیرد.^۱ این صورت نیز ذیل تربیت به معنای مفاهیم کلی تربیتی طبقه بندی می‌شود. مؤلف ابتدا دو یا چند نظریه را پیرامون موضوعی خاص برمی‌گزیند و بعد از بیان نقایص و نقاط قوت هر کدام از آراء، نظریه دینی را به نحوی مطرح می‌سازد که پوشش دهنده قوت‌ها و برکنار از نقاط ضعف و به عبارتی آمیزه‌ای از رویکردهای موجود در آن زمینه خاص باشد. در واقع این مورد نیز مانند صورت پاسخ گو یک نوع روش تحقیق عام محسوب شده و طبیعتاً باید رگه‌هایی از آن در هر رویکردی مشهود باشد چرا که طی یک تحقیق روشمند پس از بررسی پیشینه و نقاط قوت و ضعف هر کدام از صاحب نظران در نهایت در نتیجه گیری، اندیشه‌ای که از نقایص برکنار و دارای نقاط قوت باشد انتخاب می‌شود که ممکن است ماحصل اندیشه‌های از پیش موجود باشد. با این حال شاید به دلیل پیچیدگی بحث در این حالت که صرف اندیشه مؤلفان مد نظر نیست و متون اسلامی نیز در کار است، به نظر می‌رسد این صورت در اندیشه‌های تربیت دینی به صورت فراگیر درنیامده و هنوز یک الگوی اختصاصی محسوب می‌شود که با رویکرد اقتضایی و بدون جانبداری از یکی از دیدگاه‌های منبع، در انتخاب مواضع مطلوب همراه است. نتیجه گیری آن علاوه بر تلفیق اندیشه‌های مورد بحث، همراه با تأییدات و ادله دینی است و به نحوی با یک مثلث که دو ضلع آن

۱. موضع الف: انتقاد از الگوی مکانیستی به دلیل در نظر گرفتن ذهن منفعل و محدود بودن صورت به توضیح اختلال‌ها (همان: ۴۷)

موضع ب: انتقاد از الگوی ارگانیستی: تلقی انگیزش به عنوان امر زیستی و غفلت از زمینه‌های اجتماعی (همان: ۴۷) نقد سازه‌گرایی جایگزین حقیقت و ابزارانگاری (همان: ۴۹) جنبه واقع‌گرایی و پرداختن به قصد افراد در کسب علم توسط برونر، نقد آن: عطف توجه به نیازهای ارگانیسم و غفلت از اراده و اختیار ادمی و نقش ابزار دانش (همان: ۵۵-۶۲) نتیجه: واقع‌گرایی سازه‌گرایانه

موضع الف: الگوی مکانیستی در آموزش معلم را از طریق حاکمیتی کور تعیین کننده تغییر رفتار شاگرد می‌داند (همان: ۶۶).

موضع ب: الگوی ارگانیستی دچار مشکل عدم تمیز میان انواع اقتدار در روابط انسانی و کنار گذاشتن همه آنها به یکباره

نتیجه: سنت‌گرایی تحولی (تکریم سنت همراه با اخذ جنبه‌های عقلانی نه به صورت بی‌چون و چرا) (همان: ۸۲)

موضع الف: مروری انتقادی بر الگوی مکانیستی که نقش اراده انسان را نادیده می‌انگارد

موضع ب: الگوی ارگانیستی برغم تفسیری غایت‌انگارانه از انسان او را به مثابه ارگانیسمی ساده در نظر می‌گیرد که در پی سازگاری با محیط است

نتیجه: طرح الگوی خود که مبتنی بر فرض انسان شناختی انسان عامل است (همان: ۱۰۰-۱۰۳). «عمل‌فعالیتی مبتنی بر زیرساخت‌های شناختی، گرایش و ارادی است» (همان: ۱۰۳).

را آراء برون‌دینی تشکیل می‌دهند (اگر اندیشه‌های برون‌دینی صرفاً دو طرف باشند) و ضلع دیگر را اندیشه دینی به خود اختصاص می‌دهد به حذف جدال میان آراء مخالف می‌پردازد. همین حالت غیرجانب‌دارانه را می‌توان نقطه مثبت صورت تلفیقی قلمداد کرد که زمینه نقد و بررسی نقاط مثبت و منفی رویکردهای مختلف را فراهم می‌سازد و از سوی دیگر از پذیرش بی‌چون‌چرا و گاه در غیر جایگاه خود اندیشه‌های دینی جلوگیری می‌کند؛ از طرفی داعیه اعتدال دارد، چنان‌که روش و خط‌مشی اسلام نیز معرفی شده است و طبق احادیث بهترین امور را متعادل‌ترین و میانه‌ترین آن‌ها محسوب داشته‌اند. مزیت دیگر صورت تلفیقی آن است که به دلیل خاستگاه عملی اغلب نظریه‌های تربیتی و آمیختن آن‌ها با اندیشه دینی، آراء دینی از نقطه کمال گرا، تاریخی یا دوراز دسترس فاصله گرفته و به مسائل مبتلابه و بروز تعلیم و تربیت نزدیک‌تر می‌شوند.

اما محدودیت این صورت از آنجا ناشی می‌شود که تعداد اندیشه‌های برون‌دینی اعم از مکاتب روان‌شناختی، جامعه‌شناختی، علوم تربیتی، فلسفی بسیار زیاد است و مؤلف ناگزیر است برای یافتن فرصت و محل مطلوب برای ورود به هر رویکرد به انتخاب تعداد محدودی از این گستره وسیع اقدام کند. همین انتخاب، نتیجه میانی مؤلف را نیز دستخوش محدودیت در رویکردهایی خاص قرار می‌دهد. به این معنا که دیگر نتیجه مؤلف واقعا حاصل میانه مکاتب فکری برون‌دینی بعلاوه اسلام نیست بلکه نتیجه ترکیب برخی اندیشه‌های برون‌دینی منتخب همراه با تأیید دینی است که جامعیت آن را با مشکل جدی روبرو می‌سازد. از سویی مطرح ساختن همه دیدگاه‌ها و سپس رساندن همه آن‌ها به زبانی مشترک و بعد یافتن اندیشه‌های دینی برای حل و فصل میان آن‌ها تقریباً ناممکن به نظر می‌رسد. چالش دیگری که در صورت تلفیقی مشهود است چنانکه از اشاره مستقیم نویسنده نیز مشخص می‌شود، آن است که آنچه به عنوان موضع اسلام در پایان بحث ارائه می‌شود پاسخ به مسائلی است که در خارج از حوزه اسلام مطرح شده است. حتی اگر صورت مشابه آن در تعلیم و تربیت اکنون جامعه دینی مشهود باشد معلوم نیست که در یک چنین اولویت‌مدار، آن موضوع مهمترین و اساسی‌ترین مسئله در اندیشه‌های دینی نیز باشد. در این صورت مسئله‌ها و نقاط برجسته و قابل توجه مورد بحث از گفتمان‌های برون‌دینی برداشت می‌شوند در حالی که شاید تولد یک مسئله خود محصول سیر تاریخی مخصوص جوامع غربی یا بینشی متفاوت باشد. به عنوان مثال تربیت انتقادی در تربیت دینی متفکران غربی برجسته می‌شود اما معلوم نیست که در جوامع اسلامی نیز انتقادی بودن تربیت دینی دارای همان اهمیت و یا زمینه کاربردی باشد. این حالت را در سایر مسئله‌ها نیز می‌توان به نحوی مشاهده کرد. البته بسیار مهم

است که موضع گیری اسلام نسبت به آراء مختلف مشخص باشد اما در آنجا که این موضع گیری‌ها شاکله و بدنه نظام تعلیم و تربیت را تعیین می‌کنند در واقع گویی اسلام بدون در نظر گرفتن مسائلی که مختص متن و زمینه خود آن هستند مدام در چهارچوب موضوعات برون‌دینی در حال اعلام موقعیت است که در نهایت ساختار مستقل و تأثیرگذار آن را دستخوش حالتی انفعالی می‌نماید.

