



The Institute of Ismaili Studies

برنامه‌ی درسی پذیرفته شده و ارزشهای توافق نشده: تعلیمات مذهبی و فرصت‌های از دست رفته برای ترویج همبستگی اجتماعی فرید پانجوانی

مقدمه

جامعه‌ی کثرت‌گرا، تصور جامعه‌ای نیست که تنها هرج و مرجی از زبانهای ناسازگار در آن وجود دارد، بلکه جامعه‌ای است که هر کدام از ما لزوماً باید دو زبانه باشیم. زبان اول همان زبان عمومی شهروندی است که باید برای زندگی کردن باهم آنرا یاد بگیریم. و گستره‌ای از زبانهای دوم وجود دارند که ما را به چهارچوب محلی وابستگی‌مان (خویشی‌مان) متصل میکند: به خانواده و گروه و رسوم زیربنایی آنها. (جوناتان ساکس، ۱۹۹۱، ص ۶۶).

یک جامعه‌ی چندفرهنگی نیازمند داشتن ظرفیتهای چندزبانی می‌باشد. وجود بافت چند فرهنگی نیرومندی که امروزه تعداد فزاینده‌ای از افراد در آن زندگی می‌کنند و تقاضای اینچنین جامعه‌ای برای چند زبانی بودن، هردو در بسیاری از جنبه‌ها پیشرفت‌های جدیدی محسوب می‌شوند. در همان حینی که از لحاظ تاریخی طبیعت کثرت‌گرای جوامع، هم در گذشته و حال، غیر قابل انکار است، اما صرف نظر از چند استثناء، این حقیقت چندان مطلوب محسوب نمی‌شده است. مضامین قرون وسطایی مسیحیان در مورد راست‌دینی و ارتداد، که فاصله بین سره (شایسته) و ناسره (غلط) را مشخص می‌کرد، به آن اشاره دارد. به صورت مشابهی در تاریخ مسلمانان، در عین حالیکه وجود مذاهب مختلف مورد قبول بوده است، اما مردم عموماً معتقد به وجود یک مذهب برحق بوده اند. حتی تا همین اواخر، در بیشتر متون، اصرار به این نگرش خودنگرانه (مبتنی بر وجود تنها یک صراط مستقیم) بجای نگرشی کثرت‌گرا، بیشتر مورد اقبال بوده است. (برلین، ۱۹۹۸)

کثرت‌گرایی، که نگرشی مثبت به موضوع گوناگونی می‌باشد، از آنجایی در دنیا دارای اهمیت شده است که برخورد پیوسته و آشکاری با "دیگر افرادی" وجود دارد که نه میتوان آنها را نادیده گرفت، نه میتوان آنها را محو کرد و نه میتوان آنها را باخود شبیه و همراه ساخت. مجموعه‌ی تحولات عصر حاضر منجر به بسط تعاملات در بین فرهنگها شده و شرایط اجتماعی، فرهنگی و سیاسی را به سمتی هدایت کرده است که در بسیاری از زمینه‌ها، کثرت‌گرایی ارزش مطلوب می‌باشد. این ارزش در کنار دیگر ارزشها وجود دارد: بعضی از اینها همچون نگرش مبتنی بر وجود تنها یک صراط مستقیم ممکن است با آن ناسازگار باشد، بعضی دیگر همچون مدارا و سعه‌ی صدر آن را تقویت نماید، و همزمان دیگر ارزشها همچون تمایل به حفظ هویت گروهی همچنان با آن در کشمکش باشد.

همبستگی اجتماعی در یک جامعه چند فرهنگی نیازمند در کنار هم قرار دادن ترس مبتنی بر تاریخ از تنوع و گوناگونی با پذیرفتن امروزه‌ی آن می‌باشد. آیا این امکان پذیر است؟ برلین خاطر نشان می‌کند که:

اگر من مرد یا زنی با تخیل کافی باشم، میتوانم وارد یک سیستم ارزشی شوم که متعلق به خودم نیست، اما (این سیستم ارزشی) بی‌شک چیزی است که من میتوانم افرادی که آن را دنبال کرده و در همان حال انسان نیز باقی می‌مانند، در همان حال مخلوقاتی هستند که من میتوانم با آنها ارتباط برقرار نمایم، و با آنها دارای ارزشهای مشترک چندی باشم، درک نمایم— زیرا که همه‌ی اینها بشر باید دارای تعدادی ارزش مشترک باشند، در غیر اینصورت آنها دیگر انسان نیستند، و همه‌ی اینها بشر باید دارای تعدادی ارزش متفاوت باشند، در غیر اینصورت آنها دیگر از هم تشخیص داده نمی‌شوند، همانطوریکه آنها در عمل متفاوت عمل می‌کنند. (برلین، ۱۹۸۸)

درواقع به حقیقت پیوستن آن چیزی که توسط برلین برشمرده شده، امروزه یکی از مشکلات بنیادین ما می‌باشد. این موضوع مستلزم تعادلی پویا (حرکتی متعادل در) بین ارج نهادن به تنوع و یافتن زبان و هدف مشترک می‌باشد. دستیابی به آن نه آسان است و نه بی‌مشاجره، اما ناممکن نیست. توصیه ساک در بالا، بخشی از گفتگوهای جدید در مورد چگونگی رودررویی با این چالش است.

به دلایل روشنی، تعلیم و تربیت جایگاهی بسیار مهم در منازعات مرتبط با پیوستگی اجتماعی در یک جامعه کثرت‌گرا داشته است. به عنوان مثال هارگریوز در زمینه‌ی بریتانیا مشاهده نموده است که «مشکل بریتانیا بعنوان یک جامعه کثرت‌گرا این است که چگونه چسبی اجتماعی پیدا کند تا اطمینان حاصل کند که مردمانی با ارزشهای اخلاقی، مذهبی و معنوی متفاوت و همچنین سنت‌های زبانی، فرهنگی و اجتماعی گوناگون بتوانند در کنار یکدیگر با سطحی از هماهنگی زندگی کنند، و همچنین میزان مشارکت و نقشی که سیستم آموزشی در خلق این همبستگی اجتماعی باید داشته باشد را دریابد.» (۱۹۹۴، ص ۳۱). توجه محوری این مقاله، شناسایی سهم و اثر آموزش مرتبط با مذهب (که عموماً تحت واژه تعلیمات مذهبی می‌آید) در تقویت همبستگی اجتماعی در جامعه‌ای چندمذهبی همچون بریتانیا می‌باشد. (حتی) این موضوع که تعلیمات مذهبی باید همبستگی اجتماعی را تقویت کند، به شدت مورد مشاجره بوده است. و حتی اگر اینچنین کاری را انجام دهد، راجع به اینکه تا چه حدی و چگونه، به ندرت توافقی وجود دارد.

با اینکه این مباحثه ممکن است تأثیراتی در مورد تعلیم و تربیت در مورد مذهب در انواع مختلف مدارس داشته باشد، اما تمرکز این مقاله بروی مدارس عمومی انگلیس و ولز می‌باشد. دلیل این انتخاب این است که بر اساس قانون (قانون اصلاحات آموزش و پرورش سال ۱۹۸۸)، مدارس عمومی بر خلاف مدارس با کارکرد و شخصیتی مذهبی، موظف به ارائه‌ی تعلیم و تربیت در رابطه با مذهب می‌باشند و نه اینکه وظائف و مناسک مربوط به یک مذهب را ارائه نمایند.

ما ناگزیریم که تصدیق نماییم که اهداف، محتویات و جایگاه تعلیمات مذهبی بی‌هیچ واسطه‌ای کاملاً روشن است (واردگر و میدما، ۲۰۰۱) (اما) حضور همیشگی آن در مدارس عمومی بعنوان یک درس اجباری موضوعی قابل بحث است (وایت، ۲۰۰۴؛ رایت، ۲۰۰۴). با این حال همانطوری که این بحث ادامه می‌یابد، به دانش آموزان درباره مذهب آموزش داده می‌شود و به نظر نمی‌رسد که این وضعیت بزودی تغییر کند. این موضوع تنها به دلیل رابطه‌ی تاریخی منحصربفرد بین مذهب و تعلیم و تربیت در بریتانیا نیست، بلکه علاوه بر آن به علت بعضی از گرایش‌های جهانی معاصر می‌باشد. همچنین راجع به این موضوع که در دهه‌های اخیر شاهد به سطح آمدن مذهب در حوزه عمومی جامعه در تمام جهان بوده ایم، بحث شده است، بطوریکه ما شاهد افزایش هواخواهی و چسبندگی به هویت مذهبی در زمانی شده ایم که تعاملات فزاینده بین مذاهب، ضرورت مدارا و کثرت‌گرایی را بطور شگفت‌آوری حیاتی نموده است. (باربر، ۱۹۹۵؛ کنالی، ۱۹۹۹؛ ساکس، ۱۹۹۱). بنابراین، مسئله‌ی رابطه‌ی بین تعلیمات مذهبی و کثرت‌گرایی مذهبی را باید به شکل واقع بینانه‌ای و صرف نظر از عقیده‌ی شخصی هر فرد درباره خاصیت اجباری آن، روشن نماییم.

