



نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت تربیت دینی

اثر ارزشمند دکتر خسرو باقری

تربیت اسلامی بی تردید یکی از اساسی ترین بخشهای معارف اسلامی است، اما به یقین هنوز تحقیق و تدوینی اصولی درباره آن صورت نپذیرفته است. بنظر می رسد چنین کاری را باید با معیارهای: اصالت نوشته، جامعیت کار و نوپردازی مطلب، محک زد. نگارنده سعی کرده کتاب حاضر را به این معیارها نزدیک کند. کتاب حاضر در دو جلد نوشته شده که جلد اول آن از پنج فصل: توصیف انسان در قرآن، مفهوم شناسی در باب تربیت، اهداف تربیتی، مبانی، اصول و روشهای تربیتی همچون جذبه حُلّاسن و احسان، تطور وسع آدمی، آشنایی و بیگانگی با خدا و مراحل تربیت تشکیل شده است و جلد دوم این کتاب به چهار بخش: مسائل مفهومی و ماهوی، مسائل تربیت مدنی و اجتماعی، مسائل تربیت فنی و حرفه ای و مسائل آسیب شناختی تربیت اسلامی پرداخته است.

بخش اول: مسائل مفهومی و ماهوی

فصل اول: امکان، معنا و سازواری در اخلاق و تربیت اسلامی

این فصل در صدد است تا به این پرسش، پاسخ دهد که «آیا اصولاً به کارگیری تعبیری همچون «تربیت» و «اخلاق» اسلامی امری ممکن و موجّب است یا اینکه همانند تعبیر مشابه «جامعه شناسی» / «روانشناسی» و «فیزیک» اسلامی بحث برانگیز خواهد بود؟» این تردیدها از دو سو مطرح است: ۱- کسانی که در اندیشه تهذیب اسلام از مطالبی هستند که به آن تحمیل شده است و ۲- آنان که روند جوامع بشری را به سوی دنیوی شدن می بینند و بر آنند که زبان دینی به تدریج از قلمروهای مختلف اندیشه و معرفت زدوده می شود. اما در چه صورتی می توان از معنا و سازواری تعبیری همچون «تربیت» و «اخلاق» اسلامی سخن به میان آورد؟ این بحث در

سه قسمت «امکان اخلاق و تربیت اسلامی»، «معنای تربیت اسلامی»، «سازواری در تربیت اسلامی» مطرح شده است.

۱ - امکان اخلاق و تربیت اسلامی

ما در صورتی امکان آن را خواهیم داشت که از اخلاق و تربیت اسلامی سخن به میان بیاوریم که یا در متون اسلامی راه و رسمی صریح درباره این مفاهیم وجود داشته باشد و یا آنکه فرض بر آن است که در متون اسلامی، به نحو صریح و اصیل، راه و رسمی در اخلاق و تربیت داده نشده است و به مقتضای آنچه که در متون اسلامی آمده، رسمی «خاص» در این قلمروها سامان بیابد. که البته نهایتاً می تواند ترکیبی از این هر دو روش نیز باشد.

در حالت الف مراد آن است که راه و رسمی مشتمل بر اهداف، اصول و مبانی، شیوه ها و مراحل فعالیت اخلاقی و تربیتی در متون اسلامی موجود باشد.

در حالت ب مراد بر آن است که در متون اسلامی به نحو صریح و اصیل، راه و رسمی در اخلاق و تربیت به دست داده نشده اما مقتضی است و با اندیشه های موجود در منابع اسلامی متناسب است که به چنین رسمی پرداخته شود.

تردید در وجود نظام اخلاقی گسترده اسلامی

مراد از اخلاقیات مخدوم ارزش هایی است که زندگی آدمی برای تحقق بخشیدن به آن ها و تابعیت از آن هاست. در مقابل اخلاقیات خادم ارزش هایی است که در خدمت آدمی قرار دارد و

برای بهتر شدن زندگی است. اما اخلاقیات مخدوم که حسن ذاتی دارند همواره ثابت و برقرار هستند. نمونه هایی از ارزش های مخدوم از این قرار است: خدا، انسان یا خودزندگی و ارزش های خادم عبارتند از کم سخن گویی و راستگویی.

ضرورت توجه به گسترده اخلاق اسلامی

محدود کردن اخلاق اسلامی به ارزش های اصلی (مخدوم) در حکم نفی اخلاق اسلامی است. دلیل این مطلب آن است که ارزش های مخدوم به طور عمده منشا و پشتوانه عقلانی دارند. به عبارت دیگر، شناخت و توجیه ارزش های مخدوم یا فضیلت های اساسی اخلاقی به طور ضروری در گرو توسل به متون اسلامی نیست. ارزش های اخلاقی اصیل پشتوانه ای عقلانی برای توجیه خود دارند، اتفاق نظر در مورد این دسته از ارزش ها بسیار چشمگیر است. والترز در این باره بحثی تحت عنوان فربه و نحیف: بحث اخلاقی در سطح بومی و جهانی برای مفاهیم اخلاقی؛ معانی حداقلی و حداکثری در نظر می گیرد معنای حداکثری برای مفاهیم اخلاقی مربوط به سطح بومی اخلاق است که منجر به ظهور نظام های مختلف اخلاقی و اجتماعی می شود. معانی حداقلی مربوط به سطح جهانی است و به دور از اختصاصات فرهنگی و اجتماعی و به صورت عام و مشترک میان فرهنگ ها و جوامع مختلف جلوه گر می شود.

تفکیک محدود و متغیر در قلمرو اخلاق

در ارزش های اخلاقی فرعی یا خادم آنچه ضروری است محدودیت است نه تغییرپذیری. در مقایسه با ارزش های اخلاقی اصلی یا مخدوم ارزش های اخلاقی فرعی محدود و مشروط اند در حالی که ارزش های اصلی از موقعیتی به موقعیت دیگر دگرگون نمی شوند و ارزش های فرعی

مشروط به تامین و تحقق ارزش های اصلی اند. این تفکیک ما را از مغالطه مهمی بر حذر می دارد. مغالزه ای که از آمیختن امرهای محدود و متغیر به ظهور می رسد. هر امر محدودی به لحاظ زمانی متغیر نیست. هر چند ارزش های فرعی به ضرورت محدودند اما به ضرورت متغیر نیستند.

ارزش های فرعی، وجه اختصاصی اخلاق اسلامی

وجه اختصاصی اخلاق اسلامی را باید در ارزش های فرعی یا خادم جست. همانطور که والترز معتقد بود هر قدر ارزش های اصلی و حداقلی دور و به ارزش های فرعی و حداکثری نزدیک شویم وجوه اختصاصی فرهنگ ها و نظام های اخلاقی بیشتر جلوه گر می شود. به طوری که اخلاق اسلامی هنگامی بامسماتر می شود که اخلاقیات حداقلی در بستر اخلاقیات حداکثری مورد نظر اسلام جلوه گر شود. از این رو اخلاق اسلامی نظامی است که ارزش های حداقلی و حداکثری را یکجا در خود دارد.

۲ - معنای تربیت اسلامی:

حال باید به این موضوع پرداخت که آیا به کارگیری تعبیری مانند «اخلاق» و «تربیت» اسلامی که در معنای ضمنی خود به تلفیق دو گفتمان پرداخته اند، امری ممکن است یا نه؟ هر چند که در این بخش به تفصیل از آرای صاحب نظرانی سخن به میان می آید که به کارگیری چنین تعبیری را خطا تلقی می کنند اما نگارنده بر آن است که تعبیر «تربیت اسلامی» را به طور مطلق نمی توان تعبیری بی معنا دانست. اگر «تربیت اسلامی» به عنوان مصداقی از علم دینی، چنان تصور شود که در آن پیش فرض های دینی، شرط لازم فعالیت علم باشد، تعبیری بی معنا است.

اما این تعبیر در دو حالت معنادار است: ۱- در حوزه روش علم: پیش شرط های دینی را به عنوان یک سلسله از مجموعه ی شروط کافی برای ظهور آن در نظر بگیریم. ۲- در حوزه تئوریکی علم، پیش فرض های دینی را به عنوان تغذیه کننده یا زاینده ی فرضیه های علمی در نظر بگیریم.

تردید در معنای تربیت اسلامی

هرست بر آن است که تعبیری چون تربیت مسیحی بی معناست و به طور طبیعی بیان وی شامل تعبیر تربیت اسلامی هم می شود چنانکه می گوید: چون این کتاب در درجه نخست به دنیوی کردن در جامعه ما نظر دارد اصطلاح دین در سراسر آن با نظر به دین مسیحی به کار رفته است اما غالب آنچه در مورد دین گفته شده در مورد سایر آیین ها هم کاربرد دارد. استدلال هرست مبتنی بر دیدگاه او در مورد صور دانش است. طبق این دیدگاه صور مختلفی برای دانش نظریه ای وجود دارد که می توان آن ها را بر حسب ویژگی های منطقی و معیارهای صدق قضایی که به طور اساسی مورد نظر آن هاست متمایز نمود.

استدلال او سه بخش دارد:

۱- وی بر آن است که دانش دینی صورت متمایزی ندارد و هر آنچه در متون دینی مطرح شده در صورتی که جنبه دانشی داشته باشد در واقع متعلق به حوزه های دانش های دیگر است.

۲- وی معتقد است که دانش علمی ماهیتی مستقل دارد و نمی توان آن را وامدار دین کرد و از علم دینی سخن گفت.