صورت رقابت پیشرو: صفایی حائری در «مسئولیت و سازندگی»

این صورت را می‌توان مصداق تربیت به معنای مفاهیم کلی و تاحدی توصیه‌های جزئی تربیتی دانست. با بررسی شواهد برون‌دینی در نوشته‌های صفایی حائری دو ساختار به طور همزمان مشاهده می‌شود، اول ساختاری است که نفوذ در لایه‌های عمیق اندیشه‌های برون‌دینی را به صورت‌های متنوع انجام می‌دهد، ساختار دوم تلاش برای ارائه یک بدیل و جایگزین سازی اندیشه پیشنهادی دینی است. مضامین ساختار نفوذ شامل تشبیه از تجربه‌های ملموس^۱، الهام از صحنه‌های زندگی^۲، استفاده از حکایت و خاطرات شخصی^۳، اشاره به یک مفهوم مشهور برون‌دینی مانند یک اثر ادبی، یک نظریه معروف یا بخشی از یک شعر و جمله آشنا به طور ضمنی^۴ و مصداق عینی برخی آیات و روایات در تیپ‌های شخصیتی مخاطب در جامعه^۵ است.

۱. تشبیه به فاتح قله (۱۶)، باربردارنده ناتوان، جوجه پرشور (۱۸)، درخت (۲۳)، کودک تیغ در دست (۲۹).

۲. الهام از تربیت درخت و دام و حیوان با تسلط بر قوانین و نتیجه گیری امکان تربیت انسان (۳۸) الهام از بهار در اهمیت بیداری ریشه‌ها (۴۴) الهام از استارت زدن مداوم ماشین بدون روشن شدن آن که نیازمند هل دادن بود (۱۰۹) و نظایر آن.

۳. داستان جوان عاشق در بند قیافه که بخاطر معشوق پیراهن خود پاره کرد (۴۱)، خاطره دو چرخه دزدی در ایام کودکی خود برای نشان دادن تأثیر شرایط (۱۲۳)، داستان آن تاجر چای که با دیدن عظمت محموله چای دچار سکنه شد (۱۷۵)

۴. و بهترین شکل پوچی همین آخری است. از پوچی زندگی باید به مرگ پناه برد (۲۶)، آیا یک بزغاله، یک سگ، حتی سگ ولگرد صادق هدایت خودکشی کرده است (۱۵۰)، من طائر گلشن قدسم (۱۷۶)، آن‌ها هم لباس هستی را به چوب رختی آویزان می‌کنند (۱۴۴-۱۴۵).

۵. مصداق‌های پوچی را شامل انواع بی تفاوتی در سیزیف و بیگانه آلبو کامو، عصیان در طاعون، دم غنیمتی در اشعار خیام و انتحار در مسخ کافکا و بوف کور صادق هدایت ارجاع می‌آورد. (۲۶) ویژگی‌های شخصیتی انسان در زنجیر در سوره یس (۱۹۷-۱۹۸)، مصداق دو دسته افراد مؤثر و غیر مؤثر در جامعه بر اساس قرآن. (۲۰۴-۲۰۵)، مصداق یابی افراد مرده، کر و کور بر مبنای آیات قرآن (۲۱۰-۲۱۱)

اما ساختار دوم تلاش نویسنده در مقابله به مثل و جایگزین سازی مفاهیم برون‌دینی با ارزش‌های دینی است. مضامینی که در این مسیر بکار گرفته می‌شود شامل اقتباس‌ها و اخذ موضوعات توسط نویسنده از ساحت‌های برون‌دینی^۱، مضامین حاوی سیر اندیشه‌ها^۲، انتقاد^۳ و بیان تفاوت موضع دینی از ساحت‌های برون‌دینی^۴ است. این دو ساختار نشان می‌دهد که نویسنده از سویی در صدد حذف دیوار و مرز میان اندیشه‌های دینی و برون‌دینی برآمده و از انتزاعی سازی و خط کشی مفهومی میان ساحت‌ها پرهیز می‌کند. نوشته‌های وی آن چنان از تجربه‌های انسان امروز و شخص او سرشار است که مخاطب ۱۰۰ سال پیش از فهم بسیاری از بخش‌های آن که لزوماً با اشعار به تلمیح‌های جدید و مربوط به جهان مدرن درک می‌شوند عاجز می‌ماند: چراغ فیله‌ای

۱. تأکید هایی که بر ابتنای تربیت بر انتخاب و تقلیدی و تحمیلی نبودن آن می‌کند و آن را رهایی از سنت و عادت تلقی می‌نماید (۱۵؛ ۳۹)، در آنجا که از اهمیت عمق در تربیت سخن می‌گوید (۴۳-۴۴)، بر انتخاب و رهایی متری از جبرها تأکید می‌ورزد (۵۸-۵۹)، اشاره به سنگینی و رکودی که استدلال برای فکر به بار می‌آورد و جایگزین کردن آن با سؤال (۸۸)، کاربرد مفاهیمی چون مسئولیت و تنهایی (۱۳)، آزادی انسان (۱۴)، اشاره به اینکه انتخاب نکردن هم نوعی انتخاب است (۲۴۳) می‌تواند نمودهای تأثیر نویسنده از اندیشه‌های مکتب اگزیستانسیالیسم را نشان دهد.

۲. تاریخچه روش‌های شناخت از تخیل، تفکر، تجرد، استدلال و اشراق، آزمایش و آمار، آزمایش و نمونه برداری، نظریه و استدلال، شناخت جامع و اصول و نسبت همه اینها با اندیشه اسلامی (۱۳۲-۱۳۸) «مکتب‌های موجود هنگامی که انسان اسیر زمین دارها بود او را به آزادی رساندند. و هنگامی که گرفتار ستم سرمایه دارها شد، به او وعده برابری دادند. و هنگامی که محکوم قدرت‌ها شد، با او دوباره از آزادی سخن گفتند. و هنگامی که به پوچی و عصیان رسید با عرفان شرق مشغولش کردند. بی شک آزادی و عدالت آرمان‌های بلندی هستند، اما مسأله این است که انسان بزرگ تر از اینهاست» (همان: ۱۶۲) «آن‌ها که از ستم ارباب‌ها به آزادی سرمایه داری رو آوردند و پس از رسیدن به آزادی ظالم، دنبال عدالت و برابری موسیالیسم رفتند و آن‌ها که از این آزادی و عدالت جنگ افروز فاجعه ساز، به عرفان شرق گرویند، این‌ها می‌توانند هنگامی که از این عرفان و آگاهی و از این قدرت و تسخیر و از این عشق باز ول و از این وحدت گنگ و مجهول و شاعرانه خسته شدند به رشد اسلام رو بیاورند» (همان: ۱۶۵).

۳. انتقاد از مجهول بودن انسان، هستی، نقش انسان در تعریف مسئولیت او (۲۳؛ ۲۴)، نبود معیار در او مانیسیم و اگزیستانسیالیسم و تلقی آنها به عنوان مجموعه‌هایی صرفاً هماهنگ (۲۵)، تلقی رشد صنعتی فاقد تربیت به عنوان عامل انحطاط (۲۹)، انتقاد از جدایی عشق و عقل در نزد فروید و نیز عرفان (۴۲-۴۳)

۴. همچنین شواهدی از نشان دادن تفاوت موضع خود از اندیشه برون‌دینی در بیان تفاوت طرح خود از مسئولیت با اندیشه سارتر (۲۴)، متمایز ساختن تعریف خود از انسان از تعاریف موجود اجتماعی ابزار ساز و یا حیوان ناطق و انتخاب کننده و آزاد و خلاق (۳۵)، جدا کردن بی‌مانندی خداوند از یگانگی مواردی چون قانون، انرژی و اتم (۱۴۵)

اتمی (۵۲)، کالای بسته بندی صادراتی (۵۸)، دنده و کلاچ (۸۰)، بنزین متراکم (۱۰۳)، عکس برداری دوربین از یک زاویه (۱۲۲)، سفینه (۱۹۸). این درهم آمیزی نشان می‌دهد که نویسنده تا چه حد به ساحت عملی دین که لزوماً در بافت و زمینه اجرا می‌شود توجه دارد و نیز ذهن مشحون از موضوعات تازه مخاطب را لحاظ می‌کند. از سوی دیگر در ساختار مقابله به مثل، صفایی در هم‌رنگ شدن با زمینه مخاطب متوقف نمی‌شود بلکه از این هم‌رنگی و همراهی برای گام بلندتر خود یعنی ارائه رویکرد بدیل دینی بهره می‌جوید. قدم اول برای مقابله به مثل، رفتن در بافت موضوعی برون‌دینی و برجسته ساختن مشترکات است، با این حال نویسنده این مرحله را بدون ارجاع و اذعان به منبع برون‌دینی انجام می‌دهد. در قدم بعد اختلاف موضع دینی را با ساحت برون‌دینی مشخص می‌کند. به این نحو هم جذابیت‌های آن را بواسطه دین پوشش داده است و هم از نقاط ضعف و جداکننده آن از دین احتراز می‌جوید. در این بخش ارجاع و تصریح به منابع مشخص صورت می‌گیرد. و در قدم آخر نویسنده تاریخچه ای از اندیشه‌ها را از نو صورت می‌بندد که ظهور و ضرورت اندیشه دینی در آن تاریخچه کاملاً در نظر گرفته شده و احیا می‌شود.