از سویی دیگر افرادی هستند که ارائه‌ی تعلیمات مذهبی در مدارس را به حال همبستگی اجتماعی در جوامع کثرت‌گرا ضروری و سودمند می‌دانند (کولینگ، ۱۹۹۷؛ دنت، ۱۹۸۸؛ جکسن، ۱۹۹۷) و در آن سو، سایرینی هستند که آنرا غیر ضروری و حتی شاید آنرا برای اینچنین همبستگی مضر می‌شمارند (هارگریوس، ۱۹۹۴؛ گروه فیلسوفان انسانگرا، ۲۰۰۱؛ وایت، ۲۰۰۴). در آخرین مراحل این مجادله طولانی مدت، واکنشها و واکنشهای متقابلی به فراخوان دیوید بل وجود دارد که از مدارس مذهبی، مخصوصاً مدارس مسلمان، خواسته است که «برنامه و محتوای درسی شان را برای حصول اطمینان از ... اینکه به [دانش آموزان] کمک می‌کند تا حس قدرانی و احترام به دیگر فرهنگ‌ها را کسب نمایند، تعدیل نمایند» (بل، ۲۰۰۵).

این مقاله دیدگاهی را در رابطه به تعلیمات مذهبی (یا تعلیم و تربیت راجع به مذهب، آنطوری که باید نامیده شود) مد نظر قرار می‌دهد که این تعلیم در حقیقت می‌تواند نقش بسیار مهمی برای ارتقای همبستگی اجتماعی، مخصوصاً در جهانی که هویت‌های مذهبی بطور فزاینده‌ای اهمیت می‌یابند، ایفا نمایند. با این حال گفته شده است که توان بالقوه‌ی تعلیمات مذهبی برای انجام این چنین کاری تنها تا حدودی درک شده است. مهمترین دلیل این مسئله آن است که به محتوای تعلیمات مذهبی، آنچنان که شایسته و درخور آن است، از لحاظ تعلیم و تربیتی توجه نشده است. این مقاله می‌کوشد که با توجه به نتایج یک موردکاوی مربوط به تصویر اسلام (یا بصورت دقیق‌تر، سرگذشت مسلمانان و فرهنگ‌های آنان) در کتابهای درسی و سیلابس‌های تعلیمات مذهبی، عواقب این عدم توجه به محتوا را روشن ساخته، و استدلال نماید که در صورت داشتن یک رویکرد متفاوت به این مسئله، فرصت‌های بسیار زیادی برای ارتقای همبستگی اجتماعی حاصل می‌شود و کشف نماید که چرا دیگر شقوق مورد توجه قرار نگرفته و (در آخر) راهی را (برای آینده) پیش روی ما قرار دهد.

درک توان بالقوه‌ی تعلیمات مذهبی: مورد آموزش اسلام

تحقیقی کوچک (مقدماتی) در سال ۲۰۰۵ راجع به سیلابس و کتابهای درسی پذیرفته شده‌ی منتخب درباره‌ی اسلام انجام گرفت که در آن پنج سیلابس (سوری، کنزینگتون و چلسی، هکنی، سامرست و لویشام) و شش کتاب (کوپر، ۲۰۰۴؛ ایگن، ۲۰۰۲؛ حسین، ۱۹۹۶؛ نایت، ۱۹۹۵؛ مقصود، ۱۹۹۵؛ تامپسون، ۱۹۹۶) بصورت کاملاً تصادفی انتخاب و بررسی شد. (همچنین) باید تذکر داده شود اگرچه به نظر می‌رسد که نویسندگان بیشتر این کتابهای درسی غیر مسلمان باشند (همانطوریکه از اسمشان برمی‌آید)، اما اغلب مشاورینی مسلمان با آنها همکاری کرده اند. با اینکه این مطالعه نماینده‌ی کلیه متون و سیلابس‌ها نمی‌باشد، اما منعکس کننده‌ی چگونگی معرفی اسلام به گروه‌های بزرگی از دانش آموزان می‌باشد، زیرا که مسئولان آموزش و پرورش محلی منتخب در این تحقیق بسیار متفاوت از یکدیگرند، بعضی از آنها در مناطقی با جمعیت‌های بسیار زیاد مسلمان زندگی می‌کنند، و کتابهای انتخاب شده‌ی در میان معروفترین کتابهای درسی مربوط به اسلام در سطح مدارس می‌باشد.

آنچه در ادامه می‌آید، بحثی است راجع به اینکه در حال حاضر مذهب، تواریخ و فرهنگهای مسلمانان چگونه در کتابهای درسی و سیلابس‌هایی مورد استفاده در کلاس‌های بیشمار در انگلیس، نمایش داده شده است. بطور همزمان، راجع به فاصله‌ی آن چیزی که هم اکنون از مسلمانان ارائه می‌شود و آنچه‌ی که در حقیقت واقعیت‌های مسلمانان در گذشته و حال بوده است، بحث خواهد شد. برای انجام این کار، این تحقیق متکی به آموخته‌هایی است که در تحقیقات مدرن راجع به تاریخ‌ها و فرهنگ‌های مسلمانان به توسط مسلمانان و غیر مسلمانان انجام شده است.

نمایش یکوجهی در برابر نمایش کثرت‌گرا

یکی از مهمترین یافته‌های تحقیقات انجام شده در رابطه با تاریخ جوامع مسلمان این است که آنها به شکلی قابل توجهی متنوع می‌باشند و حتی از همان روزهای آغازین خود اینچنین بوده اند. (فاروقی و فاروقی، ۱۹۸۶). تا چه اندازه کتابهای درسی و سیلابس‌ها از جهت نمایش این گوناگونی، منصف بوده اند؟

صرف نظر از چند استثناء، سیلابس‌ها و کتابهای مطالعه شده از ترسیم تنوع داخلی غنی موجود در بین مسلمانان غافل بوده‌اند. مخصوصاً اینکه آنها تنها منعکس کننده‌ی جریان اصلی حال حاضر اهل سنت از اسلام بوده اند و در نتیجه اسلام را به عنوان یک مذهب یک وجهی معرفی کرده اند. بعضی از این مثالها در زیر ملاحظه می‌شوند.

اولین مورد مربوط به مباحثاتی است که در رابطه با مراجع و منابع قدرت و ولایت در تاریخ اسلام می‌باشد. این سیلابسها و کتابها دو منبع برای ولایت و قدرت ذکر می‌کنند: «قرآن و سخنان و اعمال حضرت محمد». این دو در حقیقت شکل دهنده‌ی منابع اولیه و پایه‌ای ولایت برای همه‌ی مسلمانان می‌باشند. با این حال، همه‌ی مسلمانان این دو مورد را به عنوان تنها منابع ولایت نمی‌پذیرند. شیعیان که ۱۰ تا ۱۵ درصد مسلمانان جهان را تشکیل می‌دهند، امام را که از خانواده‌ی پیامبر می‌باشد را

به عنوان دیگر منبع ولایت مد نظر قرار می‌دهند. در حقیقت، انشعاب بین اهل سنت و شیعیان در ابتدا از مسئله ولایت مذهبی-سیاسی پا گرفت. در این رابطه، ارجاع قرآن به "اولی الامر" (سوره ۴ آیه ۵۹) (به معنای آنانی که صاحب ولایت بر سر شما می‌باشند)، بصورت کاملاً متفاوتی در تاریخ اسلام تفسیر شده است: اهل سنت عموماً آنرا به عنوان واژه‌ای که به رهبران دنیایی اشاره دارد، در نظر گرفته اند، در حالیکه شیعیان آنرا به عنوان امامان منتصب از جانب خدا تفسیر کرده‌اند. شیعیان معتقدند که حضرت محمد در راستای امر(فرمان) قرآنی پیش گفته، حضرت علی پسر عمو و داماد خود را به عنوان رهبر مسلمانان پس از مرگ خود منصوب کرده است.