۳- وی وابسته بودن آموزه های دینی به شرایط خاص تاریخی اشاره می کند. به این ترتیب او نتیجه می گیرد که تعبیر تربیت اسلامی از این جهت نیز با مشکل مواجه است که به برقرار کردن پیوند میان امری تعمیم پذیر و غیر تاریخی با امری محدود و تاریخی ناظر است.

حد و مرزهای معنایی در تربیت اسلامی

اگر تاریخ مند بودن افکار و اندیشه ها را همواره چون مانعی بر تعمیم پذیری آن ها تصور کنیم در ورطه نسبیت گرایی مهلکی گام نهاده ایم که اعتباری برای هیچ اندیشه ای باقی نخواهد ماند

صورت نامتمایز دانش دینی

دیوید کار در برخی از آثار متاخر خود کوشیده است نشان دهد دانش دینی و حقایق معنوی متمایزی وجود دارد. به عبارت دیگر، نمی توان حقایق معنوی را ذیل حقایقی از نوع دیگر مانند آنچه در علوم طبیعی و ریاضیات مطرح است قرار داد. طبق این دیدگاه برخی دیگر از داعیه های دینی مستقیم و برخی غیر مستقیم و استعاره ای است .

استقلال علم از دین در حوزه روش و ساختار منطقی

خلاصه سخن هرست این است که علم ماهیتی مستقل از دین دارد و از این رو نمی توان از علم دینی سخن گفت. به نظر می رسد خود هرست در سخن گفتن از استقلال علم از دین، تنها به حیثیت روشی و منطقی علم نظر دارد اما لازم است این مساله هم در حوزه روش علم و هم در

حوزه نظریه پردازی علم مورد توجه قرار گیرد. از این رو پیش فرض های دینی را نمی توان برای علم لازم و ضروری دانست. در این حالت تعبیر علم دینی بی معنا می شد زیرا علم در عین استقلال از دین، دینی نامیده می شود. اما پیش فرض های دینی را نمی توان شرطی لازم برای روش شناسی علم دانست و این استقلال روش شناسی علم از پیش فرض های دینی را نشان می دهد. امکان و اعتبار روش علمی را نمی توان به کمک خود آن مشخص کرد زیرا مستلزم دور یا تسلسل است پس باید به امور و شروطی بیرون از آن و غیر آن متوسل شد که همان پیش فرض ها خواهند بود .

استقلال علم از دین در حوزه نظریه

به نظر می رسد هرست در بیان این که علم ماهیتی مستقل دارد به طور عمده به روش علم نظر دارد و این مساله را از حیث نظریه مورد غفلت قرار داده است. از قضا قلمرو نظریه در علم قلمروی است که در آن نمی توان داعیه استقلال علم را به کرسی نشاند بلکه نفوذ و تاثیر پیشفرض ها در آن بسیار چشمگیر است. در بعد تئوریکی علم به نحو معناداری می توان از علم دینی سخن گفت مشتمل بر مصادیقی همچون روتن شناسی اسلامی یا تربیت اسلامی که ساختار منطقی علم و روش تجربی آن مانعی برای معنادار بودن این گونه تعبیر ایجاد نمی کند. حاصل کلام در این قسمت از بحث آن است که تعبیر تربیت اسلامی را به طور مطلق نمی توان تعبیری بی معنا دانست بلکه مرزهایی برای معنای آن وجود دارد .

۳- سازواری در تربیت اسلامی:

بحث از سازواری یا ناسازواری در تعبیر «تربیت اسلامی» با نظر به مقام عمل به میان می آید و مراد از واژه «تربیت» در این تعبیر، نه «علم تربیت» بلکه «عمل تربیت» است. افرادی مانند «هرست» معتقدند که آنچه در محیط های دینی برای انتقال عقاید به نسل جدید جریان دارد، «تلقین» است نه «تربیت»، بنابراین ما حتی از «عمل تربیت» نیز نمی توانیم دم بزنیم. در اینجا آنچه اهمیت دارد این است که ما مشخص کنیم «تلقین» یعنی چه و معیارهای تعریف آن کدام اند؟ این موضوع بحثی است که نگارنده به تفصیل به آن پرداخته است و نهایتاً به این نتیجه می رسد که وقتی می پرسیم که آیا «تربیت اسلامی» تعبیری سازوار است، مراد آن است که اگر افکار و اعمال آدمی، بر اساس دیدگاه اسلام تنظیم شود، آیا این امر موجب رشد و تحول در وی می شود؟ 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 فوق ناسازوار است.

تردید در سازواری تربیت اسلامی

هرست معتقد است اگر کسی تربیت دینی را نه در مفهوم گسترده ای در حد یک علم تربیت بلکه به مفهومی محدودتر یعنی ناظر به مجموعه اقدام های تربیتی بداند که در محیط های مذهبی ر مورد نسل جدید انجام می شود ممکن است نتیجه بگیرد که در ایت حد می توان از تربیت دینی سخن گفت. اما وی بر آن است که در این حد نیز نمی توان از تربیت دینی سخن گفت

زیرا در قلمرو عمل این تعبیر تناقض آمیز می یابد. به عبارت دیگر هر جا نسل گذشته ای در کار انتقال میراث اجتماعی به نسل آینده باشد نمی توان از این کار با عنوان تربیت یاد کرد . اما اگر در یک برنامه تربیتی انتقال عقاید و آداب دینی گنجینه شود 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 هر تلقینی امری است که نمی تواند به نحو عینی قابل دفاع همگانی باشد. تربیت و عقلانیت با هم ملازمت دارند. تنها هر امری که قابل دفاع عقلانی باشد می توان بهشی از تربیت قرار گیرد.

معیار تلقین

برخی معیار تلقین را بر حسب موضوع یا ماده ای که به دیگران انتقال داده می شود معین میکنند. به عبارتی هرجا آیین یا مجموعه ای از اعتقادات مطرح باشد، تلقین زمینه می یابد. این سخن متضمن آن خواهد بود که اگر ما با دانش سروکار داشته باشیم تلقین در آن زمینه نمی یابد زیرا دانش اعتقاد مدلل است در حالی که اعتقاد می تواند مدلل نباشد. اما موضوع معیار دقیقی برای بازشناسی تلقین نیست زیرا در قلمرو علم و دانش، یعنی اعتقاد های مدلل نیز می توان برای تلقین یابی گشود .

حد و مرزهای سازواری در تربیت اسلامی

تعبیر تربیت دینی به ضرورت، ماهیتی ناسازوار و تناقض آمیز ندارد زیرا عنصر دین یا دینی در آن به ضرورت ماهیتی تلقینی نداشته تا با تربیت که ماهیت عقلانی دارد در تعارض قرار گیرد. به عکس، تعبیر تربیت علمی نیز به ضرورت ماهیتی ناسازوار ندارد؛ بلکه اگر معرفت علمی و

انتقال آن با نگرش بی‌اعتنایی نسبت به شواهد مخالف همراه شود تعبیر مذکور تناقض‌آمیز خواهد بود.

فصل دوم: تربیت دینی در برابر چالش قرن بیست و یکم

قرن بیست و یک با چالش‌هایی که در دل خود دارد پا به عرصه گذاشته است. مهم‌ترین وجه چالش برانگیز قرن بیست و یکم، ساخت‌زدایی است به آن معنا که بسیاری از ساختارهای عینی و مفهومی که تربیت دینی را سازمان داده‌اند، اکنون در برابر موج ساخت‌زدایی این قرن، متزلزل می‌شوند. از آن جمله می‌توان به ساختار «دور/نزدیک» و نیز «ممنوع/مجاز» اشاره کرد. برای صحبت کردن از تربیت اسلامی باید چالش‌های این قرن را به خوبی شناخت و سپس به تحلیل مفهوم «تربیت دینی» پرداخت. برای دقیق‌تر شدن بحث مفهوم «تربیت» و مفهوم «دین» و «دینی» به شکل جداگانه مورد بررسی قرار گرفته است.

مؤلفه «تربیت»: باید توجه داشت که منظور از «تربیت» تنها ایجاد رفتارها، حالت‌ها و افکار معینی در افراد نیست بلکه نحوه ایجاد آن در افراد نیز باید مورد توجه قرار گیرد و تربیت را باید از سه مورد عادت، تلقین و تحمیل جدا دانست. چهار مؤلفه تربیت عبارتند از: تبیین، به دست دادن معیارها، حرکت درونی و نقادی.

مؤلفه «تدین»: سخن گفتن از تدین یا دینی شدن ناظر است بر دگرگونی‌هایی که این امر در وجود یک فرد ایجاد می‌کند. چهار مؤلفه اساسی در تدین یا دینی شدن عبارت است از: اعتقاد، تجربه درونی، التزام درونی و عمل.

بنابراین مفهوم «تربیت دینی» عبارت است از: شکل گیری عناصر اصلی تدین در بستر تربیتی. اقتضای این شکل گیری آن است که تربیت دینی از چهار مؤلفه اساسی برخوردار باشد: ۱- عقلانیت در عرصه های مختلف اعتقادات ۲- اخلاق، عبادات و احکام دینی ۳- تقوای حضور در برابر تقوای پرهیز ۴- ارزیابی همراه با گزینش و طرد.

در چنین شرایطی است که می توان از حضور تربیت دینی در برابر چالش های قرن بیست و یکم سخن به میان آورد.

تبیین مساله: چالش قرن بیستم و یکم برای تربیت دینی

اگر یک نظام تربیتی بدون توجه به دگرگونی شرایط محیطی، بخواهد از اصول و شیوه های معنی به نحو ثابت برای همه زمان ها و مکان ها استفاده کند محکوم به مرگ است. در ادامه به مهمترین وجه چالش برانگیز قرن حاضر اشاره می کنیم.