صورت ابزار نگر: مظلومی در «گامی در مسیر تربیت»

مظلومی در اشاره به این راهبرد تلقینات غربی را پیرامون موضوعات اساسی مربوط به تربیت متأثر از «خواست سیاست، اقتضای مادی محیط، میل به توسعه، افزایش قدرت، و نمایش برتری خود در زیر پوششی از علم و تمدن» دانسته و از اساس با معارف دینی متفاوت می‌داند اما اشاره می‌کند که: «اگر آن یافته‌ها را آدمی مؤمن و عاقل و مختار در اختیار گیرد گاه باشد که آن تدابیر و تجارب به صورت ابزاری مفید بکار آیند و گاه سودمند افتند» (مظلومی، ج ۱، ۱۳۷۷: ص ۲۰) و اشاره می‌کند: «تا بتوانیم آنچه را که ضمن مدارک دینی در این باره می‌یابیم ... در حد خود به عنوان ابزار کار قرار دهیم و بهره جویم» (همان: ص ۳۱) نیز در جلد دوم می‌نویسد: برغم متفاوت دانستن علم مکتبی با دانش در شیوه اخذ، مأخذ، موضع، پایگاه وجودی، بهره و قصد و محل کاربرد «اما هرگز منافعی هم نیستند و می‌تواند دانش دستیار علم، عضو اجرایی و مدبر برای علم، ناشر مسایل علم، زمینه ساز تحصیل علم باشد» (همان، ج ۲: ۷۵).

سه محور کلی مربوط به نقل همراه با حاشیه^۱، تقارب^۲، تقابل^۳ اساس صورت ابزار نگر وی را نسبت به اندیشه‌های برون‌دینی تشکیل می‌دهد. توصیه‌ها پیرامون اقدامات جزئی تربیت معنای مورد نظر نویسنده از تربیت در این نوشته هاست. در جلد اول کتاب که به طور کلی مربوط به محتوای آثار برون‌دینی همراه با حاشیه نویسی نویسنده است میتوان این توضیحات را دارای سه حالت توضیحی، تکمیلی و اصلاحی دانست. با حضور دائمی مطالب نویسنده در پرازنترها صدای نویسنده در خلال مرور اندیشه‌های برون‌دینی به گوش می‌رسد. گویی فردی شفاهی در حال خواندن یک کتاب است که هر جا به ضرورت مطلبی در توضیح، تکمیل یا اصلاح می‌افزاید. اما نقش وی در حد همین صدای فرامتنی خلاصه نمی‌شود بلکه پیش از آن انتخاب مطالب، نویسندگان آنها و نیز پیوند و چیدمان این مضامین توسط شخص نویسنده صورت گرفته است. این

۱. وی در جلد اول کتاب گامی در مسیر تربیت کیفیت کاربرد ابزاری از اندیشه‌های غربی را به نحوی آشکار نشان می‌دهد. چنان که اکثر مطالب جلد اول شامل نقل قول از اندیشمندان سایر ساحت‌ها اعم از روانشناسی و تربیتی غربی است و تصرف‌ها و اظهار نظرهای محدود نویسنده با استفاده از پرازنتر یا پاورقی چنان که خود تصریح می‌کند (۲۷) به دقت مشخص شده و به گفته خود او هیچ جا را بی حاشیه و نظر نگذاشته است (ج ۲، ۱۸).

۲. مظلومی چندین بار تمایل به نزدیک ساختن اندیشه‌های دینی و همراهی میان آن دو را نشان داده است. گاه در انتقاد از موضع خصمانه زعمای دانش نوین نسبت به مذهب می‌نویسد: «خویست اگر نمی‌شناسد انکار هم نکند نه علم قدیم دانش را کنار می‌زد نه فلسفه و دین دانش را ناچیز می‌شمرد و این دانش است که همیشه بر آن معارف (علم قدیم - حکمت - فلسفه و دین) تاخته است و می‌تازد-» (۷۵) و اذعان می‌کند که تلاش او بر آن است که «چگونه دانش‌های انسانی را که رایج هستند با معارف انسانی نزدیک یا همراهی و همدستی» داده و حتی آنها را هم جهت کند. (۷۶) و می‌نویسد: «به هر حال هم چنان که می‌خواهیم غالب اصطلاحات اخلاقی مذهبی ... و اصطلاحات خاص دینی ... تا آنجا که ممکن است به زبان روان شناسی ترجمه شوند. در انتظاریم که روان شناسی تربیتی و تحقیقات پرورشی نیز حتی المقدور اصطلاحات تربیتی را (از قبیل عمل، ادب، صفت و ...) برگردان کند. و با این کوشش جهت نزدیکی این دو زبان و بهره‌گیری از مأخذ مکتبی اسلامی (به عنوان اصلو محور) و استفاده از مأخذ علمی روز و تحقیقات تجربی عصر، اقدامی صمیمانه شود. بدان شرط که هرگز خودباختگی جز به دین (یعنی مکتب حق) نباشد. (۳۱) گاه نیز با روشن کردن جایگاه دین نسبت به سایر ساحت‌ها (ادبیات، هنر، تربیت، فلسفه) در ادبیاتی مشترک این نزدیکی را فراهم می‌آورد (۷۸).

۳. جلد دوم و سوم به بیان تفاوت بنیادین مواضع تربیت اسلامی با نظریات تربیتی و روانشناختی غرب، انتقاد از اندیشه‌های غربی و تصریح بر ارجحیت مواضع دینی اختصاص می‌یابد: تفاوت تعلیم و تربیت در اصطلاح مدرسه و دین (۳۲-۳۴)، بیان اینکه «اساس دیانت اسلام بر علم و ادب و تعلیم و تربیت است اما تربیت در علوم مدرسه ای تلاش بر پرورش استعدادها و نظام‌گرایز دارد که اگر در این تربیت سیاستی غلط دخالت نکرده باشد و سالم بماند تازه به حاصلی می‌رسد که در ادب اسلامی مطرح است. ادب درس کودکان است (۳۵-۳۶) و ...

شیوه مواجهه این حسن بزرگ را نشان می‌دهد که نویسنده در عرصه فراخ اندیشه‌های جدید با زیرساخت‌های عمدتاً الحادی به دلیل عمق و ژرفا و نیز وسعت بن‌مایه‌های علم دینی خود قادر به انتخاب آموزه‌های هم‌خوان با دین و حذف مضامین و مفاهیم مخالف با دین است و به همین دلیل نیز این امکان را می‌یابد که بدون گرفتار شدن به دام غرب‌گرایی و از خودبیگانگی بستری برای بهره‌مندی از آموزه‌های نوین فراهم آورد. همچنین به دلیل انتخاب مواضع کاربردی توسط نویسنده مجموعه‌ای بسیار عینی از موضوعات ملموس، تجربه شده و مورد چالش زندگی انسان امروز فراهم می‌آید که بسیار مفید است. در عین حال بیانات نویسنده محدود به نقل قول از اندیشمندان غربی نیست و در جلد دوم و سوم مبانی فکری مختص تعلیم و تربیت اسلامی را به خوبی نشان می‌دهد. همچنین تصریح بر مبانی متفاوت اندیشه‌های دینی و برون‌دینی در عین کاربرد آن‌ها در سطوح مورد نیاز هم به صورت حاشیه و پاورقی در جلد اول و هم به صورت مبسوط در جلدهای دوم و سوم کتاب امکان نگاه انتقادی و برخورد پویا و فعال و انتخاب‌گرانه با اندیشه‌های برون‌دینی را فراهم می‌سازد. اما محدودیت این صورت پرداختن به موضوعات تربیتی به صورت جداگانه و نکته‌وار و خلأ نظام منسجمی از اندیشه‌های تربیتی در یک طرحواره هماهنگ است.