از سوی دیگر، اهل سنت، ادعا دارند که پیامبر هیچ جانشینی را پس از خود منصوب نکرد و این در اختیار جماعت بوده است که خودشان رهبری را برگزینند. علاوه بر این، در اعتقادات شیعه، رابطه ای نزدیک بین امام و قدرت و ولایت پیامبر بوده است. دلیل آن اینست که تنها سخنانی از پیامبر (معروف به حدیث)، به عنوان معتبر و اصلی پذیرفته می‌شود که امامان شیعه، اصالت آنها را گواهی نمایند (نیومن، ۲۰۰۰). تنها یکی از این سیلابس‌ها (سامرست) تفسیری شیعی از مفهوم امام را متذکر می‌شود و سایرین بسادگی تنها به تفسیری مربوط به اهل سنت می‌پردازند و از واژه امام برای اشاره به پیش نماز مسجد استفاده می‌کنند. شیعیان تنها گروهی نیستند که مراجع دیگری برای ولایت دارند. صوفیان دارای سیستمی از ولایت و قدرت می‌باشد که بر اساس رابطه معلم - شاگرد (مراد- مرید) شکل گرفته است (شیمل، ۱۹۷۵). بنابراین در واقعیت ساختار ولایت در متون اسلامی موضوعی پیچیده و چند لایه می‌باشد، با این حال هنوز آنرا بدین شکل به دانش آموزان تعلیمات مذهبی ارائه نکرده اند.

بحث راجع به ماهیت نزول قرآن، نمونه‌ی دیگری از شیوه‌ی نمایش اسلام را به شکل مذهبی یک‌وجهی می‌باشد. تقریباً در همه‌ی این کتابها اینچنین اظهاراتی وجود دارد که «مسلمانان اعتقاد دارند که کلام خدا به توسط جبرئیل (گابریل) به محمد به زبان عربی الهام شده است» (نایت، ۱۹۹۵، ص ۴). این نظر، بیشتر انعکاسی از نحوه‌ی اندیشیدن امروزی بسیاری از مسلمانان راجع به نزول قرآن می‌باشد، اما به هیچ روی اعتقادی مشترک در بین همه‌ی مسلمانان نیست. در زمینه ماهیت نزول قرآن منابع غنی‌ای وجود دارد که نشان دهنده‌ی دیدگاه‌های متفاوت راجع به این موضوع است، دیدگاهی که نزول قرآن را یک ارسال کلامی از سوی خدا به پیامبر از طریق فرشته‌ای به زبان عربی می‌داند، تا دیدگاهی که اعتقاد دارند نزول قرآن، الهامی الهی از آن چیزی بوده است که در فکر پیامبر گذشته است و به شکل قرآن ظاهر شده است (رحمان، ۱۹۶۶).

با اینکه دو مثال بالا مربوط به الهیات بود، اما دو مثال بعدی مربوط به فرهنگ می‌باشد. در اینجا نیز درمی‌یابیم که منزلت و جایگاه، تفاوت و گوناگونی (بدرستی) درک نشده است. به عنوان مثال، معماری مساجد در سرتاسر دنیا متأثر و شکل گرفته از فرهنگ محلی و عوامل محیطی بوده است. با این حال، بجز در یک ارجاع گذرا در یک کتاب به این واقعیت که معماری مساجد، فرهنگ محلی مردم را منعکس می‌کنند (کوپر، ۲۰۰۴)، در دیگر متون، مساجد تنها به شکلی ساختمانهایی با مناره و گنبد مجسم شده اند. در حقیقت این دو عنصر بی هیچ شکی، جزء ویژگی‌های اساسی مساجد بوده اند. با این حال در سرتاسر جهان مساجدی وجود دارد که برپایه‌ی عرف معماری محلی و با بن‌مایه‌های هنری شکل گرفته اند. من در تدریس‌هایم اغلب اسلایدهایی را به نمایش می‌گذارم که توسط مختار حسین، معماری اهل کراچی، آماده شده است و ترسیم کننده‌ی تنوع غنی معماری مساجد می‌باشد. پس از مشاهده آن، دانشجویان، چه مسلمان و چه غیر مسلمان از وجود اینچنین تنوعی غنی در طراحی مساجد شگفت زده می‌شوند. در ابتدای نمایش بسیاری از دانشجویان مسلمان از پذیرش ساختمان‌هایی به شکل بتکده‌های بودایی و خانه‌های گلی مالزیایی‌ها بعنوان مسجد سرباز می‌زنند، اما در نهایت آنرا می‌پذیرند. اگر آموزش اسلام به دانش آموزان آنها را کمک نکند که به وجود روش‌های پذیرفته شده‌ی تفسیری بسیاری در مذهب خودشان اقرار ننمایند، پس برای آنها چقدر مشکلتر خواهد بود که احتمال وجود تنوع در دیگر مذاهب را به رسمیت بشناسند؟

آخرین مثال راجع به موضوعی است که امروزه اغلب در خط مقدم (توجه) رسانه‌ها قرار دارد. در بیشتر کتابهای درسی، زنان مسلمان را بصورتی نشان داده اند که انواع مختلفی از حجاب را پوشیده اند (این واژه دربرگیرنده‌ی لباس‌های زیادی همچون چادر و روسری می‌شود). با اینکه حجاب بخشی عمده از پوشش زنان در جوامع مسلمان به شمار می‌آید، اما بی‌هیچ اغراقی به این اندازه همه‌گیر نبوده است که ناچار باشیم تقریباً همه‌ی تصاویر زنان در تمام کتب درسی را با حجاب نمایش دهیم. نویسنده‌ای (حسین، ۱۹۹۶) لباسی را که تقریباً تمام بدن یک زن را پوشانده و شامل صورت او هم می‌شود، لباس سخت گیرانه‌ی اسلامی می‌نامد. در حقیقت، مسلمانان راجع به حجاب به چند گونه می‌اندیشند: گروهی هستند که هر گونه اجبار دینی را درباره‌ی لباس رد می‌کنند که این موضوع حجاب را نیز دربرمی‌گیرد و بجای آن به تاکید قرآن بر عفت فردی اشاره می‌کنند، سایرین با محدوده‌ی عمل واژه‌ی حجاب مخالف هستند، و برای مثال در مورد اینکه چه نواحی از بدن باید پوشانده شود، بحث دارند (ابوالفواد، ۲۰۰۱؛ شدید و ون کینگزولد، ۲۰۰۵).

ادراک واژه محور در برابر ادراک نمادی

یک بعد از تنوع درونی در میان مسلمانان به رویکردهای متنوع آنها به متون و فرائض مذهبی باز می‌گردد. مابین آنهایی که بدنبال معانی لفظی متون مذهبی و فرائض هستند و آنهایی که هریک از متون و فرائض را سمبل‌هایی از اموری فراتر می‌دانند، طیف وسیعی از دیدگاه‌ها وجود دارد. رویکرد صرفاً واژه محور نه تنها در میان مذاهب (مختلف) ناسازگار است، بلکه اعتقادات مذهبی را در مواجهه‌ی مستقیم با یافته‌های تاریخی و علمی قرار می‌دهد. اما رویکرد غیر واژه محور (آگاهانه یا ناآگاهانه) به کاربرد زبان در زمینه‌های مذهبی، می‌تواند دانش آموزان را در مسیر پذیرش احتمال وجود تفاسیر چندگانه قرار دهد، بدون اینکه ناچار به از دست دادن اعتقاد و احترام خود به تفسیرشان (از مذهب) گردند. آیا این تنوع در نمایش (چهره‌ی) اسلام در مدارس دیده می‌شود؟

متاسفانه سیلابس و کتابهای درسی بررسی شده، تنها، یا عمدتاً، فهمی واژه‌محور از تفکرات مختلف مرتبط با عقاید و فرائض مسلمانان ترسیم کرده اند. برای مثال، فرشته‌ها بدینگونه معرفی شده‌اند: «موجودات هوشمندی که دارای وظایف و کارهای مشخصی برای انجام هستند». جدای از قیاس‌های اداری غیر قابل اشتباه عصر حاضر، اینچنین معرفی ملا لغتی (کوته بینانه) از فرشته‌ها، تفاسیر فیلسوفانه و تفاسیر دیگر صوفیان، سنی‌ها و شیعیان که فرشته‌ها را به عنوان موجوداتی فیزیکی نمی‌نگرند، محو می‌کند. به عنوان مثال فلاسفه‌ی مسلمان، به فرشته‌ها (ملائک به عربی) به عنوان موجوداتی غیر مادی می‌نگریسته‌اند و صوفیان اغلب آنها را به خرد (عقل) انسان منتسب می‌داشته‌اند (شیمل، ۱۹۹۳).