ساخت زدایی، مهم ترین وجه چالش

یکی از خصایص مهم و شاید مهم ترین خصیصه قرن حاضر ظهور نتایج موضوعی است که از آن به عنوان انقلاب ارتباطات یاد کرده اند. وجه بارز چالش آفرین انقلاب ارتباطات برای تربیت دینی، خصیصه ساخت زدایی آن است. حاصل این ساخت زدایی آن است که واقعیت ها و نیز مفاهیم متقابل، تقابل خود را از دست می دهند. از جمله این ساختارهای واقعی و مفهومی متقابل که برای تربیت دینی و اخلاقی نیز اهمیت داشته اند می توان از ساختارهای دور و نيزديک و نیز ممنوع و مجاز نام برد. بنابراین فاصله مکانی و یا زمانی معنایی نخواهد داشت. شکسته شدن

مرزها و ساخت های تقابلی با توجه به مباحث اخلاقی و دینی بسیار مهم است زیرا تربیت دینی و اخلاقی به طور جدی با حدود و مرزها سروکار دارد .

رویارویی با مساله

تفاوت های تربیت با شبه تربیت

مفهوم تربیت تنها به ایجاد رفتارها، حالت ها و افکار معینی در افراد محدود نمی وشد بلکه نحوه ایجاد آن ها نیز در مفهوم تربیت ملحوظ است. دست کم می توان سه مورد بارز برای شبه تربیت ذکر کرد. این سه مورد عبارتند از عادت، تلقین و تحمیل. به کمک عادت، تلقین و تحمیل می توانیم تغییراتی را که از نظر ما مطلوب است در افراد ایجاد کنیم. این تغییرات ایجاد شده هر چند مطلوب اند اما از آن حا که با ملاحظه های روشی خاصی همراهند تربیت محسوب نمی شوند. عادت بر تکرار استوار است. از طریق فراهم کردن شرایط تکرار یک رفتار مانند نماز خواندن میتوان آن را در فردی تثبیت کرد. همچنین می توان از طریق تلقین تغییرات مورد نظر را در کسی ایجاد کرد. تلقین بر هیبت استوار است. تحمیل نیز آشکارا بر زور استوار است. با واداشتن افراد به کاری و مجازات کردن آن ها در صورت تخلف نیز می توان شاهد انجام آن کار توسط آن ها بود. عادت، تلقین و تحمیل هر سه شبه تربیت اند و نباید آن را با تربیت اشتباه کرد.

مولفه تبیین

هرگاه ایجاد تغییرات مطلوب به لحاظ روشی چنان باشد که با تبیین همراه شود نخستین خصیصه تربیت آشکار شده است. مراد از تبیین این است که فرد خود نسبت به تغییراتی که قرار است در وی ایجاد شود بصیرت و آگاهی یابد. به این ترتیب مربی تنها به ایجاد تغییر در رفتار و حالت های فرد نمی پردازد بلکه باید علاوه بر آن بینشی در فرد نسبت به این تغییرات فراهم آورد.

مولفه معیار

این عنصر در واقع بسط مولفه پیشین یعنی تبیین است. آنچه در مولفه پیش مطرح بود بیشتر ناظر به نکته اول یعنی روشن کردن دلیل و حکمت رفتار یا حالت معینی است که می خواهیم آن را در فرد ایجاد کنیم. اما در مولفه دوم قواعد کلی موردنظر است. قواعد و معیارها همچون فرمول های انتزاعی هستند که اعمال و رفتارها را برحسب آن ها می سنجیم. تربیت نیز مستلزم گذاشتن معیارها در اختیار مربی است. معیار در حقیقت شاخص رفتار مطلوب و یا نامطلوب را معرفی می کند.

مولفه تحرک درونی

تربیت فرایندی است که در آن فرد انگیزه های عمل خود را در خود به نحو روشن و بارز ملاحظه می کند. به بیان تمثیلی می توان گفت تفاوت تربیت با شبه تربیت مانند تفاوت جوشیدن چشمه با پر کردن استخری از آب است. این هر دو از اب برخوردارند اما تفاوت در نوع برخورداری است. برخورداری بیرونی و درونی.

مولفه نقادی

یکی از لوازم قطعی جریان تربیت ظهر نقد و نقادیبه خصوص از ناحیه متربی نسبت به مربی است. در عادت، تلقین و تحمیل چون معیار به دست داده نمی شود امکان نقد هم میسر نیست. نقادی یکی از مشخصه های مهم فرایند تربیت تلقی می شود زیرا می تواند یکی از پارادوکس های جریان تربیت را رفع کند .

مفهوم تدین

چهار مولفه اساسی در تدین یا دینی شدن وجود دارد:

۱- مولفه اعتقادی و فکری

یکی از دگرگونی هایی که باید در فرد رخ دهد این است که وی اعتقادات خاصی درباره جهان بیابد مانند اعتقاد به وجود و ووحدانیت خدا یا معاد و نبوت و ... در این مولفه ملاحظات روشی نهفته است یعنی پیدا شدن این عقاید در فرد باید به صورتی انجام شود که وی آن ها را فهمیده باشد .

۲- مولفه تجربه درونی

در تجربه درونی، عنصر عاطفه بروز و ظهور چشمگیری دارد. تجربه درونی حکایت از التهاب ها و هیجان های درونی در انسان دارد. شخصی که دیندار می شود لازم است یک رشته هیجان های درونی را تجربه کند .

۳- مولفه التزام درونی

تفاوت التزام درونی با تجربه درونی در این است که عنصر عاطفه و هیجان در تجربه‌درونی حضور و بروز چشمگیری دارد اما در التزام عنصر انتخاب بارز است. التزام درونی متضمن انتخاب نسبت به چیزی و پایبندی نسبت به آن است.

۴- مولفه عمل

فرد متدین کسی است که به مقتضای اعتقادات و ایمان خود اقدام به انجام عملی می‌کند.

مولفه های تربیت دینی

۱- مولفه عقلانیت

عقلانیت لازمه هر دو مفهوم تربیت و تدین است. تربیت دینی در این عصر بیش از هر زمان دیگر چهره عقلانی باید داشته باشد زیرا مبادله اطلاعات و نظرگاه های مختلف به آسانی صورت می‌گیرد.

۲- مولفه تقوای حضور

تقوا یا حفظ خویستن گاهی با دوری گزیدن و پرهیز میسر می‌شود. اگر تربیت دینی تنها بر این گونه تقوا استوار باشد نوعی تربیت قرنطینه ای تحقق خواهد یافت که در آن حفظ افراد تنها با قرار گرفتن در محدوده ای جدا و دور از شرایط منفی میسر است. بر اساس این مفهوم تلقی ما از تربیت دینی متضمن قرار داشتن در متن جامعه و حضور در عرصه ارتباطات است.

۳- مولفه ارزیابی، گزینش و طرد

این ویژگی در واقع خود پشتمانه ای برای تقوای حضور در شرایط عصر حاضر است .

لازمه حضور غیرانفعالی ارزیابی اطلاعات و رویدادهای اجتماعی است. این ویژگی به خصوص از مولفه نقادی تربیت سرچشمه می گیرد. بر این اساس تربیت دینی همواره باید پدیده های نوظهور این عصر را مورد ارزیابی و نقادی قرار دهد و افراد را برای گزینش و طرد آماده سازد.

فصل سوم: ماهیت و قلمرو تعلیم و تربیت اسلامی

تعلیم و تربیت اسلامی ناظر به نظامی از اندیشه است که مستقیم یا غیر مستقیم از متون دینی اسلام سرچشمه گرفته و حاوی شناختی نسبت به پدیده ها و روابط موجود در حوزه عملی تعلیم و تربیت، صورت های مطلوب آنها و نحوه ایجاد و تغییر در آنهاست. سه تلقی از تعلیم و تربیت اسلامی عبارت است از: ۱- تعلیم و تربیت به منزله نظامی توصیفی: نظر بر آن است که نظام تعلیم و تربیت اسلامی از طریق بررسی آثار دانشمندان مسلمان به دست می آید ۲- تعلیم و تربیت به منزله نظامی استنباطی: نظر بر آن است که می توان برای همه مسائل تعلیم و تربیت، پاسخی در متون دینی یافت. نوعی دین شناسی جامع نگر، پیش فرض این تلقی است ۳- تعلیم و تربیت به منزله نظامی استنباطی- تأسیسی: نظر بر آن است که برای برخی از مسائل که از نوع اکتشافی هستند، نمی توان پاسخی یافت. هر یک از این سه نوع تلقی روش تحقیق خاصی را اقتضا می کنند: در تلقی اول روش تحقیق، توصیف و تحلیل محتوا خواهد بود. در تلقی دوم روش تحقیق، استنباط فقهی و تفسیری است و در تلقی سوم روش تحقیق دو بعد دارد، بعد نخست: روش تفسیری و استنباطی و بعد دوم: روش تحقیق تجربی برایتأسیس دانش های نوین در عرصه تعلیم و تربیت.

تعریف تعلیم و تربیت اسلامی

تعلیم و تربیت اسلامی ناظر به نظامی از اندیشه است که مستقیم یا غیرمستقیم از متون دینی اسلام سرچشمه گرفته و حاوی شناختی نسبت به پدیده ها و روابط موجود در حوزه عملی تعلیم و تربیت، صورت های مطلوب آن ها و نحوه ایجاد تغییر در آن هاست .

