

A Critical Examination of Paul Hirst's Perspective on Compulsion in School-Based Religious Education

Asghar Esmacili

Department of Philosophy of Education, Imam Khomeini Educational and Research Institute,
Qom, Iran. as.6642302@gmail.com

Abstract

One of the challenging issues in the educational system is the question of compulsion in school-based religious education. Governments' positions on the necessity of religious education in schools are generally determined by their specific perspectives rooted in their constitutions. The notion of compulsion in school-based religious education raises fundamental questions: should religious instruction be mandated in public and official schools? and can such compulsion be exercised through legal, curricular, or methodological frameworks? This study, employing a descriptive-inferential method, aims to explain and critically analyze Hirst's position. The research first outlines Hirst's perspective, followed by a presentation and critique of his arguments. Hirst, as one of the opponents of compulsion in school-based religious education, considers religious education to be a meaningless compound expression and argues that such an enterprise should not be undertaken in public schools. Certain presuppositions have led to confusion in Hirst's view, prompting him to regard religion and science as not only different but even contradictory. These presuppositions include the belief that religion is indoctrinatory, the denial of the independence of science, and the assumption that religion is irrational. Based on these three presuppositions, Hirst contends that religious education cannot be meaningfully discussed; hence, he argues for the separation of religion from science and the meaninglessness of religion, and consequently, he rejects the idea of compulsion in school-based religious education. In response, it is argued that Islamic education emphasizes intellectual reasoning and therefore is not indoctrinatory. Furthermore, religious presuppositions may serve as sufficient (though not necessary) conditions for science, and while the methodological distinction and independence of science and religion are acknowledged, religion does not negate the independence of science. Moreover, the fundamental principles of Islam are grounded in reason; therefore, religion (especially Islam) cannot be regarded as devoid of rationality.

Keywords: Educational Compulsion, School-Based Education, Religious Education, Paul Hirst.

Received: 2023/03/08 ; **Revision:** 2023/04/09 ; **Accepted:** 2023/05/21 ; **Published online:** 2023/10/02

Publisher: Teacher-Propagator Training Center of Seminaries
<https://tarbiatmotali.ismc.ir/>

Article type: Research Article
© the authors



بررسی و نقد دیدگاه پاول هرست درباره الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای

اصغر اسماعیلی

گروه فلسفه تعلیم و تربیت، موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، قم، ایران. as.6642302@gmail.com

چکیده

یکی از مسائل چالشی در نظام تعلیم و تربیت، الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای است. حکومت‌ها نسبت به مسأله الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای تابع دیدگاه‌های خاصی هستند که به قانون اساسی آنان برمی‌گردد. الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای، یعنی اینکه در مدارس دولتی و رسمی باید آموزش دینی انجام شود؟ و آیا می‌توان در این زمینه از الزام قانونی، برنامه‌ای و روشی استفاده کرد؟ این پژوهش با روش توصیفی-استنباطی با هدف تبیین و نقد دیدگاه هرست انجام شده است. در این پژوهش ابتدا دیدگاه هرست تبیین و سپس به طرح ادله وی و نقد آن پرداخته شد. یکی از مخالفان الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای، هرست است که تربیت دینی را ترکیبی فاقد معنا می‌داند. از نظر او نباید در مدارس دولتی به این امر اقدام شود. پیش‌فرض‌هایی عامل خلط برای هرست شده تا ماهیت دین و علم را متفاوت و بلکه متعارض بدانند. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از تلقینی بودن دین، نفی استقلال علم، عقلانی نبودن دین. با توجه به سه پیش‌فرض موجود، هرست بیان می‌کند که نمی‌توان از تربیت دینی سخن گفت؛ بنابراین، بر جدایی دین از علم و بی‌معنایی دین استدلال می‌کند. لذا، با این دلیل به نفی الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای می‌پردازد. در پاسخ هرست نیز مطرح شد که تربیت اسلامی بر اندیشه‌ورزی تأکید دارد؛ بنابراین، تلقینی نیست. همچنین، پیش‌فرض‌های دینی شرط کافی (نه لازم) برای علم هستند و تفاوت علم و دین در روش و استقلال روشی آنها پذیرفته شد؛ اما دین استقلال علم را نفی نمی‌کند. مبانی بنیادین دین اسلام نیز مبتنی بر عقل است؛ لذا، نمی‌توان دین (خصوصاً اسلام) را خالی از عقلانیت دانست.

کلیدواژه‌ها: الزام تربیتی، تربیت مدرسه‌ای، تربیت دینی، پاول هرست.

۱. مقدمه

پاول هرست^۱ از فیلسوفان برجسته قرن بیستم (۱۹۴۶-۲۰۰۳) در انگلستان و یکی از بنیان‌گذاران مکتب فلسفی و تربیتی لندن در دهه شصت و هفتاد میلادی است. هرست معتقد است در گذشته، آموزش تحت سلطه ادعاهای مذهبی بوده که امروزه اعتبار و اهمیت سنت دینی به چالش کشیده شده است. در نتیجه، آموزش معاصر به صورت سکولار دیده می‌شود. تحولات علم، بسیاری از عقاید مذهبی را تضعیف کرده است. علاوه بر این، دستاورد علوم، مبتنی بر مشاهده و آزمایش است. آموزش و پرورش نیز با عبارات غیر مذهبی به عنوان توسعه استقلال عقلانی تنظیم شده است (اشرف و هرست، ۱۹۹۴م، ص ۱). یکی از چالش‌های هرست این بود که از سال ۱۹۴۴ تاکنون، تربیت دینی به عنوان برنامه درسی اجباری در برنامه‌های مدارس بریتانیا وجود داشته است. از چالش‌های متولیان تربیت در بریتانیا می‌توان به تفاوت‌ها و اختلاف‌های مذهبی دانش‌آموزان، حساسیت شخصی به باورهای دینی و به حاشیه رفتن ایده‌های مذهبی در درون فرهنگ مسلط اشاره کرد (هاند، ۱۳۹۳، ص ۹-۱۶). چائوب (۱۳۸۰)، در مقاله «دین و تعلیم و تربیت» به بیان استدلال موافقان و مخالفان تربیت دینی در مدارس پرداخته است. وی راجع به الزام، سخنی به میان نیاورده است. موسوی‌نسب (۱۳۸۸)، در ترجمه مقاله توماس با عنوان «تربیت دینی؛ هدایت یا تلقین؟» در این مقاله نویسنده به روش تربیت دینی پرداخته است؛ که آیا فرآیند تربیت دینی هدایت‌مترّبی به مطلوب است یا نوعی تلقین. وی مطرح می‌کند که در آموزش به کودکان و نوجوانان، گاهی از اقامه دلیل صرف‌نظر می‌شود؛ به این دلیل که معارف والای دینی را نمی‌توان برای آنها تبیین کرد و از طرفی، کودک توان درک استدلال‌های پیچیده را ندارد. این امر باعث می‌شود برخی، تربیت دینی را تلقینی بدانند. منتقدان بیان می‌کنند چون آموزش دین با تلقین همراه بوده و تربیت دینی، تلقین‌آمیز است؛ پس تربیت دینی مردود است و نباید دین را نفیاً و اثباتاً آموزش داد. زارعان (۱۳۸۸)، در پژوهشی با عنوان «تربیت دینی، تربیت لیبرال»، به بررسی دیدگاه لیبرال نسبت به تربیت دینی پرداخته که طبق این دیدگاه، هرگونه الزام در تربیت دینی مورد نکوهش است. هرست عقلانیت را محور تعلیم و تربیت لیبرال می‌داند و برای رشد عقلانیت در کودکان باید آنها را انتقادپذیر تربیت کرد و نباید هیچ چیزی را به عنوان حقیقت آخر به آنها القاء کرد. بنابراین، انتقال و القای ارزش‌ها به کودکان در مبنای تعلیم و تربیت لیبرال پذیرفته نیست. باقری (۱۳۹۴)، در پژوهشی با عنوان «نگاهی دوباره به تربیت اسلامی» و پژوهش دیگری با عنوان «چیستی تربیت دینی (بحث و گفت‌وگو با پروفیسور پاول هرست)» (۱۳۸۰)، به دیدگاه هرست در مورد

1. Paul Hirst

تربیت دینی پرداخته است. هرست نه تنها مخالف الزام در تربیت دینی است، بلکه آن را بی معنا و متناقض می‌داند. اشکال هرست به تربیت دینی، از حیث روشی است که روش علم و دین را از یکدیگر جدا می‌داند؛ چراکه ماهیت این دو متفاوت است. لذا، از نظر هرست، تعبیر علم دینی بی معنا و متناقض است. به همین دلیل، هرست علم دینی را انکار می‌کند و بیان می‌کند که در علم دینی، علم در عین استقلال از دین، دینی نامیده شده است.