توصیفاتی که از موضوع دنیای پس از مرگ در متون اسلامی شده است، مثال دیگری از رویکرد واژه‌محور می‌باشد. در بیشتر سیلابس‌ها و متون درسی تصویری فیزیکی از بهشت و جهنم حکمفرماست. مطمئناً این تصویر تنها شکل تفسیر توصیفات دنیای پس از مرگ در متون اسلامی نیست. در رسائل الغفران (نامه‌های رستگاری)، اثر شاعر مشهور سوری، ابوللامعری (متوفی به سال ۱۰۵۷ میلادی)، آنهایی که بر اساس تفسیری واژه محور از آیات مرتبط قرآنی، دارای درکی فیزیکی از بهشت و جهنم هستند را به سخریه می‌گیرد. تنها در یک کتاب درسی، احتمال وجود تفسیری نمادین ذکر شده است: «تمام توصیفاتی که از زندگی پس از مرگ شده و مشتمل بر جوانی، زیبایی، البسه، غذا و اینچنین چیزهایی می‌باشد را باید بصورت نمادین تفسیر کرد زیرا که در زندگی ابدی، مومن ابداً وابسته به محدودیت‌های فیزیکی نمی‌باشند» (مقصود، ۱۹۹۵، ص ۴۳). به همین شکل، توصیفات معراج - رویدادی که عروج حضرت محمد را از مکه به بیت المقدس و سپس به بهشت بیان می‌کند- نیز به عنوان یک واقعه‌ی فیزیکی معرفی شده است. مقصود تنها نویسنده ای است که مجدداً حداقل به احتمال وجود تفسیری نمادین از این واقعه اعتراف می‌کند: او بیان می‌دارد که واقعه‌ی شب معراج «یک سفر معجزه آسا بوده، اما روشن نیست که این واقعه بصورت فیزیکی میبایست اتفاق افتاده باشد یا تنها رؤیایی بوده است» (ص ۱۴). مسلمانان در حقیقت این واقعه را به اشکال مختلفی تفسیر کرده اند. برای مثال، معراج به عنوان نشانه‌ای از رفیع‌ترین مقام و تجربه روحانی است که نه تنها برای پیامبر بلکه سایرین نیز قابل حصول است، تفسیر شده است (شیمل، ۱۹۹۳).

رویکرد واژه محور آنچنان در کتابهای درسی راجع به اسلام شایع شده است که یکی از نویسندگان ادعا کرده است که «مسلمانان در دین‌شان نیاز اندکی به نمادها احساس می‌کنند» (ایگان، ۲۰۰۲، ص ۱۶). در کتاب راهنمای معلمین، نویسنده در ابتدا می‌نویسد که «استفاده از نمادها و نشانه‌ها نقش مهمی در زندگی اکثر مردم ایفا می‌کند. این موضوع بویژه برای اکثر افراد مذهبی صادق است». او سپس ادامه می‌دهد و می‌گوید که «اسلام به عنوان یک دین نیاز اندکی به نمادها دارد. این بدلیل آن می‌باشد که مسلمانان خود را وقف و تسلیم اراده‌ی الله کرده و بهمین دلیل از انجام وظایف و مناسک‌شان خرسند بوده و تنها به او ایمان دارند». با اینکه احتمالاً امروزه بسیاری از مسلمانان با این گفته موافق هستند، اما واقعیت تاریخی این است که رویکردی نمادین همیشه بخش مهمی از تفسیر مسلمانان بوده است. حتی بعضی از صوفیان پا را فراتر گذاشته و ادعا کرده اند که همه‌ی عالم هیچ چیز نیست بجز نشانه‌ای که به "حق الحقایق" اشاره می‌کند و آن الله است. حتی مراسم مذهبی اغلب بصورت نمادین تفسیر و درک می‌شده است. به عنوان مثال ناصر خسرو، شاعر ایرانی قرن یازدهم، در شعری از ملاقات خودش با یک حاجی که از سفر حج برگشته، سخن می‌گوید. در همان زمانی که حاجی درباره‌ی مراسمی که در حج انجام داده است، می‌گوید، ناصر خسرو از او می‌پرسد که آیا این مراسم برای او هیچ اهمیت باطنی و معنا و مفهوم شخصی داشته است :

من به او گفتم: «هنگامی‌که تو بر شیطان رجیم سنگ می‌زدی،
آیا تو از درون خود همه‌ی عادات و اعمالی که سزاوار دور ریختن و سرزنش بود را نیز دور ریختی؟»
او پاسخ داد «خیر» به او گفتم «هنگامی‌که در مقام ابراهیم مشغول نماز بودی، آیا نفس باطنی خود را به خدا،
حقیقت، مذهب و یقین و ایمان مطلق تسلیم کردی؟»
او گفت: «خیر»

...

سپس از او پرسیدم: «در این صورت، ای رفیق، هیچ حجتی نگزارده‌ای، مقیم حرم خضوع و خشوع نشده‌ای، تنها به مکه رفته‌ای، آن را دیده‌ای و برگشته‌ای» (نقل قول از هانسیرگر، ۲۰۰۰)

رویکرد تاریخی/انسانی در برابر رویکرد استبدادی (جزم گرایی- مطلق گرایی)

ادیان نهادهایی ثابت و ساکن نیستند: «یکی از مهمترین بصیرت‌هایی که از مطالعه دین به عنوان یک واقعیت تاریخی و فرهنگی ناشی می‌شود، فهم این موضوع است که مذاهب تغییر می‌کنند، آنها بی‌انتهای و جوهره‌ای ابدی نیستند» (ارنست، ۲۰۰۳، ص ۵۰). مفهومی که افراد مذهبی برای عبادات، ارزشها، هنجارها و عرف‌هایشان قائل هستند، نتیجه‌ی ارتباطی خلاقانه و استدلالی (عقلایی) بین خود و محیط‌شان می‌باشد. فعالیت‌های فزاینده در حوزه‌هایی همچون، گفتگوهای بین ادیان و مذاهب، نشانه‌های روشنی است از اینکه مثل همیشه مذاهب در حال حرکت (و به پیش رفتن) هستند. آیا ما این رویکرد آگاهانه‌ی تاریخی (آگاه از تاریخ) به اندیشه‌ها، عرفها و فرائض مذهبی را در کتابهای درسی و سیلابس‌ها می‌بینیم؟

متأسفانه تصویر (پیش گفته)، تصویری قابل توجه و برانگیزاننده نیست. بسیاری از مثالهای که در بالا ذکر شد، در اینجا هم صادق است. بنابراین من تنها یک مورد دیگر می‌آورم. تقریباً تمام کتابها و سیلابس‌های درسی راجع به قانون (حقوق) اسلامی بحث کرده اند و از کلمه‌ی عربی شریعت برای آن استفاده شده است. این موضوع مغایر با تاریخ است. شریعت به گرایش زندگی براساس آرمانهای اخلاقی اشاره دارد. در متون تاریخی مسلمانان واژه مناسب برای قانون (حقوق)، فقه است. با این وجود آنچه امروزه شریعت نامیده می‌شود، در طی قرون متمادی توسعه پیدا کرده است. حداقل برای اهل سنت علاوه بر قرآن و سنت پیامبر (احادیث و اعمال پیامبر) که مراجع اصلی قانون هستند، دیگر مراجع همچون رسوم محلی، عقل سلیم و منافع همگانی، همه در این تغییر و تحول سهم داشته اند (رحمان، ۱۹۶۶). این فرآیند تاریخی به ندرت در کتابهای درسی منعکس شده است و منجر به این شده است که به قانون، تنها به عنوان موضوعی اجباری، الزامی نگریسته شود. جایگاه شریعت در عصر حاضر بشدت در مرکز منازعه بوده است. با این حال مقصود (۱۹۹۵) تنها شخصی است

که در رابطه با جایگاه شریعت در حال حاضر به دیدگاه‌های متفاوت اصلاح طلبان، سنت گراها و تندروها اشاره می‌کند. اما نه او و نه هیچ نویسنده‌ی دیگری، راجع به تغییر و تحولات تاریخی قانون در متون اسلامی بحث نمی‌کنند. اگر دانش‌آموزان با واقعیت تاریخی شریعت و مجادلات حال حاضر که در رابطه با اهمیت آن بحث می‌کند، نا آشنا باشند، نمی‌توان آنها را بخاطر اینکه آموزش‌های شریعت را غیر قابل تغییر می‌دانند، سرزنش کرد و این کار در نهایت منجر به بروز دشواری‌هایی در سنت تطبیق خود و آشتی کردن با دیگران می‌شود، در حالی که این سنت در وضعیت بیش از حد در حال تغییر بشریت بشدت مورد نیاز است.