صورت استقلال‌گرا: شریعت‌مداری در «تعلیم و تربیت اسلامی»

این اثر از شریعت‌مداری را می‌توان تلاش‌های اولیه جهت ارائه مفاهیم مورد نظر و استفاده در تعلیم و تربیت به مثابه نظام و سازمان در نظر گرفت. هرچند تا حد زیادی آمیخته با مفاهیم کلی تربیتی است. مفاهیمی که شریعت‌مداری در مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی به آن می‌پردازد در برگیرنده دو محور مفاهیم ضمنی (متأثر از اندیشه‌های برون‌دینی بدون ارجاع به منابع آن) و

۱. جنبه انقلابی تعلیم و تربیت (شریعت‌مداری، ۱۳۶۹: ۳۵-۱۲۵) که متأثر از اقتضائات دوره بعد از انقلاب اسلامی است، جنبه همگانی بودن که تحت تأثیر اقتضائات برخاسته از تحول تعلیم و تربیت جهانی است، هدف‌هایی مانند همکاری و برادری که می‌تواند برخاسته از تبلیغات جبهه کمونیسم و اندیشه‌های سوسیالیستی باشد، پرورش نیروی تفکر که یکی از پیامدهای برخورد با اندیشه‌های روشنفکرانه زمانه است، روح اجتماعی و شخصیت اخلاقی (همان: ۱۲۸-۱۶۶) که در اندیشه فیلسوفان و جامعه‌شناسان غربی آشکارا مورد تأکید قرار گرفته، و بحث تلفیق علم و عمل (همان) که باز می‌تواند نمودی از تأثراتی باشد که از اندیشه‌های مارکس برجامانده که بدون ارجاع به منابع برون‌دینی و تنها با استناد به مفاهیم اسلامی مطرح شده‌اند.

مفاهیم برون‌دینی به صورت جداگانه^۱ دانست. در این صورت تلاش بر آن است تا اندیشه‌های دینی در بسته‌ای مستقل و پیراسته از اندیشه‌های خارج از حوزه دین و به صورت ناب و خالص اسلامی ارائه گردد و از آنجا که بسیاری از این اندیشه‌های برون‌دینی مانند تأثرات اجتماعی، فرهنگی و علمی غیرقابل اجتناب هستند این حضور بدون ارجاع یا تصریح به منابع برون‌دینی و به صورتی ضمنی و غیرمستقیم صورت می‌پذیرد. شدت تأکید بر جامعیت اسلام و اکتفا به منابع دینی در این صورت بیشتر نشان داده می‌شود اما از این نظر که برنامه‌ای مشخص برای مواجهه با آراء برون‌دینی ندارد، این ارتباط را در زمینه‌ای دلخواسته و سلیقه‌ای به انجام می‌رساند.

صورت آسیب‌شناختی: کیلانی در «درآمدی بر فلسفه تربیت اسلامی»

کیلانی در کتاب «درآمدی بر فلسفه تربیت اسلامی» به آسیب‌شناسی جوامع غربی^۲، اسلامی^۳ و نیز غربی و اسلامی به صورت توأمان^۴ می‌پردازد. معنای مورد نظر از تربیت در این اثر مفاهیم

۱. در کتاب «اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ۱۳۶۴» جز بخش‌هایی که به چپستی یا رابطه تعلیم و تربیت اختصاص دارد بقیه فصول هر کدام به یک مکتب فلسفی از جمله ایده آلیسم، رئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم، فلسفه تحلیلی، کمونیسم و رابطه هر کدام از این مکاتب با تعلیم و تربیت اختصاص دارد. در این میان بخشی مستقل برای فلسفه تربیتی اسلام و رئالیسم اسلامی در نظر گرفته شده است.
۲. نقد بی‌طرفی علمی و وانهادن ارزش‌ها، گنگ بودن جامعه نسبت به ارزش‌های تربیتی، فقر آموزشی در زمینه ارزش‌ها و اختلاف نظر در این زمینه می‌پردازد (کیلانی، ۱۳۹۴: ۳۱۳-۳۱۹). نقطه ضعف‌های نظریه تکاملی داروین درباره منشأ انسان را برشمرده (همان: ۵۱-۶۰)، پیامدهای نبود عبادت در تربیت جدید را با آوردن مطالبی از فیلیپ ریف برمی‌شمرد (همان: ۸۹-۱۱۱)، از انتقاد ریچارد ون اسکوتر از بی‌دینی مدارس و یکجانبه‌نگری دانستن آن نقل می‌کند و اضطراب انسان معاصر، گسترش سقوط اخلاقی در میان فراگیران را به عنوان نتیجه تربیت الحادی مطرح می‌کند (همان: ۸۹-۱۱۱).
۳. نمودهای آیینی (شامل مناسک و عبادات)، نمودهای اجتماعی (شامل فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و آداب و رسوم) و نمود آفاقی (شامل طبیعت) برای عبادت و تأکید بر لزوم وحدت بخشی این نمودهای سه‌گانه در فلسفه تربیت اسلامی؛ معرفی پیامدهای انحصار در عبادت آیینی به عنوان تربیت دو گروه در مانده و منفی باف و دیگری فروگذار و از بین برنده شاخص‌ها که منجر به انحطاط تربیت اسلامی خواهد شد (همان: ۸۹-۱۱۱) معرفی روش‌های فرو نهادن نمود اجتماعی عبادت سپس به اقامه شواهد دینی موید ترکیب عبادت آیینی با اجتماعی و آفاقی پرداخته و بعد تأثیر این جدایی را بر دین‌گریزی مورد تأکید قرار می‌دهد (همان).
۴. کیلانی به رابطه تسخیر درباره ارتباط انسان با طبیعت و تمایز آن از تسخیر به معنای تسلط و بهره‌وری هرچه بیشتر از طبیعت در غرب با برشمردن هدف‌های معرفتی، انسانی و اجتماعی اشاره کرده؛ عقب‌ماندگی مراکز تربیتی اسلام را به غفلت از این مهم و محدود شدن به علوم دینی نسبت می‌دهد (همان: ۱۱۶-۱۲۵)، همکاری میان آیات وحی و آیات انفسی و آفاقی را بن‌مایه روش شناخت در فلسفه تربیت اسلامی قلمداد کرده سپس پیامدهای گسست این حوزه‌ها از یکدیگر را عامل عقب‌ماندگی تمدن اسلامی از یک سو و بحران‌های انسانی و محدودیت چنین علمی در علوم غربی از سوی دیگر می‌داند (همان: ۲۱۷-۲۳۰)، بر ارتباط تنگاتنگ علما و فقهای شاخه‌های مختلف تأکید ورزیده و عقب‌ماندگی کشورهای اسلامی را جدایی این ساحت‌ها می‌داند (همان: ۲۳۳-۲۳۷).