سلطانی کوهانستانی و فنی اصل (۱۳۹۸)، در پژوهشی با عنوان «بررسی دیدگاه پل هرست در مورد تربیت دینی بر مبنای تئوری تربیت فضیلت محور افلاطون»، به بررسی مفهوم تربیت دینی از منظر هرست و مقایسه آن با تربیت فضیلت محور افلاطون پرداخته‌اند. در این پژوهش (به نقل از هرست) غایت تربیت، آزاد ساختن ذهن متربی از هرچیزی است که ذهن را از کارکرد خاص آن (عقلانیت) دور می‌کند؛ یعنی رهایی اندیشه آدمی از خطا و اشتباه، بدون هیچ گونه الزام بیرونی. این تربیت آزاد در بیان هرست، همان تربیت فضیلت محور افلاطون است. داودی (۱۳۹۸ ب)، در پژوهشی با عنوان «نقد دلایل مخالفان ضرورت تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش رسمی»، به ضرورت تربیت دینی در آموزش رسمی پرداخته و ضرورت تربیت دینی را براساس متون اسلامی، امری انکارناپذیر دانسته است. پژوهش، ضمن بررسی و نقد دلایل مخالفان تربیت دینی در مدارس، به اثبات مطلوبیت و ضرورت تربیت دینی در آموزش و پرورش رسمی پرداخته است. بی معنایی و غیرعقلانی بودن آموزه‌های دینی و تلقینی بودن تربیت دینی، از مهم ترین دلایل عام مخالفت با ضرورت تربیت دینی است؛ و تلقینی بودن مفهوم تربیت اسلامی، دلیل خاص مخالفت با ضرورت تربیتی دینی-اسلامی است که در این مقاله بررسی و نقد شده است. در پایان نیز مطلوبیت و ضرورت تربیت دینی با اقامه دلایل اثبات شده است. هدف این پژوهش بررسی و نقد دلایل و اثبات مطلوبیت و ضرورت تربیت دینی در آموزش و پرورش رسمی بوده است. این پژوهش متعزّض روش تربیت دینی نبوده و فقط به دنبال اثبات ضرورت و مطلوبیت تربیت دینی در آموزش و پرورش است. اما اینکه به چه صورت این تربیت باید مطرح شود، مدنظر این پژوهش نبوده است. همچنین داودی (۱۳۹۸ الف)، در پژوهشی با عنوان «چالش های ناظر به امکان منطقی تربیت دینی با تأکید بر دیدگاه هرست»، به بررسی و نقد چالش های نظری در مورد امکان تربیت دینی (تلقینی بودن تربیت دینی) پرداخته است. در بررسی دیدگاه پل هرست در مورد تربیت دینی آمده است که ایشان تربیت دینی را به دلیل الزام آور بودن و سلب نگاه انتقادی و خلاقانه از متربی بی معنا و متناقض و مانعی برای رشد می‌داند. هدف اصلی این پژوهش بررسی و نقد چالش های نظری در مورد امکان تربیت دینی بوده است؛ یعنی به دنبال اثبات امکان تربیت دینی است. اما اینکه با چه روش و سازوکاری انجام شود، محل بحث پژوهش نبوده

است. در حقیقت، می‌توان گفت این پژوهش، مقدمه و پیش‌فرضی برای بحث پژوهش حاضر است، که ابتدا ثابت شود اصل تربیت دینی ممکن است؛ سپس، به روش عملیاتی کردن آن پرداخته شود.

در پژوهش‌های موجود، به همه ابعاد الزام در تربیت دینی توجه نشده و معمولاً نگاهی تک‌بعدی مانند امکان یا ضرورت تربیت دینی، تلقینی بودن یا نبودن تربیت دینی، چالش‌ها و آسیب‌های تربیت دینی، و معناداری تربیت دینی به مسئله پرداخته شده است. هیچ‌یک از پژوهش‌ها در پی بیان دیدگاه هرست درباره الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای نبوده‌اند، تا به تبیین ادله مخالفت هرست و نقد آنها بپردازند. در این پژوهش با غور در آثار هرست، دیدگاه ایشان -به‌شکلی که قبلاً در هیچ اثری اینگونه مدوّن نشده است- استخراج شده و با یک تقسیم‌بندی، ابتدا ادله مخالفت با الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای ذکر شده و سپس، این ادله مورد تبیین و نقد قرار گرفت. در ضرورت و اهمیت این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که مسئله الزام در تربیت دینی برای نظام‌های تربیتی رسمی، یک چالش جدی است که در آن، اختلاف آراء بسیار است. با تبیین دقیق مسئله، نقاط ضعف دیدگاه‌ها روشن می‌شود تا تصوّر نشود این دیدگاه، تنها‌ترین و بهترین راه تربیت دینی است؛ همچنین، متولیان تربیت دینی در مدارس نیز از این سردرگمی خارج شده و از برخورد سلیقه‌ای با این مسئله پرهیز کنند. از طرفی نیز، تاکنون به مسئله الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای، از منظر هرست پرداخته نشده است. هدف این پژوهش، بررسی آراء هرست درباره الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای است؛ که با روش تحلیلی-استنباطی به بررسی این دیدگاه پرداخته می‌شود. در این پژوهش، به این سؤال پاسخ داده شده که ادله هرست درباره الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای چیست و چه نقدهایی بر آن وارد است؟ ابتدا دیدگاه هرست تبیین شده و سپس، ادله دیدگاه وی مطرح و در پایان به نقد ادله پرداخته می‌شود.

۲. رویکرد هرست درباره تربیت دینی

پاول هرست در سال ۱۹۷۳ به این مسئله پرداخته که تربیت دینی غیراقراری، منطقاً بی‌ربط و ناموجه است. او بیان می‌کند که مؤسسات تربیتی علاقه‌مند به انتقال دانش، سعی دارند ادعا کنند که ادیان نیز از دانش و حقیقت بهره دارند و اگر این ادعا به تأیید و اثبات وجود دانش دینی منجر شود؛ پس این نوع دانش باید در مدارس به دانش‌آموزان منتقل شود. در حالی که این یک واقعیت است که حقایق دینی را نمی‌توان با مدارک و شواهد تأیید کرد؛ چون این حقایق، باور است، نه دانش. در چنین شرایطی، مدارس تحت کنترل دولت وظیفه‌ای برای انتقال باورهای دینی نخواهند داشت؛ یعنی مدارس دولتی نمی‌توانند هیچ‌گونه الزامی (اعم از الزام برنامه‌ای، قانونی و روشی) در تربیت دینی داشته باشند. گفته هرست به این معنی نیست که

کسی حق انتقال باورهای دینی را ندارد و کسی نمی‌تواند کودک خود را مسیحی تربیت کند؛ بلکه به این معنا است که دولت، انجام چنین کاری را وظیفه خود نداند. بنابراین، مخالفت او با الزام برنامه‌ای و قانونی (در تربیت دینی مدرسه‌ای) است و می‌گوید حکومت، حق دخالت در تربیت دینی را ندارد. از نظر او، دولت موظف است به‌طور بسیار دقیق از ورود هر نوع مبحث دینی خاص در مدارس جلوگیری کند و بیشتر باید دارای قدرت تأمین آزادی کامل برای تربیت دینی باشد. تصمیم در خصوص اینکه دانش‌آموز کدام باور دینی را باید بیاموزد، خارج از اختیارات مشروع مدارس عمومی است. در خصوص تدریس درباره دین، آن چیزی که باید جست‌وجو کرد، فهمیدن است، نه باور؛ اما تدریس درباره دین و مطالعه دین، افراد را از فهم ادعای حقیقی دین دور می‌کند (هاند، ۱۳۹۳، ص ۱۷-۲۰). هرست، تعبیر تربیت دینی را بی‌معنا و تناقض‌آمیز می‌داند و از نظر او، این تعبیر در صورتی مجاز است که به‌شکل دنیوی درآید؛ یعنی مطالعه عینی دین همچون فعالیت علمی در کنار سایر فعالیت‌های علمی و مستقل مورد نظر باشد که به آن تربیت دینی دنیوی می‌گویند (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۴). بنابراین از نظر هرست، اولاً، دین، باور است، نه دانش؛ چون دانش نیست پس حقیقت ندارد و ما باید در مدرسه، حقایق را به دانش‌آموزان یاد دهیم. ثانیاً، روش تربیت دینی تلقینی است؛ چون باور است و ما در مدرسه باید عقل دانش‌آموزان را مورد توجه و تربیت قرار دهیم؛ اما تربیت دینی، مخرب عقل است. در نتیجه، نباید در مدارس دولتی تربیت دینی صورت پذیرد. اما در مدارس خصوصی یا تربیت دینی توسط خانواده اشکالی ندارد.

در مورد بی‌معنایی تربیت مسیحی و اسلامی، هرست قائل است تربیت مسیحی و اسلامی بی‌معنا است. استدلال هرست مبتنی بر دیدگاه او در مورد صور دانش است. این استدلال سه بخش دارد:

الف) وی بر آن است که دانش دینی، صورت متمایزی ندارد و هرآنچه در متون دینی مطرح شده، در صورتی که جنبه دانشی داشته باشد، متعلق به دیگر حوزه‌های دانشی است.