تعلیم و تربیت اسلامی از آن رو نظامی از اندیشه درنظر گرفته می شود که ناظر به نوعی دانش است؛ دانش نسبت به آنچه در حوزه عملی تعلیم و تربیت می گذرد یا باید بگذرد .

سه تلقی از تعلیم و تربیت اسلامی

تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان نظام فکری ناظر بر قلمرو تعلیم و تربیت دست کم می تواند سه گونه داشته باشد:

۱- تعلیم و تربیت اسلامی به منزله نظامی توصیفی:

در این حالت نظام تعلیم و تربیت اسلامی از طریق بررسی آثار دانشمندان مسلمان به دست می آید.

۲- تعلیم و تربیت اسلامی به منزله نظامی استنباطی:

در این دیدگاه نظر بر آن است که می توان برای همه مسائل تعلیم و تربیت پاسخی درمتون دینی اسلامی یافت. نوعی دین شناسی جامع نگر پیش فرض این تلقی است.

۳- تعلیم و تربیت اسلامی به منزله نظامی استنباطی - تاسیسی:

در این دیدگاه نظر بر آن است که برخی از مسائل و مباحث مربوط به تعلیم و تربیت در متون اسلامی آمده است. استخراج و استنباط این مطالب نشانگر جنبه استنباطی این دیدگاه است. اما پاره ای از مسائل در متون اسلامی مورد توجه قرار نگرفته و پاسخ آن ها را با تفریغ نیز نمی توان به دست آورد زیرا این مسائل از نوع اکتشافی هستند.

بخش دوم: مسائل تربیت مدنی و اجتماعی

فصل اول: تبیین و بررسی ایده جامعه مدنی از زاویه کثرت گرایی

آنچه که پرداختن به مفهوم کثرت گرایی را در این فصل مهم کرده است، کلی نگری و سلطه گری ای است که جوامع متجدد در مسیر رسیدن به آرمان هایی مانند آزادی، برابری و عدالت به آن دچار شده اند. از جمله این کلی نگری ها می توان به مفهوم «عقل» در نگاه دکارت و «اخلاق» در نزد کانت، اشاره کرد. کثرت گرایی به عنوان راه حلی برای کنار گذاشتن این گونه کلی نگری ها و سلطه گری ها وارد میدان شده. که البته در برخی موارد گشاینده این بن بست ها در جهت دستیابی به جامعه مدنی بوده است و در برخی موارد خود به بن بست های جدیدی گرفتار آمده. از جمله این بن بست ها گیر افتادن در دام کثرت گرایی و جزئی نگری مطلق و تام است. کثرت گرایی مطلق مانند وحدت گرایی مطلق خود موانع تفکر و نقادی را موجب می شود و امکان هر گونه گفت و گو میان فرهنگ ها و خرده فرهنگ ها و حتی افراد را از میان می برد. نهایتاً اینکه کثرت گرایی مطلق به نوعی تسامح در عرصه فرهنگ و جامعه روی می آورد که در پس آن همه راه ها مورد پذیرش قرار می گیرد و چنین تسامحی نه تنها در هیچ فرهنگی پذیرفتنی نیست بلکه ماهیتی تناقض آمیز نیز دارد. روایت های گوناگون از کثرت گرایی عبارتند

از:

۱- کثرت گرایی آیینی:

در این روایت کثرت گرایی نه تنها واقعی است؛ بلکه اصیل و ریشه دار است و نمی توان برای رفع آن چاره ای اندیشید. از جمله اندیشمندان این رویکرد لودویگ ویتگنشتاین، تامس کوهن و لیوتار و ژاک دریدا هستند. نقدی که به این دیدگاه وارد است این است که امکان نقد بیرونی نسبت به دیدگاه ها، نظریه ها و فرهنگ ها را از میان برمی دارد.

۲- کثرت گرایی به منزله روش:

در این روایت کثرت گرایی، خود به صورت لازم، موضوعیت ندارد و به منزله واقعیتی اجتناب ناپذیر و غیر قابل رفع در نظر گرفته نمی شود. در این تلقی اعتقاد به کثرت در حکم طریقه و روشی مناسب است که به کمک آن، بهتر و بیشتر می توان به حقیقت و خیر راه یافت. سه ویژگی این تلقی عبارت است از: ۱- میان دیدگاهها و نظریه های رقیب، تداخل یا زمینه مشترک وجود دارد. ۲- کثرت امری موقّلات است. ۳- میان دیدگاههای رقیب، امکان گفتگو و نزدیکی وجود دارد.

به نظر می رسد روایتی که در کثرت گرایی روشی مطرح است —برخلاف آنچه که در کثرت گرایی تام و مطلق مطرح شد— نه تنها با جامعه مدنی در ستیز نیست؛ بلکه شرط ضروری شکل گیری آن است. کثرت گرایی روشی تفاوت ها را اصولاً به رسمیت می شناسد و کل نگری تام و مطلق را به ضرورت نمی پذیرد و به اشتراک میان دنیاهای آدم ها به عنوان اصلی استوار می

نگرد. در این تعبیر می توان به هر دو محصول گفتگو یعنی «نقد و وفاق» که از ملزومات جامعه مدنی است روی آورد.

موقت بودن کثرت

هرگاه بر پذیرش تداخل میان نظام های فکری این را بیفزاییم که تداخل قابل افزایش است معنای آن این خواهد بود که کثرت امری موقت و در اصل زدودنی است. فایرabend به موقت بودن کثرت و کثرت گرایی اشاراتی دارد. از نظر او هرچند آنارشیسمدر قلمرو سیاست به دیده منفی نگریسته می شود و پذیرفتنی نیست اما در حوزه معرفت شناسی نه تنها قابل قبول بلکه ضروری است .

گفت و گوی متقابل و نزدیکی دیدگاه ها

در گام نخست هم مسائل مشترک و هم داعیه های تئوریک مشترک برای حل این مسائل مشخص می شود. اگر دیدگاه های رقیب باب گفت و گوی با هم را باز کنند و تداخل های آشکار و نهان خود را تصریح کنند ممکن است بسیاری از اموری که بر حسب کثرت و بنابراین به صورت متکثر انگاشته شده رخت بر بندد و جهان کوچکتر از آن شود که در نظر کثرت گرایی آیینی جلوه می کند. در کثرت گرایی به منزله روش این رابطه هم بر قهر استوار است و هم بر آشتی. باز شدن باب نقد متقابل میان دیدگاه ها باعث اشکار شدن قوت یک دیدگاه و ضعف دیدگاه دیگر می شود.

فصل دوم: امکان و فرایند تربیت مدنی در ایران

در کشور ما دیدگاه چالش برانگیزی نسبت به مفهوم «جامعه مدنی» وجود دارد. این چالش ها حاصل دو نوع تفکر درباره ماهیت جامعه مدنی است. بر اساس تفکر اول (نسبیت گرایی تام): جامعه مدنی پدیده ای است که در بستر فرهنگ غرب، زاده و پرورده شده است و در تفکر دوم (مطلق گرایی): جامعه مدنی به طور کلی پدیده ای ناوابسته به فرهنگ است و تلاش برای ایجاد جامعه مدنی در ایران در حکم تلاش برای اعتلای اجتماعی است.

در تحلیل نسبت میان تحولات جامعه کنونی کشورمان با آنچه به عنوان جامعه مدنی از آن یاد می شود باید به خاطر داشت که نخست خود را اسیر واژه ها و اصطلاح ها نکنیم و تا اینکه متوجه می شویم اصطلاحی متعلق به کشور و فرهنگ ما نیست آن را پس ننزیم و دوم آنکه این اصطلاح را ناظر به واقیتی ثابت و ایستا ندانیم و توجه داشته باشیم که مفهوم جامعه مدنی در طول تاریخ، خود مفهومی پویا بوده است. اگر روزگاری مفهوم جامعه مدنی با غیر دینی بودن تداعی یافته بود به معنای آن نیست که امروز نتواند در کشور و جوامع دینی تحول تاریخی تازه ای داشته باشد. به همین دلیل اصولا امکان سخن گفتن از جامعه مدنی و تحقق آن در جامعه ما منتفی نیست و به جز امکان اصولی، امکان عملی آن نیز محیّی^۱ است. ما می توانیم از تجربیّات^۲ گذشته بشری و کوتاه کردن و حتی تصحیح کردن آن استفاده کنیم.

تعلیم و تربیت مدنی نیز به عنوان یکی از نهادهای اجتماعی می تواند در جامعه مدنی شکل بگیرد. در فرآیند تحقق جامعه مدنی که تلاشی است در جهت محدود کردن قدرت دولت، تربیت مدنی نیز معطوف به فراهم کردن زمینه هایی در افراد برای برقراری بهتر و مؤثرتر چنین توازنی

است. برای تربیت مدنی می توان سه بعد در نظر گرفت: بعد شناختی، بعد عاطفی و بعد عملی. در این ابعاد سگانه توانایی ها و قابلیت هایی از حیث دانش، گرایش و عمل در فرد پدید می آید که متناسب با وضعیت مورد نظر در جامعه مدنی است.