کلی تربیتی است. این صورت عمدتاً آسیب‌شناسی جوامع اعم از دینی و غیردینی را نشان می‌دهد در حالی که نویسنده در صدد است با ارائه اندیشه‌های دینی در آرایشی خاص به این چالش‌ها پاسخ گفته آنها را برطرف سازد. البته شاید بتوان اغلب آسیب‌هایی که کیلانی در اثر خود به آن اشاره می‌کند در یک محور کلی خلاصه کرد و آن جدا ساختن علوم اسلامی از علوم طبیعی و اجتماعی است. او برای حل این معضل خوانش جدیدی از اندیشه‌های اسلامی ارائه می‌دهد و آن وسعت بخشیدن به مفاهیم دینی از قبیل عبادت، آیه و یا عالم دینی است. می‌توان این صورت را از این جهت که دیدگاهی کاملاً مسئله محور و کاربردی نسبت به موضوعات مبتلابه تعلیم و تربیت اسلامی دارد مثبت ارزیابی نمود با این حال خلاصه کردن این مواجهه در پرداختن به نقاط آسیب می‌تواند مولف را از سایر ابعادی که ارتباط میان اندیشه‌های دینی و برون‌دینی را قوام می‌بخشد و تبادل دو سویه میان این دو زمینه فراهم می‌سازد محروم کند.

صورت مبنا گرا: علم الهدی در نظریه اسلامی تعلیم و تربیت

علم الهدی در کتاب «نظریه اسلامی تعلیم و تربیت، ۱۳۸۸» دو محور استفاده از اندیشه برون دینی با زمینه مذهبی (فلسفه ملاصدرا) به عنوان منبع پایه و بهره مندی از آن جهت پاسخگویی به اندیشه‌های برون دینی الحادی را نشان می‌دهد. معنای تربیت در این اثر در مفهوم سازمانی بکار رفته است. این رویکرد نسبت به تمام شیوه‌های مواجهه این تفاوت را نشان می‌دهد که پایگاه خود را در ساختاری برون دینی با زمینه دینی یعنی در فلسفه اسلامی (حکمت متعالیه) بجای اسلام (قرآن و حدیث و سنت) قرار می‌دهد و از قرآن در جهت تأیید مضامین استخراج شده بهره مند می‌شود. استناد به فلسفه اسلامی از این جهت که نیاز به ساختاری برای انتظام بخشی به مفاهیم دینی احساس می‌شده و یا تعقل به عنوان مناط اصلی فلسفه می‌تواند زمینه مشترک مناسبی برای همگرایی مکاتب فکری و ابعاد فرهنگی، سیاسی، اجتماعی و فراهم آورد برمی‌گزیند و مبانی فکری وجود شناختی و معرفت شناختی و ارزش شناسانه را دلیل تمام تعارضات و رخنه اندیشه‌های الحادی در جوامع اسلامی قلمداد می‌کند که فلسفه اسلامی می‌تواند به خوبی این مبانی را تصحیح و هدایت نماید. این صورت مواجهه در جستجوی ساختار اندیشه‌های دینی بجای متون اصلی، اندیشه‌های فیلسوف مسلمان را هدف گرفته است. اما بنظر می‌رسد استناد به مبانی مشخص برای استخراج اصول و اهداف آن چنان که در غرب برای مکاتب فلسفی صورت می‌پذیرد

نمی‌تواند برای اسلام نیز با همان کیفیت انجام شود. مبانی دینی به دلیل ذوابعاد بودن و عمق احصاء نشدنی متن اصلی آن که به آن خاصیت همه‌زمانی بخشیده است غیر قابل تحدید و مرزگذاری هستند در حالی که برشمردن مبانی دینی در واقع نوعی مرزگذاری مفهومی و ادعای احاطه بر آن هاست. این مبانی هرچند قابل استخراج باشند اما این ادعا که محدود به همین مبانی یافت شده هستند با چالش‌هایی روبروست. نویسنده تحت تأثیر اندیشه فلسفی به جستجو و صید آیات قران می‌پردازد در حالی که این نگاه انتخاب‌گرانه آشکارا می‌تواند ایمان به بعض و پوشاندن برخی دیگر از آیات را به همراه داشته باشد.

درباره نوع دوم مواجهه در این رویکرد یعنی استفاده از اندیشه‌های فلسفی برون‌دینی برای نشان دادن چالش‌ها و تبیین پاسخگویی فلسفه صدرایی به این چالش‌ها، هرچند بسیاری از مشکلات تعلیم و تربیت از رهگذر همین مبانی فکری و فلسفی به نظام تعلیم و تربیت ورود کرده است اما این مفروض که تمام مشکلات برخاسته از مبانی فلسفی کلان مانند تجزیه‌گرایی و اومانیزم است و با تغییر این مبانی مشکلات تعلیم و تربیت نیز حل خواهد شد نوعی اغماض صورت گرفته است. اگر قرار بر آن باشد که مشکلات از عمیق‌ترین لایه‌های فلسفی رصد شود همه آن‌ها را به یک دید نگریسته و در اولویت بندی توجه به مسائل خاص که مبتلابه تعلیم و تربیت است بازمی‌ماند. چرا که دایره این مبانی آن قدر وسیع می‌شود که تمام مطلوب‌ها را یکجا مطالبه می‌کند. توجه به تاریخچه اندیشه فیلسوفان و غفلت آنان از این جنبه‌های الحادی نیز نشان می‌دهد که در حال حاضر امکان وجود آن دسته از مبانی که هنوز عقل بشری پرده از آن بر نداشته و شاید اندیشه صدرایی نیز از آن مبرا نبوده باشد و در چند دهه یا سده آینده مشخص شود محتمل است. بنابراین اتکا به متن فلسفی به دلیل پاسخگویی به چالش‌های مهم قرن برای حجیت استناد به آن و جایگزینی منبع اصلی حتی با تأییدات دینی کافی بنظر نمی‌رسد. در حالی که از زمان نضج یک اندیشه انحرافی تا کشف و راه حل‌یابی آن زمان درازی پیموده می‌شود. این مواجهه فلسفی و انسانی با پیچیدگی‌های عصر همواره مکتب تربیتی دینی را یک قدم عقب‌تر از مشکلات ناخوانده نامکشوف نگه می‌دارد و آن را از ظرفیت فراروندگی دین اسلام که توانست در مدت کوتاهی تمدنی عظیم فراتر از حد نگاه نخبگان زمانه فراهم آورد و به صورتی تبدیلی بر پیچیدگی‌های در لحظه فائق آید محروم می‌سازد.

نتیجه‌گیری

با بررسی‌های انجام شده صورت‌های مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی در هشت گروه دسته‌بندی شده است. می‌توان گفت در الگوی استقلال‌گرا که از مواجهه مستقیم با اندیشه‌های برون‌دینی اجتناب می‌ورزد تلاش برای نشان دادن جامعیت و کمال دین اسلام و نیز از پیش موجود بودن همه موضوعات نوپدید و ارزشمند و در نتیجه بی‌نیازی از داد و ستد با ساحت‌های برون‌دینی نشان داده شود. بنابراین مشهود است که این صورت در فضای آغاز بنیاد تعلیم و تربیت دینی و پاسخ به این سؤال که آیا اسلام می‌تواند نیازهای یک نظام تعلیم و تربیت دینی را پشتیبانی کند، پدید آمده است.

در الگوی پاسخ‌گو که به سازماندهی اندیشه‌های برون‌دینی در ساختار تفکر دینی می‌پردازد نشان دادن کمال و جامعیت دین باز به عنوان یک هدف پی‌گرفته می‌شود با این تفاوت که تلاش بر آن است تا صفحه گسترده، متنوع و جذاب تری از اندیشه‌های دینی با هم آیی اندیشه‌های برون‌دینی فراهم آید و علاوه بر نشان دادن جامعیت، هدف جذب مخاطب حتی مخاطبی که مطالعات خارج از حوزه دین داشته و اکنون پاسخ دادن به شبهه‌هایی که ذهن او را درگیر می‌کند برجسته می‌شود چرا که در این صورت رساندن آراء دینی افراط‌گونه به تفسیری متفاوت و متعادل و از سوی دیگر برشمردن نقص‌ها و کاستی‌های اندیشه‌های کاملاً معارض در راستای پاسخ به شبهات انجام می‌شود. بنابراین می‌توان فضای آغاز انقلاب اسلامی را که ذهن مخاطبان درگیر شبهات برخاسته از مطالعه متون فلسفی و روانشناسی بود ترسیم کرد و نیز دغدغه نشان دادن توانایی اسلام در جمع آوردن همه مطلوب‌های موجود در سایر منابع تربیتی وجود داشت هرچند گاه لازم می‌آمد تا مواضع دینی با انعطاف بالا و طی تفاسیر لازم به آراء برون‌دینی نزدیک شوند تا بتوانند همگام با جبهه روشن فکری به نیازهای بروز جامعه دینی پاسخ گویند. در صورت حمایت‌گر مخاطب مدام با تقویت اندیشه‌های دینی و سرکوب و نشان دادن نقص‌های آراء برون‌دینی روبرو می‌شود. در این صورت نویسنده مانند یک مربی روحیه دهنده ظاهر می‌شود تا شاگرد نوپای خود را برای مقابله با حریف‌های بسیار نیرومند مهیا سازد. بنابراین به شاگرد خود