ب) وی معتقد است که دانش علمی، ماهیتی مستقل دارد و نمی‌توان آن را وامدار دین کرد و از علم دینی سخن گفت.

ج) وی به وابسته بودن آموزه‌های دینی به شرایط خاص تاریخی اشاره می‌کند. به این ترتیب، او نتیجه می‌گیرد که تعبیر «تربیت اسلامی» از این جهت نیز با مشکل مواجه است که به برقرار کردن پیوند میان امری تعمیم‌پذیر و غیرتاریخی (علم)، با امری محدود و تاریخی (دین) ناظر است (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۲۷-۳۱).

سخن‌گفتن از بی‌معنایی تعبیری چون «تربیت دینی»، بیانگر آن است که میان دو واژه موجود در آن، چنان عدم تناسبی برقرار است که از آن دو -در حال ترکیب- معنایی استفاده نمی‌شود. نظیر اینکه کسی از

«دایره مربع» سخن بگوید؛ بدیهی است این دو واژه در حال ترکیب، تصور معینی را به ذهن القاء نمی‌کنند و نمی‌توان برای آن معنایی در نظر گرفت (هرست، ۱۹۹۳م، ص ۱۹۶).

در بخش نخست، هرست بر آن است که دانش دینی، صورت متمایزی ندارد؛ بلکه هرآنچه در متون دینی مطرح شده، در صورتی که جنبه دانشی داشته باشد، متعلق به حوزه‌های دانش‌های دیگر است. وی معتقد است که دانش دینی، ممکن است چیزی از نوع دانش جغرافیایی باشد که مجموعه‌ای از دانش‌های مربوط به حوزه‌های دیگر است (هرست، ۲۰۰۹، ص ۴۶). آنچه به عنوان دانش دینی خوانده می‌شود، در تحلیل نهایی به دانش‌هایی از انواع دیگر مانند علمی، فلسفی، اخلاقی و نظیر آن تبدیل خواهد شد (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ۲۸-۲۹). بخش دوم استدلال هرست، دربردارنده مهم‌ترین سخن وی است. در این بخش، نظر وی بر این است که دانش علمی، ماهیتی مستقل دارد و نمی‌توان آن را وام‌دار دین کرد و از علم دینی سخن گفت: «فهم علمی، ماهیتاً مستقل است» (هرست، ۱۹۷۴، ص ۸۲). به عبارت دیگر، یک رشته علمی، مفاهیم و شکل‌های استدلال و ضابطه آزمون فرضیه‌های خود را از جای دیگر وام نمی‌گیرد؛ بلکه ساختار هر رشته و صورتی از دانش، خود واجد نوع معینی از این سلسله است. هنگامی که از تربیت سخن می‌گوییم، با صورتی از دانش سروکار داریم که مربوط به اقامه شواهد تجربی است و ضابطه خاصی را برای آزمون فرضیه‌ها دارد که اثبات‌پذیری تجربی و ابطال‌پذیری تجربی نامیده می‌شود. علم، اصول منطقی و روش‌شناختی خاص خود را دارد که از جایی دیگر به عاریت گرفته نمی‌شود (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۲۹-۳۰). سخن گفتن از تربیت اسلامی، این مفهوم را القاء می‌کند که یک علم تربیتی از نوع اسلامی وجود دارد؛ در حالی که به نظر هرست، اگر چیزی علم باشد، باید ماهیت مستقل منطقی و روش‌شناختی خود را داشته باشد که در این صورت، منتسب کردن آن به چیزی بیرون از آن، به منزله انکار استقلال آن است. به این ترتیب تعبیر مذکور، به بیان هرست، بی معنا است؛ زیرا چیزی را که باید مستقل باشد و هویتی از خود داشته باشد به نظام اعتقادی خاصی وابسته می‌کند و بر آن است که هویت آن را از طریق این وابستگی فراهم آورد. سخن هرست این است که توأم بودن علم و یک نظام اعتقادی در مقطع معینی از تاریخ، امری بالعرض است و این همراهی، بر ساختار منطقی ذاتی علم تأثیر ندارد (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۳۰). سرانجام در بخش سوم استدلال هرست، وی به وابسته بودن آموزه‌های دینی به شرایط خاص تاریخی اشاره می‌کند.

افکار و اندیشه‌های مسیحی یا اسلامی که در متون دینی مربوط مطرح شده و واژه مسیحی یا اسلامی ناظر بر آن است، متعلق به زمینه اجتماعی خاصی در گذشته است. چگونه می‌توان یک پدیده تاریخمند را از محدودیت‌های تاریخی آن جدا کرد؛ به نحوی که خصیصه تعمیم‌پذیری مطلوب در علم (علم تربیت) را

تأمین کند؟ (هرست، ۱۹۷۴م، ص ۷۶-۷۷). به این ترتیب، هرست نتیجه می‌گیرد که تعبیر «تربیت اسلامی» و «تربیت مسیحی» از این جهت نیز با مشکل مواجه است که به برقرار کردن پیوند میان امری تعمیم‌پذیر و غیرتاریخی (علم)، با امری محدود و تاریخی (دین) ناظر است (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۳۱).

۳. ادله مخالفت هرست با الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای

با توجه به آنچه گذشت، روشن شد که هرست هرگونه تربیت دینی مبتنی بر الزام و وظیفه را منع می‌کند. وی دینداری را به عنوان عمل به احکام غیرعینی الزام‌آور از فرآیند تربیت خارج می‌سازد و دین را به عنوان ساحتی در کنار سایر ساحت‌های تربیتی لحاظ می‌کند (سلطانی‌کوهانستانی و فنی‌اصل، ۱۳۹۸، ص ۱۲۹، ۱۳۴). با توجه به آنچه در دیدگاه هرست مطرح شد، سه دلیل برای مخالفت او با الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای استخراج می‌شود.

♦ دلیل اول: تلقینی بودن تربیت دینی

آنچه باید به دنبال آن بود، فهمیدن است نه باور، اما تدریس درباره دین، ایجاد نوعی باور در متربی است. هرست مخالف اصل تربیت دینی در مدارس است؛ چراکه تربیت دینی را اقراری می‌داند که از اصول تربیت روی گردان است و به اجزای تربیت بی‌توجه است. در اینگونه تربیت، به خلاقیت، عقل و اختیار دانش‌آموزان هیچ توجهی نمی‌شود. بنابراین، چون دین باور است، حقیقت ندارد؛ و آنچه که حقیقت ندارد، نباید در مدرسه مطرح شود. از طرفی، دین تلقینی است و تلقین مخرب عقل است؛ پس، تربیت دینی در مدارس ممنوع است. زمانی که تربیت، بررسی عقلانی دین را موضوع کار خود قرار دهد و با توجه به اینکه در تربیت عقلانی باید به استقلال متربی توجه شود، ایجاد گرایش به عبادت یا عواطفی مانند دلبستگی به خدا نمی‌تواند بخشی از تربیت باشد؛ چون اگر تربیت عقلانی باشد، ایجاد گرایش و یا دلبستگی به خدا در آن مطرح نمی‌شود؛ یعنی ایجاد گرایش و عاطفه در تلقین راه دارد، نه تربیت عقلانی (سلطانی‌کوهانستانی و فنی‌اصل، ۱۳۹۸، ص ۱۱۵). ایجاد گرایش به عبادت و دلبستگی به خدا، تلقین محسوب می‌شود و تلقین نیز با عقلانیت و استقلال متربی منافات دارد. همچنین، تربیت دینی به دلیل الزام‌آور بودن و سلب نگاه انتقادی و خلاقانه از متربی، بی‌معنا، متناقض و مانع رشد او است. باید در مدرسی که هزینه خود را از دولت دریافت می‌کنند، تربیت دینی دنیوی وجود داشته باشد (سلطانی‌کوهانستانی و فنی‌اصل، ۱۳۹۸، ص ۱۱۵). هرست تربیت دینی دنیوی (یعنی مطالعه عینی دین) در مدارس را می‌پذیرد. بنابراین، معتقد است که نباید با هزینه دولت به تربیت دینی پرداخت؛ مگر اینکه