نبود یک رویکرد تاریخی در کتابهای درسی منجر به نادیده گرفته شدن سهم ارزشمندی می‌شود که تعلیمات مذهبی می‌تواند در تقابل با کلیشه‌ها و بیگانگی منتسب به واژه «دیگران» داشته باشد و این کار با «تسهیل کردن تماس‌های درون گروهی، مبادلات فرهنگی – اجتماعی، و نفوذ دو طرفه» در بین فرهنگ‌هایی که در بین مسلمانان، مسیحیان و یهودیان ریشه دوانده است، انجام می‌شود (کائول سیدمن و همکاران، ۲۰۰۳). یکی از مثالهای معروفی که از اینچنین تبادلاتی می‌تواند زد، گرچه در کتابهای درسی به ندرت از آن سخن رفته است، رفت و آمد عقلا و روشنفکران از یونان به بغداد و کوردوبا و از آنجا به تولدو بوده است (فخری، ۱۹۹۷). اینچنین تبادلاتی نشان می‌دهد که مردم در مناسبات خود نهایتاً دست به دامن ملاحظات انسانی می‌شده‌اند. تنوع نگاره‌های زندگی پس از مرگ در بین مذاهب، که به ملاحظات وجودی مشترک گره خورده است، مثال دیگری از بعد فراگیری است که پایه و اساس سنت‌های مذهبی ویژه‌ای را شکل داده است.

در عین حالیکه در تواریخ مسلمانان در مورد تمایلات انسان گرایانه هیچ کمبودی وجود ندارد، اما یافتن اینچنین داستانهای در کتابهای درسی مشکل است. یک قصور مهم و عیان در این رابطه، موضوع بسیار مؤاکد کمال (سفر) روحانی در تعلیمات مذهبی (QCA, ۲۰۰۰؛ تاجر، ۱۹۹۹) یا همان بحث عرفان که در متون اسلامی صوفی گری خوانده می‌شود، است. به این سنتها به ندرت در کتب درسی توجه شایسته‌ای شده است. همانند دیگر سنت‌های عرفانی، در رویکرد صوفیان به مذهب بجای اعمال، تفکرات و شعائر فیزیکی بیشتر به بعد معنوی درونی مناسک تاکید شده است. بنابراین شعر آواز نی رومی می‌تواند با مردمانی از همه‌ی سنت‌های مذهبی سخن بگوید:

بشنو از نی،
چون حکایت می‌کند،
از جدایی‌ها شکایت می‌کند،
تا مرا از نیستان بیریده‌اند
مرد و زن از نفیرم نالیده‌اند
هر کسی کو دور ماند از اصل خویش
باز جوید روزگاران وصل خویش
(جلال الدین رومی، متوفی به سال ۱۲۷۳ میلادی)

جستجو و مکاشفه در رویکردهای صوفیان می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا آنها با دیگر ادیان و مذاهب ارتباط برقرار کنند بدون اینکه ناچار باشند تا حس خود را از تعلق داشتن به مذهب خود پنهان نمایند.

در جوامع کثرت گرای امروزی آخر الامر ضروری است که حتماً دانش‌آموزان ارزش این را درک کنند که «در عین حالیکه در اکثر اوقات یک اندیشه‌ی اخلاقی در اعتقادات مذهبی ریشه دارد، اما در غیاب اعتقادات مذهبی، ارزشهای اخلاقی و مدنی نیز به همان اندازه مهم و قابل حفظ کردن هستند» (هارگریوس، ۱۹۹۴). متأسفانه، محتوای کنونی تعلیمات مذهبی این اندیشه‌ی انسانی را در قبال اصول اخلاقی عرضه نمی‌کند. حتی به نحوی، بدنبال تقویت رابطه بین مذهب و اخلاق می‌باشد. اما هنوز این، آن چیزی نیست که باید باشد. در طول تاریخ مسلمانان، مدارس بسیار قدرتمندی علوم دینی وجود داشته‌اند که به متعزله معروف بوده‌اند و در کنار آنها جریانی از فیلسوفانی بوده‌اند که در حقیقت به اصول اخلاقی

از چشم‌اندازی انسانی نگریسته اند. از اواخر قرن هشتم تا قرن دوازدهم میلادی، حکما و فلاسفه‌ی بسیاری اظهار داشته‌اند که صواب و ناصواب از طریق عقل بشری قابل شناخت است، دیدگاهی که اغلب به نام فرضیه قانون طبیعی اخلاق نامیده می‌شود. دیدگاه آنها بسیار مشابه با میامونیدس (متوفی به سال ۱۲۰۴م) در دین یهود و توماس آکوینتاس در دین مسیحیت می‌باشد. بنابراین در هر دو موضوع معنویت و اخلاق، گرایش‌ات قوی انسانی در تاریخ مسلمانان وجود دارد، اما تعلیمات مذهبی امروزه از پر رنگ کردن آنها عاجز مانده است.

موضوع تکان دهنده‌ای که در تجزیه و تحلیل‌های فوق دیده می‌شود، واگرایی سترگی (عظیم – بزرگ) است مابین آن چیزی که در سیلابس‌ها و کتابهای درسی راجع به اسلام و اعتقادات و مناسک مسلمانان ارائه می‌شود و آن چیزی است که در حقیقت، در تاریخ و واقعیت‌های معاصر مسلمانان وجود دارد. لذا پیشنهاد می‌شود که تصویری از گذشته مسلمانان ارائه شود که از لحاظ تاریخی قابل دفاع بوده و دارای توان بالقوه‌ای برای کمک به دانشجویان به منظور درک ارزش بالای این چیزی باشند که که ساکس آن را «زبان اولیه و عمومی» می‌نامد و در حین یادگیری اش، انعکاس آن را در زبان‌های دوم مربوط به سنت‌ها و مذاهب خودشان ببینند: احترام به تفاوت‌ها، تغییر و گفتگو ویژگی‌هایی هستند که بخشی از سنت و مذهب خودشان می‌باشند، و اگر آنها به سایر مذاهب و فرهنگ‌ها احترام گذاشته و حتی آنها را تحسین کنند، دیگر هویت خود را پنهان نخواهند کرد، و این شایستگی، یکی از ویژگی‌های مذهب و سنت‌های خودشان می‌باشد. این فرصت آن چیزی است که در تعلیمات مذهبی امروز فراموش شده است.

چرا؟ و چه کاری را برای تغییر این وضعیت می‌توانیم انجام دهیم؟

سیاسی کردن محتویات تعلیمات مذهبی

تعلیمات مذهبی هم اکنون در تمام مدارس انگلیس و ولز آموزش داده می‌شود. دو قسمت مهم از قوانین مربوط به تعلیمات مذهبی قرن گذشته، در سالهای ۱۹۴۴ و ۱۹۸۸ منتشر شد. در اولین قانون، زمینه برای تغییر شکل دادن به تعلیمات مذهبی در مدارس عمومی (و بعضی از مدارس کلیسایی) در هر دو بخش رویکرد و محتوا هموار شد (کاش، ۱۹۹۸). در دومین قسمت این قوانین، هدف علنی مسیحی زیر را نشانه رفته‌اند «صرف نظر کردن از اهداف عمومی‌تری که بر اهمیت مذهب به عنوان عاملی در تفسیر فرهنگ یا کمک به جوانان برای پیدا کردن تفسیر خود از زندگی‌شان، تاکید داشتند» (بارنز و کی، ۲۰۰۲). این حرکت در حقیقت تاییدی بر اهمیت گرایش‌ات مذهبی – اجتماعی بود که از سال ۱۹۴۵ به بعد در متن فراخ تغییرات شکل گرفته بود، افول در انجام فرائض مذهبی، مخصوصاً حضور در کلیساها (کی، ۱۹۹۷)؛ و یافته‌های جدیدی در حیطه‌ی روانشناسی آموزشی که رویکرد سنتی به تعلیمات مذهبی را به چالش کشیده بود (گلدمن، ۱۹۶۵). با آنکه امروزه بیشتر مدارس مذهبی، مجاز هستند که رویکردی اقراری به تعلیمات مذهبی داشته باشند، مدارس عمومی قانوناً ملزم به ارائه‌ی تعلیمات مذهبی غیر اقراری می‌باشند.