یادآوری می‌کند که در گذشته اندیشه‌های مکتب فکری او چه دستاوردهایی داشته‌اند و هم‌اوردان او در سایر ساحت‌ها که امروز دم از قدرت می‌زنند دارای چه نقص‌ها و مشکلاتی هستند. نتیجه این روحیه بخشی در نهایت تزییق اعتماد و اتکا بنفس، عزم راسخ برای بازیابی تمدن و ارزش‌های از دست رفته و تلاش برای در امان ماندن از آسیب‌های اندیشه‌های برون‌دینی با اتکا به دین است. می‌توان بر اساس این صورت حالت ناباورانه مخاطبان را در جامعه دینی تجسم کرد که با مشاهده پیشرفت‌های علمی و تمدنی جهان غرب مستعد از خودبیگانگی و شیفتگی اندیشه‌های آنان و گم کردن جایگاه خود در میان آنان گشته‌اند. در صورت آسیب‌شناختی سالیانی از اجرای اسلام در نظام‌های تعلیم و تربیت گذشته است و نظام دینی همچنان دست‌بگریبان مشکلات متعددی است. بنابراین نویسنده تلاش می‌کند تا از سویی به تصحیح و آسیب‌شناسی اندیشه‌های دینی پردازد و از سوی دیگر نشان دهد که چگونه آنچه به نام اسلام در نظام‌های دینی تربیتی اجرا می‌شود تفسیر و تعریف درستی از دین اسلام نداشته و به همین دلیل با مشکل مواجه شده است بنابراین به نوعی دفاع از مطلوبیت و جامعیت دین نیز در این صورت مشاهده می‌شود. این صورت حتی پا را فراتر گذاشته و الگوی دینی پیشنهادی خود را پاسخی برای حل مشکلات در ساحت‌های برون‌دینی معرفی می‌کند و بنابراین به آسیب‌شناسی آنان نیز می‌پردازد تا نسخه شفای آن‌ها را در وضعیتی که نظام‌های دینی دچار مشکل شده‌اند ابطال کند و توجه زعمای تربیتی را به تفسیری مجدد از اندیشه‌های دینی جلب نماید. در صورت تلفیقی که در آن شاهد داوری دین در جدال اندیشه‌های مخالف و انتخاب یک موضع حد وسط برکنار از نقص و برگرفته کمال آراء موجود بودیم، نویسنده مطالبه ارتباطی پویا و منفعت‌جویانه و در عین حال انتقادی از اندیشه‌های برون‌دینی را پی می‌گیرد. می‌توان زمینه موقعیتی انتخاب چنین رویکردی را ناکارآمدی نظام‌های صرفاً دینی، تعصب در مواضع دینی و آسیب‌جدایی دین و ساحت‌های برون‌دینی بواسطه عدم جذب مخاطب و پاسخ‌نگفتن به نیازهای متنوع و جدید زمانه، اقتضائات ناشی از عصر اطلاعات، آزادی رسانه‌ها و تشدید شبهات و ناباوری به هر بسته مطلق اندیشانه دانست که ضرورت رویکردی کاملاً انتقادی نسبت به آراء مختلف را ایجاب می‌کند. در صورت نفوذ و مقابله درد و دغدغه نویسنده در

انتزاعی و متروک شدن دین در عرصه‌های عملی و ملموس زندگی مشهود است. تلاش برای ایجاد پلی میان ذهن مخاطب که مشحون از اندیشه‌های سایر ساحت هاست اعم از ادبیات، فلسفه، علم و سپس همانند سازی آن با جایگزین‌های اصلاح شده دینی راه حلی برای پاسخ به این چالش است. در صورت ابزار نگر سیطره علم در عصر نوین نویسنده را وامی دارد که این بار دین را به زبان علم ترجمه کند. از آنجا که مشاهده می‌شود مخاطب امروز برای تربیت فرزند خود بیش از دین خریدار یافته‌های روانشناسی مدرن است و از سویی آموزه‌های دینی هنوز در پاسخ به بسیاری از مراحل و موقعیت‌های عملی به پردازش کافی نرسیده اند، وی به انتخاب اندیشه‌های سازگار برون‌دینی و حاشیه نویسی بر آن رو می‌آورد و در عین حال تضاد مواضع و محدودیت دیدگاه معرفتی را در اندیشه‌های علمی گوشزد می‌کند. در صورت میناگرا احاطه بر پیچیدگی‌های نظام تعلیم و تربیت غربی و آشکار شدن ریشه‌های الحادی مکاتب فلسفی این امکان را برای نویسنده فراهم می‌آورد تا این چالش‌ها را به صورت مسائل مشخص در آورده و با ابزاری هم سنخ فلسفه غربی یعنی فلسفه اسلامی به مقابله با آن بپردازد.

همچنین می‌توان به شباهت‌های قابل توجهی میان این صورت‌های مواجهه اشاره کرد. از جمله آنکه با مطالعه آنها به صورت کلی می‌توان دغدغه و همت نویسنده را ذیل یکی از محورهای تأثیر بر بینش مخاطب، ارائه راهبرد اصلاح رویکرد دینی و همچنین مقابله با نفوذ اندیشه‌های الحادی قرار داد. صورت استقلال گرا که تلاش می‌کند بدون ارجاع به اندیشه‌های برون‌دینی یک بسته کامل اسلامی ارائه دهد، در واقع با این اقدام سعی دارد مخاطبان را مجاب سازد که اسلام جامع است، همه ضرورت‌های یک نظام تربیت دینی را در خود دارد و در این مسیر وابسته به اندیشه‌های برون‌دینی نیست. در صورت حمایت گر تأثیر بر بینش مخاطب به اوج خود می‌رسد چنانکه تقویت اندیشه دینی و تخریب اندیشه برون‌دینی به طور همزمان قصد نویسنده را از احیای روحیه اعتماد به خود و درمان خودباختگی مخاطبان نشان می‌دهد. در حالی که در رویکردهای آسیب شناختی، تلفیقی و پاسخگو بیشتر شاهد ارائه راه حل‌های عملی برای برطرف ساختن چالش‌ها و نیازهای