تربیت دینی دنیوی باشد. شخص باید در هر جنبه، به شیوه‌ای تحول یابد که حیات مستقلی را از حیث عقلانی پدید آورد. بنابراین، تحول عقل در همه قلمروها محور است؛ تربیت باید در پی تحقق بخشیدن به شخص و متناسب با حیات عقلانی باشد، همراه با تعهدات اساسی که باید ملازم با این جنبه‌ها گردد. بنابراین، تلقین نه تنها موجب تحول عقل نیست؛ بلکه مخرب عقل نیز محسوب می‌شود. ایجاد ویژگی‌هایی در افراد که اعتقاداتی به جز آنچه از لحاظ عقل قابل دفاع است، مفروض می‌گیرد؛ در تربیت جایی ندارد. در قلمرو دین، تربیت، فهم یک آیین بوده و مستلزم فعالیت‌های مربوط به مناسک و عباداتی است که در دین موردنظر ضروری محسوب می‌شود. آنچه که نمی‌تواند بخشی از تربیت باشد، این است که در پی ایجاد گرایش به عبادت در آن آیین یا ایجاد عواطفی از نوع دل‌بستگی به خدا باشیم؛ با این فرض که گرایش یا عواطف مذکور، تنها در صورتی تحول موجهی محسوب شود که آن دین، توسط فرد، مورد پذیرش قرار گرفته باشد. این پذیرش، منوط به داوری شخصی و اختصاصی است و تربیت متعهد به عقل صرف، حق ندارد مانع آن بشود (باقری، ۱۳۸۰، ص ۲۸-۳۱). عبادت، موعظه و تبلیغ با اهداف تربیت دینی ناسازگار نیستند؛ اما به‌طور قطع نمی‌توانند بخشی از آن باشند. نهادهایی مثل مدارس مسیحی، دانش‌آموزان را برای عمل به فرایض یک آیین تربیت می‌کنند و برای ترویج آن آیین در میان نوجوانان، بنا شده‌اند. این نهاد به کاری کاملاً متفاوت با تربیت دینی پرداخته‌اند، چون کار این نهادها تربیت دینی نیست، بلکه تلقین است. آنچه در این مدارس رخ می‌دهد، این است که غالباً دانش‌آموزان در معرض ترغیب دینی (تلقین) قرار می‌گیرند؛ نه تربیت دینی. تربیت، یک حق همگانی برای افراد، صرف‌نظر از اعتقادات دینی شخصی یا خانوادگی آنها است (باقری، ۱۳۸۰، ص ۳۶-۳۸). هرست بر آن است که هیچ داعیه واقعی دینی خاصی را، نمی‌توان به‌نحو عینی قابل قبول دانست و نه به این عنوان، می‌توان به آموزش آنها پرداخت، چون دین امر تجربی نیست. بنابراین، چون شرط لازمی از استعمال صحیح مفهوم تربیت در مورد داعیه‌های دینی صادق نیست؛ تعبیر «تربیت دینی» تناقض‌آمیز خواهد بود. از نظر ایشان، در یک حالت می‌توان تعبیر تربیت دینی را سازوار دانست و آن، هنگامی است که فهمی عینی از مذهب، موردنظر باشد. ظهور و گسترش یک دین در جامعه، خود واقعیتی عینی است و می‌توان در مورد آن، داعیه‌های عینی مطرح کرد که قابل آزمون همگانی باشد. حتی اگر لازم باشد، برای فهم عمیق آداب مذهبی، فرد به‌نحو فردی، خود را به‌جای پیروان یک دین قرار دهد و در مراسم شرکت کند؛ این نیز بخشی از فهم عینی محسوب می‌شود و می‌تواند بخشی از تربیت دینی باشد. اگر در یک برنامه تربیتی، انتقال عقاید و آداب دینی گنجانده شود، به‌نحوی که از حوزه دانش عینی خارج باشد؛ در این صورت، نه عنوان تربیت، که عنوان تلقین در مورد آن صادق خواهد بود. با این وصف، به‌کارگیری تعبیر تربیت دینی، ناسازگار و

تناقض آمیز خواهد بود؛ زیرا تلقین نمی‌تواند به‌نحو عینی قابل دفاع عقلانی باشد. تربیت و عقلانیت با هم ملازمت دارند. تنها هر امری که قابل دفاع عقلانی باشد، می‌تواند بخشی از تربیت قرار گیرد؛ هرچند امری شخصی باشد. هرست معیار تلقین را در روش می‌داند؛ بر این اساس، اگر نتوان ادعایی را به روش عینی آزمون نمود، انتقال آن به دیگران، تلقین خواهد بود. هرست بیان می‌کند که داعیه‌های دینی به‌نحو عینی قابل آزمون نیستند و ویژگی مناقشه‌آمیزی دارند (باقری، ۱۳۸۰، ص ۷۴-۷۷). بنابراین، آموزه‌های دینی تلقینی است. در نتیجه، هرست نه تنها آن را علمی نمی‌داند؛ بلکه مخرب عقل دانسته و مخالف طرح تربیت دینی در آموزش مدرسه‌ای می‌داند.

♦ دلیل دوم: شخصی بودن دین

همه امور دینی باید شخصی در نظر گرفته شود. لذا، این امر با الزام و حتی اصل تربیت دینی مدرسه‌ای منافات دارد؛ چراکه تربیت دینی، عمل به الزامات دینی براساس خدامحوری است و با فردمحوری ناسازگار است (سلطانی کوهانستانی و فنی اصل، ۱۳۹۸، ص ۱۳۰). تربیت باید ناظر به سطح مناسبی از استقلال عقلانی باشد. ساختار اجتماعی، سازمان و برنامه‌های درسی مدارس، تأثیرات بسیاری از نهادها و نیروهای دیگر در جامعه، استقلال افراد را محدود می‌کنند. تبعیت از امور دینی بر تصمیم افراد تأثیر می‌گذارد و از استقلال آنها می‌کاهد (باقری، ۱۳۸۰، ص ۲۸-۳۱). علت اینکه هرست تنها برنامه تربیت دینی مدرسه‌ای را محدودکننده استقلال دانش‌آموزان بیان می‌کند، نه سایر برنامه‌های مدرسه را؛ مخالفت همه‌جانبه او با الزام در تربیت دینی حتی الزام برنامه‌ای است. طبق بیان او، ساختار اجتماعی نیز در جامعه‌ای که قائل به تربیت دینی است، چون برنامه تربیت دینی را الزامی می‌داند نوعی محدودکردن استقلال دانش‌آموزان است؛ چرا که دین باید امری فردی در نظر گرفته شود. مشروط بر اینکه انجام آنها ناقض اخلاق عقلانی همگانی نباشد. اگر مدارس بخواهند در خصوص امور دینی، موضع خاصی اتخاذ کنند، این اقدام تربیت نیست؛ بلکه دخالت در امور شخصی افراد است. اتخاذ موضع دینی توسط مدارس و معلمان باعث انکار استقلال مطالعات تربیتی است و ماهیت تربیت ایجاب می‌کند که هیچ موضع دینی پذیرفته نشود. بنابراین، اگر نهادی برای تربیت ایجاد شود، پرداختن به امور دینی در آن با ویژگی غیرتربیتی، یعنی فعالیت در جهت ایجاد تعهد دینی به‌جای بسنده کردن به مطالعه عینی دین، مانع جریان یافتن مناسب امر تربیت خواهد شد. از این‌رو، به‌نظر می‌رسد غیرضروری است که مدارس دولتی، انجمن خاص دینی داشته باشند و نامطلوب است که در چنین انجمنی شرکت کنند. در جامعه دنیوی که از جهت دینی کثرت‌گرا است، نهادهای دینی کارکرد شخصی و خصوصی دارند؛ که به‌طور عمده، به عمل نمودن به فرایض دینی و تبلیغ مختلف مربوط است (باقری، ۱۳۸۰، ص ۳۶-۳۸).

✦ دلیل سوم: تفاوت ماهیت دین و علم

ماهیت علم، متفاوت از ماهیت دین است؛ لذا، نمی‌توان از علم دینی سخن گفت. بنابراین، تعبیر تربیت دینی یا تربیت اسلامی نادرست است؛ زیرا علم تربیت دینی ماهیتی تناقض‌آمیز دارد. به همین دلیل، سخن گفتن از تربیت دینی (از نظر روش‌شناسی) بی‌معنا، ناسازوار و تناقض‌آمیز است؛ چون داعیه‌های دینی به‌نحو عینی قابل آزمون نیستند، ویژگی مناقشه‌آمیزی دارند. لذا، هرست دانش تربیت دینی را انکار و بیان می‌کند که از باور دینی می‌توان سخن گفت، اما از دانش دینی خیر. پس، تربیت دینی نداریم (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۱۵). بنابراین، گزاره‌های دینی قابل فهم مستقل نیستند؛ فهم دین مبتنی است بر پذیرش پیش‌فرض‌های دینی به‌صورت پیشینی. هرست درباره تربیت دینی در دو مقوله «دانش تربیت دینی» و «فرآیند تربیت دینی» بحث می‌کند. وی منکر دانش تربیت دینی بوده و معتقد است که نمی‌توان دانش تربیتی منتسب به یک دین خاص داشت. بنابراین، تربیت اسلامی و مسیحی یا یهودی معنا ندارد؛ چون رشته‌های علمی مانند تربیت، کاملاً مستقل از دین و براساس اصول عقلانی است. اما تربیت دینی به‌معنای یک فرآیند، که ما آموزه‌های خاصی را به دانش‌آموز ارائه دهیم، مثلاً آموزش آموزه‌های اسلام و هدف اینگونه تربیت این باشد که مربی آموزه‌های دین مورد نظر را بپذیرد و متدین به آن دین شود، این را هم تربیت اقراری می‌گویند. اگر آموزه‌های دین براساس استدلال و عقلانیت صورت نگیرد و آموزش با این قصد و نیت انجام شود که دانش‌آموز آموزه‌ها را بپذیرد و به آنها به‌صورت عملی و نظری التزام پیدا کند، این نوعی تلقین است و نمی‌توان آن را تربیت نامید. اما اگر آموزش مطالب براساس عقل و استدلال باشد و خود دانش‌آموز بتواند آن را فهم کند و بپذیرد، در این صورت می‌توان آن را تربیت نامید. هرست بیان می‌کند که آموزه‌های دینی از عنصر عقلانیت، استدلال و خردورزی خالی است؛ بنابراین، تربیت دینی در مدارس عمومی جایی ندارد. وی معتقد است اگر کسی بخواهد آموزه‌های دین اسلام را بپذیرد، لازم است برخی از گزاره‌ها را به‌صورت پیشینی پذیرفته باشد (داودی، ۱۳۹۸ الف، ص ۱۲۷-۱۴۶). علت بی‌معنا بودن تربیت مسیحی، اختلاف در منشأ این دو است. منشأ دین، وحی است و منشأ تربیت، تجارب و مشاهدات عینی. به‌نظر هرست، اگر چیزی علم باشد؛ باید ماهیت مستقل منطقی و روش‌شناختی خود را داشته باشد و منتسب کردن آن به چیزی بیرون از آن، به‌منزله انکار استقلال آن است. سخن هرست این است که توأم بودن علم و یک نظام اعتقادی در مقطع معینی از تاریخ، امری بالعرض است و این معیت، بر ساختار منطقی ذاتی علم تأثیر ندارد. به‌دلیل صورت نامشخص و نامتمایز معرفت دینی، انتساب تربیت به یک نظام اعتقادی دینی، ترکیبی فاقد معنا به‌وجود می‌آورد. بنابراین علم، ماهیتی مستقل از دین دارد و از این‌رو نمی‌توان از علم دینی سخن گفت (باقری، ۱۳۸۰، ص ۴۴-۶۸، ۹۲؛ سلطانی‌کوهانستانی و فنی‌اصل، ۱۳۹۸، ص ۱۱۵).