مفهوم جامعه مدنی و بازسازی آن

رواج ویژه این مفاهیم را در زمان معاصر اغلب به اندیشه های سیاسی متفکران اروپایی قرن هفدهم به خصوص تامس هابز و جان لاک باز می گردانند که در نزد آنان جامعه مدنی ناظر به جامعه ای است که در آن علاوه بر حاکمیت قانون در حوزه های عمومی حوزه حقوق اختصاصی افراد نیز برقرار است. هابز بر آن است که افراد بخشی از حقوقی را که در وضع طبیعی از آن برخوردارند به حاکم واگذار می کنند و به این ترتیب حکومت به ظهور می رسد. آنتونیو گرامشی با بازآفرینی ایده مارکس بر آن است که تنها با تحلیل دقیق فرهنگ و ایدئولوژی موجود در جامعه مدنی که حاکمیت طبقاتی بر آن استوار است می توان نابرابری های جامعه طبقاتی را از میان برد. هابرماس نیز معتقد است با بهره برداری از پدیده هایی که در دموکراسی به ظهور رسیده می توان مینه رهایی بخشی از سلطه را فراهم کرد.

مفهوم تربیت مدنی و بازسازی آن

از تربیت مدنی با تعبیری چون تربیت شهروند، تربیت برای حیات جمعی، تربیت دموکراتیک و تربیت مبتنی بر حقوق بشر.

در ادوار گذشته مانند یونان باستان این واژه مفهوم تحت اللفظی خود را داشت و به معنای پروراندن افرادی برای زیستن در شهر یا دولت - شهر به کار می رفت. در اروپای سده های میانه

نیز این مفهوم دامنۀ ای محدود داشت. با این حال تربیت شهروند به عنوان فردی متعلق به فرهنگی مشترک و مستحیل در آن ممکن است منجر به ظهور اقتدارگرایی شود و متضمن ستیزه میان ملت ها باشد. در دهه های اخیر دو تحول مفهومی در باب تربیت مدنی صورت گرفته است. نخستین دگرگونی توسط متفکران چپ گرای مکتب فرانکفورت مطرح شده و این مورد میتوان به آرای ژیلو و تورس و فریره اشاره کرد. این ها بر آن هستند که دشواری های آشکار شده در تربیت مدنی در واقع ناشی از بنیان معیوب عقلانیت لیبرال در جوامع سرمایه داری معاصر است. دومین تحول مفهومی در باب تربیت مدنی گرایش مابعد تجدد است که در پی آن است که آرمان های تجددگرایی را به دور از مطلق گرایی ها و جزمیت ها و با بهرسمیت شناختن تنوع و تکثر مطرح کند. از این رو تربیت مدنی در بستر دموکراسی کثرت گرا مطرح می شود.

امکان تربیت مدنی در ایران

موانعی که به نظر می رسد ناشی از تغایر میان فرهنگ جامعه ما و جامعه مدنی و موانعی که ناشی از خصایص درونی خود فرهنگ مدنی است باید بررسی شود. در باب موانع نخست برخی با توجه به زمینه لیبرالیستی پیدایش مفهوم جامعه مدنی به این نتیجه راه می برند که این مفهوم به فرهنگی خاص یعنی فرهنگ لیبرالیستی اشاره دارد و نمی توان به جوامع دیگر تعمیم داد. در حالی که دامنۀ تاریخی مفهوم جامعه مدنی چندان گسترده است که نمی توان آن را صرفاً به اندیشه لیبرالیستی محدود کرد. آنچه به عنوان جوهره اساسی جامعه مدنی بیان می شود توازن میان اقتدار و مسئولیت دولت است. در دیدگاه اسلام دولت بر حسب این توازن تعریف شده است. در مورد موانع دوم هم باید گفت باید به دو ویژگی عمده اشاره کرد. نخست ویژگی تدریج است که شکل گیری جوامع مدنی بسیار تدریجی و در بستری تاریخی صورت گرفته است و دیگر آنکه

تحولات جدید بر تحولات پیشین افزوده و در نهایت به صورت فرهنگ مدنی جلوه گرفته است. یعنی تدریجی بودن جامعه مدنی امری است که ما را به واقع بینی در بروز تحولات اجتماعی دعوت می کند .

فرایند تربیت مدنی

فرایند تحقق جامعه مدنی به یک بیان عبارت از جریانی است که در آن تعادل میان اقتدار و مسئولیت دولت ظهور می کند. ظهور توازن و اعتدال مناسب میان این دو قطب فرایند تحقق جامعه مدنی را ترسیم می کند. به دلیل رابطه جنائی میان عنصر اقتدار و مسئولیت از مسیر پریپیچ و خمی می گذرد. گاهی ممکن است نیاز باشد که اقتدار افزایش یابد و گاه لازم است که اقتدار به نفع کفه مسئولیت ضعیف تر شود. در کل تربیت مدنی را می توان در سه بعد بررسی کرد. از این ابعاد تحت عنوان شناختی، عاطفی و رفتاری یا به طور مشابه دانش سیاسی، ارزش های سیاسی و مهارت های مشارکت سیاسی نام برده اند. در حوزه شناختی تربیت مدنی مستلزم فراهم سازی اطلاعاتی درباره ساختار حکومت و روابط حکومت و مردم است. در حوزه عاطفی یا ارزشی تربیت مدنی در پی آن است که گرایش ها و قابلیت های عاطفی مناسب با جامعه مدنی را در افراد زمینه سازی کند. در حوزه رفتاری یا مشارکت تربیت مدنی مستلزم فراهم سازی مهارت های لازم برای زیستن در جامعه مدنی است .

فصل سوم: تأملی بر نگرش «مهندسی» به اصلاحات اجتماعی

در عرصه امور اجتماعی، مفهوم «مهندسی» هم چون «اصلاحات» از جمله مفاهیم دنیاله دار است که توده عظیمی از مفاهیم را به دنبال خود می کشاند و اینها همان مفروضات پنهان در این مفاهیم است. برخی از این مفروضات پنهان در مفهوم «مهندسی» عبارتند از: ۱- درک موقعیت آدمی نه چون یک وضعیت بلکه چون مجموعه ای از مسائل مانند فقر، اضطراب، بیکاری و ... ۲- اعتقاد به اینکه برای هر مسأله ای راه حلی وجود دارد ۳- اعتقاد به اینکه راهحل های فنی یگانه ای می توان برای این مسائل یافت.

نگرش مهندسی به اصلاحات در هر دو رویکرد کلان لیبرالیسم و تمامیت گرایی (totalitarianism)، مطرح بوده است. در عین حال که این دو رویکرد با یکدیگر اخلاف های اساسی دارند اما هر دو بر آنند که تغییرات اجتماعی را می توان مهندسانه طراحی و اجرا کرد. هر چند در رویکرد تمامیت گرا، مهندسی کلان و تمام عیار و در رویکرد لیبرال، مهندسی خرد و جزء نگر مدنظر است.

در نگرش مهندسی اجتماعی به طور غالب فرض بر این است که انسان و مسائل انسانی، در نهایت از نوع امور طبیعی مادی است که در علوم طبیعی مورد مطالعه قرار می گیرد. به عبارت دیگر، از حیث هستی شناسی، تفاوتی میان انسان و مسائل انسانی با اشیای طبیعی و مسائل طبیعی وجود ندارد. و به تبع از حیث معرفت شناختی نیز روش شناسی علوم انسانی باید مطابق با روش شناسی علوم طبیعی باشد و از حیث ارزش شناسی، ارزش های اجتماعی بشر، چون پدیده های جنبی اند که خود اشاره به واقعیت ندارند و فاقد بار شناختی اند اما بر زیرساخت های طبیعی و

مادی مانند فیزیولوژیکی یا عصب شناختی استوارند. نگرش مهندسی اجتماعی، با چنین مفروضاتی، با هر دیدگاه غیر طبیعت گرایانه ای همچون پدیدارشناسی و هرمنوتیک و دیدگاه اسلامی ناهماهنگ و متعارض است.

مفروضات فلسفی نگرش مهندسی به اصلاحات

مهندسی اجتماعی یا نگرش مهندسانه به مسائل اجتماعی نگرشی است که در اندیشه مغرب زمین مطرح شده است. این نگرش در هر دور رویکرد کلان لیبرالیسم و تمامیت گرایی مطرح بوده است. در مهندسی اجتماعی برخاسته از دیدگاه لیبرال یا پروژه روشنگری عناصر زیر اساسی تلقی شده است:

- الف) درک موقعیت آدمی چون مجموعه ای از مسائل مانند فقر، اضطراب، بیکاری و...
- ب) اعتقاد به اینکه می توان به توافق علمی و عینی در مورد مسائل مطروحه دست یافت
- ج) اعتقاد به اینکه ریشه این مسائل نه در طبیعت آدمی بلکه در ساختارهای فیزیکی و محیزی یا نهادی است.
- د) اعتقاد به اینکه برای هر مساله ای راه حلی وجود دارد
- ه) اعتقاد آرمانگرایانه به اینکه راه حل های فنی یگانه ای می توان برای این مسائل یافت بدون آنکه این راه حل ها خود مسائل لاینحلی به بار آورند.
- و) اعتقاد به اینکه راه حل ها مستلزم بازسازی ساختارهای فیزیکی، محیزی یا نهادی است.

مبنای هستی شناختی

موجودیت جامعه بشری در این مساله مطرح می شود. جامعه بشری امری مصنوع است یعنی جامعه چیزی است که می توان آن را ساخت همانطور که آدمی ساختمانی را بنا می کند. در ریشه یابی این دیدگاه تا زمان هابز، لاک و روسو می توان به عقب رفت. مفهوم قرارداد اجتماعی که توسط این افراد مطرح شد حاکی از آن است که افراد می توانند برای نیل به مقاصد و نیازهای فردی خود، طی توافق و قراردادی معین حیات اجتماعی را تاسیس کنند. هابز لویاتان یا دولت را چون محصول و مصنوعی می داند که انسان خود آن را می سازد. از نظر ارسطو سه عنصر مفهومی در ساختن وجود دارد:

الف) تفکیک میان سازنده یا ساخته

ب) صورت یا ساختار

ج) غایت گرایی

در مبنای هستی شناختی مهندسی اجتماعی بیش از همه می توان به تاثیر دیدگاه اثبات گرایی در این زمینه اشاره نمود. اثبات گرایی پیوندی آشکار با مهندس یا اجتماعی داشته است .