با این حال این گرایش بدون عواقب و عوارض نبوده است. مدارس عمومی در همان حینی که ملزم به ارائه تعلیمات مذهبی غیر اقراری هستند، اما بتوسط قانون مجبور به داشتن «عبادت‌های دست جمعی» یا «نمازهای مدرسه‌ای» هستند که در ذات خود اقراری می‌باشند. علاوه بر این، تعلیمات مذهبی بخشی از مواد آموزشی ملی نیست و مواد آموزشی آن متفاوت از دیگر موضوعات درسی تدوین می‌شود. توافق بر سر سیلابس درسی با لحاظ کردن دیدگاه‌های مذهبی جمعیت محلی انجام می‌گیرد (DFE، ۱۹۹۴). بر اساس قانون آموزشی سال ۱۹۸۸، هر کدام از مسئولین آموزشی محلی ملزم هستند که شورای مشورتی دائم برای تعلیمات مذهبی تشکیل داده تا برای تکامل و تکوین یک «برنامه‌ی پذیرفته شده» نظر دهند. این شورا (SACRE) شامل اعضای از جوامع مذهبی محلی می‌شوند. در واقع این موضوع کنترل محتوای تعلیمات مذهبی را تبدیل به «رقابتی در بین تعلیم و تربیت گراها و جوامع مذهبی (که عموماً همان رهبران جماعتی و مذهبی می‌باشند) کرده، و در مدل SCAA سیلابس‌های گروه دوم برنده هستند» (اپگریو، ۱۹۹۸). اعضای SACRE که نمایندگان اجتماعات مذهبی هستند، از جهتی مرسوم رویکرد اجماعی (توافقی) خود برای تصمیم‌گیری می‌باشند، دارای نفوذ و در برخی از

موارد، قدرتی نهایی و تعیین کننده در تدوین محتوای تعلیمات مذهبی هستند، بنابراین منجر به محو شدن مرزهای بین رویکردهای آموزشی و تعلیمی (دستوری) می‌شوند.

بنابراین «همیشه تاکیدی واضح بر احترام گذاشتن به امیال والدین (و افراد دیگری همانند رهبران کلیسا) برای سازمان دهی کردن یا نکردن کودکان در گروه‌های مذهبی وجود داشته است» (باوکر، ۱۹۹۶). گریمت نیز این دیدگاه را بیان کرده و متذکر می‌شود که دولت‌ها (چه از حزب محافظه کار و چه از حزب کارگر) «اعتقاد اندکی به ارزش اجتماعی و فردی تعلیمات مذهبی دارند، به غیر از آنکه، به آن به عنوان ابزاری جهت خوشنود کردن اجتماعات مذهبی بنگرند و پیمان مابین حکومت و کلیسا را همانطوریکه در همه‌ی قانون گذاری‌های از سال ۱۸۷۰ به بعد منعکس شده است، حفظ نمایند» (گریمت، ۲۰۰۰، ص ۱۱). این وضعیت در چهارچوب ملی جدید تعلیمات مذهبی به شکل شگرفی دست نخورده باقی مانده است.

اجتماعات مذهبی بر اساس مذهبشان عمل می‌کنند، آنها نحوه‌ی تفسیر مذهب و زندگی کردن منطبق با آن را در یک زمان و مکان مشخص در هم می‌آمیزند. بنابراین، آنها منعکس کننده‌ی چشم اندازی (دیدگاهی) موثق و قابل اعتماد از مذهب هستند. کودکی که در این جامعه بزرگ می‌شود، به طور صحیح این چشم انداز (دیدگاه) را می‌پذیرد (جذب می‌کند). رویکرد مشهور تفسیری (تشریحی) به تعلیمات مذهبی که در پروژه تعلیمات مذهبی *وارویک* اتخاذ شده است، قصد دارد که مذهب را بطور قابل اطمینانی از طریق مطالعه‌ی نحوه‌ی پرداختن به آن در زندگی واقعی خانواده‌ها و افراد بررسی کرده و آن را ارائه دهد (جکسن، ۱۹۹۷). این رویکرد به درستی، پرداختن به مذهب و دریافت آن را در جوامع مذهبی، معتبر و قابل اعتماد دانسته است. با این حال، ضعف اصلی این رویکرد این است که تنها یک زمان خاص و زمینه مشخص را به عنوان معتبر در نظر گرفته و چشم انداز تاریخی آن را مد نظر قرار نمی‌دهد. آن چیزی که در تعلیمات مذهبی مورد نیاز است تا دانش آموزان را از لحاظ مذهبی باسواد و آگاه نماید (رایت، ۲۰۰۴)، تنها ارائه‌ای مختصر و ساده از چگونگی ادراک و پرداختن به مناسک آن در یک زمان مشخص نیست، بلکه ادراکی از آن اعتقادات مذهبی و مناسک مرتبط با آن، در طول تاریخ می‌باشد. تنها با یک رویکرد تاریخی ژرف میتوان اعتقادات و مناسک جوامع را به صورت کامل در نظر گرفت. با این حال در این رویکرد اینکار در طول تاریخ یک مذهب انجام می‌گیرد.

در بخشی از مطالعه‌ی موردی فوق، اشاره شده است که رشته‌ای از تفکرات اخلاقی درون تاریخ اسلام وجود دارد که اصول اخلاق را به عنوان موضوعی عینی در سیرت انسان و قابل تشخیص از طریق عقل سلیم می‌داند، بدون اینکه احتیاجی به وحی و الهام باشد. این رشته، همانطوریکه در بالا ذکر شد توسط معتزله و همچنین فلاسفه‌ی مسلمان متعددی مطرح شده است. با این حال امروزه نه معتزله و نه آن فلاسفه، بخشی از شناخت عمومی که از اسلام وجود دارد، نیستند و باید با بررسی کارهای پژوهشی انجام شده در مورد اسلام اطلاعات بیشتری در مورد آنها کسب کنیم. (فخری، ۱۹۹۷؛ شریف، ۱۹۶۳-۱۹۶۶). بنابراین احتمال آن وجود ندارد که سیلابسی که از طریق اجماع و توافق در بین جوامع مذهبی طراحی شده باشد، اینچنین دیدگاه‌هایی را منعکس نماید. طبق این سخن که «مهارت‌ها و درک ویژه‌ای که مطالعات مذهبی می‌تواند در مورد مواد آموزشی مدارس به تعلیمات مذهبی عرضه کند، کاملاً بررسی و تدوین نشده است» (بامفیلد، ۲۰۰۴)، تعلیمات مذهبی در مقابل انتقادات مایه دار از آن ناتوان و بی پاسخ است. اگرچه این مقاله بیشتر متمرکز بر آموزش اسلام است، اما سولات مشابهی راجع به محتوای تعلیمات مذهبی در مورد دیگر مذاهب نیز طرح شده است (دوبل، ۲۰۰۵).

واکنش غالب متخصصان تعلیم و تربیت مذهبی به این سیاسی کردن محتوا چه بوده است؟ به نظر می‌رسد که بسیاری از آنها خود را با آن سازگار کرده و در نتیجه بجای محتوا بیشتر بروی فنون آموزشی تعلیمات مذهبی تمرکز کرده اند. علاوه بر این محتوا و مضامین تعلیمات مذهبی، به دنبال پر رنگ کردن و علنی کردن شخصیت یکتا و متمایز خود در هر مذهب می‌باشد زیرا که به دلیل خودبینی‌های اجتماعی، اغلب مقوله‌ی گشاده و باز بودن در مقابل دیگر آیین‌های مذهبی را موضوعی پر خطر قلمداد کرده‌اند. این کار موجب این شده است که تاکید تعلیمات مذهبی اغلب به بهای نادیده انگاشتن

تشابهات، بیشتر بروی اختلافات و تفاوت‌ها باشد. با این حال، همانطوریکه در بالا گفته شد، همبستگی اجتماعی در یک جامعه‌ی کثرت‌گرا نیازمند شناسایی همزمان تفاوت‌ها و تشابهات است. بنابراین هر دوی این واکنشها - تمرکز بیش از حد بروی فنون آموزشی و تفاوت‌ها - را باید مورد تجدید نظر قرار دهیم.