۳-۱. بررسی و نقد ادله هرست

✦ نقد دلیل اول: تلقینی بودن تربیت دینی

«هرست» معتقد است که آنچه در محیط‌های دینی برای انتقال عقاید به نسل جدید جریان دارد، «تلقین» است نه «تربیت»؛ بنابراین، از «عمل تربیت» نیز نمی‌توان سخن گفت (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۴۳). در نتیجه، باید مشخص شود «تلقین» به چه معنا است و معیارهای تعریف آن چیست؟ هرست معتقد است که هر جا نسل گذشته‌ای در کار انتقال میراث اجتماعی به نسل آینده باشد، نمی‌توان از این کار با عنوان تربیت یاد کرد. اگر در یک برنامه تربیتی، انتقال عقاید و آداب دینی قرار گیرد، به نحوی که از حوزه دانش عینی خارج باشد، در این صورت نه عنوان تربیت که عنوان تلقین در مورد آن صادق خواهد بود؛ زیرا تلقین امری است که نمی‌تواند به نحو عینی قابل دفاع همگانی باشد. از نظر هرست، تربیت و عقلانیت با هم ملازم نیستند. تنها هر امری که قابل دفاع عقلانی باشد می‌تواند بخشی از تربیت قرار گیرد؛ هرچند امری شخصی باشد (هرست، ۱۹۷۴م، ص ۸۸، ۱۱۴). اما تلقین از نظر هرست قابل دفاع عقلانی نیست. به رغم نظر هرست که می‌گوید داعیه‌های دینی به نحو عینی قابل آزمون نیستند و ویژگی مناقشه‌آمیزی دارند (هرست، ۱۹۷۴م، ص ۸۶)؛ داعیه‌های علمی نیز عرصه مناقشه‌خیزی دارند و نیل به عینیت در آنها، مسیری کاملاً روشن ندارد. به هر حال، مناقشه‌آمیز بودن، چیزی را به امر تلقینی تبدیل نمی‌کند. نکته دوم اینکه، دست نیافتن به آزمون عینی، لزوماً چیزی را به قلمروی تلقین وارد نمی‌کند. عقل توان آن را ندارد که هر چیزی را به آزمونی عینی بیازماید و مرزی قاطع میان امور عینی و غیرعینی بکشد. حتی، مفروضاتی در قلمرو علم وجود دارد که نمی‌توان آنها را مورد آزمون عینی قرار داد و تنها می‌توان آنها را پذیرفت و براساس آنها به کار علمی پرداخت؛ چنانکه منتقدان به اثبات‌گرایان اشکال می‌گرفتند که اصل تحقیق‌پذیری تجربی، خود قابل تحقیق تجربی نیست، با اینکه مبنای تحقیق تجربی است. پس، نمی‌توان گفت پایبندی به هرچه قابل آزمون عینی نباشد، تلقینی و غیرعقلانی است. اسمارت در مورد قاعده ابطال‌پذیری یا ابطال‌ناپذیری نیز تشکیک می‌کند که تحقیق‌پذیری و ابطال‌پذیری را نمی‌توان به عنوان فصل ممیز میان قضایای علمی و آیینی دانست؛ زیرا نفوذ عناصر متافیزیکی در علم و قضایای علمی، مانع از آن می‌شود که این قضایا قابل ابطال تجربی باشند و به این ترتیب، با آیین‌ها مشابهت می‌یابند. اگر در مورد قضیه‌ای، این نگرش وجود داشته باشد که هیچ شاهد مخالفی آن را ابطال نمی‌کند؛ قضیه مذکور در حیطه چنین نگرشی، به امری تلقینی تبدیل می‌شود. اسمارت می‌گوید: یک قضیه علمی در حد ساختار منطقی خود، به دلیل نفوذ عناصر متافیزیکی در آن، کاملاً قابل ابطال تجربی نیست. اگر شیوه عرضه مطالب یا نگرش نسبت به شواهد مخالف به عنوان معیار تلقین در نظر گرفته شود؛ در این صورت، موضوع یک مطلب یا

روش آن، به‌نهایی معیار تلقین نخواهد بود؛ بلکه در واقع، هر موضوعی با هر روشی، مستعد آن خواهد بود که در صورت قرارگرفتن در حیطه نگرشی معین، به امری تلقینی تبدیل شود. بنابراین، هم دین و هم علم، بسته به نوع نگرشی که در عرضه آنها اتخاذ می‌شود، می‌توانند به امری تلقینی تبدیل شوند. در صورتی که عالم دینی، معرفت دینی خود را با این نگرش عرضه کند که پیشاپیش برای هر سؤال مخالف، پاسخ یا توجیهی فراهم کرده باشد، کار او تعلیم یا تربیت نیست؛ بلکه تلقین است. به همین قیاس، اگر عالم علم تجربی، معرفت علمی خود را با این نگرش عرضه کند که پیشاپیش برای دفع هرگونه شواهد مخالف، سلاهی تعبیه کرده باشد، او نیز در کار تعلیم یا علم‌ورزی نیست؛ بلکه به تلقین پرداخته‌است (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۴۷-۴۹). در حالی که در تربیت دینی هدف این نیست که از قبل برای همه سؤالات پاسخی مدنظر باشد؛ بلکه از طریق استدلال به آموزش دین پرداخته می‌شود و مربی، حق الزام تربی به پذیرش آنچه به او آموزش می‌دهد را ندارد. هرست معیار تلقین را در روش می‌داند. بر این اساس، اگر ادعایی را نتوان به‌روش عینی آزمون نمود، انتقال آن به دیگران، تلقین خواهد بود. در پاسخ باید گفت، آزمون عینی کار چندان آسانی نیست و نمی‌توان گفت پایبندی به هرچه قابل آزمون عینی نباشد، تلقینی و غیرعقلانی است. عقل نیز خود حدودی دارد و نمی‌توان هر چیزی که فراتر از حدود عقل باشد را انکار کرد. قبول حدود عقل، خود، عقلانی است. معرفت‌های عقل نیز دو نوع خواهد بود؛ «معرفت‌های ایجابی» نسبت به آنچه در حدود آن است و «معرفت‌های سلبی» نسبت به آنچه در ورای حدود آن است (باقری، ۱۳۸۰، ص ۷۴-۷۷). برخلاف ادعای هرست، تعبیر تربیت دینی به‌ضرورت، ماهیتی ناسازوار و تناقض‌آمیز ندارد؛ زیرا عنصر دین یا دینی در آن، به‌ضرورت، ماهیتی تلقینی نداشته تا با تربیت که ماهیت عقلانی دارد، در تعارض قرار گیرد. تعبیر «تربیت علمی» نیز، به‌ضرورت، ماهیتی سازوار ندارد؛ بلکه اگر معرفت علمی و انتقال آن با نگرش بی‌اعتنایی نسبت به شواهد مخالف همراه شود، تعبیر مذکور، تناقض‌آمیز خواهد بود. به‌عبارت دیگر، اگر نگرش مصونیت‌آمیزی نسبت به علم اتخاذ شود، این همان چیزی است که به امری، ماهیت تلقینی می‌بخشد؛ یعنی علم مصون از خطا نیست، اگر ما علم را چنین فرض کنیم، دیگر از حالت علم بودن خارج شده و به امر تلقینی تبدیل شده است. بر این اساس، باید از مطلق‌گرایی دست برداشت. اما تلقینی بودن تربیت دینی مبتنی بر چند پیش‌فرض نادرست است. پیش‌فرض نخست این است که: می‌توان مستقل از جهان‌بینی خاص هر جامعه، تعریفی برای تعلیم و تربیت ارائه کرد. اما این پیش‌فرض نادرست است؛ زیرا معنای هر واژه به کاربرد آن در جمله و اوضاع و احوال اجتماعی و فرهنگی جوامع بستگی دارد. به همین جهت، معنای یک واژه در جوامع مختلف ممکن است متفاوت باشد. بنابراین، اگر آنچه هرست در باب مفهوم تربیت گفته، درست باشد؛ تنها در فرهنگ

انگلیسی درست است و نمی‌توان آن را معیار قرار داد و معانی تربیت در دیگر فرهنگ‌ها را با آن نقد و بررسی کرد.