مبنای ارزش شناختی

بر اساس نگرش مهندسی اجتماعی به ویژه با توجه به تمایل طبیعت کرایانه زیرساز آن ارزش های اجتماعی و انسانی آدمیان اموری ثانوی و پدیده هایی جنبی محسوب می شود. ثانوی و جنبی دانستن ارزش ها به این معناست که آن ها به تبع امور فیزیکی و فیزیولوژیکی آشکار می شوند. گرایش اولیه نگرش مهندسی اجتماعی این است که ارزش ها باید به صورت اموری ثانوی و چون پدیده ای جنبی در نظر گرفت. از این رو در دیدگاه پوپر که هم به مهندسی اجتماعی

تمایل دارد و هم نسبت به مبانی ارزشی لیبرالیسم متعهد است نوعی تنش ملاحظه می شود. با این حال شکل صریح تعارض میان نگرش مهندسی و ارزش های آدمی در دیدگاهاسکینر آشکار شده است که بدون مجامله بیان می کند که سخن گفتن از ارزش هایی چون دموکراسی و حق انتهاب و نشیر آن تنها پوششی بر رخنه های جهالت در پیکره علم و مهندسی رفتار است .

فصل چهارم: تربیت اجتماعی در منظر اسلام

برای آنکه بتوانیم از اصول تربیت اجتماعی در اسلام سخن به میان بیاوریم ابتدا نیاز است که به بیان تصویر و تصویری که در متون اسلامی از اجتماعی بودن انسان وجود دارد، بپردازیم.

الف- مفهوم اجتماعی بودن آدمی از نگاه اسلام

۱- اجتماعی بودن آدمی چگونه نیست؟ (نگاه سلبی)

برای پاسخگویی به این سوال مفهوم اجتماعی بودن از نگاه اسلام را با دو انگاره رقیب آن یعنی فردگرا و جمع گرا مقایسه می کنیم. تمثیل اساسی انگاره فردگرا در خصوص اجتماع، «قرارداد» است که آن را نمی توان بیان مناسبی از اندیشه اسلامی در باب اجتماعی بودن آدمی دانست. به عبارتی قرارداد را نمی توان بنیاد نهایی روابط اجتماعی دانست. بلکه در اندیشه اسلامی از مفهوم برادری (اخوالت) استفاده شده است. تمثیل اساسی انگاره جمع گرا، «ارگانیزم» است که آن نیز نمی تواند در اندیشه اسلامی جایی داشته باشد. تمثیل ارگانیزی از جامعه و روابط اجتماعی، اشاره به مفاهیمی از قبیل اینکه فرد بدون توجه به جایگاهش در اجتماعی هیچ است، دارد. این موضوع دلالت به همان جمع گرایی قبیلگی در عربستان پیش از اسلام دارد که با آموزه های اسلامی از قبیل «کرامت» آدمی و اعتقاد و ایمان به خدا به دور است. بنابراین نه تمثیل «قرارداد»

و نه تمثیل «ارگانیزم» هیچ یک الگوی مناسبی برای نشان دادن مضمون اندیشه اجتماعی اسلام نیست. اکنون:

۲- اجتماعی بودن آدمی چگونه است؟ (نگاه ایجابی)

با نگرستن به متون اسلامی، به اختصار به چنین تصویری می توان رسید: آدمی چون آدمی، صرف نظر از اینکه متعلق به چه جامعه ای باشد از ویژگی های بنیادینی برخوردار است که عبارتند از: فطرت، کرامت و حرّیّت. آدمی در عین داشتن این ویژگی ها، عضوی از جامعه ای معین نیز هست که او را در بستر وضعیت فرهنگی و اجتماعی خاصی قرار می دهد. اما قابلیت های درونی او مانع از آن می شود که او لزوماً به صورت انفعالی، متأثر از جامعه و وضعیت اجتماعی خویش باشد.

ب- اصول تربیت اجتماعی:

مراد از اصول در این بحث، دستورالعمل ها یا قواعد کلی است که به صورت تجویزی بیان می شود. سه اصل اساسی در عرصه تربیت اجتماعی مورد بحث است که فرد باید آنها را در نظر داشته باشد:

۱- حفظ و ارتقای فردیت

یکی از قواعد بنیادین تربیت اجتماعی این است که باید فردیت ممتاز و متمایز آدمی از دیگران تحقق یابد. توجه شود که این سخن مغایرتی با تربیت اجتماعی آدمی ندارد. زیرا اصول تربیت اجتماعی در هر دیدگاهی، متناظر با مفهوم و ماهیت اجتماعی بودن آدمی در آن دیدگاه است

به این ترتیب اصل حفظ و ارتقای فردیت، بیانگر آن است که تربیت اجتماعی باید مانع از آن شود که آدمی، چون عنصری بی اراده، تنها با شور اجتماعی حرکت کند.

۲- اتکا بر سنت و فرهنگ و گزینش از آن

چنانچه گذشت انسان علاوه بر مدار فردی، مداری اجتماعی نیز دارد. سنت، فرهنگ و روابط اجتماعی دامنه و بستری است که فرد در عرصه و میدان تغییر آن قرار دارد. بر این اساس تربیت اجتماع، به نحو اجتناب ناپذیری مستلزم آن است که فرد، جایگاه خود را در دامنه سنت های اجتماعی و در بستر فرهنگ و روابط اجتماعی باز یابد. اما باید به خاطر داشت که در بهره گیری از سنت نباید تقلیدی سطحی از آن داشت بلکه به دو گونه ی محتوایی و یا روشی باید از آن بهره مند شویم.

۳- غلبه بر خود محوری:

در تربیت دینی باید امکان آن را برای فرد فراهم آوریم که بر خود محوری غلبه کند و از این طریق بر دو مدار فردی و اجتماعی حرکت کند. انواع خود محوری عبارتند از: خودمحوری هستی شناختی که در آن فرد حال و وضع خود را معیار و معرّف تدابیر الهی می داند به جای اینکه تدابیر الهی را معیار و معرّف حال و وضع خود بداند. خودمحوری شناختی که فرد به طور عمده در مدار فردی خود به گردش در می آید و از گردش همزمان در مدار اجتماعی باز می ماند. خودمحوری عاطفی و ارتباطی که به طور عمده علایق و هیجان ها و رفتارها مد نظرند، فرد اموری را که برای خود مطلوب یا نا مطلوب می شمارد، به همان سان برای دیگران به شمار نمی آورد.

بخش سوم: مسائل تربیت فنی و حرفه ای

فصل اول: تبیین و بررسی رابطه فلسفه فنّ‌آوری با آموزش فنّ‌آوری

همچنان که جایگاه فنّ‌آوری در عرصه زندگی امروز پررنگ تر می شود، پرداختن به آموزش فنّ‌آوری در تعلیم و تربیت امروز نیز بیشتر مورد توجه قرار می گیرد. همچنین سخن گفتن از آموزش فنّ‌آوری به عنوان جزئی از تعلیم و تربیت بدون نگرستن به آن در چارچوب فلسفه تعلیم و تربیت، ممکن و مطلوب نیست. با دانستن مفهوم «فلسفه فنّ‌آوری» خواهیم توانست از نگاه های سطحی نگری که «آموزش فنّ‌آوری» را در آموختن مهارت های معین به دانش آموزان خلاصه می کنند، بر حذر باشیم.

الف- مفهوم فلسفه فنّاوری

سه رویکرد مهم در قلمرو فلسفه فنّاوری عبارت است از:

۱- فنّاوری چون امری طبیعی - خنثی

این رویکرد فنّاوری را امری طبیعی، خنثی و عینی در نظر می گیرد. فنّاوری همچنان که طبیعی است، به لحاظ ارزشی نیز خنثی تلقی می شود. رشد و تحول فنّاوری، تابعی از امور فرهنگی، اجتماعی و ارزشی نیست. بلکه بالعکس فنّاوری با رشد مستقل خود امور فرهنگی و اجتماعی را تحت تأثیر قرار می دهد.

۲- فنّاوری چون امری فرهنگی – تک ارزشی

در این رویکرد فنّاوری نه به صورت امری طبیعی و خنثی، که به منزله امری فرهنگی و ارزشی مد نظر گرفته می شود و بر بستر مفروضات فرهنگی معینی شکل می گیرد.

۳- فنّاوری چون امری طبیعی – فرهنگی – چند ارزشی

رابطه فنّاوری و زمینه های فرهنگی و اجتماعی را در هم تنیده و تعاملی می داند. یعنی بدون سعی در فروکاستن امور اجتماعی به منزله معلول فنّاوری، یا بالعکس، ملازمت و همراهی آنها با یکدیگر در نظر گرفته می شود. طبیعی بودن فنّاوری همان طور که در رویکرد اول نیز مورد نظر است اشاره به آن دارد که فنّاوری ریشه در ذهن و ضمیر آدمی دارد. و تک ارزشی نیز نیست بنابراین نباید آن را به عنوان ابزاری صرف تفسیر کرد.