تاکید تعلیمات مذهبی بروی فنون تعلیم و تربیت و تفاوت‌ها

طرفداران ایده‌ی تعلیمات مذهبی در نقش یک مشارکت‌کننده در همبستگی اجتماعی ادعا می‌کنند که تعلیمات مذهبی به کمک ابزارهای متعددی اینکار را انجام می‌دهد. ابتدا به دانش آموزان در توسعه‌ی مهارت‌های تجزیه و تحلیل وضعیت و درگیر کردن آنها در گفتگوهای روشنفکرانه کمک می‌کند و با اینکار تعلیمات مذهبی رفتارها و نگرشهای مورد نیاز برای گفتگو و مذاکره در یک جامعه چند صدایی را تقویت می‌کند. دوم اینکه تعلیمات مذهبی به وسیله‌ی در مجاورت بیش از یک مذهب قرار دادن دانش‌آموزان، تفاهم و درک متقابل را تسهیل کرده و تفکر احترام و مدارا را تشویق می‌کند. سوم اینکه تعلیمات مذهبی فرصت‌هایی را فراهم می‌آورد که درباره پرسشهای هستی‌شناسانه و وضعیت‌های حدی که مورد توجه همه‌ی بشریت است به دقت اندیشه شود و ادعا می‌شود که این پرسشها و وضعیت‌های حدی، پایه و اساس همه‌ی مذاهب می‌باشد.

قابل ذکر است که این مباحثات در اساس مباحثاتی مربوط به فنون تعلیم و تربیت می‌باشند. به نظر می‌رسد که در حقیقت بجای محتوا، فنون تعلیم و تربیت در کانون توجه مباحثات اخیر تعلیمات مذهبی قرار گرفته‌اند. دیدگاه باومفیلد (۲۰۰۳) که می‌گوید «مسئله اصلی در تعلیمات مذهبی بجای اینکه متوجه این باشد که چه چیزی را باید آموزش دهیم، معطوف به این است که چگونه باید آنرا آموزش دهیم» دلیلی بر این موضوع است (ص. ۱۷۴).

مجلدات متعددی از مجله *بریتانیایی تعلیمات مذهبی* که یک مجله پیشرو در زمینه تعلیمات مذهبی در اروپا می‌باشد، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت تا میزان تأکیدی که بروی جنبه‌های مختلف تعلیمات مذهبی می‌شود، ارزیابی گردد. این مجلدات بررسی شده مربوط به سالهای ۱۹۹۸ تا ۲۰۰۵ بوده‌اند و کلاً تعداد ۹۶ مقاله بررسی شد. بر اساس طرح مشابهی که توسط انگلیش و همکارانش در سال ۲۰۰۳ انجام گرفت، مقاله‌ها به موضوعات زیر تقسیم بندی شدند:

- مدل‌ها و روش‌ها
- نظریه‌ی آموزشی
- تعلیمات مذهبی و کثرت‌گرایی اجتماعی
- خط مشی (گذاری) و مدیریت
- تجربیات کلاسی
- تعلیمات مذهبی فرقه‌ای
- محتوای تعلیمات مذهبی در کلاس‌ها
- دیگر موضوعات (تجزیه و تحلیل BJRE، رابطه‌ی بین تعلیمات مذهبی و مطالعات مذهبی)

مشاهده گردید که یک سوم این مقالات مربوط به نظریه‌های (آموزشی) بودند، نظریه‌های مرتبط با برنامه‌ی درسی یا فنون تعلیم و تربیتی. مقالات مربوط به مدل‌ها و روشهای مرتبط با تحقیقات تعلیمات مذهبی دومین گروه پر شمار مقالات بودند. تنها ۸ مقاله در درجات مختلفی از اهمیت و تأثیرگذاری، متوجه موضوع محتوای تعلیمات مذهبی در مدارس شده بودند. برای مثال، هومن (۲۰۰۰) در مقاله‌اش به موضوع استفاده از مصنوعات اولیه در کلاسهای تعلیمات مذهبی می‌پردازد. مشابها، باسر و پوله (۲۰۰۲) در مورد نحوه‌ی نمایش رابطه‌ی بین دانش و مذهب در مواد درسی تعلیمات مذهبی تحقیق می‌کند.

یکی از دلایلی که آموزش تعلیمات مذهبی در مقایسه با سایر دروس علوم انسانی در موقعیت خیلی ضعیفتری قرار دارد شاید این باشد (افستد، ۲۰۰۳) که فنون آموزشی در تعلیمات مذهبی و مضامین محتوایی آن، دارای دو پشتوانه‌ی فلسفی متفاوت از هم هستند: اولی بدنبال تشویق و توسعه روشنفکری از طریق تنوع و گوناگونی می‌باشد، در حالی که دومی بدنبال جلب رضایت اجتماعات مذهبی است.

دومین واکنشی که نسبت به سیاسی کردن محتوا انجام گرفته، تاکید بر تمایزات و تفاوت‌های سنت‌های مذهبی می‌باشد. ضرورت شناسایی تفاوت‌ها و توجه کردن به آنها غیر قابل انکار است. با این وجود، بعضی از نویسندگان همچون واتسون (۲۰۰۴) معتقدند که این موضوع را در درون خودش به بن بست رسیده و ادعا می‌کنند که تمایز مابین تعلیمات مذهبی و موضوعات دیگری همچون آموزش شهروندی، متکی بر تجلیل از تنوع و تفاوت و تشویق گفتگو و تعامل در دومی می‌باشد. طرح اینچنین ادعاهایی موجب این پرسش می‌شود که مقدمات (مورد نیاز) برای گفتگو چیست. ممکن است گفته شود که ارزشهای رفتاری مشترک پیش شرط اولیه بسیار مهمی برای تعامل و گفتگویی پر معنی می‌باشند. احتمالاً مشاهده‌ی به بن بست درونی رسیدن تجلیل از تفاوت‌ها را میتوان از لحاظ سیاسی درست فرض کرد، با این حال اینکه آیا در عمل این موضوعی شدنی است یا مورد علاقه، میتوان بحث کرد.

گروه‌ها در جوامع مذهبی یا غیر مذهبی، نه تنها از لحاظ ارزشهایی که بدان پایبند هستند، متفاوت می‌باشند، بلکه از لحاظ منابع، قدرت و نفوذی که در جامعه دارند، نیز متفاوتند. تنها در صورتی یک جامعه می‌تواند راجع به تفاوت‌ها و علایق (درونی خود) بحث کند که جامعه در مورد ارزشهای رفتاری اولیه‌ی خود، به توافق و اجماع دست یافته باشد، در غیر اینصورت این تهدید همیشه وجود دارد که گروه غالب از لحاظ سیاسی و/یا اقتصادی ارزشهای خود را به دیگران تحمیل کند. (اما) این ارزشهای رفتاری و رویه‌ای هستند که برای همه و مخصوصاً برای گروه‌های ضعیفتر، امنیت فراهم می‌آورند. اما چالش (اصلی) بر سر این است که چگونه بر سر این ارزشها توافق کنیم.

بعضی از بزرگترین اندیشمندان سیاسی معاصر برای پاسخگویی به این پرسش تلاش کرده اند (هابرماس، ۱۹۷۰، راولز، ۱۹۹۹، تیلور، ۱۹۹۴). گزارش پارخ می‌گوید که ارزشهایی همچون «تمایل افراد به طرح دلیل برای دیدگاه‌هایشان، آمادگی آنها برای تحت تاثیر قرار گرفتن توسط استدلالهایی قابل قبول‌تر از خودشان، مدارا، احترام متقابل، اشتیاق آنها برای حل و پذیرش صلح آمیز تفاوت‌ها و میل آنها برای پذیرفتن همگانی تصمیمات الزام آور که از طریق رویه‌ها و رفتارهای مقبول و مورد توافق حاصل شده است» از جمله پیش شرطهای یک گفتگوی مردمی می‌باشد (بنیاد رانی میده، ۲۰۰۰).