پیش‌فرض دوم این است که: گزاره‌های دینی، غیرعقلانی هستند. این پیش‌فرض نیز باطل است؛ چراکه حداقل، اسلام مردم را برای پذیرش دین دعوت به تعقل و تفکر کرده است، همچنان که در آیاتی مانند: «قُلْ إِنَّمَا أَعْطُكُمْ بِوَاحِدَةٍ أَنْ تَقُومُوا لِلَّهِ مَشْئِي وَفُرَادَى تَتَفَكَّرُوا» (سبا، ۴۶)؛ «... لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ» (حشر، ۲۱)؛ «... أَفَلَا تَعْقِلُونَ» (مومنون، ۸۰)؛ «... أَفَلَا تَتَفَكَّرُونَ» (انعام، ۵۰) و «أَفَلَا يَنْدَبُرُونَ الْقُرْآنَ ...» (محمد، ۲۴) به آن پرداخته شده است. بنابراین، نمی‌توان گفت همه گزاره‌های دینی و گزاره‌های همه ادیان غیرعقلانی هستند. بخش قابل توجهی از آموزه‌های دین اسلام، بنیادی و معرفتی است که در آنها امکان تقلید وجود ندارد و هرکسی باید در حد علم و فهم خود این اصول را متقاعدکننده و قابل دفاع عقلانی بیابد؛ به این معنا که به داوری عقلانی و عقلایی گذاشته می‌شود. نکته‌ای که باید توجه کرد این است که هرچند عقل، از عهده این داوری برمی‌آید؛ اما معلوم نیست که خود عقل قادر بر کشف آنها باشد (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۰۵-۱۰۶). بنابراین، چگونه می‌توان آموزه‌های بنیادی و معرفتی دین را، به‌صورتی که در اسلام است، با لقاء و تلقین آداب یکی دانست؟ این آموزه‌ها در خود دین نباید به‌صورت تلقینی پذیرفته شوند. فردی که به دین ایمان می‌آورد، باید با تأمل عقلی در مورد این آموزه‌ها داوری کند و آنها را متقاعدکننده بیابد و آنگاه ایمان آورد. زبان خود دین نیز در عرضه آموزه‌های بنیادی خود، زبان عقلانی و اقامه شواهد برای قبول آنها است. آنچه که باعث شده هرست این نظریه را مطرح کند، تأثیرپذیری دیدگاه وی بر تفکیک ایمان و عقل در کلام مسیحیت است؛ اما چنین تفکیکی در متون اسلامی نیست. تربیت اسلامی که تربیت دینی نیز نامیده می‌شود، جنبه عقلانی دارد؛ زیرا آموزه‌های اسلامی، هم به‌عنوان مبنای دین عقلانی‌اند و هم به‌منزله پیش‌فرض‌های علم دینی، و در شکل خاصش تربیت اسلامی، عرصه را برای تلاش تحقیقی و تجربی باز می‌گذارند؛ چون به پیش‌فرض‌های علمی توجه دارد (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۰۷-۱۰۸).

پیش‌فرض سوم این است که: غیرعقلانی بودن یک گزاره به‌معنای تلقینی بودن آموزش آن گزاره است. این پیش‌فرض نیز باطل است؛ زیرا ملاک تلقینی بودن، روش آموزش است، نه ماهیت محتوا. اگر آموزش به‌گونه‌ای باشد که زمینه‌ساز درک و فهم دانش‌آموز و پذیرش آزادانه و آگاهانه باشد، تلقین نخواهد بود (داودی، ۱۳۹۸ الف، ص ۱۲۷-۱۴۶). تربیت باید به رشد و تحول، اندیشه‌ورزی و استقلال نظر فرد منجر شود. اگر نظر فردی تحت تأثیر شخصیت دیگران دچار تغییر شود؛ در دوران کودکی باقی‌مانده و تربیت نیافته است. تربیت دینی متضمن سه عنصر شناخت، انتخاب و عمل است و این حاکی از فرآیندی است

که فرد تنها با روشن بینی عقلانی، تصمیم و پای‌ورزی در عمل می‌تواند آن را طی کند. چنین تعبیری از تربیت در متون اسلامی، با مفهوم نسبتاً مستقل تربیت، یعنی با شاخص‌هایی چون اندیشه‌ورزی، استقلال نظر و استواری شخصیت، هماهنگ است (باقری، ۱۳۸۰، ص ۸۰-۸۱). هرست در مورد بی‌معنایی تعابیر حاکی از «علم تربیت دینی» اشاره می‌کند که اگر کسی تربیت دینی را ناظر به مجموعه اقدام‌های تربیتی بداند که در محیط‌های مذهبی در مورد نسل جدید انجام می‌شود، به تلقین روی آورده است. به عبارت دیگر، هر جا نسل گذشته‌ای در کار انتقال میراث اجتماعی به نسل آینده باشد، نمی‌توان از این کار با عنوان تربیت یاد کرد. تردید هرست در این مورد، مبتنی بر تفکیکی است که فیلسوفان تعلیم و تربیت میان دو مفهوم تلقین و تربیت قائل شده‌اند. با این تفکیک، آنچه در محیط‌های دینی برای انتقال عقاید به نسل جدید جریان دارد، تلقین است نه تربیت. تربیت چیزی است که دانش و فهم در آن نقش اساسی ایفا می‌کند (باقری، ۱۳۸۰، ص ۷۳).

✦ نقد دلیل دوم: شخصی بودن دین

هرست تربیت دینی را به‌منزله زیرمجموعه‌ای از کل تربیت، در کنار ساحت‌های دیگر محسوب می‌کند که نمی‌توان آن را به کل تربیت اطلاق کرد. اما علت این محدودیت عرصه برای مفهوم تربیت دینی، غلبه آرمان دنیاگرایی بر اندیشه معاصر غربی است. بر این اساس، دین باید از عرصه‌های مختلف زندگی بشری پا بیرون بکشد و تنها در محدوده شخصی قرار گیرد. در مقابل، اگر مفهوم تربیت اسلامی با گستره‌ای فراگیر به‌کار برده شود، دین مرادده‌ای با عرصه‌های مختلف زندگی اجتماعی پیدا کرده و نوعی نقش تعیین‌کننده نسبت به آنها ایفا می‌کند. بنابراین دین در اسلام، نه امری شخصی است که نسبت به عرصه‌های مختلف فعالیت بشر بی‌تفاوت و بی‌سخن باشد؛ و نه در پی آن است که تمامی فعالیت‌های بشر، اعم از علمی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی را با تمامی اجزاء و جزئیات آن طراحی و پیشنهاد کند. در آموزه‌های دینی اسلام، مبانی و اصولی وجود دارد که به‌منزله معیار، عمل می‌کنند و مانند شاخص‌های کلان بر روند فعالیت‌های خُرد بشری در عرصه‌های مختلف تأثیر می‌گذارند. اندیشه اسلامی، انسان را از فروکاستن به پدیده‌های صرفاً فیزیکی و زیستی باز می‌دارد. آموزه‌های دینی بر فعالیت‌های علمی و تربیتی تأثیرگذار است و این تأثیرگذاری به بیان لاکاتوش به دو شکل سلبی و ایجابی ظاهر می‌شود. شکل سلبی این است که روان‌شناسی تربیتی رفتارگرایانه نمی‌پذیرد که انسان در احاطه محیط باشد و به شکل مکانیکی عمل کند، و در شکل ایجابی آموزه‌های دینی الهام‌بخش می‌باشد؛ یعنی انسان در حالی که تأثیراتی را از شرایط محیطی می‌پذیرد، خود منشأ و مسئول اعمال خود است و تأثیرآفرینی بر امور دارد. اگر چنین تأثیرآفرینی و الهام‌بخشی کلانی از سوی آموزه‌های دینی بر فعالیت علمی و تربیتی جریان می‌یابد، اطلاق

مفهوم تربیت دینی بر تربیت، به منزله کل (نه ساحتی در کنار دیگر ساحت‌ها، مثل تربیت بدنی، تربیت اقتصادی و...)، به جا و مناسب به نظر می‌رسد (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۰۱-۱۰۲). هرست که تربیت دینی را امری شخصی می‌داند و می‌گوید الزام‌بردار و قابل ارائه در مدرسه نیست؛ پس باید دیگر امور شخصی را -مانند تربیت جنسی- نیز مذموم بداند.