ب- آموزش فنّاوری در پرتو فلسفه ی فنّاوری:

داشتن فهم و تفسیر معینی از فنّاوری، آموزش فنّاوری را متناسب با ویژگی های خود تحت تأثیر قرار می دهد. با مبنا قرار دادن رویکرد سوم که قابل قبول تر به نظر می رسد، آموزش فنّاوری:

- ۱- مهارت آموزی صرف نیست ۲- مستلزم فراهم آوردن نگرشی جامع نسبت به ماهیت فنّاوری است ۳- مستلزم اطلاع از دانش های مرتبط با فنّاوری است ۴- مستلزم فراهم آوردن گرایش های اجتماعی، اخلاقی و جهان شناختی است ۵- مستلزم فراهم آوردن توانایی هایی برای ارزیابی نتایج بسط فنّاوری است.

فصل دوم: تربیت فنّی حرفه ای در منظر اسلام

۱- در بررسی اصطلاح «تربیت حرفه ای» سوالی که پیش می آید این است: از کدام

منظر؟ از منظر «تربیت» یا از منظر «حرفه ای»؟

پاسخ آن حاصل چالشی است که از میان دو دیدگاه برخاسته است:

- دیدگاه دولتمردان و کارشناسان اقتصاد که بیشتر به جنبه حرفه ای گرایی آن نظر دارند و با محور قرار دادن حرفه در تعلیم و تربیت نظام تعلیم و تربیت را به صورت جریانی می بینند که محصول آن، باید افرادی با مهارت های معین باشد.

- دیدگاه فیلسوفان و صاحب نظران تعلیم و تربیت که جنبه تربیتی آن را اساسی در نظر می گیرند و حرفه ای گرایی افراطی را در تعلیم و تربیت، نقض غرض می دانند. در این دیدگاه تعلیم و تربیت عمومی مورد توجه است و محدود کردن دانش آموزان در حرفه ای معین، مذموم شمرده می شود. دانش از آن حیث که دانش است، مهم نگرسته می شود نه لزوماً از آن حیث که به کار گرفته می شود.

۲- دلالت های اندیشه اسلامی بر تربیت حرفه ای:

در اندیشه اسلامی انسان به منزله عامل در نظر گرفته می شود و به کار و حرفه به منزله «عمل» نگریسته می شود. عمل به مفهوم اسلامی آن، ضرورتاً مبتنی بر مبادی معرفتی، میلی و ارادی است. در حالی که مهارت مفهومی رفتارگرایانه و به نحوه انجام «کار» ناظر است.

-مبادی معرفتی تربیت حرفه ای: بر اساس این ویژگی باید میان رفتار مهارتی فرد و منظومه فکری او، ارتباط برقرار باشد. همچنین این ارتباط باید متضمن توجیه معرفتی مناسبی نسبت به رفتار مهارت آمیز باشد که همان حرکت به سوی غایت های مطلوب است.

-مبادی میلی تربیت حرفه ای: این مبادی ناظر به امیال و گرایش های فرد در رابطه با حرفه خویش است. بخشی از این کار، طبیعتاً با فراهم آوردن مبادی معرفتی انجام می شود؛ زیرا نوع شناخت و بینش فرد، خود زمینه ای است برای آنکه کشش های فرد، صورتی مناسب با آن بیابد.

-مبادی ارادی تربیت حرفه ای: تربیت حرفه ای در گرو آن است که وضعیت ارادی معینی دراین زمینه تحقق یابد. وضعیت ارادی مطلوب درباره تربیت حرفه ای این است که در فرد اراده معطوف به کار شکل بگیرد؛ به نحوی که او نه تنها از سستی و کاهلی بگریزد، بلکه خواهان مبادرت به انجام کار و فعالیت باشد.

در تربیت اسلامی، دگرگونی های معینی در مبادی سه گانه رفتار مهارتی پیشنهاد می شود و با قرار دادن رفتار مهارتی در هاله ی مبادی مذکور، سعی بر آن است که بر گسست در پیکره تربیت حرفه ای غلبه کنیم.

بخش چهارم: مسائل آسیب شناختی تربیت اسلامی

فصل اول: آسیب و سلامت در تربیت دینی

– آسیب شناسی تربیت دینی به این معناست که اختلال های مفهومی و مصداقی مذکور در به کارگیری مفاهیم و معیارهای دینی در جریان تربیت، مورد بازشناسی قرار گیرد. و معنی آن شود که در هر مورد، کدام نوع از این اختلال ها در کار بوده است و چه نوع آسیب هایی را در ذهن متربّی موجب شده است.

– سلامت در تربیت دینی به این معناست که مفاهیم و معیارهای دینی به دور از اختلال های مفهومی و مصداقی مذکور بازشناسی شود.

ده محور مورد بحث درباره ی آسیب و سلامت در تربیت دینی عبارتند از:

آسیب های تربیت دینی (دو قطب)

حالت سلامت	قطب اول	قطب دوم
------------	---------	---------

محور اول

حصار بندی: تربیت قرنطینه ای: مربیان و برنامه ریزان جریان تربیت را به گونه ای تنظیم می

کنند که طی آن افراد تحت تربیت به طور کامل از عوامل منفی به دور باشند.

حصار شکنی: دست شستن از هرگونه مرزبندی: در این قطب دیگر هیچ نوع فاصله ای را در نظر نمی گیرند و در واقع فرد را مجاز می شمارند که به هر ارتباطی روی آورد.

مرزشناسی: دستیابی به تفکیک خوبی و بدی به صورت مدلّال: ایجاد توانایی ارزیابی در افراد که مستلزم دست دادن معیارهاست. یعنی فرد باید قدرت ارزیابی به دست آورد. ملازم با تقوای حضور نه تقوای پرهیز

محور دوم

کمال گرایی (غیرواقع گرا): طلب آرمان های بسیار بالا بدون در نظر گرفتن توان واقعی: کمال گرایی به خودی خود مطلوب است اما کمال گرایی غیر واقع گرا به معنای برکشیدن افراد بدون توجه به محدودیت و ظرفیت آن ها یکی از جلوه های آسیب زایی در تربیت دینی است.

سهل انگاری: آرمان، جدّالیت و تلاش را از عرصه تربیت می زداید. نوعی بی مبالاتی که در جریان تربیت ضوابط و معیارها چنان سست شود که عدم رعیات آن ها حساسیتی برنیانگیزد.

سهل گیری: کمال را برای فرد در حد وسط و حد توان او می جوید. در اینجا ضابطه وجود دارد اما نه ضابطه های آهنین و بی انعطاف.

محور سوم

گسست: گسست میان نسل پیشین و نسل بعدی به دلیل سنت گرایی متحجّـلّـارانه: فرایند این رخداد بدین نحو است که نظام تربیتی بدون توجه به نیازهای واقعی افراد و بدون توجه به مسائل واقعی آن ها برنامه ریزی می کند.

دنباله روی: نسل پیشین تسلیم خواست ها بلکه هوس های نسل بعدی می شود. در این جا یعنی مربی تابع مربی شود. اگر مربی انجام دهنده هر آن چیزی باشد که مربی به آن تمایل دارد این دیگر تربیت نیست .

هدایت: هادی به زبان و در حد اندیشه مخاطب خود سخن می گوید و مخاطب را به سوی حقیقت هایی راه می برد. در اینجا دیگر گسستی وجود ندارد زیرا رسولان نه تنها از میان قوم خود مبعوث می شوند و نه تنها به زبان آنان و متناسب با اندیشه آنان سخن می گویند بلکه معتقدات و باورهای آنها را به خوبی می شناسند. هدایت در حقیقت هدایت کننده و جلودار است نه دنباله روی.

محور چهارم

مرید پروری: مربی را ورای سوال قرار دهد و او را منشأ حق ببیند. یعنی هرچه مربی می گوید و می کند درست است نه هرچه درست است مربی می گوید و انجام می دهد .

تگروی: نفی هر گونه اقتدا به دیگران و گونه ای از آنارشیسم دینی. با تکیه بر اصالت انسان یا اومانیسم استقلال و خودپرویی می تواند چون هدف اساسی تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود .

به این معنا که انسان تنها با تکیه بر عقل خویش تمام راه خویش را هموار سازد.

الگوپردازی: مربی نه تنها در ورای معیارها قرار ندارد بلکه مطابق با معیارهاست. اینجا در درجه نخست ناظر بر وجود انسان های والایی است که خداوند آن ها را برگزیده و با مصون داشتن آن ها از خطا آنانرا چون الگوهای برجسته ای در معرض دید انسان ها قرار داده است. الگوپردازی و امامت حاکی از رابطه مرید و مرادی نیست زیرا الگو و امام خود را همواره با حق ملازم می کند نه اینکه خود را مبدا حق بداند. همین ملازمت با حق است که الگو را به میزان الاعمال تبدیل می کند.

محور پنجم

ظاهرسازی (ریاکاری): فرد با محصور ماندن در سطح از تحول درونی بازمی ماند. در عین خطرناک بودن شیوع سریعی هم دارد. ریاکاری دو شکل دارد ریاکاری کافر و مومن. تا جایی که شخصیت متربی مطرح است ظاهرسازی و ریاکاری؛ دوگانگی و گسستی را پدید می آورد که اعتقاد اجتماعی را سست می کند.