موجود در نظام دینی هستیم بیش از آنکه توجه به تغییر صرف بینش مخاطب را مشاهده کنیم. همچنین در رویکردهایی که توجه خود را به بینش مخاطب معطوف ساخته‌اند نوعی کلی‌گویی و آزادی در روش مشاهده می‌شود در حالی که در رویکردهای اصلاح‌گر جزئیات بیشتری از پیچیدگی نظام تعلیم و تربیت اسلامی، اشاره به برخی تعارض‌های آن و تلاش برای راه‌حل‌های عینی و عملیاتی برای برطرف ساختن آن صورت می‌پذیرد. در صورت پاسخگو، مطهری این راه‌حل‌ها را در پاسخگویی به شبهات موجود نسبت به دین اسلام جستجو می‌کند، صورت آسیب‌شناختی ضمن معرفی آسیب‌ها و چالش‌ها نظریه دینی خود را به عنوان راه‌حل مطرح می‌سازد و صورت تلفیقی با طرح دیدگاه‌های افراطی و تفریطی راه‌حل ترکیب دیدگاه‌ها با ورود اندیشه اسلامی را طرح می‌کند. به نظر می‌رسد دسته‌سومی از رویکردها وجود دارد و آن قصدمندی در مقابله با نفوذ اندیشه‌های الحادی به جامعه دینی است. در واقع در این رویکردها آنچه برجسته می‌شود معرفی یک روش جدید برای بهره‌مندی از اندیشه‌های برون‌دینی است به نحوی که به طور بایسته از جنبه‌های الحادی و غیرسازگار با مبانی دینی احتراز شود. در صورت ابزارگرا مظلومی با انتخاب و حاشیه‌نویسی اندیشه‌های برون‌دینی این مهم را به انجام می‌رساند، در صورت مواجهه رقابت پیشرو صفایی حائری با ارائه تاریخچه‌ای متفاوت از سیر اندیشه‌ها و تفاوت مواضع دینی و برون‌دینی به این امر مبادرت می‌ورزد و در صورت مبناگرا، علم‌الهدی با معرفی مبانی الحادی و ارائه بدیلی برای جایگزینی آن این کار را به انجام می‌رساند. در واقع توسط این نویسندگان مقابله با اندیشه‌های الحادی در سه سطح مخاطب عام (والدینی که می‌خواهند از متون روانشناسی غربی برای تربیت فرزند بهره‌ببرند) در صورت مواجهه متعلق به مظلومی؛ مخاطب خاص (مبلغ، متفکر و جوای علمی که در صدد حل تعارض میان اندیشه دینی و غیردینی است) در رویکرد صفایی حائری؛ و مخاطب متخصص (فیلسوف تعلیم و تربیت که در صدد ایتنای نظام تعلیم و تربیت رسمی است) در رویکرد علم‌الهدی صورت می‌پذیرد.

خلاصه این دیدگاه‌ها همراه با محورهای مضمونی و نیز مزیت‌ها و محدودیت‌های آن‌ها در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. صورت‌های مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی در آثار اندیشمندان مسلمان

نام صورت	محورهای مضمونی	دغدغه اصلی	مزیت‌ها	محدودیت‌ها
استقلال‌گرا (شریعت مداری)	مفاهیم ضمنی اسلامی متأثر از اندیشه برون‌دینی / مفاهیم برون‌دینی به صورت مستقل	نشان دادن جامعیت اسلام و استقلال آن از اندیشه‌های بیرونی مسئله زمینه ساز: تردید نسبت به جامعیت اسلام (اصلاح تصور مخاطب)	استناد به منابع اصلی دینی	عدم روشمندی در مواجهه و زمینه ای سلیقه‌ای و فاقد ارجاع به اندیشه برون‌دینی
پاسخگو (مطهری)	اندیشه‌های سازوار برون‌دینی به عنوان زمینه بحث / اندیشه‌های برون‌دینی به صورت ضمنی / تعدیل و بازنگری در اندیشه‌های دینی با توجه به اندیشه‌های ظاهرأ مخالف برون‌دینی / توجیه و عمق بخشی مفاهیم دینی با توجه به اندیشه‌های آشکارا مخالف برون‌دینی	پویایی رویکرد دینی و پاسخ گویی به شبهات مسئله زمینه ساز: انزوا و مسیر انتزاعی و جدای دین از مسائل روز و موج شبهات بی پاسخ (اصلاح کارآمدی دین)	محوریت اندیشه دینی، پاسخگویی به شبهات، مشخص کردن مرز اندیشه‌های دینی و برون‌دینی، تعدیل مواضع افراطی دینی، عمق و وسعت بخشی به مفاهیم دینی	مطالبه سازگاری بالا و غفلت از برخی مفاهیم دینی تصریح نشده در اندیشه‌های برون‌دینی
حمایت‌گر	نقاط قوت اندیشه‌های دینی / نقاط ضعف اندیشه‌های برون‌دینی / اندیشه‌های برون‌دینی تأیید کننده	تقویت اندیشه دینی و خودباوری در جامعه اسلامی مسئله زمینه ساز: ضعف روحی حاصل از نابسامانی‌های جامعه دینی و تصویر آرمانی از جوامع برون‌دینی (اصلاح تصور مخاطب)	تبراً از اندیشه‌های الحادی، تقویت حس اعتماد بنفس در جامعه دینی	عدم بهره مندی از مزایای اندیشه‌های برون‌دینی

جدول ۱. صورت‌های مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی در آثار اندیشمندان مسلمان

نام صورت	محمورهای مضمونی	دغدغه اصلی	مزیت‌ها	محدودیت‌ها
آسیب شناختی	آسیب شناسی جوامع غربی / آسیب شناسی جوامع اسلامی / آسیب شناسی جوامع غربی و اسلامی به صورت توأمان	اصلاح انحرافات جوامع اسلامی و نسخه دینی برای حل مشکلات مسئله زمینه ساز: ضعف رویکردهای اسلامی، فاصله میان عمل و نظر و ناکارآمدی و پاسخگو نبودن آن به مشکلات (اصلاح کارآمدی دین)	مواجهه مسأله محور و کاربردی در مسائل مبتلابه تعلیم و تربیت	منحصر ماندن در نقاط آسیب
میانه گرا	موضع افراطی برون‌دینی / موضع تفریطی برون‌دینی / موضع میانه با داوری دینی	رسیدن به موضعی متعادل و غیرافراطی، بهره مندی از جنبه‌های مثبت اندیشه‌های برون‌دینی بدون آسیب‌های آن مسئله زمینه ساز: وجه نامطلوب نظام‌های افراطی و بسته دینی و انزوای دین (اصلاح کارآمدی دین)	غیرجانبدارانه و بی تعصب، مواجهه انتقادی، میانه رو، مربوط به مسائل روز، در نظر گرفتن مزایا و معایب به طور هم‌زمان	دشواری جمع همه آراء و پیچیدگی روش، اخذ زمینه بحث و مسأله از ساختار برون‌دینی و غفلت از مسائل مختص جامعه دینی
رقابت پیشرو	الگوی نفوذ: تشبیه / الهام از صحنه‌های زندگی / استفاده از حکایت و خاطره / اشاره به جملات و اشعار و مفاهیم رایج روز / مصداق یابی آیات و مفاهیم دینی در جامعه الگوی مقابله به مثل: بیان سیر اندیشه‌ها / اقتباس و الهام از مفاهیم مطلوب از اندیشه برون‌دینی / انتقاد و بیان معایب اندیشه‌های برون‌دینی / مشخص ساختن تفاوت موضع دینی با آن	تأثیر گذاری و ورود دین به ساحت‌های زنده تجربه فردی و ارائه جایگزین دینی در مقابل اندیشه‌های برون‌دینی تأثیرگذار بر آن مسئله زمینه ساز: تبدیل شدن دین به مسئله درسی و انتزاعی و قطع پیوند آن با زندگی عملی و تجربه فردی (مقابله با نفوذ و اصلاح کارآمدی)	در نظر گرفتن دین با پیوندی جدا نشدنی با تجربه‌های زندگی، بهره برداری از مضامین دینی در لایه‌های عملی، در نظر گرفتن بافت فکری مخاطب امروز، مواجهه انتقادی با اندیشه‌های مغایر برون‌دینی، ارائه مابه ازایی متناسب برای خلأهای پس از طرد و نفی اندیشه‌های مغایر	به دلیل صبغه تصویری و مخاطب محور و روح فردی غیرمناسب جهت تدارک نظام رسمی تعلیم و تربیت

جدول ۱. صورت‌های مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی در آثار اندیشمندان مسلمان