✦ نقد دلیل سوم: تفاوت ماهیت دین و علم

برای تبیین و نقد این دلیل، باید این پرسش را مطرح کرد که در چه صورتی تعبیر «تربیت اسلامی» از سازواری برخوردار است و در چه حالتی، ماهیت تناقض‌آمیز دارد؟ وقتی گفته می‌شود «تربیت اسلامی» تعبیری سازوار است، مراد آن است که اگر افکار و اعمال آدمی، براساس دیدگاه اسلام تنظیم شود، موجب رشد و تحول در وی می‌شود؟ اگر پاسخ مثبت باشد؛ تعبیر مذکور، سازوار است و اگر منفی باشد، تغییرات حاصل شده در فرد، حاکی از تربیت نیست؛ بلکه ممکن است حاکی از تلقین باشد و به این ترتیب، تعبیر «تربیت اسلامی» ناسازوار است. تربیت اسلامی در محیط‌ها و جوامع مختلفی جریان دارد و برداشت‌های متفاوتی از اسلام است. در برخی از این برداشت‌ها، تعبیر تربیت اسلامی، تناقض‌آمیز می‌شود. مثلاً در برداشت اخبارگرایانه از اسلام، که اندیشه را بدون چون‌وچرا می‌پذیرند و به فهمی سطحی از ظاهر متون دینی اکتفاء می‌کنند، تربیت، ملازم با نادیده گرفتن اندیشه‌ورزی است و فردی که حاصل چنین فرآیند تربیتی است، فاقد خصیصه اندیشه‌ورزی خواهد بود و به‌خاطر اینکه اندیشه‌ورزی یکی از شاخص‌های تربیت است، اطلاق تربیت اسلامی به فرآیند مذکور تناقض‌آمیز است. حاصل کلام اینکه تعبیر «تربیت اسلامی» با بیانی که گذشت، سازوار و به‌دور از تعارض و تناقض است. در عنصر «اسلامی» این تعبیر، مبتنی بر متون دینی است که با عنصر «تربیت» در تعبیر مذکور هماهنگ و سازوار است؛ چراکه در مکتب اسلام، اندیشه‌ورزی یکی از ویژگی‌های فرد تربیت‌یافته است و تربیت آدمی باید به رشد و تحول وی منجر شود و در فرد نسبت به دیگران، استقلال نظر ایجاد کند. باقری در پاسخ به هرست بیان می‌کند که برای انتصاب تعلیم و تربیت به یک دین، لازم نیست که همه اجزاء و اندام‌های آن، به‌طور مستقیم و صریح از متون مربوط به آن دین استخراج شود؛ بلکه همین مقدار کافی است که سبک و سیاق کلی تدوین مطالعات تربیتی، برحسب مبانی و اصول موردنظر آن دین شکل بگیرد و جزئیات حاصل از تلاش تجربی نیز در چارچوب آن تشکیل یابد. پیش‌فرض دوم شما این است که علم را فعالیت عقلانی می‌دانید که پیش‌فرض‌های خود را از صافی عقل می‌گذرانند؛ در حالی‌که آموزه‌های دینی تن به این نقد عقلانی نخواهد داد. این هم بدین‌گونه پاسخ داده می‌شود که آیا ممکن است علم، همه پیش‌فرض‌های خود را مورد نقد عقلانی قرار دهد؟ اگر هر نقدی محتاج معیار باشد، نقد همه پیش‌فرض‌ها ممکن نیست؛

زیرا نقد همه پیش فرض‌ها، محتاج معیار است که باید آن معیار را مفروض گرفت. نکته دیگر اینکه، آموزه‌های دینی که فرضیه‌های قابل تحقیقی دارند، می‌توانند زمینه‌ساز علم دینی باشند. اما این به معنای ابطال آموزه‌های دینی توسط یافته‌های علمی نیست و جایگاه آموزه‌ها در خود دین، آسیبی نخواهد دید. تنها اتفاقی که رخ می‌دهد، این است که آموزه‌های مذکور، نقش پیش فرض‌های علمی را خوب بازی نمی‌کنند؛ اما این بدان معنا نیست که آنها نقش خاص خود را در دین و دین‌ورزی انسان‌ها از دست داده باشند. علم می‌تواند پیش فرض‌های خود را از دین بگیرد. بنابراین، آموزه‌های دینی می‌تواند نقش شرط کافی را در تکوین علوم، مانند تعلیم و تربیت، ایفا کند. اما اگر، نظریه براساس آموزه‌های دینی تکوین یابد، آنها نقش شرط لازم را نسبت به محتوای این نظریه بازی خواهند کرد (باقری، ۱۳۸۰، ص ۱۰۳-۱۱۰). همچنین، بی‌معنایی دانش تربیت دینی بر یک پیش فرض نادرست استوار است و آن استقلال کامل علم از دین است. در حالی که هر علمی به‌ویژه علم تعلیم و تربیت بر تصویری از انسان، جهان و زندگی بنا شده که قابل نفی و اثبات تجربی نیستند؛ بلکه به‌صورت پیشینی پذیرفته می‌شوند. از نظر هرست، تربیت، مبتنی بر لیبرالیسم است که ارزش‌های اساسی آن عبارت است از عقلانیت، آزادی و خودگردانی که به‌صورت پیشینی و نه براساس شواهد تجربی توسط او به‌عنوان مبنای تعلیم و تربیت پذیرفته شده است. بنابراین، علم هم به لحاظ روشی و هم به لحاظ محتوایی مبتنی بر مفروضه‌های غیرعلمی است که با تجربه قابل اثبات نیست. این مفروضه‌ها می‌تواند دینی یا غیردینی و حتی ترکیبی از این دو باشد (داودی، ۱۳۹۸ الف، ص ۱۲۷-۱۴۶).

برخلاف دیدگاه هرست، تعبیر «تربیت اسلامی» را به‌طور مطلق نمی‌توان تعبیری بی‌معنا دانست. اگر «تربیت اسلامی» به‌عنوان مصداقی از علم دینی، چنان تصور شود که در آن پیش فرض‌های دینی، شرط لازم فعالیت علمی باشد، تعبیری بی‌معنا است. اما این تعبیر در دو حالت معنا دار است: الف) در حوزه روش علم: پیش شرط‌های دینی را به‌عنوان یک سلسله از مجموعه شروط کافی (نه لازم) برای ظهور آن در نظر بگیریم. ب) در حوزه تنوریک (نظریه پردازی) علم: پیش فرض‌های دینی را به‌عنوان تغذیه‌کننده یا زاینده فرضیه‌های علمی در نظر بگیریم (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۲۷).

به نظر می‌رسد هرست در بیان اینکه علم ماهیتی مستقل دارد، به‌طور عمده به روش علم نظر دارد و این مسئله را از حیث نظری، مورد غفلت قرار داده است. از قضا، قلمرو نظریه در علم، قلمروی است که در آن نمی‌توان داعیه استقلال علم را به کرسی نشاند؛ بلکه نفوذ و تأثیر پیش فرض‌ها در آن، بسیار چشمگیر است. هرست تأکید می‌کند که روش و ساختار منطقی علم، مستقل است و علم آن را از جایی وام نمی‌گیرد. در بُعد تنوریک (نظریه پردازی) علم، به نحو معنا داری می‌توان از علم دینی سخن گفت، مشتمل بر مصادیقی همچون روان‌شناسی اسلامی یا تربیت اسلامی که ساختار منطقی علم و روش تجربی آن مانعی

برای معنادار بودن اینگونه تعابیر ایجاد نمی‌کند. حاصل کلام اینکه، تعبیر تربیت اسلامی را به‌طور مطلق نمی‌توان تعبیری بی‌معنا دانست؛ بلکه مرزها و شرایطی برای معناداری آن وجود دارد (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۳۹-۴۳).