سه عامل مولد ظاهرسازی عبارتند از:

۱- توجه به آداب و مناسک ظاهری دین بدور از بینش

۲- الزام و فشارهای اجتماعی

۳- قائل شدن امتیازات ویژه اجتماعی

باطن گرایی: تنها به امور باطنی توجه می کند. یعنی فرد برخلاف ریاکار که در تدارک ظواهر است از آن ها گریزان است و فاقد ارزش تلقی می کند. بر این اساس یا مناسک و آداب به طور کامل کنار گذاشته می شود یا به عنوان مقدمه مورد توجه قرار می گیرد. باید توجه داشت که ایمان و اعتقاد بدون انجام مناسک و آداب عاری از رشد و رویش خواهد بود.

ایمان/عمل: ایمان فرد را از ظاهرسازی بازمی دارد و عمل او را از باطن گرایی: در ظاهرسازی عنصر عمل و رفتار بیرونی وجود دارد اما ایمان نیست یا بسیار ضعیف است از سوی دیگر در باطن گرایی ایمان هست اما به عمل در نمی آید.

محور ششم

رهبانیت: با فرار از عرصه دنیا در پی ایجاد مصونیت است. زمینه بروز این آسیب آن است که ادیان به طور غالب و اسلام به طور اخص آدمی را از دنیا بر حذر داشته اند. آسیب زایی رهبانیت نه تنها از آن جهت است که متضمن نوعی بدفهمی نسبت به آموزه های دینی است بلکه از این جهت نیز می باشد که موجب تعطیل تلاش برای پیشرفت و رفاه اجتماعی می باشد .

ابزارانگاری: فرد دین را سپر حمله به دنیا و وسیله برگرفتن غنائم از آن تلقی می کند.

زهدورزی: ارتباط به دنیا بدون دل سپاری به آن: آسیب زایی ابزارانگاری دو جنبه دارد. جنبه نخست اینکه در افراد شخصیتی وابسته و اسیر نسبت به دارایی هایشان فراهم می آورد. جنبه دوم در این آسیب زایی آن است که فرد با هدف قرار دادن دنیا در عرصه دین ابزارانگار می شود و از دین و مفاهیم و آداب آن چون ابزاری برای دست یازیدن به هدف مذکور استفاده می کند.

زهدورزی: حالت سلاکت در این محور در مقابل دو قطب آسیب زای رهبانیت و ابزارانگاری دین تحت عنوان زهدورزی مطرح می شود. به قول علی علیه السلام همه زهد میان دو کلمه قرآن قرار گرفته است. بر آنچه از دستتان می رود اندوهگین نباشید و بدانچه به دستتان می آید شادمانی نکنید .

محور هفتم

توجیه طلبی قدرت: هر قدرتی به این عنوان که از خدا منشأ گرفته، مشروع تلقی می شود. این مساله در نتیجه سو تفسیر نسبت به یک مفهوم مسلم دینی آشکار می شود و آن این است که کانون اصلی قدرت خداست و تنها با دهش اوست که ممکن است کسی از قدرت برخوردار شود .

حصر الوهی قدرت: هر اقتداری به بهانه اینکه قدرت از آن خداست، نفی می شود. این قطب برخلاف قطب نخست است و در آن هیچ قدرتی مشروع تلقی نمی شود بلکه نظر بر آن است که قدرت و حکومت تنها و به طور اختصاصی از آن خداست. سابقه این نوع تفکر به گروه خوارج می رسد.

امامت/عدالت: امامت آن را از حصر الوهی جدا می کند و عدالت آن را با توجیه طلبی قدرت متفاوت می کند. این مساله با هر دو قطب آسیب زای فوق متفاوت است. عنصر امامت تفاوت آن را با حصر الوهی قدرت نشان می دهد زیرا حاکی از آن است که خداوند میزانی از قدرت و حاکمیت خود را به کسانی ارزانی می کند. از سوی دیگر عنصر عدالت تفاوت آن را با توجیه ظلی قدرت نشان می دهد .

محور هشتم

قشری گری: جمود بر ظواهر متون دینی و مناسک شریعت. مراد از قشری گری و جمود این است که افراد را به گونه ای بار آورند که به رعایت ظواهر شریعت تمسک جویند اما در فهم منطق آن ها نکوشند.

عقل گرایی: عقل را صافی همه چیز می داند. نوعی افراط در بهره وری از عقل است به این معنا که تنها و تنها هر چیز که از صافی عقل ما بگذرد پذیرفتنی تلقی می شود .

عقل ورزی: تفاوت آن با عقل گرایی این است که مستلزم اثبات علمی و فلسفی امور نیست ، بلکه گاهی با گمان های عاقلانه پیش می رود. در عقل ورزی برخلاف عقلگرایی حدود عقل مورد توجه است. بر این اساس عقل در بیرون از محدوده خود به کار تحلیل و بررسی روی نخواهد آورد .

محور نهم

خرافه پردازی: حقایق ماورای طبیعی دینی، دست خوش عوام زدگی می شود. عاملی که در حوزه دین و تربیت دینی زمینه را برای خرافه فراهم می آورد این است که در دین سخن از قدرت لایزال الهی است که هرکاری را برای خدا ممکن می کند .

راززدایی: دین و معارف دینی در حد طبیعت تقلیل می یابد. منظور از راززدایی ساده سازی است به این معنا که هر چیزی بی کم و کاست به اموری عادی و معمولی تبدیل می شود. وقتی مربی د جریان تربیتی به این قطب نزدیک می شود می کوشد هر امر خارق عادت را به امری عادی فرو بکاهد.

حق باوری: حق نه خرافه است و نه به ضرورت، از هرگونه رازآمیزی به دور است. در حد میانه دو مساله آسیب زای فوق قرار دارد. در اینجا فرد به دور از خرافه پردازی وساده سازی به حقایق مسلم دینی اعتقاد می ورزد .

محور دهم

انحصار گرایی: ادعا می شود تمام حقیقت نزد یک دین واحد است. به این معناست که فرد تصور کند حقیقت و خیر به طور کامل و به نحو صرف تنها در دین و آیین او تمرکز یافته است همانطور که فردوسی می گوید: هنر نزد ایرانیان است و بس!

کثرت گرایی: ادیان مختلف به یک اندازه از حقیقت برخوردارند و هیچ یک بر دیگری ترجیحی ندارد. کثرت گرایی بدین معناست که بگویم ادیان و نحله های مخالف به یک اندازه از حقانیت برخوردارند. در این بیان کثرت گرایی حاکی از آن است که حقیقت با توزیعی برابر و یکسان میان ادیان مختلف تقسیم شده است.

حقیقت گرایی مرتبتی: حقیقت می تواند به درجات مختلف در نزد ادیان و شرایع مختلف وجود داشته باشد. در اینجا از طرفی نظر بر آن است که حقایق مشترکی میان ادیان وجود دارد و برخلاف نظر انحصارگرا حقیقت به تمامی و تنها در یک دین تمرکز نیافته است. از طرف دیگر نظر بر آن است که حقیقت برخلاف نظر تکثرگرا به صورت برابر در میان ادیان مختلف توزیع نشده است بلکه میزان بهره وری ادیان مختلف از حقیقت متفاوت است .

جدول آسیب های تربیت دینی (دو قطب) حالت سلامت آن ها

حالت سلامت	آسیب های تربیت دینی (دو قطب)		
	قطب اول	قطب دوم	
	حصار بندی: تربیت قرنطینه ای	حصار شکنی: دست شستن	محور اول
مرزشناسی: دستیابی به تفکیک خوبی و بدی به صورت مدل لال	زهر گونه مرز بندی		
ملازم با تقوای حضور نه تقوای پرهیز			

محور پنجم	ظاهرسازی (ریاکاری): فرد باطن‌گرایی: تنها به امور باطنی نوجه می‌کند. بامحصور ماندن در سطح از تحولدرونی بازمی‌ماند.	ظاهرسازی/عمل: ایمان فرد را از ظاهرسازی/بازمی‌دارد و عمل او را از باطن‌گرایی	
محور ششم	رهبانیت: با فرار از عرصه دنیادر ابزارانگاری: فرد دین را سپرحمله به دنیا و وسیله برگرفتغنائم از آن به آن تلقی می‌کند. پی ایجاد مصونیت است.	زهدورزی: ارتباط به دنیا بدون دل‌سپاری	
محور هفتم	توجیه طلبی قدرت: هر قدرتی به این عنوان که از خدامنشأ گرفته، مشروع تلقی میشود. حصر الوهی قدرت: هر اقتداری به بهانه اینکه قدرت از آن خداست، الوهی جدا می‌کند و عدالت آن را با توجیه طلبی قدرت متفاوت می‌کند. امامت/عدالت: امامت آن را از حصر	امامت/عدالت: امامت آن را از حصر	

محور هشتم	قشری گری: جمود بر ظواهر متون دینی و مناسک شریعت	عقل گرایی: عقل را صافی همه چیز می داند.	عقل ورزی: تفاوت آن با عقل گرایی اینست که مستلزم اثبات علمی و فلسفیانمور نیست، بلکه گاهی با گمان های عاقلانه پیش می رود.
محور نهم	خرافه پردازی: حقایق ماورای طبیعی دینی، دست خوشعوام زدگی می شود.	راززدایی: دین و معارف دینی در حد طبیعت تقلیل می یابد.	حق باوری: حق نه خرافه است و نه بهبزورت، از هرگونه رازآمیزی به دور است.
محور دهم	انحصار گرایی: ادّلاعا می شود تمام حقیقت نزد یک دین واحداست.	کثرت گرایی: ادیان مختلف به یک اندازه از حقیقت برخوردارند و هیچ یک بر دیگری ترجیح ندارد.	حقیقت گرایی مرتبته: حقیقت می تواند به درجات مختلف در نزد ادیان و شرایع مختلف وجود داشته باشد.