نام صورت	محورهای مضمونی	دغدغه اصلی	مزیت‌ها	محدودیت‌ها
ابزارگرا	نقل همراه با حاشیه، تقابل، تقارب	بر طرف کردن نیاز جامعه دینی به اندیشه‌های برون‌دینی به نحوی پیراسته و همراه با نظارت دینی مسئله زمینه ساز: ورود اندیشه‌های ناسازگار با دین به جامعه برای رفع نیازها (مقابله با نفوذ)	انتخاب گری و نظارت بر اندیشه‌های برون‌دینی در عین بهره مندی از آن، مواجهه انتقادی با اندیشه‌های برون‌دینی، رساندن اندیشه‌های دینی و برون‌دینی به زبانی مشترک	خلاً تصویر ساختاری از نظام تعلیم و تربیت دینی
مبناگرا	استفاده از اندیشه برون دینی با زمینه مذهبی (فلسفه ملاصدرا) به عنوان منبع پایه و پاسخگوی نظام های فکری الحادی	رصد کردن همه موضوعات در ژرفا و از مبانی اسلامی مسئله زمینه ساز: نفوذ اندیشه های ضد دین در لایه های عمیق و غیرقابل ردیابی و شناسایی نظام اسلامی (مقابله با نفوذ)	توجه به بنیادها و مبانی فکری، استفاده از ظرفیت های بالقوه فلسفه صدرایی، استفاده از محور تعقلی به عنوان فصلی مشترک برای همه نظام های فکری	جستجوی همه موضوعات در سطح مبنایی و عدم اولویت بندی و انتخاب مسائل مربوط به زمینه مخصوص تربیتی، محدود ساختن اسلام در مرزهای اندیشه صدرایی و عدم بهره مندی از ساحت همه زمانی دین

از نظر میزان استفاده از اندیشه‌های برون‌دینی نیز در میان این نویسندگان تفاوت وجود دارد. ترسیم پیوستار کمیت نما از این تفاوت به دلیل کیفیت و بافت متفاوت اندیشه‌های برون‌دینی در این نویسندگان بسیار دشوار است. اگر برداشت خود را از اندیشه‌های برون‌دینی به آرا و نظریات فلسفی و علمی غرب فرو کاهیم آنگاه درمی یابیم که صورت استقلال گرا کمترین میزان مواجهه را نشان می‌دهد چرا که اساساً بنا دارد تا بسته ای مستقل از اندیشه‌های برون‌دینی ارائه دهد. در حالی که در رویکرد ابزارنگر مظلومی به اوج خود می‌رسد زیرا متن اصلی آثار مظلومی اندیشه‌های برون‌دینی منتخب نویسنده است و جایگاه زبان نویسنده و تحلیل‌های دینی او در حاشیه‌ها و پاورقی هاست. شناخت صورت‌های مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی از سویی منبعی

برای غنا و تنوع بخشی به دامنه اندیشه هاست، بخشی عظیم از موقعیت و اقتضائات غیرقابل حذف را به خود اختصاص می‌دهد، یک ضرورت ارتباطی و تبادلی است و از سوی دیگر مسیر هجمه فرهنگی و التقاط نیز در همین نقطه واقع می‌شود و به همین دلیل از حساسیت بالایی برخوردار است. شناخت انواع صورت‌های مواجهه با اندیشه‌های برون‌دینی با درک محدودیت‌ها و چالش‌های هر صورت در کنار مزایای آن، زمینه برخورد آگاهانه و تفکر انتقادی را در باب متون نگاشته شده در عرصه تعلیم و تربیت اسلامی فراهم می‌سازد. هرچه شناخت ما از نیازها و اقتضائات موقعیتی که با آن مواجه هستیم بیشتر باشد می‌توانیم با الگوی مطلوب تری مناسبات میان اندیشه‌های دینی و برون‌دینی را سامان دهیم و این صورت به هیچ وجه لزوماً مشابه با آثار پیشین، برخاسته از یک چهارچوب تکرار شده و بی‌کاستی و محدودیت نخواهد بود.

فهرست منابع

- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران. موسسه فرهنگی مدرسه برهان
- پرور، حمیدرضا؛ شمیری، بابک؛ مزیدی، محمد. (۱۳۹۵). بررسی ظرفیت روشنفکری دینی متأخر ایران در تحقق تربیت شهروندی مدرن. مجله علوم تربیتی دانشگاه چمران اهواز. دوره ششم. سال ۲۳. شماره ۲. صص ۷۷-۱۰۴
- حسینی، افضل‌السادات؛ محمودی، سید نورالدین. (۱۳۹۵). بررسی هرمنوتیک به مثابه بستری برای پژوهش‌های تربیتی. اندیشه‌های نوین تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س). دوره ۱۲. شماره ۱. صص ۲۰۹-۲۳۴
- خلیلی، سمانه؛ باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین؛ ایروانی، نعمت‌الله. (۱۳۹۳). ماهیت سه گانه فرهنگ ایران و ره آورد آن در تربیت دینی. فصلنامه ارزش‌شناسی در آموزش. دوره ۱. شماره اول. صص ۲۱-۴۰
- ستاری‌خواه، علی. (۱۳۸۰). هرمنوتیک و تعلیم و تربیت. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۶۸. صص ۱۰۳-۱۲۱
- شریعت‌مداری، علی. (۱۳۶۷). تعلیم و تربیت اسلامی. تهران. امیرکبیر
- صفایی‌حائری، علی. (۱۳۷۹). از سری روش‌ها روش تربیتی «مسئولیت و سازندگی». لبله‌القدر. قم
- عباسی، ولی‌الله. (۱۳۸۲). نظریه دین‌حداکثری (درآمدی بر قلمرو گستره دین از نظر استاد مطهری). قیسات. شماره ۳۰ و ۳۱. صص ۱۳۳-۱۶۲

عباسی، ولی الله. (۱۳۹۵). نظریه دین حداکثری و الگوی اسلامی پیشرفت. پنجمین کنفرانس الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت؛ الگوی پایه پیشرفت؛ بیست نهم و سی ام اردیبهشت ماه علم الهدی، جمیله. (۱۳۸۸). نظریه اسلامی تعلیم و تربیت. دانشگاه امام صادق. تهران
قطب، محمد. (۱۳۸۹). روش تربیتی اسلام و کاربرد آن. ترجمه محمود ابراهیمی. سامرند. تهران
کیلانی، ماجد عرسان. (۱۳۹۴). درآمدی بر فلسفه تربیت اسلامی. ترجمه بهروز رفیعی. قم. سمت
محسنی (حکمت)، محمدآصف. (۱۳۹۲). بررسی و نقد رویکردهای اثباتی به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در جمهوری اسلامی ایران. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. سال پنجم. شماره دوم. پیاپی ۱۰. صص ۲۹-۵۶

مدنی فر، محمدرضا؛ سجادیه، نرگس. (۱۳۹۴). ساختار معرفتی فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی: مبنای گروی یا انسجام گروی؟ فصلنامه تعلیم و تربیت - سال سی و یکم، شماره ۳ (پیاپی ۱۲۳). صص ۹-۳۲
مرزوقی، رحمت اله. (۱۳۹۳). نظریه‌های ساختاری در پارادایم تعلیم و تربیت اسلامی. آوای نور. تهران
مطهری، مرتضی. (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در اسلام. صدرا. تهران
مظلومی، رجب علی. (۱۳۷۷). گامی در مسیر تعلیم و تربیت اسلامی. جلد ۱ (از کودکی تا بلوغ). نشر آفاق. تهران
مظلومی، رجب علی. (۱۳۷۷). گامی در مسیر تعلیم و تربیت اسلامی. جلد ۲ (مبانی تربیتی). نشر آفاق. تهران
مظلومی، رجب علی. (۱۳۷۷). گامی در مسیر تعلیم و تربیت اسلامی. جلد ۳ (راهنمای مربیان و معلمان). نشر آفاق. تهران
موسوی، سید محمد. (۱۳۸۶). درآمدی بر هرمنوتیک و انواع آن. پیک نور. سال پنجم. شماره ۵. (پیاپی ۲۱). صص ۵۰-۵۷
موسوی، سید مهدی؛ سرلک، علی. (۱۳۹۴). مشکلات انسان معاصر و ضرورت بازخوانی اسلام در اندیشه اسلامی با تأکید بر آرای شهید صدر. مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی «تابستان ۱۳۹۴، سال نوزدهم - شماره ۲. صص ۲۴۵-۲۶۰
نوزری، محمود. (۱۳۷۷). دین و تربیت. روش شناسی علوم انسانی. حوزه و دانشگاه. شماره ۱۴ و ۱۵. صص ۳۴-۴۵
واعظی، اصغر؛ قائدی، اسماعیل. (۱۳۹۳). سطوح، مؤلفه‌ها و کارکردهای دور هرمنوتیکی. نشریه فلسفه. سال ۴۲. شماره ۲. صص ۱۰۷-۱۲۵