پس از بررسی سخن هرست در مورد صورت نامتمایز معرفت دینی، اکنون به بررسی استدلال وی یعنی استقلال علم از دین در حوزه روش و ساختار منطقی پرداخته می‌شود. خلاصه سخن هرست این است که علم، ماهیتی مستقل از دین دارد و از این‌رو، نمی‌توان از علم دینی سخن گفت. به‌نظر می‌رسد خود هرست در سخن گفتن از استقلال علم از دین، تنها به حیثیت روشی و منطقی علم نظر دارد و این مسئله را با توجه به بُعد نظریه‌ای علم، مورد بررسی قرار نداده است. اما لازم است این مسئله، هم در حوزه روش علم و هم در حوزه نظریه‌پردازی علم مورد توجه قرار گیرد. دلیل اینکه وی در این بحث، تنها به حوزه روش علمی نظر دارد، این سخن وی است: مراد از بیان اینکه علم بر پیش‌فرض‌های مسیحی استوار می‌باشد، گنگ و مبهم است؛ زیرا آزمون‌های مربوط به داعیه‌های علم، در نهایت اموری از نوع مشاهده حسی است. معنا و معیارهای کاربرد اصطلاحات علمی چنان‌اند که با هیچ نوع از مفاهیم دینی ارتباط ندارند (هرست، ۱۹۷۴م، ص ۸۲). تأکید وی بر «مشاهده حسی» و «معیارهای کاربرد اصطلاحات علمی» نشان می‌دهد که جنبه روشی و ساختار منطقی علم، در کانون توجه وی قرار دارد. تا آنجا که در قلمرو علم به جنبه روشی و ساختار منطقی آن نظر داشته باشیم، سخن هرست قابل قبول به‌نظر می‌رسد. اگر در به‌کارگیری تعبیر «علم دینی» مراد این باشد که روش‌شناسی علم و تعیین ساختار منطقی آن از دین اخذ می‌شود، بی‌گمان به نفی استقلال علم فتوا داده شده است. اما، علم به‌عنوان شاخه‌ای از معرفت آدمی، روش و ساختار منطقی خود را ضرورتاً از پیش‌فرض‌های دینی اخذ نمی‌کند. ممکن است که روش تجربی و ساختار منطقی علم، به‌صورت کامل بر پیش‌فرض‌های غیردینی یا الحادی استوار شود؛ بنابراین، پیش‌فرض‌های دینی را نمی‌توان برای علم لازم و ضروری دانست. این، استقلال روش‌شناسی علم از پیش‌فرض‌های دینی را نشان می‌دهد. در این حالت، تعبیر «علم دینی» بی‌معنا خواهد بود؛ زیرا علم در عین استقلال از دین، دینی نامیده شده است. البته، نباید فراموش کرد که استقلال روش‌شناختی علم، به این معنا نیست که روش علم می‌تواند از هرگونه پیش‌فرضی مستقل باشد؛ به‌عکس، هرگز روش‌شناسی علمی، بر زمینه خالی از هرگونه پیش‌فرض نمی‌روید. تبیین امکان به‌کارگیری روش علمی و توجیه اعتبار آن، محتاج تکیه بر برخی از پیش‌فرض‌ها در مورد جهان و انسان است (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۳۶-۳۸).

حال باید به این نکته توجه شود که میان پیش‌فرض‌های علم و پیکره خود علم، ارتباط مفهومی وجود دارد. بنابراین، سخن قاطع هرست مبنی بر اینکه «معنا و معیارهای کاربرد اصطلاحات علمی چنان‌اند که

با هیچ نوع از مفاهیم دینی ارتباط ندارند»، سخن تامی نیست. نتیجه اینکه از حیث روش‌شناسی علم، تعبیر «علم دینی»، در یک حالت، بی‌معنا است و آن اینکه مفروضات دینی، شرط لازم علم تلقی شود. اما در حالت دیگر، برای این تعبیر، معنایی متصور است و آن اینکه مفروضات دینی، یک سلسله از مجموعه شروط کافی روش‌شناسی علم را فراهم آورند. خلاصه سخن هرست این است که علم، ماهیتی مستقل از دین دارد و از این‌رو، نمی‌توان از علم دینی سخن گفت. به نظر می‌رسد خود هرست در سخن گفتن از استقلال علم از دین، تنها به حیثیت روشی و منطقی علم نظر دارد؛ اما لازم است این مسئله، هم در حوزه روش علم و هم در حوزه نظریه‌پردازی علم مورد توجه قرار گیرد. از این‌رو، پیش‌فرض‌های دینی را نمی‌توان برای علم لازم و ضروری دانست. لذا، تعبیر علم دینی بی‌معنا می‌شود؛ زیرا علم در عین استقلال از دین، دینی نامیده می‌شود. امکان و اعتبار روش علمی را نمی‌توان به کمک خود آن مشخص کرد؛ زیرا مستلزم دور یا تسلسل است. پس، باید به اموری بیرون از آن و غیر آن متوسل شد که همان پیش‌فرض‌ها خواهد بود (باقری، ۱۳۹۴، ج ۲، ص ۳۵-۳۹).

۴. نتیجه‌گیری

با توجه به حاکمیت نظام سکولار و لیبرال در غرب، یکی از چالش‌های عمده در تربیت، مسئله تربیت دینی در مدارس است. حکومت‌های لیبرال و سکولار بیشتر از آنکه دغدغه دین و مسائل معنوی افراد را داشته باشند؛ به دنبال ایجاد دولت رفاه و تأمین نیازهای مادی جوامع خود هستند. لذا اندیشمندان غربی، که گرایش لیبرال دارند، نه تنها با الزام مخالف‌اند؛ بلکه برخی از آنها با استدلال‌های مختلف مانند تلقینی و غیرعلمی بودن تربیت دینی با اصل تربیت دینی در مدارس دولتی نیز مخالف هستند. یکی از مخالفان الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای، هرست است که تربیت دینی را ترکیبی فاقد معنا می‌داند. از نظر او نباید در مدارس دولتی به این امر اقدام شود. پیش‌فرض‌هایی عامل خلط برای هرست شده تا ماهیت دین و علم را متفاوت و بلکه متعارض بدانند. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از تلقینی بودن دین، نفی استقلال علم، عقلانی نبودن دین. با توجه به سه پیش‌فرض موجود، هرست بیان می‌کند که نمی‌توان از تربیت دینی سخن گفت؛ بنابراین، بر جدایی دین از علم و بی‌معنایی دین استدلال می‌کند. لذا، با این دلیل به نفی الزام در تربیت دینی مدرسه‌ای می‌پردازد. در پاسخ هرست نیز مطرح شد که تربیت اسلامی بر اندیشه‌ورزی تأکید دارد؛ بنابراین، تلقینی نیست. همچنین، پیش‌فرض‌های دینی شرط کافی (نه لازم) برای علم هستند و تفاوت علم و دین در روش و استقلال روشی آنها پذیرفته شد؛ اما دین استقلال علم را نفی نمی‌کند. مبانی بنیادین دین اسلام نیز مبتنی بر عقل است؛ لذا، نمی‌توان دین (خصوصاً اسلام) را خالی از عقلانیت دانست.

— منابع —

قرآن کریم.

- باقری، خسرو (۱۳۸۰). چپستی تربیت دینی (بحث و گفتگو با پرفسور پاول هرست). تهران: تربیت اسلامی.
- باقری، خسرو (۱۳۹۴). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. تهران: مدرسه، ج ۲.
- چانوب، اس. پی. (۱۳۸۰). دین و تعلیم و تربیت. در: مجموعه مقالات تعلیم و تربیت دینی، ترجمه شهاب‌الدین مشایخی‌راد. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ص ۲۹-۳۹.
- داودی، محمد (۱۳۹۸ الف). چالش‌های ناظر به امکان منطقی تربیت دینی با تأکید بر دیدگاه هرست. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۲)، ص ۱۲۶-۱۴۷.
- داودی، محمد (۱۳۹۸ ب). نقد دلایل مخالفان ضرورت تربیت دینی در نظام آموزش و پرورش رسمی. تربیت اسلامی، ۱۴(۲۹)، ص ۵۷-۷۴.
- زارعان، محمدجواد (۱۳۸۸). تربیت دینی، تربیت لیبرال. در: مجموعه مقالات تربیتی؛ تربیت دینی، اخلاقی و عاطفی، تدوین عبدالرضا ضرابی. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ص ۱۲۷-۱۴۶.
- سلطانی کوهانستانی، مریم؛ فنی اصل، عباس (۱۳۹۸). بررسی دیدگاه پل هرست در باب تربیت دینی بر مبنای تئوری تربیت فضیلت‌محور افلاطون. فلسفه تربیت، ۴(۱)، ص ۱۱۱-۱۳۶.
- موسوی‌نسب، سید محمدصادق (۱۳۸۸). تربیت دینی؛ هدایت یا تلقین؟. در: مجموعه مقالات تربیتی؛ تربیت دینی، اخلاقی و عاطفی، تدوین: عبدالرضا ضرابی. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، ص ۱۱۳-۱۲۶.
- هاند، میسایل (۱۳۹۳). پژوهشی فلسفی درباره امکان تربیت دینی. ترجمه سید مهدی سجادی. تهران: شرکت چاپ و نشر بین‌الملل.

- Ashraf, S.A. & Hirst, P.H. (1994). *Religion and education: Islamic and Christian approaches*. Foreword by A. Ibrahim. Cambridge: The Islamic Academy.
- Hirst, P.H. (1974). *Moral Education in Secular Society*. London: University of London Press.
- Hirst, P.H. (2009). *Liberal Education and the nature of knowledge*. In: *Philosophical Analysis and Education*. London: Routledge, p. 42-48.
- Hirst, P.H. (1993). *Education, knowledge and practices*. R. Barrow & P. White (eds.). Routledge, London. p. 184-199.