این بحث را میتوانیم یک مرحله به جلو برده و راجع به ضرورت توافق بروی ارزشهای مهم مشترک نیز گفتگو کنیم. تحقیقات اخیر مردم شناسی و روان شناسی انجام شده، می‌گوید که باید جایگاه ارزشهای جهانی بشری در زمینه‌ی اجتماع و همچنین دایره‌ی اخلاق را مجدداً مورد ارزیابی قرار دهیم (براون، ۱۹۹۱، هیدت و جوزف، ۲۰۰۴). «هنگامی که ما به زندگی روزانه‌ی افراد در فرهنگ‌های مختلف و اگر دقیق‌تر می‌نگریم، به عناصری برمی‌خوریم که تقریباً در همه آنها وجود دارد- برای مثال، عمل متقابل، صداقت و وفاداری، احترام به (تا حدودی) صلاحیت و مقام، محدودیت‌های مربوط به آسیب‌های فیزیکی، و تنظیم و تعدیل خوردن و اعمال جنسی» (هیدت و جوزف، ص ۵۵). چه این موضوع به موجب نیازهای مادی برای حفظ حیات حاصل شده باشد یا به دلیل ساختار درونی مغز، ما و مدار هر دوی تفاوت‌ها و مشترکات بشری هستیم. وقتی که شخصی در مورد یکی از دوستان نزدیکش فکر می‌کند، متوجه می‌شود که ظاهراً آندو بسیار باهم متفاوت می‌باشند و هیچ دو فردی مشابه هم نیستند. اما چه دلیلی وجود دارد که بعضی از تعاملات به دوستی تبدیل می‌شوند، در حالیکه دیگر تعاملات در سطحی پایینتر باقی می‌مانند؟ بدون اینکه وارد پیچیدگی‌های این موضوع شویم، به نظر می‌رسد که روابط نزدیک نه تنها به توسط تفاوت‌ها شکل گرفته، بلکه با احساسی، حتی احساسی بیان نشده، از مشابهت‌ها قوام می‌یابند. این اتحاد عمیق است که به ما اجازه می‌دهد که همزیستی راحتی در کنار هم داشته و در همان حال در سطوح و زمینه‌های دیگر دارای تفاوت باشیم. فاصله‌ی بین تفاوتی که منبع قوت و نزدیکی است و تفاوتی که منبع تضاد و درگیری

است بسیار اندک است. همزیستی (مسالمت آمیز) پرثمر می‌طلبد که ارزش و منزلت تفاوت‌ها را به کمک و در کنار تشابهات درک نماییم.

از لحاظ تاریخی عواملی که منجر به شکل‌گیری این حس عمیقتر اتحاد متافیزیکی در بین گروه‌ها شده اند عبارت‌اند از اعتقادات، زبان، روابط خونی، رنگ پوست یا ایده لوژی. در عین حالیکه این موضوعات همچنان حلقه‌های پیوند دهنده‌ی مهمی به شمار می‌روند، اما به نظر می‌رسد که امروزه به درستی و بطور فزاینده‌ای آنها غیر کافی و حتی در بعضی زمینه‌ها زیان آور باشند. اما این موضوع تنها بر وجود و ضرورت، ارزش‌های همگانی بشری تاکید می‌کند. برای بعضی‌ها، مفهوم حقوق بشر اینچنین اتحاد عمیقتری را فراهم می‌کند. اما دیگران بدنبال پایه‌گذاری آن از طریق «پیمانه‌ای کردن اندیشه» بوده‌اند (قدور، ۱۹۸۳). با این حال هنوز دیگر افراد از اینکه بتوانیم این چنین حلقه‌ی (پیوند دهنده‌ای) را بیابیم، نامطمئن هستند. مردم تاکید خود را از مذهبی بودن بسمت معنویت منتقل کرده‌اند تا از آن بعنوان راهی ممکن برای کنار آمدن با موضوع گوناگونی مذهبی استفاده کنند. احتمالاً ما در مرحله‌ی گذاری هستیم که در آن، دیگر حلقه‌های پیوند دهنده‌ی قدیمی، کافی و مناسب نیستند و حلقه‌های جدید هم اگرچه مورد نیاز هستند اما هنوز به صورت کاملی آشکار نشده‌اند. بنابراین با اینکه ممکن است که در این دیدگاه رایج که ما در حال حاضر دارای ارزش‌های مشترکی (چندانی) نیستیم، حقایق اندکی وجود داشته باشد، اما ارزش‌های رفتاری و رویه‌ای چندی وجود دارد که اکثر مردم با آن موافق بوده و دارای قابلیت خلق یک مجموعه‌ی بشدت ضروری از ارزش‌های مهم مشترک در زمان مناسب می‌باشند. اگرچه بعضی‌ها ممکن است که با این فکر ناموافق باشند، اما برای این دیدگاه که تجلیل و قدرشناسی از تفاوتها در درون تعلیمات مذهبی به بن بست نرسیده است، مورد و دلیل محکمی وجود دارد. برای درک تفاوت‌ها و دانستن ارزش آنها، باید آنها را به وسیله‌ی لمس کردن اتحاد عمیقتر موجود در بین فرهنگ‌ها – لمس تشابهات گسترده‌ی بشری – فرای سایر موضوعات قرار داد.

نتیجه‌گیری

درست است که حرکت حقوقی از آموزش‌های عمدتاً مسیحی به سمت تعلیم و تربیت چندمذهبی به هیچ وجه کمتر از یک جابجایی تفکر غالب یا تغییر پارادایم نیست، اما به جابجایی دیگری نیز نیاز داریم. ما باید روحیه‌ی آموزشی در اجرای تعلیمات مذهبی مخصوصاً در رابطه با محتوای آن اتخاذ نماییم.

به شکل فزاینده‌ای مربیان به فشار ضمنی موجود در عبارت «تعلیمات مذهبی» توجه کرده و به سمت مفاهیم جایگزینی همچون «مذهب در تعلیم و تربیت» و «تعلیم و تربیت درباره‌ی مذهب» حرکت می‌کنند. در همان حینی که این انتقال معنایی در جریان است، گفته می‌شود که تنها هنگامی می‌توانیم بر این فشارهای زیر بنایی غلبه کنیم که محتوای واقعی تعلیمات مذهبی، این تغییر معنایی را منعکس نمایند. همانطوریکه در بالا ملاحظه شد تا آنجایی که آموزش اسلام مورد نظر است، محتوای تعلیمات مذهبی به گونه‌ای است که مطالب بسیاری که باید بخشی از «تعلیم و تربیت درباره‌ی مذهب» باشد، در آن غایب است و در عوض بخش‌های زیادی دارد که باید از آن حذف شود.

متخصصان تعلیمات مذهبی باید برای لحاظ کردن یک رویکرد آموزشی به محتوای تعلیمات مذهبی تقلا کرده و همچنین لازم است که خودشان نیز توجه بیشتری به آن بنمایند.

مواد آموزشی که از لحاظ آموزشی درخور و قابل توجه باشد، بر تنوع درونی، گفتگو و تغییر در درون یک مذهب تاکید می‌نماید. بنابراین دانش آموزان در می‌یابند که زبانهایی که هم‌اکنون متعلق به خودشان است، با زبان عمومی که باید یاد بگیرند، پیوندهای عمیقی دارد. اینچنین رویکردی همچنین بیانگر تمایلات انسانی و نمادین در حیطه‌ی مذهب می‌باشد که به آنها کمک می‌کند تا هم به دیگر مذاهب احترام گذاشته و هم برای تفاوت‌ها در بین مذاهب ارزش والایی قائل باشند. به طور

کلی این رویکرد توجه ما را به دیدگاه برلین جلب می‌کند که می‌گوید که افراد بشر هم دارای ارزش‌های مشترک و هم دارای ارزش‌های متفاوت هستند و از این طریق است که ما می‌توانیم با مردمانی از دیگر فرهنگ‌ها و جوامع ارتباط داشته باشیم.

بدیهی است که دانش آموزان به هر دوشق قضیه یعنی پرداختن به فرائض مذهبی و آموزش و پرورش راجع به مذهب نیازمند می‌باشند، اما لازم است که نقش‌های خانواده‌ها و جماعت‌ها و نقش‌های مدارس و دیگر مکانهای عمومی مشخص و تعیین شود. در همان حینی که دانش آموزان باید «زبان دوم خود را ... در محیط خانواده و جماعات کسب نمایند»، مدارس هم باید محلی برای یادگیری زبان اول جامعه و زبان گفتگوی مدنی باشد. در حقیقت پیشنهاد می‌کنیم مادامی که مدارس عمومی مورد نظر است، عبارت «تعلیمات مذهبی» را فراموش کرده و آنرا با عبارت «تعلیم و تربیت درباره‌ی مذهب» جایگزین نماییم.